

2023

Vol: 9 Issue: 116

OCTOBER



International Peer-Reviewed and Open Access Electronic Journal

e-ISSN:2587-1587

SOCIAL SCIENCES STUDIES Journal

International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal

Editor

Associate Prof.Dr. Sehrana KASIMI



<http://sssjournal.com>



sssjournal.info@gmail.com





Publication Date 25 OCTOBER 2023
Volume / Issue 9 / 116

EDİTÖRDEN

Bilim dünyasının değerli insanları,

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış **uluslararası, hakemli e-dergidir**. Uluslararası birçok indekste taranmakla birlikte, akademik teşvik ve doçentlik kriterlerinde uluslararası endeksli dergiler içerisinde yer almaktadır. Ayrıca akademik yazı ve düşünce ile meşgul olan herkesin söz söyleyebileceği bir sosyal bilim platformudur.

Kuruluş aşamasından bu yana SSSJournal ailesi mensubu olarak emek veren dergi yönetim kurulundaki değerli hocalarımıza, ayrıca gerek yurt içinden gerekse yurtdışından bizleri kırmayarak, danışma, yayın ve hakem kurulunda yer alan ve uzmanlık alanları ile bizlere katkı sağlayan kıymetli hocalarımıza teşekkürü bir borç bilirim.

Akademik hayata bir nebze katkı sunmak üzere çıkmış olduğumuz bu yolculukta, SSSJournal ailesi olarak yüzü aşkın yurt içi ve yurtdışında görev yapan akademisyen hocalarımızla birlikte çalışmanın gurunu yaşamaktayız. Bu bağlamda bilim dünyasının siz değerli insanlarını yayın kurulu, danışma kurulu, hakem kurulu ve yazar olarak yanımızda görmek; ayrıca görüş ve önerilerinizle bizleri en mükemmel ulaştırma noktasında yönlendirmeniz bizlere daha da güç katacaktır.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) Dergisi olarak vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Doç.Dr. Sehrana KASIMİ



Publication Date 25 OCTOBER 2023
Volume / Issue 9 / 116

GENERIC

Disciplines: Economics and Administration, Tourism and Tourism Management, History, Culture, Religion, Psychology, Sociology, Fine Arts, Engineering, Architecture, Language, Literature, Educational Sciences, Pedagogy & Other Disciplines in Social Sciences

Frequency: Monthly

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) is a INTERNATIONAL and REFEREED e-journal. Journal of Social Sciences is social science journal. You can send posts by new member record via the journal web page, and take a part in broadcast and / or arbitration committees. We would like to express our honor to work with you, our esteemed academics.

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) publishes original scientific articles, symposium, panel and scientific study outputs. Furthermore, symposium reports can be published, if not published anywhere.

However, authors are responsible for any obstacles for their works. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) has the intellectual property rights of any published material. Anything published in the journal can not be published in anywhere except from the ones which has the permission of the journal.

Any judicial, economic and ethical responsibility of the published materials are under the authors' responsibility. Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal) will not accept any responsibility.

Associate Prof. Dr. Sehrana KASIMÍ

JOURNAL ADMINISTRATION

JOURNAL ADMINISTRATION		
Editor		
Associate Professor Dr. Sehrana KASIMÍ		
Disciplines Editor		
Professor Jean-Marc TROUILLE	Economics	Bradford University
Professor Ekaete EFRETUEI	Business Administration	Keele University
Professor Fatos UKAJ	Econometrics	Prishtina University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Associate Professor Beyhan ZABUN	Philosophy	Gazi University
Professor Dharm BHAWUK	Community Psychology	Hawaii University
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Management and Organization	Balikesir University
Professor Mieczysław W. SOCHA	International Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Fazlı ARSLAN	Theology and Religious Sci.	Istanbul University
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sports Science	Sakarya University
Professor Haluk ALKAN	Public Administration	Marmara University
Associate Professor Dr. Namik Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Professor Naşabayeva HEKIMOGLU	International Relations	Bitlis Eren University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Assistant Prof.Dr. Ipek KROM	Marketing	Beypkent University
Foreign Language Linguist		
Lecturer Gulsum Vezir Oguz	Istanbul Gelisim University	
Index Supervisor		
Exp. Buket ÇİÇEK	Kahramanmaraş Sutcu Imam University	
ADVISORY BOARD		
Professor Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University / EGYPT	
Professor Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M.Auezoy South Kazakhstan State University / KAZAKHSTAN	

Professor Abdikalık KUNİMİJAN	Kazakh State Women's Teacher Training University/KAZAKHSTAN
Professor Abdulhamit SINANOGLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Ali AKSOY	Inonu University / TURKEY
Professor Ali AZAD	United Arab Emirates University / UNITED ARAB EMIRATES
Professor Anatoliy LOGİNOV	Ukraine Shevchenko Lugan National University / UKRAINE
Professor Askar CHOUDHURY	Illinois State University, Illinois / USA
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Orleu National Development Institute / KYRGYZSTAN
Professor Belkıs OZKARA	Afyon Kocatepe University / TURKEY
Professor Bunyamin AKDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor C. Gazi UCKUN	Kocaeli University / TURKEY
Professor Chunxing FAN	Tennessee State University / USA
Professor Dharm BHAWUK	Hawaii University / HAWAII
Professor Dragana RADICIC	Lincoln University / UNITED KINGDOM
Professor Dzhakıpbek A. ALTAEV	Al - Farabi National University of Kazakh / KAZAKHSTAN
Professor Ekaete EFRETUEI	Keele University / UNITED KINGDOM
Professor Elvira BOLAT	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Emmy INDRAYANI	Gunadarma University / ENDONEZYA
Professor Fatos UKAJ	Prishtina University / KOSOVA
Professor Hasan TUTAR	Sakarya University / TURKEY
Professor Himmet KARADAL	Aksaray University / TURKEY
Professor Isidora KOURTI	Regent's University / UNITED KINGDOM
Professor Jayesh KUMAR	Indira Gandhi Institute of Development Research / INDIA
Professor Junaid M.SHAIKH	Curtin University of Technology / MALAYSIA
Professor Katia Zhivkova MIHAILOVA	Univ. of National and World Ec. Sofya / BULGARIA
Professor Kayhan TAJEDDINI	Lund University / SWEDEN
Professor Lutfiye OZDEMİR	Inonu University / TURKEY
Professor Maha Hamdan ALANAZI	King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh / SAUDI ARABIA
Professor Mahir FISONOGLU	Cukurova University / TURKEY
Professor Marek GRUSZCZYNSKI	Warsaw School of Economics Warsaw /POLAND
Professor Mbodja MOUGOUÉ	Wayne State University / USA
Professor Mehdi TEHRANI	Columbus State University / USA
Professor Meltem ONAY	Celal Bayar University / TURKEY
Professor Mieczysław W. SOCHA	Warsaw University / POLAND
Professor Milind SATHYE	University of Canberra / AUSTRALIA
Professor Mohga BASSIM	Buckingham University / UNITED KINGDOM
Professor Murat CANITEZ	Omer Halis Erdemir University/ TURKEY
Professor Mustafa BİLALOV	Dagestan State University / DAGESTAN
Professor Mustafa PAKSOY	Kilis 7 Aralık University / TURKEY
Professor Nalan AKDOĞAN	Baskent University/ TURKEY
Professor Nor Asiah ABDULLAH	Multimedia University / MALAYSIA
Professor Oya AYTEMİZ SEYMEN	Balıkesir University/ TURKEY
Professor Partha SARKAR	The University of Burdwan / INDIA
Professor Pınar SURAL OZER	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Ramil VALEYEV	Kazak State Unıvers/ KAZAKHSTAN
Professor Rahmi YAMAK	Karadeniz Thecnical University / TURKEY
Professor Recep KOK	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Rövşen MEMMEDOV	Sumgayıt State University / AZERBAIJAN
Professor Sabahat BAYRAK KOK	Pamukkale University / TURKEY
Professor Semra GUNEY	Hacettepe University / TURKEY
Professor Serap CABUK	Cukurova University / TURKEY
Professor Sharon THACH	Tennessee State University / USA
Professor Singh MANJARI	Indian Institute of Management / INDIA
Professor Steve LETZA	Bournemouth University / UNITED KINGDOM
Professor Ugur YOZGAT	Istanbul Kultur University / TURKEY
Professor Vaidas LUKOSIUS	Tennessee State University / USA
Professor Ymer HAVOLLI	Prishtina University / KOSOVA
Professor Yu-Feng LEE	New Mexico State University / USA
Professor Yusuf KARAKILCIK	Inonu University / TURKEY
PUBLICATION BOARD	
Professor Abdıgappar MAVLYANOV	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Adnan CELİK	Selcuk University / TURKEY
Professor Akbar VALADBIGI	Urmia University/ IRAN
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Ali APALI	Mehmet Akif Ersoy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Ali Cuneyt CETIN	Akdeniz University / TURKEY



Professor Ali OZDEMIR	Dokuz Eylul University / TURKEY
Professor Alla A. TIMOFEVA	Vladivostok State University of Economics / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Alper TAZAGUL	Kafkas University / TURKEY
Professor Amanbay MOLDIBAEV	Taraz State Pedagogical University/ KAZAKHSTAN
Professor Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. Aykut EKİYOR	Gazi University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ayhan KORKULU	Ataturk University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Aykut SARKGUNESI	Bulent Ecevit University / TURKEY
Professor Bahit KULBAEVA	S.Baybeşev Aktobe University / KAZAKHSTAN
Professor Bakıt OSPANOVA	H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk Univ./ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Banu TANRIOVER	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Betül ALTAY TOPCU	Erciyes University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Bilal SOLAK	Sirnak University / TURKEY
Professor Cholpon TOKTOSUNOVA	National University of Kyrgyzstan / KYRGYZSTAN
Professor Daniyal KİDİRNIYAZOV	Dagestan Russian Academy of Sciency / RUSSIA
Assistant Professor Dr. Deniz AKGUL	Ahi Evran University / TURKEY
Professor Dinarakhan TURSUNALIJEVA	Rasulbekov Kyrgyz University of Economics/ KYRGYZSTAN
Associate Professor Dr. Duygu KIZILDAG	Izmir Democracy University / TURKEY
Associate Professor Dr. Dundar KOK	Pamukkale University / TURKEY
Associate Professor Dr Durdu Mehmet BICKES	Nevşehir Hacıbektaş University / TURKEY
Professor Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Elif SIMSEK OZKAN	Erciyes University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fahri TURK	Trakya University / TURKEY
Associate Professor Dr. Fikret SOYER	Sakarya University / TURKEY
Professor Furqan AHMAD	Jamia Islam University / INDIA
Professor George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute / CANADA
Professor Gulfira ABDULLİNA	Bashkir State University / RUSSIAN
Associate Professor Dr. Gul KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gul Tugba DAGCI	Yalova University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsen GERSİL	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Gulsum Vezir OGUZ	İstanbul Gelisim University / TURKEY
Professor Gulşat ŞUGAYEVA	Dosmukhamedov Atyrau State University/ KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Halil Ibrahim AYDIN	Batman University / TURKEY
Associate Professor Dr. Haluk DUMAN	Aksaray University / TURKEY
Associate Professor Dr. Hasan GÜL	Ondokuz Mayıs University/ TURKEY
Associate Professor Dr. Hatice Hicret OZKOC	Mugla Sıtkı Kocaman University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Hayriye SENGUN	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Huseyin TEZER	Bilecik Seyh Edipali University / TURKEY
Professor Dr. H.Secil FETTAHLIOGLU	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY
Professor Kalemkas KALİBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Professor Karligash BAYTANASOVA	Al - Farabi Kazak National University/ KAZAKHSTAN
Associate Prof. Dr. Koray KAYALIDERE	Calal Bayar University / TURKEY
Professor Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University/ KAZAKHSTAN
Associate Professor Dr.Mehmet INCE	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Melih OZCALIK	Calal Bayar University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Muhammed SAYGIN	Mersin University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa AY	Selcuk University / TURKEY
Associate Professor Dr. Mustafa Fedai CAVUS	Osmaniye Korkut Ata University / TURKEY
Associate Professor Dr. Morsheda HASSAN	Grambling State University / USA
Associate Professor Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ	Mersin University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nazan SAHBAZ KILINC	Kirikkale University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nicolin AGALLİJA	Bayburt University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Noyan AYDIN	Dumlupınar University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuran AKSİT ASIK	Balıkesir University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Nurullah KAYA	Bayburt University / TURKEY
Associate Professor Dr. Nuri BALTACI	Gumushane University / TURKEY
Dr. Oğuz Han OZTAY	Van Yuzuncuyil University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Ozlem YASAR UGURLU	Gaziantep University / TURKEY
Professor Shara MAZHİTAEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Shigeko KAMİSHİMA	Sapparo City University / JAPAN
Assistant Professor Dr. Sahin CETINKAYA	Usak University / TURKEY
Assistant Professor Dr. Sara ONUR	Kirikkale University / TURKEY
Professor Sarash KONYRBAEV	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Professor Şara MAJİTAYEVA	Karaganda State University / KAZAKHSTAN
Assistant Professor Dr. Selcen KÖK	Kahramanmaras Sutcu Imam University / TURKEY



Assistant Professor Dr. Sibel SU ERSOZ	Kırıkkale University / TURKEY
Professor Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University / EGYPT
Assistant Professor Dr. S. Mustafa ERSUNGUR	Ataturk University / TURKEY
Professor Dr. Tahir AKGEMCI	Selcuk University / TURKEY
Professor Tseediin BATULGA	Mongolia State Universty / MONGOLIA
Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University / KAZAKHSTAN
Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University / USA
Associate Professor Dr. Zubeyir TURAN	Omer Halisdemir University / TURKEY

REFeree LIST

Prof.Dr. Beste TIKNAZ MODİRİ	Istanbul University
Prof.Dr. Ercümen ERSANLI	Ondokuz Mayıs University
Prof.Dr. Filiz ADIGÜZEL	Dokuz Eylül University
Prof.Dr. Halis DOKGÖZ	Mersin University
Prof.Dr. Mustafa HAYKIR	Trakya University
Prof.Dr. Özlem ÜNER	Mimar Sinan Fine Arts University
Prof.Dr. Saadet MALTEPE	Balıkesir University
Prof.Dr. Zekerya BATUR	Uşak University
Associate Prof.Dr. Alper AKDENİZ	Ankara Yıldırım Beyazıt University
Associate Prof.Dr. Aygen ÇAKMAK	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. Bahattin DEMİRTAŞ	Ankara Hacı Bayram Veli University
Associate Prof.Dr. Buket ÖZOĞLU	Niğde Ömer Halis Demir University
Associate Prof.Dr. Elvan Ender ALTAY	Uludag University
Associate Prof.Dr. Fatih AYDOĞDU	Binali Yıldırım University
Associate Prof.Dr. Gülderen GÖRENEK	Canakkale On Sekiz Mart University
Associate Prof.Dr. İbrahim BOZACI	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. İrem PALA	Canakkale On Sekiz Mart University
Associate Prof.Dr. Kübra ARSLAN	Kırıkkale University
Associate Prof.Dr. Mehmet Nuri SALUR	Necmettin Erbakan University
Associate Prof.Dr. Metin ÖZKARAL	Karabük University
Associate Prof.Dr. Mehmet CİHANGİR	Dicle University
Associate Prof.Dr. Muhammed ZİNCİRLİ	Fırat University
Associate Prof.Dr. Muhammed Ü. ÖZTABAK	Fatih Sultan Mehmet Foundation University
Associate Prof.Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sutcu Imam University
Associate Prof.Dr. Ömer Lütfü ÇORBACI	Recep Tayyip Erdogan University
Associate Prof.Dr. Samet DOĞAN	Canakkale On Sekiz Mart University
Associate Prof.Dr. Serpil KAPAR	Canakkale On Sekiz Mart University
Associate Prof.Dr. Suzan SAYIN	Dokuz Eylül University
Associate Prof.Dr. Tolga YÜKSEL	Hacettepe University
Associate Prof.Dr. Tolga ŞENOL	Burs Uludag University
Associate Prof.Dr. Yaşar BARUT	Ondokuz Mayıs University
Associate Prof.Dr. Zeynep ERGEN İŞIKLAR	Selçuk University
Assistant Prof.Dr. Abdurrazak GÜLTEKİN	Bingöl University
Assistant Prof.Dr. Ahmet ALKAYIŞ	Bingöl University
Assistant Prof.Dr. Bahar Şahin SARKIN	Maltape University
Assistant Prof.Dr. Burak EKER	Izmir Democracy University
Assistant Prof.Dr. Duygu YALMAN POLATLAR	Fatih Sultan Mehmet Foundation University
Assistant Prof.Dr. İlknur ACAR ATA	Niğde Ömer Halisdemir University
Assistant Prof.Dr. Kemal ÖZCAN	Ondokuz Mayıs University
Assistant Prof.Dr. Mahmut Nevfel ELGÜN	Necmettin Erbakan University
Assistant Prof.Dr. Muzaffer Derya SUBAŞI	Kütahya Dumlupınar University
Assistant Prof.Dr. Murat ATEŞLİ	Anadolu University
Assistant Prof.Dr. Mustafa DEMİRCİ	Istanbul University
Assistant Prof.Dr. Neslihan PAKER	Izmir Concept Vocational School
Assistant Prof.Dr. Rukiye ARSLAN	Batman University
Assistant Prof.Dr. Tekin BAYRAK	Karamanuglu Mehmetbey University
Assistant Prof.Dr. Tuğba ÇAĞLAK EKER	Cankırı Karatekin University
Instr. Erdem SOYLU	Gümüşhane University
Instr. Dr. Ersin YAĞAN	Istanbul Sabahhatin Zaim University
Instr. Engin BÜYÜKÖKSÜZ	Istanbul Technical University
Instr. Dr. Faruk Selahattin YOLCU	Kocaeli University
Instr. Mehmet Seyda OZAN	Erciyes University
Ress. Asssit. Nasuh Evrim ACAR	Mersin University
Dr. Cüneyt Altan ALTAY	Gazi University
Dr. Emsal ÖZTÜRK	Gendarmerie and Coast Guard Academy
Dr. Mustafa ARSLAN	International Black Sea University

INDEXED / LISTED IN

Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)

ResearchBible (Academic Resource Index)

Directory of Research Journals Indexing (DRJI)

Scientific Indexing Services (SIS)

Root Society for Indexing and Impact Factor Service

Active Search Results Engineer (ASR)

I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)

SOBIAD Atif Dizini

sssjournal.com

Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)

sssjournal.info@gmail.com



Publication Date 25 OCTOBER 2023
Volume / Issue 9 / 116

CONTENTS

Aysemın Duran Development of Students' Skills to Write Research Reports Through Research Methods in Education Course Öğrencilerin Eğitimde Araştırma Yöntemleri Dersi Süresince Bilimsel Araştırma Raporu Yazma Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi	8621-8632
İsmail Yılmaz; Abdullah Akel; Güzde Bayraktar & Helin Demirkaya Digital Literacy and Education in Turkey Türkiye'de Dijital Okuryazarlık ve Eğitim	8633-8639
Hüseyin Özdemir The Effect of Theme Parks on Urbanisation Process: The Case of Konya Tema Parkların Kentleşme Sürecine Etkisi: Konya Örneği	8640-8648
Aysun Aygün; Ezgi Ulu & Raziye Pekşen Akça A Research on Nomophobia: High School Students Example Nomofobi Üzerine Bir Araştırma: Lise Öğrencileri Örneği	8649-8656
Emre Safa Tengilimoğlu & Sedat Barutcu Yüksek Binalarda Yağmurlama Sistemi ile Koruma ve Viatowers Yangını Örneği Protection with Sprinkler System in High-Rise Buildings and Viatowers Fire Example	8657-8665
Ali Kılıç & Mustafa Çelikten Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği) Opinions of School Principals on Their Professional Professionalism (Case of Kayseri Province)	8666-8680
Bülent Bayrak; Mehmet Ölmez & Yusuf Karakılıç Türkiye'de Yerel Yönetim Birliklerinin Sorunları ve Çözüme Yönelik Öneriler Problems of Local Government Associations in Turkey and Suggestions for Solutions	8681-8695
Veysi Öter & Doğan Yücel Vygotsky'nin Sosyal Çevre Kuramının Yabancı Dil Türkçe Öğrenimine Etkisi: Erbil Örneği Vygotsky's Social Environment Theory and Effect on Foreign Language Turkish Learning: The Case of Erbil	8696-8704
Ümüþ Alkan; Hatice Değirmenci & Öznur Karaaslan Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Buldukları Kurumda Okul Kültürü Oluşturmalarındaki Rolünün İncelenmesi The Investigation of the Role of Administrators in Educational Institutions in Creating School Culture in Their Institutions	8705-8719
Mesut Göcen & Mesut Sarıkaya Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri Teache'rs Opinions on Communication Skills of School Managers	8720-8735
Ezgi Tekgöl Flütte Avantart Teknikler ve Ensemble İçinde Kullanılışı: Op.1 "Zero", Ufuk Bıçak Avant - Garde Techniques In The Flute and Use Of These In The Ensemble: Op.1 "Zero", Ufuk Bıçak	8736-8744
Sümevra Sağay & Gülderen Görenek Sanat Yapıtında Siyasal Protesto: "3 Mayıs 1808" ve "Guernica" Resimleri Üzerinden Sanat ve Siyaset İlişkisi Political Protest in The Work Of Art: The Relationship Between Art and Politics Through The Paintings "The Third Of May 1808" and "Guernica"	8745-8750
Yaşar Gülten; Uğur Leman; Betül Karadağ Gülten & Seda Korkmaz Gülten İlkokullardaki Okul İkliminin İyileştirilmesine Yönelik İyi Örnekler Good Practices for Improving School Climate in Primary Schools	8751-8764

<p>Muhammet Ü. Öztabak Ergenlerde Problemlı İnternet Kullanımı ile Aleksitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Investigation of the Relationship Between Problematic Internet Use and Alexithymia in Adolescents</p>	8765-8777
<p>Duygu Yalman Polatlar Çokkültürlü Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı Parental Involvement in Multicultural Early Childhood Education</p>	8778-8788
<p>Ezgi Gökçe; Esra Sunerli Topan; Neslihan Öpöz; Ercüment Osman Sarıhan & Mehmet Uğur Yıldırım Uşak Florasında Yetişen Bitkilerin, Deri, Tekstil ve Seramik Alanında Yaratıcı Yüzey Tasarımlarına Yansımaları The Reflection of Plants Growing in Uşak Flora on Creative Surface Designs in The Field of Leather, Textile and Ceramic</p>	8789-8803
<p>Salih Kahraman & Çağlar Bulak Türkiye’de Kickboks Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların İçerik Analizi Content Analysis of Academic Studies on Kickboxing in Türkiye</p>	8804-8807
<p>Fesih Sarıgül & Selcen Çifci Refik Halit Karay’ın “Şeftali Bahçeleri” Adlı Hikâyesinin Metindilbilim Yönünden İncelenmesi A Textilical Examination of Refik Halit Karay's Story "Peachie Gardens"</p>	8808-8820
<p>Aslı Ceren Kaya Moritz Moszkowski’nin Op. 92 Sol El İçin Etütler Dizisinin İncelenmesi Review of Moritz Moszkowski’s Op. 92 Series of Studies For The Left Hand</p>	8821-8830
<p>Tuğba Damgacı Stratejik Planlarda Kurumsal Değerlerin Ölçümü: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planı Örneği Measurement of Organizational Values in Strategic Plans: Example of The Civil Aviation General Directorate 2019-2023 Strategic Plan</p>	8831-8837
<p>Mevlüt Çalışkan Liselerde Yaşanan Disiplin Sorunları Discipline Problems İn High Schools</p>	8838-8850
<p>Hasan Dağlar Ahilik Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi A Bibliometric Analysis of Scientific Studies Conducted on Akhism</p>	8851-8859
<p>Ahmet Göktuğ Kılıç & Ümit Parsıl Tarihsel Süreç İçerisinde Resim ve Müzik Birlikteliği The Coexistence of Painting and Music in the Historical Process</p>	8860-8869
<p>Güneş Açelya Sipahi & Batuhan Çullu Savunmasal Pazarlama Uygulamaları Kapsamında Çevrimiçi Market Alışverişine Yönelik Müşteri Şikayetlerinin Kümelemesi Clustering of Customer Complaints Concerning Online Grocery Shopping within the Scope of Defensive Marketing Practices</p>	8870-8883
<p>Bijan Pirouz & Bünyamin Tangüner Türkiye-İran Ekonomik İlişkilerindeki Dalgalanmaların Sebep ve Sonuçlarının Politik-Ekonomik Analizi (2012-2020) A Politico-economic Analysis of the Cause and Consequences of the Fluctuations in Turkey-Iran Economic Relations (2012-2020)</p>	8884-8894
<p>Alptekin Ömür Gören Keman Eğitiminin Birinci Yılında Temel Sol El Tekniğinin Gelişimi İçin Uygulanması Gereken Teknik ve Pedagojik Yöntemler Technical And Pedagogical Methods To Be Applied For The Development Of Basic Left Hand Technique in The First Year Of Violin Education</p>	8895-8899
<p>Hava Küçüköner Joseph de Tournefort’un Gravürlerinde 17. ve 18. y.y. Osmanlı Devleti Şehir Manzaraları 17th and 18th Century Ottoman State City Views İn Joseph de Tournefort's Engravings</p>	8900-8911
<p>Onur Güngör & Gülay Tokgöz İklim Değişikliğinin Arazi Örtüsü/Alan Kullanım Değişimi Üzerindeki Etkileri: Yumurtalık (Adana) İlçesi Örneği Effects of Climate Change on Land Cover/Land Use Change: Case of Yumurtalık (Adana) District</p>	8912-8923
<p>Betül Çelik Karmaşık Liderlik Teorisi Complex Leadership Theory</p>	8924-8933

Samet Doğan 1950'lerden Günümüze Tuval Resminde Materyal Kullanımına Yönelik Farklı Yaklaşımlar Different Approaches to the Use of Materials in Canvas Painting from 1950 to the Present	8934-8941
Arzu Yetim & Berrin Demir Katrina Kasırgasında Bir Medea: Jesmyn Ward'ın Kasırga Tutulması Adlı Romanında Medea Mitinin Yansıması A Medea in Hurricane Katrina: Reflection of the Medea Myth in Jesmyn Ward's Novel Salvage The Bones	8942-8950
Hande şahin & Ezgi Karataş Yetişkinlerin Olumlu ocukluk Yaşantularının Ebeveyn ocuk İlişkisine Etkisinin İncelenmesi Investigation of the Effect of Adults' Positive Childhood Lives on Parent Child Relationship	8951-8957
İbrahim nl; Glce Irmak; Hayrunnisa Tan & Elif etin Arkadaşlığın Matematiği Math of Friendship	8958-8976
Celil Akkaya; Ali Dere; Abdullah Elen; Beyhan Akgün Koçak; Zeynel Abidin zsoy & Adem z ğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Katılım Motivasyonları Teachers' Motivations for Participating in the Career Steps Exam	8977-8987
Serblend Arpa Cinuçen Tanrıkorur'un Bestelediği Bayatı Mnct'ın Makm ve Geki Bakımından İncelenmesi Bayatı Munâjât Composed by Cinuçen Tanrıkorur Analysis in Terms of Maqam and Transition	8988-8999
Merve Uğur & Yaşar Barut 3-6 Yaş Grubu ocuklarda Etkileşimli ve Diyaloğa Dayalı Kitap Okuma alışmalarının İncelenmesi: SistematiK Derleme Review Of Interactive and Dialogue-Based Book Reading Studies In 3-6 Years Old Children: Systematic Review	9000-9007
Zerrin Işık rgtsel Değişim Sürecinde Değişime Açıklık Kavramı ve Liderlik The Concept of Openness to Change and Leadership in the Organizational Change Process	9008-9021
Semih Aıkgzğlu Afyonkarahisar Termal Otellerini Ziyaret Eden Turistlerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışları Sustainable Consumption Behaviors of Tourists Visiting Afyonkarahisar Thermal Hotels	9022-9026
Ayla Akbaş Doktora ğrencilerinin Akademik bir Formasyon Dersini Değerlendirmesi: Keşifsel bir Analiz rneği Evaluation of an Academic Formation Course by PhD Students: An Exploratory Analysis Example	9027-9042



Development of Students' Skills to Write Research Reports Through Research Methods in Education Course

Öğrencilerin Eğitimde Araştırma Yöntemleri Dersi Süresince Bilimsel Araştırma Raporu Yazma Becerilerinin Gelişiminin İncelenmesi

ABSTRACT

In this study, it was aimed to examine the effect of the research education given in the "Research Methods in Education" course on the ability of students to write research reports. The study was carried out in the education faculty of a foundation university. The research was designed in case study design and convenience sampling method was used. Ninety-three students who took the relevant course formed the sample voluntarily. During the four weeks of research education, the research reports prepared by the students were evaluated on the rubric. The three-point rating rubric was developed by the researcher. The reports were evaluated simultaneously by the researcher and an independent evaluator, and the inter-rater reliability coefficient was calculated at the end of the evaluation. The calculated coefficient was found to be .93 and it was concluded that the evaluations were reliable. According to the findings obtained from the data, it can be said that providing research education given within the scope of the related course contributes to students' ability to write Introduction and Methods sections of the reports. However, it was observed that the education wasn't effective on writing and organizing References section.

Keywords: Academic Writing Skills, Research Methodology, Research Reports

ÖZET

Bu çalışmada, Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersinde verilen araştırma eğitiminin öğrencilerin bilimsel araştırma raporu yazma becerilerine olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Araştırmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi kullanılarak, dersi almakta olan 93 gönüllü öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bir değerlendirme rubriğiyle, araştırma eğitiminin verildiği dört hafta süresince öğrencilerin hazırlamış oldukları raporlar değerlendirilmiştir. Raporlar, araştırmacı ve bir bağımsız değerlendirici tarafından eş zamanlı olarak değerlendirilmiş ve değerlendirme sonunda puanlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan katsayı .93 olarak bulunmuş ve değerlendirmelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma verilerinden elde edilen bulgulara göre, araştırma eğitiminin öğrencilerin bir araştırma raporunun Giriş ve Yöntem bölümlerini yazabilme yeterliklerine katkısı olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; verilen eğitimin araştırma raporunun Kaynakça bölümünü hazırlama yeterliklerine katkısının olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Akademik Yazma Becerileri, Araştırma Metodu, Araştırma Raporu

INTRODUCTION

In the scientific world, due to how quickly knowledge changes and increases, individuals who can use structured information instead of ready-made information are needed. In addition to acting as valid and reliable sources of information, schools are trying to teach ways to access, use and generate accurate information. To use the scientific methods considered to be the most reliable, an education is absolutely needed.

The scope of this training process, called research education, has been defined by Karasar (2015) as the teaching of research methods and techniques, measurement and statistics. Creswell (2012) defined research as a process of steps used to collect and analyse information for increasing our understanding of a topic or issue. Research takes many forms and incorporates many tools, methods and techniques with which we attempt to understand the world around us. All research relates to questions or problems which present themselves and to which the researcher seeks answers and understanding (Anderson, 2005). While the term research can refer to any sort of careful, systematic study or investigation in some field of knowledge, basic research is concerned with clarifying underlying processes, starting with a hypothesis that is usually expressed as a theory (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Balcı (2009) described scientific research as data collection and the analysis of that data through certain purposes and systematic processes, while Ekiz (2003) defined it as systematic, planned, and sometimes controlled study to

Aysem Duran¹

How to Cite This Article

Duran, A. (2023). "Development of Students' Skills to Write Research Reports Through Research Methods in Education Course" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8621-8632. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72335>

Arrival: 07 June 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Assist. Prof. Dr., Istanbul Okan University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Istanbul, Türkiye, ORCID: 0000-0003-4873-1120.

obtain scientific information about social and physical phenomena. When researchers conduct a study, they proceed through a distinct set of steps. The steps of this process, as identified by Creswell (2012), are: 1. identifying a research problem, 2. reviewing the literature, 3. specifying a purpose for research, 4. collecting data, 5. analysing and interpreting the data and 6. reporting and evaluating research.

It is possible to express the systematic processes, which are common in all definitions, as the stages of the scientific method. In order to solve a problem that has been addressed, the following stages need to be addressed: noticing the problem, defining the problem, hypothesising solution proposals, developing the research method, collecting and analysing the data, decision-making and interpretation (Bailey, 1987; Cohen & Manion 1988; Mason & Bramble 1978). However, as Day (2000) points out, the purpose of scientific research is to achieve results that add to the existing base of knowledge, and thus a scientific experiment with dazzling results is not complete until it is published. Therefore, scientific researchers are typically required to write up and publish their findings. Looking at the history of scientific literature, there have been significant developments in methodology from articles described as "visual" writing to today's writing styles (Day, 2000).

By the 19th century, international scientific journals adopted the view that a common format should be used, from which the IMRaD format emerged. The IMRaD format suggests that a paper be structured in four main sections: Introduction, Methods, Results and Discussion. The Introduction explains why the research is important or necessary, while the Methods section tells readers how the study was conducted. It includes information about the universe, sample, methods and tools. In the Results section, the research's findings are presented, typically without any explanation of or commentary on the findings. In the Discussion section, the researcher summarizes his or her main findings, comments on those findings and connects them to other research (Writing Center, 2015). In accordance with the international IMRaD format, Karasar (2015:38) provided the following outline for research reports: "the name of the research, problem, purpose of the research, importance of the research, assumptions (if any), limitations (if any), definitions, method (with subtitles), duration and possibilities, provisional outlines, appendices (if any), bibliography". In research reports; problem status, purpose, importance, assumptions, limitations and definitions are included in the Introduction section, while the research model, universe and sample, data collection and data analysis are placed in the Methods section. The research report is then completed by writing the Findings and Interpretation and Reference sections (Bailey, 1987; Balçı, 2010; Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010; Cohen & Manion, 1994; Karasar, 2008; Siyez, 2016; Sönmez & Alacapınar, 2016).

Özdemir and Binyazar (1969) stated that anyone who has acquired the knowledge and skills related to writing can prepare and write a research report. However, there are some features that distinguish a research report from other reports or essays. For example, a research report should have scientific features and include sections such as a title, abstract, introduction, method, findings, discussion, conclusion, recommendations and references (Siyez, 2016). It is necessary to plan the stages of recognizing the problem and creating solutions, which are the first steps to solving the problem. During this planning, which we can describe as the framework of the research, a "research proposal" should be written. This step is also an assurance for the success of the research to be conducted (Karasar, 2015).

The basis of research education is for students to gain the habit of individual study, to be practical and to accept the responsibility of learning (Karasar, 2008). In this context, the "Scientific Research Methods" course was added to "Teacher Education Programs", along with some General Culture courses, as part of the restructuring process carried out in the 2006-2007 academic year in Turkish higher education teacher training programs (Council of Higher Education, 2007). The "Research Methods in Education" course was included with the changes in teacher training programs carried out by Council of Higher Education in 2018, with almost the same content beginning with the 2019-2020 academic year (CoHE, 2018). In the recommended content of the course, research education is be taught and students are expected to learn research methods, search resources related to a subject, conduct research on the subject, collect data on it, learn the methods of analysing the data they collect and finally present a scientific report. In this line, "selection of research topic, creation of research question", "literature review", "literature review methods", "literature summarization and interpretation", and "reporting of research according to Apa7" topics were taught through the courses in this research. In first week, writing the title of a report, selecting appropriate keywords, determining the purposes of the research, writing the importance, assumptions and limitations of the research were taught. In the second and third week, determining the design of the research, choosing the appropriate sampling method and collecting data and analyzing data courses were taught. In the fourth week, writing the references according to the APA standards and checking the relevant resources courses were taught.

Turkish literature reviews also reported that various studies were conducted to determine how much students' ability to conduct scientific research had improved. These studies revealed that at the level of Turkish higher

education, scientific research education was not sufficiently developed and, as a result, the proficiency of the pre-service teachers in writing the problem status, method, findings and conclusion/suggestions of a scientific article was weak compared to their proficiency in the dimensions related to the formality of the research, such as compliance with the writing rules, as well as that they found it unnecessary to conduct scientific research and could not fully understand the nature of scientific researches (İpek, Tekbıyık & Ursavaş, 2010; Küçükoğlu, Taşgım & Çelik, 2013; Taşdemir & Taşdemir, 2011). In addition to suggestions such as adapting the researcher-teacher approach to the students in the Research Methods in Education course and making it compatible with the measurement-evaluation course, other findings were that the pre-service teachers' attitudes towards scientific research were of a high level and that their attitudes toward scientific research did not differ according to academic achievement, gender or department (Konokman, Tanrıseven & Karasolak, 2013; Korkmaz, Şahin & Yeşil, 2011; Kurt, İzmirli, Fırat & İzmirli, 2011; Tomakin, 2007). Moreover, Çetin and Dikici's (2014) research on the course's effectiveness reported that the course instruction was inadequate concerning the process of determining a research question; methods, techniques and data collection tools; literature reviewing; the processes of validity-reliability and competence in ethical rules; and the reporting, writing and data analysis processes in accordance with APA style.

When studies on the subject in the international literature were examined, it was found that a large body of international studies on the integration of research and teaching had moved in the last fifteen years from teacher-focused approaches emphasising the incorporation in curricula of knowledge derived from research to a focus on creating strategies for students to learn through various forms of research and inquiry (Brew 2003; Hattie & Marsh 1996; Healey & Jenkins, 2009). In an early study of academic writing, Horowitz (1986) analysed fifty-four writing assignments from seventeen departments of an American university and identified seven categories of writing tasks expected of students: summary of/reaction to a reading, annotated bibliography, report on a specified participatory experience, connection of theory and data, case study, synthesis of multiple sources and research project. One finding was that much of what students need to write, particularly in upper division undergraduate and graduate level courses, is specifically tied to their disciplines. The results of Ebenezer, Kaya and Ebenezer's (2011) study, which analysed research papers based on environmental studies conducted at the interface of classroom and community, indicated that students' abilities to conduct scientific inquiry for seven out of eleven criteria were at the proficient level. In Boscolo, Arfe and Quarisa's (2013) experimental design research, which aimed at improving academic writing, the results showed an improvement in students' ability to write a synthesis, whereas their beliefs about writing were only partially affected by the intervention. The results of Wischgoll's research (2017) revealed that a text structure knowledge application strategy affected academic writing skills positively; that feedback related to the students' writing experiences resulted in higher text quality; and that undergraduates benefited from informative tutoring feedback while postgraduates gained from try-again feedback. Brew (2017) examined several studies. These included studies that examined students' views of research (Hajdarasic, Brew & Popenici, 2015), researched the visibility of research on campus (Popenici & Brew, 2013), engaged undergraduate students in pedagogical research (Brew & Jewell, 2012) and examined the outcomes of undergraduate research experience programmes (Brew & Jewell, 2012). These studies' discussions suggest that the role of the supervisor and the relationship between supervisor and student are essential factors in a positive research experience. Hence, the attitudes and views of the supervisor are critical and require special attention in an investigation of the constraints in implementing undergraduate research experiences.

A review of the related literature found that studies which examined practical research education and its effects as part of research methods courses were almost non-existent. Therefore, the main purpose of this study was to examine the effects of research education provided in research methods in education courses on students' research report writing skills. Answers to the following questions were sought:

- (1) What is the effect of research education in "Research Methods in Education" courses on the writing of research report introductions?
- (2) What is the effect of research education in "Research Methods in Education" courses on the writing of research report methods sections?
- (3) What is the effect of research education in "Research Methods in Education" courses on the writing of references sections?

METHODOLOGY

Research Design

The research aims to determine the effect of the “Research Methods in Education” course on the students' ability to write research reports. The method chosen for this study was case study. Case studies focus on program, event, or activity involving individuals rather than a group per se (Stake, 1995). In this context, convenience sampling method was chosen and the students who were taking “Research Methods in Education” course attended the research voluntarily.

Participants

The universe of the research was formed of students studying in the Faculty of Education of a foundation university in Turkey. No sampling method was used, and 100 students who took the “Research Methods in Education” course formed the participants. Before the process, seven students stated that they didn't want to be a part of the research and finally 93 students formed the last participants voluntarily. During the sampling process, a code (e.g. R1, I5, O13) identified all the students who were enrolled in the course at the beginning of the four-week education period, and the students who participated in the entire four-week education period were determined by looking at their codes. Four departments (Early Education Programme, Guidance and Psychological Counselling Programme, English Language Teaching Programme and Special Education Training Programme) in the sample require this course for their students in the fourth semester of the academic schedule.

Data Collection and Data Analysis

In this study, the effect of the research education on the students' writing skills was examined, and the data were obtained from the research reports. The research education was carried out within the scope of the course conducted throughout the term taught by the researcher for four weeks. In the first lesson of week one, which introduced research education, determining the research topic, writing the research problem and sub-problems, the importance of the research, the rules and framework of writing, and the assumptions and limitations were discussed. In the week's second lesson, the students were asked to write the subtitles for an Introduction section after considering a problem in their field that they considered important. During the second week, under the main heading of research methods, research designs, universe-sample-sampling methods and the preparation of data collection tools were all introduced. Then, in the third week, students were asked to develop and report a research method in accordance with the previously determined research subject. In the fourth week's first lesson, in-text and end-of-text citation rules were introduced according to the APA style, followed by the second lesson, which asked students to correctly write a bibliography. The steps of data collection and Conclusion were not included in the course instruction because the students' research was only at the design stage.

The data of the research was collected by research reports during courses. The rubric developed by the researcher was used (see Appendix 1) before evaluating the research reports. During the development of the rubric, previously prepared rubrics (Annenberg Media, 1997 -2007; Connecticut State Department of Education, 2010; Ebenezeer, Kaya & Ebenezeer, 2011; Oliphant Science Awards, 2010) were examined, the items in the rubric were developed according to the characteristics of the relevant sample group and a three-point (sufficient/partially sufficient/not sufficient) rating scale consisting of thirteen criteria was prepared. Also, while the two rubrics were created, the opinions of a measurement and evaluation expert's opinions were obtained and the form was edited in line with the suggestions. The reliability of the data was ensured after the researcher and a measurement and evaluation expert created their own items in the rubric. The formula (Reliability Formula=Consensus/Consensus+Dissensus) of Miles and Huberman (1994) was used for the reliability, and the similarity coefficient ($24/24+2$) was calculated as .92. The skills that meet the criteria can be seen in Appendix 2.

To calculate the reliability of the scores obtained by the researcher from the rating scale, a measurement and evaluation specialist was asked to do the scoring. Finally, an inter-scorer reliability coefficient of .96 was calculated, and this coefficient score was considered adequate (Miles & Huberman, 1994).

FINDINGS

In this section, there are findings of the effect of research education on students' ability to write research reports. Both quantitative and qualitative findings were presented. The findings were presented according to the sub-problems of the research.

The Effect of Research Education on the Writing of Introduction

The frequency and percentage values table of writing the introduction part of research reports carried out in the first week are as follows:

Table 1: Frequency values regarding the effect of research education on students' ability to write introduction

	Sufficient		Partially Sufficient		Insufficient	
	f	%	f	%	f	%
Does the title of the proposal represent the research?	f= 45	%=48	f= 21	%=22	f= 27	%=30
Are the suggested keywords appropriate and sufficient?	f= 25	%=27	f= ---	%=---	f= 68	%=73
Is the purpose of the study adequately explained in the proposal?	f= 80	%=86	f= 7	%=7,5	f= 6	%=6,5
Have the theoretical basis and research area of the proposal been specified?	f= 48	%=52	f= 23	%=25	f= 22	%=24
Does the proposal explain the importance of the study?	f= 63	%=68	f= 25	%=27	f= 5	%=5
Are possible assumptions specified in the proposal?	f= 80	%=86	f= 10	%=11	f= 3	%=3
Are the possible limitations mentioned in the proposal?	f= 80	%=86	f= 10	%=11	f= 3	%=3

After evaluating the subheadings under the main heading of introduction, it can be said that as a result of the quantitative findings, the purpose of the research ($f=80$, $\%=86$), the assumptions ($f=80$, $\%=86$) and the limitation ($f=80$, $\%=86$) developed sufficiently. It was observed that the students wrote at least the keywords ($f=23$, $\%=27$ sufficient). In general, it can be said that the student's skills in writing the introduction to the research report have improved positively. In addition to the quantitative findings, qualitative findings were also examined.

The titles of the studies conducted by the students O23, O25, R5, and O1 are as follows:

O23: *'Investigation of teacher candidates' attitudes towards children with intellectual disabilities'*

O25: *'The effect of socio-economic status of families on student achievement'*

R5: *'Peer bullying in adolescents and its impact on relationships at school'*

O1: *'Examination of the views of preschool teachers on inclusive education'*

The topics selected by the students for the study were found sufficient. To evaluate whether the purpose, importance, assumptions, and limitations of the studies were in accordance with the research topic, quotations of students' views are presented below with the same code. The aim of the study, assumption and limitation writing skills were found sufficient, whereas keyword writing was found insufficient. Examples of statements based on quotations from study reports are given below:

Writing research assumptions:

O23:

1. *The selected method is suitable for the study.*
2. *The answers given to the questions in the questionnaires of the research reflect the truth.*

O25:

1. *The contribution of the socio-economic level of the families to the education of the children was considered equal.*
2. *It was assumed that the answers given to the questions by the children and families were correct.*
3. *It was considered that the socio-cultural status of the families affects the success of the individuals and their social environment.*

R5: *It was assumed that the adolescent students participating in the research gave sincere and correct answers to the questions in the "Taunting and Bullying Scale School Form", "Parent Adolescent Relationship Scale", and "Peer Relationship Scale".*

O1:

1. It was assumed that the teachers responded to the "Personal Information Form" and the "Attitude Scale Against Integration" form sincerely and correctly.
2. Statistical methods used in data analysis were chosen in accordance with the purpose of the study.
3. It was assumed that the sample selected in the study represents the population.

When keyword writing was examined, it was seen that keywords were included in the report of R5 only, while they were not included in the reports of other students. The keywords in the study coded R5 are as follows:

"Parental relations, Adolescence, School life, Bullying"

The Effect of Research Education on Writing of the Methods

As a result of the method, education carried out in the second week, the frequency and percentage values table for the research reports during the third week is as follows:

Table 2: Frequency values regarding the effect of research education on students' ability to write methods

	Sufficient		Partially Sufficient		Insufficient	
	f	%	f	%	f	%
Was the research design of implementation appropriately selected in the proposal?	f= 55	%=59	f= 27	%=29	f= 11	%=12
Is the possible universe/sample specified in the proposal?	f= 51	%=55	f= 28	%=30	f= 14	%=15
Is the possible sampling method selected appropriately in the proposal?	f= 47	%=51	f= 21	%=23	f= 25	%=27
Have possible data collection tools been introduced in the proposal?	f= 35	%=38	f= ---	%=---	f= 58	%=62

After evaluating the subheadings under the main heading of the method, it can be said that, students' ability to determine the appropriate research design ($f=55$, $\%=59$) and to select samples using the appropriate sampling method ($f=47$, $\%=51$) has improved. In addition, by examining which research design they adopted as method of research they designed, it was determined that they designed research with a quantitative design in 42 reports and a qualitative study in 40 reports. However, a total of 68 reports indicated which sampling method was planned to be used. When the types of sampling methods are examined one by one, it has been stated that sampling will be done with simple random sampling method in 20 reports, stratified sampling method in 8 reports, cluster sampling method in 6 reports, purposive sampling method in 17 reports, maximum diversity sampling in 8 reports, criterion sampling in 4 reports, convenient sampling in 3 reports and 1 systematic sampling method. In writing of possible data collection tools, it was seen that students ($f=35$, $\%=38$) explained how to develop data collection tools that they thought they could use in their research. In this context, it can be said that method education has a positive effect on the development of students' method writing skills.

When the reports regarding the writing of the method section of the research were examined, the skills of the students in the writing of the sections such as the methodology of the research, the universe-sample-sampling, and identification of the sampling methods were found sufficient. Quotations from randomly selected student reports are given below:

Student coded E14 designed a study titled "*Problems faced by students whose native language is not English when learning a foreign language.*" The student described the purpose of the study as "*This research can be considered a supportive study towards improvement by identifying the problems in written expression and contributing to the language learning process.*" The student described the research design as "*general scanning model*". The process of determining the universe and sample was described as follows: "*The universe of this research consists of lecturers at private and public universities in Istanbul. The sample will be determined by simple random sampling among these lecturers. 50 people will be chosen randomly from public universities, and 50 people from foundation universities.*"

Student coded O6 designed a study titled "*The relationship between preschool teachers' views on creativity and students' creativity performance.*" The student described the purpose of the study as "*The aim of this study is to investigate the effects of preschool teachers' views on creativity on students' creativity and its relationship with the scores from creativity sub-dimensions.*" The student described the selected research design as "*relational scanning model*". The process of determining the universe and sample was stated as "*The universe of the study consists of the kindergarten students of the Pendik district of Istanbul. The sample consists of a total of 64 female and 50 male students in 2 kindergartens affiliated with Mustafa Karuşağı Primary School, 2 kindergartens affiliated with Kurtköy Primary School, in 2 kindergartens of the Orhangazi Primary School and 8 preschool teachers in total.*"

Student coded R2 designed a study titled “*The effect of attention deficit on student motivation.*” The purpose of the study was stated as “*In the research, after noticing the attention deficit in the student, it was aimed to reduce the visual and sensory distractions and to increase the motivation of the student by providing the service for the student.*” The research design was described as “*This research was designed according to the phenomenological pattern which is one of the qualitative research methods. A phenomenological design was used because the concepts such as attention deficit, achievement, and motivation are phenomena that we know about but cannot elaborate, and interviews were conducted with guidance and psychological counsellors who are experts in the field.*” The process of determining the universe and sample was described as “*typical case sampling was used in this study. Interviews were planned with teachers working in district schools.*”

These cases, randomly selected from the student reports, show that the students were able to write the research method in accordance with the purpose of the research they designed. However, student skills were found insufficient in the section on the introduction of data collection tools. When the work of the students given as examples above were examined, it was seen that only the student coded O6 among the students coded E14, O6, and R2 explained the data collection tools. The student's statements are as follows:

O6: “*Torrance creative thinking test, Student demographic information form, Teacher demographic information form, and Opinion forms on creativity were used as data collection tools in the research.*”

The Effect of the Research Education on the Writing Of References

The frequency and percentage values table of the research reports as a result of the references writing education carried out in the fourth week are as follows:

Table 3: Frequency values regarding the effect of research education on students' ability to write references

	Sufficient		Partially Sufficient		Insufficient	
	f	%	f	%	f	%
Have enough relevant resources been used?	f= 39	%=42	f= 37	%=40	f= 17	%=18
Are the works cited in the bibliography specified according to APA standards?	f= 23	%=25	f= 17	%=18	f= 53	%=57

After the research education, skills of students in writing references correctly ($f=23$, $\%=25$) were not sufficient as a result of the findings. This can be interpreted as the fact that research education is not useful in this part of education or students do not pay attention to the appropriate references rules.

The student skills were found insufficient in writing the references section, which is the last section taught in research education. Majority of the students cited sources without paying attention to references writing according to the APA style writing rules or did not write a references section at all.

DISCUSSION

In this study conducted with students who are taking the “Research Methods in Education” course, the effect of the course over a four-week period on the ability of the students to write reports was examined. When the study's findings are generally evaluated, it can be said that providing research education within the scope of a related course contributes to students' ability to write research reports. That such instruction should be done in this context to develop students' writing skills has also been reported in other studies. While it is unrealistic to believe that after four years of study a student will have mastered academic writing, writing skills can be honed with practice and will be beneficial for the rest of a student's life (Preez & Fosey, 2012; Whitehead, 2002; Wischgoll, 2017; Zue, 2004).

The findings of this and related studies suggest that the ability to write academically, a skill necessary in the academic world, can be acquired via writing instructors or a lecturer in a discipline. The process of gaining such skills can be carried out in an academic writing course or within the scope of a course such as scientific research methods. In Wischgoll's (2017) study, which tested training in writing strategies (in-text structure application, summarization and language use) and the provision of feedback for revising (i.e. informative tutoring feedback or try-again feedback) in combination, it was revealed that a text structure knowledge application strategy affected both undergraduate and graduate students' academic writing skills positively, as did the use of learning journals. Ebenezer, Kaya and Ebenezer's (2010) study tested students' scientific inquiry abilities on defining a scientific problem, formulating a statement of purpose and/or scientific question, and formulating a hypothesis. The students' mean scores were high. reflecting that they had acquired skills in these areas through completing a project. These results overlap with those of a study by Saracaloğlu et al. (2005), which examined the relationship between scientific research competencies and several variables with postgraduate students. They found that the higher the scientific research competencies of the students, the lower their scientific research concerns. Aksu (2018) revealed

that music teacher candidates considered scientific research to be the field of activity of academicians and that teacher candidates who wanted to become academicians should take the "Research Methods in Education" course, which they believed contributed to enabling teacher candidates to write scientific articles. In a study by Küçükoğlu, Taşgin and Çelik (2013) conducted with teacher candidates studying in the Department of Guidance and Psychological Counselling, it was concluded that it was not necessary for teacher candidates to conduct scientific research, but that scientific research would be useful for their professional lives.

Looking at the common findings of studies carried out with different samples, it can be observed that the courses in which scientific research methods are taught contribute to arousing students' curiosity about science and developing their scientific process skills. The findings on students' purposes, sub-purposes, and importance statement writing skills at the research design stage are supported by other studies in the literature. In Wischgoll's experimental pre-post-test intervention study (2017), a significant difference in academic writing skills, text quality, summarization skills and text content improvement from draft to abstract between experimental groups and a control group was found. Boscolo, Arfe and Quarisa (2007) determined that an intervention aimed at improving academic skills, especially synthesis writing, improved participants' ability to write a synthesis. Ersoy and İncebacak (2016) and Akın (2017) both concluded that the scientific research methods course improved the ability to write the introductory part of articles. Furthermore, both studies revealed that, after the students took the course, they showed improvements in their approach to handling a scientific problem and that the course had changed the students' perceptions of scientific problems in a positive way. Çetin and Dikici (2014), after evaluating the effectiveness of the "Research Methods in education" course taken by postgraduate students, concluded that the course met expectations in terms of method-technique, research questions, data collection tool determination and literature review.

According to the above research findings, it can be said that the ability to determine the appropriate research design and sampling method has improved in the research method writing composed after scientific research education. This indicates that the education provided achieves effective results, especially by making methodology, which is accepted as the backbone of research, meaningful for students. That training courses related to research methods, in which students gain familiarity with the steps of addressing and analysing a problem, contribute to their ability to write an academic text are supported by the results of this and similar studies (Akın, 2017; Boscolo et al., 2007; Çetin & Dikici, 2014; Ersoy & İncebacak, 2016; Preez & Fosey, 2012; Tomakin, 2007; Whitehead, 2002).

Regarding the effect of research education on students' ability to write and organize references, it was concluded that the education was not effective, as it was observed that the students were inadequate in citing references according to the adopted APA style. In addition, when the sources used by students were examined, 332 of the 334 sources were national ones. It appears that the students were unable or unwilling to read articles written in a foreign language. Failure to comply with the APA (7th edition) rules for indenting in Reference sections, i.e. writing with the first line left and the second line indented, could be interpreted as students not paying much attention to that aspect of research reporting. This observation aligns with the research findings of Çetin and Dikici (2014). In their study, the course's lectures, course duration, and teaching were found to be insufficient at solving problems in terms of report writing and data analysis following the APA style. However, in the academic discourse community, it is necessary for writers to cite external sources, formally acknowledging the source of other writers' words and thinking. Pecorari (2006) explained that, unless the reference works that informed an academic text were properly cited, it lacked academic worth or credibility. Manan and Noor (2015) maintained that "citations are one of the crucial parts in academic writing where having the linguistic proficiency alone is inadequate and it has to be substantiated with the knowledge of citation as well". Emphasizing this, Borg (2000) warned that failure to appropriately cite sources can result in serious academic consequences and that in some cases the writers may be accused of intellectual dishonesty. For these reasons, it is vitally important for writers to recognize "what" to cite and to know "how" to cite others' works (Swales, 2004). Another study that overlaps with the findings of this study is Kongpetch's (2021). In his "Use of Citation Forms in Academic Writing of Thai Undergraduates", he revealed that the students could not appropriately and skilfully integrate sources into their texts. Their major problems were caused by the following two factors: (i) lack of familiarity with the language of citations and (ii) unawareness of the dialogic nature of academic writing. This problem was shown to arise because the students cited sources mainly to acknowledge the external authors' works and validate their (as the authors) knowledge claims, but did not evaluate previous research (Luzon, 2015).

CONCLUSION AND IMPLICATIONS

As the above studies show, the inclusion of the "Research Methods in Education" course in teacher training programs is very necessary for students to understand the nature of scientific research and for them to productively engage in academic writing. In addition to being prepared for the processes of conducting scientific research and



writing a thesis, it is a necessary course for those students who want to continue their academic careers after getting a bachelor's degree. At this point, it can be suggested that the effects of different variables on academic research writing skills can be examined by designing experimental or phenomenological studies and that the variables that researchers are unaware of can be revealed through interviews. This would enable the results of different studies to be discussed. According to another finding of the study, the students were considered inadequate at correctly following reference writing rules. In order to enrich students' preliminary writing format knowledge, it can be proposed that the "Information Technologies" course given in the first year of the Faculties of Education in Turkey focus more on references writing and on checking students' compliance with the references writing rules in their homework and projects for all their courses.

REFERENCES

- Akın, N. A. (2017). Görsel sanatlar eğitiminde bilimsel araştırma yöntemleri dersi ve makale yazma süreci. *Fine Arts (NWSAFA)*, 12(3), 199-204.
- Aksu, C. (2018). Müzik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2127-2138. doi:10.24106/kefdergi.2583.
- Anderson, G. (2005). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.) Falmer Press: Taylor & Francis Group.
- Annenberg Media. (2007). *Science inquiry/investigation rubric*. Retrieved from <http://www.rubrics4assessment.net/ScienceInquiryRubric.doc>
- Bailey, K.D. (1987). *Methods of Social Research* (3rd ed.). The Free Press.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 7.Baskı. Pegem Akademi.
- Borg, E. (2000). Citation Practices in Academic Writing. In P. Thompson (Ed.) *Patterns and Perspectives: Insights into EAP Writing Practice* (pp.26-42). Reading Center for Applied Language Studies.
- Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: An intervention study, *Studies in Higher Education*, 32(4), 419-438. <http://dx.doi.org/10.1080/03075070701476092>.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 22(1), 3-18.
- Brew, A., & Jewell, E. (2012). Enhancing quality learning through experiences of research-based learning: implications for academic development, *International Journal for Academic Development*, 17(1), 47-58.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cohen, L. & Manion, L. (1996). *Research Methods in Education*. 4th ed.. Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.) CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th ed.) MA: Pearson.
- Çetin, A. & Dikici, R. (2004). Eğitim bilimlerinde araştırma yöntemleri dersinin etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3): 981-994.
- Day, R. A. & Gastel, B. (2011). *How to Write and Publish a Scientific Paper* (7th ed.) Greenwood Publishing Group.
- Ebenezeer, J., Kaya, O.N., & Ebenezeer, D.L. (2011). Engaging students in environmental research projects: Perceptions of fluency with innovative technologies and levels of scientific inquiry abilities. *Journal of Research in Science Teaching*, 48(1), 94-116. doi: 10.1002/tea.20387.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ersoy, E. & İncebacak, B.B. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaya bakışları. *Qualitative Studies (NWSAQS)*, 11(4) 67-77.
- Faigley, L. & Hansen, K. (1985). Learning to write in the social sciences. *College Composition and Communication*, 36, 140-149.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to Design and Evaluate Research in Education* (8th ed.) Mc Graw Hill.
- Hajdarasic, A., Brew, A. & Popenici, S. (2015). The contribution of academics' engagement in research to undergraduate education. *Studies in Higher Education*, 40(4), 644–657.
- Hattie, J. & H. W. Marsh. (1996). The relationship between research and teaching: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 507–542.
- Healey, M. & Jenkins, A. (2009). *Developing Undergraduate Research and Inquiry*. Higher Education Academy.
- Horowitz, D. (1986). What professors actually require: Academic tasks for the ELT classroom. *TESOL Quarterly*, 20, 445–62.
- İlhan, A., Çelik, H. C. & Aslan, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 141-156.
- İpek, A.C., Tekbıyık, A. & Ursavaş, Ö.F. (2010). Lisansüstü öğrencilerinin araştırma öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 127–145.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri* (11. Baskı). Tek Işık Web Ofset.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler* (Üçüncü basım). Bilim Kırtasiye.
- Karasar, N. (2015). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Nobel Yayıncılık.
- Kongpetch, S. (2021). Use of citation forms in academic writing of thai undergraduates. *International Journal of Language and Literature*, 9(1), 1-10.
- Konokman, G.Y., Tanrıseven, I., & Karasolak, K. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim araştırmalarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 141-158.
- Korkmaz, O., Şahin, A., & Yeşil, R. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1169-1194.
- Kurt, A.A., İzmirli, Ö.Ş., Fırat, M., & İzmirli, S. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 19-28.
- Küçükoğlu, A., Taşgın, A., & Çelik, N. (2013). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma sürecine ilişkin görüşleri üzerine bir inceleme. *TSA*, 17(3), 11-24.
- Luzon, M. J. (2015). An analysis of the citation practices of undergraduate Spanish students. *Journal of Academic Writing*, 5(1), 52-64.
- Manan, N. A., & Noor, N. M. (2015). The use of integral citations in master's degree theses. *International of Education and Research*, 3(7), 233-246.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. CA:Sage.
- Oliphant Science Awards, (2020). Scientific Inquiry Judging Rubric. Retrieved from <https://www.oliphantscienceawards.com.au>.
- Özdemir, E. & Binyazar, A. (1969). *Yazmak Sanatı*. Varlık Yayınları.
- Pecorari, D. (2006). Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes*, 25, 4-29.
- Polat, M. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 77-90.
- Popenici, S. & Brew, A. (2013). Reading walls on university corridors: transitional learning spaces in campus. In M. Vicars and T. McKenna (Eds.), *Discourse, Power, and Resistance Down Under* (pp.145–156). Sense Publishers.
- Preez, I. & Fossey, A. (2012). Developing academic writing skills as part of graduate attributes in undergraduate curricula. *SAJHE*, 26(2), 346–357.

Saracaloğlu, A. S., Varol, S. R., & Ercan, İ. E. (2005). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin araştırma kaygıları, araştırma ve istatistiğe yönelik tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 187-199.

Siyez, D. M. (2016). *Pdr'de Kaynak Tarama ve Rapor Yazma* (5. Baskı). Pegem Akademi.

Sönmez, V. & Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

Swales, J. (2004). *Research Genres*. Cambridge University Press.

Taşdemir, M. & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 344-353.

Tomakin,E. (2007). Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin etkin öğretilmesinin incelenmesi. *KKEFD/OKKEF*, 16, 38-65.

Whitehead, D. (2002). The academic writing experiences of a group of student nurses: a phenomenological study. *Issues and Innovations in Nursing Education*, 38 (5), 498-506.

Wischgoll,A. (2017). Improving undergraduates' and postgraduates' academic writing skills with strategy training and feedback. *Frontiers in Education*. 2(33), 1-15. doi: 10.3389/educ.2017.00033.

Writing an IMRaD report, (2015). The George Mason University Writing Center. Retrieved from <https://writingcenter.gmu.edu/guides/writing-an-imrad-report>.

Yenilmez, K. & Ata, A. (2012, June 27-30). Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi. Paper presented at the annual meeting of X. National Science and Mathematics Congress, Niğde.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Basım). Seçkin Yayıncılık.

Counsel of Higher Education, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*. Metaksan.

Counsel of Higher Education, (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.

Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13, 29-48.

Appendix 1.

RESEARCH PROPOSAL EVALUATION FORM

	Sufficient	Partially Sufficient	Insufficient
1. Does the title of the proposal reflect the research?	The title is fully compatible with the subject of the proposal.	The title does not fully cover the subject of the proposal and it should be corrected.	The title is not relevant to the subject of the proposal.
2. Are the keywords in the proposal appropriate and sufficient?	The number of keywords and their relation to the subject are sufficient.	Keywords are relevant to the subject but not sufficient in terms of number.	Keywords are not relevant to the subject.
3. Has the purpose of the study been sufficiently explained in the proposal?	The purpose and sub-goals of the study have been clearly mentioned in the form of questions or hypotheses.	The purpose of the study has been clearly stated, but sub-goals are not mentioned.	The purpose of the study has not been mentioned, nor the purpose is relevant to the subject.
4. Have the theoretical basis and research area of the proposal been specified?	The relevant literature of the study has been discussed in depth.	The relevant literature of the study has been briefly mentioned.	The relevant literature of the study has not been mentioned.
5. Has the significance of the study been explained in the proposal?	The contribution of the study to the literature and/or readers has been clearly explained.	The significance of the study has been mentioned, but the areas of its contribution have not been explained.	The significance of the study has not been mentioned.
6. Have possible assumptions been specified in the proposal?	Possible assumptions have been included in the proposal sufficiently.	Possible assumptions in the proposal are partially sufficient.	Possible assumptions have not been included or they are insufficient.
7. Have possible limitations been specified in the proposal?	Possible limitations have been sufficiently included in the proposal.	Possible limitations in the proposal are partially sufficient.	Possible limitations have not been included or they are insufficient in the proposal.
8. Has the proposed research	The possible research	The name of the research design has	The research design has not

design been specified in the proposal?	design has been specified with justification in the proposal.	been mentioned without justification.	been specified or not compatible with the research subject.
9. Has the possible population/sample been specified in the proposal?	The possible population/sample has been specified with justification in the proposal.	The possible population/sample has been mentioned without justification.	The population/sample has not been specified or not compatible with the research design.
10. Has the possible sampling method been selected appropriately in the proposal?	The possible sampling method has been specified with justification in the proposal.	The sampling method has been mentioned without justification.	The population/sample has not been specified or not compatible with the research design.
11. Have possible data collection tools been introduced in the proposal?	Possible data collection tools have been introduced in the proposal.	Possible data collection tools (have been introduced partially).	Possible data collection tools have not been introduced.
12. Have sufficient sources of appropriate quality been used?	The sources used in the proposal are up-to-date and have been compiled from the national and international literature.	The sources used in the proposal are up to date, but often compiled from national publications.	References have not been included in the proposal.
13. Have the works cited in the references specified according to APA standards?	The works in the references have been specified in accordance with the APA spelling rules.	Some of the works in the references have not been specified according to the APA spelling rules.	The works in the references have not been specified according to the APA spelling rules.

Appendix 2.

Criterion 1: Does the title of the proposal reflect the study? The title of the study chosen for the research subject should be related to the subject and reflect the subject.

Criterion 2: Are the suggested keywords appropriate and sufficient? The given keywords should be in a sufficient number (5-6 words) and related to the research topic.

Criterion 3: Is the purpose of the study sufficiently explained in the proposal? The purpose and sub-objectives of the study should be clearly written in the form of question sentences or hypotheses.

Criterion 4: Are the theoretical basis and research area of the proposal specified? The relevant literature of the study should be discussed in-depth and related studies should be included.

Criterion 5: Has the importance of the study been explained in the proposal? In the proposal, the contribution of the study to the literature and/or readers should be explicit and clearly stated.

Criterion 6: Are possible assumptions specified in the proposal? In the proposal, it is necessary to include the possible assumptions adequately.

Criterion 7: Have possible limitations been specified in the proposal? In the proposal, it is necessary to include sufficient space per the possible limitations.

Criterion 8: Has the proposed research design been explained? The proposal should explain the rationale for how the possible research design was chosen.

Criterion 9: Is the possible universe/sample specified in the proposal? In the proposal, the possible universe/sample should be stated along with its justification.

Criterion 10: Is the possible sampling method mentioned in the proposal? In the possible sampling method should be stated together with the justification.

Criterion 11: Have possible data collection tools been introduced in the proposal? In the proposal, possible data collection tools should be introduced gradually.

Criterion 12: Are adequate sources of appropriate quality used? The sources used in the proposal should be compiled from the national and international literature according to the actuality.

Criterion 13: Are the works cited in the bibliography specified according to APA standards? All the works in the bibliography must be shown in accordance with the APA writing rules.



Digital Literacy and Education in Turkey

Türkiye’de Dijital Okuryazarlık ve Eğitim

ABSTRACT

Technological advancements and digitalization are fundamentally transforming lifestyles and modes of doing business worldwide. This revolution has also had a profound impact on the field of education. A significant shift has occurred from traditional classrooms to online platforms. This transformation has not only provided students with access to local resources but has also opened doors to global knowledge. In this context, digital literacy and education play a critical role in shaping the leaders and professionals of the future.

Turkey is aware of this digital revolution and has taken significant strides in the field of education. Schools and universities across the country are progressing toward digitalization, with the aim of equipping students with the skills to use modern technology. However, this rapid change brings about new responsibilities and opportunities.

In this article, we delve into the detailed examination of digital transformation in education in Turkey. We also explore various projects that offer digital literacy education.

Keywords: Digitalization, Education, Technology, Literacy

ÖZET

Teknolojik gelişmeler ve dijitalleşme, dünya genelinde yaşam biçimlerini ve iş yapma şekillerini kökten değiştiriyor. Bu devrim, eğitim alanında da büyük bir etkiye sahip. Geleneksel sınıflardan çevrimiçi platformlara doğru büyük bir geçiş yaşanmıştır. Bu değişim, öğrencilere sadece yerel kaynaklara değil, küresel bilgiye erişme fırsatı sunmuştur. Bu bağlamda, dijital okuryazarlık ve eğitim, geleceğin liderlerini ve profesyonellerini yetiştirmek için kritik bir öneme sahiptir. Türkiye, bu dijital devrimin farkındadır ve eğitim alanında da büyük adımlar atmıştır. Ülke genelindeki okullar ve üniversiteler, dijitalleşme yolunda ilerlemekte ve öğrencilere modern teknolojiyi kullanma becerileri kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak bu hızlı değişim, yeni sorumluluklar ve fırsatlar getirmektedir. Bu makalede, Türkiye’deki eğitimde dijital dönüşümü ayrıntılı bir şekilde incelemekteyiz. Dijital okuryazarlık eğitimi veren çeşitli projeleri ele almaktayız.

Anahtar Kelimeler: Dijitalleşme, Eğitim, Teknoloji, Okuryazarlık


INTRODUCTION

In today's world, technological advancements and digitization are fundamentally changing lifestyles and ways of doing business all over the globe. This revolution has had a significant impact on the field of education, transitioning from traditional classrooms to online platforms. Now, students have access not only to resources within their own country's borders but also to global knowledge. It is at this point that digital literacy and education become critically important in preparing future leaders and professionals.

Turkey is aware of this digital revolution and has taken significant steps in the field of education. Schools and universities across the country are progressing towards digitization, aiming to equip students with the skills to use modern technology. However, this rapid change also brings new responsibilities and opportunities.

In this article, we will comprehensively examine the current state of digital transformation in education in Turkey and delve into various projects in this field. Furthermore, we will discuss how digital literacy goes beyond being just a skill set and plays a role in imparting crucial competencies to students, such as critical thinking, problem-solving, and creativity.

Turkey's digital transformation provides an opportunity to prepare individuals better for the competitive business world of the future. Therefore, this article will provide a window into understanding the significance and potential of digital transformation in education in Turkey and will serve as a resource for anyone interested in keeping track of developments in this area.

İsmail Yılmaz¹ 
Abdullah Akel² 
Gözde Bayraktar³ 
Helin Demirkaya⁴ 

How to Cite This Article

Yılmaz, İ., Akel, A., Bayraktar, G. & Demirkaya, H. (2023). “Digital Literacy and Education in Turkey” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8633-8639. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72590>

Arrival: 21 June 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Assistant Director, Ministry of Education, Türkiye. ORCID: 0009-0005-5803-6289

² School Principal, Ministry of Education, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9157-1586

³ Assistant Director, Ministry of Education, Türkiye. ORCID: 0009-0003-4216-521X

⁴ Assistant Director, Ministry of Education, Türkiye.0009-0005-1878-3415

Digital education tools promote independent learning processes, fostering the development of essential skills such as critical thinking and problem-solving among students. In this context, we will also delve into the significance of platforms like Google Workshop, Khan Academy, Duolingo, and others in education within this text. However, the success of this transformation relies heavily on educators and students continually enhancing their digital literacy skills. The future of the education system has the potential to provide students with a better education by integrating technology and e-learning tools. It is crucial to remember that the primary focus of this text is the intention to make learning experiences more effective and accessible through this digital transformation in education. Let's now take a closer look at Turkey's journey in digital literacy and education.

Digitalization

Digitalization initially manifested itself in businesses as the automation of processes through the use of software systems. Subsequently, with the support of various digital technologies, especially the Internet, it led businesses to change their business models. Rapid development and integration of digital technologies marked the transition to the Fourth Industrial Revolution, known as Industry 4.0. The process of digitalization in businesses, encompassing all business processes, models, and organizational structures, began to be referred to as digital transformation.

A digital transformation strategy is not merely an information technology infrastructure and software systems management strategy; instead, it constitutes a significant part of the company's strategy. (Hess, vd. 2016). Its aim is to provide a roadmap for businesses to achieve digital transformation. However, creating a roadmap for digital transformation is a challenging task because digital transformation can occur in various ways within businesses, and all forms of digital transformation should be taken into account in the roadmap. (Kofler, 2018).

As we use it today, Digital Transformation is broader than digitization on the digital business path. Developing a digital transformation strategy requires much more connectivity. Digital transformation is the accelerated deep transformation of business activities, processes, competencies, and models to fully leverage the opportunities arising from the changes caused by digital technologies and their impact on society. (i-scoop.eu, 2020).

Digital transformation refers to the widespread use of digital technologies in various areas such as education, healthcare, commerce, finance, public administration, and social life. With digital transformation, the use of technologies such as cloud computing, the Internet of Things (IoT), artificial intelligence, and big data is expected to become more prevalent.

Digital Literacy

The concept of digital literacy first emerged in 1997 with Paul Gilster's book of the same name. In the book, digital literacy is described as the ability to understand and use information presented in digital format in various ways. In other words, it is the skill to access existing information using digital technologies and effectively generate new information from it. It also requires the abilities to process, synthesize, retain, and present information. (Belshaw, 2011).

Digital literacy allows individuals to transition swiftly from one medium to another, discern what kinds of expressions work with what kinds of information, and acquire skills in presenting their own information in a format that their audience will comprehend most easily. According to this ideal, digital literacy enables us to match the medium we use, the kind of information we convey, and the audience we are addressing. Standard operational definitions, on the other hand, operationalize what it means to be digitally literate in terms of the tasks, performances, and skills that one must exhibit concerning specific tasks. In this case, digital literacy consists of lists of functions and operations that one should perform with a computer and the internet. List (2019).

Digital literacy encompasses the complex cognitive, sociological, and emotional skills necessary for users to effectively operate in the digital realm. Activities within digital literacy include reading instructions on graphical screens, as well as creating new meaningful materials within this environment, and evaluating the quality and validity of digital information. Furthermore, digital literacy, which will also be considered as a measure in assessing the quality of learning activities in the digital environment, supports a user-centric approach. (Eshet, 2004).

Digital Transformation and Education in Turkey

Like in many parts of the world, including Turkey, children, especially before reaching school age, have encountered internet technologies, bringing up various issues that require attention, particularly in terms of the necessary precautions. Considering the time young people, like children, spend in the online environment, it has become inevitable to implement necessary regulations, especially in the field of education. In Turkey, initiatives

related to digital literacy by relevant institutions, including the Ministry of National Education, aimed at increasing informed approaches to internet use, have been noteworthy. (Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, 2022).

In the IMD 2017 Digital Competitiveness Report, the overall performance of national economies is measured through three main components defined as "knowledge," "technology," and "readiness for the future." In terms of these components, the weakest aspect of our country is the "knowledge" component, ranking 60th. Regarding the sub-components of the "knowledge" category, Turkey ranks 49th in "skills," 63rd (last) in "education and teaching," and 48th in "scientific intensity." This situation underscores the necessity for Turkey to make advancements in education and teaching in order to enhance its digital competitiveness. (Sönmez, 2018).

In Turkey, there are various applications that we can evaluate in the context of digital transformation in education and higher education. For instance, Boğaziçi University, whose proposal submitted to TÜBİTAK's Excellence Center Support Program (1004 Program) under the "High Technology Platforms Call" has been accepted for funding, will establish a "Digital Transformation - Industry 4.0 Technologies Excellence Center." The aim of this center, which is targeting technological product development, is to serve as a national platform for research, development, and high-tech applications in Turkey's "Industry 4.0 Technologies" (BOUN Industry Platform, 2019). In addition, Yeditepe University has launched a "Master's Program in Information Technologies and Social Media Education" under its Institute of Educational Sciences, emphasizing the transition from "Industry 4.0" to "Society 5.0." This program, claimed to be a first in Turkey, includes courses such as social network analysis, social media literacy, artificial intelligence applications in education, and social media management in education (Yeditepe University, 2018).

Applications for Digital Transformation in the Field of Education in Turkey

Institutions and organizations at the center of education should consciously address the need for digital transformation in the implementation process. During this process, strategies need to be defined, and a roadmap should be drawn. Therefore, in the process of digital transformation in Turkey, it is important to consider how a transformation will take place in the formal and informal learning processes, as well as the approach and preferences of educational institutions during the adaptation phase. In our country, the existence of digital transformation in education is acknowledged, and various initiatives such as the 'Increasing Opportunities and Improving Technology Movement (FATİH) Project' at the K12 level, EBA applications, and the 'Digital Transformation Project in Universities' are observed. (MEB, 2020: Şener & Gündüzalp, 2018).

As part of extracurricular education, initiatives that support digital transformation in education are noteworthy in Turkey, and these initiatives are carried out with public support. These include Deneyap Technology Workshops, Design-Skill Workshops, '81 Cyber Heroes' projects in all 81 provinces, and the world's largest technology festival, TEKNOFEST, with the participation of numerous public and private sector organizations. Additionally, initiatives undertaken in Turkey at the elementary, middle school, high school, and university levels as of March 2020, during the declared pandemic period, hold significant value within the scope of digital transformation in education.

Activities of the Ministry of National Education

The Ministry of National Education (MEB), one of the prominent institutions in the development of the education infrastructure, has implemented digital transformation practices. When transitioning from the traditional system to the digital one, the challenges of resources, infrastructure, and the relationship between students, teachers, and parents are the first to be encountered. To address these challenges, the MEB has established the Educational Informatics Network (MEBBİS) and the e-school system. MEBBİS allows for resource management, while the e-school system facilitates communication between parents and teachers and enables remote in-service training.

Secondly, the increase in internet usage and the proliferation of mobile devices have led to a demand for digital content and resources in education. Initially, printed books were being converted into digital formats, but today, content suitable for augmented reality applications created in interactive environments is being produced, and production continues to grow. The Ministry of National Education (MEB) utilizes the Education Information Network (EBA), which includes tests, subject explanations, and e-course modules, for the benefit of students and teachers to access remotely. (Aksu, 2018; Özen, 2019).

Another application of digital transformation in education is the FATİH Project. The project was initiated to ensure equal opportunities in education and improve technology in schools by effectively using information technology tools in the teaching and learning process to appeal to more senses (MEB, 2020b). Within the scope of the FATİH Project, the goal is to provide each school at the formal K-12 education level with VPN - broadband internet access, infrastructure, high-speed connectivity; each classroom with interactive boards, wired/wireless internet access; each teacher with EBA applications, EBA market, cloud storage, and lesson sharing; and each student with

EBA applications, EBA market, cloud storage, digital identity, and assignment sharing, aiming to enhance the learning experience. (MEB,2020b).

In Turkey, as in the rest of the world, efforts have been made by the Ministry of National Education (MEB) to cultivate a workforce that can keep up with the times. In this regard, the STEM Education Report was presented in 2016 (MEB, 2016). STEM education is an educational paradigm that supports interdisciplinary collaboration and focuses on teaching science, technology, engineering, and mathematics. Thus, the integration of STEM education into the Turkish Education System was emphasized, and it found its place among the MEB's initiatives. With the increasing demand for graduates who have undergone STEM education in the ongoing global digital transformation process, not only public institutions working in the field of education but also the business world in Turkey are undertaking projects to contribute to the STEM field (TUSIAD, 2020). As a result, STEM education has become an agenda item not only in Turkey but also in many countries, aiming to train the workforce needed for the future.

The Efforts of the Higher Education Institution

In order to promote digitalization in higher education in Turkey, the 'YÖK Goes Digital' project was launched. Within this framework, the 'Digital Transformation in Universities Project' was initiated in 2019 at eight pilot universities selected from the Eastern and Southeastern Anatolia regions (YÖK, 2020b). Under this project, a total of 3,093 faculty members working at universities that signed protocols and were selected for pilot studies received training on 'Learning and Teaching in Higher Education in the Digital Age' as of November 2018.

With this project, the aim is for universities to enable faculty members and university students to communicate interactively through the Learning Management System (LMS) to sustain both face-to-face and digital education. In the mentioned LMS system, it is stated that each student can access book, video, and animated course content and have their own personalized areas (YÖK, 2020b). Additionally, there is a priority plan to integrate technology into the learning processes, including massive open online courses, open educational resources, artificial intelligence, cloud computing, and data mining studies.

Within the scope of the 'Preparing Strong Generations for the Next 10 Years' project, YÖK (Higher Education Council) provides two thousand students with scholarships for doctoral education in one hundred fields that our country needs. One of these fields is 'Digitalization in Education,' which can be considered as an indicator of YÖK's commitment to the subject. In line with the concept of digitalization, YÖK has also established Massive Open Online Course (MOOC) platforms to eliminate institutional boundaries. Examples of these platforms include Akadema and AtademiX. Akadema, with the goal of enabling individuals to become lifelong learners, allows people of all ages to choose this platform for personal development (Akadema, 2020; Ergüney, 2015).

Another KAÇD platform in Turkey is AtademiX. AtademiX is managed by Ataturk University Distance Education Application and Research Center. As the first Turkish platform established institutionally, AtademiX offers courses taught by experts from different universities, and successful students are awarded participation certificates (AtademiX, 2020; Aydın, 2016).

In recent years, various universities in our country have also offered "digital transformation expertise" certificate programs (DEÜSEM, 2020; İTÜSEM, 2020). Participants in these programs are expected to have awareness and conceptual knowledge about digital transformation. They should also be capable of contributing to the digital transformation processes of various institutions and businesses, managing these processes, increasing productivity, and providing realistic contributions to stakeholders.

Digital Education Applications

The digital revolution in education offers extraordinary opportunities and prospects for all stakeholders involved. When we take into account not only what we have today but also what we can achieve in the future, it becomes evident that a real revolution in education is inevitable. Under this heading, the primary digital education applications will be discussed, and their functional introductions will be provided along with their main characteristics. It should be stated from the outset that digital education applications are not limited to the applications included here and analytically explained below. Of course, there are other existing or ready-to-be-implemented applications as well.

iTunes U2

iTunes U provides everything teachers need to gather their classroom in one app. It allows you to prepare lessons with your own materials, collect assignments from students, initiate class discussions, and engage in one-on-one conversations with students, all on your iPad. iTunes U also enables anyone with an iPhone, iPad, or iPod touch to

learn from the world's largest collection of free educational content. Teachers can add their own teaching materials, including worksheets, web links, photos, and videos, from various document providers.

They can also track when students have viewed or completed assignments and remind them of assignment due dates. Additionally, teachers can grade student work and track student progress in the grade book. (Apple,2023).

YouTube

YouTube is a video hosting website. YouTube is a platform that aims to be used as a pedagogical resource for educators to teach information from all regions of the world through videos (Duffy, 2008). Unlike other sharing sites, YouTube has a network structure in which every user's voice, contribution, and value are considered, fostering mutual support in learning (Skiba, 2007). YouTube has created a virtual library environment by providing access to videos for its users (Duffy, 2008). Moreover, it has been observed that it is effective in users' language development through the videos it contains.

In a survey conducted, it was seen that 80 out of 84 people agreed that YouTube has an important place in education by providing control over the use of new developments on the Internet such as YouTube for tracking geography lessons (Demirci, 2008).

Coursera

Coursera is a social entrepreneurship organization founded by Stanford University Computer Science professor Andrew Ng and Daphne Koller. It offers massive open online courses (MOOCs) in various fields and subjects that can be accessed and utilized by everyone, free of charge. It continuously expands its educational topics through collaborations between universities. It provides services in engineering, humanities, medicine, biology, social sciences, mathematics, physics, business, law, and many other areas. As of February 2017, it has over 24 million registered users and offers more than 2,000 courses.

Khan Academy, on the other hand, offers a personalized learning experience for students, both inside and outside the classroom, through instructional videos and interactive exercises. In our library, you can find a wide range of subjects, including mathematics, science, computer programming, history, art history, economics, and more. For mathematics, it uses advanced level-detection algorithms to identify students' strengths and address their weaknesses, guiding learners from kindergarten to university levels.

Duolingo

Duolingo is a foreign language teaching website with the slogan "free language education for everyone in the world" and its symbol is a green owl. The philosophy of the site is based on the idea that "everyone has the right to access the highest quality education," as noted in the "About" section. This project, which was first launched in 2011, also received support from the International Science Fund in its initial stages. The application supports 23 different languages and also has a mobile application that can be easily used on all tablets and phones. (Evrin Ağacı,2016).

Google Dijital Atölye

It is possible to classify digital tools used in educational environments in various ways. While some of these tools are considered as "hardware," others can be categorized as "software," and some as "environments." However, it is important to note that certain hardware components may not function effectively without specific software. Among the commonly used hardware components for educational purposes, "video projectors" can be mentioned as an example. Additionally, "smart boards" or "interactive whiteboards" are other hardware devices that have found their place in many educational settings and continue to be used. On the other hand, "mobile devices" can be cited as examples of hardware that become functional only when accompanied by specific software. "Smartphones" and "tablets" have made significant strides in both individual and educational use in the last 3-4 years (Seferoğlu, 2014). Furthermore, the interest of tech giants in the field of digital education is steadily increasing. One of the most recent and notable examples is Google's "Digital Workshop," a education project developed with specialized content for Turkey.

Internet-based e-learning is available in various forms, and to understand different e-learning modalities, it's essential to consider four e-learning modalities: "individualized self-paced e-learning offline," "individualized self-paced e-learning online," "group-based asynchronous e-learning," and "group-based synchronous e-learning." Focusing on the first and third methods can be more functional for an individual or a group of students using the internet as an instructional tool. Assessing the perception, effectiveness, accessibility, and adoption of e-learning can provide more explanatory and guiding information by using appropriate parameters to investigate the

awareness and utilization of e-learning platforms by educational institutions. Google Atelior is one of these providers (Nyagorome et al., 2017).

DISCUSSION AND CONCLUSION

The efforts and projects related to digital literacy will significantly contribute to Turkey's readiness for digital transformation in various sectors in its future investments. Development, which has now become a top priority, requires structured approaches in line with digitization and the demands of the digital age. Projects that enhance awareness in this field are crucial. Only through such initiatives can integration into the ongoing global digital transformation process be possible. The importance of possessing digital literacy skills is increasingly felt day by day, not only in education but also in healthcare, the economy, and public administration, both in the private sector and within government institutions.

When examining the manifestation of digital transformation in higher education in Turkey, it is evident that there is a focus on integrating services and operations into a central transformation goal. However, there remains a considerable distance to cover for our country to catch up on this path.

To enhance our global competitiveness in the digital arena, Turkey needs to invest in education, which is one of the primary areas that demand attention. The concept of "Virtual Renaissance," the central theme of ITU EMOS's 2017 event, may serve as a meaningful starting point for understanding today's digital transformation and its dynamics. Achieving this Virtual Renaissance necessitates a contemporary restructuring of technical infrastructure, human resources, materials, and more, in educational institutions at all stages and especially in higher education.

The "Dijitalleşen YÖK" (YÖK Goes Digital) project, launched under the slogan of "Digitized YÖK," represents a significant digital step taken by our universities in this direction. In this context, it is essential to establish centers focused on digital transformation, equip human resources with training aligned with the digital age, develop online educational materials and courses, implement lessons and applications to promote digital literacy, increase projects supporting industry-academia collaboration in the field of digital transformation, ensure the continuity of national/international academic events (such as conferences and seminars) with a focus on digital transformation and digital literacy, and expand the spectrum of undergraduate and postgraduate programs to cater to the professions of the future. The sustained efforts within higher education institutions in our country, as exemplified above, are crucial for Turkey to rise in the global rankings of digital literacy and to prepare the digital citizens of the future.

The widespread adoption of technology and the consequences of globalization have given rise to discussions about the concept of digital transformation. Over time, digital transformation has become an inevitable process aimed at providing more effective and efficient solutions to various challenges in multiple domains. The anticipation that new technological developments could revolutionize education or address its issues has persisted for years. The advent of the internet has accelerated these expectations on a global scale. Moreover, studies have shown that technology's use in education has the potential to offer a range of opportunities that would otherwise be challenging to attain (Hew & Brush, 2007).

The transformation occurring in various aspects of society makes change in education an unavoidable necessity. Thus, the concept of digital transformation in education has become one of the critical areas for consideration and examination. This study delves into the notion of digital transformation in education within the context of Society 5.0. It evaluates the evolving roles of both teachers and students in the digital transformation process and explores the dimensions of the digital transformation process concerning educational technologies. Additionally, it discusses global digital transformation processes and applications and sheds light on the dimensions of practices and initiatives within the digital transformation process in Turkey.

The digital transformation in education, facilitated by hardware, software, and online platforms, is providing students with unique and personalized learning experiences. As a result, students can progress at their own pace within interactive learning environments, fostering the development of critical skills. Platforms like Google Workshop, Khan Academy, Duolingo, Youtube and others are pushing the boundaries in education by offering a wide spectrum of learning opportunities to students.

However, the success of this digital revolution relies on educators and students continuously enhancing their digital literacy skills. The transformation in education has the potential to provide students with a better education by closely integrating technology and e-learning tools. It is important to remember that the goal of this process is to make learning experiences more effective and accessible. Keeping this objective in mind will unlock the true potential of the digital revolution in education.

REFERENCES

- Aksu, H. (2018). Dijitopya-Dijital dönüşüm yolculuk rehberi. İstanbul: Pusula.
- Akadema. (2020). Hakkımızda. Retrieved from <http://akadema.Anadolu.edu.tr/hakkimizda>
- AtademiX. (2020). Hakkında. Retrieved from <http://atademix.atauni.edu.tr/index.php/ihak-hakkinda/>
- Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu (2022), 3. Çeyrek Pazar Verileri Raporu
- DEÜSEM. (2020). Endüstri 4.0 ve dijital dönüşüm uzmanlığı. Retrieved from <http://desem.deu.edu.tr/tr/endustri-4-0-ve-dijital-donusum-uzmanligi-sertifika-programi/>
- Demirci, A. (2008). Özel Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretmenlerinin Bilgisayar Ve İnternet Teknolojisinden Yararlanması. Marmara Coğrafya Dergisi(17).
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-eyed generation: Strategies for using Web 2.0 in teaching and learning. Electronic Journal of E-learning, 6(2), 119-130.
- Hess, T., Matt, C., Benlian, A., & Wiesböck, F. (2016). Options for formulating a digital transformation strategy. MIS Quarterly Executive, 15(2).
- İTU (2022), Global Connectivity Report 2022, Genova i-scoop, What is digital business transformation? The essential guide to DX Digital transformation strategy: the bridges to build.
- Kofler, T. (2018). Digitale Transformation in Unternehmen. ZD. B Digital Dialogue Positionspapier.
- List, A. (2019). Defining digital literacy development: an examination of preservice teachers' beliefs. Computers & Education, (138), 146-158.
- MEB. (2020b). Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi. Retrieved from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>
- Nyagorme vd., (2017). "The Awareness and Use of Electronic Learning Platforms: A Case of a Developing Country", World Journal of Computer Application and Technology, 5(2): 13-23.
- Şener, G., & Gündüzalp, S. (2018). "Akademisyenlerin Üniversitelerde Dijital Dönüşüm ile İlgili Görüşleri. 1. Uluslararası Battalgazi Multi Disipliner Çalışmalar Kongresi, (ss. 178-182).
- TÜSİAD. (2020). Stem. Retrieved from <https://tusiad.org.tr/stem-cg>
- Yeditepe Üniversitesi (2018), "Yeditepe Üniversitesi, Endüstri 4.0'dan Toplum 5.0'a Geçti"
- YÖK (2020b). Yükseköğretim Kurulu. Retrieved from <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx>
- Belshaw, D. A. (2011). What is 'digital literacy'? Durham: Durham University.
- Eshet, Y. (2004). Dijital okuryazarlık: Dijital çağda hayatta kalma becerileri için kavramsal bir çerçeve. Eğitim multimedya ve hiper ortam Dergisi, 13 (1), 93-106.
- SEFEROĞLU, S. S. (2014). "Dijital Araçlar ve Eğitim", Hürriyet. <https://apps.apple.com/tr/app/itunes-u/id490217893?l=tr>

The Effect of Theme Parks on Urbanisation Process: The Case of Konya

Tema Parkların Kentleşme Sürecine Etkisi: Konya Örneği

ABSTRACT

Cities are changing with the economy and technological advances. With this change, new living standards of people are emerging. The fact that people have more free time in the new standard of living significantly increases their desire for entertainment, adventure, and recreation. Architects and urban planners have designed theme parks as an alternative. Theme parks are transforming according to the consumer society in the focus of certain themes. With this transformation, 'theme parks' are in search of entertainment and fantasy that brings together different cultural elements. In this study, firstly, the concept of theme parks and examples of thematic parks from the world are examined. Thematic parks in Konya were taken as the research area. It discusses the consumption of place-specific cultural values through theme parks and the process of today's cities becoming a 'commodity'.

Keywords: Thematic Parks, Amusement Parks, Commodity, Konya.

ÖZET

Kentler, ekonomi ve teknolojik gelişmelerle birlikte değişiyor. Bu değişimle birlikte insanların yeni yaşam standartları ortaya çıkıyor. Yeni yaşam standardında insanların daha fazla zamana sahip olması eğlence, macera ve dinlenme isteklerini önemli ölçüde artırıyor. Mimarlar ve şehir planlamacıları bir alternatif olarak tema parkları tasarladılar. Tema parklar belirli temalar odağında tüketim toplumuna göre dönüşmektedir. Bu dönüşümle birlikte 'tema parklar' farklı kültürel öğeleri bir araya getiren eğlence ve fantezi arayışına girmiştir. Bu çalışmada öncelikle tema park kavramı ve dünyadan tematik park örnekleri incelenmiştir. Araştırma alanı olarak Konya'daki tematik parklar ele alınmıştır. Yere özgü kültürel değerlerin tematik parklar aracılığıyla tüketilmesi ve günümüz kentlerinin bir 'meta' haline gelme süreci tartışılmaktadır.


Anahtar Kelimeler: Tematik Parklar, Eğlence Parkları, Metalaştırma, Konya.

INTRODUCTION

Today, the city, which is the laboratory of many disciplines, is undergoing changes depending on factors such as economy and technology. As the famous urban sociologist Robert Park once stated: the city is the most consistent and, on the whole, the most successful of the efforts made by man to make the world he lives in more suitable for his desires. Therefore, the change in the living standards of people in cities and the increase in attitude towards recreation is the biggest factor in the formation of theme parks. Theme parks are designed as an alternative to the boredom of daily life (Ari, 2014). The first theme park was Disneyland, which was built by The Walt Disney Company in Los Angeles in the United States in 1955. It aims to contribute to increasing the country's tourism revenues by combining technology and entertainment. "Theme parks play the role of a museum based on scientific, cultural and historical subjects. However, they revive their subjects around a specific theme. This revitalisation process is achieved through audio and visual presentations and the use of interactive methods. Another important feature of theme parks is that they combine entertainment systems with stories within the framework of a fiction and present them to their visitors as a concept" (Gürhan, 2018). In this sense, architects and urban planners make alternative plans by listening to user reactions. According to the plans, theme parks become new gathering places / new public spaces.

Space is not only an area that is shaped as a result of production relations and where capital is organised, but also a reality in which social relations are shaped in all aspects and in which the social, shaped by society, is embodied (Harvey, 2012). Accordingly, space is commodified in order to keep the leisure and entertainment sector alive, which enters urban areas as a thematic element. Similar to Baudrillard's definition for shopping centres, "dream and consumption worlds combining fantasy and dreams" are established (Topaloğlu, 2007). The aim is to attract people by creating a unique space as a fantasy world and thus gain popularity (Altınkeser, 2007).

In this study, as a result of the necessary literature research on theme parks, theme parks are classified according to a certain concept. Theme parks are classified as education-themed, climate-themed, geography-themed, recreation-entertainment-themed, story-fable-mythology-themed, era-themed, art-themed, hobby-themed, sensory-themed,

Hüseyin Özdemir¹ 

How to Cite This Article

Özdemir, H. (2023). "The Effect of Theme Parks on Urbanisation Process: The Case of Konya" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8640-8648. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72754>

Arrival: 29 June 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Res. Assist., Tokat Gaziosmanpaşa University, Faculty of Engineering And Architecture, Department of Architecture, Tokat, Türkiye

natural life-themed, special meaning gardens (Deniz, 2002). Park themes are classified as adventure, futurism, international, nature, fantasy, history and culture and films (Wong & Cheung, 1999). Based on these classifications, the thematic parks in Konya are discussed. The aim of the study is to examine the consumption of place-specific cultural values through thematic parks in Konya and the process of today's cities becoming a "commodity" in this process. Elements belonging to unfamiliar cultures were identified by observing the sample area. In the light of the information provided from the examined examples, it draws attention to the importance of the loss of cultural values.

CONCEPTUAL AND THEORETICAL FRAMEWORK

In the dictionary of the Turkish Language Institution, theme means the main subject, basic motif, main subject, while thematic means formed around a theme (Turut & Özgür, 2018). Theme parks are parks where the activities, shows and structures organised in areas designed for entertainment, adventure, culture, and education are planned around a central or a group of themes (King, 2002). Theme parks are cultural artefacts that provide an opportunity to reflect on the ways in which leisure and entertainment have become a fundamental element of economic, social, and regional development in contemporary societies (Clavé, 2007). Theme parks are socio-cultural entertainment spaces that intertwine and intertwine spatial-temporal worlds through symbolic landscapes (Eyüboğlu, 2018). A theme park is a closed world that contains the possibilities of a unitary theme that spreads around the entire park or only a part of the park (Braun, 2000). These places, which contain many different functions, contain functions such as commercial, cultural, sports, entertainment that can meet many possible needs of the users in order to keep the users inside and make them spend more time and money (Ercan, 2016).

Theme Park activities are closely related to the concepts of "disney, disneyisation, disneyland and no-place". Disneyland expresses the principles of theme parks prevalent in cultural and non-cultural contexts (Bryman, 1995). Disneyland urbanism is precisely the urbanism of universal equivalence. In this new city the idea of different places is scattered in a universal sea of incommensurability, as any place can be any place, as everywhere becomes the destination (Sorkin, 1999).

Today, in the period described by Marc Augé as the super-modern era, areas such as amusement parks, hotel chains, airports, railway stations, refugee camps and shantytowns facing the threat of demolition are called "no-places". With the concept of "no-place", Augé states that these areas lack a "relational, historical and identity sense" (Augé, 2008). According to Harvey, the fact that countries design themselves according to Disney criteria shows that the more they resemble Disney, the more they lose their uniqueness (Harvey, 2012). The soulless standardisation that comes with commodification predicts that the advantages of monopoly will be lost, and cultural products will be no different from ordinary goods.

Theme parks are defined in the literature as parks designed for entertainment and leisure activities. Theme parks, which have an immense potential in terms of tourism, lead to a uniform understanding on the international platform due to the combination of cultural values of unfamiliar cultures under a single standard. This situation may cause the differences between cultures to be ignored and cultural diversity to decrease.

In the next section, some thematic parks around the world are selected as examples to show how thematization emerges in practice. These examples are important in terms of supporting the criticism of the uniform understanding that is formed by bringing unfamiliar cultures together. In addition, these examples also show how thematic parks have an important potential in terms of tourism.

EXAMPLES OF THEMATIC PARKS FROM THE WORLD AND TURKEY

Theme parks are places that depict the traditions, customs, beliefs, lifestyles, cultures, and histories of different civilisations and offer various activity opportunities by adopting a multinational art style understanding (Koçyiğit & Gorbon, 2012). Theme parks design the values specific to other places in detail under themes in order to create a sense of reality for visitors. In these parks, there are usually entertainment-based activity venues such as games, theatres, dance shows that appeal to all age groups. These attractions are professionally designed and displayed in accordance with the theme. Thematic units are difficult to distinguish from reality. Theme parks have the potential to attract a wide range of visitors as entertainment and attraction centres.

According to the 2018 TEA (Themed Entertainment Association) analysis of the number of visitors, the top 25 theme parks generally saw an increase in the number of visitors compared to 2017. America, Japan, and China stand out as the most visited countries in terms of theme parks (Table 1). Theme parks are considered to create a separate centre of attraction in order to pave the way for cultural entertainment tourism in the city and to improve the infrastructure facilities of the region.

Table 1: TEA, Number and Rate of Visitors of Theme Parks by Year 2018


Parks	2017	2018	Increase
Magic Kingdom Theme Park at Walt Disney World Resort (USA)	20,450,000	20,859,000	2.0%
Disneyland Park, Anaheim (USA)	18,300,000	18,666,000	2.0%
Tokyo Disneyland at Tokyo Disney Resort (Tokyo, Japon)	16,600,000	17,907,000	7.9%
Tokyo Disneysea at Tokyo Disney Resort, (Tokyo, Japon)	13,500,000	14,651,000	8.5%
Universal Studios Japan (Osaka, Japan)	14,935,000	14,300,000	-4.3%
Disney's Animal Kingdom Theme Park at Walt Disney World Resort (USA)	12,500,000	13,750,000	10.0%
Epcot Theme Park at Walt Disney World Resort (USA)	12,200,000	12,444,000	2.0%
Shanghai Disneyland (Shanghai, China)	11,000,000	11,800,000	7.3%
Disney's Hollywood Studios at Walt Disney World Resort (USA)	10,722,000	11,258,000	5.0%
Chimelong Ocean Kingdom (Hengqin, China)	9,788,000	10,830,000	10.6%
Universal Studios Florida Theme Park (USA)	10,198,000	10,708,000	5.0%
Disney California Adventure Park (USA)	9,574,000	9,861,000	3.0%
Disneyland Park at Disneyland Paris (France)	9,660,000	9,843,000	1.9%
Universal's Islands of Adventure Theme Park (USA)	9,549,000	9,788,000	2.5%
Universal Studios Hollywood (USA)	9,056,000	9,147,000	1.0%
Hong Kong Disneyland (China)	6,200,000	6,700,000	8.1%
Lotte World, Seoul (South Korea)	6,714,000	5,960,000	-11.2%
Nagashima Spa Land, Kuwana (Japan)	5,930,000	5,920,000	-0.2%
Everland, Gyeonggi-Do (South Korea)	6,310,000	5,850,000	-7.3%
Ocean Park, Hong Kong Sar (China)	5,800,000	5,800,000	0.0%
Europa Park, Rust (Germany)	5,700,000	5,720,000	0.4%
De Efteling, Kaatsheuvel (Netherlands)	5,180,000	5,400,000	4.2%
Walt Disney Studios Park (France)	5,200,000	5,298,000	1.9%
Tivoli Gardens, Copenhagen (Denmark)	4,640,000	4,850,000	4.5%
Chimelong Paradise, Guangzhou (China)	4,181,000	4,680,000	11.9%









Source: retrieved from URL 1.

According to 2018 TEA (Themed Entertainment Association) data, the most visited countries worldwide include the USA, Japan, China, France, South Korea, Germany, the Netherlands, and Denmark. Among these countries, the USA, Japan, and China are among the most visited countries. Therefore, it is possible to obtain more detailed information about the conceptual and theoretical background of thematic parks by examining thematic park examples from the most visited countries (Table 2).

In comparison to the USA, Japan, and China, Turkey lacks large-scale thematic parks. Instead, municipalities have established medium and small-scale theme parks. Vialand (now Istanbul), built on approximately 600 decares of land, is Turkey's first theme park (Figure 1). The park includes a shopping mall, entertainment, and accommodation venues. The Adventure World section of Vialand theme park, specifically designed for young people and those who feel young, features more than 50 units such as Tower of Justice (Tower Ride), Crazy River (Rafting Ride), Viking (Splash Coaster), Jetski, King Kong, 360, Imagination Screen (King, 2002). Visitors who come to parks in various parts of Turkey to have fun or spend leisure time can observe cultural elements in Disneyland-like structures and cultural elements from different countries simultaneously (Url6, 2019).

Table 2: Examples of Thematic Parks from the World

Theme Park	Sections of Theme Park
Magic Kingdom Theme Park (USA)	The Magic Kingdom theme park was opened in 1971 as an amusement park under 4 themes (Disney's Hollywood Studios, Disney's Animal Kingdom, Magic Kingdom Park, Epcot) at the Walt Disney World Resort in the USA. The park consists of a variety of entertainment activities, food, and accommodation. Located in an area isolated from the city centre, the park was designed in accordance with its natural environment, making it a centre of fantasy, adventure, and attraction. In 2018, 20,859,000 people (See Table 1) visited it. The visitor profile of the park consists of families, groups of friends or people who want to have fun individually.
	<div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Disney's Hollywood Studios (Url3, 2019)</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Disney Animal Kingdom (Url3, 2019)</p> </div> </div>

	 <p>Magic Kingdom Park (Url3, 2019)</p>	 <p>Epcot (Url3, 2019)</p>
<p>Tokyo Disneyland (Japan)</p>	<p>Tokyo Disneyland, located at the Tokyo Disney Resort, was the first Disney theme park to open in Japan in 1983. The park features a variety of entertainment-oriented attractions designed for children. In 2018, it attracted seventeen million 907 thousand visitors, making it the most visited theme park in the Asia-Pacific region and the third most visited theme park worldwide.</p>	
<p>Shanghai Disneyland (China)</p>	 <p>World Bazaar (Url4, 2019)</p>  <p>Adventureland (Url4, 2019)</p>  <p>Westernland (Url4, 2019)</p>  <p>Fantasyland (Url4, 2019)</p>	<p>Shanghai Disneyland theme park is the first Disney resort in China (Figure 3). It serves a user base that appeals to all ages. This thematic park fulfils many spatial functions such as entertainment, adventure, accommodation, shopping, and dining. In 2018, it is the eighth most visited theme park in the world with 11 million 800 thousand visitors.</p>  <p>Top view (Url5, 2019)</p>  <p>Perspective view (Url5, 2019)</p>

Source: derived from different sources by the author.



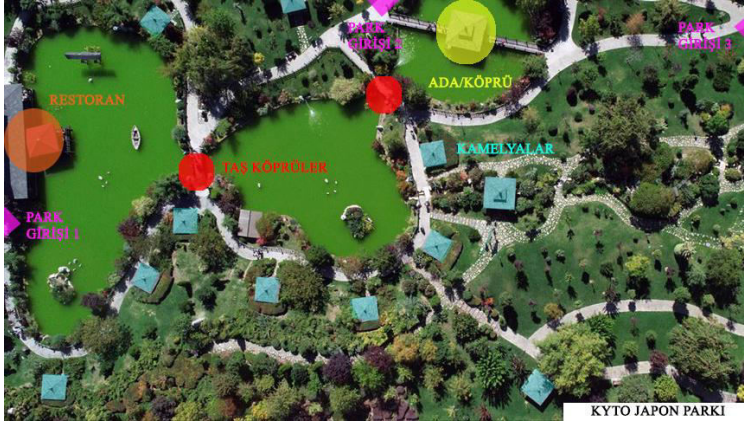
Figure 1: Vialand Theme Park Map

Source: retrieved from URL 6.

THEMATIC PARKS IN KONYA

Kyoto Japon Park

In 2010, Konya Metropolitan Municipality opened a theme park designed to develop the feelings of brotherhood between Turkish and Japanese people. Designed in accordance with Japanese architecture and culture, the park is located on an area of 30.000 m². The park has elements such as wooden and stone bridges, artificial pond, park entrances, stone lanterns, camellias, observation terraces, tea house, small islands, restaurant and Japanese trees and plants (Figure 2). The park consists of three entrances and three ponds joined by a narrow strait. The islands in the pond are reached by zigzag bridges. In keeping with the traditions of Japanese art, every part of the park is elaborately designed with rocks, water, and elegant plants.



Top view of Kyoto Japon Park



Restaurant Department



Park Entrance

Figure 2: Kyoto Japon Park
Source: author archive, 2019.

80 Binde Devri Alem Park

Konya Meram Municipality opened the 80 Binde Devri Alem Park on 23 April National Sovereignty and Children's Day in 2014 and it was designed on an area of approximately 80 thousand m² (Figure 3). The park consists of three sections: 120 miniatures named 'Cihan-ı Türk', 'T-Reks' containing 50 dinosaur models and 'Cotton Candy' dedicated to fairy tale heroes. In the park, there are sound and moving models of extinct dinosaurs, models of fairy tale heroes such as Smurfs and Cinderella, monuments of important names such as Hz. Mevlana and Mustafa Kemal Atatürk, and miniatures of architectural works such as the Taj Mahal and Mostar Bridge. Each section of the park, which appeals to all ages with its different themes, is detailed in detail. Everything from film characters to architectural miniatures has been considered.

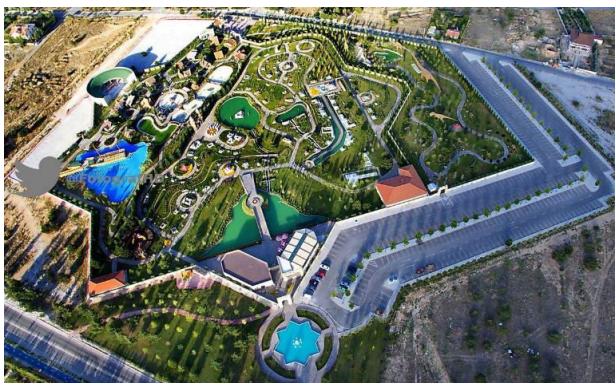


Figure 3: Top view of 80 Binde Devri Alem Park

Source: retrieved from URL 5.

Kalehan Ecdat Garden

Kalehan Ecdat Garden is a project completed by Konya Metropolitan Municipality in 2017 and has traces of Seljuk and Ottoman architecture (Figure 4). The park has an area of 110 thousand square metres and is designed considering the traces of historical architecture. There are walking paths, ramparts, castle bastions, bridges and gates around the pond and there is a white architecture and lighthouse called Bosphorus Mansion in the pond. The area planning, where architecture and landscape are intertwined, has been made in accordance with the traditional architecture of Konya, and elements such as camellias, social facilities and seating units are included. In addition, there are two main entrances in the park, the Ottoman Entrance, and the Seljuk Entrance. Kalehan Ecdat Park welcomes its visitors with its street with wooden buildings where woodworking is successfully exhibited and includes boutique shops where local souvenirs are sold.

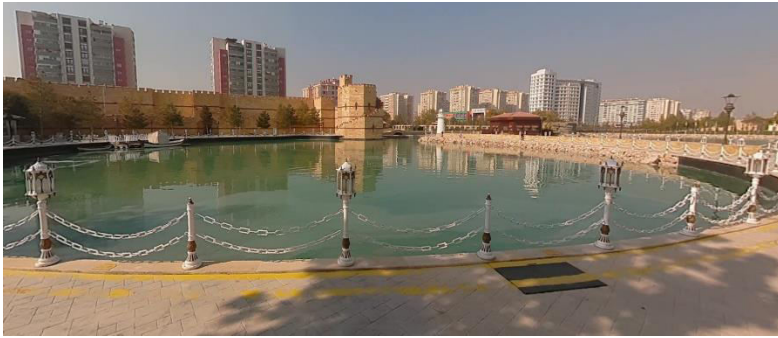


Figure 4: Top view of Kalehan Ecdat Garden

Source: author archive, 2019.

Turkish Stars Park

Opened in Konya-Selçuklu in 2016, Turkish Stars Park is Turkey's largest aviation-themed park with a total size of 321,000 m² and an aviation theme (Figure 5). The park aims to inform its visitors about aviation. The park, which opened with a show by the Turkish Stars, has a restored Airbus A300 aircraft and serves as a restaurant. Within the park, there are Vecihi Hürkuş and Nuri Demirağ monuments, exhibition areas, sports fields, amphitheatre, children's playgrounds, climbing walls, adventure trails, fountains, camellias and firepit picnic areas. However, the lack of security measures at the entrance of the park and the lack of adequate lighting reduces the sense of security of the visitors. In addition, the park has limited accessibility due to its location outside the city centre.



Figure 5: Top view of Turkish Stars Park

Source: retrieved from URL 7.

Tropical Butterfly Garden

Tropical Butterfly Garden is a natural habitat that provides information about the life processes and behaviours of butterflies (Figure 6). Spread over an area of 385,000 square metres, the garden is enriched with green areas, planting, and recreation areas. The garden is home to 15 species of butterflies and 20 thousand plant species belonging to 98 species. There is also an insect museum and interactive presentations provide information about the life cycle of butterflies and the lives of insects. The Tropical Butterfly Garden is Turkey's first LEED Silver and BD+C certified green building with 48% energy efficiency, 55% water efficiency and renewable energy sources that meet 30% of energy consumption. The garden also hosts different activities such as amphitheatre, pond and pool, children's playgrounds, greenhouse, botanical garden, and butterfly museum.



Figure 6: A view from The Tropical Butterfly Garden
Source: Author archive, 2019.

Science Centre

Konya Science Centre is the first science centre in the central Anatolia region of Turkey supported by TUBITAK. The centre incorporates renewable energy sources using environmentally friendly technologies. Science and Art Centre Konya offers different facilities such as exhibitions, open-air exhibitions, observation and observation tower, planet house, conference halls, laboratories, and library, introducing visitors from all age groups to the enjoyable and fun aspects of science. Such science centres of Konya Science Centre play a key role in increasing public interest in science, encouraging future scientists, and raising awareness about science.



Figure 7: Top view of Kalehan Ecdat Garden
Source: Retrieved from URL 8.

Olympic Park

Opened in 2010, the Olympic Park has an area that is difficult to access due to its location far from the city centre. The park is 162.000 m² in size and covers 100.000 m² of green areas. Inspired by the Olympic rings, the park has different areas such as the Ottoman Garden, Far East Garden, West Garden, Children's Playgrounds, Go-kart Track, Car Park, and a lighted pool that moves with music. There is also a walking track and an equestrian track, and it appeals to various age groups.



Figure 8: Top view of Kalehan Ecdat Garden
Source: Retrieved from URL 9.

CATEGORIES OF THEME PARKS IN KONYA

Konya is a city with a great historical and cultural richness and various thematic parks have been established to support the development of tourism. These thematic parks are designed based on different themes and categorised according to the classification of (Deniz, 2002) and (Wong & Cheung, 1999) thematic parks (Table 3). This categorisation of thematic parks in Konya provides a vital tool to understand the diversity of the tourism industry

and to analyse the experiences offered to visitors. Moreover, this categorisation provides an opportunity to better respond to tourists' visit preferences by highlighting the unique characteristics of each park. In this context, the thematic parks in Konya play a key role in enhancing the tourist attraction of the city and promoting sustainable tourism development.

Table 3: Classification of Thematic Parks in Konya

	Categorisation of thematic parks in Konya in accordance with the classification of thematic parks developed by Deniz in 2002	Categorisation of thematic parks in Konya in accordance with the classification of thematic parks developed by Wong and Cheung in 1999
Kyoto Japon Park	Climate, Geography	History And Culture, International, Nature
80 Binde Devri Alem Park	Recreation-Entertainment, Story-Tale-Mythology, Hobby	Adventure, International, Fantasy
Kalehan Ecdat Garden	Age, Hobby, Geography	History and Culture, Adventure
Turkish Stars Park	Climate, Geography	Adventure, Nature
Tropical Butterfly Garden	Adventure, Natural Life, Climate, Education	Nature, Films, International, Adventure, Futurism
Science Centre	Education, Age, Art, Sense, Geography	Adventure, Futurism, International, History and Culture
Olympic Park	Recreation-Entertainment, Hobby	Adventure, Nature

Source: derived from author.

DISCUSSION

Thematic parks have become increasingly popular in the tourism industry in recent years. These parks provide visitors with the opportunity to have fun, learn and discover, while at the same time making a significant contribution to the tourism sector. However, there are also controversies about thematic parks. The focus of these criticisms is environmental pollution, traffic congestion due to the increase in the number of visitors, and the commercialisation of cultural values and the corruption of these values.

The thematic parks built in Konya, which are considered within the scope of the study, have been accepted by the public as an indicator of development both in terms of tourism and the display of a new park approach to the city. However, these parks have remained weak in terms of ensuring cultural continuity specific to Konya. Thus, these parks have developed in themes independent from the place. The loss of cultural values, which is the most discussed issue in the focus of thematic parks, over time, this situation has left how parks can be integrated into cities.

CONCLUSION

Theme parks are parks that are planned around a specific theme and include different subjects such as entertainment, adventure, history, and science. These parks are a mixed, introverted closed world that can combine values specific to unfamiliar cultures. The first theme park built by The Walt Disney Company aims to contribute to increasing tourism revenues by combining technology and entertainment. Theme parks are achieving this goal with the increasing number of visitors every day. Worldwide, America, Japan and the People's Republic of China are the most visited countries according to 2018 TEA (Themed Entertainment Association) data.

Theme parks give the impression of belonging to a fantastic past and the park entrances are visually splendid. These attractive entrances make people want to go inside. However, the parks are full of restaurants, cafes and shopping shops that encourage people to consume. Such places cause recreation and water elements to be pushed to the background. All kinds of phenomena such as nature, history and culture are turned into objects of design, thus moving away from the origin of place-specific values. The fact that theme parks have a sharp boundary between outside and inside (closed/introverted spaces) exhibits a quality that separates the society. This situation causes the cultural values that give identity to the city to be consumed on the international platform.

Theme parks should be evaluated in terms of the tourism potential they bring to the region. However, while making this evaluation, the spatial designs of the cultural values specific to the place with theme parks that progress in parallel with today's understanding should be brought to the forefront. In this way, while theme parks contribute to increasing tourism income, it will also be possible to protect and promote local cultural values.

REFERENCES

Altinkeser, S. (2007). *Popüler kültür olarak mimarlık*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Ari, M. (2014). *"Tema"lı Hayatlar Sosyolojisi (Türkiye 'de Tüketim Toplumunun Tezahürlerini Anlamak)*. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Augé, M. (2008). *Non-Places: introduction to an anthropology of supermodernity*. In. London: Verso.
- Braun, M. (2000). *Economic impacts of theme parks on regions: na*.
- Bryman, A. (1995). *Disney and his Worlds* Routledge. In: London.
- Clavé, S. A. (2007). *The global theme park industry*: Cabi.
- Deniz, G. (2002). *Temalı Park ve Bahçelerin Planlama-Tasarım İlkeleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, M. A. (2016). Endüstri-Sonrası Kentlerin Değişen ve Dönüşen Kamusal Mekânları Changing and Transforming Public Spaces af Post-Industrial Cities. *Planlama*, 26(3), 193-203.
- Eyüboğlu, G. S. (2018). *Theme park as a socio-cultural and architectural program: a critical review of Ankapark, Ankara*. Middle East Technical University,
- Gürhan, N. (2018). Simüle edilen toplumsal mekân/kentsel mekân: çocuk şehri temalı eğlence merkezleri. *İdealkent*, 9(24), 701-732.
- Harvey, D. (2012). *Asi Şehirler*. İstanbul: Metris Yayınları.
- King, M. J. (2002). The theme park: Aspects of experience in a four-dimensional landscape. *Material Culture*, 34(2), 1-15.
- Koçyiğit, R. G., & Gorbon, F. (2012). Mimarlıkta yersizleşme ve yerin-yeniden üretimi. *Tasarım+ Kuram*, 8(13), 95-113.
- Sorkin, M. (1999). *See You in Disneyland*.
- Topaloğlu, S. (2007). Ankara Harikalar Diyarı Kent Parkı'nın tema park kavramı kapsamında irdelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Zonguldak*.
- Turut, H., & Özgür, E. M. (2018). *İki kent bir temsil: Eskişehir ve Konya'da neoliberal kentleşmenin mekân üretimi*. Paper presented at the International Geography Symposium on the 30th Anniversary of TUCAUM, Ankara.
- URL 1. (2019). Retrieved from <https://www.aecom.com/content/wp-content/uploads/2019/05/Theme-Index-2018-5-1.pdf>
- URL 3. (2019). Walt Disney World. Retrieved from <https://disneyworld.disney.go.com/>
- URL 4. (2019). Retrieved from <https://www.tokyodisneyresort.jp/en/index.html>
- URL 5. (2019). Retrieved from <https://tr.pinterest.com>
- URL 6. (2019). Retrieved from <https://gezipgordum.com/wp-content/uploads/2015/10/vialand-harita.jpg>
- URL 7. (2023). Konya Bülteni. Retrieved from <https://konyabulteni.com/turk-yildizlari-parki/>
- URL 8. (2023). Bilim Meraklıları Konya Bilim Merkezi'nde. Retrieved from <https://www.konyaekspres.com/bilim-meraklilari-konya-bilim-merkezi-nde/11015/>
- URL 9. (2023). Gezicini. Retrieved from <https://gezicini.com/olimpiyat-parki-konya/>
- Wong, K. K., & Cheung, P. W. (1999). Strategic theming in theme park marketing. *Journal of Vacation Marketing*, 5(4), 319-332.

A Research on Nomophobia: High School Students Example

Nomofobi Üzerine Bir Araştırma: Lise Öğrencileri Örneği

ÖZET

Gelişen iletişim teknolojileri cep telefonlarının da gelişmesine ve birçok fonksiyonu yerine getirmesine olanak sağlamıştır. Yaygın ve sık olarak kullanılan cep telefonları, insanlarda bazı davranış ve duygu bozukluklarına yol açabilmektedir. Nomofobi de bu bozukluklardan biridir ve insanların cep telefonlarından uzak kalma korkusu olarak adlandırılmaktadır. Bu çalışma lise öğrencilerinin Nomofobi düzeyleri üzerinde çeşitli değişkenlerin (yaş, cinsiyet vb.) anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Antalya İli Muratpaşa İlçesinde öğrenimine devam eden araştırmaya katılmaya gönüllü olan 511 (K=300, E=211) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada, Yıldırım ve Correia (2015) tarafından geliştirilen, Yıldırım ve arkadaşları (2015) tarafından Türkçe'ye geçerlilik ve güvenirlik çalışması yapılan ölçek kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde bu programdan yararlanılmıştır. Veriler normallik testine tabi tutularak, her bir boyutun basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir ve yapılan test sonucu verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Nomofobi, Lise Öğrencileri, Araştırma

ABSTRACT

Developing communication technologies have led mobile phones to develop and perform many functions. Commonly and frequently used mobile phones can cause some behavioral and emotional disorders in humans. Nomophobia is one of these disorders, which is called fear of people due to being away from their mobile phones. This study aims to investigate whether nomophobia levels can create significant differences in high school students with respect to some variables (gender, age etc.). The sample of the Research consisted of 511 high school students (G=300, B=211) who attended a high school in Muratpaşa District of Antalya province in 2021-2022 academic year and volunteered to participate in the research. In the study, a scale, developed by Yıldırım and Correia (2015), and whose Turkish validity and reliability that Yıldırım et al. (2015) made was used. The obtained data were transferred to computer environment by using SPSS 22.0 package program and this program was used in the analysis of data. The kurtosis and skewness of each dimension was investigated by exposing the data to normality test; and it was determined that the data obtained at the end of the test exhibited normal distribution.

Keywords: Nomophobia, High School, Research

INTRODUCTION

Today, technology has an indispensable place in the life of children (Aygün and Pekşen Akça, 2022:159; Aydoğdu, 2018:3, Aydoğdu 2021:35). Technological devices such as television, smartphones, digital cameras, tablets also surround the children. Moreover, the children can learn to use technological devices very easily as a benefit of digital age (Pekşen Akça, 2022:159; Arslan and Pekşen Akça, 2021:199). Due to the fact that information and communication networks develop and change rapidly and that the telephones used for communication have many functions (banking processes, shopping, following news, access to social media), the popularity of these communication devices is increasing every other day. Especially since 2020, the pandemics period has added a different acceleration to the popularity of these devices; and the interaction with smart phones has increased depending on factors such as staying at home for a long time, the process of distance learning, being away from social relations etc. This has resulted in the emergence of many concepts such as technology addiction, social media addiction, internet addiction, cyberbullying and nomophobia. In fact, nomophobia, a popular concept of recent times, is defined as illogical fear and anxiety that an individual feels when s/he cannot reach mobile devices (King et al., 2013; Yıldırım and Correia, 2015:135); therefore, it is thought that especially the young people are extremely under the threat of this situation. It is known that the young people use internet and technology much more than the grownups; accordingly, in this study, it is stated that 20% of social media users in our country is

Aysun Aygün¹ 
Ezgi Ulu² 
Raziye Pekşen Akça³ 

How to Cite This Article

Aygün, A., Ulu, E. & Pekşen Akça, R. (2023). "A Research on Nomophobia: High School Students Example" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8649-8656. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72778>

Arrival: 30 June 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Teacher, MEB, Trabzon, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2111-937

² Asst. Prof.Dr., Near East University, Faculty of Arts & Science, Department of Psychology, Lefkoşa, KKTC. ORCID: 0000-0001-6418-8995

³Asst. Prof. Dr, Kayseri University, DMYO, Child Development Departman, Kayseri, Türkiye. ORCID: 0000-0003-1989-8212

composed of adolescences between the ages of 13-17 (Güneş, Akbıyık, Aypak and Görpeliöğlu, 2018:187). It is seen that the internet used effectively since early ages is not always beneficial; nevertheless, especially when the young users get access to inappropriate contents on the internet, their development is negatively affected by this (Abraham, Mathias and Williams, 2014:426). Yen et al. (2009:868), in their study in which they conducted on high school students, a conclusion close to this was obtained. They found out that the students who extremely used telephone have weak social relations and low academic performance. In a study carried out by Lin, Chang, Lee, Tseng, Kuo and Chen (2014:4) on high school students, they found that in situations when smartphones are not appropriately and correctly used, the academic success of the students accelerated in negative direction. In addition, they determined that there was poor quality sleep in these students since they spent time on the phone before sleep. In another study carried out with adolescents, it was established that the devices and tools taking place in digital forms and applications 25% negatively affect the adolescents' social addiction levels (Savcı and Aysan, 2017). In the light of all these findings, the adolescent period, which is a period when adolescents start to decide who they are during their personality development, directs the adolescents to the smartphones. In addition, since these devices contain contents appropriate for all ages and development levels, they may lead to addiction. For this reason, in this study, it was aimed to investigate whether demographic variables of high school students create any significant differences on nomophobia levels.

In the research, the answers to the following questions were sought within the framework of this purpose:

- ✓ Is there a significant difference in statically between nomophobia score averages depending on the gender of students studying in general high schools?
- ✓ Is there a significant difference in statically between nomophobia score averages depending on the age of students studying in general high schools?

MATERIAL AND METHOD

In this part, the information about the model of the research, study group, collection of data and their analyses, and reporting the results emerged has been given place.

Research Model

This study was conducted with the aim to investigate whether demographic variables of high school students (age, gender, number of siblings etc.) create any significant differences on nomophobia levels. In line with this aim, "Relational Scanning Model" was used. Gathering data for determining the certain features of the present status of a group is defined as Relational Scanning Model (Karasar, 2022:109). In Relational Scanning studies, the relations between the data of more than one variables are studied (Karasar, 2022:127). In this study, the dependent variable is the nomophobia levels of high school students, while the independent variables are the genders, class levels, the number of siblings and the age of first smart phone acquisition of the individuals, who participated in the study.

Study Group

In 2021-2022 education and training year, 14866 students attend high schools according to data of National Education Administration of Muratpaşa district. The population of the study consists of general high school students attending their schools in Muratpaşa district of Antalya Province in 2021-2022 academic year.

In determining the sampling, convenience-sampling method was used. Convenience-sampling method is a sampling, which is applied to the individuals who live in the proxy vicinity, and who are easy to reach and available, and are willing to participate in the study (Erkuş, 2013; Karasar, 2022:147). While sampling size was determined, values of "Sampling sizes for 0,05", determined by Yazıcıoğlu and Erdoğan, were taken as references. The sampling of the study consists of 511 high school students, 300 girls and 211 boys, attending the general high schools in Muratpaşa district of Antalya Province and voluntarily participating in the study. The demographic information of high school students participating in the study is given in Table 1.

Table 1: Demographic information about high school students

Variable	Category	f	%
Gender	Girl	300	58.70
	Boy	211	41.30
Grade Levels	9	77	15.10
	10	167	32.70
	11	78	15.20
	12	189	37.00
Number of siblings	The only child	69	13.50
	2	273	53.40
	3	131	25.60
	4 and over	38	7.40
Age of first smartphone acquisition	7-12	192	37.60
	12-15	272	53.20
	15 and over	47	9.20

Data Collection Tools

Personal Information Form and Turkish Nomophobia Scale were applied to high school students in accordance with the aim of research tools. The Personal Information Form, prepared by the researchers, contained a total of 5 questions consisting of general information including the gender, grade level, number of siblings, and age of first smartphone acquisition of high school students. Özdemir and Bektaş developed the Turkish Nomophobia Scale in 2020. The scale consists of 20 items and is answered in a 7-point Likert type. In the scale, there are 4 items in the sub-dimension of not being able to access information, 5 items in the sub-dimension of relinquishing the comfort, 6 items in the sub-dimension of not being able to communicate, and 5 items in the sub-dimension of losing the online connection, all of which are the sub-dimensions of Nomophobia. According to the scores obtained from the scale, the Nomophobia level of 20 and below is interpreted as no Nomophobia, between 21-60 as mild, between 60-100 as moderate, between 100-140 as extreme. The validity and reliability study of the scale was carried out with 818 volunteers and the Cronbach Alpha value was obtained as 0.93.

Data Collection and Ethical Aspect

First, Ethics Committee Permission (NEU/SB/2021/991) was obtained by applying to the Near East University Ethics Committee for the research. Additionally, necessary permissions for the research were obtained by applying to the Strategy Development Department of T.R. Ministry of National Education (E-49614598-605-32147924). At the start of the research, students were receiving distance education due to the pandemic. As the pandemic process continued, the scales and personal information form, participant information, parent consent and participant consent forms were prepared online with Google Form. The permissions of the Ministry of National Education were obtained for online application. In order to carry out the research, the school principals, who were determined by the convenience sampling method, were interviewed, after which the scales were delivered to the students and parents online, and the data were collected.

Analysis and Interpretation of Data

Primarily, the values of kurtosis and skewness regarding the data obtained as a result of the research were examined and it was determined whether they had a normal distribution or not. As a result of the kurtosis and skewness examinations, it was seen that the data obtained had a normal distribution. The kurtosis and skewness values of the data obtained in the study are presented in Table 2. When the descriptive statistics of the nomophobia total scores in Table 2 are considered, the mean score is 74.46; on the other hand, when the kurtosis and skewness values are considered, the nomophobia total scores show a normal distribution. When the descriptive statistics of the scores of the sub-dimension of not having access to information are considered, it is seen that the mean score is 16.06. When the kurtosis and skewness values are considered, it can be said that these values are between -1 and +1, that is, the group's inability to access information scores show a normal distribution. When the descriptive statistics of the scores of relinquishing the comfort sub-dimension are considered, it is seen that the mean score is 19.13. Considering the descriptive statistics of the scores of the to communicate sub-dimension, it is seen that the mean score is 25.20. When the descriptive statistics of the scores of the sub-dimension of losing the online connection are considered, it is seen that the mean score is 14.08. When the kurtosis and skewness values are considered, it can be said that these values are between -1 and +1, that is, the scores of the sub-dimensions show a normal distribution.

Table 2: Descriptive statistics of Nomophobia scale scores

Variable	\bar{X}	S. Deviation	Min.	Max.	Multiplier	Kurtosis
Nomophobia Total	74.46	14.06	21.00	14.00	0.23	0.00
Inability to access information	16.06	5.12	4.00	28.00	0.02	-0.52
Relinquishing the comfort	19.13	3.87	5.00	35.00	0.15	-0.35
Inability to communicate	25.20	6.46	6.00	42.00	-0.13	-0.50
Losing online connection	14.08	3.39	5.00	35.00	0.89	0.48

In this study, it was aimed to examine whether there is a significant difference between the nomophobia levels of high school students and the variables of gender, grade level, number of siblings and age of first smartphone acquisition. For these purposes, it was examined whether there was a statistically significant difference between the scores obtained from the scales and the above-mentioned variables. In data with normal distribution, t-test was used in cases where the number of categories of the independent variable was two and in unrelated samples, while ANOVA analysis was used in cases where the number of categories was more than two. The frequencies of classification of high school students participating in our study according to their nomophobia levels are given in Table 3.

Table 3: Frequency classifications of participants in the study according to nomophobia levels

Nomophobia Level	f	%
Mild	131	25.60
Moderate	305	59.70
Extreme	75	14.70

When Table 3 is examined, it can be said that 131 (25.60%) of the participants have mild, 305 (59.70%) moderate and 75 (14.70%) extreme nomophobia levels according to their total nomophobia scores.

RESULTS

In this study, it was aimed to evaluate whether the scores of the total Nomophobia Scale and its sub-dimensions differ according to the variable of the students studying in general high schools in Muratpaşa district of Antalya. The results of the distribution of the Nomophobia Scale and its sub-dimensions according to the gender variable of high school students are given in Table 4.

Table 4: Examining the scores of the total nomophobia scale and sub-dimensions of the students according to gender variable

T Test	Group	N	Mean	sd	t	p
Nomophobia	Girl	300	77.87	509	3.87	0.00*
	Boy	211	69.62			
Inability to reach information	Girl	300	16.29	509	0.14	0.29
	Boy	211	15.71			
Relinquishing the comfort	Girl	300	20.16	509	4.14	0.00*
	Boy	211	17.65			
Inability to establish communication	Girl	300	26.80	509	4.67	0.00*
	Boy	211	22.91			
Losing online connection	Girl	300	14.60	509	1.91	0.06
	Boy	211	13.34			

When the t-test results applied for the scores obtained from the total nomophobia scale and its sub-dimensions are analyzed in Table 4, the scores of total nomophobia, relinquishing the comfort and inability to communicate show statistically significant differences in favor of women according to the gender variable ($p \leq 0.05$). In other words, girl students' total nomophobia, relinquishing the comfort and inability to communicate scores are higher than boy students. However, when another t-test result in Table 4 is examined, the scores of not being able to access information and losing online connection do not differ statistically according to the gender of the participants ($p > 0.05$), and the scores of students' inability to access information are similar. In the study, it was observed that the total nomophobia of female students was higher than males in the sub-dimensions of relinquishing the comfort and inability to communicate. As a matter of fact, Yıldırım (2019:46), in his study with adolescents, determined that there is a relationship between variables such as gender, duration of smartphone use, purpose of smartphone use and nomophobia. There are other studies in the literature showing that girls have higher nomophobia levels than boys (Büyükçolpan, et al. 2015:54; Yıldırım, Sumuer, Adnan, & Yıldırım, 2016:1328).

In the study, the scores of the participants not being able to access information and losing the online connection do not differ statistically significantly according to the gender of the participants ($p > 0.05$). In the literature, it is seen

that there are studies with different results regarding the relationship between nomophobia and gender. This may be due to the fact that the studies were conducted in different cultures and age ranges. Different variables such as socio-economic conditions, personality traits, age group, family attitudes, and gender roles according to cultures may be effective in the research results. For example, in a study conducted with secondary and high school students, it was found that individuals with avoidant coping and negative coping methods might have higher nomophobia levels (Ataş, 2021:67). In the literature, it is seen that there are studies with similar and different results regarding the relationship between gender and the level of nomophobia. In future studies, it is thought that the study can be reinvestigated with different sample groups and variables related to the reasons for this difference.

In the study, the ANOVA results of the students' scores for the total Nomophobia scale and its sub-dimensions according to the class variable are given in Table 5.

Table 5: Examination of students' scores of the total nomophobia scale and its sub-dimensions according to grade level variable

ANOVA	Source of Variance	Sum of squares	sd	mean of squares	F	p	Difference
Nomophobia	Intergroup	5045.19	3	1681.73	2.94	0.03*	12>11 12>9
	In groups	290263.89	507	572.51			
	Total	295309.08	510				
Inability to access information	Intergroup	536.00	3	178.67	4.88	0.00*	10>9 12>9
	In groups	18551.35	507	36.59			
	Total	19087.35	510				
Relinquishing the comfort	Intergroup	452.49	3	150.83	3.24	0.02*	12>11 12>9
	In groups	23592.99	507	46.53			
	Total	24045.48	510				
Inability to communicate	Intergroup	257.10	3	85.70	0.96	0.41	---
	In groups	45419.33	507	89.58			
	Total	45676.43	510				
Losing online connection	Intergroup	200.60	3	66.87	1.23	0.30	---
	In groups	27635.95	507	54.51			
	Total	27836.55	510	1681.73			

When the results of the ANOVA analysis applied to the scores obtained from the total nomophobia scale and its sub-dimensions in Table 5 are examined, the scores of total nomophobia, inability to access information, and relinquishing the comfort show statistically significant differences according to the class variable ($p \leq 0.05$). As a result of the post hoc test applied to determine the source of the difference, it was determined that the 12th grade students' total nomophobia and comfort relinquishing scores were higher than the 9th and 11th grades, and the 10th and 12th grades' inability to access information scores were higher than the 9th grades. In line with these findings, it can be said that students with higher grades have higher scores for total nomophobia, inability to access information, and relinquishing the comfort. However, when the results in the table are examined, the scores of the students not being able to communicate and losing the online connection do not show a statistically significant difference according to the class variable ($p > 0.05$). In other words, the scores of the participants' inability to communicate and losing their online connection are similar at all grade levels.

In the study, it was determined that the 12th grade students' nomophobia total and comfort relinquishing scores were higher than the 9th and 11th grades; on the other hand, the 10th and 12th grades' inability to access information scores were higher than the 9th grades. In line with these findings, it can be said that students with higher grades have higher nomophobia total, inability to access information and relinquishing the comfort scores. In our study, the scores of the participants not being able to communicate and losing the online connection do not show a statistically significant difference according to the class variable. The finding that differs in our research findings compared to the literature was that the lowest level of nomophobia was seen in 12th grades students. It is thought that this may be due to the fact that students may have reduced their use of smartphones because they focused on the university exam (Ergin, 2020). Similarly, Yıldırım (2019:46) determined in his study that nomophobia levels in high school students do not differ according to grade levels. Different variables such as school type and awareness of conscious use of technology may have been effective in different results between the level of nomophobia and the class variable in the studies. For this reason, it may be useful to investigate the students of different sample groups and variables.

Table 6. Examination of students according to the variable of the number of siblings belonging to the total nomophobia scale and its sub-dimensions

ANOVA	Source of Variance	Total of squares	sd	Mean of squares	F	p	Difference
Nomophobia	Intergroup	1775.23	3.00	591.74	1.02	0.38	---
	In groups	293533.85	507.00	578.96			
	Total	295309.08	510.00				
Inability to access information	Intergroup	69.86	3.00	23.29	0.62	0.60	---
	In groups	19017.49	507.00	37.51			
	Total	19087.35	510.00				
Relinquishing the Comfort	Intergroup	74.70	3.00	24.90	0.53	0.66	---
	In groups	23970.78	507.00	47.28			
	Total	24045.48	510.00				
Inability to communicate	Intergroup	1014.64	3.00	338.21	3.84	0.01*	1>3,4 2>3,4
	In groups	44661.80	507.00	88.09			
	Total	45676.43	510.00				
Losing online internet	Intergroup	144.15	3.00	48.05	0.88	0.45	---
	In groups	27692.40	507.00	54.62			
	Total	27836.55	510.00	591.74			

When Table 6 is examined, the scores of not being able to communicate show a statistically significant difference according to the number of siblings ($p \leq 0.05$). As a result of the post hoc test applied to determine the source of the difference, students with 1 or 2 siblings have higher inability to communicate than students with 3 or 4 siblings. In line with this finding, it can be said that students with fewer siblings have higher inability to communicate than students with more siblings. Moreover, it can be said that the number of siblings in total nomophobia, inability to access information, relinquishing the comfort and loss of online connection scores did not differ significantly ($p > 0.05$), in other words, the number of siblings did not show similarity for the sub-dimensions. In addition, students with 1 or 2 siblings were found to have higher inability to communicate than students with 3 or 4 siblings. It can be said that students with fewer siblings have higher inability to communicate than those with more siblings. Similar to our research findings, Yıldırım (2019), in his study with high school students, shows that the nomophobia levels of adolescents with different siblings do not differ.

Table 7: Examination the age of first smartphone acquisition variable of students according to the total nomophobia scale and sub-dimensions

ANOVA	Source of Variance	Total of squares	sd	Mean of squares	F	p	Difference
Nomophobia	Intergroup	632.15	2.00	316.08	0.54	0.58	---
	In groups	294676.93	508.00	580.07			
	Total	295309.08	510.00				
Inability to access information	Intergroup	44.45	2.00	22.23	0.59	0.55	---
	In groups	19042.90	508.00	37.49			
	Total	19087.35	510.00				
Relinquishing the Comfort	Intergroup	37.59	2.00	18.80	0.40	0.67	---
	In groups	24007.89	508.00	47.26			
	Total	24045.48	510.00				
Inability to communicate	Intergroup	136.51	2.00	68.25	0.76	0.47	---
	In groups	45539.92	508.00	89.65			
	Total	45676.43	510.00				
Losing online internet	Intergroup	138.17	2.00	69.08	1.27	0.28	---
	In groups	27698.38	508.00	54.52			
	Total	27836.55	510.00				

When Table 7 is examined, it is seen that the scores obtained from the total nomophobia scale and its sub-dimensions do not differ statistically significantly according to the age of first smartphone acquisition ($p > 0.05$). In line with these findings, it can be said that the scores obtained from the total nomophobia scale and its sub-dimensions are similar regardless of the age of obtaining a phone. Regardless of the age of first phone acquisition of the high school students participating in the research, the scores obtained from all of the participants' nomophobia scale and its sub-dimensions are similar. This can be interpreted, as there is no significant relationship between the age of starting to use a smartphone and the level of nomophobia. In the literature, no similar study on this subject could be found. Therefore, it is thought that our study will contribute to the field. The research was carried out in Muratpaşa district of Antalya province. Other studies to be carried out in the field can be carried out with different sample groups such as city, district, town, place of residence, school type, age group.

CONCLUSION AND SUGGESTIONS

Girls' total nomophobia, relinquishing the comfort and inability to communicate scores are higher than those of boys. The scores of not being able to access information and losing online connection do not differ statistically significantly according to the gender of the participants.

It was determined that students with high-grade level had higher nomophobia total, inability to access information and relinquishing the comfort scores. The scores of not being able to communicate and losing online connection, which are sub-dimensions of the nomophobia scale, do not show a statistically significant difference according to the class variable.

Students with fewer siblings have higher inability to communicate than students with more siblings have. The scores of total nomophobia, inability to access information, relinquishing the comfort, and loss of online connection do not show a statistically significant difference according to the number of siblings' variable. There is no significant relationship between the age of starting to use a smartphone and the level of nomophobia.

In the results of the research, it was determined that more than half of high school students have moderate and high levels of nomophobia. In order to reduce the risk of nomophobia in young people, psycho-educational studies can be conducted for families, students and teachers.

Students with fewer siblings have higher inability to communicate than those with more siblings have. However, the scores of total nomophobia, inability to access information, relinquishing the comfort and loss of online connection do not show a statistically significant difference according to the number of siblings' variable. It is thought that it would be beneficial to organize family trainings on positive communication within the family, to spend effective time, to gain leisure activities and to make arrangements that provide students with a rich social environment.

The research data were obtained from the students studying in the general high schools of Muratpaşa District of Antalya Province. The research can be repeated in other formal and non-formal education groups such as vocational high school, project school, and open high school. Variables such as the level of nomophobia, school types, and attendance to formal or non-formal education can be investigated.

Women's total nomophobia, relinquishing the comfort and inability to communicate scores are higher than men. Future researches can be conducted with different variables regarding the reasons for this difference according to gender.

Students at high-grade level have higher nomophobia total, inability to access information and relinquishing the comfort scores. The scores of not being able to communicate and losing online connection, which are sub-dimensions of the nomophobia scale, do not show a statistically significant difference according to the class variable. In the literature, there are different findings regarding the relationship between grade level and nomophobia. Different variables such as school type, place of residence, awareness of conscious use of technology may have been effective in the different results in the literature regarding the change of nomophobia level according to class level. Therefore, it may be useful to investigate the study with different sample groups and variables.

Students with fewer siblings have higher inability to communicate than those with more siblings have. However, the scores of total nomophobia, inability to access information, relinquishing the comfort and loss of online connection do not show a statistically significant difference according to the number of siblings' variable. The reasons for the high scores of inability to communicate among young people with a low number of siblings can be investigated in the future.

REFERENCES

- Abraham, N., Mathias, J., Williams, S.(2014). A Study to assess the knowledge and effect of nomophobia among students of selected degree colleges in Mysore. *Asian Journal of Nursing Education and Research*, 4(4), 421-428.
- Arslan R., & Pekşen Akça R.(2021). Akıllı işaretler sistemi. Temel, V.(Ed.). *INSAC Academic Developments on Social and Education Sciences içinde* (198-209). Ankara: Duvar Kitapevi.
- Ataş, M. (2021). Ergenlerin mobil telefonsuz kalma korkusu (nomofobi), stresle başa çıkabilme ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Aygün A., & Pekşen Akça, R.(2022). Dijital çağda nomofobi kavramı. Dalkılıç, M. (Ed.), *Contemporary trends in education sciences kitabı içinde* (s.157-166). Ankara: Duvar Kitapevi.

- Aydoğdu, F. (2021). 4-6 yaş çocukların dijital oyun bağımlılıklarında kardeş etkisi: nomofobi, akıllı telefon kullanma, dijital oyun oynama. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*,4(7),34-49.
- Aydoğdu, F.(2018). Dijital oyun oynayan çocukların dijital oyun bağımlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ulak Bilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(31), 1-18.
- Büyükolpan, H. (2019). Üniversite öğrencilerinde nomofobi, bağlanma biçimleri, Depresyon ve algılanan sosyal destek (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, Z. (2020). Lise öğrencilerinin nomofobi düzeylerini etkileyen faktörler (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkuş, A. (2013). Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci. Mersin: Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, N. A., Akbıyık, D. İ., Aypak, C.& Görpelioğlu, S. (2018). Lise Öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve uyku kalitesi. *Türk Aile Hekimi Dergisi.*, 22(4), 185- 192
- Karasar, N. (2022). Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar ilkeler teknikler. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- King, A. L. S., Valena, A. M., Silva, A. C. O., Baczynski, T., Carvalho, M. R. & Nardi, A. E. (2013). Nomophobia: Dependency on virtual environments or social phobia? *Computers in Human Behavior.*, 29(1), 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.025>
- Lin Y-H, Chang L-R, Lee Y-H, Tseng H-W, Kuo TB. & Chen S-H (2014). Development and validation of the smartphone addiction inventory (SPAI). *PloS one.*, 9(6), 1-5. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0098312>
- Özdemir, B., Cakir, O. & Hussain, I. (2018). Prevalence of Nomophobia among university students: A comparative study of Pakistani and Turkish undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1519-1532. <https://doi.org/10.29333/ejmste/84839>
- Özdemir, E.Z., & Bektaş, M. (2020). Psychometric properties of a Turkish version of the Nomophobia Scale for the Nine-Eighteen Age Group. *Journal of Pediatric Research.*, 7(4), 316-322. <https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2020.63425>
- Pekşen Akça, R. (2022). Çocuk ve Dijital Animasyon. Arslan R, Pekşen Akça R & Sağlam M. (Ed.) Çocuk ve Animasyon. Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Savcı, M. & Aysan, F. (2017). Technological addictions and social connectedness: Predictor effect of Internet addiction, social media addiction, digital game addiction and smartphone addiction on social connectedness. *Düşünen Adam: The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 30, 202-216. doi:10.5350/DAJPN2017300304
- Yanık, D.,& Arslan, R (2021). Covid-19 Pandemisinin de Özel Gereksinimli Çocukların Yaşadığı Psiko-sosyal Sorunlar ve Çözüm Önerileri. 3rd International Symposium on Global Pandemics and Multidisciplinary Covid-19 Studies.12-17 Ekim, Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yen, C., Tang, T., Yen, J., Lin, H., Huang, C.& Liu, S. (2009). Symptoms of problematic cellular phone use, functional impairment and its association with depression adolescents in southern Taiwan. *Journal of Adolescence*, 32, 863-873.
- Yıldırım, C. & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior.*, 49, 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.059>
- Yıldırım, C., Sumuer, E., Adnan, M.& Yıldırım, S. (2016). A growing fear: Prevalence of nomophobia among Turkish college students. *Information Development*, 32(5), 1322–1331. <https://doi.org/10.1177/0266666915599025>
- Yıldırım E. (2019). Ailesinin yanında yaşayan ve ailesinin yanında yaşamayan Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlımlılıklarının yordayıcısı olarak algılanan sosyal destek ve mutluluk düzeylerinin karşılaştırılması (Yüksek Lisans Tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yüksel, G., & Baytemir, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım amaçları ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-20.

Yüksek Binalarda Yağmurlama Sistemi ile Koruma ve Viatowers Yangını Örneği

Protection with Sprinkler System in High-Rise Buildings and Viatowers Fire Example

ÖZET

Şehirlerimizde yer kısıtlı olduğundan, her geçen gün daha da yukarıya uzayan binalar yapıyoruz. Bunu yaparken de, yangınla ilgili olarak ortaya yeni sorunlar çıkarıyoruz ve yapı yönetmeliklerimiz de bu sorunlarla başa çıkmakta zorlanıyor. Bu çalışmada, bina yüksekliği ile yangın güvenliğinin nasıl azaldığı, bazı yüksek binalarda çıkan yangınlara örnek verilerek açıklanacaktır. Daha sonra ise, yağmurlama sistemlerinin kabul edilebilir bir seviyede yangın güvenliği sağlamada nasıl katkıda bulunduğu ve farklı ülkelerde yağmurlama sistemleri ile ilgili yönetmeliklerin ne tür farklılıklar gösterdiği anlatılacaktır. Ayrıca jet fan sistemi hakkında bilgiler verilecek. Yangın anında hem jet fan sistemi hem de yağmurlama sistemlerinin, insan hayatını ve bina yapısını korumak adına ciddi roller üstlendiği vurgulanacaktır. Genel olarak bir yağmurlama sisteminin amacı, yangının büyümesini engellemektir. Jet fan sisteminin amacı ise yangın sonucu çıkan zehirli gazların kontrol ve tahliyesini sağlayarak insan sağlığına ve bina yapısına gelebilecek zararı en düşüğe indirmektir. Bu iki sistemin aynı anda çalıştığı esnada birbirlerine olumlu ve olumsuz etkileri olabilmektedir. Jet fan sistemi, itfaiye müdahalesini mümkün kılmak adına duman yayılımını duman başlangıç noktasından sonra belli bir çapta tutmak ve görüş alanı değerlerini uygun mertebelerde sağlamakla yükümlüdür. Ancak bu esnada yağmurlama sisteminin de çalışmasıyla sis bulutu halindeki su-buhar karışımı nedeniyle görüş alanı değerleri etkilenebilmektedir. Bir örnek olarak 27.07.2020 yılında Ankara meydana gelen viatowers yangını üzerinden değerli bilgiler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yangın, Yangın Güvenlik Önlemleri, Sprinkler Sistemi

ABSTRACT

Since space is limited in our cities, we are building buildings that grow higher every day. In doing so, we create new fire-related problems, and our building codes have difficulty coping with these problems. In this study, it will be explained how fire safety decreases with building height, by giving examples of fires in some high-rise buildings. Then, it will be explained how sprinkler systems contribute to providing an acceptable level of fire safety and how the regulations regarding sprinkler systems differ in different countries. Information about the jet fan system will also be given. It will be emphasized that both jet fan systems and sprinkler systems play serious roles in protecting human life and building structure in case of fire. In general, the purpose of a sprinkler system is to prevent fire from growing. The purpose of the jet fan system is to minimize the damage to human health and the building structure by providing control and evacuation of toxic gases released as a result of fire. When these two systems operate simultaneously, they can have positive and negative effects on each other. The jet fan system is obliged to keep the smoke spread at a certain diameter after the smoke starting point and to provide field of view values at appropriate levels in order to enable fire brigade intervention. However, during this time, with the operation of the sprinkler system, field of view values may be affected due to the water-steam mixture in the form of a fog cloud. As an example, valuable information will be presented regarding the viatowers fire that occurred in Ankara on 27.07.2020.

Keywords: Fire, Fire Safety Precautions, Sprinkler System

GİRİŞ

Ülkemizde ve pek çok Avrupa şehrinde geleneksel olarak az katlı olsa da kentsel yayılmaya karşı direnç, artan nüfusumuza uyum sağlayacak ticari ve konut amaçlı yüksek binaların sayısının artması anlamına geliyor. Bina yüksekliği arttıkça yangın güvenliği azalmakta ve belirli yükseklik eşiklerinde yangın riskinde ani değişiklikler meydana gelmektedir. Böyle bir değişiklik, binaların itfaiye teşkilatının normal merdivenleri ve hortumlarından uzakta olması durumunda meydana gelir. Bunlar yüksek binalardır ve çoğu ülkede 20 ile 30 metre arasındaki yükseklik eşığının üzerinde yüksek binalar olarak kabul edilmektedir. Yüksek katlı bir binada yangınla mücadele etmek için itfaiyecilerin, solunum aparatlarını takarak binaya girmeleri ve yangına müdahale etmeden önce yangının iki kat altında bir üs oluşturmak için önemli miktarda ekipman getirmeleri gerekir. Bu, 20 dakikalık bir

Emre Safa Tengilimoğlu¹ 
Sedat Barutcu² 

How to Cite This Article

Tengilimoğlu, E. S. & Barutcu, S. (2023). “Yüksek Binalarda Yağmurlama Sistemi ile Koruma ve Viatowers Yangını Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8657-8665. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72874>

Arrival: 05 July 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Instr., Kütahya Dumlupınar University, Kütahya Technical Sciences Vocational School Civil Defense and Firefighting Program, Kütahya-Türkiye. ORCID: 0000-0003-4051-8499

² Instr., Çankırı Karatekin University, Yapraklı Vocational School, Çankırı, Türkiye. ORCID: 0000-0001-5160-2085

gecikmeye neden olur ve yangının çok daha büyük olduğu anlamına gelir; sıklıkla flashover meydana geldi. Yüksek katlı konut binalarının her yangında tahliye edilmesi pratik olmadığından, bir apartman dairesinde çıkan yangının, yangının başka bir daireye sıçramadan, içindeki tüm yanıcı maddeleri tüketmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.(Tüyak,2013)

Bu strateji çoğu zaman başarılı olsa da birçok durumda başarısız oluyor ve diğer daireler de yangına karışıyor. Çok kısa sürede tüm binanın boşaltılması gerekiyor. Ticari binalara yönelik yangın güvenliği tasarım stratejisi, tüm katların boşaltılacağını varsaymaktadır. Bu arada yangın zemine yayılabilir ve tahliye sırasında kapılar açıkken duman kaçış koridorlarına ve merdivenlere girebilir.

Bu nedenle yüksek binalarda artan yangın riskini telafi etmek için sprinkler sistemlerine ihtiyaç vardır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yangın istatistikleri, sprinkler sistemiyle donatılmış yüksek binaların, yangına karşı sprinkler sistemi olmayan alçak binalardan çok daha güvenli olduğunu gösteriyor. Yüksek binalarda artan yangın riski ve sprinkler sistemlerinin bunu telafi etme yeteneği, hükümetler tarafından giderek daha fazla kabul edilmektedir; bu nedenle, çoğu yangın güvenliği kanunu gereği artık yüksek binalarda sprinkler sistemleri zorunlu kılınmaktadır. Avrupa sprinkler standardı EN 12845 ve uluslararası sprinkler standardı NFPA 13, sprinklerlerin yüksek binalara nasıl monte edileceğini gösterir. Ana sorun, statik yüksekliğin potansiyel olarak birçok bileşenin derecelendirildiği değerlerin üzerinde basınçlara neden olduğu basınç yönetimidir. Bu standartları kullanarak tasarımcılar, son derece güvenilir ve uygun maliyetli bir sistem sunmak için çok kademeli pompalar, birden fazla pompa veya ara tanklarla basıncı yönetebilirler.(Johnston,2012)

Avrupa şehirleri asansörün ortaya çıkmasından önce büyüdü ve inşaat yöntemlerindeki ilerlemeler bir yüzyıl önce yüksek binaları mümkün kıldı. Çoğumuz geniş alanlara yayılan şehirlerde az katlı binalarda yaşıyor ve çalışıyoruz. İtfaiye teçhizatından, şebeke su basıncına, yangın bölümlendirme ve kaçış felsefelerine kadar uzanan geleneksel yangın güvenliği altyapısı, alçak binalardaki riskleri temel alır ve yüksek binalar için uygun değildir. Şunu düşünün: Hepimiz bir binanın zemin katının en güvenli kat olduğunu kabul ederiz; Yangın durumunda, kapılara giden yolların tıkanması durumunda gerekirse pencereden dışarı atlayabiliriz. Bir kat yukarıda, yine de pencereden atlayabiliriz, ancak bunu yaparken bazı kemiklerimizi kırabiliriz. İki kat yukarıda, pencereden atlamak aslında bir seçenek değil ve eğer o yükseklikte mahsur kalırsak itfaiyenin bir merdivenle gelip bizi kurtarmasını ummalıyız.(Tüyak,2013)

Yaklaşık altı katın üzerinde itfaiye merdivenlerinin çoğu bize ulaşmıyor. Döner merdivenler daha yükseğe ulaşabilir ancak her itfaiye istasyonunda mevcut değildir ve stabilite için ayakları dışarıda tutmaları gerektiğinden, park etmiş arabalarla dolu dar sokaklarda bunları yerleştirmek zor olabilir. Dağıtımlarındaki gecikmenin yanı sıra, eğer mümkünse, kapasiteleri sınırlıdır. Bu nedenle çok az yangın güvenliği uzmanı döner merdivenlere dayanan bir yangın kaçış stratejisini kabul eder. Ve döner merdivenler bile yalnızca belirli bir yüksekliğe ulaşabilir. Bu yüksekliğin üzerinde itfaiyeciler kimseyi kurtaramaz veya yangına dışarıdan müdahale edemez. Yangın güvenliği açısından yüksek bina olarak tanımlanan binaya girmeleri gerekiyor. Normal prosedürleri, yangın katına ilerlemeden önce ekipmanı ve ekipleri yangının iki kat altına getirmektir. Bu, 20 dakika kadar uzun bir zaman alır ve bu süre zarfında yangın büyümeye devam eder ve büyük olasılıkla flash over'a ulaşır. Bu süre zarfında hala yangının başladığı kompartımanda bulunan herkes neredeyse kesinlikle ölecektir.

Apartment binaları, yangını başladığı bölmede, yakıt bitene kadar kontrol altına alacak şekilde tasarlanmıştır. Bu yanma konsepti çoğu zaman işe yarasa da çoğu zaman işe yaramıyor ve yangın diğer dairelere de yayılıyor. Yangının yayılması, bölmelerin tehlikeye girmesi nedeniyle meydana gelir: Duvarlarda ve zeminde delikler veya tavanlarda boşluklar vardır. Binanın açıldığı gün bölmeler etkili olabilir ancak yıllar geçtikçe kablolar, su tesisatı veya havalandırma değiştirildiğinde delikler açılır ve uygun şekilde kapatılmaz (yangın durdurulmaz). Ayrıca yanan dairenin kapısı kapalı olmayabilir ya da yangın kapısı olmayabilir. Dışarıdan yangının yayılması genellikle yangının bir pencereden çıkıp yukarıdaki pencereden içeri girmesiyle meydana gelir.

Ticari binalar geniş açık planlı katlarla tasarlanmıştır. Yangın durumunda tüm katın ve komşu katların tahliye edilmesi gerekmektedir. Çok sayıda insan kaçmak zorunda kalabilir ve bunu yaparken kaçış yolu yangın katına açıktır ve kaçış yoluna duman girebilir. Yangının olduğu geniş bir zemin alanı itfaiyeciler için önemli bir zorluktur ve yangın bölmelerinin artık etkili olmaması veya pencerelerden diğer katlara giden bir yol bulunması nedeniyle yangının diğer katlara yayılmasını önlemede başarılı olamayabilirler.

Yangın yüksek katlı bir binaya yayıldığında itfaiye aniden tüm binayı boşaltmaya karar verebilir. Bu uzun zaman alabilir ve çok sayıda can kaybı riski vardır. Bina ne kadar yüksekse, içindekilerin kaçmak için o kadar aşağıya inmesi gerekir ve bu da o kadar uzun sürer.

ARAŞTIRMA VE BULGULAR

Sprinklerin Faydaları

Tüm bu nedenlerden dolayı çoğu ülkedeki yetkililer, yüksek binaların, yani itfaiye teşkilatının dışarıdan erişemeyeceği binaların, doğası gereği diğer binalardan önemli ölçüde daha fazla yangın riski taşıdığını ve bu nedenle riski ortadan kaldırmak için ek yangın güvenliği önlemleri gerektirdiğini kabul etmektedir. kabul edilebilir seviyeye geri döndü. Bunu başarmanın en iyi yolu onlara yağmurlama sistemleri takmaktır.

Bir yangını kontrol etmek veya söndürmek için bir yağmurlama sistemi tasarlanmıştır. Sprinklerler tüm binanın her katını kaplayacak şekilde düzenli bir şekilde yerleştirilmiştir. Her sprinkler bağımsız olarak çalışır ve ısıya mekanik olarak tepki verir. Bu nedenle, yanmış tost ekmeğinden çıkan duman, bir fiskiyeyi çalıştırmaz ve bir fiskiye çalıştığında, onlar da ısınmadıkça diğerleri çalışmaz. Yangınların %50'sinden fazlasında yalnızca bir sprinkler çalışır ve yangınların %80'inden fazlasında beş veya daha az sprinkler çalışır.(Tüyak,2013)

Sprinkler sistemi, elektronik yangın algılama sistemine olan ihtiyacı ortadan kaldırmaz; bu tür sistemler, yağmurlama sistemi ısıyı algılamadan önce dumanı algılar. Ancak yağmurlama sistemi, duman algılama sisteminden yalnızca bir veya iki dakika sonra, genellikle itfaiye çağırılmadan önce çalışacaktır. Sprinkler sistemi yangına anında su uygularken, yüksek katlı bir binada itfaiyenin su uygulamaya hazır hale gelmesi 20 dakikadan fazla sürecektir. Böylece yangın hala küçüktür ve sprinkler sistemi yangınla başa çıkmak için çok daha az suya ihtiyaç duyar. Sigortacılar, yağmurlama sistemleriyle korunan binaların yangında en az %80 daha az hasar gördüğünü iddia ediyor. Yağmurlama sistemi yangınla mücadele etmek için itfaiye ekibinden çok daha az su kullandığından su hasarı da azalır.

Sprinkler sistemi ya yangını itfaiye gelmeden söndürür ya da yangını kontrol altına alarak çıktığı odayla sınırlandırır ve o odaya yayılmasını engeller. Bu ikinci durumda, ısı ve duman salınım oranı, kontrolsüz büyümesine izin verilen bir yangına göre çok daha azdır. Bu, insanların kaçmak için daha fazla zamanları olduğu ve zemin seviyesindeki bir yangında olduğu gibi, yalnızca yanan dairede veya kompartımanda bulunan kişilerin tahliye edilmesi gerektiği anlamına gelir. Yangın nispeten küçük bir olay haline geldi.

Sprinkler sisteminin performansı nedeniyle, bir yangının tüm binanın aynı anda boşaltılmasını gerektirmesi pek olası değildir. Bu nedenle çok fazla acil durum merdivenine ihtiyaç duyulmayabilir. Merdiven sayısındaki azalma, daha fazla zemin alanının satın alınmasına veya kiraya verilmesine olanak tanır ve bu da yağmurlama sistemi için ödenen paradan daha fazlasını sağlar.(Tüyak,2013)

Yanıcı cepheler bir binanın, özellikle de yüksek katlı bir binanın yangın riskini artırır çünkü yangını hızla binanın dışına yayabilir. Yanıcı cephelerden vazgeçilmesi gerekirken, anekdotsal kanıtlar sprinklerlerin harici cephe yangınının binaya girmesini engelleyebileceğini gösteriyor. Bu nedenle mevcut bir binanın yanıcı bir cepheye sahip olduğu durumlarda uygun bir iyileştirici önlem olabilirler. Tutuşma riskini azaltmak için, harici atık kutularının binadan uzağa kilitlenmesi ve yanıcı cephenin, tutuşma kaynaklarına maruz kalma olasılığının en yüksek olduğu yer olan zemin seviyesinde değiştirilmesi gibi diğer önlemler alınmalıdır.

Sprinklerin Etkililiği

Çok az ülke sprinklerlerin etkinliğini belirlemek için veri toplamaktadır. Bazı ulusal sigorta birliklerinin büyük yangınlara ilişkin mülk kaybı verileri vardır, ancak bu veriler kendi kendine sigortalı olmaktan ziyade yalnızca sigortalı binaları kapsar ve yalnızca poliçedeki aşım veya muafiyetin üzerindeki mali kayıpları içerir. Ölümler ve yaralanmalar kaydedilmediği gibi, serpiyen yangınların tamamını içermesi beklenebilecek küçük yangınlar da kaydedilmemiştir. Birleşik Krallık, yangın ve kurtarma hizmetleri tarafından sprinkler sistemlerine ilişkin bilgileri de içerecek şekilde elektronik istatistiksel veri toplamayı başlattı. Bu arada tek veri kaynağı, Ulusal Yangından Korunma Derneği'nin (NFPA) ülke çapındaki itfaiye teşkilatları tarafından toplanan verileri analiz ettiği Amerika Birleşik Devletleri'dir.

NFPA analizi (1), sprinkler sistemli yüksek binalarda istatistik oluşturmaya yetecek kadar yangının olduğunu göstermektedir. 2007-2011 yılları arasında yüksek apartmanlarda 3.880 yangın meydana geldi; bu, yüksek apartmanlardaki yangınların %47'sini temsil ediyor. Ayrıca yüksek katlı otellerde 300, yüksek katlı ofislerde ise 200 yangın meydana geldi; bu, bu tür binalardaki tüm yangınların %64'ünü ve %63'ünü temsil ediyor. NFPA, yüksek katlı sprinkler sistemlerinin etkinliğini diğer binalardaki sprinkler sistemlerinden ayırmadı. Bununla birlikte, tüm binalarda sprinkler, 23.650 ev yangınında ölüm oranını %82, 1.870 otel yangınında %100 ve 4.230 ticari bina yangınında (sprinkler olmadan ölüm oranının nispeten daha düşük olduğu yerlerde) %62 oranında azalttı. Yağmurlamalı binalarda çıkan yangınlarda ölen nispeten az sayıdaki insanın %77'si yangının kaynağından kaynaklanmıştır. Mesela kıyafetlerini ateşe verdiler. Dahası, %59'u 65 yaşın üzerindedir. Yaşlı ve belki de zayıf bir

kişi kazara giysilerini ateşe verirse, yağmurlama sistemi onu kurtarabilir ama büyük ihtimalle kurtaramayacaktır. Buna karşılık, eğer yangın bir kişinin üzerinde başlamazsa, yağmurlama sisteminin onu kurtarma ihtimali çok yüksektir.(Johnston,2011)

Sigortacılar sprinkler sistemlerini çok destekliyor çünkü hasar geçmişleri, sprinkler sistemli binaların yangınlarda çok daha az maddi kayıp yaşadığını gösteriyor. FM Global şunu belirtmektedir (2): “Yangına dayanıklı yapı ve bölmelere ayırma, yüksek binalarda yangının iç ve dış yayılımını engellememiştir. Sonuç olarak, yanıcı maddeler mevcut olduğunda otomatik sprinkler korumasının yerini almazlar. Otomatik sprinkler kullanımı şüphesiz yangın kontrolünün en etkili önlemidir. Önemli miktarda duman oluşmadan önce binanın herhangi bir kısmındaki yangını kontrol etmek veya söndürmek için sprinkler sistemlerine güvenilebildiği ölçüde, bir söndürme sisteminin yanı sıra bir duman kontrol sistemini de temsil ederler.”

Sprinklerin Güvenilirliği

NFPA'nın sprinkler sistemlerinin güvenilirliğine ilişkin istatistikleri de bulunuyor ve yüksek binalarda kullanılan tip olan ıslak borulu sprinkler sistemlerinin %89 güvenilir olduğu tespit ediliyor. Bu, yangının çalışabilecekleri kadar büyük olduğuna karar verildiğinde çalışan sistemlerin %93'üne ve ardından yangını kontrol eden veya söndüren sistemlerin %96'sına dayanmaktadır. Çalışmayan sistemlerin üçte ikisi, ana kapatma vanasının kapalı olması nedeniyle çalışmadı.

Sprinkler sistemlerinin güvenilirliği, muayene ve bakım rejimlerinin yanı sıra bunları gerçekleştiren ve sistemi kuran kişilerin yeterliliğinden de büyük ölçüde etkilenir. Avrupa'nın büyük bir kısmında sprinkler kurulumcularının ve bakım şirketlerinin yeterliliği daha sıkı bir şekilde kontrol edilmektedir. Ulusal sertifikasyon programları, yeterliliğin ve bunu başaran şirketlerin bir web sitesinde listelenmesini değerlendirir. Kurulum sırasında ve sonrasında bağımsız denetçiler sahayı ziyaret eder. Kapatma vanasının konumu izlenir ve tamamen açık değilse bir alarm üretir. Bu ve diğer nedenlerden ötürü, Avrupa'daki sprinkler sisteminin güvenilirliği çok daha yüksektir (2) (3) (4), İsviçre %100'lük bir rekor ve diğer birçok ülke %96-98'lik bir güvenilirlik rapor etmektedir.(Johnston,2012)

Bu yüksek seviyede sprinkler sistemi güvenilirliği, binaya yönelik yangın güvenliği konseptinin sprinkler sisteminin çalışacağını varsayabileceği anlamına gelir.

Avrupa'da Yüksek Binalarda Sprinkler İçin Düzenleyici Gereksinimler

Birçok Avrupa ülkesi yeni yüksek binalarda yağmurlama sistemlerine ihtiyaç duymaktadır. İşte kısa bir genel bakış:

- ✓ Avusturya: 32 m'nin üzerinde veya azaltılmış yangın direnciyle 22 m'nin üzerinde
- ✓ Çek Cumhuriyeti: oteller ve konutlarda konaklama için 30 m'nin üzerinde
- ✓ Fransa: ticari binalar için 200 m'nin üstü
- ✓ Almanya: 22 m'nin üzerinde veya binanın köşelikleri ve balkonları varsa ve 400 m²'lik bölmelere bölünmüşse 60 m'nin üstü
- ✓ Yunanistan: ticari binalar için 20 m'nin üzerinde, oteller ve konut konaklamaları için 28 m'nin üzerinde
- ✓ Macaristan: bakım evleri için üç katın üzeri, oteller ve konutlar için 13,65 m'nin üzerinde, ofisler için 30 m'nin üzerinde
- ✓ İrlanda: Aşamalı tahliye ile oteller ve ticari binalar için 30 metrenin üzerinde
- ✓ Litvanya: oteller için dokuz katın veya 26,5 m'nin üzerinde ve ticari binalar için 15 katın üzerinde
- ✓ Lüksemburg: 60 metrenin üzerinde
- ✓ Hollanda: 70 m'nin üzerinde
- ✓ Polonya: 55 metrenin üzerinde
- ✓ Portekiz: oteller için 9 m'nin üzerinde ve ticari binalar için 28 m'nin üzerinde
- ✓ İspanya: oteller için 28 m'nin üzerinde ve konut ve ticari binalar için 80 m'nin üzerinde
- ✓ Türkiye: oteller için 21,5 m'nin üzerinde, sağlık ve ticari binalar için 30,5 m'nin üzerinde, konut binaları için 51,5 m'nin üzerinde
- ✓ Birleşik Krallık: konut ve ticari binalar için 30 m'nin üzerinde, İskoçya'daki konut binaları için 18 m'nin üzerinde

- ✓ Avustralya, Kanada, Hindistan, Japonya, Yeni Zelanda, Filipinler, Amerika Birleşik Devletleri ve diğer birçok ülkenin bazı kısımları da yeni yüksek binalarda sprinkler sistemlerine ihtiyaç duymaktadır.(Schadenspiegel,2006)

Yüksek Binalarda Sprinkler Sistemlerinin Tasarımı

Yüksek katlı bir binadaki yağmurlama sistemi ile diğer binalardaki yağmurlama sistemi arasındaki temel fark, statik basıncı yönetme ihtiyacıdır. Çoğu yağmurlama sistemi bileşeni 12 bar'a kadar basınç derecesine sahiptir. On metrelik yükseklik yaklaşık 1 bar basınç üretir, yani teoride 12 bar 120 m statik basıncı destekleyebilir. Bununla birlikte, pompadan en uzaktaki sprinklerin bir püskürtme düzeni oluşturmak için hâlâ en az 0,5 bar'a ihtiyacı vardır. Ayrıca, tasarım akış hızına ulaşmak için bundan daha fazla basınca ihtiyaç duyulabilir ve pompadan sprinklere doğru sürtünmeli basınç kayıpları olacaktır, böylece pratikte yüksek katlı bir sprinklerde sprinklerin en yüksek ve en düşük seviyeleri arasındaki yükseklik farkı ortaya çıkar. bölüm 120 m'den çok daha azdır.

Avrupa sprinkler sistemi tasarım standardı EN 12845 (5), Ek E'de yüksek katlı sprinkler sistemleri için özel hususları ortaya koymaktadır. Bunlardan birincisi, bir bölümdaki en yüksek ve en alçak sprinkler grupları arasındaki yükseklik farkının 45 m ile sınırlandırılmasıdır. FM Global, pompa veri sayfasında (7) bir bölüm veya bölgenin yüksekliğini 84 m ile sınırlandırmaktadır. Binanın bölümlere ayrılması, normal sprinklerlerin yalnızca bazı boru yükselticilerin 12 bar'ın üzerindeki basınca maruz kalan kısımlarıyla kullanılmasına olanak tanır.

Ofisler, oteller ve apartmanlar gibi yüksek binalar genellikle nispeten mütevazı yangın yükü risklerini barındırır. Ancak bazı bölmeler büyük olabiliyor. Yangınların çoğu beş veya daha az sprinkler ile kontrol edilecek veya söndürülecek olsa da, yüksek katlı bir binadaki arızanın sonuçları o kadar büyüktür ki, EN 12845 (5) ticari binaların hidrolik tasarımı için Olağan Tehlike Grubu III'ü belirtir. Bu, 216 m²'de minimum 5 mm/dak anlamına gelir. NFPA 13 (6) ve FM 3-26 (9), ofislerde ve otellerde 139 m² üzerinde 4,1 mm/dak'yı gerektirir.

Daha ekonomik bir sistem için tasarımcılar daha geniş kapsama alanına sahip sıradan tehlike sprinklerini kullanmalıdır. Bu sprinkler, 12 m²'yi kaplayan standart sprej sprinklerin aksine 37 m²'ye kadar alanı kaplar. ECOH sprinkler sistemleri kullanıldığında sistem daha az sprinklere ve daha az boruya ihtiyaç duyacaktır; bunların her ikisi de işçilik süresinde ve maliyetlerde önemli azalmalara yol açacaktır.



Resim 1.Sprinkler sistem

İtfaiyecilerin bu kadar büyük bir binada yangını bulmasına yardımcı olmak için NFPA 13 her katta bir akış anahtarı kullanılmasını önermektedir. Binanın 128 m'den yüksek olması durumunda FM Global, her sprinkler bölgesi için en az iki yükseltici kullanılmasını ve bitişik zeminin aynı yükseltici tarafından beslenmemesi için bir bölge içindeki alternatif katların farklı yükselticiler tarafından beslenmesi gerektiğini belirtir.

Bu, herhangi bir nedenle bir yükselticinin tıkanması durumunda yalnızca bir katın susuz kalacağı anlamına gelir. Sadece bazı katlarda sprinkler bulunan binalarda yangın çıkmış, yangın sprinkler katına ulaştığında söndürülmüştür. Yaygın bir arıza kaynağından kaçınmak için FM Global, iki yükselticinin, hizmet verilecek zeminin diyagonal boyutunun en az yarısı kadar bir mesafede merdiven muhafazalarına yerleştirilmesini de talep ediyor. Bu, her ikisinin de aynı anda hizmet dışı bırakılması olasılığını azaltır. Sokakta meydana gelebilecek bir olayın sisteme su beslemesini kesmemesini sağlamak için FM Global, yangın pompalarının farklı sokaklarda bulunan iki ayrı şebekeden beslenmesini talep ediyor.

EN 12845, en az bir üstün tekli su kaynağı gerektirir; bu da aşağıdakilerden biri anlamına gelir:

- ✓ Her iki ucundan ve iki veya daha fazla bağımsız su kaynağından beslenen, her iki ucunda gerekli basıncı sağlayamayan bir takviye pompası bulunan bir şehir şebekesi
- ✓ Takviye pompası olmayan bir yerçekimi tankı veya iki veya daha fazla pompaya sahip tam kapasiteli bir depolama tankı
- ✓ İki veya daha fazla pompalı tükenmez bir kaynak



Resim 2. Yağmurlama Sistemi

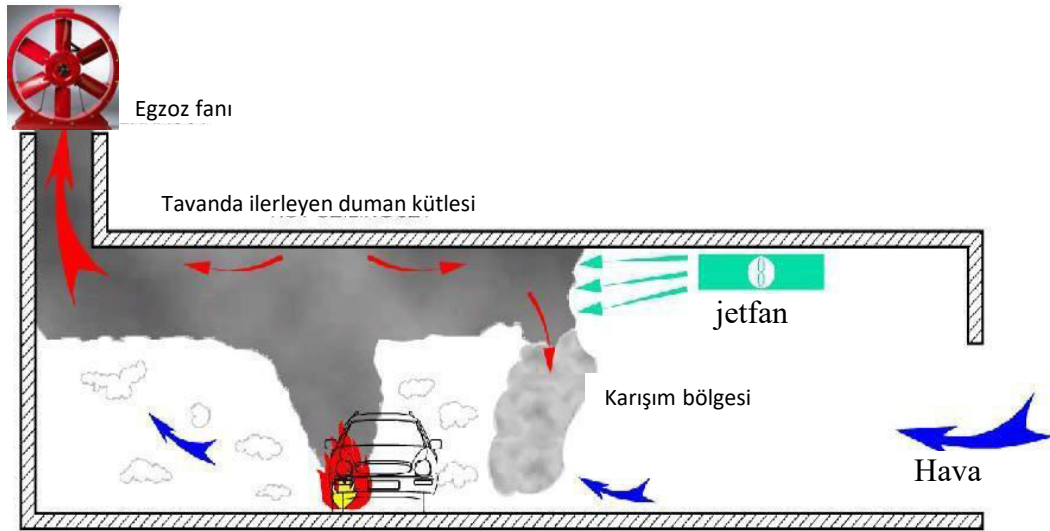
Birçok bölgede şebeke suyu, yağmurlama sisteminin ihtiyaç duyduğu akışı sağlayamıyor. Binanın daha sonra genellikle bodrum katına kurulan bir su deposuna ihtiyacı vardır. Pompalar, elektrik kaynağından bağımsız olma avantajına sahip olan dizel motorlarla çalıştırılabilir. Bununla birlikte, pompalar bir bodrum katına monte edilirse, dizel için giriş havası ve egzoz sağlamak için gereken maliyet ve alan, elektrik motorlu tahrikleri daha cazip bir seçenek haline getirebilir; bu durumda bunların yedek güç kaynağına bağlanması gerekir. Bina için. Pompa arızasının küçük olasılığı katlanarak artacağından, pompalar seri olarak bağlanmamalıdır. Bunun yerine her bölüm için ayrı pompalar kullanılmalıdır. Alternatif olarak, binanın farklı bölümlerine farklı basınçlarda birkaç ayrı çıkışa sahip çoklu çıkışlı pompalar daha kompakt ve dolayısıyla potansiyel olarak daha uygun maliyetli bir çözümdür.

Her üç standart da basıncı kontrol etmek için basınç düşürücü vanaların kullanılmasını önerir. Aşağıdaki çizimler yeterli ancak aşırı olmayan basınç elde etmek için kabul edilebilir yaklaşımları göstermektedir.

Jet Fan Sistemi

Jet fan sisteminin, dışarıdan almış olduğu besleme havası sayesinde bir soğutucu etkisi mevcuttur. Bu soğutucu etki sayesinde akış alanı boyunca duman soğutulup yangın noktasından uzakta olan yağmurlama sistemlerinin devreye girmesini önleyici bir durum teşkil edebilir. Yer altında kalan otoparkların dış ortama açıklık imkânı olmadığından kapalı otopark sınıfındadırlar. Kapalı otoparklarda ortamdaki zararlı gaz ve tozların uzaklaştırılması ve temiz hava sağlanması için günlük kullanım esnasında tüm katlar dikkate alınarak havalandırma yapılmalıdır. Yangının en büyük hacimli katta çıkacağı düşünülerek gerekli egzoz debileri tespit edilerek yangın duman tahliye sistemi oluşturulur.

- ✓ Jet fanlar yarattıkları itme kuvveti ile önlerindeki hava kütlelerine hızla vurarak geniş bir alandaki havayı iterek ve sürükleyerek harekete geçirir. Çevrelerindeki hava kütlelerini de katarak geniş bir alanda etkili olurlar.
- ✓ Jet fanlar itme kuvvetine göre seçilirler. 20N, 30N, 50N, 80N, 100N gibi. Etki mesafeleri paralel ve seri olarak birbiriyle örtüşecek şekilde ve mimariye uygun olarak yerleştirilirler.
- ✓ Jet fanlar ile ortamdaki gaz, toz veya yangın dumanı geniş bir alana yayılmadan, kısa sürede tahliye noktalarına taşınır.
- ✓ Jet fanlar, CO ve diğer zararlı gazların yoğunluğunu temiz hava ile karıştırarak seyreltir ve otopark içerisinde ölü alan kalmasını engeller.
- ✓ Otopark katlarının tamamına yerleştirilen CO hissedicileri (yaklaşık 400m² de bir adet, yerden yükseklik 1,5m) vasıtasıyla alınan CO seviye bilgisine göre Jetfanların, ana tahliye fanlarının ve varsa taze hava fanlarının hızları değiştirilir. İhtiyaca uygun olarak çalıştırılan sistem enerji tasarrufu sağlar.
- ✓ Otopark alanı yangın bölgelerine ayrılmalı ve her bir bölge en az bir adet yeterli büyüklükte tahliye şaftına veya cepheden atış açıklığına sahip olmalıdır.



Resim 3.Jet fun Sistemi

VIATOWERS YANGINI(ANKARA)

Yangın gibi acil durumlarda her zaman önceliğimiz yangının çıkmamasını sağlamak yani yangın önleyici tedbirleri almaktır.Yangınlar; yangın öncesi, yangın sırası ve yangın sonrası yapılması gerekenler olarak inceleme gerektirmektedir.Yangın öncesinde alınması gereken önlemler, Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik ve İşyerlerinde Acil Durumlar Hakkındaki Yönetmelik çerçevesinde değerlendirilir.

Beştepeler Mahallesi, Nergis Sokak No.7 Yenimahalle / ANKARA adresinde bulunan ViaTower isimli iş merkezi binasında 27.07.2020 günü, saat: 17:26'da başlayan yangının konumuz çerçevesinde değerlendirdiğimiz de yangının büyümesine engel olan en büyük etkenlerin başında sprinkler sistemini geldiği tespit edilmiştir.



Resim 4.Yangın anı(Viatowers)

Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik içerisinde;

M-Yağmurlama (sprinkler) sistemi: Yangını söndürmek, soğutmayı sağlamak ve gelişen yangını itfaiye gelinceye kadar sınırlamak amacı ile kurulan ve su püskürtmesi yapan otomatik sistemi,

Olarak tanımlanmaktadır.



Resim 5.Yangın Sonrası(Viatowers)

Yağmurlama sistemi

MADDE 96- (1) Yağmurlama sisteminin amacı; yangına erken tepki verilmesinin sağlanması ve yangının kontrol altına alınması ve söndürülmesi için belirli bir süre içerisinde tasarım alanı üzerine belirlenen miktarda suyun boşaltılmasıdır. Yağmurlama sistemi, aynı zamanda bina içindekilere alarm verilmesi ve itfaiyenin çağrılması gibi çeşitli acil durum fonksiyonlarını da aktif hâle getirebilir. Yağmurlama sistemi; yağmurlama başlıkları, borular, bağlantı parçaları ve askılar, tesisat kontrol vanaları, alarm zilleri, akış göstergeleri, su pompaları ve acil durum güç kaynağı gibi elemanlardan meydana gelir.

Meydana gelen yangında,yangının iç kısımlara geçmesine ve büyümesine engel olan sprinkler sistemi,sistemin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymuştur. Yağmurlama sistemi sayesinde yangının verdiği maddi ve manevi zararları en az şekilde atlatılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yüksek binalar, alçak binalara göre doğası gereği daha fazla yangın riski taşır. Yüksek katlı binalara yağmurlama sistemi takılarak bu risk, alçak binalardaki riskin altına indirilebilir. Sprinkler sistemleri, binayı ayrı pompalarla hizmet verilen bölümlere ayırarak yüksek statik basınçları yöneterek standart bileşenler kullanılarak yüksek binalara monte edilebilir.

Herhangi bir yangın başladığı zaman yangının hızı inanılmaz derecede yüksektir.İlk 3 dakika içerisinde yangın başlangıç safhasından büyüme safhasına geçecektir.Bu nedenle yangın önleyici tedbirler yangını başlangıç seviyesinde tutacak ve büyümesine engel olacaktır.Özellikle yağmurlama sisteminin önemi iyi anlaşılmalıdır.

Yangın başladıktan ve ihbar edildikten sonra ortalama 6 dakika(Avrupa ülkeleri ortalaması) içerisinde itfaiye ekipleri olay yerine gelmektedir.6 dakika yangının büyümesi için çok uzun bir zamandır. Bu nedenle yangın önleyici tedbirlere gerekli önemin verilmesi elzem bir durumdur.

Yağmurlama sistemini ve jet fan sistemini bir bütün olarak düşünecek ve “Yangın Sistemleri” başlığı altında değerlendirecek olursak, bu sistemin tasarımına dair adımlar aşağıdaki gibi önerilmektedir:

- 1) Araç park alanlarının ve yollarının belirlenmesi,
- 2) Belirlenen araç park alanları ve yollarına göre jet fan dağılımı, taze hava besleme ve duman atış noktalarının belirlenmesi,
- 3) Belirlenen araç park alanlarına ve yollarına, jet fan sistemine göre yağmurlama elemanlarının dağılımının belirlenmesi ve buna göre sistem tasarım ve hesaplarının yapılması.

KAYNAKÇA

Binaların Yangından Korunması Hakkındaki Yönetmelik

Tüyak 2013 Yangın Ve Güvenlik Sempozyumu Ve Sergisi 14- 15 Kasım İstanbul,2013

BS 7346-7:2006, Components for smoke and heat control systems

VDI-Handbuch Raumlufttechnik, VDI 2053 Air treatment systems for car parks, 2004

NFPA. NFPA 13 Standard for the installation of sprinkler systems: 2013 Edition. Quincy, MA, USA : 2013.

FM Global. 3-26 Fire Protection Water Demand for Nonstorage Sprinklered Properties. *Property Loss Prevention DataSheets*. Johnston, RI, USA : 2011.

HALL, J.R. U.S. Experience with Sprinklers. Quincy, MA, USA : NFPA, 2013.

FM Global. 1-3 High-Rise Buildings. Property Loss Prevention Data Sheets. Johnston, RI, USA : 2012. [

Danish Institute of Fire Technologies. Reliability of Sprinkler Systems. Hvidovre, Denmark : 2002.

KNUDSEN, R., BYGBJERG, H. Statistical analysis of AWS systems inspected in 2007. Hvidovre, Denmark : 2008.

Munich Re Group. Fire protection and loss prevention. Schadenspiegel. Pages 21-25, 2006, Vol. 2, pp. 21-25.

CEN. EN 12845: Fixed firefighting systems - sprinkler system design, installation and maintenance.

Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği) *

Opinions of School Principals on Their Professional Professionalism (Case of Kayseri Province)

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, devlet okullarında (ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim kurumları) görev yapmakta olan okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin incelenmesidir. Nicel araştırma yaklaşımının benimsendiği çalışma, betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki (Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu ve Hacılar) 387 okul müdürü oluşturmaktadır. Evrenin yaklaşık %99'una (382 kişi) ulaşılarak ölçek uygulanmıştır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin veriler, "Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden araştırmada parametrik testler uygulanmıştır. Gruplar arası karşılaştırmalar bağımsız örneklem t-testi ve tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde SPSS v.23.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin davranışları; karara katılımı sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim ve mesleki özerklik boyutlarında incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin çok yüksek olduğu, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin davranışlarında, cinsiyet, mezuniyet, toplam hizmet süresi, okul yöneticiliğinde geçen hizmet süresi değişkenlerine göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Ancak karara katılımı sağlama boyutunda okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin davranışlarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca görev yapılan eğitim kademesine göre ilkök müdürlerinin, görev yapılan ilçeye göre Melikgazi ilçesindeki okul müdürlerinin ve branşa göre sınıf öğretmeni okul müdürlerinin mesleki etik davranışlarını daha çok sergiledikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Yönetiminde Mesleki Profesyonellik, Okul Müdürleri, Profesyonellik, Mesleki Profesyonellik, Profesyonel Okul Yöneticiliği

ABSTRACT


The main purpose of this study is to determine the occupational professionalism of school principals based on the opinions of school principals working in public schools (primary schools, middle schools, and secondary education institutions). This is a descriptive study in which a survey model was used. The population of the study consists of 387 school principals in the central districts of Kayseri province (Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu, and Hacılar). The scale was administered to approximately 99% of the population (382 individuals). Data regarding the occupational professionalism of school principals were obtained using the "School Principals' Professionalism Scale". Since the data showed a normal distribution, parametric tests were applied in the study. Inter-group comparisons were made using independent samples t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). The statistical analysis was conducted using the SPSS v.23.0 software package. In the study, the school principals' behaviors regarding their occupational professionalism were examined in the dimensions of professional development, autonomy, ethics, and decision-making participation. The results revealed that the occupational professionalism level among school principals was very high. There was no significant difference in the behaviors related to school principals' occupational professionalism based on gender, graduation, total years of service, and years of service in school administration. However, a significant difference was observed in the dimension of decision-making participation. Additionally, according to the education level it was seen that primary school principals who were previously classroom teachers had higher levels of professional ethical behaviors than school principals who were branch teachers, in Melikgazi district.

Keywords: Professionalism, Professional Professionalism, Professional School Management, School Principals, Vocational Professionalism in Education Administration

GİRİŞ

Meslek, belirli bir eğitimle elde edilen sistematik bilgi, beceri ve kabiliyetlere dayalı; faydalı hizmet sunan veya çeşitli ürünler imal ederek getiri sağlayan ve belirli kuralları olan iş olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Kuzgun (2006) mesleği, belirli bir eğitim yoluyla kazanılan, kuralları toplum tarafından belirlenmiş, ahlaki değerleri içeren, insanlara faydalı mal ve hizmetler üreten, karşılığında para kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı faaliyetler bütünü olarak tanımlamaktadır. Bu tanımdan hareketle mesleklerin toplumdaki bir ihtiyacı gidermek için de yaratıldığını düşünmekte bir sakınca yoktur. Meslek aynı zamanda; bireyin yaşamını devam ettirmek için gösterdiği donanımsal becerilerin, zaman içinde kazanılan deneyimlerin ve bunlarla ilgili becerilerin tümünü de içermektedir (Adıgüzel vd., 2011; Sarıkaya ve Khorshid 2009). McKernan (2008) mesleği; teorik ve pratik bilgiye sahip, sürekli öğrenme ve halka hizmet etmeye isteklilik, özerk karar verme, analiz ve

Ali Kılıç¹ 

Mustafa Çelikten² 

How to Cite This Article

Kılıç, A. & Çelikten, M. (2023). "Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonelliklerine İlişkin Görüşleri (Kayseri İli Örneği)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8666-8680. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.70952>

Arrival: 07 June 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

*Bu makale, Erciyes Üniversitesi-Eğitim Bilimleri Enstitüsü-Eğitim Yönetimi Abd bünyesinde hazırlanan aynı isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Okul Müdürü, Uzman Öğretmen, MEB, Türkiye. ORCID: 0000-0001-6015-4886

² Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ABD. ORCID:0000-0001-7966-3912

araştırmayı uygulamaya koyma taahhüdüne sahip insanların birliği olarak tanımlar. Meslekler; uzun bir eğitim sürecinden sonra kazanılan, belirli ilkeleri ve etik kuralları olan faaliyetlerdir. Meslek aynı zamanda; bireyin yaşamını devam ettirmek için gösterdiği donanımsal becerilerin, zaman içinde kazanılan deneyimlerin ve bunlarla ilgili becerilerin tümünü de içermektedir (Adıgüzel vd., 2011; Sarıkaya ve Khorshid 2009). Mesleğin kökeni iştir, ancak işten farklı pek çok boyutu vardır. Bu nedenle meslek kavramını tanımlamanın zor olduğu söylenebilir. Bu açıdan mesleğin işten ayrılmasını mümkün kılan en önemli fark; bireylerin kendi alanlarında bilgi, beceri ve yeterliliklerini ortaya koymalarıdır (Bayhan, 2011) ve bu anlamda meslek profesyonel uzmanlık gerektiren bir sistemdir. Mesleklerle ilgili genellikle şu üç kavram “profesyonel, profesyonelleşme ve profesyonellik” çok yoğun şekilde kullanılmaktadır (Yazıcı, 2020, s. 12).

Fransızca ‘iş’ profession kelimesinden türemiş olan profesyonel kelimesi ‘çalışan’ manasını taşımaktadır. Bir kavram olarak, "işini hakkıyla yapan, özel hayatı ile iş hayatını dengeleyebilen insan modeli" demektir (Ogan İtmeç, 2008, akt. Güçlü ve Ünal, 2020, s. 384-406). Profesyonel, kâr elde etmek amaçlı iş yapan meslek sahibi (kimse) olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Baltaş (2003, akt. Süzen, 2020) profesyoneli, bir çalışma alanını meslek olarak benimseyen, derinleştiren ve bu alandaki bilgi ve tecrübesiyle geçimini sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır. Profesyonellik ise, birbirinden farklı yetkinlikleri içeren tutumlar ve davranışlar bütünü, bir düşünme biçimi ve bakış açısıdır (Van Mokk vd., 2009). İşin doğru ve özenli bir şekilde ve ayrıca en az hata ile tamamlanması profesyonelliğin vücut bulmuş halidir. Profesyonelliğin bir diğer göstergesi de bir işi en ince detayına kadar bilmek ve uygulamak, aynı zamanda tüm incelikleriyle birlikte beklentileri aşan işler ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda profesyonellik, yüksek kalite standartlarına ulaşma ve hizmet kalitesini artırmaya yönelik davranışlar ve tutumları içeren çok yönlü bir düşünce sistemi veya çok boyutlu bir yapı olarak yorumlanabilir (Adıgüzel vd., 2011). Profesyonellik, nitelik ve kazanılmış yetkinliklerin ne olduğu ve bir işi başarıyla yapabilmek için gerekli yeteneklerin neler olduğu ile ilgilidir (Demirkasimoğlu, 2010). Ayrıca profesyonellik, mesleki standartları belirleyen ve hizmet kalitesini artıran temel faktörlerden biridir (Karacaoğlu Vicdan, 2010). Profesyonellik sadece belirli meslekler için değil; tüm işgörenler, toplumda görevi olan herkes için sahip olunması gereken bir bakış açısı ve davranış biçimi olarak ifade edilebilir (Gökçora, 2005). Profesyonellik, dinamik olarak yapılandırılmış bir süreç olarak görülebilir. Profesyonellik, herhangi bir görevi yerine getirebilmek için kaliteli entelektüel eğitim almış olmak, bu eğitimle bilgi ve deneyim kazanarak mükemmelliğe ulaşmak ve bireysel ilkelerin rehberliğinde deneyimin eyleme dönüştürülerek özgür faaliyetlerde bulunabilmektir. Bu bağlamda profesyonellik söz konusu olduğunda ilk akla gelen, alanında eğitimli uzmanlar tarafından verilen ve ilgili meslek kuruluşları tarafından desteklenen hizmettir. Aynı zamanda bu hizmetin kalitesini artırma ve en iyiye ulaşma kaygısı, sürekli ilerleme ile özgünlüğünü ortaya koyarak profesyonelliğe de tanıklık etmektedir (Karahana, 2006; Raelin, 1999, akt. Adıgüzel vd., 2011). Tanımlar benzerdir ve genel anlamda profesyonellik, uzmanlık gerektiren bilgi ve becerilerle yapılan vasıflı iş olarak tanımlanabilir. Profesyonelliğin ilk şartı, bireyin içsel motivasyonudur. Bireylerin kendilerini öğrenmeye ve geliştirmeye yönlendirmesini sağlayan temel etken, dış güçlerden daha çok içsel merak ve ihtiyaçlarıdır. Profesyonel bir tutuma sahip olan kişiler, istek ve ihtiyaçlarını yaşam kalitelerini yükseltmek için kullanabilir ve profesyonelleşme sürecine gönüllü bir şekilde ve içsel motivasyonla girişebilirler. Bireylerin gönüllülüğü olmadan mesleki yaşamda gelişim, değişim ve örgütsel birlikten söz edilemez (Karnak, 2020).

Sözlük anlamı olarak profesyonelleşme, profesyonel bir insandan beklenen yetenek anlamına gelir, profesyonel ise nitelikli bir işçi, nitelikli bir kişi olarak tanımlanır. Karasu'ya (2001) göre, profesyonelleşme, bir uğraşın meslek haline gelmesi ve bireylerin hareketlerinin dinamik bir sürece girmesiyle gerçekleşir. Toplumsal ihtiyaçlara yüksek kalitede cevap verebilmek için ustalaşma olarak da adlandırılan profesyonelleşme kavramı, örgütsel boyuta varan bir durumdur. Martinet vd.'ye (2001, akt. Gezer, 2021) göre profesyonelleşme, bir mesleğe atfedilen kriterlerin yerine getirilmesi süreci ve mesleğe giriş için gerekli yeterliklerin geliştirilmesi ve güçlendirilmesidir.

Profesyonelizm genellikle profesyonelleşme ve profesyonellikle karıştırılır ve profesyonelizm mesleklere yönelik tutum ve davranışlar olarak tanımlanır. Profesyonelizm işgörenler ve uğraş alanları olan meslekleriyle ilgili bir ideoloji ve bakış açısıdır (Buyruk, 2015). Bu ideolojinin içerisinde, mesleğin eylemlerinin temelini oluşturan uzmanlık, özerklik, sorumluluk, mesleki etik, çalışkanlık, fayda, bilimsel mükemmellik ve insanlığa bağlılık gibi değerler vardır. Ayrıca işgörenler ve onların mesleklerine karşı tarafsızlık, adalet, akılcılık, faydacılık, üretim bilinci, bilimsellik, sorumluluk alanlarında insanların birleştiği bir dünya görüşünü benimser (Kurutkan, 2010).

Günümüz toplumsal yapılarında görülen hızlı değişimler ve teknoloji alanındaki gelişmeler, işgörenlerin profesyonelliğine ve uzmanlığına yapılan vurgunun giderek artmasına neden olmuştur. Zamanla bu vurgu arttıkça örgütsel yaşam daha karmaşık hale gelmiş ve çalışanlar arasında profesyonelliğe ve uzmanlığa duyulan ihtiyaç artmıştır (Adıgüzel vd., 2011; Altinkurt ve Yılmaz, 2014). Buradan hareketle söylenebilir ki eğitimde ve eğitim yönetiminde de profesyonelleşme kaçınılmaz bir eğilimdir ve eğitim bu hızlı değişim sürecinin hem öncüsü hem de

lideri olmalıdır. Bu bağlamda eğitim sürecinin en önemli aktörleri olarak kabul edilen okul müdürlerinin kalite beklentilerini karşılayabilmelerinin en önemli koşullarından biri de mesleki profesyonellikleri olarak kabul edilebilir. Profesyonellik anlayışı sayesinde okul müdürleri, mesleki gelişimlerini artıracak ve bu yolla eğitimin kalitesinin yükseltilmesine katkı sağlayacaklardır. Müdür, okul başarısının ana kaynağı olarak görülür ve okul performansının belirleyicisidir. Profesyonel bir lider olarak müdürün rolü; okuldaki eğitimin kalitesini değerlendirmek, geliştirmek ve okulun tüm paydaşlarını eğitim öğretim süreçlerine dâhil etmektir.

Mesleki profesyonellik; örgütsel profesyonellikten bireysel profesyonelliğin çıkarılmasıyla geriye kalandır (Karnak, 2020). Mesleki profesyonellik, mesleklerin toplumdaki statüsü, çalışanların saygısı ve iş doyumları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir ayrıca ekonomi sektöründeki değişim ve gelişmelerin yanı sıra toplumsal ihtiyaçların farklılaşması ve karmaşıklaşması mesleki profesyonelliği neredeyse zorunlu hale getirmektedir. Mesleki profesyonellik; yüksek iş performansına ulaşmak ve hizmet kalitesini iyileştirmek için bireylerin mesleki becerileri, tutumları, etkileşimleri ve davranışları hakkında içselleştirilmiş inançlar olarak da tanımlanabilir (Swisher ve Page, 2005). Mesleki profesyonelliğin kapsamını şu unsurlar oluşturmaktadır (Budak, 2009): Hizmetin sunumunun nasıl olması gerektiğini belirlemek, hangi bilgi ve donanım ihtiyacı duyulduğunu tasarlamak, olası sorunları önceden tahmin etmek, izlenecek yol haritasını oluşturmak ve bunu konjonktürel gelişmelere paralel olarak yapmak.

Eğitim kurumları, etkileşimde buldukları ve etkiledikleri çevre bakımından geniş kitlelerle temas halindedir. Bireysel, toplumsal, ulusal ve hatta evrensel etki düzeyine sahiptirler. Bu nedenle eğitim kurumları mesleki profesyonelliğe en çok ihtiyaç duyan kuruluşlardır (Demirkasimoğlu, 2010). Eğitim lideri olarak bir okul müdürü; mesleki profesyonelliği ile eğitime ve içinde bulunduğu topluma katkı sağlamalı, işin gerektirdiği mesleki ilkelere ve meslek etiği anlayışına uygun fikir ve eylemlerde bulunmalı, faaliyetleri gerçekleştirirken iş bölümünden yararlanmalı ve ayrıca çalışma ortamını geliştirmelidir. Personeli için uygulamalarda rol model olmalı, kanuni zorunluluklar ve sorumlulukları dışında okula anlamlı katkılarda bulunmalıdır. İşgörenler ve öğrencilere karşı tutum ve davranışlarında adil olmalıdır. Buradan anlaşılacağı üzere mesleki profesyonelliğe sahip bir okul müdürünün okulun gelişimine ve değişimine önemli miktarda katkı sağlayacağı, öğretmen ve öğrenci başarısını artıracığı, okulda yerleşik bir kurum kültürü oluşturacağı ve bunun sürekli gelişimi için çaba sarf edeceği öngörülebilir (Yazıcı, 2020).

Eğitim yönetimi; uygulama gerektiren bir çalışma alanı olarak daha önceden hedeflenmiş eğitim çıktılarına ulaşmak için kullanılacak kaynakları saptama, değerlendirme ve tahsis etme sürecidir (Ali ve Abdalla, 2017). Çelikten'e (2021) göre; profesyonel okul yöneticiliği, kişinin mesleki ve asli görevi olarak iş tanımında belirtilen işi yaptığı bir uzmanlık alanıdır. Profesyonel okul yöneticiliği; tarafsız, iletişimi güçlü, insanları ve içinde bulunduğu sosyal yapıyı tanıyan, ekip çalışmasını seven ve örgüt kültürüne hâkim, iç disipline sahip, farklı fikirlere sahip çıkan ve saygı duyan, uyumlu ve gerektiğinde affedici, kurum kültürü oluşturabilen ve geliştirebilen, adil davranan, çözüm odaklı, vizyon sahibi, akademik ve sosyal açıdan eğitime önem veren, uzmanlık eğitimi almış, mevzuatı çok iyi bilen deneyimli yöneticilerin bulunduğu bir çalışma alanıdır. Eğitim yönetiminde mesleki profesyonellik; okul liderlerinin profesyonel olarak kendilerini ve kadrolarını mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri, tüm işgörenlerin kararlara katılımını sağlamaları, mesleki özerkliğe ve mesleki etiğe sahip olmaları anlamına gelmektedir. Eğitim yönetiminde mesleki profesyonellik; okul liderlerinin kendilerini ve mahiyetindeki kadrolarını mesleki açıdan sürekli geliştirmeleri, tüm personelin kararlara katılımını sağlamaları, mesleki özerkliğe ve mesleki etiğe sahip olmaları anlamına gelmektedir. Eğitim yönetiminde profesyonelleşmenin okullarda sürekli gelişim ve değişime yol açacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğrenci başarısını ön planda tutarak artıracığı ve okullarda kurum kültürünü geliştireceği öngörülmektedir (Yazıcı, 2020).

Alanyazın incelendiğinde mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin farklı sınıflamaların olduğu görülmektedir. Mesleki profesyonellik boyutları; mesleki topluluğa katkı, standartların öz denetimi, akademik sorumluluk ve etkililik olarak (McMahon ve Hoy, 2009) incelendiği gibi; duygusal emek, kişisel gelişim, mesleki doyum ve kuruma katkı (Altınkurt ve Yılmaz, 2014) olarak da ele alınmaktadır. Bayhan (2011) ise yaptığı çalışmada mesleki profesyonelliğin boyutlarını; etkililik, mesleki yeterlik ve profesyonel yaklaşım olarak incelemiştir. Yazıcı (2020) ise yaptığı araştırmada ve geliştirdiği OMMPÖ'de okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerini; mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik ve karara katılımı sağlama boyutlarında ele almıştır. Bu çalışmada Yazıcı'nın (2020) geliştirdiği ölçek aracılığıyla aynı boyutlar üzerinden okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu araştırmada mesleki profesyonelliğin boyutlarına ilişkin benimsenen söz konusu sınıflandırma doğrultusunda, mesleki profesyonellik boyutları ayrıntılı olarak aşağıda incelenmiştir.

Mesleki Gelişim: Meslekte öğrenmek için bilgi, beceri, yetenek olarak tanımlanabilen mesleki gelişim kavramı, eğitim yönetimi çalışmalarında önemli faktörlerden biri olmuştur (Seferoğlu, 2001). Mesleki gelişim; işgörenlerin çalıştıkları alanlarda kendilerini teknik, yasal ve kavramsal açılardan güncel tutabilmeleri için önem ve hatta

gereklilik arz etmektedir. Mesleki gelişimin bir başka gerekçesi ise mesleki başarının genellikle sinerjik olarak daha fazla başarıya yol açmasıdır (Rosenholtz, 1985). Mesleğini profesyonel olarak uygulayan çalışanların gelişimi, uygun öğrenme deneyimlerini ve yeterlik düzeyini aşan durumları gerektirir (Murphy ve Calway, 2008). İşgörenler mesleki gelişim sayesinde, alanlarıyla ilgili bilgilerini derinleştirebilir, çalışma alanlarında meydana gelen güncel gelişmelerden haberdar olurlar, kabiliyetlerini çalıştıkları mesleğin standartlarıyla uyumlu hale getirirler (Reese, 2010). Buradan bakıldığında mesleki gelişim, hem içinde yer aldığı örgütten etkilenir hem de örgütü etkiler. Mesleki gelişim, Sergiovanni'ye (1987) göre, okul müdürlerinin mesleki becerilerini ve bilgi altyapılarını güçlendirmekle ilgilidir. Gürkan ve Toprakçı'ya (2018) göre, okul müdürlerinin meslekleri ile ilgili bilimsel yayınları takip etmeleri, okulda karşılaştıkları sorunlar ve çözümleri hakkında yayımlanmış bilimsel çalışmaları takip etmeleri mesleki gelişim davranışlarına örnek olarak gösterilebilir. Bir okulun ancak müdürü kadar olduğunu belirten Açıkalin'a (1998) göre, okuldaki her şeyi kuran, inşa eden ve geliştiren ana unsur müdürdür ve müdürün nitelikleriyle birlikte yetenekleri okul organizasyonunda açıkça hissedilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve hatta planlamak okul müdürlerinin görevlerinden biri olarak görülebilir (Guskey, 2000). Okul müdürlerince mesleki gelişimleri desteklenen öğretmenler, mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara ve etkinliklere daha kolay katılabilmektedirler. Okulun verimliliği ve kalitesi, öğretmen başarısıyla doğru orantılıdır. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermek ve mesleki gelişimlerini desteklemek, okul yönetiminin görevidir (Gözler, 2008). Etkili yöneticiler, öğretmenleri cesaretlendirerek karara katılmalarını sağlar ve mesleki gelişmelerini destekler (Şişman, 2002). Okul müdürlerinin ve/veya okul liderlerinin mesleki gelişim çalışmalarının gerekliliği konusunda inançları ve mesleki gelişime verdikleri değer, onu işe yarar ve etkili kılan temel unsurdur. Tam da bu sebepten yöneticilerin desteği mesleki gelişimde başarı için büyük bir değere sahiptir (Harwell, 2003).

Karara Katılımı Sağlama: Karara katılım, karar verme sürecinin örgüt üyeleriyle birlikte yapılmasıdır (Aksay ve Ural, 2008). Aydın'a (2000) göre, personelin karara dahil olması, ortak karar alma anlamına gelir; yani yetki devri söz konusu değildir. Karara katılım, farklı konulardaki insanların birlikte karar verdiği bir ekip yönetim tekniğidir (Eren, 1998). Başaran (2000) karara katılımın, çalışanın yönetimin karar verme sürecinde aktif rol almasını ve problem çözücü olarak hareket etmesini sağladığını vurgulamaktadır. Karara katılma, işgörenleri örgütle bütünleştirir ve onların örgütsel kararları uygulama durumunu yükseltir. Karara katılımı sağlama; okul müdürlerinin, okulun işleyişiyle ilgili konularda alınacak kararlara öğretmenleri dahil etmesi, onların görüş ve önerilerini dikkate almasıdır (Bursalıoğlu, 1991). Etkili bir okul müdürünün, yönetsel uygulamalar için alınan kararlarda öğretmenlerin değer yargılarını da dikkate alarak hareket etmesi gerekmektedir. Okul yönetiminde alınan kararlara öğretmenlerin katılımı, onların motivasyonunu yükseltir ve öğretmenlere okulun bir parçası olduğu hissini yaşatır. Bu da öğretmenlerin okula karşı hissettikleri aidiyet duygusunu yükseltir (Hoy ve Miskel, 2010). Karara katılımı sağlama çalışmaları doğru yapıldığında öğretmenlerin sorunlara çözüm bulma ve en uygun seçeneği belirleme becerileri artar. Takmaz'a (2009) göre, öğretmenler karar alma süreçlerine daha fazla dahil oldukça örgütsel iletişim algısının arttığı görülmektedir. Çelikten (2001), etkili okullarda karar vermenin şekillenmesinde karar verme sürecine katılımın öneminden bahsetmiş, okul yöneticilerinin personeli ile birlikte karara almaya özen göstermelerinin önemini vurgulamıştır. Cemaloğlu (2002), okul yönetiminin öğretmen performansını artırmadaki rolünden bahsetmiş ve öğretmenlerin herhangi bir sorunun çözümüne katılımını sağlamanın liderlik becerilerini geliştirdiğini bulmuştur. Uyar (2007) araştırmasında, okul yönetim kurullarının öğretmenleri yönetsel kararlara dahil etmesi durumunda eğitim kalitesinin arttığını ve daha demokratik bir örgüt ikliminin oluşup geliştiğini belirtmektedir. Tüm bu araştırmalara dayanarak karara katılımın, öğretmenler ve işgörenler üzerinde pozitif etkileri olduğu söylenebilir. Yöneticinin, personelin karara katılımı konusunda çaba harcaması ve objektifliği sağlama noktasında gerekli duyarlılığı göstermesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin kararları bir başına alması, öğretmeni yalnızca uygulayıcı olarak görmesi, okulun demokrasi kültürünü zedeleyecek ve okul iklimini de olumsuz yönde etkileyecektir. Okul müdürlerinin önemli kararları almadan önce öğretmenlere danışması, onların eleştirilerini ve önerilerini dikkate alması, öğretmenleri her aşamada karar sürecine dahil etmesi, okul ve öğrenci başarısı, eğitim ve öğretimin etkililiği için öğretmenlerle sürekli görüşmesi, karara katılımı sağlama davranışlarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Mesleki Etik: Meslek etiği ya da mesleki etik, ilgili meslek için kalıplaşmış ve kabul edilmiş davranış kuralları ve/veya mesleki ilkeler olarak tanımlanabilir. Özellikle eğitim yöneticilerinin görevlerini yerine getirirken bu ilke ve kurallara hem okul içi hem de okul dışı uygulamalarında riayet etmeleri gerekmektedir (Erdem, 2015). Değer yargılarının eğitim hedeflerinin belirlenmesinde ve bu hedeflere ulaşılmasında önemli bir etken olduğu düşünüldüğünde, günümüz okul liderlerinin etik ilkelerle tutarlı bir şekilde davranmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Bu sebeple günümüz taleplerini karşılamak isteyen okul liderlerinin dürüst, ahlaklı ve adil bir tutum benimsemeleri gerekmektedir. Etik ilkelerin okul yönetimi tarafından içselleştirilmesi, öğretmenler üzerinde olumlu bir etki yaratacak ve onların görevlerini daha başarılı, daha mutlu ve daha özverili bir şekilde yürütmelerine

yardımcı olacaktır (Çetin ve Özcan, 2004). Okul müdürleri öğretmenlerine eşit mesafede durmalı, saygılı ve tarafsız olmalı, öğretmenleri arasında fırsat ve sorunları eşit paylaşmalı, öğretmenlerine değer vermeli ve eğitimin kalitesini yükseltmek için çalışmalı; din, siyaset, ırk ve cinsiyet ayrımı yapmamalıdır (Erdoğan, 2007). Bir okul müdürünün öğretmenlere karşı adil davranması, örgüt içi uygulamalarında ve aldığı kararlarda daima tarafsızlık ilkesiyle hareket etmesi, okul paydaşları arasında oluşan/oluşabilecek sorunlara adil çözümler bulmaya çalışması ve iş yükünü, sorumluluğu ve fırsatları öğretmenler arasında eşit olarak paylaşmaya çalışması gibi göstergeler okul müdürünün mesleki etik davranışlara sahip olduğunu kanıtıdır, denebilir.

Mesleki Özerklik: Mesleki özerklik, özdenetim ve uzmanlık alanı dahilinde hareket etme özgürlüğü veya bir hareket ve/veya olaylar dizisini başlatıp tamamlama ve yapılacak işin yöntemini, kapsamını ve hızını kontrol altında tutma yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Kılıç, 1998). Gillon'a (1995, akt. Doğan ve Can, 2009) göre mesleki özerklik kavramı; bağımsız olarak düşünme, karar verme ve buna bağlı olarak hareket edebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Mesleki özerklik, çalışanların meslektaşları ile iş birliği içinde oluşturduğu etik ilkelerine dayalı yetki ve kontrole sahip olduğu durumu ifade eder (Buyruk ve Akbaş, 2021; Evetts, 2006). Mesleki özerklik; kişilerin, toplulukların, örgütlerin, kurumların, gerçek veya tüzel kişilerin haklarını ihlal etmeden kendileriyle ilgili konularda hedef belirleyebilme ve karar verebilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Demirtaş ve Güneş, 2002). Mesleki özerklik, okul bazında düşünüldüğünde üst otoritenin belirli alanlarla sınırlı olmak kaydıyla yetkilerinin bir kısmını okullara aktarması olarak ifade edilebilir. Okul müdürünün baskı ve engellerden yana kendini güvende hissedebileceği, statüsünün kendisine verdiği yetkiyi kullanabileceği, kararlar alabileceği, alınan kararları uygulayabileceği özerk ve özgür bir ortama ihtiyacı vardır. Bu durumda okul müdürünün özerk olması demek, statüsünün kendisine verdiği yetkiyi kullanırken çeşitli çıkar gruplarından gelebilecek baskı ve engellere karşı koyabilecek güce ve kararlılığa sahip olması demektir. Mevzuatta öngörülmemekle birlikte, mali kaynakların kullanımında okula fayda sağlayacak işler yapması, okul yararına yapılacak faaliyetlerde inisiyatif alması, öğrenci ve öğretmenlerin ihtiyaçlarında çeşitli değişiklikler yapması gibi göstergeler okul müdürünün mesleki özerklik davranışlarına ve duygusuna sahip olduğunu göstermektedir, denilebilir.

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında Kayseri ilinin 5 merkez ilçesinde (Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu ve Hacılar) bulunan devlet okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşlerine göre, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının nasıl olduğudur. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki problemlere yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını gösterme sıklığı ve mesleki profesyonellik düzeyi nedir?
2. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları branş, görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan ilçe, cinsiyet, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi ve okul yöneticiliğinde geçen hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında, Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki (Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu ve Hacılar) devlet okullarında (ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim kurumları) görev yapmakta olan okul müdürleri oluşturmaktadır. Okul müdürü sayıları ile ilgili istatistiksel bilgi Kayseri İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 13.10.2022 tarihli dilekçe ile talep edilmiş ve ilgili dilekçeye 24.10.2022 tarihinde cevap verilmiştir. Cevabi yazıya göre, Kayseri ilinin 5 merkez ilçesinde dört yıllığına görevlendirilen ve görevde olan toplam 429 okul müdürü bulunmaktadır. Bu sayıya 42 anaokulu müdürü dahildir ancak anaokullarında görev yapan okul müdürlerine ölçek uygulanmayacağı için geriye kalan 387 (ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okulları) okul müdürü araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleminin belirlenmesinde, örneklem alma yoluna gidilmemiş ve araştırma evreninin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemini araştırmacı tarafından ulaşılan 387 okul müdüründen çalışmaya katılmayı kabul eden ve ilgili ölçeği yanıtlayarak dönüş yapan 382 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenin yaklaşık olarak %99'una tekabül etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında, araştırmacı tarafından hazırlanan "kişisel bilgi formu" (cinsiyet, branş (sınıf öğretmenliği veya branş), görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan ilçe, mezuniyet durumu (lisans veya lisansüstü), toplam hizmet süresi ve okul yöneticiliğinde geçen hizmet süresine ilişkin 7 soruyu içeren) ve Yazıcı

(2020) tarafından geliştirilen, 4 alt boyut ve 22 maddeden oluşan “Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği (OMMPÖ)” kullanılmıştır. 51li Likert tipindeki ölçeğin cevaplandırılmasında araştırmaya katılan okul müdürlerinin ölçekte yer alan her bir ifade için (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman şeklindeki cevap seçeneklerinden birini işaretlemeleri istenmiştir. Ölçek aracılığıyla okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilgili davranışlarının sıklığını ve mesleki profesyonellik düzeyini belirlemek için aritmetik ortalamalar kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı Mesleki Gelişim faktörü için ,86, Karara Katılımı Sağlama faktörü için ,83, Mesleki Etik faktörü için ,83, Mesleki Özerklik faktörü için ,67 ve ölçeğin tümü için ,83 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen veriler SPSS v.23.0 (Social Sciences Statistical Package) sosyal bilimler için istatistik programı kullanılarak analize tabii tutulmuştur. Araştırmaya katılanların kişisel özellikleriyle ilgili sorulara verdikleri yanıtlar için frekans, yüzde dağılım ve ortalama değerleri hesaplanmıştır. Veri analizinde, iki grup arasındaki anlamlı farklılıkları saptamak için bağımsız grup t-testi, ikiden fazla grup arasındaki anlamlı farklılıkları saptamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve hangi grupların ortalamaları arasında fark olduğunu saptamak için Tukey HSD testi kullanılmıştır. Tüm istatistiksel analizlerde ,05'lik bir anlamlılık düzeyi dayanak alınmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Çarpıklık ve basıklık katsayıları

	Çarpıklık (Skewness)	Basıklık (Kurtosis)
Genel Mesleki Profesyonellik	,034	-,211
Karara Katılımı Sağlama	-,463	-,326
Mesleki Etik	-1,498	1,695
Mesleki Gelişim	-,049	,089
Mesleki Özerklik	-,251	-,542

Tablo 1'de görüldüğü gibi, genel mesleki profesyonellik için çarpıklık değeri ,034, basıklık değeri -,211; karara katılımı sağlama için çarpıklık değeri -,463, basıklık değeri -,326, meslek etik için çarpıklık değeri -1,498, basıklık değeri 1,695, mesleki gelişim için çarpıklık değeri -,49, basıklık değeri ,089, mesleki özerklik için çarpıklık değeri -,251, basıklık değeri -,542 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,5 ile +1,5 arasında ise verilerin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilebilir (Tabachnick ve Fidell, 2015). Meslek etiği verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları sırasıyla-1.498 ve 1.695'tir. Bu değerlere göre veri grubu normal dağılım göstermemektedir. Ancak -2 ile +2 arasındaki basıklık ve çarpıklık değerleri ile de verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (George ve Mallery 2010; Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2009; Lomax ve Hahs-Vaughn, 2013). Hatta Kline'a (2011) göre normallik varsayımı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin 3'ten küçük olması yeterlidir. Sonuç olarak, bu çalışmada verilerin normal dağıldığı varsayılmış ve bu nedenle parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin görüşlerine göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını gösterme sıklığı ve mesleki profesyonellik düzeyi nedir? Bunun için okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin davranışlarının boyutlar düzeyinde en yüksek ve en düşük değerleri, aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	n	Min	Max	\bar{X}	Ss
Karara Katılımı Sağlama	382	3,14	5,00	4,46	,42
Mesleki Etik	382	3,17	5,00	4,79	,31
Mesleki Gelişim	382	1,00	5,00	3,55	,72
Mesleki Özerklik	382	2,20	5,00	3,99	,64
Mesleki profesyonellik toplam	382	3,23	5,00	4,28	,33

Tablo 2 incelendiğinde okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir (n = 382, \bar{x} = 4,28). Katılımcıların mesleki profesyonellik boyutları içinde en sık gösterdikleri davranışları sırasıyla mesleki etik (\bar{x} = 4,79), karara katılımı sağlama (\bar{x} = 4,46), mesleki özerklik (\bar{x} = 3,99) ve mesleki gelişim (\bar{x} = 3,55) olmuştur. Buradan anlaşılacağı üzere çalışmanın alt boyutlarında en sık gösterilen mesleki profesyonellik davranışı mesleki etik olurken en az sıklıkla gösterilen davranış mesleki gelişim olmuştur.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları branş, görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan ilçe, cinsiyet, mezuniyet durumu, toplam hizmet süresi ve okul yöneticiliğinde geçen hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş olup ilgili sonuçlar Tablo 3'te ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının cinsiyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Karara Katılımı Sağlama	Kadın	10	4,34	,55	380	-,938	,349
	Erkek	373	4,46	,41			
Mesleki Etik	Kadın	10	4,88	,20	380	,912	,362
	Erkek	372	4,78	,32			
Mesleki Gelişim	Kadın	10	3,55	,69	380	-,036	,971
	Erkek	372	3,55	,72			
Mesleki Özerklik	Kadın	10	3,62	,74	380	-1,898	,059
	Erkek	372	4,00	,63			
Genel Mesleki Profesyonellik	Kadın	10	4,18	,38	380	-,978	,329
	Erkek	372	4,28	,33			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları, karara katılımı sağlama boyutunda [$t(380)=-,938$, $p>,05$], mesleki etik boyutunda [$t(380)=,912$, $p>,05$], mesleki gelişim boyutunda [$t(380)=-,036$, $p>,05$], mesleki özerklik boyutunda [$t(380)=-1,898$, $p>,05$] olarak bulunmuştur. Mesleki profesyonelliğin genelinde ise [$t(380)=-,978$, $p>,05$] olarak bulunmuştur. Buradan hareketle diyebiliriz ki; okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları alt boyutlarda ve mesleki profesyonelliğin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Tablo 4: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Kademesin	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Karara Katılımı Sağlama	A-İlkokul	154	4,53	,45	Gruplar arası	1,322	2	,661	3,792	,02
	B-Ortaokul	111	4,45	,33	Gruplar içi	66,062	379	,174		A-C
	C-Lise	117	4,39	,43	Toplam	67,384	381			
Mesleki Etik	A-İlkokul	154	4,78	,35	Gruplar arası	,064	2	,032	,312	,732
	B-Ortaokul	111	4,77	,30	Gruplar içi	38,905	379	,103		
	C-Lise	117	4,81	,28	Toplam	38,969	381			
Mesleki Gelişim	A-İlkokul	154	3,56	,75	Gruplar arası	,038	2	,019	,036	,965
	B-Ortaokul	111	3,54	,79	Gruplar içi	200,604	379	,529		
	C-Lise	117	3,56	,61	Toplam	200,642	381			
Mesleki Özerklik	A-İlkokul	154	4,08	,62	Gruplar arası	1,953	2	,976	2,399	,092
	B-Ortaokul	111	3,94	,67	Gruplar içi	154,258	379	,407		
	C-Lise	117	3,92	,61	Toplam	156,238	381			
Genel Mesleki Profesyonellik	A-İlkokul	154	4,32	,33	Gruplar arası	,430	2	,215	1,947	,144
	B-Ortaokul	111	4,26	,35	Gruplar içi	41,882	379	,111		
	C-Lise	117	4,25	,30	Toplam	42,313	381			

Tablo 4 incelendiğinde görev yapılan eğitim kademesi değişkenine göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama alt boyutundaki puanlar arasında anlamlı bir farklılık [$F(2-379)=3,792$; $p<,05$] görülmektedir. Okul müdürlerinin mesleki etik [$F(2-379)=,312$; $p>,05$], mesleki gelişim [$F(2-379)=,036$; $p>,05$] ve mesleki özerklik [$F(2-379)=2,399$; $p>,05$] boyutlarındaki ve mesleki profesyonellik ölçeğinin genelindeki [$F(2-379)=1,947$; $p>,05$] puanları ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Karara katılımı sağlama alt boyutu için ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde; ilkokulda görev yapan müdürlerle ($\bar{x}=4,53$, $Ss=,45$) liselerde görev yapan müdürlerin ($\bar{x}=4,39$, $Ss=,43$) puan ortalamaları arasındaki farklılaşmanın anlamlı düzeyde olduğu ($p<,05$) görülmüştür. Ortalamalar arası farklar dikkate alındığında ($I-J=,13960$) farkın ilkokulda görev yapan müdürler lehine olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının görev yapılan ilçe değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ANOVA ile incelenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının görev yapılan ilçe değişkenine göre ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim Kademesi	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karara Katılımı Sağlama	A-Melikgazi	178	4,47	,40	Gruplar arası	2,794	4	,699	4,077	,003
	B-Kocasinan	128	4,46	,43	Gruplar içi	64,590	377	,171		
	C-Talas	46	4,29	,39	Toplam	67,384	381			
	D-İncesu	19	2,72	,29						
	E-Hacılar	11	4,57	,58						
Mesleki Etik	A-Melikgazi	178	4,81	,28	Gruplar arası	1,469	4	,367	3,691	,006
	B-Kocasinan	128	4,78	,31	Gruplar içi	37,500	377	,099		
	C-Talas	46	4,75	,32	Toplam	38,969	381			
	D-İncesu	19	4,88	,22						
	E-Hacılar	11	4,46	,68						
Mesleki Gelişim	A-Melikgazi	178	3,54	,72	Gruplar arası	,790	4	,198	,373	,828
	B-Kocasinan	128	3,53	,72	Gruplar içi	199,851	377	,530		
	C-Talas	46	3,56	,67	Toplam	200,642	381			
	D-İncesu	19	3,63	,78						
	E-Hacılar	11	3,79	,88						
Mesleki Özerklik	A-Melikgazi	178	4,04	,64	Gruplar arası	,771	4	,193	,467	,760
	B-Kocasinan	128	3,95	,62	Gruplar içi	155,468	377	,412		
	C-Talas	46	3,93	,60	Toplam	156,238	381			
	D-İncesu	19	3,97	,72						
	E-Hacılar	11	4,05	,79						
Genel Mesleki Profesyonellik	A-Melikgazi	178	4,30	,34	Gruplar arası	,609	4	,152	1,377	,241
	B-Kocasinan	128	4,27	,32	Gruplar içi	41,704	377	,111		
	C-Talas	46	4,20	,33	Toplam	42,313	381			
	D-İncesu	19	4,40	,27						
	E-Hacılar	11	4,28	,32						

Tablo 5 incelendiğinde görev yapılan ilçe değişkenine göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama alt boyutundaki puanlar arasında anlamlı düzeyde bir fark [$F(4-377)=4,077$; $p<,05$] olduğu görülmektedir. Yine mesleki etik alt boyutundaki puan ortalamaları arasında da anlamlı düzeyde bir fark [$F(4-377)=3,691$; $p<,05$] bulunmaktadır. Okul müdürlerinin mesleki gelişim [$F(4-377)=,373$; $p>,05$] ve mesleki özerklik [$F(4-377)=,467$; $p>,05$] boyutlarındaki ve mesleki profesyonellik ölçeğinin genelindeki [$F(4-377)=1,377$; $p>,05$] puanları ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Karara katılımı sağlama ve mesleki etik alt boyutlarındaki farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları incelendiğinde; görev yapılan ilçe değişkenine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama alt boyutunda Talas ilçesinde görev yapan müdürlerle ($\bar{x}=4,29$, $Ss=,39$) İncesu ilçesinde görev yapan müdürlerin ($\bar{x}=4,72$, $Ss=,29$) puan ortalamaları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmakla birlikte ($p<,05$) ortalamalar arası fark dikkate alındığında ($I-J=-,43429^*$) farkın İncesu ilçesinde görev yapan müdürler lehine olduğu görülmektedir. Tablo 5'te mesleki etik alt boyutu incelendiğinde Melikgazi ilçesinde görev yapan müdürlerle ($\bar{x}=4,81$, $Ss=,28$) Hacılar ilçesinde görev yapan müdürlerin ($\bar{x}=4,46$, $Ss=,68$) puan ortalamaları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Bu fark istatistiki olarak anlamlı düzeyde olmakla birlikte ($p<,05$) ortalamalar arası fark dikkate alındığında ($I-J=,34585^*$) farkın Melikgazi ilçesinde görev yapan müdürler lehine olduğu görülmektedir. Yine mesleki etik alt boyutunda Kocasinan ilçesinde görev yapan müdürlerle ($\bar{x}=4,78$, $Ss=,31$) Hacılar ilçesinde görev yapan müdürlerin ($\bar{x}=4,46$, $Ss=,68$) puan ortalamaları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$). Ortalamalar arası fark dikkate alındığında ($I-J=,31676^*$) farkın Kocasinan ilçesinde görev yapan müdürler lehine olduğu görülmektedir. Yine İncesu ilçesinde görev yapan müdürlerle ($\bar{x}=4,88$, $Ss=,22$) Hacılar ilçesinde görev yapan müdürlerin ($\bar{x}=4,46$, $Ss=,68$) puan ortalamaları arasında bir farklılaşma olduğu görülmektedir ($p<,05$). Ortalamalar arası fark dikkate alındığında ($I-J=,41627^*$) farkın İncesu ilçesinde görev yapan müdürler lehine olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının mezuniyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının mezuniyet değişkenine göre t-testi sonuçları

	Mezuniyet	n	\bar{X}	Ss	sd	t	p
Karar Katılım Sağlama	Lisans	270	4,47	,41	380	,355	,722
	Lisansüstü	112	4,45	,43			
Mesleki Eti	Lisans	270	4,80	,28	380	1,433	,153
	Lisansüstü	112	4,75	,39			
Mesleki Gelişim	Lisans	270	3,54	,73	380	-,693	,489
	Lisansüstü	112	3,59	,69			
Mesleki Özerk	Lisans	270	3,96	,63	380	-1,447	,149
	Lisansüstü	112	4,07	,64			
Genel Mesleki Profesyonellik	Lisans	270	4,27	,32	380	-,5388	,698
	Lisansüstü	112	4,29	,35			

Tablo 6'da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışları mezuniyet değişkenine göre incelendiğinde, karara katılımı sağlama boyutunda [$t(380)=,355, p>,05$], mesleki etik boyutunda [$t(380)=1,433, p>,05$], mesleki gelişim boyutunda [$t(380)=-,693, p>,05$] ve mesleki özerklik boyutunda [$t(380)=-1,447, p>,05$] anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yani alt boyutların tamamında bir farklılaşma söz konusu değildir. Mesleki profesyonelliğin genelinde de [$t(380)=-,388, p>,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının branş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ile incelenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının branş değişkenine göre t-testi sonuçları

	Branş	n	\bar{x}	Ss	sd	t	p
Karara katılımı Sağlama	Sınıf öğretmenliği	154	4,52	,45	380	2,450	,015*
	Branş öğretmenliği	228	4,42	,39			
Mesleki Etik	Sınıf öğretmenliği	154	4,78	,35	380	-,169	,866
	Branş öğretmenliği	228	4,79	,29			
Mesleki Gelişim	Sınıf öğretmenliği	154	3,57	,76	380	,399	,690
	Branş öğretmenliği	228	3,54	,70			
Mesleki Özerklik	Sınıf öğretmenliği	154	4,07	,63	380	1,982	,048*
	Branş öğretmenliği	228	3,94	,63			
Genel Mesleki Profesyonellik	Sınıf öğretmenliği	154	4,32	,33	380	1,961	,051
	Branş öğretmenliği	228	4,25	,33			

Tablo 7 incelendiğinde, mesleki profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,52$), branş öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=4,42$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(380)=2,450, p<,05$]. Farklılaşma sınıf öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin lehinedir. Yine Tablo 17'de mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki özerklik alt boyutunda sınıf öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin puan ortalamalarının ($\bar{x}=4,07$), branş öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin puan ortalamalarından ($\bar{x}=3,94$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$t(380)=1,982, p<,05$]. Farklılaşma sınıf öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin lehinedir. Tablo 17'ye göre, okul müdürlerinin branş değişkenine göre mesleki profesyonellik boyutlarından, mesleki etik [$t(380)=-,169, p>,05$] ve mesleki gelişim [$t(380)=,399, p>,05$] boyutlarındaki puanları ve genel mesleki profesyonellik [$t(380)=1,4961, p>,05$] puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının toplam hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ANOVA ile incelenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının toplam hizmet süresi değişkenine göre ANOVA test sonuçları

Boyutlar	Toplam Hizmet süresi	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karara Katılımı Sağlama	6-10 yıl	17	4,50	,46	Gruplar arası	,027	2	,013	,075	,928
	11-20 yıl	79	4,46	,49	Gruplar içi	67,358	379	,177		
	21 ve üzeri yıl	286	4,46	,39	Toplam	67,384	381			
Mesleki Etik	6-10 yıl	17	4,77	,38	Gruplar arası	,035	2	,017	,169	,845
	11-20 yıl	79	4,81	,31	Gruplar içi	38,934	379	,103		
	21 ve üzeri yıl	286	4,78	,31	Toplam	38,969	381			
Mesleki Gelişim	6-10 yıl	17	3,32	1,08	Gruplar arası	2,299	2	1,149	2,196	,113
	11-20 yıl	79	3,68	,80	Gruplar içi	198,343	379	,523		
	21 ve üzeri yıl	286	3,53	,67	Toplam	200,642	381			
Mesleki Özerklik	6-10 yıl	17	4,02	,79	Gruplar arası	,333	2	,166	,405	,667
	11-20 yıl	79	4,05	,67	Gruplar içi	155,905	379	,411		
	21 ve üzeri yıl	286	3,98	,62	Toplam	156,238	381			
Genel Mesleki Profesyonellik	6-10 yıl	17	4,25	,45	Gruplar arası	,169	2	,084	,760	,469
	11-20 yıl	79	4,32	,38	Gruplar içi	42,144	379	,111		
	21 ve üzeri yıl	286	4,27	,30	Toplam	42,313	381			

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri toplam hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin karara katılımı sağlama [$F(2-379)=,075$; $p>,05$], mesleki etik [$F(2-379)=,169$; $p>,05$], mesleki gelişim [$F(2-379)=2,196$; $p>,05$] ve mesleki özerklik [$F(2-379)=,405$; $p>,05$]’tir. Alt boyutlardaki mesleki profesyonellik davranışları ve genel mesleki profesyonellikleri [$F(2-379)=,760$; $p>,05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının okul yöneticiliğinde geçen süre değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ANOVA ile incelenmiş ve ilgili sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9: Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının okul yöneticiliğinde geçen süre değişkenine göre ANOVA test sonuçları

Boyutlar	Okul Yöneticilik Süresi	n	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Karara Katılımı Sağlama	0-5 yıl	35	4,48	,46	Gruplar arası	1,027	3	,342	1,950	,121
	6-10 yıl	97	4,39	,39	Gruplar içi	66,357	378	,176		
	11-20 yıl	151	4,45	,44	Toplam	67,384	381			
	21 ve üzeri yıl	99	4,53	,38						
Mesleki Etik	0-5 yıl	35	4,74	,38	Gruplar arası	,080	3	,027	,259	,855
	6-10 yıl	97	4,79	,31	Gruplar içi	38,889	378	,103		
	11-20 yıl	151	4,79	,29	Toplam	38,969	381			
	21 ve üzeri yıl	99	4,80	,34						
Mesleki Gelişim	0-5 yıl	35	3,40	,92	Gruplar arası	1,550	3	,517	,981	,402
	6-10 yıl	97	3,55	,71	Gruplar içi	199,092	378	,527		
	11-20 yıl	151	3,54	,70	Toplam	200,642	381			
	21 ve üzeri yıl	99	3,63	,69						
Mesleki Özerklik	0-5 yıl	35	3,92	,73	Gruplar arası	,899	3	,300	,730	,535
	6-10 yıl	97	4,05	,62	Gruplar içi	155,339	378	,411		
	11-20 yıl	151	3,95	,66	Toplam	156,238	381			
	21 ve üzeri yıl	99	4,03	,57						
Genel Mesleki Profesyonellik	0-5 yıl	35	4,22	,40	Gruplar arası	,379	3	,126	1,138	,333
	6-10 yıl	97	4,27	,31	Gruplar içi	41,934	378	,111		
	11-20 yıl	151	4,27	,34	Toplam	42,313	381			
	21 ve üzeri yıl	99	4,33	,29						

Tablo 9’da görüldüğü gibi, okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri okul yöneticiliğinde geçen süre değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri, karara katılımı sağlama [$F(3-378)=1,950$; $p>,05$], mesleki etik [$F(3-378)=,259$; $p>,05$], mesleki gelişim [$F(3-981)=,981$; $p>,05$] ve mesleki özerklik [$F(3-730)=,730$; $p>,05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticiliğinde geçen süre değişkenine göre, okul müdürlerinin genel mesleki profesyonellikleri [$F(3-378)=1,138$; $p>,05$] de anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı devlet okullarında görev yapmakta olan okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının incelenmesidir. Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışma, betimsel tarama modelindedir. Araştırmanın evrenini, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Kayseri ilinin merkez ilçelerindeki (Kocasinan, Melikgazi, Talas, İncesu ve Hacılar) devlet okullarında (ilkokullar, ortaokullar ve ortaöğretim kurumları) görev

yapmakta olan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, araştırmacı tarafından ulaşılan 387 okul müdüründen çalışmaya katılmayı kabul eden ve ilgili ölçeği yanıtlayarak dönüş yapan 382 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenin yaklaşık %99'una tekabül etmektedir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerine ilişkin veriler, Yazıcı (2020) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Mesleki Profesyonellik Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını gösterme sıklığına, mesleki profesyonellik düzeyine ve mesleki profesyonelliklerinin cinsiyet, görev yapılan eğitim kademesi, görev yapılan ilçe, mezuniyet durumu, branş, toplam hizmet süresi ve okul yöneticiliğinde geçen hizmet süresine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tartışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik düzeylerinin çok yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mesleki profesyonellik boyutlarından sırasıyla; mesleki etik, karara katılımı sağlama, mesleki özerklik ve mesleki gelişim boyutlarındaki davranışlar araştırmaya katılan okul müdürlerinin en sık gösterdikleri davranışlar olmuştur. Araştırmaya paralel şekilde Yazıcı'nın (2020) yaptığı çalışmada da okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri yüksek bulunmuştur. Altınkurt ve Ekinci (2016), Altınkurt ve Yılmaz (2014), Cansoy ve Parlar (2017), Çelik (2015), Kılınç (2014) ve Yazıcı'nın (2021) öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri üzerine yaptıkları çalışmalarda da yine öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri yüksek bulunmuştur. Buna karşın Cerit (2012) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin profesyonelliklerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlardan hareketle Türkiye'de öğretmenliğin okul yöneticiliğinden önce temel alınmasının (Yılmaz, 2009) ve okul yöneticilerinin aynı kurum içinde yüksek mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenlerle hiyerarşik ilişki içinde olmasının, okul yöneticilerinin mesleki profesyonelliklerinin yükselmesinde etkili olabileceği düşünülebilir. Yapılan farklı çalışmalarda, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin alt boyutlarından olan karara katılımı sağlama boyutu benzer şekilde öğretmenler için de yüksek çıkmasına rağmen Çalık ve Şehitoğlu (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul müdürlerinin karar alma süreçlerine personelin katılımını sağlamada yetersiz olarak algılandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni, ilkökul müdürlerinin katı bir bürokratik yönetim anlayışına sahip olmaları olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri karara katılımı sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik boyutlarında ve mesleki profesyonelliğin genelinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yazıcı'nın (2020) yaptığı çalışmada mesleki gelişim boyutunda cinsiyet değişkeni açısından kadınlar lehine farklılaşma olduğu, diğer mesleki profesyonellik boyutlarında ise farklılaşma olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulguya dayalı olarak kadın müdürlerin mesleki gelişim konusuna erkek müdürlere nazaran daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Mesleki profesyonellik bağlamında araştırmaya paralel olarak, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığına ilişkin ilişkin, Altınkurt ve Ekinci (2016), Altınkurt ve Yılmaz (2014), Bayhan'ın (2011), Çelik (2015) ve Çalık ve Şehitoğlu'nun (2006) çalışmalarında da benzer sonuçlar bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre, görev yapılan eğitim kademesi bakımından mesleki etik alt boyutunda lise okul müdürleri, mesleki gelişim alt boyutunda ise ortaokul müdürlerine kıyasla ilkokullarda ve liselerde görev yapan okul müdürleri, daha fazla mesleki profesyonellik sergilemektedir. Mesleki özerklik alt boyutunda, ilkokullarda görev yapan müdürlerin daha profesyonel davranışlar sergilediği görülürken, liselerde görev yapan müdürlerin mesleki özerklik ile ilgili profesyonellik davranışlarını daha az sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi ise liselerdeki okul müdürlerinin inisiyatif kullanmada daha çekinceli davranışları olabilir. Türkiye'deki okullarda merkezi yapının çok belirgin olduğu bilinmektedir. Tüm programlar, yetkiler, hiyerarşik yapılar ve standartlar merkez tarafından belirlenir. Ancak okullar daha profesyonel bir yapıya evrildikçe okul yöneticilerinin mesleki özerkliklerinin artması beklenmektedir (Köybaşı, Ugurlu ve Bakır, 2017). Karara katılımı sağlama alt boyutunda, ilkokullarda çalışan müdürlerin anlamlı bir şekilde daha profesyonel davranışlar gösterdikleri belirlenmiştir. Bu farkın nedeni, ilkokullarda çalışan müdürlerin morali ve örgütsel iklim ile ilişkili olabilir (McGrevin, 1984, akt. Acet, 2006). Bir başka bakış açısıyla ilkokullarda örgütsel iklim daha fazla açık iklim özelliği göstermektedir denilebilir. Yine Erdoğan'a (1994, akt. Acet, 2006) göre, okullarda karara katılımı sağlamak okul yönetiminin sorumluluğudur. Bu bakış açısıyla karara katılımı sağlama boyutunda liseler ve ortaokullarda görev yapan okul müdürleri, örgütsel iklimi açık iklim şekline dönüştürme konusunda daha fazla gayret göstermelidirler denilebilir. Mesleki profesyonellik bağlamında Bayhan (2011), Çelik (2015) ve Yorulmaz vd.'nin (2015) yaptıkları çalışmalara göre okul düzeyi değişkeninde öğretmenlerin profesyonelliklerine ilişkin anlamlı bir farklılaşma gözlemlenmemiştir. Öte yandan Ağaoğlu vd.'nin (2012) okul yöneticilerinin yeterlikleri üzerine yaptığı araştırmada da okul yöneticilerinin kendi yeterliklerine ilişkin görüşleri çalışılan eğitim kademesi değişkenine göre farklılık göstermemiştir.

Araştırmada görev yapılan ilçe değişkenine göre, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama alt boyutunda, İncesu ilçesinde görev yapan müdürlerin daha fazla mesleki profesyonellik

davranışları sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Mesleki etik alt boyutunda yine İncesu ilçesinde görev yapan müdürlerin, mesleki gelişim ve mesleki özerklik alt boyutlarında Hacılar ilçesinde görev yapan müdürlerin, daha profesyonel davranışlar gösterdikleri görülmüştür. Okul müdürleri profesyonellik ölçeği geneli dikkate alındığında, İncesu ilçesinde görev yapan müdürlerin mesleki profesyonellik davranışını daha fazla gösterdikleri bir başka deyişle, mesleki profesyonelliklerinin daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, İncesu ilçesinde görev yapan müdürlerin okul yöneticiliğinde ve mesleki hizmette geçen süre bakımından 11 yıl ve üzeri deneyime sahip olmalarıdır denilebilir. Bir başka bakış açısıyla ilçede görev yapan MEB yöneticilerinin yönetsel uygulamalarının ve mesleki profesyonelliklerinin ve ayrıca öğretmenlerin mesleki profesyonellik davranışlarının okul müdürlerini olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Araştırmaya göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri, mezuniyet değişkenine göre; karara katılımı sağlama, mesleki etik, mesleki gelişim, mesleki özerklik ve mesleki profesyonelliğin geneli açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Mezuniyet durumu bir meslek edinip iş bulmak açısından önemlidir ancak araştırmanın sonucuna dayalı olarak, mesleki profesyonelliğin daha çok iç kontrol merkezli bir sorumluluk duygusundan kaynaklanmış olabileceği öngörülebilmektedir. Lisansüstü eğitimin mesleki gelişimi artırması ve meslek etiğini geliştirmesi (İnce ve Korkusuz, 2006), eğitimin profesyonelleşmenin önemli bir özelliği olduğunu ancak mesleki profesyonelliğin iş tecrübesiyle ve bir işi daha iyi yapma arzusu ve hevesiyle de ilgili olabileceği fikrini pekiştirmektedir.

Çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama alt boyutunda, sınıf öğretmenliği mezunu olan okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını, branş öğretmenliği mezunu olan okul müdürlerinden anlamlı bir şekilde daha fazla sergilediği anlaşılmıştır. Aynı zamanda okul müdürlerinin mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki özerklik alt boyutunda da sınıf öğretmenliği mezunu okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin, branş öğretmenliği mezunu okul müdürlerinden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir. Yazıcı (2020) tarafından yapılan çalışmada ise branş değişkenine göre okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Mesleki profesyonellik bağlamında bu çalışmaya paralel olarak Altınkurt ve Ekinci (2016), Çelik (2015) ve Yazıcı (2021) tarafından yapılan çalışmalarda, öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin branş değişkenine göre farklılık gösterdiği ve sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Yorulmaz vd., (2015), ilkökul öğretmenleriyle birlikte ortaokul öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek olduğunu bulmuştur. Diğer taraftan branş değişkenine göre okul müdürlerinin mesleki etik ve mesleki gelişim boyutlarındaki mesleki profesyonelliklerinin ve genel mesleki profesyonelliklerinin anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Bayhan'ın (2011) yaptığı araştırma sonucuyla desteklenmektedir. Bayhan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin mesleki profesyonelliklerinin branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki profesyonelliklerinin yüksek çıkması, branş öğretmenlerine göre daha yoğun sorumluluk duygusuna sahip olduklarını ve duygu ekseninde çalıştıklarını gösterebilir. Bu çalışmada, branşlar arasında istatistiki yönden anlamlı kabul edilebilecek bir fark olmasa da sınıf öğretmeni olan okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinin branş öğretmeni okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Yapılan çalışmada toplam hizmet süresi değişkenine göre mesleki profesyonellik ölçeğinin mesleki etik, mesleki gelişim ve mesleki özerklik alt 11-20 yıl toplam hizmeti olan müdürlerin mesleki profesyonellik davranışlarını daha fazla sergilediği anlaşılmıştır. Diğer taraftan karara katılımı sağlama alt boyutunda, 6-10 yıl toplam hizmeti olan müdürlerin mesleki profesyonellikleri daha yüksek bulunmuştur. Okul müdürleri profesyonellik ölçeği geneli dikkate alındığında, 11-20 yıl toplam hizmeti olan müdürlerin daha yüksek düzeyde mesleki profesyonellik gösterdikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine, Altınkurt ve Ekinci (2016) tarafından öğretmenlerin mesleki profesyonelliği üzerine yapılan araştırma, en düşük mesleki profesyonelliğe sahip öğretmenlerin 11 ile 20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler olduğunu göstermektedir. Yazıcı (2020) yaptığı çalışmada, okul müdürlerinin mesleki profesyonelliklerinde kıdem süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ağaoğlu vd.'nin (2012) okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yaptıkları çalışmada ise kıdem değişkenine göre farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, okul müdürlerinin kendi yeterliklerine ilişkin görüşlerinin kıdeme bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

Yapılan çalışmada okul yöneticiliğinde geçen süre değişkenine göre okul müdürlerinin profesyonellik ölçeğinin karara katılımı sağlama, mesleki etik ve mesleki gelişim alt boyutlarında 21 ve üzeri yıl toplam hizmeti olan müdürlerin mesleki profesyonellik davranışlarını daha fazla gösterdiği anlaşılmıştır. Ancak mesleki özerklik alt boyutunda 6-10 yıl toplam hizmeti olan okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Okul müdürleri profesyonellik ölçeğinin geneline bakıldığında 21 ve üzeri yıl toplam hizmet

süresi olan okul müdürlerinin mesleki profesyonellik davranışlarını daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Bu durumun nedeni, okul müdürlerinin yöneticilikte geçen süreleri arttıkça elde ettikleri tecrübe olarak gösterilebilir.

KAYNAKÇA

- Acet, Ö. (2006). *İlköğretim okullarında örgüt iklimi ile karara katılma süreci arasındaki ilişki* (Tez No.189822) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği* (4. Baskı). Pegem A Yayınları.
- Adıgüzel, O., Tanrıverdi, H. ve Özkan, D. S. (2011). Mesleki profesyonellik ve bir meslek mensupları olarak hemşireler örneği. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 237-259.
- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ali, İ. A. ve Abdalla, M. S. (2017). Educational management, educational administration and educational leadership: definitions and general concepts. *SAS Journal of Medicine*, 3(12), 326-329.
- Altınkurt, Y. ve Ekinci, E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal (EDUPIJ)*, 5(3), 236-253. <https://doi.org/10.12973/edupij.2016.53.5>
- Altınkurt Y. ve Yılmaz, K. (2014). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 4(2), 57-71. <https://doi.org/10.19126/suje.46033>
- Aksay, O. ve Ural, A. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin okulla ilgili kararlara katılımı. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 433-460.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi* (6. Baskı). Hatipoğlu Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Feryal Matbaası.
- Bayhan, G. (2011). *Öğretmenlerin profesyonelliğinin incelenmesi* (Tez No. 298646) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (8. Baskı). Pegem Yayınları.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde Türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. *Çalışma ve Toplum*, 47(4), 151-182.
- Buyruk, H. ve Akbaş, A. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile özerkliği arasındaki ilişkiye dair bir çözümleme. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 431-451. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.9996>
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2017). Okul gelişiminin bir yordayıcısı olarak öğretmen profesyonelizmi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 18(1), 269-289.
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen performansının artırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15(2), 153-154.
- Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(4), 497-521.
- Çalık, C. ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Okul müdürlerinin insan kaynakları yönetimi işlevlerini yerine getirebilme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170).
- Çelik, M. (2015). *Öğretmenlerin mesleki profesyonelliği ile tükenmişlikleri arasındaki ilişki* (Tez No. 395062) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 1-12.
- Çelikten, M. (2021). Profesyonel okul yöneticiliği. M. Çelikten (Ed), A. Yıldırım, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi* (s. 175-220) içinde. Eğitim Yayınevi.
- Çetin, M. ve Özcan, K. (2004). Okul yöneticilerinin etik davranışlarının öğretmenlerin iş doyumuna etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20), 21-38.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.

- Demirkasimoğlu, N. (2010). Defining “teacher professionalism” from different perspectives. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 2047-2051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>
- Doğan, H. ve Can, A. (2009). Örgütlerde mesleki özerklik sorunu ve süleyman demirel üniversitesi sağlık araştırma ve uygulama merkezinde ampirik bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 133-148.
- Erdem, A. R. (2015). Eğitim yönetim etiği ve eğitim yönetiminde etik liderliğin kritiği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 1-15.
- Erdoğan, Ç. (2007). *İlköğretim okulu müdürlerinin etik davranışları* (Tez No. 219310) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, E. (1998). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. (5. Baskı). Beta Yayınları.
- Evetts, J. (2006). Short note: The sociology of professional groups: New directions. *Current Sociology*, 54(1), 133-143.
- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73.
- Gökçora, İ. H. (2005). Toplumsal yaşamımızda ve türk bilim-dünyasında “profesyonel ve profesyonellik” kavramlarına değin. *Bilgi Dünyası* 6(2), 237-250 <https://doi.org/10.15612/BD.2005.437>
- Gözler, A. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde okul yöneticilerinin güdüleme rolleri. *Education Sciences*, 3 (1), 66-79.
- Guskey, T.R. ve Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices; teachers*. College Press.
- Güçlü, M. ve Ünal, M. (2020). Mesleki profesyonellik kavramının öğretmenlik mesleği açısından değerlendirilmesi. P. Ünal (Ed) ve F. Demir (Ed), *Eğitime adanmış yarım asır* (s. 384-406) içinde. Pegem Akademi.
- Gürkan, H. ve Toprakçı, E. (2018). İlkokul müdürlerinin mesleki gelişimi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (2) , 64-81. <https://doi.org/10.19160/ijer.434582>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B., Anderson, R. E. ve Tatham, R. L. (2009). *Multi-variate data analysis* (7th ed). Prentice-Hall.
- Harwell, S. H. (2003). *Teacher professional development: It's not an event, it's a process*. CORD.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2010). *Educational administration: Theory, research and practise* (7th ed.), (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayınları.
- İnce, M. L. ve Korkusuz, F. (2006). Lisansüstü eğitim hedeflerini geliştirmede öğrenci öğretim üyesi etkileşimi: Bir disiplinin farklı üniversitelerde ve farklı disiplinlerin bir üniversitedeki durumu proje raporu. *TUBİTAK Projesi, (104K093)*.
- Karacaoğlu Vicdan, A. (2010). Hemşirelikte profesyonellik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Sempozyum Özel Sayısı, 262-263.
- Karnak, B. (2020). *Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile örgütsel mutlulukları arasındaki ilişki* (Tez No. 651322) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karasu, K. (2001). *Profesyonelleşme olgusu ve kamu yönetimi*. Mülkiyeliler Birliği Vakfı Yayınları Tezler Dizisi, 11.
- Kılıç, M. (1998), *Profesyonellerin Yönetiminde Örgüt Çalışan İlişkilerinin Düzenlenmesinde Mesleki Özerklik Sorunu: Hastane-Hekim İlişkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kılınç, A. Ç. (2014). Öğretmen profesyonelizminin bir yordayıcısı olarak okul kültürü. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 105-118. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2756>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Publications.
- Köybaşı, F., Ugurlu, C. T. ve Bakır, A. A. (2017). The factors that influence bureaucracy and professionalism in schools: A grounded theory study. *Journal of Education and Practice*, 8(8), 196-207.

- Kurutkan, M. N. (2010). *Hekimlerin profesyonelleşme anlayışı* (Tez No. 253047) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek rehberliği ve danışmanlığın girişi* (3. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.
- McMahon, E. ve Hoy, W. K. (2009). Professionalism in teaching: Toward a structural theory of professionalism. W. K. Hoy ve M. DiPaola (Eds.) *Studies in school improvement* (ss. 205-230) içinde. Information Age.
- Murphy, G. A. ve Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48(3), 424-444.
- Reese, S. (2010). Bringing effective professional. *Techniques: Connecting Education and Careers*, 85(6), 38-43.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Political myth about education reform: Lessons from research on teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(5), 349-355.
- Sarıkaya, T. ve Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Journal Of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 393-423.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 117-125.
- Sergiovanni, T. J. (1987). *Educational governance and administration*. Prentice-Hall.
- Süzen, H. (2020). *Hemşirelerin profesyonel değerleri ile merhamet ve sabır düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 622986) [Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Swisher, L. L. ve Page, C. G. (2005). *Professionalism in physical therapy*. Elsevier.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim Liderliği*. Pegem A Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics* (6th ed). (M. Baloğlu Çev.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Takmaz, U. Ş. (2009). *İlköğretim okullarında örgütsel iletişim düzeyi ile öğretmenlerin karara katılma davranışları arasında ilişki* (Tez No. 234914) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Sözlükleri.
- Uyar, Ş. (2007). *Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre öğretmenlerin okul yönetimine katılmaları (Düzce ili örneği)*, (Tez No. 232053) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Van Mokk, W. N. K. A., deGrave, W. S., Wass, V., O'Sullivan, H., Zwaveling, J. H., Schuwirth L. W. ve Van Der Vleuten, C. P. M. (2009). Professionalism: Evolution of the concept. *European Journal of Internal Medicine*, 20(4), 81-84. <https://doi.org/10.1016/j.ejim.2008.10.005>
- Yazıcı, A. Ş. (2020). *Okul müdürlerinin mesleki profesyonellikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri: Bir karma yöntem çalışması*, (Tez No. 638870) [Doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Yazıcı, A. Ş. (2021). Öğretmenlerin mesleki profesyonellikleri ile kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(4), 2107-2122. <https://doi.org/10.33206/mjss.908249>
- Yılmaz, K. (2009). Supervision duty of school principals. *Journal of Inonu University Faculty of Education*, 10(1), 19-35.
- Yorulmaz, Y. İ., Altınkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2015). The relationship between teachers' occupational professionalism and organizational alienation. *Educational Process: International Journal*, 4(1-2), 31-44.

Türkiye’de Yerel Yönetim Birliklerinin Sorunları ve Çözümüne Yönelik Öneriler

Problems of Local Government Associations in Turkey and Suggestions for Solutions

ÖZET

Demokrasi bilincinin gelişmesine bağlı olarak gelişen yerel yönetimler, ülke genelinde yaşanan yapısal ve işlevsel sorunlardan etkilenmekle birlikte kendi içerisindeki sorunlarla dış dünyayı etkileyebilmektedir. Denilebilir ki, yerel yönetimlerin demokrasi anlayışı ülke genelinde var olan demokrasi anlayışı hakkında önemli ipuçları vermektedir. Yerel yönetimlerin demokrasideki gücü ve etkisi, hem kendi içerisindeki işleyiş ve uygulamalardan, hem de diğer yerel yönetim birimleriyle bir araya gelerek oluşturdukları sinerjiden kaynaklanmaktadır. Yerel yönetim birlikleri, hem yerel sorunların çözümü hem de yerel yönetimler arasında işbirliği sağlayarak daha güçlü görünme gibi etkileri sağlamak üzere oluşturulmuş yapılardır. Bu yapıların her ögesi bir yerel yönetim birimi olduğuna göre yerel yönetimlerdeki sorunların benzer örnekleri yerel yönetim birliklerinde de görülebilmektedir.

Bu çalışmada, yerel yönetimlerin gelişimi ve merkezi idareye karşı daha güçlü durabilmeleri açısından önem arz eden yerel yönetim birliklerinin mevcut sorunları ve bu sorunların çözümü aşamasında neler yapılabileceği ele alınmıştır. Ortaya çıkarılan çalışma, yerel düzeyde demokrasinin gelişimi açısından önem arz etmekle birlikte bu konuda yapılabilecek diğer çalışmalarda, yerel yönetim birlikleriyle ilgili yeni bakış açılarının gelişmesine de yardımcı olabilecektir.

Anahtar Kelimeler: Yerelleşme, Yerel Özerklik, Yerel Yönetim, İdari Vesayet ve Yerel Yönetim Birlikleri

ABSTRACT

Local governments, which develop depending on the development of democracy awareness, are affected by the structural and functional problems experienced throughout the country, but they can affect the outside world with their own problems. It can be said that the understanding of democracy of local governments gives important clues about the understanding of democracy that exists throughout the country. The power and influence of local governments in democracy stems from both the internal processes and practices, as well as the synergy they create by coming together with other local government units. Local government unions are structures that have been created to provide both the solution of local problems and the effect of appearing stronger by providing cooperation between local governments. Since each element of these structures is a local government unit, similar examples of problems in local governments can be seen in local government unions.

In this study, the current problems of local government unions, which are important for the development of local governments and their ability to stand stronger against the central administration, and what can be done in the solution of these problems are discussed. The resulting study is important for the development of democracy at the local level, and it will also help to develop new perspectives on local government unions in other studies that can be conducted on this subject.

Keywords: Subsidiarity (Localization), Local Autonomy, Local Government, Administrative Guardianship and Local Government Unions

GİRİŞ

Çağdaş anlamda ihtiyaçların demokrasi çerçevesinde karşılanması isteği, sanayi toplumunda doğmuş, bilgi toplumuyla en üst seviyeye ulaşmıştır. Toplumların ve bireylerin, kendilerini ve yaşadığı ortamları ilgilendiren kararların alınması aşamasına katılma beklentileri, yöneticilerde ve sistemlerde değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk kimi zaman iç toplumsal yapılardan ve uygulamalardan kaynaklanırken kimi zaman da uluslararası kuruluşlar gibi dış etkenlerden kaynaklanmıştır. Kaynağı nereden gelirse gelsin böyle bir demokrasi beklentisi, nihayetinde toplumları yerelleşme kapsamında örgütlenme ve yapılanmaya yönlendirmiştir.

Küreselleşme ile gelişen yerellik olgusunda, kentlerin diğer kentlerle olan ilişkilerinin geliştirilmesi, siyasal ve kültürel anlamda yerel demokrasinin güçlendirilmesi ve sivil toplum yapılanmasının artırılması ön plana çıkmaktadır (Özer, 2006: 153). Yerellik, ulus devletlerin, değişim döngüsü içerisinde parçalı bir yapı şeklini

Bülent Bayrak¹ 
Mehmet Ölmez² 
Yusuf Karakılıç³ 

How to Cite This Article

Bayrak, B., Ölmez, M. & Karakılıç, Y. (2023). “Türkiye’de Yerel Yönetim Birliklerinin Sorunları ve Çözümüne Yönelik Öneriler” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8681-8695. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.71470>

Arrival: 04 July 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr., GİB Malatya Vergi Dairesi Başkanlığı, Malatya, Türkiye. ORCID: 0000-0003-1056-8856

² Dr., İnönü Üniversitesi Malatya OSB MYO, Malatya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-1462-1241

³ Prof. Dr., İnönü Üniversitesi İİBF, Malatya, Türkiye. ORCID: 0000-0001-9599-6290

almaması demek olduğu kadar bütünü oluşturan parçaların her birinin kendi öz özelliklerinin farkına varması anlamını da taşımaktadır. Bu anlamda yerellik, yerel yönetimlerin, temel değerler çerçevesinde merkezi idare ile ortak hareket ederek yerel halkın ihtiyaçlarını giderme konusunda önemli ayrıcalık ve hakları kullanmasını gerektirmektedir.

Yerelliğin yerleşmeye başladığı toplumlarda, merkezi örgütlenmeler dışında, merkezi örgütlenmelere bağlı fakat onlardan daha küçük alanlardan sorumlu yerel yönetimler doğmuş, demokrasi beklentisinin ve demokrasinin gelişmesiyle, bu yönetimler de gelişim göstermiştir. Yerel yönetimler gerek idari bir örgütlenme modeli olarak gerekse de sivil toplum yapılanma modeli olarak, demokrasinin vazgeçilmezlerinden olmuştur. Demokrasi için bu kadar gerekli görülen bu yapılanmanın daha etkin ve verimli kullanılabilmesi için sıkça iyileştirme çalışmaları yapılmış ve yakın geçmişte yerel yönetimler arası birlikteliklerin gerekliliği ve önemi fark edilmiştir.

Bu çalışmanın konusu, Türkiye’de yerel yönetimler arasındaki dayanışmayı, yerel yönetimlerin merkezi ve uluslararası kuruluşlar karşısındaki gücünü artırmak ve yerel yönetimlerin tek başına baş edemeyecekleri bazı hizmetlerin yerine getirilebilmesini sağlamak amacıyla oluşturulan yerel yönetim birliklerinin sorunlarını ortaya çıkarmaktır. Saptanan sorunlar için getirilen öneriler, daha iyi işleyecek yerel yönetim birlikleri için, gerek merkezi yönetimin gerekse de yerel yönetimlerin yapması gerekenleri ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

YERELLEŞME, YEREL YÖNETİM VE YEREL YÖNETİM BİRLİĞİ: KAVRAMSAL VE TARİHSEL ÇERÇEVE

Demokrasinin ve katılımın etkin ögesi olarak bilinen yerelleşme, yerel yönetimleri; yerel yönetimler arasındaki işbirliği ve paylaşımlar da yerel yönetim birliklerini ortaya çıkarmış olup daha iyiyi arama ve sorunları bertaraf etme gayesi, var olan durumu bir adım ileriye taşımıştır.

Yerelleşme ve Yerel Özerklik Kavramları

Yerelleşme kavramının kökleri Aristoteles ile Thomas von Aquin’in, bireylerin devlet tarafından tek tipleştirilmemesi gerektiğini vurgulayan toplum ve insan betimlemelerine kadar uzansa da, günümüz anlamına yakın yerelleşme, ilk olarak 19’uncu yüzyılda vurgulanmıştır. Bu yüzyılda Robert von Mohl ve Georg Jellinek, liberal devlet öğretisi paralelinde bireylerin özgürlüğünün, devletin faaliyet alanlarının sınırlandırılıp yetkilerinin yerellik ilkesi çerçevesinde kullanılabilmesi ile artırılabilirliğini savunmuştur. Bu düşüncelere paralel olarak papa XI. Pius tarafından 1931 yılında yazılan sosyal ve ekonomik temelli Quadragesimo Anno Ansiklopedisi, yerellik ilkesini formüle ederek bireyin kendi inisiyatif ve gücüyle yapabileceği şeyler için sınırlandırılmaması gerektiğini ve bu şeylerin daha küçük kamu kuruluşları tarafından yerine getirilebileceğini belirtmiştir (Özel, 2000: 26, 27).

Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren ekonomik ve toplumsal yaşama giren küreselleşme olgusu ve bilgi devrimi, ulus devletleri kamu politikalarını yerine getirmede ve kıt kaynakları verimli kullanma konusunda bazı sıkıntılarla karşı karşıya getirmiştir (Engin, 2021: 620). Bu durum, ulus devletlerin yapısında temsil ve demokraside liberalleşme kavramları bağlamında adımlar atmasına sebep olmuş ve yerelleşmenin güç kazanmasını sağlamıştır. Küreselleşme etkisi altında 1960’lı yıllardan itibaren hız kazanmaya başlayan refah toplum uygulamaları, 1970’li yıllarda görülen küresel petrol krizi ile devletler bazında bunalıma dönüşmüştür. Bu bunalım, devletlerde bir yeniden yapılanma ve yeni bir devlet yapısı ihtiyacını doğurmuştur (Engin ve Kef, 2022: 20). Bu çerçevede liberal bir yaklaşım içerisinde devletin, temel sınırları çizen ve özgürlükleri artıran bir anlayışla teorik olarak sosyal ve siyasi anlamından uzakta bir yapılaşmaya gitmesi gerektiği düşüncesi, yerelleşmeye ortam hazırlamıştır. Gerek toplumsal anlayışlarda gerek teknolojik hayatta yaşanan değişimler, ulus devletlerin ve dolayısıyla yerleşik dünya düzeninin işleyiş ve biçimlenmesinde, hem nicelik hem de nitelik olarak büyük değişikliklere yol açmıştır. Bu değişimlerle, küreselleşmeyle yaşadığı dinamik etkileşim sonucunda bilgi toplumuna yönelme ve ulus devletlerin dönüşümü aşamasında kendisine önemli bir yer edinmiş olan ve yerel yönetimlerin gelişimine katkı sağlayan yerellik kavramı ön plana çıkmıştır (Ökmen, 2005: 9-12).

Yerelleşme, küreselleşmeyle birlikte gelişim gösteren, ulus devletler için etnik milliyetçilik etkisiyle tehdit yaratabilen, uluslar için ise kendi kültürünü ayakta tutabilme gayesini taşıyan toplumsal bir değişim imyesidir. Küreselleşmenin etkisiyle gelişen bölgeselleşme karşısı bir dönüşüm olan yerelleşme, ulus devletlerin demokrasiyi geliştirmesi için bir araç olarak da görülmektedir. Bilgi ve teknoloji sayesinde fiziksel büyüklük kavramının içinin boşalması, küçük toplumsal birimlerin de geçerlilik kazanmasına yol açmıştır. Demokratikleşme ile de tetiklenen yerelleşme kavramı, sanayi toplumlarının merkeziyetçi anlayışını, temsile dayalı liberal demokrasilere dönüştürme gayesi taşımaktadır (Ökmen, 2005: 13, 14). Bu kısa açıklamalara bağlı olarak yerelleşme kavramını Litvack ve Seddon’ın tanımıyla (2002: 2) merkezi hükümete ait olan kamu işlevlerindeki yetki ve sorumluluğun, merkezi hükümete yarı bağımlı veya merkezi hükümetten bağımsız kuruluşlara veya özel kurumlara devri olarak görmek mümkündür. Literatürde en fazla kabul gören tanımda Rondinelli yerelleşmeyi, kamuya ait merkezi yönetim

işlevlerinin merkezi otoritenin taşra birimlerine, yarı özel kamu birliklerine, özel yerel yönetimlere ve hükümet dışı örgütlenmelere devri olarak tanımlamaktadır (Özmüş, 2005: 2). Bir diğer tanımda ise yerelleşme, yetkilerin, kamusal hizmet ihtiyacı duyanlara en yakın idari birim tarafından kullanılması ve alt düzeydeki birimin yetkisinin çok zorunlu olmadıkça veya hizmetin daha iyi görülmesi durumu bulunmadıkça üst düzeye devredilmemesi olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2006: 153). Siyasi yerelleşme, idari yerelleşme, mali yerelleşme ve ticari yerleşme olarak sınıflandırılabilir yerelleşme, ülkeden ülkeye farklı formlar ve yapılaşmalar içerebilmektedir (Litvack&Seddon, 2002: 2). Toplumsal yapılar, idari yapılar ve duyulan ihtiyaçlar, bu çeşitliliği belirleyen unsurlar olarak bilinmektedir.

Yerelleşme veya yerellik ilkesini tamamlayan ve ona özellik katan kavramlardan birisi de yerel özerklik ve vesayet kavramlarıdır. Özerklik, en genel anlamıyla yasal kurallar içinde ve yine ona tanınan yasal çerçeve içinde bu haktan yararlanabilme gücü ve serbestisi demektir (Arıkboğa, 2015: 11). Özerklik, sadece yerel yönetimleri ilgilendiren ve onunla sınırlı bir kavram olmayıp, bazen bir kuruma, bazen bir coğrafi alana veya bir yerel topluluğa, bazen de belli bir hizmete tanınan yönetsel bir statüdür. Yerinden yönetimlerin ana ilkelerinden biri olan özerklik, seçimle belirlenen karar organlarını ve demokratik biçimde yapılması gereken çoğulcu seçim sistemlerini de gerektirmektedir. Yerel özerklik ise, kısaca yerel yönetimlerin karar ve uygulamalarında merkezi yönetimin denetiminden bağımsız davranabilme kapasitesi olup, hizmetlerin halka en yakın birimlerce sunulması anlamına gelir (Norton, 1994, 30). Bu anlamda yerel özerklik toplumsal yaşamda tüm hak ve yetkilerin insana verilmesinin ve sonrasında insanların birliktelikleriyle kurulan kasaba ve şehirler tarafından uygulanan yerel özyönetim ve yasa yapma hakkının kullanılmasını ifade etmektedir. Temelleri 1215 yılında imzalanan Magna Carta (Büyük Sözleşme)'ya kadar uzanan yerel özerklik, bu sözleşmenin 16'ncı maddesinde belirtilen tüm şehirlerin, kasabaların ve limanların tüm özgürlüklerine ve serbest gümrüklerine sahip olacakları anlayışına dayanmaktadır. Bu özgürlükler içerisinde en çok aranan da yerel özyönetimleri (özerklikleri) sağlamaktır (Eaton, 1900: 443, 447).

Yerel özerkliğin, merkezi yönetim ile alt yönetimler arasında görünen daimi bir sorun olmasına rağmen demokrasinin teorik ve pratik anlamlarıyla bağlantılı bir siyaset bilimi kavramı olduğu unutulmamalıdır. Bununla birlikte hükümetin ve yerel idarenin siyasi yaklaşımlarını dikkate almadan merkez ve yerel arasındaki ilişkiyi ele almak da mümkün değildir. Yerel demokrasi için gerekli olan ama yeterli olmayan yerel özerklik, yerel yönetimlerin finansman politikalarının şekillenmesinde yerel demokrasi ile birleşmektedir (Pratchett, 2004: 358-362). Günümüzde yerel yönetimlerin özerkliği, demokrasinin olmazsa olmazları arasında sayılmaktadır.

Dünyanın birçok yerinde modern anlamda yerel özerkliğin büyüyen örgütlenme krizi, yerel özerklik sistemi hakkında iyileştirme yapılması gerektiği düşüncesini desteklemektedir. Buna karşın birçok Avrupa ülkesi, özerklik konusundaki çalışmalarını, belli ilkeler etrafında sabitlemiş durumdadır. Bu ilkeler, herhangi bir sorunun çözümü konusunda tam bir takdir yetkisine sahip olmayı ve başka bir kurum tarafından yönlendirilmemeyi içeren *Yetkinlik Özerkliği*; genel yasal hükümleri bozmadan yerel gereksinimlere cevap verebilecek şekilde oluşturulmuş etkili bir yönetimi içeren *İdari Özerkliği*; ulusal ekonomi politikası çerçevesinde kullanılabilen serbestçe tasarruf yetkisini içeren *Mali Özerkliği* ve son olarak yerel bölgeyle ilgili önemli değişikliklerde yerel halkın kendisinin karar vermesini içeren *Bölgesel Özerkliği* kapsamaktadır (Gennadevich vd., 2015: 267-269).

Yerel Yönetim ve İdari Vesayet Kavramları

Yerelleşmeye dair gelişmelerin önemli bir sonucu olarak toplumlar, demokratik bir yönetim ve verimli bir hizmet sunum birimi olarak yerel yönetimlere yönelmiştir. Bu bağlamda, yönetim tekniklerindeki yeniliklerin de odağı haline gelen yerel yönetimler, bilgi toplumunun da önem kazanması paralelinde sahip olduğu yeni nitelik ve işlevlerle alternatif bir model olarak önem kazanmıştır (Ökmen, 2005: 14, 15).

Yerel yönetimler, merkezi yönetimden ayrı idari organlara sahip olmakla birlikte merkezi yönetimin bir alt düzeyi konumunda olan, sorumlu olduğu alandaki halkın taleplerini seçimle oluşturulmuş organlar eliyle yerine getiren idari birimlerdir. Katılımcı demokrasi anlayışıyla paralel olan yerel demokrasi, temsilcilerin yanında halkın da yönetimde söz sahibi olmasını gerekli kılmaktadır. Yerelleşmenin örgütlenmiş hâli diyebileceğimiz yerel yönetimler, hukuki açıdan devlet örgütlenmesi içinde geçerliliği olan bir örgütlenmedir ve kişilerin tercihleriyle işlerlik kazanan bir siyasal talep mekanizmasıdır. Bu mekanizma, yerel yönetimlerin kamu ekonomisi içerisinde yer almasını ve verilen hizmetlerin, bireye ve topluma üst düzey toplam fayda sağlamasını gerekli kılmaktadır (Siverekli, 2001: 125-130). Fakat bu özerk yönetime dayalı siyasal talep mekanizması, siyasi özerklik olarak anlaşılmalıdır. Yönetsel özerklik ile siyasal özerklik farklı kavramlar olup siyasal özerklik kazanmış olan toplumlar kural koyma yetkisine de sahip bulunmaktadır (İsbir, 2009: 1579-1580).

Yerel yönetimlerin tarihsel kaynağını komünlere kadar götürmek mümkündür. Ortaçağın birer ürünü olan komünler, yerel gereksinimleri karşılama ve yerel kimlikli sorunları çözme gereksinimleri sonucu ortaya çıkmıştır. Ortaçağda yasama, yürütme ve yargı erklerini elinde bulunduran bağımsız birimler olan komünler, kentsel mekâna

ait yaşamın örgütlenmesini ve kentsel topluluğu yönetmeyi amaçlamışlardır. 12'nci ve 13'üncü yüzyıldan itibaren para ekonomisiyle güç kazanan burjuva sınıfı, kilisenin ve malikâne ekonomisinin gücünü törpüleyerek mevcut siyasal iktidarla güç paylaşımına girmiştir. Ekonomik ve siyasal gücü artan bu sınıf, derebeylerine karşı her kesimden destek almış ve ortaçağın durağan ticaretinin temsilcisi olan lonca sisteminin çöküşünü hızlandırmıştır. Bu dönemde lonca sistemi ile yeni ekonomik düzen arasında çatışmalar yaşanmış ve bu çatışma ortamı, kentsel sistemi destekleyip derebeylerine karşı duran komün yapılaşmasını doğurmuştur (Ertan, 2002: 23-25). Ekonomik anlamda güçlenen devlet, 16'ncı yüzyıldan itibaren ulus-devlet kavramının öneminin artmasına neden olmuş ve böylece devletler tek egemen güç konumunu kazanmıştır. Bu dönemden 18'inci yüzyıla kadar geçen sürede yerel yönetimler birer ara kurum olarak değerlendirilmiştir. 18'inci yüzyıla birlikte Bentham ve Turgot gibi düşünürlerin ve Webber, Fabian Sosyalistler, ABD'de Özerk Belediyecilik gibi akımların etkisine Tocqueville, Proudhon, Sieyes gibi Fransız düşünürlerin çalışmaları da eklenince yerel yönetimlerin önemi artmıştır. 18'inci ve 19'uncu yüzyılda yapılan reform çalışmaları sayesinde yerel yönetimler birer hizmet birimi ve merkezi hükümetin yerel büroları olarak görülmeye başlanmıştır. Altın çağını yaşadığı 20'nci yüzyılda yerel yönetimler, merkezi idareden ayrı olarak zorunlu görülen hizmetler için kaynaklar yaratmaya başlamış ve merkezi yönetimlerden daha fazla hizmet sunar duruma gelmiştir. 21'inci yüzyılda ise sahne yerel yönetimlerin olmuş ve küreselleşme paralelinde uluslararası kuruluşların da desteğiyle tüm dünyada güçlenerek işlevselliğini artırmıştır (Çiçek, 2014: 55).

Küresel anlamda güç ve etkileri bulunan uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenen yerel yönetimler, siyasal olgunluğun yerleşmesi, demokratik anlayışın gelişmesi ve toplumsal barışın sağlanması açısından önemli kuruluşlardır. Bununla birlikte özerkleşen yerel yönetimlerin, planlama ve kalkınmaya yönelik ulusal düzenlemelerden uzaklaşmalarının, onları, uluslararası mali kuruluşlara bağımlı hale gelme tehlikesiyle karşı karşıya bıraktığı yadsınamaz bir gerçektir (Karasu, 2009: 7). Bu durum elbette ki ne ulus devletlerin ne de yerel yönetimlerin ulaşmak istediği bir sonuçtur, ya da en azından öyle olmamalıdır. Yerel yönetimlerin özerkliği kavramının, yerel yönetimleri merkezi yönetimden tam olarak koparıp ayrı bir devlet ya da örgüt gibi karar alması ve uygulaması anlamına gelmemesi gerektiğine önem verilmelidir.

Yerel yönetimlerin merkezi yönetimden kopmamasını sağlayan ve arada bir köprü görevi gören idari vesayet kavramı, gerekli olduğu kadar eleştirilere maruz kalan bir kavramdır da. İdari vesayet, vesayet kavramının genel olarak taşıdığı "koruma, himaye altına alma" anlamlarının aksine, yerel yönetim birimlerinin işlemlerinde yetki gaspı ve yetki aşımı gibi hukuka aykırı yollarla merkezi idarenin yerine geçerek işlem yapmasını engelleyen bir kurumdur (Önen ve Eken, 2016: 218). Bu yönüyle vesayet kurumu kişinin hak ve yetkilerini başka kişilere ve devlete karşı koruma amacı güderken idari vesayet "merkezi idareyi yerel yönetim idaresine karşı koruyan" bir kurum olarak işlemektedir.

İdari vesayet, devlet idaresinin ve devletin sunduğu kamu hizmetlerinin bütünlüğünü sağlamak adına, merkezi yönetimin, yerel yönetimlerin organları, personeli ve faaliyetleri üzerinde kullandığı bir denetim yetkisi olarak bilinmektedir. Önceden belirlenmiş yasal mevzuat çerçevesinde yürütülen idari vesayet denetimi, biri yerel yönetime diğeri merkezi yönetime ait olmak üzere tüzel kişiliği bulunan iki idari birim arasında işlemektedir. Bu yönüyle hiyerarşik denetimden ayrılan idari vesayet denetimi, yönetsel makamlar ve yönetsel yargı yerlerince kullanılan istisnai bir denetim yetkisidir (Önen ve Eken, 2016: 218-219).

İdari vesayetin şiddeti ile özerklik arasında ters orantılı bir ilişki bulunmaktadır. Bunu bir örnekle açıklamak gerekirse, yerel yönetim organının aldığı bir karar veya yaptığı bir uygulama, vesayet makamı tarafından yapılan kısa bir inceleme sonucunda yargı makamına sevk ediliyorsa özerkliğin güçlü, vesayetin hafif olduğundan bahsedilebilir. Fakat vesayet makamının, yerel yönetim biriminin kararı üzerinde kararı ertelemek veya onaylayarak yürürlüğe koymak veya yerel yönetim biriminin yerine geçerek karar almak gibi yetkileri varsa vesayet yetkisinin güçlü durumuna karşın özerklik durumunun zayıf olduğundan bahsedilebilir (Özel, 1998: 86). İdari vesayet yetkisinin en alt seviyede kullanılması, ülke kalkınmasında önemli rolü bulunan yönetimin başarılı örgütlenmesi, aktif ve verimli hizmet anlayışı, yetişmiş ve yetkin yönetici ve personel çokluğu, mali kaynakların yeterli olması ve idarenin halk tarafından etkin ve rasyonel denetimi kadar gerekli bir faktördür (Yeter, 1992: 18).

Yerel Yönetim Birliği Kavramı ve Özellikleri

Yerel yönetim birimleri, tek başlarına yapmaları mümkün olmayan veya bir araya geldiklerinde daha etkili olabileceklerini düşündükleri çalışma ve eylemler için birliktelik kurabilmektedirler. Yerel yönetimler, yapılarının gerekli büyüklükte olmaması, gerekli ve yeterli personele sahip olamamaları, gelirlerinin yetersiz olması ve kamu hizmetlerinin karmaşık yapısına yetişememeleri gibi nedenlerle ya işbirliği yapma ya da birlik kurma/birleşme yoluyla bir araya gelmektedirler (Bayrak, 2022: 12). Yerel yönetimler arasında işbirliği yapma, daha çok geçici ve kısa süreli faaliyetler için tercih edilen bir yöntem olmakla birlikte yerel yönetimler arasında oldukça tercih edilen

bir uygulama şeklidir. Yerel yönetimler arasında birlik kurma ise, gelişime ve değişime yönelik uzun soluklu bir süreç içeren birliktelik şeklidir.

Yerel yönetim birlikleri, bazı görev ve projeleri yerine getirmek üzere aynı türden veya farklı türden yerel yönetim birimlerinin bir araya gelerek oluşturdukları, yerel yönetim birimlerinden ayrı tüzel kişiliği bulunan hizmet birimleri olarak tanımlanabilir (Karakılıçık, 2018: 257). Bu bağlamda 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanununun 3'üncü maddesinde de yerel yönetim birlikleri, "birden fazla yerel yönetimin, yürütmekle görevli oldukları hizmetlerden bazılarını birlikte görmek üzere kendi aralarında kurdukları kamu tüzel kişisi" şeklinde tanımlanmıştır.

Küreselleşme paralelinde kamu hizmetlerinin çeşitlenmesi ve demokrasi beklentilerinin yoğunlaşması çerçevesinde pek çok ülkede yerel hizmetlerin giderilmesi için yerel yönetim birlikleri kurulmakta ve bu birlikler bilgi, teknoloji ve kaynak paylaşımları ile birbirlerine yardım etmektedirler. Yereldeki gücü ve önemi giderek artan bu birlikler, büyüklük, kapsam, amaç ve işlevlerine göre farklılık göstermektedirler (Bayrak, 2022: 36).

Yerel yönetim birliklerinin genel olarak taşıdığı özellikleri, birden fazla yerel yönetim biriminin birleşmesiyle oluşması, belli bir amaç için bir araya gelmeleri ve birden fazla yerel veya bölgesel alanı kapsayabilmeleri şeklinde sıralamak mümkündür (İçişleri Bakanlığı, 2023).

Yerel yönetim birlikleri, her şeyden önce en az iki yerel yönetim biriminin bir araya gelmesiyle oluşturulmuş birer hizmet birimidir. Bu birliklerdeki yerel yönetim birimleri, genellikle aynı türden yerel birimler olmaktadır. Yerel yönetim birliklerinin bir diğer önemli özelliği, bu birliklerin belli bir amacı gerçekleştirmek üzere bir araya gelmiş olmalarıdır. Buradaki amaç kavramından anlaşılması gereken, büyük ölçekli bir yapıyı, bir tesisi oluşturmak veya bir hizmeti yerine getirmek olabileceği gibi ekonomik, siyasal veya toplumsal birlikteliği sağlamak, yerel yönetimlerin haklarını savunmak gibi daha kapsamlı amaçlar da olabileceğidir. Yerel yönetim birliklerinin birden fazla yerel yönetim biriminden oluşmasından ve büyük ölçekli hizmetleri yerine getirmek veya yerel yönetimlerin hak ve çıkarlarını savunmak gibi işlevlerinden dolayı birden fazla yerel veya bölgesel alanı kapsamaması, bu birliklerin diğer önemli özelliğidir.

Yerel Yönetim Birliklerinin Kısa Tarihçesi

Yerel yönetim birlikleri ilk olarak 19'uncü yüzyılın sonlarında Avrupa'da ortaya çıkmıştır. 1883 yılında Danimarka'da yerel yönetimlerin çıkarlarını korumak ve gelişmelerini sağlamak amacıyla kurulan Kentel İlçeler Birliği ile 1886 yılında Fransa'nın Le Mains kenti ile Almanya'nın Paderborn kenti arasında kültürel dayanışmayı sağlamak amacıyla kurulan işbirliği, bilinen en eski yerel yönetim birliklerindendir. 20'nci yüzyılın başlarında 1912 yılında Hollanda'da Hollanda Belediyeler Birliği ile Rusya'ya bağlı Fin kentlerinde Fin Kentler Birliği ve 1921 yılında bağımsız Finlandiya devletinde kurulan Fin Belediyeler Birliği, yerel yönetim birliklerinin ilk örneklerindendir. Hollanda'da 1913 yılında Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği'nin kurulması, yerel yönetim birliklerinin gelişimi açısından önemli bir adım olarak görülmektedir (Koçak, 2019: 164-165).

II. Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkilerini gidermek ve kentlerin kalkınmasını hızlandırmak amacıyla, günümüzdeki anlamına yakın ölçekte yerel yönetim birlikleri kurmak üzere adımlar atılmış olup Avrupa Belediyeler Konseyi ve Birleşmiş Kentler Organizasyonu gibi örgütler atılan bu adımlara destek vermiştir. Kentlerdeki hızlı gelişme kapasitesi ve merkezi yönetimlerle yerel yönetimler arasındaki fikir ayrılıkları, 1970'li yıllardan itibaren yerel yönetim birliklerinin kurulmasına hız kazandırmıştır. Kentleşmeyle birlikte kentsel sorunların, nüfus artışıyla birlikte de ülke içerisindeki etkilerinin artması, yerel yönetimlerin merkezi yönetimlerle çatışma haline gelmesine ve yerel yönetimlerin güçlerinin artmasına yol açmıştır. Bu etkiler de özellikle 1970'li yıllarda, yerel yönetimler arasında birlik kurma şeklinde kendini göstermiştir (Koçak, 2019: 166).

Türkiye'de yerel yönetim birliklerinin tarihsel yolculuğuna bakıldığında, çok uzun bir yolculuğun olmadığı görülmektedir. Eski Türk devletlerinde ve Osmanlı'da vakıf, lonca, ahilik ve divan gibi toplumsal kurum ve kuruluşlar bulunsa da bu örgütlenmeler yerel ve bölgesel hizmetleri yerine getirmekten ziyade belli meslek gruplarınca oluşturulmuş örgütlenmeler olarak bilinmektedir. İlk olarak 1961 Anayasası ile tanımlanan, bu anayasaya kadar sayıları sadece otuz dört (34) olan ve valilerle kaymakamların başkanlığında su, telefon, elektrik gibi altyapı hizmetlerine yönelik oluşturulan yerel yönetim birlikleri, bu dönemden itibaren arttırılmaya çalışılmıştır. Verilmek istenen bazı hizmetlerin kapsamının yerel yönetimlerin gücünü aşması ve halkın yerel yönetimlerden, yerel yönetimlerin de merkezi idareden beklentilerinin artması gibi nedenler, yerel yönetim birliklerinin sayılarının 1982 Anayasası döneminde artmasında etken olmuştur. 1961 ve 1982 Anayasalarında tanımlanmış ve öngörülmesi olmasına rağmen neredeyse yarım asır yasal düzenlemesi yapılmayan yerel yönetim birlikleri, 11 Haziran 2005 tarihinde yayınlanan 25842 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanunu altında yasal bir kimliğe kavuşmuştur (Köseoğlu, 2010: 86, 87).

TÜRKİYE’DE YEREL YÖNETİM BİRLİKLERİNİN TÜRLERİ, YAPISI VE İŞLEVLERİ

Yerel yönetim birliklerinin hemen hepsi aynı amaçlar etrafında oluşturulmuşsa da, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de bu birlikler farklı türlerde fakat benzer yapı ve işlevler etrafında örgütlenmiştir. Yerel yönetim birliklerinin kabul edilmiş belli bir sınıflandırması bulunmasa da belli bazı kıstaslar çerçevesinde bir ayrıma tabi tutuldukları görülmektedir.

Yerel Yönetim Birliği Türleri

Türkiye’de yerel yönetim birliklerine yasal kimlikleri, 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanunu ile verilmiştir. Bu kanun yerel yönetim birlikleri hakkında net bir sınıflandırma yapmamakla birlikte yerel yönetim birliklerinden bahsederken “ülke düzeyinde kurulan birlikler, üye sayısı yüzden fazla olan birlikler, turizm altyapı hizmet birlikleri, sulama birlikleri, köylere hizmet götürme birlikleri, önemli projeler için kurulmuş birlikler ve diğer birlikler” şeklinde yüzeysel bir ayırım yapmıştır. 2011 yılında yapılan düzenleme ile sulama birlikleri kapsam dışına alınarak yerel yönetim birliği olmaktan çıkarılmıştır (Eryiğit, 2016: 287, 288). Ayrıca “çevre ve altyapı birlikleri, kalkınma birlikleri ve özel idare-belediye hizmet birlikleri” de aynı kanunda yerel yönetim birliği olarak sayılmıştır (Uzun ve Can, 2021: 62).

Türkiye’de yerel yönetim birlikleri genel olarak iki şekilde kurulmaktadır: Ya bir hizmeti yerine getirmek üzere yerel yönetim birimlerinin bir araya gelmesiyle ya da aynı türden yerel yönetim birimlerinin haklarını korumak ve geliştirmek üzere o birliğe üye olmalarıyla meydana gelmektedir. Bu bağlamda birlikler, “hizmet birlikleri” ve “dayanışma amaçlı prestij veya lobi birlikleri” şeklinde iki ana tür etrafında toplanmışlardır (Arıkboğa, 2017: 78-83). Bu ayırımın önemli bir özelliği de, hizmet birliği olarak örgütlenen birliklerin, dayanışma, lobi ve prestij birliği olarak görülen diğer birliklerden daha kısa ömürlü olmasıdır. Zira hizmet birliği olarak kurulan birlikler, kuruluş amacını oluşturan o hizmetin yerine getirilmesi sonrasında dağılmaktadır. Oysa dayanışma, lobi ve prestij sağlama amaçlı birlikler, bir “üst birlik” şeklinde, zorunlu üyeliğe dayalı ve yasal düzenlemeyle kaldırılmadığı sürece varlığını sürdüren birliklerdir.

Yerel Yönetim Birliklerinin Örgütsel Yapısı ve Organları

Türkiye’deki yerel yönetim birliklerinin örgütsel yapıları, çalışma konularına uygun olarak belirlenmiştir ve kendi üyeleri olan yerel yönetim birimlerinin yapılarına benzemektedir. Örgütsel yapılarına bakıldığında her birliğin başkan, meclis ve encümen olmak üzere üç genel yönetim organı etrafında örgütlendiği ve başkanın altında çalışan genel sekretere veya genel sekreter yardımcılara bağlı müdürlükler (yazı işleri, insan kaynakları, mali hizmetler, hukuk işleri vb.) şeklinde yapılaşmaya gittikleri görülmektedir (TBB, Türkiye Vilayetler Birliği, EBB, 2023).

Ayrı birer tüzel kişiliğe sahip olan yerel yönetim birliklerinde bulunan organlar ve bu organların çalışma şekli, yerel birimlerin organları ve çalışma şekilleriyle paralellik göstermektedir ve bu organlar yasal çerçeve içerisinde belirlenmiştir. 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, birliklerin kuruluşunu tüzüklerinin, birliğe üye olacak yerel yönetim birimlerinin meclislerinde üçte iki çoğunlukla kabul edildikten sonra valinin, İç İşleri Bakanının veya Çevre ve Şehircilik Bakanının onayı şartına bağlamıştır. Bir ilin içerisinde kurulan yerel yönetim birlikleri için valiler; üyelerini il özel idareleri ve köylerin oluşturduğu birden fazla ili kapsayan bir yerel yönetim birliği için İç İşleri Bakanı ve diğer tüm birlikler için Çevre ve Şehircilik Bakanı, tüzükleri onaylama ve kesinleştirme yetkisine sahiptir. Tüzüğün kesinleşmesi birlik kuruluşu için yeterli olmayıp Cumhurbaşkanının izin vermesi, birliğin kuruluşu ve tüzel kişilik kazanması için son aşamadır.

Bir yerel yönetim birliğinin iç teşkilatlanması, norm kadro kurallarına uygun bir şekilde oluşturulmaktadır. Buna göre birlik teşkilatı, birlik müdürü, yazı işleri birimi, mali işler birimi ve faaliyet alanına göre belirlenen teknik işler birimi olmak üzere dört ana birimden oluşmaktadır. Ülke düzeyinde kurulan yerel yönetim birliklerinde ise yazı işleri ve mali işler birimleri yer almakla birlikte birlik müdürünün yerine genel sekreter bulunmakta ve faaliyet alanıyla ilgili olmak üzere oluşturulacak en fazla üç tane diğer birim yer almaktadır. Bununla birlikte birliklerin iç teşkilatlanmasıyla ilgili kanunda yer alan önemli bir husus da, kamu çalışanı memurların, yerel yönetim birliklerinin genel sekreteri veya diğer üst yönetici kadrolarında görevlendirilebileceği hükmüdür.

5355 sayılı Kanun, birliklerin örgütsel yapısını, yerel yönetimlerin örgütsel yapısına paralel bir şekilde belirlemiş olup bu yapı üç temel organdan oluşmaktadır: Birlik meclisi, birlik encümeni ve birlik başkanı.

Birlik meclisi, birliğe üye yerel birimlerin başı ve temsilcisi konumundaki vali, belediye başkanı ve muhtarların doğal üyesi olduğu temel karar organıdır. Doğal üyeler dışında, birliğe üye olan yerel yönetim birimlerinin kendi meclislerinde görevli üyelerden veya bu meclislere seçilme yeterliliğine sahip olanlar arasından seçilen üyelerden oluşan Birlik meclisi, Birlik başkanı tarafından idare olunur. Meclisin üye sayısı tüzükle belirlenir ve kendi yerel birimlerinin meclislerinde üyeliği düşen kişilerin birlik meclisindeki üyeliği de düşer. Üyeliği, üyeliğin düşmesini

gerektiren bir sebeple düşen kişi, bir sonraki dönemde meclis üyeliğine seçilemez. Üyeliği düşen üyenin yerine ilgili mahalli idare meclisinin belirlediği yedek üye birlik meclisinin üyesi olur. Meclisin feshi durumunda, ulusal düzeyde kurulan birlikler için İç İşleri Bakanı tarafından, diğer birlikler için birliğin merkezinin bulunduğu yerin mülki idare amiri tarafından kamu görevlileri arasından görevlendirilen beş kişilik bir heyet, meclise ait görevleri yerine getirmek durumundadır.

Birliğin ilk kuruluşunu veya yerel seçim sonuçlarının ilanını izleyen otuz gün içinde birlik merkezinin bulunduğu yerin mülki idare amiri tarafından toplantıya çağrılan birlik meclisi, yılda en az iki defa toplanmak zorundadır ve birliğin mali ve yapsal konularda karar mercii durumundadır.

Birlik encümeni, birlik meclisi içerisinde seçilen ve sayıları yediyi geçmeyen üyeler ile birlik başkanından oluşan; başkanlığını birlik başkanının yaptığı, plan ve bütçe konusunda meclise görüş bildiren, kamulaştırma kararı alan ve taşınmaz mallarla ilgili meclis kararlarını uygulayan bir idari organdır.

Birlik başkanı, birlik idaresinin başı olarak birlik kamu tüzel kişiliğinin temsilcisi durumundadır. Birlik başkanı, yerel seçimler sonucunda, en yaşlı üyenin başkanlığında toplanan meclisin yapacağı seçimle ilk iki yıl için seçilir. Bundan sonra seçilen başkan, bir dahaki yerel seçimlere kadar birliğe başkanlık yapmaya devam eder. Birlik meclisinin ve birlik encümeninin de başkanı olan birlik başkanı, aynı zamanda birliğin harcama yetkilisidir. Birlik başkanının, birliği yönetmek, yatırım planı, bütçe ve kesin hesabı hazırlayıp meclise sunmak, birliğin mallarını idare etmek, birliğin gelir ve alacaklarını takip ve tahsil etmek, birliğe ait sözleşmeler yapmak, meclisin ve encümenin kararlarını uygulamak, birlik personelini atamak, bütçeden ödenek aktarması yapmak ve birliği denetlemek gibi önemli görevleri bulunmaktadır (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022).

Yerel Yönetim Birliklerinin Görevleri ve Yetkileri

Yerel yönetim birlikleri, ortaya çıkış amacıyla bağlantılı hizmetlerden faydalanacak olan yerel yönetim birimlerinin bireysel olarak sahip olduğu hak ve yetkilere sahip bulunmaktadır. Fakat bu, yerel yönetimlerin bütün görevlerinin birlikler tarafından yerine getirilebileceği anlamını taşımamaktadır. Zira kanun, yerel yönetimlerin tüm görevlerinin yerine getirilmesi amacını taşıyan “genel amaçlı veya amacı açıkça belirtilmemiş” yerel yönetim birliklerinin kurulmasına izin vermemektedir (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022). Eş deyişle, yerel yönetim birlikleri, yerel yönetim birimlerinin yerine geçerek işlem tesis edememekte ve hatta bu amaçla kurulmaları mümkün olamamaktadır.

Yerel yönetim birlikleri, genel olarak iki ana amaç etrafında görevli kılınmışlardır. Bu doğrultuda yerel yönetim birlikleri, ya kurulmasındaki temel neden olan hizmet ve iyileştirme çalışmalarını yerine getirmek, ya da bir “üst birlik” olarak, kendisine üye olmuş yerel yönetim birimlerinin hak ve çıkarlarını koruyarak iyileştirilmelerini sağlamak gibi iki temel görev yüklenmişlerdir. Bu ana amaçlardan anlaşılacağı üzere, her yerel yönetim birliği, bu iki amacı aynı anda gerçekleştirmek durumunda olmayıp kendi türü ve ortaya çıkmasındaki hedefi doğrultusunda amaç yüklenmektedir.

5355 sayılı Kanunda belli bir hizmeti yerine getirmek veya bir tesisi/yapıyı meydana getirmek üzere bir araya gelen yerel yönetim birimlerinin oluşturduğu birliklerin görevleriyle ilgili herhangi bir düzenleme yapmamakla birlikte, bu birliklerden olan köylere hizmet götürme birlikleri ve turizm altyapı hizmet birlikleri, ayrı birer madde halinde ele alınmıştır. Kanuna göre köylere hizmet götürme birliklerinin, bir ilçenin tüm köylerinin katılımı ile köylerin altyapı hizmetlerinin ve diğer hizmetlerinin yürütülmesine yardımcı olmak veya bu hizmetleri bizzat yapmak/yaptırmak ve kırsal kalkınmayı sağlamak gibi görevleri bulunmaktadır. Kanunda açıkça belirtilen diğer bir birlik olan turizm altyapı hizmet birlikleri ise kanunun ek 1’inci maddesiyle düzenlenmiştir. Bu maddeyle turizm altyapı hizmet birliklerine, kültür ve turizmi koruma ve gelişim bölgeleri ile turizm merkezlerinin bütüncül bir anlayışla korunması, geliştirilmesi, tanıtımı ile kültür ve turizme ilişkin teknik ve sosyal altyapının geliştirilmesi ve işletilmesi görevleri yüklenmiştir. Kanunda doğrudan bahsedilen köylere hizmet götürme birlikleri ve turizm altyapı hizmet birlikleri dışında, ismen belirtilmemekle birlikte, bazı projelerin yürütülmesi amacıyla kurulan birlikler de bulunmaktadır. Kanunun “Kuruluş” başlıklı 4’üncü maddesi, bazı projeler kapsamında su, atık su, katı atık ve benzeri altyapı hizmetleri ile çevre ve ekolojik dengenin korunması amacına yönelik birliklerin kurulabileceğini hükme bağlamıştır.

5355 sayılı Kanunun özellikle belirttiği ve 20’nci maddede yer verdiği birlik türü olan ülke düzeyinde kurulan birlikler, belli bir bölgedeki belli bir hizmeti veya yapıyı yerine getirmekten ziyade, kendisine üye olan yerel yönetim birimlerine bir “çatı birlik” olma amacıyla kurulmuşlar ve buna göre daha genel kapsamlı görevlerle sorumlu tutulmuşlardır. Söz konusu maddeye göre ülke düzeyinde kurulan birliklerin, mahalli idarelerin menfaatlerini korumak, gelişmelerine yardımcı olmak, mahalli idare personelini eğitmek, ilgili kanunların hazırlık aşamalarında görüş bildirmek, mahalli idarelere rehberlik etmek, mahalli idareler arasında işbirliği, dayanışma,

paylaşım ve yardımlaşmayı sağlamak ve iyi uygulama örneklerinin yaygınlaşmasına yardımcı olmak gibi birleştirici görevleri bulunmaktadır. İl özel idarelerinin, belediyelerin ve yatırım izleme ve koordinasyon başkanlıklarının, kendileriyle ilgili olan birliğin doğal üyesi konumunda oldukları bu birlikler, kendi alanlarıyla ilgili olarak ülke genelindeki tek birlik durumundadırlar (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022).

Yerel Yönetim Birliklerinin Mali Yapısı ve Denetimi

Yerel yönetim birliklerinin mali yapısına genel olarak bakıldığında bu birliklere “kendi yağıyla kavru lan birer kurum” benzetmesini yapmak pek de yanlış olmayacaktır. 5355 sayılı kanunun çeşitli maddelerinde yer bulan mali hükümler, yerel yönetim birliklerinin gelir ve giderleri hakkında düzenlemeler yapmakla birlikte mali hükümlerin farklı maddeler içerisinde düzenlenmesi, birlikler arasında ortak bir gelir ve gider politikasının olmadığını açık bir göstergesidir.

5355 sayılı yasada mali hükümlerle ilgili ilk olarak, 5’inci maddede “Birlik üyelerinin, birliğin kuruluş ve faaliyet giderlerine katılma payları ve bu payların tespit yönteminin ve birliğin gelirleri, giderleri, bütçe ve çalışma programlarına ilişkin hususların” birlik tüzüğünde olması gerektiği hüküm altına alınmıştır. Daha sonra 9’uncu maddede birlik meclisinin görev ve yetkileri arasında “Yatırım plâni ve çalışma programını görüşmek ve kabul etmek; bütçe ve kesin hesabı kabul etmek; bütçede kurumsal kodlama yapılan birimler ile fonksiyonel sınıflandırmanın birinci düzeyleri arasında aktarma yapmak; borçlanmaya karar vermek, taşınmaz mal alımına, satımına, kiralanmasına ve takasına karar vermek; birlik tarafından yürütülecek hizmetler için uygulanacak ücret tarifelerini belirlemek; şartlı bağışları kabul etmek; dava konusu olan ve miktarı iki bin Türk Lirasından on bin Türk Lirasına kadar birlik alacaklarının sulhen halline karar vermek ve birlik yatırımlarının yap-işlet veya yap-işlet-devret modeli ile yapılmasına karar vermek” gibi mali konular düzenlenmiştir. Birlik encümeninin tamamen mali konularla ilgili görev ve yetkilerinin düzenlendiği 13’üncü maddede ise “Yatırım plâni ve çalışma programı ile bütçe ve kesin hesabı inceleyip birlik meclisine görüş bildirmek; kamulaştırma işlemlerinin gerektirdiği kamu yararı kararını almak; öngörülme yen giderler ödeneğinin harcama yerlerini belirlemek; bütçede fonksiyonel sınıflandırmanın ikinci düzeyleri arasında aktarma yapmak; kanunlarda öngörülen cezaları vermek; iki bin Türk Lirasına kadar olan davaların sulhen halline karar vermek ve taşınmaz mal alımına, satımına, kiralanmasına ve takasına ilişkin meclis kararlarını uygulamak” hükümleri yer almaktadır. Bu madde göstermektedir ki, birlik encümeni, sadece birliğe ait mali konularla ilgili görev ve yetkilere sahip bulunmaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin organlarının mali konular hakkındaki görev ve yetkilerinden sonra 5355 sayılı kanunun dördüncü bölümü, birlik gelir ve giderlerinin ele alındığı mali hükümlere ayrılmıştır. Birlik gelirleri 15’inci maddede düzenlenmiş ve “Birlik üyelerinin, birliğin kuruluş ve faaliyet giderlerine katılma payları; birlik meclisi tarafından belirlenecek tarifelere göre tahsil edilecek hizmet karşılığı ücretler; diğer kamu kurum ve kuruluşlarından aktarılan ödenekler; taşınır ve taşınmaz malların kira, satış ve başka suretle değerlendirilmesinden elde edilecek gelirler; kira ve faiz gelirleri; bağışlar ve köylere hizmet götürme birlikleri için il özel idaresi bütçesinden ayrılacak paylar ile diğer gelirler” birliklerin gelirleri olarak belirlenmiştir. Birliğin giderlerinin düzenlendiği 16’ncı maddede “Birlik hizmetlerinin yürütülmesi için yapılacak giderler; birliğin personeline ve seçilmiş organlarının üyelerine ödenen maaş, ücret, ödenek, huzur hakkı, yolluk, hizmete ilişkin eğitim harcamaları ile diğer giderler; hizmet karşılığı alınacak ücretler ve diğer gelirlerin takip ve tahsili için yapılacak giderler; birliğin hizmet binalarının, tesislerinin, araç ve gereçlerinin temini, yapımı, bakımı ve onarımı için yapılan giderler; faiz, borçlanmaya ilişkin diğer ücretler ile sigorta giderleri; dava takip ve icra giderleri; avukatlık, danışmanlık ve denetim ücretleri; kamu ve özel sektör kuruluşlarıyla yapılan ortak hizmetler ve diğer proje giderleri ile temsil, tören ve ağırlama giderleri” olarak birliklerin gider kalemleri belirtilmiştir.

Mahalli İdare Birlikleri Kanununda özel olarak belirtilen birliklerden köylere hizmet götürme birlikleri ve ülke düzeyinde kurulan birliklerin gelirleri konusunda kanunda özel düzenleme yapılmış olup 18’inci maddede, köylere hizmet götürme birliklerinin gelirleri içerisinde, altyapı hizmetlerinde kullanılmak üzere, merkezi kurum ve kuruluşlar ile il özel idarelerinin bütçelerinden aktarılan ödeneklerin de bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca gider kalemleri içerisinde önemli bir yer tutan personel giderleri için, cari yıl personel giderlerinin, en son yıl bütçe gelirlerinin o yılın sonunda açıklanan yeniden değerlendirme oranıyla çarpılması sonucu çıkan miktarın %10’unu aşamayacağı hükmü getirilerek köylere hizmet götürme birlikleri içerisinde gereksiz personel yığılmasının önlenmesi sağlanmıştır. Ülke düzeyinde kurulan birliklerin gelirleri hakkında 20’nci maddede yapılan özel düzenlemede ise bu birliklere üye yerel yönetimlerin birliğe ödemeleri gereken üyelik bedelinin, o yerel yönetimlerin en son kesinleşmiş bütçeleri üzerinden birlik meclisinin belirlediği oranda alınacağı ve bu miktarın, birliğin talebi üzerine, genel bütçe üzerinden yerel yönetimlere ayrılan paylardan kesilerek birliğe gönderileceği hükme alınmıştır (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022). Böylece, bu birliklerin gelirlerinden üyelerin vereceği aidatlara ilişkin olanı, garanti altına alınmış bulunmaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin denetimi konusunda 5355 sayılı kanun oldukça sınırlı hükümler içermektedir. Kanunun 14'üncü maddesi "Birlik başkanı" başlığı altında, genel bir hüküm ile birlik başkanının birliği denetlemek görev ve yetkisinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu sınırlı hükümlerden birisini barındıran "Meclis toplantısı" başlıklı 11'inci madde "*Birlik meclisinin ... denetim yolları, ... hakkında bu kanunda hüküm bulunmayan durumlarda, Belediye Kanununun belediye meclislerine ilişkin hükümleri uygulanır*" hükmü ile birlik meclisinin denetimindeki yasal boşlukların, başka bir kanun hükümleriyle doldurulmasına izin vermiştir. Fakat bu hükümle çelişen 22'nci maddenin dördüncü fıkrasında, 29 Aralık 2005 tarihli 5445 sayılı kanunun 4'üncü maddesiyle yapılan değişiklikle, "*Birliklerde çalışma programı, yetki devri, ..., denetimi, ... konularında, bu Kanunda hüküm bulunmayan durumlarda birlik tüzüğü ile birliğe devredilen hizmetlerle sınırlı olmak üzere Belediye Kanunu hükümleri uygulanır*" hükmündeki "denetimi" ibaresi çıkarılmış ve onun yerine söz konusu 22'nci maddenin başına ek üç fıkra eklenmiştir. Eklenen bu fıkralarda yerel yönetim birliklerinin denetiminin İçişleri Bakanlığı tarafından yapılacağı ve vali ve kaymakamların gerekli görmeleri durumunda, ülke düzeyinde kurulan birlikler dışındaki diğer birlikleri denetleyebileceği belirtilmiştir. Devamında, yerel yönetim birliklerinin Sayıştay denetimine tabi olmadığı belirtilmiş ve İçişleri Bakanlığı, valiler veya kaymakamlarca malî denetimi sonucunda tespit edilen kamu zararı üzerine yapılan kişi borcu tekliflerinin, birlik meclisinde görüşülerek karara bağlanacağı; bu kararın örneğinin, birlik merkezinin bulunduğu yerin valiliğine, ülke düzeyinde kurulan birlikler ile başkanı vali veya vali yardımcısı olan birliklerde ise İçişleri Bakanlığına gönderileceği hüküm altına alınmıştır. Eklenen bir diğer fıkrada ise denetim sonucu tespit edilen kamu zararının, zararın doğduğu tarihten itibaren hesaplanacak faiziyle birlikte ilgisinden tahsil edileceği hükmü yer almaktadır (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022).

TÜRKİYE'DE YEREL YÖNETİM BİRLİKLERİNİN SORUNLARI VE NEDENLERİ

Türkiye'de yerel yönetim birlikleri de, maalesef yerel yönetimler gibi bazı önemli sorunlarla varlıklarını sürdürmeye çalışmaktadırlar. Elbette ki ciddi ve kararlı yasal düzenlemelerle önemli bir kısmı düzeltilebilecek olan bu sorunların temelinde, yerel yönetim birliklerinin demokratik gelişim içerisindeki rolünün dikkate alınmaması yer almaktadır.

Yerel Yönetim Birliklerinin Mevzuat Kaynaklı Sorunları

Yerel yönetim birlikleri birçok sorunla boğuşmakla birlikte bu sorunların en başına yasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunları koymak çok yanlış olmayacaktır. Zira uygulamadaki sorunlar ciddi yasal düzenlemelerle bertaraf edilebilecektir.

Yerel yönetim birliklerinin en önemli yasal sorunlarından birisi, müstakil bir kanun olmasına rağmen, 5355 sayılı kanunun birçok yerinde "*... bu kanunda hüküm bulunmayan durumlarda, Belediye Kanununun ... ilişkin hükümleri uygulanır*" hükmünün yer almasıdır. Bu hüküm, yerel yönetim birliklerinin ortaya çıkış amaçlarından olan "yerel yönetimlerin tek başına yapamadığı projeleri gerçekleştirmek" ilkesi ile çelişmekte ve birliklerin birer belediye örgütlenmesi gibi görülmesine neden olmaktadır. Her ne kadar yerel yönetimler ile yerel yönetim birlikleri arasında örgütlenme ve işleyiş açısından benzerlikler olsa da, müstakil bir kanunun eksik hükümlerinin başka bir kanuna atıf yapılarak giderilmesi ve bunun süreklilik arz etmesi doğru olmamaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin yasal düzenlemesiyle ilgili başka bir sorun da 5355 sayılı kanunun 17'nci maddesinde karşımıza çıkmaktadır. "Teşkilat" başlıklı bu maddenin üçüncü fıkrasında "*Kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan memurlar, Belediye Kanununda belirtilen esas ve usullere göre birlik genel sekreteri veya diğer üst yönetici kadrolarında görevlendirilebilir*" hükmü yer almaktadır ve bu hüküm, seçim sisteminin işletilmeye çalışıldığı yerel yönetim birliklerinde demokrasinin gücünü sekteye uğratmaktadır.

5355 sayılı kanunun en önemli eksikliklerinden birisi, denetim konusunun yeterli derecede ele alınmamış olmasıdır. Çok büyük miktarlarda harcama ve ödemeleri bulunan yerel yönetim birliklerinin kanununda, denetim konusunda ayrı bir bölüm veya maddenin bulunmaması, denetim ibaresinin bazı maddeler içerisinde bahsedilerek geçiştirilmesi, bu konudaki inisiyatif ve yetkinin önemli bir kısmının siyasi makamlarda olmasına sebep olmaktadır. Ayrıca valilerin veya vali yardımcılarının köylere hizmet götürme birliklerinde hem başkanlık görevi hem de denetleme yetkisinin bulunması, yasa tarafından denetim konusunun ne kadar önemsiz görüldüğünün göstergesidir. Bununla birlikte 5355 sayılı kanunun 22'nci maddesine 29 Aralık 2005 tarihli 5445 sayılı kanun ile eklenen ikinci fıkrayla birliklerin denetiminin Sayıştay'ın dış denetiminin dışında bırakılması, yasanın güvenilirlik ve açıklık ilkeleriyle örtüşmesini de engellemektedir. Siyasi etki ve yönlendirmelere maruz kalabilecek bir kurumun Sayıştay denetiminin dışında bırakılması, kanuna ve kurumlara olan güveni sarsabilmektedir. Ayrıca denetim konusundaki düzenlemelerden 11'inci maddenin "*Birlik meclisinin ... denetim yolları, ... hakkında bu kanunda hüküm bulunmayan durumlarda, Belediye Kanununun belediye meclislerine ilişkin hükümleri uygulanır*" hükmü ile 5445 sayılı kanunla yapılan değişiklikten sonraki haliyle 22'nci maddenin dördüncü fıkrasındaki

Belediye Kanununa gönderme yapılan konular içerisinde “denetim” konusunun bulunmaması, 5355 sayılı kanunun maddeleri arasında çelişkiye neden olmaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin ve bir zamanlar yerel yönetim birliği sayılan sulama birliklerinin, eski ilişkilerinden kaynaklanan yasal sorunları da bulunmaktadır. 5355 sayılı kanunun yürürlüğe girdiği tarihten 8 Mart 2011 tarihine kadar kanunun 19’uncu maddesinde kendisine yer bulan sulama birlikleri, belirtilen tarihte söz konusu kanun kapsamı dışına çıkarılmış ve bu tarihten itibaren yerel yönetim birliği olarak kabul edilmemiştir. 8 Mart 2011 tarihinde yürürlüğe giren 6172 sayılı Sulama Birlikleri Kanunu, sulama birliklerini, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü’nün sulama işlerini yapan bir “alt yüklenici” işletmesi gibi görmektedir. Bu anlayış yüzünden sulama birlikleri, ne tam bir kamu kurumu, ne tam bir yerel yönetim birimi, ne de tam bir özerk kuruluş olabilmişlerdir. Aslında belli bir bölgenin halkına belli bir hizmet amacıyla kurulan sulama birliklerinin bir yerel yönetim birliği olarak kabul edilmesi veya Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü’ne daire başkanlığı şeklinde bağlanması, sulama birliklerinin aidiyet sorununu da çözmüş olacaktır. Bununla birlikte 6172 sayılı kanunda 19 Nisan 2018 tarihli 7139 sayılı kanun ile yapılan yapısal değişiklikler, sulama birlikleri başkanlarının kamu personelleri arasından görevlendirilmesi kuralını getirmiş ve birliklerin DSİ’ye bağlı kurum olma durumuna bir adım daha yaklaşmasına sebep olmuştur. Sulama birliklerinin, birer yerel yönetim birliği konumundayken, 2011 yılında yerel yönetim birliği olma özelliğinin, 2018 yılında da yönetim organlarını belirleyen seçim sisteminin kaldırılıp yerine kamu görevlilerinin başkan olarak görevlendirilmesi uygulamasıyla yerel yönetim birimi olma özelliğinin elinden alınması, gün be gün gelişmesi gereken demokrasinin geriye doğru gitmesine bir örnektir diyebiliriz.

Sonuç olarak denilebilir ki 5355 sayılı kanunun, yerel yönetim birliklerinin ve üye yerel yönetimlerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak oluşu ve birliklerin öneminden ziyade merkezi idareye bağlılığını vurgulayan yapısı (Bayrak, 2022: 152), yerel yönetim birliklerinin önündeki en önemli engellerdendir.

Yerel Yönetim Birliklerinin Yapısal ve İşlevsel Sorunları

5355 sayılı yasanın “Köylere hizmet götürme birlikleri” başlıklı 18’inci maddesinin birinci fıkrası, köylere hizmet götürme birliklerine “kırsal kalkınmayı sağlamak” gibi ağır ve sorumluluk isteyen bir görev addetmiştir (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022). Köy yaşamının zorlukları ve köylerin fiziksel yetersizliklerinin fazlalığı dolayısıyla köylere hizmet götürme birliklerinin bu sorunların üstesinden tek başına gelmesini beklemek, köylüyü ve köy hayatını kendi kaderine terk etmek anlamına gelmektedir. Köylere hizmet götürme birliklerinin, bağlı olduğu ilçenin tüm köylerinin katılımı ile oluşturulduğu ve zaten köylerin “imkânsızlık ve yokluklarla” boğuştuğu düşünüldüğünde, bu birliklerin belirtilen görevleri yerine getirmede ne kadar yeterli olabilecekleri anlaşılabilir. Toplam 697 adet yerel yönetim birliği içerisinde köylere hizmet götürme birliklerinin 451 adet ile sayıca en fazla durumda olması (Yerel Yönetimler Genel Müdürlüğü, 2023: 33), bu sorunun çözülmesinin olumlu etki yapabileceği alanın büyüklüğü hakkında da bilgi vermektedir. Aynı şekilde, “Turizm altyapı hizmet birlikleri” başlıklı Ek 1’inci maddenin birinci fıkrasında, “turizm bölgeleri ve merkezlerinin bulunduğu bütün mahalli idarelerin katılımı ile kurulan turizm altyapı hizmet birliklerine, kültür ve turizmi koruma ve gelişim bölgeleri ile turizm merkezlerinin bütüncül bir anlayışla korunması, geliştirilmesi, tanıtımı ile kültür ve turizme ilişkin teknik ve sosyal altyapının geliştirilmesi ve işletilmesi” gibi görevler verilmiştir (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022). Burada bu birliğe üye olan mahalli idarelerin güçleri ve kendi sorumluluk alanları dikkate alındığında, birliklere ait görevlerin göz ardı edilebileceği ya da en azından önem verme sırası bakımından arka sıralara atılabileceği yadsınamaz bir gerçektir.

5355 sayılı kanunun 17’nci maddesinde belirtilen “Kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan memurlar, Belediye Kanununda belirtilen esas ve usullere göre birlik genel sekreteri veya diğer üst yönetici kadrolarında görevlendirilebilir” (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022) ibaresi, seçimle gelen birlik yöneticilerinin birlikteki gelecekleri ile ilgili endişe duymalarına sebep olabilecek bir düzenlemedir. Maddenin bu ifadesindeki “görevlendirilebilir” ibaresi, bu yetkinin kimde olduğunun, nasıl kullanılabileceğinin ve hangi şartlarda bu yola başvurulabileceğinin açıkça belirtilmemesi hususlarıyla birleşince, birlik başkanlarının ve diğer yöneticilerin çalışmalarında tedirginlik ve korku unsurlarının ön plana çıkmasına sebep olabilecektir.

Yerel yönetim birliklerinin işleyişinde ortaya çıkan önemli bir sorun da siyaset kurumunun bu birlikler üzerindeki etkisinden kaynaklanmaktadır. Türkiye Belediyeler Birliği örneğinde yapılan bir araştırmada (Bayrak, 2022: 145, 146) yerel yönetim birliklerine mensup yönetimlerin siyasi kimliklerinin, birlik çalışmalarına yaklaşımlarını etkilediği ve yerel yönetim birliklerinin, idari vesayet kurumunun etkisi ve merkezi idarenin baskı ve yönlendirmeleri neticesinde, kararlarında ve uygulamalarında siyasetin etkisi altında kaldığı tespit edilmiştir.

Yerel Yönetim Birliklerinin Mali Sorunları

Yerel yönetim birlikleri, yerel yönetimlerin mali sorunlarını gidermek ve yerel yönetimlerin ölçek ekonomisinden en iyi derecede faydalanabilmesini sağlamak adına geliştirilmiş modellerden birisi olarak bilinmektedir (Zeren ve Sevinç Çubuk, 2020: 368). Fakat üstlendikleri bu sorumluluk, yerel yönetim birliklerinin mali sorunları olmadığı anlamını taşımamaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin mali açıdan mevcut olan en önemli sorunu denetim eksikliğidir. Kanun kapsamında önemli gelir ve gider kalemlerine sahip olan birliklerin mali denetiminin Sayıştay gibi bir makamın kapsamı dışında tutulması ve bu denetimin siyasi bir kurum olan İçişleri Bakanlığına bırakılması (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022), hem üye belediyeler hem de hizmetten faydalanan halk açısından önemli bir mali sorun konumundadır. Bu eksiklik, şeffaflık ve hesap verebilirlik gibi çağdaş yönetim ilkelerini ihlal etmek anlamına geldiği gibi birliklere olan güvenin zedelenmesi anlamına da gelmektedir.

Yerel yönetim birliklerinin karşı karşıya olduğu mali sorunlardan bir diğeri de 5355 sayılı kanunun “Ortak hükümler” başlıklı 22’nci maddesinin dördüncü fıkrasında yer alan düzenleme ile ilgilidir. Bu fıkradaki “bazı mali hükümlerin uygulanması konularında bu kanunda hüküm bulunmayan durumlarda birlik tüzüğü ile birliğe devredilen hizmetlerle sınırlı olmak üzere Belediye Kanunu hükümlerinin uygulanması” (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022) hükmü, kanunun müstakil bir kanun olma özelliğini zayıflatmaktadır. Ayrıca kanunda yerel yönetim birliklerinin gelirleri ve giderleri maddeler halinde belirtilse de, ortak bir mali politika izlenmemesi ve özellikle gelir unsurları arasında önemli farklılıklar olması, birliklerin mali hakları açısından bir güç unsuru meydana getirmesine engel olmaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin en önemli gelir kaynaklarının üye yerel yönetimler tarafından ödenen aidatlar olduğu ve bu aidatların birçok yerel yönetim tarafından düzenli olarak ödenmediği dikkate alındığında, bu aidatlar dışında düzenli gelirleri olmayan birliklerin (Köseoğlu, 2010: 93, 94) mali sorunlarla baş başa bırakıldığı görülmektedir.

Yerel Yönetim Birliklerinin Merkezi Yönetim Kaynaklı (Özerklik) Sorunları

5355 sayılı kanunda yerel yönetim birliklerinin iç teşkilatlanmasıyla ilgili olarak 17’nci maddesiyle düzenlediği, “kamu çalışanı memurların, yerel yönetim birliklerinin genel sekreteri veya diğer üst yönetici kadrolarında görevlendirilebileceği” hükmü, yerel yönetim birliklerinin yerel demokrasi aracı olması kimlikleriyle uyumsuzdur. Herhangi bir değişiklik eklenmeyen, kanunun ilk yürürlüğe girdiği haliyle mevcut olan bu hükmün, yerel yönetim birimlerinin özerkliğine gölge düşürdüğü bir gerçektir.

Yerel yönetim birliklerinin özerkliği konusunda 5355 sayılı kanunun hatırı sayılır derecede eksiklikleri olduğu söylenebilir. Kanunda, birliklerin kurulması, bazı birliklere katılma ve birliklerden ayrılma ile bazı birliklere ait yönetmeliklerin düzenlenmesi gibi konularda Cumhurbaşkanının izninin ve yetkisinin olması (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022), yerel yönetim birliklerinin merkezi idarenin vesayeti altında olduğunun açık birer göstergesidir. Bunun yanında kanunda, bazı birliklerin tüzüklerinin İçişleri Bakanlığınca onaylanması, bazı birliklerin üyelerinin İçişleri Bakanlığı Müsteşarı olması ve birliklerin denetiminin İçişleri Bakanlığınca yapılması (Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, 2022) gibi hükümler, idari vesayeti destekleyen ve güçlü kılan hükümler olarak dikkat çekmektedir.

Vesayet denetimi dendiğinde merkezi idarenin önemli bir denetim organı olan Devlet Denetleme Kurulu (DDK) unutulmamalıdır. 16 Nisan 2017 tarihinde parlamenter hükümet sisteminden cumhurbaşkanlığı hükmet sistemine geçişle birlikte, 15 Temmuz 2018 tarihli Resmi Gazetede yayımlanan 5 sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile yeniden düzenlenen DDK’nin, idare üzerindeki gücü ve etkisi artırılmıştır. Söz konusu kararnamenin “Devlet Denetleme Kurulunun Görevleri” başlıklı 4’üncü maddesinin a fıkrasında “İdarenin hukuka uygunluğunun, düzenli ve verimli şekilde yürütülmesinin ve geliştirilmesinin sağlanması amacıyla, tüm kamu kurum ve kuruluşlarında ve sermayesinin yarısından fazlasına bu kurum ve kuruluşların katıldığı her türlü kuruluşta, kamu kurumu niteliğinde olan meslek kuruluşlarında, her düzeydeki işçi ve işveren meslek kuruluşlarında, kamuya yararlı derneklerde, vakıflarda, kooperatiflerde, birliklerde ve bu kurum ve kuruluşların her türlü ortaklık ve iştiraklerinde, her türlü idari soruşturma, inceleme, araştırma ve denetlemeleri yapmak”, Kurulun birinci görevi olarak belirtilmiştir. Bu maddede yer alan “birliklerde” ibaresinin net olarak hangi birlikleri kapsadığı belirtilmese de, yerel yönetim birliklerinin de birer birlik olması dolayısıyla bu kapsamda değerlendirilmesi yanlış olmayacaktır. Kaldı ki, söz konusu Kararnamenin “Amaç ve Kapsam” başlıklı 1’inci maddesinin ikinci fıkrasının a bendi, “Yargı organları dışında tüm kamu kurum ve kuruluşları ile bunların bağlı, ilgili ve ilişkili kurum ve kuruluşlarında” şeklinde bir kapsam belirterek DDK’nin kamu ile ilgili tüm idari birimler üzerinde denetleme yetkisinin olduğunu belirtmektedir (DDK Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi, 2023).

Yerel Yönetim Birliklerinde Yaşanan Diğer Sorunlar ve Nedenleri

Yerel yönetim birlikleri, uzunca bir süre, başka kurum ve kuruluşların örgütlenmesini ve görevlerini belirleyen yasal düzenlemelerle yaşamaya çalışmışlardır. 2005 yılında çıkarılan 5355 sayılı Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, birliklerin kimlik ve aidiyet sorunlarını bir ölçüde çöze de kanunda gerekli düzeyde yer almayan, birliklerin özerk yapılaşması, mali güç yetersizlikleri ve denetimleri ile ilgili konular sorun teşkil etmektedir. Bu sorunların temelinde, yapılan yasal düzenlemeler; bu yasal düzenlemelerin temelinde de merkezi idarenin aşırı kontrolcü tutumu yer almaktadır.

Yerel yönetim birliklerinin, merkezi idare ile olan ilişkilerini düzenleyen yasal çerçeve kaynaklı sorunlarının dışında kendi faaliyetlerinden ve işleyişinden kaynaklanan sorunları da bulunmaktadır. Bu sorunların altında, birliklerin şeffaflık ve hesap verebilirlik konularına gereken önemi vermemesi, gelir kaynaklarında gereken düzenin sağlanamaması ve üyeler arasındaki siyasi düşünce farklılıklarının öne çıkarılması gibi nedenler bulunmaktadır (Bayrak, 2022: 141-150).

Merkezi idarenin yerel yönetim birlikleri üzerinde kurmak istediği kontrol mekanizması, yerel yönetim birliklerinin merkezi idarenin bir taşra örgütlenmesi gibi hareket etmesi sonucunu doğurmaktadır. Yerel yönetim birliklerinin örgütlenme felsefesine tamamen aykırı bir şekilde kontrol altında tutulmak istenmesi, birliklerin, “olması gerekeni” değil “olması istenileni” yerine getiren birer yapılaşma olarak görülmesine de neden olabilmektedir.

Yerel yönetim birliklerinin şeffaflık ve hesap verebilirlik konularında zafiyet göstermeleri, iç ve dış paydaşların, birliğe güven duyma konusunda tereddüde düşmelerine neden olabilmektedir. Birliğe duyulan güvenin eksilmesi, birliğin süreklilik ve başarı sağlamasını engelleyecektir.

Birliklerin gelir kaynaklarındaki düzensizlik ve adaletsizlik, birlik bütünlüğünü ve işleyişini bozan önemli sebeplerden birisidir. Üye aidatlarının ödenmemesi ve birlik harcamalarının başka kurumlardan yapılacak ödenek aktarmalarına bağlı olması gibi durumlar, birliklerin vermesi gereken hizmetlerin gecikmesine veya yerine getirilmemesine neden olmaktadır.

Yerel yönetimleri bir araya getiren fakat siyasi düşünce farklılıkları yüzünden birlik olamayan yerel yönetim birlikleri, üyeler arasındaki fikir çatışmaları nedeniyle zamanı, emeği ve parayı verimli kullanamamaktadır. Amaç ve fayda birlikteliğinin siyasi birlikteliğin arkasında kalması, hizmete ve verimliliğe verilmesi gereken enerjinin boşa harcanması sonucunu doğurmaktadır.

TÜRKİYE’DE YEREL YÖNETİM BİRLİKLERİNİN SORUNLARINA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Yerel yönetim birliklerinin sorunlarının, tam olarak bitirilmese bile, mevcut yapı üzerinden veya geliştirilmiş yeni bir yapı üzerinden yapılacak düzenlemelerle en aza indirilmesi sağlanabilecektir.

Mevcut Yapı Üzerinden Çözüm Önerileri

Mahalli İdare Birlikleri Kanunu, yerel yönetim birliklerine geç de olsa kimlik kazandıran bir kanundur. Bu kanunun yerel yönetim birliklerinin örgütlenmesi ve işleyişiyle ilgili tüm ayrıntıları kapsamaması, yerel yönetim birliklerinin etkinliği ve gücü açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle 5355 sayılı kanunda yapılacak yeni düzenlemelerde, yerel yönetim birliklerinin başka hiçbir kanuna müracaat etmeden cevap bulabileceği tüm soruların kapsandığı bir çalışma yapılmalı; bunlara bağlı ayrıntıların yönetmelik ve tüzüklerle düzenlenmesi sağlanmalıdır. Ayrıca birliklerin genel sekreterlik veya diğer üst yöneticilik konularında çalıştırılmak üzere kamu kurumlarından personel görevlendirilmesi düzenlemesi değiştirilerek birliklerin her kademesindeki yöneticilerin, birlik üyesi olan yerel yönetimler içerisinde seçilmesi sağlanmalıdır.

5355 sayılı kanunun mevcut halinde dağınık ve yetersiz bir şekilde bulunan, birliklerin mali ve idari denetimi konusu, kanuna ayrı bir bölüm olarak eklenmeli ve böylece kontrol mekanizmasının güçlendirilmesi sağlanmalıdır. Mali dış denetim konusunda yetkisiz ve yetersiz organlara müracaat etmek yerine, kanun kapsamında yer almayan Sayıştay’ın dış denetimi uygulaması eklenerek bir kamu hizmeti yürüten birliklerin, kamu adına Sayıştay tarafından denetlenmesi sağlanmalıdır.

Köylere hizmet götürme birlikleri ve turizm altyapı hizmet birliklerinin kendi sorumluluk alanlarındaki yerel birimleri tek başlarına değiştirmelerini ve geliştirmelerini beklemek bu birliklere yapılan bir haksızlık durumundadır. Özellikle köylere hizmet götürme birlikleri ve turizm altyapı hizmet birliklerinin finansal ve idari olanakları göz önüne alınarak, üzerlerine yüklenen sorumluluk devlet tarafından paylaşılmalı ve hem bu birliklerin hem de bu birliklere üye yerel birimlerin mağdur olması engellenmelidir.

Yerel yönetim birliklerinin sürekli olarak boğuştuğu mali güç zafiyeti, yasal düzenlemeyle hafifletilmelidir. 5355 sayılı yasanın “Birlik üyelerinin yükümlülükleri” başlıklı 21’inci maddedeki düzenlemeyle, “birliğe karşı mali

yükümlülüklerini yerine getirmeyen üye mahalli idarelerin...” ibaresi “birliğe üye mahalli idarelerin...” şeklinde değiştirilmeli ve “birliğin başvurusu üzerine...” ibaresi çıkarılmalıdır. Böylece üye yerel yönetimlerin aidat ödeme keyfiyeti kaldırılarak birliklerin aidat ödemelerini takip etme ve tahsilâtı için bürokrasi sarmalına girme durumları bertaraf edilmelidir. Ayrıca birliklerin yükledikleri yüksek maliyetli işler için merkezi bütçe desteğini sağlayacak yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

5355 sayılı yasanın revize edilerek birlikler üzerindeki idari vesayet baskısının azaltılması sağlanmalıdır. Yerel yönetimlerdeki idari vesayetin benzer bir şekilde karşı karşıya kalan yerel yönetim birliklerinin kanunundaki merkezi idare birimlerine ait makamlar, daha bağımsız, daha özerk ve daha tarafsız makamlarla değiştirilmelidir.

Alternatif Model Üzerinden Çözüm Önerileri

Merkezi örgütlenme içerisinde İçişleri Bakanlığı tarafından vesayet denetimine tabi olan yerel yönetimlerin ve yerel yönetim birliklerinin sorunlarıyla ve ihtiyaçlarıyla ilgilenecek Yerel Yönetimler Başkanlığı kurulmalıdır. Yerel yönetim birliklerinin idari açıdan amiri konumunda olmayan bu başkanlığın, birliklerin gelişimi, bilgi paylaşımı, uluslararası ilişkileri, birlik personellerinin eğitimi ve özlük hakları gibi konularda yetki ve sorumluluklarla donatılması, yerel yönetim birlikleri, daha profesyonel bir örgütlenme içerisine girmesini sağlayacaktır. Ayrıca ayrı bir tüzel kişiliğe de sahip olacak bu başkanlığın kendine ait bütçesi olacak ve böylece hem yerel yönetimler hem yerel yönetim birlikleri, mali açıdan daha güçlü bir yapıya sahip olabileceklerdir.

Bir araya gelebilen fakat siyasi düşünce farklılıkları yüzünden birlik olamayan yerel yönetim birlikleri, çoğunlukla bir projeyi veya bir görevi yerine getirmek için kurulsalar da, bunları yerine getirirken verimlilik ve memnuniyet kavramlarını en ön planda tutmalıdır. Bunun için de yerel yönetim birlikleri açısından önemli ve modern yönetim anlayışında ön plana çıkan bir kavram olan yönetişim kavramı, yerel yönetim birliklerinin kâğıt üzerinde ve uygulamada benimsemesi gereken bir yönetim anlayışıdır.

Yönetişim, aslında başta yerel yönetimler olmak üzere birçok alanda, yönetimin birden çok aktör tarafından belli ilkeler dâhilinde çok yönlü yönetimi anlamına gelmektedir (Ölmez ve Karakılçık, 2023: 191). Yönetişim, hem etkilediği hem de etkilendiği paydaşları fazla olan yerel yönetim birlikleri açısından önemli bir kavramdır. Şöyle ki, amaçlarını verimli bir şekilde gerçekleştirmek için etkin bir yönetim sürecine sahip olması gereken yerel yönetim birliklerinin bu süreçte yönetişim uygulamalarına önem vermesi gerekmektedir. Birliklerin kendilerine ait vizyon ve misyon belirlenmeleri, çalışmalarının etkilediği ve etkilendiği paydaşların doğru tespit edilmesi ve misyonlarını gerçekleştirmek yolunda yönetişimin ilkeleri çerçevesinde çalışmalar yapmaları, yerel yönetim birliklerinin yönetsel sorunlarının çözümüne katkı sağlayacaktır. Yönetişim konusunda ilk yapılması gereken, birlikler ve birliğe üye yerel yönetimler bazında yönetişimi anlatmaya yönelik eğitim ve seminerlerin uygulanması olmalıdır. Teorik kısmı aktarılan yönetişimin uygulanması için gereken örgütsel altyapı hazırlanmalı ve ilkeler doğrultusunda yönetişim hayata geçirilmelidir. Böylece üye yerel yönetimlerin katılımı ve destekleriyle sorumluluk paylaşımı ve dolayısıyla amaç birlikteliği sağlanmış olacaktır. Yönetişim sayesinde birliklerin, üye yerel yönetimlerin memnuniyetinde ve hedeflerine ulaşma yolunda paydaşlarının ihtiyaçlarını gidermesi miktarlarında artış olacaktır.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Yerel yönetim birlikleri, demokratikleşme ile yerleşen yerellik anlayışının gelişmesi ve bazı noktalarda yetersiz kalması sonucu, proje ve hizmet birlikleri olarak ortaya çıkmıştır. Demokratikleşmenin önemli adımlarının atıldığı Avrupa’da ortaya çıkan yerel yönetim birlikleri, zamanla birçok ülkenin kullanmak durumunda olduğu “yerel üstü” bir örgütlenme şekli olarak benimsenmiştir.

Yerel yönetim birlikleri, gerek yerel yönetim birimlerinin benzer görevlerini üstlenmesi gerek de yapısal olarak yerel yönetim birimlerine benzer şekilde örgütlenmesi nedeniyle, birçok otorite tarafından ayrı bir yerel yönetim birimi olarak kabul edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yerel yönetimlerin gelişmesi, yerel yönetim birliklerinin gelişmesine de etki edebilecektir.

Türkiye, yerel yönetim birlikleri açısından zengin sayılabilecek durumdaki ülkelerden birisidir. Bu zenginlik, yerel örgütlenmeler konusunda olumlu referanslar verebileceği gibi çözülmeyi bekleyen sorunların çokluğu açısından da ipucu verebilmektedir. Bu sorunların temelinde yasal düzenlemelerin yetersizliği bulursa da genel olarak birlikleri zorlayan işlevsel, mali ve idari yönden birçok önemli sorun bulunmaktadır. Yerel yönetim birliklerinin bünyesinde barındırdığı sorunlarla uzun soluklu varlık göstermesi, varlık gösterse bile örgütlenme amacına uygun olarak başarılı olması mümkün değildir. Bu doğrultuda, ekonomik ve demokratik açıdan gelişmekte olan Türkiye, yerel yönetim birliklerinin, yasal, işlevsel, mali ve idari yönlerden karşı karşıya olduğu sorunların ortaya çıkarılıp çözümlenmesi için gereken çağdaş adımları atmalıdır. Bu adımlar içerisinde, birliklere ait yasanın, birliklerin etkinliğini ve gücünü artıracak şekilde güncellenmesi; birliklere verilen görevlerin birliklerin gücü ile orantılı

olmasına dikkat edilmesi; denetim konusundaki yasal eksikliğin giderilmesi ve birlikler içerisindeki siyasi ayrışmanın ve birlikler üzerindeki vesayet denetiminin en aza indirilmesi gibi konular önem arz etmektedir.

Yerel yönetim birliklerinin merkezi idare ile ilişkileri anlayışında derin bir değişiklik yapılmalı ve kurulacak Yerel Yönetimler Başkanlığı, yerel yönetimlerin ve yerel yönetim birliklerinin idari ve mali özerkliklerini destekleyici bir idari organ olmalıdır. Her ne kadar Cumhurbaşkanlığı teşkilatına bağlı olarak örgütlenmiş olan politika kurulları içerisinde Yerel Yönetim Politikaları Kurulu yer alsa da bu kurulun Yerel Yönetimler Başkanlığı kadar kapsamlı bir kurul olmadığı görülmektedir. 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 1 sıra numaralı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nin "Yerel Yönetim Politikaları Kurulu" başlıklı 31'inci maddesinde yerel yönetim birliklerinden bahsedilmediği ve kurulun görevlerinin genel olarak öneri geliştirmek olduğu görülmektedir. Kurulacak bir yerel yönetimler başkanlığında, liyakat ilkesi çerçevesinde yerel yönetimler, çevre ve kentleşme gibi konularda uzman bireylerin yer aldığı bir örgütlenmeye gidilerek yerel yönetimlerin ve yerel yönetim birliklerinin ihtiyaçlarının giderilmesinde başarıya ulaşmak mümkündür.

Yerel yönetim birlikleri, yönetimlerin yerel düzeydeki başarılarında önemli bir paya sahip örgütlenmelerdir. Bu payın artırılması için yerel yönetim birliklerinin mevcut yasal ve örgütsel yapılarının geliştirilmesine, hak ve yetkilerinin artırılmasına önem verilmelidir. Bu kapsamda yerel yönetim birliklerinde yönetişime yapılacak yatırım, en bilimsel yatırım olacaktır.

KAYNAKÇA

- Arıkboğa, E. (2015). *Özerklik, Yerel Yönetimler ve Türkiye*, İstanbul, Marmara Belediyeler Birliği Kültür Yayınları, Yayın No: 85.
- Arıkboğa, E. (2017). Yerel Yönetim Birlikleri Üstüne. *Şehir & Toplum Dergisi*, (8), 77-87.
- Bayrak, B. (2022). Yerel Yönetim Birliklerinde Yönetişimin Uygulanabilirliği: "Türkiye Belediyeler Birliği" Üzerinden Bir İnceleme. *İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Malatya.
- Çiçek, Y. (2014). Geçmişten Günümüze Türkiye'de Yerel Yönetimler. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 53-64.
- Eaton, A. M. (1900). The Right to Local Self-Government. *Harvard Law Review*, (XIII)6, 441-454.
- Ege Belediyeler Birliği (2023). "Teşkilat Şeması", <http://www.ebb.gov.tr/tr/TeskilatSemasi>, (Erişim Tarihi: 17.06.2023).
- Engin, S. (2021). Küreselleşme ve Dünya Kenti Kapsamında İstanbul, 5. *International Paris Conference On Social Sciences*, Paris-France, IKSAD Global Publishing House.
- Engin, S. & Kef, E. (2022). *Kadın Odaklı STK'ların Kadın İstihdamı ve Girişimciliği İle İlişkisi Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu İlleri Örnekleri*, Ankara, Orion Yayıncılık.
- Ertan, B. (2002). Yerel Yönetim Kavramı. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 11(1), 22-30.
- Eryiğit, B. H. (2016). Yerel Kalkınma Bağlamında Yerel Yönetim Birliklerinin Kuruluş Sürecinde Uygulanan Vesayet Denetimi ve Bir Model Önerisi. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 283-295.
- Gennadevich, S. S., Vaghinakovich, S. V. & Borisovich, A. D. (2015). World Global Systemic Crisis and the Local Self-Government Basic Ideals. *Asian Social Science*, 11(18), 267-27.
- İsbir, B. (2009). Temsili Demokrasi Anlayışına Göre Yerel Yönetimlerde Özerklik. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 11(Ö.S.), 1571-1599.
- Karakılçık, Y. (2018). *Yeni Yerel-Bölgesel Gelişmeler Işığında Yerel Yönetimler*, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Karasu, K. (2009). Yerelleşme Söylemi ve Bölge Kalkınma Ajansları. *Memleket Siyaset Yönetim Dergisi*, 4(11), 1-43.
- Koçak, B. (2019). Yerel Hizmetlerin Sunumunda Alternatif Bir Kurum: Yerel Yönetim Birlikleri ve Hukuki Dayanakları. *RTE Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 161-183.
- Köseoğlu, M. (2010). Yerel Yönetim Birliklerinin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Türk İdare Dergisi*, (468), 85-102.
- Litvack, J.I. & Seddon, J. (Ed.). (2002). *Decentralization Briefing Notes*. Washinton, DC: World Bank Institute.
- Norton, A. (1994). *International Handbook of Local and Regional Government: A Comparative Analysis of Advanced Democracies*. Great Britain, Edwar Elgar Publishing Company.

- Ökmen, M. (2005). Küreselleşme Sürecinde Yerelleşme Eğilimleri ve Yerel Yönetimler. *Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar-I: Reform*, (539), 565.
- Önen, S. M. & Eken, İ. (2016). Yerel Yönetimler Üzerinde Uygulanan İdari Vesayet Yetkisinin İrdelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(56), 216-234.
- Ölmez, M. & Karakılıç, Y. (2023). Organize Sanayi Bölgeleri için Çift Denetimli İyi Yönetişim Model Önerisi (Alan Araştırmasına Dayalı bir Değerlendirme). *Journal of History School*, 62, 183-213.
- Özel, M. (1998). Yerel Yönetimlerimizin Temel Ayak Bağı: İdari Vesayet Denetimi. *Öneri Dergisi*, 2(10), 81-90.
- Özel, M. (2000). Kamu Yönetiminde Yeni Bir Örgütlenme İlkesi: Yerellik. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 9(3), 25-43.
- Özer, M. A. (2006). Küreselleşme, Yerelleşme ve Kamu Yönetimi. *Türk İdare Dergisi*, (450), 141-166.
- Özmüş, L. (2005). Desantralizasyon (Yerelleşme) ve Yeni Kamu Yönetimi Anlayışı. *TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası 10. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 28 Mart-1 Nisan 2005, Ankara.
- Pratchett, L (2004). Local Autonomy, Local Democracy and the 'New Localism'. *Political Studies*, (52), 358-375.
- Sivrekli, E. (2001). Yerelleşme ve Yerel Demokrasi. *Türk İdare Dergisi*, (431), 121-133.
- Türkiye Belediyeler Birliği (2023), "Organizasyon Şeması", https://www.tbb.gov.tr/Tr/icerik_organizasyon-semasi, (Erişim Tarihi: 17.06.2023).
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (2023), "DDK Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi", <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.5.pdf>, (Erişim Tarihi: 14.04.2023)
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi (2022), "Mahalli İdare Birlikleri Kanunu", <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5355>, (Erişim Tarihi: 24.08.2022).
- T.C. Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2023), "Faaliyet Raporu", <https://yereyonetimler.csb.gov.tr/faaliyet-raporlari-i-88463>, (Erişim Tarihi: 14.05.2023).
- T.C. İçişleri Bakanlığı (2023), "Birlikler", <https://www.icisleri.gov.tr/illeridaresi/birlikler>, (Erişim Tarihi: 19.01.2023).
- T.C. Vilayetler Birliği (2023), "Teşkilat Şeması", <https://www.vilayetler.gov.tr/teskilatSemasi>, (Erişim Tarihi: 17.06.2023).
- Uzun, O. & Can, E. (2021), Mahalli İdare Birlikleri Bağlamında Sağlıklı Kentler Birliği Yerel Yönetimler İlişkileri: Bursa Örneği. *Düzce Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 9(1), 60-78.
- Yeter, E. (1992). Yerel Yönetimler Üzerine Düşünceler. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 1(4), 13-21.
- Zeren, H. E. & Sevinç Çubuk, E. B. (2020), Türkiye'de Mahalli İdare Birliklerinin Bugünü ve Geleceğine Yönelik Bir Değerlendirme. *Türkiye İdare Dergisi*, 92(491), 365-398.

Vygotsky'nin Sosyal Çevre Kuramının Yabancı Dil Türkçe Öğrenimine Etkisi: Erbil Örneği

Vygotsky's Social Environment Theory and Effect on Foreign Language Turkish Learning: The Case of Erbil

ÖZET

Yabancı dil öğrenimini etkileyen faktörlerden biri de öğrencilerin sosyal çevreleridir. Vygotsky ile gelişme gösteren sosyal çevre kuramı öğrencilerin sosyal olarak yaptıkları aktiviteler sayesinde öğrenmelerinin gelişeceğini savunmaktadır. Bu çalışma ile öğrencinin sosyal çevrelerinde gerçekleştirilen ek aktivitelerin, Türkçeye yönelik tutum ve okuma, yazma ve konuşma becerileri üzerindeki etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma hem nitel hem de nicel bilimsel araştırma deseni ile yapılmıştır. Araştırmanın evreni Irak'ta yabancı dil Türkçe öğrenen öğrencilerdir. Örneklem grubu ise Erbil Stirling Okulu'nda Irak Stirling Okulu'nda okuyan 5. ve 8. sınıf toplam 158 okuyan öğrencidir. Bu iki sınıf arasında da seçkisiz yöntem ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Ön test ve son test uygulamaları yapılmıştır. Sonuç olarak kontrol grubu son test ortalamaları 70,05 iken, deney grubu son test ortalamaları 85,05'tir. Deney grubu öğrencileri puan ortalamaları kontrol grubu öğrencileri puan ortalamalarından 15 puan daha yüksek olduğu tespiti elde edilmiştir. Bu fark deney grubunun lehine anlamlıdır. Ayrıca deney grubuna her ünite sonunda okul dışı bir sosyal aktivite yapılmıştır. Sekiz ünite sonrasında konuşmaları öğretmen tarafından beşli Likert ölçeği ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler tablolar haline getirilmiş ve yorumları yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Vygotsky, sosyal çevre teorisi, yabancı dil Türkçe.

ABSTRACT

One of the factors effecting foreign language learning is the social environment of the students. Social environment theory, which developed by Vygotsky, argues that students' learning will improve through the activities they do socially. This study, it was aimed to determine the effect of additional activities, attitudes, and relations on the Turkish level of 158 students in the 5th and 8th grades studying at the Iraqi Stirling School. The study was conducted with both qualitative and quantitative scientific research designs. The universe of the research is the students who learn Turkish as a foreign language in Iraq. The sample group is 5th and 8th-grade students studying at Erbil Stirling School. Experimental and control groups were formed between these two classes using a random method. Pre-test and post-test were conducted. As a result, while the control group's post-test averages were 70.05, the experimental group's post-test averages were 85.05. It was determined that the mean score of the experimental group students was +15 points higher than the mean score of the control group students. This difference is significant in favor of the experimental group. The data obtained during the research were tabulated and interpreted.

Keywords: Vygotsky, social environment theory, Turkish as a foreign language.

GİRİŞ

Fen ve teknolojinin ilerlemesi dil ve kültürlerarası etkileşimleri hiç olmadığı kadar artırmıştır. Bunun sonucunda diğer kültürleri ve dilleri öğrenme de o derece gelişmiştir. Ancak yabancı dil öğrenimi uzun ve zorlu bir süreçtir. Öğrenilen dilin yapısı, dil bilimsel zorlukları, öğrenen bireylerin dile olan yeteneği gibi birçok sebep öğrenme süreci üzerinde etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra öğrenme yaşı, pratik yapabilme ortamının bulunması gibi faktörler de, dil öğretimi ve öğrenimi sürecinin uzaması veya yavaş ilerlemesine neden olmaktadır.

Yabancı dil öğrenme sürecini ve öğrenme derecesini artırmak için gelişen teknolojik imkanlarla beraber psikolinguistik, davranışsal, bilişsel, pragmatik vb. gibi çok farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Sosyal öğrenme modeli de dil öğrenme kuramlarında bir tanesi olarak tanımlanmaktadır.

Sosyal çevrenin yabancı dil öğrenmedeki yerine bakıldığında sözlü iletişime daha fazla önem verildiği görülür. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri ve öğretmenin öğretme aşamasında yapılan etkinliklerin tümü sosyal bir çabadır. Yabancı dil öğrenme süresince öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşim veya yabancı öğrenciler ve hedef dil konuşurları arasındaki etkileşim sosyal bir iletişimdir. Bu iletişim ve etkileşim yabancı dil öğrenme sürecine olumlu etki yapmaktadır.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Int. Burch University, Faculty of Education and Humanities, Dept. of Oriental Philology, Sarajevo, Bosna Hersek ORCID: 0009-0000-8090-0882

² Assist. Prof. Dr, Öğretim Üyesi, Int. Burch University, Faculty of Education and Humanities, Dept. of Oriental Philology, Sarajevo, Bosna Hersek ORCID: 0000-0001-6240-8886

Veysi Öter ¹ 
Doğan Yücel ² 

How to Cite This Article

Öter, V. & Yücel, D. (2023).
“Vygotsky'nin Sosyal Çevre Kuramının Yabancı Dil Türkçe Öğrenimine Etkisi: Erbil Örneği”
International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8696-8704. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.71477>

Arrival: 04 July 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan sosyal çevre yöntemleri ile öğrencilerin birbirleriyle bilgi alışverişi yapmaları desteklenmektedir. Böylece yabancı dil öğrenme serüveni sosyal alanda aktif olan öğrenciler ile birlikte çok daha eğlenceli ve başarılı bir hal alır. Öğrenciler öğrenme zamanları içerisinde edindikleri bilgileri sorgulamadan pasif olarak ve değiştirmeden kabul etmek yerine aktif ve sorgulayıcı bir yöntem izlerler.

Sosyal yöntemler ile öğrenme süreci geleneksel öğrenme yönteminden farklı olup sadece öğrencinin ders materyalleriyle öğrenmesini benimsememektedir. Burada öğrenmenin öğrencilerdeki sosyal yön benimsenmektedir. Edinilen bilgilerin etkileşim halinde pekiştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerinde izlenebilecek sosyal stratejiler arasında açıklığa kavuşturma, bilgileri doğrulama, iş birliği yapma ve kültürel duyarlılık vardır.

Bu sosyal çevre ile öğrenci yabancı dil öğrenme yöntemlerini, süresini ve şeklini farklı alanlara aktarabilmektedir. Bu sebeple öğrenme süreci yalnızca dersliklerde devam eden ve ilerleyen bir aşama olmaktan çıkıp sosyal yaşamda da devam etmiş olmaktadır. Yabancı dil öğrenenleri bu sayede yaşama dair farklı alanları, durumları, olay ve özellikleri öğrenmekte oldukları hedef dilin sınırı ve imkânları ile tanımaktadırlar.

Yabancı dil öğrenimini etkileyen diğer bir faktör ise öğrencilerin sosyal çevreleridir. Öğrenciler eğer hedef dilin konuşulduğu ülkede yaşamıyorlarsa bu hedef dili öğrenmekte güçlük yaşamaktadırlar. Çünkü yeterince pratik yapma alanlarının olmayışı ve sadece ders ortamında bu dilin kullanılması öğrencilerin hedef dile olan maruziyetlerini etkilemektedir. Çağdaş eğitim yöntemleri yapılandırmacı bir yaklaşım izlemektedir. Bu yaklaşım yabancı dil öğrenmenin sosyal çevre ile ilgisini vurgulamaktadır (Terwell, 1999). Bu yaklaşımda dilin öğrenilmesindeki en önemli etkenin sosyal çevre olduğu savunulmuştur. Dil öğrenme becerisi, tutumu tamamen sosyal çevre ile alakalıdır. “Bu anlayışa göre dil, çocuğu çevredeki anlık olaylardan bağımsızlaştırarak, düşünsel planlama ve istemli davranışa yöneltir” (Topbaş, 2001, s. 65).

Sosyal öğrenme kuramında bireyler kendi yaşamlarının gidişatlarında aktif rolde olup, çevre yönlendirmelerine seyirci olmazlar. Sosyal kuramın hiç şüphesiz birinci prensibi de budur. “Duyuşsal, motor ve beyin ile ilgili sistemler, insanların hayatlarına yön ve anlam veren amaçları başarabilmek için kullandıkları araçlardır” (Bandura, 1999, s. 654). Bandura’ya göre kişinin zihni başlı başına sadece tepki veren bir görevde değildir.

Sosyal öğrenme denilince akla ilk John Dewey gelmekte olup kişilerin birbirlerinden bir şeyler öğrendiğini savunmuştur. Dewey’e göre zihin toplumsal bir süreçte oluşur. Eğitim ve öğretim alanları bir sivil toplum örgütüdür. Böylece öğrenci de toplumun bir ferdidir. Bu yüzden öğrenci işbirliği ile teşvik edilmelidir (Field, 2001).

Sosyal öğrenme üzerine kurulan bu kuramın geliştirilmesinde asıl katkılar Albert Bandura ile Mischel ile olmuştur. “Bandura kuramını düşünme, hafıza, dil ve davranışların sonuçlarını tahmin etme ve değerlendirme gibi bilişsel süreçleri de içine alacak biçimde genişletmiştir” (Malone, 2002, s. 281). Sosyal öğrenme de ana tema kişilerin öz gelişimlerini aktif katılım ile sağlamaktır.

Aynı zamanda oluşturur, üretir, yansıtıcı ve proaktiftir. Kişiler zihinleri ile karar verirler. Gelecekte karşılaşılabilecek hareketlere karşı işlevsellik sağlar. Kişi yapacağı hareketin doğuracağı muhtemel sonuçlarına yönelik değerlendirmeler yapar. Rutledge (2000)’e göre sosyal çevrede öğrenme kuramının prensipleri ve pekiştireçleri şunlardır;

- ✓ Birey kendi dışındaki kişilerin davranışlarını gözlemleyip öğrenme sağlayabilir.
- ✓ Birey öğrenme sırasında davranışlarında değişiklik yapma zorunluluğu hissetmeyebilir. (Davranışçı kuram savunucuları bunun tam tersi davranış değişikliğini zorunlu görür.
- ✓ Algı bireyin öğrenmesinde önemli yere sahiptir.
- ✓ Bu kuram bilişsel öğrenmeye köprü vazifesi görür.

Sosyal öğrenmeyi pekiştirenler;

- ✓ Sosyal pekiştireç
- ✓ Öznel pekiştireç
- ✓ Dolaylı pekiştireç
- ✓ Dolaylı ceza
- ✓ Dolaylı duygusallık
- ✓ Anlamsal genelleştirme

- ✓ Kurala dayalı öğrenme
- ✓ Modelleme ve gözlem yoluyla öğrenme

Bandura (2004)'ya göre üç çeşit modelleme vardır. Bunlar;

- ✓ Canlı model (davranışı gösteren gerçek birey)
- ✓ Sembolik model (tasvir karakter, örneğin film dizi veya kitap karakteri)
- ✓ Sözlü yönlendirmeler (davranış açıklamaları)

Sosyal öğrenmede etkili bir model gözleme ve hayata geçirmede birkaç unsur bulunmaktadır. Bunlar; modele dikkat, uygulanacak davranışın akılda kalması, bu davranışların yeniden üretilmesi ve motive olmasıdır. Malone (2002)'ye göre bu süreçler şu şekildedir;

- ✓ Dikkat: Model bireyin kendine çok benziyorsa, çok etkileyici, dramatik veya çekici ise dikkat çeker.
- ✓ Hatırlama: Gözlem yapan kişi davranışı hatırlamalıdır. Bunun yolu tekrardır.
- ✓ Yeniden üretme: Bu bir yetenektir. Gözlemci karşıdaki modelinin hareketlerini tekrarlayamazsa sorun yaşayabilir.
- ✓ Motivasyon: öğrenci öğrendiklerini uygulamaya dökme sırasında motivasyon ister. Bu konuda teşvik edilmelidir.

Ancak unutulmamalıdır ki; her insan ve her davranış kendince farklıdır. Bu yüzden davranış ve ortaya çıkan sonuçlar da farklılık gösterebilmektedir. Sosyal öğrenme savunucuları öğrenme ve davranış sergilemeyi birbirlerinden ayırmaktadırlar. Kişiler bir davranışı öğrenmelerine rağmen yeri gelse bile o davranışı göstermeyebilirler (Malone, 2002).

Sosyal çevre denilince akla ilk Vygotsky gelmektedir. Vygotsky (1978)'ye göre yabancı dil öğrenme özel bir sosyal çevreye ihtiyaç doğurmaktadır. İnsanların bu süreçte iki ana faktöre ihtiyaçları olmaktadır. Bunlar; dil ve düşüncedir. Vygotsky ile ilerleme gösteren sosyal çevre kuramı öğrencilerin sosyal olarak yaptıkları etkinlikler ve aktiviteler sayesinde öğrenmelerinin gelişeceğini savunur (Higgs ve McCarthy, 2005).

Vygotsky en başta bir sosyal çevrede/ortamda öğrenme savunucusudur. "Vygotsky potansiyel gelişim alanı kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dahilinde ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini savunur" (Riddle, 1999; Akt. Korkmaz, 2003).

Vygotsky'ye göre hayatı boyunca insanı geliştiren unsurların başında sosyal çevre ve öğrenme gelmektedir. "Sosyal öğrenme kuramı klinik olarak çok yönlü psikoanalitik kavramlar ile, deneysel olarak katı davranışsal yapıların bir karışımıdır" (Muuss, 1996, s. 281). Bu kuramı 1950 yılının ortasında Rotter geliştirmiştir.

Sosyal çevre ilişkisi Vygotsky'ye göre var oluşun bir parçasıdır. Gerek fiziksel gerekse sosyal olarak insan tüm çevresiyle iletişim halindedir. Yapısal olarak bu iki iletişim türü arasında fark olsa da bireyin varlığını sürdürmesi adına her ikisi de gerekmektedir. "Sosyal öğrenme kuramı, öğrenme sürecinde insanların beklentileri, anlayışları, bilgileri, kendi kendilerini memnun etme ve kritik yapma duygularının önemini vurgulamaktadır" (Korkmaz, 2003, s. 39).

Akyol 5. sınıf öğrencilerine fen bilgisi dersi için belirlenen bir konuda sosyal kurama başvurmuştur. Bunun öğrencilerin başarıları ve konunun kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemiştir. "Araştırma sonucunda, ön-test puanları kontrol altına alındığında sosyal-yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan deney grubunun son-test puanları ile MEB yapılandırıcı öğrenme ortamı tasarımı uygulanan kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı fark olmadığı bulunmuştur" (2011, s. 79).

Bayrakçı (2007) yapmış olduğu *Sosyal Öğrenme Kuramı ve Eğitimde Uygulanması* başlıklı çalışmada öğrencilerin öğrenmelerinin çevresel, bireysel ve davranışsal bağlamdaki faktörlerin etkileşimleri ile gerçekleştiğini savunmuştur. Araştırmada elde edilen sonuca göre kişiler kendilerinden başka insanları rol model olarak bunun yanı sıra gözlem eşliğinde öğrenme gerçekleştirmektedirler. Bir diğer çalışma ise Gülmez (2008)'in *Sosyal Kognitif Teori Açısından Ahlak ve Din Eğitimine Kuramsal Bir Bakış* başlıklı yüksek lisans tezidir. Gülmez bu araştırmasında sosyal öğrenme kuramı ve sosyal çevre ilişkisi üzerinde durmuştur.

Günden güne yabancı dil olarak Türkçeye ilgiler artmakta ve öğrenen sayısında artışlar gözlemlenmektedir. Öğrencilerin Türkçe öğrenen öğrencilerin dil becerilerinden iletişimsel ve işlevsel becerileri edinmeleri beklenmektedir.

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde dillere, coğrafyalara ve kültürlere bağlı olarak zorluklar bulunmaktadır. Irak coğrafi konumu itibariyle her ne kadar Türkiye'ye yakın olsa da öğrencilerin kendi sosyal çevrelerinde Türkçeye maruz kalma ve kalmama durumlarına bağlı olarak Türkçe seviyelerinde farklılıklar olduğu gözlemlenmektedir. Yabancı dil Türkçe öğrenen öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde sosyal çevrenin etkisinin araştırılması bakımından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü "Öğrenme çevresini kurallar ve beklentilerin açıklığı, ödül ve teşvikler, öğretmen, yüksek beklenti, derse katılım, öğrenci-öğretmen ilişkileri, grup normları, öğretmen-yönetici ilişkileri, fiziksel çevre bileşenleri oluşturmaktadır" (Apaydın ve Kızıllan, 2011, s. 522).

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada Irak Erbil Stirling Okulunda okuyan toplam 158 öğrencinin sosyal çevrelerinde yapılan sınıf dışı aktivitelerin Türkçe okuma, yazma ve konuşma seviyeleri üzerindeki olumlu veya olumsuz etkisinin dereceleri Vgotsky'nin sosyal çevre kuramı bağlamında belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu öğrencilerin 82 tanesi 5. sınıftır. 5. sınıflar içerisinde 26 öğrenci deney grubuna 56 öğrenci ise kontrol grubuna dahildir. 158 öğrenciden 76'sı ise 8. sınıftır. Bunların 27'si deney 49'u kontrol grubundadır. Genel olarak kız erkek dağılımı ise 158 öğrencinin 109'u kız ve 49'u erkektir.

Çalışmada hem nitel hem de nitel yöntem kullanılmıştır. "Nicel ve nitel araştırmaları birbirine bağlayan bu yöntem Karma yöntem (mixed method) şeklinde adlandırılmaktadır" (Tunalı, 2016, s. 108). Araştırmada okuma ve yazma seviyelerini ölçmek için ön-test ve son-testin kullanıldığı yarı deneysel deneme deseninde şekillendirilmiştir. Ayrıca öğrenciler süreç boyunca toplu gözlem ve ferdi görüşmelere tabi tutulmuşlardır.

Araştırmanın evrenini Irak'ta yabancı dil Türkçe dersi okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile Erbil Stirling Okulunda okuyan 5. ve 8. sınıf öğrencileri örneklem grubu olarak seçilmişlerdir. Bu iki sınıf arasında da seçkisiz yöntem ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmada oluşturulan deney grubuna Vygotsky'nin sosyal çevre kuramı öğrenme yöntemi çerçevesinde hayvanat bahçesi gezisi, restoran, kültür festivalleri, tarihi geziler, meslek erbabını yerinde ziyaret, piknikler, sinema günleri ve alışveriş merkezleri gibi okul dışı sosyal aktiviteler uygulanırken, diğer grup olan kontrol grubuna ise Türkçe ders kitabı dahilinde okul içi etkinlikler uygulanmıştır. Her iki gruba da hem ön test hem de son test uygulanmıştır.

Araştırmada uygulanan ön-test ve son-test sonuçlarıyla elde edilen veriler tablolar haline getirilmiştir. Bu veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. "İçerik analizi çalışmalarının genel amacı, ele alınan konu kapsamında, daha sonra yapılacak akademik çalışmalara yol göstermesi ve konu ile ilgili genel eğilimin tespitinin sağlanmasıdır" (Ültay, 2021, s. 192).

Kontrol grubundaki öğrenciler yabancı dil Türkçe dersi haricinde herhangi bir ek uygulama veya öğretime tabi tutulmamışlardır. Deney grubuna ise Yağmur 4 Türkçe ders kitabındaki *Meyve Sebzeler, Yiyecekler ve İçecekler, Hayvanlar Alemi, Kültür ve Kutlamalar, Boş Zaman, Kıyafetler, Fiziksel ve Karakter Özellikleri ve Renkler, Hava Durumu ve Mekanlar, Dünyaca Ünlü Tanınmış Yerler, Alışveriş Dünyası, Spor Dalları, Meslekler* adlı ünitelerin etkinlikleri dışında öğretmen tarafından yabancı dil öğrenen öğrenciler anadili Türkçe olan olan öğrencilerle sınıfta etkileşim sağlamaları için yan yana oturtulmuştur. Ayrıca öğrencilere ders konusu ile ilgili yazılı, sözlü, görsel ve işitsel ek materyaller kullanılmıştır. Daha önce Türkiye ve Türkçe ile ilgili tecrübesi olan öğrencilerden konular dahilinde tecrübelerini paylaşmaları istenmiştir. Konulara bağlı olarak öğrencilere bireysel ve grup ödevleri, tiyatro hazırlama, şarkı söyleme gibi etkinlikler yapılmıştır. Türkiye ile ilgili güncel haberlere de ders sırasında yer verilmiştir.

Ayrıca deney grubu öğrencilerine okul dışında sosyal çevrede yapılan ek uygulamalar da yapılmıştır. Örneğin yiyecekler ile ilgili konu da öğrencilerle restorana gidilmiştir. Kıyafetler ünitesinde alışveriş merkezindeki mağazalara girilmiş ve orada kıyafet isimleri, renkler ve mevsimlerine değinilmiştir. Hayvanlar ünitesine gelindiğinde ise hayvanat bahçesi ziyareti yapılmıştır. Sinema günü düzenlenip öğrencilerin Türkçe film izlemeleri yapılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerle çevrede gerçekleşen kültür etkinliklerine ve bayramlara katılmıştır. Velileri de dahil olduğu piknikler düzenlenerek Türkçe konuşma alanı oluşturulmuştur.

Bunların yanı sıra çevrimiçi uygulamalar kullanılarak da öğrencilerin okul dışında Türkçe maruziyet düzeyleri artırılmıştır. Türkçe Okulu, Zoom, Whatsapp, Telegram öğrencilerle Türkçe konuşma pratiği yapılmıştır. Öğrencilere okul sonrası öğretmen kontrolünde Zoom uygulamasından belirlenen saatte Türkçe kitap okuma saati yapılmıştır. Deney grubuna yapılan sosyal aktiviteler sonrasında her iki gruba da aynı ünitelerden tekrar test yapılmıştır.

BULGU VE YORUMLAR

Vygotsky'nin sosyal çevre kuramının Irak Erbil Stirling Okulunda okuyan 5. ve 8. sınıf öğrencilerin yabancı dil Türkçe başarılarına, derse olan tutumlarına, öğrenme kalıcılık ve sürelerine katkılarına dair elde edilen veriler altta tablolar halinde yorumlarıyla birlikte verilmiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Demografik Yapıları ve Ön Test ile Son Test Sonuçları

Tablo 1: Araştırmanın Deneysel Deseni

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu	T ₁	Sosyal Çevre Kuramı Öğrenme Ortamı Kuramının Uygulanması	T ₁
Kontrol Grubu	T ₁	Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinin Uygulanması	T ₁

Katılımcılara araştırma kapsamında kontrol ve deney gruplarına aynı anda 15 sorudan oluşan ön-test (midtearm) ve 25 sorudan oluşan son-test (final) uygulaması yapılmıştır. Ön ve son test konuları 5. sınıflar için Yağmur 1 ve 8. sınıflar için Yağmur 4 Türkçe ders kitabındaki *Meyve Sebzeler, Yiyecekler ve İçecekler, Hayvanlar Alemi, Kültür ve Kutlamalar, Boş Zaman, Kıyafetler, Fiziksel ve Karakter Özellikleri ve Renkler, Hava Durumu ve Mekanlar, Dünyaca Ünlü Tanınmış Yerler, Aışveriş Dünyası, Spor Dalları, Meslekler* üniteleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Buna göre her soru 4 puan olup sonuçlara ilişkin veriler aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Kontrol grubu Ön-Test ve Son-Test Kıyaslaması

%	Ön Test Ort.	Son Test Ort.	Kız Öğr.	Erk. Öğr.	5. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
Kontrol Grubu	65,22	70,05	71	34	26	27	53
Deney Grubu	68,71	85,05	38	15	56	49	105
			109	49	82	76	158

Tablo 2'de görüldüğü üzere hem ön test hem de son testte kontrol grubunda 105 öğrenci bulunurken deney grubu öğrenci sayısı 53'tür. Tablodaki sonuçlara göre kontrol grubunun puan ortalaması 65,22 ve deney grubunun puan ortalaması ise 68,71'dir. Ön test sonuçlarına göre kontrol grubu ile deney grubu arasında %3,49'luk ortalama bir fark vardır. Araştırmaya başlamadan önce yapılan *ön test* sonuçları kontrol ve deney grubu öğrencileri arasında kayda değer çok önemli bir fark olmadığını göstermiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin üstte isimleri verilen ders konuları anlatılmadan önceki bilgileri ile yapmış oldukları ön test ortalamaları 65,22 iken aynı konuların derste ders kitabı üzerinden anlatılması sonrasındaki son test sonuçlarının ortalamaları ise 70,05'tir. Bu sonuçlara bakılarak klasik öğretim yöntemi sonrası +%4,83 oranında bir fark oluşmuştur.

Sonuç olarak Tablo 2 incelendiğinde kontrol grubu son test ortalamaları 70,05 iken, deney grubu son test ortalamaları 85,05'tir. Deney grubu öğrencileri puan ortalamaları kontrol grubu öğrencileri puan ortalamalarından 15 puan daha yüksektir. Bu fark deney grubunun lehinde anlamlıdır. Deney grubunda uygulamaya başlanmadan önce öğrencilerin mevcut bilgileri ile yapmış oldukları ön test ortalamaları %68,71 iken konuların öğretmen eşliğinde ders kitabı üzerinden anlatılması sonrasında uygulanmış olan son test sonuçlarının ortalamaları ise %85,05'tir. Bu sonuçlara bakılarak arada +%16,34 oranında önemli bir fark oluşmuştur. Vygotsky'nin sosyal çevre kuramı kapsamında yapılan bu uygulamalar sonucunda başarı oranının anlamlı şekilde yükseldiği görülmüştür.

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Çevre Kuramına Göre Değerlendirilme Formları

Araştırma kapsamında kontrol ve deney grupları öğrencilerinden seçilen 75'i ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerden 23'ü deney ve 52'si kontrol grubundandır. Bu görüşmede işlenen konularla ilgili öğrencilere 8 soru sorulmuştur. Tablo 3 ve Tablo 4'te görüşmelere ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tablolarda 5 ayrı kategori bulunmaktadır. Öğrencilerin konuşma düzeylerine ilişkin veriler öğretmen tarafından belirlenen *Çok yetersiz, Yetersiz, Kısmen, Yeterli ve Çok Yeterli* şeklinde beşli bir Likert ölçeği ile elde edilmiştir.

Tablo 3: Kontrol Grubu Görüşme Sonuçları

Sorular	Çok yetersiz	Yetersiz	Kısmen	Yeterli	Çok Yeterli	Toplam
Hafta sonu dışarı çıkmak istiyorsun. Üzerine hangi kıyafetleri giyersin?	6	10	25	6	5	52
Vahşi hayvanlara 5 örnek verip kısaca anlatabilir isin?	17	18	10	7	-	52
Bir restorandasın ne sipariş verirsın?	7	15	20	2	8	52
Kültür ve festival sana ne hatırlatıyor?	14	11	24	2	-	52
Boş zamanlarında neler yaparsın?	-	19	21	12	-	52
İleride hangi mesleği yapmak istiyorsun?	6	13	20	10	3	52
Spor yapar mısın? Hangi spor ilğini çekiyor?	4	6	31	11	-	52
Fiziki ve karakter özelliklerini tanıtır mısın?	5	15	11	9	7	52

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin değerlendirmelerinde 4 soruda çok yeterli düzeyleri görülmüştür. Sorularda *yeterli* ve *çok yeterli* düzeyde konuşan öğrenci sayısı diğer değerlendirme kategorilerine göre oldukça düşüktür. Bunun sebepleri arasında öğrencilerin farklı anadil yapılarına sahip olmaları gösterilebilir.

Arapça ve Kürtçe, Türkçeye göre farklı sözdizimine sahiptirler. Öğrenciler konuşurlarken cümlelerin öğelerinin diziminde hatalar yapabilmektedirler. Ayrıca öğrencilerin kimi ya sorunun tekrar edilmesini istemiş ya da cevaplarında eksik kelimelerle cümle kurmuşlardır. Akıcı bir konuşma sergileyememişlerdir. Bunun yanı sıra sürekli aynı kelimeleri kullanmışlar ve kısa cümleler kurmayı tercih etmişlerdir.

Tablo 4: Deney Grubu Görüşme Sonuçları

Sorular	Çok yetersiz	Yetersiz	Kısmen	Yeterli	Çok Yeterli	Toplam
Hafta sonu dışarı çıkmak istiyorsun. Üzerine hangi kıyafetleri giyersin?	-	-	4	8	11	23
Vahşi hayvanlara 5 örnek verip kısaca anlatabilir isin?	-	-	5	6	12	23
Bir restorandasın ne sipariş verirsın?	-	-	4	10	9	23
Kültür ve festival sana ne hatırlatıyor?	-	-	9	4	12	23
Boş zamanlarında neler yaparsın?	-	-	3	11	19	23
İleride hangi mesleği yapmak istiyorsun?	-	-	7	5	11	23
Spor yapar mısın? Hangi spor ilğini çekiyor?	-	-	8	13	2	23
Fiziki ve karakter özelliklerini tanıtır mısın?	-	-	4	14	5	23

Tablo 4'te deney grubu görüşme değerlendirilmeleri bulunmaktadır. Toplamda 53 deney grubu öğrencisi içerisinde rastgele 23'ü seçilerek görüşme gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin değerlendirmelerine bakıldığında 8 soruda da hiçbir öğrenci *çok yetersiz* ve *yetersiz* değerlerinde cevap vermemişlerdir. Öğrencilerin %88,7'si *çok yeterli* düzeyinde sorulara cevap vermişlerdir. Soruları cevaplarırken geçmişte yapılan sosyal aktivitelere de değinmişler ve oralardan akılda kaldıklarını da öğretmene göstermişlerdir.

Konuşmaları akıcı, hızlı ve genellikle uzun cevaplardan oluşmuştur. Ses tonlarında da hiçbir tedirginliğe rastlanmamıştır. Özellikle Arap bir öğrenci meslekler ünitesi kapsamında gidilen hastanedeki doktorun branşına kadar detayları paylaşmıştır. Kürt öğrenciler ise kültür ve festival gezilerinde çok eğlendiklerinden ve Türk kültürünü yakından tanımanın önceki düşüncelerine olumlu yönde etki ettiğini belirtmişlerdir. Türkmen öğrenciler de hem dil hem de kültür benzerliğinden çok mutlu olmuşlar ve yapılan her aktiviteden memnun kalmışlardır.

Deney grubu öğrencileri kendilerine yöneltilen sorulara hızlı ve uzun cevaplar verirken kontrol grubu öğrencileri biraz düşünerek ve daha kısa daha temkinli cevaplar vermişlerdir. Burada deney grubu öğrencilerinin konu ile ilgili ek aktiviteler yapmış olmaları bilgilerinin kalıcı olmasına ve kendilerinden emin konuşmalarına yardımcı olduğu tespit edilmiştir.

Deney ve Kontrol Grubu Gözlem Formuna Yönelik Bulgu ve Yorumlar

Araştırma süreci başladığı andan itibaren öğretmen tarafından hem kontrol grubu hem de deney grubu öğrencileri konuların ardından 12 maddeden oluşan bir değerlendirmeye tabi tutulmuşlardır. Bu değerlendirme formunda *Çok Az*, *Az*, *Kısmen*, *Çok* ve *Çok Fazla* şeklinde beşli bir Likert ölçeği mevcuttur. Öğretmen belirlenen maddelere göre öğrenciyi değerlendirmiştir. Buna göre Tablo 5 ve Tablo 6'da sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 5: Kontrol Grubu Gözlem Sonuçları

Konular	Çok Az	Az	Kısmen	Çok	Çok Fazla	Toplam
Meyve Sebze ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor.	47	10	45	3	-	105
Yiyecekler ve İçecekler ünitesine ilişkin sorulara cevap verirken zorlanıyor.	12	31	34	25	3	105
Hayvanlar Alemi ünitesine anlatım yaparken zorlanmıyor.	48	23	32	2	-	105
Kültür ve Kutlamalar ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor.	17	25	48	15	-	105
Boş Zaman ünitesine ilişkin kompozisyon oluşturup okuyabiliyor.	19	21	33	15	7	105
Kıyafetler ve Renkler ünitesine yönelik yöneltilen sorulara hızlı cevaplar verebiliyor.	41	34	16	14	-	105
Fiziksel ve Karakter Özellikleri karıştırıyor.	-	13	51	8	33	105
Hava Durumu ve Mekanlar ünitesi doğrultusunda kendini ifade edebiliyor.	49	28	15	13	-	105
Dünyaca Ünlü Tanınmış Yerler ünitesine dair çok fikri yok.	-	35	23	33	24	105
Alışveriş Dünyası ünitesine ilişkin sorulara doğru cevap verebiliyor.	15	22	56	7	5	105
Spor Dalları ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor.	46	24	32	3	-	105
Meslekleri birbirine karıştırıyor. Ayırt etmekte güçlük çekiyor.	-	2	52	24	27	105

Tablo 5'te kontrol grubu öğrencilerine ait gözlem sonuçları yer almaktadır. Buna göre *Meyve Sebze ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor* maddesi için 105 öğrencinin 77'si çok az değerinde bir konuşma gerçekleştirmiştir. Öğrenciler sorulan sorulara net ve akıcı cevaplar verememişlerdir. Öğrencilerin %23,80'i *yiyecekler ve içecekler* ünitesine ilişkin sorulara cevap verirken çok zorlanmışlardır. Bu öğrenciler özellikle yemek isimlerinin telaffuzunda güçlükler çekmişlerdir. Arap öğrencilerin yemeğe olan ilgileri diğerlerine göre fazla olması sebebiyle zorlanmadan bu soruya cevap verdikleri görülmüştür.

Yine öğrencilerin %45,71'i *hayvanlar alemi* ünitesine anlatım yaparken çok az düzeyinde zorlanmıyor olarak değerlendirilmişlerdir. Hayvan isimleri zor olup dilden dile farklılaştığı için öğrencilerin aklında kalması zorlaşmıştır.

Kontrol grubu öğrencileri sadece sınıf içerisinde ve ders kitapları ile konularla muhatap olduklarından kalıcılık düşmüştür. Öğrencilerin yeterince dikkatleri de haftalarca korunamamış ve sıkabilmişlerdir. Bu sebeple konulara yönelik uzun ve detaylı sorular yöneltildiğinde eksik veya kısa cevaplar vermişlerdir.

Genel anlamda 'ablo 5'e bakıldığında öğrencilerin %39,04'ünün *fiziksel ve karakter özellikleri karıştırıyor* maddesinde çok fazla değerlendirmesini almışlardır. Öğrenciler *Hava Durumu ve Mekanlar ünitesi doğrultusunda kendini ifade edebiliyor*. Maddesinde %54,28 oranında çok az ve az değerlendirmesinde kalmışlardır. Öğrenciler bu konuda diğer konulara göre daha çok zorlanmışlardır.

Tablo 6: Deney Grubu Gözlem Sonuçları

Konular	Çok Az	Az	Kısmen	Çok	Çok Fazla	Toplam
Meyve Sebze ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor.	-	-	3	5	45	53
Yiyecekler ve İçecekler ünitesine ilişkin sorulara cevap verirken zorlanıyor.	30	13	10	-	-	53
Hayvanlar Alemi ünitesine anlatım yaparken zorlanmıyor.	-	-	-	20	33	53
Kültür ve Kutlamalar ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor.	-	-	6	14	33	53
Boş Zaman ünitesine ilişkin kompozisyon oluşturup okuyabiliyor.	-	-	-	1	52	53
Kıyafetler ve Renkler ünitesine yönelik yöneltilen sorulara hızlı cevaplar verebiliyor.	-	-	3	2	48	53
Fiziksel ve Karakter Özellikleri karıştırıyor.	30	20	13	-	-	53
Hava Durumu ve Mekanlar ünitesi doğrultusunda kendini ifade edebiliyor.	-	-	2	5	46	53
Dünyaca Ünlü Tanınmış Yerler ünitesine dair çok fikri yok.	39	13	1	-	-	53
Alışveriş Dünyası ünitesine ilişkin sorulara doğru cevap verebiliyor.	-	-	2	7	44	53
Spor Dalları ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor.	-	-	3	17	35	53
Meslekleri birbirine karıştırıyor. Ayırt etmekte güçlük çekiyor.	51	2	-	-	-	53

Tablo 6'da deney grubu öğrencilerinin gözlem sonuçları mevcuttur. Genel olarak tabloya bakıldığında öğrencilerin %84,9'unun sorulan sorular için istenilen anlatımlarda *çok fazla düzeyinde yeterli* başarıyı gösterdikleri görülmektedir. Tablo genelinde en az *çok fazla* kategorisinde öğrenci olan *kültür ve kutlamalar ünitesine ilişkin sorulara cevap verebiliyor* maddesidir. Her ne kadar deney grubu ile festivallere katılmış olsa da ünite ile ilgili

kelimeler diğer ünitelere göre daha detaylı ve zordur. Bu sebeple öğrenciler diğer konulara göre bu üniteye biraz temkinli cevaplar vermişlerdir. Kürt öğrenciler Kültür ve festival ya da bayramlar sorusuna ilk kendi kültürlerini kısaca anlatarak başlamışlardır. Arap öğrencilerin ise eğlence ve yiyeceklerle ilgili daha çok bahsini ettikleri konu *Türk kültürü* kategorileridir. Türkmen öğrenciler ise kıyafetler, danslar ve yemek çeşitlerine daha fazla değinmişlerdir.

Ancak genel anlamda öğrencilerin gözlemlenmesinde deney grubundan çıkan sonuç Vygotsky'nin sosyal çevre kuramı doğrultusunda izlenen yöntemin oldukça başarılı sonuçlar getirdiğidir. Öğrenciler derste gördükleri konuları yerinde somut bir şekilde görerek bilgilerini kontrol grubundakilere göre daha kalıcı hale getirmişlerdir. Ayrıca araştırma safhasında öğrencilerin seçiciliklerinde etnik arkaplanlarının da etkisi görülmüştür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada öğrencilerin yabancı dil Türkçe konularının üzerinde yapılan sosyal uygulamaların etkileri gözlemlenmiştir. Bunun için öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Oluşturulan deney grubuna Vygotsky'nin sosyal çevre kuramı öğrenme tasarımı çerçevesinde hayvanat bahçesi gezisi, restoran, kültür festivalleri, tarihi geziler, meslek erbablarını yerinde ziyaret, piknikler, sinema günleri ve alışveriş merkezleri gibi sosyal aktiviteler uygulanırken, diğer grup olan kontrol grubuna ise Türkçe ders kitabı dahilinde etkinlikler uygulanmıştır.

Kontrol grubu son test ortalamaları 70,05 iken, deney grubu son test ortalamaları 85,05'tir. Deney grubu öğrencileri puan ortalamaları kontrol grubu öğrencileri puan ortalamalarından 15 puan daha yüksektir. Bu fark deney grubunun lehinde anlamlıdır. Ayrıca araştırma süresince kontrol grubu öğrencilerine yöneltilen görüşme sorularına da deney grubu kadar net, hızlı ve uzun cevaplar alınmamıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan geziler ile öğrencilerin hafızalarında konu ve içerik daha kalıcı olmuştur. Yabancı dil Türkçe öğreniminde sosyal aktivitelerin derse dahil edilmesi başarıyı ve öğrenmeyi daha zevkli hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Sonraki araştırmacılara yol gösterici olması bakımından birkaç öneri sunulmaktadır. Yapılan araştırmanın deney ve kontrol grupları rastgele değil daha planlı seçilmelidir. Çünkü rastgele seçilen gruplarda seviye ilgi ve istek farklı olmakta ve araştırmanın gidişatı bu durumdan etkilenmektedir. Araştırma gruplarının her ikisinin de sayılarının yakın olmasına dikkat edilmelidir. Gözlem sırasında sayı farkından doğan zorluklarla karşılaşmaktadır. Yabancı dil Türkçe öğretilirken daha fazla görsel, işitsel ve kinestetik materyallerden faydalanılmalıdır. Öğretmen alanında sosyal ve tecrübeli olmalıdır.

Her yeni dili kullanan bireyler gibi Türkçe öğrenen her birey de konuştuğu zaman anlaşıldığını, iletişimde sıkıntı yaşamadığını anladığı andan itibaren konuşma açısından özgüveni artmaktadır. Dil öğrenme sürecinde geleneksel modelin dışına yeterince çıkmak gerekmektedir. Pasif bir dinleyici olmak yerine aktif, derse katılan sosyal bir öğrenci modelini benimsetmek gerekmektedir. Sosyal olarak çevresiyle etkileşim içinde olan her bir birey yabancı dil Türkçe öğrenme sürecini hızlandırmaktadır.

KAYNAKÇA

Akyol, S. (2011). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Apaydın, Ç., & Kızıllan, P. (2011). Üniversitelerde sınıf öğrenme çevresinin ikinci mertebeden faktör analizi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17(4), 509-526.

Bandura, A. (1999). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. Asian Journal of Social Psychology, 2, 21-41.

Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 198-210.

Field, R. (2001). *John Dewey the internet encyclopedia of philosophy*. <http://www.utm.edu/research/iep/d/dewey.htm>

Gülmez, Ç. (2008). *Sosyal kognitif teori açısından ahlâk ve din eğitimine kuramsal bir bakış*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Higgs, B., & McCarthy, M. (2005). *Active learning—from lecture theatre to fieldwork*. (Eds., G. O'Neill, S. Moore, and B. McMullin), In: Emerging issues in the practice of university learning and teaching, (pp. 37-44). Dublin: All Ireland Society for Higher Education.

Korkmaz, İ. (2003). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*, (Ed. Binnur Yeşilyaprak), Pegema Yay.



- Malone, Y. (2002). Social Cognitive Theory and Choice Theory: A Compatibility Analysis. *International Journal of Reality Therapy*, 22(1), 10-13.
- Muuss, R. E. (1996). *Theories of Adolescence*. McGraw-Hill.
- Neill, J., & Fleming, M. (2003). Social Learning&Social Cognitive Perspectives on Personality – Lecture Notes. <http://www.wilderdom.com/personality/L9-3SocialLearningCognitive.html>
- Rutledge, K. (2000). Social Learning Theory –Notes on Ormond’s Psychology of Learning. http://teachnet.edb.utexas.edu/lynda_abbott/Social.html
- Terwell, J. (1999). Constructivism and its implications for curriculum theory and practice. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 195-199.
- Topbaş, S. (2001). *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tunalı, B. S., Gözü, Ö. & Özen, G. (2016). Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması “karma araştırma yöntemi”. *Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi Uluslararası Hakemli Dergisi*, 24(2), 106-112.
- Ültay, E. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *Özgün Araştırma Dergisi*, 10, 188-201.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Buldukları Kurumda Okul Kültürü Oluşturmalarındaki Rolünün İncelenmesi

The Investigation of the Role of Administrators in Educational Institutions in Creating School Culture in Their Institutions

ÖZET

Bu araştırma okullarda görev yapan yönetici konumundaki bireylerin bulunmuş oldukları kurumlarda okul kültürü oluşmasındaki rolünün olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 Eğitim Öğretim yılı içerisinde Ankara ili Yenimahalle ilçesinde bulunan eğitim kurumlarında yönetici konumunda görev yapan 30 müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmaya anaokulu, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde görev yapan yöneticiler katılım göstermiştir. Bu araştırma nitel araştırma olup veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından belirlenmiş olan, araştırmanın amacına yön verebilecek sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Formda kullanılan sorular açık uçlu olup görüşmeyi yapan kişi tarafından yorumlanmıştır. Görüşme formunda yöneticilerin okul kültürü oluştururken önem verebilecekleri değerlere yer verilmiştir. Araştırmanın sonucu olarak farklı seviyelerdeki okullarda görev yapan yöneticiler birbirine yakın cevaplar vermişlerdir. Okul kültürü kavramının görüşme yapılan yöneticilerde aynı algıda olduğu görülmüştür. Görüşme formunda yer alan örgütsel adalet, yöneticinin liderlik özellikleri, güven, yöneticinin tükenmişlik düzeyleri, iletişim becerileri kavramlarının da okul kültürü açısından çok önemli olduğu görüşüne varılmıştır

Anahtar Kelimeler: Okul Kültürü, Yönetici

ABSTRACT

This research is carried out in order to determine whether the administrators working in schools have a role in the formation of school culture in the institutions they work. The universe of the research consists of 30 principals and assistant principals who work as administrators in educational institutions in Yenimahalle district of the city of Ankara in the 2022-2023 Academic Year. Administrators working at the kindergarten, primary and secondary school levels participate in this research. This is a qualitative research, and in this study, an interview form, which is determined by the researcher, is used as a data collection tool and consisted of questions that can guide the purpose of the research. The questions used in the form are open-ended and interpreted by the interviewer. In the interview form, the values that the administrators can give importance while creating the school culture are included. As a result of the research, administrators working at different stages in schools have similar answers. It is seen that the concept of school culture has the same meaning in the interviewed administrators. It is concluded that the concepts of organizational justice, leadership characteristics of the administrator, trust, burnout levels of the administrator, and communication skills in the interview form are very important in terms of school culture

Key words: School Culture, Administrator

GİRİŞ

Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli yapı taşları okullardır. Okullar tarafından eğitim hizmetlerinin ilgili bireylere ulaşmasını sağlayan esas faktör okul yöneticileri ve öğretmenlerdir. Okullar birer eğitim örgütü olarak belirtilir ve örgütler mutlaka yönetilmelidir. İnsan olmadan örgüt oluşması imkansızdır. Örgütün ana unsuru insandır (Açıkgöz, 1994)

Okulların ve bu kurumlarda bulunan yöneticilerin birtakım işlevleri bulunmaktadır. Okul yöneticileri yasalar ile okula lider olarak atanan, otoritenin ve gücün simgesi durumunda olan kişilerdir (Güçlüol, 1985). Bunlar toplumu etkileme potansiyeline sahip olma, sundukları eğitim hizmetleri ve bu eğitim hizmetlerinin başta ekonomi olmak

Ümüþ Alkan ¹: 

Hatice Değirmenci ²: 

Öznur Karaaslan ³: 

How to Cite This Article

Alkan, Ü., Değirmenci, H. & Karaaslan, Ö. (2023). "Eğitim Kurumlarındaki Yöneticilerin Buldukları Kurumda Okul Kültürü Oluşturmalarındaki Rolünün İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8705-8719. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.71720>

Arrival: 14 July 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Ahmet Yesevi Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetim Bölümü, Ankara, Türkiye. ORCID NO: 0009-0004-1378-6628

² Ahmet Yesevi Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetim Bölümü, Ankara, Türkiye ORCID NO: 0000-0002-9337-7231

³ Ahmet Yesevi Üniversitesi, Beşeri Bilimler Fakültesi, Eğitim Yönetim Bölümü, Ankara/Türkiye ORCID NO: 0009-0003-5250-880X

üzere kültürel, sosyal anlamda birçok alanda etki gücüne sahip olması gibi işlevlerdir. Bu işlevlerden dolayı, okullarda bulunan ve süreci aktif rolleri ile yöneten okul yöneticilerinin belirli bir takım bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip olmaları gerektiğinin altı çizilmektedir (Çelikten, 2005) Bunları teknik yeterlilik, kavramsal yeterlilik ve insani yeterlilik olarak açıklayabiliriz.

Okullardaki yöneticiler buldukları kurumda okul kültürünü oluştururlar ve okullar kendi kültürü ile konulmaya devam eder. Her okulun kendine ait bir işleyişi ve kültür algısı vardır. Öğretmen veya okul yöneticileri yeni gitmiş oldukları kurumlara alışmak için belli bir süreye ihtiyaç duyabilirler. Bunun sebebi her okulun farklı bir yapısının ve okul kültürünün olmasıdır. Fakat zamanla ya bulunan okul kültürüne alışırlar ya da kendi okul kültürü algılarını paydaşlarına benimsetirler. Burada önemli olan okuldaki paydaşların her birinin buldukları kültürde mutlu olmaları ve kendilerini o kuruma ait hissetmeleridir. Okul yöneticileri paydaşlarına göre bu kültürü ayarlayabilmeli ve gerekli değişimi yapabilmelidir. Eğitim kurumları toplumsal değişimden etkilenen kurumlar arasında ilk sırada yer alabilir. Bu nedenle de eğitim yöneticilerinin bu değişimlerden üst seviyede etkilenmeleri mecburi olmakla birlikte, eğitim yöneticilerinin hızlı değişime ayak uydurabilmeleri, kendilerine verilen sorumluluklarını yerine getirmelerinde ve üstlenmiş oldukları rollerini layıkıyla yerine getirebilmelerine bağlıdır (Çelik, 2000).

Okullar, öğrencilerinden okul kültürünü benimsemelerini, bu kültüre göre davranmalarını bekler; fakat bunu yazılı olarak sunma yoluna gitmezler. Öğrenciler, deneme yanılma yolu ile okul kültürünü öğrenebilirler. Okul kültürü genel olarak okulda yazısız hatta bazı durumlarda sözsüz simgeler vasıtası ile gönderilen iletileri temsil etmektedir. Temel olarak okul kültürü bir okulun örtük programlarını ifade etmektedir (Merter ve Akbulut, 2011: 51). Örtük program, öğrencilerin programa başlarken tam olarak bilmedikleri, kurum (okul), yönetici, öğretmen ve ailelerin öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değer ve normlardır (Yüksel, 2004: 9).

Okul yöneticisinin öğrencilere ve öğretmenlere okul kültürü benimsetirken farklı rolleri vardır. Okul yöneticisinin liderlik özellikleri, örgütsel adalete verdiği önem, paydaşlara verdiği güven gibi özellikleri okul kültüründe çok önemlidir.

Örgüt içerisinde var olan örgüt kültürünün oluşumu kadar değişiminde de örgüt yöneticilerinin tercih ettikleri liderlik anlayışları ön plana çıkmaktadır. Yöneticiler örgütün hedef ve amaçlarını belirleyerek, takipçilerin bu amaç doğrultusunda birleştiren etkili liderler olarak ifade edilmektedir (Yalınkılıç, 2012). Etkili liderler okul kültürünü paydaşlara benimsetirken farklı liderlik özelliklerini kullanabilirler. Bunlar karizmatik, etkileşimci, dönüştürücü, demokratik liderlik olabilir. Liderlerin kişisel özelliklerini kullanmalarının yanı sıra örgüt içerisindeki tutumları da çok önemlidir. Örgüt içinde sağlamış olduğu adalet yöneticilere olan güveni oluşturur.

Yöneticiye duyulan güvenin oluşmasında örgütsel adalet kavramı oldukça önemlidir. Örgütsel adalet örgüt içerisinde var olan ilişkiler sonucunda oluşan kazanımların adil bir biçimde dağıtılması olarak ifade edilmektedir. Bu kazanımlar genel olarak yöneticiler tarafından izlenen politikalar doğrultusunda çalışanlara yönelik alınan kararlar, yapılan düzenlemeler ve uygulamaları içermektedir. Aynı zamanda örgütsel adalet, yöneticilerin çalışanlara yönelik sergiledikleri davranışlarda keyfiyete dayalı olmadan gerçekleştirilen davranış ve adil tutumları da kapsamaktadır. Örgütsel adalet kavramı örgütlerin modernleşme süreçleri içerisinde ilk olarak 1980'li yılların sonuna doğru Greenberg tarafından kullanılmıştır (İyigün, 2012, s. 51). Kurumlarda her personel adalet olgusunun oluştuğunu ve işleyişin adalet çerçevesinde yürütüldüğünü bilen personel kurum yöneticisine güven duyar. Örgütsel adalet örgütsel güveni beraberinde getirir denilebilir.

Araştırmanın Amacı

Eğitim kurumları okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler, öğrenciler, veliler, okul personelleri gibi öğelerle bir bütündür. Her okulun iklimi ve kültürü birbirine göre farklılık göstermektedir. Okul kültürü oluşmasını etkileyen birçok etmen vardır. Bu çalışma okul kültürü oluşmasında yöneticinin rolleri üzerine yapılmıştır. Okul müdürü ve müdür yardımcılarının örgütsel adalete verdiği önem, liderlik özellikleri, okul paydaşlarının yöneticilere olan güveni, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri, yöneticilerin iletişim becerileri gibi başlıklar incelenerek okul kültürüne olan etkileri saptanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Alt Problemleri

1. Okul kültürü kavramı sizde neyi ifade etmektedir?
2. Bulduğunuz kurumda okul kültürü oluştuğunu düşünüyor musunuz?
3. Sizce okul yöneticilerinin bulunduğu kurumda okul kültürü oluşmasına yönelik yapabileceği çalışmalar nelerdir?
4. Okul yöneticilerinin örgütsel adalete verdiği önem okul kültürü oluşmasını etkiler mi?

5. Okul yöneticilerinde bulunan liderlik özellikleri okul kültürü oluşmasına katkı sağlar mı?
6. Okul paydaşlarının okul yöneticisine olan güveni okul kültürü oluşmasında etkili midir?
7. Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri okul kültürünü olumlu/olumsuz etkiler mi?
8. Okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin okul kültürüne etkisi var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Her birey gününün çoğunu sosyal ortamında geçirmektedir. Öğretmen ve öğrencinin sosyal ortamı ise okuldur. Öğretmen ve öğrenci bu ortamda huzurlu bir şekilde bulunuyorsa bu başarıyı ve ortama olan güveni beraberinde getirir. Okul yöneticisi okuldaki iklimi bilmeli ve buna göre gerektiğinde yönlendirici gerektiğinde önleyici rolü üstlenmelidir. Bu araştırma okul yöneticilerinin bu kapsamda ne düşündüğü, okul yönetiminde ve okul kültürü oluşmasındaki etkilerinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu çalışmada okul yönetimi içerisindeki müdür ve müdür yardımcılarının okul kültürü oluşmasında okul içi güven, liderlik özellikleri, örgütsel adalet gibi kavramlar yönünden fikirleri alındığı için konu ile ilgili yapılan diğer araştırmalara da farklı bir bakış açısı getirerek yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmamızın planlanıp yürütülmesinde aşağıda belirtmiş olduğum sayıtlardan hareket edilecektir. Bunlar;

1. Araştırmanın evrenini seçilen örneklemeler temsil etmektedir.
2. Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin bilgi, birikim, tecrübe ve düşünceleri araştırma için yeterlidir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Bu araştırma, 2022-2023 Eğitim ve Öğretim yılında Ankara İli Yenimahalle ilçesinde bulunan okullarında görevli okul yöneticileri ile sınırlıdır.
2. Veri toplamada kullanılan görüşme soruları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Öğretmen: Resmi veya özel eğitim kurumlarında, bireylerin istedik öğrenme yaşantısı kazanabilmeleri konusunda onlara rehberlik edebilen ve yön gösterebilen kişidir (Yücel, 2004).

Okul Kültürü: Okul kültürü genel olarak okul içerisinde yer alan bütün bireylerin tutum ve davranışlarını biçimlendiren değerleri, normları, sembolleri ve törenleri kapsayan genel bir kavramdır (Sisman,1994, s. 303). Okul kültürü aynı zamanda okul bünyesinde görev yapan çalışanların sahip oldukları değer, inanç, ideoloji ve sembollerin okul üyeleri arasında paylaşılarak benimsenmesi sonucunda okul genelinde ortaya çok örgütsel anlam ve sistemler olarak ifade edilmektedir (Ada ve Ayık, 2009)

Okul Yöneticisi: okulun belirlemiş olduğu amaçlar doğrultusunda hareket edebilmesine olanak sağlayan her türlü kararın alınmasında ve yönetsel uygulamaların gerçekleştirilmesinden sorumlu tutulan kişidir (Özdemir ve Kavak, 2017).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Adalet Kavramı

Adalet olgusu en genel ifade ile tanımlanacak olursa herhangi bir davranışın gerçekleştirilmesinde doğruluğu ve adil olunmasını temsil etmektedir (Colquitt 2001, 425). TDK'ye göre adalet; kanunlar tarafından bireylere tanınmış olan hakların herkes tarafından eşit bir şekilde kullanılması, hak ve hukuka uygunluk durumu olarak ifade edilmektedir (TDK, 2005). Geçmişten günümüze kadar her dönemde adalet olgusu ele alınmış ve adalete ilişkin farklı tanımlar yapılmıştır. Adalet kavramını toplumdan soyutlamak neredeyse imkânsızdır. Çünkü adalet bireyin hayatını sürdürdüğü toplumda var olan değer ve normları ve hukuk arayışlarına göre belirlenen bir kavram olarak bilinmektedir. Bu açıdan ele alındığında adalet hem etik hem de hukukun çalışma alanına giren genel bir kavram olduğu söylenebilir (Öztürk, 2020, s. 9).

Örgütsel Adalet Kavramı

Adalet örgütsel düzeyde ele alındığında çalışanların örgütsel olayları ne şekilde adil olarak değerlendirdikleri ile ilişkilendirilen bir anlam ifade etmektedir. İlk kez 1987 yılında Grennberg tarafından ele alınan örgüt adalet kavramı, çalışanların örgütün davranışlarını ve kararlarını algılama biçimi ve bunların çalışanların örgüt içerisinde

kendi davranışlarını nasıl etkilediğini temsil etmektedir (Greenberg 1990, 399). Örgütsel adalet kavramı çalışanlar üzerinde herhangi bir ön yardı ya da tercih olmadan çalışanların kurumlarında kendilerine yönelik karşılaştıkları davranma biçimleridir (Shrestha 2016, 2).

Örgütler kendi dinamikleri doğrultusunda ele alındığında adalet olgusu doğrultusunda çalışanlar tarafından kaygıya açık bir yapıya sahiptir (Ersoy, 2020, s. 17). Eğer örgüt çalışanları çalışma ortamının adil bir şekilde yönetildiğini düşünüyorsa örgüt ve işlerine bağlı olarak çalışmalarını devam ettirecek ve bu durumdan mutlu olacaktır. Örgütsel adaletin olduğu çalışma ortamlarında çalışanların motivasyonları artar ve bu durum performansın olumlu yönde gelişmesine olanak sağlar. Bu da çalışanın işten ayrılma düşüncesinin azalmasına katkı sağlar (Akyüz, Demirkasımoğlu, ve Erdoğan, 2013, s. 275). Ancak çalışanlar yöneticilerin adil olmadığını düşündüklerinde ise işe karşı olumsuz duyguların gelişebilir, çalışanların örgüte olan güveni azalarak örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde birtakım sorunlar ortaya çıkabilir (Eren, 2004, s. 551).

Dağıtımsal Adalet

Örgütler için önemli bir konuma sahip olan yöneticiler dağıtımsal adaleti içselleştirdiklerinde çalışanlar gösterdiği performansa uygun ödül ya da ceza alacaklarını bilirler. Bu bağlamda çalışanlar örgüt için yaptıkları katkı ya da gerçekleştirdikleri örgütsel amaçlar doğrultusunda ödüllendirileceğini ya da cezalandırılacaklarını bildiği için örgütün çıkarına göre hareket etmek isteyeceklerdir (Çöp, 2008, s. 18)

Çalışanlar örgüt içerisinde elde etmiş olduğu kazanımları kendi çevrelerinde bulunan diğer örgüt çalışanları ile karşılaştırmaktadır. Bu karşılaştırma sonucunda da çalışan durumu adaletli ya da adaletsiz biçiminde anlamlandırır. Bu da çalışanın örgüte karşı sergileyeceği davranışın şekillenmesinde belirleyici bir unsurdur (İyigün, 2012, s. 58). Jamaludin'e (2009) göre dağıtımsal adalette var olan eşitsizlik 3 boyutta ele alınmaktadır. Bunlar aşağıdaki gibidir (akt. Demirel ve Dinçer, 2011, s. 34);

- 1. Öz eşitsizlik;** çalışanların örgüte sağladığı yarar ve bu yarar neticesinde elde etmiş olduğu değer arasındaki dengesizliğe ilişkin ilişkidir.
- 2. Karşılaştırmalı eşitsizlik;** çalışanlar örgüt içerisinde yaptığı işleri ve sonuçlarını diğer örgüt çalışanları ile karşılaştırmaktadır. Eğer çalışan karşılaştırma sonucunda tatmin olmuyorsa bu durum kaynakların adil dağıtılmadığını ve bu nedenle örgüt içerisinde adaletin olmadığını düşündürmektedir.
- 3. Öz-karşılaştırmalı eşitsizlik;** çalışanların örgüt içerisinde hem kendilerinin hem de diğer çalışanların örgüt içerisinde adaletsizliğe uğradığını düşündükleri durumu tanımlamaktadır. Kaynak dağıtımında yaşanan adaletsizlik bütün örgüt için aynıdır.

İşlemsel Adalet

Örgütte işlerin nasıl yürütüldüğü, adalet kavramı işlenirken nasıl bir yol izlendiğini belirten adalet türüdür. İşlemsel adaleti; maddi imkanlar, terfi, çalışma şartları ve performans değerlemesi gibi unsurların belirlenmesi ve ölçümünde kullanılan metod, prosedür ve politikaların adil olma derecesi olarak tanımlayabiliriz. (Greenberg, 1990:399-432). Çalışma ortamında işlemsel adaleti ilk uygulayan araştırmacılar Folger ve Greenberg olarak söylenir.

Örgütteki çalışanlar adaletin sağlanması için yapılan çalışmalar olmadığını düşünürlerse örgütün bütününe tepki gösterirler. (Cropanzano and Folger, 1991:131-143; Sweeney and McFarlin, 1993: 23-40 akt. Özdevecioğlu, 2003: 79).

İşlemsel adalet çalışanların ödüle ulaşma sürecinde kullanılan yöntemleri anlatırken dağıtımsal adalet, çalışanların bir takım davranışları göstermeleri koşulu ile ödüle ulaşabileceklerini belirtir. (İşcan, 2005: 150).

Etkileşimsel Adalet

Bu adalet türü örgütteki insan ilişkileri üzerinde durmuştur. Çalışanların yöneticiler ile olan veya örgüt içi iletişimi anlatır. Bireyle ilgili karar alındığı zaman bunun nasıl söyleneceği, nasıl aktarılacağını belirleyen adalet türüdür. (Moorman, 1991:847; Barling and Michelle, 1993:32 akt. Özdevecioğlu, 2003:79). Doğruluk, dürüstlük gibi kavramlar diğer adalet türlerine göre daha önemlidir.

İletişim Kavramı

İletişim ilk insanların varoluşundan günümüze kadar farklı aşamalarla gelişim gösteren bir süreç izlemiştir. Toplum içindeki insanların iletişim kurmamaları imkansızdır. Yapılan her hareket, ses tonu, jestler, mimikler iletişim içermektedir. Türkçe sözlükte (TDK, 2005) iletişim; “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, iletişim” biçiminde tanımlanmaktadır. Tüm bunlar



insanların sosyal yaşamını oluşturur. Mesajların basit bir şekilde yollanıp alınmasını iletişim olarak tanımlayamayız, İletişim insanlar arasında kurulan bağıdır ve çok karmaşık bir süreçtir. (Miller, 2012) İletişim teknik anlamda insanların birbirlerine bilgi aktardıkları, tutum ve görüşlerini paylaştıkları; gönderici, alıcı, ileti, kanal ve geri bildirimden oluşan bir süreçtir (Lunenburg, 2010) Tüm tanımlardan yola çıkarak iletişim kaynağını insanların ortak yaşamından almıştır diyebiliriz. Duygu ve düşünceleri ifade etmek için başvurulan her türlü yol iletişimi içerir.

Etkili iletişim açık ve çift yönlü iletişim olarak görülmektedir. Güçlü kültürlerle sahip okullarda böyle bir iletişimden söz edilebilir. (Clifford, 1997, s.395) Güçlü bir okul kültüründe Açık kapı politikası uygulanabilir. Bu politikada okul paydaşlarının tüm problemlerine okul müdürleri açıktır ve çözmek için çaba sarfeder. İnsanlar arasında anlam köprüsü oluşması da iletişim olarak adlandırılabilir. (David, 1992, s.504)

İletişimin güçlü olduğu kurumlarda tüm çalışanlar kendilerini güvende hissedebilir. Kendilerini rahat ifade edebilen, sorunlarına çözüm yolu bulabilmek için farklı yollar deneyebilen çalışanlarda adaletli bir ortam olgusu da oluşabilir. Fakat iletişim her zaman etkili sonuç vermeyebilir. Bunun bazı sebepleri kişinin bilgi seviyesi, eğitim düzeyi, ortam vb. gibi unsurlardır.

İletişim Süreci

İletişim iki canlı arasında olan etkileşimli ve aktif bir süreçtir. İletişimin gerçekleşebilmesi için bir mesajın gönderici ve alıcı arasında belli bir süreçten geçerek ulaşması gerekir. Gönderici belirlediği mesajı beden dili ile, sözel, sayılarla, şekillerle alıcıya gönderir. Bu sembol oluşturma olarak tanımlanır. Semboller belli kodlara dönüştürülerek iletişim kanalı vasıtası ile alıcıya gönderilir (MEGEP, 2011, s.5)

Bu sürecin en önemli öğelerinden biri geribildirimdir. İletişim sürecinin başarılı olup olmadığı hakkında bilgi verir. Eğer geribildirim yoksa bu iletişim tek yönlü, geribildirim varsa çift yönlü diyebiliriz. Yüz yüze yapılan iletişim en iyi geribildirim örneğidir. Yüz yüze iletişim türünde kaynak, alıcıda oluşturduğu etkiyi doğrudan gözler. Ancak bu her iletişim türünde yapılamayabilir. Dönüştürme ölçmek için denetim sistemleri oluşturulup, araştırmalar yapılır (KüçükAhmet, 2000, s. 18)

İletişim kurulduğu biçime göre üç grupta incelenmiştir. Bunlar sözlü iletişim, sözsüz iletişim, yazılı iletişimdir.

Sözlü İletişim

Yüz yüze yapılan görüşmeler, toplantılar, telefon görüşmeleri, konferanslar sözlü iletişim türleri arasında gösterilebilir. Dil ve dil ötesi olarak sözlü iletişimi de ikiye ayırabiliriz. Dille iletişimde kişilerin ne söyledikleri, dil ötesi iletişimde ise nasıl söyledikleri önemlidir. (Kuzu, 2003, s.158).

Sözsüz İletişim

Beden dilini sözsüz anlatımlar için kullanabiliriz. Sözsüz iletişim veya vücut dili yoluyla; elbiseler, mekan kullanımı, jest ve mimikler, göz hareketleri ve göz teması, mesaj iletimine yardımcı olur (MEGEP, 2007, s. 32)

Yazılı İletişim

Duygu ve düşüncelerin yazarak karşı tarafa aktarılmasıdır. Karşı tarafa iletilmek istenen mesajı yazarken belli bir plan dahilinde yapılması gerekmektedir. Yazılı iletişimin önemi kurumlarda daha fazla olmaktadır. Yazılı olan mesajın daha sonra tekrar ulaşılabilir olması, tek seferde değil tekrar tekrar okunabilmesi, yorumlanabilmesi bu iletişim türünün avantajları arasında sayılabilir. Yazılı iletişimi yeniden düzenlemek ve onu sürekli korumak olanaklıdır (MEGEP, 2007, s. 34).

Şimşek (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin buldukları kurumlarda okul kültürüne ilişkin görüşleri ile yöneticilerin iletişim becerileri arasında pozitif yönde bir bağ olduğu bulunmuştur. Okul müdürlerinin iletişim becerilerini geliştirmesi okul kültürüne de katkı sağladığı kanısına varılmıştır. Fakat buna rağmen müdürlerin iletişim yetileri okul kültürü oluşmasında tek etken olarak gösterilemez düşüncesi savunulmuştur. Liderlik stillerinin okul kültürüne katkısına bakıldığı zaman Şahin (2003) tarafından yapılan araştırmaya göre dönüşümcü liderlik ve sürdürümcü liderlikle okul kültürü arasında pozitif bir bağ vardır. Aynı araştırmada işbirlikçi liderlik ve geleneksel liderliğin okul kültürüne anlamlı yönde katkı sağlamadığı görüşüne varılmıştır. Önsal (2012) tarafından yapılan araştırmada da iletişim becerilerinin olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. İletişim becerileri yüksek düzeyde olan okul yöneticilerinin okula olan katkısının daha fazla olduğu ve geleceğe yönelik yapılan çalışmaları da desteklediği aynı araştırma sonuçlarındaki bulgular arasında yerini almıştır.

Örgüt içerisindeki adalet algısı ve demokrasiyi araştırmasına konu alan Yasan (2020) kadın erkek tüm yöneticilerin adalet vurgusuna eşit oranda önem verdiği ve kurum içinde adalet, adil olma kavramlarının okul kültürünü etkilediği yönünde sonuca ulaşmıştır. Adil yürüyen bir sistemde okul kültürü daha pozitif yönde ilerleme göstermiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem oluşturma metotları ve veri toplama aşamasında kullanılan teknikler hakkında bilgi verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeli üzerinde durulacaktır. Nitel araştırma yöntemi, son yıllarda gittikçe tercih edilen bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Olgular ve olayları incelerken anlamının genelleme yapmaktan daha önemli olduğunu vurgulayan bu yöntem araştırmaya katkı sağlamıştır. Araştırma yapılırken fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Seçilen örneklemin konu ile ilgili geçmiş yaşantılarından edindikleri tecrübe ve kendi düşüncelerinin tespit edilerek araştırmaya yön verilmeye çalışılmıştır. Aynı zamanda literatür tarama da yapılarak konu ile ilgili yapılan araştırmalara bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ili Yenimahalle ilçesidir. Örnekleme de Yenimahalle ilçesinde bulunan okul yöneticisinden oluşmaktadır. Yenimahalle ilçesindeki birbirine yakın okullarda görev yapan 15 okul müdürü 10 okul müdür yardımcısı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Birbirine yakın okullardan seçilen örneklem buldukları çevrenin sosyoekonomik kültürü birbirine yakın olduğu için sonucu objektif etkileyeceği düşünülerek seçilmiştir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Veriler araştırmacının hazırlamış olduğu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular araştırmaya yön verecek ve inceleme yapılacak özellikleri belirtmektedir. Yarı yapılandırılmış nitelikteki sorularla, görüşülen kişinin düşüncelerini ayrıntıları ile yanıtlamaları sağlanmıştır. Sorular oluşturulurken konu ile ilgili daha önce yazılmış tezler incelenmiş ve o tezlerde sorulan sorulardan oluşmamasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Google form kullanılmıştır. Oluşturulan forma ait bilgiler görüşme yapılacak kişiler ile paylaşılmıştır. Gerekli yanıtlanma işlemleri bittikten sonra araştırmacı tarafından çıktılar alınarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi görüşmeye katılan kişilerin vermiş oldukları cevaplara tek tek bakılarak yapılmıştır. Her soru çoğunluğun verdiği cevap doğrultusunda araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Bulgular bölümünde soru ve cevaplara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmaya Katılan Katılımcılara Yönelik Betimleyici Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların görev sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1: Görev Süresine İlişkin Bilgiler

Çalışma Süresi	f	%
1-5 yıl	8	40
5-10 yıl	7	35
10 ve üzeri	5	25

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların %40'ı 1-5 yıl arası %35'i 5-10 yıl arası ve %25'i ise 10 ve daha üzeri yönetici olarak görev yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2'de araştırmaya katılan katılımcıların çalıştıkları kurumda okul kültürünün oluşup oluşmadığına yönelik düşüncelerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 2: Çalışılan Okuldaki Okul Kültürünün Oluşumuna İlişkin Bulgular

Okul Kültürünün Oluşturduğu Düşünüyor Musunuz?	f	%
Evet	13	%65
Kısmen	2	%10
Hayır	5	%25

Tablo 2 incelendiğinde araştırma katılan katılımcılardan %65'i çalıştıkları kurumda okul kültürünün oluştuğunu ifade ederken %10'u kısmen ve %25'i ise okul kültürünün oluşmadığını ifade etmişlerdir.

Temalara İlişkin Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmaya katılan katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan tema ve alt temalara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Tema ve Alt Temalar

Temalar	Alt Temalar
Okul Kültürü Algısı	Birlik beraberlik, okul iklimi, okul uyumu, saygı ve sevginin olduğu eğitim ortamı, maddi ve manevi iklim, okulun gelenek ve görenekleri, okul kuralları, paydaşlar arası işbirliği, okul kuralları
Okul Kültürünün Oluşumunda Yöneticinin Rolü	Ekibini iyi tanımak, öğretmen yeteneklerini bilmek, paydaşları karar alma süreçlerine katmalı, güçlü iletişim, ortak organizasyonlar yapmak, adil davranmak, ortak kurallar koymak
Okul Kültürünün Oluşumunda Örgütsel Adaletin Rolü	Okul kültürünün oluşumunda etkilidir,
Okul Kültürünün Oluşumunda Liderliğin Rolü	Okul kültürünün oluşumunda etkilidir,
Yöneticiye Duyulan Güvenin Okul Kültürüne Etkisi	Okul kültürünün oluşumunda etkilidir,
Yöneticilerin Tükenmişlik Hislerinin Okul Kültürüne Etkisi	Olumsuz etkiler
Yöneticilerin İletişim Becerilerinin Okul Kültüründeki Rolü	Okul kültürünün oluşmasında etkilidir

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların görüşme formuna verdikleri cevaplar doğrultusunda oluşturulan 7 tema tespit edilmiştir. Her tema kendi içerisinde alt temalara ayrılarak değerlendirilmiştir.

Birinci Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4'de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan ilk teması katılımcılarda oluşan okul kültürü algısının olduğu tespit edilmiştir. Bu tema kapsamında oluşturulan alt temalar birlik beraberlik, okul iklimi, okul uyumu, saygı ve sevginin olduğu eğitim ortamı, maddi ve manevi iklim, okulun gelenek ve görenekleri, okul kuralları, paydaşlar arası işbirliği, okul kuralları olarak sıralanmaktadır. Elde edilen bu alt temalar doğrultusunda katılımcıların genel olarak okul kültürünün oluşumunda etkili olan ve kendi algılarında var olan unsurların genel olarak çalışma ortamında var olan değerlerle ilişkilendirdikleri ve bu değerler doğrultusunda okul kültürünü anlamlandırdıkları söylenebilir. Okul kültürü temelde kurumun aktivite alanlarını belirleyen, yapılan etkinliklerin şekillenmesine olanak sağlayan ve gerçekleştirilen faaliyetleri destekleyen bir olgudur. Kısacası okul kültürü diğer işletmelerde var olan örgüt kültürünün eğitime olan yansımaları olarak değerlendirilebilir. Okul kültürünün oluşumunda etkili olan birçok unsur vardır. Bu unsurlar genel olarak çalışanların iş kalitesini olumlu yönde destekleyen değerler, inançlar, gelenekler, törenler, okulun sembolleri gibi unsurlar olarak belirtilebilir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K2: Yönetici, öğretmen ve diğer personelin uyumlu şekilde iş birliği içinde çalışabilmesidir.

K3: Okulda bulunan maddi ve manevi varlığın yaratmış olduğu iklim.

K4: Okulun gelenek görenekleri

K5: Okuldaki genel iklim. Okuldaki her personelin davranış biçimi okulu tanımlama şekli

K6: Kurallar ve düzeni

K9: Saygı

K11: Okuldaki insan ilişkileri birlik beraberlik

K12: Birlik beraberlik

K14: Okul idare öğretmen öğrenci veli ilişkilerinin ortaya çıkardığı düzen

K15: Okul kültürü dendiğinde o okulun tüm akademik, sosyal, sportif başarı ve çalışmalarını aklıma geliyor.

K16: Okulun geçmişten gelen alışkanlıkları, normları ve havası

K18: Okuldaki herkesin okul kurallarını bilmesi ve ona göre davranış sergilemesi

K19: Sevgi saygı ve terbiyeli bireyler yetiştiren eğitim ve öğretim yuvası

K20: Okulun olmazsa olmazı, okul içi kurallar bütünü, okulun bulunduğu mevkiden kaynaklı konumu

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir bölümü okul kültürü kavramına yönelik olarak okulun sahip olduğu kurallar, geçmişten gelen davranış ve tutumları olarak algılamaktadır. Ayrıca katılımcılar okul kültürünün temelinde okul iklimini, sevgi ve saygınlıkta okul kültürü kavramı ile ilişkilendirdiği tespit edilmiştir.

İkinci Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4’de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan ikinci teması okul kültürünün oluşumunda yöneticinin rolü olarak belirlenmiştir. Temaya yönelik oluşturulan alt temalar ise Ekibini iyi tanımak, öğretmen yeteneklerini bilmek, paydaşları karar alma süreçlerine katmalı, güçlü iletişim, ortak organizasyonlar yapmak, adil davranmak, ortak kurallar koymak olarak sıralanmaktadır. Okul kültürünün oluşturulmasında yöneticilere ciddi sorumluluklar düşmektedir. Özellikle yöneticinin okul içerisindeki çalışanların yeteneklerinin farkında olması ve onları kişilik olarak tanıyıp olması okul kültürünün oluşumu için çok önemlidir. Çünkü yönetici kurumda çalışan kişilerin yaşantılarına ve kişilik özelliklerine aykırı hedefler belirler ve onları da sürece dahil etmek isterse bu konuda çok büyük bir başarı elde edemez. Yöneticiler aynı zamanda çalışanlarla güçlü bir iletişim halinde olması gerekmektedir. Okul kültürünün oluşumu için çalışanlarla ortak organizasyonlar yapmak, kurallar koymak ve çalışanlara karşı adil olmakta okul kültürünün oluşumunda yöneticinin görev ve sorumlulukları arasında değerlendirilebilir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1: Ekibini iyi tanımak, ekibine karşı adil olduğunu hissettirmek, okulunun zayıf ve kuvvetli yönlerini bilip bunlarla ilgili yapacağı çalışmalarda ekibine gerekli motivasyonu sağlamak, öğretmen ve velilerinin görüşlerini önemseyip alacağı kararlarda tutarlı olmak ,kriz anında risk alabilmek, öğrenci ve öğretmenlerine karşı güven vermek, okulun ihtiyacı olan ekip ruhunu kazandırabilmek için okulda ve okul dışında aktiviteler düzenlemek, kültürlü ve vizyoner olmak, çalışana karşı ödüllendirici olmak

K2: Öğretmenlerin ilgi ve yeteneklerine göre faaliyetler düzenlenebilir. İletişimi güçlendirici organizasyonlar düzenlenebilir.

K3: Yapmak istediklerini iç paydaşlarıyla paylaşmalı, onları karara katmalı. Güven ortamı yaratmalı. Çalışanların gelişimlerine katkıda bulunmalı. Velilerle sağlıklı iletişim kanalları oluşturarak okul etkinliklerine aileleri dahil etmeli.

K4: Öğretmenler ile birlikte kültürü oluşturacak kuralları belirlemek

K5: Öncelikle okulu ve birlikte çalışacağı kişileri tanımalı daha sonra kendi bildiklerini ve tüm çalışanların isteklerini ortak paydada buluşturmalı,

K6: Sağlıklı iletişim çerçevesinde küçük modellemeler

K7: Sosyal etkinlikler, okul dışı geziler, işbirlikçi çalışmalar, adil olmak

K9: Sosyal projeler, bilimsel etkinlik ve geziler

K11: Ortak değerleri sürdürebilecek etkinlik, organizasyon

K13: Adalet, hoşgörü, okulda bulunma

K15: Çalıştığımız kurumlarda bazı öğretmenler fazlası ile yetenekli ve yeterli olmalarına rağmen çok hevesli olmayabiliyorlar. Öğretmenleri heveslendirmek, motive etmek, onlara yol açmak kurum kültürü oluşması açısından faydalı olacaktır

K16: Sosyal etkinlikler yapılabilir

K18: İlk önce kendi bir okul kültüründe bulunması gerekenleri düşünüp ona göre çalışmalar yapılmalı

K20: Okuldaki tüm çalışanlar ile okul kurallarını belirleme okul çalışma şekilleri saatleri nöbet tutulması gibi konularda kuralları netleştirme her konudaki yapılacak işi tüm personelin sonucuyla birlikte net olarak bilmesi okul içinde görev tanımlarının tam yapılması

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde genel olarak okul yöneticilerin çalışanları bir araya getirerek onlarla organizasyonlarda buluşarak okul kültürünün oluşabileceği algısı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca kurum içerisinde yetenekli çalışanların desteklenmesi de sürecin olumlu yönde desteklenmesine ve ayrıca katılımcılara

adil davranma ve güçlü iletişim kurma gibi yönetsel faaliyetlerinde okul kültürünün oluşumunda etkili olabileceği ifade edilmiştir.

Üçüncü Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4'de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan üçüncü teması okul kültürünün oluşumunda örgütsel adaletin rolü olarak tespit edilmiştir. Temaya ilişkin oluşturulan alt temaya bakıldığında örgütsel adaletin okul kültürünün oluşumunda etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Örgütsel adalet kurum içerisinde sağlandığı çalışanların iş süreçlerine ilişkin motivasyonları da aynı doğrultuda gelişecektir. Bu nedenle örgütsel adaletin sağlanması öncelikli olarak çalışanların örgüte karşı olumlu duygular beslemesine katkı sağlarken bir yandan da örgüte olan bağlılıklarını da artırmaktadır. Bu nedenle öncelikli olarak kurum içerisinde örgütsel adaletin sağlanması gerekmektedir. Çalışanlar açısından hem yöneticilerin hem de örgütün onlara nasıl davrandıkları oldukça önemlidir. Çünkü çalışanlar örgütün kendilerini nasıl algıladıklarını, destekleyip desteklemediğini, adil davranıp davranmadığını, kendilerine rahat ve huzurlu bir çalışma ortamı sunum sunmadıkları ile ilgilenmektedir. Bu unsurlar çalışanın örgütle olan ilişkisi açısından oldukça önemlidir. Örgüt içerisinde çalışanlarla adil bir çalışma ortamının sunulması onların da kurum içerisinde kurallara ve normlara uyum sağlamalarına ve uymalarına destek olmaktadır. Bu nedenle örgüt kültürü ile örgütsel adalet birbiri ile pozitif ilişkiye sahip iki kavram olarak değerlendirilebilir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1: Çok etkiler adaletsiz bir tutum tüm çalışanların okula karşı olumsuz duygu düşünce ve tavır oluşturmaya sebep olur

K3: Yöneticinin güvenilirliği, uygulamalarındaki adil tarzıyla yakından ilgilidir.

K4: Evet etkiler

K7: Kesinlikle etkiler aynı davranışa verdiği tepki herkese aynı olmalıdır. Diğer türlü farklı tepkiler güvensizliğe ve kırgınlığa sebep olur.

K10: Evet idareci tarafsız olmalı ve herkese eşit mesafede bulunmalı

K11: Etkiler. Okulun bütün yapısını ilgilendirdiği için

K13: Evet. Adaletin eşitlik olmadığını anladığında

K14: Oluşturur adil muamele gördüğünü düşünen kişi düzene ayak uydurur

K15: Kesinlikle etkiler. Adil olmayan yönetimde öğretmenler arası çatışmalar artacağı için kurum kültürü oluşturacak bir ortam da oluşma

K18: Kesinlikle etkiler adaletin olmadığı yerde hiçbir iş düzgün ilerlemez öğretmenler çalışmak istemez bu durum belli bir kültürü oluşturmaz.

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde bütün katılımcıların okul kültürünün oluşumunda örgütsel adaletin önemli bir etken olduğunu söyledikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda örgüt içerisinde adaletin sağlanması aynı zamanda örgüt kültürünün oluşumunu da desteklemektedir.

Dördüncü Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4'de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan dördüncü teması okul kültürünün oluşumunda liderliğin rolü olarak tespit edilmiştir. Temaya ilişkin oluşturulan alt temaya bakıldığında okul kültürünün oluşumunda etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Okul kültürünün oluşumunda yönetici ve öğretmenler birlikte hareket etmelidir. Bu nedenle öğretmenlerin yöneticiler ile girdiği etkileşim süreç açısından çok önemlidir. Bu açıdan ele alındığında yöneticilerin sergilemiş oldukları liderlik tarzları öğretmen ve yönetici arasındaki etkileşimi etkilemektedir. Eğer yönetici demokratik bir liderlik anlayışına sahip ve karar alma süreçlerinde öğretmenleri de sürece dahil ederse o zaman o örgüt içerisinde benimsetilmek istenen kültür daha kolay benimsenebilir. Aksi durumda otoriter bir tutum sergileyen lidere karşı çalışanlar seslerini çıkartmaz ve örgüt yararına olsa dahi sessiz kalmayı tercih edebilirler. Bu nedenle okul kültürünün oluşturulmasında paydaşlar arasında etkileşim oldukça önemlidir. Bu etkileşimin yönü ve şiddeti de yöneticinin sergileyecek liderlik tarzına bağlı şekillenmektedir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1: Sağlar; iyi bir lider okulu, tüm paydaşlara sevdiren ve sahiplendirir. Bu sayede ait olduğu kurumda mutlu olması onu kurumun ilerlemesi için çalışmaya sorumluluk almaya sevk eder

K2: Evet. Lider özelliği taşıyan yönetici organize edicidir.

K3: Liderlik özellikleri tek başına yeterli olmasa da katkı sağlar.

K6: Evet sağlar, okul yöneticilerinin kültürün oluşmasında kılavuzluk etmesi kadar doğal bir şey olmayacağı için liderlik vasfı da yönlendirme ve ikna edicilik açısından son derece önemlidir.

K9: Evet. Birliği sağlayan bir lider karakter önemli.

K10: Evet vasıflı olması önemli etkindir

K11: Kısmen. Ama en etkilisi o okuldaki eski personel

K14: Liderlik vasfına sahip yöneticiler çevresindekilerin okul kültürüne adaptasyonunu kolaylaştırır ve daha hızlı benimsenmesini sağlar

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde yöneticilerin sahip oldukları liderlik tarzlarının aynı zamanda okul kültürünün oluşmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Özellikle demokratik ve katılımcı bir liderlik anlayışı kurum içerisindeki iletişim süreçlerini ve iş motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği düşünülse liderlik tarzlarının okul kültürüne olumlu bir katısının olduğu söylenebilir. Bu nedenle demokratik liderlik anlayışını benimseyen liderlerin daha çok okul kültürüne olan katkısı otoriter liderlere göre daha fazla olduğu yorumu yapılabilir.

Beşinci Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4’de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan beşinci teması yöneticiye duyulan güvenin okul kültürüne etkisi olarak tespit edilmiştir. Temaya ilişkin oluşturulan alt temaya bakıldığında yöneticiye duyulan güvenin okul kültürünün oluşumunda etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Örgüt içerisinde oluşacak güvenin sağlanmasında yönetici ve çalışanların işbirliği içerisinde hareket etmesi gerekmektedir. Çalışanların yöneticiye duyduğu güven çalışanların performansına, verimliliğine ve örgüt çıkarları doğrultusunda hareket etmelerine katkı sağlamaktadır. Güven aynı zamanda geleceğe dair belirsizliklerin azaltılmasında ve vizyonların gerçekleştirilmesinde etkili bir değişkendir. Bu neden güvenin olduğu örgütler her zaman bu durumdan olumlu yönde etkilenir. Güvensizliğin olmadığı ortamlar aynı zamanda adaletsiz ortamlardır. Adaletin ve güvenin olmadığı ortamda başarı beklemek çok doğru değildir. Bu nedenle öncelikli olarak yöneticilerin çalışanlar üzerinde güven duygusunun geliştirmesi gerekmektedir. Yöneticilerin okul içerisindeki durumu ele alındığında okul kültürü oluşturmada birinci derecede sorumlu oldukları söylenebilir. Bu nedenle insancıl değerler doğrultusunda kurumu temsil etme kabiliyetine sahip yöneticiler kurum içerisinde oluşabilecek her türlü değeri diğer paydaşlara benimsetmeli ve onları ortak bir düşüncede buluşturmalıdır. Aynı zamanda buldukları toplum içerisinde var olan değerleri, gelenekleri yine okul ile iç içe geçirerek uyum sağlamasını kolaylaştırmalıdır. Bu noktada çalışanlarda yöneticilerine güvenerek sürecin aktif bir şekilde ilerleyebilmesi için çaba göstermelidir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1: Çok etkiler; güven ihtiyaçtır. Okul kültürü güven duyulan liderin yönetiminde oluşur. Güven duyulmayan liderin ekibinde hiçbir çalışan risk almaz kendini ve yapabileceklerini göstermez.

K2: Evet. Güven veren kişilerin sözü dinlenir.

K5: Etkilidir güven duymadılar bir yerde çalışmak her insani daha tedirgin yapar ve tedirgin olduğu ortamda çalışan kişi isteksiz olabilir

K6: Evet etkilidir, güven duymak her aşamada olduğu gibi okul paydaşlarının da okul kültürü oluşmasında okul yöneticisinde ilk arayacağı özelliklerin başında gelir, inanmak veya inandırmak güvenden gelmektedir

K12: Evet Güven paydaşların çalışmasını motivasyon edip görev paylaşımı tam anlamıyla yapıldığında etkili olur

K13: Evet. Güven liderliği tetikler ancak güven adaletle sağlanır

K17: Evet. Paydaşlar arasında paylaşımı işbirliğini artırır

K18: Çok etkili değildir bir önceki soruda olan liderlik özelliği gibi sadece iletişimde etkilidir ama kültür oluşturamaz

K19: Evet etkilidir güven sağlayan bir yönetici her zaman herkesi bir arada tutar.

K20: Örgütsel adalet ile bu konunun ortak olduğunu düşünüyorum. adaletin olduğu yerde güven duygusu mutlaka oluşur.

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların yöneticiye duydukları güvenin aynı zamanda okul kültürünün oluşumunda etkili bir araç olduğu söylenebilir. Bu nedenle örgüt içerisinde çalışanların güvenini kazanan yöneticiler görev ve sorumlulukları kapsamında etkili bir okul kültürü oluşturabilirler.

Altıncı Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4’de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan altıncı teması okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerinin okul kültürüne etkisi olarak tespit edilmiştir. Temaya ilişkin oluşturulan alt temaya bakıldığında okul kültürünün oluşumunda yöneticilerin tükenmişlik düzeylerinin etkili olduğu tespit edilmiştir. Eğitim kurumları çoğu zaman stresin en çok olduğu kurumlar arasında yer almaktadır. Çünkü öğretmenlik mesleği diğer meslek grupları ile karşılaştırıldığında daha çok fedakarlık isteyen ve yıpratıcı özelliğe sahip olan bir meslek olarak karşımıza çıkmaktadır. Aynı zamanda toplumla sürekli olarak etkileşim halinde olmak ve onların gereksinimleri ile ilgilenmez bazen eğitim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin duygusal açıdan tükenmelerine neden olabilmektedir. Tükenmişlik hissine kapılan yönetici olduğunda okulun her türlü yönetsel faaliyetleri aksayacağı için işlerin daha da karmaşık hale geleceği söylenebilir. Çünkü tükenmişliğin sadece bireysel sonuçları yoktur. Aynı zamanda birçok örgütsel sonuçları da vardır. Bu nedenle yöneticilerin okul kültürünü oluşturma aşamasında gösterecekleri çaba ve gayret düşük motivasyon ve tükenmişlikten kaynaklı istenen seviyede gerçekleşmeyebilir. Bu hem öğretmenleri hem de yöneticileri olumsuz yönde etkileyerek kurum içerisindeki paydaşlar arasında etkileşimin azalmasına neden olmaktadır. Bu nedenle tükenmişliğin okul kültürünün oluşumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1: Tükenmişlik duygusu motivasyonu düşürür okul kültürünü yıpratır. Okul yöneticisi tükenmiş ise öğrenci ve öğretmenin yapabilecekleri sınırlanır okul kültürü ortadan kalkar

K2: Tükenmişlik duygusu motivasyonu düşürür okul kültürünü yıpratır. Okul yöneticisi tükenmiş ise öğrenci ve öğretmenin yapabilecekleri sınırlanır okul kültürü ortadan kalkar.

K3: Evet. Olumsuz olarak etkiler. Enerjisi düşük bir yönetici çevresine de negatif enerji verir.

K4: Her alanda olduğu gibi tükenmişlik kişiyi de örgütü de olumsuz etkiler. Hele hele liderin bu sendroma yakalanması mevzunun önemini bir kat daha artırır.

K9: Tükenmişlik yaşayan bir yöneticinin olduğu bir okulda okul kültürü olmaz zaten.

K10: Olumsuz etkiler. Yönetici hızlı düşünen ve tecrübesiyle çözüm üreten olmalıdır.

K13: Tükenen adamın kendine hayrı olmaz ki okula olsun

K15: Etkiler, okulu için yeni ve farklı bir şeyler yapmak istemeyen yöneticinin tutumu öğretmenlerine de sirayet eder. Bir şey yapmayan yöneticinin bir şey yapmayan öğretmeni, bir şey yapmayan öğretmenin bir şey yapmayan öğrencisi olacağından doğrudan etkiler.

K16: Etkiler. Hiçbir iş yapmak istemeyen okul müdürleri kurum çalışanlarını da olumsuz etkiler.

K17: Olumsuz etkiler. Okulda sıkıntılı, işlerin yavaş işlediği bir ortam oluşur

K18: Etkilemez çalışma isteğini ve başarısını etkiler kişiseldir

K19: Evet etkiler çünkü kişi öncelikle kendi mutlu olmalıdır ki daha sonra çevresindekilere faydalı olabilsin.

K20: olumsuz olarak etkileyebilir. Ama bu tam etkilemez diye düşünüyorum. Mesleki bir tükenmişlik düzeyi ise elbette etkiler ama mesleki olmayan bir tükenmişlik düzeyi etkilemeyebilir.

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde genel olarak katılımcıların tükenmişliğin okul kültürünü olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda tükenmişlik sendromuna yakalanmış bir yöneticinin kurum için faydalı bir çalışan olmaktan ziyade örgüte zarar veren bir konumda olduğu söylenebilir. Bu nedenle örgüt içerisinde tükenmişliğe neden olabilecek her türlü sorunla mücadele etmek öncelikli olarak başarılı bir okul kültürünün oluşturulmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yedinci Temaya İlişkin Bulgular

Tablo 4’de yer alan tema ve alt temalar incelendiğinde oluşturulan yedinci teması yöneticilerin iletişim becerilerinin okul kültüründeki rolü olarak tespit edilmiştir. Temaya ilişkin oluşturulan alt temaya bakıldığında yöneticilerin iletişim becerilerinin okul kültürünün oluşumunda etkili olduğu tespit edilmiştir. Etkili iletişim becerileri örgütlerin günümüzdeki en önemli avantajlarından birisidir. Etkili iletişimin sergilendiği örgütler diğer örgütlere nazaran rekabet koşullarında daha çok avantaj elde etmenin yanı sıra hedeflerine ulaşma noktasında da bir adım öndedir. Çünkü üst ilişkilerinde doğru iletişim kanallarının tercih edilerek çalışanlar ve yönetim arasında doğru bir iletişim sürecinin başlatılması öncelikli olarak iş akışının verimliliğini ve çalışan performansını olumlu yönde etkilemektedir. Etkili iletişim becerileri okul bağlamında ele alındığında ise kişilerarası iletişim süreçlerinde doğru iletişim tercihlerinin belirlenmesi yönetici ve öğretmen arasındaki etkileşimi olumlu yönde etkileyerek

performansın artmasına katkı sağlamaktadır. Okul yöneticilerinin önem verdiği her türlü değer ve norm okul kültürünün oluşmasında etkilidir. Bu nedenle okul kültürü yöneticinin kişilik özelliklerinden etkilenmektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin sahip olduğu iletişim becerileri okul kültürü üzerinde etkilidir. Temaya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir;

K1: Etkiler; iletişim becerisi bir liderin en önemli özelliklerinden biridir. İletişim becerisi iyi olan lider astları ve üstleri ile doğru bir etkileşim içinde olur kendini doğru bir şekilde tanıtır, beklentilerini ve kendi yapabileceklerini belli eder. İletişimi iyi olan lider iletişim becerisinin tüm okula sirayet etmesini sağlar.

K2: Evet. Güçlü iletişim becerilerine sahip olan yöneticiler personele değer verdiğini hissettirir. Personel tarafından da değer ve saygı görür.

K3: İletişimin olmadığı yerde etkileşim de olmaz. Etkileşim yoksa örgüt paylaşımı, dolayısıyla okul kültürü de olmaz.

K6: Evet etkiler, etkili iletişim ve diyalog kurmak eğitim alanın vazgeçilmezi olduğu gibi hele ki bu bir okul yöneticisi için çok önemlidir ve her daim de araştırılıp, geliştirilebilir.

K7: Etkiler, olumlu iletişim yapıcı, yatıştırıcı, ikna edici olur. Olumsuz iletişim yanlış anlaşılmalara müsaittir. Sesin yükselmesi karşı tarafı kırar ve çalışma azmini ve isteğini kırar.

K8: Kültürün kaynağının iletişim olduğunu düşünüyorum. Dolayısıyla iletişim yoksa okul kültürü de kazanılmaz.

K9: Etkiler. İletişim kolay insanlar olunmalı

K10:Olumlu şekilde etkiler

K13: İletişim ilişkileri sağlamlaştırır

K15:Evet etkiler. İletişim kanalları açık, sosyal becerileri gelişmiş bir okul yönetimi okul kültürü oluşması konusunda oldukça yararlı olacaktır.

K16: Etkiler. iyi iletişim becerilerine sahip bir okul müdürü çalışanlar için rol modeldir. İyi iletişim insan ilişkilerini geliştirir buda okul kültürüne olumlu yansır

K17: Evet. Okula karşı güven ortamı oluşmasını ve okulla işbirliğinin daha yoğun olduğu bir ortam oluşur

Yukarıda yer alan katılımcı görüşleri incelendiğinde yöneticilerin sahip oldukları iletişim becerilerinin okul kültürünün oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. Özellikle çalışanlarla kurulan ilişkilerde kullanılan etkili iletişimin okulda güven ortamının oluşmasında ve işbirliği içerisinde hareket etmeye katkı sağladığı bu nedenle de oluşturulmak istenen okul kültürünün gelişiminde etkili olabileceği ifade edilebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaya katılan katılımcıların görüşme formuna verdiği cevaplar ele alındığında genel olarak tespit edilen temalar; okul kültürü algısı, okul kültürünün oluşumunda yöneticinin rolü, okul kültürünün oluşumunda yöneticinin rolü, okul kültürünün oluşumunda örgütsel adaletin rolü, okul kültürünün oluşumunda liderliğin rolü, güvenin okul kültürüne etkisi, yöneticilerin tükenmişlik hislerinin okul kültürüne etkisi ve yöneticilerin iletişim becerilerinin okul kültürüne etkisi olarak sıralanmaktadır.

Katılımcıların okul kültürü konusunda algılarına bakıldığında genel olarak Birlik beraberlik, okul iklimi, okul uyumu, saygı ve sevginin olduğu eğitim ortamı, maddi ve manevi iklim, okulun gelenek ve görenekleri, okul kuralları, paydaşlar arası işbirliği, okul kuralları düşüncelerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Okul kültürünün oluşumunda etkili olan unsurlar kurumun sahip olduğu tarihi değer, örgütün inançları, örgütü açıklayan mitler ve hikayeler, örgütün kültürel normları, örgütün gelenek ve görenekleri, örgüt çalışanları arasındaki kahramanlar olarak sıralanmaktadır. Hoy ve Miskel (1991) okul kültürünün öğelerini değerler ve normlar olarak açıklamıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar bu sonucu destekler niteliktedir. Benzer şekilde Özdemir (2006) benzer şekilde okul kültürünün oluşumunda etkili olan unsurları okulun normları, okul çalışanlarının beklentileri, okulun amacı ve hedefleri olarak sıralanmaktadır.

Yapılan araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda okul kültürünün oluşumunda ve gelişiminde etkili olan faktörler genel olarak yönetici, örgütsel adalet, yöneticilerin liderlik anlayışı, yöneticiye duyulan güven, yöneticilerin tükenmişlik hisleri ve yöneticilerin iletişim becerileri olarak sıralanmaktadır. Literatürde okul kültürünün oluşumunda etkili olan faktörler incelendiğinde araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar gösterdiği tespit edilmiştir. Göçer ve Demir (2022) yaptığı çalışmada örgütsel adalet ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Aslan ve arkadaşları (2009) yaptıkları çalışmada okul kültürünün oluşmasında

etkili olan faktörler arasında güven, saygı, işbirliği, hedefte birliktelik ve adaptasyon gibi kavramların etkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin tutum ve davranışlarının okul kültürünü etkileyen en önemli unsurlar arasında yer aldığı belirtilmiştir. Çelikten (2003) yaptığı çalışmada okul kültürünün oluşumunda müdürlerin rollerini incelemiş ve yaptığı çalışma sonucunda etkili liderliğin önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Özdemir (2006) yaptığı çalışmada okul kültürünün oluşumunda müdürün liderlik tarzlarının önemli bir etken olduğu tespit edilmiştir. Ertürk ve Balyer (2021) yaptıkları çalışmada okul yöneticilerine duyulan güvenin okul kültürünü etkilediği ve aralarında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Demirdağ (2016) yaptığı çalışmada tükenmişlik ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Şimşek (2003) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Yalıkılıç (2012) yaptığı çalışmada okul kültürünün okul yöneticilerinin liderlik tarzları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Akbulut (2020) yaptığı çalışmada örgütsel adalet ve okul kültürü arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Literatürde yer alan bu çalışmaların araştırmanın sonuçları ile benzer sonuçlar gösterdiği ve sonuçları desteklediği tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur;

1. Okul kültürünün oluşumunda yöneticinin rolünün önemli olmasından kaynaklı okul yöneticilerinin okul kültürü konusunda gerekli hizmet içi eğitimlerin alınmasını sağlamak,
2. Kurum içerisinde adaletin sağlanarak okul kültürünün oluşturulmasını sağlamak,
3. Yöneticilerin demokratik liderlik anlayışı benimseyecek eğitimlerin alınmasını sağlamak,
4. Öğretmenlerin yöneticiye duydukları güven duygusunu geliştirecek etkinliklere yer vermek,
5. Yöneticilerin tükenmişlik düzeylerini azaltacak kurum içi etkinliklere yer verilmesi,
6. Yöneticilerin etkili iletişim becerilerini geliştirmeleri önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Ü., Demirkasımoğlu, N. ve Erdoğan, Ç. (2013). Milli eğitim bakanlığı merkez örgütündeki yöneticilerin örgütsel adalet algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(167), 273-288.
- Colquitt, Jason A. ve diğerleri "Justice at themillennium: a meta-analyticreview of 25 years of organizationaljusticeresearch." *Journal of appliedpsychology* 86.3 (2001): 425.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237
- ÇİÇEK C. (2019) Zincir Okullarda Okul Müdürlerinin Okul Kültürü Üzerine Düşünceleri, Bahçeşehir Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Çöp, S. (2008). Türkiye ve Polonya'da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DURŞUN İ.(2019) Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışlarının Okul Kültürü Oluşturmadaki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi
- EKMEKYAPAR M. (2013) Ortaokul Yöneticilerinin Değerlere Göre Yönetim Uygulamaları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Elazığ
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- ERDOĞAN S.(2019) Okul Yöneticilerinin Kültürel Sermaye Düzeyleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Ankara Üniversitesi, Yüksek Lisans, Ankara
- ERTUK J. (2021) Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güven Algıları İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- GÖÇER Ö.(2021) Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü Ve Yönetici Desteği Algıları İle Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki İlişki, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya
- GÖLDAĞ B.(2015) Ortaöğretim Kurumlarında Okul Kültürü Yoluyla Değerler Eğitimi, Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya
- Greenberg, Jerald. "Organizationaljustice: Yesterday, today, andtomorrow." *Journal of management* 16.2 (1990): 399-432.

Gülebağlan, C. (2003) *Öğretmenlerin isleri son ana erteleme eğilimlerinin, mesleki yeterlilik algıları, mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İŞILDAK F. (2017) Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

İyigün, Ö. (2012). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. İstanbul Tic

İyigün, Ö. (2012). Örgütsel adalet: kuramsal bir yaklaşım. İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(21), 49-64.

KALKAN Ü.(2020) Okul Yöneticilerinin Liderlik stilleri Okul Kültürü Ve Örgütsel İmaj İlişkisi, Yakın Doğu Üniversitesi, Doktora Tezi, KKTC

Merter, F. ve Akbulut, E. (2011). İlköğretimde Örtük Programın Saptanması. Malatya : Serhat Kitap-Kırtasiye ve Matbaacılık.

ÖNSAL A. (2012) Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü arasındaki ilişki, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul

ÖZKARA E. (2019) Okul Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stratejileri İle Okul Kültürü Arasındaki ilişki, yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin

Öztürk, A. G. (2020). Öğretmenlerin örgütsel adalet algıları üzerine bir olgubilim çalışması.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Shrestha, Prakash. Organizational Justice and Employee Work Outcomes in Service Sector of Nepal. Diss. Office of the Dean Faculty of Management Tribhuvan University, 2016.

ŞAHİN S. (2003) Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri İle Okul Kültürü Arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

ŞİMŞEK Y. (2003) Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri İle Okul Kültürü Arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Sisman, M. (1994). Orgut kulturu: Eskisehir il merkezindeki ilkokullarda bir araştırma. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

TDK. (2005). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

YAMAN M. (2018) Okul Müdürlerinin İnovasyon Yeterlilikleri İle Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

YURTTAŞ A. (2022) Ortaokul Müdürlerinin Liderlik stilleri Okul Kültürü Ve Okul Dinamizmi Arasındaki ilişki, Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir

Yüksel, S. (2004). Örtük Program Eğitimde Saklı Uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

YÜZER B. (2019) Okul Müdürlerinin Karizmatik Liderlik Özellikleri İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (1991). Educational Administration. Mc Graw-Hill Inc.

Özdemir, A. (2006). Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen Ve Onlarda Gözlenen Davranışlar, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(4), 411-433

Ertürk, Z., J. ve Balyer, A. (2021). Okul Yöneticilerinin Örgütsel Güven Algıları ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Academic Platform Journal of Education and Change 4(1), 67-90.

Demirdağ, S. (2016). Öğretmen Adaylarının Algılarına Göre Akademisyenlerin Okul Kültürü ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki ilişki, E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt: 7, Sayı: 3, 2016, ss. 49-62

Şimşek, Y. (2003). Okul Müdürlerinin İletişim Becerileri ile Okul Kültürü Arasındaki ilişki (Eskişehir Örneği), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Göçer, Ö. & Demir, K. (2022). Ortaokul Öğretmenlerinin Okul Kültürü ve Yönetici Desteği Algıları ile Örgütsel Adalet Algıları Arasındaki ilişki: Alanya İlçesi Örneği . Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 1 (2) , 235-258

Aslan, M. , Özer, N. & Bakır, A. A. (2009). Okul Kültürüne İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Araştırma . İlköğretim Online , 8 (1) , 268-281

Çelikten, M. (2003). OKUL KÜLTÜRÜNÜN ŞEKİLLENDİRİLMESİNDE MÜDÜRÜN ROLLERİ . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 1 (4) , 0-0

Özdemir, A. (2006). OKUL KÜLTÜRÜNÜN OLUŞTURULMASI VE ÇEVREYE TANITILMASINDA OKUL MÜDÜRLERİNDEN BEKLENEN VE ONLARDA GÖZLENEN DAVRANIŞLAR . Türk Eğitim Bilimleri Dergisi , 4 (4) , 411-436

Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Teache'rs Opinions on Communication Skills of School Managers

ÖZET

Bu proje çalışmasının amacı; öğretmenlere göre okul yöneticilerinin iletişim becerilerinin tespit edilmesidir. Bu çalışmada nicel çalışma yöntemi tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma örneklemini 200 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen "İletişim Becerileri Ölçeği" ile toplanmıştır. Uygulanan ölçeğin sonuçlarını değerlendirmek için öncelikle katılımcıların demografik faktörlerine ilişkin bulgular belirlenmiştir. Öğretmenlerinin okul yöneticilerinin iletişim becerilerine ilişkin görüşlerine yönelik ifadelerle verdikleri yanıtların ortalamalarını belirlemek amacıyla betimsel istatistikler yapılmıştır. Verilen cevapların demografik faktörlere göre değişimini belirlemek amacıyla t-testi ve tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Buna göre İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadelerle 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.

Anahtar Kelimeler: Okul, öğretmen, iletişim becerisi, okul müdürü.

ABSTRACT

The purpose of this project work; According to teachers, it is to determine the communication skills of school administrators. In this study, the quantitative study method was preferred. It is a study in relational screening model. The research sample consists of 200 teachers. As a data collection tool, the "Communication Skills Scale" developed by Korkut Owen and Bugay (2014) was collected. In order to evaluate the results of the applied scale, firstly, the findings related to the demographic factors of the participants were determined. Descriptive statistics were made in order to determine the averages of the answers given by the teachers to the statements about the school administrators' communication skills. T-test and one-way anova analysis were performed to determine the change in the answers given according to demographic factors. Accordingly, when the answers given to the statements in the Communication Skills Scale are evaluated in general, the employees generally believe that they are sincerely complimenting others, that they are not in a position to disturb others while speaking, and that their body language and words are in harmony while speaking. However, they believe that they are not sufficient to reflect the emotions of the events they have experienced in verbal and body language, and they are not sufficient to be intelligible when expressing their thoughts.

Keywords: School, teacher, communication skill, school principal.

GİRİŞ

Problem

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. Toplumunu 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).

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 istenenini birbirlerine anlatmaları veya doğru

Mesut Göcen¹ 
Mesut Sarıkaya² 

How to Cite This Article

Göcen, M. & Sarıkaya, M. (2023). "Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8720-8735. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.71971>

Arrival: 21 July 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Müdür Yardımcısı, MEB, Mersin, Türkiye. ORCID: 0009-0009-5062-6945

² Okul Müdürü, MEB, Mersin, Türkiye. ORCID: 0009-0003-8357-667X

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 başarılı bir eğitim verebilmesi, öğrencileriyle etkili bir iletişim kurabilmesiyle mümkündür. Öğretmen ile öğrencinin arasında oluşacak etkili iletişim, dersin kaliteli işlenmesini ve öğrencinin dersi severek dinlemesini sağlar. Sınıf içinde gerçekleşen davranış ve etkileşimlerin dersin amaç ve hedeflerine yansıtılması, çocukların öğrendiklerini yaşantılarına uygulayabilmesi öğretmenin sorumluluklarındandır (Selçuk, 2014: 77).

Eğitim-öğretimin başarıya ulaşılmasının olmazsa olmazından biri de etkili iletişim becerileridir. Etkili iletişim öncelikle öğretmenin iletişim becerileri konusundaki yeterlilikleri ile paralellik arz eder. Öğretmen, öğrenci arasındaki etkili iletişimin başarıyla kullanılması eğitimi de başarılı kılar. Sınıfta algıları ve çeşitli düşünce düzeyleri farklı öğrenciler bulunduğu için çok yönlü iletişimlerin yaşanması kaçınılmazdır. Buna göre etkili eğitim-öğretim, sınıfta iletişim süreçlerinin başarılı uygulanması ile olacaktır (Yalçın, 2018: 75).

Öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar ancak etkili sınıf yönetimi ile gerçekleşmektedir. Aksi takdirde istenilen davranışları öğrencilere kazandırmak güçtür (Terzi, 2002). Sınıfta iletişim becerilerini çok iyi kullanan eğitimci, öğrencilerini daha iyi tanıyacak ve onların sorunlarının farkına varıp sorunlarına çözüm yolları bulacaktır. Eğitimsel 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.

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 becerileri edinmeye yönelik bazı uygulamalar yaygınlaşmıştır. İnsanlar, bazen bu konuyla ilgili yayınları okuyup anlayarak, bazen de bunları hayatına uygulayarak iletişim konusundaki becerilerini geliştirebilmektedirler. Dökmen (2006) ise iletişim becerilerini geliştirmek için faydalanılan eğitim metotlarını, "Didaktik öğrenme, modelden öğrenme ve yaşantısal öğrenme" olarak sıralamıştır. Didaktik öğrenme, yeni bilgiler vermek, ortaya çıkarmak ya da var olan bilgileri değiştirmek amacıyla, öğretmenin etkin rol oynadığı ortamlardır. Yaşantısal öğrenme (yaşantıyla rol oynama), kişilerin kendi yaşamlarından dersler çıkarması, bilgiler öğrenmesi ve öğrendikleri bilgileri değerlendirmesidir (Güngör, 2013: 122).

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının 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 & RimmKaufman, 2008). Öğrenme sürecindeki bilgi alışverişinin etkili olması öğretmenin sahip olduğu yeterliliklerle ilişkilidir (Tutkun ve Gür-Erdoğan, 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).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin iletişim becerilerine yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemektir. Bu genel amaç altında araştırmanın alt problemleri şu şekildedir;

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

Araştırmanın Önemi

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. Bununla beraber, müdürlerin iletişim becerilerinin incelenmesi, müdürlerin bireysel olarak gelişimine katkı sağlayabilecek veriler sağlayabilecek iken; iletişim becerisinin incelenmesi ise mesleki gelişmeleri açısından faydalı olacaktır.

Sınırlılıklar

- ✓ Araştırma 2021-2022 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- ✓ Araştırma, kullanılan ölçek ve kişisel bilgi formu ile sınırlıdır.
- ✓ Bu araştırma, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Soruları kendilerine uyan seçeneği cevapladıkları varsayılmıştır.
- ✓ Ölçek Likert tipi yapıya sahip olup; “1: Katılmıyorum”, “2: Kararsızım”, “3: Katılıyorum” olmak üzere üçlü dereceleme ile cevaplandırılmaktadır.

Tanımlar

İletişim: “Duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, haberleşme.” (Selçuk, 2014).

İletişim Becerisi: Duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, haberleşme yeteneği” (Küçükbezirci, 2008: 77).

Örgüt: Örgüt, bireylerin sahip olduğu güçlerini kendisi ile aynı amaçlar için çabalayan bireylerle kuvvetlendirme isteği ile ortaya çıkar. Ortak bir çaba, güç ve işbirliğini ifade eden bu uygarlık örgüt olarak tanımlanmaktadır (Vural, 2012: 16).

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Yönetim

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 (Küçükbezirci, 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 için 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.

Genel bir ifadeyle iletişim; “Duygu, düşünce ve bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, haberleşme.” olarak tanımlanabilir (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 temel olarak beş öğeden oluşmaktadır. Bunlar, kaynak, mesaj, kanal, alıcı ve geribildirimdir. 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 açıklamıştır. 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 ulaşım ulaşıldığının tespiti, ulaşırsa anlaşılma durumuna dair öğrenciden gelen tepkiler, yanıtlar, jest ve mimikler ile geribildirim alınabilecek ve böylece öğretmen mesajın ulaşım ulaşıldığına dair bir yargıya varabilecektir (Küçükbezirci, 2008: 77).

İletişim Türleri

Erdoğan (2011) iletişimin farklı şekillerde kategorize edilebildiğini 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 dâhil 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 aldığıımızda, 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 zekâ 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 bir iletişim kurabilmek için birtakım becerilere sahip olmak gerekmektedir. Bu becerilere ilişkin farklı görüşler mevcuttur. İletişim becerileri, 'sözel olan ve olmayan mesajlara duyarlılık, etkili olarak dinleme ve etkili olarak tepki verme' olmak üzere üç temel başlıkta toparlayan teoriler olduğu gibi 'etkili dinleme ve etkili (sözlü ya

da sözsüz) tepki vermenin temelini oluşturduğu diğer iletişim faktörlerinin de bu iki temel başlığı beslediği teoriler de mevcuttur (Egan, 2002: 43). Bu araştırmada kullanılacak olan iletişim becerileri ölçeğinin bilimsel dayanağı oluşturan kuram, Egan'ın 'etkili dinleme ve etkili (sözlü ya da sözsüz) tepki verme'yi temel alan iletişim becerileri modelidir.

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 dinleme ve etkili 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 birbirini yargısız, olduğu gibi ve objektif bir şekilde iletişim engellerine takılmadan, empati yeteneğini de kullanarak karşıdakinin ne hissettiklerini anlamaya çalışarak iletişimde bulunmaktadır. İletişimlerde çoğu zaman insanlar bilinçli veya bilinçsiz yanlış anlaşılmalara müsait davranışlarda bulduklarından etkili iletişim ortamı oluşmamaktadır. Etkili iletişim için etkili konuşma ve etkili dinleme becerilerine sahip olmak çok 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 öncelikle kaynağın rolü çok önemlidir. Bu yüzden iletişimi başlatan kaynağın sevilen, saygı duyulan, fiziki görünümüne önem veren, empati yeteneği olan ve eğitim seviyesi yüksek olan kişi olunmalıdır (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 anlaşılmasına 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 dökülebilmek öncelikle bilgi birikimine sahip olmaktan geçer (Erdem, 2016). Sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim türlerinin etkili kullanımı ile düşünce ve fikirlerin karşı tarafa ifade edilmesi aynı zamanda da etkin bir dinleyici olunmasıyla farklı ortamlarda etkin bir şekilde iletişim kurma becerisinin kullanılması etkili iletişimdir (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 karşıdaki 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 olması için her iki tarafın iletişime açık ve iletişim için istekli olunması şarttır. Bir konu hakkında paylaşım yapılacağında iki tarafında

zaman, mekân ve duygusal olarak bu konuya çözüm bulunması için ortak bir şekilde iletişime açık ve önem verilmesi etkili iletişimde çok 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 yansacaktır. 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 arası anlaşma ve duygu alışverişini sağladığı gibi kurum içerisinde hemen hemen her an iletişimin zorunlu olduğu kurum içi iletişim, insanların birlikteliğini sağlamada kurumun işlerinin devam ve takibinin devam ettirilmesi için de vazgeçilmez bir olgu olarak görülmektedir. 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 hızlanmıştır 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. İletişim boyutunun örgüt içindeki birleştirici ve bütünleştirici etkisi örgütün çimentosu, bireyin kan damarlarına benzetilebilir.

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.

İlgili Araştırmalar

Bulut'un (2004) sınıf öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri demografik değişkenler kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere kıyasla iletişim becerisine dair ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Köleşoğlu (2009) yaptığı araştırmada, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin liderlik özellikleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin iletişim becerileri ile liderlik özellikleri orta düzeyde saptanmıştır. Bununla beraber, iletişim memnuniyeti alt boyutu ile tüm liderlik özellikleri arasında anlamlı ilişkiler bulunduğu, ast-üst etkileşimi ile liderlik özelliklerinden amaç tutarlılığı ve insiyatif tanıma dışındaki tüm alt boyutlarla anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ağca (2009), ilköğretim okul öğretmenlerinin, sınıfta iletişimi sağlama becerilerinin gerçekleştirme düzeyini araştırmıştır. Öğretmenlerin sınıfta iletişimi sağlama becerilerine ilişkin algılarının, öğrencilerinin aynı konuya ilişkin algılarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Binici (2010) seminer döneminde sunulan mesleki çalışmaların iletişim becerileri konusunda yaratıcı drama ve düz anlatım yöntemlerinin etkililiğinin karşılaştırmasını yaptığı araştırmasında, yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin, öğretmenlerin iletişim becerisinin zihinsel, duygusal, davranışsal alt boyutlarını geliştirdiğini, düz anlatım yönteminin ise sadece zihinsel alt boyutu olumlu etkide bulunduğunu saptamıştır.

Uğurlu (2013) ilköğretim okulu öğretmenlerinin iletişim becerileri ile empatik eğilimleri arasındaki bağlantıyı öğrencileri sevme etkisi kapsamında değerlendirmiş ve araştırma sonucunda da bu iki değişkenin birlikte öğrenci sevgisini arttırdığını saptamıştır.

Kayhan (2014) araştırmasında, öğretmenlerin iletişim becerileri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi bazı demografik değişkenler kapsamında incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin iletişim becerisiyle çatışma yönetimi stratejileri alt ölçekleri arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin iletişim becerisine ilişkin algıları orta düzeyde olduğu saptanmış ve öğretmenlerin iletişim becerisine ilişkin algılarının eğitim kademesi ve hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bununla beraber, öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinin yüksek düzeyde olduğu, çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin algılarının kademe değişkenine göre; bütünleştirme alt boyutunda anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, katılımcıların bir konu veya olaya dair görüşlerinin ya da beceri, yetenek, tutum, ilgi gibi özelliklerin belirlendiği genelde diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalardır yapılabilmektedir (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 yapılabilmektedir (Baltacı, 2018: 259).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Mersin Silifke ilçesi Karadedeli Ortaokulu görev yapan öğretmenler (208 öğretmen) oluşturmaktadır. Örneklemine ise aynı okulda görev yapan ve basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 200 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmaya katılanların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla katılımcıların yaşı, cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumlarına ilişkin bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler aşağıdaki gibidir. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda gösterildiği gibidir.

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. Katılımcıların yaşlarına ilişkin bulgular incelendiğinde çalışmaya en fazla katılımın 30-39 yaş arasında yer alan katılımcılardan en az katılım ise 50 ve üzeri yaştaki katılımcılardan olduğu görülmüştür.

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 katılımcıların oluşturduğu görülmüştür. Araştırmada erkek katılımcı sayısının kadın katılımcı sayısından fazla olduğu görülmüştür.

Katılımcıların mesleki kıdemlerine ilişkin 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

Katılımcıların 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 çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmaya en fazla katılımın 11-15 yıl arası çalışanlardan olduğu görülmüştür. En az katılımcı sayısı ise 16 yıl ve üstü süre çalışanlardan oluşmuştur.

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

Katılımcıların medeni durumları ile ilgili olarak katılımcıların %69'unun (138) evli %31'inin (62) olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Tablo incelendiğinde araştırmaya en fazla evli en az bekar katılımcının katılmış olduğu görülecektir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma nicel yöntemle yapılacaktır. Bu amaçla çalışmada anket kullanılacaktır. Araştırmada kullanılan ölçek iletişim becerileri ölçeğidir. İletişim becerisi ile ilgili veriler Korkut Owen ve Bugay (2014) tarafından geliştirilen

“İletişim Becerileri Ölçeği” ile toplanmıştır. Ölçeğin KMO değeri (.84) ve Barlett Küresellik Testi ise [$\chi^2=12227.031$; $p<0.1$] bulunmuş ve ölçeğe açılımlı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliği için belirlenen Cronbach alfa katsayısı (.88) olarak bulunmuştur. İletişim Becerileri Ölçeği 25 ifade ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar şu şekildedir.

- ✓ 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, Covid-19 pandemisi nedeniyle, anketlerin bir kısmının elden diğer kısmının internet aracılığı ile toplanması şeklinde ilerlemiştir. Verilerin toplanma sürecinde ölçeği geliştirenlerden gerekli izinler mail aracılığıyla alınmıştır. Verileri toplayacağımız katılımcılara gerekli bilgi verilmiş ve kendilerinden gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler araştırmanın problemine kuramsal ya da pratik açıdan çözüm önerileri sunacak şekilde işlenmiş, SPSS programında analiz edilmiştir. Betimsel istatistikler yapılarak ifadelere verilen cevapların ortalama ve standart sapmaları belirlenmiştir. Uygulanan ankette 5’li Likert tipi ölçeklendirme kullanılmıştır. Araştırmanın istatistiksel hesaplamaları SPSS 20,0 programında yapılmış ve değerlendirilmiştir. Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile ilgili demografik değişkenlerine göre t testi ve Anova testi ile test edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum değişkenine göre farklılaşma durumu t testi ile, kıdem ve yaş değişkenine göre 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 sakin 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 paylaşırım.	200	2,54	1,070

İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadeler 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 ifadeler 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 ifadeler 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 4.2'de tabloda 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 4.3'te gösterilmiştir.

Tablo 7: Katılımcıların Medeni Durumlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Grup İstatistiği		Medeni Durum	n	\bar{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 4.4'te 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 4.5'te 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 VE ÖNERİLER

Sonuç



Birinci alt probleme ait sonuçlar

İletişim Becerileri Ölçeğindeki ifadelerle 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

Katılımcıların mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin örgüt iklimi algısı açısından anlamlı bir farklılık Etkin dinleme ve sözel olmayan iletişim boyutunda görülmüştür. 0-5 yıl çalışan öğretmenlerin iletişim becerileri düzeyi 11 yıl ve üzeri çalışanların iletişim becerileri düzeyine göre daha yüksek bulunmuştur.

Beşinci alt probleme ait sonuçlar

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

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 arttıracaktır.

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.

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
- 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.

Flütte Avangart Teknikler ve Ensemble İçinde Kullanılışı: Op.1 “Zero”, Ufuk Bıçak

*Avant - Garde Techniques In The Flute and Use Of These In The Ensemble: Op.1
“Zero”, Ufuk Bıçak*

ÖZET

Bu araştırmada flütte avangart teknikler ve ensemble içinde kullanımına odaklanılmıştır. Yeni tınlar ve duyumlara odaklanan avangart akım çalgıların alışılmış teknik sınırlarının dışına çıkılmasını sağlamıştır. Bilinen en eski enstrümanlardan olan flüt, tarihsel serüveni boyunca farklı coğrafyalarda farklı tınlar için değişim göstermiştir. Avangart akımla birlikte son yaygın hali olan Boehm flütler de mekanik değişikliklere uğramıştır. Yalnızca mekanik değişimle sınırlı kalmayan bu akım yeni çalma tekniklerinin gelişmesini sağlamıştır. Oldukça çalışma ve ustalık gerektiren bu ileri teknikler günümüz müziğinde besteciler tarafından sıklıkla tercih edilmeye başlanmıştır. Çalışmanın örneklemini Ufuk BİÇAK tarafından bestelenen Op.1 “Zero” eseri oluşturmaktadır. Flüt, sib klarinet, keman, viyolonsel ve piyano için bestelenen eserde yalnızca flüt partisi incelenmiştir. Eserin bütününe avangart tekniklerin tekli ya da çoklu kullanıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Flüt, Çağdaş dönem, Avangart teknikler, Ensemble

ABSTRACT

This research focuses on avant-garde techniques in flute and its use in ensemble. The avant-garde movement focusing on new timbres and sensations enabled the instruments to go beyond the usual technical limits. The flute, which is one of the oldest known instruments, has changed for different timbres in different geographies throughout its historical adventure. Along with the avant-garde movement, Boehm flutes, which were the last common form, also underwent mechanical changes. This movement, which is not limited to mechanical change, has led to the development of new playing techniques. These advanced techniques, which require a lot of work and mastery, have started to be preferred by composers in today's music. The sample of the study is Op.1 “Zero” composed by Ufuk BİÇAK. Composed for flute, sib clarinet, violin, cello, and piano, only the flute part has been examined. It is seen that avant-garde techniques are used singly or multiple times throughout the work.

Keywords: Flute, Contemporary period, Avant-garde techniques, Ensemble

GİRİŞ

Fransızca kökenli olan Avangart (Avant-garde) terimi Türk Dil Kurumu tarafından “öncü, gösterişli ve görkemli” olarak tanımlanmıştır. Avangart teriminin ilk kullanımına askeri terminolojide rastlanmaktadır: Ordunun öncü birliği, ön saflarda yer alan olarak kullanılmaktadır.

“Avangard terimi 1830-1840’ların ütopyalar döneminde siyaset diline giriyor ve köklü dönüşümlerin bayraktarları anlamında kullanılıyor. Dönem, 1789 Devrimi’nin evrensel, sınırsız-sonsuz vaatlerinin anlamlandırılmaya çabaladığı, siyasal imgelemin kayıt tanımadığı, havai bir dönem. İnsanlığın hülyalarını, tarihin menzillerini canlandırır ve modernliğin fikir hayatını kurarlar. Sosyalist ütopyalar, nihayetinde insanlığın bir sanat âlemine ulaştığını vaat ederler. Bu âleme yolculuğun yine sanatın kılavuzluğunda yapılması umulur; yani sanat hem araç, hem de amaçtır. Avangard terimi, bu büyük toplumsal tasarımın gerçekleşmesinde sanata verilen öncü rolü ifade etmek üzere, ilk kez ütopyacı sosyalist Saint-Simon’un birliğinde dolaşıma girer” (Artun, 2019: 10).

Greenberg’e Avangart kavramını bir eleştiri kültürü olarak açıklamaktadır. Greenberg’e göre Avangart eleştiri türü, “günümüz toplumunu zamansız ütopyalarla karşı karşıya getirmedi fakat önceki gerekçelerin ve her toplumun merkezinde bulunan formların işlevlerinin tarihî açıdan ve bir sebep-sonuç ilişkisi içerisinde incelenmesini sağladı. 19. yüzyılın 50’li ve 60’lı yıllarının gelişmiş entelektüel bilinci haline gelen bu türün yeni perspektifleri çok geçmeden birçok sanatçı ve şair tarafından – çoğu bilinçsiz bir şekilde olsa da – benimsendi” (çev. Yalçın, 2015: 45).

Avangart terimi, geleneksel olandan uzaklaşan, deneysel bir anlayışla yenilikçi bir deneyime sahiptir. Bir dönem, bir periyot olarak sınırlandırılmayan Avangart, Peter Bürger tarafından 20. yüzyılın başlarındaki Avrupa’nın çeşitli

Ezgi Tekgül¹

How to Cite This Article

Tekgül, E. (2023). “Flütte Avangart Teknikler ve Ensemble İçinde Kullanılışı: Op.1 “Zero”, Ufuk Bıçak” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8736-8744. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.71986>

Arrival: 21 July 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Kahramanmaraş, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9656-9116

radikal sanatsal hareketlerini tanımlamak için kullanılan bir terim olmuştur. Bu terimin kullanımı ve tanımı ile ilgili tartışmalar da yine Peter Bürger tarafından 10974 yılında ortaya konan “Avangard Kuramı” ile başlamıştır.

“Avangard, yirminci yüzyıl ideolojik modelinin içkin bir parçası olarak anlaşılmıştır. Sanat yoluyla toplum mühendisliği projesi, bir yandan modern deneyimin koşullarına karşı bir protesto ve sanat temelinde daha iyi bir yaşam yaratma girişimi olarak, diğer yandan da yaşamı estetize etme girişimi olarak kavranmıştır. Daha önce hiç denenmemiş ve aynı zamanda toplumun geleneksel değerlerini, alışkanlıklarını yıkacak kadar radikaldir. Peter Bürger’in tanımladığı şekliyle Avangardlar’ın bunu bir anlık da olsa bunu başardıklarını görüyoruz.” (Şen, 2021: 1026).

Sanatta yenilikçi bir akım olarak karşımıza çıkan avangart, ilerici yaklaşımıyla kendisinden önceki akımlara sadık kalmayarak yeni keşiflere doğru yol almaktadır. Müzikte avangart, bu yenilikçi ve keşfetmeye dayalı bakış açısıyla geleneksel müzik teori ve pratiklerinden uzak bir anlayıştır. Yeni teknikler, yeni sesler, özel efektler keşfederek/kullanarak tampere sistemden ve çerçevesinden bağımsız bir üretim biçimine sahiptir. Çalgıların anatomik ve teknik özelliklerinde sınırlarının zorlandığı, yeni ifade biçimlerinin arandığı, teoride ve pratikte alışılanın tamamen dışına çıkan bir ses özgürlüğü akımıdır.

Müzik tarihinde avangart akımın ilk örnekleri 1912 yılından itibaren görülmeye başlanmıştır. Arnold Schoenberg tarafından 1912 yılında bestelenen "Pierrot Lunaire", yine aynı yıl Igor Stravinsky tarafından bestelenen “Bahar Ayını” Balesi müzikte avangart akımın öncüleri olarak kabul edilmektedir. Schoenberg tarafından bestelenen eser geleneksel tonaliteden uzak, atonalitenin hakim olduğu bir yapıya sahiptir. “Bahar Ayını” balesinde ise Stravinsky disonans sesleri fazlaca, hatta dinleyiciyi rahatsız eden bir oranda kullanılmıştır. “Fa bemol major ve mi bemol dominant yedilinin üst üste gelmesinden oluşan ve günümüzde hala “Augurs chord” olarak bilinen disonans akor, eser boyunca 200 kez tekrar etmektedir” (Matalon, 2013).

Müzik sanatının tarihsel devinimi içinde alışılanı değiştiren avangart akım, enstrümanlar özneline yeni tekniklerin geliştirildiği, özel efektlerin denendiği, teknolojiyle yakın temasta bir ilerleşmiş göstermiştir. Her bir enstrüman, ilk örneklerinin görüldüğü andan günümüze kadar sürekliliği olan bir değişim içerisinde. Tarihin bilinen en eski sazlarından olan flüt de bu değişimin en net görüldüğü enstrümanlardan biridir. Arkeologlar tarafından taş çağına ait olduğu söylenen, hayvan kemiklerinden yapılan flütlerden, değerli madenlerle yapılan flütlere kadar olan sürece bakıldığında çok nesnel bir devinim söz konusudur. Antik flütlerle başlayan yolculuk, Ortaçağ flütleri, Rönesans ve Barok dönem flütleri ile değişerek ve gelişerek 19 yy. da Theobald Boehm tarafından geliştirilen versiyonu ile günümüz modern flütüne ulaşmıştır. 1820 yılında Boehm tarafından ilk modeli geliştirilen Boehm Flüt, sanatçının yıllar içerisindeki çalışmalarıyla, flüt virtüözlerinin eklemeleri ve değişiklikleriyle 1932 yılında son halini almıştır (Dik, 2006: 25). “Boehm eski sistem flüt çalgısında entonasyon problemleri, ton eksiklikleri, ses yoğunluğu açısından eksiklikler ve parmak pozisyonu çalış zorluklarının farkındadır. Modern Boehm flütü baş, gövde ve kuyruk olmak üzere üç kısımdan oluşan, üç oktavlık bir ses genişliğinde tüm diyatonik ve kromatik seslerin elde edildiği, entonasyonu düzelmiş, delikleri parmaklara uygunluktan çok akustik kurallara uygun bir şekilde tasarlanmış bir çalgı haline gelmiştir” (Bulut, 2017: 133).

“Besteciler yüzyıllardır bir solo çalgı olan flüt için müzik yazmaktadırlar. Bu süre boyunca yorumcunun istekleri ve çalgının yapısal olarak gösterdiği gelişimle birlikte müzikteki beklentiler de artmıştır. 20. Yüzyılda farklı yeni tınlar, renkler –ki pek çok besteci bunları sıra dışı çalım teknikleri olarak adlandırır- flütistlere ve bestecilere yeni ufuklar açmıştır.” (Özer, 2010: 55).

1950 sonrasında besteciler flütün sınırlarını oldukça zorlayarak yeni renkler üzerine yoğunlaşmış, bu durum çalgıda yeni tekniklerin gelişmesine ön ayak olmuştur. *İleri Flüt Teknikleri* olarak da karşımıza çıkan avangart flüt tekniklerini mikrotonlar, multifonik sesler, vokalizasyon, vokal perküsyon kullanımı, doğuşkanlar, fazla /az üfleme ve nefes sesleri, perde sesleri, glissandolar, alternatif parmak pozisyonları, ve artikülasyonlarla elde edilen efektler olarak sıralayabiliriz.

Mikrotonlar

Mikrotonlar, Klasik Batı Müziğinin 12 ton sisteminde içerisinde yer alan yarım tonların daha küçük aralıklara bölünmesiyle oluşmaktadır. Elde edilen bu küçük aralıklar tını yelpazesini açarak flütün renk skalasını genişletmektedir. Mikrotonları üretmek için özel teknikler ve hatta özel flütler gerekebilir. Bu sesleri üretebilmek için Eva Kingma tarafından geliştirilen Kingma Sistem Flüt Boehm tampere sistem mekanizmasına 6 adet ek perde eklenmesiyle elde edilen çeyrek ton flüttür. Bu flütlerle ileri çalış tekniği gerektiren mikrotonal sesleri içeren avangart eserler rahatlıkla seslendirilebilir (Bulut, 2017: 136). Alternatif parmak pozisyonları, dudak pozisyonunda yapılan değişiklikler veya üfleme yönünü, hızını değiştirme gibi entonasyonu etkileyen uygulamalar da mikrotonları elde etmede kullanılmaktadır. “İki tür yapılan mikrotonikler vardır. Birincisi bütün flüt tiplerinde

yapılabilir, diğeri ise sadece delikli flütlerde çalınabilir. En küçük aralıklar kapalı perde flütte çıkartılabilir. Kapalı flütlerde mikroton çalışmaları oldukça küçük adımlarla çeyrek seslerde 32 tona kadar çok sesin çıkartılmasını mümkün kılar. Bu çalışmayla yaklaşık 2000 ses ve daha fazlası çıkartılabilir.” (Seçkin, 2011: 31).

Multifonik Sesler

Geleneksel flüt repertuarı, flütün tek sesli kullanıldığı eserleri barındırmaktadır. 1950 sonrasında flüt müziğinde çoksesselik de görülmeye başlayan yenilikler arasındadır. Flütte multifonik seslerin üretilmesi için kullanılan birkaç yöntem vardır. Bu yöntem ve teknikler aracılığıyla aynı anda birden fazla ses üretilmesi mümkündür. Besteciler istedikleri tının hangi yöntem ile elde edileceğini eserlerinde belirtmektedirler. Örneğin parmak pozisyonları ile elde edilmesi beklenen multifonik seslerin nasıl basılacağı notasyonda gösterilmektedir.

Vokalizasyon

Multifonik sesler elde etmek için kullanılan avangart tekniktir. Vokalizasyon, çalıcının çalarken aynı zamanda kendi sesini kullandığı bir tekniktir. Çalarken şarkılama, notaları şarkılama gibi farklı ifade biçimleriyle de karşımıza çıkmaktadır. Çalınan nota ile söylenen nota aynı olabildiği gibi farklı da olabilir. Tartımlar da aynı şekilde çalınan ve söylenen arasında değişkenlik gösterebildiği gibi aynı seyrediyor da olabilir.

Vokal Perküsyon Kullanımı

Yaygın olarak beatbox olarak bilinen vokal perküsyon ağızda ritmik sesler üretme olarak açıklanabilir. Dil, dudak ve nefes bu ritmik üretimde ana rolü üstlenen unsurlardır. Flüt ile beatboxı birleştirmek farklı tınlara ve zengin efektlere olanak sağlar. Popüler müzik gruplarından çağdaş bestecilere, oldukça sık rastlanan bir avangart çalma tekniğidir. Aynı zamanda multifonik ses üretmede kullanılan araçlardan biridir.

Doğuşkanlar

Flütün ilk iki oktav seslerini üretmek için aynı parmak pozisyonları kullanılır. Üfleme yönü ve hızı ile aynı parmak pozisyonlarından farklı oktavlar elde etmek mümkündür. Doğuşkanlar, aynı parmak pozisyonunda sesin oktavına ek olarak 3'lü, 5'li ve 7'lisinin duyurulmasıyla elde edilir. Bu aralıklar sırasıyla oktav, 5'li, oktav, 3'lü, 5'li, 7'li ve tekrar oktav şeklinde duyurulmaktadır. İlk elde edilen oktav aralıktan sonra üflenen sesler her notanın bir oktav tiz çalınmasıyla ilerler. “Üçüncü doğuşkan ve sonrası için hava basıncı her notada daha fazla arttırılır. Basınç, dudakta oluşturulan küçük delikle arttırılmalı ancak daha fazla hava üflenmemelidir. Daha fazla hava üfleme sesin bozulmasına neden olacaktır. Beşinci doğuşkan notadan itibaren küçük delikten üflenen hava da arttırılmalıdır. Doğuşkan notaların yazımında çeşitli gösteriliş yöntemleri vardır. Doğuşkan notanın parmak pozisyonu elmas şeklinde belirtilen temel notadan alınır, duyulması gereken notanın üstünde içi boş çember ile belirtilir.” (Önertürk, 2015: 3).

Fazla/ Az Üfleme ve Nefes Sesleri

Az/ Fazla Üfleme fısıltı ve ıslık tonlarını elde etmemize olanak sağlar. Fısıltı tonları ağızlığın karşı kenarına doğru hafif fakat hedef tahtasında doğru yere atmak gibi doğrudan odaklanılan noktaya üflenerek elde edilir. Bunun için ağızdaki üfleme boşluğunun küçük olması önerilir. Fısıltı tonları 3. Oktav parmak pozisyonları ile çok daha rahat elde edilmektedir. ıslık sesleri olarak da karşımıza çıkmaktadır. Kullanılan bu teknik hafif nüansta sesler üretir. Kuvvetli bir ıslık sesi için ağızlığın dudaklar aracılığıyla tamamen kapatılarak, direkt flütün içine basınçlı bir hava gönderimi ile elde edilir. Jet ıslık (jet whistle) ismiyle de karşımıza çıkan bu teknik süre değeri kısa notalar için kullanılabilir. Hava miktarının fazla ve kuvvetli olması, sesin uzamasını engellemektedir. Bu ıslık biçimi perküsyon etkisi yaratmak için de kullanılmaktadır. “Ağızlık içeri çevrilir, üfleme deliğinin tamamı kapatılır ve dışların arkasına doğru büyük ve hızlı bir dil vuruşu yapılır. En kolay yolu ‘HOT’ ya da ‘HİT’ demektir. Bu ses çaldığımız sesin yedili minör altında duyulur.” (Özer, 2010: 70).

Nefes sesleri ise kimi zaman tek başına hava sesinin kullanımı kimi zaman da buna basılan perdenin frekansının eklenmesiyle kullanılmaktadır. Nefes sesleri, rüzgar sesine benzer bir etkiye sahiptir.

Perde Sesleri

Bu teknik perdelerin sert bir şekilde kapatılması şeklinde uygulanan avangart bir tekniktir. Perdelerin ritim çalgısı gibi kullanıldığı, perküsyon etkisi yaratan bir uygulamadır. Perdelerin çıkarttığı sesler, söz konusu perdenin üflenerek ürettiği ses ile aynıdır. İnci çalmada her notanın kendi parmak pozisyonu sesi üretmeye yetmektedir. Fakat çıkıcı bir ezgide alternatif parmak pozisyonlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Perde sesleri ağızlığın hem açık hem de dudaklar aracılığıyla kapalı olduğu iki farklı biçimde kullanılabilir. Ağızlığın açık ya da kapalı oluşu farklı tınlara oluşmasına olanak sağlamaktadır. “Dille üfleme deliğini kapatılarak perde-seslerini elde etmek mümkündür. Üfleme deliği kapalıyken perde-sesi yedili majör aşağıdan duyulur.” (Özer, 2010: 69).

Glissando

Glissando bir notadan diğerine kayarak geçmek olarak ifade edilebilir. Flütte glissandonun kullanımı 20. yy itibariyle görülmektedir. Kapalı perde Boehmn flütün yapısı, bu tekniği uygulamaya pek elverişli olmadığı için çalıcıları da kısıtlamıştır. Glissando parmaklar, üfleme ve ağızlığın çevrilmesi yolu ile üç farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Parmak ile yapılan glissando da ajilite gerektirir. Bir notadan diğerine parmakların oldukça hızlı bir şekilde sırayla hareketi sonucu oluşur. Üfleme ile yapılan glissandoda mikrotonlar devreye girmektedir. Üfleme hızının artırılıp azaltılması ile gerçekleşir. Ağızlığın içe veya dışa çevrilmesi ile elde edilen glissandolarda, üfleme ile yapılandaki gibi mikrotonlar duyulmaktadır. Bu tekniklere ek olarak flütist Robert Dick tarafından geliştirilen kayan flüt ağızlığı (glissando-headjoint) her seste glissandoyu mümkün kılmıştır. “Bükülen (bending) seslerin ton kalitesi delikli perde flütlerde net değilken, glissando ağızlık ile flüte başka bir ses boyutu gelmekte ton kalitesini koruyarak bu seslerin son derece akıcı bir şekilde üretimine olanak sağlamaktadır.” (Bulut, 2017: 137).

Alternatif Parmak Pozisyonları

Alternatif Parmak Pozisyonları farklı renkler elde etmede bestecilerin tercih ettiği bir uygulamadır. “Temel olarak sadece ses rengini etkileyen bu teknik, parlak, boğuk, kapalı, açık, hava sesli, odaksız, yumuşak gibi tanımlamalara uygun ses renkleri bulunmasına yardımcı olur.” (Önertürk, 2015: 4). Besteci, istediği parmak numaralarını notasyon üzerinde belirtir.

Artikülasyon

Artikülasyon konuşma dilinde olduğu gibi müzik dilinde de cümledeki anlam bütünlüğünü sağlamaktadır. Flütte artikülasyon sese başlamak için kullanılan dil vuruşlarını ifade etmektedir. legato, staccato, tenuto ve portato klasik, geleneksel flüt repertuarında en çok kullanılan artikülasyon biçimleridir. yenilikçilik arayışı ile bu tekniklere de yenileri eklenmiştir. Kurbağa dili, pizzicato ve heceleme avangart teknikler içerisinde sıkça tercih edilen artikülasyon biçimleridir. Kurbağa dili için çok seri dil vuruşları gerekirken, pizzicato tekniğinde hava kullanılmadan dilin dudak arasına alınarak harfleme (tü, tu, ta) yapılmasıyla elde edilir. Kurbağa dili dil ucu titreşimi veya gargara yapar gibi boğazda oluşturulan bir titreşim ile sağlanabilir, nota üzerinde flz, frull veya flt. Olarak gösterilmektedir. Heceleme tekniği pizzicato tekniği ile benzerlik göstermektedir, aralarındaki fark ise hecelemede kullanılan harflemede pizzicatoda kullanılanlara ek olarak sert sessizlerin kullanımı öne çıkmaktadır.

Tüm bu teknikler ile birbirinden farklı renklere efektler elde edilebilmektedir. Çalıcının ustalığıyla elde edilen bu tekniklere ek olarak elektronik araçların eklenmesiyle elde edilen efektler de mevcuttur. Elektro-akustik bu tınılar loop pedalları, vokal prosesörler gibi araçlarla elde edilebilmektedir.

Avangart tekniklerin kullanıldığı solo örnekler 1930’lu yıllardan itibaren görülmekte olup 1950 sonrasında artış göstermiştir. Örneğin,

- E. Varèse - "Density 21.5" (1936),
 - A. Jolivet - "Cinq Incantations" (1936),
 - O. Messiaen - "La merle noir" (1951),
 - B. Maderna - "Musica su due dimensioni" (1963),
 - T. Takemitsu - "Voice" (1971),
 - B. Ferneyhough - "Cassandra's Dream Song" (1970-1971),
 - K. Stockhausen - "Zungenspitzentanz" (1971),
 - S. Sciarrino - "L'orologio di Bergson" (1973), "A due" (1978),
 - T. Hosokawa - "Vertical Time Study II" (1981), "Lied" (1998):
 - K. Saariaho - "Laconisme de l'aile" (1982)
- eserleri sıralanabilir.

Çağdaş Türk Bestecileri de avangart teknikleri eserlerinde kullanmaktadır. Bu eserlere örnek olarak,

- Mert Karabey - "Çocukluktan bir hayalet" (2003), "Serenata" (2013), "Intermezzo" (2013),
- Onur Özmen - "Yalnız bir su sineğinin düşleri, op.3" (2000)
- Gökçe Altay - "Flute Solo" (2000)

Murat Yakın - "Tantrum" (2005)

Mehmet Can Özer - "Yansımalar-Reflections II" (2007)

Mesruh Savaş - "Biçimsiz yansımalar" (2009), "Hamsi in Chicago"(2010),

İlke Karcılıoğlu - "Sa-na-ne" (2012),

Özkan Manav - "Rüzgarın Gölgeleleri op.36" (2014), "Gölgenin Topografyası op.35" (2014) gösterilebilir.

Flütte avangart teknikler yalnızca solo repertuvarla sınırlı kalmamıştı. Flütün yer aldığı ensemble için bestelenen eserlerde de bu teknikler karşımıza çıkmaktadır.

E. Varèse - "Octandre" (1923),

L. Berio - "Sequenza I" (1958),

B. Ferneyhough - "Cassandra's Dream Song" (1970-1971),

K. Stockhausen - "Aus den sieben Tagen" (1968),

György Ligeti - "Kammerkonzert" (1969-1970)

G. Crumb - "Vox Balaenae" (1971),

L. Berio - "Points on the Curve to Find..." (1974),

I. Xenakis - "Dmaathen" (1976), "Pleiades" (1979),

T. Hosokawa - "Vertical Time Study II" (1981),

J. Cage - "Ryoanji" (1983),

M. Feldman - "For Philip Guston" (1984),

P. Boulez - "Mémoriale" (1985),

Bu çalışmada Flütün yer aldığı ensemble için bestelenen Op.1 "Zero" eseri incelenmiştir. Çağdaş Türk Bestecisi Ufuk BİÇAK tarafından bestelenen eserde besteci tarafından tercih edilen avangart tekniklere ve eser içinde kullanımlarına değinilmiştir. Besteci, opus numarası ile isimlendirdiği müzikleri geliştirmekte olduğu matematiksel örüntülere dayalı armoni kuramına bağlı kalarak bestelediği müzikler olarak kategorize etmektedir. Zero, bu kuramın kompozisyon üzerinde uygulanmasında bestecinin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Eserin büyük bir bölümü 2014 yılında bestelenmiş ancak Bilgi Yeni Müzik Festivali için yeniden ele alınarak 2015 yılında tamamlanmıştır. Yine aynı kuramla bestelenen ve seslendirilen Sphere(2015)' den sonra tamamlanmış olsa da besteci, Zero'yu, onun ve sonraki diğer çalışmalarının öncülü olarak tanımlamaktadır. (Tekgül, 2022: 132).

Zero flüt, sib klarinet, keman, viyolonsel ve piyano için bestelenmiştir.

YÖNTEM

Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı bu çalışmada doküman inceleme yoluyla Ufuk BİÇAK'ın Op.1 "Zero" eseri incelenmiştir. Doküman incelemesi "Araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Eserde kullanılan teknikler, semboller ve kullanım biçimleri analiz edilmiştir.

BULGULAR

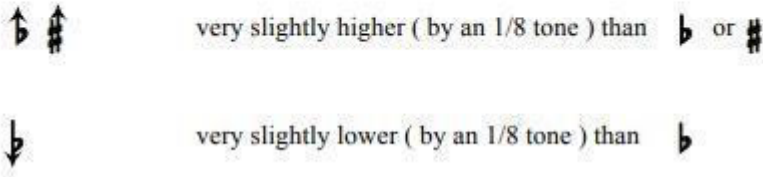
Eserde Kullanılan Avangart Teknikler

Besteci, eserin girişinde eser içerisinde yer verdiği avangart teknikleri sembollerini ve açıklamaları ile belirtmektedir. Tüm çalgıları kapsayan alterasyonlar, yalnızca yaylılar için semboller ve yalnızca üfleme için olan semboller ayrı ayrı başlıklandırılmıştır.

Semboller

Eser içinde semboller iki farklı başlıkta toplanmıştır. Bunlardan biri altere sesler, bir diğeri ise tını ve artikülasyonu ifade eden sembollerdir. Şekil 1'de altere seslere ilişkin semboller görülmektedir.

ACCIDENTALS

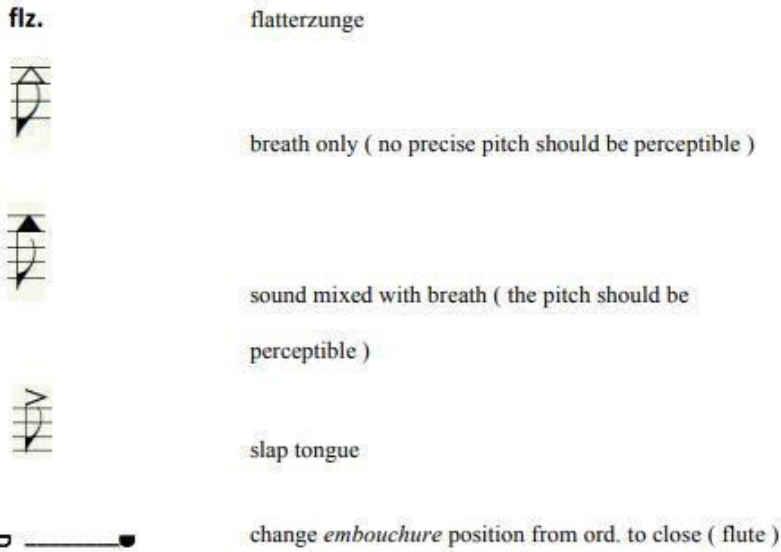


Şekil 1: Altere sesler (Tekgül, 2022: 134).

Şekil 1’de yer alan birinci sembol , soluna geldiği notanın bemolden, ise diyezden 1/8 ton daha tiz seslendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. İkinci sembol ise , soluna geldiği notanın bemolden 1/8 ton pest seslendirilmesini ifade etmektedir. Bu semboller eserde yer alan tüm enstürmanlar için geçerlidir.

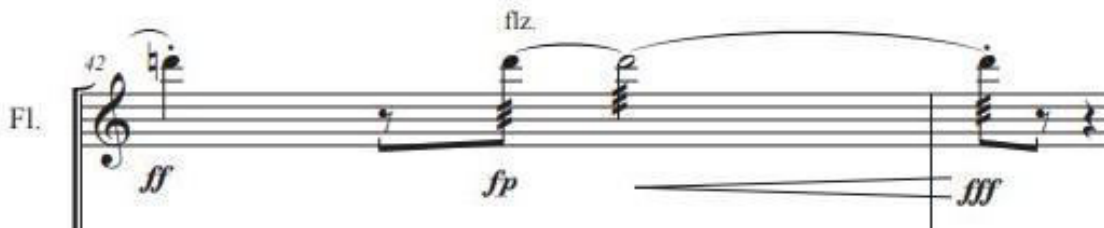
Şekil 2’de tını ve artikülasyonu ifade eden semboller bulunmaktadır. Bu tabloda yalnızca flüt ve sib klarnet tarafından kullanılan semboller gösterilmektedir.

SYMBOLS FOR THE WINDS




Şekil 2: Üflemeliler için semboller (Tekgül, 2022: 134)

Şekil 2’de yer alan ilk kısaltma “flz. /flattezunge”, Almanca bir terimdir. Dilin hızlı hareketini ifade etmektedir. Çırpınan dil, titrek dil/üfleme olarak çevirebileceğimiz bu terim teknik olarak kurbağa dili tekniğine karşılık gelmektedir.




Şekil 3: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 146).

İkinci sembol , yalnızca hava sesinin gelmesini ifade etmektedir. Bu teknikte kesin bir ses duyulmamalı, basılan perdenin notası algılanmamalıdır. Yalnızca nefes/hava efekti duyulmalıdır.




Şekil 4: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 141).

Üçüncü sembol , nefesle/havayla karışık sersin duyulmasını ifade etmektedir. Nota algılanabilir olmalıdır. Ses üzerine hava/nefes efektinin eklenmesi istenmektedir.




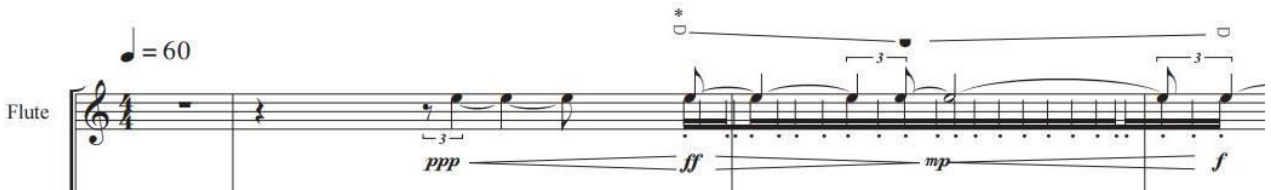
Şekil 5: Eser içi örnek yazım (Tekgül, 2022: 139).

İkinci sembol , dil vuruşunu tanımlamaktadır. Dilin tokat atar gibi vurulmasını ifade etmektedir. Üfleme deliğinin önüne hızlı bir şekilde vurularak kısa ve çarpıcı bir ses üretilir. Keskin bir duyum elde etmeye olanak sağlar.



Şekil 6: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 145).

İkinci sembol , dudak pozisyonunu kapalıya doğru değiştirmeyi ifade etmektedir. Ses rengini koyulaştıran, tınıyı pestleştiren bir tekniktir. Eser içerisinde bu değiştirme sırasında mikrotonların kullanılması belirtilmiştir (Şekil 7.). Bu çalma tekniği glissando elde etmek için kullanılmaktadır.

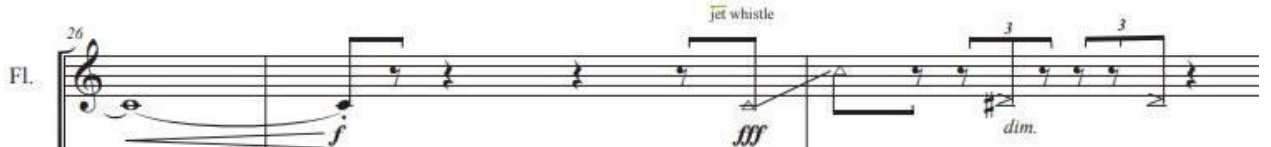


* Use different micro-intervals between open and normal embouchure

Şekil 7: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 135).

Jet Işık

Eserin başında verilen semboller dışında eser içerisinde de karşımıza çıkan avangart teknikler bulunmaktadır. Eserde birden fazla kullanılan jet ışık hem tekli hem de çoklu kullanımda kendisini göstermektedir.



Şekil 8: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 142).

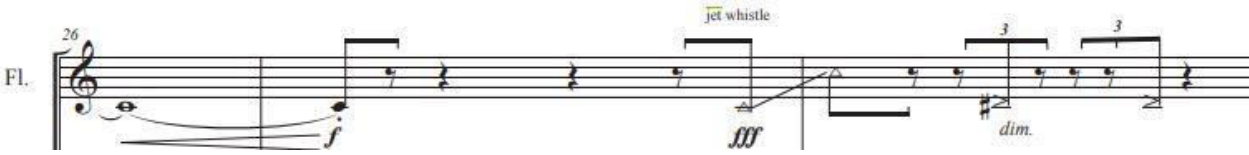
Kullanım Biçimleri

Eser içerisinde avangart tekniklerin tekli kullanıldığı cümleler olduğu gibi birden fazla avangart tekniğin birlikte kullanıldığı veya arka arkaya kullanıldığı cümleler de bulunmaktadır.



Şekil 9: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 144).

Şekil 9'da hava sesi efekti, ardından bu efektte jet ışıltım eklendiği görülmektedir.



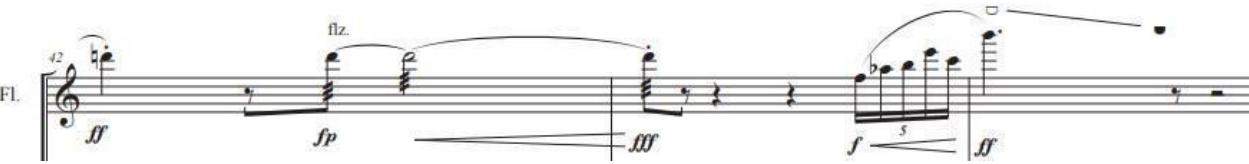
Şekil 10: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 142).

Şekil 10'da yer alan örnekte jet ışıltım ve yalnızca hava sesi efekti birlikte kullanılmış hemen arkasından *slap tongue* tekniği kullanılmıştır.



Şekil 11: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 148).

Şekil 11'de kurbağa dili tekniğinin ardından jet ışıltım ve hava sesi efektinin birlikte kullanılması ve sonrasında tekrar kurbağa dili tekniğinin yer verildiği bir ilerleyiş görülmektedir.



Şekil 12: Eser içi kullanım örneği (Tekgül, 2022: 146).

Şekil 12'de ise arka arkaya kurbağa dili ve glissando kullanılmıştır.

SONUÇ

Her dönem kendi içinde yeniyi aramış ve kendisinden sonrakine referans olmuştur. Doğal devinimi gereği sanat her dönemde keşfi, yenilik arayışını, denemeyi içinde barındırmıştır. 20 yy. müziğinde yeni renk arayışına giren besteciler avangart akımın müzik sanatına kendini göstermeye başlamasına öncülük etmişlerdir. Bu çalışmada Ufuk BİÇAK tarafından 2014 yılında bestelenen ve 2015 yılında son halini alan Op.1 "Zero" eseri incelenmiştir. Besteci bu eserde üzerine çalıştığı matematiksel örüntülere dayalı armoni kuramına bağlı kalmıştır. Eser flüt, sib klarinet, keman, viyolonsel ve piyano için bestelenen eserde yalnızca flüt partisi incelenmiştir. Eserin bütününe avangart tekniklerin tekli ya da çoklu kullanıldığı görülmektedir. Eser içerisinde en çok karşımıza çıkan teknik nefes seslerinin kullanımı olmuştur. Jet ışıltım ve glissandolar ise nefes efektlerinin sıklığı takip etmektedir. Glissandonun üretilmesi için ağızlığın içe doğru çevrilmesi gerekmektedir. Bu yöntem aynı zamanda mikrotonların duyumuna olanak sağlamaktadır. Eser içerisinde farklı artikülasyonların kullanımına da yer verilmiştir. Kurbağa dili ve slap tongue eserde sıklıkla kullanılmaktadır.

Çalıcı için ustalık gerektiren bu eser, diğer partilerde kullanılan avangart tekniklerle tını bakımından oldukça geniş ve zengin bir yapıya sahiptir. Hem yaylılar hem de üflemliler eser boyunca bir çok farklı renk üretiminde bulunmaktadır.

KAYNAKÇA

Artun, A. (2019). Peter Bürger, Avangard Kuramı içinde, İletişim Yayınları, İstanbul.

Bulut, S. (2017). "Tarihsel Süreçte Flütün Gelişimi ve İleri Flüt Tekniklerinin Günümüz Türk Bestecileri Tarafından Kullanımı Üzerine Bir İnceleme", Kesit Akademi, 3 (10): 127-150.

- Dik, C. (2006). “Barok Dönemde Flüt Müziği”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Greenberg, C. (2015). Avangart ve Kitsch (çev. Merve Yalçın), Melamet, 1 (1): 44-49.
- Matalon, A. (2013). 20. Yüzyılın En Önemli Müzik Eseri: “Bahar Ayini”, Sanataax.
- Önertürk, C. (2015). “20. Yüzyıl Müziğinde Öne Çıkan Flüt Tekniklerinin İncelenmesi ve Oluşabilecek Sorunlarla İlgili İcracı ve Bestecilere Tavsiyeler”, Akü AMADER, 1: 18.
- Özer, A. (2010). “Flüt Tekniğinin Çağdaş Anlayışla İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seçkin, E. M. (2011). “1950 Sonrası Flüt Müziği ve Özel Efektler”, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Şen, E. (2021). “Sanata Bir Başkaldırı Olarak Avangard ve Peter Bürger”, Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi, 4(10): 1014-1027.
- Tekgül, E. (2022). Çağdaş Türk Bestecilerinden Flüt Eserleri, Gece Kitaplığı, Ankara.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (8. Baskı), Seçkin Yayınevi, Ankara.

Sanat Yapıtında Siyasal Protesto: “3 Mayıs 1808” ve “Guernica” Resimleri Üzerinden Sanat ve Siyaset İlişkisi*

Political Protest in The Work Of Art: The Relationship Between Art and Politics Through The Paintings "The Third Of May 1808" and "Guernica"

ÖZET

Bu makale, sanat ve siyaset arasındaki karmaşık ilişkiyi anlamayı amaçlayan bir inceleme sunmayı hedeflemektedir. Temelde, sanatın siyasi içerikle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bu etkileşimin sanat eserlerine nasıl yansıdığını anlamak, sanatın toplumsal ve kültürel rolünün daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, sanat ve politika arasındaki ilişki, Goya'nın "3 Mayıs 1808" ve Picasso'nun "Guernica" tabloları gibi iki spesifik resim örneği üzerinden ele alınmıştır. Ardından, sanatın kişisel ifade ve toplumsal etkileşim açısından nasıl kullanıldığını ve sanatçının siyasi görüşü olmasa bile sanat eseri üretiminde siyasetin nasıl etkili olduğu irdelenmiştir. Bu bağlamda, sanat, bireylerin duygu ve düşüncelerini özgün bir şekilde ifade etmelerine olanak tanımakta ve bu ifade, sanatçının kişisel tarzını ve özgünlüğünü yaratmasına katkı sağlamaktadır. Sanat ve siyaset arasındaki ilişki, bazen birleştirici, bazen ayrıştırıcı bir rol oynamakta ve sanatın toplumsal etkisini belirlemektedir. Sanatçının siyasi görüşünün olup olmamasına bakılmaksızın, siyasetle kurulan ilişki sanat eserinin toplum üzerindeki etkisini belirlemekte ve sanatçının siyasi bağımsızlık içinde üretim yapabilme edimi önemli olmaktadır. Sonuç olarak bu çalışmanın, sanatın; toplumsal, kültürel ve siyasi bir platform olarak nasıl işlev gördüğünün anlaşılmasına katkı sağlanması beklenmektedir. Sanat ve siyasetin birbirini nasıl etkilediğini ve bu etkileşimin sanat tarihine nasıl yansıdığını anlamak, toplumun geçmişine ve geleceğine kültürel bir perspektif sunacağı düşünülmektedir. Kısacası, sanat ve siyaset arasındaki ilişkinin anlaşılması, kültürel ve toplumsal açıdan önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Sanat-siyaset ilişkisi, Goya "3 Mayıs 1808", Picasso "Guernica", Sanatın toplumsal etkisi, Siyasetin sanata etkisi

ABSTRACT

This article aims to provide a review that seeks to understand the complex relationship between art and politics. Fundamentally, comprehending how art interacts with political content and how this interaction is reflected in works of art will contribute to a better understanding of the social and cultural role of art. In this study, a qualitative research method was employed, and the relationship between art and politics was discussed through two specific examples of paintings, such as Goya's "May 3, 1808" and Picasso's "Guernica." Subsequently, the study explores how art is employed for personal expression and social interaction, and how politics influences the production of artworks, even when the artist holds no political views. In this context, art enables individuals to express their feelings and thoughts in an original manner, and this expression contributes to the artist developing their personal style and uniqueness. The relationship between art and politics can at times play a unifying role and at other times a divisive one, shaping the social impact of art. Regardless of whether the artist holds political views or not, the connection established with politics determines the artwork's impact on society, and the artist's ability to create with political independence is crucial. As a result, through this study, art is expected to contribute to our understanding of how it functions as a social, cultural, and political platform. It is believed that comprehending how art and politics influence each other and how this interaction is reflected in art history will offer a cultural perspective on the past and future of society. In short, understanding the relationship between art and politics holds cultural and social significance.

Keywords: Relationship between art and politics, Goya's "The 3rd of May 1808", Picasso's "Guernica", Societal impact of art, Influence of politics on art

GİRİŞ

Toplum, sanat ve siyaset arasında karşılıklı bir etkileşim bulunmaktadır ve bu etkileşim son derece önemlidir. Özellikle toplumsal çalkantılar ve savaş gibi zorlu deneyimler yaşamış olan sanatçılar, bu travmatik deneyimlerini sanat eserleri aracılığıyla ifade etmektedirler. Bu eserler, sanatçıların duygularını ve düşüncelerini toplumlarına aktarma yetilerini sergileyerek, toplumları derinden etkilemektedir. Sanatçılar, yalnızca kendi yaşadıkları dönemi değil, aynı zamanda gelecek nesillere ilham veren ve yaşadıkları dönemin ötesine uzanan düşüncelere ve

Sümeysa Sağay¹ 
Gülderen Görenek² 

How to Cite This Article

Sağay, S. & Görenek, G. (2023).
“Sanat Yapıtında Siyasal Protesto:
“3 Mayıs 1808” ve “Guernica”
Resimleri Üzerinden Sanat ve
Siyaset İlişkisi” International
Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:116; pp:8745-8750. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.72016>

Arrival: 23 July 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

* Bu araştırma Makalesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, Resim Tezli YL. Programında yapılan tez çalışmasından üretilmiştir.

¹Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Resim Anasanat Dalı, Çanakkale, Türkiye, ORCID: 0009-0004-9225-8259

² Doç.Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Çanakkale, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9561-1925

oluşumlara imza atabilmektedir. Sanat eserleri, sadece sanatçının çevresindeki siyasi olayları değil, aynı zamanda farklı kültür ve medeniyetleri içeren olayları da eleştirebilir ve bunları yansıtarak insanların dünya görüşünü zenginleştirebilir. "...Sanat, düşünsel ve kavramsal açıdan tüm bunları sağlamasının yanı sıra kitleler üzerinde öyle büyük etki yapar ki, bu durum kimi zaman bir çağın kapanıp diğer çağın açılmasıdaki en büyük göstergelerden biri olarak da değerlendirilebilir" (Akalin, Başar, Çevik ve Kanat, 2012:9). Ancak, bazen sanatçının ürettiği eser, belli bir kültür veya topluma ait siyasal düşünceyi içerirken propaganda nesnesi haline gelebilmektedir.

Sanatın kitleler üzerinde düşünsel ve kavramsal etkisinin, siyasetle iç içe olduğu göz önünde bulundurulursa, bu ilişkinin sürekli değişen bir dinamik içerisinde olduğunu söylemek mümkündür. Günümüzde dahi, sanat ile siyaset arasındaki ilişki zaman içerisinde değişikliklere uğramıştır. Sanatçı, toplumundan izole bir şekilde düşünülemez ve eserleri de kendi döneminden bağımsız olarak değerlendirilemez. Sanatçı, yaşadığı toplumun sorunlarına duyarlı olarak eserlerinde bu sorunlara atıfta bulunabilmekte veya bu sorunlara dair izler taşıyabilmektedir. Sanatçı, eserini oluştururken çeşitli görevler üstlenmektedir. Yani sanatçının, toplumsal bir sorumluluğu olduğu kadar, kendi kişisel deneyimleriyle şekillenen toplumsal duyarlılığı da vardır. "Olgular değişmez, oysa bir anın gerçekliği kişinin görüş açısına göre değişir" (Fischer, 2003:109).

Francisco de Goya ve "3 Mayıs 1808"

Francisco José de Goya, Romantizm akımının önemli temsilcilerindendir. Romantizm akımıyla birlikte klasik anlayış yıkılmış, insan doğasına yönelik yaklaşımlar benimsenmiştir. "Bu akıma bağlı sanatçılar, eserlerinde kural dışı davranarak kendi öznelliklerini ortaya koymaya başlamışlardır" (Bozdağ, 2015:99). Bu bağlamda Goya da yaşadığı dönemin baskıcı politikalarını ve savaşın vahşetini eserleriyle anlatan sanatçılardan biridir. Sanatçının eserleri, dönemin gerçeklerini yansıtmaları açısından birer belge niteliği taşımaktadır.

Goya, eserlerinde insanların sefaletini ve cahilliğini sıkça konu edinmiştir. Bu konuyu işleminin temel nedeni, estetik kaygılardan ziyade insanların yaşadığı zorlukları ve kendi düşünce dünyasını resmetmek istemesidir. Sanatçı, çevresindeki olayları olduğu gibi yansıtmak için resimlerinde sadeleşmeye gitmemiştir. Ayrıca, saray için çalışmasına rağmen, kral ve ailesinin portrelerini çizerken bile gerçekliği önemsemeyi sürdürmüştür. Bu çerçeveden ele alınırsa Goya'nın "3 Mayıs 1808" (Görsel 1) adlı tablosu, Fransız işgaline karşı İspanya'nın başkentinde gerçekleşen isyanı ve bu isyanı bastırmak için gelen Fransız askerlerinin acımasızlığını konu alır. Eserde, Fransız askerleri tarafından öldürülen bir grup insan yer almaktadır. Resmin sol alt köşesinde, henüz öldürülmüş kanlar içinde insanlar yatarken, belki de her an sıranın kendilerine geleceğinin dehşeti içinde, olaya tanıklık eden diğerleri, yaşananlar karşısında yüzlerindeki korkuyu elleriyle saklamaktadırlar. Yerde duran fenerin, ikinci bir ışık kaynağına dönüştürdüğü, kollarını her iki yana açmış ayakta duran beyaz gömleklili figür, teslim mi olmuştur, yoksa çarpmaya gerilen İsa'nın duruşuyla kendini halkının kurtuluşu için feda mı etmiştir? Goya'nın bu eseri, savaşın getirdiği acıyı, haksızlığı ve zulmü insanların yüzüne çarparak, savaşın gerçek yüzünü göstermiştir. Bu nedenle, eser, sadece siyasi bir duruş değil, insanlık duruşudur ve Goya'nın sanatının gücünü sergilemektedir.



Görsel 1. Francisco de Goya Lucientes, 3 Mayıs 1808, 1814, 268 x 347 cm,

Kaynak: <https://nazlisenol.wordpress.com/2015/09/29/goyanın-bir-basyapiti-3-mayis-1808>, Erişim Tarihi:25.05.2020

Eserde ellerini havaya kaldırmış dimdik duran figüre tezat, çevresindeki diğer figürler, tedirgin ve çaresiz şekilde silahlı kişilere bakmaktadırlar. Arka planda, bir şehir silüeti görülmektedir ve olay, bir tepenin hemen önünde gerçekleşmektedir. Bu kompozisyon, olayın gizli ve تنها bir yerde gerçekleştiği izlenimini vermektedir. Figürlerin endişeli ve korku dolu ifadeleri de aynı duygusal yoğunluğu yansıtmaktadır.

Eserde, kurşuna dizilen insanlar detaylı bir şekilde resmedilmiştir ve sanatçı Francisco Goya'nın da bu olaya tanıklık ettiği bilinmektedir. Olaydan altı yıl sonra, Goya, aynı konuyu ele alarak siyasi görüşünü yansıtmıştır. Bu nedenle, Goya'yı asi bir ressam olarak tanımlayan Petrov, sanatçının siyasi bakış açısına da dikkat çekmektedir. Petrov (1979:185), Goya'nın eserlerindeki insanlık dışı şiddeti ve zulmü eleştiren bir tavır sergilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, Goya'nın resimleri sadece sanatsal açıdan değil, aynı zamanda insan hakları ve adalet gibi önemli siyasi meselelere de aynı tutmaktadır.

Hükümet tarafından sipariş edilmiş olmasına rağmen, dönemin diğer eserlerinden ayrılan özgür ve duygusal bir yapıya sahip olan bu eser hem siyasi hem de özerk bir yapıttır. Sanatçı siyasi bir eser ortaya koymuş olsa da bu durum onu siyasi bir kuklaya dönüştürmemiştir. Sanatçının eserlerini oluştururken özgünlüğünden ödün vermemek için gizli bir şekilde çalıştığı bilinmektedir: "Fransızların Madrid'deki egemenlikleri sürdükçe Goya'nın katliamın anısına bir şey yapması mümkün değildi. Ancak gizlice kendi savaş kaydını tutmaya başlamıştı. Bunlar savaşın yıkımları adını verdiği bir dizi gravürlerdi yaşadığı müddetçe hiç basılmadılar. Goya, ressam olarak savaşa tanık oluyordu." (Şen, 2015:5).

Sanatçı, yaşadıklarını, savaşın insanlık üzerinde yarattığı tahribatın duygusal-fiziksel yıkımını, yaptığı resimler ve yazdığı mektuplar aracılığıyla gözler önüne sermiştir. Mektubun bir bölümünde Goya, "Avrupa'nın zorbalılarına karşı giriştiğimiz şerefli ayaklanmanın en olağanüstü ve kahramanca hareketlerini fırça darbelerim ile ebedileştirmek..." (akt. Bulut, 2020:51) isteğini dile getirmiştir. Kısacası Goya, saray ressamı olmasına rağmen savaş üzerine sanat üretmeyi sürdürmüştür.

Pablo Picasso ve "Guernica"

26 Nisan 1937 tarihinde Bask Bölgesi'ndeki Guernica kenti, General Franco yanlısı Alman bombardıman uçakları tarafından yerle bir edilmiştir. Olayın üzerinden bir hafta geçmeden Picasso, "Guernica" (Görsel 2) adlı eserine başlamıştır. Zaten kendisinden, Paris Dünya Fuarı için bir resim istenmiş ve resim tamamlandığında İspanya Pavyonu'na yerleştirilmiştir. Bu eser, 20. yüzyılın en önemli eserlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Eserin savaşın acımasızlığına ve faşizme dikkat çekmek amacıyla yapıldığı genel bir görüştür. Ancak Picasso'nun yalnızca savaşı resmettiği bir eser değildir. Resim, aynı zamanda sanatçının toplumsal olaylara karşı kayıtsız kalamayacağını bir göstergesi olmuştur. Çünkü sanatçı bu eseriyle, savaşın yol açtığı yıkım ve acılara odaklanmak istemiştir. "Picasso kendisi de bu resimden bir alegori olarak bahsetmiştir, ancak kullandığı sembolleri tam olarak açıklamadığı bilinmektedir. Bu belki de sembollerin kendisi için açıklanamayacak kadar çok anlam taşımasıyla ilgilidir." (Berger, 1989:177).



Görsel 2. Pablo Picasso, Guernica, 1937, 349 cm x 776 cm,

Kaynak: <https://nazlisenol.wordpress.com/2015/09/29/goyanın-bir-basyapiti-3-mayis-1808>, Erişim Tarihi:25.05.2020

Kompozisyondaki figürler, kübist yaklaşımla parçalanarak yüzeye yerleştirilmiştir. Tablonun sağ tarafında, havada çığlık atan bir kadın ve arkasında yükselen alevlerle dolu bir pencere dikkat çekmektedir. Hemen yanı başında, elinde tuttuğu gaz lambasıyla yukarıdan uzanan bir figürün başı görülmektedir. Yine başka bir kadın figürü, uzanan

lambaya bakarak yılmışlık içinde resmin merkezine yürümektedir. Lambanın hemen altında ise mızrakla yaralanmış bir at figürü acı içinde durmaktadır. Atın sol çaprazında yerde yatan ve elinde kırık bir kılıç tutan figür de resmin detayları arasındadır. Resmin sol köşesinde, İspanya'nın simgesi haline gelmiş olan bir boğa figürü ve bu figürün altında, kucağında ölü bebeğine ağıt yakmakta olan bir kadın görülmektedir. Genel olarak resimde ölüm, acı, şiddet ve çaresizliğin temsili hakimdir. Boğa figürünün İspanya'yı simgelemesi gibi at figürü de bağlılık ve sadakati sembolize etmektedir. Ancak atın, göğsünden mızrakla yaralanmış ve yakarış içinde oluşu, bu bağlılığın ve sadakatin yıkıldığını ve güvenin ortadan kalktığını ifade etmektedir. Tablonun büyük boyutu, yaşanan acının büyüklüğünün anlaşılabilmesi açısından önemlidir. Eserin büyüklüğü, izleyiciyi içine çekerken, sanatçı istediği dramatik etkiyi, resimde siyah, beyaz ve gri tonlar kullanarak gerçekleştirmiştir.

Yapıt, sadece modern zamanların savaşını anlatan bir eser değil, aynı zamanda Picasso'nun kendi yaşadığı acıyı ve bunun tasvirini gösteren bir eserdir. Eğer sadece burada olayların betimlenmesi amaçlanmak istenseydi, sanatçı bombardıman uçaklarını, patlamaları ve yerle bir olan kenti hatta olayları daha gerçekçi bir şekilde resimleyebilirdi. Ancak eserde, olayın gerçekleştiği yerin önemi vurgulanmadığı gibi kimsenin suçlandığı bir yaklaşım da görülmemektedir. Görülen şey, sanatçının resim yoluyla ilettiği derin üzüntü ve acıdır. Sanatçı, resimde insanlık acısını evrensel bir sembol olarak kullanmakta ve bunu resimde formları parçalayıp yüzeye yayarak göstermektedir. Garaudy'nin (1991:64) eserinden aktarımla, Picasso, İspanyol Ressamlar Sergisi sırasında New York'ta yayımladığı bir bildiride şunları ifade etmiştir:

“İspanya Savaşı, gericilerin halka karşı, özgürlüğe karşı açtığı bir savaştır. Benimse bütün yaşamım gericiliğe karşı sanatın oluşuna karşı devamlı bir kavgadan başka bir şey olmamıştır. Daima inanmışımdır ve hala inanıyorumdur ki tinsel değerler ile yaşayan ve çalışan sanatçılar, hedefi, insanlığın ve uygarlığın en yüce değerleri olan bir çatışma karşısında tarafsız kalamazlar ve kalmamalıdır.”

Picasso, sanatı, yalnızca zevk ve eğlence amacıyla değil, bir saldırı ve savunma aracı olarak kullandığını sıkça dile getirmiştir. Sanatçı, baskı yıllarında, sadece sanatıyla değil, tüm varlığıyla mücadele etmek zorunda olduğunu ifade etmiştir. Aynı zamanda dünyada olup biten her şeyin farkında olan siyasi bir varlık olarak kendini şekillendirmiş ve her türlü duyguyu yansıtmıştır. O bir ressam olarak, sadece gözlerini kullanmanın, bir boksörün sadece kollarını kullanması kadar anlamsız olduğunu düşünmektedir. Sanatçının bu görüşünden de anlaşılacağı üzere, eserlerini oluştururken yaşanan siyasi olaylardan bağımsız kalmamıştır. Ancak içinde bulunduğu durum ve duyguları olduğu gibi yansıtmaktan öte, kendince ifade etmenin bir yolunu bulmuştur. Roger Garaudy (1991:66) eserinde, Picasso'nun, Guernica'yı ürettiği dönemle ilgili şu sözleri söylediğini yazmıştır: “Savaşın resmini yapmadım. Çünkü bir fotoğrafçı gibi konu peşinde koşan ressamlardan değilim ben. Ama o zaman yaptığım tablolarla savaşın olduğu da kuşkusuz. Belki de bir tarihçi, ileride benim sanatımın, savaşın etkisi altında değişmiş olduğunu gösterecektir.” Picasso'nun Guernica eseri, sadece bir sanat eseri olarak değil, aynı zamanda içinde yaşadığı toplumsal olaylara duyarlılığının bir ifadesi olarak da görülmektedir. Guernica Baskını, dünya tarafından pek bilinmeyen bir olay olsa da Picasso'nun eseri sayesinde hatırlanmış ve unutulmamıştır. Ancak Guernica'yı üretmesi, Picasso'nun üne kavuşması ya da eserin sadece siyasi bir eser olmasıyla ilgili değildir. Eser, sanatçının tutumunun ve bir tavır sergilemesinin ifadesi olarak da görülebilir ki, bu da Guernica'nın manifest bir eser oluşunu sağlamıştır. Sanatçı için üretilen eser; toplumsal olayların, siyasi çatışmaların karşısında kayıtsız kalamayıp duygu ve düşüncelerini sanat ile buluşturmasının sonucudur ve yaşanan durumun içsel bir yansımasıdır.

Sanat Siyaset İlişkisi ve Post- Guernica

Siyaset, toplumun tüm etkinliklerinin bir yönü olarak düşünüldüğünde, sanat ve siyasetin bir araya gelmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu noktada Goya da içinde yaşadığı toplumun tarihsel çıkmazlarının farkında olarak işgal altındaki İspanya'nın kayıplarını ve acılarını resimlemekten kaçınmamıştır. Bu, onun, bir sanatçı olarak siyasete ve tarihe yaklaşımıdır. “Siyaset sadece toplumun işleyişi, kanun ve düzeni ile ilgili, toplum hayatının özel ve farklılaşmış alanlarından biri değildir. Siyaset toplumdaki bireylerin tüm etkinliklerinin bir yönü, bir özgürlük alanı, yani bir karar verme alanıdır.” (Artun, 2008: 186). Çalışmada incelenen iki eser, sanatçıların duyarlı oldukları toplumsal, kültürel ve siyasi olayları anlatarak sadece kendi toplumlarıyla sınırlı kalmayıp, evrensel birer esere dönüşmüşlerdir. İki eserin ortak noktası, olayları yansıtırken tarihi içerik değil, sanatçının kendi düşüncesini ve benliğini içermesi olmuştur. Bu da eserlerin belli bir döneme ait olmalarına rağmen, bağımsız olarak da kullanılabilirliklerine olanak tanımaktadır. Eserlerin her ikisi de siyasi duruş sergilemenin yanı sıra farklı bir siyasi düşünce de içerir. “Sanatın demokrasiye bir başka katkısı, katılımcı bir demokrasinin oluşumu için sağladığı zemindir.” (Bingöl, 2011:120).

Ancak şunu da belirtmek gerekir ki, sanat, bir yandan hayatı dönüştürmek için azimle siyasete karşı olumsuz bir tutum takınırken, diğer yandan üretimiyle aslında siyaseti beslemekte ve kendi siyasi propagandasını ortaya koymaktadır. “Sanat, insani ve toplumsal varoluşa ilişkin birçok görünümün bilimsel metinlerde bulunamayacak en

canlı temsilini, bilinçaltını, dip akıntısını, diğer bir ifade ile en gerçek yüzünü, yani gizleyip art alana itemediklerini barındırır” (Çağan, 2006:13). Sanatçı herhangi bir görüşü desteklemediği zaman bile aslında bir söylem oluşturmaktadır. Bu nedenle tarafsızlığından ziyade bir taraf olmaktadır. Ancak, sanat, bağımsızlığı savunulurken, bir başka açıdan sanayileşme ve endüstriyelleşmenin mağduru olmuş bir bağımlı olarak da nitelendirilmektedir. Özellikle 20. yüzyılda sanatın özerkliği politikası, sanatın bağımsızlığını kazandığı iddiasıyla Soyut-ekspresyonizme verilen Amerikan hükümeti desteğiyle gösterilmiştir. “II. Dünya Savaşı döneminde modernizm ve avangart Amerikan liberalizminin sembollerine dönüşür. Ve ardından, savaşı izleyen yıllarda, Amerika'nın özellikle Avrupa üzerindeki kültürel hegemonyasının ve soğuk savaş diplomasisinin hizmetine girer.” (Artun, 2006:72).

Orta Çağ boyunca, dini ve dünyevi güçlerin birbirinden ayrılmadığı düşünüldüğünde, sanat ve politika arasında bir ilişki olduğu söylenebilmektedir. Benzer şekilde, farklı dönemler boyunca sanat hem siyasi görüşleri desteklemiş hem de karşı görüşleri geliştirmiş ve ilerlemiş olarak devam etmiştir. Hatta siyaset karşıtı propaganda yaptığı durumlarda bile, başka bir siyasi düşünce üretmiştir.

“Esasen özerk saf, soyut sanat söyleminin ABD’de doruğa çıktığı 1950’lerde bile sanat siyasetten hiçbir zaman bağımsız olmamış; ancak öyleymiş gibi bir algı yaratılmaktadır. Çünkü tam tersine, bu eğilim bireysel özgürlüğün göstergesi ve bir kültür siyaseti olarak bizzat devlet tarafından desteklenmiş; eski Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği ve Doğu Bloku ülkeleriyle 1980 sonlarına kadar süren soğuk savaş sürecinde önemli bir propaganda aracı olarak kullanılmıştır.” (Guilbaunt, 2008:25).

Guilbaunt’un bu söylemi dikkate alınacak olunursa sanatın bağımsız olduğu düşünüldüğü anda bile aslında bir propaganda aracı olarak kullanılmış olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. İlgilenilmesi gereken, bu propaganda aracının yeterli ya da yetersiz olmasından çok siyaset ile bağıdır. Sanatçının toplumsal ve siyasal olaylardan soyutlanmış olması da yanlış bir görüş olarak durmaktadır. Ancak buna bakarak da sanatçının sadece siyasi amaçla sanat yaptığı görüşüne kapılmamak gerekmektedir. Evrensel bir yıkıma yol açan ve kısa bir zaman aralığında meydana gelmiş olan iki dünya savaşının patlak vermesi sanatçıların siyasal oluşumlardan ve toplumsal olaylardan kendilerini uzaklaştırarak onları, siyasal oluşumların, üretimlerin aracı olmaya direnen bir sanat anlayışı oluşturmalarına yöneltmiştir. Picasso gibi sanatçılar toplumun veya çağın yaşadığı acıları kendi tarzlarıyla ifade ederken, bazen bir siyasi düşünce de geliştirmiş, ancak tüm eserlerinde bunu devam ettirmemişlerdir. Burada Picasso, tarihçi gibi davranmamış, yaşadığı acıyı dile getirmek üzere sanat yapmıştır. Marcuse Herbert (2019:12), sanatın ideolojik yanını şöyle vurgulamaktadır: "Sanat, doğası gereği geçerli sosyal ilişkilere, sıradan bilince karşı bir rol üstlenir. Sanat daima köktencidir, karşı çıkar, kurulu düzeni alt üst eder, geleneksel düşünceleri ve sosyal ilişkileri aşar."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Goya "3 Mayıs 1808" ve Picasso "Guernica" eserleriyle, kendi toplumlarına ait önemli siyasi olayları derin bir anlam ve ifade ile evrensel düzeyde yorumlayarak ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda Goya ve Picasso'nun bu eserleri, siyasi bir söylemi yansıtmada önemli bir yere sahiptir. Ancak bu örnekler üzerinden bakarak, sanatın siyasi ortamda üretilip tüketilmesi ile sanatın herhangi bir siyasi ortamda kendine ait bir siyaset üretmesi arasında fark olduğu da görülmektedir. Sanatın temel amacının dünyayı değiştirmek olmadığı, ancak siyasi amaçları değiştirmenin bir aracı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Picasso veya Goya gibi sanatçılar siyasi bir söylem oluşturabilirler; ancak bu, her söylenene veya her gözleme siyasi bir anlam yüklemeleri anlamına gelmez. Sonuç olarak şu söylenebilir ki: Ele alınan bu eserlerin siyasi düzeni övme ya da hizmet etme kaygıları bulunmamaktadır. Bu eserlerin amacı, yaşanan siyasi yıkımın, insan eliyle yapılmış kötülüğün duyurulması ve sanatçısının iç dünyasıyla birleştirilerek aktarımının sağlanmasıdır. Bu çerçevede, iki farklı kategori oluşturulabilir: Biri “siyasi sanat” diğeri ise “siyaseti olan sanat”tır. “Siyasi sanat” belli kurallar ve dayatmalar çerçevesinde özgür olmayan üretime girerken, “siyaseti olan sanat” ise toplumsal bütün açısından düşünen, sorunları dert edinen ve anlamlı bir sanat üretmeye çalışan sanattır. Yani, sanatın siyasi bir ortamda üretilmesi ile salt kendine ait siyaset üretmesi arasında fark vardır. Bu arada sanatçı tarafından belirli bir siyasi ortam içerisinde, siyasi ortamdan faydalanarak ve belirli bir görüş üzerine üretilen sanatın da siyaset tarafından kullanılabilmesi kabul edilmelidir. Ancak burada esas olan sanatçının önceliğinin aslında sanat olduğudur. Sanatçı ne üretmek istediğine karar verir, sonrasında isteğine, duygu ve düşüncelerine göre ürün ortaya koyar. Üreteceği düşüncenin sansürlenmesi ya da politik baskıya maruz kalması eserin özgünlüğünü sarsmaktadır.

Sanatçı, düşünce ve yaratıcılığını özgürce ifade edebilir. Bazı sanatçılar eserleriyle hayal ettikleri toplumu yaratıcılıklarıyla harmanlayarak yansıtmaya amacı taşırlar. Ancak bu yaratıcılığın temelinde, sanatçının yaşadığı dünya ve deneyimleri yatmaktadır. Dolayısıyla sanatçı, toplumdan bağımsız değildir ve görsel bir dil kullanarak düşünce ve hayallerini ifade etme görevi üstlenmektedir. Ancak burada sanatçının rolü, filozof veya tarihçi gibi değildir; bu nedenle tüm gerçekliği eksiksiz bir şekilde yansıtmaya beklentisi gerçekçi durmamaktadır. Günümüzde

sanat hem maddi kazanç kaynağı hem de politik bir etkileşim alanı haline gelebilmektedir. Bu durum, sanatın özgünlüğünü ve bağımsızlığını zorlamakta; eserlerin sadece bir ideolojiye hizmet etmesi, sanatın özgünlüğünün kaybolduğu düşüncesine yol açabilmektedir.

Sanat, estetik bir ifade aracı olmanın ötesinde, toplumlar arasında iletişimi sağlayabilen ve insanların, derin duygularını ve karmaşık düşüncelerini ifade etmelerine olanak tanımaktadır. Sanatçılar, toplumsal olaylara ve çatışmalara duyarlılık göstermekte ve bu duyarlılık, sanat eserlerine yansımaktadır. Unutulmamalı ki sanat, yeni perspektifler ve anlayışlar sunarak düşünce ve duygusal dönüşüme katkı sağlayan bir dönüşüm aracıdır. Sanat, toplumların şekillenmesine katkıda bulunurken, aynı zamanda sanatçıların kişisel yolculuğunun yansımaları olmaktadır. Sanatçılar, bu dengeyi sürdürmek ve özgün ifadelerini keşfetmek için sürekli bir çaba içinde olmalıdırlar. Sanat, yaşamı zenginleştiren ve dönüştüren bir güç olarak varlığını sürdürmekte ve insanlara ilham vermekte, bu çaba ise sanatın evrensel ve etkileyici gücünü desteklemektedir.

KAYNAKÇA

- Akalın, T., Başar, G., Çevik, S.K. ve Kanat, S. (2012). 1983'ten Günümüze Siyasi Partilerin Kültür ve Sanat Politikaları. Öncü Yayınları, Ankara.
- Artun, A. (2014). Sanatın Özerkliği Üzerine, <http://www.e-skop.com/skopbulten/sanatin-ozerkligi-uzerine/1749>, Erişim Tarihi:25.05.2020
- Artun, A. (2006). Sanat ve Özerklik-2, Modernliğin Sınırlarında Sanat-Eleştiri, Özerklik, Siyaset, Üç Konuşma İçinde, MÜGSF Yayınları, İstanbul.
- Artun, A. (2008). Sanat ve Siyaset, Kültür Çağında Sanat ve Kültürel Politika, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Berger, J. (1989). Picasso'nun Başarısı ve Başarısızlığı, Metis Yayınları, İstanbul.
- Bingöl, B. (2011). "Sanat Özgürlüğü", Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi, 1,(2):92-139, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/701316>, Erişim Tarihi:20.05.2021
- Bulut, Ş. (2020). "Geçmişten Günümüze Siyaset ve Sanat Arasındaki Diyalog", Sivas: İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi, 1: 47-56.
- Bozdağ, L. (2015). "Çağdaş sanat ve Siyaset dönüşümüne Yeniden Bakmak " Politikanın Estetize Hali"", Eğitim Bilim Toplum Dergisi, 13,52: 99.
- Çağan, K. (2006). "Sanat Sosyolojisinin İmkanına ve İnşasına Dair", Bilgi Dergisi, 13. Sayı, Bilgi Yayınları, İstanbul,
- Fischer, E. (2003). Sanatın Gerekliliği, Payel Yayınevi, İstanbul.
- Garaudy, Roger. (1991). Picasso, Saint -John Perse, Kafka, Payel Yayınları, İstanbul.
- Guilbaut, S. (2008). New York Modern Sanat Düşüncesini Nasıl Çaldı?, (Çev. Göktepe, E.), Sel Yayınları, İstanbul.
- Marcuse, Herbert. (1978). The Aesthetic Dimension. Beacon Press, Boston
- Şen, S. (2015). "Dosya Sanat Siyaset/Sanatın Siyasetteki Etki Gücü", Rh Art Magazine Türkiye'nin Güzel Sanatlar Dergisi, 49,115, İstanbul.
- Petrov, G. (1979). Olaylar İçinde Büyük Sanatçılar ve Üstün Yapıtları, (Çev.: Hasip A. Aytuna). İnkılap ve Aka Basımevi, İstanbul.

İlkokullardaki Okul İkliminin İyileştirilmesine Yönelik İyi Örnekler

Good Practices for Improving School Climate in Primary Schools

ÖZET

Bu çalışmanın temel amacı ilkokullardaki okul ikliminin geliştirilmesine yönelik olarak uygulama örneklerinin ortaya konulmasını ve incelenmesi amacını taşımaktadır.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılarak tamamlanmıştır.

Bu araştırma evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kadrolu çalışan Adıyaman İli Besni ilçesinde görev yapan Sınıf ve Okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Çalışmanın örneklem ise evrendeki sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri arasında ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenen 100 kişiden oluşmaktadır.

Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılarak birebir görüşmeler sırasında toplanmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle ayrıştırılarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu görev yaptıkları okullarda meslektaşlar arası iletişimin gayet sağlıklı olduğunu, okulda ki diğer tüm paydaşların rehberlik bağlamında işbirliği içerisinde çalıştıklarını, öğrenciler ile öğretmenlere yönelik olarak değişik kategorilerde sosyal, kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlendiğini ifade etmişlerdir. Yine bununla birlikte okulun fiziki çevresi öğrencilerin pedagojik gelişimlerine uygun olarak düzenlendiğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci, Okul İklimi, Sınıf Öğretmeni, Okul Öncesi Öğretmeni, Gelişim

ABSTRACT

The main purpose of this study is to reveal and examine examples of practices for improving school climate in primary schools.

This research was completed using the interview technique, one of the qualitative research methods.

The population of this research consists of classroom and pre-school teachers working in Besni district of Adıyaman province, who are permanent employees of the Ministry of National Education.

The sample of the study consisted of 100 classroom teachers and preschool teachers who were selected from the population by criterion sampling method.

The data were collected during one-to-one interviews using an interview form prepared by the researcher. The collected data were analyzed by content analysis method. According to the results of the study, the majority of classroom teachers and pre-school teachers stated that communication between colleagues is very healthy in the schools where they work, that all other stakeholders in the school work in cooperation in the context of guidance, and that social, cultural and sportive activities are organized in different categories for students and teachers. They also stated that the physical environment of the school is organized in accordance with the pedagogical development of the students.

Keywords: Student, School Climate, Classroom Teacher, Preschool Teacher, Development


GİRİŞ


Toplum, karmaşık ve somut yaşamın bir yansıması olarak ortaya çıkar. Toplumsal hayatın her alanında kültürün etkisi bulunmaktadır, çünkü kültür toplumsal yaşamın ayrılmaz bir parçasıdır. Tarihsel ve sosyal gelişim süreçlerinde, toplumlar hem benzerlikler gösterirken hem de farklılaşmalar yaşarlar. Bu eğilimler, bireyler arasındaki ilişkilerde de belirgin olarak görülebilir (Celkan, 1991).

Günümüzde bilim ve teknolojinin ilerlemesi, insanların yaşam tarzlarını, davranışlarını ve gereksinimlerini sürekli olarak değiştirmektedir. İnsanlar tarafından oluşturulan organizasyonlar da bu değişime ayak uydurmak zorundadır. Bu değişime adapte olması gereken en önemli organizasyonlardan biri, eğitim kurumlarıdır.

Yaşar Gülten ¹ 

Uğur Leman ² 

Betül Karadağ Gülten ³ 

Seda Korkmaz Gülten ⁴ 

How to Cite This Article

Gülten, Y., Leman, U., Karadağ Gülten, B. & Korkmaz Gülten, S. (2023). "İlkokullardaki Okul İkliminin İyileştirilmesine Yönelik İyi Örnekler" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8751-8764. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72145>

Arrival: 28 July 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Adıyaman, Türkiye, ORCID: 0000-0003-0302-0915

² Okul Müdürü, MEB, Adıyaman, Türkiye, ORCID: 0009-0001-5577-2283

³ Öğretmen, MEB, Adıyaman, Türkiye, ORCID: 0009-0001-0512-6185

⁴ Öğretmen, MEB, Ankara, Türkiye, ORCID: 0009-0008-3967-3006

Türk Millî Eğitimi, ülke gündeminde önemli bir konu olarak dikkat çekmiştir ve tarih boyunca toplum ve devlet felsefesinde kritik bir rol oynamıştır (Celkan, 2003).

Eğitimin temel işlevlerine mikro düzeyde baktığımız zaman; sınıf içinde, okulda, aile içinde nasıl gerçekleşmekte olduğunu ifade etmektedir. Bunun yanında eğitimsel manada ekonomi, politika, ahlak, din, din başta olmak üzere diğer toplumsal kurumlar ile nasıl etkileşime girdiği makro düzeyde analiz ile gerçekleşmektedir. Nitekim eğitim, özünde bir sosyal kurumdur. Bireylerin, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin hem aile, okul, arkadaş grupları gibi küçük sosyal birimlerdeki eğitim gelişim çizgilerini, hem de toplumdaki genel etkinliklere olan katkıları ve etkileşimlerini anlamak önemlidir (Celkan, 2018).

Okul, eğitim sürecinin en yoğun olarak yaşandığı bir toplumsal kurumdur. Okul, yalnızca fiziksel bir binadan ibaret değildir, içinde bulunan öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler gibi canlı öğelerle birlikte bir kültürel atmosfer oluşturur.

İlköğretimden başlayarak eğitim kademesinin her safhasında informal eğitim öğrenciler açısından çok önemli etkiye sahiptir.

Bu etki, sınıf içi, okul içi, okul dışı ve arkadaş grupları gibi çeşitli ortamlarda öğrencilerin davranışlarını şekillendiren temel değer yargılarından kaynaklanmaktadır.

Okul içerisinde öğrenciler kendi arkadaşları başta olmak üzere öğretmenlerine ve okul yönetimine karşı sırdışıklık, dayanışma ve arkadaşlık gibi tutum ve davranışları sürekli geliştirirler (Celkan, 2006).

Okul ortamı sosyal bir varlık olarak içinde yer aldığı toplumun yapısı ve dinamikleri tarafından şekillenen bir toplumsal kurumdur.

Tarihsel süreçte okulların hedefleri, çalışma yöntemleri, ihtiyaç duyulan teknoloji seviyesi, okulun ileriye yönelik stratejileri gibi birçok faktörün değiştiği gözlemlenmektedir.

Günümüzde eğitim ciddi bütçenin yanında zaman ayrılması gereken çok önemli alandır. Ülkenin gelişim düzeyi verilen bu eğitim kalitesiyle doğru orantılıdır (Çetin, 2014).

Bundan ötürü bireyler çocuklarının en iyi eğitimi alması için gerek kalite olarak gerekse çevresel faktörler bağlamında öğrenmeyi destekleyen çok iyi bir okula göndermek eğilimindedirler.

Ülkemizde bir okulun “çok iyi” olarak kabul görmesi, genellikle okul iklimi ile yakından ilişkilendirilir. Bundan ötürü okul iklimi ile eğitim kalitesi arasında doğrusal orantı vardır.

Çocukların gelişimleri bağlamında onların kritik yaş dönemlerine verilen eğitim kalitesi çocukların gelecekteki öğrenim hayatlarını önemli ölçüde etkilemektedir.

Bu çalışma, ilkokullarda çocukların iyi bir eğitim almasını ve olumlu bir okul iklimi oluşturulmasını amaçlayan yöneticilerin bu hedefe nasıl ulaştığını incelemeyi amaçlamaktadır.

Okullardaki iklimi etkileyen faktörlerin, okul iklimini ne kadar etkilediği birçok araştırmada ortaya konmuştur, ancak bu faktörlerin okul iklimini geliştirmeye yönelik uygulamaları sınırlı sayıdadır. Bu nedenle, okul iklimi iyi olan okulların bu başarıya nasıl ulaştığı, bu çalışmanın ana konusunu oluşturmaktadır.

Bu çalışma, okul iklimine etki eden faktörlerin nasıl değerlendirildiğini ve olumlu bir okul iklimine nasıl ulaşılabileceğini araştıran bir çalışmadır.

Bu nedenle, sadece okul iklimini ele alan çalışmalardan ayrılan bir özelliğe sahiptir. Ayrıca, bu çalışmanın diğer bir amacı da bilhassa ilkokullarda olumlu bir okul iklimi oluşturmak için yapılan iyi uygulamaların araştırılması ve diğer öğretmenlerin de bu çalışmadan faydalanarak kendi okullarında çalıştıkları idareciler ile bu okul iklimini yaratmalarına yardımcı olmaktır.

Bu nedenle, bu çalışmanın tüm ilkokullar için faydalı olabileceğini düşünüyor, diğer kademelerde ki okullara ise örnek olacağını özellikle vurguluyoruz.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Okul İklimi

Okul iklimi kavramı eğitim kurumunun psikolojik atmosferini etkileyen temel faktörlerden biri olarak öne çıkmış ve üzerine odaklanılması gereken kritik bir konu olarak kabul edilmektedir. Bu kapsamda çeşitli bilim adamları Bektaş ve Nalçacı (2013), Hoy vd. (1991), Çalık ve Kurt (2010), Turan (1998), Monhardt (1995), Hoy ve Miskel (2010) gibi isimler çalışmanın literatürüne katkıda bulunmuşlardır.



Eğitim araştırmacıları, okul ikliminin bilhassa öğrenciler üzerinde ve öğrenme ortamı üzerinde olumlu etkisi olacağına dair görüş birliği içindedirler. Bu bağlamda, okul iklimi tanımlamalarının çoğu, okul içi insan etkileşimleri temelinde yapılmıştır. Okul iklimi, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler gibi okulla ilişkili her bireyin etkilediği durumdur (Çalık ve Kurt, 2010). Bu nedenle, Okul iklimi, bir okulun benzersiz özelliklerini ve karakterini yansıtan bir "kişilik" gibi düşünülebilir. Bu faktörler, okulun öğrencileri, öğretmenleri ve diğer personeli üzerindeki etkilerini belirler. Okulun kişiliği olarak düşünölen bu iklim, okuldaki günlük etkileşimlerden, öğrenci-öğretmen ilişkilerine, disiplin politikalarından eğitim yaklaşımlarına kadar birçok unsuru içerir. Bu kişilik, okuldaki öğrenci deneyimini büyük ölçüde etkileyebilir ve okulun uzun vadeli başarısını şekillendirebilir (Bektaş ve Nalçacı, 2013).

"Okul iklimi," bir okulun atmosferi, ilişkileri, yönetimi ve genel deneyimleri gibi unsurları içeren kapsamlı bir terimdir. Bu kavram, sadece fiziksel çevreyi değil, aynı zamanda öğrencilerin duygusal, sosyal ve akademik gelişimini etkileyen çeşitli faktörleri de içerir.

Bir okulun içinde bulunan bireylerin duygusal deneyimlerini kapsayan bir kavramdır. Bu duygusal deneyimler, okulun atmosferini, ilişkilerini ve genel deneyimlerini etkiler.

Okul iklimini anlamak için çalışanların davranışlarını ve etkileşimlerini gözlemlemek ve anlamak büyük önem taşır. Çünkü okul iklimi, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer personelin günlük davranışları, iletişim biçimleri ve etkileşimleri ile şekillenir (Demir, 2008).

Okul iklimi, öğretmenlerin okul çevresine yönelik algılarını ve deneyimlerini yansıtan bir kavramdır. Öğretmenlerin çalışma ortamıyla ilgili hissettikleri rahatlık, güvenlik, destek ve memnuniyet gibi duygusal deneyimleri içerir. Öğretmenlerin okul iklimini nasıl algıladığını ve deneyimlediğini şekillendirir. Okul yönetimleri, öğretmenlerin bu algılarını anlamak ve ihtiyaç duyulan alanlarda düzeltici önlemler almak için düzenli olarak geri bildirim toplamalı ve değerlendirmeler yapmalıdır.

Okul iklimi, okulu özgün kılan ve okuldaki insanların davranışlarını etkileyen içsel özelliklerin bütününü ifade eder. Bu içsel özellikler, okulun atmosferini, ilişkilerini ve genel deneyimlerini belirler.

Okulun yöneticisi, liderlik özelliklerini kazanmak için amirlik özelliğini aşması gereken bir konumda bulunur. Bu dönüşüm zorlu olsa da imkânsız değildir. Amirlik özelliklerini korurken, aynı zamanda liderlik yeteneklerini de geliştirmek için stratejiler kullanılabilir. Okuldaki tüm paydaşlar ile ilişkileri dengeli şekilde yönetmek, olumlu bir okul iklimi oluşturmanın önemli bir stratejisidir. Bu strateji, herkesin memnuniyetini artırabilir, işbirliğini teşvik edebilir ve okulun genel etkili işleyişini destekleyebilir (Bursalıoğlu, 2012). Bir okul yöneticisi, okul iklimini olumlu bir şekilde etkilemek için hem toplumun hem de çalışanların beklentilerini dengelemelidir. Bu dengeyi sağlamak, sürdürülebilir bir işbirliği ve memnuniyetin oluşmasına yardımcı olabilir. Bireysel beklentilere dikkat etmek de bu dengeyi korumanın önemli bir parçasıdır. (Atakan, 2012).

Okul iklimi, tüm okul üyelerinin ortak görüşlerine dayalı olarak oluşan, insan davranışlarından etkilenen ve okuldaki her bireyi etkileyen bir bütündür. Bu, okulun atmosferini, ilişkilerini, öğrenme deneyimini ve genel yaşamını şekillendiren faktörleri içerir.

Tüm okul topluluğunun katkısı ve etkileşimi, olumlu bir okul ikliminin oluşmasına yardımcı olur. Her bireyin tutumları, davranışları ve beklentileri, okulun genel ortamını belirler (Okar, 2018).

Okul İklimi ve Tipleri

Kottkamp, Tarter ile Hoy'un (1991) yürüttüğü okul iklimi üzerine yapılan araştırmalar, genel olarak okullarda dört farklı iklim tipinin varlığını göstermiştir. Bu tipleri; açık, bağımlı, serbest ve kapalı iklim olarak sınıflandırmışlardır (Akt., Okar, 2018).

Açık İklimi Açık iklim tipinde, okul yöneticileri ile öğretmenler ve diğer çalışanlar arasındaki işbirliği ve saygı oldukça belirgin bir şekilde öne çıkar. Öğretmenlere özgürlük tanınır ve yöneticiler gerektiğinde destek sağlar. Öğretmenler arasında samimi ilişkiler ve arkadaşlık mevcuttur, bu da öğrencilere olumlu yansır. Bu tip iklimde öğretmenler kendi mesleklerine bağlılık gösterirler ve birbirlerine destek olurlar. Okul yöneticisi ve öğretmen davranışları içten ve samimidir. Açık iklimde öğretmenlerin ve öğrencilerin moral durumu yüksektir ve öğretmen-öğrenci ilişkileri dikkat çekici derecede sağlıklıdır (Hoy vd., 1991).

"bağımlı iklim" özelliği, okullardaki yönetim ve öğretmenler arasındaki ilişkilerin dinamiklerini yansıtır. Bağımlı iklimde, öğretmenlerin yüksek performans sergilemesi, bazen zayıf veya başarısız bir yönetimin etkilerini dengelemek veya aşmak anlamına gelebilir. Bu durum, öğretmenlerin özgün çabaları, ekip çalışması veya kişisel bağlılıkları gibi faktörlerle açıklanabilir.

Ancak, uzun vadede sürdürülebilir bir başarı sağlamak için bu tür bir bağımlılık esas olarak öğretmenlerin kişisel fedakârlıklarına veya çabalarına dayanmamalıdır. Çünkü bağımlı iklim, yönetsel zayıflıklar veya eksiklikler nedeniyle öğretmenlerin fazladan çaba harcaması anlamına gelebilir ve bu durum zamanla tükenmeye veya memnuniyetsizliğe yol açabilir. Yöneticiler genellikle disiplinli ve kurallara bağlıdır, ancak öğretmenlerin fikirlerine ve bireysel gereksinimlerine yeterince önem vermezler. Yöneticiler, öğretmenlere iş yükü açısından uygun olmayan görevler vererek öğretmenleri baskı altında tutabilirler. Buna karşılık, öğretmenler işlerinde yüksek performans sergileyerek yöneticinin tavrını aşabilirler. Bağımlı iklimde öğretmenler genellikle birbirleriyle iyi ilişkiler kurarlar, birbirlerini desteklerler ve okullarına gurur duyarlar. Bu tür bir ortamda, öğretmenler arasındaki dayanışma ve işbirliği, okulun genel atmosferini olumlu bir şekilde etkileyebilir (Hoy vd., 1991).

Serbest iklimde, yöneticinin davranışları ve liderlik tarzı öne çıkar. Serbest iklim, bir okulun veya öğrenim kurumunun atmosferini ve işleyişini yönlendiren bir faktördür. Yöneticinin yaklaşımı ve liderlik tarzı, okuldaki çalışanların davranışlarını, tutumlarını ve performanslarını etkileyebilir. Ancak ilginç bir şekilde, öğretmenler serbest iklimde yöneticiye karşı isteksiz davranışlar sergilerler. Öğretmenler genellikle motivasyonsuzdur, sorumluluk almaktan kaçınırlar ve yöneticinin olumlu tutumunu göz ardı ederler. Hatta bazen yöneticinin bu olumlu yaklaşımlarını suiistimal edebilirler. Serbest iklim tipinde öğretmenler hem yöneticilerini hem de meslektaşlarını genel olarak sevmeyizler. Birbirlerine karşı saygı eksiktir ve mesleki bağlılıkları zayıftır (Hoy vd., 1991).

Kapalı iklim, örgütsel verimliliği olumsuz etkileyen bir durumu tanımlar. Bu iklim tipinde, yöneticilerin veya liderlerin yanlış öncelikler ve gereksiz işlere odaklanması sonucu öğretmenlerin motivasyonu ve performansı düşebilir. Öğretmenler, gereksiz bürokrasi ve iş yükü nedeniyle sıklıkla düşük enerjide çalışabilirler. Bu, genellikle verimsizlik ve düşük iş memnuniyeti ile sonuçlanabilir. İşlerini sadece göstermelik bir şekilde yaparlar. Bu tip iklimde otorite baskındır ve destek eksiktir. Bu nedenle öğretmenler genellikle hoşgörüsüz ve işlerine isteksiz bir şekilde yaklaşır. Kapalı iklim tipi, açık iklim tipinin tam tersi bir yaklaşımı yansıtır. Kapalı iklimde işbirliği, açık iletişim ve katılım eksikliği söz konusu olabilir. Bu iklim tipinde yönetim ve liderlik genellikle merkezî olabilir, öğretmenler ve personel daha az katılım fırsatına sahip olabilirler. Bu durum, öğrenci başarısını, öğretmen memnuniyetini ve okulun genel etkili işleyişini olumsuz yönde etkileyebilir (Hoy vd., 1991).

Olumlu Okul İklimi Hoy, Tarter ve Kottkamp (1991) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir araştırma, olumlu okul iklimini "sağlıklı okul" olarak adlandırmıştır.

Sağlıklı okulların öğretmenlerin üretkenliğini artırdığı, yöneticilerin daha yansıtıcı bir yaklaşım benimseyerek okulun yönetimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirdiği ve öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek seviyelere ulaştığına işaret ediyor. Sağlıklı bir okul ortamı, eğitim sürecinin her yönünü olumlu bir şekilde etkileyebilir. Öğretmenlerin üretkenliği arttığında, daha motive olurlar ve daha etkili ders planları hazırlayabilirler. Öğrencilere daha farklı öğrenme deneyimleri sunarak, öğrenmeyi daha ilgi çekici hale getirebilirler. Bunun sonucunda, öğrenciler daha fazla öğrenme fırsatına sahip olabilirler.

Yöneticilerin yansıtıcı bir yaklaşım benimsemesi, okulun yönetimini daha iyi analiz etmelerini ve iyileştirmeler yapmalarını sağlar. Yöneticilerin öğretmenlerle işbirliği yaparak sorunları çözme ve en iyi uygulamaları paylaşma fırsatı bulmaları, okulun genel kalitesini artırabilir. Öğrencilerin akademik başarılarının yükselmesi, sağlıklı bir okul ortamında öğrenme motivasyonunun ve destekleyici kaynakların bulunmasıyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilere kişisel ilgi gösterilmesi, öğrenme zorluklarıyla ilgili destek sağlanması ve çeşitli öğrenme materyallerinin sunulması, öğrencilerin potansiyellerini daha iyi ortaya koymalarına yardımcı olabilir.

Bu tür bir iklimde öğretmenlerin üst düzey performansı teşvik edilir, öğrenmeye ve yeniliklere açık bir ortam sağlanır, çalışanlar arasında güven sağlanır. Sonuç olarak, olumlu okul iklimi, öğrenci-öğretmen ilişkilerini pozitif etkileyen ve öğrencilerin okula olan bağlılığını artıran bir kavramdır (Özdemir vd., 2010).

Okul ikliminin olumlu bir atmosferi, hedeflere ulaşmada büyük kolaylık sağlar (Tavşanlı vd., 2016). Olumlu bir okul iklimi, örgüt üyelerinin okula olan bağlılığını artırır (Turan, 1998). Araştırmalar, olumlu bir okul ikliminin öğrenci uyumunu kolaylaştırdığını göstermiştir (Hoy vd., 1991).

Olumlu okul ikliminin gözlemlendiği okullar genellikle açık iklim tipine sahiptir. Bu tür okullarda, açık iklimin özellikleri baskın olarak görülür. Bu durum öğretmenler ve öğrenciler arasında olumlu iletişimin varlığını yansıtır. Bu iletişim, akademik başarının temel bir etkeni olarak kabul edilir. Bununla birlikte, kurum içindeki üyeler birbirlerine saygılı bir tutum sergilerler. Adalet, hukuk ve eşitlik gibi değerler büyük bir önem taşır. Bu nedenle öğrenciler, kendilerini güvende hisseder ve haksızlık hissi yaşamazlar. Okul iklimi, bir okulun genel atmosferi, kültürü, öğrenci ve personel arasındaki ilişkileri ve ortak değerleri kapsayan bir kavramdır. Okul ikliminin olumlu

olarak şekillendirilmesi, öğretmenlerin ve öğrencilerin motivasyonunu artırabilir, işbirliğini teşvik edebilir ve genel olarak daha sağlıklı ve üretken bir öğrenme ortamı oluşturabilir.

Ayrıca, öğrencilerin sosyal etkinliklere katılma imkânının olması ve fiziksel çevrede kendilerini güvende hissetmeleri, olumlu okul ikliminin belirtilerindedir. Bu durum, öğretmenlerin ve öğrencilerin okula duygusal bir bağ ve aidiyet hissi geliştirmesini sağlar. Bu şekilde öğrenciler, okulu benimser ve memnuniyet duyarlar. Bu bağlamda, öğrenciler arasında aidiyet duygusu oluştuğunda, okuldan memnuniyet artar ve bu da genel olarak öğrenci performansını yükseltir (Tavşanlı vd., 2016).

Olumlu bir okul ikliminin ortaya çıkması için değişik faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler, öğrenci, öğretmen, yönetici ve personel arasındaki ilişkileri, okulun kültürünü ve atmosferini etkileyerek sağlıklı bir öğrenme ortamı oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Shaw ve Reyes, 1990).

YÖNTEM

Bu çalışmada “nitel araştırma modeli” benimsenmiştir. Bu model çerçevesinde, olumlu okul iklimini geliştirmeye yönelik olarak sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin uygulamaları yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla detaylı bir şekilde incelenmiştir. Görüşme formu, çalışmanın birinci yazarı tarafından özel olarak tasarlanmıştır ve görüşmeler birebir yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel bir yaklaşımı benimsemesinin temel sebebi, konuya daha derinlemesine bir anlayış kazanma amacı taşımaktır. Nitel araştırma yöntemi, sınırlı sayıda katılımcıyla çalışmanın derinlemesine bir analizini sağlamaktadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu desen, araştırmacıların görüşmeler sırasında etkileşim yaşadıkları ve esneklik gösterdikleri durumları vurgulayarak, katılımcıların deneyimlerini ortaya koymalarına olanak sağlar (Şimşek ve Yıldırım, 2016).

Bilindiği gibi nitel araştırma modeli, bireylere düşüncelerini ifade etme fırsatı sunarak, derinlemesine bilgi edinmeyi mümkün kılar. Bu bağlamda, yapılandırılmamış diğer modellere göre nazaran geniş kapsamlı bilgiler elde edilmesine imkân tanımaktadır.

Çalışma Grubu

2022-2023 eğitim öğretim yılında, Adıyaman'ın Besni ilçesinde toplamda 75 ilkokul bulunmaktadır. Bu okullardan 11'i ilçe merkezinde konumlanmıştır. Geriye kalan 64 okul ise belde ve köylerde. Araştırmanın örneklemini oluşturmak amacıyla, Adıyaman Besni ilçe merkezinde görev yapan 386 sınıf öğretmeni ile okul öncesi öğretmenlerinden 100'ü seçilmiştir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak, çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılmayı kabul eden sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmacının çalışmanın konusunu daha iyi anlayabilecek kişileri, yerleri veya durumları seçerek örnekleme oluşturduğu bir yaklaşımdır. Bu şekilde seçilen örneklemin, araştırmanın sorununa katkı sunabilecek ve araştırılan konunun daha iyi anlaşılmasına yönelik zengin bilgiler sunma potansiyeline sahiptir.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği gibi bir nitel veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Bu metot, katılımcılar ile araştırmacılar arasında gerçekleşen kontrollü, amaç odaklı ve sözlü iletişime dayalı bir yaklaşımı temsil eder. Bu yöntemin tercih edilmesinin temel amacı, katılımcıların verdikleri cevapların temel nedenlerini daha derinlemesine irdelemektir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, diğer metotlara göre daha esnek bir yapıya sahiptir. Araştırmacı, sorularını önceden planlayıp hazırlar; ancak görüşme sırasında, konunun daha detaylı bir şekilde ele alınabilmesi için ek sorular da sorarak görüşmenin akışını etkileyebilir. Eğer katılımcı, cevapladığı bir soruyla ilgili başka bir sorunun cevabını da vermişse, aynı soru tekrarlanmayabilir.

Görüşme soruları oluşturulurken, konuyla ilgili problemler ve durumlar geniş bir literatür taramasıyla ele alınmıştır. Ayrıca, soruların hazırlanma aşamasında, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görevli Ölçme ve Değerlendirme uzmanı, 1 Rehberlik ve Psikolojik Danışma Öğretmeni ile alanında uzman 1 Türkçe Öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler ışığında düzenlemeler yapılarak, görüşme formu son haliyle uzmanların onayına sunulmuştur. Oluşturulan görüşme formundaki sorular, deneme amacıyla bir sınıf öğretmeni ile okul öncesi öğretmenine yöneltilmiş ve görüşme başarıyla tamamlanmıştır.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen sorular aşağıda belirtilmiştir:



- ✓ Okullardaki bireyler arası ilişkilerin geliştirilmesi için hangi yöntemler kullanılmaktadır?
- ✓ Olumsuz öğrenci davranışlarını engellemeye yönelik olarak okullarda gerçekleştirilen pratik uygulamalar nelerdir?
- ✓ Okul öğretmenlerinin motivasyonunu artırmak için gerçekleştirilen uygulamalara örnekler verir misiniz?
- ✓ Okul ikliminin geliştirilmesi için yapılan çalışmalara örnekler veriniz?

Araştırmaya katılan kişiler önceden telefonla bilgilendirilmişlerdir. Bu katılımcılar, çalışmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda yaklaşık 40 dakika süre ayırmaları gerektiğini bilmektedirler. Çalışma, olumlu okul iklimi konusunda 5 soru içerecek şekilde tasarlanmıştır. Katılımcılardan sorulara açık ve anlaşılır şekilde yanıt vermeleri önemlidir. Katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup, kimlik bilgileri talep edilmemekte ve verilen cevaplar gizli tutulmaktadır. Elde edilen bilgiler sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecek olup, bilimsel yayınlarda kullanılacaktır. Çalışma katılımcılar için rahatsızlık verici unsurlar içermemektedir. Ancak görüşme sırasında herhangi bir nedenle rahatsızlık hissedilmesi durumunda, katılımcıların görüşmeyi bırakma özgürlüğü bulunmaktadır. Çalışmanın sonunda katılımcılara ek sorular yöneltilerek bilgilendirme tamamlanmıştır.

Görüşme zamanı, katılımcılarla birlikte mesai saatleri içinde ve sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin okulda olduğu bir zamanda belirlenmiştir. Bu sayede katılımcılar, okul ortamını, öğrencileri ve atmosferi de gözlemleme fırsatı bulmuşlardır. Katılımcıların rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla ses kayıt veya diğer cihazlar kullanılmadan sadece notlar alınarak görüşmeler kaydedilmiştir. Araştırmada gizliliği sağlamak için okullar ve sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenleri kod isimlerle temsil edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak adına görüşme öncesinde samimi bir sohbet süreciyle güven ortamı oluşturulmuştur. Bu yaklaşım sayesinde, katılımcıların içten ve samimi cevaplar vermeleri amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Tüm verilerin analizi, "nitel araştırma yaklaşımının" bir parçası olarak içerik analizi tekniği kullanılarak yürütülmüştür. Veri toplama aşamasında elde edilen notlar düzenlenmiş ve bilgisayar tabanlı bir ortama aktarılmıştır. İçerik analizindeki temel hedef, ilişkili kavramları anlamak ve çözümlenektir. Bu kavramlar daha sonra okuyucunun anlayabileceği şekilde düzenlenmiş ve yorumlanmıştır. Verilerin içsel anlamının ortaya çıkarılması, bu analizin odak noktasını oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2016:176-187).

Analiz sürecinde ilk adım olarak görüşmelerin kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından, görüşmeler birden fazla kez incelenmiş ve ayrı ayrı çözümlenmiştir. Benzer ifadeler gruplandırılarak kodlar oluşturulmuştur (Ö1 – Öğretmen 1).

Araştırma soruları ekseninde literatürde göz önünde bulundurarak, ana tema ile ve kategori başlıkları tanımlanmıştır. Ardından, elde edilen veriler bir uzmana sunularak, bu verilerden temaları ve kodları oluşturması rica edilmiştir.

Çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmak amacıyla incelenen olgu tarafsız bir gözlemle objektif bir şekilde ele alınmış ve bulgular doğrultusunda sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca güvenilirliği sağlamak için sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine herhangi bir yorum eklenmemiş, görüşler doğrudan alıntılarla aktarılmıştır. Verilerin yorumlanmasında, ilgili alandaki diğer çalışmalar da göz önünde bulundurularak çalışmanın güvenilirliği artırılmıştır. Son aşamada, çalışmanın temaları ve verileri, görüşme katılımcılarına sunularak doğrulama yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerine yöneltilen soruların cevaplarına dair elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Kişiler Arası İlişkilerin Geliştirilmesine İlişkin Bulgular

"Okul içindeki ilişkilerin güçlendirilmesi amacıyla sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri tarafından yapılan çalışmaların analizi, 'Okulunuzda öğretmenler arası, öğrenci arası, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ve yönetici-öğrenci ilişkilerini geliştirmek için hangi faaliyetler yürütülmektedir?' sorusu kapsamında Tablo 1'de sunulmaktadır."

Tablo 1: Okul İçinde Bireyler Arası İlişkilerin Gelişimine İlişkin Sınıf Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Okuldaki bireylerin mutluluğunu sağlamayı amaçlamak. (Ö-11, Ö-8, Ö-10, Ö-6, Ö-9, Ö-7, Ö-14, Ö-12, Ö-13)	9
2	Öğretmenler ve öğrencilerle birebir ilgi göstermeyi sürdürmek. (Ö-15, Ö-19, Ö-20, Ö-21, Ö-22, Ö-23, Ö-24, Ö-25, Ö-26, Ö-27, Ö-28)	11
3	Aidiyet duygusunun geliştirilmesini sağlamak. (Ö-39, Ö-44, Ö-43, Ö-45, Ö-42, Ö-30, Ö-38, Ö-31, Ö-36, Ö-34, Ö-46, Ö-33, Ö-32, Ö-41, Ö-37, Ö-35, Ö-40)	17
4	Okuldaki her bireye eşit, adil ve saygılı bir şekilde davranış sergilemeyi sürdürmek (Ö-1, Ö-2, Ö-3, Ö-4)	4
5	Yönetici ve öğretmenlerin örnek davranışlar sergileyerek rol model olmalarını sağlamak. (Ö-75, Ö-76, Ö-77, Ö-78, Ö-82)	5
6	Okul içi ve dışındaki tüm etkinliklerde birlikte hareket etmeyi sürdürmek. (Ö-90, Ö-91, Ö-92, Ö-93, Ö-94, Ö-95)	6
7	Okuldaki herkesin empati kurabilmesini desteklemeyi amaçlamak. (Ö-87, Ö-85, Ö-88, Ö-82, Ö-89, Ö-83, Ö-86, Ö-84)	8
8	Okuldaki herkese karşı karşıya güler yüzlü olmayı sürdürmek. (Ö-66, Ö-67, Ö-68, Ö-69, Ö-70, Ö-71, Ö-72, Ö-73, Ö-74)	9
9	Okulu ilgilendiren kararlarda, tüm paydaşların görüşünü almayı amaçlamak. (Ö-75, Ö-76, Ö-77, Ö-78, Ö-79, Ö-80, Ö-81)	7
10	Okuldaki herkesin sağlıklı iletişim kurmalarını desteklemek. (Ö-54, Ö-62, Ö-49, Ö-60, Ö-63, Ö-59, Ö-52, Ö-47, Ö-55, Ö-61, Ö-65, Ö-50, Ö-56, Ö-58, Ö-53, Ö-57, Ö-64, Ö-48, Ö-51, Ö-29)	19
11	Okulu, bir aile ortamına benzeyecek şekilde dönüştürmeyi amaçlamak. (Ö-96, Ö-97, Ö-98, Ö-99, Ö-100)	5

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 1'de incelendiğinde; okuldaki bireyler, ilişkilerin geliştirilmesi konusunda çeşitli görüşleri ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi için en çok benimsedikleri uygulamaların sırasıyla;

- (1) Okuldaki herkesin iletişim kurmalarını desteklemek,
- (2) Aidiyet duygusunun geliştirilmesini sağlamak,
- (3) Öğretmenler ve öğrencilerle birebir ilgi göstermeyi sürdürmek olarak gözlemlenmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların okuldaki bireylerin iletişim kurmalarının önemine vurgu yaptığı görülmüştür. Bu bağlamda, bazı katılımcıların bu konudaki görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö-57, Ö-62, Ö-65, Ö-49, Ö-51, Ö-60, Ö-59, Ö-54, Ö-55, Ö-56, Ö-29, Ö-58, Ö-53, Ö-52, Ö-61, Ö-47, Ö-63, Ö-64, Ö-48 : “Okuldaki herkesin sağlıklı iletişim kurmalarını desteklemek” bu yanıt ile katılımcılar okuldaki öğrenciler, öğretmenler, personel ve diğer paydaşlar arasında olumlu ve etkili iletişimin teşvik edilmesini anlatır. Sağlıklı iletişim, açık ve dürüst iletişim, duyguların ifade edilmesi, anlayışlı dinleme ve karşılıklı saygı gibi öğeleri içerir. Bu yaklaşım, okul ortamında olumlu ilişkilerin kurulmasına, sorunların daha etkili bir şekilde çözülmesine ve işbirliği kültürünün gelişmesine yardımcı olabilir. Bireyler arasında anlayış ve empati oluşturmak da bu iletişim modelinin bir parçasıdır, böylece herkes birbirini daha iyi anlar ve işbirliği içinde çalışır şeklinde yanıt vermişlerdir.

Ö-45, Ö-39, Ö-32, Ö-41, Ö-46, Ö-35, Ö-43, Ö-37, Ö-38, Ö-31, Ö-40, Ö-33, Ö-42, Ö-36, Ö-44, Ö-30, Ö-34 : “Aidiyet duygusunun geliştirilmesini sağlamak” ifadesi ile katılımcılar aidiyet duygusunun okul bağlamında geliştirilmesi, öğrencilerin, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının okula ve okul topluluğuna ait hissetmelerini sağlamayı ifade eder. Okuldaki aidiyet duygusu, öğrencilerin ve çalışanların kendilerini bir "okul ailesi" üyesi olarak görmelerini ve bu topluluğun bir parçası olduklarını hissetmelerini içerir. Bu, sadece bir eğitim kurumunda öğrenme süreci değil, aynı zamanda birlikte büyüme ve destekleme alanını da kapsar.

Ö-25, Ö-19, Ö-28, Ö-21, Ö-22, Ö-27, Ö-24, Ö-15, Ö-26, Ö-23, Ö-20 : “Öğretmenler ve öğrencilerle birebir ilgi göstermeyi sürdürmek” ifadesi ile Öğrenci ve öğretmenlerle birebir etkileşim, bireylerin ihtiyaçlarına daha iyi odaklanmayı ve daha etkili öğrenme veya öğretme yöntemleri uygulamayı mümkün kılar. Öğrencilerin güçlü yönleri belirlenebilir ve zayıf yönlerine daha fazla destek sağlanabilir. Birebir ilgi, öğrencilerin ve öğretmenlerin birbirlerine duygusal olarak bağlanmasına yardımcı olabilir. Bu da güven ortamını güçlendirir ve iletişimi daha açık hale getirebilir.

Ö-66, Ö-74, Ö-73, Ö-69, Ö-72, Ö-71, Ö-70, Ö-75, Ö-67 : “Okuldaki herkese karşı karşıya güler yüzlü olmayı sürdürmek” ifadesi ile okul içindeki tüm paydaşlarla (öğrenciler, öğretmenler, personel, veliler vb.) samimi ve olumlu bir iletişim kurmayı ve bu pozitif tutumu sürekli hale getirmek amaçlanmaktadır. Sonuç olarak, okuldaki herkese karşı güler yüzlü bir yaklaşım, olumlu bir okul deneyimi sağlamayı amaçlar. Bu tutum, okulun bir aile gibi bir topluluk olma hissini destekler ve tüm paydaşların daha olumlu ve işbirlikçi bir şekilde bir arada çalışmasına yardımcı olabilir.

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, katılımcıların çoğunun, kişiler arası ilişkilerin geliştirilmesi için sağlıklı iletişimin önemine vurgu yaptığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, yönetici ve öğretmenlerin birbirlerine ve öğrencilere örnek olmalarının ilişkileri olumlu yönde etkilediği ifade edilmektedir. Ayrıca, bazı katılımcılar güler yüzlü iletişimin, ilişkilerin güçlenmesine ve gelişmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

Olumsuz Öğrenci Davranışlarının Azaltılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 2, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmaya yönelik gerçekleştirdikleri örnek uygulamaların analizini sunmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, katılımcılar, okuldaki olumsuz öğrenci davranışlarını azaltma amacıyla çeşitli stratejiler geliştirdiklerini ortaya koymaktadır. Katılımcıların ifadeleri, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin olumsuz davranışların üstesinden gelmek ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak için çeşitli adımlar attığını göstermektedir.

Tablo 2: Olumsuz Durumdaki Öğrencilerin Davranışlarını Minimize Etme Amacıyla Sınıf Öğretmenleri İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Öğrenci dosyası inceleme ve önlem alma (Ö-42, Ö-44, Ö-45, Ö-46, Ö-47, Ö-48, Ö-49, Ö-50, Ö-51)	9
2	Öğrenciye sorumluluk yükleme (Ö-74, Ö-75, Ö-76, Ö-77, Ö-78, Ö-79, Ö-80, Ö-81, Ö-82)	9
3	Öğretmenin uyguladığı etkinlikler ve pekiştireçler (Ö-93, Ö-94, Ö-95, Ö-96, Ö-97, Ö-98, Ö-99, Ö-100)	8
4	Ev ziyaretleri (Ö-43, Ö-73, Ö-83, Ö-84, Ö-85, Ö-86, Ö-87, Ö-88, Ö-89, Ö-90, Ö-91)	11
5	Sorunun kaynağına inme (Ö-21, Ö-10, Ö-15, Ö-14, Ö-9, Ö-17, Ö-13, Ö-22, Ö-7, Ö-11, Ö-20, Ö-8, Ö-18, Ö-19, Ö-23, Ö-12, Ö-16 -23)	17
6	Okul-Veli-Öğrenci iş birliği (Ö-67, Ö-69, Ö-60, Ö-56, Ö-62, Ö-58, Ö-71, Ö-61, Ö-68, Ö-6, Ö-72, Ö-65, Ö-70, Ö-92, Ö-64, Ö-59, Ö-66, Ö-57)	18
7	Rehberlik servisi (Ö-37, Ö-26, Ö-35, Ö-41, Ö-54, Ö-27, Ö-30, Ö-52, Ö-34, Ö-24, Ö-38, Ö-25, Ö-53, Ö-55, Ö-31, Ö-29, Ö-36, Ö-32, Ö-40, Ö-28, Ö-39, Ö-33)	22
8	Rol model olma (Ö-6, Ö-5, Ö-3, Ö-4, Ö-2, Ö-1)	6

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 2, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltma amacıyla gerçekleştirdikleri örnek uygulamaların analizini sunmaktadır.

Analiz sonuçlarına göre, katılımcılar, olumsuz öğrenci davranışlarının çözümüne yönelik farklı yaklaşımları benimsemektedir. Bu bağlamda, katılımcıların öne çıkan görüşleri şunlardır:

Rehberlik Servisi Yardımı: Katılımcılar, öğrencilerin olumsuz davranışlarının çözümünde rehberlik servisinin önemine vurgu yapmaktadır. Rehberlik servisi, öğrencilere bireysel destek sağlama, sorunları tespit etme ve çözüm yolları önerme konularında etkili bir rol üstlenmektedir.

Okul-Veli-Öğrenci İş Birliği: Katılımcılar, olumsuz öğrenci davranışlarını azaltmak için okul, veli ve öğrenci arasında iş birliğini önemsemektedir. Bu iş birliği sayesinde öğrencilerin sorunları daha etkili bir şekilde ele alınmakta ve çözüme kavuşturulmaktadır.

Öğretmen Tarafından Uygulanan Etkinlikler ve Pekiştireçler: Öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmada öğretmenlerin rolüne dikkat çekilmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin olumsuz davranışları önleme amacıyla çeşitli etkinlikler ve pekiştireçler uyguladığını ifade etmektedir.

Sonuç olarak, Tablo 2'deki analiz sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin, öğrencilerin olumsuz davranışlarının azaltılmasına yönelik farklı stratejileri benimsemektedir. Bu stratejiler, rehberlik hizmetlerinden öğretmen iş birliğine kadar geniş bir yelpazede yer almaktadır. Bu uygulamaların bir arada kullanılmasıyla, okullar olumsuz davranışları azaltmada daha etkili sonuçlar elde etme çabası içerisinde.

Verilen yanıtlar analiz edildiği zaman en fazla işaretlenen birkaç seçenek analiz edilirse;



Ö-31, Ö-35, Ö-27, Ö-24, Ö-26, Ö-28, Ö-29, Ö-36, Ö-33, Ö-34, Ö-32, Ö-41, Ö-39, Ö-38, Ö-40, Ö-52, Ö-30, Ö-53, Ö-54, Ö-55: "Rehberlik servisi" Okullarda rehberlik servisinin önemi oldukça büyüktür. Rehberlik servisi, öğrencilerin akademik, psikososyal ve kariyer alanlarındaki gelişimlerini desteklemek, onlara rehberlik etmek ve çeşitli zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olmak amacıyla kurulan bir hizmet olarak yanıtlanmıştır.

Ö-62, Ö-57, Ö-68, Ö-66, Ö-59, Ö-63, Ö-60, Ö-71, Ö-65, Ö-69, Ö-56, Ö-64, Ö-72, Ö-67, Ö-92, Ö-70, Ö-58, Ö-61: "Okul-Veli-Öğrenci iş birliği" seçeneğini ifade etmişlerdir. Okul-Veli-Öğrenci iş birliği, eğitim sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. Bu iş birliği, okulun yönetimi, öğretmenleri, velileri ve öğrencileri içeren bir ekip yaklaşımını ifade eder. Her bir grubun birbirine destek sağladığı, iletişim kurduğu ve birlikte çalıştığı bir ortaklık anlayışını ifade etmektedir. Okul-Veli-Öğrenci iş birliği, eğitim sürecinin tüm bileşenlerini bir araya getirerek öğrencilerin daha iyi bir öğrenme deneyimi yaşamalarını ve potansiyellerini en üst düzeye çıkarmalarını destekler. Bu iş birliği, çocukların akademik, sosyal ve duygusal gelişimlerine olumlu katkılarda bulunurken aynı zamanda topluluk bağlarını güçlendirmektedir.

Ö-20, Ö-13, Ö-9, Ö-18, Ö-16, Ö-23, Ö-7, Ö-11, Ö-21, Ö-15, Ö-8, Ö-14, Ö-19, Ö-12, Ö-10, Ö-22, Ö-17: "Sorunun kaynağına inme" eğitim sistemi veya süreçlerinde ortaya çıkan sorunları daha iyi anlamak ve çözmek amacıyla temel nedenleri veya kökenleri belirlemeyi ifade eder. Bu yaklaşım, yalnızca sorunun yüzeyine değil, daha derinlemesine nedenlerine ve kökenine odaklanmayı içermektedir. Yüzeysel çözümler yerine temel sorunları ele alarak daha etkili ve sürdürülebilir sonuçlar elde etmeyi amaçlar. Eğitimde sorunların sadece semptomlarını değil, nedenlerini ele alarak daha sağlam bir eğitim sistemi oluşturmak hedeflenir.

Ö-43, Ö-73, Ö-83, Ö-84, Ö-85, Ö-86, Ö-87, Ö-88, Ö-89, Ö-90, Ö-91: "Ev ziyaretleri" yanıtını vermişlerdir. Ev ziyaretleri, eğitimde önemli bir rol oynayan etkili bir uygulamadır. Özellikle öğrencilerin akademik başarısını artırmak, öğrenci ve aile ilişkilerini güçlendirmek, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını anlamak ve eğitim sürecini desteklemek amacıyla kullanılan bir stratejidir. Sonuç olarak, ev ziyaretleri, ailelerle daha yakın işbirliği yapmayı sağlayarak öğrencilerin akademik başarısını artırabilir, duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyebilir, eşitsizlikleri azaltabilir ve genel olarak okulun topluluğunu daha güçlü bir şekilde bir araya getirebilir.

Öğretmenlerin Motivasyonunun Artırılmasına İlişkin Bulgular

Okul içinde eğitimcilerin motivasyonunu yükseltmeye bağlı olarak, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin verdiği cevapların analizi, "Okulunuzda öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için örnek uygulamalarınız varsa, lütfen paylaşır mısınız?" sorusuna verilen cevaplar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1 : Öğretmenlerin Motivasyonlarının Artırılması İçin Yapılanlara Yönelik Sınıf Öğretmenleri İle Okul Öncesi Öğretmenlerin Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Güven kazanma (Ö-97, Ö-95, Ö-20, Ö-6, Ö-99, Ö-2, Ö-1, Ö-4, Ö-22, Ö-21, Ö-100, Ö-23, Ö-98, Ö-3, Ö-94, Ö-5)	17
2	Öğretmenlerle birebir ilgilenme (Ö-65, Ö-67, Ö-84, Ö-66, Ö-82, Ö-81, Ö-62, Ö-80, Ö-79, Ö-83, Ö-63, Ö-85, Ö-68, Ö-64)	14
3	Okul olan bağlılık ile aidiyet duygusunu geliştirilmesi (Ö-60, Ö-58, Ö-57, Ö-59, Ö-92, Ö-93, Ö-61)	7
4	Olumlu iletişim ve ilişki kurma (Ö-15, Ö-17, Ö-11, Ö-14, Ö-18, Ö-12, Ö-19, Ö-9, Ö-8, Ö-24, Ö-16, Ö-7, Ö-13)	14
5	Çeşitli etkinliklerde birlikte hareket etme (Ö-39, Ö-41, Ö-27, Ö-34, Ö-38, Ö-36, Ö-30, Ö-32, Ö-25, Ö-29, Ö-31, Ö-37, Ö-28, Ö-55, Ö-33, Ö-56, Ö-35, Ö-40, Ö-26)	19
6	Öğretmenin rahat ve mutlu hissetmesi (Ö-50, Ö-47, Ö-53, Ö-43, Ö-48, Ö-44, Ö-45, Ö-52, Ö-49, Ö-51, Ö-54, Ö-46, Ö-42)	13
7	Başarılarını ödüllendirme (Ö-74, Ö-72, Ö-76, Ö-73, Ö-78, Ö-77, Ö-70, Ö-75, Ö-69, Ö-71)	10
8	Öğretmenlere yönelik etkinlikler ve faaliyetler (Ö-91, Ö-87, Ö-90, Ö-89, Ö-86, Ö-86)	6

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Katılımcıların öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için önerdiği uygulamaları içeren Tablo 3'ün analizi olarak, sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için tercih ettiği başlıca stratejilerin özetine ulaşabiliyoruz. Özellikle öğretmenlere yönelik etkinlikler, özel günlerde hediye ve ödüller, aidiyet duygusunu geliştirme ve okula bağlılık oluşturma gibi önemli noktalar vurgulanmaktadır. Ayrıca, öğretmenlere yönelik etkinlikler düzenlemenin öne çıkan bir yaklaşım olduğu görülüyor.

Ö-30, Ö-25, Ö-28, Ö-36, Ö-37, Ö-41, Ö-35, Ö-34, Ö-39, Ö-32, Ö-38, Ö-29, Ö-26, Ö-33, Ö-40, Ö-55, Ö-31, Ö-56, Ö-27 : Aylık düzenli olarak zümre toplantıları düzenliyoruz ve bu toplantılarda her öğretmene eşit şekilde görevler veriyoruz. Bu yanı sıra, öğretmenlerimizle birlikte çeşitli etkinlikler düzenleyerek bir araya geliyoruz. Konser gibi etkinliklere birlikte katılarak, öğretmenlerin daha fazla motive olmasına olanak sağlıyoruz.

Ö-23, Ö-95, Ö-98, Ö-100, Ö-5, Ö-6, Ö-20, Ö-21, Ö-22, Ö-1, Ö-94, Ö-2, Ö-96, Ö-97, Ö-3, Ö-99, Ö-4: “Öğretmenlerimize yönelik çeşitli spor etkinlikleri sunmaktayız. Bu etkinlikler arasında masa tenisi turnuvaları ve futbol turnuvaları gibi faaliyetler bulunmaktadır. Öğretmenlerimizin okul içinde de etkin bir rol oynamaları için her ay düzenli yemek programları düzenliyoruz. Ayrıca özel günlerde de sık sık bir araya gelerek sıra gecesi gibi etkinlikler düzenliyoruz ve keyifli vakit geçiriyoruz. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerimizin hem okula hem de birbirlerine daha bağlı hissetmelerine yardımcı olarak motivasyonlarını artırmayı amaçlamaktayız”

Ö-83, Ö-64, Ö-81, Ö-67, Ö-68, Ö-79, Ö-62, Ö-80, Ö-85, Ö-65, Ö-66, Ö-84, Ö-63: “Öğretmenlerimizi zaman zaman sınıflarında ziyaret ederek, yaptıkları harika işleri ve çabaları takdir ediyoruz. Bu yaklaşım, onların mutlu olmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca her dönem öğretmenlerimize teşekkür veya takdir belgesi gibi ödüller sunarak öğretmenlerimizi ödüllendiriyoruz. Ayrıca her ay örnek sınıfları ilan ederek öğretmenlerimize destek oluyor ve bu da onların motivasyonunu artırıyor.

Ö-17, -9, Ö-18, -16, Ö-14, Ö-13, Ö-8, Ö-11, Ö-10, Ö-7, Ö-19, Ö-15, Ö-12, -24 : “Birlikte bir aile olduğumuzu vurgulayarak, öğretmenlerimize bu hissiyatı yaşatıyoruz. Bu yaklaşım sayesinde öğretmenlerimizin hem okula hem de öğrencilere daha sıkı bir şekilde bağlanmalarını sağlayarak motivasyonlarını artırıyoruz.”

Ö-51, Ö-44, Ö-52, Ö-45, Ö-46, Ö-53, Ö-54, Ö-42, Ö-47, Ö-48, Ö-49, Ö-50, Ö-43: “Öğretmenlerimizin özel günlerinde, doğum günü, düğün veya cenaze gibi önemli anlarında bir araya gelerek dayanışmayı pekiştiriyoruz. Bu durum, öğretmenlerimizin okula olan bağlılığını artırdığı gibi aynı zamanda motivasyonlarını da yükseltmektedir.

Herkesin görüşüne göre okul, öğretmenlerin şevkini artırmak için çeşitli sportif ve kültürel etkinlikler düzenlemiştir. Bazı katılımcılar, diğer öğretmenleri motive etmek açısından olumlu bir davranış olan öğretmen motivasyonunu artırmak için başarılı öğretmenleri ödüllendirmiştir. Bazı katılımcıların yorumlarına göre öğretmenler aile ortamında olduklarını hissetmekte, bu durum okula aidiyet duygusu oluşturmakta ve okula bağlılıklarını arttırmakta, bu da motivasyonlarını artırmaktadır.

Öğrencilerin Motivasyonunun Artırılmasına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin enerjisini artırmak amacıyla, "Öğrencilerin enerjisini yükseltmek için uygulama paylaşabilir misiniz?" sorusuna sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin cevaplarına yönelik analiz Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 2 : Öğrencilerin Motivasyonunu Yükseltmek İçin Yapılanlara Yönelik Sınıf Öğretmenleri İle Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Öğrencilerin okullarına isteyerek gelmesini ve mutluluklarını sürdürme (Ö-68, Ö-66, Ö-62, Ö-69, Ö-71, Ö-65, Ö-70, Ö-73, Ö-72, Ö-67, Ö-63, Ö-64)	12
2	Öğrencilere yönelik gezi organizasyonu (Ö-27, Ö-28, Ö-32, Ö-29, Ö-25, Ö-30, Ö-26, Ö-24, Ö-31)	9
3	Öğrencilerle birebir ilgilenme ve onlara güvenme (Ö-22, Ö-35, Ö-16, Ö-17, Ö-23, Ö-19, Ö-12, Ö-18, Ö-15, Ö-20, Ö-14, Ö-33, Ö-21, Ö-34, Ö-13)	15
4	Öğrencilerin okullarını kendi evleri gibi hissetmesini sağlama (Ö-82, Ö-85, Ö-91, Ö-83, Ö-87, Ö-89, Ö-84, Ö-88, Ö-79, Ö-86, Ö-81, Ö-90, Ö-80)	13
5	Öğrencilere ödüllendirme çalışmaları (Ö-56, Ö-57, Ö-49, Ö-53, Ö-58, Ö-54, Ö-55, Ö-48, Ö-59, Ö-47, Ö-51, Ö-50, Ö-52)	12
6	Öğrencilere yönelik sosyal, kültürel vb. etkinlikler (Ö-3, -6, Ö-9, Ö-8, Ö-2, Ö-7, Ö-11, Ö-10, Ö-1, Ö-4, Ö-5)	11
7	İlgi ve beceriye göre kurs verme (Ö-95, Ö-75, Ö-98, Ö-61, Ö-93, Ö-74, Ö-46, Ö-76, Ö-44, Ö-36, Ö-77, Ö-99, Ö-37, Ö-78, Ö-92, Ö-97, Ö-45, Ö-40, Ö-42, Ö-100, Ö-38, Ö-43, Ö-60, Ö-39, Ö-94, Ö-41)	38

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 4'e bakıldığında, katılımcıların öğrencilerin ilgilerini artırmaya yönelik farklı görüşler sundukları görülmektedir. Bu nedenle katılımcıların görüşleri de dikkate alınarak sınıf öğretmenleri ile okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonunu artırmanın en yaygın yolları şunlardır: (1) Öğrencilerin sosyal, kültürel vb. etkinlikler düzenlemek, (2) ilgi ve becerilere dayalı dersler vermek, (3) öğrencilere yönelik geziler

düzenlemek. Tablo 4'e bakıldığında tüm katılımcıların toplulukları, kültürleri vb. var. Etkinliği kendilerinin organize ettiğini belirtir. Buna göre bazı katılımcıların bu konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir.

Ö-11, Ö-9, Ö-8, Ö-4, Ö-5, Ö-6, Ö-7, Ö-3, Ö-9, Ö-2, Ö-1 : "Öğrencilerimizi motive edici sonunda ödülleri etkinlikler düzenlemekteyiz. Örneğin, okulumuz genelinde başarıyla yürütülen sıfır atık projesi kapsamında okullarımızı ve sınıflarımızı temiz tutarak geri dönüşümün önemine vurgu yapıyoruz. Aynı zamanda akıl oyunları gibi etkinlikler de düzenliyoruz. Velilere önerdiğimiz kitapları test etmelerini ve sonrasında bu deneyimleri paylaşımlarını istiyoruz. Böylece hem öğrencilerin hem de velilerin öğrenmesine olanak sağlıyoruz. Bu yaklaşımla, öğrencilerin okula gitme motivasyonunu artırmayı hedefliyoruz."

Ö-57, Ö-54, Ö-52, Ö-56, Ö-50, Ö-55, Ö-59, Ö-53, Ö-51, Ö-48, Ö-47, Ö-58 : Düzenlediğimiz turnuvalarda, başarılı olan katılımcılara madalya ve ödülleri sunarak fiziksel aktiviteyi teşvik etmeyi amaçlıyoruz. Öğrencilerin, sınavlarda birinci olan öğrencilere ödülleri verildiğini görebilecekleri aylık bir yerleştirme sınavı düzenliyoruz. Ayın en temiz sınıfını seçiyoruz ve ödüllendiriyoruz.

Ö-69, Ö-71, Ö-70, Ö-72, Ö-65, Ö-73, Ö-63, Ö-67, Ö-68, Ö-62, Ö-66, Ö-64,: "Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu etkileyen dersler hem ders içi hem de ders dışı olarak verilmektedir. Bunların arasında yüzme, halk oyunları, bilgi yarışması gibi etkinlikler düzenlenmektedir.

Ö-37, Ö-76, Ö-95, Ö-45, Ö-99, Ö-42, Ö-60, Ö-44, Ö-75, Ö-36, Ö-100, Ö-78, Ö-92, Ö-74, Ö-93, Ö-98, Ö-38, Ö-46, Ö-77, Ö-39, Ö-97, Ö-43, Ö-94, Ö-41, Ö-61, Ö-40 : "Öğrencilerimiz için gezici tiyatromuz var. Öğrencilerimiz düzenli olarak bu gezici sinemalarda güzel vakit geçiriyor. Müzeleri geziyoruz. Öğrencilere yönelik geziler düzenliyoruz. Bu sayede öğrencilerimiz okul saatleri dışında da güzel vakit geçirebilirler. Bir okula hapsedilmek yerine."

Ö-79, Ö-80, Ö-81, Ö-82, Ö-83, Ö-84, Ö-85, Ö-86, Ö-87, Ö-88, Ö-89, Ö-90, Ö-91: "...geziler, piknikler düzenliyoruz. Sinema etkinliklerimiz oluyor. Birlikte tiyatroya gidiyoruz, öğrencilere tiyatroyu sevdirmek için ders dışı etkinlikleri de birlikte yapıyoruz."

Katılımcıların tamamı öğrencilerinin motivasyonunu artıracak ders dışı etkinlikler geliştirdiklerini söyledi. Bazı katılımcılar ise öğrencileri ilgi duyabilecekleri ve motivasyonlarını artıracak becerilere sahip oldukları derslere yönlendirdiklerini belirtti. Ayrıca bazı katılımcılar öğrenci motivasyonunu artırmak amacıyla çeşitli yerlere geziler düzenlediklerini belirttiler.

Okul Ortamının İyileştirilmesine İlişkin Bulgular

Okulun genel atmosferini iyileştirmeye yönelik olarak gerçekleştirilen uygulamaları değerlendirmek üzere, sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin "Okul ortamını daha iyi hale getirmek için uygulanan çalışmalardan bahseder misiniz?" sorusuna verdikleri cevapların analizi Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 3 : Okul Ortamının İyileştirilmesi kapsamında Sınıf Öğretmenleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri

Sıra	Görüşler	f
1	Okulu öğrenciler için ev ortamına dönüştürme (Ö-53, Ö-56, Ö-62, Ö-58, Ö-61, Ö-63, Ö-57, Ö-64, Ö-60, Ö-59, Ö-48, Ö-52, Ö-85, Ö-49, Ö-50, Ö-54, Ö-51, Ö-55)	18
2	Öğrencilerin sorumluluklarının bilincinde olması için yapılan etkinlikler (Ö-15, Ö-93, Ö-11, Ö-14, Ö-30, Ö-29, Ö-95, Ö-16, Ö-32, Ö-13, Ö-31, Ö-12, Ö-92, Ö-94, Ö-17)	15
3	Tehlikelere Karşı Okulun Güvenli Hale Getirilmesi (Ö-9, Ö-4, Ö-5, Ö-7, Ö-2, Ö-6, Ö-8, Ö-3)	8
4	Çok amaçlı salon ve kütüphane oluşturma (Ö-1, Ö-10, Ö-96, Ö-97, Ö-98, Ö-99, Ö-100)	7
5	Okulun temiz olmasını sağlama (Ö-46, Ö-42, Ö-87, Ö-36, Ö-45, Ö-89, Ö-41, Ö-90, Ö-38, Ö-34, Ö-91, Ö-43, Ö-35, Ö-88, Ö-37, Ö-33, Ö-47, Ö-39, Ö-44, Ö-86, Ö-40)	21
6	Okul bahçesini ve duvarlarını iyileştirme (Ö-23, Ö-26, Ö-21, Ö-20, Ö-19, Ö-28, Ö-25, Ö-18, Ö-24, Ö-27, Ö-22)	11
7	Okulun çekici ortama dönüştürülmesi (Ö-66, Ö-74, Ö-78, Ö-80, Ö-76, Ö-68, Ö-67, Ö-71, Ö-73, Ö-70, Ö-75, Ö-83, Ö-69, Ö-82, Ö-81, Ö-79, Ö-72, Ö-84, Ö-77, Ö-65)	20

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Tablo 5'ten görüldüğü üzere, (1) Okul bahçesinin düzenlenmesi ve duvarların rengarenk hale getirilmesi (2) Okul içinin komple çocukların ilgilerini çekecek hale getirilmesi, (3) Okulun türlü tehlikelere karşı güvenli hale getirilmesi için önerilerin geliştirilmesi sağlanmaktadır.

Ö-24, -22, Ö-19, Ö-20, Ö-27, Ö-21, Ö-23, Ö-26, Ö-25, Ö-18 : " Okulun duvarları, öğrencilerin ilgisini çekebilmek amacıyla renkler ve şekillerle süslenmektedir.

Ö-71, Ö-75, Ö-73, Ö-79, Ö-66, Ö-83, Ö-72, Ö-70, Ö-68, Ö-74, Ö-78, Ö-67, Ö-82, Ö-76, Ö-81, Ö-84, Ö-69, Ö-77, Ö-80, Ö-65: “Okulumuzun fiziksel çevresine yaptığımız düzenlemeler, öğrencilerin dikkatini çekebilecek niteliktedir. Okul bahçesinin duvarlarına çizgi film karakterleriyle boyama yaparak çocukların ilgisini çekmeyi amaçlıyoruz. Ayrıca okulumuzda bir spor sahası da bulunmaktadır. Bu sahayı futbol, voleybol ve basketbol gibi farklı sporlar için kullanıyoruz.”

Ö-59, Ö-51, Ö-54, Ö-52, Ö-48, Ö-57, Ö-58, Ö-64, Ö-62, Ö-56, Ö-61, Ö-53, Ö-63, Ö-60, Ö-55, Ö-50, Ö-85, Ö-49 : “Okulumuzda öğrenciler, kendilerini güvende hissedebiliyorlar. Bu sayede öğrencilerimiz, okulda oldukları süre boyunca kendilerini evlerindeymiş gibi rahat hissediyorlar..”

Ö-41, Ö-45, Ö-42, Ö-37, Ö-88, Ö-90, Ö-34, Ö-89, Ö-46, Ö-36, Ö-43, Ö-38, Ö-87, Ö-35, Ö-91, Ö-33, Ö-44, Ö-39, Ö-47, Ö-86, Ö-40 : “Temizlik bizim için en büyük önceliklidir. Okulumuzun temizliğine son derece dikkat ediyoruz. Aynı şekilde, öğrenci kıyafetlerinin temiz ve düzenli olmasına büyük bir özen gösteriyoruz. Herkesin kıyafetinin benzer olmasıyla birlikte temizlik ve düzenliğe verdiğimiz önemi vurguluyoruz..”

Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde genel olarak okul ortamlarını öğrencilerin yaşam alanı için çekici kılabilmek amacıyla okulun duvarlarının rengârenk şekilde iyileştirildiği görülmektedir. Bunun yanında katılımcıların büyük bir bölümü okulun içinin estetik ve hale getirmeye odaklanarak okul ortamını geliştirmeye çalıştıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar da okulun güvenliğini artırmayı hedefleyerek okulun iyileştirilmesi gerektiğine vurgu yapmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında, kişiler arası ilişkilerin rolü oldukça önemlidir. Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin özellikle vurguladığı konu, sağlıklı ve olumlu iletişimin teşvik edilmesi ve öğrencilere örnek olabilecek tutumların sergilenmesidir. İyi iletişim, empati yeteneğini artırarak hoşgörülü davranışların gelişmesine olanak tanır.

Olumlu bir okul iklimine sahip okullarda genellikle açık bir iletişim ortamı bulunur. Bu tip okullarda öğrenci-öğretmen ilişkileri olumlu ve açıktır. Bu da hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin okula karşı olumlu duygular geliştirmesine yardımcı olur. Bununla birlikte, her bireyin olumlu davranışlarından ilham alarak birbirine örnek olması, okulun atmosferini daha yaşanabilir hale getirir.

Sınıf öğretmenleri kişiler arası ilişkileri güçlendirmek için başarılı yöntemler uygulamışlardır. Öğrencilerin okullarını sahiplenmeleri teşvik edilmeli, tüm bireyler arasında sağlıklı ilişkiler kurmaları teşvik edilmeli ve böylece okul ortamı iyileştirilmelidir. Bu yaklaşım, olumlu bir okul iklimi oluşturmanın anahtarıdır. Ayrıca, öğrenciler arasındaki ilişkilerin de desteklenmesi önemlidir, çünkü bu da olumlu bir okul deneyimi sağlar (Doğan, 2017).

Olumlu bir okul ikliminin sağlanması için öğrenci davranışlarının büyük önemi bulunmaktadır. Araştırmalar, olumsuz öğrenci davranışlarının okul atmosferini olumsuz etkilediğini göstermektedir (Monhardt, 1995; Siyez, 2009). Olumsuz davranışların azaltılması, okulun güvenli, rahat ve yaşanabilir bir ortam haline gelmesine yardımcı olur. Bu nedenle, olumsuz öğrenci davranışlarını önlemeye yönelik olarak sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri büyük bir değere sahiptir.

Sınıf öğretmenleri ve okul öncesi öğretmenleri, olumsuz öğrenci davranışlarının azaltılmasını hedefleyen çabaların içerisinde rehberlik servisinin olası sorunlara müdahale edişi gibi konulara özel bir önem atfetmektedirler. Bu yaklaşımların okul iklimini olumlu yönde etkilediği gözlenmektedir. Araştırmalar, rehberlik hizmetinin okul ortamında öğrencilerin her yönden gelişimi için kritik bir rol oynadığını belirtmektedir. Rehberlik hizmeti, öğrencilere destek sağlayarak şiddeti azaltmaya yardımcı olur ve okul iklimi için hayati bir öneme sahiptir.

Olumlu bir okul iklimi için öğretmenlerin motivasyonu da oldukça önemlidir. Katılımcı görüşleri doğrultusunda, okul yönetimi tarafından çeşitli etkinlikler düzenlenerek öğretmenlerin motivasyonunun artırıldığı belirtilmektedir. Bu etkinlikler, öğretmenlerin tazelenmiş bir motivasyonla düşünme ve çalışma fırsatı bulmasını sağlar. Bu durum öğretmenler arası ilişkilerin güçlenmesine katkı sağlar ve öğretmenlerin keyif almasını sağlar. Öğretmen motivasyonunun artması, okulun genel iklimini olumlu şekilde etkiler. Öğretmenlerin motive olması, öğrencilerin de motive olmasına yardımcı olur ve böylece okul iklimi daha olumlu hale gelir. Öğretmenlerin motivasyonunun yüksek olması aynı zamanda akademik başarının da artmasına katkı sağlar.

Yapılan araştırmalar, düşük öğretmen motivasyonunun genellikle yetersiz ücret, başarıların yeterince ödüllendirilmemesi ve yöneticilerin motivasyona yeterince önem vermemesi gibi faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir (Ertürk, 2016). Bu nedenle, yöneticilerin öğretmenlerin motivasyonunu artırmak için tutum ve davranışlarının büyük bir etkisi olduğu vurgulanmaktadır (Renchler, 1992; Akt., Doğan, 2017).

Öğrencilerin motivasyonunu artırmak için elde edilen katılımcı görüşlerine göre, en etkili uygulamalardan biri öğrenciye odaklı etkinliklerdir. Öğrenci merkezli düşünce ve onların ilgi alanlarına göre etkinlikler düzenleme yaklaşımının, öğrencilerin motivasyonunu olumlu bir şekilde etkilediği gözlenmektedir. Katılımcılar, öğrencilerin sadece derslere katılmakla kalmayıp çeşitli faydalı etkinlikler için de okula gelmelerinin gerektiği konusunda görüş birliğindedir. Bu strateji, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlayarak okulun iklimini olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrencilerin motivasyonunun artırılması, okulun iklimi açısından oldukça kritiktir. Yüksek motivasyon, öğrencilerin algılarını artırır ve daha dikkatli olmalarını sağlar. Bu durum akademik başarıyı da beraberinde getirir (Demirtaş, 2005). Araştırmalar gösteriyor ki, sportif faaliyetlerin düzenlenmesi öğrencilerin eğlenceli vakit geçirebileceği bir alan yaratır (Monhardt, 1995). Ek olarak, kulüp faaliyetleri, oyun etkinlikleri ve diğer fiziksel-sosyal etkinlikler de olumlu bir okul ikliminin oluşturulmasında kritik bir rol oynar. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltmaya yardımcı olur, okul atmosferini olumlu yönde etkiler ve güvenli bir öğrenme ortamı sunar.

Okulun fiziksel ortamı da olumlu bir iklimin sağlanması açısından kritik bir rol oynar. Okullarda sınıflar, bahçe, oyun sahası, laboratuvar, kütüphane gibi birçok alan bulunur. Bu alanlar, öğrenci, öğretmen ve diğer personelin etkileşimine maruz kalır. Okulun fiziksel zenginlikleri ve olanakları, okul iklimini etkiler. Katılımcı görüşlerine göre, okul duvarlarının ve bahçesinin düzenlenmesi öğrencilere çekici gelir. Bu düzenlemeler, öğrencilerin okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olur. Ayrıca, bahçe düzenlemesi öğrencilerin okul bahçesinde daha keyifli vakit geçirmesini sağlar. Bu unsurlar, öğrencilerin okula gelmeyi daha istekli hale getirir ve bu da okul iklimini olumlu şekilde etkiler.

Sonuç olarak, öğrenci motivasyonunun artırılması, öğrenci merkezli etkinliklerin düzenlenmesi, fiziksel ortamın düzenlenmesi gibi faktörler okul iklimini olumlu hale getirmekte önemli rol oynar. Bu unsurlar, öğrencilerin okula olan bağlılığını artırır, olumsuz davranışları azaltır, akademik başarıyı destekler ve okulun genel atmosferini olumlu yönde etkiler.

KAYNAKÇA

Atakan, H. (2012). Devlete bağlı ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin örgüt iklimi algıları ile iş tatmini arasındaki ilişkinin incelenmesi, Ankara Altındağ ilçesi örneği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.

Bektaş, F. & Nalçacı, A. (2013). Okul İklimi İle Öğrenci Başarısı Arasındaki İlişki. Sosyal Bilimler Dergisi, 4(13), 1-13, Ankara.

Bursalıoğlu, Z. (2012). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17. Baskı). Pegem Akademi. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013), Ankara.

Celkan, H. Y. (2003). Türk millî eğitiminden felsefi bir kesit. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1 (2), Ankara.

Celkan, H. Y. (2006). Prof. Dr. Hikmet Yıldırım Celkan. Hayat yolunda anlam arayışı, Ankara: Hegem Yayınları, Ankara.

Celkan, H. Y. (2018). Eğitim sosyolojisi. Asos Yayınları, Birinci Baskı, İstanbul.

Celkan, H., Y. (1991). Beşeri kültürün temel ögesi aile. Aile ve Toplum, 1(1), İstanbul.

Çalık, T. & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 157(35), 167-180, Ankara.

Çetin, B. (2014). Eğitim ve kalkınma ilişkisi: Türkiye örneği, Yüksek lisans tezi, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Demir, A. (2008). Ortaöğretim Okullarında Okul İklimi ve Öğretmen Performansları Arasındaki İlişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Demirtaş, S. (2005). Çalışma yaşamında motivasyonun önemi ve teşvik araçlarının yeri, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Doğan, S. (2017). Okul Kültürü Ve İklimi. (ed. C. T. Uğurlu), Okul Yönetimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

Ertürk, R. (2016). Öğretmenlerin İş Motivasyonları. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 2(3), 1-15, Ankara.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2005). Educational administration: Theory, research, and practice (7th ed.). Boston, MA: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. (2003). School climate. In J.W. Guhtrie. Encyclopedia of education, Thompson Gale.
- Monhardt, B. M. (1995). Safe by Definition. American School Board Journal, 182(2), 32-34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ499079>
- Okar, M. (2018). Öğretmenlerin Örgütsel İklim Algıları İle Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişki. [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özdemir, A. (2002). Sağlıklı okul ikliminin çeşitli görünüşleri ve öğrenci başarısı. Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1), 39-46, Kastamonu.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(38), 213-224, Ankara.
- Renchler, R. (1992). Student motivation, school culture, and academic achievement: What school leaders can do. ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Shaw, J. & Reyes, P. (1990). Comparison of High School and Elementary School Cultures. This Paper Presented At The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston. <https://eric.ed.gov/?id=ED320301>
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25), 67-80, Denizli.
- Tavşanlı, Ö., Birgül, K. & Oksal, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okul İklimine Yönelik Algılarını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(9), 821-838, Ankara.
- Turan, S. (1998). Measuring organizational climate and organizational commitment in the Turkish educational context. Paper Presented at the Annual Meeting of the University Council for Educational Administration. St. Louis, Missouri, USA. <https://eric.ed.gov/?id=ED429359>,
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin yayıncılık, Ankara.

Ergenlerde Problemlı İnternet Kullanımı ile Aleksitimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Problematic Internet Use and Alexithymia in Adolescents

ÖZET

Bu çalışmada, ergenlerin sosyal becerileri ve kişilerarası ilişkilerinde önemli bir faktör olduğu düşünülen problemlı internet kullanımı ile duyguları ifade etmede güçlük olarak tanımlanan aleksitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Bakırköy ilçesindeki 3 devlet lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 317 öğrenciden meydana gelmiştir. Problemlı internet kullanımında; en yüksek internetin olumsuz sonuçları, daha sonra sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım çıkmıştır. Aleksitimi değerlerine bakıldığında ise en yüksek dışa dönük düşünme, sonrasında duyguları tanımda güçlük ve duyguları söze dökmeye güçlük çıkmıştır. Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Sadece Aşırı Kullanım alt boyutunda cinsiyete göre kadınların lehine anlamlı farklılık görülmektedir. Problemlı İnternet Kullanım Ölçeği toplam puanı ile İnternetin olumsuz sonuçları, Sosyal fayda/Sosyal rahatlık, Aşırı kullanım alt boyutları aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Yapılan korelasyon testi sonucunda ölçeklerin hem alt boyutları açısından hem de toplam puanları açısından birbiri ile istatistiksel olarak anlamlı hiçbir korelasyon katsayısına rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Problemlı internet kullanımı, Aleksitimi, Bağımlılık, Sanal bağımlılık, Ergen.

ABSTRACT


In this study, it was aimed to examine the relationship between problematic internet use, which is thought to be an important factor in adolescents' social skills and interpersonal relationships, and alexithymia, which is defined as difficulty in expressing emotions. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The study population of the research consists of 9th grade students studying in 3 public high schools in Bakırköy district of Istanbul. The sample of the study consisted of 317 students selected by random sampling method. In problematic internet use, the highest level was negative consequences of internet use, followed by social benefit/social comfort and overuse. When alexithymia values were examined, extroverted thinking was the highest, followed by difficulty in recognizing emotions and difficulty in verbalizing emotions. The total score of the problematic internet use scale did not show a significant difference according to gender. Only in the Excessive Use sub-dimension, there is a significant difference in favor of women according to gender. The total score of the problematic internet use scale and the negative consequences of the Internet, social benefit/social comfort, and overuse sub-dimensions shows a significant difference according to family structure. As a result of the correlation test, no statistically significant correlation coefficient was found both in terms of sub-dimensions and total scores of the scales.

Keywords: Problematic internet use, Alexithymia, Addiction, Virtual addiction, Adolescent.

GİRİŞ

İnternet, bilgiye erişme, araştırma yapma, oyun oynama, eğlenme, iletişim kurma, müzik dinleme, film izleme, sosyal medya kullanma gibi farklı amaçlarla ergenler tarafından yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Sınırsız iletişim fırsatı sunan internet, çocuk ve ergenleri sağlıksız yaşamaya sevk etme, cinsel istismar ihtimalini kolaylaştırma, madde kullanımını artırma, kötü niyetli insanlarla kolay iletişime geçme, dolandırıcılık, terör olaylarına ve provokatif etkinliklere kolaylıkla dahil olabilme ve siber zorbalık gibi olumsuz yaşam olaylarına yönlendirmeye sebep olabilmektedir (Çelen vd., 2011).

Problemlı internet kullanımı uyumsuz düşünce ve patolojik davranışları içeren psikiyatrik bir durumdur (Davis, 2001). Caplan'a (2005) göre davranışsal ve bilişsel belirtilerden ortaya çıkmış; sosyal, akademik ve mesleki negatif sonuçlar doğuran çok boyutlu ve önemli bir sendromdur. Arısoy (2009) da aşırı internet kullanma isteğinin önüne

Muhammet Ü. Öztabak¹ 

How to Cite This Article

Öztabak, M. Ü. (2023).
"Ergenlerde Problemlı İnternet
Kullanımı ile Aleksitimi
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi"
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:116; pp:8765-
8777. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72327>

Arrival: 07 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Doç. Dr., Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0003-4923-2163

geçememe, internete bağlanılamayan zamanların önemini kaybetmesi ve internetten yoksun kalındığında aşırı öfke ve saldırganlık halinde olma şeklinde tanımlanmaktadır.

Problemlili internet kullanımı, bireyin yoğun bir biçimde stres yaşamasına ve günlük etkinliklerinin fonksiyonel bozulmasına yol açacak biçimde internet kullanımını kontrol etmedeki yetersizliği ifade etmektedir (Shapira vd., 2000). Davis (2001), uyumsuz düşüncelerin ve patolojik davranışların bireyin aşırı internet kullanımına neden olduğunu; Douglas ve diğerleri (2008) ise içsel ihtiyaç ve güdülenmelerin aşırı internet kullanımına neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Ergenlik dönemi, fiziksel, bilişsel, duygusal, davranışsal ve gelişimsel olarak hızlı değişikliklerle göze çarpan bir geçiş dönemidir. Çocukluk ile yetişkinlik dönemleri arasında bir köprü konumundadır. Riskli, aşırı veya dürtüsel nitelikte ve olumsuz yaşam sonuçlarına yol açan problemlili internet kullanımı dünya genelindeki ergenler arasında ortaya çıkan bir ruh sağlığı sorunudur (Jelenchick vd., 2016). Dolayısıyla problemlili internet kullanımı ergenler için bir risk faktörü haline gelmektedir.

İnsanlar üzüntü, sevinç, öfke, korku, tikslenme, şaşkınlık gibi farklı duygularıyla var olan canlılardır. Duyguları ifade etmek birey için fiziksel ve ruhsal sağlık açısından oldukça faydalıdır. Ancak bazı bireyler duygularını hissetmek ve yaşamak konusunda kendilerini bastırır, savunmacı davranış sergiler, duygusal farkındalıkları düşüktür ve duygularını ifade etmede kısıtlı sözcük dağarcığına sahiptirler. Bu durum bireyin fiziksel ve ruhsal bütünlüğünü tehdit ederek, kişinin sağlığına olumsuz etkide bulunmaktadır (Schwartz ve Kline, 2002).

Aleksitimi terimi ilk kez Sifneos (1972) tarafından kullanılmıştır ve bireyin duygusal işlevlerinde ve kişiler arası ilişkilerinde güçlük çekmesi şeklinde ortaya çıkan bir sorun olarak tanımlanmaktadır. Taylor ve arkadaşları (1991) aleksitimik özellikleri dört başlık altında toplamışlardır. Bunlar; (a) Duyguları fark etme ve ifade etme güçlüğü, (b) Hayal kurma ve düşlem yaşantısında kısıtlılık, (c) Operasyonel, işlemsel düşünme eğilimi, (d) Dış merkezli bilişsel yapıdan oluşmaktadır. Aleksitimik kişilerde görülen en belirgin özellik duyguları tanıma ve ifade etmede yaşanan güçlüktür (Sağlam, 2016). Bu bireyler duygularını tanımlamada, ifade etmede ve bunları bedensel duyumlardan ayırt etmede güçlük yaşamaktadırlar. Duyguları yüzlerinden anlaşılamamaktadır, donuk bir yüz ifadeleri vardır (Lesser, 1981; Krystal, 1979). Duygu ve düşünce arasında bağ kurup bunları ifade etmekte sorun yaşarlar (Luzumlu, 2013). Konuşmalarında genellikle tekrarlayan ifadeler kullanırlar ve sık sık bedensel yakınmalarda bulunurlar (Sağlam, 2016).

Aleksitimik bireylerin hayal güçleri de oldukça zayıftır. Kurdukları hayaller genellikle gerçeklik sınırları içinde, tutku ve özlemlerin silik bir biçimde yansıdığı renksiz fantezilerden oluşmaktadır (Taylor ve Bagby, 1988). Bu bireyler aynı zamanda oldukça seyrek rüya görürler. Rüyaları az içerikli ve günlük yaşamdan kalmadır (Sallıoğlu, 2002). Genellikle çevrelerindeki kişiler aleksitimik bireylerin donuk, sıkıcı ve duygusuz oldukları yönünde düşüncelere sahiptir (Sağlam, 2016). Aleksitimik bireylerin bir başka özelliği ise bu bireylerin kendi iç dünyalarına uzak, daha sade hatta robot gibi denilebilecek bir hayat tarzları olmasıdır. Problemlilerinin temelinde yatan durumlara odaklanmak yerine daha yüzeysel nedenlerle ilgilenmeyi tercih ederler. Yaşadıkları bir problemle tekrar karşılaşmamak için gerekli olan önlemleri almaya çalışırlar. Böylece genellikle uyumlu ve sorunsuz kişiler gibi görünürler (Koçak, 2002; Taylor vd., 1991). Buna ek olarak aleksitimik bireylerde görülen belirgin kişilik özelliklerinden biri de dışa dönük olmalarıdır. Günlük yaşamda karşılaştıkları durumlarda, iç etkenler ve onlara bağlı duygular yerine çevresel beklentilere ve ayrıntılara çok fazla önem verdikleri için aleksitimikler daha çok dış kontrollüdürler. Bu nedenle çevreleriyle sorunsuz, uyumlu ilişkiler kurabilen kişiler olarak bilinirler (McDougall, 1982). Bu görüşten farklı olarak aleksitimik bireylerin kişilerarası ilişkilerinde yalnız kalmayı seçtikleri ya da insanlara kaçınmacı, sosyal olarak uyumsuz, ilgisiz-kayıtsız ve empatik olmayan bir şekilde davrandıkları; onlarla iletişimin ise sıkıntı ve isteksizlik verici olduğunu ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Krystal, 1979).

Son zamanlarda yürütülen araştırmalarda, aleksitimi ve problemlili internet kullanımıyla bağlantılı sorunların ilişkisini açıklanmaya çalışılmıştır. Özbay (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, aleksitiminin alt boyutlarındaki duygularını tanıma zorluğu ve dışa vuruk düşünce puanlarındaki artış; öfke ifade etme biçimlerinden öfkenin içe vurumu ve öfkenin dışa vurumu puanlarındaki artış ve internet kullanım süresindeki artış, siber zorbalıkta pozitif yöndeki artışı açıklayabilmektedir. Aleksitiminin alt boyutlarındaki duygularını tanıma zorluğu; öfke ifade etme biçimlerinden sürekli öfke ve internet kullanım süresindeki artış, siber mağduriyetteki pozitif yönde artışı açıklayabilmektedir.

Akın (2014) tarafından yüksek aleksitiminin, duygu düzenleme güçlüğüne ve dürtüsellikine internet bağımlılığını yordayacağı; aleksitiminin internet bağımlılığıyla duygu düzenleme üzerinden ilişkili olacağı; dürtüsellikine duygu düzenleme güçlüğü ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkiyi güçlendireceği hipotezleri üzerine gerçekleştirilen çalışmada; aleksitiminin, duygu düzenleme güçlüğüne ve dürtüsellikine internet bağımlılığını yordayıcılığını ve duygu düzenlemenin aleksitimi-internet bağımlılığı ilişkisindeki aracı rolünü doğrulanmıştır. Arcan ve Yüce'nin

(2016) çalışmasında ise aleksitiminin internet bağımlılığını yordamada açıklanan varyansa bağımsız katkısının, benlik saygısı, yalnızlık ve sosyal destek değişkenlerinin neredeyse toplamı kadar olduğu dikkat çekmektedir. Artan internet kullanım süresi ve aleksitiminin internet bağımlılığıyla güçlü bir biçimde ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnternet bağımlılığı konusunda her yaş grubundan kişilerle karşılaşılsa da ergenler daha fazla risk altında görülmektedirler. Sosyal ilişki kurma konusunda yetersizlik hissedilen, yalnızlık yaşayan ve duygusal boşluk içinde olan kişiler bunların başında gelmektedir (Erkaya, 2009). Sosyal becerileri düşük olan, yüz yüze ilişkilerde sorun yaşayan, düşük benlik algısına sahip ve yalnız olan aleksitimik bireyler, sosyalleşme ihtiyaçlarını bağımlılık pahasına “sanal” ilişkilerle karşılamaya çalışmaktadır (Caplan, 2003; 2005; Chou ve Hsiao, 2000). Sosyal beceri eksikliği ve ilişkilerde sorun yaşama vb. faktörler problemlili internet kullanımı ve bu kapsamda düşünülebilecek aleksitimi arasındaki ilişkiyi incelemenin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ergenlerde problemlili internet kullanımı ile aleksitimi arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır;

- ✓ Ergenlerin problemlili internet kullanımları ve aleksitimi durumları ne düzeydedir?
- ✓ Ergenlerin problemlili internet düzeyleri ve aleksitimi düzeyleri demografik özelliklere göre değişmekte midir?
- ✓ Ergenlerin problemlili internet kullanımları ile aleksitimi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini İstanbul ili Bakırköy ilçesindeki 3 devlet lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilmiş 317 öğrenciden meydana gelmiştir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Erkek	128	40.4
	Kadın	189	59.6
	Toplam	317	100.0
Kardeş Sayısı	Tek	25	7.9
	2 Kardeş	150	47.3
	3 Kardeş	91	28.7
	4 ve Üzeri	51	16.1
	Toplam	317	100.0
Aile Geliri	Düşük	6	1.9
	Orta	191	60.3
	İyi	117	36.9
	Yüksek	3	.9
	Toplam	317	100.0
Anne Baba Ayrılığı	Evet	28	8.8
	Hayır	289	91.2
	Toplam	317	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	119	37.5
	Ortaokul	72	22.7
	Lise	96	30.3
	Üniversite	30	9.5
	Toplam	317	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	71	22.4
	Ortaokul	77	24.3
	Lise	118	37.2
	Üniversite	51	16.1
	Toplam	317	100.0
Algılanan Ebeveyn Tutumu	Otoriter	60	18.9
	Demokratik	42	13.2
	Hoşgörülü	144	45.4
	İlgisiz	14	4.4
	Koruyucu	57	18.0
	Toplam	317	100.0

Tablo 1'e göre katılımcıların %40,4'ü erkek, %59,6'sı kadınlardan oluşmaktadır. Araştırmaya katılan bireylerin %7,9'ü tek kardeş, %47,3'ü iki kardeş, %44,8'i üç kardeş ve üzeri kardeş sayısına sahiptir. Katılımcıların %1,9'ü düşük aile gelirine sahip iken, %60,3'ü orta gelirli, %36,9'u iyi gelirli ve %0,9'u yüksek gelirli bir aile yapısına sahiptir. Katılımcıların sadece %8,8'inin anne ve babası ayrı durumdadır. Araştırmaya katılanların annelerinin %37,5'i ilkökul, %22,7'si ortaokul, %30,3'ü lise ve %9,5'i üniversite mezunu; babalarının ise %22,4'ü ilkökul, %24,3'ü ortaokul, %37,2'si lise ve %16,1'i üniversite mezunudur. Katılımcıların %45,4'ü hoşgörülü, %18,9'u otoriter, %18'i koruyucu, %13,2'si demokratik ve %4,4'ü ilgisiz olarak ebeveyn tutumlarını algılamaktadırlar.

Ayrıca katılımcıların internet kullanım özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların İnternet Kullanım Özellikleri

		Frekans (N)	Yüzde (%)
İnternete nereden bağlandığı	İnternet kafe	6	1.9
	Kaldığım yer	180	56.8
	4,5G İnternet	123	38.8
	Ücretsiz ortak kullanım alanı	2	.6
	Diğer	6	1.9
	Toplam	317	100.0
İnternet kullanım amacı	Dersle ilgili araştırmalar	45	14.2
	Oyun oynamak - eğlence	116	36.6
	Sosyal ilişki	156	49.2
	Toplam	317	100.0
Bir günde ortalama internette geçirilen süre	0-2 saat	92	29.0
	3-4 saat	128	40.4
	5-6 saat	66	20.8
	7 saat ve üzeri	31	9.8
	Toplam	317	100.0

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan bireylerin neredeyse tamamı (%95,6) kaldığı yerden ve 4.5G internet ağından bağlantı yapmaktadır. Katılımcıların %14,2'si interneti dersle ilgili araştırma yapmak, %36,6'sı oyun oynamak ve eğlence amaçlı, %49,2'si ise sosyal ilişki kurmak için kullanmaktadır. Katılımcıların bir gün içerisinde internet

kullanma sürelerine bakıldığında ise %29'unun 0-2 saat arası, %40,4'ünün 3-4 saat arası, %20,8'inin 5-6 saat arası ve %9,8'inin ise 7 saat ve üzerinde olduğu görülmektedir. Yani %69,4'ü 0-4 saat, %30,6'sı ise 5 ve üzeri saat internete girmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Problemler İnternet Kullanımı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada katılımcılara ait demografik özelliklerin (cinsiyet, kardeş sayısı, ailenin algılanan geliri, anne-babanın ayrı olup olmaması, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin algılanan ebeveyn tutumları, internete nereden bağlandığı, internet kullanım amacı, bir günde ortalama internette geçirilen süre) belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından oluşturulmuş kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Problemler İnternet Kullanım Ölçeği (PIKÖ)

Problemler İnternet Kullanım Ölçeği, Ceyhan ve arkadaşları (2007) tarafından ergenlerin problemler internet kullanımlarını belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş, toplam 33 maddeden oluşan, 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği yapılmış, faktör analizi sonucunda ölçeğin 3 alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir: "internetin olumsuz sonuçları", "sosyal fayda/sosyal rahatlık" ve "aşırı kullanım". Ölçekten alınabilecek puanlar 33 ile 165 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan puanın yüksek olması durumunda internet kullanım düzeyinin yüksek olduğu ve bunun da kullanıcılarının yaşamlarını olumsuz etkilediği ve internet bağımlılığının oluştuğunu ifade etmektedir. Çalışmada iç tutarlılık katsayısı (α) 0.95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise şu şekilde verilmiştir; 1. faktör "internetin olumsuz sonuçları" α : 0.94, 2. faktör "sosyal fayda/sosyal rahatlık" α : 0.85 ve 3. faktör "aşırı kullanım süresi" α : 0.75 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlar problemler internet kullanımı ölçeğinin iç tutarlılığının oldukça yüksek ve güvenilir olduğunu işaret etmektedir.

Problemler internet kullanım ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi sonucunda cronbach alfa değeri 0,924 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20)

Toronto Aleksitimi Ölçeği, Bagby ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması ise Güleç ve diğerleri (2009) tarafından yapılmıştır. TAÖ-20, yirmi maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Bu ölçeğin 3 alt faktörü bulunmaktadır. Duygularını Tanımada Güçlük (difficulty identifying feelings) faktörü yedi maddeden, Duyguları Söze Dökmede Güçlük (difficulty describing feelings) faktörü beş maddeden, Dışa-Dönük Düşünme (externally-oriented thinking) faktörü sekiz maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ve alt-ölçeklerin iç tutarlılık değerlendirmesinde toplam ölçek için Cronbach alfa=0.78 bulunurken, alt faktörler için alfa değerleri sırasıyla 0.80, 0.57 ve 0.63 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca Güleç ve Yenel (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan TAÖ-20'nin kesme puanı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda alt değer olarak 51 puanının, üst değer olarak ise 59 puanının alınmasının uygunluğu tespit edilmiştir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği için hesaplanan Cronbach Alfa değeri 0,609 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Öğrencilere uygulamadan önce araştırmanın amacı ve ölçme araçlarının nasıl doldurulacağı konusunda gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrenciler bilgilendirme sonrası kişisel bilgi formu ile ölçekleri doldurmuşlardır. Çalışmada elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında değerlendirilmiştir. Değerlendirmede frekans dağılımı, t testi ve Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi teknikleri kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, ergenlerde problemler internet kullanımı ile aleksitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Problemler İnternet Kullanım Ölçeği ile Toronto Aleksitimi Ölçeğine İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Problemler internet kullanım ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: PİKÖ İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	A.Ort	S.s
İnternetin Olumsuz Sonuçları	317	17.00	83.00	33.0315	13.68840
Sosyal Fayda/ Sosyal Rahatlık	317	10.00	50.00	20.9685	8.41331
Aşırı Kullanım	317	7.00	30.00	18.4101	5.45369
PİKÖ Toplam	317	35.00	153.00	72.4101	24.08494

Öğrencilerin Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği puan ortalaması 72,41 olarak hesaplanmıştır. PİKÖ alt test puan ortalamaları incelendiğinde; internetin olumsuz sonuçları puan ortalaması 33,03, sosyal fayda/sosyal rahatlık puan ortalaması 20,96 ve aşırı kullanım puan ortalaması 18,41 olarak belirlenmiştir.

Toronto aleksitimi ölçeğine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: TAÖ İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Minimum	Maksimum	A.Ort	S.s
Duygularını Tanımada Güçlük	317	7.00	34.00	21.5079	4.07106
Duyguları Söze Dökmede Güçlük	317	7.00	22.00	14.6057	3.08411
Dışa Dönük Düşünme	317	14.00	36.00	26.2397	3.99833
TAÖ Toplam Puanı	317	37.00	89.00	62.3533	7.81358

Öğrencilerin Toronto Aleksitimi Ölçeği puan ortalaması 62,35 olarak hesaplanmıştır. TAÖ alt test puan ortalamaları incelendiğinde; dışa dönük düşünme alt boyutu puan ortalaması 26,23, duygularını tanımada güçlük alt boyutu puan ortalaması 21,50 ve duyguları söze dökmede güçlük puan ortalaması ise 14,60 olarak belirlenmiştir.

Problemlili İnternet Kullanım Ölçeği ve Toronto Aleksitimi Ölçeği ile Demografik Değişkenlere İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özelliklerine ve internet kullanım özelliklerine göre problemlili internet kullanım ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin karşılaştırma testleri yapılmıştır. Kardeş sayısı, aile geliri, anne-babanın medeni durumu, anne eğitimi, baba eğitimi, internete bağlanılan yer, internet kullanım amacı, internette kullanılan süre değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılık görülmektedir.

Anlamlı farklılık gösteren cinsiyet ve algılanan ebeveyn tutumları değişkenleriyle ilgili sonuçlar Tablo 5 ve Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 5: Cinsiyete İlişkin t-Testi Sonuçları (PİKÖ)

Cinsiyet		N	\bar{x}	S.s	t	p-değeri
İnternetin Olumsuz Sonuçları	Erkek	128	33.6250	13.06133	0.63	0.53
	Kadın	189	32.6296	14.11730		
Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık	Erkek	128	22.0391	7.71480	1.87	0.06
	Kadın	189	20.2434	8.80123		
Aşırı Kullanım	Erkek	128	17.3984	4.74605	-2.85	0.00
	Kadın	189	19.0952	5.79723		
PİKÖ Toplam	Erkek	128	73.0625	22.11237	0.40	0.69
	Kadın	189	71.9683	25.38196		

Yapılan t-testi sonucunda problemlili internet kullanım ölçeğinin alt boyutları için; İnternetin olumsuz sonuçları alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Sosyal fayda/Sosyal rahatlık alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Aşırı kullanım alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Kadınların aşırı kullanım puanları ($\bar{x}=19,09$, $S.s=5,79$), erkeklerin puanından ($\bar{x}=17,39$, $S.s= 4,74$) büyüktür. Problemlili internet kullanım ölçeği toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).

Tablo 6: Aile Yapısına İlişkin Kruskal Wallis Test Sonuçları

		N	\bar{x}	S.s	Ki-Kare	p-değeri	Post-hoc
İnternetin Olumsuz Sonuçları	Otoriter (a)	60	37.5000	15.80871	17.171	0.002	a> b,c d>b,c,e
	Demokratik (b)	42	30.9286	13.32226			
	Hoşgörülü (c)	144	30.4722	11.91869			
	İlgisiz (d)	14	42.6429	18.62425			
	Koruyucu (e)	57	33.9825	12.45921			
Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık	Otoriter (a)	60	23.4000	8.61256	18.008	0.001	d>a,b,c,e a>b,c,e
	Demokratik (b)	42	19.7381	7.73670			
	Hoşgörülü (c)	144	19.6875	7.35938			
	İlgisiz (d)	14	30.0000	11.65531			
	Koruyucu (e)	57	20.3333	8.66712			
Aşırı Kullanım	Otoriter (a)	60	19.5833	6.39198	10.022	0.040	b<a,e c<a,e
	Demokratik (b)	42	16.5238	4.78941			
	Hoşgörülü (c)	144	17.8958	4.95253			
	İlgisiz (d)	14	19.4286	6.67618			
	Koruyucu (e)	57	19.6140	5.33437			
PİKÖ Toplam	Otoriter (a)	60	80.4833	27.49822	18.342	0.001	d>b,c,e a>b,c
	Demokratik(b)	42	67.1905	22.38492			
	Hoşgörülü (c)	144	68.0556	21.06592			
	İlgisiz (d)	14	92.0714	31.52158			
	Koruyucu (e)	57	73.9298	22.53716			

İnternetin olumsuz sonuçları alt boyutu aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Sosyal fayda/Sosyal rahatlık alt boyutu aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Aşırı kullanım alt boyutu aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Problemlerli internet kullanım ölçeği toplam puanı aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri ve internet kullanım özelliklerine göre Toronto aleksitimi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin karşılaştırma testleri yapılmıştır. Cinsiyet, kardeş sayısı, aile geliri, anne-babanın medeni durumu, anne eğitimi, baba eğitimi, aile yapısı, internete bağlanılan yer, internet kullanım amacı, internette kullanılan süre değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Problemlerli İnternet Kullanım Ölçeği Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

TAÖ ile PİKÖ arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Korelasyon Analizi Sonuçları

		İnternetin Olumsuz Sonuçları	Sosyal Fayda/Sosyal Rahatlık	Aşırı Kullanım	PİKÖ Toplam
Duyularını Tanımlamada Güçlük	Pearson Korelasyon	-.001	.012	.007	.005
	p (İki yönlü)	.982	.831	.905	.929
	N	317	317	317	317
Duyularını Söze Dökmede Güçlük	Pearson Korelasyon	.007	.003	.010	.007
	p (İki yönlü)	.907	.957	.864	.901
	N	317	317	317	317
Dışa Dönük Duyular	Pearson Korelasyon	.013	.061	.079	.047
	p (İki yönlü)	.820	.275	.159	.407
	N	317	317	317	317
TAÖ Toplam	Pearson Korelasyon	.009	.039	.048	.029
	p (İki yönlü)	.880	.490	.396	.604
	N	317	317	317	317

* 0.05 Anlamlılık Seviyesinde Anlamlı Korelasyon

Yapılan korelasyon testi sonucunda ölçeklerin hem alt boyutları açısından hem de toplam puanları açısından birbiri ile istatistiksel olarak anlamlı hiçbir korelasyon katsayısına rastlanmamıştır ($p>0,05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Ergenlerin problemlerli internet kullanımı ile aleksitimi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan araştırmanın sonuçlarına bakıldığında; ergenlerin interneti en fazla sosyal ilişki kurmak amaçlı kullandıkları görülmektedir. Bireylerin sosyal ağları kullanarak; aidiyet hissi, sosyal bilinirlik, sosyal destek gibi birtakım ihtiyaçlarını giderdiği

gözlenmiştir. Bu sonuçlar, Grohol (1999), Chou ve Hsiao (2000), Caplan (2005), Ceyhan (2010), Kakırman Yıldız (2012) ve Öztapak'ın (2018) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada ergenlerin bir gün içerisinde internet kullanma sürelerine bakıldığında %29'unun 0-2 saat arası, %71'inin 3 saat ve üzerinde olduğu görülmektedir. Çocuklarda bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre internet kullanımı, 6-15 yaş grubundaki çocuklar için 2021 yılında %82,7 olmuştur. Erkek çocukların internet kullanım oranının 2021 yılında %83,9'a, kız çocukların ise %81,5'e yükseldiği görülmüştür. Hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli internet kullandığını beyan eden çocukların oranı ise %98,6 olmuştur. Düzenli internet kullanan erkek çocukların oranı 2021 yılında %98,9, kız çocukların oranının ise %98,4 olduğu görülmüştür. Çocuklar, haftalık ortalama 12 saat 25 dakika ders içi, 6 saat 59 dakika ders dışı zamanlarında internet kullanmaktadırlar (TUİK, 2021).

Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması sonuçlarına göre internet kullanım oranı 16-74 yaş grubundaki bireylerde 2021 yılında %82,6 iken 2022 yılında %85 olmuştur. 16-74 yaş grubundaki tüm bireylerin %82,7'sinin (2021 yılında %80,5) interneti düzenli olarak kullandığı görülmektedir (TUİK, 2022). Yapılan araştırmalarda, internete kalma süresi arttıkça internet bağımlılığı düzeyinin de arttığı görülmektedir (Büyükfiliz, 2016; Gedik, 2020).

Araştırmada, problemlerli internet kullanımında; en yüksek internetin olumsuz sonuçları, daha sonra sosyal fayda/sosyal rahatlık ve aşırı kullanım çıkmıştır. Aleksitimi değerlerine bakıldığında ise en yüksek dışa dönük düşünme, sonrasında duyguları tanıma güçlüğü ve duyguları söze dökmeye güçlüğü çıkmıştır.

Araştırmada, aşırı kullanım alt boyutu cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kadınların aşırı kullanım puanları, erkeklerin puanından büyüktür. Problemlerli internet kullanım ölçeği toplam puanı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Sevindi'nin (2017) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Buna karşın, Arslan ve arkadaşları (2015) tarafından yapılan bir çalışmada kızların dijital bağımlılık düzeylerinin erkeklere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıktığı ifade edilmiştir. Benzer çalışmalarda da kızların erkeklere oranla bilgisayar bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Öncel ve Tekin, 2015; Topşar, 2015).

Ergen erkeklerin kızlara oranla internet bağımlılığı konusunda daha yüksek risk taşıdığını belirtilmiştir (Lam vd., 2009; Bayram ve Gündoğmuş, 2016). Erkeklerin kızlara oranla daha yüksek bağımlılık düzeyi gösterdikleri çalışmalara daha fazla rastlanılmaktadır (Arslan, 2019; Eryılmaz ve Çukurluoğuz, 2018; Gökçe Arslan ve Durakoğlu, 2014; Karacaoğlu, 2019; Kınay, 2019). Aynı zamanda erkeklerde travmatik yaşantının, kadınlarda ise aleksitimik özelliklerin puanlarının internet bağımlılığı belirtileri açısından yordayıcı olduğunu tespit edilmiştir (Karaer, 2018).

İnternetin olumsuz sonuçları alt boyutu, sosyal fayda/sosyal rahatlık alt boyutu ve aşırı kullanım alt boyutu aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Problemlerli internet kullanım ölçeği toplam puanı aile yapısına göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Taneri ve Tiryakioğlu (2015) da ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları demokratikleştikçe, problemlerli internet kullanımındaki internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda/rahatlık alt gruplarında azalma olduğu ve aşırı internet kullanımının anne babanın demokratik tutumdan etkilenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Altıntaş'ın (2016) çalışmasında problemlerli internet kullanımının, internetin olumsuz sonuçları, sosyal fayda, aşırı kullanım ve problemlerli internet kullanımı alt boyutlarının demokratik tutum ile negatif bir ilişkisinin olduğu, koruyucu-istekçi tutum ve otoriter tutum ile orta düzeyde pozitif ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Ebeveyn reddi olarak değerlendirilebilecek olan aile içinde şiddet, düzensiz aile ilişkileri, ebeveyn ihmali gibi davranışların internet bağımlılığı ile pozitif yönlü bir ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir (Çevik ve Çelikkaleli, 2010; Tzavela vd., 2015). Şenel ve Çakmak'ın (2022) araştırmalarında, anne ve baba red algısı ile internet bağımlılığı düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna karşın Karimiş'in (2020) çalışmasında ise ergenlerde ebeveyn tutumlarının kabul/ilgi, psikolojik özerklik ve denetleme kontrol) problemlerli internet kullanımı içerisinde yer alan sosyal fayda ve internetin aşırı kullanımı ile herhangi bir ilişkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Problemlerli internet kullanımı ile kardeş sayısı, aile geliri, anne-babanın medeni durumu, anne eğitimi, baba eğitimi, internete bağlanılan yer, internet kullanım amacı, internette kullanılan süre değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin demografik özellikleri ve internet kullanım özelliklerine göre Toronto aleksitimi ölçeğinden aldıkları puanlara ilişkin karşılaştırma testleri yapılmıştır. Buna göre cinsiyet, kardeş sayısı, aile geliri, anne-babanın medeni durumu, anne eğitimi, baba eğitimi, aile yapısı, internete bağlanılan yer, internet kullanım amacı, internette kullanılan süre değişkenlerinin hiçbirinde anlamlı düzeyde bir farklılık görülmemektedir.

Gedik'in (2020), araştırmamıza paralel olarak aleksitimi ile cinsiyet değişkeni arasında herhangi bir ilişkinin olmadığı sonucuna varmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek öğrencilerin aleksitimi düzeylerinin kız öğrencilere oranla daha yüksek olduğu (Atasayar, 2011; Bağcı, 2008; Baysan Arslan, 2016; Yalçın, 2021) veya kız öğrencilerin aleksitimi düzeylerinin daha fazla olduğu (Cooper ve Holmstrom, 1984) farklı çalışmalara da rastlanmıştır.

Anne eğitimi ile aleksitimi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Gedik, 2020). Anne-baba eğitim seviyesi arttıkça aleksitimi düşüşe geçmektedir (Yaluğ vd., 2003). Ayrıca aleksitiminin annenin tutumu ile ilgili olduğu da vurgulanmaktadır (Luminet, 2018). Annenin ilgisiz ve kayıtsız tavırlarını çocuğa yansıtması ve bebeğin ihtiyaçlarını önemsemiyor olması çocuğa karşı güvensiz bir tutumla yaklaşması, çocukta aleksitimik özelliklerin ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Gedik, 2020). Duygularını öncelikle fiziksel olarak ifade eden çocuk zamanla bedensellikten ayrılmakta ve duygularını sözel olarak ifade edebilmektedir. Erken çocuklukta bu duygusal gelişimi engelleyecek olumsuz yaşantıların çocuğun aleksitimiklerdeki hayal ve fantezi yoksunluğuna yol açtığı düşünölmektedir (Luminet, 2018).

Yapılan korelasyon testi sonucunda ölçeklerin hem alt boyutları açısından hem de toplam puanları açısından birbiri ile istatistiksel olarak anlamlı hiçbir korelasyon katsayısına rastlanmamıştır.

Gaetan ve arkadaşları (2016), düzenli olarak oyun oynayan (bağımlı) ergenlerin düzensiz olarak oynayan ergenlere göre duygularını düzenleyebilmede daha başarılı olduklarını, diğer taraftan düzenli şekilde oyun oynayanların duygularını ifade etmekte zorlandıkları ve aleksitimi değerlerinin düzensiz oyunculara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Schimmenti ve arkadaşları (2017), 18-19 yaşlarındaki geç ergenlerde internet bağımlılığının travmatik durumları etkilediği, duygu düzenleme güçlüklerine yol açtığı ve bu durumun erkekleri kadınlardan daha fazla etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Nurullayeva (2019) da çalışmasında, aleksitimik karakter özellikleri taşıyan ergenlerde, dijital oyun bağımlılığının oluşması riskinin yüksek olduğu, bu durumun erkeklerde daha yüksek derece de olduğu, bağımlı olanlarda ise duygu düzenleme güçlüklerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Craparo'nun (2011) çalışmasında, aleksitimi, duygu düzenleme güçlükleri ve dürtüselliliğin problemlili internet kullanımının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Akın (2014) da çalışmasında, aleksitimi, duygu düzenleme ve dürtüselliliğin internet bağımlılığının anlamlı yordayıcıları olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Böçkün'ün (2021) araştırmasında da katılımcıların problemlili internet kullanımları ile dürtüsellilik düzeyleri, metakognisyonları (üstbilişleri), aleksitimi düzeyleri ve bilişsel dikkat kilitlenmesi sendromu arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aleksitimi ile internet kullanımına bağlı sorunların araştırıldığı farklı çalışmalarda da (Arcan ve Yüce, 2016; Bolat vd., 2018; Dalbudak vd., 2013; Özen ve Topçu, 2017; Schimmenti vd., 2017; Scimeca vd., 2014; Taş ve Güneş, 2019; Yates vd., 2012) benzer sonuçlar görölmektedir.

ÖNERİLER

Araştırmanın bulguları ışıkında aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Ergenlerin interneti daha çok sosyal ilişki ve eğlence amaçlı kullanımından yola çıkılarak ergenlerin sosyalleşebilecekleri ve zamanlarını keyifli bir şekilde geçirebilecekleri kurum ve kuruluşların yaygınlaştırılması sağlanabilir.
- ✓ Ergenlerin okullarda duygusal zekalarını geliştirebilecekleri psiko-eğitim ve grup rehberliği çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Okullarda dijital bağımlılığla ilgili başa çıkma, duygusal dayanıklılık, özgüven geliştirme vb. programları uygulanabilir.
- ✓ Ailelere yönelik ergen psikolojisi, ergenlik dönemi özellikleri, ebeveyn tutumları, etkili iletişim vb. bilgilendirme ve uygulama çalışmaları yapılabilir.
- ✓ Nicel yöntemle gerçekteştirilen bu çalışmanın yanı sıra daha derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla nitel ve karma yöntemler kullanılarak araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akın, İ. (2014). *Relationship of problematic internet use with alexithymia, emotion regulation, and impulsivity*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi.

Altıntaş, S. (2016). *Ortaokul öğrencilerindeki problemlili internet kullanımı ile algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi.



- Arcan, K., & Yüce, Ç. B. (2016). İnternet bağımlılığı ve ilişkili psiko-sosyal değişkenler: Aleksitimi açısından bir değerlendirme. *Türk Psikoloji Dergisi*, 31(77), 46-56.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 34-58.
- Atasayar, M. (2011). *Ergenlerin aleksitimik özelliklerinin psikolojik belirtileri ve yaşam doyumları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A., & Taylor, G. (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.
- Bağcı, T. (2008). *Üniversite öğrencilerinin aleksitimik düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi: Gazi Eğitim Fakültesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Bayram, S. B., & Gündoğmuş, G. (2016). İlköğretim öğrencilerinin internet bağımlılığı eğilimlerinin ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (54), 307-318.
- Baysan-Arslan, S., Cebeci, S., Kaya, M., & Canbal, M. (2016). Relationship between internet addiction and alexithymia among university students. *Clinical and Investigative Medicine*, 39(6), 111-115.
- Bolat, N., Yavuz, M., Eliaçık, K., & Zorlu, A. (2018). The relationships between problematic internet use, alexithymia levels and attachment characteristics in a sample of adolescents in a high school, Turkey. *Psychology, Health & Medicine*, 23(5), 604-611.
- Böçkün, B. (2021). *Problemlili internet kullanımının metakognisyonlar, olumsuz çocukluk dönemi yaşantıları, aleksitimi ve dürtüsellik ile ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi.
- Büyükfiliz, B. (2016). *18-25 yaş arası genç yetişkinlerde problemlili internet kullanımı ve iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Üsküdar Üniversitesi.
- Caplan, S. E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6), 625-648.
- Caplan, S. E. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55, 721-736.
- Ceyhan, E. (2010). Problemlili internet kullanım düzeyi üzerinde kimlik statüsünün, interneti kullanım amacının ve cinsiyetin yordayıcılığı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Ceyhan, E., Ceyhan, A. A., & Gürcan, A. (2007). Problemlili İnternet Kullanımı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 387-416.
- Chou, C., & Hsiao, M. C. (2000). Internet addiction, usage, gratification, and pleasure experience: The Taiwan college students' case. *Computers & Education*, 35, 65-80.
- Cooper, E. D., & Holmstrom, R. W. (1984). Relation ship between alexithymia and somatic complaints in normal sample. *Psychother Psychosom*, 41(1), 20-24.
- Craparo, G. (2011). Internet addiction, dissociation, and alexithymia. *Social and Behavioral Sciences*, 30, 1051-1056.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Çocukların internet kullanımları ve onları bekleyen çevrimiçi riskler. *Akademik Bilişim*, 2, 1-8.
- Çevik, U., & Çelikkaleli, Y. (2010). Ergenlerin arkadaş bağıllığı ve internet bağımlılığının cinsiyet ebeveyn tutumu ve anne baba eğitim düzeylerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 225-240.
- Dalbudak, E., Evren, C., Aldemir, S., Coşkun, K. S., Uğurlu, H., & Yıldırım, F. G. (2013). Relationship of Internet addiction severity with depression, anxiety, and alexithymia, temperament and character in university students. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*, 16, 272-278.

- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187-195.
- Douglas, A. C., Mills J. E., Niang, M., Stepchenkova S., Byun S., Ruffini C., Lee, S. K., Loutfi, L., Lee, J. K., Atallah, M., & Blanton, M. (2008). Internet addiction: Meta-synthesis of qualitative research for the decade 1996-2006. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 3027-3044.
- Erkaya, H. (2009). İnternet bağımlılığı tedavi edilmeli. *Psikohayat Dergisi*, 5, 22-27.
- Eryılmaz, S., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889-912.
- Gaetan, S., Bréjard, V., ve Bonnet, A. (2016). Video games in adolescence and emotional functioning: Emotion regulation, emotion intensity, emotion expression, and alexithymia. *Computers in Human Behavior*, 61, 344-349.
- Gedik, R. (2020). *Üniversite öğrencilerinde aleksitimi, depresyon ve internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Gökçeşlan, Ş., & Durakoğlu, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(14), 419-435.
- Grohol, J. (1999). Too much time online: Internet addiction or healthy social interactions? *Cyber Psychology & Behaviour*, 2(1), 395-401.
- Güleç, H., Köse, S., Güleç, Y. M., 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). *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 19(3), 214-220.
- Güleç, H., & Yenel, A. (2010). 20 maddelik Toronto aleksitimi ölçeği Türkçe uyarlamasının kesme noktalarına göre psikometrik özellikleri. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 13, 108-112.
- Jelenchick, L. A., Hawk, S. T., & Moreno, M. A. (2016). Problematic internet use and social networking site use among Dutch adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 28(1), 119-121.
- Kakırman Yıldız, A. (2012). Sosyal paylaşım sitelerinin dijital yerlilerin bilgi edinme ve mahremiyet anlayışına etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 529-542.
- Karacaoğlu, D. (2019). *Çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı ile aile ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karaer, Y. (2018). *Patolojik internet kullanımı olan ergenlerde anne baba tutumları, algılanan sosyal destek ve duygu düzenleme becerileri*. Doktora uzmanlık tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.
- Karimiş, Z. B. (2020). *Ergenlerde ebeveyn tutumları ile öfke ve internet kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Kınay, B. (2019). *Ergenlerde oyun bağımlılığının sosyal kaygı, saldırganlık ve sosyal dışlanma ile ilişkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Koçak, R. (2002). Aleksitimi: Kuramsal çerçeve tedavi yaklaşımları ve ilgili araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35(2), 184-202.
- Krystal, H. (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 33, 17-31.
- Lam, L. T., Peng, Z. W., Mai, J. C., & Jing, J. (2009). Factors associated with Internet addiction among adolescents. *Cyberpsychology & Behavior*, 12(5), 551-555.
- Lesser, I. M. (1981). A review of the alexithymia concept. *Psychosomatic Medicine*, 43(6), 531-543.
- Luminet, O., Bagby, R. M., & Taylor, G. J. (2018). *Alexithymia: Advances in research, theory, and clinical practice*. Cambridge University Press.
- Luzumlu, U. (2013). *Cinsiyetleri farklı üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarının aleksitimi düzeylerine göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi.
- McDougall, J. (1982). Alexithymia; A psychoanalytic viewpoint. *Psychotherapy Psychosomatics*, 38, 81-90.

- Nurullayeva, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile aleksitimi ve üstbilişsel sorun arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Öncel, M., & Tekin, A. (2015). Ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ve yalnızlık durumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 7-17.
- Özbay, A. (2013). *Ergenlerde siber zorbalık, siber mağduriyet, aleksitimi ve öfke ifade etme biçimleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi.
- Özen, S., & Topçu, M. (2017). Tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile depresyon, obsesyon-kompulsiyon, dürtüsellik, aleksitimi arasındaki ilişki. *Bağımluluk Dergisi*, 18(1), 16-24.
- Öztabak, M. Ü. (2018). Problemliliği internet kullanımı olan ergenlerin internet kullanımına ilişkin duygu ve görüşlerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1022-1055.
- Sağlam, N. (2016). *Young şema modeline göre aleksitimi kavramının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi.
- Sallıoğlu, G. (2002). *Aleksitimik olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunlukları*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Schimmenti, A., Passanisi, A., Caretti, V., La Marca, L., Granieri, A., Iacolino, C., Gervasi, A. M., Maganuco, N. R., & Billieux, J. (2017). Traumatic experiences, alexithymia, and internet addiction symptoms among late adolescents: A moderated mediation analysis. *Addictive Behaviors*, 64, 314-320.
- Schwartz, G. E., & Kline, J. P. (2002). Repression, emotional disclosure, and health: Theoretical, empirical, and clinical considerations. In *Emotion, Disclosure & Health* (3rd ed.). Washington: American Psychological Association Press.
- Scimeca, G., Bruno, A., Cava, L., Pandolfo, G., Muscatello, M. R. A., & Zoccali, R. (2014). The relationship between alexithymia, anxiety, depression, and internet addiction severity in a sample of Italian high school students. *The Scientific World Journal*, 1-8.
- Sevindi, T. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin aleksitimi düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Shapira, N. A., Goldsmith, T. D., KeekJr, P. E., Khosla, U. M., McElroy, S. L. (2000). Psychiatric features of individuals with problematic internet use. *Journal of Affective Disorders*, 57(1-3), 267-272.
- Sifneos, P. E. (1972). *Short-term psychotherapy and emotional crisis*. Harvard University Press.
- Şenel, A. F., & Çakmak Tolan, Ö. (2022). *Ergenlerde internet bağımlılığının algılanan ebeveyn kabul/ reddi, duygu düzenleme ve psikolojik belirtiler bağlamında incelenmesi*. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(47), 1-22. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoess.3062>
- Taneri, P. O., & Tiryakioğlu, Ö. (2015). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sorunlu internet kullanımı ve anne baba tutumları ilişkisinin incelenmesi. *International Journal of Social Science*, 40, 205-223.
- Taş, İ., & Güneş, Z. (2019). 8-12 yaş arası çocuklarda bilgisayar oyun bağımlılığı, aleksitimi, sosyal anksiyete, yaş ve cinsiyetin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 22(1), 83-92.
- Taylor, G. J., & Bagby, R. M. (1988). Creation validity of the Toronto alexithymia scale. *Psychosomatic Medicine*, 50, 500-509.
- Taylor, G. J., Bagby, R. M., & Parker, J. D. (1991). The alexithymia construct: A potential paradigm for psychosomatic medicine. *Psychosomatics*, 32(2), 153-164.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinde duygusal zekâ ile bilgisayar oyun bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fatih Üniversitesi.
- TUİK [Türkiye İstatistik Kurumu] (2022). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması 2022*. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)
- TUİK [Türkiye İstatistik Kurumu] (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, 2021*. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>

Tzavela, E. C., Karakitsou, C., Dreier, M., Mavromati, F., Wölfling, K., Halapi, E., & Tsitsika, A. K. (2015). Processes discriminating adaptive and maladaptive Internet use among European adolescents highly engaged online. *Journal of Adolescence*, 40, 34-47.

Yalçın, A. (2021). *Genç yetişkinlerde dijital bağımlılık düzeyleri ve aleksitimi ilişkisi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi.

Yaluğ, İ., Aydoğan, G., & Savrun, M. (2003). Konversiyon bozukluğu ve psöriasis'de depresyon ve eğitim düzeyinin primer ve sekonder aleksitimi üzerine etkisinin araştırılması. *Düşünen Adam*, 16(2), 80-86.

Yates, T. M., Gregor, M. A., & Haviland, M. G. (2012). Child maltreatment, alexithymia and problematic Internet use in young adulthood. *Cyberpsychology, Behavior & Social Networking*, 15(4), 219.

Çokkültürlü Erken Çocukluk Eğitiminde Aile Katılımı

Parental Involvement in Multicultural Early Childhood Education

ÖZET

Çokkültürlü aile yapılarından gelen çocukların farklı kültürel değerlere, normlara, yaşantılara sahip olarak yaşayabilmeleri özellikle erken çocukluk döneminden başlayarak aileleri eğitim süreçlerinin içine dahil ederek mümkün olabilir. Çokkültürlü bir ailenin giderek küçülen ve bir kasabaya dönen dünyamız açısından kritik önemi, bu ailelerin kendi kültürel değerlerine göre çocuklarını yetiştirmelerinden (bazı durumlarda ana kültürün baskınlığından dolayı ibre tersine dönebilir) dolayı ailelerin merceklerinden hayatı anlamlandırılan ve ona göre yetişen çocukların farklılıklarla birlikte yaşama nasıl yaklaşacağına anlaşılması sorunudur. Çocuklar, temel sosyal yönelimlerini, ebeveynlerinin aile içindeki ve dışındaki insanlarla nasıl etkileşim kurduğunu gözlemleyerek geliştirirler. Sosyal hayatları, çocuklarının hayatındaki diğer insanların varlığını ve rolünü belirler. Ebeveynlerinin insanlara, kurumlara, maddiyata ve doğal çevreye karşı tutumlarını yansıtan sohbetlere ve gezilere katılarak değerleri öğrenirler. Bu dayanak noktalarından yola çıkarak çokkültürlü erken çocukluk eğitim ortamlarında okul-aile-toplum ortaklıklarının temel bileşenleri, aile katılımının önündeki engeller, eğitimcilerin ve ailelerin sahip olduğu kültürel varlık ve son olarak çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde uygulanabilecek aile katılımı çalışmalarına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Doküman analizi yönteminden yararlanılan bu araştırmanın amacı, çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde aile katılımının hedefleri ve önemini çeşitli bileşenler açısından incelemektir.

Anahtar Kelimeler: Çokkültürlülük, Çokkültürlü eğitim, Aile katılımı, Erken çocukluk eğitimi, Önyargı karşıtı eğitim.

ABSTRACT


It is possible for children from multicultural family structures to live with different cultural values, norms and experiences by including their families in the educational processes, especially starting from early childhood. The critical importance of a multicultural family for our world, which is gradually shrinking and turning into a town, is the problem of understanding how children who give meaning to life through the lenses of families and who are raised accordingly will approach life with differences, as these families raise their children according to their own cultural values (in some cases, the needle may reverse due to the dominance of the main culture). Children develop their basic social orientations by observing how their parents interact with people inside and outside the family. Their social lives determine the presence and role of other people in their children's lives. They learn values by participating in conversations and excursions that reflect their parents' attitudes towards people, institutions, material things, and the natural environment. Based on these points, the basic components of school-family-society partnerships in multicultural early childhood education environments, the obstacles to family participation, the cultural assets that educators and families have, and finally family participation studies that can be applied in multicultural early childhood education are included in detail. The purpose of this research, which uses the document analysis method, is to examine the goals and importance of family participation in multicultural early childhood education in terms of various components.

Keywords: Multiculturalism, Multicultural education, Early childhood period, Parent involvement, Anti-bias education.

GİRİŞ

50 yılı aşkın bir süredir yayınlanan kapsamlı araştırma literatürü, aile katılımının her yaşta çocuk için etkili eğitimin önemli bir unsuru olduğunu göstermektedir (Epstein, 2001; Hornby, 2000). Bu, çocukların okuduğunu dinleme gibi ev tabanlı aile katılımını ve veli-öğretmen toplantılarına katılmak gibi okul tabanlı aile katılımını içermektedir (Harris & Goodall, 2008).

Uluslararası kuruluşlar (OECD, 2012), erken çocukluk hizmetlerinde aile katılımının, özellikle de ayrımcılık ve dışlanma ile karşı karşıya kalabilecek göçmen ebeveynlerin katılımının teşvik edilmesi ve değer verilmesi gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu ebeveynler bir sosyal ağa sahip olmamak (Osman & Månsson, 2015) veya eksik olarak etiketlenmek (Kim, 2009) gibi başka sorunlarla mücadele edebilirler. Batılı çocuk gelişimi uygulamalarına uyum sağlamakta güçlük çeken veya hizmetlere erişimde engeller, dil zorlukları, farklı kültürel inançlar ve bakım

Duygu Yalman Polatlar¹ 

How to Cite This Article

Yalman Polatlar, D. (2023).
“Çokkültürlü Erken Çocukluk
Eğitiminde Aile Katılımı”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:116; pp:8778-
8788. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72396>

Arrival: 12 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9030-5814

sağlayıcıların olumsuz algıları ile karşılaştığında erken çocukluk eğitimi ve bakımı onların günlük yaşamlarını desteklemek için neler yapabilir? sorusuyla derinlemesine araştırılmalıdır (Poureslami, Nimmon, Ng, Cho, Foster, & Hertzman, 2013). Bu nedenle, göçmen ailelerin bakış açılarını dinlemek ve anlamak çok önemlidir.

Eğitimciler ve göçmen aileler arasında iş birliğine dayalı bir ortaklık oluşturmak, onların açık iletişime girmelerine ve çocukların gelişimi konusunda karşılıklı olarak saygılı ve paylaşılan bir anlayış oluşturmalarına yardımcı olur. Böyle bir ortaklık, çelişkili ve zor görüşlerin kabul edilmesini sağlar. Elkader'in (2016) belirttiği gibi, diyalogun amacı mutlaka bir anlaşmaya varmak değil, birbirimiz hakkında daha fazla şey öğrenmektir. Buna dayanarak, eğitimcilerin erken çocukluk eğitimcilerinin çokkültürlü eğitimi yoluyla iki yönlü diyalog, çeşitliliğe saygı ve paylaşılan güç temelinde göçmen ebeveynlerle ortaklıklar geliştirmelerini önerilmektedir.

Çokkültürlülük bilincinin geliştirilmesi aile eğitimiyle gerçekleştirilebilir. Bu durumda ebeveynlerin rolü, çokkültürlü çocukların farkındalığını oluşturmak açısından çok önemlidir. Ebeveynler tarafından verilen davranış ve konuşma örneklerini, çocuklar günlük hayatta gözlemleyecek ve nihayetinde davranışlarında taklit edecektir. Ebeveynlerin eğitimde oynadığı rolün önemi, çocukların kendilerini nasıl ortaya koyacaklarını öğrendiklerinde, ardından tutumlarının şekillenmesinde, sosyo-duygusal istikrar göstermelerinde, disiplin anlayışlarında, çocukların üniversiteye gitme isteklerinde ve işten sonraki yaşantılarında bile ortaya çıkmaktadır.

Aile katılımının doğasının en iyi şekilde, katılımcıların çocuklarının eğitimine ve yaşamlarına dahil olmayı dile getirmelerini sağlayan bir diyaloga girerek tanımlandığını belirtmek de aynı derecede önemlidir (Clifford & Göncü, 2019). Aile katılımı, amacı ve sınırları hakkında da sorular ortaya çıkarmaktadır. Okul merkezli ve ev merkezli aile katılımı, iki farklı iş birliği biçimi olarak ele alınır. Okul odaklı aile katılımı, ailelerin toplantılara katılması ve okuldan gelen bilgilere uygun şekilde yanıt vermesi ile ilgilidir. Ev merkezli etkileşim, çocukların okula gitmeden önce ödevlerini yapmalarını, yeterince uyumalarını ve uygun bir kahvaltı yapmalarını sağlamaktan ailelerin sorumlu olduğu anlamına gelir (Lunneblad, & Johansson, 2012).

Akademik ve politik kökenlerine uygun olarak, çokkültürlü eğitim ve ideallerin uygulanmasının, etnik azınlıkların güçlendirilmesine ve müfredatta uygun değişikliklere yol açması beklenmektedir (Giroux, 1996; Olneck, 2000). Aynı zamanda insanların güç ve marjinalleşme meseleleri üzerinde düşünmelerini sağlamalıdır. Çokkültürlü eğitimin amacı, kültürel olarak çeşitliliğe sahip bir toplumda özgürlük, sosyal adalet ve eşitlik ideallerini geliştirmek için gereken araç ve koşulları yaratmaktır (Bennett, 2001). Ancak bu idealler çok çekici ve güzel olsa da çokkültürlü eğitimin birçok farklı şekilde ortaya çıktığından şüphelenmek için nedenler vardır. Örneğin, çokkültürlü pedagoji, genellikle kültürel farklılıklara saygı göstermenin, kültürler ve insanlar arasında iletişim kurmanın yollarını bulmanın ve öğrenmeye bütünleştirici ve iletişime dayalı bir yaklaşım yaratmanın yolu olarak tanımlanır. Çokkültürlü pedagoji, kamu politikasının "tarafsızlığını" sorgulayarak liberal ideolojiye meydan okumayı amaçlar ve bunun aslında kültürel hegemonyanın egemenliğini gizlediğini öne sürer. Kamu, doğası gereği kültürel ve sonuç olarak kamusal alan, kültürel içerme amacıyla kültürel müzakere için bir alandır. Ancak, kültürel farklılıklara, farklılıklara saygı duymanın önemine ve çeşitli etnik kökenlere sahip insanların nasıl konuştuğunu, düşündüğünü ve davrandığını öğrenmeye büyük ölçüde dayanan çokkültürlü eğitimin başka versiyonları da vardır (Lunneblad & Johansson, 2012).

Araştırmacı Tina M. Durand (2010), erken çocukluk profesyonellerini, farklı olan kişilerin uygulamalarına ilişkin yargılarını askıya almaya çağırılmaktadır- en azından diğer toplulukların tanıdık ve bazen şaşırtıcı yollarını içeren davranış kalıpları hakkında bilinçli bir anlayış kazanmaya yetecek kadar- Durand, ayrıca erken çocukluk eğitimcilerinin- zor durumların bir gecede çözülmeyeceğini bilerek-yansıtıcı olduklarını, varsayımlarını kontrol altında tuttuklarını, ailelerin kültürel geçmişlerine ilişkin anlayışlarını artırdıklarını, hizmet ettikleri ailelerin yakın gözlemcileri olduklarını, sahip oldukları ailelerle ilgili bilgileri kutladıklarını ve onları onurlandırdıklarını ileri sürmektedir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, çokkültürlü erken çocukluk eğitiminde aile katılımının hedefleri ve önemini çeşitli bileşenler açısından incelemektir.

YÖNTEM

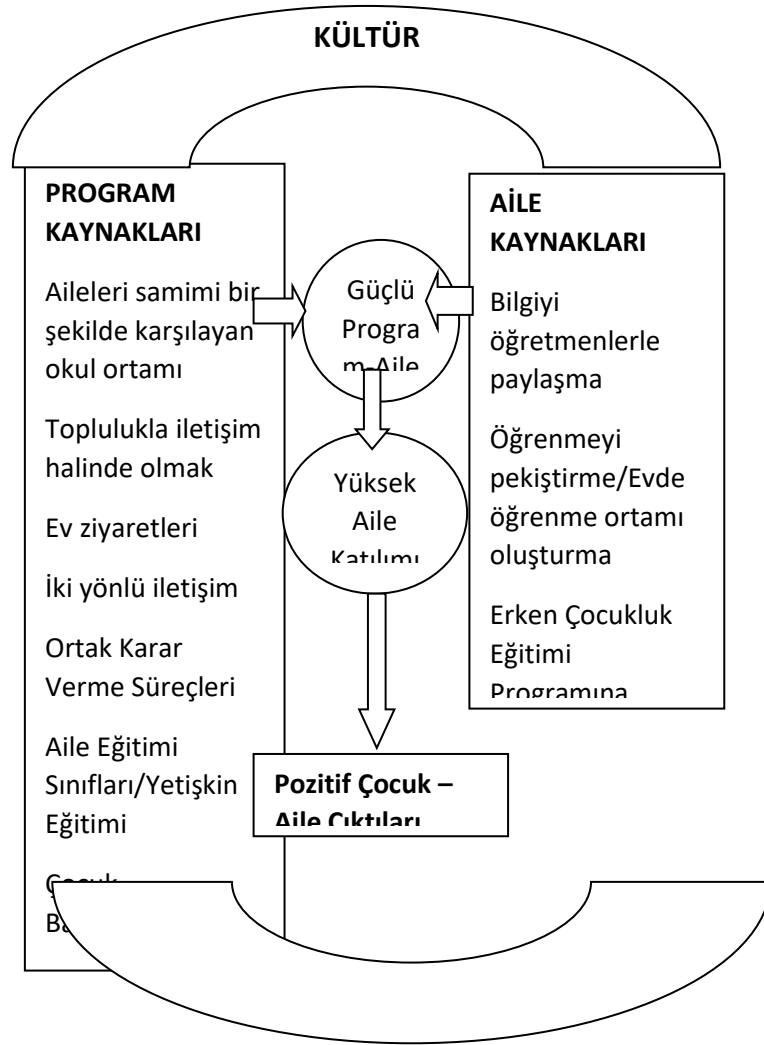
Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi ile çalışmanın verileri toplanmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi doküman analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin & Strauss, 2008). İlgili alanyazın taranarak (akademik veri tabanları, makaleler, tezler vb.) çokkültürlü erken çocuk eğitimi incelenmiştir. Eğitimde devamlılık ilkesinin en önemli ögesi olan aile katılımı bağlamında ulaşılan kaynaklara (aile katılımında engel, başarılı uygulamalar ve kültürel varlık) içerik analizi uygulanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Sosyal değişim teorisine (Emerson, 1976) göre, çocuk bakım programları ve aile üyeleri arasındaki sosyal ilişkilerin gelişimi, gruplar arasındaki kaynak alışverişine ve fayda-maliyetlerinin tartılmasına bağlıdır. Örneğin, programlar somut (yetişkin eğitimi kursları) veya soyut (sıcak ve misafirperver bir ortam) olan kaynaklar veya faydalar sunabilir. Bunun karşılığında aileler, eğitimcilere çocukları hakkında bilgi sunabilir veya programda öğretilen temel kavramları evde pekiştirmeye yardımcı olabilir. Güven kavramı aynı zamanda sosyal değişim teorisinin merkezinde yer alır. Aile ve program arasında karşılıklı güven geliştikçe, ortaklığın kapsamı ve bağlılığı da gelişecektir. Ancak aileler veya öğretmenler güven duygularını kaybederse, ilişkiye bağlılık ve bağlılık duyguları azalmaya başlayacaktır (Lopez, Kreider, & Caspe 2004; Nakonezny & Denton, 2008).

Tarihsel olarak yetersiz düzeyde temsil edilen gruplardan gelen anne babalar çocuklarının etnik sosyalleşmesinde zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bir taraftan çocuklarına baskın kültürde onlara yardımcı olacak değer ve yeterlilikleri öğretmeyi isteyebilirler. Diğer taraftan kendi kültürel gruplarının geleneklerini çocuklarına öğretmeye önem verebilirler. Böylece etnik sosyalleşmede sıklıkla iki amaç bulunmaktadır. Anne babalar çocuklarının kültürel mirasların korumalarını isterken aynı zamanda hâkim olan toplumun da bilgi ve yeteneklerini edinmelerini isterler. Sonuç olarak, pek çok anne baba çocuklarının iki kültürlü yani, iki farklı kültürel grubun etkili üyeleri olmalarını arzular (Trawick-Smith, 2019).

Aşağıdaki şekil, farklı etnik ve sosyoekonomik geçmişe sahip ailelerde katılımı destekleyen araştırmaların önerdiği uygulamaları göstermektedir. Güçlü bir program-aile ortaklığı olduğunda, aileler devreye girer ve bu da sonuçta çocuklara yarar sağlar. Kültürel duyarlılığa, çocuğun yaşına ve aile üyelerinin ve program personelinin hazır bulunuşluk düzeyine dikkat edilmesi, listelenen her bir kaynak grubu için geçerlidir. Bu model aynı zamanda kendi kendini besleme özelliğine sahiptir. Çocuk ve aile sonuçları iyileştikçe, erken çocukluk programı-aile ortaklığının gücü ve aile katılımı düzeyi artar (Halgunset, 2009).



Şekil 1: Yüksek Aile Katılımı

Kaynak: Halgunset, 2009

Çokkültürlü Okul Ortaklıklarının Temel Bileşenleri

Çokkültürlü ailelerle aile-okul ortaklıklarının nasıl kolaylaştırılacağını anlamak, araştırma ve eğitimci gelişimi için bir ihtiyaç alanı olmaya devam etmektedir (Desimone, 1999; Ratliffe & Ponte, 2018). Çokkültürlü aile-okul ortaklıklarındaki eğitimciler hem olası eşitsizlik alanlarının hem de aile-okul ortaklıklarına ilişkin farklı kültürel normların farkında olarak bu iş birliğine eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşmalıdır. Çokkültürlü ailelerle anlamlı ortaklıklar kurmak isteyen eğitimciler, engelleri aşmak için başarılı uygulamalardan yararlanmaları onun için faydalı olmaktadır.

İlgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de yapılan çalışmalarda karşımıza öğretmen adayları ve öğretmenler üzerine olan araştırmalarla karşılaşmaktadır. Bunlara ek olarak ana akım kültürlere ait olmayan ailelerle ilgili araştırmalar da bulunmaktadır. Eğitimin baş rolünde yer alan öğretmenlerin araştırmaların merkezine alınması farklı kültürlerden gelen ailelerin topluma uyum sağlamaları aşamasında da en etkili paydaşlardan birisi olmaları gerekçesiyle açıklanabilir. Öğretmenlerin “çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerini inceleyen Kaya (2013), öğretmenlerin büyük bir bölümü çokkültürlülük konusunda olumlu düşüncelere sahip olmakta ve anadilde eğitimi desteklediğini bulmuştur. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenciler arasında kültür, din, cinsiyet ve etnik köken farkı gözetmeksizin eğitim faaliyetlerini sürdürdükleri konusunda olumlu bir görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim konusunda mesleki anlamda kendilerini yeterli bulduklarını ve anadilde eğitimi desteklediklerini bulmuştur. Akman ve İmamoğlu Akman (2017) ‘Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitim Tutumunun Sosyal Zekâ Algısına Göre İncelenmesi’ adlı araştırmasında ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun ve sosyal zekâ algılarının okul türü, cinsiyet ve eğitim düzeyi gibi değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiş ve çokkültürlü eğitim tutumları ve sosyal zekâ algıları yüksek derecede olumlu olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları okul türüne göre farklılık gösterirken sosyal zekâ algıları ile değişkenler arasında anlamlı bir farklılık gösterilmemiştir.

Çokkültürlü eğitim ile ilgili metaforik algıların incelendiği çalışmalardan birinde, Öksüz vd. (2016) öğretmen ve öğretmen adaylarının bu kavramla ilgili metaforlarının 6 kategoride toplandığını saptamışlardır. Bunlar; 1- çok boyutlu bilgi birikimi gerektirmesi açısından çokkültürlü eğitim, 2- bireysel farklılıkları temele alması açısından çokkültürlü eğitim, 3- farklılıkların oluşturduğu zenginliğe imkân vermesi açısından çokkültürlü eğitim, 4- ülkelerin birliği için tehlike olması açısından çokkültürlü eğitim, 5- farklı olan hakkında bilgi sahibi olmak için çokkültürlü eğitim, 6- başkalarını anlamaya yönelik perspektif kazanmak için çokkültürlü eğitim. Araştırmanın sonucuna göre öğretmen ve öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin algılarının olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğretmen adayları arasında çokkültürlü eğitime ilişkin bakış açıları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu değerlendirildiğinde mesleki deneyimlerin bir kazanımı olarak düşünülmektedir.

Türkiye’de erken çocukluk döneminde çokkültürlü aileler ve çocuklarının farkındalığını ve bilincini arttırmaya yönelik çalışmalardan birinde, Polat ve Özkabak-Yıldız (2018), “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın Çocukların Farklılıklara Saygı Düzeyine Etkisinin İncelenmesi” adlı araştırmasında 5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın çocukların farklılıklarına saygı düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada deney grubuna “5-6 Yaş Grubu İçin Geliştirilen Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı” uygulanırken her iki gruba da ön test ve son test olarak “Farklılıklara Saygı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda 5-6 Yaş Çocuklarına Uygulanan Aile Katımlı Farklılıklara Saygı Programı’nın çocuklarda farklılıklarının saygıyı olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Kontrol grubunda yer alan çocukların ise farklılıklara saygı puanlarından anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Engeller

Eğitimcilerin, çok-kültürlü ailelerle çalışırken, ABD okullarının büyük ölçüde beyaz, heteroseksüel, Amerikan, erkek, orta sınıf anlayışından oluşabildiğini gözlemlene fırsatları olmuştur (Ladson-Billings & Tate, 1995; Kumashiro, 2001). Çokkültürlü ailelerinin çerçevesi dışında faaliyet gösteren uygulamaların genellikle yanlış veya yetersiz kabul edilebilmektedir. Ek olarak, eğitimin sistemsel tasarımı, çok kültürlü öğrenciler için eşitlik ile ilgili sorunlara yol açabilir. Halagao (2004), Filipinli öğrencileri etkileyebilecek bir sömürge zihniyetini tanımlamıştır. Bu sömürge zihniyeti, olumlu olan her şeyin sömürgecilerle, olumsuz olan her şeyin sömürgeleştirilenlerle ilişkili olduğunu öne sürer. Bu, kişinin kültürüyle ilişkilendirilmesinden utanç veya mahcubiyet duymasına neden olabilir. Bunu anlamak, öğretmenlerin Filipinli öğrenciler ve ailelerin yanı sıra sömürgeleştirilmiş bir tarihle bağlantıları olan diğer çok kültürlü ailelerle olan çalışmalarını etkileyebilir (Pendergast Radcliffe, 2021).

Bu sömürgeci zihniyete duyarlı eğitimciler, miras kültürüyle bağlantıları teyit etmeye ve desteklemeye çalışacaklar; çok kültürlü öğrenciler için eşitsizlik yaratabilecek okul ve aile normlarına ilişkin kültürel farklılıklara da dikkat edeceklerdir. Farklı okul normlarına örnek olarak, bir şey anlaşılmadığında soru sormamak veya yardım için, öğretmene saygısızlık etme korkusuyla veya hatta güce saygının bir işareti olarak soru sormamak sayılabilir (Chattergy & Ongteco, 1991). Farklı kültürel normların eşitlik ile ilgili sorunları nasıl etkileyebileceğini anlamak, öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olmanın anahtarıdır (Pendergast Radcliffe, 2021).

Farklı Kültürel Normlar

Aile katılımına yönelik batı temelli bir yaklaşım olan okul pasta satışları ve aile öğretmen dernekleri (Parent-Teacher Association [PTA]) toplantıları gibi düşünceleri uyandırabilse de ailelerin eğitime katılımı okul etkinliklerinin çok ötesine geçer. Lopez (2001), ebeveynlerin eğitim deneyimleri çocuklarına sunulandan farklı olsa da hispanik ailelerin çocuklarının eğitim ve gelişimini nasıl desteklediğini ve bunlarla nasıl ilgilendiğini detaylandırmıştır. Ebeveynler çocukları için iş ahlakını modellemişlerdir. Pasta satışları veya "sınıf annesi" gibi klişe uygulamalarla "ilgili" olmasa da hispanik ailelerin değerleri ve inançları, çocuklarının başarılı olmasına yardımcı olmuştur. Bu, çeşitli bilgi kaynaklarına ve aile katılımına yönelik yaklaşımlara değer verilmesinin bir kabulünü temsil eder (Moll vd., 1992). Ratliffe (2010), Mikronezya kültürlerinde ilişkilerin oynadığı rolleri ana hatlarıyla belirterek, ailelerin okul faaliyetlerine katılımının aileden kimlerin karar verdiğine (ebeveynler olsun ya da olmasın) bağlı olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, aile-okul ilişkisi açısından neyin uygun olduğu kültürlere ve koşullara göre değişiklik gösterecektir. Belki de ebeveyn etkinliğinin olduğu zaman diliminde çalışmak zorunda kaldığında (Starkey ve Klein, 2000; Dove, Zorotovich, & Gregg, 2018) veya ebeveynin soru sormaktan kaçındığı durumlarda (Carlisle, Stanley, & Kemple, 2005; Chattergy & Ongteco, 1991), öğretmene saygısız olarak görülme korkusuyla ilgili bir soru sormadığında eğitimcilerin bir ebeveynin etkinliğe katılmadığı için ilgisiz olduğunu varsaymalarına neden olabilir. Farklı kültürel normları ve aile koşullarını anlayan eğitimciler, aile-okul ilişkilerinde oluşabilecek yanlış anlamaları eleştiriden ziyade merakla takip ederek öğrenme kaynağı görebilirler.

Başarılı Uygulamalar

Güçlü yönlerle dayalı yaklaşım, aile-okul ortaklıklarına güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşım, ebeveynlerin okulda pasif katılımcılar olmaktan değerli ortaklar haline dönüşmesi anlamına gelmektedir. Bu yaklaşım, eğitimcilerin ailelerin zaten sahip olduğu bilgi ve becerileri aramasıyla kendini göstermektedir (Moll, Amanti, Neff, & Gonzalez, 1992; Sakai, 2015). Knight-McKenna ve Hollingsworth (2016), erken çocukluk eğitimcilerini aile-okul ortaklığına hazırlamak için ilgili alan yazından ve kendi deneyimlerinden gelen güçlü yönlerle dayalı yaklaşımların bir listesini kullanmıştır. Güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşımla çalışan öğretmenler, her ailenin değerli katkıları olduğu inancıyla başlayarak, ilişkiler kurmak için sağlam bir anlayışa sahip olmaktadır. Bu yaklaşımı destekleyen örnek araştırmalar şunlardır: Jennerjohn (2020) çalışmasında aileler, öğrenciler ve öğretmenler için ortak bir proje üzerinden bağ kurma fırsatı yaratmıştır. Moll vd. (1992), eğitimci, yerel bir parkta öğrenci topluluğundaki aileler ile zaman geçirmiştir. Öğrenci daha sonra eğitimcinin öğrencinin ailesiyle birlikte yakaladığı görüntüleri kullanarak bir kompozisyon yazmıştır. Bu, aile-okul ortaklığına yönelik güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşımın müfredatla ilgili kararlarını nasıl etkileyebileceğini göstermektedir. Güçlü yönlerle dayalı bir yaklaşıma sahip öğretmenler, azınlık durumuna düşen öğrencilerin deneyimlerini patolojik bir duruma çekmekten de kaçınacaktır (Siegel, Esqueda, Berkowitz, Sullivan, Astor, & Bebenishty, 2019).

Kültürel Varlık

Aileler kendilerini bir okuldaki eğitimciler ve personel arasında temsil edilmediğini gördüklerinde, katılımı azaltabilir ve dışlanmış hissine kapılabilirler. Ailelerin ait oldukları milliyetler öğrenci nüfusu arasında azınlık olmasa bile, okulların eğitimciler ve personeline farklı bir kültürel varlığa sahip olması önemlidir (Siegel, vd., 2019). Bu, ihtiyaç duyulduğunda ve aileler tarafından talep edildiğinde uygun tercümanlık ve tercüme hizmetlerinin sağlanmasını içerir (Siegel vd., 2019). Aileler kendilerini özgürce ifade edebilmeli ve bilgileri kendi seçtikleri dilde okuyabilmelidir. Okullar, gerektiğinde tercüme ve tercüme yapacak kaynaklara ve personele sahip olmaktan sorumludur. Bunu yapmak, okulun ailenin mirasına değer verdiğini gösterir.

Çokkültürlü ailelerin katılım çalışmalarında bu alanda 1980 yıllardan beri çalışan önemli araştırmacı ve eğitimcilerden birisi olan Louise Derman-Sparks erken çocukluk eğitim kurumlarında uygulanan program ile paralel olarak yetişkinlere yönelik çokkültürlü/önyargı karşıtı hedefleri içeren çalışmaların planlamasının önemini vurgulamaktadır. Yetişkinlere yönelik bu hedefler aşağıda sunulmuştur:

1. Kendi sosyal kimliğinizin birçok yönü (cinsiyet, ırk, etnik köken, ekonomik sınıf, aile yapısı, din, cinsel yönelim, yetenekler/engelliler) ve hem çocuklukta hem de şimdiki kültürel bağlamlarda farkındalığınızı ve anlayışınızı artırmak.
2. Farklılıklar, bağlantılar ve insan çeşitliliği çizgisinde nelerden hoşlandığınız veya korktuğunuz hakkında öğrenilenleri incelemek.
3. "İzmler" (ırkçılık, cinsiyetçilik, sınıfçılık vb.) ve kendi veya başkaları hakkında edinilen stereotipler veya önyargılar tarafından nasıl avantajlı veya dezavantajlı olduğunuzu belirlemek.
4. Sosyal adalet aktivizmi hakkındaki fikirleri, duyguları ve deneyimleri keşfetmek.
5. Tüm bu hedefler hakkında meslektaşlar ve ailelerle diyalog kurmak (Derman-Sparks & Edwards, 2010, s. 21)

Bu çalışmalarda "yetişkin" olarak ailelerin yanında öğretmenler, yöneticiler ve okuldaki diğer personelin ifade edildiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu yazının ana konusu çokkültürlülük ve aile katılımı olmasına rağmen bu noktada programların etkili uygulanmasının baş rol oyuncusu öğretmenler olduğu için bu hedefleri öncelikle kendilerinin içselleştirmesi gereklidir.

Çokkültürlü Erken Çocukluk Eğitiminde Uygulanabilecek Aile Katılım Çalışmaları

Okul Davetleri: Bir çocuk eğitim hayatına katılmadan önce aileleri okulu ziyaret etmeye davet ederek, onların sınıfları gezmeleri ve öğretmenlerle sohbet etmeleri için samimi bir fırsat sunulur. Çocuk okula devam ederken ebeveynlerin programda gözlem ve konuşma yaptığı, yeni aileler için birkaç günlük okula geçiş yapılandırması alternatif bir yöntem olabilir. Yılın başında okulun yakınındaki bir oyun alanında veya parkta yapılacak bir toplantı, ailelere birbirleriyle bağlantı kurmaya başlama ve personelle günlük diyaloglar yoluyla başka aileler hakkında bilgi edinmeye başlama fırsatı sunar (Derman-Sparks vd., 2015).

Aile El Kitabı ve Okulun Web Sitesi: Önyargı karşıtı hedefler, değerler ve ilgili politikalar, programın aile el kitabında ve web sitesinde görünür olmalıdır. Programın personel-aile ilişkilerine yönelik hedefleri konusunda net olmak, çatışmaların anlamlı çözümler ve gelişme ile sonuçlanmasını sağlamak için başka bir proaktif stratejidir.

John, CSDC'de (Child Study and Development Center- Çocuk Çalışmaları ve Gelişim Merkezi) personel-aile ilişkilerinin nasıl geliştirildiğini açıklamaktadır:

Personel, ailelerle önyargı karşıtı bir ortaklık tanımlamanın bir parçası olarak aşağıdaki hedefleri oluşturmuştur:

- ✓ Ailelerin memnuniyetle karşılanmalarını ve merkez topluluğunun değerli üyeleri olarak dahil edilmelerini sağlamak
- ✓ Farklı bakış açılarını dahil etmeyi ve ortak bir zemin aramayı taahhüt etmek

Bu süreçlerden geçerken eğitimcilerin sadece bireylerin değil, tüm toplumun ihtiyaçlarına dikkat etmesi çalışmaların herkese ulaşmasını kolaylaştırıcı etkiye sahip olacaktır.

Aileler bir programa nasıl gelirlerse gelsinler, topluluğu oluşturmada tam katılımcı olabilmeleri için kendilerini görünür kılma ve hoş karşılanma hakkına sahiptirler. Program liderleri ve personelinin kendilerine aşağıdaki soruları sorması gerekir:

- ✓ Aileler kendilerini dahil edilmiş ve hoş karşılanmış hissediyor mu?
- ✓ Aileler görüşlerini paylaşabileceklerini düşünüyorlar mı?
- ✓ Aileler kendileriyle ilgili kültürel boyutlarının programa yansımalarını ve kim olduklarını paylaşmaktan memnuniyet duyduklarını düşünüyor mu?

Burada yer verilen uygulamalar ve faaliyetler, tüm ailelerin dahil edilmesini sağlamaya yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Bazı etkinlikler özellikle yılın başlangıcına özeldir, diğerlerini ise aile paylaşımını teşvik etmek için yıl boyunca uygulanabilmektedir (Derman-Sparks vd., 2015).

Ailelere Ulaşmak: Liderin amacı, toplulukta kimlerin rahat hissetmeyebileceği konusunda dikkatli ve bilinçli olarak tüm ailelere aktif olarak ulaşmaktır. Öğretmenlerin etkileşimleri başlatırken kendi rahatlık seviyesinin farkında olması çok önemlidir. Başkalarından kaçınırken, onlarla daha rahat olduğunuz için bazı ailelere çekilme eğiliminde misiniz? Bu tercihler sosyal kimliğinizi ve deneyimlerinizi yansıtabilir. İletişim, gün boyunca gayri resmi olarak veya okul yemeği ya da sınıf kahvaltısı gibi program genelindeki etkinlikler sırasında gerçekleşebilir (Derman-Sparks vd., 2015).

Aile Duvarları: Önyargıları azaltmak için alternatif bir yer okulun giriş alanıdır. Debbie bunun EPCS'de (Eliot-Pearson Children's School) nasıl yapıldığını anlatmakta:

Okuldaki herkesten (hem çocuklar hem de personelden) giriş alanında bir ilan panosuna koymak için bir aile fotoğrafı getirmelerini istedik. Aile kavramını geniş bir şekilde tanımladık ve yorumlamayı çocukların ailelerine bıraktık. Evinizde yaşayan insanlar, dünyanın dört bir yanındaki geniş aileniz veya siz ve büyükanneniz olabilir. Ayrıca duyuru panosunun ortasında bir dünya haritası vardı ve insanları "hangi kültürlerin ailenizin bir parçası olduğunu" göstermek için haritaya noktalar koymaya davet ettik. Birden fazla kültürün bir aileyi oluşturabileceğini kabul etmek için bilinçli olarak "kültür" kelimesi yerine çoğul hali olan "kültürleri"ni kullandık. Bülten panosu hem farklılık hem de benzerlik hakkında sohbeti teşvik etti ve herkesin bağlantı kurması için bir odak noktası işlevi gördü. Ayrıca topluluk üyelerine, ailelerini temsil etmek için ailelerinin çizimlerini veya bir fotoğraf kolajı yapmalarını önerebilir. Bireysel olarak sınıf öğretmenleri ailelerden, çocukların dolabına koymak, bir sınıf panosuna koymak veya bir sınıf aile kitabı yapmak için fotoğraf getirmelerini isteyebilir (Derman-Sparks vd., 2015).

Farklı Dillerde Hoş Geldiniz Alanı: Programdaki ailelerin konuştuğu dillerdeki işaretler, kaynak materyaller ve kitaplar onları evlerinde hissettirebilir. Edebi eserler, dergiler, ebeveynlik kitapları ve program- haber bültenlerinin ailelerin ana dillerindeki kopyalarını içeren bir yetişkin alanı oluşturabilirsiniz. Çeviri hizmetleri bazı kurumlar için zor veya pahalı olabilir, ancak okulun kapısında veya girişinde farklı dillerde hoş geldiniz işaretleri bile fark yaratır. Ailelerden bu görevde size yardım etmelerini istemek, genellikle kendilerini onaylanmış ve güçlenmiş hissetmelerini sağlar. Çeviriyi yapamazlarsa, görevde size yardımcı olacak bir kişi bulabilirler (Derman-Sparks vd., 2015).

Aile Eser/Ürün Çantası: Bu etkinlik sınıfta aile paylaşımını teşvik etmek için tasarlanmıştır. Her öğretmen, aile eseri/ürünü çantası olarak belirlenen, ipli bir bez çanta alır. Sınıftaki her çocuk, aile çantasını yıl boyunca bir kez eve götürür. Aile, farklı aile ürünlerini çantaya koyar ve daha sonra çocuk ve bir aile üyesi, çantalarındaki eşyaları sınıfla paylaşmak için okula gelir. Her ailenin ve çantadaki eserlerinin fotoğrafları ve yazılarını göstermek için bir defter veya sınıf panosu kullanılabilir (Derman-Sparks vd., 2015).

Aile Kutuları: Bu etkinlikte her aile bir ayakkabı kutusunun içini, ailesini dilediği şekilde temsil edecek şekilde süsler. Aileler kutularını süslemek için fotoğraflar, kelimeler, çizimler, kâğıttan kolajlar, kil ve küçük oyuncaklar kullanır. Materyaller evde kullanıma hazır hale getirilmeli ve aileler çeşitli materyal kullanmaya ve yorumlar yapmaya teşvik edilmelidir. Aileler tamamlanmış kutuları okula getirir ve personel bir aile duvarı oluşturmak için kutuları duvara bantlar. Ailelerden sınıftaki çocuklara kutularını açıklamaları istenir veya öğretmenler açıklamayı telefon veya e-posta yoluyla ya da aileler çocuklarını aldıklarında alabilirler. Aile kutularının duvarı, aileler arasında konuşmaları teşvik etmede etkili yollardan birisidir (Derman-Sparks vd., 2015).

Aile Kitap Çantası: Bu etkinliği gerçekleştirmek için, personel önce önyargı karşıtı konuşmaları tetikleyecek bir temaya karar verir ve ardından her sınıf, ilgili çocuk kitabı (sınıfın gelişim düzeyine uygun olan) ve bir günlük içeren bir kitap çantası oluşturur. Çanta her gece farklı bir çocukla evine gönderilir. Aile kitabı birlikte okur ve daha sonra bir resim çizer veya kitap hakkında dergide yazar. Öğretmenler önce saygılı ve çocuk dostu yanıtlar vererek sürece rol-model olmaya çalışırlar. Bu, aileleri önceki yazılanları okumaya ve yanıtlamaya teşvik edecektir. Her dönem program, aileler, etnik köken, yetenek, cinsiyet veya aktivizm gibi kitap konusu için farklı bir odak seçer (Derman-Sparks vd., 2015).

Yukarıdaki çalışmalara ek olarak, tartışma odaklı etkinlikler düzenlenebilir. Çocuklarla çalışmaya paralel olarak, yetişkinlerin stereotipleri ve neden oldukları acıyı tanımlamayı öğrenmelerine yardımcı olabilecek başka uygulamalar bulunmaktadır. Ayrıca, çocuklarına bunu nasıl yapacaklarını öğretmenin yanı sıra, önyargılı ve ayrımcı davranışlara meydan okuma becerilerinin gelişimini de kolaylaştırılabilir (Derman-Sparks & Ramsey, 2006). Aşağıda çokkültürlü okul öncesi eğitim uygulamalarında önyargı karşıtlığının önlenmesine yönelik birtakım örnekler yer almaktadır.

Personel ve aile üyelerine, kimliklerinin bazı yönleri nedeniyle çocukluklarındaki alay edilme, aşağılanma veya reddedilme deneyimleri hakkında sohbet imkanları sağlanabilir: Hikayelerini ten rengi farklı insanlara yönelik ırkçılığı ele almak için bir köprü olarak kullanın. Katılımcıların bu deneyimlerin kendileri ve başkaları hakkındaki duygularını nasıl etkilediğini keşfettiği tartışmaları kolaylaştırın. Belki de kitaplarla veya videolarla bağlantılı olarak, bu deneyimleri, katılımcıların bu insanların maruz kaldığı ayrımcılığın acısıyla özdeşleşmelerine yardımcı olmak için kullanın. Bu tartışmalar, katılımcıların, çocuklarının başkalarına nasıl davrandığına dair umutları hakkında da fikirler verebilir. Katılımcılar çocukların "renk körü" olduğuna inanıyorlarsa, onlarla küçük çocukların ırkı ne kadar çabuk fark ettiklerini ve yaygın önyargıları ne kadar çabuk özümstediklerini gösteren araştırmalardan bahsedilebilir. Tartışmayı eve daha da yaklaştırmak için, programınızdan çocukların rahatsızlıklarını ve farklı renkteki insanlarla ilgili klişeleri gösteren örnekler de (tabii ki kimlikler tamamen gizlenmiş olarak) sunulabilir (Derman-Sparks & Ramsey, 2006).

Personel/aile üyelerinin farklı ırksal ve etnik gruplara ilişkin klişelerini ve bunların bu gruplar hakkındaki tutum ve davranışlarını nasıl etkilediğini keşfetmek için şu uygulamalar hayata geçirilebilir: Çeşitli görseller bulunan kartları dağıtın ve insanlardan öğrendikleri veya duydukları stereotipleri (kendilerini tanıtmadan) açıklamalarını isteyin ve kartları bir kâseye koyun. Kartları yüksek sesle okuyun veya içeriklerini şövale kağıdına listeleyin. İnsanlardan bu klişeleri nasıl öğrendikleri hakkında ikili sohbetler etmelerini isteyin. Ardından, tüm grup içinde, stereotiplerin herkese nasıl zarar verdiğini ve insanların önyargılarından nasıl kurtulabileceklerini konuşun (Derman-Sparks & Ramsey, 2006; Kissinger, 2017).

Popüler çocuk filmlerini, televizyon programlarını ve kitaplarını basmakalıp ve yanlış bilgi açısından eleştirmeye katılımcıları dahil edin. Aile üyelerinden, çocuklarının düzenli olarak izledikleri ve maruz kaldıkları televizyon programlarında ve reklamlarında yer alan kalıp yargıların kayıtlarını tutmalarını isteyin. Basmakalıp mesajlar içeren çocuk kitaplarından bir seçki getirin ve personelden/aile üyelerinden bunları eleştirmelerini isteyin. (Bkz. Önyargı Önleme Müfredatı kitabında [Derman-Sparks, & ABC Task Force, 1989]) Ayrıca, en belirgin görseller arasında tatil süslemelerinde ve tebrik kartlarında bulunan unsurları toplayın ve sohbet etmeye davet edin. Çocuklara stereotipleri nasıl tanıyacaklarını ve bunları nasıl değerlendireceklerini öğretmek için kullandığımız stratejileri tanımlayın ve ailelerin bunları evde nasıl kullanabileceğini keşfedin (Derman-Sparks & Ramsey, 2006).

Ev programı ortaklıkları, karşılıklı güvene dayalı iki yönlü bir yoldur. Önyargı karşıtı aile ortaklıklarında, erken çocukluk programları aileleri, hizmet ettikleri çocukları anlamının merkezinde yer alan bilgi ve uzmanlık kaynakları olarak görür.

Etkili bir önyargı karşıtı aile ortaklığı oluşturmak, ailelerle en iyi erken çocukluk eğitimi uygulamalarını birleştirir. Ailelerin yaşam deneyimleri, okuldan beklentileri ve çocuk yetiştirme biçimleri farklı olduğundan, programların ailelere etkileşim kurmaları için birden fazla yol sağlaması gerekir. Program liderleri, çocuklarını okula hazırlamaktan aile danışma kurulunda yer almaya kadar tüm ailelerin yaptığı katkılara değer vermelidir. Farklı zamanlarda etkinlikler düzenlenerek ve çocukların bakımı ve beslenmesi sağlanarak katılım mümkün olduğunca

erişilebilir hale getirilmelidir. Liderler ailelerin her şeye katılmasını beklememeli, onların becerileri, enerjileri ve ulaşılabilirlikleri ile örtüşen bazı fırsatlar sunmaya çalışmalıdır.

Aileleri önyargı karşıtı/ çokkültürlü katılım çalışmalarına dahil etmekle ilgili sık sorulan bir soru, bunun onları rahatsız etmeden nasıl yapılacağıdır? Kimlik ve önyargı konularını açmak bazen kaçınılmaz olarak rahatsız edicidir. Bunun nedeni, önyargı ve ayrımcılığın bireyleri hedef olduklarında doğrudan ve incitici davranışlara nasıl katıldıkları ile yüzleştiklerinde dolaylı olarak zarar vermesidir. Bunun nedeni, çoğu insanın genç yaşta önyargı ve ayrımcılık konusunda sessiz kalmayı öğrenmesidir. Ya kibar bir konu olarak kabul edilmez ya da hedefler için ayrımcılığın etkileri hakkında açıkça konuşmak tehlikelidir (Derman-Sparks vd., 2015).

Bu nedenle, daha yararlı olan soru şudur: "İnsanların nerede olurlarsa olsunlar önyargı karşıtı eğitime başlamaları veya devam etmeleri için destekleyici bir eğitim kurumunu nasıl oluştururuz?" Bu, tüm üyelerin fark edildiklerini, duyduklarını ve ait olduklarını hissettikleri bir topluluk oluşturmayı gerektirir. Aynı zamanda, her bir kişinin önyargı karşıtı katılımında ilerlemesini her zaman dikkate almak ve saygı duymak anlamına gelir (Derman-Sparks vd., 2015).

Sosyal olarak marjinalleştirilmiş gruplardan (örneğin, engelli veya ten rengi farklı insanlar) aileler de önyargı karşıtı eğitimin bazı yönlerine karşı direnç gösterebilirler (Derman Sparks, 2001). Başkalarının çocuklarına kimliği nasıl öğreteceklerine güvenemeyebilirler veya çocuklarını önyargı hakkında bilgi sahibi olmanın zararından mümkün olduğunca uzun süre korumak isteyebilirler. Sosyal kimliğin bir yönüne karşı önyargıları olabilir veya kendi grupları hakkında içselleştirilmiş olumsuz fikirleri olabilir. İlk dili İngilizce olmayan bazı aileler, çocuklarının okulda başarılı bir şekilde ilerlemek için yeterince İngilizce öğrenemeyeceklerinden endişe ettikleri için hem ana dili hem de İngilizceyi geliştiren erken çocukluk programlarına itiraz edebilirler. İkinci bir dilde uzmanlaşmada yalnızca İngilizce yaklaşımının sınırlamalarını ve ana dili erken yaşta kaybetmenin zararlarını gösteren araştırmaların farkında olmayabilirler (Garcia, 2010).

Aileleri bir araya getirmek ve artan önyargı karşıtı ortaklıklar, çok yönlü ve çeşitli stratejiler gerektirir. Aile görünürlüğü ve bağlantısı oluşturma, personel ve aileleri bir araya getiren önyargı karşıtı eğitim ve aile liderliği için destek sistemleri ve fırsatları içerir. Öğretmenler ve yöneticiler olarak birlikte çalıştığınız belirli aile grubunun ihtiyaçlarına ve dinamiklerine uygun stratejiler ve faaliyetlerden yararlanılmalı ve uyarlanmalıdır (Derman-Sparks, LeeKeenan, & Nimmon, 2015).

Çokkültürlü ailelerin sayısı gün geçtikçe arttıkça eğitim programlarında kültüre duyarlı çalışmaları eğitimin ayrılmaz bir parçası olarak düşünme ihtiyacımız hasıl olmaktadır. Bundan dolayı, çocukların eğitimlerine bütüncül anlamda sağlıklı bir şekilde devam edebilmeleri için çokkültürlü-önyargı karşıtı aile katılımı çalışmalarına ağırlık vermek zorundayız. Banks'in (2013) de ifade ettiği üzere, çokkültürlü eğitim karmaşık şekillerde gelişmeye ve değişmeye devam edecektir. Gelecekteki ana odak noktası kültürel, irksal, etnik, dil ve dinsel çeşitliliğin dünyadaki uluslarda nasıl tezahür ettiğini tanımlamak ve uluslararası çeşitlilikle ilgili öğretme ve öğrenmeyi açıklayabilecek güçlü kavram ve teoriler geliştirmek olacaktır.

KAYNAKÇA

Akman, Y., & İmamoglu Akman, G. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumunun sosyal zekâ algısına göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 34-48.

Banks, J. A. (2013) The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012. *Theory Into Practice*, 52(1), 73-82, DOI: 10.1080/00405841.2013.795444

Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.

Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155–162.

Chattergy, V., & Ongteco, B. C. (1991). Educational needs of Filipino immigrant students. *Social Process in Hawaii*, 33, 142–152.

Clifford, A.P. & Göncü, A. (2019) Portrayals of parental involvement: descriptions of family and school relationships in a low-income African American community. *Mind, Culture, and Activity*, 26(1), 75-92. doi: 10.1080/10749039.2019.1587635

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage.

- Derman-Sparks, L. & A.B.C. Task Force. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Derman-Sparks, L. (2001). *The antibias curriculum*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Derman-Sparks, L. & Edwards, J. O. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington DC: NAEYC.
- Derman-Sparks, L., LeeKeenan, D. & Nimmo, J. (2015). *Leading Anti-Bias Early Childhood Programs: A Guide for Change*. NY: Teacher College Press.
- Derman-Sparks, L., & Ramsey, P. G. (2006). *What if all the kids are white? Engaging white children and their families in anti-bias/multicultural education*. Teachers College Press.
- Desimone, L. (1999) Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter?. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Dove, M., Zorotovich, J., & Gregg, K. (2018). School community connectedness and family participation at school. *World Journal of Education*, 8(1), 49–57.
- Durand, T. M. (2010). Celebrating diversity in early care and educational settings: Moving beyond the margins. *Early Child Development and Care*, 180(7), 835–845.
- Elkadern, N. A. (2016). Dialogic pedagogy and educating preservice teachers for critical multiculturalism. Faculty Publications and Scholarship. Paper 5. Retrieved from http://source.sheridancollege.ca/fhass_comm_publ/5
- Emerson, R. M. (1976). Social Exchange Theory. *Annual Review of Sociology*, (2), 335-362.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships*. Boulder, CO: Westview Press.
- Garcia, E. (2010). *Young English Language Learners: Current research emerging directions for practice and policy*. New York, NY: Teachers College Press.
- Giroux, H.A. (1996). *Counternarratives. Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Halagao, P. E. (2004). Teaching Filipino American students. *Multicultural Review Spring*, 42-48.
- Halgunset, L. (2009). *Family Engagement, Diverse Families and Early Childhood Education Programs*. NAEYC: Young Children.
- Harris, A., and J. Goodall. (2008). Do parents know they matter? engaging all parents in learning. *Educational Research* 50 (3), 277-289.
- Hornby, G. 2000. *Improving Parental Involvement*. London: Continuum.
- Jennerjohn, A. (2020). School–Family Partnerships for Culturally Sustaining Texts. *Reading Teacher*, 73(5), 57–661.
- Kaya, Y. (2013). *Öğretmenlerin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Diyarbakır İli Örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, Y. (2009). Minority parental involvement and school barriers: Moving the focus away from deficiencies of parents. *Educational Research Review* 4, 80-102.
- Kissinger, K. (2017). *Anti-bias education in the early childhood classroom: hand in hand, step by step*. New York: Routledge.
- Knight-Mckenna, M. & Hollingsworth, H. (2016). Fostering Family-Teacher Partnerships: Principles in Practice. *Childhood Education*, 92(5), 383–390.
- Kumashiro, K. (2001). “Post” Perspectives on Anti-Oppressive Education in Social Studies, English, Mathematics, and Science Classrooms. *Educational Researcher*, 30(3), 3–12.
- Ladson-Billings, G., & W. F. Tate (1995). Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record* 97 (1), 47-68.
- Lopez, M.E., H. Kreider, & M. Caspe (2004). Co-constructing family involvement. *Evaluation Exchange*, X (4), 2-3.

- López, G. R. (2001). The value of hard work: Lessons on parent involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71(3), 416-437.
- Lunneblad, J. & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723, DOI: 10.1080/13613324.2011.624508
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- Nakonezny, P., & W. Denton. 2008. Marital relationships: A social exchange theory perspective. *American Journal of Family Therapy* 36 (5), 402-12.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care*.
OECD Publishing. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiiqualitytoolboxforearlychildhoodeducationandcare.htm>
- Olneck, M. 2000. Can multicultural education change what counts as cultural capital? *American Educational Research Journal* 37 (2-3),17-48.
- Osman, A., & Månsson, N. (2015). "I go to teacher conferences, but I do not understand what the teacher is saying": Somali parents' perception of the Swedish school. *International Journal of Multicultural Education*, 17(2), 36-52.
- Pendergast Radcliffe, H. (2021). *Multicultural Multilingual Family-School Partnerships in Hawai'i: "A Back And Forth Relationship"*. Unpublished Master Thesis. The University of Hawai'i of Education in Curriculum Studies, Mānoa.
- Polat, Ö., & Özkabak-Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen Aile Katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(4), 389-403. doi: 10.17244/eku.466812.
- Poureslami, I., Nimmon, L., Ng, K., Cho, S., Foster, S., & Hertzman, C. (2013). Bridging immigrants and refugees with early childhood development services: partnership research in the development of an effective service model. *Early Child Development and Care* 183(12), 1924-1942.
- Ratliffe, K. (2010). Family obligations in Micronesian cultures: Implications for educators. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23, 671–690.
- Ratliffe, K., & Ponte, E. (2018). Parent perspectives on developing effective family–school partnerships in Hawai'i. *School Community Journal*, 28(1), 217–247. <https://www.adi.org/journal/2018ss/RatliffePonteSpring2018.pdf>
- Sakai, K. (2015). *Building a Bridge between Schools and Families: Teachers' Perspectives of Family Engagement in Low-Income Areas on O'ahu*. Honolulu. University of Hawaii at Manoa.
- Siegel, A., Esqueda, M., Berkowitz, R., Sullivan, K., Astor, R., & Benbenishty, R. (2019). Welcoming parents to their child's school: Practices supporting students with diverse needs and backgrounds. *Education and Urban Society*, 51(6), 756-784.
- Starkey, P., & Klein, A. (2000). Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. *Early Education and Development*, 11(5), 659–680. EJ618579.
- Trawick-Smith, J. (2019). *Early Childhood Development: A multicultural perspective*. (7th edition). New York: Pearson Higher Education.
- Wach, E. (2013). *Learning about qualitative document analysis*.
<https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>. E.T.: 26.07.2023.

Uşak Florasında Yetişen Bitkilerin, Deri, Tekstil ve Seramik Alanında Yaratıcı Yüzey Tasarımlarına Yansıması

The Reflection of Plants Growing in Uşak Flora on Creative Surface Designs in The Field of Leather, Textile and Ceramic

ÖZET

Afyon- Kütahya-Manisa illerinin de içinde bulunduğu TR 33 bölgesinde yer alan Uşak ilinde faal olan 3 ana sektör dalı, deri, tekstil ve seramik sektörleridir. Bölgemizde bu sektörlerle yönelik tasarım odaklı yeni ürün geliştirme anlayışı ile düşük teknoloji ürünlerden yüksek teknoloji ve katma değeri daha yüksek ürünlerin üretimine geçişin sağlanması gerekmektedir. Bölgedeki firmaların marka değeri yüksek ürün çeşitliliklerini artırarak, pazar hedeflerine ulaşabilmeleri için, uluslararası tasarım normlarına uygun tasarımları ve koleksiyonları üretmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada Uşak'ta kültürü yapılan veya florasında yer alan bitkilerden güncel, özgün tasarımların yapılması amaçlanmıştır. Geçmişten günümüze yapılan çoğu tasarım ve sanat eserinde doğa, yüzyıllar boyunca ilham kaynağı olmuştur ve olmaktadır. Yaşanılan coğrafyadaki bitkiler incelenmiş ve sanatsal etkiler ile tasarım elemanına dönüştürülmüşlerdir. Uşak bölgesinde kültürü yapılan veya doğal yayılım gösteren bitkiler tespit edilmiştir. Bu bitkiler fotoğraflandırılmış ve sınıflandırılmıştır. Derlenen bitkiler arasından seçilenler stilize edilmiş ve ya resmedilmişlerdir. Ortaya çıkan çalışmalar ile tekstil ve seramik yüzeyinde uygulanabilecek tasarımlar oluşturulmuştur. Uygulamaya yönelik seramik ve tekstil yüzey tasarımlarında kullanılabilecek Uşak bölgesindeki bitkilerden esinlenilerek tasarım elemanları/doneleri (verileri) ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bitki çizimi, Tasarım, Tasarım donesi çiçek, Seramik, Tekstil, Yüzey tasarımı.






ABSTRACT

In the province of Uşak, which is located in the TR 33 region, including the provinces of Afyon, Kütahya, and Manisa, there are three main sectors in operation: leather, textile, and ceramics. In our region, there is a need to transition from low-tech products to high-tech and higher value-added products with a design-oriented approach for these sectors. In order for the companies in the region to achieve their market goals by increasing the variety of high-value products with a high brand value, they need to produce designs and collections that comply with international design standards. This study aims to create contemporary and original designs from plants that are culturally cultivated or found in the flora of Uşak. Throughout history, nature has been a source of inspiration for many designs and works of art, and it continues to be so. Plants in the local geography have been examined and transformed into design elements through artistic influences. Plants that are culturally cultivated or naturally distributed in the Uşak region have been identified. These plants have been photographed and classified. Among the compiled plants, some have been stylized or painted. The resulting works have been used to create designs that can be applied on textile, ceramics, or leather surfaces. Design elements/datas inspired by plants in the Uşak region have been developed for use in ceramic, leather, and textile surface designs.

Keywords: Plant drawing, Design, Design flower, Ceramic, Textile, Surface design.

GİRİŞ

Bitkiler, insan ve hayvan beslenmesinden, giyinme ve barınma gibi ihtiyaçların karşılanması gibi birçok alanda kullanılmaktadır. Karbon yutağı olarak görev yapıp iklim değişikliği ve küresel ısınmayı önleme ve hayatın devamlılığı açısından da vazgeçilmezdir. Aynı zamanda doğadaki bitkiler güzel çiçekleri ve hoş renkleri ile yüzyıllardır birçok sanat ve tasarım alanına ilham kaynağı olmuştur. Ülkemizin Avrupa-Sibirya, İran-Turan ve Akdeniz olmak üzere 3 coğrafi iklim bölgesinde yer alması, aynı zamanda farklı yükseklik ve topoğrafik özelliklere sahip dağ, plato ve ovalardan oluşması bitki çeşitliliğini artırmaktadır (Avcı 1993; Yıldırım ve ark. 2021). Türkiye'de 12000'den fazla takson (tür ve alttürler dahil) olduğu ve bunların da yaklaşık 1/3 nün endemik olduğu belirtilmektedir (Davis 1965-1985; Demir ve ark 2017; Yıldırım ve ark 2021).

Ezgi Gökçe¹ 
Esra Sunerli Topan² 
Neslihan Öpöz³ 
Ercüment Osman Sarıhan⁴ 
Mehmet Uğur Yıldırım⁵ 

How to Cite This Article

Gökçe, E., Sunerli Topan, E., Öpöz, N., Sarıhan, E. O. & Yıldırım, M. U. (2023). "Uşak Florasında Yetişen Bitkilerin, Deri, Tekstil ve Seramik Alanında Yaratıcı Yüzey Tasarımlarına Yansıması" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8789-8803. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72424>

Arrival: 13 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Geleneksel Türk Sanatları, Uşak, Türkiye. ORCID: 0000-0003-3900-1804.

²Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi, Deri Tekstil ve Seramik Uygulama ve Araştırma Merkezi, Uşak, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6620-3105

³Öğr. Gör., Uşak Üniversitesi, Deri Tekstil ve Seramik Uygulama ve Araştırma Merkezi, Uşak, Türkiye. ORCID: 0000-0001-8209-6242

⁴Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarla Bitkileri, Uşak, Türkiye. ORCID: 0000-0002-5892-1561

⁵Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Ziraat Fakültesi, Tarla Bitkileri, Uşak, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7419-0682

Bitki örtüsünün iklimlere, bölgelere ve döneme göre yayılımının, ilk çağlardan beri figüratif açıdan nesnelere yansıdığı görülmektedir. Endemik bitkilerin bilinmesi, tasarımlara yansması bu bağlamda önem taşımaktadır. Öyle ki, bu bilgilere dayanarak önceki çağlara ait, tekstil yapılardan, yüzeylerine, kullanılan çömlek ve benzeri araç gereçlere, takı ya da tarak gibi gündelik ihtiyaçlara yönelik yaşamsal nesnelere, toplumların yaşam biçimlerine dair sosyal ve kültürel çıkarımlarda bulunmak mümkündür. Dönemlere ait üslup veya üretim biçimi bakımından ayrışmaların netleşmesinde ve hız kazanmasında makineleşmenin öneminin büyük olduğunu söylemek mümkündür. Makineleşmeyle başlayan endüstrileşme, yaşamın birçok alanına yayılmıştır. Sanat-tasarım hareketleri, üretim yöntemleri, dekoratif çizim ve süslemecilik üslubu da teknolojik gelişmelere paralel bir değişim yaşamıştır. Bu perspektiften bakıldığında dönemleri ayırt etmek açısından gözle görülür farklar nesnelere biçim ve yüzeylerine yansmıştır. Endüstri Devrimi başlangıcından Bauhaus anlayışına kadar tasarım kavramına dair bir tanımlama oluşmamıştır, dolayısıyla bu süreç için tasarımcı tanımını da kullanmak doğru olmayacaktır ancak sanatçı eserlerinin ticari ürünler ile bir araya getirildiği örnekler mevcuttur. Tasarım “bir tasarlama eylemi sonucunda beliren ve asıl yapının gerçekleştirilmesi sırasında yönlendirici olan proje, çizim, maket vs. gibi ürünlerin tümü” (Sanat Kavramları ve Terimleri Sözlüğü, Tasarım, 1999:258) olarak tanımlanırken, yüzey tasarımı bir nesnenin yüzeyini dekore etmek amacıyla yapılan; boyama, baskı, çizim veya süsleme tekniklerinin tümünü kapsamaktadır. Surface Design Association’a göre “yüzey tasarımı” lifin, kumaşın renklendirilmesi ve yapılandırılmasıyla boyama, renklendirme, baskı, dikiş süsleme dokuma, örme, keçeleştirme ve kağıt yapımı gibi işlemlerin yaratıcı keşiflerini kapsar (Miless ve Beattie, 2011:90) şeklinde tanımlanmaktadır. Yüzey tasarımı açısından, tasarım alanlarında floral etkilerin ifade biçimleri, dönemin sanat tasarım anlayışına göre şekillenmiştir. Kimi zaman doğrudan doğayı yansıtmak üzere fotoğrafik etkiler ile yüzeye yansıyan bitki ve çiçek desenleri, kimi zaman ise sanat akımlarının izlerinde stilize edilerek var olan renk ve biçiminden tamamen uzaklaşmıştır.

Benzer iklimlerde yetişebilen ancak farklı dönemlerde çeşitli üsluplarla ifade edilen bitkilerin, bulunduğu toplumların yaşam izlerini ve tasarım anlayışlarını yansıması, bu projenin fikir aşamasında şekillenmesinde çıkış noktası oluşturmuştur. Ülkelerin, şehirlerin veya sanat tasarım akımlarının sembolü olan floral yapılar, ülkemizin topraklarının verimliliği ve iklimi sayesinde de oldukça geniş bir skalaya sahiptir. Uşak ili Ege bölgesi ile İç Anadolu arasında köprü görevi oluşturmaktadır. İl arazisi dalgalı plato şeklindedir, kuzey ve doğu kesimlerinde dağlık alanlar daha fazladır. Murat dağı bu bölgede zengin bitki çeşitliliği ile dikkat çekmekte ve rakımı 2309 m ye ulaşmaktadır. İlin batı kesimleri Gediz vadisi ile Kıyı Ege’ye doğru açılmaktadır. Coğrafi ve iklim özelliklerinden dolayı birçok kültür bitkisinin yetiştirilebilmesine de olanak sağlamaktadır (Anonim 2023).

Bu çalışmada Uşak ilinde kültürü yapılan veya doğal florasında bulunan bitkilerin çiçeklerinin seramik ve tekstil yüzey tasarım uygulamalarında kullanılması amaçlanmıştır. Çalışmada yer alan çiçek fotoğrafları Uşak’ın çeşitli yerlerinde farklı dönemlerde çekilmiş olup, dönem ve yer bilgisi olanlar fotoğraf bilgilerine eklenmiştir.

YÖNTEM

Bu makalede nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Çalışmanın sınırlılıklarını Uşak florasında yetişen çiçeklerin incelenmesi, derlenmesi ve bunların arasından seçilenlerin tasarım için kullanılması oluşturmaktadır. Çalışma, bu çiçeklerin incelenmesini, araştırılmasını ve tasarıma dönüştürülerek ortaya çıkan uygulamaları içermektedir.

Araştırma iki aşamada gerçekleşmiştir. İlk aşamada, Uşak florasındaki çiçekler incelenerek görselleri ve bilgileri derlenmiştir. İkinci aşamada bu bitkiler içinden seçilenler farklı tekniklerle çizilerek bir kısmı tasarıma dönüştürülmüş bir kısmı da tasarım donesi olmuştur.

BULGULAR

Uşak Florasında Yetişen Bitkiler

Ege ve Akdeniz Bölgesi; büyük Uygarlıkların oluştuğu, tüm bölge ve çevresinde zaman zaman kültürel bakımdan merkez özelliğini kazanmış bir bölgedir. Bu bölgede doğal olarak yetişen ve Akdeniz bitkisi olarak tanımlanan yaklaşık 700 tür bulunmaktadır. İklimin, topografyanın çok değişken oluşu ve tarihsel çağlardan beri bölgenin yoğun yerleşimlere sahne olması sonucu birçok bitkinin getirilmesi nedeniyle Ege ve Akdeniz Florası çok zenginlik gösterir.



Görsel 1: Adaçayı (Ercüment Osman Sarıhan Arşivi)



Görsel 2: Çiğdem (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 3: Ekinezya (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 4: Düğün çiçeği (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 5: Kardelen (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 6: Karahindiba (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 7: Meryemana dikeneni (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 8: Safran (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 9: Teke sakalı (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 10: Yabani keten (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



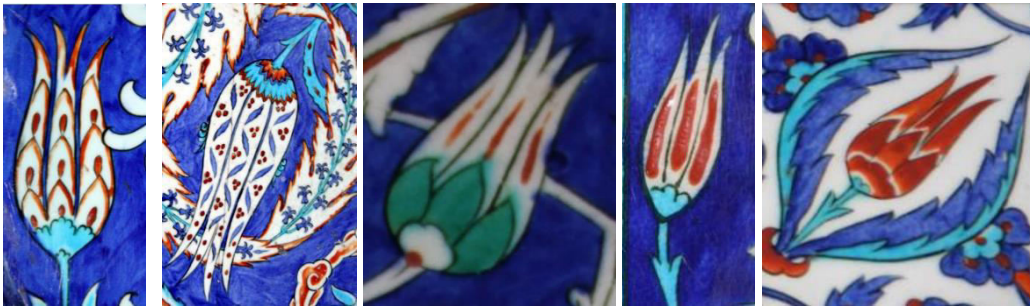
Görsel 11: Kenger (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)

Uşak Florasında Yetişen Bitkilerden Yapılan Çizimler ve Tasarım Çalışmaları

Floral yapıların plastik değeri, stilize edilmeye elverişli olması yönüyle birçok sanat ve tasarım alanına ilham olmuştur. Kimi zaman ülkelerin, kimi zaman şehirlerin kimi zaman da sanat tasarım akımlarının sembolü olan çiçekler, ülkemizin topraklarının verimliliği ve iklimi sayesinde de oldukça geniş bir skalaya sahiptir. Ege bölgesinin ve İç Anadolu'nun arasında köprü görevi oluşturan Uşak ili florasında tasarım etkisi yüksek bitkiler, çiçekler yer almaktadır. Çiçek ve tasarım denildiğinde Türk Sanatında özellikle Osmanlı Dönemi İznik çinileri akla gelmektedir. O dönem yapılan tasarımlarda Osmanlı saray bahçesinde yer alan çiçekler stilize edilerek kullanılmıştır ve daha sonra bu motifler başka sanatçılara ilham olmuştur. Avrupa'dan saraya gelen elçiler yazılarında Türklerin çiçeklere verdiği önemi anlatmışlardır. Ogier Ghiselin de Busbecq Avrupa'dan Osmanlılar'a gönderilen elçilerden biridir. Busbecq notlarında Türklerin çiçeğe çok düşkün olduklarını, her yerde nergis, sümbül ve lale olduğunu, bu çiçeklerin çeşitlilikleri ve renklerinden ötürü çok beğenildiğini belirtmiştir. Busbecq, leylak ve laleyi Avrupa'ya ilk tanıtan kişi olmuştur. (Atasoy ve Raby, 1989:69) "Osmanlı çini ustalarının dehası, sıkı bir teknik disiplini titiz bir çizimcilik ve görkemli bir renk şemasıyla birleştirmesinden gelmekteydi. Motiflerin dili, evrensel çiçek dilinden alındığı için, Osmanlı çinilerinin uzun süren ve yaygın bir beğeni kazanmış olması şaşırtıcı değildir. Göreceğimiz gibi, 16. yüzyıl Avrupası'nın örneğin Busbecq'in haleflerinden birinin beğenisini kazanmıştı ve 19. yüzyılın ikinci yarısında, Avrupa antika eşya tutkusuna yakalandığı zaman Osmanlı seramiği en pahalı koleksiyon parçası oldu" (Atasoy ve Raby, 1989:69). Bu motiflere en çok bilinen ve yarı üsluplaştırılmış çiçeklerden olan lale motifi örnek verilebilir.



Görsel 12:Lale (URL 1)



Görsel 13: Lale Motifi (Geleneksel Türk Seramiği-İznik Çinisi) İstanbul Rüstem Paşa Cami (Çevik, 2014)

Sanat akımlarının birbirini ardına çıktığı ve teknolojik gelişmelerle seri üretimin de başladığı 20. yüzyılda, tasarım kavramı bugünkü tanımına ulaşmıştır. Bilim, teknoloji ve tasarım arasındaki ilişki, tasarım alanının sınırlarını esnetmiştir. Tasarım kavramını şekillendiren Bauhaus endüstriyel ürünlerin ortaya çıkmasında, form işlevi takip eder ilkesiyle ilerlemiştir. Ancak yüzey tasarımı ve süslemecilik, işlevsel ihtiyacın yanı sıra estetik ihtiyaçların önemini vurgulamaktadır. Endüstrileşmenin gelişmesiyle ihtiyaca yönelik üretim kapasitesinin aşılması, ticari bakımdan ürün-satış ilişkisinde lüks ihtiyaçlar veya lüks ürün algısı oluşmasına zemin hazırlamıştır. Tarihsel süreçte tasarım, "lüks ürün" üretimindeki estetik ve sanatsal uygulamaları ifade etse de günümüzde, tekstil,

seramik, deri, gıda, otomotiv, beyaz eşya vb. pek çok sektör için geniş alanlara yayılmış ve stratejik rekabet aracı haline gelmiştir. Bu nedenle tasarım, “ürün inovasyonu ve pazarlama faaliyetlerindeki önemi”, nedeniyle “ürünün estetik ve katma değerini arttıran inovasyon süreci” olarak ifade edilebilir (Tasarım Strateji Belgesi Eylem Planı 2016). Tasarım, bir ürünün, konfigürasyonunu, bileşenlerini, malzemelerini ve yapımını tanımlamakla ilgili gerçekleştirilen tüm faaliyetlerin genel adıdır. Tasarımı, neden ve sonuç ilişkisi bağlamında bir bütün olarak tanımlanmasının yanı sıra (Alp, 9009), amaca yönelik olarak problem çözmede gerçek ihtiyaçlara cevap verebilen optimum çözümler olarak da tanımlamak mümkündür (Bayazıt, 2004). Tasarım, bugünkü geldiği noktaya Bauhaus ekolü ile ulaşmıştır. Bauhaus ekolünde; sanat ve zanaat birlikteliğinin, sektöre yönelik tasarımlara dönüşmesi sağlanmıştır. Bu yaklaşım, modern sanat-tasarım algısının doğmasına zemin oluşturmuştur (Üstüner, 2018). Günümüzde tasarım çalışmaları sadece hipotezin test edilmesine ve sonuç elde edilmesine olanak sağlayan, nitel ve nicel metotlara odaklanmaktadır. Ancak, tasarım süreci, metodolojik adımlara ihtiyaç duyan akademisyenler ve tasarımcılar için, tasarım üretmek ve tasarım süresince elde edilen bilgileri aktarmak için birtakım metotlara ihtiyaç duymaktadır (Parsons, 2015:282). Tasarımın geçmişten günümüze gelişimi esnasında birçok tasarım metodu çalışması yapılmıştır. Geliştirilen bu modeller mühendislik ve endüstri ürünleri tasarımında uygulanmıştır (Hubka, 1982; Smithers ve Troxell, 1990; Pahl ve Beitz, 2007). Tasarım modelleri genel olarak; betimsel modeller (descriptive models) ve kurallı tasarım süreci (Prescriptive Design Process) olarak ikiye ayrılır. Kurallı modeller, ‘doğru’ bir tasarıma ulaşmak için tasarım sürecince alınan kurallı faaliyetlerdir ve sistematik veya metodik tasarım yaklaşımları için temel teşkil eder. Bu model, klasik tasarım metotlarına göre çok daha hızlı ve sonuç odaklı ürün tasarım çözümleri sunması açısından büyük avantaj sağlar (Bozdemir ve Toktaş, 2001).

Sistematik tasarım yaklaşımı, amacın netleştirilmesi, kavramsal tasarım, şekillendirme tasarımı ve ayrıntılı tasarım olarak dört bölümden oluşur. Sistematik tasarım; temel bileşeni olan kavramsal tasarım (conceptual design), şekillendirme tasarımı (preliminary design) ve ayrıntılı tasarım (detailed design) olmak üzere soyutlama yoluyla önemli sorunları belirlemek, fonksiyon yapılarını saptamak, uygun çalışma ilkeleri araştırmak ve bunları bir çalışma yapısında birleştiren bir çözüm sunmayı ilke edinir (Pahl ve Beitz, 1996).

Günümüzde yapılan birçok tasarımda hazır vektörel çizimler, hazır fotoğraflar kullanılmaktadır. Bu yaklaşım, aynı dijital metalara ulaşan sektörün tektipleştiği kısır döngüde kalmaya itmektedir. Oysa tasarımlarda Uşak’a özgü değerlerin kullanılması hem tasarımların özgün değerini hem de Uşak’ın tanınırlığını ulusal ve uluslararası platformlarda arttıracaktır. Bu sebeple çalışmada özellikle Uşak florasında yetişen bitkiler seçilmiştir. Çalışmada Uşak florasında yetişen bitkilerden yapılan çizimler, uygulamalar ve tasarımlar gruplandırılarak örneklenmiştir.

Haşhaş (*Papaver somniferum* L.), gelincikgiller familyasında yer alan hem yazlı hem de kışlık olarak yetiştirilebilen tek yıllık kazık köklü bir bitkidir. Haşhaş, yazların çok sıcak geçmediği vejetasyon süresi boyunca orta derecede yağış alan yerlerde rahatlıkla yetiştirilebilir. Türkiye’de izine tabi olarak 13 ilde yetiştiriciliği yapılmaktadır. Bu iller Ege Bölgesi ve çevresindeki iller ağırlıklıdır ve Uşak da bu iller içerisinde yer almaktadır. Haşhaş bitkisi gösterişli çiçeklere sahiptir. Tohumları kapsül içerisinde oluşmakta ve kapsüllerinin işlenmesi ile morfin elde edilmektedir. Türkiye ile birlikte Hindistan Birleşmiş Milletler tarafından geleneksel haşhaş üreticisi ülkeler olarak kabul edilmektedir. (URL 2).



Görsel 14: Haşhaş botanik çizimi (URL 3)



Görsel 15: Haşhaş (yabani) (Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 16: Haşhaş (yabani) (Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 17: Haşhaş suluboya çizim Neslihan Öpöz, 2023



Görsel 18: Haşhaş suluboya çizim varyasyonları ve nevresim takımı tasarımı, Neslihan Öpöz, 2023

Aspir (*Carthamus tinctorius* L.), papatyagiller (*Asteraceae*) familyasında yer alan 50–100 cm boylanabilen tek yıllık bir bitkidir., Çiçekleri o anki iklim şartlarına bağlı olarak Haziran sonu Temmuz ortasına kadar açabilir ve çeşit özelliğine bağlı olarak sarı, krem, beyaz, kırmızı veya turuncu renklerde olabilir. Ayrıca turuncu renkli

çiçeklerinin safrana benzemesi nedeniyle kır safranı veya yalancı safran olarak adlandırılmakta, bunun yanı sıra papağan yemi, boyacı aspiri, haspir gibi isimlerle de anılmaktadır. Anadolu'da yabani türlere rastlanmakta ve kültürü de yapılmaktadır (URL 4).



Görsel 19: Aspir botanik çizim (URL 5)



Görsel 20: Aspir (Ercüment Osman Sarıhan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 21: Aspir çizim, Neslihan Öpöz, 2023



Görsel 22: Aspir çizim, Esra Sunerli Topan, 2023



Görsel 23: Aspir ile yüzey tasarımı, Neslihan Öpöz, 2023

Şam çörek otu (*Nigella damascena* L.), 20 ila 50 cm boylanabilen tek yıllık bir bitkidir. Çiçekleri genelde mavi viyole renklindedir, beyaz, pembe ve soluk mor olanlara da rastlanır, süs bitkisi olarak da değerlendirilmektedir (URL 6; Kökdil, 2006) . Ağır olmayan kumlu tınlı nemli geçirgen topraklarda ve güneş alan bölgelerde yetiştirilebilir. Çiçekleri küçük olmasına rağmen dantelli gibi görünen hoş bir görüntüye sahiptir. Her biri çok sayıda tohum içeren kapsüller iklim özelliklerine göre değişmekle birlikte ağustos ile ekim aylarında olgunlaşır (URL 6).



Görsel 24: Şam Çörek Otu botanik çizimi (URL 7)



Görsel 25: Şam çörek otu (Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi)



Görsel 26:Şam çörekotu çizim, Esra Sunerli Topan, 2023



Görsel 27: Şam çörekotu seramik form üzerine sıraltı fırça dekoru, Ezgi Gökçe 2022

İtecik Lalesi (*Paeonia peregrina* L.), Paeoniaceae familyasından Güneydoğu Avrupa ve Türkiye'ye özgü çiçekli bir bitki türüdür. 9 loblu, derin bölünmüş yaprakları olan dik gelişen, çok yıllık otsu bir bitkidir. 10–13 cm çapındaki çiçeklerinde, belirgin sarı renkte stamenlere sahiptir. Parlak kırmızı çiçekler Kuzey Yarımküre 'de Mayıs ayında açar (URL 8).



Görsel 28: İtecik Lalesi botanik çizim (URL 9)



Görsel 29: İtecik Lalesi, Uşak Merkez, 2023 (Ezgi Gökçe Fotoğraf Arşivi)



Görsel 30: İtecik Lalesi, Uşak Merkez, 2023 (Ezgi Gökçe Fotoğraf Arşivi)



Görsel 31: İtecik Lalesi çizim, Ezgi Gökçe, 2018



Görsel 32: İtecik Lalesi seramik pano, Ezgi Gökçe, 2018



Görsel 33: İtecik lalesi çizim, Neslihan Öpöz, 2023



Görsel 34: İtecik lalesi çizim, Neslihan Öpöz, 2023



Görsel 35: İtecik lalesi ile yüzey tasarımı, Neslihan Öpöz, 2023

SONUÇ

Günümüzde yüzey tasarımlarında kullanılan donelerin birçoğu internet üzerinden çeşitli içerikler sağlayan, ilham veren görsel depo alanlarından temin edilmektedir. Shutterstock, Behance, WGSN gibi bu görsel veri depoları dünya çapında işletmelere, pazarlama ajanslarına ve medya kuruluşlarına yüksek çözünürlüklü ve neredeyse her projede kullanılabilecek farklı formatlara uyarlanabilir şekilde hazır fotoğraflar, illüstrasyonlar, ve vektörler sunmaktadır. Bu dijital mecralar üzerinden bir görsel veya tasarım edinildiği takdirde, dosyayı reklamlarda, web sayfalarında, bloglarda, sunumlarda, podcast'lerde ve daha fazlasında kullanmaya olanak sağlayan bir lisans satın alınmış olunmaktadır. Bu görseller lisans şartları dahilinde, istenilen süre boyunca, istenildiği kadar çok projede kullanılabilmektedir. Bu, dijital metaların güncel dijital içerik oluşturma uygulamaları ile sonsuz olanak sunmaktadır. Ancak bu durum tasarımcının yaratı süreçlerine bir yandan katkıda bulunurken diğer yandan benzer etkileşim alanları yaratarak özgün tasarım yaratma becerisini de sınırlamaktadır. Bu nedenle özgün ve nitelikli tasarımların ortaya çıkarılabilmesi için, dijital çağın sunmuş olduğu olanaklar kullanılmakla beraber, sosyo-kültürel gelişmelerin, bilim ve teknolojiye ait yeniliklerin, sürdürülebilirlik kavramının hayatımıza girmesi ile doğaya dönüş isteğinin ve tarih boyunca insanlar için doğanın sınırsız ilham kaynaklarından biri olan floral yapıların, tasarımcıların bireysel yaratıcılık süreçlerine yansımaları önem taşımaktadır.

Bu çalışmada amaç, tasarlanacak yüzeylerin ve nesnelerin Uşak iline, bölgeye ait verilerle/donelerle tasarlanmasıdır. Çalışmada Uşak'ta yetişen bitkiler fotoğraflanmış ve bu bitkilerden tasarım değeri yüksek olanlar farklı malzemeler ile etüt edilerek, çizilerek yeni özgün tasarım doneleri oluşturulmuştur. Böylece hem tasarımlar hem de tasarımlarda kullanılabilecek donelerin ve sanat/tasarım nesnelerinin bölgeye özel olarak üretilebilmesi, bölgenin estetik özelliklerini yansıtması amaçlanmıştır.

KAYNAKÇA

- Alp, Ö. K., (2009). "Uygulamalı Sanatlar Eğitiminde Tasarım, Yapı, İşlev, Estetik ve Algı Sorunu", Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, C. VI, S. I, 48-59, Van.
- Anonim (2023) <http://www.usak.gov.tr/cografya> (Erişim tarihi: 09.08.2023).
- Atasoy, N., Raby,J., (1989), İznik Seramikleri, London, Alexandria Pres
- Avcı M. The floristic regions of Turkey and geographical approach for Anatolian diagonal. Türk coğrafya dergisi 1993; 28:225-248.
- Bayazıt, N., (2004). Endüstriyel Tasarımcılar İçin Tasarlama Kuramları ve Metotları, Birsen Yayınevi, İstanbul.
- Bozdemir, M., ve Toktaş, İ. (2001). "Mekanik Sistemlerin Kavramsal Tasarımına Sistematik Bir Yaklaşım", Pamukkale Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Bilimleri Dergisi, 7(2), s.165-171.
- Çevik, G., (2014). Rüstem Paşa Camii çinilerinde lale ve karanfil motifleri Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi / Güzel Sanatlar Enstitüsü / Geleneksel Türk El Sanatları Ana Sanat Dalı yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- DAVIS, P. H. 1965-1985, Flora of Turkey and the East Aegean Islands 1-9, Edinburgh.
- Demir, E., Sürmen, B., Özer, H., and Kutbay, H.G. 2017. Salıpazarı ve Çevresinde (Samsun/Türkiye) Doğal Olarak Yetişen Bitkilerin Etnobotanik Özellikleri. Karadeniz Fen Bil. Dergisi, 7(2), 68-78.
- Hubka, V. 1982. Principles of Engineering Design, Butterworth Scientific, London, U.K.

Smithers, T. and Troxell, W. 1990. "Design is Intelligent Behavior; But What's the Formalism?", Proceedings of the First International Workshop on Formal Methods in Engineering Design, Manufacturing, and Assembly, Fizhorn, P. A. (Ed.), Colorado Springs, Colorado, pp. 28-41.

Kökdil, G. (2006). Morphology And Stem Anatomy of Some Species of Genus. Ankara Üniversitesi Eczacılık Fakültesi Dergisi, 35(1), 19-41.

Pahl, G., Beitz, W., Feldhusen, J. ve Grote, K.H., (2007). "Engineering Design A Systematic Approach", 3. Baskı, SpringerVerlag, Londra.

Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü, "Tasarım", İstanbul: Remzi Kitapevi,1999, s. 258

Smithers, T. ve Troxell, W., (1990). "Design is Intelligent Behavior; But What's the Formalism?", Formal Methods in Engineering Design, Manufacturing, and Assembly, Proceedings of the First International Workshop, Fizhorn, P. A. (der.), Colorado Springs, 1, s.28- 41, Colorado.

Üstüner, S.G. (2018). "Tekstilde Sanat ve Tasarımın Endüstri ile Buluşması: Bauhaus Dokuma Atölyesi", Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Science, s.235-252.

Yıldırım, M.U., Sarihan E.O., Khawar H.M. 2021. Ethnobotanical Uses of Roots of Various Plant Species in Turkey. Plant Roots- Chapter. S:6, 113-142

URL 1 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Lale> (E.T. 03.03.2022)

URL 2 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Ha%C5%9Fha%C5%9F#/media/Dosya:Papaversomniferum.jpg> (E.T. 07.03.2022)

URL 3 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Ha%C5%9Fha%C5%9F> (E.T. 07.03.2022)

URL 4 <https://tr.wikipedia.org/wiki/Aspir>

URL 5 http://plantillustrations.org/illustration.php?id_illustration=149608

URL 6 <https://kocaelibitkileri.com/nigella-damascena/>

URL 7 <https://www.alamy.com/love-in-a-mist-nigella-damascena-flower-bud-leaf-nectar-leaf-ovary-with-pistil-seed-capsule-immature-and-ripe-seed-picture-panel-image438993351.html>

URL 8 https://en.wikipedia.org/wiki/Paeonia_peregrina

URL 9 https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Paeonia_peregrina_144-8742.jpg

Görsel 1 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 2 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 3 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 4 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 5 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 6 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 7 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 8 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 9 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 10 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 11 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 12 (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Lale>)

Görsel 13 Çevik, G., (2014). Rüstem Paşa Camii çinilerinde lale ve karanfil motifleri Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi / Güzel Sanatlar Enstitüsü / Geleneksel Türk El Sanatları Ana Sanat Dalı yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi

Görsel 14 (<https://tr.wikipedia.org/wiki/Ha%C5%9Fha%C5%9F>)

Görsel 15 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi



Görsel 16 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 17 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Görsel 18 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Görsel 19 (http://plantillustrations.org/illustration.php?id_illustration=149608)

Görsel 20 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 21 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Görsel 22 Esra Sunerli Topan kişisel arşiv

Görsel 23 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Görsel24 (<https://www.alamy.com/love-in-a-mist-nigella-damascena-flower-bud-leaf-nectar-leaf-ovary-with-pistil-seed-capsule-immature-and-ripe-seed-picture-panel-image438993351.html>)

Görsel 25 Ercüment Osman Sarihan Fotoğraf Arşivi

Görsel 26 Esra Sunerli Topan kişisel arşiv

Görsel 27 Ezgi Gökçe kişisel arşiv

Görsel 28 (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/7c/Paeonia_peregrina_144-8742.jpg)

Görsel 29 Ezgi Gökçe Fotoğraf Arşivi

Görsel 30 Ezgi Gökçe Fotoğraf Arşivi

Görsel 31 Ezgi Gökçe kişisel arşiv

Görsel 32 Ezgi Gökçe kişisel arşiv

Görsel 33 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Görsel 34 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Görsel 35 Neslihan Öpöz kişisel arşiv

Türkiye’de Kickboks Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların İçerik Analizi

Content Analysis of Academic Studies on Kickboxing in Türkiye

ÖZET

Spor bilimleri alanında az çalışılan konuları belirlemek için yapılmış çalışmaların analizi kritik bir önem taşımaktadır. Çalışmamızın amacı, Türkiye’de Kickboks alanında 2023 yılına kadar yapılmış olan tez ve makaleleri incelemektir. Araştırmamızın Kickboks alanında çalışma yapacak araştırmacıların çalışma konusu ve yöntem belirlemede faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada 2010-2023 yıllarını kapsayan lisansüstü tezler ve makalelerin nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Yöktez, Ulakbim, Google Scholar, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Üniversite Dergilerinde yayınlanan Türkçe makaleler, “Kickboks” ve spor anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Çalışmanın kapsamı 1 Doktora Tezi, 19 Yüksek Lisans Tezi ve 41 makale ile sınırlandırılmıştır. Kickboks ile ilgili yapılan akademik çalışmaların konu alanlara göre dağılımına bakıldığında en çok performans olduğu onu sağlık ve psikoloji takip etmektedir. Kickboks branşı ile ilgili yapılmış çalışmaların en çok 2023 yapıldığı görülmektedir. Kickboks konusunda yapılan nitel çalışmaların artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Kick Boks, makale, içerik analizi

ABSTRACT

The analysis of studies conducted to identify understudied topics in the field of sports science is of critical importance. The aim of our study is to examine the theses and articles made until 2023 in the field of kickboxing in Turkey. It is thought that our research will be useful for researchers who will work in the field of kickboxing to determine the subject and method of study. In this study, graduate theses covering the years 2010-2023 and articles were carried out by using document review from qualitative research methods. In the study, Turkish articles published in Yöktez, Ulakbim, Google Scholar, Physical Education and Sports Sciences University Journals, "Kickboxing" and sports keywords were searched. The scope of the study is limited to 1 Doctoral Thesis, 19 Master's Thesis and 41 articles. When the distribution of academic studies on kickboxing according to subject areas is examined, it is followed by health and psychology where it is the most performance. It is seen that the studies on the kickboxing branch are mostly made in 2023. It is recommended to increase the qualitative studies on kickboxing.

Keywords: Kickboxing, Article, Content Analysis

GİRİŞ

Kickboks, tatem ve ring üzerinde icra edilen belirli kurallar içerisinde yapılan, sırasında rakibi yenebilmek için sportif performansının en yüksek düzeyde olması gereken ve bireyi metabolik açıdan zorlayan bir branştır (Gümüştay, 2021).

Kickboks müsabakasında başarı elde edebilmek için sporcunun fiziksel ve zihinsel olarak en yüksek düzeyde olması gerekir. Kickboks, puan elde etmek için iki sporcunun belirli kurallar çerçevesinde yarıştıkları tekme, diz ve dirsek kullanımına izin verilen tam temaslı; sporcuların yaş vücut kütlesi ve cinsiyet olarak farklı kategorilere ayrıldığı savunma sporlarından biridir. Kickboks 6 branştan oluşmakta ve karşılıklı temas içermektedir (Jackson ve ark., 2021).

Diğer savunma sanatlarında olduğu gibi kickboks teknikleri, iyi bir antrenman ve zihinsel dayanıklılık içermektedir. Kickboks Müsabakasında, sporcunun antropometrik, teknik, taktik, psikolojik, fiziksel ve fizyolojik özellikleri sporcu elzemdir. Müsabık kickboksçunun hem teknik-taktik hem de fizyolojik olarak en üst seviyede olması başarıyı getirmektedir. Kickboksçular kısa süreli enerji için anaerobik metabolizma ile sağlanır. Ayrıca toparlanma süreci için aerobik metabolizma kullanılmaktadır (Kordi, 2009).

Diğer savunma sanatları gibi kickboksta uygulamaya yöneliktir. O yüzden performans gelişimi oldukça önemlidir. Teknolojinin gelişimi bilimsel çalışmaların artmasını sağlamaktadır. Özellikle spor alanında az çalışılan konuları

Salih Kahraman¹ 
Çağlar Bulak² 

How to Cite This Article

Kahraman, S. & Bulak, Ç. (2023). “Türkiye’de Kickboks Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların İçerik Analizi” *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8804-8807. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72436>

Arrival: 13 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. ORCID: 0009000510349171

² Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. ORCID: 0009000984757652

belirlemek için yapılmış çalışmaların analizi kritik bir önem taşımaktadır. Çalışmamızın amacı, Türkiye’ de Kickboks alanında 2023 yılına kadar yapılmış olan tez ve makaleleri incelemektir. Araştırmamızın Kickboks alanında çalışma yapacak araştırmacıların çalışma konusu ve yöntem belirlemede faydalı olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada 2010-2023 yıllarını kapsayan lisansüstü tezler ve makalelerin nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Dokümanlar nitel araştırmalarda önemli bir veri kaynağıdır. Araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman incelenmesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile de birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma Evreni

Çalışmanın evrenini Türkiyede kickboks alanında yapılmış tüm çalışmalar örneklemini ise Yöktez, Ulakbim, Google Scholar, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Üniversite Dergilerinde yayımlanan Türkçe makaleler oluşturmaktadır. Çalışmada “Kickboks” ve “Spor” anahtar kelimeleri ile tarama yapılmıştır. Kickboks Çalışmanın kapsamı 1 Doktora Tezi, 19 Yüksek Lisans Tezi ve 41 makale ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Taramada belirlenen 20 Tez ve 41 makale belli ölçütler doğrultusunda çalışmaya dahil edilmiştir. Bu çalışmaların spor bilimleri alanında olması, Kickboks ile ilgili olması, Türkiyede yapılmış çalışma olması bu kriterlerdir. Çalışma yılı, Konusu, Modeli, Örneklem grubu, Veri Toplama yöntemleri, Anahtar kelimeleri, Sonuçları olarak gruplandırılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Yapılan Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Değişkenler	Makale	Tez	Frekans	Yüzde
2010	1		1	1,66
2011	1		1	1,66
2012	1		1	1,66
2013	2		2	3,33
2014	2	1	3	4,99
2015	1		1	1,66
2016	1		1	1,66
2017	1	1	2	3,33
2018	3	2	5	8,33
2019	5	3	8	13,33
2020	2	3	5	8,33
2021	5	2	7	11,66
2022	7	5	12	19,99
2023	9	6	15	24,99
Toplam	41	19	60	100

Tablo 1’de Kickboks ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde; 2014 yılında 1, 2017 yılında 1, 2018 yılında 2, 2019 yılında 3, 2020 yılında 3, 2021 yılında 5, 2022 yılında 7, 2023 yılında 9 olduğu görülmektedir. Yıllara göre yapılan makalelere bakıldığında 2010 yılında 1, 2011 yılında 1, 2012 yılında 1, 2013 yılında 2, 2014 yılında 2, 2015 yılında 1, 2016 yılında 1, 2017 yılında 1, 2018 yılında 3, 2019 yılında 5, 2020 yılında 2, 2021 yılında 5, 2022 yılında 7, 2023 yılında 9 olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yapılan Akademik Çalışmaların Konu Alanlara Göre Dağılımı

Değişkenler	Makale	Tez	Frekans	Yüzde
Fiziksel uygunluk	3	1	4	6,6
Motorik özellikler	3	1	4	6,6
Sağlık	9	4	13	21,6
Psikolojik	8	5	13	21,6
Yönetim-Liderlik	3	1	4	6,6
Fizyolojik	4	2	6	9,9
Performans	11	5	16	26,6
Toplam	41	19	60	% 100

Tablo 2 İncelendiğinde Kickboks ile ilgili yapılan çalışmaların konulara göre dağılımı incelendiğinde; Fiziksel Uygunluk 1, Motorik Özellikler 1, Sağlık 4, Psikolojik 5, Yönetimsel Liderlik 1, Fizyolojik 2, Performans 5 olduğu görülmektedir. Makale çalışmaların konulara göre dağılımı incelendiğinde; Fiziksel Uygunluk 3, Motorik Özellikler 3, Sağlık 9, Psikolojik 8, Yönetimsel Liderlik 3, Fizyolojik 4, Performans 11 olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Yapılan Akademik Çalışmaların Yöntemine Göre Dağılımı

Değişkenler	Makale	Tez	Frekans	Yüzde
Nitel	38	18	56	93,3
Nitel	3	1	4	6,7
Toplam	41	19	60	% 100

Tablo 3 İncelendiğinde Kickboks ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemine göre dağılımı incelendiğinde; Nitel 56 (%93,3), Nitel 4 (%6,7) olduğu görülmektedir. Çalışmalarda karma yönetime rastlamamıştır.

Tablo 4. Yapılan Çalışmaların Örneklem Boyutuna Göre Dağılımı

Değişkenler	Makale	Tez	Frekans	Yüzde
20-50	12	7	19	31,6
51-70	8	2	10	16,6
71-90	6	2	8	13,3
91-110	5	1	6	9,9
111-130	4	3	7	11,6
130+	6	4	10	16,6
Toplam	41	19	60	% 100

Tablo 4 İncelendiğinde Kickboks ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem boyutuna göre dağılımı incelendiğinde; 20-50 19 (%31,6), 51-70 10 (%16,6), 71-90 8 (%13,3), 91-110 6 (%9,9), 111-130 7 (%11,6), 130+ 10 (%16,6) olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Yapılan Akademik Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Değişkenler	Makale	Tez	Frekans	Yüzde
Ölçek	28	11	39	64,99
Performans Testi	9	7	16	26,6
Mülakat	3	1	4	6,7
Ölçek Geliştirme	1	-	1	1,6
Toplam	41	19	60	% 100

Tablo 5 İncelendiğinde Kickboks ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı incelendiğinde; Ölçek 39 (%64,9), performans testi 16 (%26,6), Mülakat 3 (%6,7), Ölçek geliştirme 1 (%1,6) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kickboks ile ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde; en çok çalışmanın 2023 yılında yapıldığı en az çalışmanın ise 2010, 2011, 2012, 2015, 2016 yıllarında yapıldığı ve son zamanlara artarak devam ettiği görülmektedir. Kickboks branşı ile ilgili yapılmış çalışmaların en çok 2023 yapılmış olması kickboks branşının ülkemizde son zamanlarda popüleritesinin artmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Kickboks ile ilgili Yapılan Akademik Çalışmaların Konu Alanlara Göre Dağılımına bakıldığında en çok performans olduğu onu sağlık ve psikoloji takip etmektedir. Sporcuların fiziki kaynaklarını ve sahip oldukları özel niteliklerini en doğru şekilde kullanmaları gerekmektedir. Tüm sporcularda olduğu gibi kickboksçularda da müsabaka performansı oldukça önemlidir. Kickboks branşında sportif performansın üst düzeye çıkartılmasında sporcuların kendi branşlarına yönelik olarak bilimsel ve objektif olarak değerlendirmeler yapılabilmesi açısından oldukça önemlidir (Gümüşay, 2021). Performanstan sonra en çok sağlık ve psikoloji üzerine çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu durumun Kickboksçuların fiziksel ve psikolojik durumlarının iyi olmasının performanslarını

artırmasını sağlaması olabilir. Kickboksçuların psikolojik düzeylerinin belirlenmesi, bu duruma alınacak tedbirler ile sporcuların sportif performanslarında, sosyal yaşamlarında ve sağlık durumunda daha verimli olmalarını sağlamaktadır (Öztürk, 2023, Gümüşay ve ark.,2023).

Yapılan Çalışmaların Örneklem Boyutuna Göre Dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın 20-50 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumun çalışma grubuna ulaşımın zorluğundan kaynaklandığı söylenebilir. Örneğin kickboks milli takımındaki sporcular üzerine yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Öztürk, 2023; Ünlü ve Hasırcı, 2022; Aksoy ve Civelek, 2022; Alibaz ve Ark., 2006; Aytaç, 2017).

Akademik Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın Ölçek türünde olduğu onu performans testinin takip ettiği görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada yurt içindeki çalışmalar incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda yurt dışında yapılan çalışmalar analiz edilebilir.

- ✓ Bu çalışma da Makale ve Tezler incelenmiştir. Yapılacak çalışmalarda kongrelerde sunulan sözlü bildirimler ve alanında yazılmış kitaplar analiz edilebilir.
- ✓ Kickboks konusunda yapılan çalışmaların örneklem grubu artırılabilir.
- ✓ Kickboks konusunda nitel çalışmalar artırılabilir.

KAYNAKÇA

Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri (11.Baskı). Ankara: Tek Işık Web Ofset.

Gümüşay, M. (2021). Hareket Ve Antrenman Bilimleri Alanında Güncel Çalışmalar, Emre SERİN, Editör, Gece Kitaplığı, Ankara, Ss.1-14, 2021

Jackson K., Bigelow KE, Cooper C., Merriman H. (2012). A Group Kickboxing Program For Balance, Mobility And Quality Of Life İn Individuals With Multiple Sclerosis: A Pilot Study. The Journal Of Neurologic Physical Thereapy. 36, 131- 137.

Kordi, R., Maffulli, N., Wroble, R. R., & Wallace, W. A. (Eds.). (2009). Combat Sports Medicine. Springer Science & Business Media.

Öztürk, E. (2023). Farklı Branşlarda Yer Alan Sporcuların, Müsabaka Öncesi ve Sonrası Durumluk Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. The Online Journal Of Recreation And Sports, 12(2), 136-146.

Öztürk, E. (2023). Savunma Sporü İle Uğraşan Sporcularının Müsabaka Öncesi Stres Düzeylerinin İncelenmesi. Spor Eğitim Dergisi, 7(1), 40-44.

Gümüşay, M., Koç, M. C., & Turhan, M. Kick Boks Sporcularının Rekreasyonel Spor İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi. Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları, 5(1), 46-59.

Alibaz, A., Gündüz, N., & Şentuna, M. (2006). Türkiyede Üst Düzey Taekwondo, Karate Ve Kick-Boks Sporcularının Bu Spor Branşına Yönelmelerine Teşvik Eden Unsurlar, Yapma Nedenleri Ve Geleceğe Yönelik Beklentileri. Spormetre Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 4(3), 91-102.

Aksoy, Y., & Civelek, G. (2022). Kick Boks Sporcularının Spora Katılım Güdülerinin İncelenmesi. Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi, 16(3), 222-233.

Aytaç, K. Y. (2017). Dönüşümsel Liderliğin Örgütsel Adanmışlık Üzerine Etkisi: Kık Boks Örneği. Electronic Turkish Studies, 12(21).

Ünlü, İ. O. (2023). Kickboks Sporcularının Liderlik Yönelimi (Doctoral Dissertation, Yalova University).

Refik Halit Karay'ın “Şeftali Bahçeleri” Adlı Hikâyesinin Metindilbilim Yönünden İncelenmesi

A Textilical Examination of Refik Halit Karay's Story "Peachie Gardens"

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Refik Halit Karay'ın Şeftali Bahçeleri adlı hikâyesini metindilbilim yönünden çözümlenektir. Araştırmada Şeftali Bahçeleri adlı hikâye, metindilbilimin kuralları ve yaklaşımları rehberliğinde küçük ölçekli yapısı ele alınarak incelenmiştir. Küçük ölçekli yapı, metindeki yinelemeler, öngönderim, artgönderim, örtük anlatımlar, eksiltili yapılar ve cümleler arası bağıntılar şeklindedir.

Şeftali Bahçeleri adlı hikâyede metnin küçük ölçekli yapısına bakılıp bir durum tespiti yapılmıştır. Araştırmada kullanılan yöntem doküman analizi yöntemidir. Araştırmanın verileri, içerik analizi ile elde edilmiştir. İçerik analizi ile veriler derinlemesine incelenir, yorumlanır ve bu vesileyle metnin derin yapısındaki anlam katmanlarına ulaşılmaya çalışılır.

Şeftali Bahçeleri adlı hikâye, metindeki yinelemeler, artgönderimler, öngönderimler, örtük anlatımlar, eksiltili yapılar ve bağıntı öğeleri saptanarak metnin küçük yapısı incelenip yorumlanmıştır. Bu incelemeler ve yorumlar, hikayeden örnekler gösterilerek yapılmıştır. Şeftali Bahçeleri adlı hikâyede yinelemelerin, artgönderimin, öngönderimin, örtük anlatımın, eksiltili yapının ve bağıntı öğelerinin sıklıkla kullanıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Küçük ölçekli yapı, metindilbilim, şeftali bahçeleri, Refik Halit Karay.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze Refik Halit Karay's story Peach Gardens in terms of text linguistics. In the research, the story named Peach Gardens was examined by considering its small-scale structure under the guidance of the rules and approaches of textlinguistics. Small-scale structure is in the form of repetitions in the text, fore-reference, ana-reference, implicit expressions, elliptical structures and inter-sentence relations.

In the story named Peach Gardens, a situation determination was made by looking at the small-scale structure of the text. The method used in the research is the document analysis method. The data of the research was obtained by content analysis. With content analysis, the data are examined and interpreted in depth and thus, the layers of meaning in the deep structure of the text are tried to be reached.

In the story named Peach Gardens, the small structure of the text was examined and interpreted by detecting repetitions, anaphors, forerferences, implicit expressions, elliptical structures and correlation elements in the text. These reviews and comments were made by showing examples from the story. It has been determined that repetitions, anaphora, forerference, implicit expression, elliptical structure and correlation elements are frequently used in the story titled Peach Gardens.

Keywords: Small-scale structure, textlinguistics, peach orchards, Refik Halit Karay.

GİRİŞ

Dil, yıllarca gerek karşılaştırmalı ve gerekse tarihsel olarak ele alınmıştır. 20. yüzyıl ile birlikte bu anlayış değişmiştir. Nitekim dil üzerine yeni bir inceleme yöntemi ortaya çıkmıştır. Saussure dili “kendisi içinde ve sadece kendisi için” ele almıştır. Dili kendi bağlamında ele alan, dilin görünmeyen boyutlarını inceleyen -ki bu derin yapı olarak ifade edilmiştir- bir anlayış ortaya çıkmıştır. Saussure dilin başlıca niteliklerine, anlaşılma-yanlarına, çeşitli sorunlarına sağlam delil ve çözüm getirmiştir. Dilbilim, Saussure ile yeni ufuk ve doğrultulara yayılmış ve günümüzdeki şeklini almıştır (Aksan, 1995). Bu bağlamda dilbilim, Saussure ile birlikte bir bilim haline dönüşmüştür. Bu sebepten dilbilimin kurucusu, Saussure olmuştur.

Aksan (2003), dilbiliminin tanımını, “*Dili inceleyen bilim, dilin bilimidir.*” şeklinde yapmaktadır. Yine “*Dil nasıl, insanın fizik, düşünce ve ruh yapısıyla ve çeşitli eylemleriyle ilişkili ise, dil bilim de bütün bu eylemleri kendisine*

Fesih Sarıgül¹ 
Selcen Çifci² 

How to Cite This Article

Sarıgül, F. & Çifci, S. (2023). “Refik Halit Karay'ın “Şeftali Bahçeleri” Adlı Hikâyesinin Metindilbilim Yönünden İncelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8808-8820. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72458>

Arrival: 14 August 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Doktora Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye. ORCID: 0000-0001-5576-4014

² Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiye. ORCID: 0000-0001- 2345-6789

konu olarak alan öteki bilim dallarıyla sıkı sıkıya ilişkilidir.” şeklinde başka bir ifadeyle dilbiliminin tanımını yapmaktadır.

Metin ve Metindilbilim

Elektronik TDK sözlüğünde metin, “*Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü.*” şeklinde ifade edilmektedir (TDK, 2023). Bir başka deyişle mandala gibi değişik desenlerin bir araya gelmesi, bütünlük oluşturması, farklı renklerle boyanması ve bir anlam ifade etmesi gibi metin de, yazarın kelimeler ile cümleler, cümleler ile paragraflar, paragraflarla bir bütün oluşturdukları mantıksal tutarlılığın olduğu bir anlatım bütünüdür.

Metin içinde en anlamlı ve en değerli birim kelimedir. Kelimeler, bir araya gelerek cümleleri oluşturur. Bir araya gelip mantıksal bir bağ kuran cümleler ise paragrafları oluşturur. Anlamca birbirine kuvvet veren paragraflar ise bir metin oluşturmaktadır.

Metin, birçok şeyden önce dille ifade edilen ve dil ile ilgili anlamlı bir yapıya sahiptir ve aynı zamanda işlevseldir (Ece, 2014). Bir cümle topluluğunun metin olabilmesi için bir anlam bütünlüğünü ifade etmesi ve konular arasında mantıksal bir bağ olması gerekmektedir (Balcı, 2006).

Metin çok farklı düzeylerde, dil ile iletişimde bulunmak maksadıyla cümlelerle oluşan ve cümlelerden oluşturulan anlatma ve anlaşma aracıdır. Bir metin oluşumunda sesten paragrafa dil birimleri oluşturulur. Torusdağ ve Aydın (2017), metinlerin ister sözlü olsun ister yazılı olsun öncelikli işlevinin; bilgi aktarımını sağlamak olduğunu ifade etmektedir.

Günay (2013), metnin ikili bir yapıya sahip olduğunu söylemektedir. Yani metnin yazarı tarafından yazılıp bittiğini, okuyucu tarafından tekrar anlamlandırılıp üretildiğini belirtmektedir. Metin, okuyucu tarafından okunduğu sürece devam eder ve yeniden yeniye üretilir. Bu bağlamda metin bir ürün ve bu ürün okuyucu tarafından tekrar farklı anlamlara bürünerek süreç temelli devam etmektedir.

Dilbilimin 20. yüzyılda kendine çalışma ortamı bulmuş başka bir alanı ise metin dil bilimidir. Herhangi bir konunun ki metin değeri taşıyan bir yazının, dilsel bir bütünlük içerisinde ele alınmasına metin dilbilim denir (Balcı, 2006).

Bir metnin, metin olabilmesi ve metin değeri taşıması için dil yönünden bir bütünlük taşıması gerekmektedir. Aynı zamanda metnin bir bildirişim görevi üstlenmesi gerekmektedir. Nitekim metindilbilim, bu yönüyle geleneksel dil bilgisinden ayrılır. Metindilbilim ele aldığı bir metni nitelik bakımından incelemektedir (Aydın ve Torusdağ, 2013). Metindilbilim, bir metnin, metin olup olmadığını ve metinleri sınıflandırmak için ölçütler oluşturur. Bu bağlamda metindilbilim, metin için çok önemli olmaktadır.

Metin, doğru sözcüklerin cümle içerisinde doğru yerde kullanılması ve bu cümlelerin doğru bir şekilde bir araya gelmesi ve mantıksal anlam bütünlüğüne sahip olması şeklinde ifade edilmektedir (Akbayır, 2007). Farklı bir deyişle cümlelerden oluşan değil, cümlelerle gerçekleşen ve ifade edilen anlamlı bir yapı biçiminde anlatılmaktadır. Bu bağlamda metin içerisindeki cümleleri, metin ile birlikte ele alan, derinlemesine inceleyen ise metin dil bilimidir. Metindilbilim, bir metnin bağdaşıklık, üst yapı ve büyük yapılarını göz önünde bulundurarak mantıksal bir çerçevede incelemektedir. Bu inceleme, cümle üstü bir inceleme şeklinde olmaktadır.

Metni araştıran, bu araştırmasını somut bir şekilde ortaya koyan, metindilbilimdir. Metindilbilim, bir metnin örgütlenmiş yapılarını inceler ve bu yapıları cümle üstü bir yaklaşımla ortaya çıkarmaktadır. Metindilbilim, dili oluşturan üst yapıları bir bütün halinde yorumlamaktadır (Kılıç, 2017). Yine Kılıç (2017), metnin amacını, metinlerin yapısını dil bilimsel ve içerik yönünden kurgu biçimlerini ve anlatmak istediklerinin işlevlerini ortaya çıkarmak ve bunları örnek üzerinde göstermek olduğunu ifade etmektedir. Karadeniz (2015), metindilbilimin, metni kendi içerisinde yapıları ayırdığını ve bu ayırma işleminden sonra metnin çözümlemeye ve yorumlamaya elverişli hale geldiğini belirtmektedir.

Amerikalı Dil bilimci Z. S. Haris, dil çalışmalarının cümle ile sınırlamanın yetersiz olduğunu ve dilin metin ile birlikte ele alınmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir (Gürgün, 2016). Dilbilimciler, metni cümle ile sınırlı bırakmayıp cümle üstü bir yaklaşımla bütüncül bir şekilde ele almışlardır. Metni araştıran, metinden anlamlar çıkaran metindilbilimdir. Başka bir ifadeyle metindilbilim, metni geleneksel dil bilgisi ile incelemenin ötesinde hatta cümle ötesi bir inceleme ile metne yaklaşan bir alandır.

Şenöz (2005), metindilbilimin amacını, metnin yapısını ki bu yapıyı hem biçim hem de içerik olarak ortaya çıkarıp örnekler üzerinden ortaya koymak ve metin türleri ile arasındaki benzer ve farklı özelliklerini anlatmaya, göstermeye çalışması şeklinde tarif etmektedir.

Araştırmada Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" adlı hikâyesi, metindilbilimin küçük ölçekli yapısı rehberliğinde, metindeki yinelemeler, öngönderim, artgönderim, örtük anlatımlar, eksilteli yapılar ve cümleler arası bağıntılar ne şeklindedir? sorusu etrafında bölüm bölüm ortaya konulmaktadır. Bir başka ifade ile araştırmamızın amacı, Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" adlı hikâyesini, metindilbilimin küçük ölçekli yapısına göre ortaya koymaktır.

Refik Halit Karay

Refik Halit Karay, 14 Mart 1888 tarihinde İstanbul'da dünyaya gelmiştir. Roman ve hikâye yazımının yanında gazeteci kimliği de bulunmaktadır. Servet-i Fünun ve Tercüman-ı Hakikat dergilerinde yazılar yazmıştır. Son Havadis adlı bir gazete çıkarmış ve bu gazete 15 sayı yayımlamıştır. Daha sonra Fecri Atı Topluluğu'na katılıp burada "Kirpi" adıyla mizahi yazılar kaleme almıştır. Bir dönem Robert Koleji'nde Türkçe Öğretmenliği yapmıştır.

Sürgün olarak gittiği Anadolu'da "Memleket Hikâyeleri" adlı kitabını bir hikâye kitabı yazmıştır. Nitekim hikâyeciliğin sınırlarını İstanbul'un dışına taşıyacak olan eser "Memleket Hikâyeleri" adlı kitabı olmuştur. Bu hikâye kitabı, Ömer Seyfettin tarafından çok takdir görüp "İstanbul Türkçesini en iyi kullanan yazar" olarak kabul görmüştür. Refik Halit Karay, 18 Temmuz 1965 tarihinde İstanbul'da vefat etmiştir.

"Şeftali Bahçeleri" Adlı Hikâye Üzerine Yapılan Çalışmalar

Refik Halit Karay, "Şeftali Bahçeleri" hikâyesinde Agâh Efendi adlı idealist bir memurun bir kasabaya tayin olmasını ve bu kasabada yaşadıklarını konu almaktadır. Agâh Efendi, idealist ve çalışmayı seven bir memurdur. Kasaba halkı ise tembel ve çalışmaktan nefret eden bir zihin yapısına sahiptir. Bu ikilem üzerine hikâye ilerleyip en nihayet Agâh Efendi'nin kasabalının yaşantısına kapılıp gitmesi ile bitmektedir (Karay, 2011).

Başkal (2009), "Edebiyat Kuramları Açısından Bir Zengin Metin Olarak "Şeftali Bahçeleri" adlı çalışmada, Şeftali Bahçeleri hikâyesinin biyografik ve sosyal eleştirisi, okur algılama kuramına göre ortaya çıkan yorumları tespit etmiştir.

Şimşek (2012), "İnsan ve Mekân Bağlamında Refik Halit Karay'ın Şeftali Bahçeleri Hikâyesi" adlı çalışmada, Karay'ın Anadolu'nun köylerine ve kasabalarına bakışını, döneminin ve vuku bulduğu coğrafyanın insanını ve sosyal şartlarını ve hikâyede geçen kasaba hayatını betimlemeye, aydın, memur, halk ilişkisini ele alarak birtakım olumsuzlukları anlatmaya ve mekân unsurunun insan psikolojisi üzerindeki yansımalarını tespit etmeye çalışmaktadır.

Ay (2014), "Realizm Akımının Tesiriyle Kurgulanmış Bir Anlatı Örneği: "Şeftali Bahçeleri" adlı çalışmada, çevrenin insan, insan ruhu ve insan davranışları üzerindeki gerçekçi etkisini hikâye üzerinden tespit etmiştir.

Aydın ve Torusdağ (2016), "Anlatı Metinlerinde Sıralı Düzene Bağlı Dönüşümler ve Refik Halit Karay'ın Şeftali Bahçeleri Adlı Öyküsü" adlı çalışmada, Şeftali Bahçeleri hikâyesindeki mekân unsurunun insan psikolojisi üzerindeki yansımalarına bakarak metin tahlili yöntemine gitmektedir.

Kara (2020), "Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" ve "Sarı Bal" Hikâyelerinde Satir" adlı çalışmada, Karay'ın Memleket Hikâyelerinde yer alan "Şeftali Bahçeleri" ve "Sarı Bal" öyküler birer satir örneği olarak ele alınıp öykülerdeki satirik unsurlar karşılaştırmalı bir değerlendirmeye ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Gedikli (2021), "Şeftali Bahçeleri ile Kasabada Günebakan Hikâyelerinde Metinlerarası İlişkiler" adlı çalışmada, Necati Mert'in "Kasabada Günebakan" adlı hikâyesi ile metne kaynaklık ettiği düşünülen Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" isimli öyküsündeki metinlerarası ilişkileri inceleyerek iki hikâye arasındaki göndermeleri ve bağları çözümlemektedir.

Uysal ve Özdemir (2022), "Refik Halit Karay'ın "Şeftali Bahçeleri" Hikâyesinin Cümle Unsurları Açısından Tahlili" adlı çalışmada, metin daha iyi anlaşılması açısından cümle unsurları ele alınarak tahlil edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, Refik Halit Karay'ın "Memleket Hikâyeleri" adlı hikâye kitabındaki "Şeftali Bahçeleri" hikâyesi ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğinin titizlikle ve sistematik olarak analiz edildiği nitel araştırma yöntemlerindedir (Büyüktün, 2014). Doküman analizinde, belgeler detaylı incelenir, sınıflandırılır ve yorumlanır. Bu bağlamda doküman analizi, araştırmanın amacına en iyi

şekilde hizmet eden bir yöntem durumundadır. Doküman analizinde bir amaca dönük olarak hedeflenen kaynaklar bulunur, okunur, not alınır ve değerlendirme yapılarak bir sonucu varılır (Karasar, 2005).

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı, Refik Halit Karay'ın *Memleket Hikâyeleri* adlı hikâye kitabında yer alan “*Şeftali Bahçeleri*” adlı öyküsüdür.

Verilerin Analizi

Refik Halit Karay'ın “*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyesi, içerik analizine tabi tutularak araştırmanın verileri elde edilmiştir. İçerik analizi ile veriler derinlemesine incelenip yorumlanır ve bu vesileyle metnin derin yapısındaki anlam katmanlarına ulaşılmaya çalışılır (Büyüküstün, 2014). Toplanan bu veriler içerik analizi yardımıyla analiz edilerek küçük ölçekli yapıda yer alan kavramlar betimlenerek yorumlanmıştır. İçerik analiz ile yorumlanan veriler, detaylı ve derin bir şekilde yorumlanmıştır (Büyüküstün, 2014).

BULGULAR

Küçük Ölçekli Yapı

Küçük ölçekli yapı, aşağıdaki tabloda belirtildiği üzere şu şekildedir:

Tablo 1. Küçük ölçekli yapılar

1-	Eksiltili yapılar
2-	Yinelemeler
3-	Öngönderim
4-	Artgönderim
5-	Örtük anlatımlar
6-	Cümleler arası bağıntılar

Eksiltili Yapılar

Eksiltili yapılar, cümlede bir ya da birden çok ögenin silinmesi şeklinde ifade edilmektedir. Nitekim cümle içerisindeki öğelerin eksilmesi ya da silinmesi cümlenin bağlam içerisindeki anlamına zarar vermez. Bireyler, genellikle kısa ifadeler ile söylemeyi ve yazmayı tercih etmektedir. Eksiltili yapılar, anlam eksikliğine veya anlam kaybına yol açmamak şartıyla kullanılmaktadır (Günay, 2013). Eksiltili yapı, anlam tamamlaması yaptırarak cümleler arasında anlam bağlantısı görevini üstlenmektedir (Akçataş, 2001) Bu bağlamda düşünüldüğü zaman, Türkçenin bir anlam dili olduğu ve biçim ile çok ilgilenmediği anlaşılmaktadır. Az kelime ile meramını anlatma şeklinde de ifade edilmektedir. Bir başka deyişle çok kelime sarf edilmeden anlatılmak istenen şey, karşı tarafa ulaşım anlaşılıyorsa maksat hâsıl oluyor demektir.

Eksiltili yapılar, metin içerisinde anlam kaybına yol açmayacak şekilde istenilen öğelerin cümleden çıkarılmasıdır. Metin içerisindeki her cümlenin aynı zamanda anlam bağlamı içinde değerlendirilmesi gerekmektedir (Bölükbaşı, 2010). Eksiltili yapılar şu şekildedir:

Tablo 2. Eksiltili yapılar

1-	Özne ile ilgili eksiltili yapılar,
2-	Yüklem ile ilgili eksiltili yapılar,
3-	Nesne ile ilgili eksiltili yapılar,
4-	Tamlayan ile ilgili eksiltili yapılar,

Refik Halit Karay'ın “*Şeftali Bahçeleri*” adlı öyküsündeki eksiltili yapılar ise şu şekildedir:

Özne ile ilgili eksiltili yapılar:

“*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyede özne eksikliği şeklinde kullanılan 65 adet özne vardır. Bu özne eksikliğine bakıldığı zaman en çok Agâh Efendi, Evkaf Memuru, Kadı Efendi, Mutasarrıf ve Muhasebeci üzerinden gerçekleştiği görülmektedir. Agâh Efendi, Evkaf Memuru, Kadı Efendi, Mutasarrıf ve Muhasebeci 'ye gönderim “O” ve “Onlar” adları şeklinde, hikâyenin genelinde mevcuttur. Yer yer Şeftali bahçesi ve şeftaliler de özne eksikliği olarak kullanılmıştır. *Şeftali Bahçeleri* hikâyesinde kullanılan özne eksikliği şeklindeki eksiltili yapılardan bazılarını örnekler şu şekildedir:

“(Onlar) İrmakta yıkandıktan sonra gelip gölgeli çimenlerde yatarlardı.”, “(Şeftaliler) Toplamakla bitir tükenir şey değildi.”, “(Şeftali bahçesi) Bu kuytu, loş, hoş kokulu yerler ne tatlı gelirdi.”, “(Onlar) Nedim gibi gazeller yazarlar; aruzdan, tasavvuftan konuşurlar; Mevlevilikten dem vururlardı.”, “(Onların) Ömürleri sazla, sözle tatlı geçirdi.”, “(Onlar) zevklerine bakarlardı.”, “(Agâh Efendi) Mülkiyeden çıktıktan sonra Avrupa'ya kaçmış, fakat nüfuzlulardan birinin aracılığıyla İstanbul'a dönmüştü.”, “(Agâh Efendi) Tam dört ay Zaptiye Nezaretinde sebepsiz

alıkonulduktan sonra buraya Yazı İşleri Müdürlüğüyle atılmıştı.”, “(Agâh Efendi) Anadolu içinden hanlarda kalıp köylerde yatarak memuriyetine gelirken yüreğini keder, gam kaplamış, memlekete ciddi hizmet etmek kararını almıştı.”, “(Agâh Efendi) Bu küçük şehirde kocaman işler göreceğini, herkese parmak ısırtacak eserler çıkaracağını sanıyordu.”, “(Mutasarrıf) Bal ile yapılmış baklavanın türlüünü sayıp düktü.”, “(Agâh Efendi) teklifini hemen sert bir yüzle reddetti.”, “(O) Hükümet konağında bir başına kalmıştı.”, “(O) İkinci güneşinin gözler alan çiy aydınlığı içinde bilmediği sokakları yabancı yabancı dolaşmaya mecbur oldu.”, “(Agâh Efendi) Çeşmelerden su taşıyan tek tük adamlarla birkaç yaşlı nineden başka kimseye rast gelmemişti.”, “(O) Erkenden yatmıştı.”, “(Onlar) durgun bir balık hayatı geçiriyorlar, dünya ile ilgilenmiyorlardı.”, “(Agâh Efendi) yüreği kinli, tekrar uyudu.”, “(Agâh Efendi) Önce işiyle uğraşıp boş vakti kalmayacağını sanmıştı, fakat yapacağı kıttı.”, “(Agâh Efendi) Mutasarrıfa ilk hevesle şehrin imarına, sapan ve tırpanlarının ıslahına, kağrı arabalarının değiştirilmesi gereğine dair ayrıntılı öneriler vermişti.”, “(O) İçip içip öyle coşmuştu ki, parmaklarına tahta kaşıklar takmış, daha yeni tanıdığı adamlar arasında takırdata takırdata saatlerce "Adanalıyı" "Konyalıyı" oynamıştı.”, “(O) Nereden de buraya gelmiş, herkesin başına dert kesilmişti?”, “(Onlar) şöyle bir kır gezintisi yapacaklardı.”, “(Agâh Efendi) Kasabada kimsesizlikten, işsizlikten de boğuluyordu.”, “(O) Eğile kalka meyva devşiren kızlara şimdi tuhaf, istekli bir gözle bakıyordu.”, “(Onlar) Ara sıra elleri bohçalı, yüzleri terli takım takım kadınlara rast geliyorlardı.”, “(Onların)Yüreğe fazla bir sıcak gibi, çarpıntılar getiren sarıcı, istekli bakışları da vardı.”, “(Onlar) Sürekli içiyorlar, üzerlerine yoğurt dökülmüş sıcak patlıcan kızartmalarından, taratorlu semizotu salatalarından kaşık kaşık yiyorlardı.”, “(Onlar) Dönüşte değirmende öğle yemeği yiyecekler, akşam rakısını Mutasarrıfın yeni yaptırdığı havuz başında içeceklerdi.”

Yüklem ile ilgili eksiltili yapılar:

“*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyede yüklem ile ilgili eksiltili yapılardan 1 adet cümle bulunmuştur. Yüklem ile ilgili kullanılan eksiltili yapı cümlesi şu şekildedir:

“Şimdiki müdür ne gazelden anlıyordu, ne de rakıdan...(anlıyordu)”

Nesne ile ilgili eksiltili yapılar:

“*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyede nesne ile ilgili eksiltili yapı cümlesi 5 adet bulunmuştur. Bu cümleler şu şekildedir:

“Yüksekten dökülen su, buraları oymuş, (buraları) derinleştirmiş, sanki yıkanması kolay olsun diye özenip (buraları) hazırlamıştı.”, “Bir süre yalnız (onları) seyretti.”, “Uzun saçlarını elli altmış örgün yapıp sırtından aşağı, eşi bulunmaz bir atkı gibi (uzun saçlarını) koyuvermişti.”, “Herkes ucuza, kolayca eğlenebildiğinden başkasının keyfini çok görmüyor, (keyfini) çekemezlik etmiyordu.” “...Kadı Efendi ile satranç oynamak, fiskiye kahvede muhasebeci beyle tavla atmak gibi eğlenceler onu çoğunlukla dışarda alıkoyuyor, (onun) daireye gitmesine engel oluyordu.”

Tamlayan ile ilgili eksiltili yapılar:

“*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyede tamlayan ile ilgili eksiltili yapı cümlelerinden 13 adet cümle tespit edilmiştir. Bu cümlelerden bazıları şu şekildedir:

“Aslında (onların) çoğu, devrin hoş görmediği, başından savdığı kimselerdi.” “Şehrin açığında, ta ova ile bahçeler arasında güneşe karışmış, gittikçe büyüyen, genişleyen bir toz bulutu (onların) geçtikleri yolu gösteriyordu.” “Zevk, safa bu adamları bir deniz gibi, (onların) gırtlaklarına kadar sarmıştı, içinde rahat, durgun bir balık hayatı geçiriyorlar, dünya ile ilgilenmiyorlardı.” “Esneye esneye (kendi) odasında gevşiyor, uyuşuyordu.” “Mutasarrıfa ilk hevesle şehrin imarına, sapan ve (şehrin) tırpanlarının ıslahına, kağrı arabalarının değiştirilmesi gereğine dair ayrıntılı öneriler vermişti.” “Bir gün muhasebeci dayattı, (onun) hatırını kırarsa gücenecekti pek geç kalmazlar, onu rahatsız etmezlerdi; şöyle bir kır gezintisi yapacaklardı.”, “Şeftalilerin kokusu (onun) sinirlerini gevşetmişti.” “Erkenden (onun) arkadaşları haber gönderdiler, ırmağa, yıkanmaya gideceklerdi.”, “Şimdi dönerlerken, açılıp rahatlamış olan (onun) derisinden bu güzel kokulu hava kolayca giriyor, sanki (onun) kanına bile hoş kokular katıyor, (onun) ciğerlerini şeftalili, serin, eşi bulunmaz bir hava dolduruyordu.” “(Onların) ayaklarında da gül resimli çoraplar, sarı meşinden kundurular vardı.” “Agâh Bey yavaş yavaş (kendi) alışkanlıklarını değiştirmişti.” “Şimdi gecen günlerdeki hizmet, imar, yeni düzenlemeler gibi fikirlerini hatırladıkça (kendi) nargilesini gürlerek gülümsüyor...”

Yukarıdaki örneklerde görüldüğü gibi, “*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyede, eksiltili yapılara sık bir şekilde yer verilmiştir. Bu eksiltili yapılar, hikâyede herhangi bir anlam daralmasına yer vermemekte, hatta cümleler arasındaki anlam tutarlılığını da kuvvetlendirmektedir.

Yinelemeler

Bir metinde yinelemeler, kelime bazında, kelime gruplarında veya cümle tekrarlarında görülmektedir. Metin içerisinde yapılan bu yinelemeler, metnin anlaşılmasını ve verilmek istenen mesajın okuyucuya daha net bir şekilde iletilmesini kolaylaştırmaktadır (Günay, 2003; Bölükbaşı, 2010). Bir metindeki kelimelerin farklı şekillerde tekrar edilmesi ve metnin bu yinelemeler etrafında oluşturulmasıdır (Gürgün, 2016).

“*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâye, kelime (aynı kelimenin, zıt ve yakın anlamlı kelimeler), kelime grupları ve cümle bazında tekrar edilen yinelemeler tespit edilmeye çalışılmaktadır.

Kelime bazında yapılan yinelemeler:

Şeftali kelimesi, hikâyede tam olarak 8 kez yinelemektedir. *Şeftali* kelimesinin bu kadar sık bir şekilde tekrar edilmesinin bir nedeni; hikâyede insanları güzelliğiyle tesiri altında bırakan bir *şeftali* bahçesinin mevcut olmasından kaynaklanmaktadır. *Güneş ve yaz* kelimeleri hikâyede 4 kez yinelemektedir. Nitekim mevsimin yaz olması ve yazın, kavurucu bir güneş olmasından kaynaklanmaktadır. *Meyve* kelimesi hikâyede 3 kez yinelemektedir. *Keyif* kelimesi hikâyede 7 kez yinelemektedir. *Keyif* kelimesinin bu tekrarları ise hikâyede keyfine düşkün ve tembel bir kesimden bahsedildiğinden kaynaklanmaktadır. *Mutasarrıf* kelimesi 7 kez tekrar edilmektedir. *Kasaba* kelimesi 13 kez tekrar edilmektedir. Bunun nedeni ise olayın bir kasabada geçmesinden kaynaklanmaktadır. *Memur* kelimesi 10 kez yinelemektedir. Bu yinelemenin bir nedeni, hikâyenin memur tabakası arasında geçmesinden dolayıdır. *Rakı* kelimesi tam olarak 9 kez tekrar edilmektedir. Olayların, keyfine düşkün bir kesim arasında geçmesi ve *şeftali* rakılarının o kasabada meşhur olmasından kaynaklanmaktadır.

Kelime grubu bazında yapılan yinelemeler:

Hikâyede “*Şeftali Bahçeleri*” kelime grubu tam olarak 9 kez yinelemektedir. Hikâyenin çoğunlukla bir *şeftali* bahçesinde geçmesi ve burada yaşayan insanların bu bahçeden çok etkilenmesi bu kelime grubunun çok tekrar edilmesini sağlamıştır. *Agâh Bey* kelime grubu, metinde 11 kez yinelemektedir. Bu kelime grubunun bu kadar çok yinelemesinin iki nedeni; hikâyenin başkahramanının *Agâh Bey* olması ve olayların onun etrafında şekillenmesinden kaynaklanmaktadır. “*Yazı işleri müdürü*” kelime grubu hikâyede 4 kez tekrar edilmektedir. “*Muhasebeci Bey*” kelime grubu 5 kez tekrar edilmektedir.

Cümle bazında yapılan yinelemeler:

“*Merkeplerine binip şeftali bahçelerinin yolunu tutuyorlar, tutarlardı...*” şeklinde hikâye içerisinde 4 kez tekrar eden bir cümle yinelemesi tespit edilmektedir. Kasabada bulunan memurların, çalışmayı sevmemeleri ve *şeftali* bahçelerindeki caziplik, hikâyede bu cümlenin tekrar edilmesine neden olmaktadır.

Artgönderim

Bir metinde bir kelimenin ilk önce söylenip arkasından başka kelimeler veya ekler ile bu kelimeye gönderimde bulunmasına art gönderim denir (Bölükbaşı, 2010). Bir başka deyişle metin içerisinde bir kelime, önce söylenir, metnin ilerleyen kısımlarında bu kelimeye başka kelime veya ekler ile atıfta bulunması halidir. “*Şeftali Bahçeleri*” adlı hikâyedeki art gönderimler şu şekildedir:

Agâh Bey’e art gönderimde bulunan 62 adet boş adlı tespit edilmiştir. Bunlardan bazı örnek cümleler şu şekildedir:

Mülkiyeden çıktıktan sonra Avrupa’ya kaçmış, fakat nüfuzlulardan birinin aracılığıyla İstanbul’a dönmüştü.” “Tam dört ay Zaptiye Nezareti tutukevinde sebepsiz alıkonulduktan sonra buraya Yazı İşleri Müdürlüğüyle atılmıştı.” “Anadolu içinden hanlarda kalıp köylerde yatarak memuriyetine gelirken yüreğini keder, gam kaplamış, memlekete ciddi hizmet etmek kararını almıştı.” “Bu küçük şehirde kocam an işler göreceğini, herkese parmak ısırtacak eserler çıkaracağını sanıyordu.” “Memleketi kaplayan tem belliği, durgunluğu kafası almıyordu.” “Fakat ilk günü ümitsizliğe düştü.” “Entari ile püfür püfür, rahat rahat gezmeye vücudu alışmıştı; eve gelir gelmez soyunuyor, bahçe üstündeki odaya nargilesini kurup köşeye geçiyordu.”

Kitabın giriş kısmında *Agâh Efendi*’den bahsettikten sonra yukarıdaki örnek cümlelerden de anlaşıldığı gibi artgönderimlerin hepsi *Agâh Efendi*’ye yapılmıştır.

Mutasarrıfa art gönderimde bulunan 5 adet boş adlı tespit edilmiştir. Bunlar: söz etti, övdü, döktü, okudu, saydı.

Muhasebeciye artgönderimde bulunan boş adılar: müjdelemişti, gidelim, eğleniriz, hazırlattık, dayattı, gücenecekti, uzattı, bulacaksınız...

Öngönderim

Hikâyenin başında kendisinden bahsedilmeyen fakat daha sonra kendisinden bahsedilecek ya da hikâyeye dâhil olacak ögelere öngönderim denir (Güner, 2008).

“*Şeftali Bahçeleri*” hikâyesinde öngönderim, olayların geçtiği kasabaya yapılmıştır. Burada kasaba için “Anadolu’nun Saadâbadi” denilmekte ve giriş kısmında uzun bir teşbih yapıldıktan sonra buranın Anadolu’nun bir kasabası olduğu ifadesine yer vermektedir. Bu ifadelerden bazı cümleler şu şekildedir: “Haziran içinde bile taşkın dere ayaklarının çamurlu, ıslak tuttuğu bu gölgeli yerlerde otlar bütün bir yaz mevsimi yeniden yeniye sürer, kızgın güneş, ağaçların tepelerinde meyveleri pişirirken, rutubetli toprakta birbiri arkasına yoncalar fişkirir, çayırklar kabarırdı. Suların serinliği, taze ot kokusu, gölgelik ve bereket içinde bahar, bu bahçelerde tâ kışa kadar uzanıp giderdi.” “Her tarafa taşkın bir şeftali kokusunun dolup sindiği durgun sıcak günlerde işsizler takım takım kasabadan inerler, ırmakta yıkandıktan sonra gelip gölgeli çimenlerde yatarlardı. Yüksek dallardaki fazla olgun, ballı şeftaliler saplarından kurtularak dolgun, yumuşak bir sesle yerlere, çimenler içine, yatanların üzerine durmamacasına yavaş yavaş dökülürdü. Toplam akla biter tükenir şey değildi; ürünün yarısı ağaçlarda kalır, böyle, pişip oldukça teker teker, ağır ağır toprağa düşer, karışır, kaybolurdu.”

Hikâyede ileride Agâh Efendi olarak bahsedilecek kişi için başta öngönderim olarak Yeni Yazı İşleri Müdürü ifadesi geçmektedir. Bu ifadeler şu şekildedir: “Sıcak, ağır bir yaz günü idi... Yeni gelen Yazı İşleri Müdürü ikinci vakti, kalemlerin boşalıp dairelerde kim senin kalmadığına pek şaşıtı, hükümet konağının iç avlusuna dizili kadife palanlı, dinç, gürbüz merkeplerden birine atlayan, şeftali bahçelerinin yolunu tutuyordu. Kâtiplere kadar herkes, böyle birbirlerine selâmlar dağıtarak, şakalar yaparak, kabarık, taşkın heybelerinin ortasına gömülü, keyifli keyifli, koşu koşu uzaklaşıp gidiyorlardı. Şehrin açığına, tâ ova ile bahçeler arasında güneşe karışmış, gittikçe büyüyen, genişleyen bir toz bulutu geçtikleri yolu gösteriyordu.” Bu ifadelerden sonraki paragrafta Agâh Efendi’nin ismi geçmekte ve yazar, hikâyenin kalan kısmında bu ismi kullanmaktadır.

Yazar, hikâyede öngönderimi önce yerin özelliklerini vermiş, daha sonra buranın Anadolu’nun bir kasabası olduğunu ve hikâyenin kalan kısmında kasaba ve kasabada bulunan şeftali bahçeleri kelimelerine yer vermektedir. Bu şekilde yazar, bir öngönderimsel ilişki kurmuştur. Bu ilişkiyi Yaz İşleri Müdürü için de yapmıştır.

Örtük Anlatımlar

Örtük anlatım, hikâyede söylenenden söylenmek istenilen ifadenin çıkarılmasıdır (Bölükbaşı, 2010: s. 103). Burada yazar, kullandığı cümlenin altında başka anlamları okuyucuya sezdirme yoluna başvurmuştur.

“*Şeftali Bahçeleri*” hikâyesindeki örtük anlatım ile ilgili bazı örnek cümleler şu şekildedir:

“Anadolu içinden hanlarda kalıp köylerde yatarak memuriyetine gelirken yüreğini keder, gam kaplamış, memlekete ciddi hizmet etmek kararını almıştı.” Bu cümleden Agâh Efendi’nin evvelki hayatında (memuriyet öncesi) kendisini, memleketine ciddi hizmet etmeyen biri olarak gördüğü anlamı ortaya çıkabilmektedir.

“Memleketi kaplayan tembelliği, durgunluğu kafası almıyordu.” Bu cümleden Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu vaziyeti göz önüne getirmekte ve memurların işlerini yapmadığı ve aksattığı anlamı çıkabilmektedir.

“Hayır, hiçbir iş yapmak, bir hizmet görmek olanağı yoktu. Ödenek azlığı, arkadaşların tembelliği her atılıma engeldi. Yüreğinde köpüren gayret, hizmet isteği yavaş yavaş sönüyor, yatışıyordu. Bu dayanılmaz bir ömürdü...” cümlelerinden “Üzüm üzüme baka baka kararır.” “Körle yatan şaşı kalkar.” “Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan...” gibi atasözlerini akla getirmektedir. Nitekim Agâh Efendi yavaş yavaş kasabanın memurlarından etkilenmeye ve onların yaşantısına özenmeye başlamıştır.

“Tahammül mülkünü yıktın Hülâgû Han mısın kâfir?” şiirini okuyarak şair Nedim’e ait olan bu şiir ile Nedim’i hatırlatmıştır. Burada Nedim’in ismi örtülü kalmıştır.

“Ertesi günü cuma idi. Erkenden arkadaşları haber gönderdiler, ırmağa, yıkanmaya gideceklerdi.” Bu cümleden Cuma gününün resmi tatil olduğu ve o gün memurların çalışmadığı anlamı çıkmaktadır.

“Kış, aslında Akdeniz sırtındaki bu memlekette sonbahar gibi hafif geçerdi.” Bu cümleden kasabanın Akdeniz Bölgesi’nde bir yerde yer aldığı ve kasabada Akdeniz İkliminin egemen olduğu izlenimi ortaya çıkmaktadır.

Hikâyenin geneline bakıldığı zaman, Osmanlı Devleti’nin içinde bulunduğu zor durum, memurların işlerini ciddi yapmadığı, denetim mekanizmasının çöktüğü, halkla resmi kurumlar arasındaki mesafenin uçurum haline geldiği, memurların hayatlarında sadece keyif ve eğlence için yaşadığı, devlet işlerinin aksadığı gibi birçok örtük anlam ortaya çıkabilmektedir.

Hikâyede yazar, anlatmak istediklerini kısa ve örtük cümleler ile ifade ederek okuyucunun çıkarımlarda bulunmasını istemiştir.

Cümleler Arası Bağıntılar

Bir metnin, kurallı, anlamlı ve tutarlı olabilmesi için cümlelerin birbiri ile bağlantılı olması gerekmektedir. Cümleler, birbirine bağıntı öğeleri ile bağlanır. Bu bağıntı öğeleri şunlardır:

Tablo 3. Bağıntı öğeleri

Neden- Sonuç	Çünkü, bu nedenle, bunun için, bu yüzden, o zaman, böylece,
Amaç	İçin, amacıyla,
Pekiştirme	Hatta, üstelik, ayrıca, bundan başka,
Karşılaştırma	ya... ya, hem... hem, ne... ne, gerek... gerek...
Birliktelik	Ve, ile,
Karşıtlık	Ama, oysa, fakat, ancak, yalnız, buna karşın, bile, tam tersine, ne var ki, ne yazık ki,

“Şeftali Bahçeleri” adlı hikâyede bağıntı öğeleri ile ilgili bulgular şu şekildedir:

Neden- sonuç ile ilgili, 11, 12,18, 19, 20, 22, 37, 40, 41, 49, 56, 67, 74, 82, 90, 123 ve 158, 162, 165. cümleler örnek teşkil etmektedir. Bu cümlelerden bazıları şu şekildedir: “Ödenek azlığı, arkadaşların tembelliği her atılıma engeldi.”, “Zaten hükümetteki arkadaşları da ondan bezmişler, yola gelmeyen, zevkten anlamayan bu adamdan yüz çevirmişlerdi.” Yazar, hikâyede en çok neden-sonuç ile ilgili bağıntı öğelerini kullanmıştır.

Amaç ile ilgili hikâyedeki toplam 173 cümleden 28. cümle, 56. cümle, 62. cümle, 85. cümle, 98. cümle, 107. cümle örnektir. Başka bir deyişle toplam 173 cümlelerin 6 tanesi amaç bağıntısı ile ilgilidir.

Pekiştirme bağıntı ögesi örnek cümleler, 12, 18, 74, 135, 166, 170. cümlelerdir. Bu cümlelerden bazıları; “Hatta kadı efendi; “Aziz, sen devrin Fuzulî'sisin!” diyerek onu gözlerinden öpmüştü.”, “Hatta Kadı Efendi ile satranç oynamak, fiskiyeli kahvede muhasebeci beyle tavla atmak gibi eğlenceler onu çoğunlukla dışarda alıkoyuyor, daireye gitmesine engel oluyordu.” şeklindedir.

Karşılaştırma bağıntı ögesi ile ilgili sadece 75. cümle örnek oluşturmaktadır. Bu cümle ise; “Şimdiki müdür ne gazelden anlıyordu, ne de rakıdan...” şeklindedir. Bu cümlede eski müdür ile yeni müdürün mukayesesi yapılmaktadır.

Birliktelik bağıntı ögesi ile ilgili sadece 88. cümle yer almaktadır. Burada oluşturulan iki cümle “ve” bağıntı ögesi ile birbirine bağlanmıştır.

“Şeftali Bahçeleri” hikâyesinde kullanılan karşıtlık ögesi ile ilgili 2, 26, 37, 58, 110, 117. cümleler mevcuttur. Yazar, karşıtlık bağıntı ögesi olarak “fakat” ögesini en çok tercih etmiştir. Bu cümlelerden bazıları; “Mülkiyeden çıktuktan sonra Avrupa'ya kaçmış fakat nüfuzlulardan birinin aracılığıyla İstanbul'a dönmüştü.”, “Önce işiyle uğraşıp boş vakti kalmayacağını sanmıştı fakat yapacağı kıttı.”, “Gitmemek istedi fakat bu gübreli, tozlu kasabada tek başına uzun bir gün nasıl geçirdi?” şeklindedir.

SONUÇ

Bu araştırmada Refik Halit Karay'ın “Şeftali Bahçeleri” adlı hikâyesi, metindilbilimin küçük ölçekli yapısına uygun olacak şekilde incelenmiştir.

Hikâye, kahramanın idealist olması ve geldiği kasabada bir şeyler (yanlışları, aksaklıkları, tembellikleri bitirmek gibi) yapmak istemesi fakat kasaba memurlarının buna imkân vermemesi ile birlikte dönem devletinin bürokrasideki aksaklıkların ve yanlışlıklarını anlatmaktadır. Nitekim hikâye kahramanının ruh hali ve içinde bulunacağı vaziyet bu aksaklıkların ve yanlışlıkların açık bir şekilde görünmesine fırsat verecektir.

Hikâyede kullanılan artgönderimler ve öngönderimler, hikâyenin cümleleri ve paragrafları arasında anlamsal bir bütünlük sağlamıştır. Yine bağıntı öğeleri ile cümleler birbirine bağlanmış ve bu anlamsal bütünlük, kuvvet kazanmıştır. Küçük ölçekli yapı, hikâyeye bir tutarlılık vermekle birlikte hikâyenin anlamını zenginleştirmiştir.

Yazar, cümleleri kısa tutarak örtük anlatıma başvurmuştur. Okuyucudan, hikâyenin içine saklanmış gizli anlamları bulmasına ve anlamlandırmasına olanak sağlamıştır. Yine hikâyelerin kısa yazılar olması, yazarın örtük bir anlatım kullanma yoluna gitmesine neden olmuştur.

Hikâyedeki eksilteli yapılar, hikâyenin sıkılmadan okunmasını sağlamıştır. Yazar, şeftali, kasaba, keyif, rakı, memur ve Ağâh Efendi kelimelerini çok sık yinelemektedir. Bu yinelemeyi bilinçli bir şekilde yapmaktadır. Metin içerisinde yapılan bu yenilemeler, metnin anlaşılmasını ve verilmek istenen mesajın okuyucuya daha net bir şekilde iletilmesini kolaylaştırmıştır.

ÖNERİLER

Hem kelime hem de anlam yönünden zengin olan hikâye ve metinlerin metindilbilim yönünden analiz edilmesi bu hikâye ve metinlerin vermek istediği mesajların daha iyi anlaşılmasına imkân sağlayabilir.

Metindilbilim yönünden analiz edilen hikâye ve metinlerdeki dilin incelikleri ve güzellikleri açık bir şekilde görülebilir.

Bu tür hikâye ve metinler, derslerde metindilbilime göre analiz edilmeli ve metinlerdeki hem anlam derinliği hem de anlatımdaki tutarlılık boyutu öğrencilere gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akbayır, S. (2007). Cümle ve Metin Bilgisi, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aksan, D. (1995). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim, TDK Yayınları, Ankara.
- Aydın, İ. & Torusdağ, G. (2013). “Lamartine’in Göl ‘Le Lac’ Şiirine Metindilbilimsel Bir Yaklaşım”, *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(10): 105-114.
- Ay, İ. (2014). “Realizm Akımının Tesiriyle Kurgulanmış Bir Anlatı Örneği: Şeftali Bahçeleri”, *Journal of International Social Research*, 7(33): 21-27.
- Balcı, H. A. (2006). “Metindilbilim Açısından Bir Çözümleme”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2): 191-204.
- Başkal, Z. (2009). “Edebiyat Kuramları Açısından Bir Zengin Metin Olarak Şeftali Bahçeleri”, *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2: 189-198.
- Bölükbaşı, F. (2010). “Metindilbilimsel Çözümleme: Muzaffer İzgü’nün Yedi Uyurlar Öyküsü”, *Folklor/edebiyat*, 16(23): 99-116.
- Büyüküstün, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- Ece, S. (2014). “Metin Tamiri”, *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 89-109.
- Gedikli, Ö. (2021). “Şeftali Bahçeleri İle Kasabada Günebakan Hikâyelerinde Metinlerarası İlişkiler”, *Turkish Studies - Language*, 16(4): 2304-2317.
- Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Günay, D. (2013). *Metin Bilgisi*, Papatya Bilim Yayınevi, İstanbul.
- Gürgün, H. (2016). “Metindilbilimsel Yöntem ile Çözömlenen Sait Faik’in Dölger Balığı’nın Ölümü’nde İnsanın Doğaya Tahakkümü ve Ötekileştirilmesi”, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4): 1841-1882.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karadeniz, A. (2015). “Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözömlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1): 1-17.
- Karay, R. H. (2011). *Memleket Hikâyeleri*, İnkılap Kitapevi, İstanbul.
- Kara, A. (2020). “Refik Halit Karay’ın Şeftali Bahçeleri ve Sarı Bal Hikâyelerinde Satır”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 8(2): 420-432.
- Kılıç, İ. (2017). “Mustafa Balbay’ın Seçilen Makalelerinin Metindilbilim Açısından Bir Çözömlemesi”, *Sakarya University Journal of Education*, 7(1): 209-222.
- Şenöz, C. A. (2005). *Metindilbilim ve Türkçe*, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- Şimşek, Y. (2012). “İnsan Ve Mekân Bağlamında Refik Halit Karay’ın Şeftali Bahçeleri Hikâyesi”, *Sosyal Bilimler Araştırması Dergisi*, 3(5): 122-134.
- Torusdağ, G. & Aydın, İ. (2017). *Metindilbilim ve Örnek Metin Çözömlmeleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Uysal, S. & Özdemir, C. (2022). “Refik Halit Karay’ın “Şeftali Bahçeleri” Hikâyesinin Cümle Unsurları Açısından Tahlili”, *International Journal of Social Sciences Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27): 417-441.

ŞEFTALİ BAHÇELERİ

Irmağa giden yol, kasabadan kurtulunca, göz alabildiğine uzanan sayısız şeftali bahçeleri arasından geçirdi. Haziran içinde bile taşkın dere ayaklarının çamurlu, ıslak tuttuğu bu gölgeli yerlerde otlar bütün bir yaz mevsimi yeniden yeniye sürer, kızgın güneş, ağaçların tepelerinde meyveleri pişirirken, rutubetli toprakta birbiri arkasına yoncalar fişkirir, çayırklar kabarırdı. Suların serinliği, taze ot kokusu, gölgelik ve bereket içinde bahar, bu bahçelerde tâ kışa kadar uzanıp giderdi.

Her tarafa taşkın bir şeftali kokusunun dolup sindiği durgun sıcak günlerde işsizler takım takım kasabadan inerler, ırmakta yıkandıktan sonra gelip gölgeli çimenlerde yatarlardı. Yüksek dallardaki fazla olgun, ballı şeftaliler saplarından kurtularak dolgun, yumuşak bir sesle yerlere, çimenler içine, yatanların üzerine durmamacasına yavaş yavaş dökülürdü. Toplam akla biter tükenir şey değildi; ürünün yarısı ağaçlarda kalır, böyle, pişip oldukça teker teker, ağır ağır toprağa düşer, karışır, kaybolurdu.

Kasabanın çocuk çığlığıyla dolu, gübre kokulu kızgın sokaklarından kurtulanlara; bu kuytu, loş, hoş kokulu yerler ne tatlı gelirdi. Akşamüzerleri hükümet memurları heybelerine rakılarını koyar, merkeplere binip bu bahçelere gelirlerdi... Yer yer içki sofraları kurulur, sohbetler edilir, gazeller okunurdu. Şeftali bahçelerinin eğlencesi tâ uzak diyarlara bile ün salmış, dillere destan olmuştu. Onun için ne kadar zevkine düşkün, keyfine meraklı memurlar varsa hep burasını ister buraya yerleşirdi. Çapkın mutasarrıflarla(*) hoş görülme kadınların uğrağı olmaktan kasaba öyle serbeslemiş, halkı öyle açılıp zevke, safaya dalmıştı ki artık uygun görülme günah kalmamıştı.

Burası Anadolu'nun Saadâbadı idi. Tıpkı "Saadâbad" gibi burada da sürekli sazlar çalınıp çengiller oynar; gazeller okunup şiirler yazılırdı, içki düşkünü mutasarrıflar, müdürler içinde, çoğu şairdi. Nedim gibi gazeller yazarlar; aruzdan, tasavvuftan konuşurlar; Mevlevîlikten dem vururlardı. Ömürleri sazla, sözle tatlı geçirdi. Bu keyif düşkünü memurlar suya sabuna dokunan işlere karışmadıklarından senelerce yerlerinde kalırlar, kasabayı benimseyip evler yaptırırlar, havuzlar açtırıp kam eriyeler kurdururlardı. Aslında çoğu, devrin hoş görmediği, başından savdığı kimselerdi. Yükselme ümidinde olmadıklarından resmî işlere önem vermezler, zevklerine bakarlardı. Sıcak, ağır bir yaz günü idi...

Yeni gelen Yazı işleri Müdürü ikinci vakti, kalemlerin boşalıp dairelerde kim senin kalmadığına pek şaşı, hükümet konağının iç avlusuna dizili kadife palanlı, dinç, gülbüz merkeplerden birine atlayan, şeftali bahçelerinin yolunu tutuyordu. Kâtiplere kadar herkes, böyle birbirlerine selâmlar dağıtarak, şakalar yaparak, kabarık, taşkın heybelerinin ortasına gömülü, keyifli keyifli, koşa koşa uzaklaşıp gidiyorlardı. Şehrin açığında, tâ ova ile bahçeler arasında güneşe karışmış, gittikçe büyüyen, genişleyen bir toz bulutu geçtikleri yolu gösteriyordu.

Agâh Bey dünya gidişinden habersiz, kuramsal görüşlerle büyümüş dik başlı, kuru zevkli bir adamdı. Mülkiyeden çıktuktan sonra Avrupa'ya kaçmış, fakat nüfuzlulardan birinin aracılığıyla İstanbul'a dönmüştü. Tam dört ay Zaptiye Nezareti(*) tutukevinde sebepsiz alıkonulduktan sonra buraya Yazı işleri Müdürlüğüyle atılmıştı.

Anadolu içinden hanlarda kalıp köylerde yatarak memuriyetine gelirken yüreğini keder, gam kaplamış, memlekete ciddî hizmet etmek kararını almıştı. Başının içinde, kasabaya indiği gün, yeni düzenlemeler, örgütler, yardım dernekleri gibi ağır düşünceler doluydu. Bu küçük şehirde kocam an işler göreceğini, herkese parmak ısırtacak eserler çıkaracağını sanıyordu. Durmayacak, dinlenmeyecek, çalışacaktı. Atılganlık gerek diyordu, mutasarrıftan tutarak âmir ve memurların hepsini yola getireceğine inanmıştı. Memleketi kaplayan tembelliği, durgunluğu kafası almıyordu. "Bu uyuşukluk, bu kayıtsızlık ne?" diye kendi kendine soruyor, cevabını bulamıyordu.

Hayır, kendisi büsbütün başka türlü bir memur, Avrupalı bir hükümet adamı olacaktı... İşte bu ufak memuriyet ne iyi bir deneme alanıydı... Fakat ilk günü ümitsizliğe düştü. Mutasarrıf ona bu memlekette işlerin az olduğundan, rahatına bakmasından, yorgunluk almasından söz etti. "Kadı Yahya'dan" beyitler okuyarak yerden selâmlar, gevrek kahkahalar arasında; yerine getirip, kuru üzümünden iki çekilmiş, yirmi iki grado sert rakısını övdü. Bal ile yapılmış baklavanın türlüünü sayıp döktü. Evkaf memuru daha ileri varmış, bekâr olduğunu anlayınca burada yokluk çekilmeyeceğini müjdelemişti. Alay komutanı altmış beşlik iri yarı bir bunak, baba diliyle onu; "Safa âmedi, safa âmedi" diye pek teklifsiz karşılamış, hiç sebepsiz, birdenbire saat meydanındaki somaki mermerden geniş göbek taşı, yüksek kubbeli selâtin hamamını tarif etmişti. Önüne gelen de şeftali bahçelerini söylüyor, keyiften, eğlenceden söz ediyordu.

Agâh Bey şaşkına dönmüştü. Muhasebecinin: "Arzu buyurursanız bahçelere gidelim, merkep hazırlattık, eğleniriz!" teklifini hem en sert bir yüzle reddetti. Hükümet konağında bir başına kalmıştı.

İkinci güneşinin gözler alan çiy aydınlığı içinde bilmediği sokakları yabancı yabancı dolaşmaya mecbur oldu. Kasabanın içi mahalleleri şenlik günlerine özgü bir boşlukla sessiz, durgundu. Çeşmelerden su taşıyan tek tük adamlarla birkaç yaşlı nineden başka kimseye rasgelmemişti. Onlar da kendisine acayip bir gözle bu saatte, herkes

bahçelerde iken neden buralarda dolaştığına şaşar gibi bakmışlardı... Sonra... Kızgın, dumanlı bir gurup oldu; ezan sesleri arasında kısık, uyuşuk lâmbalar birer birer yanıp kasabayı kasvetli bir gece sardı. Erkenden yatmıştı...

Aradan birkaç saat geçmişti ki uykusundan şen seslerle uyandı, pencereye koştu. Dar sokakları kızıl alevli meşaleler aydınlatıyor, gündüz hükümet avlusunda gördüğü kadife palanlı eşeklerde memurlar yarı keyif şakalaşa gülüşe geçiyordu. Geç kalanların uzaklardan gürültüsü duyuluyordu. Ağâh Bey öfkelenmişti. Zevk, safâ bu adamları bir deniz gibi, gırtlaklarına kadar sarmıştı, içinde rahat, durgun bir balık hayatı geçiriyorlar, dünya ile ilgilenmiyorlardı. Ertesi günden başlayarak daha ciddi daha kararlı görünmek, bu bayağı duygulu, âdi ömürlü adamlara daha sert, daha kaba davranmak niyetiyle yumruklan sıkılı, yüreği kinli, tekrar uyudu...

Her gün bir düğün evi neşesiyle çalkalanan bu şehirde yeni Yazı İşleri Müdürü sıkıntıdan boğuluyordu. Önce işiyle uğraşıp boş vakti kalmayacağını sanmıştı, fakat yapacağı kıttı. Esniye esniye odasında gevşiyor, uyuşuyordu. Mutasarrıfa ilk hevesle şehrin imarına, sapan ve tırpanlarının ıslahına, kağrı arabalarının değiştirilmesi gereğine dair ayrıntılı öneriler vermişti.

Hiçbir sonuç çıkmıyordu. Daima gelişimden, uygarlıktan söz açıp uzun, sinirli, umutsuzluk dolu nutuklarını, nezaketin bile örtemediği öyle anlamsız, hiçten bakışlarla uyuşuk uyuşuk dinliyorlardı ki ağlayacağı geliyordu. Hayır, hiçbir iş yapmak, bir hizmet görmek olanağı yoktu. Ödenek azlığı, arkadaşların tem bellîği her atılıma engeldi. Yüreğinde köpüren gayret, hizmet isteği yavaş yavaş sönüyor, yatışıyordu. Bu dayanılmaz bir ömürdü... Zaten hükümetteki arkadaşları da ondan bezmişler, yola gelmeyen, zevkten anlamayan bu adamdan yüz çevirmişlerdi. Eski Yazı İşleri Müdürü gözlerinde tütüyordu. Ne çapkın bir İzmirliydi...

Kasabaya ilk geldiği gece onu bir ziyafete götürmüşlerdi. İçip içip öyle coşmuştu ki parmaklarına tahta kaşıklar takmış, daha yeni tanıdığı adamlar arasında takırdata takırdata saatlerce "Adanalıyı" "Konyalıyı" oynamıştı. Şairdi de... Sabahleyin geceki eğlentiye anlatan "kat ender kat" matlalı gazel yazıvermiş, mutasarrıfın beğenisine erişmişti. Hatta kadı efendi; "Aziz, sen devrin Fuzulî'sisin!" diyerek onu gözlerinden öpmüştü. Şimdiki müdür ne gazelden anlıyordu, ne de rakıdan... Nereden de buraya gelmiş, herkesin başına dert kesilmişti? Aradan iki ay geçtiği halde, bugüne dek şeftali bahçelerinin akşamcılığına onu götürememişlerdi. Kafasına zevk eğlence düşüncesi sokamıyorlardı. Muhasebeci boş yere yirmi iki grado şeftali rakısını ballandırıyor. Evkaf memuru ara sıra evine aşırıldığı Havva kuzularını boşuna övüyordu.

Bir gün muhasebeci dayattı, hatırını kırarsa gücenecekti, pek geç kalmazlar, onu rahatsız etmezlerdi; şöyle bir kır gezintisi yapacaklardı. Kadı, Evkaf memuru, Posta müdürü, dört, beş kişi, kalabalık değil... Artık büsbütün kabalık olur diye Ağâh Bey korktu, "Peki" dedi. Kasabada kimsesizlikten, işsizlikten de boğuluyordu. Bir defa eğlenip şu âlemi görmesi elbette uygun olurdu, belki de eğlenirdi; doğa güzelliğine bu kadar çekingen durmak saçmaydı...

İkinci üzeri merkeplere bindiler, rahvan yürüyüşlü, yumuşak palanlı rahat hayvanlardı; kendilerine özgü, ufak ufak adımlarla, çabuk çabuk ve düzenli salıntılar ile tuhaf bir yürüyüşleri vardı. Ağâh Bey hoşlandı. İlle şeftali bahçelerinin arasına girip de tozdan, güneşten kurtuldukları zaman yosun gibi koyu yeşil, yarı ıslak yoncalar ve su sesi büsbütün keyfine gitti. İğdeler, böğürtlenlerle örtülü iki yüksek çit arasından dolana dolana uzun bir yol gittiler. Şeftalilerin kokusu sinirlerini gevşetmişti. Eğile kalka meyve devşiren kızlara şimdi tuhaf, istekli bir gözle bakıyordu. Ara sıra elleri bohçalı yüzleri terli takım takım kadınlara rasgeliyorlardı. Bunlar ırmaktan dönüyorlardı. Memleketin geleneği idi; yazın hepsi açıkta dereye girerler, oynaşa haykırışa uzun uzun yıkanıyorlardı. Ne de iri kalçalı, endamlı kadınlardı... Yüreğe fazla bir sıcak gibi, çarpıntılar getiren sarıcı, istekli bakışları da vardı...

Muhasebeci Bey, pembeye yakın bulanık renkli bir cins şeftali rakısına düşkündü; "Bakalım benim âb-ı hayatı nasıl bulacaksınız?" diye kadehi uzattı: Ağâh Bey içti; biraz buruk ama baygın kokulu, değişik tadlı, hoş bir içkiydi. Ötede kalem efendileri rakı sofrasını kurmak, mezeleri, salataları hazırlamakla uğraşiyor; odacılar kenarda ateş yakmışlar, kebab çeviriyorlardı. Şeftali kokusuna karışan bu pişmiş et kokusu akşamın serinliği içinde insana keyifli bir iştah veriyordu; sürekli içiyorlar, üzerlerine yoğurt dökülmüş sıcak patlıcan kızartmalarından, taratorlu semizotu salatalarından kaşık kaşık yiyorlardı.

Tâ geç vakit döndüler; dağların ardından yarısı kopuk kırmızı bir ay karanlığı yararak hüzünlü hüzünlü yükseliyordu; arka kafilede biri "Tahammül mülkünü yıktın Hülâgû Han mısın kâfir" diye haykırırken daha uzaklardan, Boğaziçi'nin durgun gecelerinde suları döven bir uskur sesi gibi davulun gümbürtüsü, vakit vakit duyuluyordu. Ağâh Bey, yarı keyifli, onu evine kadar getirdiler. Hemen soyundu, yattı. Her gecekine benzemeyen bu kurşun gibi ağır uyku, beynin değil, midenin, vücudun yorgunluğunu dinlendiren bu kaba uyku ne hoştu...

Ertesi günü Cuma idi. Erkenden arkadaşları haber gönderdiler, ırmağa, yıkanmaya gideceklerdi. Dönüşte değirmende öğle yemeği yiyecekler, akşam rakısını Mutasarrıfın yeni yaptırdığı havuz başında içeceklerdi.

Gitmemek istedi. Fakat bu gübreli, tozlu kasabada tek başına uzun bir gün nasıl geçirdi? Hem de ırmağa kadar inmemişti. Yıkanmasa bile bir kere görmek gerek değil miydi? Merkeplere atladılar, şeftali bahçelerinden geçtikten sonra tımar görmemiş, sık güre bir ayvalığa daldılar. Suyun iki tarafında da dalların örgülerle çevrilip gölgeleriyle kuytulaşmış birçok ufak havuzlar vardı. Yüksekten dökülen su, buraları oymuş, derinleştirmiş, sanki yıkanması kolay olsun diye özenip hazırlamıştı. Ağâh Bey yıkanmak fikrinde değildi. Bir süre yalnız seyretti. Fakat baktı ki bu hiç de fena bir iş değildi; akşamki ispirto ile zehirlenmiş şu sıcak terli vücudu serin sudan elbette keyif duyacak, fayda görecekti. Ona ince kumlu, kapanık, derin bir havuz buldular, sere serpe, zevkli zevkli yıkandı. Şimdi dönerlerken, açılıp rahatlamış olan derisinden bu güzel kokulu hava kolayca giriyor, sanki kanına bile hoş kokular katıyor, ciğerlerini şeftalili, serin, eşi bulunmaz bir hava dolduruyordu.

Değirmende, daha sabahtan gönderilip hazırlanan yağlı bir oğlak çevirmesini tam kıvamında buldular. Daha beş on türlü yem ek yaptırılmıştı. O kadar yem işlerdi ki yola çıkmaya güçleri kalmamıştı. Dere kenarında, dalları sarkık koca söğütlerin altında birer birer serilip uyudular. Mutasarrıfın evinde gece, daha kibarca, daha zarifçe geçmişti. Rakı billür sürahilerle kesme kadehlerden sunuluyor, balık yumurtası, siyah havyar gibi Anadolu için seçme mezeler yeniliyordu. İzinle livaya gelen bir malmüdürü güzel keman çalmış, bir tapu memuru da İstanbul'daki Mahmutpaşa çarşısının kusursuz bir taklidini yapmıştı. Çok eğlenmişlerdi.

Agâh şimdi hemen her eğlentiye giriyordu. Sonunda ona, kendisi için bir merkep alması gerektiğini söylediler. Köylerle, pazarlara adamlar gönderildi. İri boylu, sağlam yürüyüşlü, rahat bir eşek bulduruldu, bir de kadifeli, mor püsküllü, şeritli, saçaklı yeni palan yaptırıldı. Akşamları, Yazı işleri Müdürünün de merkebi öbürleriyle artık hükümet konağının iç avlusunda sıralanıyordu.

Öneriler, kararlar çoktan boşlanmıştı. Aslında çalışmaya, kendisini dinlemeğe vakti kalmıyordu. Ağustos içinde av başladı, erkenden kalkıp bağlara yayılıyorlar, çil keklik vuruyorlardı. Bütün kasaba, memurlarının zevkine hizmetle görevliydi... Günlerce uzak köylerden jandarmalar, şöhretli zağarlar getiriyorlar, kış için tavşan avına tazılar peyliyordular. Bu kusursuz bir damat yaşantısıydı.

Eğlence toplantılarında bir kenara çekilip kahve fincanıyla yarı gizli rakı atıştıran Ceza Reisi, Ağâh'ı zorluyor, "Seni evlendirelim oğlum, bu memlekette bekâr durulmaz!" diyordu. Sahi, bu güç işti. İçin için eridiğini, zorluk çektiğini o da duyuyordu.

Karanlık bir gecede, Evkaf memuru onu arka kapıdan evinin zemin katında basık bir odaya soktu. İçeride iki kadın vardı. İkisi de ün kazanmış, güzel, dolgun kadınlardı, erkeğe alışkın görgülü tavırla sigara içiyorlar, uzun bir memur kuşağına böyle yarı gizli hizmet etmekten şiveleri nazikleşmiş, ince bir dille rahat, rahat konuşuyorlardı.

Biri esmer, uzun boylu, endamlıydı; göğsü dar yeleşinin altında genç, gürbüz duruyor, insana dalgın, tatlı gözlerle derin derin bakıyordu. Öbürü sarışın, büsbütün iri, gösterişliydi, üzün saçlarını elli altmış örgü yapıp sırtından aşağı, eşi bulunmaz bir atkı gibi koyuvermişti. Başlarına oyaları aynı örnek yemeniler bağlamışlar, üzerlerine kenarları aynı gergef iğnesiyle işlenmiş gömlekler giymişlerdi; ayaklarında da gül resimli çoraplar, sarı meşinden kundurular vardı. Esmeri ağır başlı, tok, dolu bir sesle türküler söyledi, sarışını kırıkla döküle, çocuksu tavırlarla oyunlar oynadı.

Agâh Bey, bu eğlentiye umduğundan iyi bulmuştu. "Vallahi hoş, lâtif şey!" diye arkadaşına teşekkürler ediyor, öbürü, kasabaya ait açıklamalar yapıyordu. Bazen azılılar bu cins kadınların evleri önüne toplaşır, ağızdan dolma pis barutlu hantal tabancalar patlatarak gece yarısı mahalleyi korkuya verirlerdi. Ertesi günü jandarmalar kabahatlıları yakalar, koğuştaki bir temiz döverlerdi; m esele de kapanmış olurdu.

Kış gelince gece toplulukları başlardı. Helva sohbetleri yaparlar, ara sıra da o meşhur, görkemli hamamı kapatıp turşulu yem ekler yerlerdi. Payitahtta vilâyet merkezinde yasak olan toplantılara, eğlencelere burada izin vardı... Herkes ucuza, kolayca eğlenebildiğinden başkasının keyfini çok görmüyor, çekmezlik etmiyordu.

Agâh Bey yavaş yavaş alışkınlıklarını değiştirmişti. Şimdi rakısız yapamıyor, gözü önünde toprak bir imbiğten halis cibre çektiyordu. Kadınsız da duramamıştı, sık sık arka kapıdan eve ziyaretçiler girerdi. Entari ile püfür püfür, rahat rahat gezmeye vücudu alışmıştı; eve gelir gelmez soyunuyor, bahçe üstündeki odaya nargilesini kurup köşeye geçiyordu. Gelsin sohbet... Kabarık şilteli rahat köşe minderlerinin, yan yastıklarının, arasında vücudu gevşiyor; gitgide genişliyordu.

Çalışmağa gönlünde hiç de istek kalmamıştı. Hatta Kadı Efendi ile satranç oynamak, fiskiyeli kahvede muhasebeci beyle tavla atmak gibi eğlenceler onu çoğunlukla dışarda alıkoyuyor, daireye gitmesine engel oluyordu. Kış, aslında Akdeniz sırtındaki bu memlekette sonbahar gibi hafif geçirdi. Biraz rüzgâr soğukça esse tavan boyu ocaklara kuru zeytin kütükleri atıyorlar, hindiler doldurarak, kazlar kızartarak kışın da zevkini çıkarıyorlardı. Bu

gamsız, geniş ömür yüreğinin ateşini söndürmüştü. Şimdi geçen günlerdeki hizmet, imar, yeni düzenlemeler gibi fikirlerini hatırladıkça nargilesini gürlereyerek gülümsüyor, arkadaşlarına kendini mazur göstermek için:

— Toyluk, ne yaparsın? Diyordu.

Aslında ikinci yaz gelmişti. Sınırları gevşeten olgun bir meyve kokusu sıcak rüzgârlara karışarak pencereden odaya doluyor, herkesi göz alabildiğine uzanan sayısız şeftali bahçelerine çağırıyordu. Daha geçen yıl dar redingotu sırtında; uyuşukluk üzerine nutuklar veren Agâh Bey şimdi bu hoş kokulu havayı ciğerlerine kadar derin derin çektikten sonra yenleri sıvalı bol entarisi içinde rahat rahat geriniyor, yeni atılmış minderler üzerine yaslanıp:

— Gel keyfim gel! Diye söyleniyordu.

Refik Halit KARAY

Moritz Moszkowski'nin Op. 92 Sol El İçin Etütler Dizisinin İncelenmesi

Review of Moritz Moszkowski's Op. 92 Series of Studies For The Left Hand

ÖZET

Piyano çalma becerisi kazanma ve fiziksel rahatlığı sağlayarak güçlü, iyi kontrol edilebilir, hızlı parmaklara sahip olabilmek için en iyi yol, günlük olarak egzersiz ve etütlerin yer aldığı bir çalışma modeli oluşturmaktan geçer. Piyano literatüründe bulunan pek çok egzersiz ve etüt metodu, fiziksel rahatlığı ön planda tutarak, parmak kuvveti ve hassasiyeti, parmak geçişlerini kusursuzca ve kolaylıkla yapabilmek, kol ve beden doğru kullanılması becerisi ve bunlarla birlikte iyi bir müzikal donanıma sahip olma konularında kazanımlar edinilmesine yardımcı olmaktadır.

Bu çalışmada M. Moszkowski'nin Op. 92 numaralı yalnızca sol el için yazmış olduğu etütler incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Araştırmada, yalnızca sol el için yazılmış olan bu etütlerle birlikte, sol el piyano tekniğinin gelişimi için edinilen kazanımların incelenmesi ve bu etütlerin teknik becerilere sağlayacağı faydaların açıklanması hedeflenmiştir.

Araştırmada, M. Moszkowski'nin Op. 92 numaralı etüt dizisinde bulunan toplam 12 etüt incelenmiş ve her bir etüt fayda sağlayacağı teknik kazanımlar bakımından kısaca anlatılmıştır. Etüt dizisinde legato, staccato, arpejler, çift sesler, akorlar, oktavlar, yakın-uzak aralık geçişleri/atlamaları gibi pek çok teknik unsurun kullanıldığı görülmektedir. Etütlerde yer alan birden çok farklı teknik unsurun sol eli sağlamlaştırabileceği, parmaklar ve kol kontrol dengesinin kuvvetlenmesini sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırma sonucunda profesyonel piyano eğitimi alan kişilerin sağ elin teknik gelişimine ağırlık verilen etütler ile birlikte, yalnızca sol elin teknik gelişimine odaklanan bu etütleri de çalışmalarının, kişilere, sol eli sağ elden bağımsız olarak kullanabilme becerisi kazandırabileceği anlaşılmıştır. Araştırmanın, sol elin teknik ve müzikal yönden gelişimi için önemli bir kaynak metot olan M. Moszkowski'nin Op.92 numaralı Sol el için etütler dizisinin daha tanınır, daha çok çalınır duruma gelmesi konusunda piyano eğitimi alan kişilere ışık tutması hedeflenmiştir.

Anahtar kelimeler: Moszkowski, Piyano, Piyano tekniği, Etüt, Sol el tekniği .

ABSTRACT

Gaining piano-playing skills and achieving strong, well-controlled, and agile fingers while ensuring physical comfort is best achieved through establishing a practice routine that includes daily exercises and studies. Numerous exercise and study techniques within the piano literature by emphasizing the importance of physical comfort, helps facilitating the development of skills such as finger strength and precision, the ability to perform smooth and easy finger transitions, the mastery of correct arm and body utilization and also to gain a good musical equipment.

In this study, the etudes composed by Moritz Moszkowski in Op. 92, specifically designed for the left hand, have been examined. This research is a descriptive study that utilizes qualitative research methods. The aim of the research is to examine the gains achieved for the development of left-hand piano technique with these etudes written only for the left hand, and to explain the benefits of these etudes on technical skills.

In the research, M. Moszkowski's a total of 12 studies in the study series numbered Op. 92 were examined and each study was briefly explained in terms of the technical gains it would benefit from. Within the etude series, a wide array of technical elements including legato, staccato, arpeggios, double notes, chords, octaves, and various interval transitions are utilized. It can be asserted that these etudes, featuring a diverse range of technical elements, have the potential to fortify the left hand and enhance the balance of finger and arm control.

The research findings indicate that individuals undergoing professional piano education can acquire the ability to use their left hand independently by practicing etudes that concentrate solely on left-hand technical development, in addition to working on etudes that emphasize right-hand technical improvement. The aim of the research is to shed light on piano studies to make M. Moszkowski's series of Etudes for the Left Hand numbered Op.92, which is an important reference method for the technical and musical development of the left hand, more recognized and played more.

Keywords: Moszkowski, Piano, Piano technique, Etude, Left-hand technique

GİRİŞ

Piyano için yazılmış eserleri iyi şekilde icra edebilmek için, oldukça sağlam bir teknik altyapıya ve müzikal donanıma sahip olunmalıdır. Piyanoda teknik kolaylık kazanabilmek için başvurulan gelişim yöntemlerinden ilk akla gelenler gamlar, egzersizler ve etütlerdir. Özellikle piyanoya başlangıç döneminde çalışılan gamlar ve egzersizlerin parmak hızı, parmaklar, eller ve bileklerin doğru duruşu, doğru kullanımı, kol kuvvetinin, parmak dönüşleri/geçişlerinin iyi anlaşılabilmesi açısından teknik gelişim için oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında etütlerin, gamlar ve egzersizlerin pekiştirilmesi ve teknik/müzikal gelişimin adım adım ileriye

Aslı Ceren Kaya¹ 

How to Cite This Article

Kaya, A. C. (2023). "Moritz Moszkowski'nin Op. 92 Sol El İçin Etütler Dizisinin İncelenmesi" *International Social Sciences Studies Journal*, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8821-8830. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72475>

Arrival: 15 August 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi, İcra Sanatları Fakültesi, Çalgı Eğitimi Bölümü, Tuşlu Çalgılar Ana Sanat Dalı, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7674-1265.

taşınabilmesi için kullanılan kaynaklardan olduğu söylenebilir. Parmak hızı, esneklik, kuvvet, tuşa basış hassasiyeti konularında öğretici olduğu düşünülen etütlerin genellikle hızlı tempoda icra edilmesi gerekmektedir. Bu noktadan yola çıkarak etütlerin, piyano çalan kişilere hızlı düşünme, piyano üzerindeki hareketleri hızlı kavrama ve uygulama becerisi kazandırdığı da söylenebilir.

Fransızca kökenli 'étude' kelimesi çalışma anlamına gelmektedir. (Ekmen, 2015: 131) Dilimizde 'etüt' olarak aynı anlamda kullanılmaktadır. Etütler, kusursuz bir teknik ve müzikal beceriye sahip olma donanımını kazandırmayı hedeflemektedir. Kalkanoğlu (2020: 1942), "teknik beceriler ne kadar ileri düzeyde olursa müzikal ifadelerin ortaya çıkışı da o kadar güzel ve kolay olmaktadır" demektedir.

"Piyano eğitimi sürecinde, teknik becerilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla yazılmış etütlere yer verilmesi büyük önem taşımaktadır." (Kalkanoğlu, 2020: 1942) Etütlerin, profesyonel piyano eğitimi repertuarında günümüzde de sıklıkla yer aldığı bilinmekte ve piyano literatüründe bulunan zorluk derecesi değişen pek çok eseri icra edebilmeye yetecek altyapı oluşturmaya katkı sağladığı düşünülmektedir.

Piyano için etütler besteleyen ve piyano çalmanın teknik gelişimine yönelen, günümüzde de 'etüt' kelimesiyle birlikte akla ilk gelen bestecilerden biri olan Carl Czerny, kolaydan zora pek çok etüt bestelemiş ve kendinden sonra gelen bestecilere piyanonun ustalıklı çalınabilmesi, eserlerin muntazam icra edilebilmesi için başvurulacak kaynağın etütler olduğu konusunda adeta yol göstermiştir.

Romantik Dönem bestecilerinden Moritz Moszkowski'nin bu araştırmada incelenen Op.92 Sol El Etütleri dışında, piyano için yazdığı Op.72 'Virtüözite Etütleri', Op.78 '3 Etüt', Op.91 'Küçük Etütler' gibi teknik gelişim metotları bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan Sol El İçin Etütler dizisinde yer alan 12 etütte, yalnızca sol elin hem teknik hem de müzikal yönden gelişimi hedeflenmiştir. Piyano eserlerinde çoğunlukla armoni tamamlayıcı bir destek niteliğinde yazılan sol el notasyonlarında, sol el sağ eldeki ezgiye eşlik etmektedir. Fakat bu etüt dizisinde sağ el hiç kullanılmadan sol elin kuvvetlenmesi, müzikal hâkimiyet ve serbestlik kazanması, sağ elden bağımsız şekilde müzik yapabilmesi önem kazanmaktadır.

M. Moszkowski'nin Op.92 Sol El İçin Etütler dizisi, hemen her etüdün farklı bir teknik zorluğu aşmak için bestelenmiş bir etüt dizisidir. Bu etütler, yakın seslerden oluşan nota dizileri, uzak aralıklı seslerden oluşan nota dizileri, arpejler, çift sesler, atlamalar, akorlar, oktavlar gibi teknik konularda gelişime katkı sağlayabilir.

Piyanoda sol el tekniğinin gelişimine en az sağ el kadar önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sağ el ve sol elin eşit şekilde hâkimiyet kazanması önemlidir. Bu konuda ayrı ellerle yapılan egzersizler, sol el ağırlıklı etütler veya yalnızca sol el için yazılmış etütler, eserler çalışılabilir. Yalnızca sol el için yazılmış etütlerin müfredatlarda daha fazla kullanılabilir olmasının, gelişmekte olan piyano icracılarının sol elde teknik sağlamlık kazanmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

"Yalnızca sol ve sağ eller için bestelenmiş eserlerin sayısına bakıldığında, sol el için olanların sayısının çok daha fazla olduğu görülmektedir." (Basmacıoğlu, 2015: 27) "Sol elin geleneksel piyano yazısında çoğunlukla üstlendiği ritmik ve armonik görevler sebebiyle geri planda olması ve genellikle sağ el kadar virtüözite amacı gütmemesinden dolayı daha az gelişmesi, tek el için yazılmış eserlerde daha çok tercih edilmesinin sebepleri arasında gösterilebilir." (Basmacıoğlu, 2015: 28) Basmacıoğlu bu ifadeleriyle, tek el için bestelenmiş eserler arasında yalnızca sol el eserlerinin yalnız sağ el eserlerine göre daha fazla bestelenmiş olmasının sebeplerini açıklamıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın çıkış noktası, piyanoda sol el teknik ve müzikal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak çalışma yöntemlerini içeren etütlerin bilinirliğini arttırmaktır. Araştırma, alan araştırmasına dayalı betimsel bir çalışma özelliği taşımaktadır. "Betimsel araştırmalar; bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamaktır." (Kalkanoğlu, 2020: 1944) "Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır." (Yıldırım&Şimşek, 2016: 239) Veriler doküman analizi ile toplanmış ve araştırmada hedeflenen noktalara yönelik yorumlar sunulmuştur. "Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım&Şimşek, 2016: 189) "Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, anlamlandırılması ve ileriye yönelik tahminlerde bulunulması da, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir." (Yıldırım&Şimşek, 2016: 240)

Araştırmada, piyano eğitiminde sol elin teknik gelişiminin önemine dikkat çekilmek istenmiştir. Yapılan literatür taraması sonucunda özellikle sol el için yazılmış eserlerin piyano tekniği ve müzikal gelişime katkısının anlatıldığı çalışmalara az rastlandığı tespit edilmiştir. Buradan yola çıkılarak M. Moszkowski'nin Op.92 Sol El İçin Etütleri örneğinde yapılan bu çalışma ile sol el piyano tekniğinde gelişme sağlanabilmesi açısından fikir verilmesi ve

sol elin de sağ el esnekliğinde ve kuvvetinde kullanılabilmesi için bu etütlerin öneminin açıklanması hedeflenmiştir.

Etütler üzerinde genel olarak teknik ve ritmik yönden incelemeye yönelik yaklaşımlar sergilenmiş, ayrıca etütlerin müzikal yönden değerlendirilmesi ve bu yönde yorumların sunulması hedeflenmiştir. Bunun dışında yakın-uzak, atlamalı ses aralıkları açısından ve arpej, oktav, çift ses gibi kullanılan farklı teknikler doğrultusunda incelemeler yapılmıştır. Araştırmada, sol el etütlerinin her biri tamamen incelenmiş ancak sadece ilk iki dizeğin görseli (notasyonu) verilmek üzere inceleme bölümünde sunulmuştur. Bunun sebebi etütlerde kullanılan tekniklerin ilk iki dizekte çok net bir şekilde görülmesi ve incelemeye yeterli olmasıdır. Diğer dizelerin teknik açıdan birbirinin benzeri ve devamı olması da bu kararı desteklemektedir. Görseli verilen etütlerin altında genel bir çerçeve ile piyano tekniği açısından tespitlere yönelik değerlendirmeler yazılı olarak açıklanmıştır. Etütlerde, hedeflenen noktalara ilişkin yapılan tespitler neticesinde, piyano tekniğine sağlayacağı faydalar doğrultusunda ayrıca yorumlar sunulmuştur.

OP.92 SOL EL İÇİN ETÜTLER DİZİSİNİN PİYANO TEKNİĞİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Basmacıoğlu (2015: 26), “sol el için eserlerin ortaya çıkış şekline bakıldığında bazı bestecilerin sakatlıklar sonucu, bazı bestecilerin ise tek ele odaklanmak, tek el ile piyanoda yapılabileceklerin sınırlarını zorlamak ve virtüözlük sergilemek için bu türde eser besteledikleri görülmektedir” demektedir. Maurice Ravel’in sol el piyano konçertosunu, sağ kolunu kaybeden piyanist arkadaşına yazdığı bilinmektedir. Leopold Godowsky, Sergei Prokofiev gibi bestecilerin sol el için yazmış oldukları eserlerde teknik sınırları zorlamış oldukları söylenebilir. Carl Czerny ve Moritz Moszkowski ise yazdıkları sol el etütleri ile sol elin teknik gelişimine yönelerek piyano tekniği için önemli eserler yazmışlardır.

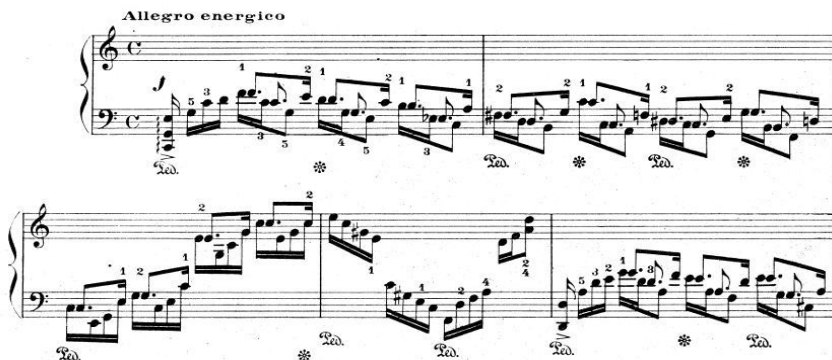
Moszkowski, 1854-1925 yılları arasında yaşamış piyanist, besteci ve eğitmenidir. (Hodos, 2004: 1) Yazmış olduğu teknik gelişim metotlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmada incelenen sol el için etütler dizisi, Romantik Dönemin stil unsurlarını barındırmaktadır. Etütlerde, ifade ve tempo terimleri, yavaşlama, hızlanma, belirgin ve tutarak çalma gibi tüm önemli detaylar besteci tarafından belirtilmiştir. Dizide, sol elin icra edebileceği neredeyse tüm teknik zorluk unsurlarına yer verilmiştir. Etütlerin, özellikle romantik dönem eserlerinde karşılaşılabilecek sol el pasajlarının müzikal yönden kolay anlaşılabilir olmasını sağlayacağına ve pasajların teknik çalışmaları yönünden kişilere fikir vereceğine inanılmaktadır.

Romantik dönem piyano eserlerinin; oldukça fazla nota ve kalabalık akorlarla, akıcı, yoğun, duyguların seslerle ifade edildiği, tempoda esnekliğe izin veren armoni geçişleri ile piyano tekniğinin virtüözite sınırlarını zorlayıcı bir stilde yazılmış olduğu söylenebilir.

Moszkowski’nin sol el için etütler dizisinde, piyano literatüründeki eserler içinde sol el için yazılmış partilerin barındırdığı pek çok teknik ve zorlu pasajın pratik edilmesine imkân sağladığı dikkat çekmektedir. Etütlerde görülen hemen hemen tüm motiflerle, benzer veya farklı şekillerde pek çok piyano eserinde karşılaşılabılır.

Araştırma kapsamında, dizide yer alan tüm etütler ve içerdiği teknik unsurlar piyano tekniği bakımından açıklanmış ve her etüt için çalışma kolaylığı sağlayabilecek uygulama önerilerine yer verilmiştir.

Etüt No.1 - Allegro energico



Görsel 1: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.1 (1.-5. ölçüler)

Dizide yer alan 1 numaralı etütte, sol el başparmağıyla ezgi sesleri duyurulurken diğer parmakların ezgi seslerine eşlik ettiği bir teknik kullanıldığı görülmektedir. Bu tekniğin tek elle iki farklı parti seslendirilebilmesine fayda sağlayacağı açıkça söylenebilir. Bu yazım stili J.S. Bach’ın füglerinde, F. Chopin, S. Rachmaninoff gibi bestecilerin eserlerinde de görülebilir.

Başparmakla çalınması gereken ezgi sesleri noktalı sekizlik onaltılık ritim grubu şeklinde, eşlik sesleri ise dört onaltılık şeklinde yazılmıştır. Burada dikkat edilmesi gereken unsur, her bir dört onaltılık nota grubundaki tüm notaların değeri uzunluğunda basılı tutulmasıdır.

Yakın-uzak ses aralıklarının yer aldığı nota grupları bilek ve kol yardımıyla daha iyi ve yorulmadan icra edilebilir. Her bir dört onaltılık nota grubunun ilk notası olan ve çoğunlukla başparmağa denk düşen notalar çalınırken, bilek yardımıyla tuşa oturularak kuvvet aşağı itilir ve kalan sesler aksansız, bileği gidiş yönüne doğru rahatlatarak çalınabilir. Böylece son sese doğru doğal bir decrescendo yapılması sağlanır, sesler arasında legato geçişler yapılması mümkün olabilir.

Etüt içerisinde arpejlere, kırık akorlara ve uzak aralıklı atlamalara da yer verildiği görülmektedir. Pek çok farklı teknik unsurun bir arada kullanılması ile sol elin gelişiminin destekleneceği düşünülmektedir.

Etüt No.2 - Allegro ma un poco moderato



Görsel 2: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.2 (1.-5. ölçüler)

Dizide yer alan 2 numaralı etüdün yakın ses aralıkları tekniği üzerine yazıldığı görülmektedir. Besteci, yakın ses aralıklarının 3-2-4-1 parmak numarası sırasıyla icra edilmesini önermiştir. Yakın ses aralıklarının bileği tuşlara mümkün olduğunca yakın tutarak çalınmasının, bu ve benzer pasaj icralarını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Benzer yazım stillerine egzersiz metotlarında, etütlerde, Klasik Dönem eserlerinde sıklıkla rastlanabilir.

Etüt içerisinde kromatik diziler, eşlik eden seslerin üzerinde uzun tutulması gereken sesler, aynı nota üzerinde 1-5 ya da 5-1 parmak geçişleriyle yine pek çok teknik unsura yer verilmiştir. Uzun tutulması gereken sesler bir miktar kuvvetli çalınabilir, böylece hem eşlik eden seslerden ayrı duyurulacak hem de pedal kullanımı ile birlikte doğal bir legato ile icra edilebilecektir.

Etüt No.3 - Allegro ma non troppo



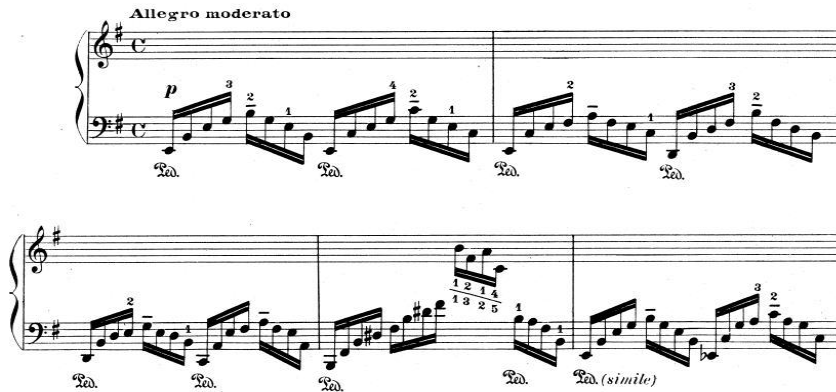
Görsel 3: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.3 (1.-4. ölçüler)

Dizide yer alan 3 numaralı etüdün, çift sesler üzerine aralık çalışması şeklinde yazıldığı görülmektedir. Benzer bir yazım stili, F. Chopin'in Op.10 No.7 etüdünde sağ el partisinde yer almaktadır. Üçlü, dördü, beşli, altılı ve oktav aralığında yazılmış çift sesler dengeli bir şekilde duyurulmalıdır. Legato çalabilmek için parmak geçişleri iyi hesaplanmalı, çalınacak her nota öncesinde el pozisyonu iyi hazırlanmalıdır. Etüdün her bir ölçüsünün teknik çalışma egzersizi niteliğinde yazıldığı düşünülebilir. Çift sesler üzerinde zayıf parmaklara denk düşen notalar özenle icra edilmeli, tüm akorlar tam şekilde duyurulmalıdır.

Geniş aralıkta yazılan çift sesler teknik açıdan zorlayıcıdır. Hızlı tempoda icra edilmesi gerekliliğinin etüdü bir adım daha zorlayıcı hale getirdiği söylenebilir. Bu kalıpta yazılmış pasajlar çalınırken bileği rahatlatıcı noktalar

bulunması önemlidir. Geniş aralıklı akorlar çalınırken başparmak sürekli gergin kalacağından bilek ve kol kasılmaya müsait olacaktır. Kuvvetli zamanlara denk düşen vuruş başlarındaki ilk notalar üzerine oturarak bileğin rahatlatılması önerilebilir.

Etüt No.4 - Allegro moderato



Görsel 4: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.4 (1.-5. ölçüler)

Dizide yer alan 4 numaralı etüdün arpej tekniği üzerine yazıldığı görülmektedir. Besteci, parmak çevrimleriyle duyurulması gereken ezgi notaları üzerine *tenuto* çizgisi koyarak belirtmiştir. Tenuto; seslerin belirgin, uzunca çalınması anlamına gelmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken tenuto çizgisiyle belirtilen notaların aksanlı/kuvvetli çalınmasından kaçınmaktır.

Arpej tekniği, hemen her dönemden her eserde sıklıkla görülebilir. Etüt içerisinde geniş aralıklı seslerin temiz çalınabilmesi için bilek ve dirsek yardımıyla kolun rahatlatılması önerilebilir. Tuşa yakın kalmak, bileği mümkün olduğunca aşağıda tutmak, parmak dönüşlerinin rahatça yapılabilmesi için kolaylık sağlayacaktır. Bu şekilde, bileğin kasılarak yukarıya kalkmayacağı ve dirseğin de esnekliğini kaybetmeyeceği söylenebilir.

Etüt No.5 - Andante espressivo



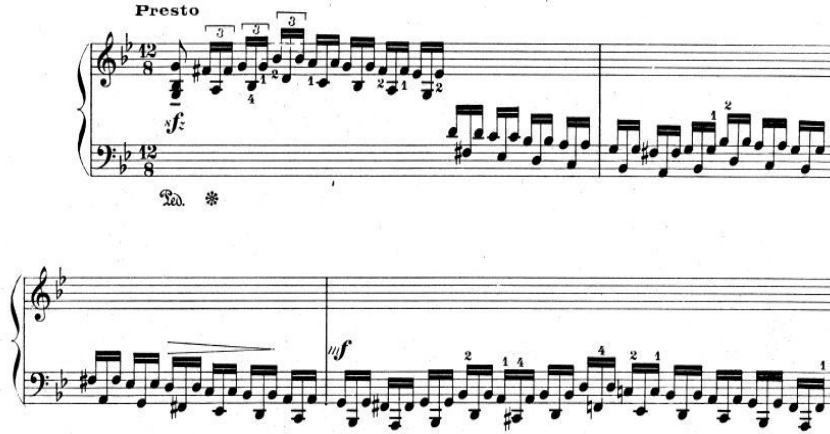
Görsel 5: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.5 (1.-6. ölçüler)

Dizide yer alan 5 numaralı etüdün, ilk bakışta yalnızca sol el için yazıldığını söylemek zordur. Herhangi bir piyano eseri notasından farksız görünen bu etütle Moszkowski'nin, ezgi ve eşlik seslerinin tek elle icra edilmesi tekniğini farklı bir noktaya ulaştırdığı söylenebilir. Romantik ve sonraki dönem bestecilerinin yalnızca sol el için yazılmamış olsa da pek çok piyano eserinde sol elde yer alan ezgi çizgisini bu şekilde kullanmış oldukları görülebilir. Örneğin, A. Scriabin'in Op. 9 numaralı Sol el için Prelüd ve Noktürn eseri de benzer bir notasyonla yazılmıştır. Sol anahtar kısmına yazılmış olan sesler eserin ezgi çizgisini oluşturmaktadır. Bu noktada üst partinin sağ el, alt partinin sol el tarafından seslendirildiği gibi bir ezgi-eşlik dengesinde icra edilmesi gerektiği söylenebilir.

Etüdün en zorlayıcı unsurunun uzak aralıklı seslerin müzikal bir ifadeyle legato olarak çalınması olduğu düşünülmektedir. Bestecinin iyimsen bir andante espressivo(yürüyüş temposunda ifadeli) temposu önerdiği görülmektedir. Temponun, uzak aralıklardaki nota geçişlerini iyi bir legato ile icra etme konusunda icracıya kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu etüdün icra edilebilirlik yönünden dizide yer alan en zorlayıcı etütlerden biri olduğu söylemek mümkündür. Romantik stilde, iyi ve duyarlı bir müzikalite ile oldukça ifadeli icra edilmesi

gereken sol el partilerine sıklıkla rastlanmaktadır. Bu etüdün, özellikle sol el ezgi çizgisini duyurmaya ve bununla birlikte legato tekniğini ileriye taşıyıp sol elin müzikal becerilerine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Etüt No.6 - Presto



Görsel 6: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.6 (1.-3. ölçüler)

Dizide yer alan 6 numaralı etüt, altılı aralık atlamaları ve yakın sesler üzerinde 1.-2. parmak geçişleri tekniğiyle üçlemeler stiline yazılmıştır. Etüdün *presto* (çok hızlı) icra edilebilmesi için tuşa mümkün olduğunca yakın kalınması önerilebilir. Etüt içerisinde ses aralıklarının daralıp, genişlediği üçlü ve oktav aralıklarında üçlemeler ve akor atlamaları da görülmektedir.

Etüdü yorulmadan ve temiz bir çalış ile icra edebilmek için parmakları, bileği ve kolu rahatlatma noktaları bulmak önemlidir. Bestecinin nüans değişiklikleri ya da sforzando (*sfz*) olarak belirttiği ölçü başlangıçları bu rahatlatma noktaları için uygun olabilir.

Aynı ritim grubunun uzunca tekrarıyla yazılmış bu ve benzeri etüt ya da pasajları ritim grubunu farklılaştırarak ve grup başlarına aksan koyarak çalışmak önerilebilir. Burada görüldüğü gibi üçlemeler şeklinde yazılmış pasajlar dört onaltılık ritim gruplarına çevrilerek çalışılabilir. Buna örnek olarak, etüdün birinci ölçüsünde üçleme notalardan başlamak kaydıyla, onaltılık gruplara çevrilen pasaj 1., 5., 9., 13., 17., 21., 25., 29. ve 33. notalarına (dört notada bir olacak şekilde) aksan verilip icra edilebilir. Bu çalışma, etüt içerisinde tüm üçleme gruplara uygulanabileceği gibi grup başlarına verilen aksanın yeri değiştirilip farklı şekillerde de yapılabilir. Onaltılık grupların ikinci notalarına, ardından üçüncü notalarına ve son olarak dördüncü notalarına aksan verilerek detaylıca çalışılabilir. Bu çalışmanın, etüt ve bununla birlikte uygulanacak her pasajın eşit ve temiz icra edilmesini sağlayacağına inanılmaktadır.

Etüt No.7 - Allegretto scherzando



Görsel 7: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.7 (1.-10. ölçüler)

Dizide yer alan 7 numaralı etütte, uzak atlamalar, akor geçişleri, iki bağlı notalar, staccato/aksan çalış teknikleri gibi pek çok farklı unsurun bir arada olduğu görülmektedir. Benzer yazım şekilleri her dönemden pek çok piyano eserinde görülebilir. Besteci etüdün 74. ölçüsündeki ton değişimiyle birlikte dört ölçülük *ff* (fortissimo) nüansını belirtmiş fakat bunun dışındaki her yer için *p* (piano) ya da *pp* (pianissimo) nüansında icra edilmesi gerektiğini yazmıştır. Etüt içinde *dolce* (tatlı), *leggieramente* (tüy gibi, hafif), *espressivo* (ifadeli), *lusingando* (samimi, tatlılıkla) gibi ifade terimleri yer almaktadır.

Staccatolar, aksanlar, uzak atlamalar, iki bağı notalar, akor geçişleri gibi teknikleri hafif tuşe ile çalmak zorlayıcı olabilir. Tuşeyi hafifletebilmek için sağlam, kuvvetli ve kontrol edilebilir parmaklar gerektiği söylenebilir. Parmakların sağlamlığı, çalınacak her akor için el pozisyonunu hazırlamayı sağlar. Akorlar ve uzak atlamalarda el pozisyonunun hazır olması önemlidir. Akor seslerinin aynı anda ve eşit dengede duyulması dikkat edilmesi gereken bir başka önemli noktadır.

İki bağı notaları icra ederken ilk sesin bir miktar kuvvetli çalınması ikinci sese kuvvet gelmesini önleyecek ve doğru ifade ile çalınmasını sağlayacaktır. İki bağı notalar düş-kalk tekniği ile çalışılabilir. Buna göre iki bağı notaların ilkinde bilek aşağıya itilerek hafifçe kuvvet uygulanır ve ikinci notada kuvvet bırakılarak doğal bir hareketle bağı sonu hafifletilmiş olur.

Etüt No.8 - Veloce



Görsel 8: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.8 (1.-5. ölçüler)

Dizide yer alan 8 numaralı etütte, dört onaltılık nota grupları şeklinde yazılmış arpejler, geniş aralıklı nota atlamaları, parmak/el pozisyonu çevrimleri görülmektedir. Özellikle romantik dönem eserlerinde karşılaşılabilecek bu sol el yazım şeklinin benzer bir örneğinin F. Chopin'in Op.10 No.12 numaralı 'İhtilal Etüdü' olduğu söylenebilir.

Daha önce 6 numaralı etüt için verilen çalışma önerisi bu etüt için farklı bir şekilde uygulanabilir. Etüt içerisinde yazılı olan her bir dört onaltılık nota grubu üçleme gruplarına çevrilerek çalışılabilir. Etüt, yavaş bir tempoda üçleme gruplarının birinci notalarına aksan verilerek tüm pasajlar sonuna kadar çalışıldıktan sonra üçlemelerin ikinci ve ardından üçüncü notalarına aksan verilerek çalışılabilir. Bu yöntem ile hızlı tempoda temiz bir çalışma sağlanabilir.

Parmak geçişlerini rahat ve kusursuzca yapabilmek için başparmağın esnek olması, bileğin tuşlara mümkün olduğunca yakın tutulması önemlidir.

Etütte 17. ölçüden itibaren başparmağa yazılmış dörtlük notalar görülmektedir. Özellikle romantik dönem eserlerinde sıklıkla karşılaşılan bu yazım şekli, sol eli iki ayrı unsuru aynı anda icra edebilme konusunda zorlamaktadır. Etüdün, icracıya bu unsurları pekiştirmek için oldukça fayda sağlayacağı söylenebilir. Etüdün aynı zamanda ezgi sesleri arasındaki müzikal çizgiyi dengeli bir şekilde çalma ve bununla birlikte eşlik seslerini eşit, legato ve ezgi seslerini bastırmayacak şekilde icra edebilme becerisi kazandıracağına inanılmaktadır.

Etüt No.9 - Tempo animato



Görsel 9: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.9 (1.-5. ölçüler)

Dizide yer alan 9 numaralı etüt *repete* (tekrar eden) notalar ve çift sesler teknikleriyle yazılmıştır. Repete edilecek notanın ilki kuvvetli çalınırsa, ardından gelen notalara daha dengeli bir kuvvet uygulanabileceği düşünülmektedir. Böylece her dört onaltılık nota grubunun sonuna doğru doğal bir decrescendo olacak ve bilekteki gerginlik doğal olarak hafifleyecektir.

Burada dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur çift seslerin dengeli bir kuvvetle çalınması ve seslerin zayıf parmaklara gelse dahi eksiksiz duyurulmasıdır.

Özellikle üçlü ses aralığındaki çift seslerin (*tiers*) piyanoda karşılaşılan en zorlayıcı tekniklerden biri olduğu düşünülmektedir. Çift sesler teknik gelişimi için yazılmış pek çok etüt ve eser bulunmaktadır. Bununla birlikte pek çok bestecinin, eserlerin gösterişli yerlerinde çift sesleri teknik virtüözite sergilemek amacıyla kullandığı görülebilir.

Bu etütte de olduğu gibi, notasyonda bulunan çift sesler içeren pasajları çalışmak için, çift sesleri ardarda iki kez kuvvetli şekilde ikileyerek pratik yapılması önerilebilir. Bu yöntemle, çift sesler icra edilirken seslerin eşit/dengeli duyulduğundan, tuşlara tam olarak aynı anda dokunulduğundan emin olunacaktır. Böylece çift ses icrasında en çok karşılaşılan senkron probleminin ortadan kalkacağına inanılmaktadır.

Etüt No.10 - Veloce et con leggerezza



Görsel 10: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.10 (1.-5. ölçüler)

Dizide yer alan 10 numaralı etüt La bemol majör tonunda yazılmıştır. Yazıldığı tonalite sebebiyle etüt içerisinde siyah tuşlar üzerinde parmak değiştirilerek çalınması gereken arpej seslerinde iki bağlı nota kalıbı tekniğinin kullanımı yoğunluktadır. İki bağlı notaları kusursuzca icra edebilmek için ilk notaya hafif kuvvet uygulayarak bileği küçük bir hareketle aşağı itip, ikinci notada doğal bir hareketle kuvvetin hafiflemesine ve bileğin doğal noktasına dönmesine izin verilmelidir. Bu şekilde etüdün yorulmadan ve rahatlıkla icra edilebileceği düşünülmektedir.

Besteci, etüdün geneli için gürlük terimini *molto p* (çok hafif) olarak belirtmiştir. Tempo ise *veloce* (hızlı) ve *leggerezza* (hafiflikle) olarak icra edilmelidir. Oldukça hafif bir tuşe ile hızlı tempoda çalınması gereken benzer yazım şekliyle pek çok piyano eserinde karşılaşılabılır. Özellikle empresyonist stilde yazılan çağdaş dönem bestecilerinin eserleri buna örnek olarak verilebilir. Bu noktadan yola çıkarak, etüdün, benzer stilde yazılmış piyano eserlerini anlama ve icra edebilme becerisine katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Etüt No.11 - Moderato et cantabile



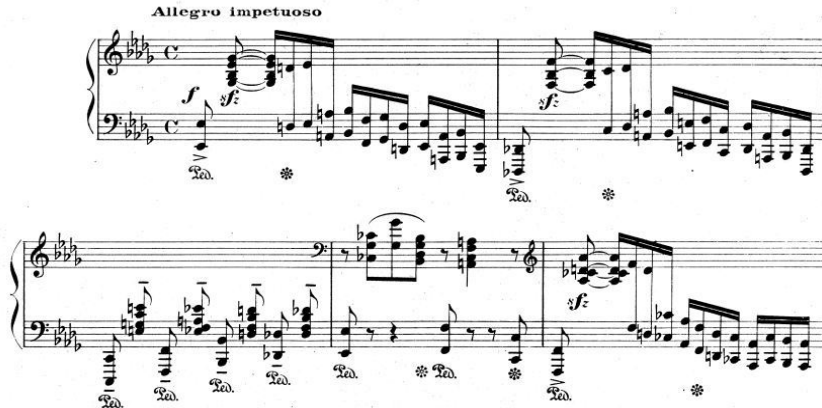
Görsel 11: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.11 (1.-13. ölçüler)

Dizide yer alan 11 numaralı etüt, dizideki diğer etütlere göre daha ağır tempoda *cantabile*(şarkı söyler gibi) ifadesiyle icra edilmelidir. 5 numaralı etütte olduğu gibi notaya ilk bakıldığında her iki elin de kullanılabileceği düşünülebilir. Burada bestecinin, sol anahtarı kısmındaki üst partiye yazdığı notaların daha belirgin duyurulmasını istemiş olabileceği söylenebilir. Legato çalınması gereken akorlar birbirine bağlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, akor bağlantılarında tutulabilen en az bir sesi mutlaka tutarak sesleri birbirine bağlamaktır.

Etüt içerisinde dikkat çeken bir diğer unsur pek çok ifade teriminin yer almasıdır. Dönemin diğer romantik etütlerinde de görülebileceği gibi, etütler yalnızca teknik çalışmadan ziyade müzikal öğretileri olan küçük parçalar şeklinde yazılmıştır. F. Chopin'in Op.10 ve Op.25 numaralı etüt albümleri buna en iyi örnek olarak verilebilir.

Etütteki yazım şekli her dönemden pek çok piyano eserinde görülebilir. Akor olarak icra edilecek seslerin dengeli ve eşit kuvvette çalınması önemlidir.

Etüt No.12 - Allegro impetuoso



Görsel 12: M. Moszkowski - Sol El İçin Etütler Op. 92 No.12 (1.-5. ölçüler)

Dizinin 12 numaralı son etüdünün, akor atlamaları ve oktav teknikleri üzerine yazıldığı görülmektedir. Oktavlar, piyano tekniğinin zorlayıcı unsurlarındandır. Hemen her dönem eserinde karşılaşılabileceği gibi yalnızca oktav tekniğini geliştirmek üzere yazılmış etütler olduğu da bilinmektedir. C. Debussy'nin 1. etüt kitabı 5 numaralı oktav etüdü, F. Chopin'in Op.25 10 numaralı oktav etüdü buna örnek olarak verilebilir.

Oktavları icra ederken başparmağın sıklıkla kontrol edilmesi oldukça önemlidir. Başparmak hem oktavları temiz çalmak için gereken kuvvette hem de kolun kasılmasına sebep olmayacak rahatlıkta olmalıdır. Tuşe üzerinde yukarı-aşağı, bir başka deyişle tiz seslere-bas seslere doğru harekete göre gidiş yönü belirlenir ve oktavların rahat çalınabilmesi için el pozisyonu gidiş yönüne doğru çevrilebilir.

Oktav tekniğinde önemli olduğu düşünülen bir başka unsur ise kullanılacak parmak numaralarıdır. Etüdü icra edecek kişiler kendilerine uygun parmak numaralarını deneyerek tespit edebilir ve kendileri için en ideal çalışma sağlayabilirler. Oktav tekniği icra edilirken genellikle ön koldan kuvvet alınmaktadır. Fiziksel kasılmalar yaşamamak adına oktavlar gibi zorlayıcı teknik unsurlar icra edilirken beden, kolların, bileğin rahat bırakılması konusunda özenle çalışılması gerektiğine inanılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında M. Moszkowski'nin sol el etütleri dizisi üzerinde yapılan inceleme sonucunda;

- ✓ Etütlerin her birinde ayrı ayrı yer verilen teknik çeşitliliğin sol elin tek başına gelişimine katkı sağlayacağı anlaşılmıştır. Bununla birlikte M. Moszkowski'ye ait sol el için etütler dizisinin, piyano literatüründe bulunan hemen her eserin icrasında, sol ele ait teknik zorluklar veya farklılıklar içeren pasajların daha anlaşılır ve kolay çalınabilmesi konusunda iyi bir teknik gelişim metodu olduğu tespit edilmiştir.
- ✓ Etütlerde yer verilen ritmik unsurların, sol elin dinamik ve hızlı hareket edebilme becerisini pekiştirmeye fayda sağlayacağı anlaşılmıştır. Bu ritmik unsurların, piyano eserleri içerisinde karşılaşılabilecek ritmik çeşitlilik konusunda sol ele hakimiyet kazandıracığı tespit edilmiştir.
- ✓ Etütlerde görülen nüans değişiklikleri, ifade terimleri, crescendo-decrescendo gibi müzikal unsurların yoğun olarak kullanılmasının, sol elin müzikal becerilerini geliştireceği tespit edilmiştir. Bu açıdan sol el ve sağ elin birlikte icra edildiği tüm piyano eserlerinde, sol elin yalnızca armonik açıdan değil müzikal açıdan da sağ ele iyi şekilde destek olabileceği anlaşılmıştır. Bu yaklaşıma göre, daha anlamlı, daha dengeli ve ifadelî müzik yapabilmek için sol elin müzikal gelişimine verilmesi gereken önem ortaya konmuştur.

- ✓ Etütler, piyano tekniğinde sıklıkla karşılaşılan teknik zorlukların pek çoğunu içerdiğinden, parmak hızı, parmak kuvveti, bilek ve kol kullanımı, tuşa basış hassasiyeti, legato-staccato gibi uygulama becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı anlaşılmıştır. Etütlerin aynı zamanda *pp* ve *ff* ses aralığındaki dinamikleri sol el ile dengeli şekilde uygulamaya faydalı olabileceği tespit edilmiştir.
- ✓ Yalnızca sol el için yazılan bu etütlerin, piyano eserlerinin icrasında her iki eli de eşit kolaylıkla, eşit müzikal denge ile kullanabilmek için sol elin teknik ve müzikal seviyesini geliştireceği anlaşılmıştır. Bu yönden ele alındığında iyi bir piyano icracısı olabilmek için yapılması gereken etüt çalışmalarının yalnızca sağ el için değil, sol için de bir o kadar önemli olduğu tespit edilmiştir. Sol el etütlerinin piyano eğitimi verilen kurumlarda kullanılan teknik gelişim metotları içerisine dahil edilerek piyano çalan kişilere çalıştırılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu vesileyle sol el etütlerinin daha bilinir ve tanınır hale gelmesi sağlanacaktır. Bununla birlikte sol elin teknik ve müzikal yönden daha iyi anlaşılması, gelişmesi ve bağımsız şekilde müzik yapabilmesi desteklenecektir.

Öneriler

Araştırma sonucunda her biri farklı teknik unsurlar üzerine yazılmış olduğu tespit edilen etütlerin, teknik gelişimi destekleyici olması yönünden şu sıra ile çalışılması önerilebilir. 2. etüt, 8. etüt, 4. etüt, 1. etüt, 6. etüt, 9. etüt, 10. etüt, 11. etüt, 7. etüt, 5. etüt, 3. etüt, 12. etüt sıralaması ile teknik olarak birbirine benzer olan etütler ardarda çalışılabilir. Böylece kolaydan zora doğru giden bir sırayla teknik gelişimin destekleneceğine inanılmaktadır.

Bu sıralama; öncelikle yakın ses aralıklarını içeren etütler, ardından arpej çalışmaları içeren etütler, yakın-uzak ses aralıkları ve tutulu seslerin olduğu etütler, farklı nota grubu teknikleri (üçlemeler) içeren etütler, aynı tuş üzerinde tekrar eden notalar içeren etütler, ezgi-eşlik unsurlarında müzikal ve pekiştirici etütler, çift sesler, akorlar ve atlamaların olduğu etütler ve oktav tekniği içeren etütler şeklinde önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Basmacıoğlu, S, K. (2015). “Sol El İçin Piyano Etütleri”, Sanatta Yeterlik Tezi, Müzik Ana Sanat Dalı Piyano Sanat Dalı - Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Ekmen, H. (2015). “A Study Model on the Importance of Chopin Etudes in Piano Training and Op.10 No:5”, Journal of Education and Future, 2015(7), 129-140.
- Ercan, N. (2008). Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler, Editör: Ahmet Say, ISBN 978-975-96491-1-1, Ankara.
- Hodos, G. (2004). “Transcriptions, Paraphrases and Arrangements: The Compositional Art of Moritz Moszkowski”, Dissertation, Theses, and Capstone Projects, Graduate Center, The City University of New York, New York.
- Kalkanoğlu, B. (2020). “Piyano Eğitiminde Sol El: C. Czerny Op.718 Sol El Etütlerinin Analizi”, Turkish Studies - Education, 15(3), 1939-1950.
- Moszkowski, M. 12 Etudes de Piano Pour la Main Gauche Seule Op.92. [https://imslp.org/wiki/12_Etudes_for_the_Left_Hand%2C_Op.92_\(Moszkowski%2C_Moritz\)](https://imslp.org/wiki/12_Etudes_for_the_Left_Hand%2C_Op.92_(Moszkowski%2C_Moritz))
- Noriega, S, M. (2020). “Defining The Left-Hand Piano As “Another Kind of Instrument” In The Music of Leopold Godowsky and Franz Schmidt”, Dissertation, The State University of New Jersey, New Jersey.
- Pang, J., Zhao, S., Wang, Y., Wang, Q. & Fang, Q. (2023). “Piano Practice With Emphasis on Left Hand For Right Handers: Developing Pedagogical Strategies Based on Motor Control Perspectives”. Front. Psychol. 14:1124508.
- Saraç, S., & Saraç, M. (2018). Piyano Eğitimi ve Kısa Tarihi, Müzik Eğitimi Yayınları, ISBN 978-605-4957-55-2, Ankara.
- Say, Ahmet. (2022). Müzik Sözlüğü, Isık Yayınları: 832, ISBN 978-6257317245, İstanbul.
- Şen Baştuğ, S. (2002). Piyano Tekniğinin Biyomekanik Temeli, İkinci Basım, Pan Yayıncılık: 61, ISBN 975-7652-87-3, İstanbul.
- Tufan, E., & Çağlak, T. (2016). “Müzik Öğretmenliği Programı Piyano Derslerinde Tek El Eserlerin Kullanılabilirliğine Yönelik Uzman Görüşleri”, Akademik Bakış Dergisi, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi Sayı:58 (Kasım-Aralık), 472-489.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Onuncu Baskı, Seçkin Yayıncılık: 76, ISBN 978-975-02-3999-1, Ankara.

Stratejik Planlarda Kurumsal Değerlerin Ölçümü: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planı Örneği*

Measurement of Organizational Values in Strategic Plans: Example of The Civil Aviation General Directorate 2019-2023 Strategic Plan

ÖZET

Kurumsal temel değerler bir kurumun kurumsal kültürünü yaratan, kurumun kuruluş sürecinden tercihlerine, alınan kararlardan stratejilerinin belirlenmesine kadar rehber olan ilkelere dir. Her kurum çalışmalarına esas teşkil eden ilkeleri daha rasyonel bir şekilde tayin edebilmek için; stratejik planlarının vizyonunu, standartlarını, kurumun gitmek istediği yönü, performans ölçütlerini ve stratejik kararlarını bu kurumsal temel değerler üzerinden gerçekleştirir. Türkiye’de 5018 Sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu gereği kamu kurumları orta ve uzun vadede belirlediği amaçlarını, hedeflerini, temel değerlerini ve politikalarını, bunlara ulaşabilmek için gerekli olan kaynaklarını ve kullandığı yöntemleri gösteren bir plan hazırlamak zorundadır. Bu çalışma Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü’nün kuruluş misyonu ve vizyonu üzerinden yarattığı temel değerlerin, stratejik planlar içerisindeki varlığını ve yoğunluğunu analiz etme amacını taşımaktadır. Çalışmada Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü’nün en son ve güncel stratejik planı olan 2019-2023 Stratejik Planı incelenmiştir. Çalışmada MAXQDA2020 yazılım Programı kullanılarak nitel veri analizi yapılmıştır. Nitel analiz ile SHGM stratejik planında en sık kullandığı temel değerler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Stratejik Plan, Kurumsal Temel Değerler, Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü, Nitel Veri Analizi

ABSTRACT

Organizational core values are the guiding principles that shape a company’s corporate culture, from its founding process to its preferences, from decision-making to the determination of its strategies. To determine the fundamental principles that from the basis of their work in a more rational way, every organization aligns its strategic plans with these core values, including their vision, standards, the direction in which the organization wants to go, performance metrics and strategic decisions. In Turkey, according to the Law on Public Financial Management and Control No.5018, public institutions are required to prepare a plan that outlines their objectives, goals, core values, policies, the resources required to achieve them, and the methods used for achieving them in the medium and long term. This study aims to analyze the presence and intensity of the core values created by the Civil Aviation General Directorate based on its mission and vision in its strategic plans. The study examines the most recent and up-to-date strategic plan of the Civil Aviation General Directorate, which is the 2019-2023 Strategic Plan. Qualitative data analysis was conducted using the MAXQDA2020 software program in this study.

Keywords: Strategic Plan, Organizational Core Values, Civil Aviation General Directorate, Qualitative Data Analysis

GİRİŞ

Bir kurumun kurumsal prensiplerini ve davranış kurallarını yönetim sistemi üzerinden ifade eden kavramlara kurumsal temel değerler denilmektedir. Kurumsal temel değerler bir kurumun kurumsal kültürünü yaratan, kurumun kuruluş sürecinden tercihlerine, alınan kararlardan stratejilerinin belirlenmesine kadar rehber olan ilkelere dir. Her kurum çalışmalarına esas teşkil eden ilkeleri daha rasyonel bir şekilde tayin edebilmek için; stratejik planlarının vizyonunu, standartlarını, kurumun gitmek istediği yönü, performans ölçütlerini ve stratejik kararlarını bu kurumsal temel değerler üzerinden gerçekleştirir. Başarılı bir stratejik plan için; planlamanın başlangıç aşamasında yönetim tarafından temel değerler oluşturulmalıdır. Daha sonra bu değerler paydaşlar tarafından benimsenmeli, plan içerisinde bütünleşik olarak yerleştirilmelidir.

Ülkemizde 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu, kamu idarelerinin kalkınma planları, ulusal programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmaları, amaçlar ve ölçülebilir hedefler belirlemeleri, performanslarını önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmeleri ve bu süreçleri izleyip değerlendirmeleri amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlamalarını zorunlu kılmıştır. Kamu kurumlarının stratejik planlarını daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmesi için, plan içerisinde yer alan kamu politikalarının temel değerleri üzerinden düzenlemeleri gerekmektedir. Kamu

Tuğba Damgacı¹ 

How to Cite This Article

Damgacı, T. (2023). “Stratejik Planlarda Kurumsal Değerlerin Ölçümü: Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü 2019-2023 Stratejik Planı Örneği” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8831-8837. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72483>

Arrival: 15 August 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğr.Gör. Dr., Selçuk Üniversitesi, Sivil Havacılık Yüksekokulu, Havacılık Yönetimi, Konya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-7374-2420

kurumlarının stratejik planlarında belirlediği hedefe ulaşması; kurumsal vizyon ve misyonları doğrultusunda oluşturdukları kurumsal temel değerleri plan içerisine yayarak mümkün olmaktadır.

Bu bilgiler ışığında çalışmanın amacı; Sivil Havacılık Genel Müdürlüğünün kuruluş misyonu ve vizyonu üzerinden yarattığı temel değerlerinin, stratejik plan içerisindeki varlığını ve yoğunluğunu analiz etmedir. Çalışmada ilk olarak stratejik planlarda temel değerler kavramı hakkında bilgi verilecek daha sonra Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü tarafından 5018 sayılı KMYK kapsamında oluşturulan stratejik planların tarihsel süreci incelenecek ve son olarak en güncel stratejik plan olan 2019-2023 SHGM Stratejik Planı analiz edilecektir. Stratejik Planda MAXQDA2020 nitel veri analiz programı ile içerik çözümlemesi yapılması amaçlanmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmada kavramsal çerçeve kurumsal temel değerler üzerinden stratejik planlara doğru ilerleyen stratejik süreç ile ilgilidir. Kurumsal açıdan temel değerler kavramı kurum kültürünü yansıtan ifadeler bütünüdür. Kurumsal temel değerler; kurum için neyin iyi neyin kötü olduğunu, yönetimin neye önem verdiğini ve neyin olması neyin olmaması gerektiğini belirleyen temel inançlardır (Genç, 2016, s. 421). Bir kurumun temel değerleri o kurumun kültüründeki temel ilkeleri de oluşturduğu için kurumu başarıya ulaştırma felsefesine sahip olduğu düşünülür ve tüm kurumda çalışanlara rehberlik ederek ortak bir his yaratır. Bu başarı için kurumsal kahramanlar, efsaneler, standart ritüeller, törenler formüle edilerek kurumdaki kültür tipi belirlenmektedir (Deal ve Kennedy, 2000, s. 21).

Kurumsal Kültür ve Kurumsal Değerler

Kurumun kıymet verdiği tüm noktalardan oluşan kurumsal kültür, kurum üyelerinin, düşünüş, iş yapış ve ilişki ya da iletişimi yapılandırış biçimleri üzerinde belirleyici olmaktadır (Bulunduk ve Şeker, 2018, s. 7). Aynı zamanda kurum kültüründeki dinamikler kurumların yönetimleri üzerinde de etkide bulunmaktadır. Bu dinamikler sayesinde kurumun alacağı kararlar, planlar ve programlar temel değerler etrafında şekillenmektedir. Kamu kurumlarında temel değerlerin belirlenmesi planlama süreci açısından da son derece önemlidir. Yönetim, karar alma ve hizmet etme süreçlerini etkilemektedir.

Kamu kurumlarında kurumsal temel değerlerin belirlenmesi planlama süreci açısından da son derece önemlidir. Yönetim, karar alma ve hizmet etme süreçlerini etkilemektedir. Ayrıca kurumun temel değerleri ile ortaya çıkarılan ürün ve hizmet kalitesi, bu hizmetin üretilmesinde sahip olunan teknoloji ve bu hizmeti üretmek adına yaratılan kurum felsefesinin birleşmesi ile kurumun misyonu da oluşmaktadır (Gültekin-Mazı, 2016, s. 456).

Kurum değerleri, faaliyet ve kararlarda sınırları belirleyen kriterleri oluşturmaktadır. Bu haliyle değerler; vizyonun temeli, kurumun ayırt edicilik ilkeleri, çalışanların duygularını geliştiren ve özen gösterilen zemini oluşturur. Değerler yol gösterici olarak çalışanları; kurumun düzeni, güvenliği ve gelişimine uygun davranışlara teşvik etmektedir (Kılıç, 2010, s. 83). Bir kurum için oluşturulan temel değerler sadece misyon odaklı değil kriz zamanlarında çözüm odaklıda düşünülmektedir.

Temel değerler (Kitchen ve Schultz 2001: 12):

- ✓ Kurumun stratejik amacının bir göstergesi olmalı,
- ✓ Kurumdaki çalışanlar tarafından benimsenmesi açısından kuruma yayılmalı,
- ✓ Oluşturulan her temel değer pozitif bir dönüşü ve kazanımı olmalı,
- ✓ Süreklilik ve etkinlik arz etmelidir.

Kurumsal değer, kurum çalışanlarının yönetiminde ve kurum olarak sağduyulu davranmada başvuru temel ilkelerdir. Kurumsal değer, bir projenin ruhunu oluşturur; kurumsal dayanma gücüdür, çalışanlara rol davranışı modelidir; kurumun kültürünü yansıtır (Usta, 2014: 34). Bir kurum kurumsal değerlerini belirlerken (Kılıç, 2010: 82);

- ✓ Temel inançların neler olduğu,
- ✓ Ahlaki kuralların ne olduğu,
- ✓ Oluşturulan davranış kurallarının ve özen gösterilen amaçların ne olduğu,
- ✓ Nelerin idealize edildiği,
- ✓ Alınan kararın ya da yapılan bir davranışın doğru ya da yanlış olduğuna nasıl ve hangi kıstaslara göre karar verildiği sorularına cevap aranmaktadır.

Kurumsal değerler, kurumsal kültürün temel parçasıdır. Sahip olunan değer ifadeleri kurumun yönetici ve çalışanlarının da temel inançlarını kapsar.

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Kurum Kültürü ve Kurumsal Değerler

Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü Türk Sivil Havacılığındaki ulaştırma sistemi içerisinde düzenleyici ve denetleyici bir otoritedir. SHGM'nin en temel görevi, Türk Sivil Havacılık sistemindeki hava taşımacılığına ilişkin tüm faaliyetlerin emniyetli, güvenli, etkin ve verimli bir şekilde gerçekleşmesidir. Bu amaç doğrultusunda hava taşımacılığına ilişkin hizmetlerin adil ve sürdürülebilir bir rekabet ortamında gerçekleşmesini sağlar. SHGM aynı zamanda politikalar üretmek, stratejiler belirlemek, düzenlemeler tasarlamak, düzenlemeleri uygulamaya aktarmak, mevzuata uyumluluğu denetlemek ve uyum konusunda gerektiğinde yaptırım uygulamak gibi görevlere de sahiptir. Bu görevlerin yerine getirilmesinde gözetilmesi gereken temel yaklaşım ise teknik, ekonomik ve sosyal açıdan gelişme sağlanabilmesi, tüm bu gelişmelerin kamu yararına ve milli güvenlik amaçlarına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi olarak belirlenmiştir (Gerde, 2015: 84).

SHGM ülkede uyguladığı kamu hizmeti açısından hem stratejik hem lojistik büyük ve önemli görevler üstlenmektedir. Küresel ölçekte gelişen ve büyüyen havacılık sektörünü Türkiye'de de güçlendirmek ve iyileştirmek için stratejik hedefler oluşturmalı, planlamalı ve uygulamalıdır. Bu amaçla stratejik planlarını hazırlarken uygulayacağı kararlar havayolu ulaştırmasındaki kamu hizmetleri için bir rehber niteliğindedir. Stratejik planlar yardımıyla kamu yöneticileri faaliyetlerine uzun vadeli bir perspektifle bakabilmekte, iç ve dış etmenlerin kurum üzerindeki etkilerini görebilmektedirler (Usta, 2014, s. 40).

SHGM misyonunu “*Türk sivil havacılığının emniyetini ve güvenliğini belirlenen standartlar çerçevesinde sağlamak*” olarak belirtmiştir. Sivil Havacılık Genel Müdürlüğünün vizyonu ise “*Sivil havacılığın sürdürülebilir gelişimine hizmet etmek için etkin ve saygın bir konuma sahip olmak*” olarak tanımlanmıştır. Bu vizyon ve misyon doğrultusunda ise bir kalite politikası belirlemiştir. Bu kalite politikasını ise “*Sivil Havacılığın uçuş emniyet ve güvenliği ile sürdürülebilir gelişimi esaslarına bağlı, mükemmelliği hedefleyen bir anlayış içerisinde tüm paydaşlara açık, katılımcı, etik ilkelere bağlı, sistemi sürekli iyileştirmeye yönelik, etkin ve saygın bir sivil havacılık yönetim hizmeti sunmak*” olarak ifade etmektedir (www.shgm.gov.tr, 2023).

Bu tanımlar çerçevesinde 2019-2023 SHGM Stratejik Planı içerisinde SHGM'nin temel değerleri (www.shgm.gov.tr, 2023);

- ✓ Katılımcılık,
- ✓ Topluma hizmet,
- ✓ Tarafsızlık,
- ✓ İnsan odaklılık,
- ✓ Etik ilkelere bağlılık,
- ✓ Çevreye duyarlılık,
- ✓ Yenilikçilik olarak ifade edilmiştir.

ANALİZ VE YORUMLAMA

Bu çalışma SHGM'nin temel değerleri üzerinden hareket eden bir çalışmadır. SHGM'nin kuruluşundan, misyonu ve vizyonundan, stratejik planlama amaçlarından örgütsel hedeflere kadar temel hedeflerin plan içerisine ve bu sayede kurum içerisine ne kadar yansıdığını gösterme amacı taşımaktadır.

Çalışmada incelenecek olan stratejik plan 2019-2023 Sivil Havacılık Stratejik Planıdır. Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik'in 7'nci maddesi uyarınca, SHGM tarafından 2017-2021 Stratejik Planı hazırlanarak 2017 yılı başından itibaren uygulamaya konulmuştur. Söz konusu Plan'ın uygulama süresinin 2021 yılı sonunda tamamlanması planlanmıştır. Ancak, Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemine geçilmesinin ardından Cumhurbaşkanlığı'nca açıklanan “100 Günlük Eylem Planı” doğrultusunda tüm kamu kurumlarına 2019-2023 Stratejik Planını hazırlama görevi 2018 yılı Kasım ayı sonuna kadar verilmiştir. SHGM stratejik planı güncellenerek yeniden hazırlanmıştır. Bu stratejik planda ilk olarak misyon, vizyon ve temel değerler ortaya koyulduktan sonra amaç ve hedefler tablosu oluşturulmuştur. Stratejik Plan başlarken oluşan başlangıç değerleri ile bitiş tarihindeki sonuç değerleri üzerine temel performans göstergeleri belirlenmiştir (SHGM, 2019-2023 Stratejik Planı, 2019, s. 24).

Çalışma da nitel analiz yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalarda genellikle gözlem, görüşme, belge ve söylev analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinden biri veya birkaçı kullanılmaktadır. Çalışmada nitel araştırmalar içerisinde yer alan belge analizi kullanılmıştır. Belge analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Belge analizi, basılı ve elektronik materyaller

olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir. Nitel araştırmada kullanılan diğer yöntemler gibi belge analizi de anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Kıral, 2020, s. 173).

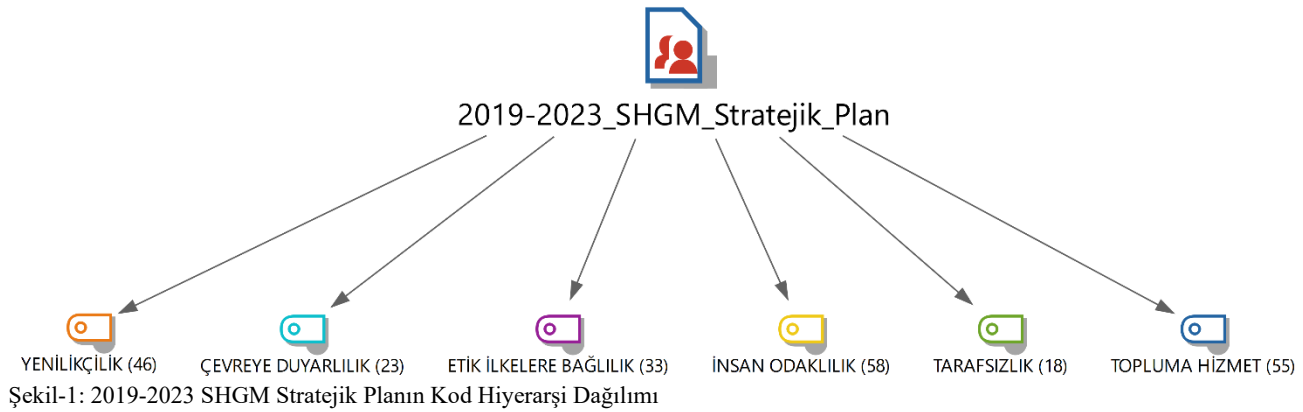
Çalışmada nitel veri analizi olarak belge analizi için MAXQDA 2022 yazılım programı kullanılmıştır. MAXQDA araştırmacıların çalışmalarını, metinlerini ve saha bulgularını nitel olarak analiz etmeye, değerlendirmeye ve elde edilen verilerin yorumlanmasına yardımcı olan bir yazılım programıdır (Çayır ve Sarıtaş, 2017, s. 526). Bu program sayesinde verilerin sisteme yüklenmesi, verilerin analiz edilmesi, veriler arasında anlamlı ilişkilerin kurulması ve verilerin görselleştirilerek anlamlı hale getirilmesi kolaylaşmaktadır (Tüfekçi, 2014, s. 775).

2019-2023 SHGM Stratejik Planı içerisinde de geçen ve SHGM resmi kaynaklarında yer alan temel kurumsal değerler 7 (yedi) farklı kod olarak (yenilikçilik, çevreye duyarlılık, etik ilkelere bağlılık, insan odaklılık, tarafsızlık, topluma hizmet) plan içerisinde analiz edilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Örnekleme İncelenen Belge

Doküman	Dönem Aralığı	Belge Sayfa Sayısı	Kodlanma Sayısı
SHGM Stratejik Planı	2019-2023	76	233

Tablo-1'den de görüldüğü üzere 2019-2023 dönemi SHGM Stratejik planı toplam 76 sayfa içinde 7 (yedi) temel kod üzerinden 233 kez kodlanmıştır. MAXQDA 2020 analiz programında kodlama oluşturulur iken her koda bir renk kodu seçilmiştir. Bu renk kodları ile kodlar arası karşılaştırma ve analiz daha kolay yapılmıştır. Ayrıca kodlar belge üzerinde kodlama yaparken karışıklığı da engellemektedir.



Kurumsal temel değerler farklı renk kodları ile kodlandığı zaman belge içerisindeki hiyerarşisi daha kolay ortaya çıkmıştır. Bu hiyerarşi üzerinden tek vaka analizine gitmek daha kolay olmuştur. Tek vaka analizi bir stratejik planın kendi içerisinde temel değerler üzerinden kodlanma durumuna göre analizidir. Bu analiz sayesinde hangi temel değerler sıklıkla kullanılmış ya da hangi temel değerler üzerinde çok durulmamış görmek daha mümkün olmuştur. Ayrıca tek vaka analizi ile stratejik planın hangi temel değerler üzerinden inşa edildiği de daha kolay görülmüştür. Stratejik plan içerisinde kodlama yapılırken ulaştırma bakanın plan ile ilgili başlangıç yazısından tablolar da geçen ifadeler kadar temel değerler ile bağlantılı olan her ifade (alıntı, metin, cümle vb.) kodlanmıştır. Tek vaka analizinde en sık kullanılan 5 (beş) koda bakılmıştır. Çizgi genişliği kod sıklığını yansıtmaktadır.



Şekil-2: 2019-2023 SHGM Stratejik Planı Tek Vaka Modeli

Şekilde görüldüğü üzere Stratejik Planda en sık kullanılan kodların haritasına baktığımızda insan odaklılık ilk sırada, topluma hizmet ikinci sırada, yenilikçilik ise üçüncü sıradaki bir temel değer olarak kodlanmıştır. SHGM 2019-2023 Stratejik Planında *insan odaklılık* temel değeri “çalışanların pozitif duygularını ve verimliliğini artırmaya yönelik yaklaşımlar sergileyerek çalışanların performans ve motivasyonlarını en üst düzeyde tutmak” kavramları doğrultusunda kodlanmıştır. Bu kapsamda plan içerisinde “nitelikli personel yetiştirme, personelin güvenliğini sağlama, personelin eğitimi, personel eğitimi, standartlar oluşturma, eğitici eğitime, hizmet kalitesini ve paydaş memnuniyetini artırma, personelin özlük hakları, iş akışları, personel-müşteri ilişkisi, insan odaklı hizmet, insan odaklı çalışma alanı vb.” gibi alanlarda kodlamalar yapılmıştır.

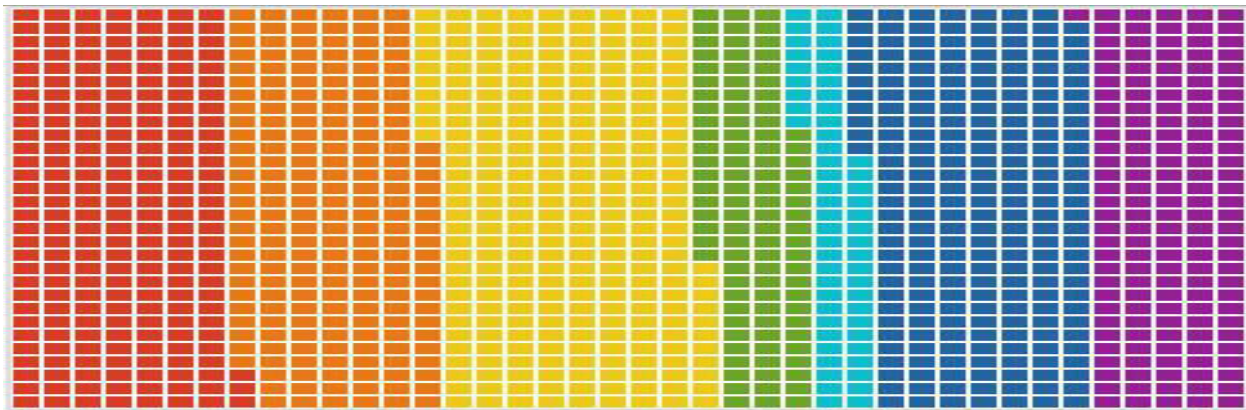
Topluma hizmet temel değeri bir kod olarak “toplum yararına gerçekleştirilen, hizmet alanın faydası ve toplum faydası uğruna yapılan hizmetler” ifadeleri üzerinden oluşturulmuştur. Bu kapsamda en sık kullanılan ikinci kod olmuştur. Topluma hizmet temel değeri Stratejik Planda “yeni havalimanlarının açılması, havaalanı hizmet kapasitesinin genişletilmesi, bilgi sistemlerinin güçlendirilmesi, hizmet kalitesinin iyileştirilmesi, kurumsallaşmanın artırılması vb.” gibi alanlarda kodlamalar yapılmıştır.

SHGM 2019-2023 Stratejik Planı kurumsal temel değerler üzerinden incelenirken kod yoğunluğu ve etkinliği en güçlü olan kodlardan biri de yenilikçilik kodu olmuştur. *Yenilikçilik* temel değeri “ortaya çıkarılan yeni ürün ve hizmetler, teknolojik aşamalardan geçen veya teknolojik süreçlerle sonuçlanabilen yeni fikirler, yenilik yaratan değer ve hizmetler, deneyim ve yaratıcı süreçlerin desteklenmesi” kavramları doğrultusunda kodlanmıştır. Bu kapsamda yenilikçilik temel değeri Stratejik Planda “Asya ve Afrika pazarlarına yeni teknolojiler ile giriş yapmak, havacılık sektörünü küresel ve bölgesel iş birliklerinde vazgeçilmez yeni ulaşım politikası olarak oluşturmak, milli tasarıma ve üretime yönelmek, tüm havacılık işlemlerinde dijitalleşmek, milli ve özgün olmak, yeni alt yapı yazılımları oluşturarak ülkede yeni bilgi ve emniyet sistemleri yaratmak ve öncü olmak vb.” gibi belgelerde bulunan ifadeler üzerinden kodlanmıştır.

SHGM 2019-2023 Stratejik Planın vaka analizinde en sık kullanılan dördüncü kod ise katılım temel değeri olmuştur. *Katılım* temel değeri “ulusal iç paydaşlar ile uluslararası dış paydaşlar üzerinde ortak bir çalışma alanı yaratarak iyileştirme sağlama” kavramları doğrultusunda kodlanmıştır. Katılım kodu da yenilikçilik kodu gibi etki alanı tüm plan üzerinde olan bir temel değer olmuştur. Bu kapsamda katılım temel değeri “Uluslararası iş birliklerinin artırılması ve yeni iş birliklerinin geliştirilmesi, iç paydaş analizleri ve katılımı, dış paydaşların katkısı, sivil havacılık alanında güçlü, özerk ve katılımcı kurumsal yapıya, küresel düzeyde etkin ve saygın konuma sahip olmak vb.” kavramların geçtiği maddeler üzerinden kodlanmıştır.

Son olarak Stratejik Plan içerisine ilk beş kod içinde yer alan etik ilkelere bağlılık kodu beşinci en sık kodlanan temel değer olmuştur. *Etik ilkelere bağlılık* temel değeri “şeffaf, dürüst, açık ve anlaşılır bir hizmet, herkese eşit şekilde yaklaşma ve davranma prensibi, kurum içerisinde etik değerler belirleme “kavramlar doğrultusunda kodlanmıştır. Bu kapsamda etik ilkelere bağlılık temel değeri Stratejik Plan içerisinde “kamu kaynaklarının etkin kullanımının sağlanması, şeffaflığı ve hesap verebilirliği artıracak program bazlı performans esaslı bütçeleme etik değerler, kurumda aynı birimde görevli çalışanlar arasında yardımlaşma ve iş birliği alışkanlığı, çalışma koşulları, işe alımlar, kariyer yönetimi vb. konularda etik ilkelere bağlılık vb.” gibi kavramlar tespit edilerek kodlanmıştır.

Diğer kodlara kısaca bakıldığı zaman ise çevreye duyarlılık temel değeri, daha çok sürdürülebilir bir çevre ve yeşil havalimanı kapsamında, tarafsızlık temel değeri ise çalışanlar arasında tarafsız eşit bir tutum ile, çalışanların hizmet sundukları kişilere karşı tarafsız tutumu kapsamında değerlendirilip kodlanmıştır. Tek vaka analizi sonucu kodlamaların rengine göre bir belge portresi de oluşmuştur.



Şekil 3: 2019-2023 SHGM Stratejik Planı Belge Portresi

SONUÇ

Kurum tarafından kültürel bir anlam atfedilen temel değerler kurumun stratejisini belirlemeden planlama aşamasında izleyeceği yol haritasına kadar öncülük etmektedir. Kurum kültürü içerisinde kurumsal temel değerler belirlenirken aynı zamanda kurumun nasıl hareket ettiği/edeceği de belirlenmiş olur. Kurum içerisinde gerçekleştirilen stratejik planların mutlaka bir amaçları ve tutundukları değer ya da değerler vardır. Ülkemizde de 5018 sayılı KMYK kapsamın her kurum stratejik plan hazırlamak zorundadır. Bu stratejik planlar belli bir misyon ve vizyon doğrultusunda oluşturmalı ve kendi kurumsal temel değerlerini yaratmalıdır. Çalışma bir kurumun temel değerlerinin, kurum için hazırlanan stratejik planlar içerisinde var olup olmadığı gösterme amacındadır.

Çalışmada seçilen kurum; ülkenin gittikçe gelişen ve güçlenen ayrıca gelecekte de ulaştırma sistemleri içinde parlayarak ön plana çıkacak olan hava yolu ulaştırma sisteminden sorumlu olan Ulaştırma Bakanlığına bağlı Sivil Havacılık Genel Müdürlüğü olmuştur. SHGM sivil havacılığın düzenlenmesi ve planlanmasında sorumlu otorite olarak kabul edilmektedir. SHGM tarafından hazırlanan stratejik planlar içerisinde sınırlılık olarak ise en güncel ve Cumhurbaşkanlığı modeli sistemine uygun olan 2019-2023 Stratejik Planı çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Bu stratejik plan “Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi” sonrası oluşturulan stratejik plandır.

Stratejik planda SHGM'nin 7 (yedi) temel değeri kodlanmıştır. Stratejik plan toplam 76 sayfadan oluşmuş ve 7 temel değer, içerdikleri anlam kapsamında belgede 233 kez kodlanmıştır. Bu kodlamalar yapılırken doğrudan kurumsal temel değerlerin kelime karşılığı aranmamış, aynı zamanda metin içerisinde ifade ettiği anlam bütünlüğüne de bakılmıştır. Bu kodlamaya göre 2019-2023 Stratejik Planı için;

- ✓ İnsan odaklı olma,
- ✓ Topluma hizmet verme,
- ✓ Yenilikçi bir süreç ve yenilik getiren hizmetler yaratma,
- ✓ Uluslararası sahada etkinlik ve iş birliğini artırma ve paydaş yaratma,
- ✓ Çalışanlarına ve hizmet verdiklerine karşı dürüst, adil ve eşitlikçi bir tutum içerisinde hazırlanmış bir plan denilmesi mümkündür.

Stratejik Plan yapılırken ise daha az vurgusu yapılan çevreye duyarlılık temel değeri ve tarafsızlık temel değeri olmuştur. Bu durum tarafsızlık ilkesinin etik değerler içerisinde daha fazla olması çevreye duyarlılık kavramının ise sadece havalimanları bünyesinde olmasından kaynaklanmaktadır. Bir sonraki dönem stratejik planların hazırlanmasında tüm kurumsal değerlere daha eşit bir şekilde önem verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA

DEAL, Terrence. A. and KENNEDY, Allen. A. (2000). Corporate Cultures. New York: Basic Books.

Genç, Ç. (2016). *Kurum Kültürü ve Değerlerine Yönelik Çalışan Farkındalığı: Özel bir Eğitim Kurumunda Uygulama Örneği*, Selçuk İletişim, 9 (2), 116-137
https://www.researchgate.net/publication/340870529_Kurum_Kulturu_ve_Degerler (Erişim Tarihi 03.07.2023).

Gültekin, M. C.& Mazi, F. (2016). *Stratejik Planlama Ve Stratejik Yönetim Uygulamalarının Meslek Yüksekokulları Açısından Önemi*. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (55), 450-464. Retrieved form <https://degipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/32960/366287>

Kitchen P J and Schultz D E (2001) Raising the Corporate Umbrella, Palgrave.

Kıral, B. (2020). *Nitel Bir veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi*. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 15, s. 170-189.

Tüfekçi, Ö. (2014), “*Spor Pazarlamasında Tüketici Temelli Marka Değerini Belirlemeye Yönelik Nitel Bir Araştırma: 9.Uluslararası Öger Antalya Maratonu (Runtalya)Örneği*”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 11(2), s. 770-787

Çayır M. & Sarıtış M. (2017), “*Nitel Veri Analizinde Bilgisayar Kullanım: Bir Betimsel İçerik Analizi (2011)-2016*”, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2), s.526.

Baltacı, A. (2019). *Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?* , Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (29), s. 368-388. DOI: 10.31592/aeusbed.598299

Usta, A. (2014). *Kamu Kurumlarında Stratejik Planlama: Önemi, Bileşenleri, Evreleri Ve Uygulanabilirliği*. ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi, 1 (2), 31-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/assam/issue/32284/358476>

Gerede E. (2015). *Havayolu Taşımacılığı Ve Ekonomik Düzenlemeler Teori Ve Türkiye Uygulaması*, https://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/pdf/kurumsal/yayinlar/SHGM_Havayolu_Tasimaciligi_Kitabi.pdf

<https://web.shgm.gov.tr/tr/kurumsal/5981-misyon-vizyon-ve-kalite-politikamiz> (Erişim Tarihi 28.07.2023)

https://web.shgm.gov.tr/documents/sivilhavacilik/files/pdf/kurumsal/strateji/2019-2023_SHGM_Stratejik_Plan.pdf (Erişim Tarihi 01.08.2023)

Liselerde Yaşanan Disiplin Sorunları

Discipline Problems In High Schools

ÖZET

Eğitim ve öğretimin amaçladığı okullarda yaşanan disiplin sorunları oldukça ciddi boyutlardadır. Özellikle de öğrencilerin yaşlarıyla beraber sorunlarının da büyüdüğü orta öğretim aşamasında öğrenciler okulla olan bağlantısını koparmaya kadar götürmektedir. Yaş grubu itibarıyla sorunların çözümsüz gibi geldiği bu yaş aralığındaki öğrenciler bazen çok daha ileriye gitmekte ve sorunları gerçekten içinden çıkılmaz hale getirmektedir. Çeteleşme, kötü alışkanlıklar evden kaçma, yaralama gibi çocukların hayatlarını ciddi oranda etkileyecek sorunlar da bu kapsamın içindedir. İdareciler ve ailelerin de zaman zaman çaresiz kaldığı bu tip sorunlar sadece okullarda yaşanan birer disiplin sorunu olmaktan çıkıp toplumsal anlamda çözümlenere ve toplumsal düzene ayak uyduramayan gençler yetişmesine sebep olmaktadır.

Bu yazının amacı okullarda yaşanan disiplin sorunlarının kökenine inerek alternatif çözüm önerileri üretmek, yaşanan sorunların çözümüne bir nebze de olsa katkı sunmaktır. Zira orta öğretim öğrenciler için önemli bir geçiş noktasıdır. Bu noktadan itibaren hayatı ile önemli kararlar almak durumunda olan çocuklar bu sıralarda yaşadıkları sorunları gelecekteki yaşantılarına taşımak durumunda kalabilirler. Kısacası gelecekte temiz bir sayfa açmak için geçmişlerinde yaşanacak olaylar onların geleceklelerini ve gelecekleleri ile alacakları kararları da etkileyebilecektir.

Tüm bu sorunların yaşanmasının önüne geçebilmek adına eğitim ve öğretim kurumlarında çalışan bütün personelin işbirliği ve dayanışma içerisinde öncelikle problemler oluşmadan önlem alması; problemler oluşuktan sonra da onların kökenine inerek sorunları olabildiğince az hasarla çözebilmeyi başarmayı gerçekleştirebilmesidir. İşleyişi tam anlamıyla sağlayabilmek adına gereğinde aile desteği gereğinde profesyonel yardım ile sorunlar daha kolay çözülebilecektir.

Yazıda 90'lı yıllardan günümüze kadar yapılmış disiplin sorunları ile yapılmış araştırma sonuçları ile konu hakkında ileri sürülen savlar incelenmiş ve sorunların ve çözüm noktaları bu yazıda derlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Disiplin, Disiplin Sorunu, Okul Disiplini

ABSTRACT

Disciplinary problems in schools where education and training are intended are quite serious. Especially in the secondary education stage, where the problems of the students grow with their age, the students lead them to break their connection with the school. Students in this age range, where the problems seem insoluble due to their age group, sometimes go much further and make the problems really inextricable. Problems that will seriously affect children's lives such as ganging up, bad habits, running away from home, and injury are also included in this scope. Such problems, for which administrators and families are also helpless from time to time, are not only disciplinary problems in schools, but also cause social disintegration and the growth of young people who cannot keep up with the social order.

The aim of this article is to go to the root of the disciplinary problems in schools, to produce alternative solutions and to contribute to the solution of the problems experienced, even if to a small extent. Secondary education is an important transition point for students. From this point on, children who have to make important decisions with their lives may have to carry the problems they have experienced at this time into their future lives. In short, the events that will happen in their past in order to open a clean slate in the future will affect their future, their future and the decisions they will take.

In order to prevent all these problems from happening, all personnel working in education and training institutions should take measures in cooperation and solidarity before problems occur; after the problems occur, they can go to their origins and achieve solving the problems with as little damage as possible. In order to ensure the full functioning, problems can be solved more easily with family support and professional help when necessary.

In the article, disciplinary problems and research results from the 90s until today and the arguments put forward about the subject were examined and the problems and solution points were compiled in this article.

Keywords: Discipline, Disciplinary Issue, School Discipline

GİRİŞ

Disiplin sözcüğü Fransızca discipline sözcüğünden türemiştir. Düzen, düzenlemek, kontrol etmek gibi pek çok anlamda kullanılsa da genel itibarıyla ceza ile eş anlamda kullanılmaktadır. Ancak bu disiplin sözcüğünü anlam itibarıyla daraltmaktadır. Disiplin düzen düzenlemek derken kast ettiği eğitim için yapılmış bir düzenlemedir. Zira bu düzenlemede eğitimin hedefleri birincil amaç olarak yer alırken disiplin problemleri oluşmadan önce engellemeyi dener, eğer engelleyemediyse bu durumu çözüp sorunlu davranışı düzeltmeyi dener. Eğer davranış hala değişmediyse farklı aşamalarda ceza çeşitlendirmeleri yoluyla sorunu olabildiğince aza indirmek ister. Böylece belki diğer öğrenciler eğitimin hedeflediği kazanımlara ulaşmayı başarabilirler.

Okullar hayatımızda varlığı yadsınamayacak kadar önemli ve uzun süreleri geçirdiğimiz belli başlı kurumlardan birisidir. Çocuklar ortalama 12 yıl gibi bir süreyi okullarda geçirmektedirler. Bu süre zarfında okulun temel hedefi

Mevlüt Çalışkan¹ 

How to Cite This Article

Çalışkan, M. (2023). "Liselerde Yaşanan Disiplin Sorunları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8838-8850. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72513>

Arrival: 17 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, Kayseri, Türkiye, 0000-0001-7747-4296

çocukları ilerideki yaşantıları için olabildiğince donanımlı ve yetişmiş bir birey haline getirmektir. Bu esnada sosyalleşmelerini sağlayarak insan ilişkilerini de destekleyerek çocuğu topluma uyumlu bir birey haline getirmek eğitimin ve okulun diğer hedefleri arasında yer alır. Bu işleyiş okulun başlangıcı sayılan ilköğretimde kısmen daha kolay olsa da çocukların yaşları ilerledikçe yani ortaöğretime geldiklerinde artık sisteme başkaldıran kuralları kabul etmek istemeyip bağımsız düşünce ve fikirler öne sürmeye çalışan birer genç yetişkinler olmaktadır. Eğitimin hedeflediği akademik kariyer planlardan ziyade akran etkinlikleri, karşı cinsle ilgili yaşantı beklentileri, farklı deneyimler kazanmak gibi arzular ön plana çıkmaktadır. Bu da çocukları zapt etmenin çocuklara kuralları benimsetmenin elbette daha zor olmasına yol açacaktır. Disiplin burada devreye girerek öncül olarak çocuklarda dışarıdan bir kontrol mekanizması gerektirmeyen, yaptığı davranışları bilen ve sorumluluk alan gençler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Zira dışsal denetime sahip çocuklarda sürekli bir denetmene ihtiyaç vardır. Denetmen olmadığı takdirde çocuklar yapılmaması gereken her davranışı gerçekleştireceklerdir. İçsel disiplin kazanmış bir genç ise kimsenin kontrolü olmadan iyi ve kötü ayrımını yapıp tercihini iyiden yapabilmeyi başarabilecektir. Bu çocukların önünde bekleyen bir kariyer planlaması olmalıdır. Bu ülkenin geleceği onlardır. Lise yıllarında kariyer hedefleri yerine enerjilerini ve zamanlarını boş yere harcamış olurlarsa belki de bu ülke iyi yetişmiş bir doktorundan ya da mühendisinden olacaktır. Öğretmenler, idareciler ve veliler iyi bir işbirliği ile çocukları okulda ya da okul dışında oluşabilecek pek çok problemden korumanın yollarını bulabilirler.

Liseler öğrencilerin çocukluktan ergenliğe ardından da yetişkinliğe geçişinde bir aşama bir merhaledir. Bu merhaleyi sıkıntısız problemsiz atlatan gençler ilerideki hayatlarında daha sağlıklı bir rota izleyebileceklerdir.

Bu yazı disiplin, disiplin sorunları, okulda disiplin, liselerde yaşanan disiplin sorunlarına çözüm önerileri gibi başlıklarla disiplin sorununu ele alıp bu konu için çözüm önerileri sunacaktır.

Gençlere bütün hayalleri gerçek gibi görünür önemli olan onlara gerçeğin ne olduğunu anlatmaktır. Jacques Benigne Bossuet

LİSELERDE YAŞANAN DİSİPLİN SORUNLARI NELERDİR?

Araştırmanın Amacı

Disiplin, disiplin sorunları, okulda disiplin, liselerde yaşanan disiplin sorunlarına çözüm önerileri gibi başlıklarla disiplin sorununu belli bir çerçeve de ele alıp bu konu için farklı öneriler sunacaktır. Bu çalışmada liselerde yaşanan disiplin sorunları nelerdir sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırmanın bu esas sorununa bağlı olarak cevap aranan alt sorunlar şunlardır:

Yaşanan disiplin sorunlarının kaynakları nelerdir?

Önleyici disiplinin, disiplin sorunlarını engellemedeki rolü nedir?

Öğrencilere yapılacak rehberlik çalışmaları ile okulda düzenlenecek etkinlik ve faaliyetlerin oluşabilecek sorunları önlemedeki rolü nedir?

Liselerde yaşanan disiplin sorunlarına yönelik çözüm önerileri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada elde edilmiş bulgulardan yola çıkarak kariyer hedefi yolunda ilerleyen yetişkinlik yolunda adım atmaya hazırlanan gençlerin okul süreci boyunca yaşadıkları kimi zaman kendilerinden kaynaklanan kimi zaman ise arkadaşları yada okul dışındakilerden kaynaklanan sorunları önlemek tespit etmek ve çözüm önerileri sunulacaktır. Böylelikle hayatlarının önemli bir döneminde bulunan gençler hedef alınarak eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesini sağlamak istenmektedir.

Sayıtlar

Liselerde yaşanan disiplin sorunlarına ilişkin literatür taraması sonucu ulaşılabilen kaynaklar yaşanan disiplin sorunlarının kapsamını ve nedenlerini betimler niteliktedir. literatür taramasında ulaşılabilen veriler liselerde yaşanan disiplin sorunlarıyla alakalı pek çok konuya açıklık getirmekte ve araştırmanın amacına ulaşması açısından betimler niteliktedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma alanyazın taraması yapılarak konuyla ilgili ulaşılan kaynaklarla sınırlıdır.

Tanımlar

Disiplin: Kişilerin ya da grupların eğitimin tam manasıyla gerçekleşmesi için davranışların kısıtlanmasıdır. (Büyükkaragöz ve Çivi,1996).



İç Disiplin: İç yani içsel disiplinde kişinin dışarıdan müdahale olmaksızın kendi kendini kontrol etmesidir.

Dış Disiplin: Ebeveyn, öğretmen, idareci gibi pek çok unsurun etkisi hatta çoğunlukla korkusuyla yapılmasıdır.

Disiplin Sorunu: İstenmeyen davranışlar gerçekleştiğinde meydana gelen sorunlardır.(Ada ve Çetin,2002: 27-29).

Okul Disiplini: Okul bir düzen oluşturmak adına kendi sınırları içerisinde uygulanmak üzere belirlediği kurallar bütünüdür.

Bu bölümde disiplin tanımları üzerinde durulmuştur.

Disiplin Tanımları

Disiplin, Fransızca'dan (discipline) dilimize geçmiş yabancı bir kelimedir. Latince "disciplina" olarak kullanılan kelimenin etimolojik kökeni, "discere"den türediğinde "talimat vermek" anlamında iken "disciple"den türediğinde birini izleyen ya da birinin peşinden giden anlamında, "discipulus"dan türediğinde ise öğrenmek anlamında kullanılmaktadır (Toprakçı, 2008:21 akt. Karaboğa, Yasin)

Disiplin dilimize Fransızcadan girmekle beraber Türkçe de pek çok anlama gelmektedir. Türkçede ağırlıklı olarak yola getirmek kontrol altında tutmak gibi anlamlara gelmektedir. (Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer, 2007: 322 akt. Pehlivan, Fatih)

Disiplin kelimesinin Türkçedeki üç anlamı sırasıyla; "bir topluluğun, yasalarına ve düzenle ilgili yazılı veya yazısız kurallarına titizlik ve özenle uyması durumu", "kişilerin içinde yaşadıkları topluluğun genel düşünce ve davranışlarına uymalarını sağlamak amacıyla alınan önlemlerin bütünü" ve "öğretim konusu olan veya olabilecek bilgilerin bütünü, bilim dalı"dır.(www.tdk.gov.tr)

Disiplin,1.Bireyin güdülerini herhangi bir müdahale olmaksızın kendisinin kontrol etmesi, 2.Olumsuz davranışların vuku bulmasını engellemek, 3. Kişinin mantıklı ve iyi olan davranışı seçip, olumsuz ve sıkıntılı davranışı tercih etmesi gerekliliğinin anlatıldığı ve sonrasında bunlara uyulup uyulmadığının denetlenmesidir.(Demirtaş, Güneş 2002 akt. Sarpkaya, Pınar).

Literatürde pek çok tanımı bulunan disiplin kavramı eğitimin uygulanma safhasında çoğu zaman başrol oynadığından disiplin ve disipline ait alt kavramlardan bahsedilecektir.

Modern eğitimde öğrenciden belli davranış kalıpları geliştirmesi gerekir. Bunların öğrencinin hayatını kolaylaştıracak şekilde iyi ve yeksenak olması gerekir. Ancak bu davranış ve alışkanlıklar ebeveynler yahut eğitimcilerin zorlaması ya da korkutması ile değil bizzat kendi isteğiyle ve gönül rızası ile olmalıdır ki bu bir gelişim olarak sayılabilsin ve kazanılmış davranış olarak gerçekleşsin. Bunun için öncelikle çocuğun başarıya duyusuna ve becerisine sahip olması gerekir. Buradaki ortamı sağlamak ise eğitimcilerin yegane görevidir.(Alıcıgüzel,1998 akt. Duran, Cahit Osman).

Disiplin kişilerin ya da grupların eğitimin tam manasıyla gerçekleşmesi için davranışların kısıtlanmasıdır. (Büyükkaragöz ve Çivi,1996).

Disiplin kişiye hem ahlaki gelişimi sağlamak hem de bireyin kendisiyle ve çevresiyle paralellik gösteren bir hayat şekli geliştirebilmesi için gereklidir ve kolaylık sağlar. (Yavuzer, 2003:9 akt. Akar, Nilay).

Sosyal ortamlarda her bir bireyin kendini gerçekleştirecek şekilde özgür bir ortamın oluşturulması kaçınılmaz bir gerçektir. Bu ortamın oluşturulması için ihtiyaç duyulan en önemli olgu disiplindir. Disiplin toplumun her kademesinde insanların gereksinim duyduğu bir olgudur. Kısıtlanmış yaşamlar çocuklar için olduğu kadar yetişkinler için de bir problemidir. Kendini gerçekleştirmeyi başaramamış sorunlu yetişkin ve çocuklar diğerleri için bir tehdit unsurudur. Bu sebeple ebeveynler ve eğitimciler sağlıklı bir sosyal ortam oluşturabilmek için öncelikle disiplin kurallarının uygulandığı ortamlar oluşturabilmelidir. (Celep, 2000)

Bütün bu bilgilerle görüyoruz ki insan sosyal bir varlıktır. Sosyal ortamlarda var olan ve gelişebilen bir varlıktır. Bu varlık tek başına var olamadığı gibi bütün içerisinde yer almak için bazı davranışları sergilemek zorundadır. Aksi takdirde davranış sınırlandırılması olmaksızın kişi ve hak ve hürriyetleri tehlikeye girer. Toplulukta bulunan her bireyin bir diğerine karşı korunmasını sağlayan yegane şey disiplindir. Disiplin ve kurallar özgür bir ortam oluşturarak kişileri var olma mücadelesinde destekler. Bunlar toplum içerisinde gelenek ve göreneklerle alışkanlık hali kazansa da kurumlarda bu durumu güvence altına almanın garanti yolu disiplindir. Disiplin sayesinde kurallar açık ve net bir şekilde ifade edilir ve bireyler kendilerini ona göre ayarlamak durumunda kalır. Başkalarına sıkıntı vermeksizin kendi davranışlarını nasıl kontrol etmek gerektiğini düşünerek böylece gelişim gösterirler. Disiplin bunların genel kontrolünü sağladığı için de düzen kendiliğinden oluşur. Oluşan düzen İnsanların kendini gerçekleştirmesinde özgür hissetmelerini sağlar. Bu özgürlüğün sağlanmasından sorumlu olan kişiler kurum

yöneticileri, eğitimciler ve ebeveynler çocukların gelişimleri için disiplin ve disiplin işleyişi için gerekli çabayı göstermek zorundadırlar.

Disiplin sağlıklı bir eğitim ve öğretim ortamı oluşturabilmek için vazgeçilmezler arasında yer alır. Ancak vazgeçilmezler arasında olması onun olumsuz manalar da içerebileceği gerçeğini göz ardı ettirmemelidir. Zira disiplinin aşırı boyutu da yani korku ve tedirginlik oluşturacak şekilde uygulanması da eğitimin tam manasıyla gerçekleşmesine mani olmaktadır. Disiplin anlayışı ile ilgili farklı yaklaşımlar olmakla beraber bu konuda da farklı tartışmalar vardır. (Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Bahar 2005, sayı:166).

Disiplin her halükarda düzen sağlamak demektir. Bu düzeni sağlamak adına öncelikle belli kurallar belirlemek, bu kuralların işleyişini kontrol etmek, kısacası düzeni sağlamaktır. Bu hedef etrafında öncelik çocuklarda oluşturulacak davranışları belirlemek bu davranışların işleyişini gerçekleştirmek yani kural uyguladığında ödüllendirmek, uygulanmadığında ise cezalandırmak şeklinde olmalıdır. Buradaki hedef bu kuralları içselleştirmiş yani özümsemiş artık bu davranışları doğal ve samimi bulan hatta uygulanmadığında yanlış giden bir şeyler olduğunu düşünen bireyler yetiştirmektir. Bu kuralları özümsemiş olarak yetişen her bir birey aynı zamanda uygulanan disiplinin tam anlamıyla gerçekleştiğinin de canlı kanıtıdır.(Oğuzkan, 1981)

Disiplin oldukça geniş bir alan ve pek çok görüş barındırmaktadır. Literatürde eğitimle ilgili bütün kaynakların neredeyse tamamında disiplinden de bahsedilmektedir. Demek ki disiplin ve eğitim çoğu zaman beraber düşünülmektedir. Bu beraberlikle ilgili oldukça fazla sayıda görüş vardır. Hatta bunların bir kısmı birbirleriyle çelişkilidir. Ancak bunlar bizde olumsuz fikirler uyandırmamalıdır. Zira disiplinin nasıl anlaşıldığı nasıl uygulandığı ve işleyişte başka sıkıntılar yahut engeller oluşturup oluşturmadığı yönündedir.

Disiplinin bazı kaynaklarda eğitimle eş anlamlı kullanıldığı düşünülürse eğitim disiplinsiz, disiplin de eğitimsiz var olamaz demektir.

Disiplin tek yönlü bir konu asla olmamıştır. Önceliği de sadece istenmeyen davranış değildir. Öncelik problem oluşmadan evvel bir düzen oluşturmak önleyici bir politikayla sorunlar oluşmadan önce çözmeyi dener ancak bu gerçekleşmediğinde istenmeyen davranışı kontrol altına için ceza vermek yolunu kullanır. Lakin bu son aşamadır. Öncelik kesinlikle cezada değildir. (Çelik, 2008 akt. Pehlivan, Fatih)

Disiplini kısıtlı bir anlamda kullanırsak kötü ve istenmeyen davranışlar karşısında verilen ceza olarak özetlenebilir. Yaşadığımız devrede ise disiplin genel itibarıyla sağlıklı bir öğretim ortamı oluşturabilmek adına öncül bir program şeklinde uygulanmaktadır. Ancak bunlar disiplinin genel amaç ve mahiyetine aykırı bir durumdur. Disiplinin esas amacı eğitimin amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olmaktır. Bunun içine öncelik elbette ki istenmeyen ve olumsuz davranış ve alışkanların önüne geçmek ihtiyacını doğurur ancak bunu sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmek disiplinin temel vazifesi değildir. Özellikle de dışsal bir disiplinle yönlendirilmiş bir öğrenci modeli oldukça sıkıntılıdır. Zira kısa süreliğine bastırılmış davranışlar belli bir süre sonra ya da bulduğu ilk fırsatta tekrar ortaya çıkacaktır. Uzun süreli olmayan geçici davranış değişiklikleri öğrencide eğitimin esas amacı olan davranış değişikliklerinin gerçekleştirilmesini engeller. Halbuki esas hedef içsel olarak disipline olmuş bir birey olsa önemli olanı yani eğitimin temel amaçlarını, kendisine kazandırılmak istenen davranışları gerçekten öğrenmek için istekli ve gayretli olacaktır. Lakin disiplinin geniş anlamından ziyade dar anlamı olan ceza kavramı ile eşleştirilmesi zihinlerde genel bir önyargı oluşturmaktadır. Bunun sebebi öğretmenlerin zihninde disiplin eşittir ceza şeklinde olmasıdır. Disiplinin gayesi öğrencinin karakterine zarar vermeden modern şartlarda sağlıklı ve duyarlı bir birey olarak yetişmesini sağlamaktır. (Tarhan,2001)

Disipline olumsuz anlamlar yüklenmesine sebep olan şey ise disiplinin uygulanması durumunda zihinlerde oluşturduğu kavramlardır. Disiplin denildiğinde ceza, itaat, otorite gibi kavramların akla gelmesi olumsuz çağrışımlar oluşturmaktadır. Ülkemizde bu konuyla ilgili oluşan önyargılar disiplinle ilgili pek çok olumsuz kavramı da çağrıştırmaktadır. Özellikle ülkemizde ceza ve şiddet disiplinin diğer akla getirdiği kavramlardır. Çocukları zorla robot gibi oturtmak ya da sürekli olarak korku oluşturmak bu korkuyla çıkarabilecekleri problemleri en aza indirmek disiplinle ilgili en genel beklentidir. Burada sıkıntı olan konu da budur aslında. Disiplin amaç değil araç olmalı bu istikamette eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için bir düzen oturtmalı ve çocukların birbirleriyle olan ilişkilerini düzenlemeli ki böylelikle çocukların kendilerini gerçekleştirebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturulmalıdır. Bu konuşmadan çıkacak sonuç kesinlikle disiplinde bir ceza karşılığı olmayacağı değildir. Ancak ceza ve cezanın uygulanması öğrenciye davranış kazandırma amacıyla yapılmış olmalıdır. Bu eksende seçilecek ceza öğrenciye yanlışını göstermeli ve bu gösterdiği yanlışla beraber doğrusunu göstermek adına kısa süreli bir kısıtlama gerçekleştirmelidir. Disiplinde öncelik cezanın uygulanması olmadığından cezada da uygulama aşamasında öncelik davranışın kazandırılması üstüne olmalıdır. (Asrağ, 2009)

Amaç bugünün yarının büyüğü olacak çocuklarda iyi ve kötü ayrımını gerçekleştirecek bir us ve içsel bir yetenek geliştirmektedir. Otoriyeteye itaat, yasalara uyum, iyi oluşturulmuş bir karakter sahibi olmak yetiştirilen gençlerden genel beklentidir.(Gupta, 2006 akt. Pehlivan, Fatih) Ancak bu konu isteksiz olan içsel disiplini sağlayamamış dürtülerinin esiri sadece içinden geldiği gibi yaşayan gençlere otoriteye riayet etmeleri için gereğinde ceza da verilmelidir. Ancak bu cezaların uygulanma mahiyeti çocuğa mola verdirmektir. Bu mola süreci zaman içerisinde uzaklaştırma kınama ve uyarı verme süreçleri yer alır. Bu süreçlerle beraber amaç öğrencide davranış değişikliği gerçekleştirmektir. Zira disiplinin niyeti öğrencide pek çok aşamada gelişim gerçekleştirmektir. Sosyal bir varlık olan insan yavrusu bu aşamalarda başkalarına saygı duymayı, onlara alan bırakmayı, haklarını gasp etmemeyi, öfkesini gem vurmamayı hatta belki öfkesini başka bir yere aktarabilmeyi öğrenebilmelidir. Çünkü gün gelecek bir yetişkin olarak yaşamak bu sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Bu davranışsal öğrenmeyi yapacağı ve yapması gereken yer eğitim kurumlarıdır. Bu kurumlarda öncelik çocuklarda içsel bir kontrol mekanizması oluşturabilmektir. Bu uğurda öğrenciye hiçbir muğlaklığa yer vermeyecek şekilde öğretilen kurallar olmalı sonrasında bu kuralların nasıl uygulanacağı belirtilmeli ve devamında bu davranışların uygulanmadığı takdirde verilecek cezalar da açık bir şekilde belirtilmelidir.

İnsanoğlu var olduğu günden beri tek başına yaşamakta zorlanmış her zaman bir örgütlenmeye ihtiyaç duymuştur. Bu örgütlenme devam edemeyeceği noktaya kadar gelinceye değin devam etmiş ta ki var olan örgütlenme yeterli gelmez olup başka bir örgütlenmeye kadar var olmuştur. Ancak yeni oluşan bu örgütlenmede bazı şeyler değişse de değişmeyen yegane şey disiplindir. Disiplin bir manasıyla siyasi bir olgudur aslında. Zira yönetme yönlendirme anlayışı içinde iktidar kimde olursa olsun esas amaç toplumları bir arada tutacak kurallar belirlemek ve toplumun her bir aşamasında ve dahil olan tüm bireylerin bu kuralları uygulamasını ve itaat etmesini sağlamaktır. Bu amaç uğrunda öncelik kuralların gerçekten bir ihtiyaç olduğunu kabul etmiş bireyler oluşmasını sağlamaktır. Ancak elbette ki her zaman içsel bir disiplin gerçekleştirmiş bireyler yetişmesini sağlamak mümkün olmamaktadır. Bu olmadığı takdirde gerekli zorlamalara gerçekleşecek yani ceza ve korkutma dahil olmak suretiyle gerekli disiplin anlayışı gerçekleştirilmek için uğraşılacaktır.

Disiplinin bu kadar çok tartışmanın odağında olma sebebi uygulanma safhası ile kişilerde oluşturduğu düşünce sistemidir. Disiplin genel itibariyle eşit bir ortam oluşturmaya çalışıyor gibi gözükse de mağdur tarafı tutuyor ağırlıklı olarak da mağdur tarafın haklarının korunmasına çalışıyor oluşudur. Aslında pek çok açıdan birbirine benzeyen bir toplumsal grup oluşturulmaya çalışmak benzeyen, benzeşen gruplar oluşturmak toplumlarda ve iktidarlarda genel gayedir. Zira disiplin anlayışı içine yerleştirilen kurallara bakıldığında bu kuralların var oldukları gruplara göre değişkenlik göstermesi; bir grupta rahatlıkla kabul gören bir davranışın başka bir grupta tamamen kural dışı sayılması bu sebeptendir. Elbette burada devreye giren yüzyıllardır bir arada yaşayan toplumların benzer kuralları anlamlı ve gerekli görürken başka toplumdaki disiplin anlayışlarını anlamakta zorlanmaları bu sebeptendir. Gereğinde atasözleri ve deyimler bile bu bağlamda yönlendirmek ve ortak bir toplumsal hafıza ve kurallar bütünü oluşturmak adına devrededir. Disiplinin büyük bir bölümü formal ve yasal bağlantılarla işlerlik kazansa da yer yer sözel kurallar da devreye girerek yönlendirilebilir ve aslında daha rahat yönetilebilir bir toplum oluşturmaktır. Bu kapsamda düşünce özgürlüğünün ne kadar kısıtlandığı ve davranışları belli bir kalıba sokmak kişiliğe ne kadar büyük zarar vermekte olduğu elbette tartışmalıdır. Ancak işin içerisinden disiplini tamamen çıkararak oluşacak ortam kimleri ne kadar tatmin edecek bu da başka bir tartışmalı konudur. Zaman zaman insanların bu konuya kafa yordukları sinema sektöründeki bazı yapımlar ve edebi eserlerde de ortaya çıkmaktadır.

Arınma Gecesi ve Dövüş Kulübü filmleri gereğinde idareye itaate disipline ve var olan kurumlara başkaldırmanın nasıl bir his olduğu; kuralların ve yasaların var olmadığı bir dünyayı sorgulamaktadır. Bu sorgulamanın sonunda nihayet yine de yasaların kuralların gerekliliği vurgulanmakta ama kontrolsüz dünya sorgulanması devam etmektedir. Aynı eksende Snowpiercier dizisi de yeni bir dünya oluşturma aşamasında yeni kuralların nasıl belirleneceği ile ilgili tartışmaları gündeme getirmektedir.

Bu tanımlar ışığında anlıyoruz ki disiplin öncesi ve sonrasıyla topluluklarda genel bir düzen sağlanması adına kural belirlenmesi, bu belirlenen kuralların uygulanması ve uygulanmasının kontrolünün sağlanması şeklinde işlemektedir. Bu yönüyle disiplin sadece okullarda değil yetişkinlerin dünyasında da ihtiyaç duyulan bir kavramdır. Düzen ve disiplin sağlanmamış bir ortam işlerin işlenişini engellediği gibi bazı grupların da haklarını korumada yetersiz kaldığı ve mağdur olabileceği ortamlar oluşmasına sebep olur.

İç ve Dış Disiplin

Disiplin literatüre pek çok tanımıyla geçmiştir ancak özünde iki çeşitten oluşmaktadır. İç ve dış disiplin. İç yani içsel disiplinde kişinin dışarıdan müdahale olmaksızın kendi kendini kontrol etmesi; dış yani dışsal disiplinde ise ebeveyn, öğretmen, idareci gibi pek çok unsurun etkisi hatta çoğunlukla korkusuyla yapılmasıdır.

İç disiplin sahibi kişi kendi düşüncelerini davranışlarını kontrol eden yapması gereken davranışları özümseyen doğal akışı içerisinde bunları samimi ve içten bularak hayatına yön veren kişidir. Dış disiplin kişinin ise kesinlikle çekindiği bir kişi ya da durum vardır. Çekindiği kişi aile içerinden olabileceği gibi okuldan bir öğretmen ya da idareci de olabilir. Bazen de bir kişi değil sadece karşılığında alacağı ceza sebebiyle o davranışı yapmaktan kaçınabilir. Her halükarda davranış gerçekleştirecektir (Sarıtaş,2003). Ancak içsel disiplin sahibi çocuk etrafında kimse yokken de yani sürekli kontrol edilmeksizin de aynı davranışı gerçekleştirirken diğer çocuk yani dışsal disiplin sahibi olan ise etrafında birileri varken kurallara uyar gibi gözüke de fırsatını bulduğu anda kuralları alt üst edecektir. (Küçükahmet,2005). Elbette ki istenilen ve ideal olan içsel disiplin sahibi olan çocuktur. Ancak bu çocuk nasıl yetişmiş yahut da yetiştirilmiştir ki bu hale gelmiştir? Esas soru da budur aslında. Bu konuda da elbette pek çok ihtilaf vardır. Kişi kendisi mi kendini yetiştirmiştir yoksa ailemi bunda esas pay sahibidir? Yoksa çok daha başka bir durum mu bu olgunun oluşmasında söz sahibi olmuştur. Disiplini okul bazında değil yetişkinler dünyasını da işin içine katarak düşünüldüğünde deprem ve tsunami olduğunda sakince sıraya girerek kuyruk oluşturan Japonlarla; yaşanan ufak bir problemde bile yağmacılık sorunu ile baş etmek zorunda Amerikalıları karşılaştırmak lazım. Hatta işin din ve tasavvuf boyutu bile insanın kontrol mekanizmasının yani kendi kendini başka bir unsur olmaksızın kontrolünün sağlanmasının o kadar da kolay olmadığını göstergesidir. Yine de eğitimin temel amaçlarını gerçekleştirmek söz konusu ise içsel disiplin bizim de temel hedefimiz olmalıdır.

Disiplin Sorunu

Disiplinin önceliği davranış çerçevesi belirlemektir. Bu çerçevelerin sınırlarını çizen şey ise kurallardır. Kuralların kabul görmemesi ya da uygulanmaması durumunda disiplin sorunu ortaya çıkar. Disiplin sorunu istenmeyen davranışlar gerçekleştiğinde meydana gelir. İstenmeyen davranışlar ortaya çıkmadan önlemek elbette daha doğru olsa da bu tip davranışlar ortaya çıktığında bu davranışın yanlışlığını göstermek ve düzeltmek adına çocuğun yaşı ve istenmeyen davranışın niteliğine uygun olarak ve elbette eğitimin düzenini bozmayacak şekilde olması gerekir. (Ada ve Çetin,2002: 27-29).

Disiplinin başarılı bir şekilde uygulanması eğitimin temel faktörlerindedir. Zira eğitim disiplin tam olarak gerçekleştiğinde başarılı bir şekilde hedefe odaklanır. Bu durumda eğitimden önce disiplinin tam olarak uygulanmasına ihtiyaç vardır. Yani öncül olarak disiplin sorunları oluşmadan evvel açık ve net belirlenen kurallar ve anlaşılabilirlik olmalı ki böylece disiplin tam manasıyla gerçekleşebilsin. Yine de tüm gerekli adımlar gerçekleşse de disiplin sorunları ortaya çıkar. Ortaya çıkan bu sorunların öncelikle tasnifine ihtiyaç vardır. Çünkü sınıfta bir çocuğun diğerini öldürmesi de bir disiplin sorunudur, derste izinsiz konuşmak da öyle. Elbette ki bu liste istenmeyen davranışlar alt alta sıralandığında oldukça uzun olacaktır. Önceliğimiz -adli olaylar haricinde- istenmeyen davranışların eğitime ne kadar mani olduklarını tespit etmek olmalıdır. Çünkü bir yerde sorun olan bir davranış başka bir yerde sorun olarak adlandırılmayabilir. Bunlarda söz konusu olan toplum ve toplumun örf ve adetleri de önemli rol oynamaktadır.

Sorunu çıkaran kişi dikkatimizi çekse de önceliğimiz davranış dikkate almaktır. Sorunu çıkaran çocuğa dikkat ettiğimiz takdirde bu çocuğun değişik isimlerle etiketlenmesine ve bu isimlerin sürekli onu takip etmesine yol açacaktır. O yüzden mümkün mertebe dikkatimizi istenmeyen davranışa odaklamalı ve enerjimizi bu sorunun çözümüne vermeliyiz. (Özyürek, 1999: 4; Docking, 1988: 6).

Watkins ve Wagner'a (2000: 2) göre davranışın hatalı ya da olumsuz olarak değerlendirmek için belli konulara dikkat etmek gerekir.

Yere göre : Dans etmek öğretmenler odasında uygun görülmezken , aynı davranış okul için hazırlanan bir gösteride gerçekleştirmek sadece onaylanmakla kalmaz ayrıca takdir de edilir. Aynı şekilde okulların kendilerine ait farklı kuralları da vardır. Söz gelimi serbest kıyafet izninin olduğu bir okulda renkli tişört giymek bir sakınca oluşturmazken forma kullanımı zorunlu olan bir okulda bu durum hoş karşılanmaz.

İzleyiciye göre: Sınıfa veya okula bir üst yetkili amir müdür yada dışarıdan müfettiş geldiğinde öğretmenlerde ve öğrencilerde sıradan olan davranışın zorunlu davranışa dönüşmesidir

Davranış sahibine göre: Davranış sahibi sürekli konuşan , problem çıkaran, başkalarını rahatsız eden bir çocuk olduğunda öğretmenin verdiği tepki farklı iken ; genel olarak verilen görevleri yerine getiren sorumluluk sahibi bir öğrenci iken farklıdır. İki öğrencinin de derste izinsiz konuştuğunu ya da derste sakız çiğnedikleri düşünülünce öğretmen birine daha yumuşak uyarırken diğerine daha sert tepki gösterebilir. Bu duruma bazen statü farkı da girerken yine de öncelik öğrencinin genel davranışlarındadır.

Gözlemciye göre : Çocukların birbirine yazdıkları duygusal notların okul müdürün eline geçmesiyle verdiği tepki ile rehber öğretmenin verdiği tepkilerin birbirinden farklı olmasıdır. Sert bir müdür bu duruma tepki gösterirken rehber öğretmenin anlayışla yaklaşabilmesidir.

Zamana göre : Öğrencinin matematik dersinde şiir yazması ile edebiyat dersinde şiir yazmasına verilen tepkinin farklı olmasıdır. Aslında burada çocuktan beklenen bir davranışı zamanında yapması gerektiğini kavramasıdır. Doğru zamanda yapılan bir davranış takdir görürken diğeri tepki alabilmektedir.

İstenmeyen davranışların sınıflandırılması oldukça meşakkatli bir konudur. Zira davranışın kimin gerçekleştirdiğini başlatarak pek çok unsur bu sınıflandırmayı zor hale getirmektedir. Sınıftaki istenmeyen davranış çeşitleri şunlardır. (Çelik, 2002: 166; Evertson et al., 2003: 174):

Sorun olarak algılanmayan davranışlar: Önemli olan dikkat dağıtmamaları ve kısa süreli olmalarıdır. Kısa bir anlığına yaptığı iş yerine dikkati başka yere kaymış bir çocuk bu durum için örnek olarak verilebilir. Hem rahatsızlık vermez hem de kısa sürelidir.

Çok küçük sorunlar: Uzun süreli olmayan geçici davranışlardır. İstenmeyen davranışlar olsa da çok dikkat çekici olmadıkları için büyük çaplı sıkıntı da çıkarmazlar. Arkadaşına kısa bir not yazmak yahut kalem olmayan birinin sınıftan kalem istemesi gibi.

Önemli ancak etkileri ve alanı sınırlı olan sorunlar: Öğretimin işleyişine engel olan bazı sorunlar vardır ki bunlar ağırlıklı olarak öğrencinin ders materyalindeki eksiklikler yahut da öğrencinin ders dışındaki başka konularla ilgilenmesi bu konunun temel sorunlarından. Öğrencinin başka dersin ödevini yapması , sınıftaki öğrencilere kağıt atması gibi sorunlar bu duruma örnek olarak verilebilir.

Artan ve yayılan sorunlar: Bu sorun giderek artan bir düzeyde olup artık dersin işlenişini engelleme boyutundadır. Dersi artık durma noktasına getiren notlaşmalar ve birbirlerine sataşmaları bu durumun örneğidir.

Disiplin sorunlarını değerlendirmek için öncelikle neye göre değerlendirileceğine karar vermek gerekir. Çünkü belli bir sınıflandırma olmaksızın ortaya çıkan davranışı değerlendirmeye çalışmak ön yargılı bir tutum olur. Aynı davranışın mekân, zaman ve kişiye göre değiştiği düşünülürse aynı davranışa her zaman aynı tepkiler verilmez. Bu durumda adilane davranılıp davranılmadığına karar vermek oldukça karmaşıktır. Ancak sınıflamayla beraber bu durum oldukça rahat bir şekilde anlaşılabilir ve gerekli değerlendirmeler yapılabilir. Bu konuyla ilgili bir başka yaklaşımda Özyürek'in (1999: 4-6) belirttiği gibi tepkiler kendi başlarına uygunsuz ve sorunlu değildir.

Davranış fazlalığı ya da azlığı: Bir davranışın hangi sıklıkta gerçekleştiği belirlendiği takdirde uygunluk durumunu belirlemede daha kolay olacaktır. Örneğin bir öğrenci ders etkinliği içerisinde derse katılım sağlamak için izin almadan konuşuyorsa bu olumlu bir davranış olarak değerlendirilir. Ancak aynı şekilde bir öğrenci ders etkinliği olsun olmasın her konuyla ilgili sürekli fikir beyan etme derdine ise bu artık dersin işlenişine mani olacak hale gelmeye başlamışsa davranışın fazlalığına işaret eder. Elbette bu durum her zaman çok net olmayabilir. Yine de bir davranışın ara ara yapılması ile sık sık tekrarı arasında oldukça büyük fark vardır.

Uygun olmayan uyaran kontrolü: Okul ortamında işleyen hiyerarşiye aykırı olarak bir müdahale bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Okula gelen velinin yanlış bir davranışı değerlendirmek amacıyla öğrencilere bir takım sözler sarf etmesi uygun değildir. Kendisi bu konuda yetkili olmadığı gibi değerlendirebilecek yeterliliğe de sahip değildir. Bu konu uzmanları tarafından değerlendirilmeli zaman, kişi, yer gibi pek çok unsur ele alınarak değerlendirilmelidir.

Disiplin tek başına incelenecek bir unsur değildir. Öncesi sonrasıyla beraber başından sonuna kadar incelenmeli ve değerlendirme ona göre yapılmalıdır. Bu konuyla ilgili alt başlıklar özenli belirlenmeli ve süreç ona göre işlemelidir.

Okulda Disiplin

İnsan yalnız yaşayamayan sosyal bir varlıktır. Doğar büyür ve hayatını içinde yaşadığı topluma göre şekillendirir. Bu şekillendirme çoğunlukla toplumla uyum halinde olsa da zaman zaman çatışma halinde ve başka bir istikamete doğru gider. Toplumlar bu noktada belli bir düzen ve uyum oluşturabilmek için yetişen her bir bireyi kurallar ve yasalarla biçimlendirmeye çalışır. Bu biçimlendirme öncelikle ailede başlar. Aile içindeki unsurları kontrol etmek çok kolay olmadığı gibi toplum bu konuda yönlendirici başka unsurlarla yoluna devam eder. Gelenek görenek ve adetler onun bu konudaki en önemli yardımcısıdır. Zamanla bu sürecin içine dahil olan teknoloji işleri daha da farklı noktalara taşıyarak televizyonla ve gazeteyle başladığı bu yolculuğa internet ve aslında ağırlığı sosyal medyada olan bir kanalla devam etmektedir. Bu kontrol edişin işleyiş mekanizması hem tartışmalı hem de kontrolü zordur.

Toplumun var olma sebebi olan insanı toplumun içinde yaşamaya hazır hale getirmek için ihtiyaç duyduğu en önemli kanal ise okullardır. Okullar toplumun üyelerini hem eğitmek hem gerekli olan öğretimi sağlamak amacıyla vardır. Bu yüzden toplumsal anlamda kazandırılmak istenen bütün davranışları çocukların kazanması için bazı

düzenlemeler yapılmıştır. Ancak tüm bunların başında hatta eğitim öğretim başlamadan da evvel okulda belli bir düzen yani disiplin sağlanması gerekir. Bu düzen de ancak disiplinle sağlanır. Peki disiplin nasıl sağlanır, kimler bu konunun sağlanmasından sorumludur ve sağlamadığında neler olur?

Çocukların yetişme safhasında önemli bir role sahip olan okulların esas amacı çocukları ileride yaşayacakları hayata karşı hazırlamak ve gerekli donanımı sağlamaktır. Bu yetişme ve yetiştirmede öncelik çocuğun akranları ile sosyalleşmesini sağlamaktır. Böylece çocuk pek çok duygu anlamlandırması yapacak ve kendi benliğini bulacaktır. Bu anlamlandırmada çocuk zaman zaman hatalar yapacak böylece onaylanan ve onaylanmayan davranışların ne olacağını da böylelikle öğrenecektir. Bu noktadan itibaren de kendisiyle ilgili kararlar verecek ve iç disiplini ya da disiplinsizliğini belirleyecektir.

Bireyin gelecekteki hayatını şekillendirmede önemli bir role sahip olan okulların 3 belirleyici rolü vardır.

*Çocukları okul dışında oluşabilecek problemlerden korumak ve onlar için ileri daha basit hale getirmek,
*Okulun dışında pek çok problem kaynağı bulunmaktadır. Bu problemleri okul kapısının dışında bırakarak çocuklarda benzer problemlerle davranışlar gelişmesini engellemek ve böylece toplumsal bir değişim gerçekleştirmek.

*Toplumsal farklılıkların iyi yönleri olduğu gibi olumsuz bazı durumları da barındırdığı düşünülürse okul öğrencilere eşit şartlarda bir ortam oluşturarak farklılıklardan oluşabilecek problemlerin önüne geçmek.(H. Başar, 1999:10-13 akt. Pehlivan, Fatih).

Bunlardan hariç olarak disiplinin belli bir felsefesi olduğu düşünülürse bunun uygulanabilirliği ya da iyi bir işleyişe sahip olması için bazı kurallar vardır.

Okulda iyi bir disiplin felsefesi için ilkeleri şu şekilde sıralamıştır:

- ✓ Okul sınırları içinde olmamasına karşın bazen problemler okula taşınır.
- ✓ Yaşanan bazı problemler büyük çaplı olduğunda okulun genel atmosferinde bazı sıkıntılara yol açar.
- ✓ Sınıflarda oluşturulan düzenler koridorlarda da devam eder.
- ✓ Disiplinin tam manasıyla işlediği bir okul düzeni kolay değildir.
- ✓ Herkes kendi sorumluk alanına giren konularda görevini tam manasıyla gerçekleştirmelidir.(Boynton ve Boynton 2007: 46).

Disiplin genel itibarıyla içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılır. Okulun da ailenin de toplumun da beklentisi içsel disiplini tamamlamış hiç kimse kontrol etmese de nerede nasıl davranması gerektiğini bilen ceza yoluyla korkutmaya gerek olmaksızın doğru davranışları seçen bireylerdir. Ancak bu çoğu zaman mümkün olmamakta öğrencileri bir kontrol eden olmadığı takdirde dikkatleri hemen dağılmakta ve yapılmaması gereken bütün davranışları gerçekleştirmektedirler. (Yörükoğlu,2004:184-185) Bu sadece okullarda öğretilen bir davranış şekli olmadığı gibi toplum olarak da içsel disiplinini tamamlamış çocuk yetiştirmekte zorlanıyoruz. Sadece dışarıdan kontrol edilen çocuklar da çocuk olarak kalmadıkları için bu düşünce tarzını ileriki yaşamlarında yani yetişkinlikte de devam ettiriyorlar. Bu konu bizim toplum olarak çözmemiz gereken bir konudur. Çekirdekten aldığımız ama bir türlü belli kuralları benimsetemediğimiz çocuklarla sürekli bir mücadele halindeyiz. Bu konunun ilk muhatabı sınıftaki öğretmendir. Bu davranışları kontrol etmekle idareciler de öğretmenler de sorumludurlar ancak sorumluluğun büyük bölümü öğretmelere kalmaktadır. (Küçükahmet 1995 akt. Karaboğa ,Yasin).

Okulda disiplin sağlamaya yardımcı faktörleri aşağıda verilen dört başlıkta sıralamıştır. Bu başlıklar şunlardır :

Uygun bir eğitim programı: Öğrencinin beklentileri ve yetenekleri doğrultusunda hazırlanmış bir program çocuğun hem dikkatini çekecek hem de dikkate almasını sağlayacaktır. Böylelikle amaçsızca geçirilmiş bir 12 yıllık eğitim yerine öğrencinin hayatı boyunca işine yarayacak bilgiler edinecektir.

İyi bir rehberlik sistemi: Rehberlik öğrenciye belli bir süre için düzenli ve yeterli bir ilgi sağladığında çocuk hayatının değerlendirmesini daha sağlıklı şekilde yapabilecek hem de kendisine nasıl rota çizmesi gerektiği hakkında da bilgi sahibi olabilecektir.

Etkin bir Veli – Okul ilişkisi: Velilerin okula karşı ilgisi zaman zaman değişse de onların genel istek ve gayesi çocukları için iyi bir hayat istediğidir. Çocukları ile gerçekten ilgilenildiğine ve çocukları için samimi bir çalışma ortamı olduğuna inanırlarsa gereken her türlü desteği de vereceklerdir.

Okul binasının etkin kullanımı: İnsan psikolojisi hakkında fikir sahibi olanlar mekanın düzenlenmesinin boyanırken kullanılan renklerin, aksesuarların, kapıların yönünden tuvaletlerin durumuna kadar pek çok unsurun

etkisinden bahseder. Zira aslan yattığı yerden belli olur sözleriyle müsemma insan yaşadığı yerle bir bağ kurar. Çocukların günün büyük bir bölümünü geçirdikleri okullar da bu konuda önemli bir mevzudur. İnsanı rahatlatan renkler tercih edilmeli loş, kapalı basık mekânlar yerine ferah huzurlu, sakinleştirici etkisi olan düzenlemeler tercih edilmelidir (Küçükahmet, 1995: 88).

Okullarda disiplini sağlamak öğretmenlerle olmayacağı gibi veli desteği ve idarecilerin katkısı da aynı oranda önemlidir. Sınıfa gelmeden aile tarafından yönlendirilmiş bir çocuk sınıfa girdiği andan itibaren öğretmeni tarafından kontrol edilecek ve ders çıkışı okul bahçesi ve koridorlarında da benzer davranışlar sergileyecektir. Bu sebepten veli, öğretmen, idareci hatta okulda görevli olan diğer personel de dahil olmak üzere çocuğun etrafındaki herkes aynı disiplin davranışlarına sahip olmalı ve yönlendirmelidir. (Boynton ve Boynton, 2007: 43).

Okullarda disiplinin belli başlı gayeleri:

- ✓ Çocuğun davranışlarının sonuçlarının ayırımına varması ve güdülerini zapt etmesi
- ✓ Çocuğun birincil amacı öğrenmek olmak zorunda olması
- ✓ Çocuğun kendi bilincinde olması ve kendine hürmet etmesi
- ✓ Çocuğun dahil olduğu gruba da hürmet etmesi
- ✓ Çocuğun bir birey olduğunu fark ederek kendi başına ve gerektiğinde de dahil olduğu grupta da var olabilmesi ve gereğinde desteklemesi
- ✓ Yalandan uzak olarak insanlara samimi ve saygılı bir biçimde davranması
- ✓ İhtiyaç halinde problemlere çözüm önerileri sunması (Rogers, 2004:5 akt. Pehlivan, Fatih).

Bir bireyin yetişme süreci oldukça zahmetlidir. Şu ana kadar ki disiplinle ilgili yaklaşımların tezlerin, savların, düşüncelerin, düşünüşlerin hepsi aslında bu yetiştirme sırasında oluşan ya da oluşabilecek problemlerin tespiti ve önlenmesi; gereğinde ceza yoluyla olumsuz davranıştan uzaklaştırma ve sonrası için çözüm önerileri gibi pek çok alt başlık barındırır. İş bu yüzden disiplin konusu uzun uzadıya konuşulan ve incelenen bir konudur. Tüm incelemelerde bu konuda pek çok otorite görüş beyan etmiştir. Bu görüşlerdeki fikir ayrılıkları azımsanmayacak derecede çoktur. Bu fikir ayrılıkları hem problem ortaya çıkmadan önceki yani önleyici kısım ile ilgili hem de problem ortaya çıktıktan sonra verilecek tepki ile ilgilidir.

Problem ortaya çıkmadan evvel amaçların ve hedeflerin tam olarak belirlenmesi oldukça önemlidir. Okul ve eğitim niçin vardır? Amaçları ses çıkarmadan robot gibi hareketsiz çocuklar mı yetiştirmektedir? Eğitimin amacı kesinlikle bu değildir. Eğitimin amacı akranlarıyla beraber sosyalleşmiş; kendi yetenek ve becerileri doğrultusunda yönlendirilmiş, başarıya duygusunu yeteri oranda tattığı için derdi başkalarıyla değil kendisiyle ve kendini geliştirmek üzere olan çocuklar olmalıdır. İşin teori kısmı her zaman tasarlandığı gibi gerçekleşmez.

Çocuklar büyürken onları bütün sorunların dışında bırakarak bir fanusta büyütme elbette mümkün değildir ve zaten sağlıklı da değildir. Ancak evde sorunlarla büyüyen ve iyi davranış edinmekten yoksun çocuklar okula geldiklerinde de aynı sorunları etraflarına bulaştırmayı denerler. Bazen öyle olmasa da ergenlik düşüncelerinin etkisiyle var olan düzene itiraz edip sorun çıkarmak onları farklı açılardan tatmin etmektedir. Bazen de sadece arkadaşlarının etkisiyle sorun çıkarmaya meyilli çocuklar bir araya gelir. Alt alta yazsak pek çok alt başlığın çıkacağı bu konu disiplinin önleyici kısmının işlerliğini yitirdiği ve verilecek tepkinin önemli olduğu kısımdır. Elbette burada da farklı görüşler mevcuttur. Ceza vermek mi yoksa farklı tepkiler vermek mi gerekli? Cezanın literatürde pek çok kez disiplinin yerine kullanıldığı düşünülürse ceza çoğu kez kaçınılmaz olarak gerçekleşecektir. Bu noktadan sonra cezanın çeşidi ve süresi önemlidir.

1/7/2015-29403 tarihli resmi gazetede yayımlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği” ne göre öğrenciye nelerin ceza olarak verilip nelerin verilemeyeceği açıkça belirtilmiştir. Tabi bunların dışında adli vaka haline gelen yaralamalı yahut öldürmeye varan sorunlar da apayrı bir konudur. Tüm bu durumlara karşın önceliğimiz her zaman öğrencinin faydasına olacak şekilde olmalı ve disiplinin öncü kısmına yani problem oluşmasından önceki kısmına ağırlık vermek olmalıdır. Öğretmenler ve idareciler yerine göre velileri de dahil ederek öğrencileri aktif olarak içinde bulunacakları faaliyetlere yönlendirmeli gereğinde bu faaliyetleri kendileri organize etmelidir. Öğrenciler bu tür etkinliklere yönlendirilerek olabildiğince sorunlardan uzak tutulmalıdır. Bu konudaki destek ve işbirliği oldukça kıymetlidir. Çocuğun etrafında oluşan bu destekle beraber çocuk gerek okul içinde gerek okul dışında var olan problem kaynaklarından uzak durmuş olur. Böylelikle sadece öğretime odaklı olduğu, dışsal değil içsel disiplinini sağlamış ve topluma rahatlıkla uyum sağlayabilen bireyler yetişmiş olur.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okullarda yaşanan disiplin olaylarının incelendiği bu yazıda disiplin suçlarının ortaya çıkışı, sebepleri ve devamında gelişen olaylarla ilgili yapılan araştırma sonuçları incelenmiştir. İncelenen araştırma sonuçlarına göre disiplin sorunlarının oluşumunda temel bazı sorunlarla birlikte pek çok alt sebebin olabileceği tespit edilmiştir. Tespit edilen sonuçlarla birlikte yazımızın giriş kısmında belirtilen alt başlıklar incelenmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki disiplin sorunları yaşanmadan önce yapılacak önleyici pek çok çalışma disiplin sorunlarının ortaya çıkışını engellemektedir. Ancak bu sistemi tam manasıyla işletmek önceden yapılacak iyi bir planlamaya ihtiyaç duymaktadır. Aynı zamanda eğitimin tüm kademesindeki idareciler ve öğretmenler bu konuyu işbirliği içinde halletmelidir.

Önleyici disiplin sorunlar oluşmadan evvel başladığından emek ve zamandan tasarruf etmek adına da işleri daha da kolaylaştıracaktır. Sadece konunun hazırlık aşaması, işbirliği ve öğrencileri de dahil edince önleyici disiplin çalışması oldukça iyi sonuçlar verecektir.

Disiplin sorunlarının oluşmasında rolü olan faktörler aile, akran, kötü alışkanlıklar, ekonomik ve fiziksel problemler gibi pek çok alt başlığı bulunmaktadır. Bu başlıkları sadece birkaç başlık ile sınırlandırmak elbette kolay değildir. Öğrencilerin her biri birbirinden farklı bireyler olmakla beraber aynı zamanda benzer ihtiyaçlara sahip belli bir yaş grubundaki çocuklardır. Sorunları belli başlıklar altında toplamak bu konuda oluşan problem yoğunluğunu göstermektedir. Rehberlik servisinin bu konuda yapacağı çalışmalarla sorunların oluşma sebeplerini bertaraf edilmeli ve çocukların yaşadıkları sorunlar olabildiğince en aza indirgenmelidir. Zira çocuklar aşamadıkları sorunları okula taşıyıp disiplin sorunları çıkarmaktadırlar. Yapılacak bu çalışmayla disiplin sorunlarının büyük bölümünü halletmek de mümkündür.

Okullarda yapılacak rehberlik çalışmaları yaşanacak ya da yaşanan disiplin sorunlarının önlenmesinde ve çözümünde kilit nokta gibidirler. Onlarsız bir okul düşünemediğimiz gibi yeterli sayıda personelle yapılacak çalışmalarla disiplin sorunlarının büyük ölçüde çözümlendiği yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir.

Öğrencilerin yaşadığı sorunların temelini anlamamak olduğu düşünülürse öğrencilerin ihtiyaç duyduğu şey yetişkinler tarafından dinlenmek. Neye ihtiyaçları var , hayattan beklentileri nelerdir , yaşadıkları sorunlar neler bunları dinleyen ve yardımcı olmak bekleyen bir rehberlik servisi pek çok problemin rahatlıkla çözülmesini sağlayacaktır.

Öğrencilerin takibini yapmak seneler içerisinde neler yaşadıklarını kayıt altına almak sorunları önlemede bir diğer önemli noktalardan biridir. Zira öğrenciler hayatları boyunca pek çok şey yaşamaktadırlar. Başarılar başarısızlıklar... Hayatları hep aynı istikrarda devam etmemektedir. Ancak çocuğun hayatı boyunca karşısına çıkan öğretmenleri çocuğun becerileri, başarıları ve başarısızlıkları ile ilgili bilgi sahibi olduğu takdirde öğrenciyle daha rahat iletişim kuracak ve daha iyi sonuçlar elde edecektir.

Öğrencilerin çocukluk ve yetişkinlik aşamasını içeren bu devrede ihtiyaç duydukları bir diğer konu kendilerini gösterecek, ispat edecek ve keşfedecek etkinlik ve faaliyet yapılmasıdır. Çocukların enerjilerini bu alanlara aktarmalarını sağlayacak olan bu faaliyetler çocukların ruhsal ve fiziksel gelişimlerini de destekleyecektir.

Okulda yeterince faaliyet yapılmaması öğrencileri okul dışındaki mekânlara yönelteceği gibi enerjilerini ve zamanlarını yeterince düzgün kullanamayan öğrenciler bu enerjiyi ve zamanı disiplin sorunları çıkarmak için kullanacaktır. Öğrencileri yönlendirmek için yapılacak spor faaliyetleri, münazaralar, bilgi yarışmaları, tiyatro ve kariyer günleri gibi etkinlikler öğrencilerin kendilerini keşfetmelerine ve böylelikle geleceklelerini şekillendirmede de çocuklara yardımcı olunacaktır.

Tartışma

Yazının bu bölümünde liselerde yaşanan disiplin sorunlarına etki eden etmenler incelenmiş, bunlarla ilgili tartışma sonuçları yazılmıştır.

Disiplin sorunlarının oluşumunda pek çok etkenle beraber öğretmen ve öğrenci ilişkisinden kaynaklanan sorunlar da vardır. Bu sorunlar zaman zaman öğretmenlerin sınıf içinde öğrencilere karşı sert tutumlar takınmalarından, zaman zaman öğrencilerin öğretmenlerle alay ederek onların sınırlarını zorlamalarından kaynaklanır. Her halükarda bu yaş grubu çocuklar için kendilerini gösterme ve kanıtlama çabası öğretmenlere karşı asi isyankâr tavırlar takınmalarına ya da öğretmenleriyle alay ederek onlara üstünlük kurma çabası içine girme durumuna girmelerine sebep olmaktadır. Bu tarz davranışlar ile beraber öğretmenlerin sınıf içi disiplin sağlama, müfredat yetiştirme kaygılarını tetiklemektedir. Öğretmenler bu tarz davranışlar karşısında önlem almak adına öğrencilere karşı

olumsuz tavırlar takınabilmektedir. Aralarında var olan sürtüşmeler olayın büyümesine bazen yaralamayla biten büyük şiddette kavgalara sebep olabilmektedir. Olayların kaynağı kim olursa olsun olayın büyümesine engel olabilmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Öğretmen merkezli problemlerden bir diğeri mesleğe yeni başlayan öğretmenler ile ücretli öğretmenlerdir. Üniversiteden yeni mezun olan henüz tecrübesiz bir genç öğretmen sınıfta otorite kurmakta zorlandığı gibi ücretli öğretmenler de aynı problemleri yaşamaktadır. Öğrenciler onların bu sıkıntısını çabuk fark etmekte ve bu durumdan kendilerine eğlence çıkarmaktadırlar. Sınıftan ağlatarak yolladıkları öğretmenlerle gurur duymakta bunu iş haline çevirmektedirler. Bu sorunu çözmek kolay olmadığı gibi idareciler de olayı öğretmenlere bağlayıp yardımcı olmamaktadırlar.

Okul idareleri okulun genel düzeninden ve işleyişinden sorumludur. Bu düzeni sağlamak adına idarecilerin öğretmenler ve okuldaki tüm personelin uyumlu çalışmasını sağlamalıdır. Ancak idare ile öğretmenler arasında ya da diğer personelle yaşanan problemler bu uyumu engellemektedir. Bu durumun çözülmesi okulda yürütülecek faaliyetlerde uyum sağlanmasını engellemektedir.

Faaliyetler öğrencinin okulda bulunduğu süreyi kaliteli hale getiren ve öğrencilerin enerjilerini sağlıklı bir biçimde boşaltmasını sağlayan oldukça etkili işlerdir. Gelgelelim bu işleri nasıl yapacağını bilmeyen ve öğretmenlerle uyum içinde çalışmayan idareler işleyişi sağlamakta sıkıntı yaşamaktadırlar.

Çocukların yetişme sürecinde onlarla yeterli iletişim kurmayan ya da yanlış yöntemlerle kurduğu iletişim sonucu pek çok problem yaşayan veliler çocukların yaşları büyüdükçe onları zapt etmekte zorlanmaktadır. Çocuk yanlış arkadaş seçiminden, okulu asmaktan, kariyer hedeflerini umursamaktan devam eden bir sürece dahil olurken aile çocuğa söz geçirememekte ve bazen de umursamamaktadır. Lakin iş çocuğun işlediği suça geldiği vakit büyük bölümü çocuğu sahiplendiği gibi çocuklarının işledikleri suçları kabul etmemektedirler. Suçu kabul eden ailelerin davranışları da sıkıntılı olsa da suçu kabul etmeyen aileler yaşanan durumu daha da zorlaştırmaktadır.

Çocuk yetiştirmek zor ve meşakkatli bir yolculuktur. Ancak çoğu aile çocuğuna nasıl davranacağını bile bilmemektedir. Problem çıktığında nasıl davranmalı, çocuğa söylendiği vakit onda iz bırakacak sözler neler bunlarla ilgili bilgileri olmadığı gibi öğrenmek gibi bir çabaları da yoktur. Bu durum çocuklarda var olan davranışsal problemleri artırarak devam ettirmekte ve okullarda yaşanan disiplin sorunlarını da ağırlıklı ilgisiz ve cahil ailelerin yetiştirdiği çocuklar çıkarmaktadır.

Çocukların bu yaş aralığı fiziksel görüntüleri ile ilgili sıkıntı yaşadıkları bir dönemdir. Kendilerini beğenmemekte, sürekli görüntüleri üzerinde değişim yapmak istemektedirler. Herkesin beğenisini kazanmak neredeyse yegâne amaçlarıdır. Gelgelim tek sıkıntıları bu olmadığı gibi aynı zamanda akranları oldukça acımasız olabilmektedir. Hayatlarının en önemli problemi buymuş gibi düşündüklerinden bu huylarına yansımakta aksi, saldırgan bir tavırla pek çok kavganın oluşum sebebi de böylelikle oluşmaktadır. Öğrencilerin özgüvenlerini sağlamak rehberlik servisi ile çalışacak sınıf rehber öğretmenleri ile olmalıdır.

Öğrencilerin psikolojik sağlığı çeşitli sebeplerle bozulabileceği gibi doğuştan getirdiği birtakım rahatsızlıkları da olabilir. Yapacağı davranışların sonuçlarını hesaplayamayan ama yine de akranlarıyla uyum sağlayabileceği düşünülen çocukları kaynaştırma adlı bir projeye sınıflara dâhil etmek de zaman zaman problemlere sebep olmaktadır.

Yaşadığı bazı olaylar çocukların da yetişkinler gibi ruh sağlıklarını bozabilir. Süreçte çocuğu tanımak işte bu yüzden çok önemlidir. Birden değişen bir durumla ruh hali değişmiş bozulmuş olabilir. Ancak onu yeterince tanıyan bir rehberlik servisi ya da sınıf öğretmeni varsa onu profesyonel yardım alması için hemen yönlendirebilir. Ancak ruh halindeki değişim ve beraberinde getireceği problem yığını fark edilmezse çocuğun çevresindeki herkes için tehlikeli sonuçlar vuku bulabilir.

İnsanın temel ihtiyaçlarını karşılaması oldukça önemlidir. Temel ihtiyaçlarını karşılayamayan insanlarda diğerlerine karşı bir öfke gelişebilir. Çocuklarda da bu yoksunluk duygusu hem özgüven eksikliğine hem de diğerlerine karşı öfke biriktirmesine yol açabilir. Aynı zamanda bu ihtiyaçları karşılamak için hırsızlık yoluna başvuranların sayısı da çok da az değildir. Bazen de sadece kendi ihtiyaçları için değil ailelerinin ihtiyaçlarını karşılamak için de çalışmak zorunda kalabilirler. Devamlı bir işte çalışmak çocuğun okula devam durumunu da zora sokacağı gibi okula karşı ilgisizlik ve soğukluk geliştirmesine de yol açabilir. İşler içinden çıkılmaz hale gelmeden çocuğun ekonomik seviyesini bilmek ve mümkün olduğunca ona destek olmaya çalışmak çocuğun sırtındaki yükü bir nebze de olsa hafifletecektir.

Öneriler

Bu bölümde incelenen araştırmalar sonucu liselerde yaşanan disiplin sorunları ile ilgili çözümler önerileri yer almaktadır.

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki disiplin sorunlarının merkezinde bulunan öğrenciler dikkate alınmak, dinlenmek ve anlaşılmaq istenmektedir. Onların çocuk olmaları hatırdan çıkarılmadan onların da birer birey oldukları ve fikirleri oldukları fark edilmelidir. Sorunlu bir hayat sürmek onların da tercihleri değildir elbette. Sadece sorunlarını nasıl çözeceklerini ya da daha fazla sorun yumağına gömülmeden nasıl çıkacaklarını bilememektedirler. Onlara yardımcı olmak etraflarındaki yetişkinlere düşmektedir.

Disiplin sorunlarının çözümleri her bir sorunun dikkate alınarak çözüme kavuşturulması yoluyla halledilir. Çocukların sorunları:

- ✓ Aile
- ✓ Akademik kariyer hedefleri
- ✓ Akran ve kötü alışkanlıklar
- ✓ Fiziksel görüntüsüyle ilgili problemler
- ✓ Ruhsal problemler
- ✓ Ekonomik sorunlar
- ✓ Öğretmen, idare ve okul sorunları
- ✓ Derslerin ve okulda kalma sürelerinin uzunluğu
- ✓ Yeterli rehberlik yapılamaması
- ✓ Faaliyet eksiklikleri
- ✓ Okul dışı mekânlar

Çocuklar büyürken aileleri onlara nasıl davranacaklarını bilememektedirler. Buna bazen cahillik sebep olurken bazen de başka sorunlar olayları daha da büyümektedir. Okul yahut MEB bununla ilgili olarak planlama yapıp ailelere özellikle de kadınlara ihtiyaç duydukları konularda onlara eğitimler sunabilir.

Lise grubu öğrencileri geleceklerini şekillendirmek için önemli bir dönemecin eşiğindedir. Önemli kararlar vermeye bu kadar yakın olmak öğrencilerin üzerinde baskı oluşturmakta ve onları strese sokmaktadır. Onlar için kariyer günleri düzenlemek sevdukları ya da sevecekleri işleri bulmalarına yardım etmek oldukça elzemdir. Kendilerini baskı altında hissettirmek değil kendilerini keşfetmelerine yardımcı olmak gerekir. Bu konuda en büyük görev elbette rehberlik servisine düşmektedir. Rehberlik servislerindeki öğretmen sayılarını arttırmak okullardaki mevcutlar düşünöldüğünde kesinlikle gereklidir. Aynı zamanda rehberlik faaliyetlerini derslerle uyumlu hale getirmek ve öğrencileri bu tarz etkinliklere daha fazla katmak gerekmektedir. Önlendirmedeki belirsizlik kalktıça öğrenciler hedefe daha rahat odaklanacaklar ve daha az disiplin sorunu çıkaracaklardır. Bu konuda meslek edindirme çalışmaları da aynı ekseninde devam etmeli öğrenciler yetenekleri dahilinde mesleklerini seçmek için yönlendirilmelidir.

Bu yaş grubu için arkadaş neredeyse her şey demektir. Arkadaşları her ne söylerse onu takip etmek zorunda hisseden çocuklar kötü alışkanlık edinme, isyankâr davranışlar, okula asma, çeteleşme ve başka grupları düşman edinme gibi alışkanlıklar edinmektedir. Bu gibi durumların önüne geçebilmek için yapılacak en iyi iş ise okulda yapılacak faaliyetlerin sayısını ve çeşidini arttırmaktır. Çocukların enerjilerini boşaltacakları alanlar vermek onları hem fiziksel hem ruhsal manada rahatlatacak böylelikle arkadaşlarıyla sorun çıkarmak yerine onlarla rahatça eğlenebileceklerdir.

Gençler için fiziksel görüntünün en önemli olduğu dönemlerden biri olan ergenlik devresi oldukça sancılı bir devredir. Görüntülerini kabul etmek ve o görüntüyle yaşamak biraz zaman alacaktır. O aşamaya gelinceye değin rehberlik servisi onlara bu konuda destek olmalıdır.

İnsanlarda var olan ruhsal sorunların hangi devrede ortaya çıktıkları bilinmemektedir. Bazen çocukluk dönemi bazen daha sonrası. Önemli olan hangi devrede çıkarsa çıksın ruhsal problemlerin birdenbire geçmeyeceği ve profesyonel yardıma ihtiyaç duyulduğudur. Bu konuda sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenleri işbirliği içinde olmalı ve öğrencileri ihtiyaç duyulduğunda profesyonel yardım almaları için yönlendirmelidirler.

Ekonomik sorunlar insanın hayatının her devresinde sıkıntı demektir. Ancak çocuklar bunu her zaman olgunlukla karşılayamazlar. Onların en azından temel ihtiyaçlarını karşılamak için yardıma ihtiyaçları vardır. Ülkemiz hayırseverlik manasında çok fazla sıkıntı çekmemektedir. Gelgelelim bunu belirli bir düzende ve ülkenin her yerine rahatça dağılacak şekilde yapmak işleri çok daha kolay hale getirecektir.

Anlaşmazlık insanın doğasında var olan bir durumdur. Öğrenci öğretmen ya da idare ile anlaşmazlığa düşmüşse sorunların çözülmesi için bazı yöntemler denenmeli ancak anlaşmazlık devam ederse sınıf değişikliği ve okul değişikliği gündeme getirilmelidir.

Okulda kalma sürelerinin uzunluğu disiplin sorunlarını da tetiklemektedir. Gençlerin enerjilerini sabit bir şekilde oturarak harcayamayacakları aşikârdır. Onlara enerjilerini boşaltacakları spor müsabakaları, münazaralar ve tiyatro oyunları lazımdır.

Rehberlik faaliyetlerinin tam manasıyla çalışıyor olması pek sorunu başlamadan önleyecektir. Öğrencileri yeterince tanıyan bir rehberlik servisinin olması alınacak tedbirlerle beraber sorunları başlamadan bitirecek yahut oluşan problemleri sebepleri bilindiğinden kolayca çözülecektir.

Okullarda öğrenciler için yeterince etkinlik olmaması disiplin sorunlarının en önemli ikinci sebebidir. Onlar için düzenlenecek geziler, piknik organizasyonları, bilgi yarışmaları, münazaralar, spor müsabakaları öğrencilerin hem kendilerini tanımalarına yardımcı olacak hem de enerjilerini rahatça boşaltıp kendilerini faydalı hissedecekleri oluşumların içinde bulunmalarını sağlayacaktır.

Okul dışında faaliyet gösteren mekanlar disiplinsiz ve kontrolsüz yerler olduklarından öğrencilerin aralarında sorun çıkmasına bu durumun okula taşınmasına sebebiyet verecektir. Öğrencileri bu tarz yerlerden uzak tutmanın en kolay yolu yine okul içerisinde düzenlenecek faaliyetlerle sağlanabilecektir.

KAYNAKÇA

Akar, N. (2006). Ortaöğretim kurumlarında karşılaşılan disiplin sorunları ve eğitim yöneticilerinin çözüm yaklaşımları (Denizli ili örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Denizli

(Aydoğan,2019) “mesleki ve teknik lise öğrencilerinin disiplin sorunlarının toplumsal kökenlerine ilişkin bir çözümleme”

Duran, O.C., (2011). Ortaöğretim kurumlarında okul yönetimine yansıyan disiplin sorunları okul yöneticilerinin çözüm yaklaşımları: Uşak ili örneği Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.

Gümüş, A. (2013). Liselerde disiplin cezasına konu olan davranışların değerler perspektifinden incelenmesi: Üsküdar örneği 1980-2010. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Gupta, K. (2006). School Management. Delhi, IND: Pragun Publications

MEB, (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 28/10/2016 tarih ve 29871 sayılı Resmi Gazete

Sarpkaya, P. (2005). Resmi Liselerde Disiplin Sorunları ve İlgili Grupların (Öğretmen, Öğrenci, Yönetici, Veli) Yaklaşımları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

(Times New Roman, 11 punto, Normal, İki yana yaslı, Satır Aralığı: 1, Aralık Önce ve Sonra 6 nk).

Ahilik Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi

A Bibliometric Analysis of Scientific Studies Conducted on Akhism

ÖZET

Ahilik Teşkilatı işletmecilik tarihinde iyi bir iş ahlakı, dürüst ticaret, nitelikli mesleki eğitim ve kaliteli üretim konusunda önemli görevleri yerine getirmiştir. Bu çalışmanın temel amacı, Ahilik ile ilgili yapılan bilimsel yayınların bibliyometrik analizini yaparak bu konudaki bilimsel çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığını, araştırmaların eğilimini, hangi yazarların bu alanda etkili olduğunu ve anahtar kelime analizleriyle Ahilik konusunu en çok hangi kavramlarla birlikte çalışıldığını ortaya koyabilmektir. Ahilik konusunda Scopus veri tabanında yer alan çalışmalar taranmış, elde edilen verilerle analiz gerçekleştirilmiş ve VOSviewer yazılımı ile görselleştirilmiştir. Ayrıca Türkiye'deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili hazırlanan ulusal tezler de incelenerek Ahilik konusunun ulusal düzeyde görünürlüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen verilerden hareketle ulusal boyutta ahilik konusuna son yıllarda belirgin bir ilginin olduğu görülmüştür. Ahilikle ilgili araştırmaların en çok Tarih, İşletme, İlahiyat, Edebiyat, İktisat ve Eğitim alanlarında olduğu, yazarlar arası iş birliğinin çok az olduğu ve yazarların daha çok bağımsız çalışmalar yaptığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ahi, Ahilik, Ahilik Teşkilatı, Ahilik Kültürü, Bibliyometrik Analiz.

ABSTRACT

Akhi Organization has fulfilled important duties in the history of business administration in terms of good business ethics, honest trade, qualified vocational education and quality production. The main purpose of this study is to make a bibliometric analysis of scientific publications on Akhism, to reveal in which areas the studies on this subject are concentrated, the trend of the research, which authors are influential in this field, and with which concepts the subject of Akhism is most studied through keyword analysis. Studies on the Akhi order in the Scopus database were scanned, the data obtained was analyzed and visualized with VOSviewer software. In addition, the national theses about Akhism prepared in universities in Turkey were examined and the visibility of the Akhism issue at the national level was tried to be determined. based on the data obtained, it has been observed that there has been a significant interest in the issue of Akhism on a national scale in recent years. It has been determined that most of the research on Akhism is in the fields of History, Business, Theology, Literature, Economics and Education, that there is very little collaboration between authors and that authors mostly carry out independent studies.

Keywords: Akhi, Akhism, Akhi Organization, Akhi Culture, Bibliometric Analysis.

GİRİŞ

Ahilik, Selçuklu devleti ve sonrasında Osmanlı devletinin sosyal, kültürel ve iktisadi hayatına yön veren önemli kurumlar arasında yer almıştır. Ahilik Teşkilatı, işletmecilik tarihinde iş ahlakına sahip olma, dürüst ticaret, kaliteli üretim, nitelikli mesleki eğitim, toplumun refahını artırma ve iyi bir insan olma konusunda önemli görevleri yerine getirmiştir.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde Ahilik, kökleri eski Türk törelerine dayanan ve Anadolu'da yüksek bir gelişim gösteren esnaf, zanaatçı, çiftçi vb. bütün çalışma kollarını içine alan ocak olarak tanımlanmıştır. Ahi ise ahilik ocağından olan kimse, kardeş ve cömert olarak ifade edilmiştir. Ahilik sadece üretim ve ticarete değil yaşamın tüm alanlarında dürüst ve ahlaklı olmayı öğütleyen ve özünü İslam dininden alan bir yaşam tarzıdır.

Türk tarihinde bu kadar önemli roller üstlenmiş Ahilik sistemiyle ilgili yapılan çalışmalar ilgi uyandırmış ve bibliyometrik analizi yapılarak, bilimsel çalışmalar bu açıdan analiz edilmek istenmiştir. Bibliyometrik analizlerle veri tabanlarındaki makalelerin yazarları, dergileri, yayın tarihleri, anahtar kelimeleri, atıfları gibi nitelikleri itibarıyla bağlantılar ve aralarındaki ilişkiler tespit edilmektedir. Bilimsel yayınlar düzenli olarak diğer bilimsel çalışmalar için referanslar içerir ve bağlantı ağları analiz edilerek bu konuda araştırma yapılmasının altında yatan anlamlı özellikleri belirlenip, gelecekteki araştırmalara yön verilmeye çalışılır.

Bibliyometrik analizlerin farklı disiplinlerde kullanımı giderek artmaktadır. Bibliyometrik analizler bilimsel yayınlara ilişkin; geçmişten günümüze kadar bir kavramın nasıl değişim gösterdiğini ortaya koymak, öne çıkan

Hasan Dağlar¹ 

How to Cite This Article

Dağlar, H. (2023). "Ahilik Üzerine Yapılan Bilimsel Çalışmaların Bibliyometrik Analizi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8851-8859. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72582>

Arrival: 21 August 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Çankırı, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6903-8141

konuları belirlemek, ülkeler arası karşılaştırmalar yapmak, ortak yazarlık ve diğer ilişkileri ortaya çıkarmak gibi amaçlarla yapılabilmektedir (Aykanat ve Yıldız, 2016: 97).

Bibliyometrik analiz, yayınları, yazarları veya dergileri güvenilir bir şekilde birbirine bağlayabilir. Böylece araştırmaların yönelimlerini belirler ve araştırmacının kararına bağlı olarak yayınlanmış araştırmaların haritalarını üretir ancak bulguları yorumlamak için alan bilgisi gerekir. Bibliyometrik yöntemler, kapsamlı bir okuma ve sentezin yerini tutamaz (Zupic ve Cater, 2015: 467).

Bu çalışmanın temel amacı, Ahilikle ilgili yapılan bilimsel yayınların bibliyometrik analizini yaparak bu konudaki çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığını, araştırmaların eğilimini, hangi yazarların bu alanda etkili olduğunu ve anahtar kelime analizleriyle Ahilik konusunun en çok hangi kavramlarla birlikte çalışıldığını ortaya koyabilmektir. Ayrıca Türkiye’deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili hazırlanan ulusal tezler de incelenerek Ahilik konusunun ulusal düzeyde görünürlüğü ve bu konuda hangi alanlarda akademik çalışmalar yapıldığı belirlenmeye çalışılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Ahilik ve Ahilik Teşkilatı

Ahilik; Anadolu Selçukluları devrinde kurulmuş, Türk sanat ve ticaret ahlakının oluşmasında, Türk Kültürü ve Medeniyetinin gelişmesinde ve yaygınlaşmasında, sosyal, siyasi ve iktisadi açıdan çok önemli hizmetler görmüş olan bir teşkilattır. Bu teşkilatın mensuplarına Arapça kardeşim demek olan “Ahi” diye hitap ettikleri ve Ahilerin mesleğine veya Ahilerden meydana gelen kuruma da “Ahilik” adı verildiği kabul edilmektedir. Ahilik, Anadolu’da sınai ve ticari bir mahiyet elde etmiş, bu kuruluşun mensuplarının işyeri ve atölyelerinde mesleki eğitim ve öğretimin de verildiği bir teşkilat olma özelliği kazanmıştır (Bayram, 1991: 1-6).

Ahilik teşkilatının kurucusu Ahi Evren olup, künyesi Şeyh Nasirüd-din Mahmud’dur. Ahi Evren aslen Azerbaycan’ın Hoy kentinden olup, 13. yüzyılda Anadolu’ya gelerek Kayseri’ye yerleşmiş, dericilik atölyesi açmış ve ilk olarak Ahilik teşkilatını burada kurmuştur. Ahi Evren daha sonra Konya ve Kırşehir’e geçerek Ahilik sisteminin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Ahi Evren eserlerinde, ilmi çeşitli sanat dallarında uygulama ve toplumu bundan yararlandırma ülküsünü vermeye çalışmış ve toplumun refah ve saadeti için tüm sanat kollarının yaşatılmasının gerekli olduğunu savunmuştur (Hacıgökmen, 2016: 19-26).

Ahilik törelerini ve törenlerini teşkilata girişlerini düzenleyen, esnaf ve sanatkâr kurullarını içine alan eserlere fütüvvetname denilmektedir. Fütüvvetnameler, Ahilerin zaviyelerde uydukları ve uyguladıkları tüzük veya yönetmelik niteliğindedir. O çağlarda din kuralları, toplum hayatının temelini teşkil ettiğinden, bu eserlerde İslami terbiye ön planda yer almaktaydı. Fütüvvetnamelerdeki ortak ilkelerden bazıları; iyi huylu olmak, Tanrı buyruklarına uymak ve yasaklarından sakınmak, iyilik sever ve cömert olmak, hile yapmamak, yalan söylememek, iftira etmemek ve haksızlığa karşı koymak olarak sıralanmaktadır (Çağatay, 1981: 14-178).

Ahi doğruluk ve dürüstlüğünden emin olunan kişidir. Müşteriyi kandırmayan, eksik tartmayan, hakkı olmayana uzanmayan, yalan söylemeyen, hile yapmayan, yoksula, yetime zorda kalana yardım eden kimsedir. Doğruluk ahilik teşkilatının temeli olup, doğruluktan asla taviz verilmemiş, aksi davranışlar cezalandırılmıştır. Ahilikte tüketiciyi aldatmak, kalitesi bozuk mal üretmek, yüksek fiyatla mal satmak en büyük suçlardan sayılmış ve cezası birlikten çıkarmaya kadar gitmiştir. Ahilikte konulan kurallara uymayanlar suçlarına göre cezalara çarptırılmış ve bunlara da “yolsuz” denmiştir. Yolsuz hammaddeyi piyasadan alamaz, ürettiği malı da kimseye satamaz ve toplumdan dışlanırdı (Doğan, 2006:145).

Ahilik teşkilatının temel ahlaki ilkeleri; cömertlik, dünyaya düşkün olmamak, nefsinin esiri olmamak, ibadete düşkünlük, edep, haya, nefsinin esiri olmamak, iyiliği tavsiye edip kötülükten men etmek, helal kazanç sahibi olmak, sabırlı olmak, sır tutmak, sadakat, güler yüzlü olmak, affedici olmak, doğru, dürüst ve iyi bir insan olmak olarak ifade edilmektedir. Sözünde durmamak, haset, kin, büyülenmek, iki yüzlü olmak, koğuculuk, hırsızlık, dedikodu, cimrilik, emanete hıyanet etmek, zina yapmak ve yalan söylemek gibi kötü davranışlardan kaçınılması öğütlenirdi (Ceylan, 2013: 69).

Ahilik sisteminde eğitime büyük önem verilmiş, insana sadece mesleki eğitim değil, İslami esaslara göre dini, ahlaki ve sosyal bilgiler de birlikte ücretsiz olarak verilmiştir. Eğitim hayatı boyu süren bir faaliyet olarak ele alınmıştır. Mesleki eğitim iş başında kalfalar ve ustalar tarafından çıraqlara disiplinli bir şekilde verilmiş, meslek ahlakına sahip nitelikli sanatkâr ve meslek erbabı yetiştirilmeye çalışılmıştır (Ekinci, 1993: 85).

Ahilik teşkilatında esnaf ve sanatkarların belirlenen standartlara uygun mal ve hizmet üretmeleri, mal ve hizmet kalitesinin yüksek tutulması, standartların korunması, fiyatların istikrarı, hilenin önlenmesi, üretim ve tüketim dengesinin sağlanması, işçi ve sanatkarların haklarının gözetilmesi, malın stokçular eline düşmesinin önlenmesi ve ticari ahlakın muhafazası Ahi Birliklerinin vazifeleri arasındaydı. Esnaf ve sanatkarların ürettikleri mal ve

hizmetler sıkı bir kontrole tabi tutulur, kurallara uymayanlar cezalandırılır ve haksızlığa fırsat verilmezdi (Çalışkan ve İkiz, 1993: 79).

Ahilikte ekonomik, sosyal ve kültürel hayat birlikte ele alınmıştır. Ahilikte yalnızca mesleki bilgilere değil, aynı zamanda toplum hayatıyla ilgili dini ve ahlaki bilgilere de yer verilmiştir. Ahilikte temel iş ahlaki ilkeleri; standartlara uygun kaliteli mal ve hizmet üretmek, doğru ve dürüst olmak, eksik ölçmemek, noksan tartmamak, bozuk terazi kullanmamak, malına değerinden fazla fiyat istememek, aşırı kazanç peşinde koşmamak ve kanaatkâr olmaktır. Ahilikte kişinin hem günlük hayatında iyi ve güzel ahlaklı olması hem de üretim ve ticaret işlerinde iş ve meslek ahlaki ilkelerine uygun davranan doğru ve dürüst bir esnaf ve sanatkâr olması hedeflenmiştir (Dağlar, 2022: 74).

Bibliyometrik Analiz

Bibliyometrik analiz mevcut bilgi tabanını etkili bir şekilde kullanmak, geçmiş araştırma bulgularını anlamak ve organize etmek, bilimin, bilim insanlarının veya bilimsel etkinliğin istatistiksel ölçümüne dayalı sistematik, şeffaf ve yeniden üretilebilir bir gözden geçirme sürecidir. Bibliyometrik analiz, yeni bilgilerin kavramsal gelişmelerin ve verilerin büyük bir bilgi kütesine dayalı yapılandırılmış bir analiz sağlayarak, zaman içindeki eğilimleri, araştırılan temaları ortaya çıkarmak, disiplinlerin sınırlarındaki kaymaları belirlemek, en çok üretken akademisyenler ve kurumlar yoluyla mevcut araştırmaların büyük resmini sunar (Aria ve Cuccurullo, 2017: 961).

Bibliyometrik analiz, genel olarak yayımlanan bilimsel makalelerin bibliyografik verilerinin istatistiksel analizine odaklanır. Genellikle bir makalenin ön sayfasında makalenin başlığı, özeti, yazarı veya yazarları, yazarın adresi, kurumu, e-posta adresi, makalenin yayımlandığı derginin adı, cilt ve sayı numarası, yayın tarihi, bilgi erişimi için yazar tarafından konulan anahtar kelimeler ve makalenin son sayfasında diğer makalelere veya makale benzeri belgelere yapılan atıfların bir listesi vardır. Bibliyometrik analizin en önemli ilgi sahası makale, dergi, yazar ve organizasyondur. Bunlarla ilgili yazarlık, yayın, üyelik, referans/atıf konusunda bağlantılar ve belirlenen ilişkiler ortaya çıkarılır (Mallig, 2010: 568).

Bibliyometrik analiz, alanın geleceğine yön vermek için geçmişini incelemek, performansı tanımlamak ve incelenen konunun literatürünün bilim haritaları için kullanılır. Burada performans, araştırma alanındaki veri setindeki yayınların ölçülmesini ve genel sınıflandırmasını ifade ederken, bilim haritaları ise entelektüel ve kavramsal yapıları ortaya koyar. Bibliyometrik analiz yöntemi, incelenen konu veya kavramla ilgili literatürün bütüncül bir resmini ortaya koyar. Bu şekilde geçmiş ve gelecek araştırmalar arasındaki bağlantı sağlanır, araştırma temalarının net analitik odağı belirtilir ve alanın gelecekteki araştırmalarına yön verir (Öztürk ve Dil, 2022: 196).

Ahilikle İlgili Yapılan Bibliyometrik Analiz Çalışmaları

Ahilik konusunda daha önce yapılan iki bibliyometrik analiz çalışmasına rastlanmıştır. Bunlardan bir tanesi Ahilik ve fütüvvet üzerine yapılan bibliyometrik analizdir. Bu çalışma, Web of Science (WoS) veri tabanında Ahilik ve fütüvvet üzerine yapılan arama sonucu ulaşılan 22 makaleyi bibliyometrik açıdan analiz eden çalışmadır. Bu çalışmada; yazar iş birliği, ülkeler arası iş birliği, anahtar kelime yoğunlukları ve yayınların ortak atıf yazar ilişkisi açısından analiz yapılmıştır (Bal ve Yılmaz, 2022: 317).

Ahilikle ilgili yapılan diğer bibliyometrik analiz çalışmasında ise, Türkiye’de yapılan Uluslararası Ahilik Sempozyumlarında sunulan 235 bildiri betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılarak bildiriler üzerinden bibliyometrik analiz yapılmış ve değerlendirilmiştir (Erbaşı ve Hakses, 2019: 108).

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu araştırmada bibliyometrik analiz araştırma tekniği kullanılmış, Scopus veri tabanındaki ahilikle ilgili çalışmalar sistematik açıdan analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Ahilikle ilgili çalışma yapan yazarlar ve yazar iş birliği, Ahilik yazınının nasıl değişim ve gelişim gösterdiği, yıllar itibarıyla Ahilikle ilgili yayınlardaki değişimler, diğer kavramlarla olan ilişkileri, bibliyometrik analiz yöntemiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu kapsamda Türkiye’de Üniversitelerde Ahilikle ilgili çalışmalardaki gelişmeleri belirlemek için YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki kayıtlı ve izinli tezler de incelenmiştir.

Bibliyometrik tekniklerin temel amacı, belirli bir bilimsel alandaki ana konuların veya ana araştırma alanlarının neler olduğu, bu konuların veya bu alanların birbiriyle nasıl ilişkili olduğu ve belirli bir bilimsel alanın zaman içinde nasıl gelişme gösterdiğini belirleyebilmektir. Bunun için haritalama ve kümeleme teknikleri genellikle bir arada kullanılarak birbirlerini tamamlar ve bir ağın yapısı hakkında ayrıntılı bilgi sağlanır (Waltman vd. 2010: 629).

Bu kapsamda araştırma soruları şu şekildedir:



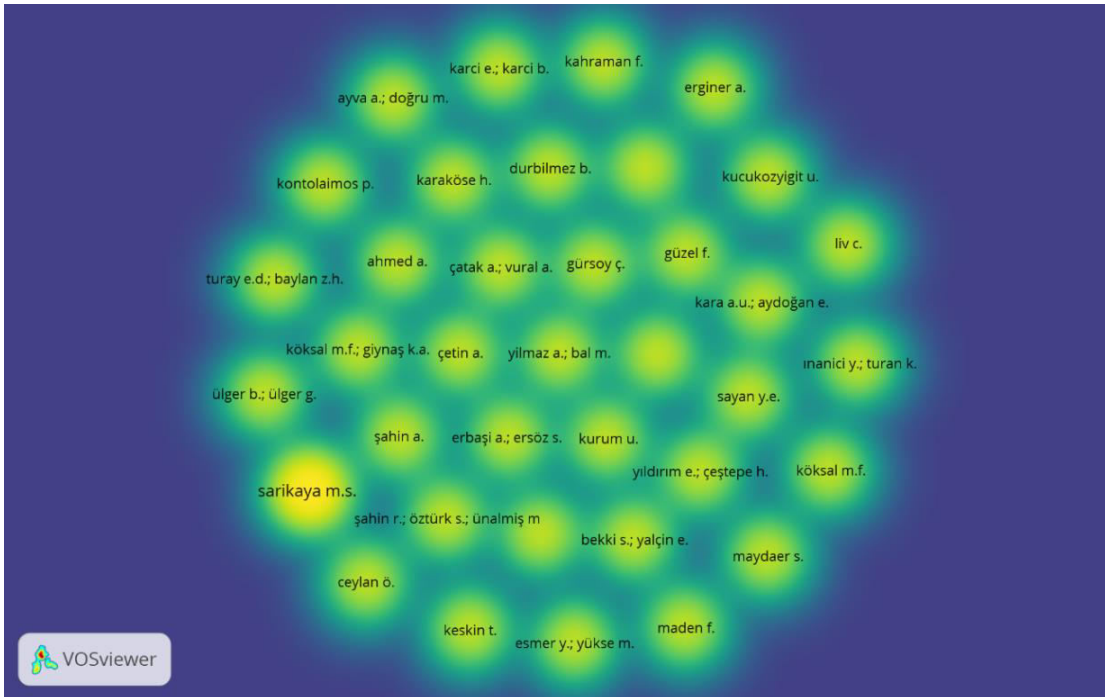
- ✓ Ahilikle ilgili Scopus veri tabanında yayımlanan çalışmalar nelerdir?
- ✓ Ahilikle ilgili en verimli yazarlar kimlerdir?
- ✓ Ahilikle ilgili makalelerin çok yazarlık durumu nedir?
- ✓ Yayımlanan makalelerin anahtar kelimeleri dikkate alınarak kümelenmeleri nasıldır?
- ✓ Yayımlanan makalelerin, alan/bölüm dağılımları nasıldır?
- ✓ Ahilikle ilgili çalışmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?
- ✓ Türkiye’de Üniversitelerde Ahilikle ilgili hazırlanan tezlerin alanları ve konuları nelerdir?

Araştırma Sürecinin Aşamaları

- ✓ Aşama: Ölçütlerin ve çalışmaların belirlenmesi; Araştırma verileri Scopus veri kaynağından elde edilmiştir. Ahilikle ilgili çalışmalara ulaşmak için Scopus veri tabanında ahilik, akhi, akhizm, akhi organisations, akhi, akhizm anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Ayrıca Türkiye’deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili hazırlanan tezlerin YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki kayıtlı ve izinli olanları taranmış, yıllar ve konular itibariyle inceleme yapılmıştır.
- ✓ Aşama: Veri düzenleme; Ahilik konusunda Scopus veri tabanında ahilikle ilgili 38 çalışmaya rastlanmıştır ve bu çalışmaların büyük çoğunluğunun makalelerden oluştuğu görülmüştür. Türkiye’deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili hazırlanan tezlerin YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki kayıtlı ve izinli olanlarının taranması sonucunda konuyla ilgili 88 tez çalışmasına rastlanmıştır ve bunlar incelenmiştir. Bununla birlikte bu çalışmada bu kavramlar, herhangi bir konu ile ilişkilendirilmeden ele alınmıştır.
- ✓ Aşama: Verilerin analizi; Ahilik kavramının gelişiminin anlaşılmasında bibliyometrik analiz yöntemi ve bilimsel haritalama yönteminden faydalanılmıştır. Bilimsel yayınların anahtar sözcükleri üzerinden ahilik alanında öne çıkan kavramlar ve çalışma alanları ve bu anahtar sözcüklere göre öne çıkan temalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Scopus veri tabanında ahilikle ilgili elde edilen yayınlarla analiz gerçekleştirilmiş ve VOSviewer yazılımı ile görselleştirilmiştir.

Ahilikle İlgili Çalışmaların Yazar İşbirliğine İlişkin Bulgular

Ahilikle ilgili veri setindeki 38 çalışma 57 yazar tarafından yayımlanmıştır. Bunlardan 22 tanesi tek yazar, 14 tanesi ikili yazar, bir tanesi de üçlü ve bir tanesi de dördü yazar tarafından yapılmıştır. Bu yayınlarda yazarlar arasında iş birliğinin çok az olduğu Şekil 1’de görülmektedir.



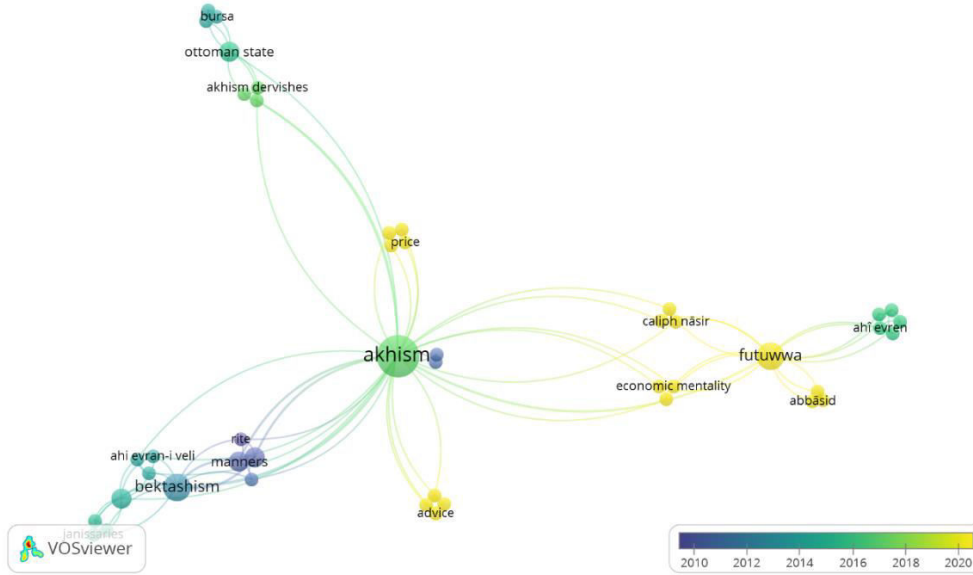
Şekil 1: Yazarlar Arası İş Birliği Ağı

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 1’deki yazarlar arası iş birliği ağını elde etmek amacıyla, yazarlar arası tüm bağlantılar dahil edilmiş ve yazarların en az bir çalışması olması tercih edilmiştir. Yazarlar arası iş birliği ağına baktığımızda, çok dağınık bir harita ortaya çıkmış ve yazarlar arasında fazla bir iş birliği olmadığı belirlenmiştir. Veri analizi sonucunda çok dağınık olarak 34 küme oluşmuş ve yazarların tekli veya ikili olarak bağımsız çalışmada buldukları ve aralarında fazla bir iş birliği olmadığı tespit edilmiştir.

Ahilikle İlgili Çalışmaların Anahtar Kelime Analizine İlişkin Bulgular

Ahilikle ilgili çalışmalarda kullanılan anahtar kelimeler ve ortak anahtar kelime ağı Şekil 2’de gösterilmektedir. İncelenen çalışmalarda en az bir kelimenin ortak olması tercih edilmiş ve bu ön şartla ilişki ağı oluşturulmuştur.



Şekil 2: Ortak Anahtar Kelime Ağı

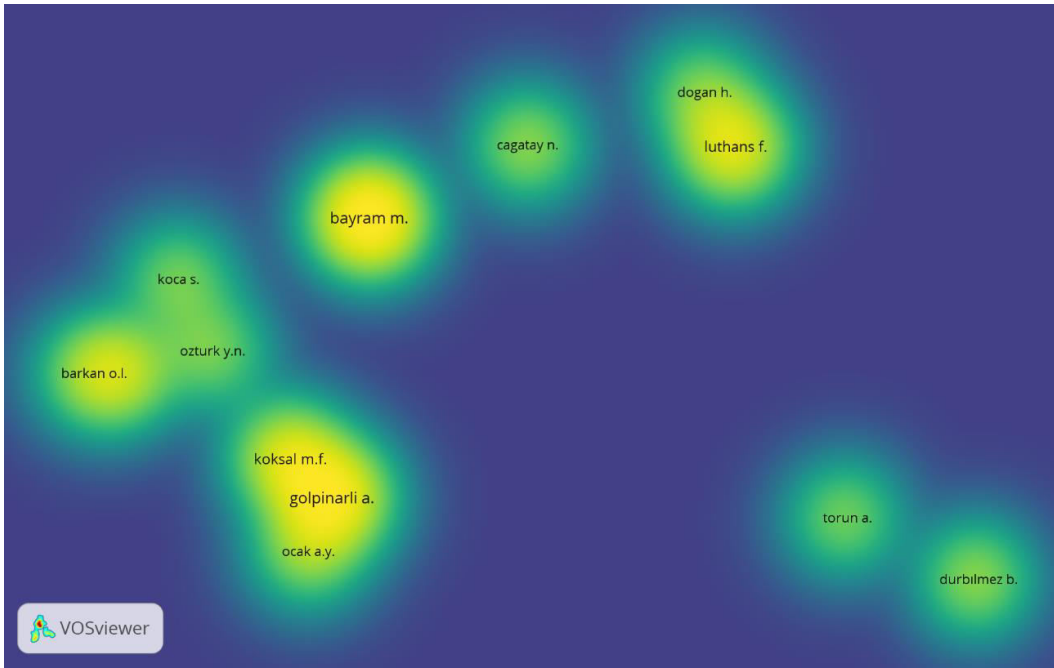
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Şekil 2’de görüldüğü gibi ortak anahtar kelime ağı ilişkisi sonucunda 14 küme belirlenmiş ve tüm kümeler arasında bir ilişki ağı bulunmuştur. Bu kümelerin merkez konumundaki anahtar kelime olarak akhism (ahilik) kelimesi gelmektedir. Diğer kümelerin tamamı Ahilik kümesiyle bağlantılıdır. Özellikle son yıllarda daha çok yoğunlaşılanahtar kelime futuwwa (fütüvvet) etrafında bir kümelenme vardır. Ahilik törelerini ve törenlerini teşkilata girişlerini düzenleyen, esnaf ve sanatkâr kurullarını içine alan eserlere fütüvvetname denilmektedir. Merkezinde fütüvvetin olduğu ve bununla bağlantılı diğer anahtar kelime kümelerini Ahi Evren, Halife Nasır, Abbasiler, economic mentality (ekonomik zihniyet) oluşturmaktadır.

Merkezdeki Ahilik kümesine bağlı diğer kümeler advice (tavsiye, öğüt) ve price (fiyat) tır. Ahilikle ilgili diğer kümelenme, ottoman state (Osmanlı Devleti), Bursa ve akhism dervishes (ahilik dervişleri) anahtar kelimelerinden oluşmaktadır. En eski çalışmalar Ahi Evran-i Veli, bektashism (Bektaşilik), manners (töreler), janissaries (yeniçeriler) ve rite (dini tören) kelimelerinden oluşmaktadır.

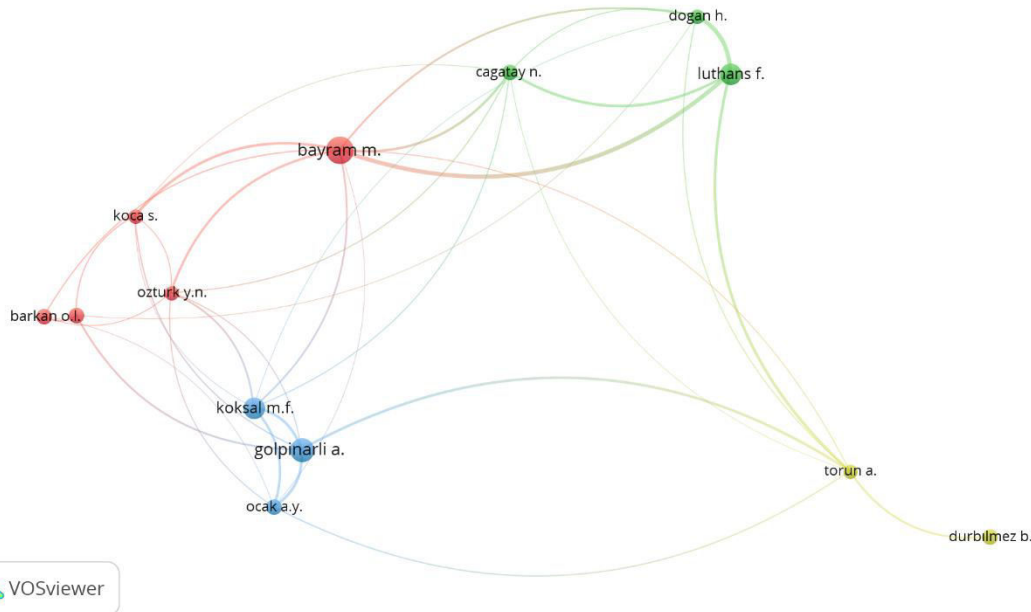
Ahilikle İlgili Yayınların Ortak Atıf Ağına İlişkin Bulgular

Ahilikle ilgili analiz edilen yayınların en çok atıf yaptığı yazarlar ve eserleri tespit edilmiştir.



Şekil 2a: Yayınlarda Atıf Yapılan Yazarlara İlişkin Bulgular

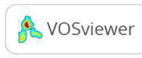
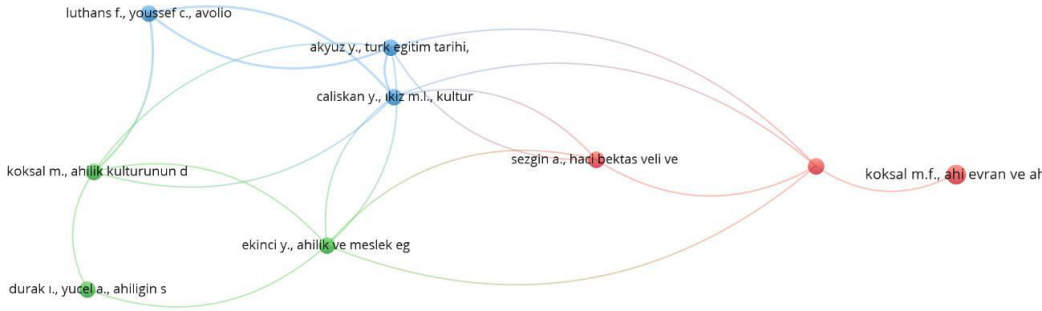
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.



Şekil 2b: Yayınlarda Atıf Yapılan Yazarlara İlişkin Ağ Haritası

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Ahilikle ilgili yayınlarda en çok atıf yapılan yazarlar Şekil 2'de gösterilmektedir. Atıf yapılan yazarlar 12 küme oluşturmuş ve Mikail Bayram, M. Fatih Köksal, Abdülbaki Gölpinarlı, Hulusi Doğan ve Neşet Çığatay isimli yazarlar ön plana çıkmıştır.



Şekil 3: Yayınlarda Atıf Yapılan Yazarların Çalışmalarına İlişkin Bulgular
Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

İncelenen yayınlarda en çok atıf yapılan çalışmalar ve yazarlarına ilişkin haritalama Şekil 3’de görülmektedir. Yayınlarda atıf yapılan yazarların çalışmaları 8 kümede toplanmıştır. Bunlar; M. Fatih Köksal’ın Ahilik Kültürü ve Ahi Evren ile ilgili çalışmaları, İbrahim Durak ve Atila Yücel’in Ahiliğin sosyo-ekonomik etkileri ve günümüze yansımaları isimli çalışmaları, Yusuf Ekinci’nin Ahilik ve meslek eğitimi isimli çalışması, Luthans F., Youssef C. ve Avolio B. nin Psikolojik sermaye insan rekabet gücünü geliştirmek isimli çalışmaları, Yahya Akyüz’ün Türk eğitim tarihi çalışması, Abdülkadir Sezgin’in Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilik çalışması, Yaşar Çalışkan ve M. Lütfi İkiz’in Kültür San'at ve Medeniyetimizde Ahilik çalışmalarından oluşmaktadır.

Ahilikle İlgili İncelenen Çalışmaların Yayın Yılları

Tablo 1: Ahilikle İlgili Çalışmaların Yayın Yılları ve Sayıları

2023	1	2019	2	2015	1	2010	1
2022	10	2018	2	2014	3	2009	3
2021	1	2017	3	2012	2	2008	1
2020	2	2016	3	2011	2	2005	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi Scopus veri tabanındaki Ahilikle ilgili çalışmaların yıllar içindeki gelişimi incelendiğinde, en çok çalışmanın 2022 yılında yapıldığı ve yayınlanan 10 çalışmayla dikkat çektiği, diğer yıllarda üç ve altında daha az yayın yapıldığı belirlenmiştir.

Türkiye’de Üniversitelerde Ahilikle İlgili Hazırlanan Tezler

Türkiye’de Üniversitelerde Ahilikle ilgili yapılan akademik çalışmalardaki gelişmeleri belirlemek için YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki kayıtlı ve izinli tezler üzerinde ahilik, ahi, akhı, akhism kelimeleriyle tarama yapılmıştır. Hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri hazırlandıkları bölümler ve yıllar itibarıyla ele alınarak konuya olan ilgi belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖK ulusal Tez Merkezi’nde Ahilikle ilgili kayıtlı ve erişime açık toplam 88 tez bulunmuştur. Bu tezlerden 75’i yüksek lisans, 11’i doktora ve 2’si sanatta yeterlilik tezlerinden oluşmaktadır.

Tablo 2: Ahilikle İlgili Tezlerin Yayın Yılları ve Sayıları

2023	2	2015	1	2005	2	1994	1
2022	7	2014	2	2004	1	1991	1
2021	5	2013	2	2003	4	1990	3
2020	5	2011	1	2002	3	1987	2
2019	7	2010	2	2001	1	1986	1
2018	9	2008	1	1998	1		
2017	8	2007	3	1996	2		
2016	7	2006	2	1995	2	Toplam	88

Tablo 2’de görüldüğü gibi Ahilikle ilgili en çok tez 2018 yılında kabul edilmiştir. Üniversitelerde 2016 yılından itibaren Ahilikle ilgili tez çalışmalarında dikkat çekici bir artış olduğu görülmekte, bu da Üniversitelerde Ahilik konusuna olan ilginin arttığını göstermektedir.

Tablo 3: Ahilikle İlgili Tezlerin İlgili Olduğu Konular ve Sayıları

Tarih	18	Ekonomi	5	Siyasal Bilimler	1
İşletme	14	Kamu Yönetimi	3	Sosyal Hizmetler	1
Eğitim ve Öğretim	9	Halk Bilimi	2	Turizm	1
Din	7	Felsefe	2	Spor	1
Türk Dili ve Edebiyatı	6	Sahne ve Görüntü Sanatları	2	Halkla İlişkiler	1
Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri	6	Sanat Tarihi	1	Doğu Dilleri ve Edebiyatı	1
Sosyoloji	6	Hukuk	1	Toplam	88

Tablo 3’de görüldüğü gibi Türkiye’deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili hazırlanan tezlerin en çok Tarih konusunda olduğu, bunu İşletme, Eğitim ve Öğretim, Din, Türk Dili ve Edebiyatı, Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri, Sosyoloji ve Ekonomi konularıyla ilgili olduğu belirlenmiştir.

Ahilikle ilgili hazırlanan tezlerden İşletme konusunda olanlar 14 tez ile ikinci sıradadır. Ahilikle ilgili işletme konusunda hazırlanan tezlerin önemli bir bölümünün; Ahilikteki iş ve meslek ahlakını, yönetsel etiği, işletmecilik kurallarını, örgüt kültürünü, Ahi felsefesini, Ahilik değerlerini ve günümüzde uygulanabilirliğini inceledikleri görülmüştür.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Araştırma sonucunda Scopus veri tabanında en çok yayının 10 yayımla 2022 yılında yapıldığı, yayınların 22 adet gibi büyük çoğunluğunun Türk Kültürü ve Hacı Bektaşî Veli Araştırma Dergisi’nde yayınlandığı belirlenmiştir. En çok yayın yapan yazarın M. Fatih Köksal isimli yazar olduğu ve bu yazarın yayınlarının en çok atıf aldığı bulunmuştur.

Anahtar kelime analizleriyle Ahilik konusunun en çok ahilik ve fütüvvet kavramlarıyla birlikte çalışılmış olduğu belirlenmiştir. Ahilik anahtar kelimesinin merkezde yer aldığı ve buna bağlı olarak Ahi Evren, Osmanlı devleti, Töreler, Bektaşilik, dini törenler, fiyat ve ögütlerle ilgili kümeler oluştuğu bulunmuştur.

Sosyal bilimlerde Ahilik ile ilgili araştırmaların en çok Tarih, İlahiyat, Edebiyat, İşletme, İktisat ve Eğitim alanlarında olduğu görülmektedir. Bir esnaf ve sanatkâr teşkilatı olarak işletmecilik tarihinde önemli görevleri yerine getiren Ahilikle ilgili, işletme ve yönetim alanında yayınların azlığı dikkat çekmektedir.

Bu çalışmada çalışmalarına en çok atıf yapılan yazarların Mikail Bayram, M. Fatih Köksal, Abdülbaki Gölpinarlı, Hulusi Doğan ve Neşet Çağatay isimli yazarlar olduğu belirlenmiştir. En çok atıf alan yazarlar; M. Fatih Köksal, Aysun Erginer, Billur Ülger ve Gürdal Ülger isimli yazarlar ön plana çıkmaktadır.

Türkiye’de Üniversitelerde Ahilikle ilgili YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki kayıtlı ve izinli toplam 88 yüksek lisans ve doktora tezine rastlanmıştır. Üniversitelerde Ahilikle ilgili tez çalışmalarında 2016 yılından itibaren belirgin bir artış olduğu görülmüştür. Ahilikle ilgili tezlerin en çok Tarih ve İşletme konusunda yapıldığı belirlenmiştir.

Bu çalışmanın en önemli kısıtı, Ahilikle ilgili Scopus veri tabanındaki verilerle ve YÖK Ulusal Tez Merkezi’ndeki kayıtlı ve izinli tezlerle sınırlı olmasıdır. WoS veri tabanı üzerinde daha önce Ahilik ve fütüvvet ile ilgili bir bibliyometrik analiz çalışması yapıldığından bu veri tabanı kapsam dışında bırakılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, tarihi süreçte iyi insan olma, iş ahlakı, kaliteli üretim, dürüst ticaret ve ahlaki kurallara uyma konularında önemli görevler üstlenen Ahilikle ilgili yapılan bilimsel yayınların bibliyometrik analizini yapmaktır. Ahilik konusundaki çalışmaların hangi alanlarda yoğunlaştığını, araştırmaların eğilimini, hangi yazarların bu alanda etkili olduğunu ve anahtar kelime analizleriyle Ahilik konusunun en çok hangi kavramlarla birlikte çalışıldığını, işletme ve yönetim açısından yapılan çalışmaların durumunu ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Ahilik kavramı, herhangi bir konu ile ilişkilendirilmeden ele alınmıştır.

Bu çalışmada, Ahilikle ilgili yayınların son yıllarda artış gösterdiği ve özellikle 2022 yılında 10 yayının yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak Ahilik ve fütüvvet ile ilgili WoS veri tabanı üzerinden yapılan başka bir bibliyometrik analiz çalışmasında; ilgili yayınların yazarlar arası iş birliği ağına yönelik bulgularına göre konunun güncelliğini yitirdiği, bu alanda yapılan çalışmaların çok azında disiplinler arası bir anlayış olduğu, ahilik ve fütüvvet ile ilgili yapılan çalışmaların, uluslararası indekslerde taranan dergilerde son yıllarda görünürlüğünün düştüğü bulunmuştur (Yılmaz ve Bal, 2022: 325). Türkiye’deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili tez çalışmalarında 2016 yılından itibaren

fark edilen bir artış olduğu, ayrıca bu çalışmada incelenen Scopus veri tabanında ahilikle ilgili yayınların son yıllarda artış göstermesi bulgusu, ilgili araştırma sonuçlarından farklılaşmakta ve son yıllarda ahilik konusuna belirgin bir ilginin olduğu görülmektedir.

“Uluslararası Ahilik Sempozyumlarının Bibliyometrik Analizi” isimli başka bir çalışmada; ahilik konusunda disiplinler arası çalışmaların çok az olduğu, yazarların daha çok bireysel çalışmalar yaptığı, sunulan bildirilerin en çok Tarih, İlahiyat, Edebiyat, İşletme ve Eğitim alanlarında olduğu bulunmuştur. Özellikle bir esnaf ve sanatkâr örgütlenmesi olan Ahilik konusuna işletme ve iktisatçıların çok fazla ilgi göstermediği tespiti yapılmıştır (Erbaşı ve Hakses, 2018:115). Bu çalışmada da ahilikle ilgili araştırmaların en çok Tarih, İşletme, İlahiyat, Edebiyat, İktisat ve Eğitim alanlarında olduğu, yazarlar arası iş birliğinin çok az olduğu ve yazarların daha çok bağımsız çalışmalar yaptığı bulgusu, ilgili araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Esnaf ve sanatkâr örgütlenmesi olarak tarihte önemli roller oynayan Ahilik teşkilatı hakkında yayınların sınırlı olduğu görülmüştür. Ahilik sistemi konusunda işletme ve yönetim açısından daha çok derinlemesine araştırmalar yapılması önerilmektedir. Türkiye’deki Üniversitelerde Ahilikle ilgili tez çalışmalarında 2016 yılından itibaren belirgin bir artış olmasına rağmen, Ahilik kurumu hakkında özellikle işletme, yönetim ve organizasyon dallarında daha fazla tez çalışması yapılması tavsiye edilmektedir.

Bu çalışmada ahilikle ilgili kavramlar, herhangi bir konu ile ilişkilendirilmeden ele alınmıştır. Bu kavramların daha özel alanlarla ilişkisini ortaya koyabilmek ve ulusal düzeyde görünürlüğünü belirlemek için de Ulakbim Tr Dizin üzerinden bibliyometrik analiz yapılması önerilmektedir. Bu çalışmanın ahilik ile ilgili çalışmaların genel eğilimini belirlemek ve bundan sonra yapılacak araştırmalara yol gösterebilmek açısından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Aria, M., & Cuccurullo, C., (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis, *Journal of Informetrics*, 11, 959-975.
- Aykanat., Z., & Yıldız, T., (2016). İşletme yazınındaki girişimcilik çalışmalarının gelişiminin bibliyometrik analiz ve bilimsel haritalama yöntemleriyle incelenmesi, *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal*, 1, 96-105.
- Bayram, M., (1991). Ahi Evren ve Ahi teşkilatının kuruluşu, *Damla Matbaacılık*, Konya.
- Ceylan, K., (2013). Ahilik Türk İslam medeniyetinde dünyevi ve uhrevi bir sistem, T.C. Gümrük ve Ticaret Bakanlığı Kültür Yayınları, No:1, Ankara.
- Çağatay, N., (1981). Bir Türk kurumu olan Ahilik, *Selçuk Üniversitesi Basımevi*, Konya.
- Çalışkan, Y., & İkiz, M. L. (1993). Kültür sanat ve medeniyetimizde ahilik, *Kültür Bakanlığı Yayınları*, No:193, Ankara.
- Dağlar, H., (2022). Ahilik ve yaran kültürü, (Editör: Hasan Dağlar), *Hiper Yayın*, İstanbul.
- Doğan, H., (2006). Ahilik ve örtülü bilgi, *Ekin Kitabevi*, Bursa.
- Ekinci, Y., (1993). Ahilik, 4. Baskı, *Sistem Ofset*, Ankara.
- Erbaşı, A., & Hakses, H. (2019). Uluslararası Ahilik sempozyumlarının bibliyometrik analizi, V. Uluslararası Ahilik Sempozyumu 03-05 Ekim 2019, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Yayın No: 003*, Kırşehir.
- Hacıgökmen, M. A. (2016). Ahilik ve meslek ahlakı, (Editör: Ö. Akdağ ve M. Kurtuluş), *KTO Karatay Üniversitesi Yayınları*, Konya.
- Mallig., N. (2010). A relational database for bibliometric analysis, *Journal of Informetrics*, 4, 564-580.
- Öztürk, O., & Dil, E., (2022). Bibliometric Analysis of Organizational Ecology Theory (OET): To Review Past for Directing the Future of the Field, *Ege Akademik Bakış*, 22(2), 195-212.
- Türk Dil Kurumu. Güncel Türkçe Sözlük, Erişim Tarihi: 10 Haziran 2023, <https://sozluk.gov.tr/>.
- Waltman, L., Van Eck, N. J., & Noyons, C. M., (2010). A unified approach to mapping and clustering of bibliometric networks, *Journal of Informetrics*, 4, 629–635.
- Yılmaz, A., & Bal, M. (2022). Ahilik ve fütüvvet ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizi, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 317-327.
- Zupic, I. & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18(3), 429-4



Tarihsel Süreç İçerisinde Resim ve Müzik Birlikteliği

The Coexistence of Painting and Music in the Historical Process

ÖZET

Resim ve müzik kavramlarının sanat ve sanat adına kullanılmasının keşfinin derin bir tarihi olduğu açıktır. Özellikle de bu görüşü kanıtlayan sanatçı ve çalışmaları mevcuttur. Bu ve daha birçok eser ve delilin varlığı, birçok sanatın bir arada kullanılmasına olanak sağlamıştır. Ayrıca insanların doğadaki seslerin varlığının farkına varması, resim ve müzik alanlarını bir araya getirerek kullanma ihtiyacını doğurmuştur. Bu bağlamda resim ve müzik alanlarının birbirinden etkilenmesi doğaldır. Resim ve müzik alanlarının birçok sanatçının eserine dikkat çekme konusunda ortak kavram ve olguları paylaşırken, bu durum yeni fırsatlar yaratmış ve esere ilgi duyanlara olumlu geri dönüşler getirmiştir. Son olarak, tarihsel süreçte resim ve müzik birlikteliğinin sorgulanmasında, müziğin resim üzerindeki etkisinin ele alınması çalışmanın kapsamını ve çerçevesini oluşturmaktadır. Bu nedenle önceki yüzyılların ressamlarının yaptığı eserler inceleme açısından örnek teşkil etmekte olup, eserler incelendiğinde resim ve müzik birlikteliğinden ortaya çıkan yapıtlar oldukça dikkat çekicidir ve üzerinde durulması gereken önemli konulardan biridir. Dolayısıyla Araştırma için gerekli verileri sağlamak amacıyla ulusal ve uluslararası çalışmalardan yararlanılmış, tezler, makaleler, toplantılar ve konferanslar taranmıştır. Aranılan ve elde edilen bilgiler çalışma kapsamına dahil edilmiş ve literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Bu anlamda bu çalışmada tarihsel süreçte resim ve müzik birlikteliğine dayalı sanatçılardan örneklere yer verilmiş, aynı zamanda resim ve müzik ilişkisinin üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sanat, Resim, Müzik, Sanatlar arası Birliktelik.

ABSTRACT

It is clear that the discovery of the use of the concepts of painting and music in the name of art and art has a deep history. In particular, there are artists and their works that prove this view. The existence of these and many other works and evidences has allowed many arts to be used together. In addition, people's awareness of the existence of sounds in nature has led to the need to use painting and music fields together. In this context, it is natural that the fields of painting and music are influenced by each other. While the fields of painting and music share common concepts and phenomena in drawing attention to the work of many artists, this situation has created new opportunities and brought positive feedback to those who are interested in the work. Finally, in questioning the unity of painting and music in the historical process, the scope and framework of the study is to consider the effect of music on painting. For this reason, the works made by the painters of the previous centuries are exemplary in terms of examination, and when the works are examined, the works that emerge from the combination of painting and music are quite remarkable and are one of the important issues that should be emphasized. Therefore, in order to provide the necessary data for the research, national and international studies were used, theses, articles, meetings and conferences were scanned. The information sought and obtained was included in the scope of the study and the literature review method was used. In this sense, in this study, examples of artists based on the unity of painting and music in the historical process are included, and at the same time, the relationship between painting and music is emphasized.

Keywords: Art, Painting, Music, Inter-Artistic Collaboration.

GİRİŞ

Sanat ve müzik arasındaki birliktelik özellikle sanat dünyasında geçmişi 1800'lü yıllara kadar dayanmaktadır. Görsel sanat öğelerinin duyguları ifade etme etkileşimine yakınlığı, sanat formlarında yeni bir oluşum meydana getirmiş, müzikle çağrışımdan doğan oluşum yaratarak dışavurumculuğu doruk noktasına ulaştırmıştır. Bazı sanatçılara göre tüm sanatın amacı ve arzusu müziğinkiyle aynıdır ve bunun için çaba göstermelidir. Örneğin; Schopenhauer'a göre sanatın amacı müziğe benzemektir. Bu örnekler genişletilebilir. Alman Romantik ekolün eserlerine bakıldığında, doğa tasvirlerini tekdüzellikten kurtarmak ve yeni bir bakış açısı kazanmak için müziğin etkisinden yararlanma arzusu ortaya çıkmıştır. Bu müzik tutkusu sıradan bir durum değildir. Yeni bir gerçeklik algısıdır. Öznellikliğin, tasavvur edildiği doğanın aksine algılanan saf gerçekliği değiştirerek galip geldiği bir dönemi işaret etmektedir.

Ahmet Göktuğ Kılıç¹ 
Ümit Parsıl² 

How to Cite This Article

Kılıç, A. G. & Parsıl, Ü. (2023).
“Tarihsel Süreç İçerisinde Resim
ve Müzik Birlikteliği”
International Social Sciences
Studies Journal, (e-ISSN:2587-
1587) Vol:9, Issue:116; pp:8860-
8869. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.72614>

Arrival: 22 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Uzman, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Resim-iş Eğitimi ABD, Malatya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-2831-789X

² Öğr. Gör., Adıyaman Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, Adıyaman, Türkiye. ORCID: 0000-0002-19015400

Yakın Çağ Batı sanatı, öznelcilik ve nesnelcilik olmak üzere iki temel bakış açısının birleşimidir. Bazen nesnelcilik; (idealizm ve rasyonalizm) ve bazen sübjektivizmin (bireyciliğin) hakim olduğu tarzlar vardır. Ama üzerinde çizgilerle ayrılma noktası yoktur. Oluşan her bir sanatsal eserde nesnel ve öznel öğeler vardır. Bu öznel ifade 'ben' algılıyor ve nesnel eğilimleri 'ben' anlayışıyla manipüle edilebilir. Sanat bu iki akımı takip eder. Hatta birliktelikleri hakkında konuşma fırsatı sunuyor diyebiliriz. Sanatçı daha sonra resim yapma sürecinde iki unsurun birlikteliğinden yola çıkarak eserlerini oluşturmuştur. Zaman içinde ise gerçeklik algısında bir değişim oluşturdukları söylenebilir. Örneğin Rönesans insanların kendilerini mükemmel bir şekilde ifade edebilmeleri için bir sanat anlayışına sahip olmaları gerekiyordu. Bunu yaparken doğayı ön plana almayı amaçladılar. Görme biçimi insanın ideal benliği ile sınırlılığı kalmış bu sınırlama biçimi somut gerçekle bağdaştırılmıştır. Rönesans'ın zirvesine bir yanıt olarak Barok döneminde bireycilik yeni bir biçim almıştır. Bu noktada insanın kendisi bir sanat nesnesi haline gelmiştir. Bu noktada birey artık doğa karşısında gördüklerini resmetmiyor, doğa ile ilgili bir kişi olma şeklinde evrilmiştir. Bu değişimle birlikte görme özelliği, bilme ve adlandırmanın ötesinde, taze bir anlam kazanacak ve giderek benin algısı olan öznelciliğe yaklaşacaktır. Anlamlandırma ve ifadenin bir gereği olan resim sanatı, doğayla daha çok birlikte olma, gerçeği ifade etme çabası içinde olması, fakat gerçeği salt bir şekilde verilmesi gerektiğini, görünenin ötesinde bir var olandan bahsedildiğinin farkına vararak yeni bir sanat yaklaşımını meydana getirecektir.

Barok ile birlikte Rönesans'ın asil değerlerini yansıtan seçkin insanların duygularını örtbas eden biri yerine, idealist normlardan arınmış, duygularını ve sevincini ifade eden birini göstermek esastır. Bu anlamda sanatçıların müziğe yönelmesi doğaldır. Çünkü müzik, maddesiz tek sanat dalıdır. Müzik, günümüz dünyasının dışında bir dünyadan bahsederken, gerçeğin ortaya çıkarılmasına da olanak sağlamıştır. Bu sayede duyulardan yararlanılmıştır. Ayrıca var olduğundan beri müziğin kozmik rezonansına inananlar da vardır. Örneğin, J. Kepler; Doğadaki geometrik ve sayısal ilişkilerin etkin olduğunu, doğanın güzelliğinin bu ilişkiye bağlı olduğunu, müziğin temel seslerinin ve tınılarının bu düzene uyum sağladığını savunmuştur. Bu ifade "19. yüzyılda Romantizm anlayışında yeniden canlanma şansı bulmuş, bu dönemde sanatçılar hangi anlayıştan olursa olsun bu görüşü benimsemeye başlamışlardır" (İpşiroğlu, 2017, s. 17-18). Bu anlamda resim ve müzik sanatının etkileşimli kullanımına ilişkin tarihsel izlere rastlanmaktadır. Bunun nedeni, bazı sanatçılar için bu ilişkilerin beklendiği gibi, bazı sanatçılar için ise daha tesadüfi olarak ortaya çıkmasıdır. Ancak iki sanat disiplini olan resim ve müzik, kuramsal alt yapılarında yer alan olgusal kavramlarla ortak bir alanda buluşabilmektedir. Bu anlamda iki sanat disiplininin birbirini etkilemesi şaşırtıcı değildir. Ancak felsefi ve ideolojik yapılar, temsil ettikleri bakış açısına göre her dönemde farklı bir izlenim verebilmektedir.

AMAC

Bu çalışmanın amacı tarihsel süreç içerisinde resim ve müzik ilişkisini incelemek, bu yolla sanatçıların yapıtlarındaki müziksel etkiyi ele alarak, müzik ve resim arasındaki bağlantıyı araştırmaktır.

YÖNTEM

Araştırmada gerekli verilerin sağlanabilmesi amacıyla ulusal ve uluslararası araştırmalar incelenmiş, tez, makale, sempozyum ve kongreler araştırılmıştır. Araştırılan ve ulaşılan bilgiler çalışma kapsamında çerçevelendirilmiş ve literatür tarama yöntemi kullanılmıştır.

BULGULAR

19. Yüzyıl Sanatında Resim ve Müziğin Birlikteliği

Sanatın nesnelcilik ve öznelcilik (bireycilik) yolunda yeni bir ütopya ulaştığı 19. yy. olarak dikkat çekmektedir. Bu dönem, evrene ve ideallere yeni bir çerçeve açısı getirmiştir. Müzisyenler ve ressamalar anlayışlarını ortaya koyabilecekleri oluşumları meydana getirebilmek için yeni bir bakış açısı arama eğilimi içerisinde olmuşlardır. Bu yönelim, sanatın farklı alanlarını birbirine bağlamayı amaçlar ve yeni bir etkileşimi ortaya çıkarmak için ortamlar yaratmaktadır. Resim sanatı, derinlemesine tarihsel yapısıyla ele alındığında doğa, yeni Çağın başında gerçekliğin özündeki yansımasıyla karşı karşıya kalmıştır. Hayali ürünlerle birlikte tartışılan konularda bile gerçek gözden kaçmamıştır. Sanatçılar, parçası olduğu özü ve bunun gerçekliğini kullanmıştır. Ama artık gerçek değişmiş ve nesnelcilik giderek daha öznel hale gelmiştir (İpşiroğlu, 2017, s. 31).

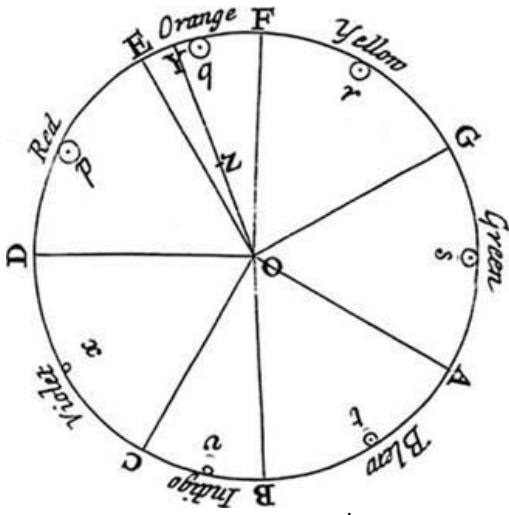
19. yüzyılın geçiş aşamalarına rağmen birçok farklı yapıda sanat kavramları da içerir. Bu sanat eserlerinin amacı gerçeğe ulaşmaktır. Resim sanatı artık görüneni değil, görünmeyeni ve soyutu görünmeyeni yansıtmaktadır. Bu anlamda dikkat çeken sanatçı Kandinsky "Sanatta Maneviyat Üzerine" adlı kitabında manevi ve bilinçaltı düşünce ve teorilerden etkilenen yüce ve ince duygulardan bahsetmektedir. Bu etkiden dolayı sanatçı, görünenin ardındaki gerçeği aramanın gerekliliğini vurgulamıştır. Bu sorular İslam felsefesinde de ele alınmaktadır. Gerçek dünyanın görünen değil, görünenin arkasında saklanan şey olduğu sıklıkla vurgulamıştır. Platon'un ele aldığı bu konu, İslam

felsefesinde geniş çapta tartışılmıştır. İslam felsefesinde de var olan bu manevi duygular sanatçıyı da etkilemiştir (Çelik, 2019, s. 153). Bu anlamda sanatçılar görünenin ötesindeki soyut gerçekliği fark edecek gerçekliğe ulaşabilmekteydiler. Onu elde etmek için müziğe karşı yönelim gösterdiler. Çünkü resimde olduğu gibi müzikte de doğadaki gerçeklikten yola çıkar, betimlemeleri ve yansımaları ses, ton ve şiir üzerine kuruludur. Zamanla müzikle ilgilenen sanatçılar gerçeklikten ziyade gerçeğin arkasındaki soyutlamaya doğru bir aşama katettiler. Örneğin; Antonio Vivaldi, "Mevsimler" adlı konçertosunu yazdı. Mevsimler Konçertosundaki bestelere kolaylık olsun diye dipnotlar ekledi. Beethoven'ın Pastoral Senfonisi, doğayı tanımlamayı değil, onun duygusal etkisini deneyimlemeyi amaçlar. Çünkü özün doğayı anlatmakla yetinmeyeceğini, tonlarla ortaya çıkıp onu desteklemesi gerektiğini savunmuştur. Müziğin bu anlamda pek çok değeri olsa da bir sanatçının alanı sahiplenmemesi mümkün değildir. Zamanla müzik sonsuzluğun, sınırsız arzunun ve samimiyetin ifadesi olarak görülmüştür. Öznel ön yargı, sanatçılar arasında çok yaygın hale gelmiştir.

18. Yy' ın ikinci yarısından sonra sanat alanında yeni bir dönem başlamıştır. Özellikle Barok dönemin resim ve müziğinde yeni uzantılar ortaya çıkmıştır. Besteci için büyük bir boş alan ayrılırken, dinleyici de özgürce düşünme fırsatı bulmuştur. Müzik, tını ve ritimle açıklanamayacak şeyler ortaya koyduğunda, dinleyicilerin bu ifadeleri anlamaları gerekir. Dinleyiciler, sanatçının tınısından ve melodisinden duygularının dibine inerler. Dinlemek aktif eylem gerektirir. Ancak sanatsal çevrede öznelliğin yaygınlaşmasıyla düşünsel eylem yerini hayal gücüne bırakmıştır. Aktif dinleyici algıladığı müzikten hayali dünyaya yolculuğuna başlar, öznel yorumlar yapar ve müziğin ritmik melodisine, hafifliğine teslim olarak edilgen bir şekilde yeni uzantılar yaratır hale gelir. Bu bakımdan dinleyicinin müziği algılaması, ister rüya görsün, ister düşüncelerinden betimlemeler yapsın, kendi öznel yapısına bağlıdır. Bazen duyduğu müzik parçasının tınısını heceleyerek o yönde dikkatini çeker, bazen de müziğin melodisi ve uyumundan yola çıkarak bir duygu oluşturur (İpşiroğlu, 2017, s. 33).

Bu anlamda iki farklı ana ayrım ortaya çıkmaktadır: Bunlardan biri sübjektivizm yani kişisel önyargı, ikincisi ise nesnelliktir. İlk yargı; renkler ve çizgiler ön planda iken, yapı arayışı başkalarının dikkatini çeker. Birinde Van Gogh ve Gauguin ile başlayan ve Kandinsky'ye uzanan tarihsel kalıntılar vardır. Diğer yargı da Cézanne'dan başlayıp Klee'ye giden yoldur. İlkinde Wagner etkili olurken, diğerinde Bach'ın etkisi görülmektedir. İlk bakışta net bir ayrım olsa da farklı izlenimlerin olduğu açıktır. Bach, yapı ve renk açısından aynı sanatçıyı etkilemiş olabilir. Zamanın gelişimi ve ardından gelen sanatsal yenilikler, zaman ve mekanın kompozisyonuna ilişkin geleneksel anlayışı değiştirmiş, zaman ve mekanın sınırları aşılmıştır. Başlangıç zamanı uzay olarak kabul edilir ve mekan zamandır. Farklı şekillerde ayrılan sanatlar bunlarla birlikte birbirine yakınlaştırıldı, sınırlar aşıldı ve sanatlar arasındaki etkileşimler çoğaldı. Sanatçılar bu değişimi hem sanat anlayışlarında hem de yapıtlarında hissederek alıcı boyuta dair yeni açılımlar meydana getirmiştir (Kılıç, 2023, s. 43). Özellikler sanatçıların çalışmaları incelendiğinde, müziksel etkinin ancak hissedildiği çalışmalar dikkat çekmektedir. Bu fark ediliş bazı sanatçılarda istedik yönde oluşturulsa dahi kimi sanatçılar bu etkiden bağımsız çalışmalar yapmışlardır. Ancak resimlere baktığımızda müziksel etkinin hissedilmesi dikkat çekmektedir.

16. ve 19. Yüzyıllarda kullanılan renk ve ses yelpazesine rastlanır. Yedi sayısına göre bu terazi yedi farklı ses ve yedi renkten oluşur. Bu etkileyici uyum ve denklik ayrıca daha ileri araştırmalara konu olmuştur. 16. ve 19. yüzyılda sürrealist sanatçı Arcimboldo, renk ve ses arasındaki bu uyumu inceleyerek renk ve sesin bütünlüğüne odaklanmış ve bir diyagram oluşturmayı düşünmüştür. Resim sanatını sessiz müzik olarak tanımlayan Fransız din adamı ve fizikçi Louis Bertrand Castell, 1715'te Newton'un renk teorisinden yola çıkarak; Işık, renk ve tını içeren enstrümanlar yaratma girişimleri olmuştur.



Görsel 1: Newton'un Ses ve Renk İlişkisi Grafiği

Castell'den yaklaşık 100 ila 150 yıl sonra Skyrabin benzer çalışmalara imza atmıştır. Alexander Skyrabin gibi sanatçılar müziğin tonal yapısını renk karşılaştırmalarıyla açıklamaya çalışmışlar, tını ve rengin birleşiminden ortaya çıkan mistik yaklaşımı ortaya koymaya çalışmışlardır. Alexander, renklerin tonal etkilerini bir üst düzeye çıkararak, dinleyicilerin birbiriyle uyumlu renkleri daha iyi algılayabileceğine inanmıştır. Orkestranın yer aldığı "Prométhée" sanatçının bu düşüncesini yansıtıyor niteliktedir. Pitagoras'dan önce gelen ses ve renk kimliği ile temsil edildiğini söyleyebiliriz. Kadim uygarlıklardan bu yana, uygarlıklar evrende var olan uyumun gezegenlerde, seslerde ve renklerde de var olduğunu düşünmüşlerdir. Aralarındaki mesafenin ilişkili olabileceğine inanmışlardır (Yalım ve Kılıç, 2023, s. 50).

Alexander Skyrabin ise tını ve rengin birleşiminden oluşan mistik bir yaklaşım sergilemiş ve renk karşılaştırması yoluyla müzikte tını yapısını ortaya koymuştur. Alexander, renklerin tonal etkilerini bir üst seviyeye taşıyarak dinleyicilerin renklerin birlikte uyumunu daha iyi algılayabileceğine inanmıştır. Sanatçının bu düşüncelerini orkestrasına yerleştirdiği Prometheus adlı orgla dile getirdiği söylenebilir. Bu sanatçının çalışmasında bir elektrikli bir org ve orga bağlı bir ışığın bastığı noktaya karşılık gelen renk yansımaları dikkat çekmiştir. Sanatçı, notaları bir araya getirirken renk ve tını birlikteliğini şu şekilde kullanmıştır;

Kırmızı Renk: Do

Turuncu Renk: Sol

Sarı Renk: Re

Yeşil Renk: La

Mat Mavi Tonlar: Mi ve Si

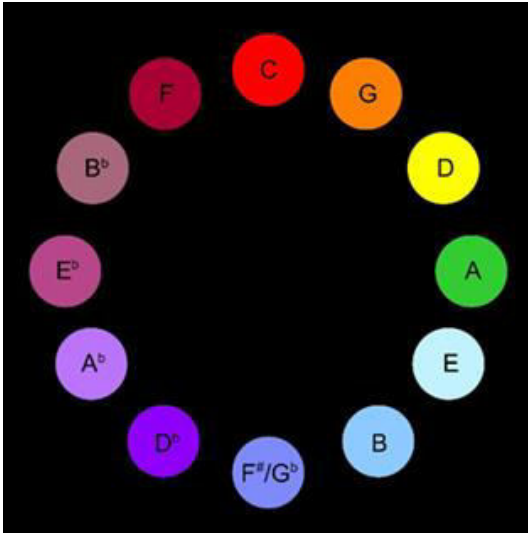
Parlak Mavi Renkler: Fa diyez,

Mor Renk: Re bemol,

Eflatun Karışımı: Le bemol,

Gümüş Ton: Mi bemol ve Si bemol,

Koyu kırmızı Ton: Fa (Aktuğ, 2002, s. 1-2).



Görsel 2: Alexander Skyrabin, Nota-Renk Diyagramı

Daha çok Delacroix ile ifade edilen, "yüzeyin ardındaki gerçek" iki sanat arasındaki ilişkiyi daha da sağlamlaştırmıştır. "... Delacroix, Chopin'e reflekslerin sırrı üzerine ne düşündüğünü sordu. Chopin ise hayret dolu bakışlarla dinliyordu. Delacroix, renklerdeki ton farkları ile ses renklerini incelemeye başlamıştı. Bir kıyasa girdi: "Müzikteki armoni, bence sadece seslerin akorlar içindeki düzenine dayanmaz, seslerin birbirleri ile ilişkilerini, mantıki birleşimlerini ve çözümlerini de kapsar. Öyleyse bunlara akustik refleksler denilmez mi? Resimde de bu böyle, bence, reflekslerin refleksi bizi sonsuza götürür." (Pamir, 1981'den akt. Kandemir, 2007, s. 11). Bu bağlamda Aristoteles'e göre ses gibi renklerin bir araya gelmesinden söz edildiğinde, ışık ve karanlık sesin boğuk ve berrak veya ince ve kalın olmasına eşdeğerdir; Platon'un zamanında, "ton" kavramının "renk" veya "renk" diliyle karakterize edildiğini fark etmiştir. Resim ve müzik teması, renk-biçim, ışık-müzik, renk-ses gibi ilişkileri içerir. Eski Yunanlılar ilk önce bilinen yedi gezegenin hizalanmasıyla yedi parçalı bir renk ölçeği oluşturdu ve her rengi bilinen yedi sestene biriyle ilişkilendirdiler. Bu renk skalasında tüm renkler siyah ve beyazın karışımından elde edilir ve müzik aralıklarının ünsüzleri renklere çevrilir. Sanatlar arası birliktelik, bu gelişmelerle birlikte tarih boyunca kendini gösteren bir olgudur. Bu açıdan bakıldığında tabiatın temsili ile karakterize edilen Empresyonistlerin eserlerinin etkisi Liszt'in müziğinde de görülür. Aydoğan'a göre; doğa izlenimlerini müziğine tercüme etmektedir. Sanatçının "Bölünmüş Dörtlü" adlı çalışmasının biçimsel özellikleri, resimde parçalama tekniği (kısmi renkler kullanılarak, tek tek) ile belirlenir. Çalışmalarındaki parçalanma, İzlenimci resimde olduğu gibi ayrı parçalardan oluşan mozaikleri andırır (Aydoğan, 2006, s. 53). Ressam "Bulut", "Eskiz", "Deniz", "Yağmurda Bahçe", "Sudaki Yansımalar" ve "Sis" adlı çalışmalarıyla Empresyonist tabloları da ele alır. Müziğin renk ve üslup uyumunu yakalamak için doğadan ilham alan sanatçının "La Mer" adlı eseri, bestecinin duygularında deniz etkisini yansıtır niteliktedir. Ayrıca sanatçı eserlerine "Nehir Üzerinde Bir Yaz Gecesi", "Gün Doğmadan Önce Bir Şarkı", "Tepelerin Üstünde ve Tepelerde" gibi yapıtlarına Debussy gibi doğa görünümünü ifade eden isimler veren Frederick Delius'un (1863-1934) doğayı Debussy olarak ifade ettiğine ve müziğini bu temele dayandığına dikkat çekmektedir. Özellikle görüntünün, Empresyonist müziğin tonlarında oluşturulan, tonlar arasında değişen sessiz aralıklarla boyadaki noktalardan ve vuruşlardan oluştuğundan bahseder.

Bu bilgilere göre resimlerinde müzikal verileri veya müzikal yapıları yeniden üreten Vincent van Gogh, Skyrabin'in ses eşdeğerine çok benzemektedir. Renk, Van Gogh'un evreninde her zaman ön plandadır. Bu durum sadece resimlerin de değil hayatında da durum böyledir. Her şeyi renkli gördüğümüzü söylemek yanlış olmaz. Bu nedenle resimlerinde renklerin uyumu hakimdir. Resimlerinde renkleri istediği kadar kullanmasa da onları ifade edebilmektedir. Örneğin "Yıldızlı Gece" (Görsel 3) manzara resmine baktığımızda, renklerin sanki yer değiştirmiş gibi dalgalandığını ve renklerin birbirine karıştığını görebiliriz. Burada sanatçı, "gerçekten biraz uzaklaşmak, renkli bir müzik türü yaratmak" arzusuyla resim ortaya koymuştur (İpşiroğlu, 2010, s. 161-168). Aynı zamanda bu resimde müzisyen ve şair Don McLean Vincent'in "Yıldızlı Gece" adlı şarkısını resimlediğini görmekteyiz. İpşiroğlu'na göre; Bu eserde gece göğü tasvir edilmiş, döngüsel olarak hareket eden bulutlar ve parıldayan yıldızlar, yayın sözleri ve müziğin uyumu ile uyumlu hale getirilmiş, bu iç unsurlar aynı zamanda eserin akıcı akışını da sağlamıştır (İpşiroğlu, 2006'dan akt. Onal, 2018, s. 101).



Görsel 3: Vincent van Gogh, Yıldızlı Gece, 1889

Ortak yönleri yakın olan müzik ve görsel sanatlar bu bağlamda aynı dili paylaşmaktadır. Renkler, notalar gibi karakteristik tonlara sahiptir, notalar ve renklerin uyumlu birleşimine kompozisyon denir. Bu gelişmelerle birlikte 19. yüzyılda bireycilik ve gerçekçilik sanatı yeni bir aşamaya ulaşmıştır. 19. yüzyılda insanların görünenin ardındaki hakikate duyarlılık arayışı, resim sanatını müzik sanatına yaklaştırdı. Zilcer'e göre, "19. yüzyılın sonlarında, "renkli müzik" terimi, şövale resimlerinden bağımsız olarak renkli ışıklarla icra edilen yeni bir yaratıcı sanat biçimine atıfta bulundu." Bu bilgiler ışığında, resim sanatında müzikal verilerin yeniden üretilmesi ile görsel sanatlar alanındaki en belirgin ifadenin "renk müziği" olduğunu söyleyebilmek mümkündür (Zilcer, 1987, s. 101). Çünkü, görsel sanatlar ve müzik aynı kavramları içinde bulduran alanlar olmalarından dolayı böyle bir kavram ortaya çıkabilmiştir. Özellikle ilişkisel baktığımızda ve görsel sanatlar öğelerini dikkate aldığımızda bu kavram ilişkinin bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

20. Yüzyıl Resim ve Müzik Birlikteliği

20. yüzyıl hem sanat ortamının hem de toplumsal hayatın yapısında bir değişim dönemi olmuştur. Bu yıllarda sanatçılar farklı sanat ortamlarında karakteristik şekillerde buluşmaya başladıkça, başvurdukları sanat dallarında da değişim göstermiştir. Bu kararsız durumda, belirgin bir milliyetçi eğilim gözlenmedi. Farklı ülkelerde, Moskova ve Paris gibi sanatçılar da geliş güzel bir araya geliyor ve farklı olaylarla çağrışımlar kurmuştur. Bu, sanatçıların geçmişten günümüze ulaşmak istedikleri sanatı birbirinden ayıran tanımlayıcı sınırların kaldırılmasına ortam hazırlamıştır. Resim ve müzik, birbirleriyle doğrudan ilişkisi olsun ya da olmasın iç içe geçmiş, şekil, ifade ve öğeleri bir araya getirerek bütünleşmiş sanatların nesnelidir.

Sanatlar arası birlik bugün yeni bir durum değildir. Geçmişte tekrar eden bir olgudur. Ancak sanatın farklı bir açıdan anlaşılmasıyla birlikte bu birliktelik daha fazla görülmeye başlanmıştır. Elbette bu bağlamda hareket eden iki güç, değişen zaman ve mekan kavramlarıdır. Ancak artık bu algı değişmiş ve sanatın bir kavramla yorumlanması, hikaye haline gelmiştir. "Sanatta çizgisel bir sanat çizgisiyle başlayan ve belli bir noktada biten bir bütünlük aranmaz artık, sınırları aşır yeni bir bütünlük yaratılır" (İpşiroğlu, 2010, s. 129). Bu sanatlar arasında başlayan bütünleşmede resim sanatı öncü olmuştur. Bunun nedeni, resim ve müziğin birleşiminin Rönesans'tan beri var olmasıdır. 16. yüzyılın sürrealist sanatçılarından biri olarak kabul edilen ve resimlerinde kullandığı ürkütücü konu ve unsurlarla dikkat çeken Arcimboldo, ses ve renklerle çalışarak bir renk anahtarı geliştirmeye çalışmıştır (Kılıç, 2023, s. 59).

20. yüzyıl sanatında doğrudan ve dolaylı olarak müzikle ilişkili bir çok sanatçı bulunmaktadır. Bu sanatçılar, sanatsal hareketlerinden veya bakış açılarından bağımsız olarak müzikle düzenli olarak etkileşime girmiştir. Resim, kalıplaşmış kalıplarını kırarak müzikten etkilenirken, resim de müzikte farklılık yaratarak etkilenmeye başlamıştır. 20. yüzyılın önemli sanatçılarından biri olan Frantisek Kupka, eşzamanlılık ve zamansallık kavramlarıyla etkileşime girmiştir. Romantik ressam gibi Kupka da müziğin evrenin uyumunu yansıttığına inanmıştır. Sanatçı Kandinsky'de olduğu gibi mistik ve empatik eğilimlerden etkilendiği ve bunun sanatında fark edildiği söylenebilir. Sanatçı Kupka, müziğin resimden doğrudan ve dolaylı olarak etkilendiğine ve müziğin insanlarda uyandırdığı duyguların bile resmin biçim faktörleriyle ilgili olduğuna inanmıştır. Diğer sanatçılar gibi Kupka da resimde bir çıkış yolu aramıştır. Sanatçının Kırmızı, mavi, siyah ve beyazın soyut renklerinin iç içe geçerek belirgin bir uyum oluşturduğu "Fugue'un İki Renkte Kopyası: Amorpha" adlı resimde görülebilmektedir (Memiş, 2019, s. 20).



GörSEL 4: Frantisek Kupka, Fugue'un İki Renkte Kopyası: Amorpha, 1912

Matisse'nin son başyapıtları, müziğin hissedildiği oluşumlardan meydana gelmekteydi. Sadece bir çalışma, kağıt kesimini sanatsal bir araç olarak meşrulaştırıyor, ancak Matisse'nin ömür boyu sürececek misyonunu simgeliyordu. Matisse'nin bu süreçteki ilk adımı, büyük sayfaları suluboya ile boyamakla başlamıştı. Matisse daha sonra desenleri kağıttan keser ve çeşitli şekillerde düzenlemiştir. Ardından saf renklerin uyumlu bir kombinasyonunu elde etmiştir. Matisse bu deneyim hakkında şunları söylemiştir: “Bazen bir zorluk vardır: Çizgileri, hacimleri ve renkleri birleştirdiğimde her şey eriyip geriye kalanları yok etmektedir.” Bu yüzden Matisse çalışmasını defalarca yeniden yapmak zorunda kalmıştır. Müzik sanatçısı aynı melodiyi doğaçlama olarak yeniden yazmaktadır, Matisse'nin çalışmalarındaki renk ve boşluk dengesi buna en iyi örnektir. Örneğin, adını bir ip sallama performansından alan Codomas (GörSEL 5) mekansal doğaçlamayı sergilemektedir. Benzer formlar var, ancak şuna benziyorlar: farklı şekillerde, doğaçlama bir tekniktir. Alan açısından, oda düzenli görünüyor. Dikdörtgenler boyunca belirli bir şekilde çeşitli eğrisel ve eğrisel şekiller uzanır. Bununla birlikte, dikdörtgenler, tıpkı bas ve tuzakların ses yayması gibi, ona düzenli bir görünüm verir. Doğaçlama enstrümantalistler için zemin hazırlıyor gibi görünüyor. Kupürler var gibi görünmektedir (Kline, 2010, s. 6).



GörSEL 5: Henri Matisse, Codomos, 1943

Resim ve müziğin kombinasyonu dokunsal, duygusal ve işitsel özellikleri etkileyebilir. Bu anlamda renk, sanatçının elindeki en önemli araçlardan bir tanesidir. Kullanımı sanatçının ediminde olan bir varlıktır. Bu kullanımın insanlar üzerinde psikolojik ve fizyolojik etkileri olabilmektedir (Kılıç, 2023, s.77).

Kandinsky'nin karmaşık ve anlaşılması zor bir kişiliği vardır. Somut nesnelere soyut geometrik şekillere, sayılara, renklere ve seslere kadar etrafındaki her şeyde kişilik ve varoluş gibi karakter özelliklerini ve kendi deyimiyle "ruhsal titreşimleri" görmüştür. Bu hassasiyet, maddi dünyanın kendisine farklı görünmesine neden olmakta ve zaman zaman ondan tamamen uzaklaşarak kendi dünyasına dönmektedir. Bilimsel dilde “sinestezi”, duyunun “başka bir duyuyu harekete geçirme yeteneğine sahip olması” anlamına gelir. Sanatçı çoğunlukla renklerle sesleri ayırt edemediğini söylemiştir. Wagner'in Lohengrin Operasını dinlediğimde "aklıma bütün renkler geldi" şeklinde ifadeler kullanmıştır (Karahana, 2001, s. 73).

Kandinsky'ye göre renk klavye, göz çekiç ve ruh piyanodur. Sanatçılar, onları doğrudan kullanan belirli varlıklardır. Ruhla etkileşime giren bir tür titreşimdir. Sanatçının bu şekilde yüklediği anlam, rengin kullanım alanını da ortaya koymaktadır. Kandinsky, maviyi gökyüzü gibi kabul eder ve onu alıcıdan uzaklaştırarak açık maviyi flüt gibi, koyu maviyi çello sesi gibi duyumsatır. Sarı, evrenin rengidir, daha derin bir anlamı yoktur. Yeşil, tonda uyum yaratan mavi ve sarı karışımıdır. Mor, siyahla zıt bir etki yaratarak zıt bir izlenim verir. Siyah ayrıca sonsuz bir sessizliği çağırır. Beyaz, saflığı ve doğaya ait olmayı sembolize eder. Renk ve biçimde kullanılan bu karşıtlık, resmin biçimindeki, resmin müziğindeki karşıtlıktır (Selz, 2014, s. 131).

Kandinsky'ye göre müzik, sanatçının iç dünyasını yansıttığı için soyut sanat tercih edilir. Görme ve duymanın özdeş olduğu sinestezi, Kandinsky'nin sanatında önemli bir rol oynamaktadır. Tüm sanatın özünde aynı biçimlendirici unsurlara sahip olduğuna inanan Kandinsky, bu durumu davul gibi kısaltılmış seslerle resmetmiştir. Geometrik şekillerin hakim olduğu basit eserler, melodik ve çok sesli, farklı formların alıntılanması ve tek bir formda birleştirilmesinden oluşan eserler ilk bakışta senfoni olarak adlandırılır. Sanatçının "İzlenim", "Doğaçlama" ve "Kompozisyon" adlı yapıtları senfonik yapıya örnek olarak verilmiştir.



Görsel 6: Wassily Kandinsky, İzlenim III (Konser), 1911

Kandinsky'ye göre sanat, sanatçının iç dünyasını ifade eder. Kandinsky'nin dünyasında görmek ve duymak aynıdır. Sarı rengini bir trampetin veya bando takımının gittikçe artan sesi olarak tanımlamaktadır (Görsel 6). Sarı sıcak ve mutlu bir renktir. Siyah ise hiçlik, beceriksizlik, umutsuzluk ve sessizlik duygusunu çağırır, en az ayırt edilen renktir. Daha sessiz sesler bile daha net ve daha hassas duyulabilir (Gülören, 2011, s. 65). Bu şekilde sanatçının renklere ve seslere anlamlar yüklemesi sanatı bağlamında nasıl özenle durulması gerektiğini göstermektedir.

Kandinsky, müziğin zamana bağlılığını bir eksiklik olarak nitelendirirken, resmin bu geçiciliği ortadan kaldırdığına ve daha etkili olduğuna dikkat çekmektedir. Ancak zamanla sanatın her alanında olduğu gibi zamansallık ortadan kalkmış ve çizgi, renk, ışık, yüzey, boşluk gibi sanat formları; müzik form öğeleri; Tını, armoni, ritim, ses algısı oluşumun başlangıcında algılanmaktadır (Selz, 2014, s. 131).

Geçmişle geleceğin iç içe geçtiği resimler yapan sanatçı Edouard Manet, resimlerinde yoğun tasvirlerle dikkat çekerken, resimlerde kullanılan koyu renk armonileri de müzikal uyumu ortaya koymaktadır. Örnek olarak sanatçının 1862 yılında yaptığı "Tuileries Bahçesi'nde Müzik" (Görsel 7) resmini verebiliriz. Ressamın bu çalışması, izleyicinin sanat eseriyle ilişkisinin güçlü bir örneğini oluşturmaktadır. İzleyicinin gözü tabloya bakarken figürün bakış açısıyla ilişki kurarak kompozisyonun içinde hareket eder ve böylece izleyiciyi tablonun içine dahil olmaktadır (Dartar, 2023, s. 43). Resimde dikkat çeken ayrıntılar incelendiğinde müzikal etki diğer sanatçıların resimlerinde olduğu kadar net bir şekilde fark edilememektedir. Ancak çarpıcı olan onun müzikle olan ilişkisidir. Çünkü sanatçı gerek sanat anlayışı ve gerekse yaşadığı dönem bu etkiyi hissettirmektedir.



Görsel 7: Edouard Manet, Tuileries Bahçesi'nde Müzik, 1862

SONUÇ

Resim ve müzikte kavram ve uygulamaların ortak paylaşımları, resmi müziğe, müziği resme yaklaştırmıştır. Bazı sanatçılar eserlerinde bu ilişkileri bilinçli olarak işlerken, diğer sanatçılar bilinçsizce müzikten etkilenmiştir. Bu aşamada müzik ve resmin olağanüstü birleşimi, bilinçli ya da bilinçsiz olarak iki sanatı birleştirmiştir. Aynı zamanda sanatsal bağlamda sanatsal yaklaşımlar ortaya çıkmakta ve sanatlar arasında yeni açılımlar doğmaktadır. Zamanın gelişimi ve bunun sonucunda ortaya çıkan sanatsal yenilikler, zaman ve mekanın organizasyonuna ilişkin geleneksel anlayışı değiştirmiş, zaman ve mekanın sınırlarını aşmıştır. Zaman, uzay ve uzay-zaman haline gelmiştir. Farklı sanatlar olan resim ve müziğin buluşabildiği ve sınırları aşabildiği bu dinamik yapı, sanatlar arasındaki birliği güçlendirmiştir. Sanatçılar bu değişimi hem sanat anlayışlarında hem de eserlerinde göstermeye çalışmışlardır. Bu anlamda bazı sanatçıların eserleri tanıklık niteliğinde tarihsel bir bağlama oturtulmuş ve şaşırtıcı bir şekilde resimlerinde renk ve müzik birlikteliğinden doğan yeniliği gözler önüne sermiştir.

KAYNAKÇA

- Aktuğ, E. (2002). Resim-Müzik ilişkisinin 19. ve 20. Yüzyıl piyano müziğine yansımaları ve Mussorgsky' nin "Bir sergiden resimler" i üzerine ikonografik tanımlama. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Aydoğan, B. (2006). 1950 Sonrası görsel sanatlar ve müzik arasındaki etkileşim. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çelik, Y. T. (2019). Wasily kandinsky'nin doğaçlamaları ve manevi duygu. Kalemşi-Türk Sanatları Dergisi, 7(15), 151-161.
- Dartar, S. (2023). Resim Sanatında Sanatçı, Sanat Eseri, Sanat Alımlayıcısı İlişkisi. Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9(1), 32-45.
- Gülören, E. (2011). Müziğin resim sanatında tarihsel süreci 20. yy sanatına etkisi ve yansımaları (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- İpşiroğlu, N. (2017). Resimde müziğin etkisi yeni bir alımlama boyutu. Hayalperest Yayınevi.
- İpşiroğlu, N. (2010). Görsel sanatlarda alımlama ve sanatlararası etkileşim. Hayalbaz Yayınevi.
- Kandemir, B. (2015). 20. yüzyıl resminde müziğin etkisi ve bu etkilenmenin, Klee ve Kandinsky odaklı biçimsel incelemesi (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
- Karahan, Ç. (2001). Kandinsky ve sanatta manevilik. Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi, (7).
- Kılıç, A. G. (2023). Orta okul görsel sanatlar dersi öğretiminde seçilmiş bazı klasik müzik eserlerinin etkisi (a. Vivaldi dört mevsim konçertosu). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kline, K. (2010). Rhythm and color in art as influenced by Jazz, file. C:/Users/user/Downloads/Truman_Kline. pdf, (11.10. 2012).
- Memiş, H. (2019). XIX. Yüzyıldan günümüze müzik ve resim sanatının birbirleriyle olan etkileşimleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Okan Üniversitesi, İstanbul.

Pamir, L. (1981). Müzikte yaratıcının gücü. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

Selz, P. (2014). The aesthetic theories of wassily kandinsky and their relationship to the origin of no objective painting. The Art Bulletin, Vol. 39, No. 2 (Jun.1957), pp. 127-136.

Yalım, A., & Kılıç, A. G. (2023). Disiplinlerarası sanat bağlamında müziğin resim yaratımlarında etkisi. Sanat ve İnsan Dergisi, 7(1), 48-65.

Zilzer, J. (1987). "Color music": Synaesthesia and nineteenth-century sources for abstract art. Artibus Et Historiae, 101-126.

İnternet Kaynakça

Görsel 1: https://www.researchgate.net/figure/Colors-and-the-associated-musical-notes-in-Newtons-color-wheel-shown-in-his-book_fig1_303895862

Görsel 2: https://raw.githubusercontent.com/sustained/dev.to-article-sources/master/media/sforzando-an-interactive-music-theory-harmony-learning-experimentation-app/scriabin_circle.jpg

Görsel 3: <https://www.wikiart.org/en/vincent-van-gogh/the-starry-night-1889>

Görsel 4: <https://www.wikiart.org/en/frantisek-kupka/replica-of-fugue-in-two-colors-amorpha-1912>

Görsel 5: <https://www.wikiart.org/en/henri-matisse/cut-outs-3>

Görsel 6: <https://www.wikiart.org/en/wassily-kandinsky/impression-iii-concert-1911>

Görsel 7: <https://www.wikiart.org/en/edouard-manet/music-in-the-tuileries-garden-1862-1>

Savunmasal Pazarlama Uygulamaları Kapsamında Çevrimiçi Market Alışverişine Yönelik Müşteri Şikayetlerinin Kümelenmesi

Clustering of Customer Complaints Concerning Online Grocery Shopping within the Scope of Defensive Marketing Practices

ÖZET

Günümüzün son derece rekabetçi iş ortamında şirketler, yalnızca yeni müşteriler çekmek için değil aynı zamanda mevcut müşterilerini korumak konusunda da giderek artan zorluklarla karşı karşıyadır. Pazar paylarını ve marka itibarlarını korumak için işletmeler savunmasal pazarlama olarak bilinen bir strateji kullanmaktadırlar. Şikayet yönetimi, savunmasal pazarlamanın bir biçimidir. Çevrimiçi market alışverişi yapan müşterilerdeki artış ve internet üzerinden şikayetlerin paylaşılmasının nispeten kolay oluşu üretilen içerik sayısını yani veri miktarını artırmıştır. Müşteri şikayetlerini yönetmenin işletmeler açısından önemli olduğu kabul edilse de bu şikayetlerin nasıl yönetileceği tartışmalı bir konudur. Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi market alışverişinde yaşanan sorunların makine öğrenmesi ile keşfedilmesidir. Çalışmada Türkiye’de faaliyet gösteren çevrimiçi market perakendecilik hizmeti sunan dört girişime ait müşteri şikayetleri ele alınmıştır. Çevrimiçi market alışveriş hizmeti kullanan müşterilerin sikaletvar.com internet sitesinde yer alan çevrimiçi şikayetleri, temel madencilik yöntemleri ile incelenmiş, sonrasında ise gözetimsiz makine öğrenmesi yöntemlerinden olan k-ortalamlar algoritması ile analiz edilmiştir. Böylece çok sayıda ve düzensiz müşteri şikayetinin temel başlıklar altında toplanarak online market alışveriş hizmetlerindeki temel eksikliklerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre çevrimiçi market alışveriş hizmeti veren firmalara yapılan şikayetler beş kümede toplanmıştır. Buna göre çevrim içi alışverişte temel şikayet kümeleri; sorunlu teslimat, son kullanım tarihi geçmiş ürünler, iade süreçlerindeki aksamalar, alışveriş kuponlarının kullanımı ve para iadeleri olarak ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Savunmasal pazarlama, Şikayet yönetimi, Çevrimiçi Perakendecilik, Metin madencilik, Kümeleme



ABSTRACT

In today's fiercely competitive business environment, companies face an ever-increasing challenge to not only attract new customers but also to retain their existing ones. To safeguard their market share and brand reputation, businesses often employ a strategy known as defensive marketing. Complaint management is a form of defensive marketing. The increase in customers doing online grocery shopping and the relative ease of writing complaints online has increased the number of content produced, that is, the amount of data. Although it is accepted that managing customer complaints is important for businesses, how to manage these complaints is a controversial issue. The purpose of this study is to discover the problems experienced in online grocery shopping with machine learning. In the study, online customer complaints belonging to four enterprises operating in Turkey, providing online grocery shopping services operating were discussed. Online complaints of customers collected from the “www.sikaletvar.com” website were examined with basic text mining methods and then clustered with an unsupervised machine learning algorithm, K-Means. Thus, it is aimed to put forward the main deficiencies in online grocery shopping services. According to the results, five clusters have been found. The first cluster is about problematic delivery, the second cluster is about expired products, the third cluster is about disruptions in return processes, the fourth cluster is about the use of shopping vouchers, and the fifth cluster is about refunds.

Keywords: Defensive marketing, Complaint Management, Online Retailing, Text mining, Clustering Analyses

GİRİŞ

Çevrimiçi market perakendeciliği hizmetleri son derece rekabetçi bir pazar olup her geçen gün gelişmektedir. Avrupa’da 2021 yılında Covid 19 pandemisinin de etkisi ile çevrimiçi market perakendeciliği işletmelerine yapılan yatırım 1,5 milyon dolara yükselmiştir. Avrupa’da Start-Up olarak kurulan ilk çevrimiçi market hizmeti sunan

Güneş Açelya Sipahi¹ 
Batuhan Çullu² 

How to Cite This Article

Sipahi, G. A. & Çullu, B. (2023). “Savunmasal Pazarlama Uygulamaları Kapsamında Çevrimiçi Market Alışverişine Yönelik Müşteri Şikayetlerinin Kümelenmesi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8870-8883. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72627>

Arrival: 23 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr.Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Söke İşletme Fakültesi, Lojistik Yönetimi Bölümü, Aydın, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6414-5618

² Arş. Gör., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Söke İşletme Fakültesi, Lojistik Yönetimi Bölümü, Aydın, Türkiye. ORCID: 0000-0003-4969-1466

işletmelere; 2015 yılında Getir, 2018 yılında Glovo, 2019 yılında Delivery Hero örnek olarak gösterilmektedir. Özellikle pandemi döneminde tüketicilerin evlerinden çıkmadan alışveriş yapma mecburiyeti çevrimiçi satışlarında önemli ölçüde artışa yol açmış ve buna bağlı olarak işletme sayıları da artmıştır. Avrupa'da 2021 yılında Cajoo, Blok, Flink, Zapp, Sifted gibi çok sayıda şirket kurulmuştur. Türkiye'de Getir, İstegelsin, Glovo, Banabi, Paket Taksi gibi çevrimiçi market teslimatı gerçekleştirmek için kurulmuş olan işletmelerin dışında Migros, Carrefour, Şok, A101 gibi geleneksel perakendeci firmalar da pazar paylarını korumak ve rekabet edebilmek için çevrimiçi market teslimatı uygulamaları geliştirmiştir.

Çevrimiçi market teslimatı uygulamaları, verimli bir şekilde iş birliği yapmak için teknoloji ve yeniden tasarlanmış dağıtım kanalları gerektirmektedir. Hız ve güvenin merkeze alındığı bu yeni sektörde müşterilerin talepleri, gerçek mekânda faaliyet gösteren market taleplerinden farklı olabilmektedir. Paketlerin doğru, eksiksiz, hasarsız ve zamanında gelmesi müşteri memnuniyeti açısından önemli hale gelmektedir. Ayrıca müşterilerin ürünlerle teması ürünler evlerine geldiğinde gerçekleşmektedir. Özellikle meyve, sebze, et ve balık vb. ürünlerinin görüntüsü müşterilerin önemsendiği diğer bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Müşteri beklentilerinin anlaşılabilmesi, yanlış anlaşılması veya karşılanmaması müşteri şikayetlerine neden olmaktadır.

Çevrimiçi perakendecilikte işlem sayısı perakende sektörünün yapısı gereği fazladır. Ürünler farklı kalemlerden oluşmakta ve müşteriler tarafından sıklıkla satın alınmaktadır. Market alışverişinin büyük çoğunluğunu çevrimiçi olarak gerçekleştiren bir ailenin market hizmeti gerçekleştiren işletme ile çok sayıda teması olacağı aşikardır. Çevrimiçi market alışveriş işlemlerinin sayısı fazla olduğundan müşteri şikayet sayısı da bir o kadar fazla olmaktadır. Şikayet yönetimi, özellikle çok sayıda şikayet olduğunda, ancak yazılım programlarının kullanılmasıyla verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, şikayet yönetiminden sorumlu olanlar, şu anda piyasada bulunan programların işlevsel performansı hakkında güncel bilgilere sahip olmalı ve uygulamalarını planlamalıdır (Stauss ve Seidel, 2019).

Günümüzde müşterilerin şikayetlerini ileteceği alanlar doğrudan firmanın sanal ortamdaki iletişim kanalları veya sosyal medya cihazlarıdır. Müşteriler şikayetlerini doğrudan işletmeye iletmek yerine çevrimiçi şikayet platformlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Online şikayet veya e-şikayet olarak ifade edilen kavram; ürün ve hizmetlere dair sorunların internet ortamında herkese açık bir şekilde iletilmesi olarak ifade edilmektedir (Tyrrell ve Woods, 2008). Tüketici şikayetleri, tüketicilerin görüşlerini özellikle şirketi değil, diğer çevrimiçi tüketicileri hedefleyen çevrimiçi inceleme platformlarında yayınladıkları elektronik ağızdan ağıza iletişimi tamamlayıcı niteliktedir (Halstead, 2002). Online şikayetler elektronik ağızdan ağıza iletişimin (E-WOM) şikayet boyutu olarak da değerlendirilebilir (Erduran, 2017).

Müşteri şikayetleri aynı zamanda şirketlerin pazar paylarını ve müşteri tabanlarını rakiplerinden korumak için kullandığı savunmasal pazarlama (defensive marketing) stratejilerinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Kümeleme analizi şikayetlerin sınıflandırılmasında yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Benzer şikayet gruplarının aynı kümede bulunurken farklı şikayet gruplarının farklı kümelerde yer almasını sağlar. Böylece çok sayıda şikayetin benzer özellikte olan gruplara ayrılması sağlanır. Bu durum işletmelerin şikayet edilen konuların neler olduğunu ana başlıklar halinde görmesi ve şikayet yönetimini daha etkin yürütebilmesine imkan tanır.

Bu çalışmada Türkiye'de faaliyet gösteren ve çevrimiçi market alışveriş hizmetleri için kurulmuş olan 5 firmaya ait 23.208 adet müşteri şikayeti incelenmiştir. Şikayetler 20 Nisan 2017 ile 14 Nisan 2022 tarihlerini kapsamaktadır. Müşteri şikayetleri "www.sikayetvar.com" adresinden toplanmış ve kullanıcı yorumlarını analiz etmek için denetimsiz makine öğrenme algoritmaları k-ortalama ve temel metin madenciliği yaklaşımları kullanılmıştır. Böylece çevrimiçi market alışverişine yönelik şikayetlerin gruplanması amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda öncelikle savunmasal pazarlama ve müşteri şikayetleri tanımlanacak ve aralarındaki bağlantı açıklanarak kavramsal çerçeve aktarılmıştır. İlerleyen bölümlerde ise araştırmanın tasarımı sunulduktan sonra metodolojik uygulamalar ile veri setinin tanıtımı yapılmıştır. Bu süreçte veri setine uygulanan ön işlemler hakkında bilgi verilmiş ve ikili ve üçlü kelime frekansları ortaya konularak temel iç görüler elde edilmiştir. Son olarak ise uygulama sonuçları ve araştırmanın kısıtları tartışılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Günümüzün hemen her sektördeki son derece rekabetçi iş ortamında, şirketler için sadece yeni müşteriler edinmek değil, aynı zamanda mevcut müşterilerini elde tutmak da önemli hale gelmiştir. Bu da savunmacı pazarlama stratejilerinin uygulanmasını gerektirmektedir. Fornell ve Wernerfelt (1987), Hirschman'ın (1972)'ye göre müşteriler kötü deneyim yaşadıklarında ya firma ile iletişimi kesmekte (exit) veya sorunlarını bir şekilde dile getirmeye çalışmaktadır (voice). Fornell ve Wernerfelt (1987) de "exit-voice" kavramını temel alarak, dinamik rekabet ortamlarında işletmelerin mevcut pazarlarını savunmasal pazarlama ile korumalarına yardımcı olacak

stratejik bir yaklaşım geliştirmiştir. Bulgularına göre, firmalar memnuniyetsiz müşterileri şikayetlerini dile getirmeye teşvik etmelidir. Bu sayede firmalar şikayet yönetimi sistemleri hem müşteri memnuniyetini hem de firma karlılığını artırabilmektedir. Mevcut müşterilerin şikayetlerini şirketle paylaşmaktan kaçınmaları, gelecekte alışveriş yapmamayı tercih etmeleri ve bunun yerine olumsuz deneyimlerini çevrelerine yaymaları, bir işletme üzerinde zararlı etkiler yaratmaktadır. Savunmacı pazarlama, bir markayı dış tehditlerden korumaya, müşteri sadakatini sağlamaya ve bir şirketin imajına gelebilecek olası zararı en aza indirmeye odaklanan proaktif bir yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır.

Şikayetler, müşteri beklentileri ile hizmet performansı arasındaki farkın tetiklediği olumsuz duyguların eyleme dönüşmesi olarak tanımlanmaktadır (Olshtain ve Veinbach, 1987; Zeelenberg ve Pieters, 2004). Goodman'a (1999) göre, şikâyetler işletmelerin hizmet hatalarını düzeltmeleri için bir fırsat olarak görülmelidir. Şikâyet yönetimi, sorun çözme ve performans iyileştirme sürecinin hayati bileşenleri olan anlaşmazlıkların çözülmesini ve etkin olmayan ürün veya hizmetlerin iyileştirilmesini içermektedir (Tax vd., 1998; Cho vd., 2002).

Müşteri tarafından başlatılan şikâyetler, işletmeye sorunun kaynağı hakkında bilgi sağlayarak işletmelerin bu sorunları düzeltmesine ve müşteri memnuniyetini sağlamasına olanak tanımaktadır (Butelli, 2007). Ang ve Buttle (2012) dört sektörde yaptıkları çalışmada, şikâyetlerin uygun şekilde ele alınmasının müşteri memnuniyeti de dâhil olmak üzere stratejileri ve pazarlama süreçlerini olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. Singh ve diğerleri (2016), bir kuruluşun şikâyetleri etkin bir şekilde yönetmesi durumunda müşterilerin şirkette kalma ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Barlow ve Moller (2008) de müşteri şikayetlerinin sadakat üzerindeki etkisini vurgulamıştır.

Paralel olarak, müşteri şikayetlerine hızlı bir şekilde yanıt veren işletmeler, müşteri memnuniyetini artırmakta ve müşteriye elde tutma olasılığını yükseltmektedir. Çözülemeyen şikayetler ise müşterilerin hizmet sağlayıcılarını değiştirmeleri için önemli bir nedendir (Conlon ve Murray, 1996). Cho ve diğerleri (2002), çevrim içi müşterilerin istek ve şikayetlerine hızlı bir şekilde yanıt vermenin, çevrim dışı müşterilere kıyasla müşteri memnuniyeti açısından daha kritik olduğunu bulmuştur.

Savunmacı pazarlama, dijital platformların yaygınlaşması ve şikayetlerin çevrimiçi ortamlarda alenen dile getirilmesiyle birlikte önemini artırmaktadır. Çevrimiçi şikayet platformları, tüketicilerin görüşlerini ve deneyimlerini çevrimiçi olarak ifade etmelerini sağlayarak onlara önemli bir güç ve bir markanın itibarını önemli ölçüde etkileme potansiyeli vermektedir. Sonuç olarak, şirketlerin imajlarını ve pazardaki konumlarını korumak için aktif olarak savunmacı pazarlama yapmaları gerekmektedir. Ancak özellikle müşteri ile birebir temas halinde olan çevrimiçi perakende firmaları yoğun miktarda şikayet almaktadır. Büyük hacimli müşteri yorum ve şikayetlerinin veri madenciliği ve makine öğrenimi teknikleriyle incelenmesi, müşteri ilişkileri yönetimi ve hizmet kalitesinin iyileştirilmesi konularında işletmelere fayda sağlamaktadır. Şikayet verilerinin sınıflandırma kullanılarak analizi ilk olarak Olshtain ve Weinbach (1987) tarafından gerçekleştirilmiştir. Buna göre, şikâyetlerin tehdit, uyarı ve suçlamalar üzerinde yoğunlaştığı ancak yaygın olarak tavsiye ve öneriler içerdikleri de görülmüştür. Web sitelerindeki şikayet metinlerini analiz eden diğer çalışmalar da şikayetlerin genellikle tavsiye ve iyileştirme taleplerine dayandığını ve firmalar için önemli iç görüler barındırdığını ortaya koymuşlardır. (Hartford ve Mahboob, 2004; Ranosa ve Madrunio, 2004).

Son çalışmalar ise yoğun miktarda müşteri şikayetini analiz etmek için makine öğrenmesi modellerine başvurmaktadır. Hsiao ve diğerleri (2016) karar ağacı modelleri kullanarak müşteri şikayetlerini karakterize etmiştir. Chugani ve diğerleri (2018) Hindistan'daki bankacılık sektöründeki şikayetleri gruplandırmak için kümeleme analizi yapmıştır. Xu ve diğerleri (2018), Çinli bir şirketin mobil müşteri hizmetlerine ilişkin 130.044 müşteri şikayetini kategorize etmek için k-ortalamlar kümeleme analizini kullanmıştır. Bu çalışmaların temel amaçları şikayetleri belirli başlıklar altında kümelere bölmek ve yeni gelen şikayetleri uygun küme altında değerlendirmektir. Koruyan ve Ekeryılmaz (2022) ise Türkiye'de faaliyet gösteren üç tüketici elektroniği perakende firmasına yapılan her biri ayrı değerlendirilmek üzere ilki 9229, ikincisi 7534 ve üçüncüsü 4897 adet şikayeti üç farklı makine öğrenmesi metodu ile incelemiş ve şikayetlerin hangi kategorilere dahil olduklarını tanımlamışlardır. Ödev ve Peker (2022) çalışmalarında en çok şikayet alan firmaların kargo/lojistik, telekomünikasyon ve bankacılık sektöründe hizmet verdiğini ortaya koymuş ve bu sektörlerde hizmet vererek yüksek sayıda şikayet alan firmaları iki farklı gruba ayırmıştır. Bunlardan ilki şikayetlere büyük oranda hızlı bir şekilde cevap verip çözüm sağlarken, diğer grubun ise şikayet yönetiminde yetersiz kaldığı görülmüştür. Çullu ve Okursoy (2023) da benzer bir şekilde Türkiye'deki dört kargo firmasına gelen şikayetleri madenciliği teknikleri ile analiz ederek 16 temel şikayet konusu ortaya koymuş ve firmaların hizmet kalitelerini aldıkları şikayet aldıkları konu ve şikayet sayılarına göre incelemiştir.

Bu çalışmada ise giderek büyüyen çevrimiçi perakende sektöründe yer alan hızlı market teslimatı gerçekleştiren firmalara yapılan müşteri şikayetleri ele alınmaktadır. Çevrimiçi ortamda kısa sürede çok daha fazla müşteriye

temas eden hızlı market teslimat firmalarının aldığı şikayetlerin başlıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu sayede yoğun rekabetin olduğu bu pazarda firmalar savunmasal pazarlama stratejilerini geliştirerek rekabet güçlerini artırabilirler. Bu bakımdan bu araştırma, yazarların ulaştığı hızlı market teslimat firmalarının müşteri şikayetlerine odaklanan ilk çalışma olmaktadır.

ARAŞTIRMA TASARIMI VE METODOLOJİ

Çevrimiçi market teslimat hizmeti veren firmaların ortak problemlerinin keşfedildiği bu araştırma, çevrimiçi ortamda bulunan müşteri şikayetlerini metin madenciği metotları ile analiz etmeyi amaçlamaktadır. Araştırmalar sonucunda müşterilerin memnuniyetsizliklerini yazılı bir biçimde dile getirdiği www.sikayetvar.com bulundurduğu yüksek miktarda şikayet ve bu şikayetlerin firmalara göre ayrıştırılmış olması nedeniyle veri kaynağı olarak seçilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek firmalar ise Nisan 2022 itibari ile pazarda sadece dijital platformlar üzerinden hizmet veren, market ürünlerini hızlı bir şekilde son tüketicinin adresine teslim etmeyi amaçlayan ve sikayetvar.com platformunda şikayet almış işletmelerden seçilmiştir. Halihazırda geleneksel perakendecilik yapan ancak yine de dijital platformlar üzerinden sipariş işleyen firmalar ve öncelikli stratejisi sanal pazaryeri sağlamak olan firmalar araştırmaya dahil edilmemiştir. Sonuç olarak beş adet firma belirlenmiş ve bu firmalara yapılan şikayetler analiz edilmiştir. Araştırma tasarımı dört temel basamaktan oluşmaktadır ve Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1: Çalışmanın Tasarımı

İlk aşama veri toplama aşamasıdır. Sonrasında metin formundaki müşteri şikayetleri ön işlemeden geçirilmiştir. Üçüncü adımda işlemden geçirilmiş veri setinden temel bilgilerin çıkartılması için en sık geçen ikili ve üçlü kelime grupları ortaya çıkartılmış ve kelime bulutları olarak görselleştirilmiştir. Son olarak ise şikayetler konu gruplarına göre kümelenecek ve kümeleri oluşturan kelime ve kelime grupları ortaya koyulmuştur. Araştırmanın tüm süreçlerinde Python 3 yazılım dili kullanılmıştır.

Veri Seti

Araştırmada ilk aşama veri toplama aşamasıdır. 14.04.2022 tarihinde www.sikayetvar.com üzerinden, yazarlar tarafından Python3 programlama dilinde yazılmış kod yardımıyla firmaların müşteri şikayetleri otomatik olarak toplanmış ve MySQL veri tabanına kaydedilmiştir. Oluşturulan veri tabanı şikayetin, çevrimiçi bağlantı adresini,

saatini, metnini, başlığını, tarihini ve görüntülenme sayısını içermektedir. Toplanılan en eski şikayet 1 Aralık 2017 tarihinde Getir firmasına, en yeni şikayet ise 13.04.2022 tarihinde İsteGelsin firmasına aittir.

Tablo 1’de firmalara göre şikayet sayıları verilmiştir. Türkiye’de faaliyet gösteren beş çevrimiçi market teslimat firmasına ait toplam 23,208 şikayet toplanmıştır. Getir, 19,949 şikayet ile toplam verinin yaklaşık %86’sını oluşturmaktadır. Bunun nedeni, Getir’in pazarın ilk firması ve lideri oluşudur. İsteGelsin, 2,145 şikayetle toplanan verinin yaklaşık %9 ‘luk bölümünü oluşturmaktadır. Glovo ise 828 şikayet sayısı ile toplam verinin yaklaşık %3’üne tekabül etmektedir. Paket Taxi ve Taze Direkt firmaları ise toplamda 286 adet şikayetle verinin%1’inden biraz fazlasını oluşturmaktadır.

Tablo 1: Firmalara Göre Şikayet Sayıları

Firmalar	Şikayet Sayısı	Veri Setindeki Yüzdeleri
Firma -1 (Getir)	19,949	%85,96
Firma-2 (İste Gelsin)	2,145	%9,24
Firma-3 (Glovo)	828	%3,57
Firma-4 (Paket Taxi)	134	%0,58
Firma-5 (Taze Direkt)	152	%0,65
Toplam	23,208	%100

Ön İşleme

İkinci aşama metinsel verinin işlenebilmesi için ön hazırlık aşamasıdır. Bu amaçla müşteri şikayetleri veri tabanından çekilerek araştırmanın veri seti olarak alınmıştır. Bilgisayarlar metin formundaki veriyi doğrudan işleyemedikleri için metinlerin analiz öncesinde sayısallaştırılması gerekmektedir. Bu sayısallaştırma işlemi vektörleştirme olarak da anılmaktadır. İyi bir analiz için verinin iyi bir ön işlemeden geçmiş olması gerekmektedir. Bu nedenle öncelikle tekrar eden veya birbirinin birebir aynısı olan 18 şikayet tespit edilerek silinmiştir. Sonrasında kalan 23,190 şikayet metnindeki tüm kelimeler zemberek kütüphanesi yardımıyla kök hallerine indirgenmiştir (Örn: “geldi” – “gel”). Ardından NLTK kütüphanesi yardımı ile metinler boşluklara göre parçalara ayrılmış (tokenization), alfabetik karakter içermeyen her parça silinmiş ve tüm harfler küçültülmüştür. Sonrasında durak kelimeler ve firma isimleri silinmiş ve analiz edilecek nihai veri seti oluşturulmuştur. Buna göre örnek veri setindeki bir gözlemin ön işlemeden önceki ve sonraki hali Tablo 2’de sunulmuştur.

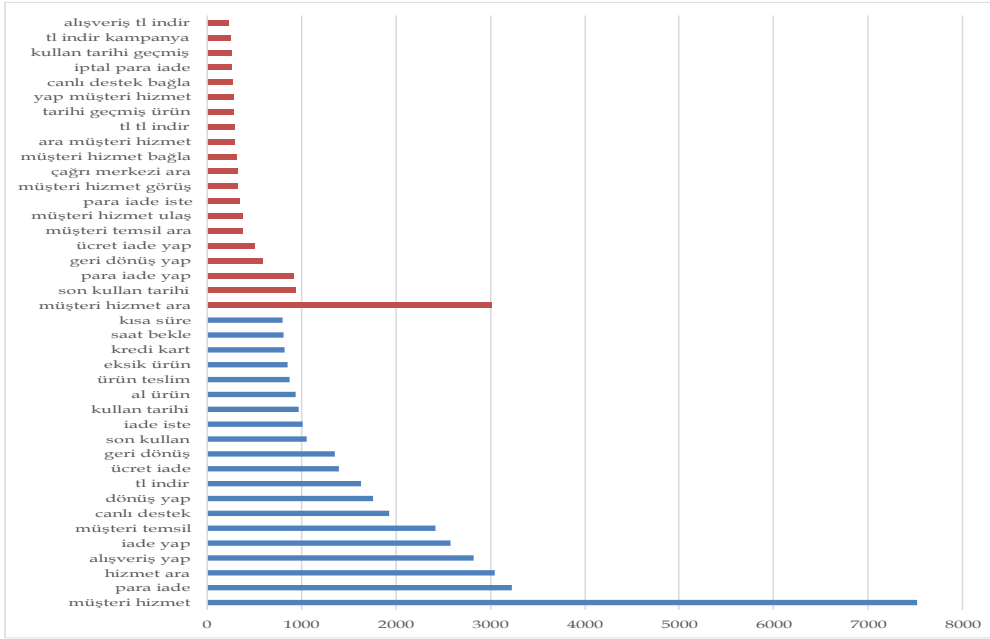
Tablo 2: Örnek Şikayet Yorumu

Ön İşlemeden Önce	“2 Aralık’ta sipariş oluşturduğum ürün stokta kalmadığı için ödemenin iadesini talep ettim. Fakat 4.5 aydır iadem gerçekleşmedi. Her seferinde ilgilenildiğini belirtiyor fakat bir sonuca ulaşılmadı. İlgili provizyon numarasına iadenin gerçekleştiği belirtiliyor fakat gerçekleşen bir iade yok. 4.5 aydır mağdurum Provizyon no 649441”
Ön İşlemeden Sonra	“aralık oluş ürün stok kal öde iade talep ay iade gerçekle seferi ilgilen belirti sonuç ulaş ilgi provizyon numara iade gerçekle belirti gerçekle iade yok ay mağdur provizyon no”

Sık Geçen Kelime Gruplarının Belirlenmesi (N-gram)

Kelime grupları (N-gram), doğal dil işleme ve metin madenciliği alanlarında kullanılan, metinlerdeki kelime dizilimlerini analiz etmeye yarayan bir kavramdır. İsmindeki "n" sayısı, analiz edilen kelime gruplarının uzunluğunu temsil eder. Örneğin, 1-gram (unigram) tek kelimelik dizilimleri, 2-gram (bigram) iki kelimelik dizilimleri, 3-gram (trigram) ise üç kelimelik dizilimleri ifade eder. N-gramlar, özellikle dil modelleme, metin sınıflandırma ve benzeri görevlerde kullanılmaktadır.

N-gram, metinlerdeki kelime frekanslarını hesaplayarak kelimelerin ve/veya kelime gruplarının vektörleştirilmesi için kullanılmaktadır. Bu sayede, metinlerin benzerliklerini, karakteristik özelliklerini ve yapılarını analiz etmek mümkün hale gelmektedir. Aynı zamanda N-gramlar sayesinde veri setine dahil edilen metinlere ait temel bilgiler çıkarılabilir. Özetle, n-gramlar, metinlerdeki kelimelerin ardışık dizilimlerini inceleyerek, dil ve metin analizine önemli katkı sağlayan bir araç olmaktadır.



Şekil 2. Yirmi En Yüksek Frekanslı 2'li (Mavi Sütunlar) ve 3'lü (Kırmızı Sütunlar) Kelime Grupları

Araştırmada kelime gruplarının belirlenmesinde “Sci-Kit Learn” kütüphanesinin vektörleştirme sınıflarından biri olan “CountVectorizer” kullanılmıştır. Bu işlemde kelime frekansları oluşturulurken N-gram oluşturulması istendiğinde, her belge içindeki kelimeleri ardışık kelime veya kelimelerle birleştirerek yeni oluşan kelime birliktelikleri için de frekans hesaplaması yapmaktadır. Araştırmamızda veri seti hakkında temel öngörü edinmek amacıyla ikili (bi-gram) ve üçlü (tri-gram) kelime gruplarının frekansları hesaplanmış ve en çok görülen yirmi adedi Tablo 3'te sunulmuştur. Aynı zamanda Şekil 2'de frekanslar sütun grafiği ile görselleştirilirken kırmızı sütunlar üçlü kelime birlikteliklerini, mavi sütunlar ikili kelime birlikteliklerini temsil etmektedir. Şekil 3'te ise ikili ve üçlü kelime birlikteliklerinin kelime bulutları oluşturulmuştur.

Tablo 3: En Çok Tekrar Edilen Kelimeler

İndeks	İkili Kelime (Bi-gram)	Tekrar Sayısı	Üçlü Kelime (Tri-gram)	Tekrar Sayısı
1	müşteri, hizmet	7522	müşteri, hizmet, ara	3015
2	para, iade	3227	son, kullan, tarihi	942
3	hizmet, ara	3050	para, iade, yap	913
4	alışveriş, yap	2821	geri, dönüş, yap	582
5	iade, yap	2574	ücret, iade, yap	498
6	müşteri, temsil	2413	müşteri, temsil, ara	376
7	canlı, destek	1924	müşteri, hizmet, ulaş	373
8	dönüş, yap	1762	para, iade, iste	339
9	tl, indir	1625	müşteri, hizmet, görüş	319
10	ücret, iade	1391	çağrı, merkezi, ara	315
11	geri, dönüş	1352	müşteri, hizmet, bağla	306
12	son, kullan	1056	ara, müşteri, hizmet	291
13	iade, iste	1010	tl, tl, indir	284
14	kullan, tarihi	971	tarihi, geçmiş, ürün	282
15	al, ürün	938	yap, müşteri, hizmet	272
16	ürün, teslim	871	canlı, destek, bağla	266
17	eksik, ürün	853	iptal, para, iade	254
18	kredi, kart	823	kullan, tarihi, geçmiş	252
19	saat, bekle	814	tl, indir, kampanya	242
20	kısa, süre	798	alışveriş, tl, indir	219



Şekil 3: İkilili (Solda) ve Üçlü (Sağda) Kelime Birlikteliği İçin Kelime Bulutları

Tablo 3 en çok kullanılan yirmi bigram ve trigramı göstermektedir. Şikayetleri oluşturan bigram ve trigramlar müşteri hizmetlerine başvurmak, para veya mal iadesi yapmak, son kullanma tarihi geçmiş ürünlerle uğraşmak ile ilgili eş anlamlı kelimelerdir.

Şekil 3'de ikili kelime birlikteliği için en sık birlikte geçen kelimeler şu şekildedir. 7000'den fazla "müşteri-hizmet" kelimesi birlikte geçmektedir. Bu bilgi şikayetlerin yarıdan fazlasının hizmetlerle ilgili olduğunu göstermektedir. İkinci sırada "para ve iade" kelimeleri 3100 kez birlikte görülmektedir. Para iadesi ile ilgili şikayetler ikinci sırada yer almaktadır. Üçüncü sıradaki " hizmet ve ara" 3000 kez birlikte kullanılmıştır. Üçüncü sıradaki şikayetin müşteri hizmetlerine ulaşamamak ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Dördüncü sıradaki "alışveriş-yap", para-iade, iade-yap, ücret-iade, eksik-ürün, kullanım tarihi" en çok birlikte geçen kelimeler olarak ortaya çıkmaktadır.

Vektörleştirme ve Boyut İndirgeme

TF-IDF, "Terim Frekansı - Ters Belge Frekansı" anlamına gelen "Term Frequency - Inverse Document Frequency" kavramının kısaltmasıdır. Metin madenciliği ve doğal dil işleme alanlarında, belgelerin içindeki kelimelerin önem derecesini ölçmek için kullanılan TF-IDF iki bileşenden oluşmaktadır;

Terim Frekansı (TF): Bir kelimenin belgedeki sıklığını ölçer. Kelimenin belgedeki sıklığı arttıkça, terim frekansı değeri de artar. "t" bir kelime veya kelime dizilimi (terim), "d" ilgili belge (şikayet) olmak üzere Formül - 1'deki gibi hesaplanır;

$$TF(t, d) = (t'nin d belgesindeki sayısı) / (d belgesindeki toplam kelime sayısı)$$

Ters Belge Frekansı (IDF): Tüm belgelerde sıkça geçen kelimelerin önemini azaltmak amacıyla kullanılır. Bir kelime ne kadar çok belgede geçiyorsa, o kelimenin özgünlüğü ve önemi azalır. "N" toplam belge (şikayet) sayısını ifade ederken Formül - 2'de hesaplanışı gösterilmektedir.

$$IDF(t) = \log(N / (t'nin içinde bulunduğu belge sayısı))$$

TF-IDF değeri ise her bir kelime için TF ve IDF değerlerinin çarpımıyla elde edilir. Hesaplanışı Formül - 3'de gösterilmiştir.

$$TF - IDF(t, d) = TF(t, d) * IDF(t)$$

Ön işlemeden geçirilmiş veri seti Terim Frekansı - Ters Belge Frekansı (TF-IDF) ile vektörleştirilmiştir. Vektörleştirme işleminde Sci-Kit Learn Kütüphanesinin "TfidfVectorizer" sınıfı kullanılmıştır. Süreçte üçlü kelime dizilimlerinin frekanslarının düşük olması nedeniyle, sadece tekli kelimeler ile ikili kelime dizilimleri dikkate alarak TF-IDF vektörleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Vektörleştirme işlemi, frekansı en yüksek olan 10.000 terimle ve belgelerin %20'sinden fazlasında bulunan terimleri hariç tutacak şekilde sınırlandırılmıştır. Bu sınırlandırmanın nedeni yazım hatası olan ve/veya sıklığı yüksek olup anlama katkısı düşük olan (örn; al, gel, ver) kelime ve kelime dizilimlerinin elenmesidir.

Aynı zamanda TF-IDF vektörleri özellikle büyük miktarda terim içeren veri setinde çok boyutlu matrisler ortaya koymaktadır. Yüksek boyutlu veriler, k-ortalamalar kümelemesi için hesaplama karmaşıklığının artmasına ve daha uzun işlem sürelerine yol açmakta; bununla beraber verinin görselleştirmesini engellemektedir. Bu nedenle araştırmamızda boyut indirgeme tekniklerinden biri olan temel biri olan Temel Bileşenler Analizi (PCA)

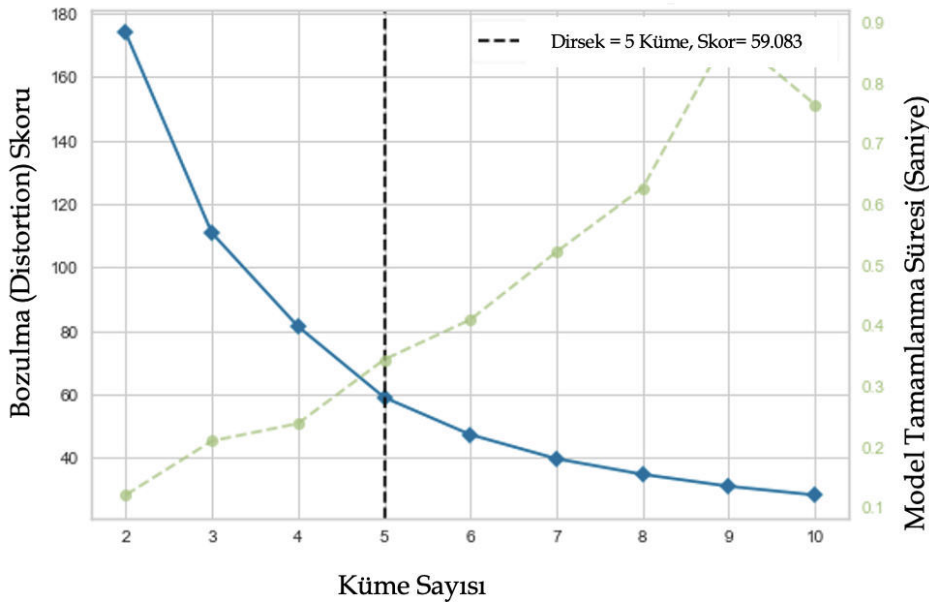
kullanılmıştır. PCA, temel bileşenlere odaklanarak verilerdeki gürültüyü filtrelemeye yardımcı olmaktadır. Bu durum, verilerin daha temiz bir şekilde temsil edilmesine ve daha iyi kümeleme sonuçlarına olanak sağlamaktadır.

TF-IDF vektörlerine PCA uygulamadan önce, verilerin uygun şekilde ölçeklendirildiğinden ve özelliklerin büyüklüğünün analizi orantısız şekilde etkilemediğinden emin olmak için L2 normleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. TF-IDF vektörlerinin büyüklüğü belgelerin uzunluğuna ve terimlerin sıklığına bağlı olarak değişebilir. Her bir TF-IDF vektörü L2 normleştirilmesi ile birim vektöre dönüştürülerek tüm vektörlerin aynı birim büyüklüğüne sahip olması sağlanır. Bu sayede özellikler daha karşılaştırılabilir hale gelmekte ve PCA orijinal büyüklüklerden etkilenmeden verilerin altında yatan yapı ve örüntüleri daha doğru bir şekilde yakalayabilmektedir.

Araştırmada, TF-IDF işlemi sonucunda 23,190 x 10,000 boyutlu seyrek matris elde edilmiştir. Elde edilen matris, L2 normleştirilmesi uygulandıktan sonra PCA'ya tabi tutulmuştur. Temel bileşenler analizi sonucunda matris 23,190 x 2'lik boyuta indirgenmiş ve k-ortalamar kümelemesi uygulamalarında kullanılmıştır.

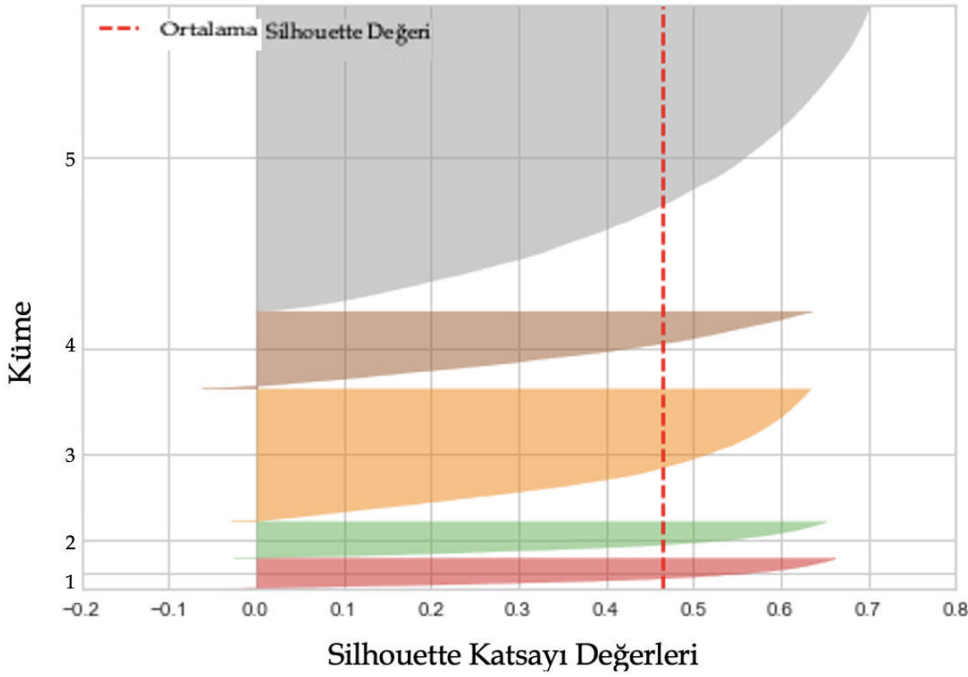
K-Ortalamlar

K-ortalamlar analizinde küme sayısının önceden belirlenmesi gerekmektedir. Uygun küme sayısının belirlenmesi için sık kullanılan yöntemlerden biri Dirsek (elbow) metodudur. Bu metod özellikle k-ortalamlar kümeleme algoritması ile, bir veri kümesi için en iyi küme sayısını (k) belirler. Dirsek analizi için, k-ortalamlar algoritması farklı k değerleri için küme içi karesel uzaklıklar toplamını hesaplar. Kümeler oluşturuldukça, küme içi karesel uzaklıkların toplamı azalır ve bu da azalan bir grafiğe neden olur. Şekil 4'de dirsek noktası" en uygun küme sayısını 5 olarak göstermektedir. Bir başka deyişle 5'ten daha fazla küme eklemek küme içeriğini önemli ölçüde artırmamaktadır.



Şekil 4: Dirsek (Elbow) Metodu

Aynı zamanda Silhouette yöntemi, kümeleme analizinde kümeleme kalitesini değerlendirmek ve bir veri kümesi için en uygun küme sayısını belirlemek için kullanılan bir tekniktir. Her bir veri noktasının atandığı kümeye ne kadar iyi uyduğunun ve diğer kümelerden ne kadar iyi ayrıldığına bir ölçüsünü sağlar. Silhouette katsayı değerleri -1 ile 1 arasında değişmektedir. Küme -1 değerine yaklaştıkça, küme içindeki elemanların yanlış kümelendiği anlaşılmaktadır. Değer 0'a yaklaştıkça küme elemanlarının başka kümelerde de var olabileceği diğer bir değişle kümelerin çakıştığı anlaşılmaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça küme elemanlarının doğru kümelendiği varsayılmaktadır.



Şekil 5: Silhouette Değerleri

Araştırmada dirsek metoduyla belirlenen beş küme için silhouette analizi uygulanmış ve Şekil 5’de sunulmuştur. Buna göre beş kümenin ortalama değeri 0,452 olarak hesaplanmıştır. Her kümenin Silhouette değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Kümelerde En Sık Geçen Kelimeler ve Kümelerin Silhouette Değerleri

Küme - 1		Küme - 2		Küme - 3		Küme - 4		Küme - 5		
Şikayet Sayısı: 1214		Şikayet Sayısı: 1432		Şikayet Sayısı: 5318		Şikayet Sayısı: 3059		Şikayet Sayısı: 12167		
Silhouette Değeri: 0,4759		Silhouette Değeri: 0,4668		Silhouette Değeri: 0,4436		Silhouette Değeri: 0,3694		Silhouette Değeri: 0,4979		
Kelimeler	Tf-Idf Değeri	Kelimeler	Tf-Idf Değeri	Kelimeler	Tf-Idf Değeri	Kelimeler	Tf-Idf Değeri	Kelimeler	Tf-Idf Değeri	
1	tarihi	0,1262	tl	0,1732	dakika	0,0658	kampanya	0,0667	fırma	0,0171
2	son kullan	0,0897	indir	0,1460	teslim	0,0586	tl	0,0623	geri	0,0163
3	kullan tarihi	0,0851	kampanya	0,1458	kurye	0,0345	indir	0,0604	dönüş	0,0162
4	son	0,0807	tl indir	0,0845	ulaş	0,0327	kullan	0,0346	para iade	0,0158
5	geçmiş	0,0746	alışveriş	0,0534	destek	0,0325	alışveriş	0,0320	ücret	0,0154
6	tarihi geçmiş	0,0693	kullan	0,0382	canlı	0,0324	kupon	0,0291	eksik	0,0152
7	kullan	0,0668	sepet	0,0379	canlı destek	0,0292	kod	0,0270	kurye	0,0144
8	yumurta	0,0387	ilk	0,0369	yol	0,0246	kart	0,0259	gönder	0,0142
9	geçmiş ürün	0,0349	tl tl	0,0330	yaz	0,0246	alışveriş yap	0,0213	iade yap	0,0139
10	gönder	0,0324	indir kampanya	0,0298	geç	0,0235	tanımla	0,0211	kart	0,0138
11	bozuk	0,0280	tl üzeri	0,0295	yemek	0,0224	promosyon	0,0204	sorun	0,0131
12	tüket	0,0265	alışveriş tl	0,0262	temsil	0,0224	sepet	0,0184	geç	0,0128
13	süt	0,0253	üzeri	0,0257	bağla	0,0219	tutar	0,0182	alışveriş	0,0126
14	tarih	0,0244	promosyon	0,0252	süre	0,0215	hesap	0,0171	ulaş	0,0122
15	ürün son	0,0237	alışveriş yap	0,0250	müşteri temsil	0,0198	ilk	0,0171	tarihi	0,0122
16	tavuk	0,0225	özel	0,0249	adres	0,0191	lira	0,0169	şikayet	0,0121
17	sağlık	0,0220	tanımla	0,0241	telefon	0,0177	hediye	0,0153	hesap	0,0119
18	ekmek	0,0214	seç	0,0239	hazırla	0,0170	ücret	0,0147	kullan	0,0119
19	tüket tarihi	0,0195	indir uygula	0,0219	kapı	0,0159	fiyat	0,0133	durum	0,0119
20	ürün gönder	0,0193	kupon	0,0219	yanlış	0,0149	ekle	0,0133	üzeri	0,0116

BULGULAR

Analiz sonuçlarına göre veriseti beş farklı şikâyet kümesi ortaya koymuş ve bu kümelerin içerisinde en sık geçen 20 kelime ve kelime grubu Tablo 4’de sunulmuştur. Bu kümelerin içerik ve yapılarına dair yapılan analizler, şikâyetlerin ana temalarını ve hangi konularda yoğunlaştığını ortaya koymaktadır.

Küme - 5, toplamda 12,167 şikâyet ile en büyük küme olarak dikkat çekerken, Küme - 2’nin 1432 şikâyeti ve Küme - 1’in 1214 şikâyeti ile bu iki küme orta büyüklükte kümeleri oluşturmaktadır. Küme - 4 ve Küme - 3’ün ise sırasıyla 3,059 ve 5,318 şikâyet ile diğer kümeler arasında daha büyük bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Silhouette değerlerine baktığımızda, Küme - 5'in 0,4979 değeri ile en yüksek değere sahip olduğunu görülmektedir. Bu durum, beşinci kümenin içerdiği şikayetlerin belirgin bir şekilde birbirinden ayrıldığını göstermektedir. Diğer kümelerin Silhouette değerleri ise 0,3694 ile 0,4759 arasında değişmektedir.

En çok şikâyeti barındıran Küme – 5'te "firma", "geri dönüş", "para iade" gibi kelimeler özgün anahtar kelimeler arasında dikkat çekmektedir. Bu küme içerdiği kelimeler bakımından incelendiğinde, tüketicilerin firmaların geri dönüşleri, para iadeleri ilgili yaşadığı sorunları yansıttığı görülmektedir. Bu kümeyi oluşturan şikayetlerin, firmaların müşteri hizmetleri ve işleyişiyle ilgili sorunlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Kümede yer alan yorumlar incelendiğinde tutarlı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Örneğin;

"12/04/2022 tarihinde ...'dan verdiğimiz 117,94 TL tutarındaki sipariş ... tarafından iptal edildi. İptal edilen siparişin tutarı 1 haftadır tarafımıza aktarılmadı. Her aradığımızda kaydınız oluşturuldu süreç sonuçlanacaktır denildi fakat sonuçlanan bir durum yok. Hem siparişi iptal edip hem ücret iadesi yapmamak nasıl bir mantık işidir anlamak çok zor. Kendinden kaynaklı bir sorunu bile 1 haftadır çözemeyen bir firmayı bir daha kullanmayı düşünmüyorum."

"... günlerdir iptal ettiği siparişimin iade ödemesini yapmıyor. Siparişi iptal ettiğine dair belgeleri ve iademi gerçekleştirmediğine dair kanıtları Tüketici Mahkemesi'ne taşıyacağım. Firmayı aradığımda iadeniz yapıldı diyor ancak banka böyle bir iadenin söz konusu olmadığını söylüyor. Günler geçti ve getir paramı iade etmiyor."

Bir diğer yüksek sayıda şikayet alan küme ise Küme – 3'tür. Bu kümede ise "dakika", "teslim", "kurye" ve "canlı destek" gibi anahtar kelimeler bulunmaktadır. Bu durum üçüncü kümenin, özellikle teslimat süreleri, kurye hizmetleri ve sorunlu teslimat nedeniyle oluşan müşteri destek hizmetleriyle ilgili sorunları içerdiğini göstermektedir. Tüketicilerin teslimat problemlerinde yaşadığı zorluklar ve sorunlar, bu kümeyi oluşturan ana temalar arasında bulunmaktadır. Bu kümenin içerisindeki yorumlar incelendiğinde eksik ürün, geç teslimat, ürünlerin istenildiği şekilde teslim edilememesi, yanlış adrese teslimat gibi sorunların yer aldığı görülmüştür. Örneğin;

*"... istediğim stokta olan zencefil gelmedi! Eksik ürünü istediğimde ise dönüş yapılacaktan başka bir şey demiyorlar bana acil lazım olmasa neden sizden sipariş vereyim canlı destektekiler de asla yardımcı olmuyor özellikle y**g** isimli temsilci sohbeti resmen suratıma kapattı! Siparişimin hemen yollanmasını istiyorum."*

"Kurye siparişi başka adrese teslim etmiş kapıya asıp gitmiş zile basma etme yok. Siparişim ortada yok. Müşteri hizmetlerini aradım siparişi getireceği söyledi bir saat bekledim gelmedi tekrar aradım müşteri hizmetleri yalan söylemiş, diğer çalışan kuryeye ulaşamamış bile..."

"Dondurmalarım neredeyse tamamen erimiş halde geldi birini açtım teyit etmek için ısıruk aldım gerçekten bayağı bayağı erişmiş..."

"80 dakikadır sırada bekleyen siparişim hala elime ulaşmadı, üstüne üstelik destek hattı da dalga geçer bir tavırla bana yardımcı olmak yerine benden önce, konuşmadan ayrıldı..."

3059 şikayetle 3'üncü en fazla şikayeti barındıran küme ise Küme – 4'tür. Bu kümeyi ve 1432 şikayet barındıran Küme – 2'yi oluşturan kelimeler incelendiğinde "kampanya", "kupon", "alışveriş", "sepet" gibi ortak kelimelerin olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum iki küme arasında konu ayrışımını yapmakta zorluk yaratmaktadır. İki kümenin de şikayet konularının alışveriş için tanımlanan kampanya ve kuponlarla ilgili yaşanan sıkıntılar olduğu görülmektedir. Ancak metinler detaylıca incelendiğinde Küme – 4'teki şikayetlerin müşterilerin yaşadıkları sorunlar sonrasında hesaplarına tanımlanan kupon ve kampanyalardan ve kuponların kullanılmasında yaşanan teknik sorunlardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Örneğin;

"... 'den sipariş verdim. Kurye adresi bulamadığı için iptal edilmiş tekrar rica ettim yapmadılar. Ödemeyi de iade etmediler İstanbul kartla ödediğim için sadece indirim kuponu tanımladılar. Onu da ancak bir o kadar sipariş tutarında ürün eklemeniz gerekiyor ki indirim uygulansın, sorumluluk yok güven yok bir daha sipariş etmem..."

"30 Mart tarihinde ... 'dan şimdi vereceğiniz siparişe hafta içi 40 TL hediye kampanyasına dahil oldum. Hafta içi 40 TL kampanyalar bölümünde gözükmedi defalarca yazmama rağmen dalga geçer gibi saçma sapan cevap veriyorlar insanları yanıltmaktan başka bir amaç gütmüyorlar"

"...dan kuşbaşı söyledik sakatat geldi 3 gündür aciliyetinizi belirtiyoruz deyip sorunu çözümüyorlar. Her konuşmada ayrı dert anlaşıyoruz, 15 TL kupon tanımlamışlar hesaba e biz size kupon verdik ba na ne..."

"... kampanyası için sepet tutarım 43,50 TL fakat sisteminiz minimum 40 TL olması gerekiyor diye saçma sapan hata veriyor. Müşteri hizmetlerini aradım hata olduğu teyit edildi. Yeniden deneyin. Güncelleme yaptık denildi fakat gene hüsrana..."

Benzer anahtar kelimelere sahip Küme - 2'nin ise kampanya, indirim ve kuponların kullanım şartlarından kaynaklanan problemleri içerdiği görülmektedir. Örneğin;

"Bir sonraki siparişe 40 TL indirim diyor siparişi veriyorsun, bu ürün geçerli değildir diyor, sonra başka seçiyorsun, ne mi oluyor? 20 TL indirim veriyor..."

"... 'dan 70 TL üzeri siparişe 30 TL indirim diye belirtiyorsunuz adı üstünde 70 TL alışverişe 30 TL indirim olarak tanımlamışsınız. Alışveriş yapıyorum ... alıyorum indirimi ona tanımlamıyorsunuz ne kadar saçma bir şey madem öyle yapacaksanız kupon kodunun altına belirtin bu ürünlere indirim var bunlara yok diye milletin zamanını almayın..."

"Cuma günü sipariş verip, hafta sonu için 30 TL indirim kazandım. Yani kampanyada öyle yazıyordu. Bugün pazar sipariş verecektim ama aldığım ürüne indirim uygulandığını görmedim. Çok saçma madem her ürüne indirim uygulanmıyor neden böyle bir kampanya var diye yazıyorsunuz..."

En düşük sayıda şikayet alan Küme - 1'in anahtar kelimelerinde ise özellikle "tarihi", "son kullan", "geçmiş" gibi terimler dikkat çekmektedir. Ayrıca "yumurta", "bozuk", "süt" ve "ekmek" gibi gıda ürünlerine dair kelimeler de sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu durum, birinci kümenin genellikle tarihi geçmiş, bozulmuş ya da son kullanma tarihi yaklaşmış ürünlerle ilgili şikayetleri içerdiğini göstermektedir. Şikayetler incelendiğinde ise tüketicilerin bu tür ürünlerle ilgili yaşadığı sorunların kümenin konusunu oluşturduğu teyit edilmiştir. Örneğin;

' ... piliç döner ürünü aldım 2 adet. İkisinin de tarihi geçmiş şekilde getirdiler. Sonuçta bu tavuk ürünü bakmayıp yesek zehirleneceğiz. Ayrıca bazen aldıklarına bakmadığım da oluyor. O yüzden gelen ürünlere çok daha dikkatli bakmak lazım'

'Tarihi geçmiş süt getirdiler. İade almaya 2 gündür kurye gönderemediler. Parayı da iade etmediler. Tarihi geçmiş ürünün iadesini bile yapamadılar.'

'... uygulaması üzerinden aldığım ürünlerin son kullanım tarihi geçmiş olarak görülüyor. Müşteri hizmetlerini aradım geri dönüş bekliyorum ama geri dönüş olmadı ürünlerde kullanım yapmadım en kısa zamanda geri dönüşün yapılmasını istiyorum'

Sonuç olarak, yapılan detaylı analizler, beş farklı şikayet kümesinin içerik ve önceliklerini belirlemekte önemli bir rol oynamıştır. Ortaya koyulan beş adet küme, tüketicilerin firmalarla iletişimden teslimat sorunlarına kadar geniş bir yelpazede yaşadıkları deneyimleri yansıtmaktadır. Analizlerin sonuçları, müşteri hizmetlerini ve operasyonlarını daha iyi yönetme, önceliklendirme ve geliştirme konularında değerli bir yol haritası sunmaktadır.

SONUÇ, ÖNERİ VE KISITLAR

Lojistik ve teknolojiye dayalı iş modelleri geliştiren yeni girişimlerle birlikte pazarda faaliyet gösteren perakendeciler de çevrimiçi market teslimat hizmetlerine yönelmişlerdir. Sektördeki işletme sayısının artması ve perakende sektörünün yapısından kaynaklı olan işlem sayındaki artışın çok daha fazla artması müşteri şikayet sayılarının da yüksek sayılara ulaşmasına neden olmuştur. Rekabetin her geçen gün arttığı çevrimiçi market teslimat sektöründe işletmelerin şikayetleri değerlendirmeleri varlıklarını sürdürebilmeleri açısından önem taşımaktadır.

Müşteri ilişkileri yönetimi mevcut müşterileri elde tutmak, mevcut müşterilerle daha fazla işlem gerçekleştirmek ve yeni müşteriler kazanmakla ilgili pazarlama çabalarını kapsamaktadır. İşletmelerin ürün veya hizmetlerden memnun olmayan mevcut müşterilerinin şikayetlerini dinlemeleri ve bu şikayetleri yönetebilmeleri savunmasal pazarlama (defensive marketing) içerisinde değerlendirilmektedir. Saldırgan pazarlamanın başta reklam giderleri olmak üzere yüksek maliyetlerinin aksine savunmasal pazarlamanın toplam pazarlama harcamalarındaki payı çok daha düşüktür (Fornell and Wernerfelt, 1987).

Günümüzde müşterilerin ürün ve hizmetlere ilişkin olumsuz görüşlerini sosyal medya platformları aracılığıyla paylaşmaktadır. Paylaşılan bu görüş ve geri bildirimler, kuruluşların iyileştirilmesi veya geliştirilmesi gereken konular ve zayıf noktalar hakkında aydınlatılması açısından değerli verilerdir.

Bu çalışmanın amacı çevrimiçi market teslimat hizmeti veren işletmelere yönelik şikayetleri tespit edilmesi ve kümelenmesidir. Türkiye'de e-perakendecilik alanında faaliyet gösteren çevrimiçi market hizmeti sunan beş işletmeye ait şikayet verilerinin analizi üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Veriler 20 Nisan 2017 ile 14 Nisan 2022 tarihleri arasındaki dönemi kapsamaktadır. Üçüncü parti şikayet forumu olan şikayetvar.com sitesi üzerinden Phyton programı ile alınan 23,190 metinsel veri n-gram vasıtasıyla kelime sıklığı, ikili ve üçlü geçen kelimeler halinde verilmiştir.

Müşteri şikayet sistemini geliştirmek için metin madenciliği ve kümeleme yöntemlerinin kullanıldığı çalışmada cevaplanması gereken araştırma soruları şunlardır: Oluşturulan kümeler, şikayet kategorisini belirtmeye yardımcı olabilir mi? Şikayetleri birleştirmeye ihtiyaç var mı?

Çalışmanın araştırma sorusu, metin madenciliği süreçleri ve k-ortalamlar kümeleme tekniği uygulandıktan sonra müşteri şikayet analizi yoluyla yanıtlanmıştır. Oluşturulan küme analizine dayalı olarak sonuçlar, belirli şikayet kategorilerine sahip olduğunu göstermiştir.

Çevrimiçi market alışveriş hizmeti veren firmalara yapılan şikayetlerin incelendiği bu çalışmada 5 küme ortaya çıkarılmıştır.

Birinci kümeyi öne çıkan anahtar kelimeler "tarihi", "son kullan", "geçmiş", "yumurta", "bozuk", "süt" ve "ekmek" şeklinde sıralanabilir. Bu kümeyle ait içerik, genellikle tarihi geçmiş, bozulmuş ya da son kullanma tarihi yaklaşmış ürünlerle ilgili tüketicilerin yaşadığı sorunlara odaklanmaktadır. Bu küme üzerinden yapılan analizler, tüketicilerin firmalarla iletişimden teslimat sorunlarına, kampanya ve kupon şartlarına kadar geniş bir yelpazede yaşadıkları deneyimleri yansıtmaktadır. Bu analiz, firmalar için müşteri hizmetlerini ve operasyonlarını daha iyi yönetme, önceliklendirme ve geliştirme konularında önemli bilgiler sunmaktadır.

Sonuç olarak ilk küme, müşteri hizmetlerinde belirli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Özellikle dijital platformlar üzerinden yapılan alışverişlerde güveni sağlayan en önemli unsurlardan biri, herhangi bir sorun yaşanması durumunda müşteri hizmetlerine ulaşmanın kolay olmasıdır. Bu noktada sorunun çözülmesi hizmet kalitesini artıracak ve tüketicide güven oluşturacaktır.

İkinci küme, süresi dolmuş ürünlerin teslimi ile ilgilidir. Küme - 2'nin odaklandığı temalar arasında kampanya, indirim ve kuponların kullanım şartlarından kaynaklanan problemler bulunmaktadır. Bu durum ileride yapılacak bir çalışmanın konusu olmaya açıktır. Bu şikayetler firmaların tedarik zincirlerindeki bir sorundan mı kaynaklanıyor? Yoksa bir iş modeli olarak mı uygulanıyor? sorularının cevaplarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

Üçüncü küme, iade süreçleriyle ilgilidir. Bu kümede "dakika", "teslim", "kurye" ve "canlı destek" gibi anahtar kelimeler öne çıkmaktadır. Kümenin genel teması, teslimat süreleri, kurye hizmetleri ve sorunlu teslimatlar nedeniyle yaşanan müşteri destek hizmeti sorunlarına odaklanmaktadır. Tüketiciler, bu kümede özellikle teslimatla ilgili yaşadıkları zorlukları ve müşteri hizmetleriyle ilgili karşılaştıkları sorunları dile getirmektedirler. Hizmet sırasında fiziksel temas minimum düzeyde olduğu için iade ve iade süreçlerinde sorunlar yaşanmaktadır. İade/iade süreçlerinde kolaylık yaratmak hizmet kalitesini artırabilir ve rekabet avantajı yaratabilir.

Dördüncü kümeyi oluşturan anahtar kelimeler "kampanya", "kupon", "alışveriş" ve "sepet" olarak belirlenmiştir. Küme - 4, özellikle müşterilerin yaşadıkları sorunlar sonrası hesaplarına tanımlanan kupon ve kampanyalarla ve bu kuponların kullanılmasındaki teknik sorunlarla ilgili şikayetlere dikkat çekmektedir. Küme- 2 ile benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Beşinci kümede anahtar kelimeler olarak "firma", "geri dönüş" ve "para iade" ön plana çıkmaktadır. İncelenen içeriğe göre, tüketiciler genellikle firmaların geri dönüşleri ve para iadeleri konusundaki sorunlarına dikkat çekmektedir. Özellikle firmaların müşteri hizmetleri ve genel işleyişleriyle ilgili yaşanan aksaklıklar bu kümeyi oluşturan şikayetlerin ana temasını teşkil etmektedir.

Çevrimiçi market alışveriş hizmetlerindeki artışa rağmen bu konudaki akademik çalışmalar yeni başlamıştır. Bu nedenle şikayetlerin sınıflandırılmasının müşteri taleplerinin anlaşılmasında şikayet yönetimi açısından sektöre ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca metin madenciliği ve kümeleme teknikleri kullanılarak yapılan şikayet analizi sonuçları, sunulan hizmetin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

Hızlı çevrimiçi perakende sektörüne kısa sürelerde pek çok yeni oyuncu girmekte ve bazı oyuncular da sektörden ayrılmaktadır. Bu nedenle araştırmaya dahil edilen firmalar ancak araştırmanın yapıldığı tarihlerde sektörde hizmet veren şirketlerdir. Bununla beraber araştırmanın bir diğer kısıtı da Firma-1 verisetinin %90'ından fazlasını kapsamaktadır. Bunun nedeni Firma-1'in sektörde uzun süredir faaliyet göstermesidir. Son olarak çevrimiçi market alışveriş hizmeti sunan büyük işletmeler kapsam dışında bırakılmıştır.

Gelecekte çevrimiçi alışverişlerde çok sayıda müşteri şikayetinin yorumlanarak müşteriye dönüş aşamasında insan etkisinin azaltılmasında makine öğrenmesi gibi yeni metotlardan daha fazla yararlanılacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Andreassen, T. W. (2001). "From Disgust to Delight: Do Customers Hold a Grudge?", Journal of Service Research, 4(1), 39-49.

- Ang, L., & Buttle, F. (2012). "Complaints-Handling Processes and Organisational benefits: An ISO 10002-Based Investigation", *Journal of Marketing Management*, 28(9-10), 1021-1042.
- Barlow, J., & Møller, C. (2008). *A Complaint as a Gift: Recovering Customer Loyalty When Things Go Wrong*, Berrett-Koehler Publishers, Oakland, United States
- Browne, R. (2021, May). Apps That Promise Grocery Deliveries In 10 Minutes Invade Europe As Shopping Shifts Online. CNBC: <https://www.cnbc.com/2021/05/12/getir-gorillas-and-dija-speedy-grocery-delivery-apps-invade-europe.html>
- Butelli, S. (2007). *Consumer Complaint Behavior (CCB): A Literature Review*. Newcastle: Northumbria University.
- Bozacı, İ., Durukan, T., & Gökdeniz, İ. (2012). "Müşterinin Firmaya Şikayet Etme Eğilimini Etkileyen Örgütsel Faktörler Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma", *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi*, 47 (2), 30-46.
- Cho, Y., Im, I., Hiltz, R., & Fjermestad, J. (2002). "An Analysis of Online Customer Complaints: Implications For Web Complaint Management", In *Proceedings of the 35th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 2308-2323, Big Island, HI, United States
- Chugani, S., Govinda, K., & Ramasubbareddy, S. (2018). "Data Analysis of Consumer Complaints in Banking Industry Using Hybrid Clustering", In *Proceedings of the 2nd International Conference on Computing Methodologies and Communication*, 74-78. ICCMC 2018, NY, United States
- Conlon, D., E., & Murray N. M. (1996). "Customer Perceptions of Corporate Responses to Product Complaints: The Role of Explanations", *Academy of Management Journal*, 39 (4), 1040-1056.
- Çullu, B., & Okursoy, A. (2023). Kargo Firmalarının Hizmet Kalitesinin Metin Madenciliği ile İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 399-422.
- Erduran, G.Y. (2017). "Online Müşteri Şikayetlerinin Veri Madenciliği ile İncelenmesi", *Trakya Üniversitesi, Doktora Tezi*, Edirne
- Estelami, H. (2000). "Competitive and Procedural Determinants of Delight and Disappointment in Consumer Complaint Outcomes", *Journal of Service Research*, 2(3), 285-300.
- Fornell, C., & Wernerfelt, B. (1987). "Defensive Marketing Strategy by Customer Complaint Management: A Theoretical Analysis", *Journal of Marketing Research*, 24(4), 337-346.
- Goodman, J. (1999). "Basic Facts on Customer Complaint Behavior and The Impact of Service on the Bottom Line", *Competitive Advantage*, 9(1), 1-5.
- Gulas, C. S., & Larsen, J. E. (2012). "Silence is not Golden: Firm Response and Nonresponse to Consumer Correspondence". *Services Marketing Quarterly*, 33(3), 261-275.
- Halstead, D. (2002). Negative word of mouth: a substitute for or supplement to consumer complaints?. *The Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction, and Complaining Behavior*, 15, 1-12.
- Hartford, B., & Mahboob, A. (2004). "Models of Discourse In The Letter of Complaint", *World Englishes*, 23 (4), 585-600.
- Hirschman, A. O. (1972). *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*. Harvard university press.
- Huang, J. J., Tzeng, G. H., & Ong, C. S. (2007). "Marketing segmentation using support vector clustering. *Expert Systems with Applications*, 32(2), 313-317
- Hsiao, Y. H., Chen, L. F., Choy, Y. L., & Su, C. T. (2016). "A Novel Framework for Customer Complaint Management". *The Service Industries Journal*, 36(13-14), 675-698.
- Jeanpert, S., Jacquemier-Paquin, L., & Claye-Puau, S. (2021). "The Role of Human Interaction in Complaint Handling", *Journal of Retailing and Consumer Services*, 62, 102670.
- Karypis, G., Han, E. H., & Kumar, V. (1999). "Chameleon: Hierarchical Clustering Using Dynamic Modeling", *Computer*, 32(8), 68-75.
- Khedkar, S., & Shinde, S. (2020). "Deep Learning and Ensemble Approach for Praise or Complaint Classification", *Procedia Computer Science*, 167, 449-458.

Landon, E. Laird (1980), "The Direction of Consumer Complaint Research," *Advances in Consumer Research*, 7 (1), 335-338.

MacQueen, J. (1967, June). "Some Methods for Classification and Analysis of Multivariate Observations", In *Proceedings of the Fifth Berkeley Symposium on Mathematical Statistics and Probability*, Vol. 1, No. 14, 281-297.

Olshtain, E., & Weinbach, L. (1987). "Complaints: A Study of Speech Act Behavior Among Native And Nonnative Speakers of Hebrew", In: Vershueren, J., Bertuccelli-Papi, M. (Eds.), *The Pragmatic Perspective: Selected Papers from the 1985 International Pragmatics Conference*. Benjamins, Amsterdam, 195–208.

Ödev, G., & Peker, S. (2022). "Müşteri Şikâyet Yönetiminde Firmaların Performanslarının Değerlendirilmesi: Kümeleme Analizi İncelemesi, *Dicle Üniversitesi Mühendislik Fakültesi Mühendislik Dergisi*, 13(3), 447-456.

Ranosa-Madrunio, M. (2004). "The Discourse Organization of Letters of Complaint to Editors in Philippine English And Singapore English", *Philippine Journal of Linguistics*, 35(2), 67-97.

Stauss, B., & Seidel, W. (2019). *Effective Complaint Management: The Business Case for Customer Satisfaction*, Springer.

Tax, S. S., Brown, S.W., & Chandrashekar, M. (1998). "Customer Evaluations of Service Complaint Experiences: Implications for Relationship Marketing", *Journal of Marketing*, 62, 60-76.

Technavio. (2021, October). "Online Grocery Delivery Services Market Growth, Size, Trends, Analysis Report by Type, Application, Region and Segment Forecast 2021-2025. Technavio.com: <https://www.technavio.com/report/online-grocery-delivery-services-market-industry-analysis>

Tyrrell, B., & Woods, R. (2005). "E-complaint", *Journal of Travel and Tourism Marketing*, 17(2), 183–190.

Wang, J., & Day, R. (2001). "Feedback Mechanisms as Intermediaries for Web Information Market: An Exploratory Study", *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on System Sciences*, Hawaii.

Xu, J., Zhao, J., Zhao, N., Xue, C, Fan, L, Qi, Z, & Wei, Q. (2018). "The Research and Construction of Complaint Orders Classification Corpus in Mobile Customer Service". In *CCF International Conference on Natural Language Processing and Chinese Computing 2018 Aug 26* (pp. 351-361). Springer.

Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2004). "Beyond Valence in Customer Dissatisfaction: A Review and New Findings on Behavioral Responses to Regret and Disappointment in Failed Services", *Journal of Business Research*, 57(4), 445-455.

Türkiye-İran Ekonomik İlişkilerindeki Dalgalanmaların Sebep ve Sonuçlarının Politik-Ekonomik Analizi (2012-2020) *

A Politico-economic Analysis of the Cause and Consequences of the Fluctuations in Turkey-Iran Economic Relations (2012-2020)

ÖZET

Türkiye'de 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin iktidara gelmesiyle birlikte Türkiye'nin İran'la ikili ticaret hacmi 2001'de 1,2 milyar Dolar'dan 2012'de 21,886 milyar Dolar'a kadar çıkmıştır. Bu noktada hem Türk hem de İran hükümetleri bu rakamın yakın gelecekte yıllık 30 milyar Dolar'a kadar ulaşması gerektiğini açıklamışlardır. Ancak, 2020 yılı sonunda iki ülke arasındaki ticaret hacmi 3,5 milyar Dolar'a kadar düşmüştür. Her ne kadar 2022 yılı sonunda iki ülke arasındaki ticaret hacmi tekrar yükseliş trendiyle 6,5 milyar Dolar'a çıksa da henüz arzu edilen seviyelere ulaşamamıştır. Türkiye-İran Yüksek Düzeyli İşbirliği Konseyi'nin Temmuz 2022'deki toplantısında gerek Türkiye Cumhurbaşkanı gerekse de İran Cumhurbaşkanı iki ülke arasındaki ticaret hacminin yakın gelecekte 30 milyar Dolar sınırına ulaşabileceğini bir kez daha vurgulamışlardır.

Bu makalede, Türkiye-İran ikili ticaret hacmindeki mezkûr dalgalanmaların politik-ekonomik bağlamı kapsamlı bir şekilde incelenerek; söz konusu dalgalanmalarda, Covid-19 da uygulanan karantinalar/kapanmalar dâhil olmak üzere bir dizi siyasi ve siyasi olmayan risk faktörünün karmaşık ve öngörülemez doğasının olduğu varsayılmaktadır. ABD'nin tek taraflı yaptırımları ve bazı bölgesel gerginlikler, İran ile Türkiye arasındaki ikili ticaretin gerilemesine neden olmuştur. İki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin istikrarlı bir şekilde gelişmesini sağlamanın tek yolu bu risklerin azaltılması ve ikili ekonomik ilişkilerin mümkün olduğu kadar mezkûr risklerden ayrıştırılmasıdır.

Anahtar Kelimeler: ABD Yaptırımları, Covid-19, Siyasi Riskler, Türkiye-İran Ekonomik İlişkileri.

ABSTRACT

With the Justice and Development Party coming to power in Turkey in 2002, Turkey's bilateral trade with Iran increased from \$1.2 billion in 2001 to \$21.886 billion in 2012; at that point, both Turkish and Iranian governments had announced that the figure should reach the \$30 billion per year mark in the near future. However, by the end of 2020, the trade volume between the two countries had decreased to \$3.5 billion. Although the trade volume between the two countries increased again to \$6.5 billion by the end of 2022, with an upward trend, it has not yet reached the desired levels. At the July 2022 meeting of the Turkey-Iran High-Level Cooperation Council, both the Turkish President and the Iranian President once again emphasized that the trade volume between the two countries could reach the limit of the \$30 billion mark soon.

By thoroughly examining the politico-economic context of the aforementioned fluctuations in Turkey-Iran bilateral trade, it is hypothesized in this article that the complex and unpredictable nature of a set of political and non-political risk factors, including Covid-19 pandemic lockdowns, US unilateral sanctions, and the ramifications of certain regional tensions, has caused the bilateral trade declined between Iran and Turkey, and decreasing these risks or decoupling of the bilateral economic relations from them as much as possible is the only way to ensure a steady growth in the economic relations between the two countries.

Keywords: Covid-19, Political Risks, Turkey-Iran Economic Relations, US Sanctions.

GİRİŞ

Tarihsel olarak siyasi, ekonomik, toplumsal ve kültürel alanlarda köklü ilişkilere sahip ve her dönem etkileşim içerisinde olan Türkiye ve İran, 20. Yüzyılla birlikte hızlı bir şekilde vuku bulan küresel ve bölgesel gelişmeler çerçevesinde, söz konusu ilişkileri sürekli geliştirme gayreti içerisinde olmuşlardır. Ancak, 1979 yılında İran'da yaşanan devrim ve ardından ülkede meydana gelen olaylar ülkenin ABD başta olmak üzere Avrupa ülkeleriyle

Bijan Pirouz¹ 

Bünyamin Tangüner² 

How to Cite This Article

Pirouz, B. & Tangüner, B. (2023). "Türkiye-İran Ekonomik İlişkilerindeki Dalgalanmaların Sebep ve Sonuçlarının Politik-Ekonomik Analizi (2012-2020)" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8884-8894. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72647>

Arrival: 24 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

* Bu çalışma, hali hazırda Tahran Üniversitesi Hukuk ve Siyasal Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümünde Doç.Dr. Bijan Pirouz gözetiminde yürütülmekte olan "Political Uncertainties and Turkish-Iranian Economic Relations (2012-2020)" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

¹ Doç.Dr., Tahran Üniversitesi, Hukuk ve Siyasal Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler, Tahran, İran, ORCID: 0009-0002-5253-4656

² Doktora Öğrencisi, Tahran Üniversitesi, Hukuk ve Siyasal Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Tahran, İran, ORCID: 0000-0001-5006-3841.

ilişkilerinde yeni bir dönemin başlangıcı olmuştur. Bu dönemde, bilhassa 2000'lerin başına kadar Türkiye ile İran arasındaki ekonomik ilişkiler nispeten durağan seyretmiştir. Ancak, Türkiye'de 2002 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) iktidara gelmesiyle birlikte iki ülke arasındaki ekonomik ve ticari ilişkiler, pozitif yönde değişmeye başlamıştır. Bu anlamda, iki ülke arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler hızlı bir şekilde gelişme kaydetmiş ve Türkiye-İran ticaret hacmi 2012 yılında yaklaşık olarak 22 Milyar ABD Doları'yla tarihin en yüksek seviyelerine yükselmiştir (Pulat, 2018: 105).

ABD ile İran arasında 1979 yılında başlayan siyasi uyuşmazlık, zamanla gerek uluslararası platformlarda gerekse de bölgesel konularda şiddetlenerek tırmanmıştır. Kısa süre içerisinde iki ülke arasında gerginleşen siyasi ilişkiler; ABD'nin, İran'ın yaklaşık 10 Milyar Dolar'ı bulan hesaplarına bloke koymasıyla (farklı kaynaklarda 12 Milyar Dolar olduğu da belirtilmektedir), iki ülke arasındaki ekonomik ilişkileri de doğrudan etkileyen bir sürece evrilmiştir (Ulumi, 1387:100-101). Böylelikle, İran'la ekonomik ilişkilerini sonlandıran ABD, diğer tüm müttefiklerine de İran'la ekonomik ilişkilerini kesmeleri için sürekli telkinde bulunmuştur. Böylelikle siyasi ve ekonomik olarak, İslam Devrimi öncesinde İran ile daha iyi ilişkiler sürdüren ve nükleer enerjiden silah kapasitesine, ülkeyi finansal ve teknolojik açıdan destekleyen ABD ve müttefikleri, yeni yönetim ile sorunlar yaşamaya başlayınca destekledikleri alanları birer silah haline getirerek İran'ı hedef almışlardır. Zamanla yaptırımların kapsamı ve uygulayıcıları değişiklik gösterse de İran yaptırımları ABD ile bir bütün haline gelerek bugünlere ulaşmıştır. Her ne kadar Nükleer Anlaşma müzakereleri ve sonrasında İran'a uygulanan yaptırımlar belirli sürelerle hafifletilmiş olsa da İran'ın Devrim'den bu yana tamamen yaptırımlardan kurtulduğu bir dönem olmamıştır.

ABD öncülüğünde İran'a uygulanan yaptırımlar etkinlik açısından farklı dönemler altında değerlendirilmelidir. Nitekim ilk dönem olarak kabul edilebilecek 1979-2002 yılları arasında ABD yaptırımlarının tek taraflı olması ve dahası ABD ile ticari ilişkilerin nispeten sınırlı olması yaptırımların İran ekonomisi üzerindeki etkisini hafifletmiştir. Ancak, özellikle 1995 yılında İran ile ticaret ve yatırım ilişkilerini yasaklayan Başkanlık Kararının ardından İran ABD dışındaki petrol alıcılarıyla imzaladığı sözleşmelerde indirim yapmak zorunda kalmış; farklı alıcıların aranması sürecinde de depolama maliyetlerinde ciddi artışlar kaydedilmiştir (Amuzegar, 1997:190). Bu dönemde İran, ABD yaptırımlarının olmadığı duruma kıyasla uluslararası finansmana erişimde de sıkıntılarla karşı karşıya kalmıştır.

1996 yılında kabul edilen İran-Libya Yaptırım Yasası (Iran and Libya Sanctions Act, ILSA) İran'ın petrol ve gaz sektörüne yılda 40 milyon doların üzerinde yatırım yapan şirketleri cezalandırılacağını belirtmiş; yaptırımların ikinci yılından itibaren eşik yıllık 20 milyon Dolar'a düşürülmüştür. ILSA tarihte ilk kez İran'a karşı ülke dışı yaptırımlar uygulayarak Washington'un Tahran üzerindeki ekonomik baskısında yeni bir sayfa açmıştır (Fiedler, 2023: 292).

2002 yılında İran'ın gizli nükleer faaliyetlerinin ortaya çıkması, dahası ülkenin ABD Başkanı George Bush tarafından iki ülkeyle birlikte 'şer eksenli' olarak tanımlanması, İran üzerindeki yaptırım baskısını artırmış, imzalanan yaptırım yasası (INPPA-Iran Nuclear Proliferation Prevention Act) daha küresel bir motivasyon dahilinde İran'ın hedef alınmasını kolaylaştırmıştır.

2002-2006 döneminde süregelen nükleer müzakerelerin sonuçlanamaması ilerleyen dönemde İran üzerindeki yaptırım baskısının ABD ve BM önderliğinde sürdürülmesine yol açarak İran ekonomisi için yeni bir dönemi başlatmıştır. Avrupa Birliği'nin 2006'dan sonra ABD'nin yanında birincil yaptırım uygulayan aktör olarak konumlanması yaptırım yelpazesini giderek genişletmiştir. 2006 yılında 1696 sayılı BMGK Kararının kabul edilmesi ve sonrasında imzalanan Başkanlık ve BMGK kararları nükleer faaliyetler bağlamında yaptırımların kapsamının ciddi bir şekilde genişletilmesine ve teknolojiden mali desteğe nükleer faaliyetlerde doğrudan yahut dolaylı rol alan kişi ve kurumların tamamının yaptırımlara maruz kalmasına neden olmuştur (Farral, 2008). 2006 yılında ABD, ILSA'nın kapsamını 5 yıl daha uzatma kararı almıştır.

2010'dan sonra ABD ve AB tarafından "özerk" yaptırımlar olarak adlandırılan yaptırımların benimsenmesiyle tek taraflı ve uluslararası yaptırımların İran ekonomisi üzerindeki etkisi çok daha büyük olmuştur. Birkaç yıl içinde başta petrol ve bankacılık sektörleri olmak üzere İran ekonomisinin kritik sektörlerini hedef alan bir dizi özerk yaptırım, uluslararası mali işlemlere uygulanan sınırlamalar ülkeyi daha zorlu bir sürece itmiştir. Nitekim 2010 itibarıyla ABD'nin ikincil yaptırımları devreye sokarak yabancı şirketleri İran'daki faaliyetlerini sonlandırmaya zorlaması diğer kısıtlamalarıyla birleşince hem İran'ın petrol ihracatını daraltmış hem de ham petrol üretiminde son yıllarda önemli düşüşlere yol açmıştır (Bazoobandi vd., 2015).

2010 yılında ABD Kongresinin Kapsamlı İran Yaptırımları, Hesap Verebilirlik ve Tecrit Yasası (Comprehensive Iran Sanctions, Accountability, and Divestment Act, CISADA) ile yaptırımları yoğunlaştırması İran'ın küresel finans sisteminden dışlanmasına neden olarak, İran'ın ticari faaliyetlerinde doların ve ABD menşeli aracılık

sistemlerinin kullanımını engellemiştir (Aslan, 2018). 2011-2012 yıllarında Ulusal Savunma Yetkilendirme Yasaları İran Merkez Bankası başta olmak üzere İran bankacılık sektörünü hedef almış, ardından gelen yaptırımlarla İran'ın deniz taşımacılığı sektörü de kısmen etkisiz hale getirilmiştir.

2012-2013 cari yılı İran ekonomisinin yaptırımlardan en ağır etkilendiği yıl olarak kaydedilmiş, mevcut ekonomik durum ve İran iç siyasetini etkisi altına alan ılımlı iklim İran'ı nükleer müzakere masasına oturtmuştur. Mart 2013 itibarıyla Umman'da ABD ve İran arasında gizli ikili anlaşmalar başlamış; haziran ayında ise reformcu bir lider olarak görülen Hasan Ruhani'nin Cumhurbaşkanlığı seçimlerini kazanması umutları artırmıştır. Ağustos 2013'te göreve başlayan Ruhani, seçim kampanyasında belirttiği gibi, BM Güvenlik Konseyi'nin beş daimi üyesi (Çin, Fransa, Rusya, Birleşik Krallık ve ABD) ve Almanya'nın oluşturduğu P5+1 ülkeleriyle İran nükleer programı konusunda ciddi müzakerelerin yeniden başlatılması çağrısında bulunmuştur (Sherman, 2018:192). Nihayet taraflar yoğun bir müzakere sürecinin ardından 24 Kasım 2013 tarihinde Cenevre'de Ortak Eylem Planı imzalayarak çözüm yolunda büyük bir adım atmışlardır.

Müzakereler devam ederken ambargoların yumuşatılması İran ekonomisinde kayda değer bir toparlanmaya yol açmış; ülkenin petrol gelirlerinde önemli artışlar kaydedilmiş, kazanımlar Cenevre anlaşmasıyla güçlenmiştir. İki yıla yakın bir sürecin ardından İran ve P5+1 ülkeleri 2 Nisan 2015'te İran nükleer anlaşması çerçevesi hazırlanmış, ardından da 14 Temmuz 2015'te Kapsamlı Ortak Eylem Planı'na (Joint Comprehensive Plan of Action, KOEP) varılmıştır. Resmî yürürlük tarihi 16 Ocak 2016 olarak belirlenen Anlaşma ile İran nükleer faaliyetlerinde ciddi bir sınırlandırmaya gitme karşılığında BMGK tarafından İran özelinde uygulanan altı yaptırım kararı kaldırılmıştır. Bunların yanında Obama'nın imzasıyla İran'la ilgili dört Başkanlık kararı geçersiz sayılmış; birinde de kritik değişiklikler yapılmıştır.

İran'ın kritik sektörlerine uygulanan yaptırımların kaldırılmış olması ile ABD ve AB ülkeleriyle daha mutedil bir ilişki benimsenmesi, İran ekonomisini güçlü bir konuma getirerek ülkeye adeta bahar getirmiştir. Ancak Donald Trump'ın ABD Başkanı seçilmesiyle sıkıntılı bir döneme giren ilişkiler, 8 Mayıs 2018'de ABD'nin anlaşmadan çekilmesiyle nispeten 2010 dönemine geri dönmüştür. Nitekim AB ve BM yaptırımlarının aksine ABD yaptırımlarının tekrar uygulanmaya başlaması ve ABD'nin İran'a karşı maksimum baskı politikasını benimsemesi ikincil yaptırımlar nedeniyle İran'a geri dönen şirketlerin yatırımlarını çekmesine, petrol ihracatının asgari seviyelere gerilemesine yol açmıştır.

ABD'nin maksimum baskı politikasını karşı İran, 'azami direniş' olarak adlandırdığı çabanın bir parçası olarak Nükleer anlaşmanın taahhütlerine uyumunu azaltmış; ABD dışındaki ülkelerle Nükleer Anlaşmanın restorasyonu için süren müzakerelerde çok az ilerleme kaydedilmiştir.

İRAN YAPTIRIMLARININ TARİHÇESİ VE İRAN EKONOMİSİNE ETKİLERİ

İran İslam Devrimi ve ardından gelen Rehine Krizi, ABD'nin İran yaptırımlarının ilk eşiği olmuştur. 8 Kasım 1979'da ABD Başkanı Jimmy Carter Silah İhracat Kontrol Yasası (Arms Export Control Act, AECA) ile İran'a askeri ihracat yasaklanmıştır. Birkaç gün sonra ise Carter, 1962 tarihli Ticaret Genişletme Yasası'nın (Trade Expansion Act, TEA) "belirli ithalatların ABD ulusal güvenliğine zarar verme tehdidinde bulunduğu yönündeki olumlu tespitine dayanarak ithalat kısıtlamaları getirmesine izin veren" 232. maddesi çerçevesinde İran'dan petrol ithalatına ambargo koymuştur (Congressional Research Service, 2022). Ambargolar İran'ın petrol sektörüne ağır bir darbe indirmiş; İran'ın ABD'ye petrol ihracatı 1979 öncesinde günde 500.000 varili aşarken yaptırımlarla sıfırlanmıştır (Van de Graaf, 2013: 158).

Başkan Carter, imzaladığı 12170 sayılı Başkanlık kararı ile İran hükümetinin ülke içindeki ve dışındaki ABD bankalarının, işletmelerinin ve kişilerin kontrolü altındaki tüm varlıklarını dondurmuştur. Bu önlemler ile İran mevduat hesaplar, altın ve diğer mülklerin kullanımından mahrum olmuş; ilk aşamada dondurulan varlıkların 8 milyar doların üzerinde olduğu tahmin edilirken sekiz ay sonra bu tutar faiz oranları da dahil olmak üzere 12 milyar doları aşmıştır (Carswell, 1981:252). ABD ile İran arasındaki ihracat ve diğer işlemlerin çoğunu sonlandıran Washington, BM Güvenlik Konseyi'nden de benzer yaptırımlar için talepte bulunmuş ancak BM'nin eylemi 13 Ocak 1980'de Sovyet vetosu ile engellenmiştir. BM bünyesinde olmasa da ABD'nin müttefikleri ekonomik yaptırımları desteklemek, kendi ekonomik yaptırımlarını uygulamak ve ticareti aşamalı olarak azaltmak gibi yöntemleri tercih etmiştir. Krizin devam etmesiyle ABD, 7 ve 17 Nisan 1980'de 12205 ve 12211 sayılı iki Başkanlık kararı ile İran'la olan tüm ticareti ve finansal işlemleri belirli ölçülerde yasaklamıştır.

1995 yılı yine sert yaptırımların gündeme geldiği ve İran'ın daha yoğun bir şekilde baskılandığı bir yıl olmuştur. İlginç bir şekilde İran Cumhurbaşkanı Haşimi Rafsancani, Washington'un Tahran'la ilişkilerini kesmesinden bu yana İran ve ABD'yi kapsayan ilk enerji anlaşmasını ABD'li petrol şirketi Conoco'ya teklif etmiş; şirket İran'ın Basra Körfezi'nde büyük bir açık deniz petrol sahası geliştirmesi için bir sözleşme imzaladığını duyurmuştur

(Salpukas, 1995). 1 milyar dolarlık sözleşme duyurusunun ardından Clinton yönetimi, Kongre'nin baskısı altında, 15 Mart 1995'te 12957 sayılı Başkanlık Kararı ile İran'ın petrol sektörüne ABD yatırımlarını yasaklamıştır. Kararın açıklanmasıyla ABD merkezli Conoco milyon dolarlık sözleşmesini feshetmek zorunda kalınca Fransız Total ve Malezyalı Petronas devreye girmiştir (Congressional Record, 2023). Avrupalı şirketlerin İran hidrokarbon endüstrisinde faaliyet göstermeye devam etmesi ABD yatırımlarının dozunu artırarak Mayıs ayında yeni bir Başkanlık Kararının imzalanmasına yol açmıştır. 12959 sayılı Başkanlık Kararı ile ABD Başkanı Bill Clinton, ABD ile İran arasındaki her türlü ticareti (ihracat ve ithalat) ve yatırımları yasaklamış, bu karar 12613 sayılı kararın aksine İran ham petrolü kullanan her türlü rafine ürünün ithalatını, ABD şirketlerinin İran ham petrolünü satın almasını ve İran'daki Amerikan ticaretinin veya yatırımlarının her türlü finansmanını da yatırımlar kapsamına almıştır. Bu düzenlemeyle birlikte yaklaşık 1 yıl sonra ABD, İran Libya Yatırımları Yasası (ILSA) ile kendi yasal müdahalesi alanında bulunmayan kişi ve şirketlerin de İran petrol sektörüne yatırım yapmalarını engelleme motivasyonu ile İran ile gerçekleştirilecek (ticari ve yatırım odaklı) faaliyetlere 40 milyon dolar sınır koymuş; sonraki yıl bu miktar yarıya düşürülmüştür (Küpeli, 2016). 19 Ağustos 1997 tarihinde çıkarılan 13059 sayılı Başkanlık kararı ile ABD şirketlerinin İran'da ticaret yapmaları ve yatırım yapmaları Hazine Bakanlığı'nın iznine tabi tutulmuştur.

Yatırımların ABD'nin yasal sınırlarını aşması ve diğer devletlerin bu düzenlemeleri kendi mekanizmalarına müdahale olarak görmesi Amerikan yatırımlarının tek taraflı kalmasına neden olmuştur (Torbat, 2005: 421-423). Nitekim Mart 1999'da Fransız Elf Aquitaine ve İtalyan Eni/Agip İran ile 1 milyar dolarlık bir sözleşme imzalamış; Nisan 1999'da TotalFinaElf, açık denizde bir petrol sahası geliştirmek için Eni ve Kanada'nın Bow Valley Energy ile işbirliği yapmıştır. Bu dönemde Shell, BP ve Lukoil'in de İran'ın petrol ve gaz sözleşmelerinin peşinde olduğu sıklıkla dile getirilmiş; Economist Intelligence Unit, İran'ın hidrokarbonlara toplam 15-20 milyar dolarlık yabancı yatırım çektiğini öne sürmüştür (Congressional Record, 2023).

1995 ve 1996'daki ağır ekonomik yatırımlara rağmen ABD 2000'lere doğru daha uzlaşmacı girişimlerde bulunsa da bunlar İran tarafında bir değişiklik yaratmamıştır. Bu süre zarfında Başkan Clinton havayolu yedek parçalarının satışına izin verilmesi, gıda ve ilaç satışı üzerindeki kısıtlamaların kaldırılması, İran'ın narkotik üretimi ve transit geçişinde bir kanal olarak tanımlanmasının kaldırılması ve son olarak da İran ile bütünleşen ürünlere yönelik yatırımların kaldırılması gibi mevcut yatırımları hafifleten bir dizi önlemler kabul etmiş, fakat İran ile ilişkilerde bir değişim gözlemlenmemiştir (Takeyh and Maloney, 2011: 1300).

20 Ocak 2001 itibarıyla George W. Bush'un ABD Başkanı olması ve yeni yönetimin İran karşısında daha kararlı olması İran yatırımları açısından zorlu bir süreci doğurmuştur. Nitekim İran iç siyasetinde daha reformist isimlerin yer almasına rağmen 11 Eylül saldırısı başta olmak üzere küresel gelişmelerin İran'ı etkilemesi ülkenin uluslararası arenada çizmeye çalıştığı imajın sarsılmasına neden olmuştur. 2001 yılında ILSA'nın beş yıl daha uzatılmasının ardından ABD Başkanı George Bush'un Ocak 2002'de İran'ı Kuzey Kore ve Irak ile "şer eksenli" olarak tanımlaması ve Ağustos 2002'de İran'ın gizli nükleer faaliyetlerinin ortaya çıkması yeni bir yatırım dalgasının beraberinde getirmiştir. Nükleer faaliyetlere ilişkin bulgular aynı yıl bir yatırım yasasının (INPPA-Iran Nuclear Proliferation Prevention Act) kabul edilmesini sağlamış ve ABD'nin İran yatırımları konusunda müttefiklerini artırmıştır.

Şubat 2003'te İran Cumhurbaşkanı Muhammed Hatemi Paris merkezli İran Ulusal Direniş Konseyi tarafından ortaya çıkarılan iki tesisin varlığını kabul etmiş, iki ay sonra da Uluslararası Atom Enerjisi Ajansı (IAEA) müfettişlerinin Natanz zenginleştirme tesisini ziyaret etmelerine izin vermiştir. İran'ın numune alınmasına izin vermemesi neticesinde ülkenin yükümlülüklerini yerine getirmediğini belirten IAEA raporu İran'ı BM Güvenlik Konseyi'ne sevk edilme tehdidiyle karşı karşıya bırakmıştır. İngiltere, Almanya ve Fransa (AB-3) ile sürdürülen müzakerelerin ardından Tahran Deklarasyonu olarak bilinen bir anlaşmayla İran, IAEA ile tam işbirliği yapmayı ve tüm uranyum zenginleştirmeyi askıya almayı kabul etmiştir (Lyons, 2015).

2005 yılında İran'da muhafazakâr kanadın güçlü isimlerinde olan Mahmud Ahmedinejad'ın Cumhurbaşkanı seçilmesi ve İran'ın İsfahan tesisinde uranyum dönüşümüne yeniden başlamasıyla Tahran Deklarasyonu bozulmaya başlamış; ABD Başkanı George Bush aynı yıl 13382 sayılı Başkanlık Kararı ile İran'la bağlantılı çeşitli kurum ve kişilere yatırımlar uygulamıştır. Bir yıl sonra bu yatırımlar ABD'de varlığı bulunan İran bankalarını hedef alırken, 1996 yılında yürürlüğe giren ILSA "İran Yatırım Yasası" (ISA-Iran Sanctions Act) olarak değiştirilmiştir.

2006 yılında müzakerelerin başarısızlıkla sonuçlanması Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi üyelerinin 1696 sayılı BMGK Kararı'nı kabul etmesine yol açmıştır. Kısa bir zaman sonra 1737 sayılı BMGK Kararı ile nükleer faaliyetlerle ilgili kişileri hedef alan ekonomik yatırımlar uygulamaya konulmuş; üyelere nükleer faaliyetler kapsamında İran ile transferlerin durdurulması talep edilmiştir. 2007 ve 2008 yıllarında da benzer yatırımlar mal varlıklarının dondurulması finansal ilişkilerin yasaklanması gibi araçlar üzerinden sürdürülmüştür.

2008 yılında ABD Hazine Bakanlığı, İran'ı kapsayan U dönüşü transferlerine ilişkin yetkiyi iptal etmiştir. Bu yetkinin iptaliyle ABD bankaları İranlı varlıklar için sadece bu işlemleri takas etmek amacıyla dolar işlemlerini gerçekleştiremez ve İran'la iş yapan yabancı bankalar ABD doları bazlı işlemlere finansal aracılık edemez hale gelmiştir (Dunn, 2018).

2009 yılında ABD Başkanı Barack Obama, İran'ın Kum kenti yakınlarındaki Fordow'da bir yer altı zenginleştirme tesisinin varlığını açıklamıştır. Bunun ardından İran'a uygulanan tek taraflı yaptırımların daha geniş bir şekilde uygulandığı ve İran'ı küresel bankacılık ve finans sisteminde mahrum bırakan yeni yaptırım dönemi, 2010 yılındaki 1929 sayılı BMGK Kararı ile başlamıştır. 3 hafta gibi kısa bir sürenin ardından tekrar harekete geçen ABD, Kapsamlı İran Yaptırımları, Sorumluluklar ve Tecrit Yasası (Comprehensive Iran Sanctions, Accountability and Divestment Act of 2010, CISADA) ile yabancı finans kurumlarının aracılık yapmasını engelleyerek İran'ın finans ve enerji sektörlerine adeta darbe vurmuştur. CISADA ve ardından gelen ABD Başkanlık Kararları üçüncü devletlere karşı artırılmış ikincil yaptırımları içermesine rağmen, önceki itirazların aksine daha kolay kabul görmüş ve AB ülkelerin tarafından da kısmen bir yol haritası olarak kabul edilmiştir. Temmuz 2010'da AB Dışişleri Konseyi kapsamlı yaptırımlara paralel olarak İran'ın enerji, finans, askeri, ulaştırma ve sigorta sektörlerini etkileyen bankacılık kısıtlamalarının yanı sıra ticaret yasağı da içeren bir dizi yaptırımı uygulamaya koymuştur (Borszik, 2014).

İran uranyum zenginleştirme faaliyetlerine yoğun bir şekilde devam ederken ABD yaptırımların kapsamını ve dozunu artırmıştır. Aralık 2011'de Obama tarafından imzalanan 2012 Ulusal Savunma Yetkilendirme Yasası (National Defense Authorization Act for Fiscal Year 2012, NDAA) İran Merkez Bankası ve çok sayıda İran Bankasını çeşitli suçlarla itham etmiş; dahası yasa ABD Başkanına bu kuruluşlarla işlem yapanların Amerikan finansal sistemi içerisindeki haklarına ilişkin tasarruf yapma yetkisi de sağlamıştır. Sonrasında imzalanan 13599, 13606, 13608 ve 13622 sayılı Başkanlık kararları ile petrol ihracatına ilişkin kısıtlamalar, varlıkların dondurulması, İran Milli Petrol Şirketi (NIOC) ve Naftiran Intertrade Şirketi ile ticaret yapanlara yaptırım uygulanması da hayat geçirilmiştir. ABD, İran Tehditlerinin Azaltılması ve Suriye İnsan Hakları Yasası'nı (Iran Threat Reduction and Syria Human Rights Act of 2012) kabul ederek İran'ın indirimli fiyatlarla petrol ve doğalgaz satarak yaptırımlardan kaçınmasının önüne geçmeye çalışmıştır.

ABD yaptırımlarla birlikte diğer ülke ve kurumları da İran üzerindeki baskıyı artırma konusunda zorlamayı sürdürmüştür. Nihayetinde 2012 yılında dört karar kabul eden Avrupa Birliği sert yaptırımlarla İran ekonomisini hedef almış; 1 Temmuz 2012 itibarıyla İran petrol ve türevlerinin ithalatı ve sevkiyatı yasaklanmıştır (Official Journal of the European Union, 2012). İran'ın doğalgaz sektörünü ve deniz taşımacılığını hedef alan AB, Washington'dan gelen baskılar neticesinde İran bankalarını SWIFT (Küresel Bankalar Arası Finansal Telekomünikasyon Kuruluşu) platformundan çıkarmıştır. 2013 mali yılı için hazırlanan Ulusal Yetkilendirme Yasası ile petrol sektörünün yanı sıra İran'da enerjiden inşaata madencilikten mühendisliğe neredeyse tüm sektörleri İran için stratejik öneme sahip sektörler olarak tanımlayarak yaptırım kapsamına alınmıştır (Nuclear Weapon Free Iran Act of 2013-S.1881, 2013).

Yaptırımların neredeyse ABD ile ticari ve finansal ilişkisi bulunan tüm ülkeler tarafından uygulanması İran'ın ekonomik açıdan köşeye sıkışmasına yol açmıştır. 2013 yılı başlarında İranlı ve ABD'li yetkililer gizli müzakerelere başlarken, Cumhurbaşkanlığı seçimlerinde Ahmedinejad'a göre daha ılımlı olan Hasan Ruhani'nin seçilmesi yeni bir dönemin işareti olmuştur. Ruhani'nin müzakere çağrısının ardından Eylül ayında iki ülkenin dışişleri bakanları ve sonrasında da ABD Başkanı Obama Ruhani ile bir telefon görüşmesi gerçekleştirmiş; görüşmeler ülkeler arasında yeni bir işbirliği döneminin başlangıcı olarak yorumlanmıştır (Lyons, 2015).

Kasım 2013'te varılan ara anlaşmanın ardından taraflar arasındaki müzakereler devam etmiş ve nihayetinde müzakerelerin neredeyse aralıksız 17 gün süren son raundunun ardından Viyana'da İran ile P5+1 ülkeleri arasında kapsamlı bir anlaşmaya varılmıştır. 14 Haziran 2015'te imzalanan ve resmî yürürlük tarihi 16 Ocak 2016 olarak belirlenen Kapsamlı Ortak Eylem Planının (KOEP) ardından ABD İran'ın nükleer faaliyetlerini kısıtlamak amacıyla 2006-2010 yılları arasında hayata geçirdiği yaptırımları kaldırmış, BMGK da benzer şekilde nükleer faaliyetlerle ilintili bütün yaptırım kararlarını geçersiz kılmıştır (European Union External Action, 2015).

Yaptırımların kaldırılması hem İran ekonomisi üzerindeki baskının hafifletilmesini hem de uzun yıllardır beklenen yabancı firmaların ülkeye geri dönmesini sağlamış, ülke kalabalık yatırım heyetlerini ağırlamıştır. 8 Kasım 2016'da Total İran'la bir mutabakat metni imzalamış; Temmuz 2017'de yatırımın kesinleşmesiyle uluslararası firmalar İran ile ilgili sorunların ortadan kalktığına ikna olmuştur. Fakat İran için büyük umutlarla başlayan bu süreç Donald Trump'ın ABD Başkanı olarak seçilmesi ve ardından nükleer anlaşmadan çekileceğinin sinyallerini vermesiyle daha sıkıntılı bir sürece evrilmiştir.

8 Mayıs 2018'de ABD Başkanı Trump'ın Nükleer Anlaşmandan tek taraflı olarak çekildiğini açıklamasının ardından kaldırılan yaptırımlar yeniden yürürlüğe girmiş; İran ile ticaret ve yatırım ilişkilerine kuran şirketlere işlerin mahiyetine göre 90 ila 180 arasında değişen adaptasyon süreleri tanınmıştır. Sürenin dolmasıyla İran'ın hemen hemen bütün sektörleri, petrol ihracatı, dolar kullanımı yaptırımlar kapsamına alınmıştır. Trump'ın görev süreci boyunca benimsenen maksimum baskı politikası İran'a yönelik yaptırımların ağırlaşmasına ve küresel baskının artırılmasına odaklanmış, ABD yetkilileri hem diplomatik temaslarla hem de birebir görüşmelerle İran ile ilişki kuran ülkeleri yoğun markaj altına almıştır.

3 Kasım 2020'de gerçekleştirilen 59. ABD başkanlık seçimlerini İran ile müzakerelere yeniden başlama arzusunda olan Joe Biden'ın kazanması Nükleer Anlaşmanın tekrar gündeme gelmesine ve yaptırımların kaldırılacağına dair umutlarına yeşermesine imkân sağlamıştır. Nitekim Biden'ın Anlaşmaya yönelik olumlu açıklamalarının ardından Viyana'da altı tur görüşme gerçekleştirilmiş; taraflar şartlarını açıkça sunmuştur.

Nükleer anlaşmanın yenilenmesine dair umutlar devam ederken İran, Natanz ve Fordow'daki zenginleştirme tesislerine ek santrifüjlerin kurulması da dahil olmak üzere nükleer faaliyetlerine yeniden başlaması, UAEA'nın İran'ın nükleer programının hızlı bir şekilde ilerlediğine dair demeçleri ve son olarak İran'ın uranyum zenginleştirme tesislerine erişimi engellemesi ve güvenlik kameralarını devre dışı bırakması Haziran 2022'deki Doha görüşmelerinin de sonuçsuz kalmasına neden olmuştur (Reuters, 2022).

ABD YAPTIRIMLARININ VE COVID-19 SALGINININ TÜRKİYE-İRAN EKONOMİK İLİŞKİLERİNE ETKİSİ

İhracat yaptırımları, ithalat yaptırımları ve mali yaptırımlar şeklinde İran'ı kuşatan ekonomik yaptırımlar hem İran'ın belirli dönemlerde ve belirli ülkelerle ticari ilişkilerinin kesintiye uğramasına hem de sermayeye erişiminin engellenmesine neden olmuştur. Bu bağlamda Türkiye ve İran arasındaki mal ve sermaye hareketleri de yaptırımlara benzer bir trend takip etmiş ancak iki ülke zaman zaman siyasi iklimin etkisiyle ABD'nin taleplerine zıt ilişkiler de sergilemiştir.

1979 İslam Devrimi'nin ardından İran'ın Merkezi Antlaşma Teşkilatı (CENTO) ve Kalkınma için Bölgesel İş Birliği (RCD) örgütlerinden çekildiğini açıklaması ve İran ve Türkiye'deki yönetimlerin taban tabana zıt politikalar benimsemesi Türkiye-İran İslam Cumhuriyeti ilişkilerinde zorlu bir başlangıç olarak kaydedilmiştir. Fakat farklı dış politikalara ve artan güvensizliğe rağmen İran ve Türk hükümetleri, ikili ilişkilerin tamamen bozulmasına yol açacak bir askeri çatışmadan kaçınma kararlılığıyla ekonomik çıkar politikası benimsemeyi düstur edinmişlerdir (Calabrese, 1998:88).

İki ülke arasındaki 534 km'lik kara sınırı, Rehine krizinde Türkiye'nin İncirlik üssünün kullanımına izin vermemesi, dahası İran'ın ABD yaptırımları nedeniyle ucuz petrol satması Türkiye'nin komşusuyla ekonomik bağlarını geliştirme arzusunu perçinlemiştir. Yeni rejimi hemen tanıyan Türkiye, İran ile hızlı bir şekilde ilişkilerini güçlendirmiştir. Devrim ve yaptırımlar sonrasında benzer bir politika İran tarafından da benimsenmiştir. Bu anlamda, İran 1981'in Nisan ayında, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu çok sayıda ülke ile yeni ticaret anlaşmaları imzalamıştır (Shehadi, 1981: 15-16).

İran-Irak Savaşının ardından Türkiye her iki ülkeye de temel malların teslimatını sağlayarak daha güçlü bir konuma yükselmiştir. Bu bağlamda 1982 yılı diplomatik ziyaretlere sahne olmuş; Ocak ayının ortasında İran Sanayi Bakanı Mustafa Haşimi yeni bir ekonomi ve ticaret protokolü imzalamak için Ankara'ya gelmiş ve anlaşma kapsamında yıllık 4 milyon tondan fazla petrol ve akaryakıt karşılık olarak Türkiye'den buğday, et, diğer gıdalar, odun, tekstil ürünleri ve elektrikli teçhizatı ithal etmeyi önermiştir (The New York Times, 1982). Ziyaretten yaklaşık iki ay sonra dönemin Başbakan Yardımcısı Turgut Özal kalabalık bir heyetle Tahran'ı ziyaret ederek 1,8 milyar dolarlık bir takas ticaret anlaşmasını imzalamış; 1983 yılında Türkiye İran'ın en büyük ticari partneri olmuştur (Narli, 1993:275-278). 1985 yılında iki ülkenin ticaret hacmi 2 milyon dolara ulaşmıştır.

1985 yılında İran'ın üyelikten çekildiği RCD, İran, Pakistan ve Türkiye'nin üyesi olduğu Ekonomik İş Birliği Teşkilatına (EİT) dönüştürülmesi iki ülke arasındaki önemli adımlardandır. Ancak, Türkiye 1988 yılında İran-Irak Savaşının bitmesiyle ülkenin yaklaşık 400 milyar dolarlık potansiyel ekonomik hacminde/pazarında pay sahibi olmayı beklerken, iki ülke ilişkileri azalan ticari bağlar, rejim eleştirileri ve tarafların ideolojik olarak birbirini kınamasıyla 1989'da büyükelçilerinin karşılıklı olarak geri çekilmesine uzanmıştır (Çetinkaya, 1998: 148).

1995 yılında Türkiye'de Refah Partisi'nin seçimleri kazanması ve Necmettin Erbakan'ın Başbakan olması ilişkilerde yeni bir döneme kapı aralamış; Erbakan haziran ayında göreve başlamasının ardından ilk resmi yurt dışı ziyaretini İran'a yapmıştır. Taraflar Şubat 1991'de hazırlanan mutabakat zaptı üzerine 22 yıllık, 23 milyar Dolar değerinde bir doğal gaz ithalatı anlaşması imzalamıştır. ABD'nin 1996 yılındaki Libya ve İran'daki büyük yatırımlara yaptırımlar getiren yeni yasasından sadece beş gün sonra imzalanan anlaşma yeni yaptırımlar yasası

kapsamına giren ilk anlaşma olarak tarihe geçmiştir. Anlaşma hem gaz ithalatına hem de İran ve Türkiye'de boru hatları inşa edilmesine olanak tanınması hasebiyle Türkiye'nin ABD yaptırımlarına karşı direnişi olarak yorumlanmış; Türkiye ise bu iddiaları reddetmiştir (Associated Press, 1996). Türkiye, anlaşmanın yatırım anlaşmasından ziyade bir alım anlaşması olduğunu belirterek ABD'nin sınır dışı yaptırımlarına direnmiş ve nihayetinde boru hattı inşası devam etmiştir. Anlaşmanın ardından Clinton yönetimi, mevzuatta yer alan bir muafiyeti kullanarak hiçbir Türk şirketinin işbirliğinden dolayı cezalandırılmamasını sağlamıştır. (Stein, 2017) 1997 yılında D-8 Ekonomik İş birliği Teşkilatının kurulması da iki ülke arasındaki önemli adımlardan sayılmıştır.

1997 yılında Türkiye'de yaşanan 28 Şubat Krizi, Refah hükümetinin İran ile planlarının kesintiye uğramasına ve ideolojik gerilimin tekrar yükselmesine yol açmıştır. 1997-2000 yılları arasında siyasi rejimlerin karşılıklı kınamaları, hava ve kara sahası ihlalleri ve Cumhurbaşkanı A. Necdet Sezer'in EİT Zirvesi'ne katılmayacağını belirtmesi gibi olaylar diplomatik ilişkilerin yanı sıra ticari ilişkilerin de bozulmasına yol açmıştır. İki ülke arasındaki toplam ticaret hacmi 1 milyar doların altına gerilemiş; dahası 1985 takas anlaşması da yüksek fiyatlar nedeniyle İran tarafından iptal edilmiştir. 1998-1999 yılları arasında Türkiye'nin İran'a ihracatı 160 milyon dolara kadar gerilemiştir (Sinkaya, 2004).

Tablo 1: Türkiye-İran Ticari İlişkileri, Bin dolar

	İhracat	İthalat	Ticaret Hacmi
1980	84,821	802,503	887,324
1985	1,078,852	1,264,655	2,343,507
1990	495,483	492,400	987,883
1991	486,903	90,538	577,441
1992	455,211	364,883	820,094
1993	289,571	667,027	956,598
1994	249,784	692,409	942,193
1995	268,434	689,476	957,910
1996	297,521	806,334	1,103,855
1997	307,008	646,402	953,410
1998	194,697	433,026	627,723
1999	157,815	635,928	793,743
2000	235,784	815,730	1,051,514
2001	360,536	839,800	1,200,336

Kaynak: Sinkaya, 2004

2000 yılında Türkiye ve İran sınırlarda ticari faaliyetlerin artırılması ve gümrük vergilerinin azaltılması amacıyla anlaşmalar imzalanmış; Türkiye ve İran ilgili kurulların müzakereleri sonucunda Kasım 2001'de Türk-İran İş Konseyi'nin kurulması konusunda anlaşmaya varılmıştır. Planlanan aksine iki yıllık bir gecikmenin ardından Aralık 2001'de tamamlanan boru hattıyla gaz akışı başlamış; Türkiye'deki siyasi iklimin imkân sağlamasıyla ekonomik ilişkilerde yeni bir başlangıç fırsatı bulunmuştur.

Türkiye, İran'ın itirazına rağmen BTC boru hattının inşasından geri adım atmamış; 2002 başında Washington'a giden Türkiye Başbakanı Bülent Ecevit ABD'den finansman talebinde bulunmuştur. Bu durumun ardından IMF ve Dünya Bankası Türkiye'ye yaklaşık 30 milyar dolarlık kredi taahhüdünde bulunmuş; Dünya Bankası ayrıca BTC boru hattının ana katılımcısı olan BP'ye 500 milyon dolar kredi sağlamıştır (Olson, 2002: 73-75). Cumhurbaşkanı Sezer'in Haziran 2002'deki İran ziyareti ve ziyarete iş dünyasından ve bürokrasiden güçlü bir heyetin eşlik etmesi de olumlu bir iklimi beraberinde getirmiştir.

Kasım 2002'de Türkiye'de Adalet ve Kalkınma Partisinin (AKP) seçimleri kazanması ve Mart 2003'te ABD'nin Irak'ı işgalinin Ortadoğu'daki dengeleri değiştirmesi, İran-Türkiye ilişkilerinde farklı bir döneme kapı aralamıştır. Ankara İran'la artan işbirliğini geliştirme ve diğer olası işbirliği alanlarını da keşfetme arzusuyla hareket etmiş; 2000'lerin başlarındaki yakınlaşmalar Tahran'a ekonomik açıdan uluslararası izolasyonunu kırma olanağı sunmuştur (Ayman, 2014: 20). Ancak açıklanan ekonomik kalkınma projelerine rağmen Türkiye-İran işbirliği ABD yaptırımlarının engellemesi nedeniyle hayata geçirilememiştir.

İran'ın nükleer faaliyetlerinin ifşa olmasının ardından Türkiye Batılı müttefiklerinin aksine İran'ın nükleer güç elde etme hakkını savunmuş, 2003-2010 yılları arasında imzalanan Mutabakat zaptlarıyla İran Türkiye'nin ana enerji partneri haline gelmiştir. Ancak Erdoğan'ın imzaladığı anlaşmaya ilişkin fiyat tartışmaları sebebiyle Aralık 2004'ten itibaren belirli aralıklara İran'dan doğal gaz akışının kesilmesi tarafların uluslararası mahkemelerde tahkim yoluna gitmesine yol açmıştır.

Tahkim meselesi devam ederken Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın 2007'deki Tahran ziyareti daha az gerilimli bir döneme geçişi kolaylaştırmış; söz konusu ziyaret kapsamında imzalanan zapt, Güney Pars sahasından üretilecek doğalgazın Türkiye üzerinden Avrupa pazarına taşınmasını öngörmüştür. Bu çerçevede, Türkiye TPAO üzerinden

Güney Pars sahasına yatırım yapmayı kabul etme niyetini dile getirmiştir. Gazın sevkiyatı için taraflar 1880 km uzunluğunda bir boru hattı inşa edilmesi konusunda da istişarelerde bulunmuş ancak zaptın sevkiyat ve satın alma hükümleri itirazlara neden olmuştur. İtirazların ardından taraflar yeni bir zaptın imzalanması gerektiği sonucuna varmış; 17 Kasım 2008'de İran ve Türkiye, doğal gazın çıkarılması ve ihracatına ilişkin ikinci bir Mutabakat Zaptı imzalamıştır (Kinnander, 2010). Bir yıl sonra ise İran Petrol Bakan Yardımcısı İbrahim Radafzoun Türkiye'nin Güney Pars sahasının 6. ve 7. Aşamalarının geliştirilmesi için İran'a 3,5-4 milyar dolar arasında bir yatırım verdiğini açıklamıştır. Söz konusu dönemde yaptırımların daha da yoğunlaşmasına rağmen Türkiye'nin İran enerji sektörüyle bağlarını güçlendirme arzusu dikkat çekmiştir.

2009'daki tahkim sürecinin ardından Uluslararası Ticaret Odası Mahkemesi (ICC) fiyatların derhal yüzde 18 oranında düşürülmesini talep etmiştir. Bu sürede giderek daha yoğun bir küresel izolasyonla karşı karşıya kalan İran, resmi olarak Türkiye'nin ana petrol tedarikçisi haline gelmiştir. Nükleer tartışmalar devam ederken Türkiye ve Brezilya Mayıs 2010'da İran ile imzaladığı Tahran Deklarasyonu vesilesiyle zenginleştirilmiş uranyum takasının Türkiye üzerinden yapılmasını öne sürmüş ancak bu anlaşma müzakereci ülkeler tarafından reddedilmiştir. Yaptırımların en ağır olduğu dönem olarak kaydedilen 2012-2013 döneminde İran-Türkiye ticaret hacmi 22 milyar dolar ile tarihi bir seviyeye ulaşmıştır. Böylece, Türkiye İran'ın ihracat yaptığı ülkeler arasında Çin'in ardından ikinci sıraya yükselmiştir (Kalehsar, 2015: 780). Türkiye, 2012 yılında Washington'un baskısı ve yaptırım muafiyetleri nedeniyle İran petrol ithalatını yüzde 51'den yüzde 41'e düşürmek zorunda kalmış, buna rağmen 2013-2014 yıllarında İran'ın ilk beş ihracat partneri arasında yer almaya devam etmiştir.

Nükleer Anlaşmaya yönelik müzakere süreci ve Kasım 2013'te varılan anlaşmanın ışığında Türkiye ve İran iktisadi ve ticari bağları güçlendirme konusunda önemli adımlar atmış; 2014 yılında Türkiye-İran Yüksek Düzeyli İş Birliği Konseyi (HLCC) kurularak iki ülke arasındaki görüşmeler bir takvime bağlanmıştır. KOEP'in ardından bir araya gelen iki ülke Cumhurbaşkanları ticaret hacminin 30 milyar Dolar'a çıkarılmasına yönelik niyet beyanında bulunmuşlardır. 29 Ocak 2014 tarihinde, taraflar Tahran'da Tercihli Ticaret Anlaşması (TTA) imzalamış; anlaşma 1 Ocak 2015 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Anlaşma kapsamına Türkiye İran'dan 125 sanayi ürününde taviz almış, 140 tarım ürününde ise İran'a tercihli tarife uygulanması kararlaştırılmıştır.

Tablo 2: Türkiye-İran Ticari İlişkileri, Bin dolar

	İhracat	İthalat	Ticaret Hacmi
2006	1,066,902	5,626,610	6,693,512
2007	1,441,190	6,615,394	8,056,584
2008	2,029,760	8,199,689	10,229,449
2009	2,024,546	3,405,986	5,430,532
2010	3,044,177	7,645,008	10,689,185
2011	3,589,635	12,461,532	16,051,167
2012	9,921,602	11,964,779	21,886,381
2013	4,192,511	10,383,217	14,575,728
2014	3,886,190	9,833,290	13,719,480
2015	3,663,760	6,069,254	9,760,014
2016	4,966,176	4,699,777	9,664,952

Kaynak: DEİK, 2004

Artan gerilim ortasında ABD'nin Nükleer anlaşmadan çekilmesiyle yaklaşık yüzde 73 oranında enerjide dışa bağımlı olan Türkiye, Trump'ın kararından en fazla etkilenen ülkeler arasında yer almıştır. 2003-2018 yılları arasında yıllık 60 milyon dolara yakın enerji faturası ödeyen ülke, toplam ithalatının yüzde 50'sinden fazlasını İran'dan gerçekleştirmiştir. Ancak, 2018 sonrasında Türkiye ile İran arasındaki ekonomik ilişkiler, yaptırımlardan ve bölgesel gerginliklerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bunla birlikte, Covid-19 Salgınının 2019 yılının sonundan itibaren hızlı bir şekilde tüm dünyayı etkisi altına almasını müteakip iki ülke arasındaki ticari ilişkiler durma noktasına gelmiştir. Covid-19 Salgınının beraberinde getirmiş olduğu küresel öngörülemezlik ve bunun sonucu olarak vuku bulan politik belirsizlik nedeniyle ekonominin birçok alanlarında duraksama meydana gelmiştir. Salgın ilk aşamada en çok tedarik zincirlerini etkilemeye başlamış, tamamıyla sınırlar ötesi ve küresel olarak tasarlanan tedarik zincirleri, öncelikle Çin'in üretim kapasitesinin azalması, sonrasında da virüsün Batı ülkelerini vurmasıyla birlikte küresel ve bölgesel çaptaki ekonomik ilişkileri minimuma indirmiştir (Ağır, 2021:890).

Tablo 3: Türkiye ve İran Ticaret Hacmi 2017-2018 (Milyar Dolar)

	İhracat	İthalat	Hacim
2017	3.259	7.492	10.751
2018	2.393	6.931	9.324
Değişim (%)	-26.5	-7.5	-13.2

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri.

Tablo 3'te görüldüğü üzere 2018 yılının sonunda iki ülke arasındaki ticaret hacmi, bir önceki yıla göre %13,2 düşüş göstererek 9.324 Milyar Dolar'a kadar gerilemiştir. Her ne kadar bölgesel ve küresel işbirliği platformlarında, her iki ülke resmi makamlarınca Türkiye-İran arasındaki ticaret hacminin artışına yönelik olarak 30 Milyar Dolar hedefi belirlenmiş olsa da müteakip yıllarda, iki ülke arasındaki ekonomik ilişkiler negatif yönlü seyretmeye devam etmiştir. ABD, Trump Başkanlığı döneminde İran aleyhinde daha keskin yaptırım kararları alarak, Türkiye-İran arasındaki ekonomik ilişkilerin negatif yönlü seyri noktasındaki en başat sebeplerden biri olmuştur.

Tablo 4: Türkiye ve İran Ticaret Hacmi 2019-2020 (Milyar Dolar)

	İhracat	İthalat	Hacim
2019	2.737	3.608	6.345
2020	2.253	1.192	3.445

Kaynak: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verileri.

ABD'nin İran aleyhinde uyguladığı yaptırımların yanı sıra dünya genelindeki tedarik zincirlerini ve küresel ekonomik sistemi derinden sarsan Covid-19 Salgınıyla birlikte, Türkiye ile İran arasında 2012 yılında ulaşılan yaklaşık 22 Milyar Dolarlık ticaret hacmi 2020 yılının sonunda mezkur sebeplerden dolayı, %600'ün üzerinde bir düşüşle 3.445 Milyar Dolara gerilemiştir. Bu anlamda, İran-Türkiye İş Konseyi Başkanı, ABD yaptırımlarının Türkiye ile İran arasındaki ekonomik ilişkilere etkisini şu şekilde özetlemiştir: "ABD yaptırımları nedeniyle İran'la ticaretimiz son üç yıldır azalmakta ve son yaptırım kararlarından sonra işimiz daha da zorlaşmaktadır. Türkiye İran'dan petrol ithalatını sonlandırmaya başladıkça ticaret engelleri daha da ağırlaşacaktır." (Ekonomist, 2019). Sonuç olarak, Türkiye ile İran arasındaki ekonomik ilişkilerde Covid-19 Virüsü gibi olağanüstü salgın hastalıklar geçici değişkenler olarak değerlendirilse de mevcut ekonomik sistem göz önünde bulundurulduğunda, ABD'nin İran'a uygulamış olduğu yaptırımlar, Türkiye-İran ekonomik ilişkilerinde kalıcı değişkenler olarak bir sorun sahası olmaya devam edecektir. İki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin istikrarlı bir şekilde gelişmesini sağlamanın en önemli adımı, ABD'nin İran'a uyguladığı yaptırımların doğal olarak beraberinde getirmiş olduğu risklerin azaltılması ve ikili ekonomik ilişkilerin mümkün olduğu kadar bu risklerden ayrıştırılması olarak değerlendirilmektedir.

SONUÇ YERİNE

1979'dan bugüne değin belirli aralıklarla İran'ı hedef alan yaptırımlar İran ekonomisini uzun bir süre ciddi bir şekilde etkilemezken, 2010 sonrası yaptırım uygulayan ülke ve kurumların sayısının ABD baskısıyla artması İran ekonomisini derinden sarsmıştır. Ülkenin uluslararası finans sisteminden mahrum edilmesi, yatırımların ve teknoloji transferinin engellenmesi gibi küresel izolasyon girişimleri İran'ı ekonomik açmazlara sürüklemiştir.

İran'ın 50 yılı aşan yaptırım tarihinde Türkiye ile ilişkileri beklenenin aksine yaptırımlardan ziyade bölgesel ve ikili siyasi ilişkilerden daha yoğun etkilenmiş; 1980 döneminde İran petrolüne ilişkin yaptırımlar sırasında iki ülke petrol üzerinden takas anlaşmaları imzalamıştır. 1990'larda yoğunlaşan yaptırımlara rağmen İran ve Türkiye satın alma ve boru hattı anlaşmalarıyla enerji sektöründeki işbirliğini derinleştirmiştir. Yaptırımların zirve yaptığı 2012-2013 dönemi ikili ticaret hacmi açısından tarihe geçmiştir. Ancak tarafların ticaret hacmini daha da ileriye taşıma niyetlerine rağmen bölgede yaşanan gelişmeler aksi bir durumun yaşanmasına sebep olmuştur.

Türkiye-İran ilişkileri ticaret ve yatırım bağlamında değerlendirildiğinde Türkiye'nin daha faydacı bir yaklaşım benimsediği görülmektedir. Ancak, 2018 yılı itibarıyla tekrar yürürlüğe giren ABD yaptırımlarının ve bölgesel gerilimlerin gölgesinde, Türkiye-İran ilişkileri olumsuz etkilenmiş ve iki ülke arasındaki ticaret hacimlerinde sert düşüşler vuku bulmuştur. ABD'nin İran'a karşı uyguladığı yaptırımlar karşısında, İran'la ekonomik ilişkilerinde durgunluk dönemine girmek zorunda kalan Türk Firmaları, oluşan mevcut siyasi ve ekonomik belirsizlik çerçevesinde İranlı firmalarla yeni ekonomik girişimler yapmaktan kaçınmışlardır. Bu gelişmelerin üzerine, 2020 yılında tüm dünyayı ve ekonomik sistemi, tedarik zincirlerini ve arz-talep dengesini alt-üst eden Covid-19 küresel salgınıyla birlikte, Türkiye ile İran arasındaki ekonomik ilişkiler de durma noktasına gelmiş ve bu durum iki ülke arasındaki ticaret hacmine de doğrudan yansımıştır.

Sonuç olarak, bölgenin iki önemli stratejik ülkelerinden olan Türkiye ve İran arasındaki siyasi ve ekonomik ilişkiler tarihsel süreç içerisinde sürekli inişli-çıkışlı olagelmıştır. Teknolojik devrimlerle sınırların özellikle ekonomik anlamda atıl durumlarda kalabildiği küresel dünya düzeninde, Türkiye ile İran arasındaki ekonomik ilişkiler her ne kadar ABD yaptırımlarının gölgesinde kalmış olsa da iki ülke ekonomik ilişkilerinde, tekrar 2012 yılındaki ticaret rakamlarına ulaşılabilir potansiyelin olduğu değerlendirilmektedir. Covid-19 Virüsü gibi küresel salgın hastalıkların vuku bulmasının olağanüstü durumlar olduğu; bu anlamda, iki ülke arasındaki ticari hacmin 2020 yılının sonunda 3.445 Milyar Dolar'a gerilemiş olmasının reel ekonomik tabloyu yansıtmadığı düşünülmektedir. Nitekim 2022 yılının ilk 9 aylık ticaret verilerine bakıldığında iki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin tekrar yukarı yönlü hareketlendiği gözlenmektedir. Ancak, ABD'nin İran aleyhinde uyguladığı yaptırımların hukuki,

siyasi ve ekonomik boyutlarının tam anlamıyla çözümediği bir durumda iki ülke arasındaki ekonomik ilişkilerin sürekli sınınaacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

Ağır, O. (2021). “COVID-19 Sonrası Uluslararası Politikadaki Olası Değişimlere Yönelik Bir Değerlendirme”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2):887-896.

Amuzegar, J. (1997). “Iran’s Economy and the US Sanctions”, *Middle East Journal*, 51(2): 185–199. <http://www.jstor.org/stable/4329052>.

Aslan, M. (2018). “ABD’nin Nükleer Anlaşmadan Çekilmesinin Ekonomik Sonuçları”, *İRAMAnaliz*, https://iramcenter.org/uploads/files/ABDYnin_Nukleer_AnlaYmadan_Cekilmesinin_Ekonomik_SonuclarY.pdf.

Associated Press. (1996, 11 Ağustos). Defying U.S., Turkey to Sign Gas Deal in Iran”, *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/1996/08/11/world/defying-us-turkey-to-sign-gas-deal-in-iran.html>.

Ayman, S.G. (2014). “Turkey and Iran: Between Friendly Competition and Fierce Rivalry”, *Arab Studies Quarterly*, 36(1):6–26. <https://doi.org/10.13169/arabstudquar.36.1.0006>.

Bazoobandi, S., Biersteker, T., Connolly, R., Giumelli, F., Portela, C., Secrieru, S., Seeberg, P., & van Bergeijk, P. A. G. (2015). “Sanctions Against Iran: Winners And Losers”. (Ed. I. Dreyer & J. Luengo-Cabrera), *On target: EU Sanctions as Security Policy Tools*, pp. 57–66, European Union Institute for Security Studies (EUISS).

Borszik, O. (2014). “International Sanctions against Iran under President Ahmadinejad: Explaining Regime Persistence”, *German Institute of Global and Area Studies (GIGA)*, <http://www.jstor.org/stable/resrep07582>.

Calabrese, J. (1998). “Turkey and Iran: Limits of a Stable Relationship”, *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25(1):75-94. <http://www.jstor.org/stable/195848>.

Carswell, R. (1981). “Economic Sanctions and the Iran Experience”, *Foreign Affairs*, 60(2):247–265. <https://doi.org/10.2307/20041079>.

Congressional Record. (2023, July 31). <https://www.congress.gov/congressional-record/volume-151/issue-11/senate-section/article/S1050-2>.

Congressional Record. (2023, July 31). <https://www.congress.gov/congressional-record/volume-151/issue-11/senate-section/article/S1050-2>.

Congressional Research Service. (2022). “Section 232 of the Trade Expansion Act of 1962”, <https://crsreports.congress.gov/product/pdf/IF/IF10667>.

Çetinkaya, G. (1998). “Türk-İran İlişkileri, 1945-1997”, (Ed. Faruk Sönmezoğlu), *Türk Dış Politikasının Analizi*, ss.135-158, Der Yayınları, İstanbul.

Dunn, G. (2008, 12 Kasım). “Iranian “U-Turn” Transfers Now Prohibited”, <http://www.gibsondunn.com/publications/pages/IranianU-TurnTransfersNowProhibited.aspx>.

Ekonomist (2019), “İran ile Dış Ticaret Yaptırım Kıskaçında” <https://www.ekonomist.com.tr/arastirmalar/iran-ile-dis-ticaret-yaptirim-kiskacinda.html>

European Union External Action. (2015). “Joint Comprehensive Plan of Action”. https://www.eeas.europa.eu/eeas/joint-comprehensive-plan-action_en.

Farrall, J. M. (2008). *United Nations Sanctions and Rule of Law*, Cambridge University Press, Cambridge.

Fiedler, R. (2023). “The Policy of Maximum Pressure on Iran: US Policy Objectives and Effects”, *Przełąd Strategiczny*, 15:283-297.

Kalehsar, O. S. (2015). “Energy Factor in Turkey-Iran Relations”, *Energy & Environment*, 26(5):777–787. <https://www.jstor.org/stable/90006269>.

Kinnander, E. (2010). “The Turkish-Iranian Gas Relationship: Politically Successful, Commercially Problematic”, Oxford Institute for Energy Studies, Oxford.

Küpeli, M. Ş. (2016). “Nükleer Sorun Çerçevesinde İran’a Karşı Uygulanan Yaptırımların Ekonomi Politik Etkileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

- Lyons, K. (2015). "Iran Nuclear Talks: Timeline", *The Guardian*, <https://www.theguardian.com/world/2015/apr/02/iran-nuclear-talks-timeline>.
- Narli, N. (1993). "Cooperation or Competition in the Islamic World: Turkish-Iranian Relations from the Islamic Revolution to the Gulf War and Beyond", CEMOTI, La zone de coopération économique des pays riverains de la Mer Noire, 265-293, Lyon, France.
- Nuclear Weapon Free Iran Act of 2013-S.1881. (2013). <https://www.congress.gov/bill/113th-congress/senate-bill/1881/text>.
- Official Journal of the European Union. (2012). *Council Decision 2012/35/CFSP* of 23 January 2012, <https://www.piclub.or.jp/wp-content/uploads/2012/02/1147.pdf>.
- Olson, R. (2002). "The 'Azeri' Question and Turkey-Iran Relations, 2000–2002", *Nationalism and Ethnic Politics*, 8(4):61-85, <https://doi.org/10.1080/13537110208428678>.
- Pulat A. (2018). "Karşılıklı Bağımlılık Teorisi Açısından Türkiye İnan Ekonomik İlişkileri: 2002-2014", *İnan Çalışmaları Dergisi*, 1(2):93-114.
- Reuters. (2022, 25 Temmuz). "Iran Will Keep IAEA Cameras Turned off Until Nuclear Deal is Restored", *Reuters*, <https://www.reuters.com/world/middle-east/iran-will-keep-iaea-cameras-turned-off-until-nuclear-deal-is-restored-tasnim-2022-07-25/#:~:text=Iran%20informed%20the%20IAEA%20that,nuclear%20deal%2C%22%20Eslami%20said>.
- Salpukas, A. (1995). "Iran Signs Oil Deal With Conoco; First Since 1980 Break With U.S.", *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/1995/03/07/world/iran-signs-oil-deal-with-conoco-first-since-1980-break-with-us.html>.
- Shehadi, P. (1981). "Economic Sanctions and Iranian Trade", *MERIP Reports*, 98:15–16. <https://doi.org/10.2307/3011352>.
- Sherman, W. R. (2018). "How We Got the Iran Deal: And Why We'll Miss It", *Foreign Affairs*, 97(5):186–197. <http://www.jstor.org/stable/44823920>.
- Sinkaya, B. (2004). "Türkiye-İnan İlişkilerinde Çatışma ve İş birliği, 1989-2001", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Stein, A. (2017). "An Independent Actor: Turkish Foreign and Energy Policy Toward Russia, Iran, and Iraq", *Atlantic Council*, <https://www.jstor.org/stable/resrep03716.5>.
- Takeyh, R., & Maloney, S. (2011). "The Self-limiting Success of Iran Sanctions", *International Affairs*, 87(6):1297–1312. <http://www.jstor.org/stable/41306991>.
- The New York Times. (1982, 20 Ocak). "Turkey Sets Iran Trade Deal", *The New York Times*, <https://www.nytimes.com/1982/01/20/business/turkey-s-ets-iran-tr-ade-deal.html>.
- Torbat, A.E. (2005). "Impacts of the US Trade and Financial Sanctions on Iran", *World Economy*, 28:407-434. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9701.2005.00671.x>.
- Ulumi, İ. (1387). "Buhran-e Gerugan Giri ve Tehrim-i İnan", *Feslname-i Rahbord*, 47:97-122.
- Van de Graaf, T. (2013). The "Oil Weapon Reversed? Sanctions Against Iran and U.S.-EU Structural Power", *Middle East Policy*, 20:145-163. <https://doi.org/10.1111/mepo.12040>

Keman Eğitiminin Birinci Yılında Temel Sol El Tekniğinin Gelişimi İçin Uygulanması Gereken Teknik ve Pedagojik Yöntemler

Technical And Pedagogical Methods To Be Applied For The Development Of Basic Left Hand Technique in The First Year Of Violin Education

ÖZET

Keman eğitimi erken yaşlarda başlanması gereken oldukça zorlu, sabır isteyen uzun bir süreçtir. Keman tekniğinin temellerinin atıldığı ilk eğitim dönemi, tüm kemancılık hayatını derinden etkilediği için son derece önem taşımaktadır. Temelleri yanlış atılmış, sağ el ve sol el tekniği doğru oturmamış bir öğrencinin eğitiminin ileriki safhalarında çok büyük zorluklarla karşılaşması kaçınılmaz olacaktır. Yanlış teknikle eğitim almış bir öğrencinin tekniğini düzeltmek, kemana yeni başlamış bir öğrenciyle çalışmaktan çok daha zordur. Öğrencinin tekniğinin doğru yerleşmesi için hem öğrenci hem de öğretmene büyük sorumluluklar düşmektedir, fakat en büyük sorumluluk hiç kuşkusuz keman öğretmenindedir. Bu makalede keman öğretmenliği kariyerim boyunca edindiğim tecrübeler ve okuduğum keman otoriteleri tarafından yazılmış metod ve kitapların bilgisi ışığında temel sol el tekniği ile teknik ve pedagojik tavsiyelerde bulunmayı hedefliyorum. Makalemin özellikle genç meslektaşlarıma ve öğrencilere yararlı bir kaynak olması en büyük amacımdır ve beni çok mutlu edecektir.

Anahtar Kelimeler: Keman tekniği, Keman eğitimi, Keman sol el tekniği

ABSTRACT


Violin education is a very challenging, patient and long process that should be started at an early age. The first training period, in which the foundations of violin technique are laid, is extremely important as it deeply affects the whole violinist life. It will be inevitable for a student whose foundations are laid incorrectly and whose right and left hand technique is not established correctly to face great difficulties in the later stages of his education. Correcting the technique of a student who has been trained with the wrong technique is much more difficult than working with a student who has just started violin. Both the student and the teacher have great responsibilities for the correct establishment of the student's technique, but the greatest responsibility is undoubtedly the violin teacher. In this article, I aim to give technical and pedagogical advice on basic left hand technique in the light of the experiences I have gained during my violin teaching career and the knowledge of the methods and books written by violin authorities that I have read. It is my greatest aim that my article will be useful resource especially for my young colleagues and students and it will make me very happy.

Keywords: Violin Technique, Violin Education, Violin Left Hand Technique

GİRİŞ

Keman tutuş pozisyonu insanın doğal duruş şekline aykırıdır, insan anatomisi için çok uygun ve rahat bir pozisyon olmadığı için zorluklar barındırır. Örneğin bir piyanist piyanonun başına geçer, taburesini ayarlar ve oturur, ellerini tuşlara yerleştirir ve çalmaya hazır hale gelir. Çellist de aynı şekilde sandalyesine oturur, enstrümanını bacaklarının arasına alır, yayını tutup tellere koyar ve çalmaya hazır hale gelir. Buradaki duruş ve tutuş pozisyonları yer çekimiyle çok zıt hareketler içermez. Kemanda ise yer çekimine karşı yapılan bir hareket söz konusudur. Duruş ve tutuş olarak zaten zor olan keman tutuşunu teknik olarak mümkün olduğu kadar basitleştirebilmek için keman pedagog ve otoriteleri hem sağ hem de sol el için teknik tavsiyelerde bulunmuşlar, çok çeşitli metodlar yazmışlardır. Sağ ve sol elde yapılacak yanlış teknik uygulamalar, öğrencinin sakatlanmasına varacak derecede ciddi sorunlara yol açabilir.

Keman derslerine başlamadan önce öğretmen ve öğrencinin bir araya gelmesi yararlı olacaktır. Bu buluşmada öğretmen öğrenciye genel hatlarıyla kemana tanıtılabilir ve uygun boyutta keman seçimi yapılabilir. Tekniğin doğru oturması için öğrenciye uygun boyutta enstrüman seçimi önemlidir. Kemana başlama yaşı konservatuvarlar, güzel sanatlar liseleri, güzel sanatlar fakülteleri müzik bölümlerinde 5 yaşından 18 yaşına kadar değişiklik gösterebilmektedir, fakat en verimli başlama yaşı 5 ile 9 yaş arasındadır. Kas ve iskelet sisteminin enstrümana uyumu için erken yaşlarda kemana başlamak çok daha faydalı olacaktır. Öğrencinin vücut yapısı fazla minyon veya iri yapılı değilse 5, 6 yaşlar için 1/8, 7, 8 yaşlar için 1/4, 9, 10 yaşlar için 1/2, 11, 12 ve 13 yaşlar için 3/4, 14 yaşından sonra da tam kemanlar uygun olacaktır. Kemanın öğrenci için uygun boyutta olup olmadığını anlamak için

Alptekin Ömür Gören¹ 

How to Cite This Article

Gören, A. Ö. (2023). "Keman Eğitiminin Birinci Yılında Temel Sol El Tekniğinin Gelişimi İçin Uygulanması Gereken Teknik ve Pedagojik Yöntemler" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8895-8899. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72674>

Arrival: 25 August 2023
Published: 25 October 2023

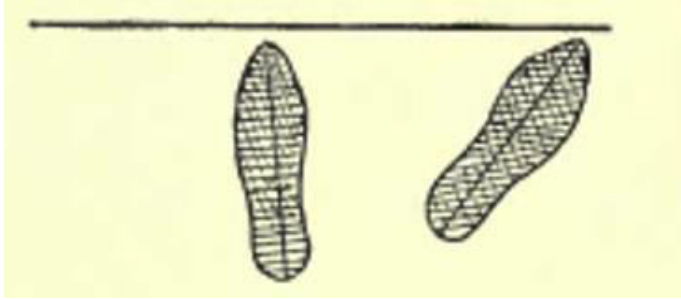
Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0008-6532-7123

öğrenciye keman tutturulur. Sol eli kemanın salyangozundan tutması istenir. Sol dirsek tamamen düz pozisyondaysa keman öğrenci için büyük, sol dirsek fazla kırık pozisyondaysa ise keman öğrenciye küçüktür. Sol dirsekteki açı çok geniş değilse o keman öğrenci için uygun boyuttadır.

DURUŞ POZİSYONU

Her ne kadar öğretmen ve öğrenci dersler başlamadan önce tanışmış olsalar bile ilk dersin heyecanından ötürü öğrenci gergin ve stresli olabilir. Derse başlamadan önce öğretmen öğrenciyle sohbet ederek onu rahatlatmalı ve psikolojik açıdan derse hazırlamalıdır. İlk derse postür, yani duruş pozisyonu ve keman tutuşuyla başlanabilir. Öğrenciden ayağa kalkması ve dik durması istenir. Öğrenci dik durmalı fakat vücuttaki hiçbir kas gergin olmamalıdır. Bunu engellemek için öğrenciden nefes alıp vermesi ve kollarını silkeler gibi yaparak rahatlatması istenebilir. Ayaklar omuz hizasında açılmalı, vücut ağırlığı sol ayak üzerine verilmeli, sağ ayak biraz daha ileride durmalıdır. Bazı otoriteler ağırlık iki ayağa da eşit oranda dağıtılmasını savunsa da bu çok yararlı değildir.



Şekil 1: Ayak Pozisyonu

Kaynak: Schroeder, C. (1900)

KEMAN TUTUŞU

Öğrenci duruş pozisyonunu öğrendikten sonra keman tutuşuna geçilebilir. Öğrenciden başını hafifçe yukarı kaldırması istenir. Öğretmen kemani öğrencinin köprücük kemiği ve çenesi arasına yerleştirir ve öğrenciden başını tekrar aşağı indirerek kemani çenesi ve köprücük kemiği arasında tutması istenir. Keman yatay pozisyonda, salyangozu öğrencinin burnuyla eşit bir çizgide bakışlı olmalı, gereğinden fazla ön ve arkaya alınmamalıdır. Öğrencinin fiziksel özelliklerine göre keman tutuşunda küçük uyarlamalar yapılabilir. Öğrencinin kolları uzunsa keman biraz daha sol tarafta tutulabilir. Bu sayede sol kol, el ve parmaklar daha rahat hareket edebilir. Öğrencinin kolları kısaysa keman daha ortadan tutularak kol hareketlerinin serbestliği sağlanabilir. Aynı zamanda yayın uçta kullanımı daha rahat hale gelir.



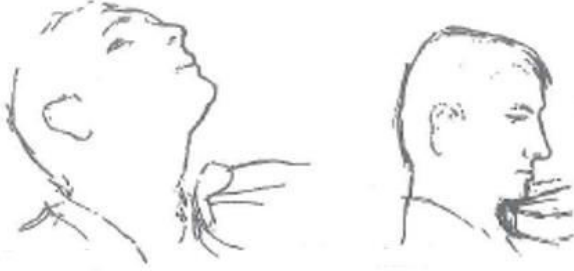
Şekil 2: Keman Tutuşunda Sol Elin Pozisyonu

Kaynak: Bytovetzsi, P. (1917)

David ve Spohr, kemanın güçlü bir şekilde desteklenmesi için sol omzun hafifçe kaldırmasını tavsiye etmişlerse de Beriot ve Singer gibi diğer keman otoriteleri bu desteğin doğal olmadığını savunarak karşı çıkmışlar, kemanın köprücük kemiği üzerine yerleştirilen küçük bir ped iste desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Eski geleneksel keman öğretim tekniğine göre çene ile yapılacak basınç keman için gereklidir. Daha yenilikçi keman öğretim teorisinin temsilcisi olan Courvoisier'e göre ise basınç çene ile değil, çene kemiği ile sağlanmalıdır. Paganini ve diğer keman otoritelerine göre kemana çene ile hiçbir basınç uygulanmamalıdır. (Gruenberg, E. 1919: 17)

Ünlü kemancı ve pedagog Kato Havas'a göre keman, kuyruk kısmının ucundaki düğme boğazın çukuruna bakacak şekilde köprücük kemiğinin üzerine yerleştirilmelidir. Alt çene ve çenelik arasındaki temas noktası hemen hemen

her bireyde farklılık gösterir, çünkü herkesin fiziksel yapısı birbirinden biraz farklıdır. Bu nedenle katı kurallar koymak doğru olmaz. Alt çene ve çenelik arasındaki temas noktası nerede olursa olsun kemanı çene ile tutmamak büyük önem taşır. Çünkü bu sadece kemancıyı rahatsız ve güvensiz kılmakla kalmaz, aynı zamanda alt çene kavramaya başlar başlamaz özellikle boynun arka kısmında bir sertlik hissi oluşur. Bu sertlik hissi zamanla krampa yol açar ve bu kramp tıpkı bir orman yangını gibi vücudun diğer bölgelerine yayılır. Hiçbir kemancı kasıtlı olarak rahatsız bir tutuş pozisyonunu tercih etmez. Alt çene ve çenelik arasındaki temasın nedeni başın alçaltılmasıdır. Başın alçaltılması kafatası ile ilk omur arasındaki harekete bağlı olduğundan, temasın gerçek nedeni tam burada, başın arkasındadır. Çeneyi kemanın üzerine yerleştiren şey de başın alçaltılması, kafatası ağırlığının ileri doğru hareketidir. Kafatası ağırlığının ileri doğru hareketi biraz çalışmayla elde edilebilir ve bu keman tutuşunda çok büyük bir güven hissiyatı sağlar. Bu sayede kemana sol koldan veya sol elden herhangi bir aktif destek sağlama ihtiyacı ortadan kalkmış olur. (Havas, K. 1961: 16, 17)



Şekil 3: Kemanın Köprücük kemiği ve çene arasına yerleştirilmesi

Kaynak: Havas, K. (1961)

Öğrencinin kemanı doğru pozisyonda ve sağlam bir şekilde tuttuğundan emin olduktan sonra öğretmen öğrenciden oda içerisinde yürümesini isteyebilir. Öğrenci yürürken kollarını serbest bırakmalı, kemana hiçbir şekilde dokunmamalıdır. Yürüyüş sırasında keman köprücük kemiği ve çene arasında kaymadan sağlam şekilde duruyorsa, tutuş pozisyonunun doğruluğundan emin olabiliriz.

YASTIK VE ÇENELİK SEÇİMİ

Keman tutuşunda öğrencinin yastık kullanımına ihtiyaç duyup duymadığı boynunun uzunluğuna göre değişiklik gösterse de öğrencilerin büyük çoğunluğu yastık kullanımına gerek duymaktadır. Keman çene ve köprücük kemiği arasına yerleştirildiğinde arada boşluk oluşuyorsa ve öğrenci bu boşluğu kapatmak amacıyla başını yana yatırıyorsa yastık kullanımı bir zorunluluktur.

Ünlü pedagog Leopold Auer yastık kullanımına karşı görüş belirten otoritelerdendir. Auer'e göre keman boyuna sağlam bir şekilde dayanmalı ve çene çeneliğin üzerine kararlı bir şekilde konulmalıdır. Kemanı desteklemek için sol omuz kaldırılmamalı ve yastık kullanımından kaçınılmalıdır. Yastık kemanın sesini de azaltır. Kemanı yastık kullanmadan dik tutmak ilk başta zor olabilir. Yapılan çalışmalarla bu tutuş şekline alışıldıktan sonra yüksek pozisyonlarda çalma kolaylığı elde edilecek ve özellikle de hızlı ve inici pasajlar çok daha kolay çalınabilecektir. (Auer, L. 1926: 10)

Rus keman pedagogları İsaeviç, Yankeleviç ve Galamian ise yastık kullanımını desteklemişler ve uzun boyuna sahip kemancılar için en akılcı çözüm olarak görmüşlerdir. (Merdinli, Ö. 1998: 5)

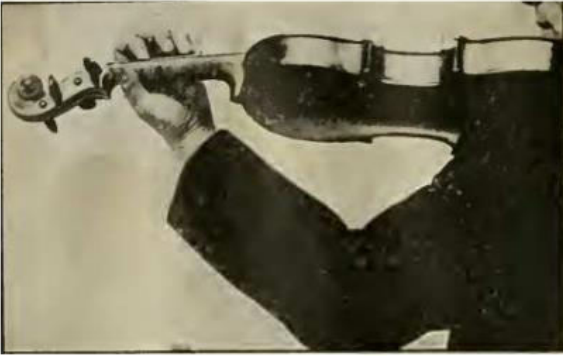
Ünlü Macar kemancı ve pedagog Kato Havas, yazdığı "A New Approach To Violin Playing" (Keman Çalma Tekniğine Yeni Bir Yaklaşım) kitabında yastık kullanımı ile ilgili şu bilgi ve görüşlere yer vermiştir: Kemanın bugünkü şeklini aldığı ilk dönemlerde yastık kullanımına gerek yoktu, çünkü erkek ceketleri kalın dolguluysa. Daha sonraları ağır dolgulu ceket modası sona erdiğinde, kemanı çalan kişinin boynunun son derece kısa olduğu durumlar haricinde sol omzun yukarı kaldırılmasını önlemek için bir tür yastığa ihtiyaç duyulmuştur. Keman yastıkları doğru şekle sahip değilse tutuşa yardımcı olmaktan ziyade hemen bir engel haline gelirler. Menuhin ve diğer usta kemancıların geliştirdiği yastıklar sayesinde sorun çözülmüş oldu. Bu yastıklar kemanın arkasına temas etmedikleri için titreşime etki etmez ve sesi azaltmazlar. Farklı boyutlarda üretildikleri için tüm kemancılar için modelleri bulunabilir. Kemancının fiziksel özelliklerine göre ayarlandıktan sonra hareket etmedikleri için kemancıda tam bir güven hissi sağlarlar. (Havas, K. 1961: 13)

Kemanda yastık seçimi kadar çenelik seçimi de önemlidir. Günümüzde her çene yapısına uygun onlarca model ve büyüklükte çenelikler üretilmektedir. Uzun boyunlu kemancılar yüksek çenelikleri, kısa boyunlu kemancılar daha alçak çenelikleri tercih edebilir. Kemanı ortadan tutan kısa kollara sahip kemancılar kuyruğun üzerini kaplayan çenelik modellerini, kemanı daha sol tarafta tutan uzun kollu kemancılar ise kemanın soluna adapte edilen çenelikleri tercih edebilir.

SOL ELİN KEMANIN SAPINA YERLEŞTİRİLMESİ VE PARMAKLARIN BASILIŞI

Öğrenci keman tutuşunu kavrayıp rahat pozisyonda tutabildikten sonra sol el kemanın sapına yerleştirilebilir. Sol dirsek kemanın altında, dirseğin ucu yeri dik bir açıyla gösterecek şekilde durmalıdır. En kalın teller olan sol ve re tellerinde dirsek, dirseğin ucu enstrümanın altından görünecek şekilde içe doğru çevrilmelidir. Bu sayede sol el parmakları sol ve re tellerinde çok daha rahat basış pozisyonuna erişmiş olurlar. Keman tutuşunda başparmağın görevi diğer parmakların basıncını karşılayarak destek vermek ve pozisyon geçişlerinde pozisyon geçişlerinde el ve parmaklarla beraber hareket etmektir. Kemanın sapı işaret parmağının orta boğumu ve başparmağın arasına konulur. Burada başparmağın tam konumuyla ilgili net ve kesin bilgiler vermek doğru olmaz. Her bireyin fiziksel yapısı farklılık gösterebileceği için tutuş pozisyonunda da farklılıkların olması gayet doğaldır. Örneğin büyük el ve uzun parmaklara sahip bir kemancının başparmağı sap üzerinde görünürken daha küçük ve kısa parmaklara sahip kemancıların başparmağı sapın daha altında konumlanabilir. Başparmağın konumu her neresi olursa olsun kemanın sapı asla işaret parmak ve başparmakların başlangıç eklemleri arasında oluşan boşluğa dayanmamalıdır. Keman bu boşluğa dayanırsa parmaklar telden uzaklaşarak doğru ve dik basma pozisyonlarını kaybetmiş olur.

Kemancı ve pedagog Pavel Bytovetzski başparmağın salyangoza doğru uzatılmasını önerir, bu sayede başparmak üst pozisyonlara çıkmak için hazır konuma gelir. Ayrıca başparmağın birinci parmak yerine kemanın baş eşğine yakın pozisyonda konumlanması ile sol el parmaklarına serbestlik kazandırılarak, başparmaktan kaynaklanan sıkışıklık ve krampların da önüne geçilebilir. (Bytovetzski, P. 1917: 5)



Şekil 4: Sol El Başparmak Pozisyonu

Kaynak: Bytovetzski, P. (1917)

Sol el kemanın sapına paralel pozisyonda olacak şekilde çevrilerek konulmalıdır. El, bilek ve dirsek düz bir çizgidedir. Sol bileği aşırı derecede kemanın sapına yaklaştırmak, sol bileği dışa doğru kıvrırmak, sol eli saptan ayırarak paralel pozisyonunu bozmak, sol dirseği içeri çevirmek yerine dışa doğru çevirmek öğrencilerin sıklıkla yaptığı hatalardır. Öğretmen öğrencinin tutuşunu kontrol ederek hatalarını düzeltmesinde yardımcı olmalıdır.

İtalyan kemancı Francesco Geminiani yazmış olduğu “The Art of Playing on the Violin” (Keman Çalma Sanatı) kitabında “Geminiani Grip” (Geminiani Tutuşu) olarak bilinen teknik bir uygulama önermiştir: Sol elin doğru pozisyonda olması için birinci parmak birinci telde fa notasına, ikinci parmak ikinci telde do notasına, üçüncü parmak üçüncü telde sol notasına ve dördüncü parmak da dördüncü telde re notasına basılmalıdır. Bu dört parmak, basış pozisyonu yerleşene kadar telden kaldırılmamalıdır. Daha sonra parmaklar basılı oldukları teller arasında küçük bir mesafe kalacak şekilde tellerden kaldırılmalıdır. Bu uygulamayla sol el pozisyonu mükemmel olur. (Geminiani, F. 1751: 1)

Geminiani'nin 1751 yılında yazdığı keman metodundan itibaren sol el ve parmakların doğru pozisyonu ile ilgili yapılan diğer tüm çalışmalar Geminiani'yi örnek alarak yapılmış olsa da günümüz kemanlarının saplarının o dönemdeki kemanlardan daha uzun olduğu hesaba katılmalı, bu uygulamanın günümüz kemanlarında yapılmasının çok daha zorluklar içerdiği unutulmamalıdır.

Parmakları tuşa en ince veya en kalın tellerden başlamak yerine ortadaki tellerden başlamak öğrenci için daha kolay olacaktır. Örneğin la teliyle başlanılabilir. Öğrenciden her notayı bir ve iki ve üç ve dört ve diye sayarak ve dörder defa tekrar ederek pizzicato çalarak önce boş tel la, sonra birinci parmak si, sonra ikinci parmak do diyeyiz, sonra üçüncü parmak re, son olarak da dördüncü parmak mi notasına basması istenir. Parmaklar tele yukarıdan inmeli, dik pozisyonda ve parmağın ucundaki yastık kısmı tele temas edecek şekilde basması istenir. Parmağın ucunda çatı pozisyonu oluşması yeterli olacaktır, çok aşırı dik veya yatay basış pozisyonu doğru değildir. Öğretmen öğrencinin parmaklarını basarken başparmağını sıkıp sıkmadığını eliyle kontrol etmelidir. Başparmağın sıkılmaması için egzersiz olarak diğer parmaklar telde basılıyken başparmak sap üzerinde ileri ve geri yuvarlaklar çizilebilir veya sap üzerinden kaldırılıp sapa tekrar konulabilir. La teli bittikten sonra re telinde aynı basış sıralaması uygulanabilir.

Öğrenci böylelikle re telinden la teline temel basış kombinasyonu ile bir oktav Re majör gamı çalabilecek seviyeye gelmiş olur. Gam ilk etapta pizzicato olarak her nota dörder defa tekrar edilerek çalıştırılmalıdır. Gamın çıkışında ve inişinde boş tel kullanımı tercih edilebilir. Öğrenci parmak basışına iyice alıştıktan sonra gamın dönüşü boş telle değil dördüncü parmakla yapılabilir. Re majör gamın dönüşündeki birinci parmak si notası, dördüncü parmak re telinde la notasına basılana kadar telden kaldırılmamalıdır. Bu uygulama öğrencinin dördüncü parmağı ileri doğru açmak isterken sol el pozisyonunu bozmasının önüne geçer. Birinci parmak telde basılı olduğu için sol el ileriye doğru gitmemiş olur. Re ve la tellerinde çalışıldıktan sonra en kalın tel olan sol ve en ince tel olan mi tellerinde de çalışılabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta sol dirseğin tellerin yüksekliğine göre konum alması olacaktır. Yüksek tellerde dirsek içeri doğru çevrilmelidir.

SONUÇ

Makalemdede sol el tekniğinin temellerini oluşturan duruş pozisyonu, keman tutuşu, sol elin kemanın sapına yerleştirilmesi konularını ele aldım. Sol elde entonasyonun temizliği, ajilite, çift sesler, üç ve dört sesli akorlar, trill, armonikler, çift sesli armonikler ve müziğe karakter kazandıran en önemli teknik unsurlardan olan vibrato gibi unsurlar, sol el tekniğinin temelini doğru atılmasıyla kazanılan teknik uygulamalardır. Sağ el tekniği mükemmel fakat vibratosunda problem olan, entonasyon sorunları yaşayan bir kemancıya iyi bir kemancı diyemeyiz. Bu nedenle sol el tekniği de sağ el tekniği kadar önemlidir. Keman çalışması teorik ve pratik öğelerden oluşur fakat hiç kuşkusuz pratik çalışma kısmı teorik çalışmadan çok daha önemli ve zaman ayrılması gereken çalışmadır. Öğrenci, doğru tekniğin yavaş çalışmayla ve en önemlisi de zamana yayılan sabırlı ve planlı çalışmayla elde edebileceğini akıldan çıkarmamalıdır. Öğretmen ise öğrencilerinin fiziksel yapısına en uygun tutuş pozisyonunu belirleyerek sol el tekniğinin temelini sağlam bir şekilde atmalı, ileride karşılaşılabilecek olan zor teknik uygulamalara öğrenciyi hazırlamalıdır.

KAYNAKÇA

- Auer, L. (1926). Graded Course of Violin Playing, Book 1, Carl Fischer Inc, New York
- Bytovetzsi, P. (1917). How To Master TheViolin, Oliver Ditson Company, Boston
- Geminiani, F. (1751). The Art Of Playing On TheViolin, S 1.
- Gruenberg, E. (1919). Violin Teaching And Violin Study, Carl Fischer, Nee York
- Havas, K. (1961). A New Approach To Violin Playing, Bosworth And Co LTD, London
- Merdinli, Ö. (1998). Keman Sol El Tekniğinin Galamian Ve Rus Okullarından Örneklerle İncelenmesi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul
- Schroeder, C. (1900). Handbook Of Violin Playing

Joseph de Tournefort'un Gravürlerinde 17. ve 18. y.y. Osmanlı Devleti Şehir Manzaraları

17th and 18th Century Ottoman State City Views In Joseph de Tournefort's Engravings

ÖZET

16. yüzyıldan itibaren Avrupalı sanatçı ve bilim insanları Osmanlı Devleti'nin şehir manzaralarını önce eskiz yapıp daha sonra kalıcı ve çoğaltılabilir olması bakımından gravür yöntemini kullanarak resmetmişlerdir. Fransız botanikçi Joseph Pitton de Tournefort da 17. yüzyıl sonu ve 18. yüzyıl başı Osmanlı Devleti'nin birçok şehirlerine seyahatleri esnasında o dönemin şehir görünümünü ve coğrafyasında yetişen bitkileri gravürler ile tarihe ve bizlere sunan bilim insanlarından biridir.

Bu araştırmanın amacı gravür sanatı tarihi hakkında ve Tournefort'un bitkiler üzerine araştırma yapmak için doğu ülkelerine yaptığı gezileri hakkında kısa bilgi vermek ve onun Osmanlı şehirlerine bakarak yaptığı gravürlerini analiz etmek ve bu gravürlere konu olan şehirleri günümüzdeki görünümü ile kıyaslayabilmektir.

Bu makalede gravür tekniklerinin 15. yüzyıldan itibaren sanat alanında kullanılmaya başladığı, süreç içinde Dürer, Goya, Rembrandt, Picasso gibi ünlü sanatçıların gravürün gelişmesine katkıda buldukları, gravür sanatının Avrupa'da olduğu gibi ülkemizde de akademik bir gelişim süreci izlediği bulgularına varılmıştır. Ayrıca Tournefort'un doğu ülkelerindeki bitki türlerini araştırmak üzere Fransa Devleti tarafından görevlendirildiği, seyahatleri boyunca bitki türlerinin yanı sıra şehir manzara ve sosyal yaşamlar hakkında mektuplar yazdığı, oryantalist ve romantik üslupta gravür resimler yaptığı, resimlerinde uzaktan şehir manzaraları çalıştığı, bu manzaralarda yer alan yapılar ve şehirler gravürlerinin zamanla birer belgeye dönüştüğü bulgularına varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tournefort, Osmanlı, Gravür, Botanik.

ABSTRACT

Since the 16th century, European artists and scientists depicted the cityscapes of the Ottoman Empire by first making sketches and then using the engraving method to make them permanent and reproducible. French botanist Joseph Pitton de Tournefort is one of the scientists who, during his travels to many cities of the Ottoman Empire in the late 17th and early 18th centuries, presented to history and us the city views of that period and the plants growing in the geography with engravings.

The aim of this research is to give brief information about the history of engraving art and Tournefort's trips to eastern countries to research on plants, and to analyze his engravings looking at Ottoman cities and to compare the cities that are the subject of these engravings with their current appearance.


In this article, it has been concluded that engraving techniques began to be used in the field of art since the 15th century, that famous artists such as Dürer, Goya, Rembrandt and Picasso contributed to the development of engraving, and that the art of engraving followed an academic development process in our country, as in Europe. In addition, Tournefort was commissioned by the French State to research plant species in eastern countries, wrote letters about city landscapes and social lives as well as plant species during his travels, made engravings in orientalist and romantic styles, studied city views from afar in his paintings, and depicted the structures and buildings in these landscapes. It has been found that the city engravings turned into documents over time.

Keywords: Tournefort, Ottoman, Engraving, Botanic.

GİRİŞ

16. yüzyıldan 19. yüzyıla kadar Batılı gezgin, bilim adamları ve ressamlar Balkanlardan başlayan gezilerini Orta Asya içlerine kadar sürdürmüş, gezileri sırasında gördükleri yerleri resimleyip ülkelerine döndüklerinde kalıcılığı ve çoğaltılabilirliği açısından gravür tekniği ile çalışmışlardır. O dönemde başta İstanbul olmak üzere birçok şehirde bulunup araştırmalar ve çizimler yapan Avrupalı sanatçılar ve bilim adamları Charles Texier, Joseph De Tournefort'un, Gaspard Fossati, Anton Ignas Melling, John Frederick Levis, Melchior Lorrich, Conte de Choiseul-Gouffier, Joseph Schranz, William Henry Bartlett olmuştur. Bu gezginler gezip gördükleri yerlerin mimari eserlerini, sokaklarını, kalelerini, manzaralarını ve gündelik yaşam konularını çalışmışlardır.

Joseph De Tournefort da Osmanlı Devleti dönemindeki görünümü tanımamıza imkan sağlayan ve tarihe görsel belgeler kazandıran gezginlerden biridir. Bu araştırmada Osmanlı Devleti şehirlerinden manzaralar çalışan Joseph De Tournefort'un gravürleri problem konusu olarak ele alınmıştır.

Hava Küçüköner¹ 

How to Cite This Article

Küçüköner, H. (2023). "Joseph de Tournefort'un Gravürlerinde 17. ve 18. y.y. Osmanlı Devleti Şehir Manzaraları" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8900-8911. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72770>

Arrival: 29 August 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, Konya, Türkiye, ORCID: 0000-0003-2344-8872

Joseph de Tournefort'un Gravürlerinde 17. y.y. Osmanlı Devleti Şehir Manzaraları adlı bu çalışma gravür sanatı, gravürün çoğaltılabilirliği, bugünkü geldiği yeri, gezginlerin Anadolu'ya gelişleri ve Türk Resim sanatı literatürüne katkısı açısından önemlidir.

Bu araştırma başta gravür teknikleri konusunda bilgi vermeyi, Tournefort'un eserlerini tespit etmeyi ve gravürlerinde Osmanlı şehir manzaralarını nasıl ele aldığını ortaya koymayı hedeflemiştir.

GRAVÜR VE TARİHÇESİ

Bakır, çinko, tahta, linolyum, plastik ve benzeri gibi oyulabilen ya da üzerine iz bırakılabilen kalıpların düz yüzeyine oyma ve kazıma aletleri veya elektronik yöntemlerle bir desenin kalıba aktarılıp, aynı kalıbın çukur veya tümseklerine boya verildikten sonra baskı yöntemi ile kağıda aktarılmasından elde edilen resme gravür denir.

“Bakır plakaların kazınması tekniğinin daha antik çağlarda kuyumcular tarafından kullanıldığını biliyoruz. Bakır ve çelik plakaların kimyasal eriyiklerle yedirilmesi tekniği de daha çok silah ustaları ve silah süslemecileri tarafından kullanılıyor ve biliniyordu” (Özsezgin, Aslıer, 1989:146).

“Sümerler ilk baskı çoğaltma olarak kabul edilen silindir mühürleri oyarak çukur ve tümsekleri iyice belli edip yumuşak kil üzerinde döndürerek şekli veya yazıyı kile aktarıyorlardı” (Küçüköner, 2022:58).



Görsel 1. Sümer Dönemine Ait Silindir Mühür ve Kil Üzerindeki Baskısı.

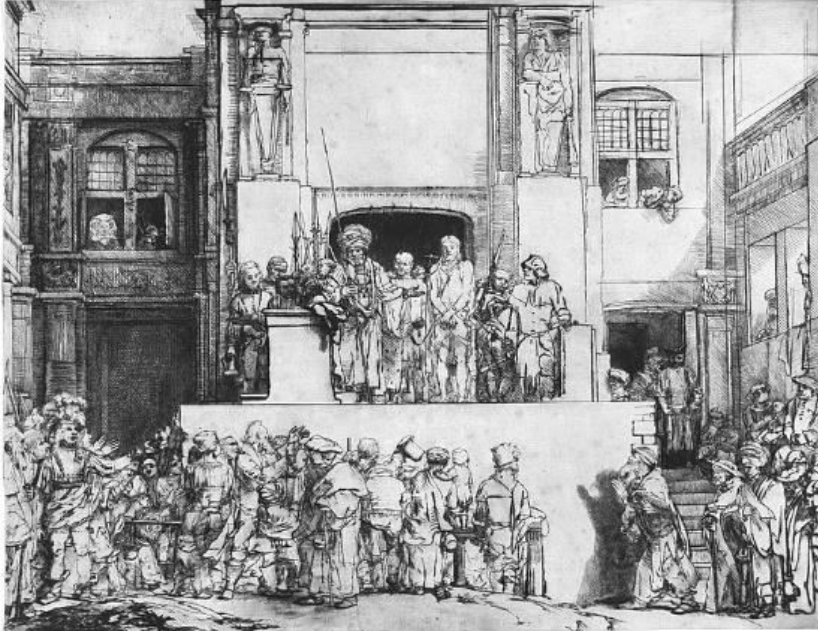
“Sümerler, Çinliler ve diğer birçok yerden kalan bu değişik buluntulara rağmen, oyma ve çizme işleminin sanat alanında önemli bir yer tutan gravür tekniği olarak kullanılmaya başlaması ancak 15. yüzyılda Avrupa'da görülmektedir” (Küçüköner, 2012:6).

Gutenberg tarafından 1440 yılında matbaanın icat edilmesiyle Avrupa'da yazı ve resmin daha hızlı basılmış ve dağıtılmaya başlanmıştı, Böylece görsel veriler ve yazılı bilgiler halka daha kolay ulaşmaya başlanmıştır. Kiliselerde yer alan resimler gravür ressamı tarafından çizilerek gravür baskı yolu ile çoğaltılıyor ve bu resimler halka ulaştırılıyordu.



Görsel 2. Albrecht Dürer, “Adem ve Havva”, 1504, Gravür, 20,5 x 24 cm.

Gravür Avrupa’da hızla kullanılan ve geliştirilerek devam eden bir sanat yöntemi olmaya başlamıştır. Çoğaltılıyor olması ilginin artmasında önemli bir etkidir. Albert Dürer’in hem ahşap hem de metal üzerine yaptığı sayısız gravürlerden sonra Hollandalı ressam Rembrandt Harmenszoon van Rijn bakır levhada aşamalı asitli oymayı geliştirmiştir.



Görsel 3. Rembrandt, “İsa halka gösteriliyor”, 1655, Asit Oyma, 4. Durum Baskısı, 35 x 45 cm.

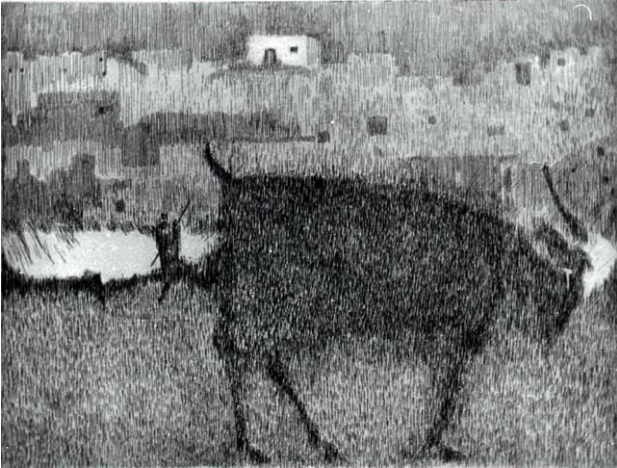
Gravür, artık resim sanatının bir anlatım biçimi olarak kabul görmekte ve teknik olarak da geliştirilmektedir. İspanyol sanatçı Francisco Goya aquatinta tekniğini kullanarak noktasal leke değerler de ilave etmiştir. Sanatçının birçok serisinden birisi de “Caprishos” serisidir.



Görsel 4. Francisco Goya, "Aklın Uykusu Canavarlar Üretir", Caprichos Serisinden 43. Kalıp, 1799, Aquatinta, 32. Plaka, 21 x 15 cm

20. yüzyıla girerken gravür sanatı Kübizm, Ekspresyonizm, Fovizm gibi Modern sanat akımlarındaki sanatçılar tarafından da anlatıma yönelik olarak kullanılmaya başlanmıştır. Pablo Picasso ahşap üzerinde eksiltme tekniğini ilk uygulayan ressam olarak tek kalıpta renkli gravüre ulaşmış, Edvard Munch ve Kathe Kollwitz de iradeciliğin yeni bir anlatım yolu olarak ahşap gravürü tercih etmişlerdir. Stanley William Hayter'in Atölye 17'deki teknik arayışlarına çok sayıda sanatçı katılmış ve gravürde yeni teknikler ve modern yöntemler geliştirilmiştir.

Türkiye'de gravür resim yapma işi akademik olarak ilk kez Sanayi Nefise Mektebi'nde 1892'de Stanislas Arthur Napier tarafından Hakkaklık bölümü kurularak başlatılmıştır. 1937 yılında Fransız Leopold Levy okulda bir gravür atölyesi kurmuş ve içlerinde Sabri Berkel, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Nevzat Akoral, Ferruh Başağa, Gündüz Gölönü gibi çok sayıda sanatçı yetişmiştir.



Görsel 5. Atilla Atar, "Keçiler", 1975, Metal Gravür, 15 x 20 cm.

Ankara'da Gazi Üniversitesi'nde de 1935'ten başlayarak özgün baskı dersleri yapılmış ve Ferit Apa, Muammer Bakır, Mustafa Aslier, Adnan Turani, Nevzat Akoral ve Mürşide İçmeli gibi sanatçılarımızın çoğu buradan yetişmiştir.



Görsel 6. Mustafa Ashier, Aile, 1994, Metal Gravür, 33 x 36 cm.

Marmara Tatbiki Güzel Sanatlar Yüksek Okulu'nda da Mustafa Ashier tarafından 1960'ta özgün baskı atölyesi açılmış ve bu atölyede Mustafa Pilevneli, Ergin İnal, Erol Deneç, Ali İsmail Türemen, Fevzi Karakoç, Kadri Özayten, Filiz Özayten, Sema Ilgaz Temel, Sabiha Erengönül, Uğur Üstünkaya gibi sanatçılar çalışmalar yapmışlardır.

Baskı adında bölümlerin kurulması ve baskı içerikli müzelerin açılmasının da katkıları ile günümüzde gravür sanatı hemen hemen bütün üniversitelerimizde atölye ortamlarına sahip olarak öğrenci yetiştirmekte ve baskı sergileri ile yarışmaları sayesinde de sanatsal özgün baskı eğitimi desteklenmektedir.

JOSEPH DE TOURNEFORT

Bu bölümde Joseph De Tournefort gravür sanatındaki üslubu, eserlerindeki anlatı biçimi, tarihi belgesellik ve sanata katkısı açısından ele alınacaktır.

Joseph De Tournefort 1656 yılında Fransa'da dünyaya gelmiştir. Ailesinden gelen bitkibilim uzmanlığı Joseph De Tournefort'un da alanını belirlemede etkili olmuştur. Joseph De Tournefort 23 yaşında iken Montpellier'ye gider ve orada üniversite çevreleri ile içli dışlı olmuş, ama üniversiteye kaydolmamıştır. Yine de bitkibilim alanında uzmanlaşmış ve bitki örneği toplamak amacıyla Cevennes ve Pireneler'i aşarak Barcelona'ya kadar gitmiştir. Montpellier'li bitkibilimcilerin önerisi üzerine Paris'teki Kraliyet Bitki Bahçesine bitki bilim profesörü olarak atanmış; ömrünün sonuna kadar bu görevi yerine getireceğine söz vermiştir. İspanya ve Portekiz'deki bilimsel gelişlerini sürdürmüş ve 1694'te Elements de Botanique (Bitkibilimin Temel Bilgileri) kitabını yayımlamıştır. (Yerasimos, 2013:44)

1699'da "Pontchartrain Osmanlı'ya ilgi duymaya başlamış, başhekim Fogan kendi himayesindeki Tournefort'u Osmanlı'ya göndermeye karar vermiştir. Fogan, Phelypoux'un Bilimler Akademisi sekreteri Baş Rahip Bignon'a 16 Ocak 1700'de yolladığı şu pusula ile görevinin amacını kesinleştirir: "Beyefendi, Bilimler Akademisi'nden bay Tornefort'u bitki, maden ve minarel araştırması yapmak, bu ülkelerdeki hastalıklar ve kullanılan ilaçlar hakkında, ayrıca tıbbı ve doğa tarihine ilişkin her konuda bilgi toplamak üzere Yunanistan, İstanbul, Arabistan, Mısır ve Kuzey Afrika kıyılarını kapsayacak bir seyahate gönderme tasarısı hakkında Krala bilgi verdim" (Yerasimos, 2013:46). Böylece Tournefort'un yolculuk süreci resmen başlamış olur.

Tournefort beraberindeki kişilerle Doğuya doğru yola çıkmıştır. Önce Ege kıyılarına varmış ve İzmir'de bir süre kalmıştır. İzmir ile ilgili aşağıda yer verdiğimiz gravürü de o süre içinde resmetmiştir. Başta Mikonos, Kios ve Midilli olmak üzere 35 adada botanik üzerine araştırmalar yapmış, gördüğü yerleri resmetmiştir. Sonra İstanbul'a giden Tournefort daha sonra Erzurum, Tokat, Kars, Amasya, Ankara, Bursa ve Trabzon'a da gitmiş, şehir ve köy görüntülerini resmetmiştir. Yolculukları boyunca gittiği yerlerde derlediği bilgileri belgeleri mektupları ile Fransa'ya göndermiştir. Mektuplarında her gittiği şehrin, köyün, dağın ve bahçelerin detaylarını eksiksiz olarak anlatmıştır. O dönemin yaşamından, dini ve milli yönlerinden kendi bakış açısına göre en ince ayrıntılarına kadar seyahat mektuplarında bahsetmiştir. Mimari eserlerin ölçülerini el ve ayakları ile ölçerek mektuplarında yazmıştır.

JOSEPH DE TOURNEFORT'UN GRAVÜRLERİNDE 17. Y.Y. OSMANLI DEVLETİ ŞEHİR MANZARALARI

Bu bölümde Tournefort'un gittiği yerlerden Ağrı, Ankara, Bursa, Çanakkale, Erzurum, Hasankale, Giresun, İzmir, Manisa, Tokat ve Trabzon gibi şehir manzaralarından yaptığı gravürler ele alınarak incelenmiştir. Dönemin coğrafik, tarihsel, şehirselle ve sosyolojik yapılarına değinilerek gravürlerin tekniklerinden bahsedilmiştir.

Ağrı Dağı:



Görsel 7. Tournefort, "Ağrı Dağı", 1707, Gravür, 20,5 x12 cm.

Tournefort'un Ararat (Ağrı Dağı) ve Üç Kilise olarak adlandırdığı bu gravür resimde Ermenistan tarafından Ağrı Dağı'na doğru bir bakış görülmektedir. Resimde arka planda Büyük ve Küçük Ağrı Dağları heybetli duruşları ile vurgulanmıştır. Dağın önünde Ara Nehri bir hat gibi yerleştirilmiştir. Orta planda ise kiliselerin olduğu yerleşkeler ve tarlalar dikkat çekmektedir. Ön planda tarlaların arasından geçen yol boyunca şehre giden veya tarlalarında çalışmaya giden insanlar görülmektedir. Teknik olarak bakır üzerine ikili, üçlü ve tek yönlü taramalar yapılarak resmin açık, koyu ve orta tonları belirlenmiştir. Yine o dönemin asitle indirme ve derecelendirme tekniği kullanılarak açık, koyu ve orta tonlara ulaşılmıştır.

Ankara

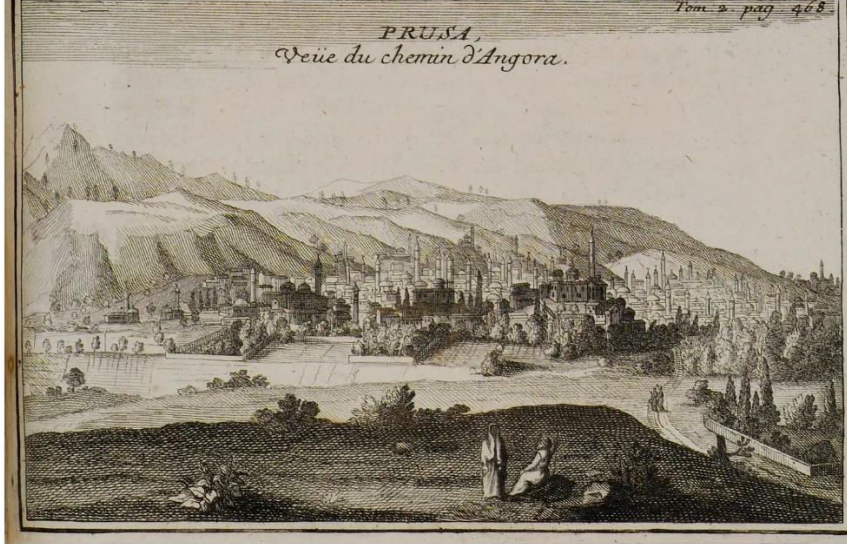


Görsel 8. Tournefort, "Ankara", Gravür, 20,5 x12 cm.

Tournefort'un Ankara konulu gravüründe aşağıdaki günümüz fotoğrafında yer alan Ankara Kalesi içindeki şehir ve kale dışındaki yerler gösterilmiştir. Resmin orta planındaki şehri çevreleyen tarlalar ve yakın planda da figürler görülmektedir. Ön plandaki tepe, ikili, üçlü ve dörtlü tarama tekniği sayesinde ve asitte çok bekletilmesi sayesinde oldukça koyu tonlarla yapılmıştır. Resimde dönemin yaygın gravür tekniği olan bakır üzerine asit oyma kullanılmıştır.

Tournefort'un bitki uzmanlığını gösteren bir detay olarak ön plandaki tepede yer alan bitki dikkat çekmektedir. Çoğu resminde yer alan bu bitkiler Tournefort'un asıl mesleği olan Bitkibilimciliğini ön plana çıkarmakta ve aynı zamanda onu diğer seyyah ressamın gravürlerinden ayırmaktadır. Orta alanda kesik, yatay veya kesik dikey çizgilerle tarlalar şekillendirilmiştir. Işığın daha çok düştüğü veya ressamın geri plana itmek istediği alanlarda tarama yapılmayarak boş bırakılmıştır. Arka planda resmin ana merkezinde yer alan Ankara'daki mimari yapılarda ise dış hatlar konturla belirginleştirilip, bazı kısımlarda da yatay ve dikey tarama çizimleri kullanılmıştır.

Bursa

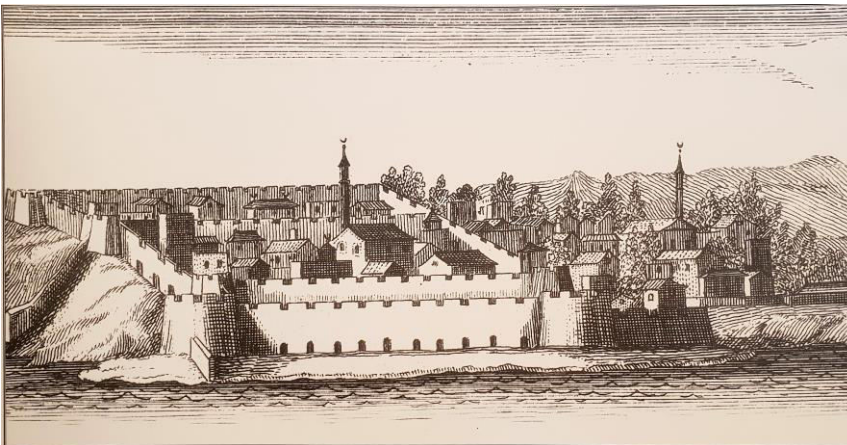


Görsel 9. Tournefort, “Ankara Yolundan Bursa’ya Bakış”, Gravür, 20.5 x12 cm.

Tournefort resmin başına yazdığı gibi “Ankara yolundan Bursa’ya bakış” adlı gravürü, Bursa'nın o dönemini fotoğraflık bir şekilde günümüze taşımıştır. Uludağ'ın eteğindeki Bursa ilk olarak camilerin çokluğu ile dikkat çekmektedir. Minarelerin çokluğu şehrin mimari yapısını yanı sıra dini yaşamı da yansıtmaktadır. Özellikle Bursa şehrinin dönemin Osmanlı Devleti'nin ilk büyük başkenti olması ve Devletin kurucuları Osman Bey, Orhan Bey ve çok sayıda Padişahın da mezarlarının orada olması bu gravürün konusu açısından önem arz etmektedir. Ağaçların bolluğu o dönemde de Bursa'nın yeşillik olduğunu göstermektedir.

Bu resimde dört plan bulunmaktadır. En geride dağlar yer alırken hemen önünde şehir ve onun da önünde düz arazili alan yer alır. En ön planda ise yine koyu tonlarda bir tepe mevcuttur. Tepenin üzerinde en yakınımızda koyu alan içerisinde bitkilerin arasında açık renkte figürler resme oryantalist bir hava vermektedir. Bazı bölgelerde açık tonlar, bazılarında koyu tonlar asitleme sayesinde elde edilmiş ve resme derinlik katmıştır.

Çanakkale



Görsel 10. Tournefort, “Çanakkale Bozcaada Kalesi”, Gravür, 20.5 x12 cm.

Tournefort gezileri sırasında gittiği şehirlerden biri olan Çanakkale'ye bağlı olan ve Osmanlı Döneminde onarılarak büyütülen Bozcaada Kalesi'nin de o dönemdeki görünümünü gravürle resmetmiştir. Denizin hemen kenarında içerisinde ve bir kısmı da kalenin dışarısında olan şehrin mimarisine kaba konturlarla belirginlik kazandırılmıştır. Surların içindeki evleri ve camileri detaydan uzak sadece birkaç tarama tekniği ile yapmıştır. Resim neredeyse tek planlıdır ve deniz az miktarda çizilmiştir.

Erzurum

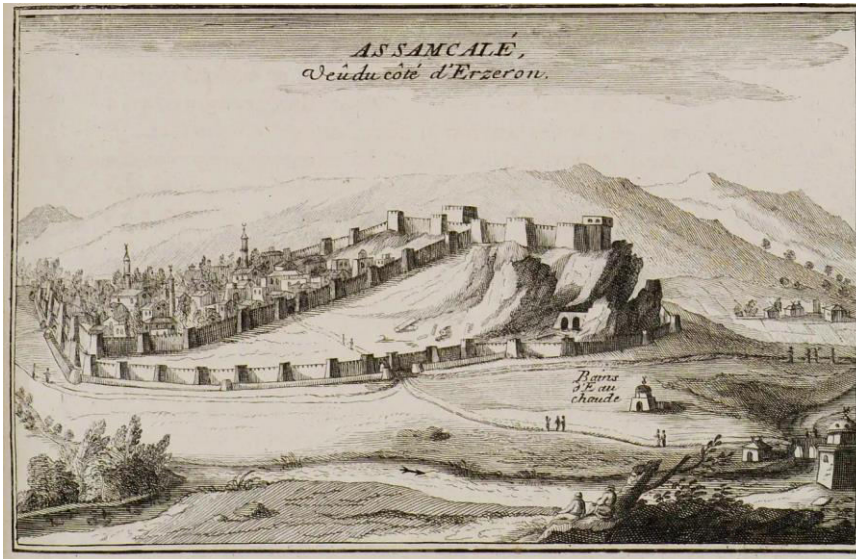


Görsel 11. Tournefort, "Erzurum'dan Görünüm", 1700, Gravür, 20,5 x12 cm.

Tournefort'un bu gravüründe Erzurum üstten bir bakış ile aktarılmıştır. Geri planda Palandöken Dağları dizisi görülmektedir. Şehir resmin merkezinde ve orta planda yer almaktadır. Şehre yakından bakıldığında bugün de ayakta duran Çifte Minareli Medrese, Yakutiye Medresesi ve Kale surları rahatça görülebilmektedir. Surların dışında da yerleşim alanları ve tarlalar bulunmaktadır.

Geri plandaki dağ serisi hafif tonlarla işlenmiş ve şehre yaklaşan bölgeler açık tonlara dönüşerek dağların kolayca algılanabilmesi sağlanmıştır. Yakın planda ise Tournefort'un çoğu gravüründe olduğu gibi bir tepe mevcut olup, tepe koyu tonlarla işlenerek gölgemsi bir alana dönüştürülmüş ve resmin koyuluk dengesi de sağlanmıştır. Şehir orta planda ve dairesel bir formda yer almakta olup, surlar ve yapılar açık, orta ve koyu tonlarla işlenmiştir. Gravürün duruşuna göre yapıların sola bakan cepheleri gün ışığı ile aydınlandığından açık tonlu olarak gösterilmiş, sağ tarafa bakan cepheler ise gölgeli olarak gösterilmiştir.

Erzurum, Hasankale



Görsel 12. Tournefort, "Erzurum, Hasankale'den Görünüm", 1717, Gravür, 20,5 x12 cm.

Günümüzde de Erzurum'un bir ilçesi olarak varlığını sürdürmekte olan Hasankale İlçesinin 14. yüzyılda yapıldığı bilinmektedir. İlçe adını Hasankale Kalesinden almıştır. Osmanlı Döneminde Kalenin içinde ve dışında yerleşim yerlerinin ve tarlaların mevcut olduğu Tournefort'un bu çalışmasında görülmektedir Kale içinde yaşamı gösteren camiler, minareler ve evler mevcuttur. Günümüzde ise iç kale içinde yerleşim bulunmamaktadır.

Geri plandaki dağlar hafif tonlardaki çizgilerle işlenmiş olup kale daha da vurgulu hale gelmiştir. Ön planda sağ tarafta yine bir tepe mevcut olup, tepede oturan iki figür Hasankale tarafına doğru bakmakta ve izleyicinin bakışını da o tarafa yönlendirmektedir. Bu gravür, ressamın oryantalist tavrının da göstergesidir. Tepenin ilerisinde Aras nehri ile birleşecek olan Pasinler Çayı ve onun etrafında küçük mescitler görülmektedir.

Giresun



Görsel 13. Tournefort, "Giresun", 1707, Gravür, 20.5 x12 cm.

Tournefort'un bu gravüründe Giresun şehrine denizden bakılmış ve kent merkezinin önünde denize de yer verilmiştir. Tournefort'un üslubunda şehrin genelini resme sığdırmak için yeterli bir uzaklıktan bakışta bulunmak diğer gravürlerinde de göze çarpmaktadır. Bugün de halen varlığını sürdüren Giresun Kalesi'nin bulunduğu küçük ada parçası ile karaya bitişik olan yüksek tepeli yarımadanın arasında Giresun şehri ve arkasındaki ormanlık alan görülmektedir. Ön planda uzaktan bize doğru yaklaştıkça tarama şekli ile küçükten büyüye doğru büyüyerek rakursiyi sağlayan dalgaların doldurduğu denizi görmekteyiz. Denizin genişliğini dengeleyebilmek ve şehrin sosyal ve ekonomik yapısı hakkında ipucu vermek üzere yakın planda üç tane büyük balıkçı teknesi yerleştirilmiştir.

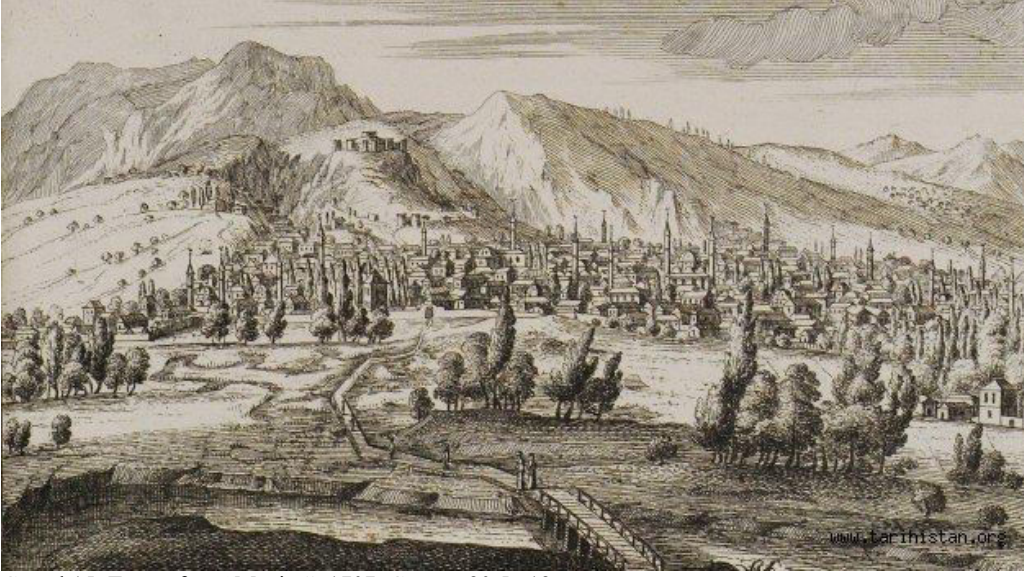
İzmir



Görsel 14. Tournefort, "İzmir". 1707, Gravür, 20.5 x12 cm.

Tournefort'un bu gravüründe dönemin İzmir şehrine ait bir görünüm yer almaktadır. İzmir'in büyüklüğü göz önüne alındığında resme sığdırılabilmesi için oldukça uzaktan bakılması doğal bir durumdur. Geri planda tepe üzerinde Tournefort'un da yazı ile belirttiği gibi İzmir Kalesi görülmektedir. Kalenin altındaki yazıda ise tiyatroya ait kalıntılardan bahsedilmektedir. Resimde mimari yapılar içinde etkin rol oynayan minarelerin çokluğu ve dikey formları, denizdeki yelkenlilerin dikey formları ile dengelenmektedir. Denizdeki çizgisel tarama, Giresun konulu resimdeki taramaya kıyasla daha azdır.

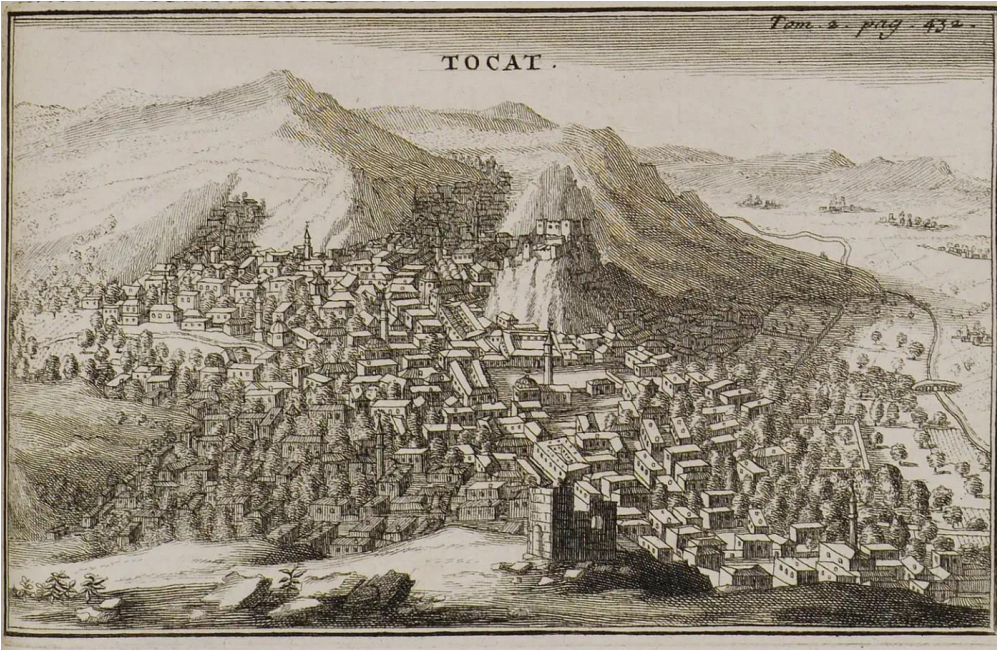
Manisa



Görsel 15. Tournefort, "Manisa", 1707, Gravür, 20.5 x12 cm.

Tournefort'un bu gravürüne konu olan Manisa şehri resmin merkezinde yer almıştır. Geri plandaki büyüklü küçükü dağ silsilesi, orta planda geniş alanlar ve yakın plandaki gölgelik alanlar şehri çevrelemektedir. Yakın planda Gediz Nehri üzerindeki köprü e iki figür resme giriş vermektedir. Genelinde olduğu gibi bu resimde de aşamalı asit oyma sayesinde farklı tonlara ulaşılarak resimde lekese zenginlik sağlanmıştır.

Tokat



Görsel 16. Tournefort, "Tokat", 1741, Gravür, 20.5 x12 cm.

Tournefort, diğer çalışmalarında olduğu gibi Tokat şehrine de yüksek bir tepeden bakarak, şehir görünümünü genel hatları ile resme yerleştirmiştir. Şehir resmin geneline sığdırılmış ve mimari yapıların farklılığı vurgulanmıştır. Yakın planda figür bulunmamakla beraber, sol ön kısımda bitkiler resme dahil edilmiştir. Ön plandan başlayan şehrin mimari yapıları perspektife uygun olarak geriye doğru küçülerek gitmekte ve arka plandaki dağın eteklerine doğru yükselmektedir.

Trabzon



Görsel 17. Tournefort, "Trabzon", Gravürü, 20.5 x12 cm.

Tournefort'un bu gravüründe Trabzon şehri ve deniz gösterilmektedir. Sağ alt köşeden başlayan ve sol üst köşeye varan diyagonal hat resmi çaprazlama ikiye bölmektedir. Sağdaki alanı dolduran deniz çok az tarama ile işlenmiş ve bu yüzden oldukça hafif bir görünüm sunmaktadır. Bunun aksine, sol alanda yer alan şehir ise koyu tonlardan oluşan aşırı kütsel yapılarla doldurularak yoğun bir ağırlık oluşturmaktadır. Tournefort gravürün kendine has özellikleri olan açık, orta ve koyu tonları tarama teknikleri ile elde etmiş ve resmin farklı alanlarının daha kolay algılanmasını desteklemiştir.

SONUÇ

Osmanlı Devleti'nin önemli şehirlerinde 18. yüzyılda bulunup araştırmalar ve gravürler yapan Tournefort hem bitki bilim tarihinde hem de gravür sanatı tarihinde bilinen önemli bir isim olmuştur. Dönemin Osmanlı şehir hayatını, sosyal yaşamını, coğrafi özelliklerini ve kültürel yapısını tanıklık etmekle birlikte, belgesel düşünce yapısı ile bunların görsel kayıtlarını resmederek bizlere armağan etmiştir. Botanikçi Tournefort asıl amacı olan bitki araştırmalarını yaparken Osmanlı Devleti'nin önemli şehirlerinden manzaralar da çizmiş ve şehirlerin o dönemli yapıları hakkında günümüze belgesel sayılabilecek resimler bırakmıştır.

Sonuç olarak gezgin ve ressam Joseph De Tournefort Osmanlı Devleti'nin 18. yüzyıldaki önemli şehirlerini izlemiş ve gravür yöntemi ile resim yaparak görünür hale getirmiş, anlatımsal olarak belgesel tarzda bu görüntülerin sonraki kuşaklara bilgi kaynağı olarak kalmasını sağlamıştır. Tournefort zamanın klasik gravür tekniklerinden de iyi derecede yararlanmış, asitleme, kuru kazıma yolları ile taramalı çizgiler elde etmiş, yapıların ve doğa unsurlarının görünümünü izleyiciye fotografik bir şekilde aktarmayı başarmıştır.

Bu çalışma sonucunda görülmektedir ki gravür resim yöntemi var olan her türlü yapının fotoğraf gibi tespitinin yapılmasında ve belgesel olarak gelecek kuşaklara bırakılmasında önemli bir sanattır. Tournefort gibi çok sayıda gezgin ve sanatçı 17. ve 18. yüzyıllarda Osmanlı topraklarını dolaşmış ve yüzlerce gravür resimler yapmıştır. Bu gravürler günümüzde tarihe ışık tutmaktadır.

Ayrıca bu çalışma Osmanlı Dönemi şehir yapısını bilmek için araştırma yapanlar için de bir kaynak olarak değerlendirilecektir.

KAYNAKÇA

Akalan, G., (2000). Gravür, Kaleseramik Sanat Yayınları, İstanbul.

Brunner, F., (2001). Gravürün El Kitabı, (Çev. Feyyaz Yaman), Atelye Alaturka, İstanbul.

Can, Ş., (2008). "Gravür (Çukur Baskı) Teknikleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Anasanat Dalı, Edirne.

Can, Ş., (2008). "Gravür (Çukur Baskı) Teknikleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Resim Anasanat Dalı, Edirne.

- Grabowski, B. & Fick, B., (2012). Baskiresim, Kapsamlı Materyaller ve Teknikler Rehberi, (Simber Atay Eskier, Arif Ziya Tunç, Çev), Karakalem Kitabevi Yayınları, İzmir.
- Gölönü, G., (1979). Kazı Resim. İstanbul: Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Yayını, No: 68, İstanbul.
- Küçüköner, H., (2012). Gravür Sanatı Tarihi ve Modern Uygulamalar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anasanat Dalı, Erzurum.
- Küçüköner, M., (2022). “Çukur Baskı”. (Editör: Prof. Dr. Adnan Tepecik), Grafik Üretim Teknikleri (Kitap Bölümü), Ss: 55-102, Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını, Erzurum.
- Özsezgin, K. & Ashier, M., (1989). Başlangıcından Bugüne Çağdaş Türk Resim Sanatı Tarihi, Cilt: 4, Tıglat Yayınları, İstanbul.
- Sevim, M., (1996). Gravürlerle Türkiye, Anadolu 1, T.C. Kültür Bakanlığı, Yayınlar Daire Başkanlığı, Ankara.
- Sevim, M., (1996). Gravürlerle Türkiye, Anadolu 2, T.C. Kültür Bakanlığı, Yayınlar Daire Başkanlığı, Ankara.
- Yerasimos, S., (2013). Tournefort Seyahatnamesi, Çev: Ali Berktaş, Teoman Tunçdoğan, Kitap Yayınevi, 4. Basım. İstanbul.
- E.K. (2018)

GÖRSEL KAYNAKÇA

- Görsel 1. Gölönü, G. (1979). Kazı Resim. İstanbul: Devlet Güzel Sanatlar Akademisi Yayını, No: 68, S: 74, İstanbul.
- Görsel 2. https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Adam_Eva,_Durer,_1504.jpg
- Görsel 3. Akalan, G. (2000). Gravür, Kaleseramik Sanat Yayınları, S: 61, İstanbul.
- Görsel 4. Grabowski, B. & Fick, B. (2012). Baskiresim, Kapsamlı Materyaller ve Teknikler Rehberi, (Simber Atay Eskier, Arif Ziya Tunç, Çev), Karakalem Kitabevi Yayınları, S: 123, İzmir.
- Görsel 5. Atilla Atar Koleksiyonu.
- Görsel 6. <https://de.mustafaaslier.net/metal-baski-buyuk-boy-resimler>
- Görsel 7. <https://www.peopleofar.com/2016/01/24/illustrations-from-a-voyage-into-the-levant-by-joseph-pitton-de-tournefort-1656-1708/>
- Görsel 8. Tournefort, Ankara Gravürü. (Sevim. 1996, s: 52)
- Görsel 9. Sevim, M. (1996). Gravürlerle Türkiye, Anadolu 1, T.C. Kültür Bakanlığı, Yayınlar Daire Başkanlığı, S:33, Ankara.
- Görsel 10. Sevim, M. (1996). Gravürlerle Türkiye, Anadolu 1, T.C. Kültür Bakanlığı, Yayınlar Daire Başkanlığı, S:23, Ankara.
- Görsel 11. https://tr.m.wikipedia.org/wiki/Dosya:Erzeron_Tournefort.png
- Görsel 12. <https://kulturenvanteri.com/en/yer/pasinler-kalesi/view-of-hasankale-fortress-from-the-route-to-erzurum/>
- Görsel 13. <http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/articles/metujfa2020108.pdf>
- Görsel 14. <http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/articles/metujfa2020108.pdf>
- Görsel 15. <http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/articles/metujfa2020108.pdf>
- Görsel 16. <http://jfa.arch.metu.edu.tr/archive/0258-5316/articles/metujfa2020108.pdf>
- Görsel 17. Sevim, M. (1996). Gravürlerle Türkiye, Anadolu 2, T.C. Kültür Bakanlığı, Yayınlar Daire Başkanlığı, S:212, Ankara.

İklim Değişikliğinin Arazi Örtüsü/Alan Kullanım Değişimi Üzerindeki Etkileri: Yumurtalık (Adana) İlçesi Örneği

Effects of Climate Change on Land Cover/Land Use Change: Case of Yumurtalık (Adana) District

ÖZET

Çalışmada Akdeniz ikliminin karakteristik özelliklerine sahip doğal ve kültürel peyzaj değeriyle dikkat çeken Adana'nın Yumurtalık İlçesi'nde iklim değişikliği ile Arazi Örtüsü ve Alan Kullanımı (AÖ/AK) arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Bölgede iklim değişikliği ve çölleşme riskinin doğal ve insan kaynaklı nedenlerle artacağını gösteren birçok bilimsel yayın ve çalışma raporu bulunmaktadır. Bu bilgiler ışığında çalışmada İklim Değişikliği Eylem Planı (İDEP) kapsamında yer alan iklim değişikliğine uyum stratejik hedeflerinin, Yumurtalık İlçesi'nin arazi örtüsü ve alan kullanımlarının iklim değişikliğine uyumuna etki düzeyi irdelenmiştir. İlçenin AÖ/AK varlığı 5 ana strateji ve 16 stratejik hedefe göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın öne çıkan bazı sonuçları; 2018 yılı CORINE AÖ/AK dağılım verilerine göre ilçe % 86 tarımsal alanlar, % 5,80 orman ve yarı doğal alanlar, % 3,75 su yapıları, % 3,11 sulak alanlardan oluşmaktadır. "Su Kaynakları Yönetimi" ve "Tarım Sektörü-Gıda Güvencesi" stratejileri tarım alanlarının ve su yapılarının uyum sürecini güçlü düzeyde destekleyen alt hedefler içermektedir. "Ekosistem Hizmetleri, Biyolojik Çeşitlilik ve Ormancılık" stratejisi ve alt hedefleri orman ve yarı doğal alanlar, sulak alanlar ve su yapıları için güçlü uyumludur. "Doğal Afet Risk Yönetimi" stratejik hedefleri yapay alanlar, tarım alanları, orman ve yarı doğal alanlar için güçlü uyumludur. "İnsan Sağlığı" stratejisi yapay alanlar, orman ve yarı doğal alanlar için güçlü uyumludur. Bu çalışmanın öne çıkan yanı sıra iklim değişikliğinin yerel ölçeklerdeki etkilerini AÖ/AK üzerinden irdelemesi ve üst stratejik hedeflerin yerel ölçeklerde iklim değişikliğiyle mücadeledeki etkinliğini sorgulamasıdır. Çalışma Yumurtalık gibi AÖ/AK çelişkilerinin yüksek olduğu alanların iklim değişikliğine uyum stratejik hedefleri çerçevesinde değerlendirilmenin, sürdürülebilir AÖ/AK'yı destekleyici bir yaklaşım olduğunu ortaya koyması bakımından özgündür.

Anahtar Kelimeler: Arazi Kullanımı, Arazi Örtüsü, CORINE, İklim Değişikliği, Yumurtalık

ABSTRACT

The study examined the relationships between climate change and Land Cover and Area Use (LC/LU) in Adana's Yumurtalık District, focusing on its natural and cultural landscape value influenced by Mediterranean climate features. Numerous scientific publications and study reports demonstrate that natural and anthropogenic factors will increase the region's susceptibility to desertification and climate change. Given the aforementioned data, the research investigated the extent to which the strategic objectives of adaptation to climate change outlined in the Climate Change Action Plan (CCAP) influenced the land cover and land use adaptation of the Yumurtalık District. The district's LC/LU presence was evaluated according to 5 main strategies and 16 strategic objectives. Some findings: The 2018 CORINE LC/LU distribution data shows a district with 86% agricultural areas, 5.80% forest and semi-natural areas, 3.75% water structures, and 3.11% wetlands. "Water Resources Management" and "Agriculture Sector-Food Security" strategies contain sub-goals that strongly support the adaptation process of agricultural lands and water structures. The study explores the compatibility of various strategies, including "Ecosystem Services, Biodiversity, and Forestry," "Natural Disaster Risk Management," and "Human Health," with various natural and artificial areas. It also investigates the impact of climate change on local scales through local levels of understanding (LC/LU) and questions the effectiveness of higher strategic goals in combating climate change at local scales. The study is unique in that it reveals that evaluating areas such as Yumurtalık, where LC/LU contradictions are high, within the framework of strategic goals of adaptation to climate change, is an approach that supports sustainable LC/LU.

Keywords: Land Use, Land Cover, CORINE, Climate Change, Yumurtalık

GİRİŞ

İklim değişikliği ülke veya bölge sınırı tanımayan etkilere sahip, günümüzde seller, deniz seviyesinde yükselme, fırtınalar, kuraklık, su krizleri, yangınlar gibi aşırı hava olaylarını ve afetlerin artmasını tetikleyen küresel bir sorundur. Tarım alanlarında bozulma ve azalma, güvenli gıdaya ulaşım, biyoçeşitlilik kaybı, türlerin azalması veya yok oluşu gibi canlı yaşamının geleceğini tehdit eden sorunlarla birlikte çevre üzerinde ve ekolojik süreçte etkileri görülmektedir. Bu etkilerin 21.yüzyıl boyunca ekolojik, ekonomik, sosyal ve politik alanlarda artması beklenmektedir (Birpınar, 2022; Tuğaç, 2022; Özdeş, 2023).

Onur Güngör¹ 
Gülşay Tokgöz² 

How to Cite This Article

Güngör, O. & Tokgöz, G. (2023). "İklim Değişikliğinin Arazi Örtüsü/Alan Kullanım Değişimi Üzerindeki Etkileri: Yumurtalık (Adana) İlçesi Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8912-8923. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72771>

Arrival: 29 August 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Hatay, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2444-4979

² Dr. Öğr. Üyesi, İskenderun Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Hatay, Türkiye. ORCID: 0000-0002-9527-9379

Dünya’da iklim değişikliği ile mücadele konusunda atılan ilk somut adım 1997 yılında kabul edilen, 2005 yılında yürürlüğe giren ve 2016 yılında sona eren Kyoto Protokolü’dür. 2020 yılında ülkemizin de taraf olduğu Paris Antlaşması iklim değişikliği rejiminin düzenlenmesini hedefleyen bir antlaşma olmuştur. Bu antlaşma küresel iklim değişikliği ile mücadelede önemli dönüm noktalarından biridir. Ülkemizde bu antlaşma sözleşmelerle birlikte iklim değişikliği ile ilgili eylem planları ve strateji dokümanları hazırlanmıştır. İklim Değişikliği Eylem Planı (2011-2023) (İDEP) doğrultusunda iklim değişikliği ile ilgili stratejik hedefler belirlenmiştir. Plan içerisinde enerji, binalar, ulaştırma, sanayi, atık, tarım, arazi kullanımı ve ormancılık, sektörler arası ortak konular, su kaynakları yönetimi, tarım sektörü ve gıda güvencesi, insan sağlığı, iklim değişikliğine uyum bağlamında sektörler arası ortak konular, ekosistem hizmetleri, biyoçeşitlilik ve ormancılık konu başlıkları altında amaçlar ve bu amaçları kapsayan hedefler bulunmaktadır. Bu stratejiler içinde “Arazi Kullanımı ve Ormancılık Amaç 03” te orman, mera, tarım ve yerleşim gibi arazi kullanımları ve değişimlerinin iklim değişikliğini olumsuz yönde etkilenmesini sınırlandırmak amacıyla hedefler ve eylem planları ortaya konulmuştur (T.C. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2011).

Dünyada her bölge, iklim ve arazide meydana gelen değişikliklerden aynı oranda etkilenmez. Yerel, bölgesel, ulusal ve uluslararası düzeyde bu değişikliklerin yaratacağı olumlu ve olumsuz sonuçlar arasında farklılıklar görülebilir. IPCC (2023)’nin altıncısını yayınladığı “İklim Değişikliği 2023 Raporu”na göre Türkiye’nin de içinde bulunduğu Akdeniz Havzası gelecekte sıcaklık ve yağışta meydana gelen zamansal kaymalar sebebiyle küresel iklim değişikliğinden en çok etkilenecek alanlardan biridir.

Arazi örtüsü/alan kullanımı (AÖ/AK) verilerinin iklim değişikliği değerlendirmelerinde önemli rolü vardır (Verburg, 2011). Arazi kullanımı (AK), insanların çevre üzerindeki etkileri veya doğal çevreyi insan yararına değiştirme biçimi olarak tanımlanmaktadır (De Chazal ve Rounsevel, 2009). Tarımsal alanlar, korunan alanlar, yerleşim alanları arazi kullanımı kapsamında iken, bir alan için belirlenecek olan arazi yönetim stratejilerinden hangisinin iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yönelik olabileceği konusu da arazi kullanımı kapsamında değerlendirilmektedir. Arazi örtüsü (AÖ) ise bir alandaki bitki örtüsünün durumunu ifade eder. Ormanlık alanlar, çayır-mera alanları, tarım alanları, sulak alanlar, bitki örtüsünden yoksun alanlar gibi arazi yüzey sınıfları arazi örtüsü kavramına örnek verilebilir (Özdeş, 2023). Barber (2019)’a göre arazi değişim bilimi; çevresel değişimler ve iklim değişikliği çerçevesinde AÖ/AK türünün, oranının, değişimin neden ve sonuçlarının incelenmesine odaklanan disiplinler arası bir bilim dalıdır. Bu bilim dalı, coğrafi bilgi sistemleri (CBS) ve uzaktan algılama (UA), çevre bilimleri ve politikaları, doğal kaynak ekonomisi, peyzaj ekolojisi, coğrafya gibi birçok disiplin için AÖ/AK’nın dinamikleriyle çevre ve insan etkileşimlerini coğrafi bilgi ile birleştirerek çevresel, sosyal ve ekonomik sorunların çözümü için metodolojilerin geliştirilmesine katkı sağlar.

İklim değişikliği, ekolojik sistemleri farklı mekânsal ve zamansal ölçekte (Mendelsohn ve Dinar, 2009; Özdeş, 2023), AÖ/AK değişimleri ise yeryüzünü biyofiziksel (yeryüzü enerji soğurumu ve dengesini etkileyen) ve biyokimyasal (atmosferin kimyasal yapısında yarattığı değişiklik) olmak üzere iki şekilde etkilemektedir (Feddema ve ark., 2005; Onur, 2014). Zaman içerisinde değişime uğrayan AÖ/AK ve yaşanan iklim değişikliklerine bağlı ortaya çıkan sorunlar bilim insanlarını harekete geçirmiş, bu iki kavramın olası etkilerini araştıran çalışmalar yürütülmüştür. Ulusal ve uluslararası bilimsel yazında iklim değişikliği ve AÖ/AK arasındaki olumlu ve olumsuz etkilerin karşılıklı olarak değerlendirildiği birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Uydu görüntüleri ve AÖ/AK haritaları ile arazi yüzey sıcaklığının (AYS; bölgesel iklim değişikliği ve bu değişikliğin arazi örtüsü ile ilişkilendirilmesinde kullanılan bir iklim parametresi) ilişkilendirilmesine yönelik çalışmaların (Qian ve ark., 2006; Xiao ve Weng, 2007; Amiri ve ark., 2009; Jiang ve Tian, 2010; Guo ve ark., 2012; James ve Mundia, 2014; Dağlıyar ve ark., 2015; Şekertekin ve Marangoz, 2019; Kaçmaz ve Gürbüz, 2022), küresel arazi değişiminin temel nedenlerini doğrudan veya dolaylı olarak insan faaliyetleri ile ilişkilendirilen çalışmaların (De Chazal ve Rounsevell, 2009; Mendelsohn ve Dinar, 2009; Chishugi ve ark., 2021; Özdeş, 2023), iklim değişikliğinin kentsel gelişim, su kaynakları, arazi örtüsü ve alan kullanımına olan etkilerinin incelendiği çalışmaların (Yesserie, 2009; Karaman ve Gökalp, 2010; Peiman, 2011; Aydın, 2022), AÖ/AK değişiminin incelendiği ve belirli bir zaman periyodunda ortaya çıkan değişimlerin durum ve eğilimlerini belirlemek için yürütülen çalışmaların (Meyer ve Turner, 1996; Hale ve ark., 2006; Pielke ve ark., 2011; Oğuztürk ve ark., 2017; Doğan ve Yılmaz, 2019; Kaya ve Uzun, 2020; Cerreta ve ark., 2021; Dinç ve Gül, 2021; Türker, 2021; Yeşil ve Güzel, 2021; Sahavacharin ve ark., 2022) öne çıktığı görülmektedir.

İklim değişikliğinin AÖ/AK üzerindeki etkilerini incelemek için Ceyhan Havzası’nın bir parçası olan Akdeniz ikliminin karakteristik özelliklerine sahip Adana’nın Yumurtalık İlçesi seçilmiştir. Bölgenin doğal, kültürel peyzaj özelliklerinin zenginliği ve iklim değişikliğinin bu değerler üzerindeki potansiyel etkilerinin incelenmesi ihtiyacı alan seçiminde etkili olmuştur. İlçede, biyosfer rezerv alanı niteliği taşıyan Çukurova Deltasının önemli bir parçasını oluşturan zengin flora ve fauna çeşitliliğine sahip Yumurtalık Lagünleri (Altan ve ark, 2014) bulunmaktadır. Uzunkol ve Kızılelma (2016) çalışmalarında Yumurtalık’ta yağış tesirlilik indisi ve iklim tipini

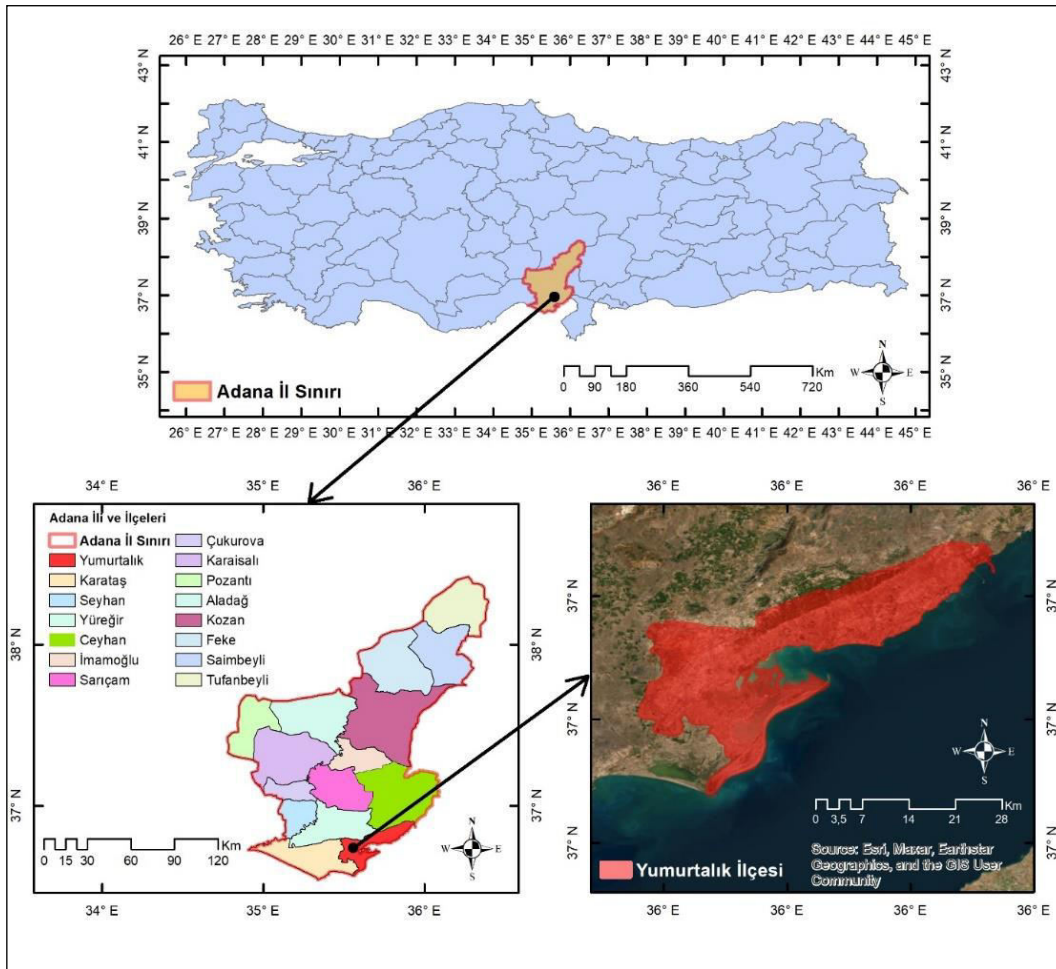
sırasıyla 1,8 ve yarı nemli, aridite indisini ise 0,81 çölleşmeye eğilimli olarak bildirmiştir. Ceyhan Havzası genelinin ve Yumurtalık ilçesinin gelecekte doğal ve beşeri nedenlerle iklim değişikliği ve çölleşme riskiyle karşı karşıya olduğunu belirtmiştir.

İncelenen önceki çalışmalar ışığında ve alana ait AÖ/AK verileri ve İklim Değişikliği Eylem Planı (İDEP) (T.C. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2011) kapsamında oluşturulan iklim değişikliğine uyum stratejik hedefleri çerçevesinde Yumurtalık İlçesi'nin doğal ve kültürel peyzaj alanlarının iklim değişikliğine uyum kabiliyeti değerlendirilmiştir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Materyal

Araştırma alanı olarak seçilen Adana'nın Yumurtalık İlçesi 17.654 kişi nüfusa (Türkiye İstatistik Kurumu TÜİK, 2022) ve 501 km² (T.C. Yumurtalık Kaymakamlığı, 2023a) yüzölçümüne sahiptir. Çalışma kapsamında kullanılan 2000 ve 2018 yıllarına ait CORINE arazi örtüsü verileri Copernicus Arazi İzleme Hizmeti'nden (Copernicus Land Monitoring Service) sağlanmıştır (CLMS, 2023). İl ve ilçe sınırları Open Street Map'ten elde edilmiştir (OSM, 2023). Verilerin işlenmesi, analizlerin gerçekleştirilmesi ve sonuçların değerlendirilmesinde QGIS Desktop 3.28.10 ile Microsoft Excel yazılımlarından faydalanılmıştır.



Şekil 1: Çalışma Alanının Konumu

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

YÖNTEM

T.C. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığının 2011-2023 dönemi için hazırladığı İklim Değişikliği Eylem Planı (İDEP) kapsamında açıkladığı stratejiler ve stratejik hedefler, Yumurtalık Arazi Örtüsü/Arazi Kullanımı ölçeğinde incelenmiştir. Bu kapsamda çalışma yöntemi iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada; Yumurtalık ilçesinin 2000 ve 2018 yıllarına ait 3. Düzey CORINE AÖ/AK haritaları oluşturulmuştur. AÖ/AK sınıflarının 1. ve 3. düzeyde kapladıkları alan büyüklükleri hesaplanmıştır. Alan büyüklüklerindeki değişimlerin nedenleri, iklim değişikliği ile potansiyel ilişkileri mekânsal veriler, sayısal değerler ve önceki bilimsel yazın ışığında incelenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında Yumurtalık AÖ/AK'nın iklim değişikliğine uyumu İDEP çerçevesinde açıklanan 5

strateji ve 16 öncelikli stratejik hedef doğrultusunda incelenmiştir. Bu amaçla bir değerlendirme matrisi oluşturulmuştur. Değerlendirme matrisinde her bir stratejik hedefin 3. Düzey Arazi Örtüsü ve Arazi Kullanımlarının iklim değişikliğine uyumuna etki düzeyi değerlendirilmiştir. Değerlendirmede kullanılan stratejiler ve stratejik hedefler Tablo 1’de verilmiştir. Değerlendirmede her stratejik hedefin AÖ/AK’nın iklim değişikliğine uyumuna etkisi güçlü, orta ve zayıf olmak üzere üç düzeyde sınıflandırılmıştır. Etki düzeyinin belirlenmesi alan gözlemleri, literatür incelemeleri, oluşturulan CORINE verileri ve saptanan alan değişim değerleri temel alınarak araştırmacılar tarafından yapılmıştır.

Tablo 1: İklim Değişikliği Uyum Stratejileri ve Öncelikli Stratejik Hedefler

Uyum Stratejisi I: Su Kaynakları Yönetimi		
Stratejik Hedefler	H1	İklim değişikliğinin etkilerine uyumun su kaynaklarının yönetimi politikalarına entegre edilmesi
	H2	Su kaynaklarının yönetiminde iklim değişikliğine uyum konusunda kapasitenin, kurumlar arası işbirliği ve eşgüdümün güçlendirilmesi
	H3	Su kaynaklarının yönetiminde iklim değişikliğinin etkilerine uyumun sağlanması için ar-ge ve bilimsel çalışmaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması
	H4	İklim değişikliğine uyum için su havzalarında su kaynaklarının bütüncül yönetimi
	H5	Yenilenebilir enerji kaynaklarının iklim değişikliğinin etkileri ve iklim değişikliğine direnci artırıcı ekosistem hizmetlerinin sürdürülebilirliği dikkate alınarak planlanması
Uyum Stratejisi II: Tarım Sektörü ve Gıda Güvencesi		
Stratejik Hedefler	H6	İklim değişikliğinin etkilerine uyum yaklaşımının tarım sektörü ve gıda güvencesi politikalarına entegre edilmesi
	H7	Tarımda iklim değişikliği etkilerinin belirlenmesi ve iklim değişikliğine uyumun sağlanması için Ar-Ge çalışmalarının ve bilimsel çalışmaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması
	H8	Tarımsal su kullanımının sürdürülebilir bir şekilde planlanması
	H9	Toprak ve tarımsal biyolojik çeşitliliğin iklim değişikliğinin etkilerine karşı korunması
	H10	Tarımda uyum seçenekleri konusunda Türkiye’de kurumsal kapasite ve kurumlar arası işbirliğinin geliştirilmesi
Uyum Stratejisi III: Ekosistem Hizmetleri, Biyolojik Çeşitlilik ve Ormanlık		
Stratejik Hedefler	H11	İklim değişikliğine uyum yaklaşımının ekosistem hizmetleri, biyolojik çeşitlilik ve ormanlık politikalarına entegre edilmesi
	H12	İklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem hizmetleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve izlenmesi
Uyum Stratejisi IV: Doğal Afet Risk Yönetimi		
Stratejik Hedefler	H13	İklim değişikliğine bağlı doğal afetlerin yönetimi için tehdit ve risklerin belirlenmesi
	H14	İklim değişikliğine bağlı doğal afetlerde müdahale mekanizmalarının güçlendirilmesi
Uyum Stratejisi V: İnsan Sağlığı		
Stratejik Hedefler	H15	İklim değişikliğinin insan sağlığı üzerinde mevcut ve gelecekteki etkilerinin ve risklerin belirlenmesi
	H16	Ulusal sağlık sisteminde iklim değişikliği kaynaklı riskler ile mücadele kapasitesinin geliştirilmesi

Kaynak: T.C. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (2011)’nin yayınladığı İDEP’ten uyarlanmıştır.

ARAŞTIRMA BULGULARI VE TARTIŞMA

Arazi Örtüsü/Alan Kullanım Değişimi

Yumurtalık İlçesi Arazi Örtüsü/Alan Kullanımlarının (AÖ/AK) 2000 yılı verileri Tablo 2’de 2018 yılı verileri Tablo 3’de özetlenerek verilmiştir. AÖ/AK’ları ifade eden CORINE kodları incelendiğinde, 2000 yılında bulunan 142, 331 ve 332 kodlu AÖ/AK’ların 2018 yılında bulunmadığı saptanmıştır. Buna karşın 2018 verisine 131, 222, 321, 512 kodlu AÖ/AK’ların eklenmiş olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2 ve Tablo 3’te özetlenen Yumurtalık AÖ/AK verileri, iklim değişikliği açısından incelenmiş ve değerlendirmeler maddeler halinde sunulmuştur:

Tablo 2: CORINE 2000 Verilerine Göre Yumurtalık İlçesi AÖ/AK Alansal Dağılımı (a) ve Alan Büyüklükleri (b)

a) CORINE 2000 verilerine göre Yumurtalık İlçesi AÖ/AK Haritası

b) CORINE 2000 göre Yumurtalık İlçesi 1. ve 3. Düzey AÖ/AK

CORINE 1. Düzey Kodu	CORINE 1. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanım Sınıfı	CORINE 3. Düzey Kodu	CORINE 3. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanım Sınıfı	CORINE 3. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanımı		CORINE 1. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanımı	
				Alan (ha)	Alan (%)	Alan (ha)	Alan (%)
1	Yapay Alanlar	112	Kesintili/ süreksiz şehir yapısı	930,66	72,80%	1.278,38	0,94 %
		121	Endüstriyel ve ticari birimler	108,31	8,47%		
		123	Limanlar	70,30	5,50%		
		142	Spor ve eğlence alanları	169,12	13,23%		
2	Tarımsal Alan	211	Sulanmayan ekilebilir alan	18.583,85	15,63%	118.912,36	87,52 %
		212	Sürekli sulanan alanlar	86.643,81	72,86%		
		231	Mera alanları	231,83	0,19%		
		242	Karışık tarım alanları	5.949,30	5,00%		
		243	Doğal bitki örtüsü ile birlikte bulunan tarım alanları	7.503,57	6,31%		
3	Orman ve Yarı Doğal Alanlar	312	İğne yapraklı ormanlar	4.491,23	46,82%	9.592,43	7,06 %
		313	Karışık ormanlar	303,50	3,16%		
		323	Sklerofil bitki örtüsü	309,21	3,22%		
		324	Bitki değişim alanları	224,99	2,35%		
		331	Sahiller, kumsallar, kumluklar	2.275,81	23,73%		
		332	Çıplak kayalıklar	1.987,69	20,72%		
4	Sulak Alanlar	411	Karasal bataklıklar	217,23	15,49%	1.402,71	1,03 %
		421	Tuz bataklığı	1.185,47	84,51%		
5	Su Yapıları	511	Su yolları	2.763,70	58,97%	4.686,45	3,45 %
		521	Kıyı lagünleri	1.922,75	41,03%		
		523*	Deniz ve okyanus	121.325.901	0,00%		

*523 kodlu Deniz ve Okyanuslar karada bir AÖ/AK olmadığı ve yüzde hesaplamalarında yanıltıcı sonuçlar verdiği için alan hesaplamalarına dâhil edilmemiştir.

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

Tablo 3: CORINE 2018 Verilerine Göre Yumurtalık İlçesi AÖ/AK Alansal Dağılımı (a) ve Alan Büyüklükleri (b).

a) CORINE 2018 verilerine göre Yumurtalık İlçesi AÖ/AK Haritası							
b) CORINE 2018 verilerine göre Yumurtalık İlçesi 1. ve 3. Düzey AÖ/AK							
CORINE 1. Düzey kodu	CORINE 1. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanım Sınıfı	CORINE 3. Düzey kodu	CORINE 3. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanım Sınıfı	CORINE 3. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanımı		CORINE 1. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanımı	
				Alan (ha)	Alan (%)	Alan (ha)	Alan (%)
1	Yapay Alanlar	112	Kesintili/ süreksiz şehir yapısı	1.008,72	60,91%	1.656,15	1,27%
		121	Endüstriyel ve ticari birimler	553,63	33,43%		
		123	Limanlar	57,90	3,50%		
		131	Maden çıkarım sahaları	35,90	2,17%		
2	Tarımsal Alan	211	Sulanmayan ekilebilir alan	4.845,43	4,30%	112.643,86	86,08%
		212	Sürekli sulanan alanlar	99.863,90	88,65%		
		222	Meyve bahçeleri	551,02	0,49%		
		231	Mera alanları	198,54	0,18%		
		242	Karışık tarım alanları	2.409,90	2,14%		
3	Orman ve Yarı Doğal Alanlar	243	Doğal bitki örtüsü ile birlikte bulunan tarım alanları	4.775,07	4,24%	7.586,05	5,80%
		312	İğne yapraklı ormanlar	4.340,49	57,22%		
		321	Doğal çayırlıklar	202,21	2,67%		
		323	Sklerofil bitki örtüsü	136,56	1,80%		
		324	Bitki değişim alanları	628,13	8,28%		
4	Sulak Alanlar	331	Sahiller, kumsallar, kumluklar	2.278,66	30,04%	4.066,17	3,11%
		411	Karasal bataklıklar	55,18	1,36%		
5	Su Yapıları	421	Tuz bataklığı	4.011,00	98,64%	4.900,54	3,75%
		511	Suyolları	3.017,19	61,57%		
		512	Su kütelleri	25,58	0,52%		
		521	Kıyı lagünleri	1.857,77	37,91%		
		523*	Deniz ve okyanus	29.127.363	0,00%		

*523 kodlu Deniz ve Okyanuslar karada bir AÖ/AK olmadığı ve yüzde hesaplamalarında yanıltıcı sonuçlar verdiği için alan hesaplamalarına dâhil edilmemiştir.

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

✓ **Yapay Alanlar (1):** Toplam alanın % 0,94-1,27 gibi düşük oranda bir bölümünü oluşturmasına rağmen iklim değişikliğine olumsuz etkileri yüksek olan alan kullanımları içermektedir. Enerji ve iklim değişikliği penceresinden baktığımızda, Plan Bleu Raporu'nda (European Investment Bank, 2008) Doğu Akdeniz Bölgesi ülkelerinde artan enerji ihtiyacına değinilmiş, Türkiye'nin enerji ithalatçısı olduğu, 2025 yılında bölgenin ikinci en büyük enerji tüketicisi haline geleceği belirtilmiştir. Türkiye'de ithal fosil yakıt ile çalışan termik santraller listesinde bulunan İskenderun Termik Santralleri sera gazlarının salınımı ile hava kirliliğine ve iklim değişikliğine neden olmaktadır (Enerji Atlası, 2023). İlçede santrallerin de bulunduğu bölgede endüstri/ticaret alanlarının 18 yılda % 8'den % 33'e çıktığı saptanmıştır. 2000 yılı verisinde bulunan % 13 alansal orana sahip spor ve eğlence alanlarının (142) 2018 verisinde bulunmadığı onun yerine % 2'lik alanda maden çıkarım sahalarının (131) oluştuğu görülmektedir. Madencilik doğal-kültürel peyzaj kaynakları ve iklim değişikliği üzerindeki etkileri en olumsuz faaliyetlerden biridir.

- ✓ **Tarımsal Alanlar (2):** Koca ve ark. (2019) çalışmalarında Yumurtalık ilçe merkezi ve yakın çevresinin toprak kalitesinin düşük olduğunu, sebebinin bölgenin kumul özelliğinden kaynaklandığını belirtmiştir. Yılmaz ve ark. (2003) Çukurova Deltası kumul alanlarının ve doğal bitki örtüsünün tarımsal faaliyetlerden olumsuz etkilendiğini bildirmişlerdir. Buna karşın, AÖ/AK verileri incelendiğinde alanın yaklaşık % 86'sının tarım faaliyetleri için kullanıldığı, sulu tarımın ağırlıklı olduğu saptanmıştır. Yumurtalık'ta tarımsal toprak kalitesinin düşüklüğü, kumul alanların karakteristik peyzaj özellikleriyle kırılgan ve korunması gereken alanlar olduğu, çelişkili alan kullanımlarının ekolojik bozulmaların ve iklim değişikliğinin önemli nedenlerinden biri olduğu bölgesel ve yerel alan kullanım planlamalarında dikkate alınmalıdır. İlçedeki sulu tarım faaliyetlerinin hidrolojik döngüye etkilerinin ortaya konduğu detaylı çalışmalara gereksinim vardır.
- ✓ **Orman ve Yarı Doğal Alanlar (3):** Yumurtalık Lagünü nadir türlerin (*Pinus halepensis* Mill.) ve aşırı sıcaklara karşı yapılarında değişiklik göstererek uyum sağlayan, yaprak dökmeyen sklerofil bitkilerin doğal yayılış alanıdır (Altınözlü, 2004). Ancak AÖ/AK verileri incelendiğinde orman ve yarı doğal alanların oranının yıllar içerisinde % 7,06 den % 5,80'e gerilediği görülmektedir. İğne yapraklı ormanlar ve sahiller, kumsallar, kumluklar bu oranın önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Bu alanlar en çok tarımsal ve yapay alanlara dönüşme riskiyle karşı karşıyadır. Alandaki AÖ/AK değişiminin orman ve yarı doğal alanlar üzerinde oluşturduğu baskı, biyoçeşitliliğin azalmasına yol açmaktadır.
- ✓ **Sulak Alanlar (4) ve Su Yapıları (5):** Sulak alanlar iklim değişikliğinden olumsuz etkilenen başka bir arazi örtüsüdür. Yumurtalık Lagünleri, Ceyhan Nehri'nin denize ulaştığı yer ile Yumurtalık Körfezi arasında bulunan bir sulak alan sistemidir. Bu alan tatlı ve tuzlu su bataklıkları, geniş çorak düzlükler, çamur düzlükleri, sazlıklar, ıslak çayırlar, kumullar ve Halep Çamı ormanları gibi farklı özellikleri olan karmaşık bir yapıya sahiptir. Yumurtalık Lagünleri toplamda 16.979,94 hektarlık bir alanı kapsar ve Adana Kültür ve Tabiatı Koruma Kurulu tarafından 1993 yılında birinci derecede sit alanı olarak ilan edilmiştir. Ayrıca, 1994 yılında Bakanlar Kurulu tarafından tabiatı koruma alanı olarak kabul edilmiş ve 2005 yılında Ramsar Sözleşmesi kapsamına alınmıştır. 2009 tarihinde Türkiye'nin 44. milli parkı olarak resmi olarak ilan edilmiştir. T.C. Yumurtalık Kaymakamlığı (2023b). Ancak bu durum doğal peyzaj alanlarının korunmasının önemi açısından değerlendirildiğinde, alanın hassas koruma statüsünü kaybetmiş olduğu söylenebilir.
- ✓ Aykut ve Tezcan (2022) çalışmalarında Yumurtalık kıyılarının Kıyusal Kırılganlık Endeksi'ne göre kırılganlığının yüksek düzeyde olduğunu bildirmiştir. Yumurtalık'ın da dahil olduğu az eğimli, jeolojik ve jeomorfolojik yapıları kısmen zayıf ve ekonomik değer açısından verimli yüksek kıyı ovalarının 2100 yılına kadar iklim değişikliği nedeniyle oluşabilecek deniz seviyesinin yükselmesinden etkileneceğini belirtmiştir. Plan Bleu Raporu'nda (European Investment Bank, 2008) iklim değişikliğinin Doğu Akdeniz'de deniz suyu sıcaklığında artışa ve bunun deniz canlılarının tür sayısında değişme, azalma, yok olma, yer değiştirmeye yol açacağını belirtmiş, balıkçılık sektöründe verimliliğin önemli oranda azalacağını bildirilmiştir. Ancak Yumurtalık'ta Yelkoma, Çamlık ve Ağyatan Lagünleri (1.857 ha, % 37,91)'inde yapılan dalyan balıkçılığı halkın önemli bir geçim kaynağıdır. AK/AÖ açısından ele aldığımızda mekânsal gelişim planları yapılırken iklim değişikliğinin olası etkilerinin düşünülmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Sürdürülebilir yerel ekonomi ve gıda güvenliği bu sektörel alan kullanımı ile yüksek ilişkilidir.

Yumurtalık İlçesi Arazi Örtüsü/Alan Kullanımlarının İklim Değişikliğine Uyumunda Stratejilerin ve Öncelikli Stratejik Hedeflerin Etkisi

İklim değişikliği uyum stratejileri ve stratejik hedeflerinin, AÖ/AK'nın iklim değişikliğinin etkilerine uyum sağlamadaki gücünü belirten değerlendirme matrisi Tablo 4'te verilmiştir. Matriste 2018 yılı CORINE AÖ/AK verilerinin kullanılması daha güncel tarihli olması nedeniyle uygun görülmüştür. Her bir stratejik hedefin AÖ/AK'nın iklim değişikliğine uyumuna etkisi güçlü, orta ve zayıf olmak üzere üç düzeyde araştırmacılar tarafından sınıflandırılmıştır.

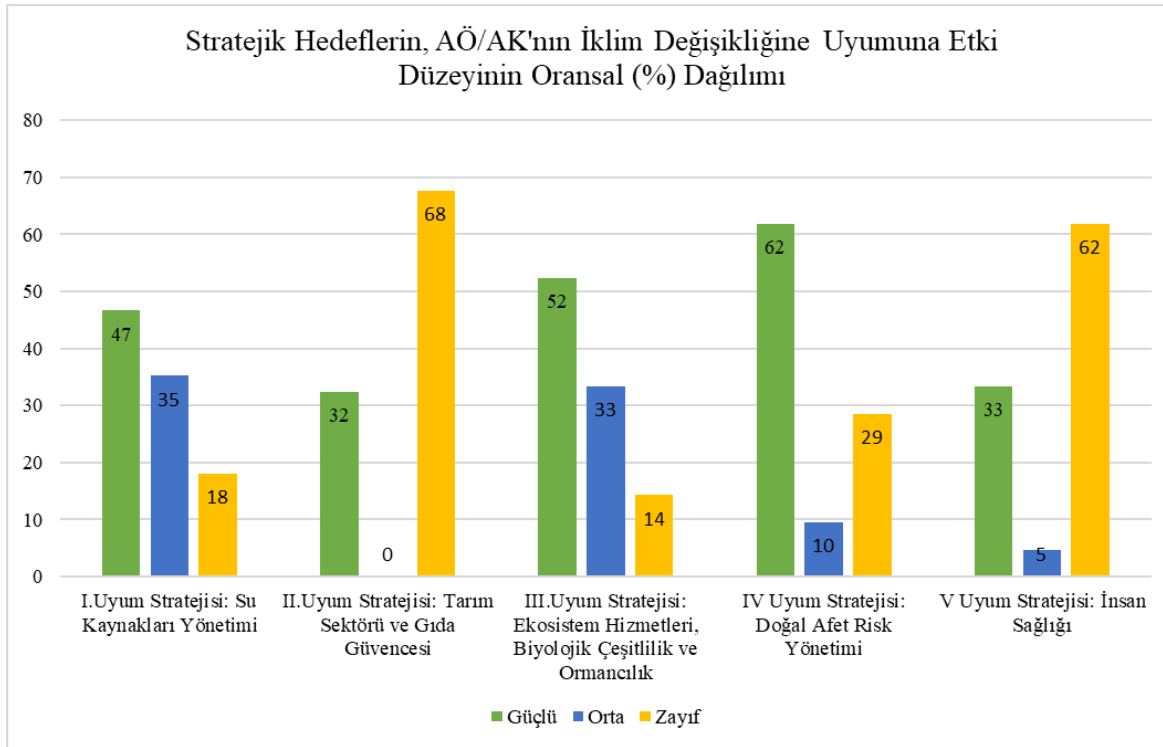
Tablo 4: İklim Değişimine Uyum Stratejileri ve Stratejik Hedeflerinin, Yumurtalık İlçesi AÖ/AK'nın Uyum Gücü Üzerindeki Etkisini Değerlendirme Matrisi

İklim Değişikliğine Uyum Stratejileri (US) ve Hedefler (H)	CORINE 2018 verilerine göre Yumurtalık İlçesi 1. ve 3. Düzey Arazi Örtüsü / Arazi Kullanımları (AÖ/AK)																				
	Yapay Alanlar (1)				Tarımsal Alanlar (2)						Orman ve Yarı Doğal Alanlar (3)					Sulak Alanlar (4)		Su Yapıları (5)			
	112	121	123	131	211	212	222	231	242	243	312	321	323	324	331	411	421	511	512	521	523
US I: Su Kaynakları Yönetimi																					
H1	İklim Değişikliğinin Etkilerine Uyumun Su Kaynaklarının Yönetimi Politikalarına Entegre Edilmesi	O	O	Z	G	Z	G	G	G	G	O	O	O	O	O	O	G	G	G	G	
H2	Su Kaynaklarının Yönetiminde İklim Değişikliğine Uyum Konusunda Kapasitenin, Kurumlar Arası İşbirliği ve Eşgüdümün Güçlendirilmesi	O	O	Z	G	Z	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	G	G	G	G	
H3	Su Kaynaklarının Yönetiminde İklim Değişikliğinin Etkilerine Uyumun Sağlanması İçin Ar-Ge ve Bilimsel Çalışmaların Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması	O	O	Z	Z	Z	O	O	O	O	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	
H4	İklim Değişikliğine Uyum İçin Su Havzalarında Su Kaynaklarının Bütüncül Yönetimi	G	G	Z	Z	Z	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	
H5	Yenilenebilir Enerji Kaynaklarının İklim Değişikliğinin Etkileri ve İklim Değişikliğine Direnci Artırıcı Ekosistem Hizmetlerinin Sürdürülebilirliği Dikkate Alınarak Planlanması	G	G	Z	G	Z	G	G	G	G	O	O	O	O	O	O	G	G	G	G	
US II. Tarım Sektörü ve Gıda Güvencesi																					
H6	İklim Değişikliğinin Etkilerine Uyum Yaklaşımının Tarım Sektörü ve Gıda Güvencesi Politikalarına Entegre Edilmesi	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	
H7	Tarımda iklim değişikliği etkilerinin belirlenmesi ve iklim değişikliğine uyumun sağlanması için Ar-Ge çalışmalarının ve bilimsel çalışmaların geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
H8	Tarımsal Su Kullanımının Sürdürülebilir Bir Şekilde Planlanması	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
H9	Toprak ve Tarımsal Biyolojik Çeşitliliğin İklim Değişikliğinin Etkilerine Karşı Korunması	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
H10	Tarımda Uyum Seçenekleri Konusunda Türe'de Kurumsal Kapasite ve Kurumlar Arası İşbirliğinin Geliştirilmesi	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Strateji III. Ekosistem Hizmetleri, Biyolojik Çeşitlilik ve Ormanlık																					
H11	İklim değişikliğine uyum yaklaşımının ekosistem hizmetleri, biyolojik çeşitlilik ve ormancılık politikalarına entegre edilmesi	Z	Z	Z	O	O	O	O	O	O	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	
H12	İklim değişikliğinin biyolojik çeşitlilik ve ekosistem hizmetleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi ve izlenmesi	Z	Z	Z	O	O	O	O	O	O	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	
Strateji IV. Doğal Afet Risk Yönetimi																					
H13	İklim değişikliğine bağlı doğal afetlerin yönetimi için tehdit ve risklerin belirlenmesi	G	G	Z	Z	G	G	G	G	G	G	G	G	G	O	O	Z	Z	Z	Z	
H14	İklim değişikliğine bağlı doğal afetlerde müdahale mekanizmalarının güçlendirilmesi	G	G	Z	Z	G	G	G	G	G	G	G	G	G	O	O	Z	Z	Z	Z	
Strateji V. İnsan Sağlığı																					
H15	İklim değişikliğinin insan sağlığı üzerinde mevcut ve gelecekteki etkilerinin ve risklerin belirlenmesi	G	G	Z	O	Z	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	
H16	Ulusal sağlık sisteminde iklim değişikliği kaynaklı riskler ile mücadele kapasitesinin geliştirilmesi	G	G	Z	O	Z	Z	Z	Z	Z	G	G	G	G	G	Z	Z	Z	Z	Z	
<p>G : İklim Değişikliğine Uyum Stratejik Hedefinin AÖ/AK'nın İklim Değişikliğine Uyumuna Etkisi Güçlü Düzeyde</p> <p>O : İklim Değişikliğine Uyum Stratejik Hedefinin AÖ/AK'nın İklim Değişikliğine Uyumuna Etkisi Orta Düzeyde</p> <p>Z : İklim Değişikliğine Uyum Stratejik Hedefinin AÖ/AK'nın İklim Değişikliğine Uyumuna Etkisi Zayıf Düzeyde</p>																					

Şekil 2: İklim Değişikliğine Uyum Stratejik Hedeflerinin AÖ/AK'nın Uyumuna Etki Düzeyinin Oransal Dağılımı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

Matris bulgularına göre stratejik hedeflerin AÖ/AK'nın iklim değişikliğine uyumuna etki düzeyinin oransal dağılımı (%) Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: İklim Değişikliğine Uyum Stratejik Hedeflerinin AÖ/AK'nın Uyumuna Etki Düzeyinin Oransal (%) Dağılımı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir.

Tablo 4 ve Şekil 2’de öne çıkan bulgular aşağıda özetlenmiştir:

- ✓ “Doğal Afet Risk Yönetimi” stratejisi ve stratejik hedeflerinin AÖ/AK’nın iklim değişikliğine uyum sağlamadaki etkisi en yüksek % 62 oranında (en yüksek) güçlü düzeydedir. “Tarım Sektörü ve Gıda Güvencesi” ise % 32 oranında (en düşük) güçlü düzeydedir. Oysa ilçede tarım alanları % 86 oranıyla en yüksek AÖ/AK’ya sahiptir. Bu veri bize tarım alanlarının iklim değişikliğine uyum sağlaması için alana özgü stratejik hedefler oluşturulması gerektiğini göstermektedir.
- ✓ “Ekosistem Hizmetleri, Biyolojik Çeşitlilik ve Ormancılık” stratejisi ve stratejik hedeflerinin AÖ/AK’nın iklim değişikliğine uyum sağlamadaki etkisi ikinci yüksek % 52 oranında güçlü düzeydedir. Bu stratejiler; alanın toplam % 12, 66’sını kaplayan orman ve yarı doğal alanlar (% 5,80), sulak alanlar (% 3,11) ve su yapıları (%3,75) AÖ/AK’ları ile ilişkilidir. Alandaki lagünler, bataklıklar, kumul alanlar, iğne yapraklı ormanlar korunması gereken hassas bir sulak alan ekosisteminin parçasıdır. Bu alanların korunması biyoçeşitliliğin korunması, ekolojik ve ekonomik sürdürülebilirlik için de gereklidir. Dolayısıyla stratejik hedeflerin iklim değişikliğine uyuma etkisinin % 52 oranında olması, yerelde özgü daha güçlü hedefler geliştirilmesi gerektiğinin işaretidir.
- ✓ “Su Kaynakları Yönetimi” CORINE 1, 2, 3, 4 ve 5 kodlu AÖ/AK’ların tümünü en yaygın etkileyen stratejidir. Stratejik hedefler alanın iklim değişikliğine uyumunda % 47 oranında güçlü etkilidir. Bu strateji güçlü ve orta etkili çok sayıda hedef içerdiği için yerelde uyum sağlamayı kolaylaştırabilir.
- ✓ “İnsan Sağlığı” stratejisi ve stratejik hedefleri AÖ/AK’ların iklim değişikliğine uyumunda zayıf etkili bulunmuştur. Yerel veri eksikliği de bu sonucun çıkmasına neden olmuş olabilir. İklim değişikliğinin insan sağlığı üzerindeki etkileri ile ilgili alana özgü verilerin üretildiği bilimsel çalışmalara gereksinim vardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak iklim değişikliği ile mücadele kapsamında su kaynaklarını yönetmek, tarım ve gıda güvencesini sağlamak, ekosistem hizmetleri, biyolojik çeşitlilik ve ormancılığı yönetmek, doğal afet risklerini yönetmek ve insan sağlığını korumak için stratejiler ve stratejik hedeflerin geliştirilmesi sürdürülebilir AÖ/AK için gereklidir. Böylelikle, karbon emiliminin artırılmasına ve sera gazı emisyonlarının azaltılmasına katkı sağlanabilir. Bu nedenlerle, İklim Değişikliği Uyum Stratejisi ve Eylem Planı (T.C. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı, 2011) önemli bir belgedir. Bölgesel ve yerel ölçeklerde doğal ve kültürel peyzaj alanlarının iklim değişikliğine uyum kabiliyetini arttırmak için yol gösterici niteliktedir. İklim değişikliği uyum stratejisi ve eylem planları, yerel koşullara ve ihtiyaçlara göre özelleştirilmelidir. Bu planlar, AÖ/AK üzerindeki iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya ve toplumları daha dayanıklı hale getirmeye yardımcı olur. Ayrıca, iklim değişikliği ile mücadelede

ülkemizin taraf olduğu uluslararası taahhütleri yerine getirme ve sürdürülebilir bir gelecek inşa etme açısından önemlidir.

İklim değişikliği muhtemelen önümüzdeki yıllarda iklim değişikliğine karşı zaten hassas olan bölgedeki hava koşullarını daha da zorlaştıracak, su mevcudiyetini ve mahsul alanlarının verimliliğini azaltacaktır. Yumurtalık İlçesi'nin arazi örtüsü ve alan kullanım desenlerinin izlenmesi ilçenin doğal ve kültürel peyzaj kaynaklarının sürdürülebilir yönetimine yardımcı olur. İlçenin tarım toprakları, orman varlığı, lagün, nehir, deniz gibi doğal peyzaj kaynakları ile kentsel yerleşimler, endüstri alanları gibi insan yapısı peyzaj alanları daha etkili bir şekilde kullanılabilir ve korunabilir. Coğrafi Bilgi Sistemi (CBS) teknolojileri AÖ/AK'nın izlenmesi ve iklim değişikliğine uyumlu hale getirilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasında kullanılacak etkili bir araçtır.

KAYNAKÇA

Aydın, T.K. (2022). İklim değişikliğinin Konya Ereğli-Bor Alt Havzasındaki arazi kullanımı/örtüsü ve kentsel gelişime etkilerinin belirlenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Harita Mühendisliği Anabilim Dalı, Konya.

Altan, T., Artar, M., Atik, M., & Çetinkaya, G. (2004). Çukurova Deltası Biyosfer Rezervi Yönetim Planı", LIFE-Çukurova Deltası Biyosfer Rezervi Planlama Projesi. Çukurova Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü, 372 sayfa, Adana. ISBN: 975-487-118-3.

Altınözlü, H. (2004). Flora of the natural conservation area in Adana-Yumurtalık Lagoon (Turkey). Turkish Journal of Botany, 28(5), 491-506.

Amiri, R., Weng, Q., Alimohammadi, A., & Alavipanah, S.K. (2009). Spatial-temporal dynamics of land surface temperature in relation to fractional vegetation cover and land use/cover in the Tabriz urban area, Iran. Remote Sensing of Environment, 113(12), 2606-2617.

Ayut, F., & Tezcan, D. (2022). Mersin ve İskenderun Körfezleri İçin Kıyusal Kırılgenlik Değerlendirmesi. 5. Ulusal Deniz Bilimleri Konferansı, KTÜ,01-03 Haziran 2022, 62-63, Trabzon.

Barber, C. (2019). Monitoring Land Change with USGS LCMAP Science Products. In AGU Fall Meeting Abstracts, December, Vol. 2019, pp. B24A-07.

<https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2019AGUFM.B24A..07B/abstract>

Birpınar, M.E. (2022). Küresel Sorun İklim Değişikliği: Gelişimi, Uluslararası Müzakereler ve Türkiye. Çevre, Şehir ve İklim Dergisi, 1(1), 20-36.

Cerreta, M., Panaro, S., & Poli, G. (2021). A spatial decision support system for multifunctional landscape assessment: a transformative resilience perspective for vulnerable inland areas. Sustainability, 13(5), 2748.

Chishugi, D.U., Sonwa, D.J., Kahindo, J.M., Itunda, D., Chishugi, J.B., Félix, F.L. & Sahani, M. (2021). How climate change and land use/land cover change affect domestic water vulnerability in Yangambi watersheds (DR Congo). Land, 10(2).

CLMS. (2023). CORINE Land Cover 2000 and 2018. Copernicus Land Monitoring Service. <https://land.copernicus.eu/en/products/corine-land-cover> (Erişim tarihi: 10 Ocak 2023)

Dağlıyar, A., Avdan, U., & Uça Avcı, Z.D. (2015). Uzaktan Algılama Verileri Yardımıyla Kahramanmaraş İli ve Çevresinin Yer Yüzey Sıcaklığının Belirlenmesi. TUFUAB - Türkiye Ulusal Fotogrametri ve Uzaktan Algılama Birliği VIII Teknik Sempozyumu, 21-23 Mayıs, 324-331, Konya.

De Chazal, J., & Rounsevell, M.D. (2009). Land-use and climate change within assessments of biodiversity change: a review. Global Environmental Change, 19(2), 306-315.

Diñç, G., & Gül, A. (2021). Estimation of the future land cover using Corine Land Cover data. TeMA-Journal of Land Use, Mobility and Environment, 14(2), 177-188.

Doğan, S.Ş., & Yılmaz, S. (2019). Coğrafi bilgi sistemleri ve uzaktan algılama yöntemleri ile arazi örtüsü/alan kullanım değişimlerinin belirlenmesi: Bingöl kent merkezi örneği. Türk Tarım ve Doğa Bilimleri Dergisi, 6(3), 536-545.

European Investment Bank. (2008). Study on Climate Change and Energy in the Mediterranean. Plan Bleu.

Feddema, J.J., Oleson, K.W., Bonan, G.B., Mearns, L.O., Buja, L.E., Meehl, G.A., & Washington, W.M. (2005). The importance of land-cover change in simulating future climates. Science, 310(5754), 1674-1678.

- Guo, Z., Wang, S.D., Cheng, M.M., & Shu Y. (2012). Assess the effect of different degrees of urbanization on land surface temperature using remote sensing images. *Procedia Environmental Sciences*, 13, 935-942.
- Hale, R.C., Gallo, K.P., Owen, T.W., & Loveland, T.R. (2006). Land use/land cover change effects on temperature trends at US Climate Normals stations. *Geophysical Research Letters*, 33(11).
- IPCC. (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II, and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change* (Eds. Core Writing Team, H. Lee and J. Romero), IPCC, 184 pp., Geneva, Switzerland, doi: 10.59327/IPCC/AR6-9789291691647.
- James, M.M., & Mundia, C.N. (2014). Dynamism of land use changes on surface temperature in Kenya: A case study of Nairobi city. *International Journal of Science and Research*, 3(4), 38-41.
- Jiang, J., & Tian, G. (2010). Analysis of the impact of Land use/Land Cover change on Land Surface Temperature with Remote Sensing. *Procedia Environmental Sciences*, 2, 571-75.
- Kaçmaz, G., & Gürbüz, E. (2022). Arazi Örtüsü Değişiminin Arazi Yüzey Sıcaklığına Etkisinin Uzaktan Algılama ve CBS Entegrasyonu ile Belirlenmesi Aksaray İli Örneği. *Harita Dergisi*, 167, 38-54.
- Kaya, M.Y., & Uzun, O. (2020). Düzce İli Arazi Örtüsü/Alan Kullanımının Zamansal/Mekansal Değişimi ve Ekosistem Hizmetleri. 10th International Ecology Symposium, 26-28 November 2020, (Eds. Temel Sarıyıldız, Mustafa Yılmaz, Oktay Gönültaş, Mesut Uysal) Bursa Technical University, 36-49, Bursa.
- Karaman, S., & Gökalp, Z. (2010). Küresel Isınma ve İklim Değişikliğinin Su Kaynakları Üzerine Etkileri. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(1), 59-66.
- Koca, Y.K., Acar, M., & Turgut, Y.Ş. (2019). Evaluation of quality of agricultural soils with geostatistical modeling. *Harran Journal of Agricultural and Food Science*, 23(4), 489-499.
- Mendelsohn, R., & Dinar, A. (2009). Land use and climate change interactions. *Annu. Rev. Resour. Econ.*, 1(1), 309-332.
- Şekertekin, A., & Marangoz, A.M. (2019). Zonguldak metropolitan alanındaki arazi kullanımı arazi örtüsünün yer yüzey sıcaklığına etkisi. *Geomatik*, 4(2), 101-111.
- Meyer, W.B., & Turner, B.L. (1996). Land-use/land-cover change: challenges for geographers. *GeoJournal*, 39, 237-240.
- Oğuztürk, T., Gökyer, E., & Çorbacı, Ö.L. (2017). Evaluating Landscape Changes in a Coastal City Case of Amasra City. (Ed. Murat Özyavuz), *Sustainable Landscape Planning and Design*, 1st ed., 355-364p, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Onur, C.A. (2014). İstanbul'da Kentleşmenin İklim Değişikliğine Uyum Çerçevesinde Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- OSM. (2023). Open Street Map.
<https://www.openstreetmap.org/search?query=Yumurtal%C4%B1k#map=10/36.7333/35.6940> (Erişim tarihi: 10 Ocak 2023)
- Özdeş, M. (2023). Küresel İklim Değişikliği ve Çevresel Değişimlerin Etkisi Altında Arazi Değişim Biliminin Ortaya Çıkışı: Kurak ve Yarı Kurak Ekosistemlerde Arazi Değişimi. *Coğrafi Bilimler Dergisi / Turkish Journal of Geographical Sciences*, 21(2), 368-403.
- Peiman, R. (2011). Pre-classification and post-classification change-detection techniques to monitor land-cover and land-use change using multi-temporal Landsat imagery: a case study on Pisa Province in Italy. *International Journal of Remote Sensing*, 32(15), 4365-4381.
- Pielke Sr., R. A., Pitman, A., Niyogi, D., Mahmood, R., McAlpine, C. Hossain, F., Klein Goldewijk, K., Nair, U., Betts, R., Fall, S., Reichstein, M., Kabat, P., & de Noblet-Ducoudré, N. (2011). Land use/land cover changes and climate: Modeling analysis and observational evidence. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change* 2, 828-850.
- QGIS. (2022). QGIS 3.28 Firenze, release date: 2022-10-21. <https://qgis.org/tr/site/index.html>
- Qian, L.X., Cui, H.S., & Jie, C. (2006). Impacts of land use and cover change on land surface temperature in the Zhujiang delta. *Pedosphere*, 16(6), 681-689.

- Sahavacharin, A., Sompongchaiyakul, P., & Thaitakoo, D. (2022). The effects of land-based change on coastal ecosystems. *Landscape and Ecological Engineering*, 18(3), 351-366.
- T.C. Çevre Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı. (2011). Türkiye'nin İklim Değişikliği Eylem Planı (İDEP) (Türkçe) ve "İklim Değişikliği Uyum Stratejisi ve Eylem Planı (Türkçe). <https://iklim.gov.tr/eylem-planlari-i-19> (Erişim Tarihi: 10 Ocak 2023).
- T.C. Yumurtalık Kaymakamlığı. (2023a). Yumurtalık. <http://yumurtalik.gov.tr/yumurtalik> (Erişim Tarihi: 10 Ocak 2023).
- T.C. Yumurtalık Kaymakamlığı. (2023b). Yumurtalık Lagünleri. <http://www.yumurtalik.gov.tr/lagunler-ve-kus-cenneti> (Erişim Tarihi: 10 Ocak 2023).
- Tuğaç, Ç. (2022). İklim Değişikliği Krizi ve Şehirler. *Çevre, Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 38-60.
- Türker, H.B. (2021). Uşak İlinin Arazi Örtüsü Değişiminin CORINE Verileri Doğrultusunda İncelenmesi. *Turkish Journal of Forest Science*, 5(2), 634-650.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi (ADKNS) Sonuçları-Yumurtalık, 2022. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> (10 Ağustos 2023).
- Uzunkol, M., & Kızılelma, Y. (2019). Ceyhan Havzası'nın Kuraklık Durumu ve Eğilimlerinin Belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 29(29), 503-519.
- Verburg, P.H., Neumann, K., & Nol, L. (2011). Challenges in using land use and land cover data for global change studies. *Global Change Biology*, 17, 974-989.
- Xiao, H., & Weng, Q. (2007). The Impact of land use and land cover changes on land surface temperature in a karst area of China. *Journal of Environmental Management* 85(1), 245-257.
- Yesserie, A.G. (2009). Spatio-Temporal Land Use/Land Cover Changes Analysis and Monitoring in the Valencia Municipality, Spain. Dissertation for Award of MSc Degree, Castellón: Universitat Jaume I.
- Yeşil, P., & Güzel, M. (2021). Ordu İli Arazi Örtüsü/Alan Kullanımı Değişiminin (1990-2018) CORINE Verileri Kullanılarak Değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 492-498.
- Yılmaz, K.T., Çakan, H., & Szekely, T. (2003). Management needs of coastal areas in the Eastern Mediterranean. In Proc., MEDCOAST03, 877-889. Ankara, Turkey: Mediterranean Coastal Foundation.

Karmaşık Liderlik Teorisi

Complex Leadership Theory

ÖZET

Örgütlerde Liderlik, bilgi çağının zorluklarını yönetebilecek önemli bir mekanizma gibi görünmektedir. Klasik yönetim anlayışına dayalı liderlik modelleri, çoğunlukla dünün sorunlarına günümüzde geçersiz çözümlere dayanan statik modellerdir ve kaotik ortamda örgütsel sorunlara alternatif çözümler sunacak kadar esnek değildir. Karmaşık liderliği, yönetimde yer alan birçok karmaşık güç tarafından paylaşılan bir yönetsel sinerji yaratmayı, yeni çağın gerektirdiği rekabetçi, belirsiz koşullarla anında rezonansa girmeyi ve örgütsel üyeye/üyelere odaklanmak yerine esnek, etkin karar verme sürecini içeren etkileşimli bir süreci ifade etmektedir. Bu çalışma karmaşık liderlik teorisi bağlamında karmaşık liderliği literatür temelli olarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma derleme şeklinde tasarlanmıştır. Derleme, mevcut literatürün gözden geçirilmesiyle oluşturulan bir kaynak sağlar. Bu bağlamda karmaşık liderlik teorisi literatürden incelenmiş ve dikkat çekici hususlara vurgu yapılmıştır. Karmaşık liderliği, tüm örgütsel hiyerarşi seviyeleri arasında yeni koşullarla rezonansa girebilecek esnek, etkileşimli, dinamik hiyerarşik yapılanmayı vurgular. Karmaşık liderliği, karmaşık uyarlanabilir sistemlerde güçlenmektedir. Liderlik teorisi ve karmaşık liderlik teorisinin kesişimidir. Araştırma neticesinde Karmaşık Liderlik teorisinin temel kavrayışlarının, bir şirketin liderlik başarısının sadece üretimden ziyade bilgi, yenilik, yaratıcılık ve öğrenmeye dayandığına dair inançlar olduğu sonucuna varılmıştır. Karmaşık Teorisinin, sosyal kurumlarda meydana gelen dramatik değişimi iyi bir şekilde yakaladığı kaydedilmiştir

Anahtar Kelimeler:Liderlik, Karmaşık Liderlik, Liderlik Teorisi

ABSTRACT

Leadership in organizations appears to be an important mechanism that can manage the challenges of the information age. Leadership models based on the classical management approach are mostly static models based on today's invalid solutions to yesterday's problems and are not flexible enough to offer alternative solutions to organizational problems in a chaotic environment. Complexity leadership refers to an interactive process that involves creating a managerial synergy shared by many complex forces in management, instantly resonating with the competitive, uncertain conditions required by the new era, and flexible, effective decision-making rather than focusing on the organizational member(s). This study aims to examine complex leadership based on literature in the context of complex leadership theory. The study was designed as a review. The review provides a resource created by reviewing existing literature. In this context, complex leadership theory was examined from the literature and remarkable points were emphasized. Complexity leadership emphasizes flexible, interactive, dynamic hierarchical structuring that can resonate with new conditions across all organizational hierarchy levels. Complexity leadership is strengthened in complex adaptive systems. It is the intersection of leadership theory and complexity theory. As a result of the research, it was concluded that the basic insights of Complex Leadership theory are the beliefs that a company's leadership success is based on knowledge, innovation, creativity and learning rather than just production. It has been noted that Complexity Theory captures well the dramatic change occurring in social institutions. Complexity leadership emphasizes flexible, interactive, dynamic hierarchical structuring that can resonate with new conditions across all organizational hierarchy levels. Complexity leadership is strengthened in complex adaptive systems. It is the intersection of leadership theory and complexity theory. In this study, complex leadership theory and the literature review on it are presented to the reader.


Keywords:Leadership, Complex Leadership, Leadership Theory

GİRİŞ

Karmaşık Liderliği Teorisi ilk olarak 2001 yılında Mary Uhl-Bien, Russ Marion ve Bill McKelvey tarafından tanıtılmıştır. Karmaşık sistemler içindeki etkileşimleri modellemek için kullanılan bir teori olan Karmaşık Liderliği Teorisi adlı bir bilimsel düşünce dalına dayanmaktadır. Karmaşık Liderliği Teorisinin genel fikri, bu karmaşık sistemlerde neyin iyi çalıştığını düşünmek ve onu lider ekiplere ve organizasyonlara uygulamaya çalışmaktır. Karmaşık liderlik teorisinin temel kavrayışları, bir şirketin liderlik başarısının sadece üretimden ziyade bilgi, yenilik, yaratıcılık ve öğrenmeye dayandığına dair inançlardır. Bir anlamda karmaşık stratejisi veya karmaşık uyarlanabilir organizasyonlar olarak da adlandırılan karmaşık liderlik teorisi ve organizasyonları, karmaşık sistemlerinin çalışmasının stratejik yönetim ve organizasyon çalışmaları alanında kullanılmasıdır. Karmaşık liderlik teorisi, sürekli olarak sistemleri değiştiren etkileşimleri ve beraberindeki geri besleme döngülerini vurgular.

*Bu çalışma İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde yayımlanan ve Betül Çelik tarafından hazırlanan “Yönetimde Matematiksel Karar Verme” başlıklı yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

¹İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, İşletme Anabilim Dalı, Türkiye, ORCID: 0000-0003-0442-7207

Betül Çelik¹ 

How to Cite This Article

Çelik, B. (2023). “Karmaşık Liderlik Teorisi” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8924-8933. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72772>

Arrival: 29 August 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Sistemlerin öngörülemez olduğunu öne sürerken, aynı zamanda düzen oluşturan kurallar tarafından da sınırlandırılırlar. Karmaşıklık teorisi, stratejik yönetim ve organizasyon çalışmaları alanlarında kullanılmıştır. Uygulama alanları, kuruluşların veya firmaların çevrelerine nasıl uyum sağladıklarını ve belirsizlik koşullarıyla nasıl başa çıktıklarını anlamayı içerir. Organizasyonlar, dinamik etkileşim ağları olmaları ve ilişkilerinin bireysel statik varlıkların toplamı olmaması bakımından karmaşık yapılara sahiptir. Karmaşık sistemlerin karmaşasında yaratıcılık ve uyarlanabilirlik ortaya çıkabilir, ancak organizasyon bu yaratıcılıktan yararlanma yeteneğinden yoksundur. Yoğun bir şekilde kontrol edilen bir sistemde, organizasyonlar bu yaratıcılığı bastırır ve yapısı gereği hızla değişen bir ortama uyum sağlayamaz hale gelmektedir. Mutlak kaos içindeki bir sistemle, yaratıcılığı ve uyarlanabilirliği engelleyen kurallar ve düzen ile boğulmuş bir sistem arasında hassas bir denge vardır. Kaosun eşliğinde dengeleme, şirketlerin inovasyonunu artırabilir, ancak bu inovasyonun yolunu kontrol etmeye yardımcı olacak kadar yapılandırılmalıdır. Bu dengeyi yakalamak kolay bir başarı değildir. Her şirket bunu yapabilirken, çoğu şirket bununla mücadele eder çünkü güven gerektirir ve geleneksel ve katı yukarıdan aşağıya hiyerarşik yapıdan kontrolü bırakır (Uhl-Bien et al., 2007).

Karmaşıklık Liderliği Teorisi, bilgi üreten organizasyonlarda veya organizasyonel birimlerde karmaşık uyarlanabilir sistemlerin (CAS) öğrenme, yaratıcı ve uyarlanabilir kapasitesini sağlayan bir liderlik çerçevesidir. Bu çerçeve, CAS dinamiklerini güçlendirmeyi ve aynı zamanda resmi organizasyonları koordine etmeye ve sistemin vizyon ve misyonuna uygun sonuçlar üretmeye uygun kontrol yapılarını etkinleştirmeyi amaçlamaktadır. Karmaşıklık dinamiklerini ve bürokrasiyi, etkinleştirme ve koordinasyonu entegre etmeyi amaçlar. Karmaşıklık Liderliği Teorisi, yöneticilerin rolünün, çalışan tercihlerini merkezi örgütsel hedeflerle uyumlu hale getirmekle sınırlı kalmaması gerektiğini öne sürmektedir. Karmaşıklık liderliği, endüstriyel çağın gerektirdiği teknik sorunlardan ziyade, karmaşık organizasyonlar tarafından bilgi çağının gerektirdiği yeni koşullarda geliştirilen uyarlanabilir mekanizmalar olarak görev almaktadır. Karmaşıklık liderliğinin en güçlü yönlerinden biri, organizasyonların organizasyonel değişime nasıl tepki verdiğini anlamaya yardımcı olmasıdır (Clarke, 2013). Çalışma, karmaşık liderlik teorisi bağlamında karmaşık liderliğe odaklanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma derleme şeklinde tasarlanmıştır. Derleme makaleleri, belirli bir konudaki mevcut araştırmalara genel bakış, özet ve değerlendirme sağlayan bir tür akademik veya bilimsel yayındır. Derleme makalelerin temel amacı belirli bir konudaki çeşitli araştırma çalışmalarından ve yayınlardan elde edilen bilgileri birleştirmeyi, analiz etmeyi ve sentezlemektir. Genellikle bir alandaki mevcut bilgi durumuna ilişkin kapsamlı bir anlayış sağlamak için kullanılırlar. Derleme makalesinin üç türü bulunmaktadır. Bunlar; anlatı derlemesi, sistematik derleme ve meta-analiz derlemesidir (Jones, 2004). Bu çalışmada anlatı derlemesi şeklinde çalışılmıştır. Anlatı derlemesi belirli bir konudaki çeşitli araştırma çalışmalarından ve yayınlardan elde edilen bilgileri birleştirmeyi, analiz etmeyi ve sentezlemeyi amaçlar. Genellikle bir alandaki mevcut bilgi durumuna ilişkin kapsamlı bir anlayış sağlamak için kullanılırlar. Bu bağlamda bu çalışmada Karmaşık Liderlik Teorisi literatürü titiz bir şekilde incelenmiş ve önemli görülen hususlar literatür destekli sunulmuştur.

TEORİK ÇERÇEVE

Liderlik Kavramı

Liderlik, dünyadaki farklı insanlar için farklı şeyler ve farklı durumlarda farklı şeyler ifade eder. Liderler, başkalarının görevlerini yerine getirmesine yardımcı olan kişidir. Yön belirlerler, ilham verici bir vizyon oluştururlar ve yeni bir şey yaratırlar. Liderlik, bir ekip veya organizasyon olarak "kazanmak" için nereye gitmeniz gerektiğinin haritasını çıkarmakla ilgilidir; ve dinamik, heyecan verici ve ilham vericidir. Yine de liderler yönü belirlerken, çalışanlarını doğru hedefe sorunsuz ve verimli bir şekilde yönlendirmek için yönetim becerilerini de kullanmalıdırlar. İş dünyasında vizyon, gelecekte olmak istediğiniz yerin gerçekçi, inandırıcı ve çekici bir tasviridir. Vizyon yön sağlar, öncelikleri belirler ve bir işaret sağlar, böylece ulaşmak istenen şeyi başarıldığını söylemek mümkündür. Zorlayıcı bir vizyon, liderliğin temelini oluşturur. Ancak, bu vizyonu gerçekleştirmelerine yardımcı olan, liderlerin insanları motive etme ve onlara ilham verme yeteneğidir (Tal ve Gordon, 2020). Liderler vizyonlarını insanların bireysel ihtiyaçları, hedefleri ve özlemleriyle ilişkilendirmek için proje boyunca çok çalışırlar ve çalışanları motive ederler. Bu, insanları başarıya ulaşmak için çok çalışmaya motive eder çünkü sonuç olarak hem içsel hem de dışsal ödüllerin tadını çıkarmayı beklerler. İnsanlar, yaptıkları işte uzman oldukları için bu liderlere hayranlık duyar ve inanırlar. Güvenilirlikleri vardır ve insanlardan onları dinlemelerini ve takip etmelerini isteme hakkını kazanmışlardır. Bu, liderlerin liderlik ettikleri insanları motive etmelerini ve onlara ilham vermelerini çok daha kolay hale getirmektedir (Schneider ve Somers, 2006). "Lider" ve "liderlik" kelimeleri genellikle gerçekten yöneten insanları tanımlamak için yanlış kullanılır. Bu kişiler son derece yetenekli, işlerinde iyi ve kuruluşları için değerli olabilirler - ancak bu onları lider değil mükemmel yöneticiler yapar. Liderlik, bir grup

insanı ortak bir amaca ulaşmak için harekete geçmeye motive etme sanatıdır. Bir iş ortamında bu, çalışanları ve meslektaşları şirketin ihtiyaçlarını karşılama stratejisiyle yönlendirmek anlamına gelmektedir. Bir lider, diğerlerini harekete geçirmeleri için ilham verirken aynı zamanda onların hareket tarzlarını da yönlendirir. Başkalarının emirlerini yerine getirmesi için yeterince cana yakın olmalı ve bir organizasyonun elindeki kaynakları kullanmanın en iyi yolunu bilmek için eleştirel düşünme becerilerine sahip olmalıdırlar (Tal ve Gordon, 2020).

Liderlik ve yönetim terimleri birbirinin yerine kullanılma eğilimindedir, ancak bunlar aynı değildir. Liderlik, yönetim görevlerinin ötesine geçen özellikler gerektirir. Hem liderler hem de yöneticiler ellerindeki kaynakları yönetmek zorundadır, ancak gerçek liderlik daha fazlasını gerektirir. Liderler ve yöneticiler arasındaki en önemli fark, liderlerin her şeyden önce yeniliği vurgulamasıdır (Balay, 2004). Tal ve Gordon'un 2020 yılındaki çalışmasına göre bir yönetici, şirket kurallarını takip ederken ekibine hedeflere ulaşmaları için ilham vermeye çalışırken, bir lider, mevcut kurumsal yapıların pahasına bile olsa, yüksek hedefler belirlemek ve bunlara ulaşmakla daha fazla ilgilenir. Bir çalışanın bir sorunu nasıl çözeceğine dair yeni ve radikal bir fikri olduğunda, bir liderin o kişiyi bu fikri sürdürmesi için cesaretlendirmesi muhtemeldir. Yöneticilerin, kendileri bu yapı içinde faaliyet gösterdikleri için mevcut yapıları koruma olasılıkları daha yüksek olabilir. Üstlerinde patronları olabilir, bu nedenle yüksek hedefler peşinde koşarken kuralları çiğneme özgürlüğü daha azdır. Öte yandan liderler genellikle oldukça bağımsız çalışırlar. Bu, sonunda buna değeceğine inandıkları sürece, daha büyük miktarda kaosa tahammül etmelerini sağlar. Bununla birlikte, liderin yeniliğe olan bağlılığının bazen bir bedeli olabilir. Kaos ve yüksek baskılı çalışma ortamları kişilerarası sorunlar yaratabilir. Bu tür sorunlar ortaya çıktığında, bir yöneticinin çalışanlar arasındaki sorunları yumuşatmayı görevi olarak görmesi daha olasıdır. Liderler bazen yüksek hedeflere ulaşmaya o kadar özel bir şekilde odaklanabilirler ki, kişilerarası meselelerin ve çalışan refahının bir kenara bırakılmasına izin verirler (Gökgöz, 2020).

Örgütlerde Liderlik

Kuruluşlar, optimum etkinlik için güçlü liderliğe ihtiyaç duyar. Liderlik, bildiğimiz gibi, hem doğuştan gelen hem de kazanılabilen bir özelliktir. Örgütsel liderlik, hem insan psikolojisi hem de uzman taktikleri ile ilgilidir. Örgütsel liderlik, örgütler arasında geçerli olan liderlik becerilerinin ve yeteneklerinin geliştirilmesine vurgu yapar. Bireylerin sektördeki zor zamanlarla yüzleşme ve o zamanlarda hala büyüme potansiyeli anlamına gelir. Liderleri yöneticilerden açıkça tanımlar ve ayırır. Lider, bireyler grubunu kontrol etme potansiyeline sahip olmalıdır. İdeal bir organizasyon lideri, başkaları üzerinde hakimiyet kurmamalıdır (Yılmaz, 2014). Kendi altındaki bireylere rehberlik etmeli, onlara örgütsel hedeflere başarılı bir şekilde ulaşmaları için bir yön duygusu vermeli ve sorumlu davranmalıdır. Kesinlikle iyimser olmalı. Empatik olmalı ve grup üyelerinin ihtiyaçlarını anlamalıdır. Bir organizasyon lideri, diğerlerine sadece bireysel olarak liderlik etmekle kalmamalı, aynı zamanda grubun eylemlerini de yönetmelidir. Son derece hırslı, enerji seviyesi yüksek, liderlik etme isteği, özgüveni, zekâsı, iş hakkında kapsamlı bilgisi olan, dürüst ve esnek bireylerin örgütsel lider olarak başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Tal ve Gordon, 2020). Örgütsel liderliği öğrenen bireyler, takım çalışması, etkili iletişim, çatışma çözme ve grup problem çözme tekniklerinin yetenek ve becerilerini geliştirirler. Örgütsel liderler, örgütsel misyon, vizyon ve politikaları açıkça iletirler; çalışanların moralini yükseltmek, verimli iş operasyonları sağlamak; çalışanların profesyonel olarak büyümelerine ve kuruluşun misyonuna olumlu katkıda bulunmalarına yardımcı olmaktadır. Bir lider, çalışanların moralini yükseltmelidir. Örgüte bağlılıkları için onları iyi motive etmelidir. Onları iyi tanımalı, onlarla ilgilenmeli ve onları inisiyatif almaya teşvik etmelidir. Bu, daha verimli ve etkili çalışanlarla sonuçlanacak ve örgütsel başarıyı sağlayacaktır (Maurya ve Sharma, 2017).

Bir lider ekip olarak çalışmalıdır. Takımını her zaman desteklemeli ve onlara saygı duymalıdır. Hiçbir çalışana zarar vermemelidir. Gerçek bir lider çok otoriter olmamalı ve onu en yüksek otorite olarak görmemelidir. Bir bütün olarak organizasyonun bir parçası olduğunu anlamalıdır. Örgütsel liderlik, örgütsel hedeflerin geliştirilmesine ve gerçekleştirilmesine yol açan tüm süreçleri ve olası sonuçları içerir. Çalışanların katılımını, samimiyetini, etkili dinlemesini ve stratejik iletişimi içermektedir. Bir lider olarak, insan doğasına karşı açık bir bakış açısına sahip olmalıdır. Astların farklı ihtiyaçlarını bilmek, karar verme sürecini kesinlikle kolaylaştıracaktır. Hem çalışan hem de yönetici, liderlik, sosyal ve motivasyon özelliklerine sahip olmalıdır (Schneider ve Somers, 2006) Etkili bir lider, diğerleri için motivasyon faktörleri hakkında kapsamlı bir bilgiye sahip olmalıdır. Çalışanların, meslektaşlarının ve üstlerinin temel ihtiyaçlarını anlamalıdır. Liderlik, başkalarını motive etme aracı olarak kullanılmaktadır. Liderin motivasyonu bireyleri planlamaya ve önemli sorunları çözme prosedürüne katılmaya teşvik etmek sadece onları motive etmekle kalmaz, aynı zamanda bu kilit karar verme faktörlerinin inceliklerini de öğretir. Ayrıca, herkesin organizasyondaki rollerini daha iyi anlamalarına yardımcı olacaktır. İletişim açık olacak ve liderin takdirini çekecektir. Örgütlerde ahlaki ve takım ruhunu geliştirmenin bir organizasyonun refahı üzerinde kesinlikle önemli bir etkisi vardır tanımlanmaktadır (Weberg ve Fueller, 2019). Bir kişinin metal veya duygusal durumu, onun ahlaki dokusunu oluşturur. Bir liderin eylemleri ve kararları, astlarının moralini etkiler. Bu nedenle,

kararlarının ve faaliyetlerinin her zaman farkında olmalıdır. Takım ruhu, organizasyonun ruhudur. Lider her zaman astlarının ekip olarak görevlerini yerine getirmekten keyif almasını sağlamalı ve kendilerini organizasyonun planlarının bir parçası yapmalıdır.

Liderlik Teorileri

Liderlik teorisi, iyi liderlerin niteliklerini inceler. Psikologlar liderlik teorisini analiz eder ve geliştirir ve araştırmacılar mükemmel liderlerin ortak niteliklerini veya davranış kalıplarını keşfetmeye çalışırlar. Göz önünde bulundukları liderlik yönlerinden bazıları şunlardır (Uğurluoğlu, 2009):

- ✓ Kişisel özellikler
- ✓ Hareketler
- ✓ Çevre
- ✓ Durum
- ✓ Karar verme süreci
- ✓ Liderlik stili, bir liderin ekip üyelerini yönetmeye yaklaşma şeklidir. Ortak liderlik stilleri şunları içerir (Alagöz, 2016):
- ✓ Koç: Güçlü ve zayıf yönleri tanır, insanların hedef belirlemesine yardımcı olur ve çok sayıda geri bildirim sağlar.
- ✓ Vizyoner: İlham ve güvenle yönetir.
- ✓ Hizmetkar: Ekip üyelerinin kendilerini tamamlanmış hissetmelerine yardımcı olmaya odaklanır.
- ✓ Otokratik veya otoriter: Başkalarından çok az veya hiç girdi almadan kararlar alır.
- ✓ Laissez-faire veya hands-off: Görevleri devreder ve çok az denetim sağlar.
- ✓ Demokratik: Bir karar vermeden önce başkalarının görüşlerini dikkate alır.
- ✓ Pacesetter: Yüksek standartlar belirler ve performansa odaklanır.
- ✓ Bürokratik: Katı bir hiyerarşiyi takip eder ve ekip üyelerinden prosedürü takip etmelerini bekler.

Liderlik teorileri altı tanedir :

Büyük Adam Teorisi

Büyük adam liderlik teorisi, mükemmel liderlerin geliştirilmediğini, doğduğunu belirtir. 19. yüzyılda popüler bir kavram olan bu teori, liderliğin doğuştan gelen bir nitelik olduğunu belirtir. Bu tür liderler genellikle diğerlerinin yanı sıra zeka, cesaret, güven, sezgi ve çekicilik gibi doğal niteliklere sahiptir (Bolden vd., 2003).

Özellik Teorisi

Liderliğin özellikler teorisi, belirli doğal niteliklerin iyi liderler yaratma eğiliminde olduğunu belirtir. Bununla birlikte, belirli niteliklere sahip olmak, birinin güçlü liderlik becerilerine sahip olduğu anlamına gelmez. Bazı liderler mükemmel dinleyiciler veya iletişimciler olabilir, ancak her dinleyici veya iletişimci mükemmel bir lider olamaz ((Amanchukwu vd., 2015).

Davranış Teorisi

Davranışsal liderlik teorisi, bir kişinin doğal yeteneklerinin değil, çevresinin onu nasıl bir lider haline getirdiğine odaklanır. Davranış teorisinin anahtar kavramlarından biri koşullanmadır. Koşullanma, bir kişinin davranışa verilen çevresel tepkilerin bir sonucu olarak belirli bir tarzda hareket etme veya liderlik etme olasılığının daha yüksek olacağını belirtir (Amanchukwu vd., 2015).

İşlem teorisi veya yönetim teorisi

"Yönetim teorisi" olarak da adlandırılan etkileşimsel liderlik teorisi, liderliği bir ödül ve ceza sistemi olarak inceler. Etkili liderliği sonuç odaklı ve hiyerarşik olarak görür. İşlemsel liderler, yaratıcılık yerine düzen ve yapıya öncelik verir (Ekinci, 2019).

Dönüşüm teorisi veya ilişki teorisi

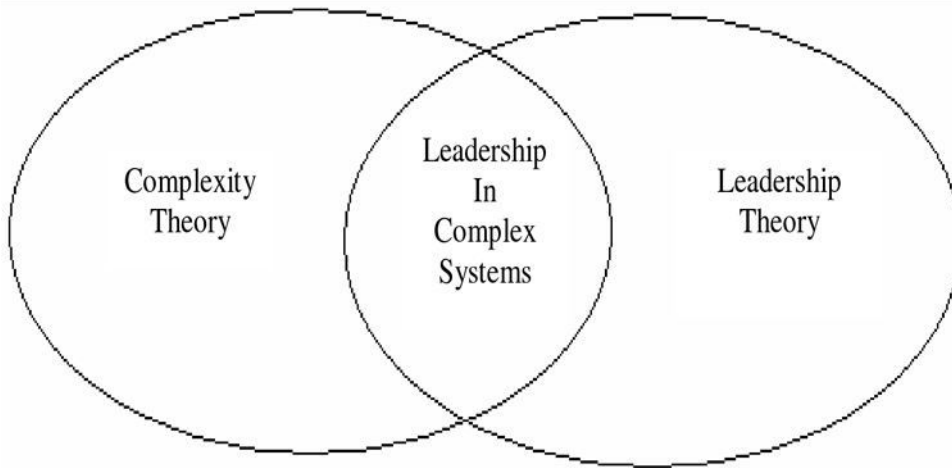
"İlişki teorisi" olarak da adlandırılan dönüşümsel liderlik teorisi, liderler ve ekip üyeleri arasındaki pozitif ilişkinin sonucu olarak etkili liderliği inceler. Dönüşümcü liderler, coşku ve tutkularıyla motive eder ve ilham verirler. Ekipleri için bir modeldirler ve kendilerini diğerlerinden bekledikleri standartta tutarlar (Poutiatine, 2009).

Durum Teorisi

Durumsal liderlik teorisi, belirli bir lider tipiyle ilgili değildir veya herhangi bir tarzın en iyisi olduğunu iddia etmez. Bunun yerine durumsal teori, en iyi lider türünün duruma göre tarzını uyarlayabilen kişi olduğunu savunur. Bir duruma komuta ederek, koçluk yaparak, ikna ederek, katılarak, yetki vererek veya gerekli olduğunu düşündükleri şekilde yanıt verebilirler. Durumsal liderler esneklerdir. Bazı liderlik teorileri ve tarzları, belirli çalışma ortamları için diğerlerinden daha iyi olmaktadır. Örneğin, bir satış yöneticisiyseniz ve ekibinizin bir ay içinde satış kotasını doldurması gerekiyorsa, hedeflerine ulaştıklarından emin olmak için işlemsel liderliği tercih etmek mümkündür (Thompson ve Vecchio, 2009).

KARMAŞIK LİDERLİK TEORİSİ

Örgütlerde liderlik, bilgi çağının zorluklarını yönetebilecek önemli bir mekanizma gibi görünmektedir. Klasik yönetim anlayışına dayalı liderlik modelleri, çoğunlukla dünün sorunlarına günümüzde geçersiz çözümlere dayanan statik modellerdir ve kaotik ortamda örgütsel sorunlara alternatif çözümler sunacak kadar esnek değildir. Geleneksel olarak kabul edilen yönetim bakış açılarının ötesine geçmek kesinlikle liderliğin bir başka sorunudur ve klasik-bürokratik yönetim bakış açısında dramatik, radikal bir değişime yol açacaktır (Uhl- Bien, 2021). Karmaşıklık liderliği, çağdaş organizasyonların bilgi teknolojisine dayalı oldukça değişken, öngörülemeyen, rekabetçi, kaotik bir ortamda bu işlevi sürdürebilmeleri için alternatif bir yaklaşımdır. Çalışma, liderlik perspektifinin temel dinamiklerine ilişkin genel bir çerçeve oluşturmayı amaçlamaktadır. Karmaşık liderlik çerçevesinin bir sonucu olarak, araştırma, karmaşık uyarlanabilir sistemlere dahil olan bilgi tabanlı organizasyonların mevcut koşullarının araştırılmasına, yaratıcı çözümlerin geliştirilmesine ve organizasyonel uyarlanabilir kapasitelerin belirlenmesine katkıda bulunmaya çalışacaktır. Karmaşıklık liderliği, yönetimde yer alan birçok karmaşık güç tarafından paylaşılan bir yönetsel sinerji yaratmayı, yeni çağın gerektirdiği rekabetçi, belirsiz koşullarla anında rezonansa girmeyi ve örgütsel üyeye/üyelere odaklanmak yerine esnek, etkin karar verme sürecini içeren etkileşimli bir süreci ifade etmektedir (Uhl-Bien, 2021). Karmaşıklık liderliği, hedefler, misyon, yapısal organizasyon ve planlama gibi organizasyonel prosedürleri de içeren bürokratik bir yapıyı gerektirir. Teori, organizasyonel liderlerin karmaşık dinamikleri koordine etme, organizasyonlarda sosyal, resmi ve gayri resmi grup etkileşimleri kurma ve yeni koşullara cevap vermek için esneklik ve rezonans sağlama becerilerini anlama çabasına odaklanmaktadır. Karmaşıklık liderliği, tüm örgütsel hiyerarşi seviyeleri arasında yeni koşullarla rezonansa girebilecek esnek, etkileşimli, dinamik hiyerarşik yapılanmayı vurgular. Karmaşıklık liderliği, karmaşık uyarlanabilir sistemlerde güçlenmektedir. Liderlik teorisi ve karmaşıklık teorisinin kesişimidir.



Şekil 1: Karmaşık ve Lider Teorisi (Grin, 2021)

Karmaşık uyarlanabilir sistemler, açık sistemlerin bir versiyonu değildir ve bu sistemlerden daha karmaşık bir yapıyı temsil etmektedir. Bu sistemlerin sınırları, çeşitli araştırmacıların farklı önerilerine rağmen genellikle açık sistem teorisi ile tanımlanmaktadır (Rosenhead vd., 2019). Karmaşıklık Liderliği Teorisi, öğrenmeye, yaratıcılığa ve bilgi üretimine açık karmaşık uyarlanabilir sistemler olarak organizasyonun rezonans kapasitesini geliştiren bir liderlik çerçevesi sağlar. Çerçeve, karmaşık uyarlanabilir sistemin vizyonu ve misyonuna uygun olarak resmi organizasyonları koordine etmek ve sonuçlar üretmek için kontrol mekanizmaları sağlar ve böylece karmaşık

uyarlanabilir sistemin gerektirdiği dinamikleri teşvik eder. Teori, kaosu neden olduğu yeni koşulları bürokratik organizasyon yapısına entegre etmeyi amaçlamaktadır (Baltacı ve Balcı, 2017).

Karmaşık uyarlanabilir sistemler, kaosu ve yeni ortaya çıkan sorunları anlamak için yüksek bir rezonans yeteneği gerektirir. Dahası, karmaşık uyarlanabilir sistemler katı, hiyerarşik ve bürokratik olarak bağımlı yapılardan ziyade esnek, etkileşimli ve yeni koşullarla rezonansa girebilen daha sosyal bir yapıya sahiptir (Tal ve Gordon, 2020, 494). Örgütlerde esneklik, örgüt birimlerinin eylemlerine ılımlı bağımlılık, diğer bir deyişle eylemlerin tam bağımsızlığı yerine, sınırlı bağımsızlık ve örgüt birimlerinin kişisel davranış ve davranışlarına minimum kısıtlamalar anlamına gelir. Esneklik, resmi olmayan ancak birbirine bağımlı yapı ve faaliyetlerden gelişen bir tür otomatik koordinasyonu içerir. Oto-koordinasyon, organizasyonel veya resmi otoriteler tarafından dayatılan dayatmalardan ziyade sistemin dinamiklerinde doğal olarak gelişen kendiliğinden bir süreci temsil etmektedir.

Örgütlerde resmi otoriteye sahip olan yöneticiler, hayatta kalmak için gerekli çevresel yükümlülükler ve ilişkilerden kaynaklanan dış kısıtlamalar ve taleplerle uğraşmak zorundadır. Elbette ki organizasyon yöneticilerinin oto koordinasyon becerisine sahip olmasını gerektirir. Bu tür yöneticiler, tüm çevresel ve dış kısıtlamaları, organizasyonların üretim maliyetlerini kontrol etmek, ana organizasyonel faaliyetlere odaklanmak ve organizasyonun hayatta kalması için gerekli kaynakların tedarikini ve tahsisini planlamak için idari faaliyetler için bir fırsat olarak görürler. Yine de klasik liderlik bakış açısıyla örgütsel otoriteler tarafından uygulanan koordinasyon, karmaşık rezonans sistemlerinin doğasındaki rezonans, yaratıcılık ve birbirine bağlı öğrenme dinamikleri gibi farklı faktörlerin ortaya çıkardığı yapılara duyarlı değildir (Rogers ve Hall, 2003).

Karmaşıklık liderliği, kaos içinde yeniden ele alınan genel olarak uyarlanabilir, yönetsel ve eylem merkezli liderlik işlevlerinin sonucu olarak görülebilir. Uyarlanabilir liderlik, yaratıcı düşünme yoluyla yeni koşulları öğrenmenin ve yeni koşullarla rezonansa girmenin yanı sıra belirsizlikle başa çıkmak için tasarlanmış karmaşık sistemlerin gerektirdiği etkileşimli bir çabadır. Uyumlu liderliğin gerektirdiği yankı uyandıran faaliyetler, çalışanlar arasında veya yönetimde kendiliğinden ortaya çıkabilir. Bu bağlamda uyum sağlayıcı liderlik, dinamiklerden ve örgütsel otoriteden bağımsız olarak örgütlerin informal yapılarında ortaya çıkabilir. İdari liderlik, bireysel örgütsel üyelerin ve grupların resmi, yönetsel rollerinin neden olduğu örgütsel hedeflere ulaşmak için yapılan faaliyetler anlamına gelir (Uhl-Bien, M., & Marion, 2009).

İdari liderlik, çalışanların görev dağılımını planlamak, örgütsel vizyonu tanımlamak, örgütsel hedeflere ulaşmak için gerekli kaynakları ve fırsatları sağlamak, krizleri ve çatışmaları yönetmek ve sağlam örgütler için diğer tüm hayatta kalma stratejilerine ve politikalarına karar vermek olarak tanımlanabilir (Rosenhead vd., 2019).

Karmaşık liderlikte bu üç liderlik işlevi, literatürde “dolanıklık” olarak adlandırılan iç içe geçmiş bir süreç inşa etmektedir (Schneider ve Somers, 2006). Organizasyonlarda idari ve uyarlanabilir liderlik arasındaki etkileşim, karmaşık liderliği şekillendirmektedir. Bu bağlamda yönetsel liderlik, uyum sağlayıcı liderlik ile çalışabilir veya örgütlerde aşırı otoriter, bürokratik kontrol mekanizmalarının önlenmesine katkı sağlamaktadır. Uyarlanabilir liderlik, idari liderliğin stratejik ihtiyaçlarını artırmaya çalışmakta ve örgütleri üst düzey stratejilere ve politikalara yönlendirmektedir. Bu bağlamda karmaşık adaptif sistemler her halükarda bürokratik yapı ile etkileşim halinde olmak zorundadır. Ek olarak, iç organizasyon yapısı ve koordinasyonunun (örneğin hiyerarşik otorite) böyle bir etkileşime karar verdiği bazı dönemler ve koşullar (istikrarlı organizasyon ortamı, organizasyonel karları artırma hevesi vb.) vardır. Öte yandan, örgütler arasındaki rekabet ve belirsiz, dalgalı bir çevre kırılmalı ve esnek olduğunda, örgütler karmaşıklığı yönetmeye çalışır ve karmaşık bir yankılanma sisteminin parçası olarak hareket etme eğilimindedir (Tal ve Gordon, 2020). Karmaşıklık Liderliği Teorisi bize idari liderlik, uyarlanabilir liderlik ve eylem merkezli liderliğin işlevlerini açıklamak için kapsamlı bir çerçeve sunmaktadır. Teori, karmaşık uyarlanabilir sistemler ve bürokrasi arasında etkileşim kurmak için yukarıda belirtilen liderlik işlevlerinin farklı rollerini bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Karmaşıklık liderliği, yaratıcı değişim için gerekli önemi ve etkiyi sağlamak ve hangi yankılı dinamiklerin yaratıcı, yankı uyandıran bilgilere yol açtığını belirlemek için temel koşulları incelemektedir. Karmaşık sistemlerin gerektirdiği karmaşıklık liderliği, bu sistemlerin dinamik doğasının bir sonucudur. Karmaşık sistem teorisi, dinamik ve işbirlikçi yönetsel bakış açısına sahip organizasyonlarda, özellikle de alt birimlerinde, sürekli öğrenmeyi, yeni koşullarla rezonansa girmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden strateji ve davranışları bulmaya ve tanımlamaya odaklanmaktadır (Baltacı ve Balcı, 2017).

Karmaşık Sistemlerde Liderlik

Karmaşıklık teorisi, ağ bağlantılı aktörlerin uyarlanabilir öğrenmeyi ve ortaya çıkan kendi kendine örgütlenmeyi nasıl gösterebileceğini açıklayarak daha iyimser bakış açısı için temelli bir teorik temel sağlamaktadır.

Levy ve Lichtenstein (2011) çalışmalarında karmaşık sistemleri incelemiştir. Karmaşıklık teorisi, sistemlerin makro düzeyde analizi ile potansiyel çözümlere katkıda bulunabilecek organizasyonel girişimlerin mikro düzeyde

anlaşılması arasında bir bağlantı sağlamaktadır. Karmaşıklık teorisi, ekonomik ve çevresel sistemlerin temel öngörülemezliğini, farklı ve olumsal olarak istikrarlı modellerin ortaya çıkmasıyla birleştiren kavramsal bir çerçeve sunmaktadır. Karmaşıklık teorisi, ekonomik ve çevresel sistemlerin, bireylerden büyük organizasyonlara kadar her düzeyde farklı özelliklere sahip çok sayıda aracı içerdiğini kabul etmektedir. Örneğin ekonomi, bireysel tüketicileri ve çalışanları, firmaları, pazarları, endüstrileri ve ulusal ekonomileri içermektedir.

Etkili yönetim, bir sistemi anlama, gelişimini tahmin etme ve sonuçlara ilişkin bir miktar güvenle müdahale etme yeteneğini varsayar. Karmaşık dinamik sistemler, yönetim sürecinin her üç unsuruna da zorluklar sunar. Karmaşıklık yaklaşımları, iş ve doğal çevre arasındaki dinamik etkileşimlere ilişkin iki bakış açısı arasındaki temel gerilimi içerir. Makro düzeyde bir sistem perspektifi, yapısal ataleti, yanlış hizalanmış teşvikleri ve toplu eylemdeki başarısızlıkları vurgular. Çalışma, iş dünyası ve toplum için korkunç sonuçları olan çevresel aşırılık ve çöküşe doğru gittiğimize dair karamsar bir görüş sunmaktadır. Sistemlerin modellenmesini ve kontrol edilmesini sağlayan karmaşık teori ve modelleme araçlarının geliştirilmesine bilimsel yöntemin uygulanabileceğine güvenenler ile karmaşık sistemlerin esasen ötesinde olduğunu düşünenler arasında karmaşıklık alanında ilgili bir gerilime dikkat çekilmiştir (Uhl- Bien, 2021). Bu gerilimler birbiriyle bağlantılıdır, çünkü karmaşık dinamik sistemleri öngörülemez yapan, kendi kendine örgütlenmeyi ve ortaya çıkan düzeni kolaylaştırabilen aynı özelliklerdir. Çalışmaya göre bu teoride amaç sadece faydalı modeller geliştirmek değil, daha da önemlisi, katılımcıları karmaşık sistemler hakkında bir anlayış geliştirmeye ve olası sonuçlar ve potansiyel müdahaleler hakkında fikir birliği oluşturmaya teşvik etmektir.

Karmaşık Liderliğin Özelliği

“Karmaşıklık liderliği teorisi”, birçok birey arasındaki birbirine bağlı eylemlerin kolektif bir girişimde birleştiği organizasyonlarda bu süreçleri hızlandırmada liderliğin rolünü araştırmaktadır (Levy ve Lichtenstein, 2011). Karmaşık liderlik yaklaşımı, vurguyu lider olarak bireyden uzaklaştırırsa da, örgütsel bir olgu olarak liderliğin önemini hiçbir şekilde azaltmamakta liderliğin temelde bir sistem olgusu olarak bireyi aştığını kabul etmektedir. Karmaşık bir sistem perspektifi, liderliği bir kişiden ziyade ortaya çıkan bir olay açısından anlayarak liderlik teorisine ve araştırmasına yeni bir liderlik “mantığı” getirir. Karmaşık bir bakış açısı, bir kişide değil, herhangi bir kişinin lider veya takipçi olarak farklı şekillerde katılacağı etkileşimli bir dinamikte yer alan bir “dağıtılmış” liderlik biçimi önermektedir tanımlamaktadır (Weberg ve Fueller, 2019). Resmi bir yönetsel rolle sınırlı değildir, daha çok heterojen ajanlar arasındaki sistemik etkileşimlerde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, karmaşıklık liderliği, bu etkileşimlerin koşullarını ve dinamik süreçlerini ve ortaya çıkardıkları ortaya çıkan fenomenleri inceleyen tanımlayıcı bir analizi içermektedir. Karmaşıklık liderliği teorisi ayrıca yenilik, stratejik ittifak oluşturma ve birleşme ve satın alma yetenekleri dahil olmak üzere dinamik organizasyonel yetenekleri anlamaya yönelik yeni bir yaklaşımları yansıtmaktadır (Rosenhead vd., 2019). Ayrıca, karmaşık liderlik teorisi, düzenin ve görünürdeki kaotik değişimin yan yana gelmesini sosyal çevrelerin temel bir özelliği olarak kabul eder; bu şekilde, liderlik için karmaşık bir çerçeve, örgütlenmenin sosyal psikolojisine tamamen entegre olmaktadır. Karmaşıklık liderliği teorisi, kendi kendine örgütlenmeyi ve yeniliği teşvik etmek ve firmayı sınırlarda çok daha duyarlı ve uyumlu hale getirmek için açık ve net bir yol sağlamaktadır.

Liderliğin (etkinin) temeli paylaşılan değerlerdir. Liderliği bu kadar karmaşık ve dinamik yapan değerlerimizdir. İnsanlar karmaşık ve dinamik olduğu için değerlerimiz de karmaşık ve dinamiktir. Karmaşık lider ise bu durumu organizasyona rahatça adapte eden kişidir. Karmaşıklık teorisi, organizasyonu karmaşık bir sistem olarak yeniden çerçevelemeyi ve alt gruplardaki bireyler arasındaki etkileşimlerin organizasyon için yeniliği yönlendiren yeni fikirler üretebilen liderler tarafından benimsenmektedir. Liderliğin karmaşıklık teorisi, karmaşık bilgi sistemlerinin etkin yönetimi için çözümler sağlamaktadır. Liderliğin karmaşıklık teorisinin işyerinde gerçekte nasıl ortaya çıktığına dair zayıf bir anlayış, yöneticileri etkili bir şekilde liderlik etmek için yetersiz donanıma bırakmaktadır. Liderliğin karmaşıklık teorisi, liderliğin bir organizasyon içindeki bireylerin etkileşimleri yoluyla ortaya çıkan ve organizasyonu uyarlanabilir sonuçlara ulaşmak için destekleyen bir süreç veya dinamik olduğunu varsayar (Levy ve Lichtenstein, 2011).

Uyarlanabilir sonuçlar, yenilik, öğrenme ve/veya adaptasyonu yansıtan olaylar, kararlar veya stratejiler olarak çerçevelenir (Levy ve Lichtenstein, 2011). Liderlik tarzlarının, organizasyonların değişen doğasına uyması gerekir. Karmaşıklık teorisi, bir organizasyonun gerilimlere uyum sağlamasına ve örgütsel dengelyi sürdürmesine yardımcı olan karmaşık uyarlanabilir stratejiler kavramına dayanır. Daha önceki liderlik modelleri, tüm organizasyon sistemini etkileyen mikro ve makro düzeydeki güçleri hesaba katmamıştı. Ancak karmaşıklık teorisi, dinamik ortamlara uyum sağlamak için toplu bir yaklaşım sunar ve bu modeli takip eden liderlerin zorluklara daha iyi hazırlanmalarına ve daha iyi performans göstermelerine olanak tanır. Ek olarak, organizasyonlar arası karmaşıklığın, organizasyonel güvenlik gibi olumsuz sonuçlarla ilişkili olduğu gösterilmiştir ve bu nedenle bir organizasyondaki tüm karmaşık karşılıklı ilişkileri dikkate alan bir liderlik teorisi gereklidir. Liderliğin karmaşıklık

teorisi dört önemli boyutu içerir: ortam koşulları, paylaşılan liderlik, örgütsel öğrenme ve lider becerileri ve bilgisi. Karmaşıklık modeline göre liderlik, değişen iş önceliklerine ve koşullarına uyulanabilir yanıtları kolaylaştıran bir organizasyon içinde birden fazla kişiyi içeren bir süreçtir (Schneider ve Somers, 2006). Liderliğin karmaşıklık teorisi, geleneksel liderlik ve yönetim modellerine kıyasla çatışmaya çok farklı bir yaklaşım önerir. Karmaşıklık teorisi, çatışmayı azaltmaya çalışmak yerine, çatışmayı bir yenilik kaynağı olarak kabul eder ve bu da karmaşık değişikliklere uyum sağlamanın itici gücü olarak kabul eder (Uhl- Bien, 2021). Karmaşıklık teorisi savunucuları, çatışmayı, değişimi yönlendirdiği ve örgütsel başarıyı artırdığı için liderlerin çatışmayı yönetmek yerine benimsemelerini tavsiye ederek, iki örgütsel sistem arasında köprü kuran uyulanabilir alan olarak tanımlamaktadır (Weberg ve Fueller, 2019). Ek olarak, karmaşıklık teorisi, bireyler arasındaki karşılıklı ilişkilerin, örgütsel yeniliği ve başarıyı sürdüren yeni fikirler üretebileceğini kabul ederek, organizasyonları karmaşık sistemler olarak tasvir etmektedir. Karmaşıklık liderliği, örgütlerin sistemik doğasını ve bir örgütü oluşturan birçok karşılıklı ilişkinin varlığını vurgulamaktadır (Schneider ve Somers, 2006). Bir organizasyonda karmaşık liderliği desteklemek için liderler, organizasyondaki tüm bireyler arasındaki etkileşimleri ve karşılıklı ilişkileri benimsemelidir.

Karmaşık Liderlik Teorisinin Literatürde Yeri

Bir sistemdeki karmaşıklık, zaman içinde sistem değişkenlerinin etkileşiminden oluşur. Karmaşıklığı etkileyen başlıca faktörler arasında büyüme oluşturan ve sapmaları artıran pozitif veya kendi kendini güçlendiren geri bildirim döngüleri; değişimi engelleyen olumsuz veya kendi kendini düzelteren geri besleme döngüleri yer almaktadır. Karmaşıklık Teorisi, Karmaşık Uyulanabilir Sistemler (CAS) olarak adlandırılan bir sistem türü hakkında yeni ilkeler içeren geniş tabanlı bir harekettir. Karmaşıklık Teorisi, Genel Sistemler Teorisi altında geliştirilen liderlik sözlüğünün çoğu gibi, liderliğin yeniden incelenmesini teşvik etmektedir. Karmaşık liderlikte, liderlik genellikle resmi otorite yapılarına bağlı değildir. Liderlik, ortaya çıkma veya kendi kendine örgütlenme sürecini iyi etkileyebileceğinden, genellikle otorite yapısından bağımsızdır ve aykırıdır. Karmaşık liderlik altında liderler etiket görevi görür ve diğer kişileri ve süreçleri etkiler. Liderler bilinçli olarak liderlik rollerini başlatabilir veya kendilerine verilen rolü kabul edebilirler. Liderler rollerinin farkında olmayabilir, diğerleri de farkında olmayabilir, ancak yine de liderler ortaya çıkabilir. Etiketler, bireyler veya konularla değil, eylem ve sonuçlarla ilişkili olduğundan, kişi, rolü birlikte paylaşarak lider olarak birlikte işlev görebilmektedir (Levy ve Lichtenstein, 2011).

Karmaşık bir sistem, bileşenleri standart lineer denklemlerle tahmin edilemeyecek kadar yeterli karmaşıklıkla etkileşime giren sistemdir; Sistemde o kadar çok değişken iş başındadır ki, sistemin genel davranışı ancak içine gömülü sayısız davranışın bütünsel toplamının ortaya çıkan bir sonucu olarak anlaşılabilir. Karmaşık liderler sadece ağlar inşa etmeyecekler (Rosenhead vd., 2019, 5), aynı zamanda ağ kurmayı hızlandırmaya da yardımcı olmaktadır. Liderler karar verme yetkilerini personeline genişletebilir ve sorumluluğu iyi kullanacaklarına dair güven verebilirler. Çalışanlar arasında etkileşimi sağlamak ve teşvik etmek için çalışma ortamlarını düzenlemektedirler. Karmaşık liderler, etkileşim ve ağ oluşturmaya yönelik ritüeller ve mitler inşa etmektedir. Karmaşık liderlik teorisinde liderler sorunlarını çözmekten kaçınırlar; bunun yerine, sorunlarını birlikte çözmelerini istemektedir. Kişisel çatışmaları çözmek için hızla hareket ederler, ancak problemleri çözen, görevle ilgili çatışmaları mümkün kılar, hatta teşvik ederler (Schneider ve Somers, 2006). Karmaşık Liderler insanları bir şeyleri denemeye, ardından deneylerini değerlendirmeye ve değiştirmeye teşvik ederler. Karmaşık lider yakından kontrol etmez, çünkü kontroller organizasyonun potansiyelini sınırlar; bunun yerine karmaşık lider, sistem içinde birden çok yerde dinamik duruma meydana geldiği organize bir düzensizlik yaratmaktadır. Karmaşık Liderler sistematik düşünür (Rosenhead vd., 2019); kümeleme, meta kümeleme ve meta-meta kümeleme düzeylerinde süregelen etkileşimli dinamiklerin farkındadırlar. Karmaşık liderlik, örgütsel sistemlerin davranışlarının ve yönünün ortaya çıktığı etkileşimleri sağlayan koşullar yaratan liderlik olarak görülmelidir. Liderler, ağları ve etkileşimleri yöneterek örgütsel davranışı etkileyerek kontrol sağlamaktadır. Organizasyon içinde tam olarak ne olacağını belirleyebilecekleri veya yönlendirebilecekleri fikriyle kendilerini kandırmazlar. Karmaşık Liderler tarafından yönlendirilen etkileşim dinamikleri, kuruluşun uygun yapı, yenilik ve uygunluk geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, karmaşık liderlere duyulan ihtiyaç, faaliyet gösterdiği kuruluş türüne ve ortama bağlı olarak değişmektedir. Karmaşıklık düşüncesine duyulan ihtiyaç, bir piyasadaki etkileşimin derecesinden ve değişimin maliyetinden de etkilenmektedir (Uhl- Bien, 202). Değişken ortamlar karmaşık düşünmeyi gerektirmektedir. Bu makaledeki ilgi, karmaşıklık teorisinin organizasyonda yapı, uygunluk ve yeniliğin ortaya çıkışını ve ortaya çıkışın liderlik davranışından nasıl etkilendiğini anlamamıza nasıl yardımcı olduğudur. Karmaşık liderler, inovasyon planlarını zorunlu kılmak yerine inovasyon için tohumları ekmektedir; izole ve kontrollü çalışma kabinleri oluşturmak yerine etkileşim için fırsatlar yaratılır; ağlara yönelirler; kontrol ettiklerinden daha fazlasını katalize ederler (Levy ve Lichtenstein, 2011).

Sağlık hizmetlerinde karmaşıklık teorisinin kabulü, temelde bir soyutlama olan karmaşık bir sistem fikrini şekleştiren eğilimi ile karakterize edilmektedir. Karmaşıklık bilimi olarak da bilinen karmaşık uyarlanabilir sistemlerin bilimi ve teorisi, mevcut paradigmalara alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Karmaşık uyarlanabilir sistemler tanımlanabilir özellikler gösterir: gömülülük, kendi kendine organizasyon, doğrusal olmama, öngörülemezlik ve diğerleri. Bu sistemler, çevre ile etkileşime girdikçe ve tepki verirken, gözenekli sınırlara sahip çeşitli unsurlar arasındaki basit kurallar ve ara bağlantılardan kaynaklanan acil davranış sergiler. Sağlık sistemi ve hemşirelik mesleği, karmaşık adaptif sistemler olarak görülebilmekte ve böyle yapıldığında yeni anlayışlar kazanabilmektedir (Weberg ve Fueller, 2019). Özellikle hemşireliğin gerçekten karmaşık bir uyarlanabilir sistem olduğuna inanıldığı belirtilmiş olsa da, görsel bir model henüz geliştirilmemiştir.

SONUÇ

Karmaşık Liderlik teorisinin temel kavrayışları, bir şirketin liderlik başarısının sadece üretimden ziyade bilgi, yenilik, yaratıcılık ve öğrenmeye dayandığına dair inançlardır. Bir anlamda karmaşıklık stratejisi veya karmaşık uyarlanabilir organizasyonlar olarak da adlandırılan karmaşıklık teorisi ve organizasyonları, karmaşıklık sistemlerinin çalışmasının stratejik yönetim ve organizasyon çalışmaları alanında kullanılmalıdır. Karmaşıklık Teorisinin, sosyal kurumlarda meydana gelen dramatik değişimi iyi bir şekilde yakaladığı kaydedilmiştir. Karmaşıklık teorisi, organizasyonu karmaşık bir sistem olarak yeniden çerçevelemeyi ve alt gruplardaki bireyler arasındaki etkileşimlerin organizasyon için yeniliği yönlendiren yeni fikirler üretebilen liderler tarafından benimsenmektedir. Liderliğin karmaşıklık teorisi, karmaşık bilgi sistemlerinin etkin yönetimi için çözümler sağlamaktadır. Liderliğin karmaşıklık teorisi, geleneksel liderlik ve yönetim modellerine kıyasla çatışmaya çok farklı bir yaklaşım önerir. Sonuç olarak karmaşıklık teorisi, çatışmayı azaltmaya çalışmak yerine, çatışmayı bir yenilik kaynağı olarak kabul etmekte ve bu da karmaşık değişikliklere uyum sağlamanın itici gücü olarak kabul etmektedir.

KAYNAKÇA

- Alagöz, G. (2016). Yöneticilerin liderlik tarzlarının örgütsel değişim üzerindeki etkisi: Antalya ili beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama. Doktora tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Amanchukwu, R. N., Stanley, G. J., & Ololube, N. P. (2015). A review of leadership theories, principles and styles and their relevance to educational management. *Management*, 5(1), 6-14.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Baltacı, A., & Balcı, A. (2017). Complexity leadership: A theoretical perspective. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 30-58.
- Bolden, R., Gosling, J., Marturano, A., & Dennison, P. (2003). *A Review of Leadership Theory and Competency Frameworks*. Report for Chase Consulting and the Management Standards Centre, Centre for Leadership Studies, University of Exeter, UK
- Clarke, N. (2013). Model of complexity leadership development. *Human Resource Development International*, 16(2), 135-150.
- Ekinci, N. (2019). Klasik, neoklasik teori, sistem ve durumsallık yaklaşımları ile bunların karşılaştırılması ve toplam kalite yönetimi içerisindeki yerlerinin değerlendirilmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 16-38.
- Gökgöz, H. (2020). Örgütsel öğrenme ve eleştirel düşünmenin örgüt içi girişimciliğe etkisi. Doktora tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Jones, K. (2004). Mission drift in qualitative research, or moving toward a systematic review of qualitative studies, moving back to a more systematic narrative review. *Qualitative Report*, 9(1), 95-112.
- Levy, D. L., & Lichtenstein, B. (2012). Approaching business and the environment with complexity theory.
- Maurya, C. D., & Sharma, A. K. (2017). The role of managerial skills in success of an organization. *Clear International Journal of Research in Commerce & Management*, 8(6).
- Poutiatine, M. I. (2009). What is transformation?: Nine principles toward an understanding of the transformational process for transformational leadership. *Journal of Transformative Education*, 7(3), 189-208.
- Rogers, P., & Hall, A. W. (2003). *Effective water governance* (Vol. 7). Stockholm: Global water partnership.

- Rosenhead, J., Franco, L. A., Grint, K., & Friedland, B. (2019). Complexity theory and leadership practice: A review, a critique, and some recommendations. *The Leadership Quarterly*, 30(5), 101304.
- Schneider, M., & Somers, M. (2006). Organizations as complex adaptive systems: Implications of complexity theory for leadership research. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 351-365.
- Tal, D., & Gordon, A. (2020). Leadership as an Autonomous Research Field: A Bibliometric Analysis. *Society*, 57(5), 489-495.
- Thompson, G., & Vecchio, R. P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The leadership quarterly*, 20(5), 837-848.
- Uğurluoğlu, Ö. (2009). Hastane yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Evaluation of Strategic Leadership Styles of Hospital Managers*, Hacettepe University, Institute of Health Sciences, Health Administration Program, Ankara.
- Uhl-Bien, M. (2021). Complexity Leadership and Followership: Changed Leadership in a Changed World. *Journal of Change Management*, 21(2), 144-162.
- Uhl-Bien, M., & Marion, R. (2009). Complexity leadership in bureaucratic forms of organizing: A meso model. *The Leadership Quarterly*, 20(4), 631-650.
- Uhl-Bien, M., Marion, R., & McKelvey, B. (2007). Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *The leadership quarterly*, 18(4), 298-318.
- Weberg, D. R., & Fuller, R. M. (2019). Toxic leadership: three lessons from complexity science to identify and stop toxic teams. *Nurse Leader*, 17(1), 22-26.
- Weberg, D. R., & Fuller, R. M. (2019). Toxic leadership: three lessons from complexity science to identify and stop toxic teams. *Nurse Leader*, 17(1), 22-26.
- Yılmaz, H. (2014). Bilgi Liderliğinin İşletme Performansı Üzerine Etkilerinin Değerlendirilmesi. *Optimum: Journal of Economics & Management Sciences/Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1).

1950'lerden Günümüze Tuval Resminde Materyal Kullanımına Yönelik Farklı Yaklaşımlar

Different Approaches to the Use of Materials in Canvas Painting from 1950 to the Present

ÖZET

Resim sanatında geleneksel malzemelerin dışında materyal kullanımı yıllar boyunca değişen bir çeşitliliğe sahiptir. 1912'de Sentetik kübizm ile başlayan 1950'li yıllardan itibaren hız kazanan bu yöndeki uygulamalar, günümüze kadar değişen boyutlarda gelmiş, nihayetinde post-modern süreçte kendine oldukça yaygın bir kullanım alanı bulmuştur. Günümüzde geleneksel olmayan malzemeleri yenilikçi fikirlerle bir araya getiren birçok sanatçı bulunmaktadır. Bu sanatçılar kendilerine has yöntemlerle farklı türdeki materyalleri bir araya getirip eserlerini üretmektedir. Eserlerinin anlamını ve duygusunu, kullandıkları malzemeler aracılığıyla aktarmaya çalışmaktadırlar. Söz konusu sanatçıların çalışma yöntemleri ve eserlerini ele alan bu makale, resim sanatında tuval üzerine uygulanan farklı türdeki materyal çeşitlerini, bunların uygulama biçimlerini örnek eserler eşliğinde inceleme ve çözümleme amacı taşır.

Anahtar Kelimeler: Resim Sanatı, Çağdaş Sanat, tuval, materyal kullanımı, yenilikçi fikirler

ABSTRACT

The use of materials other than traditional materials in painting has varied over the years. Applications in this direction, which started with Synthetic cubism in 1912 and gained momentum since the 1950s, have come to varying extents until today, and eventually found a widespread use in the post-modern period. Today, there are many artists who combine non-traditional materials with innovative ideas. These artists produce their works by combining different types of materials with their own methods. They try to convey the meaning and emotion of their works through the materials they use. This article, which deals with the working methods and works of these artists, aims to examine and analyze the different types of materials applied on canvas in painting and their application methods, accompanied by sample works.

Keywords: Painting, Contemporary Art, canvas, material use, innovative ideas

GİRİŞ

Sanat dünyasında 20. yüzyılın başlarında başlayan değişim hareketi birçok önemli yeniliklerin gündeme gelmesine neden olmuştur. Özellikle resim sanatında gerçekleşen bu yenilikler, sanatçının toplumsal konumundan resimlerin üretim biçimlerine değin her alanda yaşanmıştır. Bu tarihlerde resimdeki biçim ve içerik ilişkileri geleneksel bağlamdan çıkıp sanatçının bakış açısına göre değişen özellikler sergilemeye başlamıştır. Bu radikal değişimler aynı zamanda geleneksel resim malzemelerinin yerini alabilecek farklı türdeki materyal kullanımlarını gündeme getirmiştir.

Tuval yüzeyinde deneysel yöntemlerle çeşitlenen bu yöndeki uygulamalar, özellikle 1950'lerden sonra hız kazanmıştır. Bu tarihten itibaren birçok sanatçı doğal ürünlerden endüstriyel malzemelere, gündelik eşyalardan atıl nesnelere değin resim sanatıyla ilişkilendirilemeyen birçok materyali eserlerinde kullanmaya başlamıştır. Bu kullanım şeklinde malzeme çoğu zaman boya ve fırçanın yerini alan baskın bir hakimiyete sahip olmuş, eserdeki biçim ve içeriğin önemli bir parçası, sanatçıların yaratıcı dinamiklerinin önemli bir bileşeni haline gelmiştir. Bu özgün yöntemler çoğu zaman sanatçının üslup ve eğilimini belirlemiş, farklı anlatı ve ifade biçimlerinin ortaya çıkmasına aracılık etmiştir. Bununla birlikte kullanılan farklı türdeki malzemeler eserin içeriğine belli bir derinlik kazandırmasının yanı sıra farklı okuma biçimlerini destekleyen bir öneme sahip olmuştur. Danto'nun dediği gibi: "sanatın temsil etmesi gereken şeyken sanatın içine dahil olunca, sanata atfedilen anlam da değişikliğe uğramıştır" (Danto,2013:33). Dolayısıyla resim sanatına geleneksel olmayan malzemelerin dahil olması öncekinden farklı bir sanat formunun ortaya çıkmasına, günümüzün çoğulcu bakış açısına uygun bir görsel anlatım kazanmasına kaynaklık etmiştir.

Tuval Yüzeyinde Farklı Malzeme Kullanımına Dönük Biçimsel Yaklaşımlar

¹ Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Çanakkale, Türkiye. ORCID: 0000-0003-0800-4551

Samet Doğan¹ 

How to Cite This Article

Doğan, S. (2023). "1950'lerden Günümüze Tuval Resminde Materyal Kullanımına Yönelik Farklı Yaklaşımlar" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8934-8941. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72792>

Arrival: 01 September 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Günümüzde geleneksel malzeme dışındaki uygulamalar her ne kadar post-modernist bir kimliğe sahip olsa da bu pratiğin izleri Georges Braque ve Pablo Picasso'nun 20. yüzyılın başlarındaki Sentetik Kübist eserlerine kadar uzanır. Bu tarihlerde Braque, ilginç dokular oluşturmak için kum ve talaşı boyayla karıştırarak deneysel çalışmalar yapmış, Picasso ise bir adım daha ileri giderek gündelik ürünleri ve atıl malzemeleri tuval yüzeyinde doğrudan kullanmaya başlamıştır. Bu eserler geleneksel malzeme kullanım biçimlerine meydan okuyarak resim ve heykel arasındaki ayırıcı bağları ortadan kaldırmıştır (URL 1). Örneğin Pablo Picasso'nun 1912 tarihli Sandalyeli Natürmort (Görsel 1) adlı eseri bu özellikleri üzerinde barındıran önemli eserlerden biridir. Tuval üzerine uygulanan çalışmada yağlı boya dışında gerçek halat ve sandalye muşambası kullanılmıştır. Bu malzemeleri oldukları anlamlardan ayırarak sanatsal bir içerik kazandıran Picasso resim sanatında devrimsel bir yeniliğin kapısını aralamıştır.



Görsel 1: Pablo Picasso, Sandalyeli Natürmort (Still Life with Chair Caning), 1912, Tuval üzerine yağlı boya, halat, muşamba, 29 x 37 cm.
Kaynak: <https://smarthistory.org/picasso-still-life-with-chair-caning/>

Kübist sanatçıların malzeme konusunda geliştirdiği özgün yöntemler, özellikle 1950 sonrasında yetişen genç kuşak sanatçıların üzerinde önemli etkiler bırakmıştır. Bu sanatçılar arasında yer alan Jean Dubuffet uyguladığı resimsel yöntemlerle kendi döneminin en önemli sanatçıları arasında yer alır. Resimlerinin çoğunu çocukların, akıl hastalarının ya da ilkel insanların saf yaratıcılık olarak adlandırdığı resimsel ifade biçimlerini referans alarak oluşturmuştur. Bu resimler görüntüleri en basit halleriyle, betimleyici olmadan şeylerin gerçek nesnel ölçülerinden uzak durarak, çocukların çizimlerine benzeyecek şekilde tuvaline aktarmıştır (Kuspit, 2010: 137).

Dubuffet'in eserleri alışılmadık malzemelerin şaşırtıcı biçimde bir araya getirilmesiyle, farklı materyal bileşimleriyle karakterize olur. Tuvallerinin çoğu kum, katran, saman, kömür tozu, çakıl taşları, cam parçaları, alüminyum folyo, çimento, kurumuş çiçekler, otlar, ağaç kabukları gibi malzemelerin zengin içerikleriyle biçimlenmiştir. Tuval üzerine entegre ettiği bu malzemeleri yağlı boya ile karıştıran sanatçı farklı bir impasto tekniği uygulayarak tuval yüzeyinde son derece kalın bir boya katmanı ve dokulu yüzeyler oluşturmuştur. Bu yöntem Dubuffet'in yağlı boya ve fırça işçiliğine dayanan geleneksel yöntemi bırakmasına; bunun yerine yüzey üzerinde derin çizimler oluşturabileceği sivri uçlu sert malzemeler kullanmasına izin vermiştir.

Dubuffet'in bu uygulamasının tipik örneklerinden biri olan Bir Manzarada İki Figür (Görsel 2) adlı resmi ilk bakışta ıslak bir sıva ya da kum üzerine yapılmış bir çocuk çizimini andırır. Kum, tanecikli dolgu malzemeleri ve yağlıboya bileşiminden elde ettiği kalın boya hamurunu tuval yüzeyine uygulayan sanatçı, elde ettiği bu dokusal yüzeye sert bir çizim malzemesiyle müdahale ederek resmini biçimlendirmiştir.



Görsel 2: Jean Dubuffet, Bir Manzarada İki Figür, 1949, Tuval üzerine yağlı boya, kum, taneçikli dolgu malzemesi, 89.2x116.2 cm.

Kaynak: http://www.artnet.com/artists/jean-dubuffet/deux-figures-dans-un-paysage-_FbAG6up8wfpWKA4S95y2g2

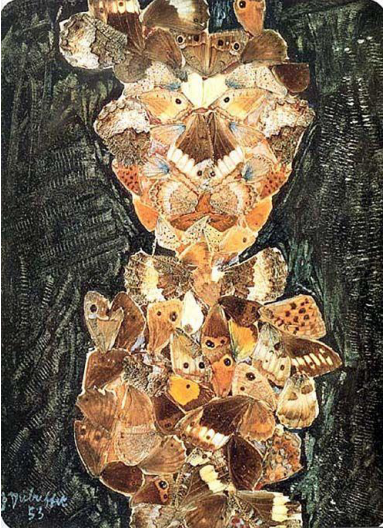
Dubuffet'in farklı malzeme kullanımına dönük bir diğer resmi Yakışıklı Prens'tir (Görsel 3). Tuval üzerine uygulanan resim, kum, çamur, çakıl taşları, cam, deniz kabukları gibi zengin bir materyal çeşitliliğini barındırır. Çürümüş bir toprağı andıran tuval yüzeyinde son derece kaba ve çocuk resimlerini andıran bir portre çizimi yer alır. Yakışıklı Prens'in yüz kısmına gömülmüş parıldayan ayna parçaları ve deniz kabukları prensin sosyal statüsünün yanı sıra yakışıklılığını çocuksu bir kavrayışla aktarmaya çalışır.



Görsel 3: Jean Dubuffet, Yakışıklı Prens, 1946, Tuval üzerine kum, çamur, çakıl taşları, cam, deniz kabukları, 50x42.5 cm.

Kaynak: <https://artuk.org/discover/stories/brutal-beauty-the-outsider-art-of-jean-dubuffet>

Dubuffet 1950'li yıllardan sonra tuvallerini keserek, parçalayarak farklı zeminler üzerinde yeniden bir araya getirerek kompozisyonlar oluşturmuştur. Bu yıllarda odun parçalarından süngerlere değin hiçbir sanat değeri taşımayan materyaller biriktirmeye başlamıştır. Bu malzemelerden yararlanarak son derece sıra dışı eserler yaratan Dubuffet kelebek kanatları ya da ağaç yaprakları gibi radikal malzemeler kullanarak birçok şaşırtıcı esere imza atmıştır. Tıpkı Şaşı (Görsel 4) resminde olduğu gibi materyal konusunda deneysel bir keşfin baş döndürücü deneyimlerini resimlerine yansıtmıştır (Fineberg,2014: 129).



Görsel 4: Jean Dubuffet, Şaşı (The Squinter),1953, Kelebek kanatlarından kolaj, 24.8x17.8 cm.

Kaynak: <https://www.riotmaterial.com/dubuffet-drawings-1935-62/>

Dubuffet'in malzeme kullanımı konusundaki sıra dışı yöntemleri dönemin bir diğer ressamı olan Jasper Johns'da farklı boyutta bir eğilime dönüşmüştür. Johns'un oyun kavramıyla birleştirdiği resimleri, birbiriyle ilişkisiz imge ve nesnelerin bir araya getirilmesiyle karakterize olmuştur. Popüler imgeleri radikal malzeme birleşimiyle harmanlayan sanatçı, malzeme konusunda Dubuffet ile pop-art arasında bir köprü işlevi görür. Resimlerinde kullandığı imge ve nesnelerin birbiri arasında kurduğu ilişkilerle karmaşık ikonografik oyunlar yaratan Johns, bunu geleneksel olmayan malzemelerle destekler. Bu malzemeler arasında sıklıkla kullandığı eritilmiş balmumu ve gazete parçaları resimlerinin genel karakterini belirler. Çeşitli renk pigmentleri eşliğinde kullandığı bu malzemeler resimlerine yüksek derecede dokunsal bir his vermesinin yanı sıra önemli bir derinlik ve hareket kazandırır.

Johns'un bu uygulamaya dönük en önemli resimleri arasında yer alan Hedef (Görsel 5) ve Bayrak (Görsel 6) resim serileri onun sanat kariyerindeki en önemli çalışmalarıdır. Malzeme kullanımı konusundaki deneysel merakını yansıtan bu eserler yapı, renk, yüzey, doku yönünden diğer çalışmalarından ayrılır. Kırtan fazla sürüme sahip Bayraklar ve Hedefler serisi tuval yüzeyine yapıştırılmış gazete parçaları, sıcak balmumu ve renk pigmentlerinin karışımıyla oluşturulmuş son derece etkileyici resimlerdir. Teknik olarak düzensiz şekilde yırtılmış gazete parçalarını sıcak balmumuna batırarak tuval yüzeyine sabitleyen sanatçı, bu yüzeye aksiyona dayalı fırça vuruşlarıyla müdahale ederek bu resimlerini üretmiştir. Eritilerek uygulanan balmumu soyut dışavurumculuğu hızlı ve enerjik fırça vuruşlarını andırırken, resim yüzeyi balmumu ve gazete parçalarından kaynaklanan yüksek bir dokuya sahiptir.



Görsel 5: Jasper Johns, Hedef, 1961, Tuval üzerine sıcak balmumu, gazete parçaları, renkli pigment, 167.6 × 167.6 cm.

Kaynak: <https://www.artic.edu/artworks/229351/target>



Görsel 6: Jasper Johns, Bayrak, 1954-55, Tuval üzerine sıcak balmumu, gazete parçaları, renkli pigment, 153.8x107.3 cm.

Kaynak: https://en.wikipedia.org/wiki/Flag_%28painting%29#Description

Bu resimlerde eritilmiş balmumu hızlı bir şekilde kurduğu için fırçanın her dokunuşu diğer diğer fırça vuruşlarının baskısı altında ezilmeden, yayılmadan kendi özgün kimliğini korumasına izin verir (Görsel 7). Tamamen aksiyona dönük bu fırça vuruşları Fineberg'e göre soyut dışavurumcu bir tuvalin içe dönük ruh halini ifade etmez. Yalnızca algıda dokunma hissini ön plana çıkarmaya çalışır ve ruhsal bir dışavurum aracından çok ruhsal dışavurumculuğun bir sembolü olarak işlev görür (Fineberg,2014: 196).



Görsel 7: Jasper Johns, Bayrak (Ayrıntı), 1954-55

Kaynak: <https://www.flickr.com/photos/profzucker/8491292686>

Günümüz sanat dünyasında malzeme kullanımı bakımından radikal yöntemlere sahip olan bir diğer sanatçı olan Anselm Kiefer'dir. Eserlerinde birbiriyle uyumsuz birçok materyali bir arada kullanan Kiefer resimde malzeme kullanımı konusunda yeni bir anlayışın en güçlü temsilcisidir. 1945 Almanya doğumlu olan sanatçı İkinci Dünya Savaşı'nın toplumsal ve entelektüel yaşam üzerindeki yıkıcı etkilerini hissederek büyümüştür. Bu nedenle sanatsal pratiğinin merkezinde İkinci Dünya Savaşı, Nazizm ve bununla bağlantılı olarak Yahudi soykırımı yer alır. Eserleri Almanya'nın yakın tarihiyle ilgili hafızanın acı verici yönlerini konu alır ve bu şiddetli tarihin yeniden hatırlanmasına kaynaklık ederler.

Kiefer'in eserleri belli temalar etrafında biçim bulsa da bu eserler çok katmanlı ve farklı okuma pratiklerini destekleyen bir sunumu barındırır. Eserlerindeki bu yön sadece tematik olarak değil, aynı zamanda materyali işleme ve doku kullanımı yoluyla formun kendi düzeyinde de ifade edilir (URL 2). Eserlerinin birçoğu saman, kurşun, kum, cam, çamur, saç, kül, beton, toprak, demir, doğal bitkiler ve yüzeye sabitlenmiş, yakılmış, boyaya gömülmüş nesnelere ve malzemelere içerir. Tarihsel, mitolojik referanslarla bir araya gelen bu malzemeler Kiefer'in kendi ülkesinin tarihi ve kültürüyle ilgili hissettiği duyguları iletmesinde sembolik bir aracı işlevi üstlenirler.

Bu duyguları barındıran eserlerinden biri 1982 tarihli Nürnberg'dir (Görsel 8). Nürnberg yağlı boya, saman, emülsiyon, akrilik boya gibi malzemeleri içeren son derece etkileyici bir resimdir. Almanya'nın önemli şehirlerinden biri olan Nürnberg savaş sırasında Nazi mitinglerinin yapıldığı sonrasında Nazi dönemi savaş suçlarının yargılandığı son derece sembolik bir kenttir (URL 3). Bu yönüyle tarihsel bir öneme sahip olan şehir Kiefer'in resminde Nazi döneminin dehşetini yansıtan çorak bir tarla olarak sembolize etmiştir. Koyu bir zemin üzerine gerçek saman demetlerinin serpiştirilmesiyle oluşturulan resim ufuk çizgisine doğru daralan keskin bir perspektife sahiptir. Resmin zemini akrilik, yağ ve emülsiyon karışımından oluşturulmuş kalın bir macunu barındırır. Bu zemin üzerine sert ve derin fırça vuruşlarıyla bir tarla görüntüsü oluşturan Kiefer, bu görüntüye gerçek saman demetleri ekleyerek resme ustaca bir boyut ekler. Samanlar bir yandan tarla görüntüsüne gerçekçi bir

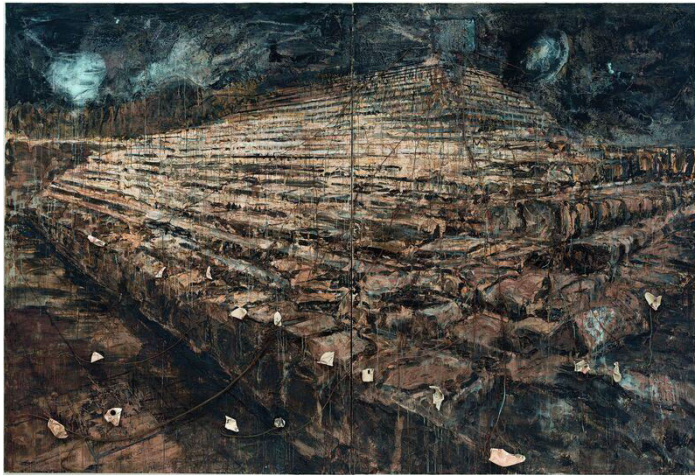
boyut katarken diğer yandan savaşın şiddetli tarihine dönük sembolik bir işlev üstlenir. Bu yönüyle kırılğan yapısı ve yanıcılığı ile bir yandan Almanya'nın trajik tarihine diğer yandan yakılarak öldürülen Yahudilere dönük güçlü bir gönderme niteliği kazanır.



Görsel 8: Anselm Kiefer, Nürnberg, Tuval üzerine akrilik, emülsiyon ve saman, 1982, 280.35x380.68 cm.

Kaynak: <https://www.thebroad.org/art/anselm-kiefer/n%C3%BCrnberg>

Kiefer hitler dönemine ait tarihsel referansları bazen dini söylenceler eşliğinde bazen de farklı medeniyetlere ait mitolojik hikayeler bağlamında yorumlar. Bu özellikleri taşıyan resimlerden biri de Osiris ve İsis'dir (Görsel 9). Temasını Mısır mitolojisinden alan resim yağ, akrilik, emülsiyon, kil, porselen, televizyon ekran kartı, anten, kurşun ve bakır tel gibi sıra dışı malzemelerin bileşimiyle biçimlenmiştir. Resme hâkim olan basamaklı piramit sanatçının İsrail'de gördüğü bir Roma harabesinin basamaklı bir piramidine gönderme yapar. Son derece kalın ve dokulu bir yüzeye sahip olan bu piramidin en tepe noktasında ise gerçek bir televizyon ekranı yer alır.



Görsel 9: Anselm Kiefer, Osiris ve İsis, 1985-1987, Tuval üzerine yağlı boya, akrilik, emülsiyon, kil, porselen, kurşun ve bakır tel, televizyon ekran kartı, 379.7 × 561.3 × 24.1 cm.

Kaynak: <https://www.artsy.net/artwork/anselm-kiefer-osiris-und-isis>

Ölüm ve diriliş, Osiris ve İsis mitinin görünürdeki konusudur. Mısır mitolojisine göre Osiris, kardeşi Set tarafından öldürülmüş ve cesedi on dört parçaya ayrılarak tüm dünyaya dağıtılmıştır. Osiris'in karısı ve kız kardeşi İsis, tüm dünyayı aradıktan sonra biri hariç tüm parçaları bulur ve onu sonsuz hayata geri döndürmek için parçaları birleştirir. Resimde Osiris'in parçalanmış bedeni kompozisyonun ön kısımlarına serpiştirilmiş seramik parçalarıyla temsil edilmiştir. Bu parçalara bağlanmış gerçek bakır teller piramidin en tepe noktasındaki televizyonun ekranına kadar uzatılıp arka kısmına iştirilmiştir. Bu birleştirme Mark Rosenthal'a göre bir yandan nükleer enerjiye diğer yandan maddenin biçim değiştirdiği oluşum süreçlerine atıf yapar. Osiris'in bedenini yeniden birleşmesini sağlayan yaratıcı ve manevi güç, nükleer füzyonla eşitlenir. Asılı teller, tıpkı nükleer reaktörlerde kontrol veya uranyum çubuklarının kullanılması gibi, enerjinin iletildiği bir araç görevi görür (Rosenthal, 1987:153).

Farklı materyal kullanımı konusunda günümüz sanatının önemli isimlerinden bir diğeri Julian Schnabel'dir. Amerikan Neo-Ekspresyonizminin önemli isimlerinden biri olan Schnabel, balmumu, kırık seramik tabak parçaları, kadife, boynuz gibi sıra dışı malzemeleri içeren büyük ölçekli resimleriyle tanınır. 1980'li yıllardan itibaren geleneksel resim ve heykel gelenekleri dışına çıkarak çanak, çömlek parçaları ve kalın pigment uygulamalarıyla

heykelsi yüzeyler oluşturan sanatçı “levha resimleri” adını verdiği resim dizileriyle tanınır. Schnabel'in kırık tabaklar ve seramik parçalarından oluşturduğu yüzeylere resimlerini yapması, kırık çanak çömlekleri mimari bir öge olarak kullanan ünlü İspanyol mimar Gaudi'nin çalışmalarının etkisini yansıtır.

Schnabel'in Praglı Öğrenci adlı resmi (Görsel 10) ahşap bir panele yapııştırılmış kırık seramik tabak ve vazo parçaları üzerine yoğun pigment katmanları uyguladığı ünlü "levha resimlerinden" biridir. Eser, devasa ölçeği ve barok süslemeleri andıran görüntüsüyle bir sunak resmini andırır. Orta bölme diğerlerinden daha yukarda olacak şekilde yerleştirilmiş üç bölümden oluşur. Birleştirici yüzey dokusuyla birbirine bağlanan paneller yer yer Hıristiyan sembolizmini temsil eden referanslarla Orta çağ ve Rönesans dini resimlerinin çağdaş bir yorumu olarak okunabilir (URL 4). Üçlü panel kabaca boyanmış birkaç ağaç ile orta kısımda beli belirsiz hayaletimsi bir figürü barındırır. Bunun yanı sıra tahta ve demirden kaba bir işçilikle imal edilmiş haç figürleri, kırık seramik tabakların çeşitli yerlerine düzensiz bir şekilde yerleştirilmiştir. Genel görünüm itibariyle resim ve heykel arasındaki ayırıcı bağlamı bulanıklaştıran resim, kalın pigment katmanları ve içerdiği sıra dışı malzemelerle imgeyle temsil, görüntüyle gerçek arasındaki ilişkilerin çağdaş bir yorumunu sunar.



Görsel 10: Julian Schnabel, Praglı Öğrenci, 1983, Ahşap üzerine yağlıboya, boynuzlar, kırık porselen ve tabaklar, 296.2 x 555 cm.

Kaynak: <https://www.julianschnabel.com/paintings/plate-paintings-items/the-student-of-prague>

SONUÇ

Duchamp sanatçının yaratıcı edim sırasında ilkel duygularını malzemesine transfer ettiğini, böylece malzemenin bu duyguların izleyiciye aktarılmasını sağlayan bir aracıya dönüştüğünü dile getirir (Kuspit, 2010:31). Duchamp söylediği gibi yaratma sürecinin ilk adımı olan malzeme, sanatçının düşünsel ve ifade biçimlerini izleyiciye aktaran, kendisiyle izleyici arasındaki bağı sağlayan en temel yapıtaşdır. Bu nedenle günümüz sanatında oldukça önemsenen malzeme ve materyal kullanımı sanatçının yaratıcı potansiyelini destekleyen, eserine farklı anlam katmanları ekleyen bir boyuta sahip olmuştur.

Günümüz sanatını belirleyen şey, sanatçının fikrini ya da duygularını seçtiği materyaller aracılığı ile aktarmasında ve bu materyalleri kendine özgü yöntemlerle yeniden üretmesinde yatmaktadır. Bu eğilimler aynı zamanda sanatçıların geleneksel tuval resminin biçimci sınırlamalarından kurtulmalarına, önceki sanat anlayışlarından farklı görsel etkiler yakalamalarına imkân vermiştir. Geleneksel boya ve fırça işçiliğinin yerini alan bu eğilimler sanatta birbirinden farklı anlatım ve ifade katmanlarının ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. Geleneksel malzemelerin yanı sıra her tür malzemenin kullanıldığı bu pratikte plastik dil arayışı malzeme seçimiyle ve uygulama tarzıyla paralel bir konuma sahip olmuştur. Danto'nun dediği gibi: “Bugün her şey sanatın malzemesi olabilir, herhangi bir fikri sunmak amacıyla her tür malzemedan faydalanılabilir” (Danto, 2013: 127).

Bir malzemeyi kendi bağlamından kopararak estetik bir kimlik kazandırmak görülenin temsilden ziyade kendisini sanatın içerisine dahil etmek, sanatın sınırlarını ve tanımını yeniden sorgulanmasına imkân vermektedir. Danto'nun belirttiği gibi “sanatın temsil etmesi gereken şeyken sanatın içine dahil olunca, sanata atfedilen anlam da değişikliğe uğramıştır” (Danto, 2013:33). Dolayısıyla geleneksel olmayan malzemelerin sanata dahil olması eserlerin birbirinden farklı anlatı çağrışımları kazanmasına, günümüzün kültürel çoğulculuğuna paralel yapı kazanmasına, farklı okuma pratiklerini destekleyen bir sanat formunun oluşmasına kaynaklık etmiştir. Tüm bu özellikler makale içeriğine konu olan ressamın çalışmalarının genel karakterini belirleyen en temel unsur olmuştur. Bu sanatçılar bakış açılarına ve eğilimlerine uygun materyaller seçerek bunları kendi özgü yöntemleriyle tuvallerine aktarmışlar, birbirinden farklı ifade ve anlatım biçimlerini sanat dünyasına kazandırmışlar, sanatın geleneksel tanımlama biçimlerine yeni boyutlar ekleyerek günümüz sanatına yön vermişlerdir.

KAYNAKÇA

Danto, A. C. (2013). *Sanat Nedir*, (Çev. Zeynep Baransel), İstanbul: Sel Yayınları.

Kuspit, D. (2010). *Sanatın Sonu*. Yasemin T. (çev.). 3. Basım. İstanbul: Metis Yayınları.

Fineberg, J. (2014). 1940'tan Günümüze Sanat, (Çev. Simber Atay Eskier, Göral Erinç Yılmaz), İzmir: Karakalem Kitabevi Yayınları.

Rosenthal, M. (1987) *Anselm Kiefer*, Chicago: Museum edition published by The Art Institute of Chicago and the Philadelphia Museum of Art, 1. Baskı, ISBN: 0876330715

İNTERNET KAYNAKÇA

URL 1: Assemblage Art, Web adresi: https://www.unitedunderarts.org/blog/assemblage-art__, (Erişim Tarihi:02.08.2023)

URL 2: Anselm Kiefer, Thaddaeus Ropac, Web adresi: <https://ropac.net/fr/gallery-documents/30/>, (Erişim Tarihi:13.08.2023)

URL 3: Jacqueline J., Dougherty N. (2010) The Palette of Anselm Kiefer: Witnessing our Imperiled World, Web adresi: <https://aras.org/sites/default/files/docs/00039WestDougherty.pdf>, Chicago, (Erişim Tarihi:22.08.2023)

URL 4: Julian Schnabel, The Art Story, Web adresi: <https://www.theartstory.org/artist/schnabel-julian/>, (Erişim tarihi: 19.08.2023)

Katrina Kasırgasında Bir Medea: Jesmyn Ward'ın Kasırğa Tutulması Adlı Romanında Medea Mitinin Yansıması

A Medea in Hurricane Katrina: Reflection of the Medea Myth in Jesmyn Ward's Novel Salvage The Bones

ÖZET

Amerikalı yazar Jesmyn Ward, 2011 yılında kaleme aldığı *Kasırğa Tutulması* (Salvage the Bones) adlı romanında Afrikalı Amerikalı bir ailenin Katrina Kasırgası sırasında yaşadıklarını, aile, sevgi, annelik ve Afrikalı Amerikalı kimliği üzerinden aktarmaktadır. *Kasırğa Tutulması*, Yunan mitolojisinde yer alan Medea mitini dönüştürerek yeniden üretmektedir. Bu çalışmanın amacı Jesmyn Ward'ın *Kasırğa Tutulması* (Salvage the Bones) adlı romanında yer alan Medea mitine ait yansımaların karşılaştırmalı edebiyat verilerinden yararlanarak metinlerarasılık bağlamında incelemesidir. Metinlerarasılık, metinler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kavramdır. Metinlerarasılık açısından tüm metinler kendilerinden önce gelen metinler, kavramlar, çeşitli dilsel ve kültürel unsurlar ile bağlantılıdır. Yunan mitolojisinin en karmaşık karakterlerinden olan Medea, çekiciliğini yüz yıllar boyu yitirmemiş edebiyat ve sanat tarihinin her döneminde yeniden üretilmiştir. Metinlerarasılık kuramının yöntemleri alıntı, gönderge, anıştırma, alaycı dönüştürme, pastiş, kolaj, bricolaj, palimpsest, parodi ve yenidenyazım biçiminde sıralanabilir. Jesmyn Ward'ın romanında Medea mitini yeniden üretirken daha çok alıntı, anıştırma, gönderge ve yeniden yazım yöntemlerine yer verdiği görülmektedir. Medea miti, yoğun olarak Edith Hamilton'ın *Mitoloji* (Mythology: Timeless Tales of Gods and Heroes) adlı kitabına yapılan alıntı ve göndermelerle romana dâhil edilmektedir. Medea romanın karakterlerinden birine dönüşerek Esch'in hikâyesinde yeniden yaşam bulmaktadır. Roman boyunca Medea, başkahraman Esch, pitbul köpeği China ve Katrina Kasırgası arasında annelik, yaşam ve ölüm kavramları bağlamında özdeşim kurulduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Jesmyn Ward, karşılaştırmalı edebiyat, Kasırğa Tutulması, Medea, metinlerarasılık.

ABSTRACT

In *Salvage the Bones*, written in 2011, American author Jesmyn Ward conveys the experiences of an African American family during Hurricane Katrina through family, love, motherhood and African American identity. *Salvage the Bones* transforms and reproduces the myth of Medea in Greek mythology. The aim of this study is to examine the reflections of the Medea myth in Jesmyn Ward's novel *Salvage the Bones* in the context of intertextuality, using comparative literature data. Intertextuality is a concept that explains the relationship between texts. In terms of intertextuality, all texts are connected to previous texts, concepts, and various linguistic and cultural elements. Medea, one of the most complex characters of Greek mythology, has not lost its appeal for centuries and has been reproduced in every period of literature and art history. The methods of intertextuality theory can be listed as quotation, reference, allusion, sarcastic transformation, pastiche, collage, bricolage, palimpsest, parody and rewriting. While reproducing the Medea myth in her novel, Jesmyn Ward mostly uses quotation, allusion, reference and rewriting methods. The Medea myth is included in the novel extensively with quotes and references to Edith Hamilton's book *Mythology: Timeless Tales of Gods and Heroes*. Medea comes to life again in Esch's story by turning into one of the characters of the novel. Throughout the novel, Medea, the protagonist Esch, family's pit bull dog China, and Hurricane Katrina are identified in terms of motherhood, life and death.

Keywords: Comparative literature, intertextuality, Jesmyn Ward, Medea, Salvage the Bones.

GİRİŞ

Amerikalı yazar Jesmyn Ward, 2011 yılında kaleme aldığı *Kasırğa Tutulması* (Salvage the Bones) adlı romanında Afrikalı Amerikalı bir ailenin Katrina Kasırgası sırasında yaşadıklarını, aile, sevgi, annelik ve Afrikalı Amerikalı kimliği üzerinden aktarmaktadır. *Kasırğa Tutulması*, Yunan mitolojisinde yer alan Medea mitini dönüştürerek yeniden üretmektedir. Bu çalışmanın amacı Jesmyn Ward'ın *Kasırğa Tutulması* (Salvage the Bones) adlı romanında yer alan Medea mitine ait yansımaların karşılaştırmalı edebiyat verilerinden yararlanarak metinlerarasılık bağlamında incelemesidir.

Arzu Yetim¹ 
Berrin Demir² 

How to Cite This Article

Yetim, A. & Demir, B. (2023).
“Katrina Kasırgasında Bir Medea:
Jesmyn Ward'ın Kasırğa
Tutulması Adlı Romanında Medea
Mitinin Yansıması” International
Social Sciences Studies Journal,
(e-ISSN:2587-1587) Vol:9,
Issue:116; pp:8942-8950. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/sss.72798>

Arrival: 01 September 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is
licensed under a Creative
Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International
License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Eskişehir, Türkiye. ORCID: 0000-0001-7596-4101

² Öğr. Gör. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Rektörlük, Kütahya, Türkiye. ORCID: 0000-0002-4746-2785

Bu bağlamda ilk olarak Metinlerarasılık kavramının tanımlanmasında fayda vardır Metinlerarasılık, metinler arasındaki ilişkiyi açıklayan bir kavramdır. Metinlerarasılık açısından tüm metinler kendilerinden önce gelen metinler, kavramlar, çeşitli dilsel ve kültürel unsurlar ile bağlantılıdır. Zengin'e göre, "Bir olgu olarak metinlerarasılık, kimi zaman bir metnin farklı alanlara ve kültürel alanlara ait diğer metin ve/veya söylemlerle olan bir dizi ilişkisi olarak tanımlanmaktadır (Zengin, 2016: 299). Aktulum'un belirttiği gibi; metinlerarasılık kuramı her metnin kendinden önceki metinlerden göndergeler taşıdığı ve kendinden sonraki metinlere göndergeler sağlayacağı düşüncesi üzerine kurulmuştur (Aktulum, 2000: 18). Dolayısıyla metinlerarasılık farklı metinler arasındaki bir iletişim olarak görülmektedir. İnsanlar arasındaki iletişim gibi metinler arasındaki iletişim de çok sesliliğe ve çok anlamlılığa olanak sağlamaktadır. Metinlerarasılık;

Bir metnin önceki kelimelere, kavramlara, çağrışımlara, kodlara, geleneklere, bilinçdışı uygulamalara ve metinlere bağımlılığı olarak tanımlanmaktadır. Her metin, bilerek ya da bilmeyerek, önceki kültürün uçsuz bucaksız arşivinden ödünç alınan bir ara metindir. Metinler(arasılık) terimi, parantezlerle birlikte, bu kaçınılmaz tarihsel metinlerarasılığın koşullandırdığı metinsellik duygusunu yakalar (Leitch, 2001: 21).

Metinler arasında tarihsel ve kaçınılmaz bir ilişki bulunmaktadır. Mieke Bal, metinlerarasılığı izinin sürülebileceği kaynaklardan akılcıca dramatize edilmiş, tersine çevrilmiş ve parodileştirilmiş pasajlar olarak tanımlamaktadır (Bal, 2009: 69). Metinlerarasılık olgusunun kavram olarak ortaya çıkışı 20. Yüzyılda gerçekleşmiştir, ancak metinlerarası ilişkiler edebiyat ve sanat tarihinin en eski dönemlerinden bu yana var olmuştur. Charles de Gaulle'ün "Beni kimin etkilediğini sormayın. Aslan sindirdiği kuzulardan oluşur ve ben hayatım boyunca okudum" ifadesinin tüm okurlar için olduğu gibi özellikle yazar ve sanatçılar için geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Yazar ve sanatçıların aynı zamanda okur olmasıyla metinler tüketilip sindirilmekte ve yeni bir metin ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda metinlerarasılık kavramının alımlama estetiği ile ilişkisi söz konusudur. "Öyleyse metinlerarasılık, metinsel bir olgu/etki olmak yanında metnin göndergeselliğini etkileyen bir dizi dış etkenin (toplumsal, tarihsel, siyasal vb. koşullar) göz önünde bulundurulmasını da gerektirmektedir" (Aktulum, 2018: 237). Worton ve Still'e göre, bir metin hermetik veya kendi kendine yeten bir bütün olarak var olamaz ve dolayısıyla kapalı bir sistem olarak işlev görmez. Bu durum iki nedenden kaynaklanmaktadır. İlki metin yazarının kendisinin öncelikle bir okur olmasıdır. Bu nedenle sanat eseri kaçınılmaz olarak her türden göndermeler, alıntılar ve etkilerle doludur. İkinci neden bir metnin ancak bazı okuma süreçleriyle elde edilebilmesidir. Okur, okuma anında önceden okuduğu metinleri yeni metne dâhil etmektedir (Worton ve Still, 1990: 1-2). Worton ve Still metinlerarasılığın oluşumunda okuma sürecinin rolünü vurgulamaktadır. Aktulum'a göre de bir metinlerarası göndergenin yorumlanabilmesi önemli ölçüde okurun katılımını gerektirir (Aktulum, 2000: 167). Metinlerarasılık ve okuma eylemi arasındaki ilişkiye dikkate çeken bir başka araştırmacı Graham Allen'dir. Allen'a göre; "okuma eylemi bizi bir metinsel ilişkiler ağına sürükler. Bir metni yorumlamak, onun anlamını ya da anlamlarını keşfetmek, bu ilişkilerin izini sürmektir. Okuma böylece metinler arasında geçiş yapma süreci haline gelir (Allen, 2000: 1). Gérard Genette'ye göre metinlerarasılık, alıntı yapma, ima etme ve intihal uygulamalarını da içeren "bir metnin diğerinin içinde fiilen bulunmasıdır" (Genette, 1997: 2).

Metinlerarasılık terimi ilk olarak 1966 yılında Julia Kristeva tarafından "Sözcük, Diyalog ve Roman" adlı makalesinde ortaya konmuştur. Kristeva'nın metinlerarasılık üzerine görüşlerinin biçimlenmesinde Rus Biçimcilerin ve Mikhail Bahtin'in söyleşimcilik kuramının etkisi olduğu bilinmektedir. Rus Biçimciler arasında yer alan Viktor Shklovsky, edebî eserlerin başka eserler ile ilişkileri çerçevesinde değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur (Rose, 1995: 110). Rus Biçimcilerden ayrı olmakla beraber benzer çıkış noktasına sahip olan Mikhail Bahtin, Kristeva'nın edebiyat kuramının oluşmasında açık bir etkiye sahiptir: "bir sözcenin başka sözcülerle ilişki halinde olmadan, belli oranda birbirlerini etkilemeden var olamayacağı görüşü söyleşimciliğin, dolayısıyla da bu görüşten etkilenen Kristeva'nın metinlerarası kavramının kökeninde bulunur. İki sözcük arasındaki her tür ilişki söyleşimsel yani metinlerarası bir ilişkidir" (Aktulum 2000: 25). Rifat'a göre; "Bahtin, söylemlerin tarihsel, toplumsal, kültürel, geçmişleri ve çevreleriyle birlikte ele alınması gerektiğine inanır; böylece bir metnin hem kendinden önceki metinlerle hem de bu metni okuyanların yaratacakları metinlerle çoksesli bir ilişki içinde bulunduğunu belirtir" (Rifat, 2012: 163). Bahtin her sözcüğün kendisinden önce söylenmiş olan sözcüklerle iletişim halinde olduğunu vurgular: "Söylemin diyalojik yönelimi, kuşkusuz her söylemin özelliği olan bir fenomendir. Yaşayan her söylemin doğal yönelimidir. Sözcük, nesneye uzanan çeşitli rotaların tümünde, yöneldiği tüm doğrultularda, yabancı bir sözcükle karşılaşır; üstelik bu yabancı sözcükle canlı, gerilim yüklü bir etkileşime girmekten geri duramaz" (Bahtin, 2014: 54). Bahtin'e göre bu durumdan kaçınılmaz olan tek kimse ilk insan Adem'dir. Metinlerarasılık bağlamında ele alındığında Bahtin'in sözcük ve dolayısıyla dil için yaptığı bu belirlemenin metinler için geçerli olduğu anlaşılmaktadır. Nasıl ki tüm sözcüklerle başka sözcükler ile kaçınılmaz bir ilişki içerisindeyse başka metinlerle ilişki içerisinde olmayan bir metin düşünülemez. Bahtin'in söyleşimcilik kuramından hareketle Kristeva metinlerin birbiriyle bağıntısına odaklanmıştır. Kristeva'ya göre "her metin bir

alıntılar mozaik gibi oluşur, her metin kendi içinde başka bir metnin erimesi ve dönüşmesidir (Kristeva, 1981: 36). Kristeva'nın metinlerarasılık kuramında metin, sürekli bir üretim içinde olan asla tamamen bitmeyen bir üretim alanıdır. Metinlerarasılık, metni "büyüyen, gelişen, hiç bitmeyen bir süreç" olarak sunar (Irwin, 2004: 232). Kristeva, "Metinlerarasılığın çeşitli işaret sistemlerinin başkası veya başkalarına aktarılması anlamına geldiğini söyleyerek geleneksel edebî etki kavramlarına meydan okur" (Juddon, 1999: 424). Dolayısıyla, metnin yazarı tarafından diğer tüm metinlerden bağımsız olarak yazılmış ve tamamlanmış bir üretim olmadığı ortaya konmaktadır. Okuma eylemi metnin oluşumundan önce ve sonra metinlerarası ilişkilerin oluşumuna neden olmaktadır. Rifat'ın belirttiği gibi, "Metnin böyle bir üretkenliği de yalnızca dilsel boyutu inceleyen dilbilimsel bir betimlemeyle saptanamaz. Bu nedenle göstergeçözüm, üreten metin (sözceleme) ile üretilmiş metin (sözce) arasındaki ilişkileri inceler" (Rifat 1992: 56).

Metinlerarasılık kuramının yöntemleri alıntı, gönderge, anıştırma, alaycı dönüştürme, pastiş, kolaj, brikolaj, palimpsest, parodi ve yenidenyazım biçiminde sıralanabilir. Çalışmada incelenecek olan Jesmyn Ward'ın *Kasırğa Tutulması* adlı romanında Medea mitini yeniden üretirken daha çok alıntı, anıştırma, gönderge ve yeniden yazım yöntemlerine yer verdiği görülmektedir. Yunan mitolojisinin en karmaşık karakterlerinden olan Medea, çekiciliğini yüz yıllar boyu yitirmemiş edebiyat ve sanat tarihinin her döneminde yeniden üretilmiştir. Serra'nın vurguladığı gibi "[...] Şüpheli bir okuyucunun herhangi bir Medea'yı onun öncülleri ve ardıllarından bazıları veya tümüyle bağdaştırması her zaman mümkün olacaktır. Medea metinlerarası bir kahramandır: Hikâyesindeki sınırlı sayıdaki hamlelerin her biri edebiyat tarihinde birçok kez belirlenmiştir" (Serra, 1993: 46). Serra, Medea karakterinin metinlerarası doğasını vurgularken, Medea'nın hem kendinden önceki karakterlerden etkilendiğini hem de kendinden sonra gelen karakterleri etkilediğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla bir ilk Medea'dan ya da son Medea'dan söz etmek neredeyse olanaksızdır.

Yunan Mitolojisinde Medea Miti

Yunan mitolojisinde zekâsı ve büyü yeteneği ile bilinen Medea, güneş tanrısı Helios'un torunu, Kolkhis kralı Aietes'in kızıdır. Medea aynı zamanda tanrıça Kirke'nin yeğeni ve Yunanlı kahraman İason'un karısıdır. Medea'nın Hekate'nin kızı olduğu da rivayet edilmektedir. Medea miti, Helenlerin, Yunan medeniyeti öncesi Yunanistan ve Anadolu'da var olan Pelasglar ile mücadelelerini, eski inançlar ile Olympos tanrıları arasındaki dönemi anlatan mitler arasındadır (Yetim, 2019: 1). Medea miti ayrıca, İason ve Argonotlar miti ile birlikte ele alınmaktadır. Anlatıya göre Yunanlı kahraman İason, amcası tarafından elinden alınmış olan tahtı geri kazanabilmek için imkânsız bir deniz yolculuğuna çıkar. Homeros *Odyseia*'da, İason'un gemisi Argo'dan söz etmektedir: "Ama bir tanesi aşabildi bu kayayı denizde yüzen gemilerden, dillere destan Argo gemisiydi bu da, aştı kayayı Aietes'in ülkesinden dönerken, dalgalar onu engin kayaların üstüne atmıştı ya, neyse, bereket İason'u seviyordu da Hera, kurtardı gemiyi" (Homeros, 2008: 216). İason'un babası Aison'u öldüren Pelias, İolcus tahtını ele geçirmiştir. Pelias, tahtı geri alabilmesinin şartı olarak İason'dan Altın Post'u getirmesini ister. İason, Argo adlı gemisi ile daha sonra Argonotlar olarak anılacak çok sayıda kahraman ile birlikte Kolkhis'e ulaşmak üzere yola çıkar. Kolkhis kralı Aietes, Altın Post'u İason'a vermeyi kabul eder ancak İason'un yerine getirmesi gereken bir dizi görev vardır. İason'un imkânsız görevleri, burunlarından ateş püskürten tunç toynaklı boğaları boyunduruğa vurmak ve bir tarlayı sürüp tarlaya buğday yerine Aietes'in vereceği ejder dişlerini ekmek ve ekilen tarladan çıkacak devleri öldürmektir. İason, Kolkhis prensesi Medea'nın kendisine verdiği sihirli nesnelere ile tüm görevleri yerine getirir. Ancak Aietes sözünü tutmaz, İason yanında Medea olduğu halde Altın Postu çalarak Kolkhisten kaçar. Medea'nın peşlerine düşen babasını uzaklaştırmak için kardeşi Apsyrtos'u öldürüp parçalarını denize attığı şeklinde anlatılar bulunmaktadır. İolcus'a dönen İason, tahtı alabilmek için Altın Postu amcası Pelias'a verir ancak tahtı geri alamaz. Bunun üzerine Medea büyü gücünü kullanarak Pelias'ı kendi kızlarına öldürtür. Bu olayın ardından İason ve Medea bir kez daha kaçmak zorunda kalır ve Korinthos'a sığınır. İason ve Medea'nın bazı anlatılara göre iki oğlu, bazı anlatılara göre ise yedi kızı ve yedi oğlu olur. Korinthos kralı Kreon kızı Kreusa'yı (ya da Glauke) İason ile evlendirmek ister. Kreon, Medea ve oğullarını sürgün eder. Medea, İason'dan ihanetinin intikamını almak için İason'un yeni karısına oğulları ile zehirli armağanlar gönderir. Kreusa'yı kurtarmaya çalışan babası Kreon da kızıyla birlikte ölür. Medea, daha sonra eve dönen oğullarını da öldürür ve büyükbabası Helios'un gönderdiği ejderhalar tarafından çekilen sihirli bir arabayla Atina'ya kaçar (Yetim, 2019: 39-40). Medea'nın çocuklarının ölümü ile ilgili farklı anlatılar bulunmaktadır. Medea'nın çocuklarını ölümsüz yapmaya çalışırken yanlışlıkla öldürdüğü ve Medea'nın çocuklarını Kreon'un ailesinin ya da Korinthosluların öldürdüğü şeklinde iki yaygın anlatıya rastlanmaktadır. McCallum-Barry'nin aktardığı üzere, Eumelos "*Corinthiaca*" adlı eserinde Medea'nın Korinthoslular tarafından kraliçeleri olmak üzere davet edildiğini ve istemeden çocuklarının ölümüne sebep olduğunu yazmıştır (McCallum-Barry, 2014: 24).

Medea'nın antik dönemden günümüze çocuk katli ile özdeşleştirilmiş olması, anaerkil dönemden ataerkil döneme geçerken ana tanrıçaların yaşadığı değer yitimini örneklemektedir. Erich Neumann'a göre;

Bu dönüşüm ilkesini en açık şekilde temsil eden antik mana figürü Medea'dır. Ancak onda gerileyen anaerkillik, ataerkil prensip tarafından zaten değersizleştirilmiştir ve temsil ettiği mitsel gerçeklik kişiselleştirilmiştir, yani salt kişisel bir düzeye indirgenmiş ve dolayısıyla olumsuzlaştırılmıştır. Circe gibi o da başlangıçta bir tanrıçaydı, ancak ataerkil renkli efsanede bir cadıya dönüştü (Neumann, 2015: 288).

Medea'nın ataerkil öncesi bir ana tanrıça olduğu düşüncesi Neumann'ın Medea'yı Yüce Ana olarak adlandırdığı ilksel ana tanrıçanın özellikleri içinde değerlendirmesine neden olmuştur. Neumann, Yüce Ana'yı Jung'un anne arketipinden yola çıkarak olumlu ve olumsuz yönleri olan çift kutuplu bir dişi yaratıcı olarak yorumlar. Neumann, ana tanrıçayı ele alırken, dişilin pozitif ve negatif yönlerini kutuplaştırdığı ve A (dönüştürücü karakter) ve M (anne) olmak üzere iki eksen ile düzenlediği bir şema oluşturmuştur (Neumann, 2015: 83). Neumann, Medea'yı bu şemanın A ekseninin yani dönüştürücü karakterin negatif kutbuna yerleştirmektedir:

A Ekseninin negatif kutbunda, bazıları Astarte, Afrodit ve Artemis gibi tanrıçalar olan, ölümcül büyüün çekici ve baştan çıkarıcı figürlerini buluyoruz; Lilith, Lorelei ve diğerleri gibi bazı hayaletler ve Circe ve Medea gibi bazıları ilkel tanrıçaların kişiselleştirilmiş biçimleridir. Hepsinde felakete yol açan büyü karakteri hâkimdir (Neumann, 2015: 80-81).

Medea, çocuklarını öldürmüş olması nedeniyle Ana Tanrıça'nın hem can veren hem can alan olma özelliğini taşımaktadır. Vasillopulos'a göre, Medea çocuklarını kendi kendisine kurban etmiştir. Çocuklar, anne Medea'nın Korkunç Ana Medea'ya sunduğu kurbandır (Vasillopulos, 2014: 55).

Medea miti antik Yunan edebiyatında destanlarda, şiirlerde ve tragedyalarda sıklıkla işlenmiş, Roma edebiyatı başta olmak üzere tüm Batı edebiyatında canlılığını yitirmeyen bir konu olarak yüzyıllar boyunca tekrar yazılmıştır. Euripides'in *Medea* tragedyasının, edebiyatta Medea imgesini oluşturduğu ve kendinden sonra gelen eserleri etkilediği bilinmektedir. Euripides'ten önceki eserlerde Medea ve İason'un Korinthos'ta geçirdikleri döneme fazla yer verilmemektedir. Euripides tragedyasında Medea'ya yeniden hayat verirken mitin önceki varyasyonlarında rastlanmayan motifler eklemiştir. Medea'nın çocuklarını İason'un ihanetine karşılık öç almak için öldürmesinin Euripides'in bir eklemesi olduğu düşünülmektedir. Allan, Medea'nın başka bir kadın için terk edilmesi motifinin de Euripides'e ait olduğunu, böylece Euripides'in Medea'nın evlat cinayetine bir sebep yarattığını belirtmektedir (Allan, 2008: 23). Vasillopulos'a göre, "Medea bir theos, Korkunç Anne'nin bir arketipi, bir teknophonos, tüm erkek hayallerinin en kötü canavarı haline geldi çünkü yeteneklerine layık bir kadın olamadı (Vasillopulos, 2014: 49). Paglia, Euripides'in *Medea*'sında ataerkil düzenin öteki konumundaki bir kadın tarafından sarsılışına dikkat çekmektedir: "Yurttaşlık, öç alıcı biçimde toplumun mağrur hiyerarşilerini yerinden eden ve ortadan kaldıran, cinsel bakımdan müphem, büyü yapan bir yabancı tarafından geçersiz kınır" (Paglia, 2014: 123). Medea, ataerkil kültürün ideolojik süzgecinden geçerek büyü gücü ve çocuk katli ile ön plana çıkmış, Antik Yunan'dan günümüze kötücül bir karakter olarak ulaşmıştır.

Çalışmada incelenen Jesmyn Ward'ın *Kasırğa Tutulması*'nda, Medea miti yoğun olarak Edith Hamilton'ın *Mitoloji* (Mythology: Timeless Tales of Gods and Heroes) adlı kitabına yapılan alıntı ve göndermelerle romana dâhil edilmektedir. Hamilton, ilk kez 1942 yılında yayımlanan ufuk açıcı eseri ile Yunan ve Roma mitolojisine ilginin artmasına aracı olmuştur. *Mitoloji*'den önce *Yunan Yolu* ve *Roma Yolu* adlı iki eser vermiş olan Hamilton, eserlerinde mitlerin kökenini ve kültürel bağlamını ele almaktadır. *Mitoloji*, Hamilton'ın edebiyat eleştirmeni olarak kişisel seçimini ve içinde bulunduğu dönemin yaklaşımını yansıtan bir mitler, efsaneler ve öyküler seçkisi sunmaktadır. Hamilton, *Mitoloji*'yi yazma amacını "Umudum, klasikleri bilmeyenlerin bu şekilde sadece mitler hakkında bilgi edinmekle kalmayıp, aynı zamanda onları anlatan, iki bin yıldan fazla bir süredir, ölümsüz olduklarını kanıtlayan yazarlar hakkında da biraz fikir sahibi olmalarıdır" sözleriyle açıklamaktadır (Hamilton, 2013)³. Edith Hamilton eserinde, Homeros, Hesiod, Pindar, Aeschylus, Sofokles, Euripides, Ovidi, Virgil, Apollodorus gibi Yunan ve Roma yazarlarından anlatıları kendi süzgecinden geçirerek aktarmaktadır. Hamilton'ın anlatımında erkek egemen toplumda ayakta kalmaya çalışan kadınların bir ana tema olarak yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla Hamilton, Yunan tanrı ve tanrıçalarını, ölümsüz kahramanları anlatırken kadın bakış açısıyla yaklaşmaktadır.

Kasırğa Tutulması'nda Medea Mitinin Yansıması

Jesmyn Ward'ın ilk kez 2011 yılında yayımlanan National Book Award ödülüne sahip romanı *Kasırğa Tutulması* (Salvage the Bones) Mississippi'nin körfez kıyısında yaşayan yoksul bir Afrikalı Amerikalı ailenin Katrina Kasırgası öncesi ve sonrası yaşadıkları on iki günlük süreci anlatmaktadır. Romanın başkahramanı ve anlatıcısı

³ Çalışmada Edith Hamilton'a ait *Mythology: Timeless Tales of Gods and Heroes* adlı kaynak eserin e-kitap versiyonu kullanılmaktadır, eserin bu versiyonunda sayfa numarası bulunmamaktadır.

konumunda olan Esch Batiste, on dört yaşında bir lise öğrencisidir ve hamile olduğunu henüz fark etmiştir. Esch'in annesi en küçük kardeşleri Junior'ın doğumunda ölmüştür, Esch kendini alkole veren babası ve üç erkek kardeşiyle zorlu bir hayat yaşamaktadır. Ailenin ekonomik zorlukların yanı sıra annenin ölümünün ardından duygusal bir yoksunluk içinde olduğu görülmektedir. Roman Esch'in erkek kardeşi Skeetah'nın pitbul cinsi köpeği China'nın yavrulamasıyla başlar. China'nın yavruları dünyaya gelirken, Esch ve ailesi bir yandan beklenen kasırgaya hazırlanmaktadır. Esch, China'nın doğum sürecinde kendi hamileliğini kabullenir. Esch'in bebeğinin babası ise Manny adlı bir aile dostudur. Esch ödev olarak okuduğu Edith Hamilton'ın *Mitoloji* kitabındaki Medea ve İason anlatısından etkilenmiştir. Roman boyunca Medea özdeşim kurar, yaşadığı olayları ve hissettiği duyguları Medea'nın yaşadıklarıyla karşılaştırır. Skeetah ve Manny arasında çıkan tartışmanın ardından China'nın kazanacağı bir köpek dövüşü düzenlenir. Bu dövüş Esch'in China'yı rol model olarak benimsediğini göstermesi açısından önem taşımaktadır. Katrina Kasırgası'nın Esch ve ailesinin yaşadığı kasabayı vurmasıyla kendilerini hayatta kalma mücadelesi içinde bulurlar. Tüm kasabanın yerle bir olduğu felakette China ve yavruları kaybolur. Romanın sonunda China'nın eve geri döneceğine dair umut ile Esch'in karnındaki bebek için taşıdığı umut bir arada verilmiştir. Romanda Esch, China, Medea ve Katrina Kasırgasının annelik, yaşam ve ölüm kavramları bağlamında özdeşim içerisinde oldukları görülmektedir. Jesmyn Ward, roman kahramanının Medea ile özdeşim kurması ile ilgili kendine yöneltilen soruya şu sözlerle yanıt vermektedir:

Siyah ve kadın yazarların 'öteki' olarak gettolaştırılmasına karşın, beyaz Amerikalı yazarların çalışmalarının evrensel olabilmesi ve klasik metinler üzerinde hak iddia edebilmesi beni çileden çıkarıyor. Esch'i bu klasik metinle, anti-kahraman Medea'nın evrensel figürüyle aynı hizaya getirmek ve bu geleneğin Batı edebiyat mirasımın bir parçası olduğunu iddia etmek istedim. Yazdığım hikâyeler benim topluluğuma ve insanlarıma özeldir, bu da ayrıntıların koşullarımıza özel olduğu anlamına gelir, ancak hayatta kalanın, yani vahşinin daha büyük hikâyesi aslında evrensel, insani bir hikâyedir (Hoover, 2011).

Kasırga Tutulması'nda Medea'ya yapılan ilk gönderme romanın ilk sayfalarında yer almaktadır:

Bu yaz, yani onuncu sınıfın sonunda ödevimiz Edith Hamilton'ın *Mitoloji*'si. Dünden öndeki gün okumayı bitirdiğim bölümün adı "Âşıklara Dair Sekiz Kısa Hikâye" ve burada İason ve Argonotlar anlatılıyor. İason'la buluşmaya gitmeden önce Medea da böyle mi hissetmişti? Şiddetle üzerine esip onu titreten sert bir rüzgar gibi mi? Kızıl topraklı bahçeyi işgal eden böcekler şarkı söylüyor, top atışı yapılıyor, babamın kamyonetindeki radyodan Blues tınıları yükseliyor, hepsi birden bana sesleniyordu (Ward, 2011: 19-20).

Esch'in, Manny'i göreceği için hissettiği heyecanı yansıtan bu sözleri ile Medea adeta bir karakter olarak romana dâhil edilmektedir. Esch'in hikayesini okur okumaz kendini Medea ile özdeşleştirmesi dikkat çekicidir.

[...] *Mitoloji* kitabında Medea'yı ve Altın Post'u arayışını okumaya devam ediyordum. Tanıdığım biri vardı orada. Medea, İason'a aşık olduğunda bir şey boğazımı sıkıya başlamıştı sanki. Onu görebiliyordum. Medea, İason'a yardım etmek için ona bir şeyler getiriyordu: Yenilmez olmasını sağlamak için merhemler, taşlar içinde sırlar. Büyü yapabildiği için doğal olanı doğa dışına çeviriyordu. Ama tüm gücüne rağmen İason onu şiddetli rüzgara direnemeyen genç bir çam ağacı gibi eğmişti; onu iki büküm etmişti. Onu tanıyordum ben. Başımı kaldırdığımda Skeet kapıda, dokunsalar ağlayacakmış gibi bir haldeydi (Ward, 2011:51-52).

Esch'in Medea ile özdeşim kurduğu, "tanıdığım biri vardı orada", "onu tanıyordum ben" ifadelerinde açık bir biçimde görülmektedir. Esch, kendini *Mitoloji*'de anlatılan kadın karakterler arasından Medea'ya yakın hissetmiştir: "Umurumda olmadığını düşündüm ve mor ve yeşil kıyafetler içinde, kemik ve altın mücevherlerle Medea kadar uzun boylu olduğumu hayal ettim. Garip hissetsem de omuzlarımı dikleştirdim [...]" (Ward, 2011: 187). Esch'in ve dolayısıyla yazar Jesmyn Ward'ın Medea'yı seçmiş olması çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Öncelikle Medea, Euripides'in tragedyasından bu yana bilinen en etkileyici trajik kahramanlardan biridir. Büyü yeteneği ve zekâsı ile ön plana çıkan Medea, tragedyada kendisine atfedilen savaşçılara özgü güçlü karakteriyle içinde yer aldığı dönemin cinsiyet rollerini tersine çevirmektedir. Romanda Medea'nın hem aşık bir kadın hem anne hem de güçlü, savaşçı yönleri ile karakterler arasında özdeşim kurulmaktadır. Esch Ward'ın Medea karakteri üzerinden kendi genç kahramanına Afrikalı Amerikalı bir Medea imgesi yüklediği söylenebilir. Esch, Medea'nın İason'a aşkı, kendisinin Manny'e âşık olmasına benzetmektedir. Başka bir kızla ilişkisi olan Manny, Medea'ya ihanet eden İason'a benzemektedir: "Bu sabah biraz okumaya çalıştım ama Altın Post'un peşine düştükleri yerde durdum. Kıpırmızı yüzü, tatlı bir acının girdabına düşüp alev alev yanan yüreğiyle yalnızca İason'u düşünen Medea dikkatimi dağıtmıştı. Tanrıça yüreğini aşkla doldurmuştu ve başka şansı kalmamıştı. Odaklanamıyordum" (Ward, 2011: 124). Medea'nın İason'a âşık olması *Mitoloji*'de şöyle anlatılmaktadır: "Gözleri Jason'ı gördüğünde,

Aşk Tanrısı hızla yayını çekti ve okunu kızın kalbinin derinlerine sapladı. Ok bir alev gibi yandı ve tatlı bir acıyla (Medea'nın) ruhunu eritti, yüzü bir bembeyaz bir kırmızı oluyordu. Şaşkınlık ve utanç içinde gizlice odasına döndü" (Hamilton, 2013). Görüldüğü gibi Ward, Hamilton'ın anlatımını benzer ifadelerle kendi eserine aktarmaktadır. Hamilton ise, Medea ile İason'un Kolkhis'teki yaşantısı ile ilgili bölümü Euripides'in *Medea* tragedyasından aldığı dile getirmiştir (Hamilton, 2013). Dolayısıyla, *Kasırga Tutulması*'nda metinlerarası unsurlar göndergenin göndergesi olarak yer almaktadır.

Esch'in Medea ile özdeşim kurmasındaki belirleyici etmenlerden birinin babası ve erkek kardeşleriyle olan ilişkisi olduğu gözlemlenmektedir. Annesinin ölümünden sonra Esch ve erkek kardeşleri arasında bir bağ oluştuğu, Esch'in özellikle Skeetah'ya yakın olduğu anlaşılmaktadır:

Adımlarımız uygundu. Yüzüm gergin ve sıcaktı ve burnuma gelen havayı su gibi hissediyordum. Havada yüzüyordum adeta. Vücudum yapması gerekeni yapıyordu: Hareket ediyordu. Skeetah beni bırakmazdı. Ben onun dengiydim. Skeetah biraz daha hızlandı. Hâlâ yanında olduğum için kolumu gevşek tutuyordu. Sonra dönüp bana baktı ve kocaman bir tebessüm verdi. İşte, gümüş rengi bir şey. Yanağında jilet vardı. Medea da Argonatlara katılmak için kardeşiyle böyle el ele mi kaçmıştı? O da her adımını, bir kuşun uçmadan önceki sıçrayışı gibi mi hissediyordu? (Ward, 2011: 80-81).

Esch kendisi ve erkek kardeşi Skeetah'ı Medea ve kardeşiyle bir tutmaktadır. Öte yandan eşinin ölümünün travmasını atlamaamış olan baba, çocukları ile sağlıklı bir ilişki kuramamıştır. Esch, babasının davranışlarını ve evi idare edişini roman boyunca sık sık annesi ile karşılaştırılmakta ve annesinin hayatta olduğu günlere derin bir özlem duymaktadır. Esch'in babasına dair duyguları, Medea'nın babasını terk ettiği sahneye yansımaktadır: "İason'un peşinden gitmeye karar verip erkek kardeşiyle birlikte babasından kaçtığı Medea'nın gördüğü de bu muydu? Babasının o gösterişli kıyafetinin altındaki küçük omuzlu adamı mı görmüştü?" (Ward, 2011: 75). Esch'in kendi babasının "küçük omuzlarını" diğer bir deyişle güçsüzlüğünü vurguladığı görülmektedir. Esch'in babası, içinde bulunduğu buhran yüzünden genç kızın ihtiyacı olan güçlü baba figürünü sağlayamamaktadır.

Esch'in annesinin ölümü ve babasının duygusal ihmali nedeniyle içine düştüğü boşluk hissini, erkek arkadaşları özellikle de Manny ile yaşadığı cinselliğe dayanan ilişki ile doldurmaya çalıştığı görülmektedir. Ancak, Manny başka bir genç kızla ilişkisini sürdürmektedir ve Esch'in bebeğinin babası olduğunu kabul etmez. Manny ile yüzleşen Esch, romanın bu bölümünde Medea ile tam bir özdeşim içerisindedir: "“Seni sevmiştim!” Bıçağı saplayan Medea'ydı bu. Kesen Medea. Tırnaklarımı yüzüne geçirdim ve bıraktıkları izler kızarıp kanlandı" (Ward, 2011: 223). Medea'nın İason'dan öç almak için İason'un yeni karısının ve kendi çocuklarını öldürmesini hatırlatan bu alıntı, Medea'nın ana tanrıçanın olumsuz tarafını yansıtan yönünü vurgulamaktadır. Medea, can veren ve can alandır. Esch, Medea'dan farklı olarak öç almak için kendi çocuğunu öldürmeyi düşünmemektedir. Medea'nın 'öldüren anne' sureti romanda China karakterine yansıtılmıştır. China, "tanrıça"dır (Ward, 2011: 40). China pitbul cinsi bir köpek olmakla beraber romanda insan karakterler kadar önemli bir yere sahiptir. China, romanda Esch'in kendisini özdeşleştirdiği bir dişi ve anne figürüdür. China, örnek alabileceği bir anneden yoksun olan Esch için rol model teşkil etmektedir. China'nın gebeliği ve doğumu Esch'in kendi hamileliğini kabullenme süreci ile eş zamanlıdır. Esch, anneliği China'yı gözlemleyerek öğrenmeye çalışmaktadır.

Yaklaşan kasırga Esch'in hafızasında annesine dair anıların canlanmasına neden olur. Elaine Kasırgası sırasında Esch'in annesi Junior'a hamiledir ve çocuklarını kasırgadan korumayı başarmıştır. Şimdi bir başka kasırgadan annesinin korumasından yoksun olan Esch'in kendisi hamiledir. Karnındaki bebeği koruyabilmek için Medea gibi sihir yapabilmeyi dileyen Esch, annesini hatırlayarak kendi anneliğini gerçekleştirmeye çalışmaktadır:

Annem, Elaine'e sert bir yanıt vermişti. Onunla tartışmıştı. Bizi korumuş güvende olmamızı sağlamıştı. Vücudumdaki şey artık bir sır olmaktan çıkmıştı: Ben onu güvende tutabilecek miydim? Ben bu kasırgayla konuşabilseydim, zarar vermemesi için Medea gibi büyü yapabilseydim, serçeparmağımın tırnağı kadar olan bu bebek duyar mıydı? Konuşmak, doğduktan sonra beni hatırlamasını sağlar mıydı? Bana Manny'nin suratıyla, onun altın teniyle, benim saçlarımla bakar mıydı? Pembe parmaklarını uzatıp beni tutar mıydı? (Ward, 2011: 238).

Alıntıda İason'un canını kurtarmak için sihir yapmasına gönderme yapılan Medea, daha sonra ölümle ilişkilendirilir. China'nın kendi yavrularından birini öldürmesi doğuran anneden öldüren anneye geçişe, dolayısıyla Medea'ya bir göndermedir: "Nefes nefese kalan babam, "Neden?" dedi Randall'a ve tepesinde duran Koca Henry'ye. Kanlar kolundan aşağıya süzülüyordu. Babamın bileğini sarıp kanamayı durdurmaya çalıştılar. Skeetah önüne gelen materyalleri tekmeliyordu. China'nın ağzı, Medea'ninki kadar kanlı, gözleri parlaktı. Konuşabilse ona şunu sorardım: *Annelik böyle bir şey mi?* (Ward, 2011: 146). Esch, China'nın yaptığını anlamlandırmaya çalışırken, anneliğin çift yönlü doğasını sorgulamaktadır. Chian, hasta olduğu için yaşayamayacak ve acı çekecek olan yavrusunu öldürmüştür. Bu durum Medea'nın Korinthos'lular tarafından öldürüleceklerini bildiği oğullarını

kendisinin öldürmesini hatırlatır: “Mutlaka ölmeleri gerekiyor ve onları doğuran anneleri alacak canlarını” (Euripides, 2014: 46).

Medea'nın ölüm ile özdeşleştirildiği bir başka bölüm, Katrina kasırgasının başlangıcında yer almaktadır. Kasırgayla gelen yağmur ve sel Medea'nın Argonotlarla yaptığı ölümcül deniz yolculuğa ilişkilendirilir:

Uyumadan önce televizyondan gelen titrek ışıkta biraz kitap okudum. Antik Yunan'da bütün kahramanlar, Medea, sakat kardeşi, perişan babası için su ölüm demektir. Banyonun tuvaletinde dışarıda metalin metale değen sesini duydum, kırık bir makine suya batan bir mezar taşı gibi başka bir makineye çarpıyordu ve o an fırtınanın şiddetli yağmuru getirdiğini anladım (Ward, 2011: 234).

Suyun ölümle eş tutulduğu bu alıntıda, Esch kendisini açık bir biçimde Medea ile özdeşleştirilmektedir. Kasırga şiddetini arttırdıkça, Esch ve ailesi için yaşam şartları zorlaşmaktadır. Esch'in elektrik kesintisine rağmen *Mitoloji* kitabını okuduğu görülmektedir.

Gaz lambasında okumaya çalışıyordum ama kelimelerin sesi, durmadan evin üzerine düşen yağmurun ve rüzgarın sesini bastıramıyordu; parça parça duyuyordum kelimeleri sanki. İason yeniden evlenmişti ve Medea feryat ediyordu. *Sürgün, aman Tanrım, aman Tanrım, yapayalnız. Sonra: Ölüm, ah, ölümden sonra çekişme bitecek. Yaşamın bu kısa günü sona erdi.* Nerede kaldığımı bile işaretlemeyen kitabı kapattım ve üstüne oturdum (Ward, 2011: 245).

Esch'in bir felaketin ortasında dahi Medea'nın öyküsünü okumaya çalışması, bir anne figürü ve özdeşim kurduğu bir hayali arkadaşı olarak Medea'ya sığınması olarak yorumlanabilir. Kasırganın, muhtemel bir ölümü çağrıştırması Medea'nın ölüme dair sözleri ile verilmiştir. Hamilton'ın Euripides'in *Medea* tragedyasından doğrudan aldığı monolog ile miti Medea'nın ağzından aktardığı görülmektedir: “Sürgünüm şimdi, ah tanrım, ah tanrım. Kimse yardım edemez bana. Yalnızım. Ölümle, ah, ölümle yaşamın çekişmesi sonlansın, Yaşamın kısa günü bitti” (Euripides, Akt. Hamilton, 2013). Medea, bir ana tanrıça görünümü olarak yaşamı sonlandırma gücünü elinde tutmaktadır.

Medea'nın İason'un genç karısı ve daha sonra kendi öz oğullarına ölüm getirmesi ile Katrina Kasırgası'nın Mississippi'ye yıkım ve ölüm getirmesi özdeşleştirilmiştir. Katrina, Medea'dır:

Camı ve taşı ipe bağlayıp parçaları yatağımın tepesine asacaktım. Böylece karanlıkta parlayıp Katrina'nın, körfeze dalarak **kıyım yapan annenin** hikayesini anlatabileceklerdi. Onun savaş arabası fırtınaydı, öyle büyük ve karaydı ki **Yunanlılar onu görse ejderhaların çektiğini düşünürdü**. Bizi kemiklerimize kadar kesip yaşamamıza izin veren, yeni doğan bumburuşuk bebekler, kör köpek yavru, yumurtasından yeni çıkmış güneşe hasret yavru yılanlar gibi çıplak ve şaşkın bırakan **katil anneydi o**. Bize karanlık Körfez'i ve tuzlanmış bir arazi bırakmıştı. Bize sürünmeyi öğrenmeyi bırakmıştı. Kurtulmayı bırakmıştı. Katrina, başka bir anne, kocaman, merhametsiz elleriyle can almaya gelene kadar hatırlayacağımız anneydi (Ward, 2011: 275). (vurgu eklenmiştir)

Katrina Kasırgasını kişileştirerek kendisine yüklenen 'kıyım yapan anne', 'katil anne' 'kocaman, merhametsiz elleriyle can almaya gelen anne' ifadeleri doğrudan Medea'ya ve onun temsil ettiği Ana tanrıçaya göndermedir. Paglia, kasırga ya da hortum kurbanlarının “içgüdüsel olarak ‘Doğa Ana’nın öfkesinden” söz ettiklerini hatırlatır (Paglia, 2014: 51). Dolayısıyla çağdaş dünyada yaygın olarak Semavi dinler benimsenmiş olsa da yaşamın yıkıcı gücünün Doğa Ana'nın elinde olduğu inancı yitirilmemiştir. Katrina'nın ejderhaların çektiği savaş arabası Medea'nın savaş arabasıdır. Euripides'in *Medea* tragedyasında, Medea çocuklarını öldürdükten sonra büyükbabası Helios'un gönderdiği ve ejderhaların çektiği büyülü bir arabayla Korinthos'tan gider (Euripides, 2014: 52). Katrina, romanda Medea'nın kasırgaya dönüşmüş hali olarak resmedilmiştir. Kasırga Esch, ailesi ve tüm diğer felaketzedelerin sahip olduğu her şeyi ellerinden almış ancak onları sağ bırakmıştır. Tufandan sonra yeni bir hayatın başlaması gibi kasırgadan sonra da yeni bir hayat başlayacaktır. Bu yeni hayatın en önemli sembolü ise Esch'in karnında taşıdığı bebektir. Çok genç bir anne olarak Esch'in kendisi ve henüz doğmamış bebeği yaşama dair potansiyeli ve umudu temsil etmektedir.

Romanda Medea'ya yapılan son anıştırma aynı zamanda romanın son paragrafını oluşturmaktadır. Roman, kasırganın yarattığı yıkımın ardından Esch'in geleceğe dair umudunu yansıtmaktadır:

China. Dönecek, içinden fişkıran sütle, dimdik ayakta duracak. Çukur'da yaptığımız ışık çemberine bakacak ve ona baktığımı, mücadele ettiğimi görecektir. China havlayarak bana abla diyecek. Yıldız boğulmuş gökyüzünde beklemekten doğan koca bir sessizlik var. Benim anne olacağımı bilecek (Ward, 2011: 278).

Bu alıntıda Esch'in kendini anne sıfatı ile China ile ve daha derin anlamda tüm anneleri temsil eden ilksel Ana Tanrıça ile özdeşleştirdiği görülmektedir. "Yıldıza boğulmuş gökyüzünde beklemekten doğan koca sessizlik" yaratılış mitlerinde anlatılan karanlık ve boşluktan ibaret kaosa gönderme yapmaktadır. "Benim anne olacağımı bilecek"⁴ cümlesi Esch'in 'anne' yani kaostan evreni, hiçlikten varlığı yaratan ilk yaratıcı tanrıça olduğunu göstermektedir. Yaratıcı tanrıça ilk olarak kendine isim verir: "anne". Yaratılış söz ile dolayısıyla adlandırma ile başlamıştır. Esch 'I am a mother' (anneyim) diyerek kendini tanımlar. Telostan logosa, düşünceden varlığa geçiş Esch'in bir ana tanrıça figürü olarak kendini adlandırması ile gerçekleştirilir. Mitolojide ve Semavi dinlerde aktarılan Tufan anlatılarında, tüm dünyayı sular altında bırakıp canlıları yok eden tufanın ardından seçilmiş ve kurtarılmış kişiler ile yaşamın yeniden başladığı anlatılmaktadır. Romanın sonunda Esch, tufanın ardından yeni yaşamı başlatacak olan anne olarak yer almaktadır.

SONUÇ

Amerikalı yazar Jesmyn Ward, *Kasırğa Tutulması* (Salvage the Bones) adlı romanının karşılaştırmalı edebiyat verilerinden yararlanarak metinlerarasılık bağlamında incelendiği bu çalışmada eserin Yunan mitolojisinde yer alan Medea mitini dönüştürerek yeniden ürettiği tespit edilmiştir. Mitik bir figür olarak Medea, özellikle Euripides'in *Medea* tragedyasının Batı edebiyatına etkisi ile edebiyat ve sanat tarihinin her döneminde yeniden üretilmiştir. Jesmyn Ward'ın romanında Medea miti dönüştürürken Edith Hamilton'ın *Mitoloji* (Mythology: Timeless Tales of Gods and Heroes) adlı kitabını kaynak aldığı görülmüştür. Hamilton'ın eseri roman içerisinde başkahraman Esch'in sık sık başvurduğu bir sığınak olarak yer almaktadır. Medea ise romanın karakterlerinden birine dönüşerek Esch'in öyküsünde yeniden yaşam bulmaktadır.

Jesmyn Ward'ın *Kasırğa Tutulması* adlı romanında Medea mitini yeniden üretirken daha çok alıntı, anırtırma, gönderge ve yeniden yazım yöntemlerine yer verdiği görülmüştür. *Kasırğa Tutulması* Mississippi'nin körfez kıyısında yaşayan yoksul bir Afrikalı Amerikalı ailenin Katrina Kasırgası öncesi ve sonrası yaşadıkları on iki günlük süreci anlatmaktadır. Romanın kahramanı Esch, on dört yaşında bir lise öğrencisidir ve hamiledir. Esch, bebeğin babasının bebeği kabul etmemesiyle çok genç yaşta büyük bir sorumluluk ile yüzleşir. Annesini ölümüyle örnek alabileceği bir anne modelinden yoksun olan Esch'in köpekleri China'yı anne modeli olarak görmesi dikkat çekmektedir. China, romanda Esch ile birlikte Medea ile özdeşleştirilen karakterlerden biridir. Medea'ya atfedilen çocuk katli, romanda China üzerinden verilmiştir. Medea'nın yıkıcı yönünü yansıtan bir diğer unsur ise Katrina Kasırgası'dır. Şehirleri ve insanları yıkıp yok eden Katrina can alan ana tanrıça olarak resmedilmiştir. Roman boyunca Medea, başkahraman Esch, pitbul köpeği China ve Katrina Kasırgası arasında annelik, yaşam ve ölüm kavramları bağlamında özdeşim kurulduğu görülmüştür. Romanın sonunda Esch, yaşam-ölüm-yeniden doğuş döngüsünü tamamlayacak ana tanrıça figürü olarak verilmiştir.

Jesmyn Ward, bilinçli bir şekilde metinlerarasılık yöntemine başvurarak genç Afrikalı Amerikalı kahramanı ile Medea arasında doğrudan bir ilişki kurmuştur. Yazarın bu sayede Batı kültürünün en önemli mitolojik figürlerinden birini günümüze taşıdığı ve seçtiği başkahraman ile Afrikalı Amerikalı kimliği ve kültürünü batı kültürü ile buluşturduğu anlaşılmaktadır.

KAYNAKÇA

Allen, G. (2000). *Intertextuality*, Routledge, Taylor and Francis Group, London.

Aktulum, K. (2018). "Metinlerarasılık Görüngüsünde Gerçeklik ya da Metnin Göndergeselliği". *Bilig*, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi Sayı 85: 233-256

Aktulum, Kubilay (2000), *Metinlerarası İlişkiler*, Ankara: Öteki Yayınları.

Aktulum, Kubilay (2011), *Metinlerarasılık/Göstergelerarasılık*, Ankara: Kanguru Yayınları.

Bal, M. (2009). *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. Univ. of Toronto, Toronto:

Bahtin, Mihail (2014), *Karnavaladan Romana: Edebiyat Teorisinden Dil Felsefesine Seçme Yazılar*, çev. Cem Soydemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Cuddon, J.A. (1999). *The Penguin Dictionary of Literary Terms and Literary Theory*, England: Penguin Books.

Euripides (2014). *Medea*. Çeviren: A. Çokona, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.

⁴ Orijinalinde "She will know that I am a mother" (Ward, 2011: 258).

- Genette, G. (1997). *Palimpsests: Literature in the Second Degree*. Newman, C. & Doubinsky, C. (transl.). Lincoln- London: University of Nebraska Press.
- Hamilton, E. (2013). *Mythology: Timeless Tales of Gods and Heroes*. New York: Little, Brown and Company, e-kitap. Erişim: <http://www.monasticorderofknights.org/library/General/Mythology-%20Edith%20Hamilton.pdf>
- Hinds, S. (1993). “Medea in Ovid: Scenes from the Life of an Intertextual Heroine”. *Materiali e Discussioni per l’analisi Dei Testi Classici*, 30, 9–47. <http://www.jstor.org/stable/23209071>.
- Homer, 2008 *Odyseia*
- Hoover, Elizabeth (August 30, 2011). “Jesmyn Ward on 'Salvage the Bones'”, The Paris Review, <http://www.theparisreview.org/blog/2011/08/30/jesmyn-ward-on-salvage-the-bones/>
- Irwin, W. (2004). “Against Intertextuality”, *Philosophy and Literature*, 28 /2, pp.227-242.
- Kristeva, J. (1981). *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Arts*. Translated by: Thomas Gora, Alice Jardine and Leon S. Roudiez. Oxford: Blackwell.
- Leitch, V. B., Et al. (Eds.) (2001). *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, W. W. Norton and Company, London.
- McCallum-Barry, C. (2014). “Medea Before and (a little) After Euripides”. *Looking at Medea*, (David Stuttard Ed.), London: Bloomsbury Publishing, 23-34.
- Paglia, C. (2014). *Cinsel Kimlikler: Nefertiti’den Emily Dickinson’a Sanat ve Çöküş*. Çeviren: A. Hazaryan ve F. Demirci, İkinci Basım, Ankara: Epos Yayınları.
- Rifat, Mehmet (1992), *Göstergebilimin ABCsi*, İstanbul: Simavi Yayınları
- Rifat, M. (2012). *XX. Yüzyılda Dilbilim ve Göstergebilim Kuramları*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Rose, M.A. (1995). *Parody: Ancient, Modern and Post-modern*, USA: Cambridge University Press.
- Vasilopoulos, Christopher (2014) *Through a Glass Darkly*, *Jung Journal*, 8:1, 41-56, DOI: 10.1080/19342039.2014.866033
- Yetim, A. (2019). “Modern Dünya Edebiyatında Medea Mitinin Görünümlerine Arketipsel Bir Yaklaşım”. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ward, J. (2011). *Salvage the Bones*. New York: Bloomsbury.
- Ward, J. (2011). *Kasırğa Tutulması*. (Çev.) Solina Silahlı. İstanbul: Doğan Kitap.
- Worton, Michael and Judith Still, eds. 1990. *Intertextuality: Theories and Practices*. Manchester: Manchester University Press.
- Zengin, M. (2016). “An Introduction to Intertextuality as a Literary Theory: Definitions, Axioms and the Originators”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 25/1, s.299-326

Yetişkinlerin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Ebeveyn Çocuk İlişkisine Etkisinin İncelenmesi

Investigation of the Effect of Adults' Positive Childhood Lives on Parent Child Relationship

ÖZET

Bu çalışma yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi amacıyla tanımlayıcı tipte yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu en az bir çocuğa sahip 202 yetişkin birey oluşturmuştur. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", Doğan ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" ve Aytaç, Çen ve Yüceol (2018) tarafından geliştirilen "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler, bağımsız örneklemelerde t testi, tek yönlü varyans, korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çalışma kapsamına alınan yetişkin bireylerin genel olarak çocukluk yaşamlarının olumlu geçtiği, ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumlu ve nitelikli olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan yetişkinlerin "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" ile medeni durum, çalışma durumu, eğitim düzeyi ve sahip oldukları çocuk sayısı arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ebeveyn-çocuk ilişkisi, olumlu çocukluk yaşantıları, yetişkin

ABSTRACT

This descriptive study was conducted to examine the effect of adults' positive childhood experiences on parent-child relationship. The study group of the research consisted of 202 adults with at least one child. The data were collected using the "Personal Information Form", the "Positive Childhood Experiences Scale" developed by Doğan and Aydın (2020), and the "Parent-Child Relationship Scale" developed by Aytaç, Çen, and Yüceol (2018). Descriptive statistics, independent sample t-test, one-way variance and correlation analysis were used to analyze the data. According to the results of the study, it was determined that the adult individuals included in the study generally had a positive childhood life and that their parent-child relationships were positive and qualified. Significant differences were found between the "Parent-Child Relationship Scale" and marital status, employment status, education level and the number of children they had.

Keywords: parent-child relationship, positive childhood experiences, adult

GİRİŞ

Çocukluk döneminde yaşanan olumlu ya da olumsuz deneyimler, kişilerde yetişkinlik dönemleri başta olmak üzere yaşam boyunca etkili olabilmektedir. Çocukken karşılaştıkları bu deneyimler, onların biyopsikososyal gelişimleri üzerinde kalıcı ve uzun süreli etkilere yol açabilmektedir. Kişilerin çocukluk döneminde yaşadıkları olumlu/olumsuz yaşantıların gerçekleşmesinde, başta çocukların yetiştirilmesinde önemli göreve sahip ebeveynler olmak üzere birçok faktör rol oynamaktadır.

Olumlu çocukluk yaşantılarının, kişinin yaşamı süresince iyilik halinin korunması üzerinde; olumsuz çocukluk yaşantılarının ise kişinin ileriye dönük yaşamında psikolojik, sosyal ve fiziksel rahatsızlıklar yaşayabileceği konusunda etkili olduğu saptanmıştır (Akcan ve Taşören, 2020). Gündüz vd. (2018), kişilerin olumlu ve olumsuz çocukluk yaşantısı geçirmelerini etkileyen değişkenlerin alkol ve madde kullanımı, ihmal ve istismar, aile içi şiddet, boşanma, sağlık problemleri, ölüm gibi travmatik deneyimlerin olduğunu belirtmiştir.

Olumsuz çocukluk yaşantısı geçiren kişilerle yapılan çalışmalar, çocukluk döneminde olumsuz yaşantılarla karşılaşan yetişkinlerin psikolojik rahatsızlık geçirme oranının oldukça yüksek olabileceğine işaret etmektedir (Akcan,2020). Çocukluk döneminde yaşanan travmatik deneyimler fiziksel, duygusal, cinsel istismar ve fiziksel, duygusal ihmal şeklinde görülebilmektedir (Şar, 2018).

Olumlu çocukluk yaşantıları ile ilgili Doğan ve Aydın (2021)'in yapmış olduğu çalışmada, olumlu çocukluk yaşantılarının mutluluk ve yaşam doyumu ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Aynı zamanda Bilgin vd. (2021)'nin çalışmasına göre, yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının anne-baba öğrenim düzeyine, ebeveyn tutumuna, sosyoekonomik düzeye göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bilgin vd. (2021)

Hande Şahin¹ 
Ezgi Karataş² 

How to Cite This Article

Şahin, H. & Karataş, E. (2023). "Yetişkinlerin Olumlu Çocukluk Yaşantılarının Ebeveyn Çocuk İlişkisine Etkisinin İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8951-8957. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72803>

Arrival: 01 September 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Prof Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü, Kırıkkale, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0012-0294
² Yüksek Lisans Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Hizmet Bölümü, Kırıkkale, Türkiye. ORCID: 0000-0001-8056-8859

bireyin olumsuz yaşantıların olmamasının olumlu bir yaşantı sürdürdüğünün bir göstergesi olamayacağını belirterek, bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarının olumsuz çocukluk yaşantıları kadar önemli olduğunu vurgulamıştır.

Olumlu/olumsuz çocukluk deneyimleri olan kişiler ebeveyn olduklarında bu deneyimlerinin çocuklarını da etkilediği düşünülebilirler. Ebeveyn, çocuğunu yetiştirme sürecinde kendi deneyimlerinin bir yansımaları çocuğa aktarabilmektedir. Ebeveyn-çocuk ile arasındaki ilişki, bu süreçte oldukça önem taşımaktadır. Ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin kurulması, çocukluk dönemine dayanmaktadır. Ebeveynlerin çocukları ile kurduğu iletişimin niteliği, ebeveynlerin ve çocukların yaşamında önemli bir etkiye sahiptir. Şentürk (2012)'e göre, ebeveyn-çocuk ilişkisinin olumlu olduğu bir süreçte çocuğun benlik gelişimi, başarısı, aidiyet duygusu, öz güveni üzerinde de olumlu etkilere sahip olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak bu çalışma, yetişkin bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Çocukluk yaşantıları ile ilgili araştırmaların çoğu, olumsuz çocukluk deneyimlerinin kişinin yaşamındaki etkisi üzerinedir. Literatür incelendiğinde olumlu çocukluk yaşantıları ile ilgili çalışmaların, olumsuz çocukluk yaşantıları ile ilgili çalışmalarına göre daha az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte çocuktaki olumsuz ve travmatik yaşantıların araştırıldığı kadar, olumlu yaşantıların da araştırmalara konu edinmesi alan yazına katkı sağlayacaktır. Yine çalışmalara bakıldığında çocukluk döneminde olumlu yaşantılara sahip olmanın bireyi farklı alanlarda olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. Bu çalışma yetişkin bireylerin yaşadıkları olumlu yaşantıların, yetiştirdikleri çocuklar ile aralarındaki ilişkiyi ne doğrultuda etkilediğini araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın yetişkin bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisi arasında nasıl bir ilişki olduğu konusunun incelenmesinin yeni uygulamalara ve araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışma; yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisinin incelendiği ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını tespit etmeyi amaçlayan tarama yaklaşımdır (Karasar, 2016). Araştırma, kartopu örnekleme yöntemiyle; araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 202 yetişkin birey ile yürütülmüştür. Kartopu örnekleme yöntemi; istenen kriterleri sağlayan bireyler bulunduktan sonra, bireylerin aynı özelliği taşıyan tanıdığı diğer bireylere ulaşmaya çalışması şeklinde uygulanmaktadır (Aksakoğlu, 2006). Bu araştırmada öncelikle araştırmacıların tanıdığı en az bir çocuğu bulunan yetişkinlere ulaşılmış olup, sonrasında ulaşılan yetişkinlerin kriterleri sağlayan tanıdığı arkadaşları tarafından anket formunun doldurulması sağlanmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden bireylere ait veriler "Google Form" aracılığı ile toplanmıştır. Anketin doğru anlaşılması ve içtenlikle yanıtlanması için anket formunun giriş kısmında kısa bir açıklama yapılmıştır.

Veri Toplama Yöntem ve Araçları

Araştırmanın verileri, 20.04.2023-03.05.2023 tarihleri arasında anket formu aracılığıyla araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yetişkinleri tanıtıcı bilgi elde edebilmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisini incelemek amacıyla "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" ve "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırma kapsamına alınan bireylerin tanıtıcı özelliklerine ait bilgileri (cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, çocuk sayısı, çalışma durumu, meslek, gelir düzeyi, aile tipi) elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir formdur.

Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği: Ölçek Doğan ve Aydın (2020) tarafından geliştirilen, bireylerin olumlu çocukluk yaşantılarını ölçmeye yönelik bir ölçek aracıdır. Ölçek 22 madde ve 5'li Likert tarzında bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçek tek boyutludur ve tersten kodlanan madde bulunmamaktadır. Ölçeğin puan aralığı 22-110 arasındadır ve ölçekten alınan yüksek puanlar çocukluk yaşamının olumlu ve iyi yönde olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .96, bileşik güvenilirlik katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur. Ölçeğin madde toplam korelasyonu değerleri ise .37 ile .83 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Ölçeğin faktör yükleri .40 ile .86 arasında değişmekte olduğu saptanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi ile tekrar incelenmiş ve uyum indeks değerlerinin yeterli düzeyde olduğu saptanmıştır (Chi-Square / df = 822.17/205, CFI = 98, NFI = .98, RFI = .97, IFI = .98, AGFI = .80, SRMR = .04).

Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği: Aytaç, Çen ve Yüceol (2018) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan ölçek, ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkiyi ölçmektedir. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek 15 madde ve 5'li Likert tarzındadır. Ölçek iki alt ölçekten oluşmaktadır. İlk alt ölçek olumlu ebeveyn çocuk ilişkisidir. Mevcut ölçek ilişkinin sıcaklık, ilgi ve duyarlılık düzeyini kapsamaktadır. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .71 olarak

bulunmuştur. İkinci alt ölçek olan olumsuz ebeveyn çocuk ilişkisi; ilişkideki çatışma, cezalandırma ve olumsuz duygu gibi özellikleri içermektedir. Bu alt ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .74 olarak bulunmuştur. Ölçeğin olumlu ebeveyn çocuk ilişkisi alt ölçeğinden alınan puanların yüksek olması ebeveyn çocuk ilişkisindeki olumlu ilişkinin niteliğinin artmasına işaret etmektedir. Aynı durum diğer alt ölçek için de geçerlidir.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmanın verileri SPSS programında analiz edilmiş olup, katılımcılara ilişkin demografik ve açıklayıcı bilgiler frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiklerle ifade edilmiştir. Bununla birlikte, değişkenler arasında ilişki ve anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için grup sayısı iki ise İki Grup Arasındaki Farkın Anlamlılık Testi, grup sayısı ikiden fazla ise Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve ölçekler arası ilişkinin belirlenmesinde korelasyon yapılmıştır.

Bu çalışma, Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Komisyonu tarafından 24 Mayıs 2023 tarihinde yapılan toplantıda (Sayı: 2023/05) etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Tablo 1: Çalışmaya katılan yetişkinlerin sosyo-demografik özelliklerine göre dağılımı (n=202)

Değişkenler	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	148	73.3
	Erkek	58	26.7
Eğitim Durumu	Ortaokul	6	3.0
	Lise	26	12.9
	Önlisans	16	7.9
	Lisans	95	47.0
	Lisans üstü	59	29.2
Medeni Durum	Evlili	189	93.6
	Bekar	13	6.4
Çocuk Sayısı	1	91	45.0
	2	76	37.6
	3 ve üzeri	35	17.3
Çalışma Durumu	Çalışıyor	156	77.2
	Çalışmıyor	46	22.8
Gelir Düzeyi	8500 TL ve daha az	22	10.9
	8501 TL ve üzeri	180	89.1
Aile tipi	Çekirdek	147	72.8
	Geniş	55	27.2

Araştırma kapsamına alınan yetişkin bireylerin yaş ortalaması 39'dur. Yetişkinler arasında kadınlar (%73.3), lisans düzeyinde eğitim görenler (%47.0), evliler (%93.6), bir çocuğu bulunanlar (%45.0), çalışanlar (%77.2), 8501 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olanlar (%89.1), çekirdek aile yapısı olanlar (%72.8) önde gelmektedir (Tablo 1).

Tablo 2: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'ne ait tanımlayıcı istatistikler

Ölçekler	n	Min-Max	Ort.	Sdt. Sapma
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	202	22-110	82.00	19.445
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	202	37-67	55.00	4.777

Araştırmaya alınan örneklem grubunun "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" ile "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"nden aldıkları puanlar Tablo 2'de gösterilmiştir. "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği"nin puan aralığı 22-110 arasında değişmekte olup ölçekten alınan yüksek puanlar çocukluk yaşamının olumlu geçtiğine işaret etmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan yetişkinlerin ölçek ortalama puanı 82 olduğundan çocukluk yaşamlarının olumlu geçtiği söylenebilir. "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği"nden alınan puanların artması ise ebeveyn çocuk ilişkisindeki olumlu ilişkinin niteliğinin artmasına işaret etmektedir. Bu çalışmada katılımcıların ölçek puan ortalaması 55 olup ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumlu ve nitelikli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi

Ölçekler	Değişkenler	N	Ort. ± SS	t	p
Cinsiyet					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	Kadın	148	78.358±19.837	-1.125	.207
	Erkek	54	81.833±18.260		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Kadın	148	55.567±4.962	.332	.142
	Erkek	54	55.314±4.268		
Medeni Durum					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	Evli	189	78.656±19.440	-1.768	.576
	Bekar	13	88.461±17.755		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Evli	189	56.460±4.909	-.449	.008*
	Bekar	13	56.076±2.100		
Çalışma Durumu					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	Çalışıyor	156	80.102±19.068	1.098	.320
	Çalışmıyor	46	76.521±20.649		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Çalışıyor	156	55.134±4.689	-2.017	.045*
	Çalışmıyor	46	56.739±4.919		
Gelir Düzeyi					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	8500 TL ve daha az	22	65.681±19.538	-3.577	.084
	8501 TL ve üzeri	180	80.950±18.822		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	8500 TL ve daha az	22	56.090±4.555	.614	.756
	8501 TL ve üzeri	180	57.427±4.811		
Aile Tipi					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	Çekirdek	147	79.979±19.621	.827	.786
	Geniş	55	77.436±19.019		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Çekirdek	147	55.598±4.802	.479	.982
	Geniş	55	55.236±4.745		

*p<0,05

Tablo 3'te katılımcıların her iki ölçekten aldıkları puanlar ile bazı sosyo-demografik özellikleri verilmektedir. Buna göre katılımcıların cinsiyetleri ile "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=1.098, p=.320). Buna karşın çalışmaya katılan erkeklerin daha olumlu bir çocukluk yaşantısı geçirdikleri (81.833±18.260) söylenebilir.

Çocukluk çağı yaşantılarının yetişkinlik döneminin rehberi olduğu bilinmektedir. Çocukluk dönemi yaşantıları yetişkinlik dönemini hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilemesine, bireyin pasif ya da aktif bir kişiye dönüşmesinde etkilidir. Çocukluk dönemini huzurlu ve güvenli hissettiği bir aile içerisinde geçiren bireyler, yetişkinlik dönemlerinde kendine güvenen, öz yeterli ve öz saygısı yüksek kişiler olmaktadır (Taş, 2022). Bilgin ve arkadaşları (2021) tarafından yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da bu çalışma ile benzer şekilde; yetişkinlerin cinsiyetleri ile olumlu çocukluk yaşantıları arasında fark bulunmamış ve yine benzer şekilde erkeklerin daha olumlu bir çocukluk yaşantısı geçirdikleri saptanmıştır. Doğan ve Aydın (2020) da yaptıkları araştırma sonucunda olumlu çocukluk yaşantılarının kadınlara göre erkeklerde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yine bulgumuzu destekler nitelikte Doğan ve Yavuz (2020)'un çalışmasında da erkek katılımcıların olumlu çocukluk yaşantılarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya konmuştur. Olumlu çocukluk yaşantılarını deneyimleme konusunda erkeklerin kadınlara göre olumlu çocukluk yaşantısı puanlarının daha yüksek olması kültürel bağlamda yorumlanabilir.

Katılımcıların cinsiyetleri ile "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (t=1.098, p=.320). Bununla birlikte çalışmaya katılan kadınların çocukları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları (55.567±4.962) belirlenmiştir. Cheng ve Furnham (2004) yapmış oldukları araştırmalarında, annelerin çocuklarına karşı gösterdiği sıcaklık ile çocukların mutluluk puanları arasında pozitif bir ilişki saptamışlardır.

Çalışma kapsamına alınan yetişkin bireylerin medeni durumları ile "Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği" toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte (t= -1.768, p=.576) bekarların daha olumlu bir çocukluk geçirdikleri (88.461±17.755) söylenebilir. Çalışmada yer alan yetişkinlerin medeni durumu ile "Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği" toplam puanı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (t= -.449, p=.008). Evli bireylerin çocukları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları (56.460±4.909) belirlenmiştir. Deniz (2020) tarafından ebeveynlerin çocukluk yaşantılarının aile uyumu, evlilik yaşamı ve çocuk yetiştirme tutumları ile ilişkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmada da; evlilik yaşamının, ebeveynlerin demokratik tutumuyla pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Yani ebeveynlerin evlilik yaşamlarının, ebeveynlerin çocuklarına yönelik çocuk yetiştirme tutumlarını etkilemekte olduğu söylenebilir.

Çalışmaya katılan yetişkinlerin çalışma durumu ile “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte $t=1.098$, $p=.320$ çalışan bireylerin daha olumlu bir çocukluk geçirdikleri (80.102 ± 19.068) belirlenmiştir. Yetişkinlerin çalışma durumu ile “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunurken ($t=-2.017$, $p=.045$), çalışmayanların çocukları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları (56.739 ± 4.919) saptanmıştır. Bu durum çalışmayanların iş stresinden uzak kalmaları sebebiyle çocukları ile daha fazla zaman geçirmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Katılımcıların gelir düzeyi ile “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-3.577$, $p=.084$). Buna karşın gelir düzeyi 8501 TL ve üzerinde olanların daha olumlu bir çocukluk yaşantısı geçirdikleri (80.950 ± 18.822) belirlenmiştir. Bilgin ve arkadaşları (2021)’nin çalışmasında da algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre olumlu çocukluk yaşantılarının değişkenlik gösterip göstermediği incelenmiş ve gelir düzeyi yükseldikçe olumlu çocukluk yaşantılarının da yükseldiği belirlenmiştir. Ailenin gelir düzeyinin yüksek olması genellikle eğitim düzeyinin de yüksekliğini yansıttığından bu ailelerin daha bilinçli ebeveynlere sahip olduklarını düşündürmektedir.

Araştırmaya alınan yetişkinlerin gelir düzeyi ile “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=.614$, $p=.756$). Gelir düzeyi 8501 TL ve üzerinde olanların çocukları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları (57.427 ± 4.811) saptanmıştır. Dereli ve Dereli (2017)’nin çalışmalarında; ailenin gelir düzeyi azaldıkça ebeveyn ile çocuk arasında yaşanan çatışmaların arttığı tespit edilmiştir. Yaşar (2009), Ummanel (2007) ile Bartan ve Tezel-Şahin (2012) çalışmalarında ise ebeveyn çocuk arasındaki ilişkinin ailenin gelir düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan yetişkinlerin sahip oldukları aile tipi ile “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” ($t=.827$, $p=.786$) ve “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” ($t=.479$, $p=.982$) arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte çekirdek aileye sahip olan katılımcıların daha olumlu bir çocukluk yaşantısı geçirdikleri (79.979 ± 19.621) ve çocukları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları (55.598 ± 4.802) belirlenmiştir. Ailedeki kişi sayısının az olması aile ilişkilerine de olumlu olarak yansımaktadır.

Tablo 4: Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği ve Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği’nin eğitim düzeyi ve çocuk sayısına göre incelenmesi

Ölçekler	Değişkenler	N	Ort. ± SS	F	p
Eğitim düzeyi					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	Ortaokul	6	66.666±15.153	1.985	.098
	Lise	26	75.961±22.785		
	Önlisans	16	80.312±22.126		
	Lisans	95	77.736±17.780		
	Lisans üstü	59	84.254±19.411		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	Ortaokul	6	55.166±4.262	4.229	.003*
	Lise	26	58.461±4.709		
	Önlisans	16	53.125±5.942		
	Lisans	95	54.884±4.257		
	Lisans üstü	59	55.864±4.818		
Çocuk sayısı					
Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği	1	91	79.296±19.558	.031	.970
	2	76	79.592±19.176		
	3+	35	78.600±20.269		
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	1	91	55.769±4.692	.518	.047*
	2	76	55.500±4.494		
	3+	35	54.800±4.777		

* $p<0,05$

Araştırmaya alınan yetişkinlerin ölçek puanlarının eğitim ve sahip oldukları çocuk sayısına göre incelenmesi Tablo 4’te gösterilmektedir. Tabloya göre çalışma kapsamına alınan yetişkin bireylerin eğitim düzeyleri ile “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte ($F=1.985$, $p=.098$) lisansüstü düzeyde eğitim görenlerin daha olumlu bir çocukluk geçirdikleri (84.254 ± 19.411) söylenebilir. Polat ve arkadaşları (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin çocukluk çağındaki olumlu yaşantılarını belirlemek amacıyla yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmış olup öğretmenlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile öğrenim düzeyleri arasında fark bulunmamıştır. Yavuz (2023)’ün ebeveynlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkiyi konu edinen çalışmasında da; yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantıları ile öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüş olup lisans mezunu yetişkinlerin daha olumlu bir çocukluk geçirdikleri belirlenmiştir.

Çalışmada yer alan yetişkinlerin eğitim düzeyi ile “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir ($F=4.229$, $p=.003$). Lise düzeyinde eğitim görenlerin çocukları ile daha olumlu ilişkilere

sahip oldukları (58.461±4.709) belirlenmiştir. Dereli ve Dereli (2017) tarafından ebeveyn-çocuk ilişkisinin okul öncesi dönem çocukların psikososyal gelişimleri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla yapılan çalışmada annelerin eğitim düzeyi arttıkça, ebeveyn ile çocuk arasındaki çatışmanın da azaldığı görülmüştür. İlköğretim mezunu olan annelerin çocuklarına karşı baskıcı ve katı bir tutum sergilemeleri, çocuklarıyla daha fazla çatışma yaşadıklarının bir göstergesi olabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Çakıcı (2006) da, anne eğitim düzeyinin anne çocuk ilişkisinde etkili olduğunu belirtmiş, annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukları ile ilişkisinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Saygı ve Uyanık-Balat (2013)'ın çalışmalarında eğitim düzeyine göre ilköğretim mezunu annelerin diğer eğitim düzeyindeki annelere göre daha çok çatışmalı ilişki yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrenim düzeyi yüksek ebeveynlerin çocuklarıyla daha destekleyici ilişki kurduklarını tespit edilmiştir.

Çalışmaya katılan yetişkinlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (F=.031, p=.970). Buna karşılık 3 ve daha fazla çocuk sahibi olanların 1 ve 2 çocuk sahibi olanlara göre daha olumsuz bir çocukluk geçirdikleri (78.600±20.269) belirlenmiştir. Yetişkinlerin sahip oldukları çocuk sayısı ile “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” toplam puanı arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir (F=.518, p=.047). Bir çocuğu olanların çocukları ile daha olumlu ilişkilere sahip oldukları (55.769±4.692) belirlenmiştir. Benzer şekilde Özgü (2022) tarafından yapılan çalışmada da 1 çocuğu olanların, 2 ile 3 ve daha fazla çocuğu olanlara göre daha yüksek olumlu ebeveyn çocuk ilişkisine sahip olduğu belirlenmiştir. Yaprak (2007) da araştırmasında çocuk sayısı arttıkça demokratik tutumun azaldığını bulmuştur. Olumlu çocukluk yaşantılarının en etkili faktörü ebeveynlerle olan ilişkidir. Bu ilişkinin güçlü, destekleyici ve tatminkar olması, çocuğun olumlu bir çocukluk yaşantısı geçirdiğine işaret olabilir. Ebeveynlerin çocukları ile kurduğu sıcak, destekleyici ve olumlu ilişki, bireyin tüm yaşamı boyunca etkili olmaktadır (Hortaçsu, 2003).

Tablo 5: “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” ve “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” Arasındaki İlişki

Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği		
	r	.111
Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği	p	.117
	n	202

Tablo 5'e göre olumlu çocukluk yaşantıları ölçeği puan ortalaması ile ebeveyn-çocuk ilişkisi ölçeği puan ortalaması arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur (p>.05).

Bilgin ve arkadaşlarının çalışmasında (2021) olumlu çocukluk yaşantıları puanları en yüksek olanların, ebeveyn tutumunu demokratik olarak belirleyenler olduğu görülmüştür. Olumlu çocukluk yaşantıları puanları en düşük ortalamaya sahip olanlar ise ebeveyn tutumunu ilgisiz olarak belirleyenler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının ebeveyn-çocuk ilişkisine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada; yetişkin bireylerin genel olarak çocukluk yaşamlarının olumlu geçtiği, ayrıca ebeveyn-çocuk ilişkilerinin olumlu ve nitelikli olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan yetişkinlerin “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği” ile sosyo-demografik değişkenler arasında fark bulunmazken, “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği” ile medeni durum, çalışma durumu, eğitim düzeyi ve sahip oldukları çocuk sayısı arasında anlamlı farklar tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan bilgiler ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

- ✓ Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi düşük ebeveynlere yönelik aile içi iletişim ve etkileşim, olumlu ebeveyn-çocuk ilişkileri ve çatışma çözme becerileri ile ilgili eğitim programları düzenlenip, uygulanarak etkileri değerlendirilebilir.
- ✓ Ailelere düzenlenecek eğitimlerin yanında çocukların olumlu çocukluk yaşantılarını artırmaya yönelik eğitsel ve psikolojik destek sunulabilir.
- ✓ Örneklem sayısının artırıldığı, yaş aralığının genişletildiği, farklı eğitim düzeyine sahip katılımcıların olduğu araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akcan, G. (2020). “Çocukluk Çağı Travmaları, Alkol Ve Madde Kullanım Bozukluğu Ve Depresyon: Bir Gözden Geçirme”, VI. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 30 Ekim- 1 Kasım, İstanbul.

Akcan, G. & Taşören, A.B. (2020). “Genç Yetişkinlerde Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantıları, Öz-Şefkat Ve Duygu Düzenleme Becerileri Depresyon Belirtilerini Yordar Mı?”, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 37(2):59-80.

Aksakoğlu, G. (2006). Sağlıkta Araştırma ve Çözümleme, D.E.Ü. Rektörlük Basımevi, İzmir.

- Aytaç, A.B.; Çen, S. & Yüceol, G.P. (2018). “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması.”, Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 25 (3):209-221
- Bartan, M. & Tezel-Şahin, F.(2012). “Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Envanterinin 60–72 Aylık Çocukların Anne Ve Babalarına Uyarlanması”, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 34:185-200.
- Bilgin, O.; İnce, M.; Çolakoğlu, Ö.M. & Yeşilyurt, E. (2021). “Yetişkinlerin olumlu çocukluk yaşantılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, Zeitschrift für die Welt der Türken, 13(3):251-264.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2004). “Perceived Parental Rearing Style, Self-Esteem And Self-Criticism As Predictors Of Happiness” Journal of Happiness Studies, 5(1):1-21.
- Çakıcı, S. (2006). “Alt Ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin Anne-Çocuk İlişkilerinin Ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Deniz, B. (2020). “Ebeveynlerin Çocukluk Yaşantılarının Aile Uyumu, Evlilik Yaşamı Ve Çocuk Yetiştirme Tutumları İle İlişkisinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Dereli, E. & Dereli, B. M. (2017). “Ebeveyn-Çocuk İlişkisinin Okul Öncesi Dönem Çocukların Psikososyal Gelişimlerini Yordaması”, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14 (1):227-258.
- Doğan, T. & Aydın F.T. (2020). “Olumlu Çocukluk Yaşantıları Ölçeği'nin Geliştirilmesi”, HAYEF: Journal of Education, 17(1):1-19.
- Doğan T. & Yavuz K. (2020). “Yetişkinlerde psikolojik sağlamlık, olumlu çocukluk deneyimleri ve algılanan mutluluk”, Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry 12:312-330.
- Doğan, T., & Aydın, F. T. (2021). “Mutlu Çocuklar Mutlu Yetişkinler Mi Oluyor?”, İnsan & Toplum, 11(1): 69-95.
- Gündüz, A.; Yaşar, A.B.; Gündoğmuş, İ.; Savran, C. & Konuk, E. (2018). “Çocukluk Çağı Olumsuz Yaşantılar Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması”, Anatolian Journal of Psychiatry, 19(1):68-75.
- Hortaçsu, N. (2003). Çocuklukta İlişkiler Ana Baba, Kardeş Ve Arkadaşlar, İmge Kitabevi, Ankara.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler Teknikler, Nobel Yayınevi, Ankara.
- Özgül, T. (2022). “48-72 Aylık Çocuklarda Anne Baba Tutumlarının ,Ebeveyn Çocuk İlişkisi Üzerindeki Etkisi Var mıdır?”, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Polat, Ö.; Balaban, S., & Aydın, E. (2022). “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukluk Çağındaki Olumlu Yaşantıları Ve Örgütsel Kimlik Algıları.”, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 18(1):12-26.
- Saygı, D. & Uyanık Balat, G. (2013). “Anasınıfına Devam Eden Çocuğu Olan Annelerin Çocukları İle İlişkilerinin İncelenmesi”, International Journal of Human Science, 10(1):844-862.
- Şar, V. (2018). Çocukluk Ve Travma: Psikiyatriyel Bir Bakış. Çocuk Ve Ergenlerde Travma Ve Travmatik Durumların Etkileri Ve Çözümleyici Yaklaşımlar. 1.Baskı. Türkiye Klinikleri, Ankara.
- Şentürk, Ü. (2012). “Parçalanmış aile çocuklarının eğitimdeki başarı/başarısızlık durumu (Malatya örneği 2006)”, Sosyal Politikalar Çalışmaları, 7(29):105-126.
- Taş, S. (2022). “Olumlu çocukluk yaşantılarının bireysel yaratıcılıkla ilişkisinde öz-saygının aracılık etkisi”, Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(2): 296–310.
- Ummanel, A.(2007). “Okul öncesi çocuklarda akran kabulünün çeşitli değişkenler açısından incelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yaprak B. (2007). “İlköğretim Öğrencilerinin Algıladıkları Anne -Baba Tutumunun Diskriminant Analiziyle Belirlenmesi Ve Benlik Saygısı İle Olan İlişkisinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Yaşar, F. (2009). “İlköğretime Devam Eden Öğrencilerin Anne-Çocuk İlişkisini Kabul Ve Reddedici Algılama Düzeyinin Annenin Evlilik Doyumu Ve Evlilik Uyumu Düzeyiyle İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Yavuz, M. (2023). “Ebeveynlerin Olumlu Çocukluk Yaşantıları İle Çocuk Yetiştirme Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce

Arkadaşlığın Matematiği

Math of Friendship

ÖZET

İnsanların arkadaşlık ilişkileri çok farklı parametreye dayanmaktadır. Gelişen teknoloji ile bu parametreler çoğalmaktadır. Gelişen bu parametreler insanların hayatları boyunca edindikleri arkadaş sayısını, arkadaşlık ilişkilerini ve akademik kariyerlerini de etkilemektedir. Günümüzde sosyal medya kullanımı bu kriterleri etkileyen en büyük faktörlerden biridir. Çoğunlukla ortaöğretim seviyesindeki öğrencileri etkilemektedir. Bu araştırmanın amacı; Orta öğretim öğrencilerin sosyal medya kullanımları, arkadaşlık, ilişkileri ve bu ilişkilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. İncelenen bu durum ile Dunbar sayısı karşılaştırılmıştır. Sonrasında bu amaca yönelik yirmi sekiz soruluk bir ölçek hazırlanmış ve beş farklı lise türündeki öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Çalışmaya gönüllü olarak katılan beş farklı lise türünde uygulanan ölçekler neticesinde maddeler çözümlenmiştir. Ölçeğe ait özellikler bir uzman yardımıyla geçerlilik ve güvenilirlik analizleri ile değerlendirilmiştir. Bu analizler sonucunda arkadaşlıklarını hangi kriterlere göre seçtikleri ve sosyal medyanın bu kriter üzerindeki etkisi, arkadaş seçerken en fazla kullandıkları sosyal medya platformu ve farklı değişkenlere göre arkadaş sayıları bulunmuştur. Bu analizler neticesinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Arkadaşlık, Dunbar Sayısı, Lise Öğrencileri

ABSTRACT

People's friendship relationships develop depending on very different motivations and preferences. Developing technologies increase these motivations and the universe of preferences. Friendship preferences affect the number of friends people make throughout their lives and the quality of their friendships, as well as many aspects of their entire social and academic careers, starting from their student life. The use of social media, one of today's defining phenomena, is one of the biggest factors affecting these criteria. Career planning efforts combined with the biological stress of adolescence, on the one hand, and the cognitive difficulty of high school courses and preparation for university exams, on the other hand, visibly affect students in both choosing friends and maintaining healthy friendship relationships. The purpose of this research is to examine high school students' social media use, friendships and relationships and the effects of these relationships on their academic success. As a result of the research, the relationship between this situation and the Dunbar Number was compared. A scale of twenty-eight questions was prepared as the data collection tool of the research and was applied to students in fifteen schools in five different high school types. The items were analyzed as a result of the survey applied to five different types of high schools that participated in the study voluntarily. The features of the scale were evaluated through validity and reliability analyzes with the help of an academician from the university. As a result of these analyzes, the criteria by which they choose their friendships, the impact of social media on this criterion, the social media platform they use most when choosing friends, and the number of friends according to different variables were found. As a result of the study, suggestions were presented according to the findings obtained from the analysis.

Keywords: Social Media, Friendship, Dunbar Number, High School Students

GİRİŞ

Robin Dunbar'a göre bir insan en fazla 150 kişi ile sağlıklı ilişki sürdürebilir (Dunbar, 2010). Bu 150 kişi içinde gruplara bölünüyor. En yakın hissettiğimiz grup, sosyal vaktimizin %40'ını geçirdiğimiz 5 kişilik en küçük çekirdek grubuna getiriyor. Çekirdek grubun üstünde yer alan 10 kişilik daha geniş bir çember yer alıyor. Bu çember zamanımızın %20'sinin geçirdiğimiz ve yakın hissettiğimiz gruptur. Bu 15 kişilik grup sosyal psikologlarca "duygudaşlık grubu" olarak sınıflandırılıyor. Bir diğer çemberde yer alan 30 ya da daha fazla kişi olan grup arkadaş olarak biliniyor. Bir üst katman ve çemberin sonu olan kısımda ise toplam olan 150 kişi vardır. 150 kişilik kısım ise yılda en az bir kere temasa geçiyoruz. Günümüzde sosyal medya kullanımının artmasıyla birlikte sanal arkadaşlıklarında artması hiç kaçınılmaz oldu. Ortaöğretim öğrencilerinin de arkadaşlıklarının sosyal medya

İbrahim Ünlü ¹ 
Gülce Irmak ² 
Hayrunnisa Tan ³ 
Elif Çetin ⁴ 

How to Cite This Article

Ünlü, İ., Irmak, G., Tan, H. & Çetin, E. (2023). "Arkadaşlığın Matematiği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8958-8976. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72857>

Arrival: 04 September 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, Ankara, Türkiye. ORCID:0000-0001-8871-3221

² Öğretmen, Ankara, Türkiye. ORCID:0009-0001-8486-4353

³ Öğretmen, Ankara, Türkiye. ORCID:0009-0006-0695-1984

⁴ Öğretmen, Ankara, Türkiye. ORCID:0009-0000-0301-3390

kullanımıyla birlikte değiştiğini ön görüyoruz. Dunbar Sayısı'nın Türkiye'deki ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanımıyla olan ilişkisini inceledik. Öğrencilerin arkadaş sayıları ve akademik başarılarının nasıl bir ilişki hâlinde olduğuna dikkat çekmek için demografik bilgilerle birlikte 28 soruluk bir çevrim içi anketi 770 lise öğrencisine uyguladık. Bu araştırmayı yaparken arkadaşlık paradoksu kavramıyla karşılaştık. Çoğu insanın ortalama olarak arkadaşlarından daha az arkadaşı vardır. Bir paradoks gibi görünen şey aynı zamanda gerçek bir etkidir ve sosyal çevrelerimize nüfuz eden ağların yapısıyla ilgilidir. Paradoksun nedeni de arkadaşlık ağlarıdır (Çağlar,2020). Bu ağlar sosyal medyada insanların takip ettikleri arkadaşlarının takip ettiklerinin daha fazla olması durumudur. Ortaöğretim öğrencilerinde de durum aynı mıdır bunu inceledik. Tanınmak demek birçok sosyal bağlantıya sahip olmak demektir. Az arkadaş sayısı olan biriyle arkadaş olmaya göre daha fazla sosyal bağlantıları olan bir insanla arkadaş olmak daha kaçınılmazdır. Paradoks denmesinin sebebi çoğu kişiye göre bu durumdan farklı düşünmesidir.

Dunbar Sayısı

İngiliz antropolog ve evrimsel psikolog Robin Dunbar, maymunlar ve insansı maymunların (primatlar) ilişkilerini inceleyerek insanın yürütebileceği sosyal ilişki sayısını 148 olarak belirleyip 150'ye yuvarlamıştır ve bu sayıya da "Dunbar Sayısı" ismini vermiştir (Hernando, 2009). Bu sayının doğruluğunu kanıtlamak başta pek kolay değildir. Çünkü insanlar büyük kentlerde yaşamakta ve gün içinde sayısız insanla iletişim kurmaktadır. Hatta birçok insanın ismini dahi bilmeden yalnızca gerektiği kadar iletişime geçerek hayatlarına devam etmektedir. Bu büyük grupların varlığı, ne kadar zor olursa olsun elbette incelenmesi gereken bir husustur. Ama bu gruplar, primatlardaki doğal gruplardan çok daha farklıdır. Doğal insan gruplarına bakılmak istenirse inceleme yapmak için en uygun grup; sanayi devrimi (endüstri devrimi) öncesinde hayat süren insan gruplarıdır (özellikle de avcı toplayıcı olanlar). Avcı toplayıcı gruplar, genellikle karışık toplum düzenleri içinde yer alırlar. En küçük grupları ise geçici gece kamplarından oluşur ve bu grup otuz ile elli kişi arasında üyeye sahiptir. Bu gruptaki insanların yerleri değişkendir. Çünkü aileler yemek ve su kaynağı bulabilmek adına farklı yerlere dağılırlar. Bu süreç içinde de devamlı olarak farklı gruplara katılıp ayrılırlar. En büyük grupları ise kabilelerdir. Kabileler diğer gruplara bakıldığında daha katı ve net kurallara sahip, ortak bir dilin konuşulduğu topluluklardır. Kabilesel topluluklar genellikle 500-2500 kişi aralığında bir sayıya sahiptir. Antropolojide bu iki grup kabul görmüştür fakat bu iki katmanın arasında bir grup daha olduğu da tartışılan bir konudur. Bu grup çoğu zaman bir klan formuna bürünebilir. Klan bazen bir av bölgesi veya su kaynağının ortak sahipliği üzerine kurulmuş olabilir. Bu klanlar yaklaşık olarak 153 kişiden oluşur. Bu toplumlarda bir klan hariç diğer hepsinin sayısı 100 ile 230 arasına düşer ki bu da 150 sayısının da içinde bulunduğu istatistiksel aralıktır.

Dunbar Sayısının daha gelişmiş toplumlar üzerinde doğruluğunu kanıtlamak isteyen Robin Dunbar, meslektaşı Russell Hill ile birlikte bir araştırma yapar. Bu araştırmada belli sayıda insanlardan yılbaşı kartı gönderdikleri kişilerin tam listesini isterler ve burada da durum değişmez. Ortalama 68 kart, yaklaşık 150 kişiyi içeren evlere gönderilmiştir.

Aynı sayı, iş dünyasında da kendini belli eder. Örneğin 150'den az çalışanı olan organizasyonlarda karşılıklı ilişkilerin daha sağlıklı olduğu fakat sayı büyüdükçe iletişimin ve verimli çalışma ortamı sağlama olanağının azaldığı görülmüştür. Bunun dışında 150 eşğini aşan şirketlerde sürekli devamsızlıkların ve hastalıkların yaşandığı apaçık ortadadır. Bu konuyla ilgili en bilinen örneklerden biri de GoreTex'in kurucusu Wilbert Gore'un iş hayatında benimsediği tutumdur. Bay Gore, iş yükü arttığında fabrikayı büyütme yerine her birinde 150 işçinin çalıştığı fabrika birimlerini artırmıştır. Bu sayede karşılıklı yükümlülük duygusu, işçi ve yöneticiler arasında yardımlaşma da artmıştır. Dunbar'a göre Bay Gore'un yatırımlarındaki başarının asıl sırrı da oluşturulan bu hiyerarşik düzendir.

Dunbar Sayısı'nın askerlikteki örneklerine bakıldığında ise modern orduların en küçük biriminin bölük olması ve bu bölüklerin de otuz ila kırk askerden oluşan üç takım ile komuta heyeti ve birkaç destek ekibinden oluşması, yani toplamda 130-150 kişilik bir grubu meydana getirmesi söylenebilir.

Bu 150 kişilik grubun bir altındaki çember 30 ya da daha fazla kişiden oluşmaktadır. Bir alttaki grup ise yaklaşık 15 kişiden oluşur ve bazı psikologlar bu gruba "duygudaşlık grubu" adını vermiştir. Dunbar'a göre bu grup, yarın ölseler yıkılacakımız kişilerdir ve bu kişilerle ayda en az bir kez iletişime geçeriz. Duygudaşlık grubunun örneklerine takım hâlinde oynanan sporlarda da sıkça rastlanır. En içteki çekirdek grup ise yaklaşık 3-5 kişi aralığındadır. Bu grup en samimi olduğumuz, en çok iletişime geçtiğimiz ve vazgeçemeyeğimiz kişilerden oluşmaktadır. Bu grupta bulunan kişilerle haftada en az bir kez görüşürüz. Yani bu gruplar daraldıkça gruplardaki kişilerle olan paylaşımlarımız, iletişimimiz ve yaşadığımız duygu yoğunluğu artar.

Bu çemberler incelendiğinde göze çarpan şeylerden biri ise sayıların (çemberin içinden dışına doğru) üçe katlanarak artmasıdır. Bu yüzden İngiliz antropolog Robin Dunbar, bu çemberler dışında 500 ve 1500 kişilik iki

katmanın daha olması gerektiğine inanmaktadır. Hatta bununla ilgili olarak Platon'un bir sonraki katmanı belirlemeyi başardığını ve ideal bir büyüklükteki demokrasinin 5300 kişilik olması gerektiğini söylemesini örnek olarak kullanmıştır (Dunbar, 2010).

Genel itibarıyla Dunbar sayısının işleyişi incelendiğinde ise varılan sonuç şudur ki hayatımıza alabileceğimiz insanların bir sınırı vardır ve hayatımıza yeni bir insan girdiğinde bir kişinin de hâlihazırda yer aldığı çemberden bir sonraki seviyeye düşmesi gerekir.

Arkadaşlık Paradoksu

Arkadaşlık paradoksu, 1991'de sosyolog Scott L. Feld tarafından bulunan bir kavramdır. Arkadaşlık paradoksu, insanın ortalama olarak kendi arkadaşlarının sahip olduğu arkadaş sayısından daha az arkadaşına sahip olması durumudur (Feld,1991). Bu araştırmanın çıkış noktası insanların arkadaşlarının daha çok arkadaş olduğunu fark edip kendilerini kötü ve değersiz hissetmeleridir. Bu sebeple az arkadaş olan biriyle arkadaş olma şansınız daha azdır.

Matematisel olarak incelenmiş ve arkadaşlık paradoksuna ulaşılmıştır (Burkeman, 2010). Bu duruma çoğunluk yanılması da diyebiliriz. Bundan dolayı örneğin, az kişinin gözü renklidir fakat birçoğu arkadaşlarının renkli gözlü olduğunu fark edebilir (Lerman, Yan ve Wu, 2016).

Mobil cihazların Whatsapp, Instagram, Twitter, Youtube vs. daha çok hayatımıza girmesiyle, sürekli dijital iletişim yoluyla çoğalan birey sayısı ile daimi iletişim kurabileceğimiz yeni bir ortam oluşuyor. Modern teknolojinin bir parçası olan Twitter baz alınarak yapılmış olan bir çalışma mevcuttur. Twitter'daki 6 aylık konuşmaların veri seti analiz ederek arkadaşlık paradoksuna dikkat edilmiştir (Gonçalves, Perra ve Vespignani,2011).

Sosyal Medya

Sosyal medya bireylerin birbirleri ile iletişim kurdukları içerik paylaşım takip ettikleri bir iletişim platformudur. Sosyal medya kişiler arası iletişimi sağlayan bir ortamdır. Sosyal medya 1970 yıllarında internetin bulunması üzerine ortaya çıkmıştır. İlk yıllarında bilgi edinmek için kullanılan internet daha sonraları karşılıklı iletişim ve etkileşimler için de kullanılmıştır. Bununla birlikte birçok sosyal medya uygulaması hayatımıza girmiştir. 2000'li yılların başında kurulan Facebook, Youtube, Instagram gibi uygulamalar sayesinde insanlar birbirleri ile karşılıklı iletişim içine girmiştir. Günümüzde bu durum etkisini iyice göstermektedir. We Are Social 2021 ve Hootsuite tarafından hazırlanan 'Digital 2021' raporuna göre (Kemp, 2021) dünya çapında 4,20 milyar sosyal medya kullanıcısı var. Bu da dünya nüfusunun yüzde 53'ünden fazlasına denk geliyor. Aynı raporda ortalama bir internet kullanıcısı internette 6 saat 52 dakika, sosyal medyada 2 saat 25 dakika vakit geçiriyor ama bu durum ülkemizde ortalama internette 7 saat 57 dakika, sosyal medyada 2 saat 57 dakika ile ortalamanın üzerinde kalıyor.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı

Değişen ve gelişen dünyada sosyal medya kullanımı gün geçtikçe artmakta ve bununla birlikte sosyal medya toplumun her kesiminden insanın hayatına etki etmektedir. Ülkemizde lise öğrencileriyle ilgili yapılan araştırmalarda (Akyürek, 2020) toplumumuzun önemli bir kesimi olan lise öğrencilerinin de sosyal medyayı çoklukla kullandığı gözlenmektedir. Muhammet İbrahim Akyürek tarafından 2020 yılında yapılan araştırmada öğrencilerin %79'unun interneti her gün kullandığı ve %60'ının her gün bir kereden fazla kullandığı gözlenmiştir.

YÖNTEM

Anket

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan anket soruları bizzat araştırmacılar tarafından hazırlanmış olup Google Forms üzerinden, çevrim içi bir şekilde uygulanmıştır. Anket soruları benzer amaçlar için hazırlanmış başka çalışmalardan ve onların anket sorularından yola çıkılarak hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan anket dört farklı bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özellikleri ile akademik bilgilerini öğrenmeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğrencilerin sosyal medya arkadaşlıkları ve yüz yüze kurdukları arkadaşlık ilişkileri; üçüncü bölümde sosyal medya kullanım amaçları ve kullandıkları sosyal medya platformları, son bölümde ise sahip oldukları anlık haberleşme programları hakkında sorular bulunmaktadır.

Katılımcılar

Yaptığımız araştırmaya 5 okul türünde (Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi) 15 farklı okuldan 770 lise öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %36'lık kısmı Anadolu Lisesinden, %34,5'lük kısmı Sosyal Bilimler Lisesinden, %15,8'lük kısmı Fen Lisesinden, %10,1'lik kısmı İmam Hatip

Lisesinden,%3,6'lık kısmı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden öğrencilerdir. Yapılan araştırmaya 486 kız 284 erkek öğrenci katılmış ve yapılan anketlerin hepsi analizlere dâhil edilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu çalışma etik kurallar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar üzerinde herhangi bir etik ihlali barındıran uygulamada bulunulmamıştır ve katılımcıların tümü çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Çalışmada kullanılan anket soruları, alanında uzman öğretim üyelerine danışılarak proje kapsamında yapılan araştırma ve bulgulardan yola çıkılarak oluşturulan bir soru havuzundan seçilerek oluşturulmuştur ve geçerliliği sağlanmıştır. Öğrencilere aynı sorular farklı zamanlarda sorulmuş ve böylece anketin güvenilirliği sağlanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Yaptığımız araştırmaya 5 okul türünde (Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Fen Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi) 15 farklı okuldan 770 ortaöğretim öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların %36'lık kısmı Anadolu Lisesinden, %34,5'lik kısmı Sosyal Bilimler Lisesinden, %15,8'lik kısmı Fen Lisesinden, %10,1'lik kısmı İmam Hatip Lisesinden, %3,6'lık kısmı ise Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinden öğrencilerdir. Araştırmaya katılan öğrencilere 28 soru yöneltilmiştir. Bu sorular ankete katılan öğrencilerin gerçek hayattaki arkadaş sayıları, sosyal medya kullanımları, akademik başarıları gibi konuları içermektedir. Araştırma soruları, farklı okul türlerinden lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımları, çevrim içi ve yüz yüze arkadaşlıkları hakkında bilgi sahibi olmak ve anket sonucunda oluşan verilerin Dunbar Sayısı ile olan bağlantılarını araştırmak amacıyla yöneltilmiştir.

BULGULAR

Google Forms üzerinden düzenlenen anket, grafikler şeklinde düzenlenmiş ve grafiklere ait dilsel ifadeler numaralı grafiklerin hemen altına yazılmıştır.

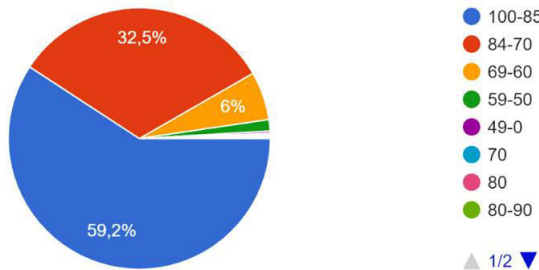
Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Özellikler	Yüzde	
Okul Türü	Anadolu Lisesi	36
	Sosyal Bilimler Lisesi	34,5
	Fen Lisesi	15,8
	İmam Hatip Lisesi	10,1
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	3,6
Sınıf Düzeyleri	9.Sınıf	31,3
	10.Sınıf	41,7
	11.Sınıf	21,6
	12.Sınıf	5,5
Cinsiyet Durumu	Kadın	63,1
	Erkek	36,9

Kaynak:Yazarlar tarafından üretilmiştir

Not Ortalamanız:

770 yanıt



Şekil 1:Not Ortalaması

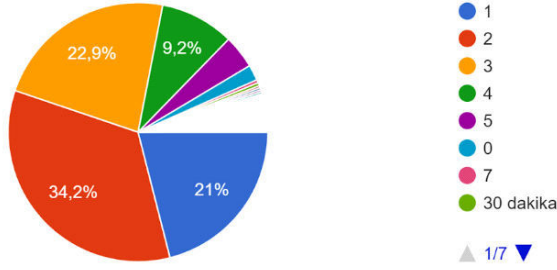
Kaynak:Yazarlar tarafından üretilmiştir

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin akademik ortalamaları incelendiğinde, %59,2'lik kısmının ortalaması 85-100 aralığında, %32,5'lik kısmın ortalaması 84-70 aralığında, %6'lık kısmın ortalaması 69-60 aralığında, %1,4'lük

kısım ortalaması 59-50 aralığında, %0,3'lük kısım ortalaması 49-0 aralığındadır. Geriye kalan %0,6'lık kısım ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Ortalama günde kaç saat ders çalışırsınız?

770 yanıt



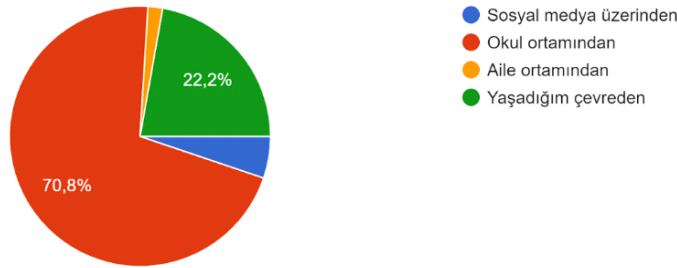
Şekil 2:Ders Çalışma Saati

Kaynak:Yazarlar tarafından üretilmiştir

Öğrencilerin %34,2'lik kısmı günde ortalama 2 saat ders çalışırken %22,9'luk kısmı 3 saat, %21'lik kısmı 1 saat, %9,2'lik kısmı 4 saat çalışmaktadır. Geri kalan %8,5'lik kısım ise diğer şikkını işaretleyerek “değişken, 1 saatten az” gibi cevaplar vermiştir.

Arkadaşlarınızı daha çok nasıl seçersiniz?

770 yanıt



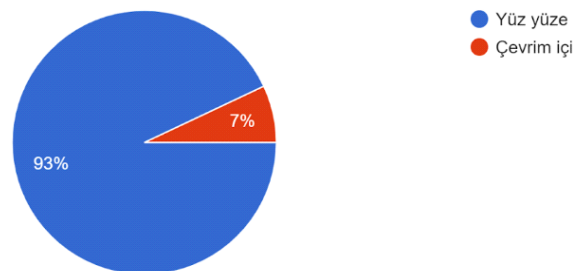
Şekil 3:Arkadaş Sayısı

Kaynak:Yazarlar tarafından üretilmiştir

Ankete katılan deney grubunun arkadaşlık ilişkilerini incelemek amacıyla "Arkadaşlarınızı daha çok nasıl seçersiniz?" sorusu sorulmuştur. Veriler incelendiğinde %70,8'lik kısım arkadaşlarını okul ortamından seçerken, %22,2'lik kısmı yaşadığı çevreden, %5,2'lik kısmı sosyal medya üzerinden, %1,8'lik kısmı aile ortamından seçmektedir.

Arkadaşlarınızı daha çok hangi yöntemle seçersiniz?

770 yanıt



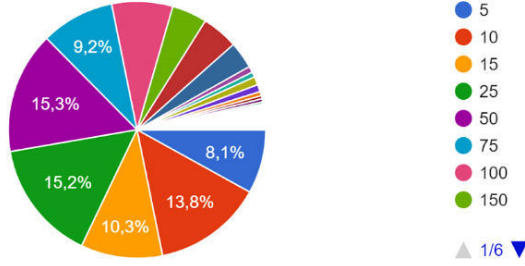
Şekil 4:Arkadaş Seçimlerinde Kullanılan Yöntem

Kaynak:Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %93'lük kısmı arkadaşlarını yüz yüze seçerken geriye kalan %7'lik kısım ise çevrim içi olarak seçmektedir.

Toplam kaç arkadaşınız var? (çevrim içi ve yüz yüze birlikte)

770 yanıt



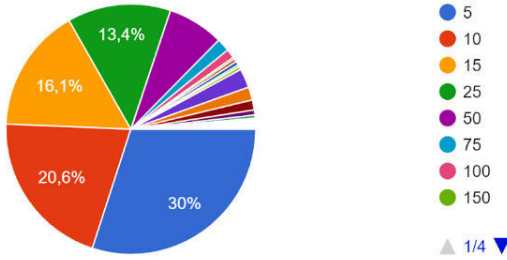
Şekil 5: Toplam Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Ankete katılan öğrencilerin %15,3'lük kısmının toplam 50 arkadaşı, %15,2'lik kısmının 25 arkadaşı, %13,8'lik kısmının 10 arkadaşı, %10,3'lük kısmının 15 arkadaşı, %9,2'lik kısmının 75 arkadaşı, %8,1'lik kısmının 5 arkadaşı, %7,7'lik kısmının 100 arkadaşı, %4,4'lük kısmının 150 arkadaşı, %4,5'lik kısmının 200 arkadaşı, %3,4'lük kısmının 500 arkadaşı, %1'lik kısmının 2000 arkadaşı, %0,8'lik kısmının 1000 arkadaşı, %0,6'lık kısmının 1500 arkadaşı bulunurken geriye kalan %5,7'lik kısım (44 kişi) anketteki diğer seçeneğini seçmiştir.

Arkadaşlarınızın kaç tanesi ile sürekli iletişim halindedesiniz?

770 yanıt



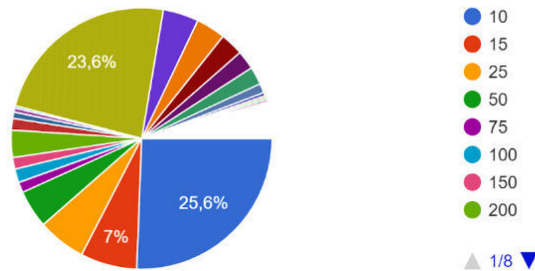
Şekil 6: Sürekli İletişim Hâlinde Olunan Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %30'luk kısmı "Arkadaşlarınızın kaç tanesi ile sürekli iletişim halindedesiniz?" sorusuna 5 cevabını verirken, %20,6'lık kısım 10, %16,1'lik kısım 15, %13,4'lük kısım 25, %7,3'lük kısım 50, %1,7'lik kısım 75, %1,2 kısım 100, %0,5'lik kısım 500, %0,4'lük kısım 200, %0,4'lük kısım 2000, %0,3'lük kısım 150, %0,3'lük kısım 1500 cevabını vermiştir.

Sosyal medya üzerinden sahip olduğunuz arkadaşlarınızın sayısı ne kadardır?

770 yanıt



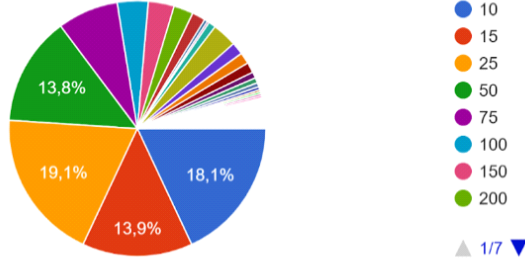
Şekil 7: Sosyal Medyadaki Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Ankete katılan öğrencilerin %25,6'sı kendilerine yöneltilen "Sosyal medya üzerinden sahip olduğunuz arkadaşlarınızın sayısı ne kadardır?" sorusuna 10 cevabını verirken, %7'si 15, %6'sı 25, %4,7'si 50, %3,4'ü 200, %1,7'si 100, %1,4'ü 150, %1,4'ü 500, %1,3'ü 75, %0,8'i 1000, %0,5'i 1500, %0,3'ü 2000 cevabını vermiştir. Geriye kalan %45,9'u ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Gerçek ortamlarda (yüz yüze) sahip olduğunuz arkadaş sayınız ne kadardır?

770 yanıt



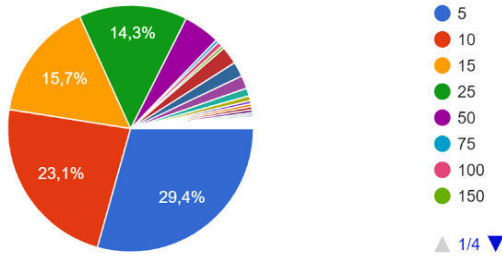
Şekil 8: Yüz Yüze Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcılara yöneltilen "Gerçek ortamlarda (yüz yüze) sahip olduğunuz arkadaş sayınız ne kadardır?" sorusuna %19,1'lik kısım 25, %18,1'lik kısım 10, %13,9'luk kısım 15, %13,8'lik kısım 50, %7,7'lik kısım 75, %3,9'luk kısım 100, %3,2'lik kısım 150, %2,5'lik kısım 200, %1,7'lik kısım 500, %0,9'luk kısım 2000, %0,4'lük kısım 1000, %0,3'lük kısım 1500 cevabını vermiştir.

Bir günde kaç farklı arkadaşınızla iletişim halindesiniz?

770 yanıt



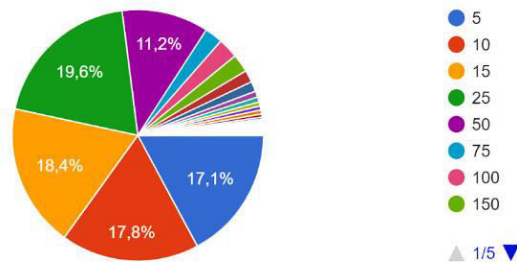
Şekil 9: Gün İçinde İletişim Halinde Olunan Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Ankete katılan öğrencilerin %29,4'ü bir günde 5 arkadaşıyla iletişim hâlindeyken %23,1'i 10, %15,7'si 15, %14,3'ü 25, %4,8'i 50, %0,6'sı 100, %0,4'ü 75, %0,4'ü 150 arkadaşıyla iletişim halinde olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların %11,3'ü ise diğer seçeneğini seçmiştir.

Haftada kaç farklı arkadaşınızla iletişim halindesiniz?

770 yanıt



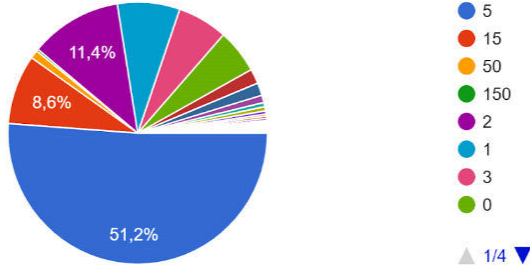
Şekil 10: Bir Hafta İçinde İletişimde Olunan Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %19,6'sı "Haftada kaç farklı arkadaşınızla iletişim halindesiniz?" sorusuna 25 cevabını verirken, %18,4'ü 15, %17,8'i 10, %17,1'i 5, %11,2'si 50, %2,6'sı 100, %2,3'ü 75, %2,3'ü 150 cevabını vermiştir. Katılımcıların %8,7'lik kısmı ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Size en yakın hissettiğiniz (özel paylaşımlar yaptığınız) kaç arkadaşınız vardır?

770 yanıt



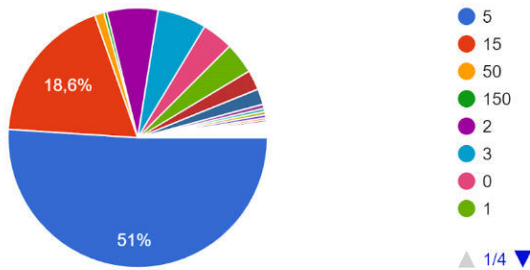
Şekil 11: Özel Paylaşımlar Yapılan Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %51,2'si "Size en yakın hissettiğiniz (özel paylaşımlar yaptığınız) kaç arkadaşınız vardır?" sorusuna 5 cevabını verirken %8,6'sı 15, %1'i 50, %0,3'ü 150 cevabını vermiştir. Geriye kalan %38,9'luk kısım ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Samimi paylaşımlar yaptığınız (sempatik olan) kaç arkadaşınız vardır?

770 yanıt



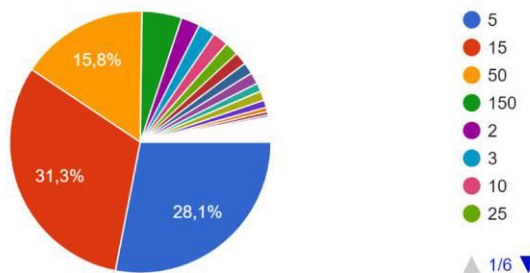
Şekil 12: Samimi Paylaşımlar Yapılan

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %51'i "Samimi paylaşımlar yaptığınız (sempatik olan) kaç arkadaşınız vardır?" sorusuna 5 kişi cevabını verirken %18,6'sı 15, %1,2'si 50, %0,4'ü 150 cevabını vermiştir. Geriye kalan %28,8'lik dilim ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Çevrenizde (çevrim içi ve yüz yüze birlikte) arkadaş olarak tanımlayabileceğiniz kaç kişi vardır?

770 yanıt



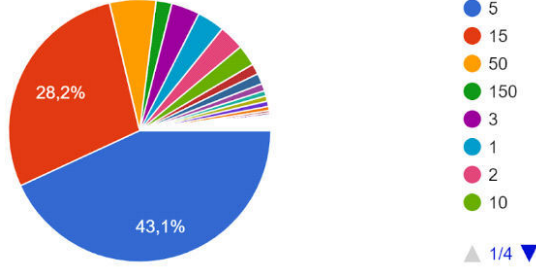
Şekil 13: Arkadaş Olarak Tanımlanan Kişi Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılan öğrencilerin %31,3'ü "Çevrenizde (çevrim içi ve yüz yüze birlikte) arkadaş olarak tanımlayabileceğiniz kaç kişi vardır?" sorusuna 15 cevabını verirken %28,1'i 5, %15,8'i 50, %4,9'u 150 cevabını vermiştir. Geriye kalan %19,9'luk kısım ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Anlamli iletişim kurabildiğiniz arkadaş sayınızı (arkadaş evreninizi) hangisi daha iyi belirtir?

770 yanıt



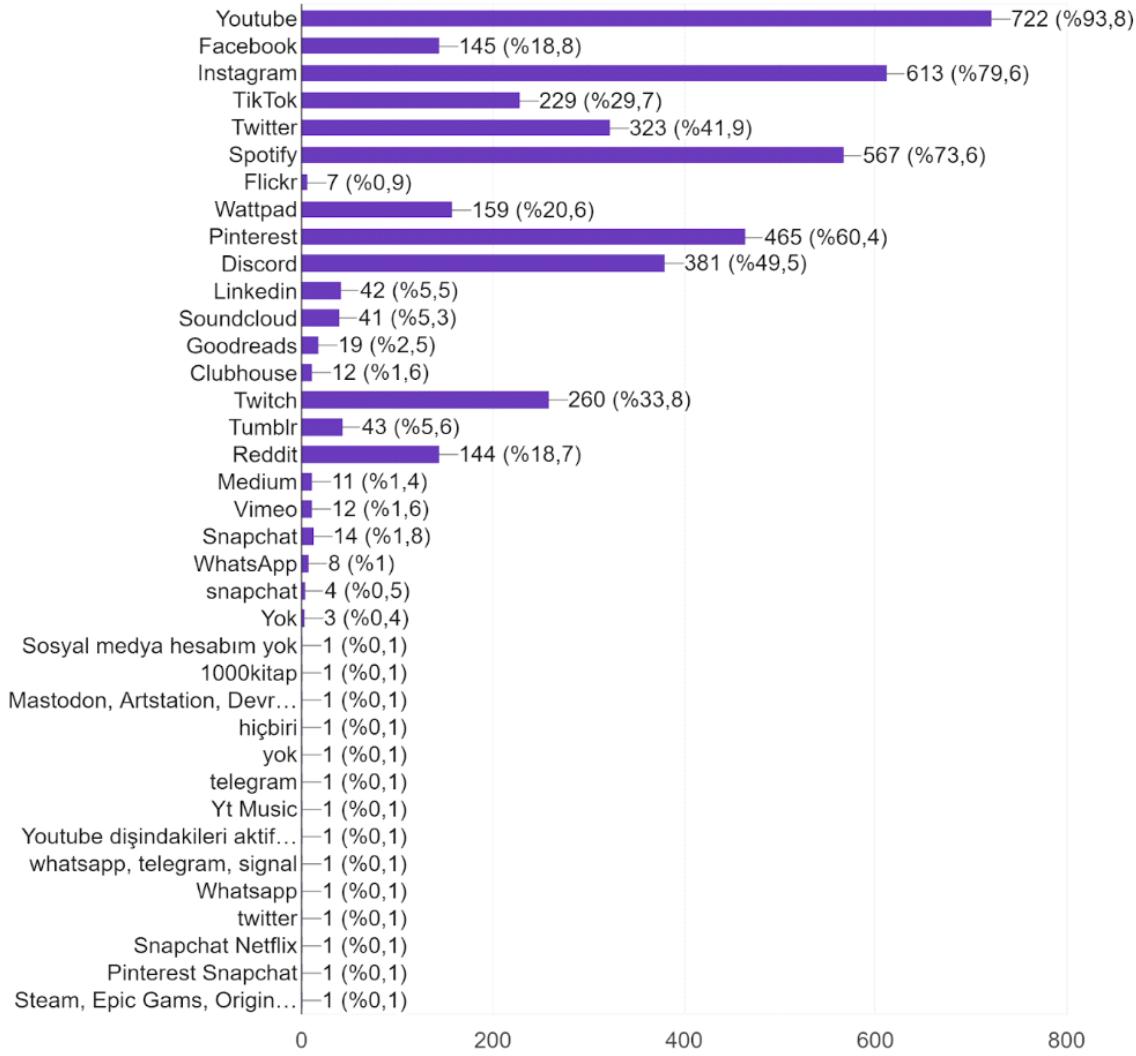
Şekil 14: Arkadaş Evreni

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılan öğrencilerin %43,1'i "Anlamli iletişim kurabildiğiniz arkadaş sayınızı (arkadaş evreninizi) hangisi daha iyi belirtir?" sorusuna 5 cevabını verirken %28'i 15, %5,7'si 50, %1,9'u 150 cevabını vermiştir. Geriye kalan %21,1'lik kısım ise diğer seçeneğini seçmiştir.

Sahip olduğunuz sosyal medya hesaplarınızı seçiniz.

770 yanıt



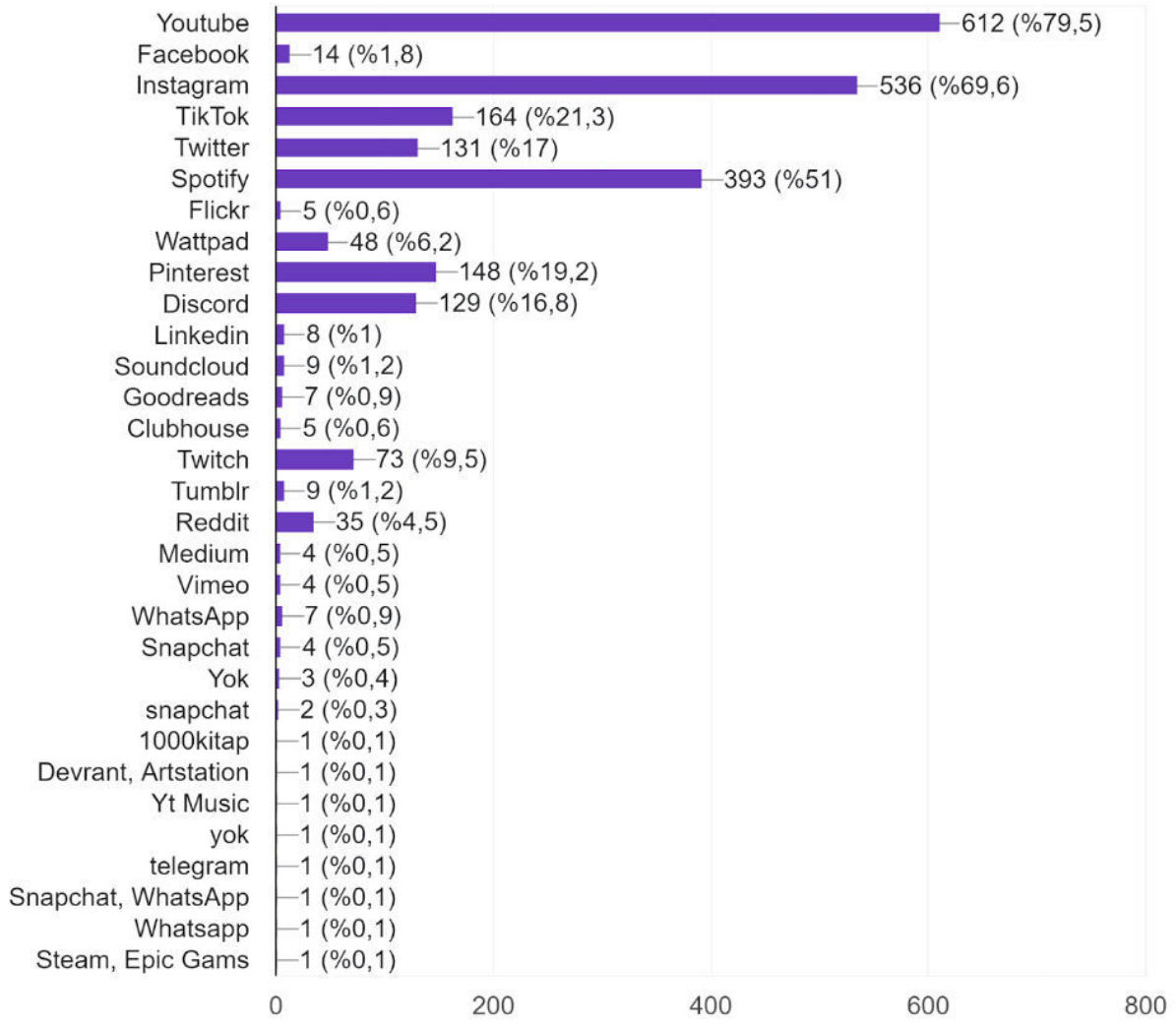
Şekil 15: Sahip Olunan Sosyal Medya Soruları

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcılara sahip oldukları sosyal medya hesapları sorulduğunda %93,8'i Youtube'u, %79,6'sı Instagram'ı, %73,6'sı Spotify'ı, %60,4'ü Pinterest'i, %49,5'i Discord'u, %41,9'u Twitter'ı, %33,8'i Twitch'i, %29,7'si TikTok'u, %20,6'sı Wattpad'i, %18,8'i Facebook'u, %18,7'si Reddit'i, %5,6'sı Tumblr'ı, %5,5'i LinkedIn'i, %5,3'ü Soundcloud'u, %2,5'i Goodreads'i, %1,6'sı Clubhouse'u, %1,6'sı Vimeo'yu, %1,4 Medium'u, %0,9'u Flickr'ı seçmiştir.

En sık kullandığınız sosyal medya uygulamaları hangileridir?

770 yanıt



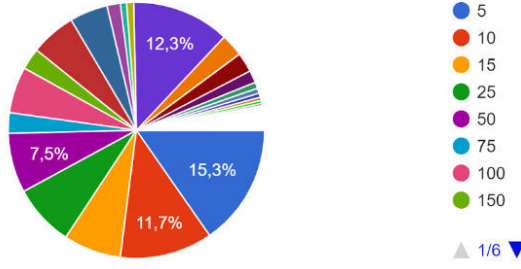
Şekil 16: En Sık Kullanılan Sosyal Medya Hesapları

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcılara “En sık kullandığınız sosyal medya uygulamaları hangileridir?” sorusu sorulduğunda %79,5’i Youtube, %69,6’sı Instagram, %51’i Spotify, %21,3’ü TikTok, %19,2’si Pinterest, %17’si Twitter, %16,8’i Discord, %9,5’i Twitch, %6,2’si Wattpad, %1,2’si Soundcloud, %1,2’si Tumblr, %1’i LinkedIn, %0,9’u Goodreads, %0,6’sı Flickr, %0,5’i Medium cevabını vermiştir.

Sosyal medyalarınızda toplam kaç arkadaşınız var? (Çevrim içi oyunlar, WhatsApp, Discord, Instagram vb. dahil)

770 yanıt



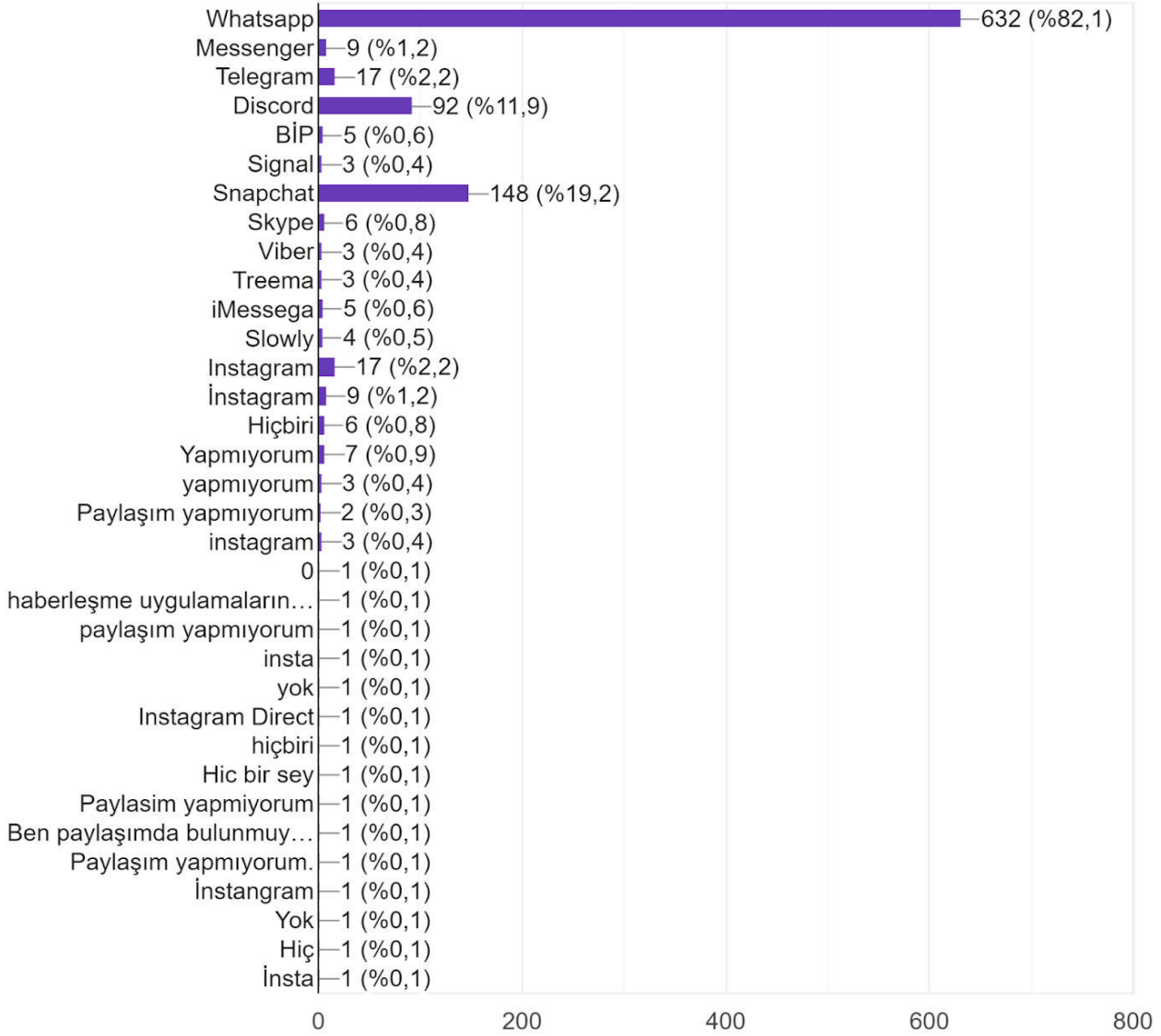
Şekil 17: Sosyal Medyadaki Arkadaş Sayısı

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılan öğrencilerin %15,3'ü "Sosyal medyalarınızda toplam kaç arkadaşınız var? (Çevrim içi oyunlar, WhatsApp, Discord, Instagram vb. dâhil)" sorusuna 5 cevabını verirken %11,7'si 10, %7,8'i 25, %7,5'i 50, %5,8'i 100, %5,7'si 200, %4,8'i 500, %2,7'si 1500, %2,6'sı 75, %1,7'si 1000, %0,9'u 2000, %0,8'i 1500 cevabını vermiştir. Geriye kalan %25,4'lük kısım ise diğer seçeneğini seçmiştir.

En çok hangi anlık haberleşme uygulaması üzerinden paylaşım yapıyorsunuz?

770 yanıt



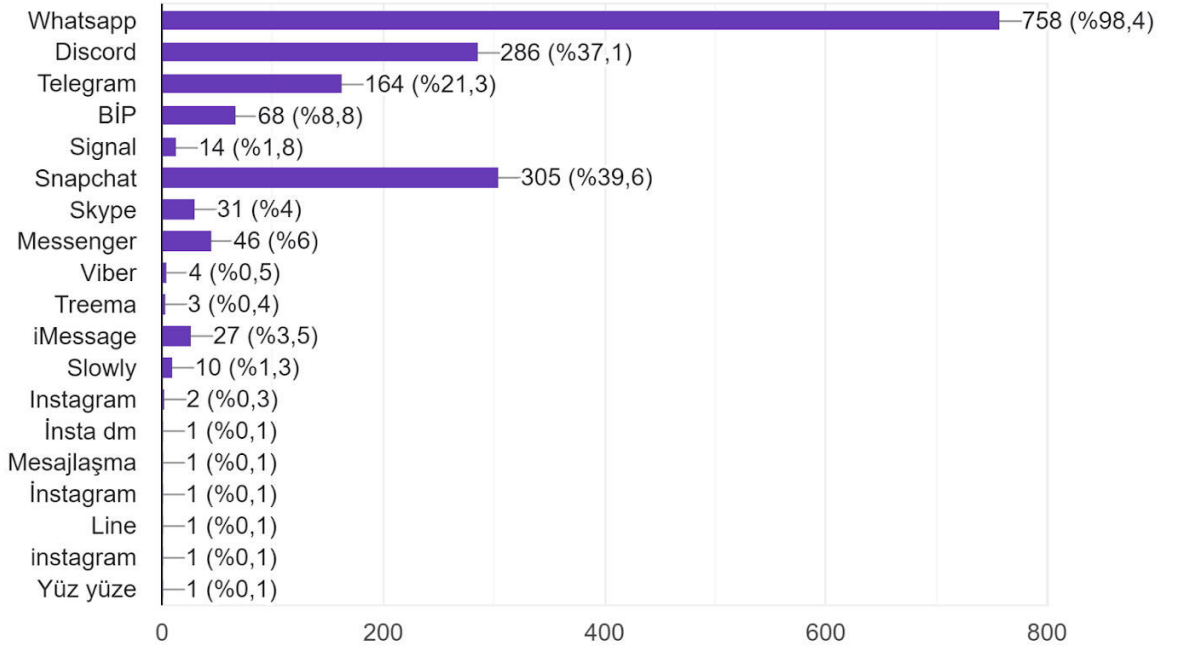
Şekil 18: En Çok Kullanılan Sosyal Medya Hesapları

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %65,3'ü "En çok arkadaşınız olan sosyal medya hesabınız hangileridir?" sorusuna Instagram cevabını verirken %18,2'si Discord, %5,1'i Youtube, %4,3'ü Spotify, %3,2'si TikTok, %2,9'u Twitter, %1,8'i Twitch, %1,6'sı Wattpad, %1,4'ü Pinterest, %1,3'ü Facebook cevabını vermiştir.

Sahip olduğunuz anlık haberleşme uygulamalarını seçiniz.

770 yanıt



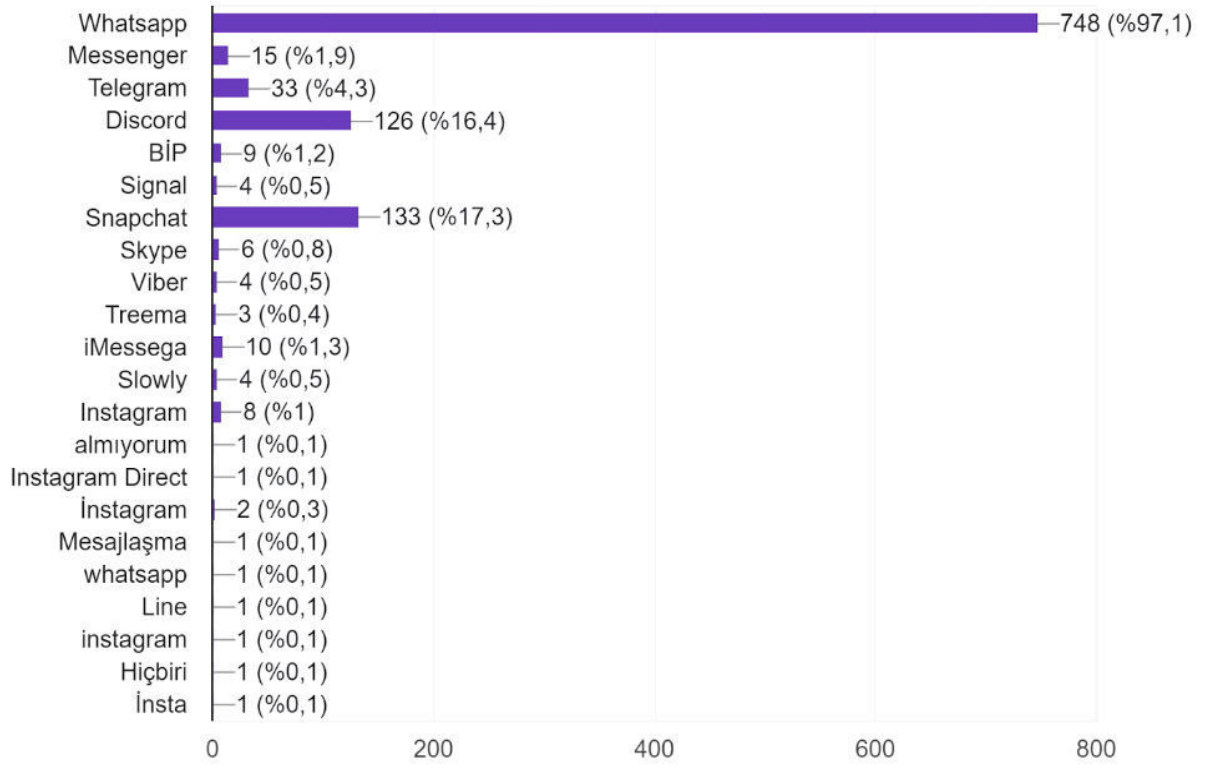
Şekil 19: Anlık Haberleşme Uygulamaları

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %98,4'ü "Sahip olduğunuz anlık haberleşme uygulamalarını seçiniz." sorusuna WhatsApp cevabını verirken %39,6'sı Snapchat, %37,1'i Discord, %21,3'ü Telegram, %8,8'i BİP, %6'sı Messenger, %4'ü Skype, %3,5'i iMessage, %1,8'i Signal, %1,3'ü Slowly, %0,5'i Viber, %0,4'ü ise Treema cevabını vermiştir.

En çok hangi anlık haberleşme uygulamaları üzerinden ileti alıyorsunuz?

770 yanıt

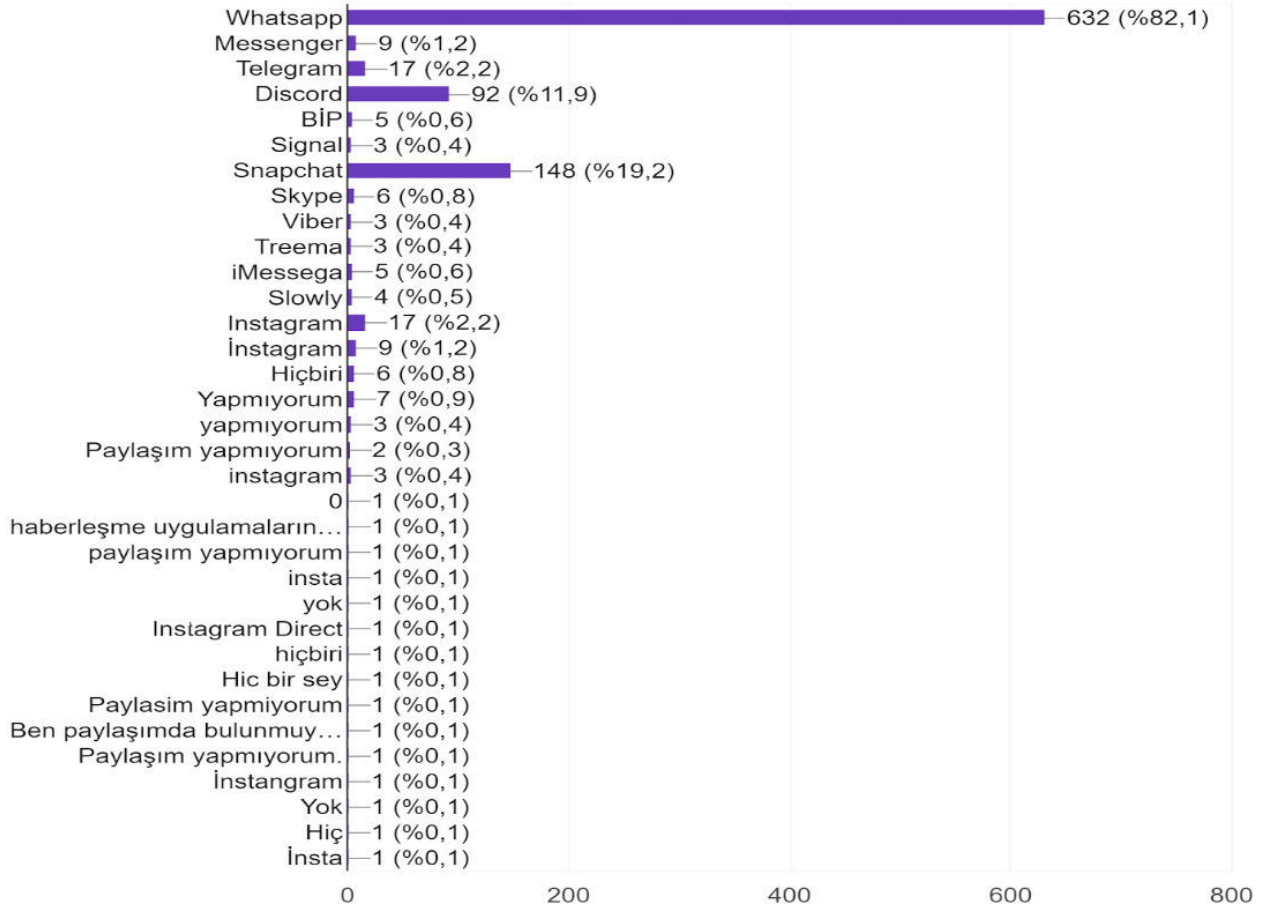


Şekil 20: En Çok İleti Alınan Anlık Haberleşme Uygulamaları

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %97,1'i "En çok hangi anlık haberleşme uygulamaları üzerinden ileti alıyorsunuz?" sorusuna WhatsApp cevabını verirken %17,3'ü Snapchat, %16,4'ü Discord, %4,3'ü Telegram, %1,9'u Messenger, %1,3'ü iMessage, %1,2'si BİP, %0,8'i Skype, %0,5'i Signal, %0,5'i Viber, %0,5'i Slowly, %0,4'ü Treema cevabını vermiştir.

En çok hangi anlık haberleşme uygulaması üzerinden paylaşım yapıyorsunuz?
770 yanıt

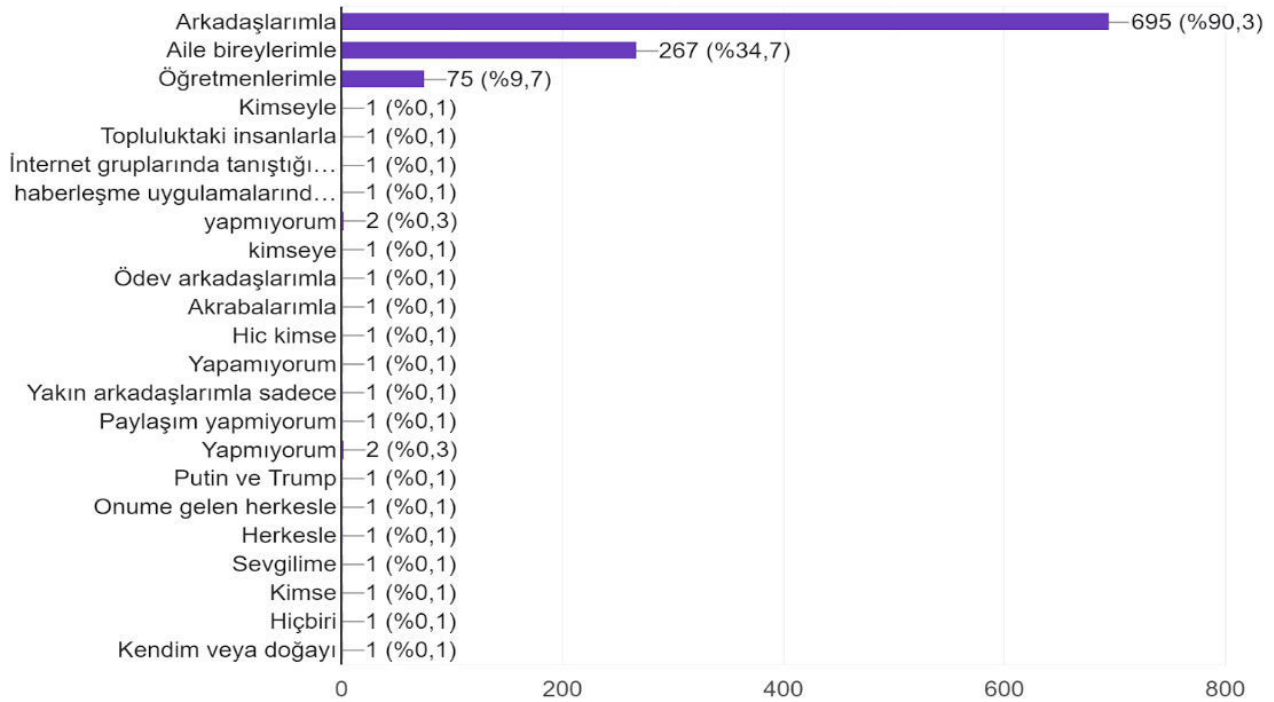


Şekil 21: En Çok Paylaşım Yapılan Anlık Haberleşme Uygulaması
Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %82,1'lik kısmı kendilerine sorulan “En çok hangi anlık haberleşme uygulaması üzerinden paylaşım yapıyorsunuz?” sorusuna WhatsApp cevabını verirken %19,2'lik kısım Snapchat, %11,9'luk kısım Discord, %2,2'lik kısım Telegram, %1,2'lik kısım Messenger cevabını vermiştir. Geriye kalan kısım ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

Anlık haberleşme uygulamaları üzerinden en çok kimlerle paylaşım yapıyorsunuz?

770 yanıt



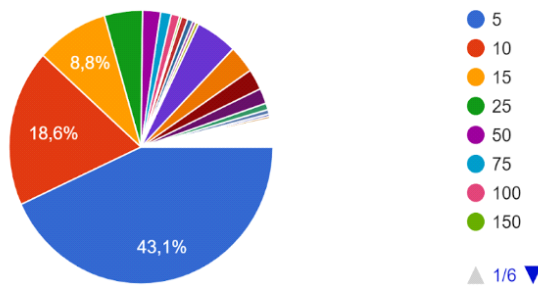
Şekil 22: En Çok Paylaşım Yapılan Kişiler

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %90,3'ü "Anlık haberleşme uygulamaları üzerinden en çok kimlerle paylaşım yapıyorsunuz?" sorusuna arkadaşlarımla cevabını verirken %34,7'si aile bireyleriyle, %9,7'si öğretmenlerimle cevabını vermiştir.

Bir günde kaç farklı kişi ile çevrim içi (online) paylaşım yapıyorsunuz?

770 yanıt



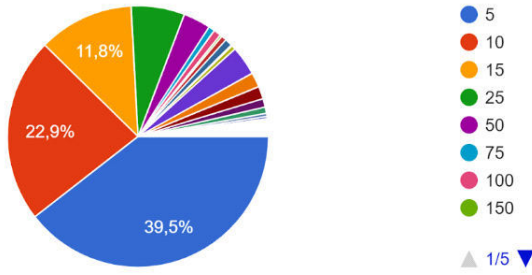
Şekil 23: Gün İçinde Çevrim İçi Paylaşım Yapılan Kişiler

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %43,1'i "Bir günde kaç farklı kişi ile çevrim içi (online) paylaşım yapıyorsunuz?" sorusuna 5 cevabını verirken %18,6'sı 10, %8,8'i 15, %4,7'si 25, %2,2'si 50, %1,3'ü 75, %1'i 100, %0,8'i 200, %0,6'sı 500, %0,4'ü 1000, %0,4'ü 2000 cevabını vermiştir. Geriye kalan %19,1'lik kesim ise diğer seçeneğini seçmiştir.

Bir günde kaç farklı kişiden çevrim içi (online) ileti alıyorsun?

770 yanıt



Şekil 24: Gün İçinde Çevrim İçi İleti Alınan Kişiler

Kaynak: Yazarlar tarafından üretilmiştir

Katılımcıların %39,5'i "Bir günde kaç farklı kişiden çevrim içi (online) ileti alıyorsun?" sorusuna 5 cevabını verirken %22,8'i 15, %11,8'i 10, %6,6'sı 25, %3,4'ü 50, %0,9'u 100, %0,9'u 500, %0,8'i 75, %0,6'sı 200, %0,5'i 2000, %0,3'ü, 150, %0,1'i ise 1500 cevabını vermiştir. Geriye kalan %11,7'lik kesim ise diğer seçeneğini işaretlemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Birinci alt problem kapsamında öğrencilerin;

- ✓ Arkadaşlarını nasıl seçtikleri incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin arkadaşlıklarını daha çok okul ortamından, yüz yüze seçtikleri bulunmuştur.
- ✓ Toplam kaç arkadaşları olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun yaklaşık 50 arkadaşına sahip olduğu bulunmuştur.
- ✓ Arkadaşlarının kaç tanesi ile sürekli iletişim halinde olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin %30'luk bir kısmının sürekli olarak iletişime geçtiği arkadaş sayısının 5 olduğu bulunmuştur.
- ✓ Sosyal medya üzerinden sahip olduğu arkadaş sayıları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin sosyal medya üzerinden sahip olduğu arkadaşların 10 ile 2000 arasında olduğu bulunmuştur.
- ✓ Gerçek ortamlarda sahip oldukları, yüz yüze arkadaş sayıları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin yüz yüze arkadaş sayılarının 10 ile 2000 arasında olduğu bulunmuştur. Bu verilerdeki büyük dilimi ise 25 arkadaşlık kısım oluşturmaktadır.
- ✓ Bir günde kaç farklı arkadaşları ile iletişim halinde oldukları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin daha çok 5 arkadaşını ile sürekli olarak iletişim halinde olduğu bulunmuştur.
- ✓ Haftada kaç farklı arkadaşları ile iletişim halinde oldukları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin daha çok 25 arkadaşını ile haftalık olarak iletişim içinde oldukları bulunmuştur.
- ✓ En yakın hissettikleri, daha samimi paylaşım yaptıkları arkadaş sayısı incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin daha çok 5 arkadaşını ile samimi paylaşımlar yaptıkları bulunmuştur.
- ✓ Çevrelerindeki toplam arkadaş sayıları (çevrim içi ve yüz yüze) incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin daha çok 15 arkadaşları olduğu bulunmuştur.
- ✓ Anlamlı iletişim kurabildikleri, arkadaş evrenleri incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin arkadaş evrenlerini daha çok 5 kişi ile tanımladıkları bulunmuştur.

İkinci alt problem kapsamında öğrencilerin;

- ✓ Sahip oldukları sosyal medya hesapları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin Youtube uygulamasını daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.
- ✓ En sık kullandıkları sosyal medya hesapları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin Youtube uygulamasını daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.

- ✓ Sosyal medyalarında toplam kaç arkadaşları olduğu incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin sosyal medyalarındaki toplam arkadaş sayısının 5 ile 2000 arasında olduğu ve buradaki çoğunluğun da 5 kişilik kısım olduğu bulunmuştur.
- ✓ En çok arkadaşına sahip oldukları sosyal medya hesapları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin Instagram'ı diğer uygulamalara kıyasla daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.
- ✓ Sahip oldukları anlık haberleşme uygulamaları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin WhatsApp uygulamasını daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.
- ✓ En çok ileti aldıkları anlık haberleşme uygulamaları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin WhatsApp uygulamasını daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.
- ✓ En çok paylaşım yaptıkları anlık haberleşme uygulamaları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin WhatsApp uygulamasını daha çok tercih ettikleri bulunmuştur.
- ✓ Anlık haberleşme uygulamaları üzerinden en çok paylaşım yaptıkları kişiler incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin arkadaşlarıyla daha çok paylaşım yaptıkları bulunmuştur.
- ✓ Bir günde kaç farklı kişi ile çevrim içi paylaşım yaptıkları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin daha çok 5 kişi ile paylaşım yaptıkları bulunmuştur.
- ✓ Bir günde kaç farklı kişiden çevrim içi ileti aldıkları incelenmiştir. Bu kapsamda yapılan veri taramaları sonucunda öğrencilerin daha çok 5 kişiden çevrim içi ileti aldıkları bulunmuştur.

ÖNERİLER

- ✓ Ortaöğretim kurumlarında sosyal medya kullanımına ilişkin eğitimler verilmelidir. Öğrencilerin sosyal medyadaki arkadaşlarının büyük bir kısmının gerçek arkadaş olarak tanımlanamayacağı, hatta yüz yüze kurdukları arkadaşlıklar da bile eksiklerin olduğu ve çok arkadaşına sahip olmanın bir şey ifade etmediği, önemli olanın kurulan arkadaşlıkların niteliği olduğu kavratılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin arkadaş seçimlerinde gerekli özeni göstermesi sağlanmalı ve bu konuda öncelikle aileler, sonrasında okul rehberlik servisleri öğrencilere yönelik belli yönlendirmeler yapılmalıdır.
- ✓ Öğrencilerin farklı ortamlarda, yaş ve eğitim düzeylerine uygun olacak şekilde sosyalleşmesi sağlanmalı ve bu konuda hem okul yönetimleri hem yerel yöneticilerin hem de sivil toplum örgütlerinin bu konularda inisiyatif kullanarak öğrencilere yeterli destek vererek nitelikli arkadaşlıkların kurulması için çaba gösterilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin sosyal medya kullanımları ile akademik başarıları arasındaki bağlantı detaylı bir şekilde araştırılmalı ve bununla ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bizim çalışmamızda sosyal medya kullanımı ile akademik başarı arasında doğrudan bir ilişki olmadığı gözükse de orta öğretim öğrencilerine yönelik farklı soru setleri hazırlanmalı, bu sorulara farklı etmenler eklenmeli ve bu şekilde tekrar bir ölçek hazırlanmalıdır. Hazırlanan ölçekler düzenli olarak (6 aylık veya 1 yıllık periyotlarla) tekrar uygulanmalı ve elde edilen sonuçlar kamuoyu ile paylaşılmalıdır.

KAYNAKÇA

Çağlar, S “Arkadaşlık Paradoksu: Herkesin Sizden Çok Arkadaşı Olmasının Cevabı”

Hernando, A.; Villuendas, D.; Vesperinas, C.; Abad, M.; Plastino, A. (2009). "Karmaşık ağlar üzerinde bilgi teorisi ile sosyal grupların boyut dağılımını çözme"

Dunbar, R. (2010) “Şu Hayatta Kaç Arkadaş Lazım?” ss. 38

L. Field, Scott (Mayıs 1991) Amerikan Sosyoloji Dergisi cilt 96, Sayı 6 , s. 1464-1477

Burkeman, O. (2010) “This Column Will Change Your Life”

Lerman, K. Yan, X.Wu, X-Z. (2016)” The "Majority Illusion" in Social Networks”

Gonçalves, B. Perra, N.Vespignani, (2011) A. Modeling Users' Activity on Twitter Networks: Validation of Dunbar's Number

Kemp, S. (2021) DIGITAL 2021: THE LATEST INSIGHTS INTO THE ‘STATE OF DIGITAL’

Akyürek, M. İ. (2020) “Lise Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanımı ve Sosyal Medyaya İlişkin Tutumları”

Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Katılım Motivasyonları

Teachers' Motivations for Participating in the Career Steps Exam

ÖZET

Bu çalışmada kariyer basamakları yönünden uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etme konusunda eğitim çalışanlarının sınava katılım motivasyonları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma tarama yönteminde olup veriler açık uçlu yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan anket ile toplanmıştır. Araştırmanın erişimi kolay örnekleme metodu uygulanmasına karşın farklı branş ve kıdemdeki öğretmenlerin örnekleme dahil edilmesi için özel bir çaba verilmiştir. Buna göre araştırmanın örneklemi 158 öğretmen ve 22 uzman öğretmenden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada anket sorularına gelen cevaplar içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, okullarda kariyer basamakları uygulamalarına eğitim-öğretim alanında çalışan öğretmen ve uzman öğretmenlerin ilgi gösterdiği görülmüştür. Katılımcıları sınava girmeye yönelten başlıca motivasyonun ekonomik katkı olduğu, ikinci olarak da unvan kazanma geldiği bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, Uzman Öğretmen, Başöğretmen

ABSTRACT

In this study, it has been done to determine the motivation of education employees to participate in the exam in terms of obtaining the title of expert teacher/head teacher in terms of career steps. The research is in the scanning method and the data were collect by a questionnaire consist of open-ended semi-structured questions. Although the easy-to-access sampling method of the research was applied, a special effort was made to include teachers from different branches and seniority in the sample. Accordingly, the sample of the study consists of 158 teachers and 22 expert teachers. In the study, the answers given to the survey questions were consisted by content analysis method. According to the done of the study, it was seen that teachers and specialist teachers worked in the field of education showed interest in career steps in schools. It has been found that the main motivation that leads the participants to take the exam is the economic contribution, and secondly, to gain a title.

Keywords: Career, Specialist Teacher, Head Teacher


GİRİŞ

Öğretmenlik mesleği Türkiye’de eğitim gören her bireyin karşılaştığı ilk meslektir. Çocukluk döneminden yetişkinliğe kadar geçen süreçte öğrencilerin en çok iletişim kurduğu kişiler öğretmenleridir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği daha çok öğretmenleri seven ve onlara ilgi duyan bireyler tarafından öncelikli olarak tercih edilmektedir.

Öğretmen olmak için öncelikle üniversite bitirmek, pedagojik formasyon almak ve ilgili kamu personeli seçme sınavında başarılı olmak gereklidir. Öğretmenlik mesleğine başladığında genellikle tecrübesizlikle yapılabilecek hatalar ilerleyen süreçte azalarak öğretmenlik mesleğinin edindirdiği tecrübe ile daha etkin öğretmenlik yapılmaktadır.

Ülkemizde çalışma hayatı erkekler için 60 yaş, kadınlar için 58 yaş olması nedeni ile 23 yaşında göreve başlayacak bir öğretmen için 37 yıllık bir çalışma hayatı öngörülebilir. Uzun süreli çalışma hayatında öğretmen olarak başlayıp öğretmen olarak emekli olmak mesleki çalışma ilkelerine uygun olmadığı için Milli Eğitim Bakanlığı’na 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” yayınlanmıştır.

Bu çalışmada kariyer basamakları yönünden uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etme konusunda eğitim çalışanlarının sınava katılım motivasyonları tespit edilmeye çalışılmıştır.


Celil Akkaya¹ 

Ali Dere² 

Abdullah Elen³ 

Beyhan Akgün Koçak⁴ 

Zeynel Abidin Özsoy⁵ 

Adem Öz⁶ 

How to Cite This Article

Akkaya, C., Dere, A., Elen, A., Akgün Koçak, B., Özsoy, Z. A. & Öz, A. (2023). “Öğretmenlerin Kariyer Basamakları Sınavına Katılım Motivasyonları” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8977-8987. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72873>

Arrival: 05 September 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0007-3491-8900

² Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0004-0309-8143

³ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0007-8828-4982

⁴ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0007-7222-8812

⁵ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0000-3070-8263

⁶ Öğretmen, MEB, İstanbul, Türkiye. ORCID: 0009-0009-3029-6264

1. Maarif Kongresi 15 Temmuz 1921 tarihinde, 2. Maarif Kongresi 14 Temmuz 2021 tarihinde düzenlenmiştir. 1921 yılından 2021 yılına kadar geçen sürede ise 20 Milli Eğitim Şurası toplanmıştır.

1962 yılında düzenlenen 7. Milli Eğitim Şura'sında "Öğretmen Meslek Kanunu" ele alınmıştır.

2005 yılında kabul edilerek Resmi Gazete' de yayımlanan "Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği"ne istinaden 2006 yılında yapılan bir sınav ile öğretmenler uzman öğretmenlik unvanı almışlardır. Sonrasında yaşanan hukuki anlaşmazlık ve ihtilaflar nedeni ile başka bir uzman öğretmenlik sınavı düzenlenmemiştir.

14 Şubat 2022 tarih 31750 sayılı Resmi Gazete'de 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu yayınlanmıştır. Bu kanunun 5 ve 6. Maddeleri dayanak gösterilerek 12 Mayıs günü Resmi Gazete'de yayınlanan "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları"⁷ yönetmeliği yürürlükte yerini almıştır.

Cumhuriyetin ilanından bu yana sadece yakın tarihte bir kez uygulanan kariyer basamakları sınavı sonrasında uzman öğretmenlik unvanı elde eden öğretmenler ve bu unvana sahip olmayan öğretmenler bulunmaktadır.

Bu çalışmada kariyer basamakları yönünden uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etme konusunda eğitim çalışanlarının sınava katılım motivasyonları tespit edilmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Problem Durumu

Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği'ne istinaden 2006 yılında yapılan Milli Eğitim Bakanlığı'nca yapılan sınav sonucunda başarılı olan öğretmenlere uzman öğretmen ve başöğretmen unvanları verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın 29.06.2020 tarih 8613324 sayılı Bilgi Edinme (Uzman ve Baş Öğretmenlik) konulu cevap yazısı ile 29 Haziran 2020 tarihli MEBBİS veri tabanı kayıtlarına göre Bakanlık resmi eğitim kurumlarında; 100 Baş Öğretmen ve 83350 Uzman Öğretmen'in görev yaptığı belirtilmiştir.

2006–2022 tarihleri arasında geçen süreçte başka bir sınav düzenlenmemiştir. Ancak 2022 yılında Resmi Gazete'de yayınlanan "Öğretmenlik Meslek Kanunu'na istinaden 2022 yılı Kasım ayında ikinci kez Uzman Öğretmen/Baş Öğretmen unvanı sınavı yapılmasına karar verilmiştir.

2006 yılında düzenlenen sınav sonucunda unvan elde eden öğretmenler maddi olarak diğer öğretmenlerden daha fazla unvan geliri etmişlerdir. Sınavdan sonra geçen 16 yıllık arada yeniden sınav yapılmaması ya da kariyer unvanı elde edilmesi konusunda bir çalışma yapılmaması sonucunda bu unvana sahip olmayan öğretmenleri maddi kazanç konusunda dezavantajlı duruma düşürmüştür.

Kariyer unvanına sahip öğretmenler ile bu unvana sahip olmayan öğretmenlere arasında meydana gelen farklılıklar konusunda akademik çalışmalar yapılmıştır (Cımbız & Küçükler, 2015). (Bakioğlu & Banoğlu, 2013). Alanda bu konuda yapılan araştırmalar bulunmasına rağmen değişen zaman ve yönetmeliklere göre kariyer basamaklarına duyulan ilginin kaynaklarında değişimin incelenmesi önemlidir.

Problem Cümlesi

Kariyer basamakları yönünden uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etme konusunda eğitim çalışanlarının sınava katılma motivasyonları nelerdir?

Araştırmanın Amacı

Gelişmiş ülkelerin sahip oldukları yetişmiş insan kaynakları bu ülkelerin kalkınmasındaki önemli unsurlardandır. Nitelikli bireylerin yetişmesinde başat aktör olan eğitimciler ülke kalkınmasında adeta kaldıraç olarak görev yapmaktadırlar.

Ülkemizin de gelişmiş nitelikli ülkeler içerisinde olabilmesi için nitelikli bireylere, nitelikli bireylerin yetiştirebilmesi için ise öğretmenlere ihtiyacı vardır. Gelecek nesillerin yetiştirilmesinde şimdiki zamanın değil gelecek zamanın gereksinimlerini karşılayabilecek nitelikte eğitimcilerin yetiştirilmesi için öğretmenlerin mesleki ve bireysel olarak sahip oldukları nitelik ve statülerinde iyileştirme yapılmalıdır (İş & Birel, 2022).

Günümüzde yaşanan teknolojik, ilmî, sanatsal ve kültürel değişimler sonucunda bireylerin bilgiyi ezberleme yerine, kendi kendine öğrenebilmesi, bilişim araçlarını kullanabilmesi, yaratıcı ve eleştirel düşünebilme niteliklere sahip olması beklenmektedir (Öğretir Özçelik & Tuğluk, 2018).

Heraklitos'un söylediği “Değişim, değişmeyen tek şeydir” sözü üzerine değişim kavramı geçmişten günümüze her alanda insanlığı etkisi altına almaktadır. İnsanların eğitiminde baş aktör olan öğretmenler ise bu değişime en hızlı adaptasyon gösterme zorunluluğu hisseden meslek grubundadır.

Değişimin zamana yayılan bir unsur olması ve öğretmenlerin de bu geçen zaman sürecinde mesleki olarak kendilerini geliştirmeleri sonucunda kariyer basamakları olarak uzman öğretmen/başöğretmen unvanları ortaya çıkmıştır. Bu unvanların elde edilmesi için ülkemizde kariyer basamakları sınavı uygulanmaktadır.

Akademik çalışmalar incelendiğinde; kariyer sınavının uzmanlığı ölçme konusunda yetersiz kalacağı, bu sınavın uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etmeleri konusunda öğretmenlere mesleki açıdan katkı sağlayacağı, kariyer basamakları sonucunda plansızlık ya da istikrarsızlık durumlarının oluşabileceği, öğretmenlerin refah seviyelerinin artması gerektiği şeklinde farklı fikirlerin bulunmaktadır. Kariyer basamakları konusunda girecekleri sınavın etkileri tartışılmakla beraber öğretmenlerin bu sınava katılmalarını etkileyen motivasyon unsurları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarının gelecekte öğretmenlikte kariyer basamakları ile ilgili yapılacak siyasaaların düzenlenmesinde yol gösterici olması amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin gelişmesinde kullanılan uygulamalar ile mesleki kariyerlerindeki gelişmelerin ise kıdem artışı ve ekonomik şartlarına olan katkısının yetersiz olduğunu, bunun da motivasyonlarını azalttığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin özendirilmesi gerektiği ve mesleki gelişim için çalışan öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Gümüştaş & Gülbahar, 2022)

Öğretmenlik Meslek Kanunu ile öğretmenlerin kariyer basamakları sonucunda maddi ve manevi refah düzeyleri iyileştirilmelidir (Altan & Özmuşul, 2022).

Bu çalışma öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına katılmalarını etkileyen farklı motivasyon unsurlarının araştırılarak belirlenmesi açısından önemlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında görev yapmakta olan 158 öğretmen ve 22 uzman öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma tarama yöntemiyle yapılmış olup, öğretmenlere ve uzman öğretmenlere yöneltilen sorular ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

Görüşmeye katılan öğretmenlerin sorulara samimiyetle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Tanımlar

Öğretmenlik Kariyer Basamakları: Resmî Gazete’de yayınlanan² “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği’nin 11. Maddesine göre; “Öğretmenlik; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır.”

Genel Bilgiler

Kariyer Kavramı

Kariyer kelimesinin Latince “carrus” ve “carrera” at arabası ve yol anlamlarında kullanılmıştır. Fransızca “carrière” yani yarış yolu; İngilizce ise sözlük anlamı olarak “career” yani meslek anlamlarında kullanılmaktadır (Seçer & Çınar, 2011).

Kariyer; insanların meslek hayatı süresince bulunduğu meslekte ilerleme göstermesi, elde ettiği mevkiler ile birlikte daha fazla maddi ödül ve sorumluluk elde etmesidir (Bakioğlu & İnandı , 2001)

Literatür Taraması

Gündoğdu ve ekibi tarafından yapılan çalışmada Kariyer Basamaklarında Yükselme Sınavına girerek “uzmanlık” unvanını/statüsünü alan öğretmenlerin yeni sistem ve söz konusu sınava ilişkin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda kariyer sisteminin eğitimciler tarafından tam anlaşılmadığı, sınavın alandaki uzmanlığı ölçmek için yeterli olmadığı, sistemin anlaşılmadığı ve maddi olanak sağlaması gerektiği belirtilmiştir (Gündoğdu & Kızıltaş, 2008).

² 12 Mayıs 2022 tarih 31833 sayılı yönetmelik.

Göksoy ve arkadaşları yapılan çalışmada uzman öğretmenlik uygulaması okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmada okul yöneticileri tarafından uzman öğretmenlik uygulamasına olumlu yaklaşmadıkları, uzman öğretmenlik seçiminde uygulanan kriterlerin yeterli olmadığını belirttikleri görülmüştür. Uzman öğretmenlik uygulamasının öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerine katkı sağladığını ve ücret artışının özendirici bir unsur olduğu belirtilmiştir (Göksoy, Sağır, & Yenipınar, 2014).

Bakioğlu ve Banoğlu tarafından yapılan çalışmada öğretmenlikte kariyer basamakları uygulaması ve kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar aracılığıyla toplanması ve öğretmenlerin söz konusu duygu, düşünce, görüşleri ile okuldaki sosyal iletişim ağ yapıları arasındaki ilişki özgün bir yöntemle analiz edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda uzman öğretmenlik metaforu olarak boş unvan ve çıkarıcılık kodlarının öne çıktığı, başöğretmenlik metaforu olarak ise öğretmenlerde farklı duygu ve düşüncelerin olduğu, kariyer basamakları bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise plansızlık ve istikrarsızlık temalarının öne çıktığı görülmüştür (Bakioğlu & Banoğlu, 2013).

Kaplan ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmada, söz konusu basamaklarının oluşturulmasına ilişkin okul idarecileri, öğretmenler ve hatta müfettişlerin görüşleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmada oluşturulacak olan kariyer basamaklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayıp içsel motivasyonlarını artıracığı belirlenmiştir. Ayrıca kariyer basamaklarının tekrardan kurgulanıp yasal zeminin oluşturulmasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacağı tespit edilmiştir (Kaplan & Gülcan, 2020).

Altan ve Özmuş tarafından yapılan çalışmada, öğretmen refahı konusu incelenerek, öğretmenlerin mesleki refahı ve Türk Eğitim Sisteminin iyileştirilmesi konusundaki politika ve uygulamalar ele alınmıştır (Altan & Özmuş, 2022).

Cımbız ve Küçüker tarafından yapılan çalışmada, değişik kariyer basamaklarında yer alan öğretmenlerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okullardaki etkilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmenlerin kariyer basamakları uygulamasında ortak bir anlayış içerisinde olmadıkları ve farklı düşüncelere sahip oldukları çalışma sonucunda tespit edilmiştir (Cımbız & Küçüker, 2015).

Gümüştaş ve Gülbahar tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını artıran unsurlar araştırılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin çalışma motivasyonunu etkileyen unsur olarak ekonomik olarak yeterli seviyede olmalarının istenildiği tespit edilmiştir (Gümüştaş & Gülbahar, 2022).

Literatür Taraması Özeti

Araştırma konusuna dair yapılan alan yazı taramasında öğretmenler arasında farklı görüşlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Her ne kadar ağırlıklı öğretmenlerin kariyer basamakları sınavı sonucunda ekonomik bir fayda elde edecekleri görüşü ağırlık kazansa da, sınavın uygulanması öncesi ve sonrasında yaşanacak olaylar açısından bir belirsizlik içerisinde oldukları görülmüştür. Elde edilecek olan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik unvanlarının öğretmenler arasında ayrışmaya neden olabileceği anlaşılmıştır.

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli tercih edilerek incelenip oluşturulmuştur.

Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülen değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir. Evrenin, araştırılan konu hakkındaki görüşlerinin yönü irdelenmektedir. Genellenebilirlik öncelendiği için olasılıklı örnekleme tekniklerini kullanmaktadır. Nicel araştırmalarda örneklemin evreni temsil edecek şekilde seçilmesi ve örnekleme oluşturan katılımcılara doğru soruların sorulması önemlidir. (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2019 akt. Demirel, 2018)

Tarama araştırmaları, incelenen konuya ilişkin olarak katılımcıların görüşlerinin (geniş kitlelerin) tespit edildiği ya da ilgi, davranış ve tutum gibi özelliklerinin saptandığı, diğer araştırma türlerine kıyasla genellikle daha büyük hacimli örneklemler üzerinde yapılan araştırmaları temsil etmektedir. Temel amacının, mevcut durumun fotoğrafını çekerek betimleme yapmak olduğu söylenebilir. Geniş kitlelerin görüşleri betimlenirken, bu görüşlerin nasıl ortaya çıktığıyla ilgilenilmemektedir. (Büyüköztürk, Ş. vd. (2008); De Vaus, D., 2013. akt. Demirel, 2018)

Evren-Örneklem

Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örneklem metodu ile belirlenmiştir. Buna göre araştırmacı Türkiye’de çalışmakta olan öğretmenler ve uzman öğretmenlere sosyal medya uygulaması aracılığı ile ulaşmıştır. Araştırmanın örnekleme 158 öğretmen ve 22 uzman öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan katılımcıların demografik yapısı Tablo 1 de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Meslekteki Kıdem Yılı Tablosu

Kıdem Yılı Aralığı	Katılımcı Sayısı
0-4 Yıl	7
5-10 Yıl	39
11-15 Yıl	36
15-20 Yıl	38
21 yıl ve Üzeri	60

Tablo 1 ile katılımcıların öğretmenlik mesleğindeki kıdem yılı araştırılmıştır. 180 katılımcıdan en yüksek katılım sayısı olan 60 ile bu katılımcıların 21 yıldan fazla meslekte oldukları tespit edilmiştir. İlk göreve başlama dönemi olan 0-4 yıl arasında 7 katılımcı bulunmaktadır. 5-20 yıl arasındaki görev zamanları 5-10 yıl, 11-15 yıl ve 15-20 yıl arasında 3 kademedен oluşmakta olup, yaklaşık olarak 38 kişilik ortalama değer sahiptir.

Tablo 2: Katılımcıların Görev Dağılımı Tablosu

Katılımcı Görevi	Katılımcı Sayısı
Öğretmen	158
Uzman Öğretmen	22

Tablo 2 ile katılımcıların mesleki görevleri araştırılmıştır. 180 katılımcıdan 158 kişinin öğretmen olarak görev yaparken, 22 kişinin uzman öğretmen olarak görev yaptığı tespit edilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Branş Dağılımı Tablosu

Katılımcı Branşı	Katılımcı Sayısı
Beden Eğitimi	5
Bilişim Teknolojileri	2
Coğrafya	6
Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	22
Felsefe	1
Fen Bilimleri	7
Fizik	1
Görsel sanatlar	1
İlköğretim Matematik	8
İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersleri	6
İngilizce	11
Kimya / Kimya Teknolojisi	1
Makine Ressamlığı	1
Matematik	4
Meslek dersleri	1
Okul Öncesi Öğretmeni	2
Özel Eğitim Öğretmeni	6
Rehberlik	13
Sağlık hizmetleri	1
Sınıf Öğretmeni	45
Sosyal Bilgiler	4
Tarih	4
Teknoloji ve Tasarım	5
Türk Dili ve Edebiyatı	11
Türkçe	12
TOPLAM	180

Tablo 3 ile katılımcıların branşları araştırılmıştır. 45 kişi ile sınıf öğretmenliği branşından en yüksek katılımın sağlandığı tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış anket formu soruları ile toplanmıştır. Elde edilen cevaplar üzerinde sınıflandırma yapılarak (Yıldırım & Şimşek, 2005) frekans tablosu elde edilmiştir.

Tablo 4: Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış anket soruları

No	Yarı Yapılandırılmış Anket Sorusu
1	Sizi "Kariyer Basamakları Sınavı'na girmeye motive eden etmen/etmenler nelerdir?
2	Kariyer Basamakları Sınavı sonucunda elde edeceğiniz Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı sınava girmeniz için bir etken midir?
3	Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik unvanı sonucunda bir ek ücret artışı ya da bir sosyal hak olmasa bile bu unvanı elde etmek için sınava girer miydiniz?
4	Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı için gireceğiniz sınavda başarılı elde etmeniz halinde elde edilecek olan maddi imkanlar haricinde ne gibi hak/haklar sizin bu unvanı taşımanızda motivasyon kaynağı olabilecektir?

Üzerinde çalışılacak veriler için 4 soruluk bir yarı yapılandırılmış anket formu düzenlenerek cevaplar toplanmıştır. Tablo 4 ile anket formunda sorular listelenmiştir. Yapılan araştırmada anket sorularına gelen cevaplar içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış anket formu kullanılarak sorulan sorulardan veriler edilmiş ve verilen cevaplar içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sonrasında katılımcıların cevapları her soru için ayrı ayrı tablo olarak sunulmuştur.

Elde edilen veriler üzerinde sınıflandırma yapılarak belirli kategoriler altında temalaştırılma yapılmıştır. Araştırmanın geçerliliği için katılımcılardan elde edilen verilere yönelik sonuçların açıklanması önemlidir (Yıldırım & Şimşek, 2005).

BULGULAR

Kariyer basamakları yönünden uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etme konusunda eğitim çalışanlarının sınava katılma motivasyonlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada çeşitli motivasyon kaynaklarının olduğu görülmüştür. Özellikle maddi unsur en yüksek sayıda dile getirilen motivasyon sebebi olmuştur. Elde edilen sonuçların daha ayrıntılı açıklanması için düzenlenen yarı yapılandırılmış anket soruları ayrı ayrı başlık altında ankete iştirak eden öğretmenlerin demografik nitelikleri de yansıtılarak tablolar halinde ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Birinci Soruya Yönelik Bulgular

1. Soru: Sizi "Kariyer Basamakları Sınavı'na girmeye motive eden etmen/etmenler nelerdir?

Tablo 5: Birinci Soruya Ait Katılımcı Beyanları

Sıra	Kariyer Basamakları Sınavı'na Girme Motivasyon Etmeni	Katılımcı Sayısı
1	Maddi getiri sağlaması	113
2	Unvan sahibi olmak	14
3	Unvan ve maddi getiri sağlaması	15
4	Herhangi bir motivasyonu olmayan	21
5	Mecbur hissettiği için	2
6	Çoğunluğun girmesi nedeni ile	2
7	Sınav hakkını kullanmak için	1
8	Kendisini denemek için	1
9	Uzman öğretmen olamama kaygısı hissettiği için	1
10	Meslekte yeni tecrübeler kazanmak için	1
11	Yüksek lisansı olduğu için	2
12	Sınava girmeyeceğini beyan eden	7
TOPLAM		180

Kariyer basamakları sınavına girmeye motive etmen olarak 113 katılımcı ile maddi getiri sağlamasının etkili olduğu görülmüştür. Diğer etmenler olarak unvan sahibi olmak, zorunluluk hissetmek ve benzeri nedenlerle katılımcıların motivasyon etmenlerini belirttiği görülmüştür. Katılımcıların belirttiği etmenler Tablo 5 ile gösterilmiştir.

Tablo 6: Maddi Getiri Sağlaması Cevabı Veren Katılımcılara Ait Çalışma Yılı Tablosu

Sıra	Çalışma Yılı	Katılımcı Sayısı
1	0-4 Yıl	5
2	5-10 Yıl	29
3	11-15 Yıl	22
4	15-20 Yıl	24
5	21 yıl ve üzeri	33
TOPLAM		113

En çok sayıda katılımcının cevapladığı "Maddi getiri sağlaması" etmeni incelendiğinde mesleğe yeni başlayan "0-4 Yıl" aralığı haricinde diğer çalışma yıllarında eşit dağılım olduğu görülmüştür. Tablo 6 ile bu dağılım tabloda gösterilmiştir.

Katılımcıların cinsiyet ya da branş dağılımı verileri incelendiğinde motivasyon tercihlerine herhangi bir ayrıştırıcı etki görülmemiştir.

İkinci Soruya Yönelik Bulgular

2. Soru : Kariyer Basamakları Sınavı sonucunda elde edeceğiniz Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı sınava girmeniz için bir etken midir?

Tablo 7: İkinci Soruya Ait Katılımcı Beyanları

Sıra	Etken Türü	Katılımcı Sayısı
1	Olumsuz etkindir	111
2	Olumlu etkindir	57
3	Maddi sebepler etkindir	6
4	Herhangi bir cevap vermeyen	6
TOPLAM		180

Kariyer basamakları sınavına girmek için uzman öğretmen ya da başöğretmen unvanı elde bir etken midir sorusuna alınan cevaplar değerlendirildiğinde olumsuz etken belirten katılımcı sayısı 111 kişidir. Ancak olumlu etken belirten 57 katılımcı olduğu görülmüştür. Buradan katılımcıların sınava unvan için girmeyi tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Tablo 7 ile bu dağılım tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8: Elde Edilecek Unvan Sınava Katılmada Olumsuz Etkendir Tablosu

Sıra	Çalışma Yılı	Katılımcı Sayısı
1	0-4 Yıl	6
2	5-10 Yıl	29
3	11-15 Yıl	23
4	15-20 Yıl	22
5	21 yıl ve üzeri	31
TOPLAM		111

Tablo 7 ile olumsuz etken belirten 111 katılımcıya ait demografik yapı incelendiğinde Tablo 8 ile belirtilen çalışma yılı tablosu ortaya çıkmıştır. Olumsuz etken öğretmenlerin mesleki çalışma yılları incelendiğinde en düşük sayıda katılım gösteren 6 katılımcının 0-4 yıl aralığı olduğu görülmüştür. En düşük sayıda olumsuz görüş bildiren katılımcıların göreve yeni başlayan öğretmenler olduğu görülmüştür. Ayrıca meslekteki süresi 5 yıl ve daha fazla olan öğretmenlerin ise daha yüksek sayıda katılım ile olumsuz görüş bildirdikleri Tablo 8 ile gösterilen verilerden anlaşılmıştır.

Üçüncü Soruya Yönelik Bulgular

3. Soru : Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik unvanı sonucunda bir ek ücret artışı ya da bir sosyal hak olmasa bile bu unvanı elde etmek için sınava girer miydiniz?

Tablo 9: Üçüncü Soruya Ait Katılımcı Beyanları

Sıra	Beyan Türü	Katılımcı Sayısı
1	Hayır katılmazdım	126
2	Evet katılırdım	41
3	Emin değilim	4
TOPLAM		180

Bir ek ücret ya da sosyal hak elde edilmese bile unvan elde etmek için öğretmenlerin bu sınava girip girmeyecekleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda Tablo 9'da belirtilen veriler doğrultusunda 180 katılımcıdan 126'sının sınava katılmayacaklarını ifade ettikleri, 41 katılımcının ise sınava katılacaklarını ifade ettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin kariyer basamakları sınavına katılma amaçlarının unvan elde etmek olmadığı konusunda Tablo 7 ve 9'daki verilerin uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Dördüncü Soruya Yönelik Bulgular

4. Soru : Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı için gireceğiniz sınavda başarılı olmanız durumunda elde edilecek olan maddi imkanlar haricinde ne gibi hak/haklar sizin bu unvanı taşımanızda motivasyon kaynağı olabilecektir?

Tablo 10: Dördüncü Soruya Ait Katılımcı Beyanları

Sıra	Sınav Sonucu Elde Edilecek Diğer Motivasyonlar	Katılımcı Sayısı
1	Herhangi bir imkan gereksinimi duymayan	78
2	Maddi haklar	22
3	Statü, saygınlık ve takdir edilmek	15
4	Mesleki motivasyon ve kariyer sahibi olmak	12
5	Derece/Kademe terfi	9
6	Mesleki gelişim	4
7	Alışveriş indirimi ve özel haklar	4
8	Daha az derse girme	2
9	Özlük haklarının iyileştirilmesi	2
10	Emekliliğe katkı sağlaması	2
11	İdarecilik ve yönetime katılım	2
12	Yeşil pasaport sahibi olmak	2
13	Farklı görüşler beyan eden	5
14	Herhangi bir imkan belirtmeyen	21
TOPLAM		180

Öğretmenlerin katılacakları kariyer sınavı sonucunda maddiyat haricinde elde etmek isteyecekleri haklar konusundaki veriler Tablo 10 ile gösterilmiştir. Maddi imkânların yeterli olduğunu belirten 78 katılımcı ve 22 katılımcı haricinde öğretmenlerden 15 katılımcı statü, saygınlık ve takdir edilmeyi arzu ettikleri görülmüştür.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın özellikle alt problemlerine dair sonuçlar alan yazında ulaşılan bilgi ve sonuçlara dayalı olarak tartışılmıştır.

Birinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler mesleki kariyerleri sonucunda elde etmek istedikleri unsurlara ilişkin literatür araştırması yapıldığında;

%57.9 oranında katılım oranı ile sonuçlanan kariyer basamakları öğretmeni maddi açıdan daha çok doyuma ulaştırır (Sağ, 2004).

2006 yılında yapılan sınav ile uzman öğretmen ve başöğretmen unvanı elde eden öğretmenler sertifikalarını almışlar ve bunun karşılığı olarak unvan ve maaş artışı elde etmiştir. Kariyer basamaklarında görev tanımı yapılmadığından bu konuda sorumluluk ve göreve dair kazanım bağlamında hiçbir etki görülmemiştir. Oluşturulan kariyer basamağının salt unvan ve ücret dışında herhangi bir getirisi yoktur (Urfalı, 2008).

Öğretmenin görülen başarı ve niteliğin ödüllendirilmesi, mesleki doyumun artması (Deniz, 2009).

Sosyal statüde yükselme, mesleki tükenmişliği azaltma, sürekli kendini yenileme (Kazoğlu, 2014).

İşini daha iyi yapmak, unvan sahibi olmak, sosyal etkinliklere katılımında artış, ücret artışı, yükselme arzusu (Demir, 2016).

Çalışmada 1. soru ile öğretmenlere sorulan “Sizi "Kariyer Basamakları Sınavı'na girmeye motive eden etmen/etmenler nelerdir?” sorusuna yönelik verilen cevaplarda “Maddi getiri sağlaması” en yüksek oranda verilen cevaptır.

Literatür sonuçları ile incelendiğinde (Sağ, 2004), (Urfalı, 2008) ve (Demir, 2016) tarafından yapılan çalışmada kariyer basamakları ile öğretmenlerin maddi olanaklarının artışı taleplerinin elde edildiği, diğer taleplerinin ise unvan elde etme, kendini yenileme, mesleki doyum elde etmek gibi unsurlar olduğu görülmek ile çalışmada ulaşılan sonuçlar ile literatürde daha önceden varılan sonuçların benzer olduğu görülmüştür.

İkinci Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yaptığımız çalışmada 2. soru ile öğretmenlere sorulan “Kariyer Basamakları Sınavı sonucunda elde edeceğiniz Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı sınava girmeniz için bir etken midir?” sorusuna yönelik olarak cevaplarda “Olumsuz etkindir” cevabı en yüksek oranda verilen cevaptır.

Alanyazında yapılan taramada (Sağ, 2004) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitim yapılanmalarında objektif bir kariyer geliştirme sürecini motivasyon artırıcı, işe bağlılığı artırıcı bir etken görmedikleri sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin kariyer basamakları sonucu elde edecekleri Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı için söz konusu sınava girmedikleri saptanmıştır.

Üçüncü Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin kariyer yapmak ya da kariyer ile yükselme konularında ne düşündüklerine dair literatür araştırması yapıldığında;

Öğretmenlik mesleğinde yatay kariyer olarak ifade edilen geçişler yok denecek kadar çok azdır. Ülkemizdeki öğretmenlerin üst pozisyon geçişleri yetersiz olduğu için öğretmenler, kariyer yapmak adına uğraşmamaktadırlar. (Akçay, 2005 akt. Kaya, 2007) Öğretmenler meslek içinde yükselmeye önem verseler de kariyer adına herhangi bir uğraş vermek istemememktedirler (Sağ, 2004).

Çalışmada 3. soru ile öğretmenlere sorulan Uzman Öğretmenlik/Başöğretmenlik unvanı sonucunda bir ek ücret artışı ya da bir sosyal hak olmasa bile bu unvanı elde etmek için sınava girer miydiniz?" sorusuna yönelik verilen cevaplarda "Hayır katılmazdım" en yüksek oranda verilen cevaptır.

Literatür sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin maddi ya da sosyal bir fayda olmadığında kariyerleri sonucunda bir unvan sahibi olmak istemedikleri ortaya çıkmaktadır.

Dördüncü Soruya İlişkin Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin kariyerleri sonucunda maddi unsurlar haricinde sahip olmayı istedikleri unsurlar konusunda yapılan literatür araştırması sonucunda;

Öğretmenlerin sorunları daha çok maddi ve hukuki boyuttadır. Ekonomik sorunlar olarak maaş düşüklüğü ve ekonomik zorluklar vurgulanırken hukuki boyutta da çalışma koşullarının zorlukları üzerinde durulmuştur (Uygun, 2013 akt. Habacı vd., 2013).

Öğretmenlik mesleği toplumu yeniden inşaa etme sürecinde saygınlıkla karşılanırken maddi değerler açısından yetersiz kalması nedeniyle saygı yönünden değer kaybetmektedir (Celep, 2004 akt. Habacı vd., 2013).

Öğretmenlerin motive olabilmelerinin önemi büyüktür. Bunun için sağlam bir teknikle telkin edici ve güven verici bir yönetici desteğine ihtiyaç duyulmaktadır. Ödüllendirme sisteminin geliştirilmesi ve öğretmenlerin sosyal gereksinimlerinin karşılanması gibi adımlar atılmalıdır (Ada vd., 2013).

Çalışmada 4. soru ile öğretmenlere sorulan "Uzman Öğretmen/Başöğretmen unvanı için gireceğiniz sınavda başarıya ulaşmanız durumunda elde edilecek olan maddi imkanlar haricinde ne gibi hak/haklar sizin bu unvanı taşımanızda motivasyon kaynağı olabilecektir?" sorusuna yönelik verilen cevaplarda "Herhangi bir imkan gereksinimi duymama" en yüksek oranda verilen cevaptır. Bu cevap haricinde statü, saygınlık ve takdir edilme, mesleki motivasyon, derece/kademe terfi gibi imkanlar çoğunlukla talep edilmiştir.

Literatür ile karşılaştırıldığında yönetsel destek, hukuki ve sosyal imkanların sağlanması ve saygınlık gibi taleplerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada ulaştığımız sonuçlar literatürle uyumludur.

Öneriler

Ülkelerin gelişmişlik seviyelerini gösteren en önemli kriterlerden birisi de nitelikli insan gücüdür (Seferoğlu, 2004). Nitelikli insan gücü yetiştirilmesi için alanında uzman eğitimciler gereklidir (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Işık, Çiltaş, & Baş, 2010)

Türkiye'de 4 yıllık üniversite eğitimi ile elde edilen akademik beceri üzerine düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı ve alan sınavı ile mesleki yeterliliğe sahip olduğu belirlenen öğretmenler kamuda ya da özel sektörde nitelikli eğitimci olarak istihdam edilmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler mesleki yaşamları süresince tecrübe edinerek mesleki kariyerlerinde ilerleme kaydetmektedir.

Eğitim çalışanlarının kariyer basamakları yönünden uzman öğretmen/başöğretmen unvanını elde etme için kariyer basamakları sınavına katılma motivasyonları araştırıldığında katılımcılarının çoğunlukla maddi unsurları motivasyon kaynağı olarak belirttikleri görülmüştür.

Nitelikli insan gücünün yetişmesi amacıyla eğitim çalışanlarının motivasyon kaynaklarını yine eğitim ile ilgili konular olması için ekonomik, hukuki, sosyal ve siyasal alanlarda iyileştirici çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Katkı Beyan Oranı

Araştırmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

KAYNAKÇA**Kitaplar**

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Celep, C. (2004). *Meslek Olarak Öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık.

de Vaus, D. (2013). *Surveys In Social Research*. London: Routledge.

Demirel, E. (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, Nicel Araştırma Tasarımı*. Konya: Eğitim Yayınevi.

Öğretir Özçelik, A., & Tuğluk, M. (2018). *Eğitim ve Endüstride 21. Yüzyıl Becerileri*. Pegem Akademi.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2019). *Research Methods For Business Students*. England: Pearson Education Limited.

Uygun, S. (2013). *Türk Eğitim Sistemi Sorunları* (1. Basım b.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Makaleler, Bildiriler, Diğer Basılı Yayınlar

Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), s. 151-166.

Akçay, R. (2005). Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Yönetimindeki Değişmelerden Kaynaklanan Sorunları ve Bir Kariyer Sistemi Modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(18), 17-27.

Altan, M., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde Öğretmen Refahı: Öğretmenlik Meslek Kanununun Kayıp Parçası. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42.

Bakioğlu, A., & İnandı, Y. (2001). Öğretmenin Kariyer Gelişiminde Müdürün Görevleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(28), 513-529.

Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*(37), 28-55.

Cımbız, A., & Küçüker, E. (2015). Öğretmenlik Kariyer Basamakları Uygulamasının Okuldaki Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 689-701.

Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, (s. 253-264).

Demir, S. (2016). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 2(3), 53-80.

Deniz, B. (2009). Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmen Motivasyonuna Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 443-456.

Gümüştaş, Z., & Gülbahar, B. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Motivasyonunu Etkileyen Etmenler. *Pearson Journal of Social Sciences - Humanities*(20), 180-200.

Gündoğdu, K., & Kızıltaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(55), 363-388.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A., & Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), s. 263-277.

İş, A., & Birel, F. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşleri* (Cilt 21). Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.

- Kaplan, İ., & Gülcan, M. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Kaya, K. (2007). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin öğretmen görüşleri (Elazığ ili örneği). *Yüksek Lisans Tezi*. Elazığ: Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kazoğlu, İ. (2014). MEB Öğretmen Kariyer Basamakları Yükselme Sisteminin Yeniden Yapılanmasına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sağ, V. (2004). Öğretmenlerin Kariyer Geliştirme Hakkındaki Görüşleri ve Öğretmenlik Mesleğinin Kariyer Basamakları Halinde Değerlendirilmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Seçer, B., & Çınar, E. (2011). Bireycilik ve Yeni Kariyer Yöntemleri. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(2), 49-62.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 413-423). Ankara.
- Urfalı, P. (2008). İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri : Eskişehir İli Örneği. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Cinuçen Tanrıkörur'un Bestelediği Bayâtî Münâcât'ın Makâm ve Geçki Bakımından İncelenmesi

Bayâtî Munâjât Composed by Cinuçen Tanrıkörur Analysis in Terms of Maqam and Transition

ÖZET

Türk din mûsikisinde münâcât türü genellikle cami mûsikîsi başlığı altında müstakil olarak yer almaktadır. Ayrıca Kur'an-ı Kerim tilaveti, mevlid, ayin, istiğfar, ferâciye, mirâciye, regâibiye, temcid, kaside ve ilahilerde kısmen ya da bir bölüm halinde münâcâtlar bulunmaktadır. Ancak Cinuçen Tanrıkörur tarafından bu tür; besteli ve usûllü olarak ele alınmak suretiyle, ayrıca çalgı ile icra edilebilmesi nedeniyle farklı bir tanım kazanmıştır. Bu çalışmada ele alınan Bayâtî Münâcât'ın makamsal analizinin yapılması sonucunda eserin bestekarı olan Cinuçen Tanrıkörur'un münâcât türü besteciliği, bu türe kattığı yenilikler ve makam kullanımı üzerine tespitler yapılması amaçlanmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırmada yöntem olarak bestekarın münâcât türünde eserleri taranmıştır. Veri toplama aşamasında Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı tarafından yayınlanan "Cinuçen Tanrıkörur Beste Külliyyatı"ndan ve Cumhurbaşkanlığı Klasik Türk Müziği Korosu arşivinden ve TRT nota arşivinden faydalanılmıştır. Arel-Ezgi-Uzdilek nazariyat sistemine göre eserin makamsal analizi yapılmış, perde geçki istatistikleri ile birlikte makam geçki ve çeşnileri tespit edilmiştir. Çalışmada Cinuçen Tanrıkörur'un bu bestesiyle; bayâtî makamında kullanılan geçki ve çeşnilerin yanında çok kullanılmayan geçki ve çeşnilere de yer verdiği; donanım değişikliği, usûl değişikliği yaptığı; münâcâta saz bölümü eklediği; böylece münâcât türüne, münâcât bestekarlığına ve bayati makamının kullanımına yenilikler getirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türk Din Musikisi, Cinuçen Tanrıkörur, Bayati, Münâcât, Beste.


ABSTRACT

In Turkish religious music, the munâjât form is usually included separately under the title of mosque music. In addition, the recitation of the Holy Qur'an, mawlid, ayin, istiğfar, ferâciye, mirâciye, regâibiye, temcid, qasida and hymns contain munâjât in part or as a section. However, Cinuçen Tanrıkörur has given this form a different definition by treating it as composed and with a usûl (pattern), and also because it can be performed with an instrument. As a result of the makamsal analysis of Bayâtî Munâjât, this study aims to make determinations on the composer Cinuçen Tanrıkörur's composition of the munâjât genre, the innovations he added to this genre and the use of maqam. In this qualitative study, the composer's works in the munâjât genre were scanned as a method. In the data collection phase, the "Cinuçen Tanrıkörur Beste Külliyyatı" published by the Presidency of Atatürk Kültür Merkezi, the archive of the Presidential Classical Turkish Music Choir and the TRT notation archive were used. According to the Arel-Ezgi-Uzdilek theoretical system, a maqam analysis of the piece was made, and the statistics of the pitch passages and the maqam passages and variations were determined. The study concludes that Cinuçen Tanrıkörur, with this composition, included not only the passages and variations used in the bayâtî maqam but also passages and variations that are not commonly used in the maqam bayâtî; made key signature changes and usûl changes; added a instrumental section to the munâjât; and thus brought innovations to the munâjât genre, the composition of munâjât, and the use of the bayâtî maqam.

Keywords: Turkish Religious Music, Cinuçen Tanrıkörur, Bayâtî, Munâjât, Composition.

GİRİŞ

Yaratıcının varlığına inanan her insan ona dua ve niyazda bulunma ihtiyacı hisseder. Asıl hedef yaratıcıya ulaşma ve ona halini arz etmedir. Böylece dünyevî ve uhrevî sıkıntılardan kurtulacağına inanır. Nitekim yaşadığı çevreye baktığında kendisinin aciz olduğunu görür. Yaratıcının ise eksiksiz olduğuna inanır ve ona ulaşmayı ister. Bir başka söyleyişle sınırlı, sonlu ve âciz olan varlığın sınırsız ve sonsuz kudret sahibi ile bir köprü kurmak ister (Cilacı, 1994, s. 529). Bunun için duayı ve dua üst başlığında zikredilen zikir, tesbih, hamd, senâ, şükür, tövbe, niyaz, istiğfar, istiâze gibi fiilleri (Parladır, 1994, s. 530) bir araç olarak kullanır. Ancak münâcât adı verilen manzum ve mansur dualar hem İslâmî edebiyatın hem de dînî mûsikînin özel ve zengin bir türünü oluşturur.

Serbülend Arpa¹ 

How to Cite This Article

Arpa, S. (2023). "Cinuçen Tanrıkörur'un Bestelediği Bayâtî Münâcât'ın Makâm ve Geçki Bakımından İncelenmesi" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:8988-8999. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72877>

Arrival: 05 September 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Musikisi Devlet Konservatuvarı, Türk Din Musikisi ASD, Ankara, Türkiye. ORCID: 0000-0002-6370-4414.

Arapça'da "kurtulmak" anlamına gelen n-c-v (نجو) kelimesinden türemiş olan münâcât "fısıldamak" anlamına gelir. Allah'tan affedilmeyi isteyen kişinin yalvarışını fısıldamaya benzer hafif sesle yaptığından bu kelimenin kullanıldığı ifade edilir (Âsım Efendi, 2013, s. 6/6006). Münâcâtlar, Türk edebiyatında Allah'a yalvarıp yakarmak için yazılan manzum ve mensur eserlerdir (Şahin, 2018, s. 43). Manzum münâcâtlar, kaside, gazel, kıt'a ve mesnevi nazım şekillerinde yazılmışlardır. Türk din mûsikîsinde ise Allah'a yalvarma, istiğfar dileme ve tazarruda bulunma türünden şiirlerin bestelenmesi veya bestesiz şekilde serbest olarak okunması ile ortaya çıkan türe verilen isimdir (Tıraşçı, 2020, s. 146).

Münâcât türü Türk din mûsikîsinde genellikle cami mûsikîsi başlığı altında yer almıştır (Koca ve Turabi, 2021, s. 120; Tıraşçı, 2018, s. 212). Ayrıca irticâlî türler arasında zikredilerek farklı bir tasnife de tabi tutulmuştur (Tıraşçı, 2018, s. 214). Münâcât türünün konusu olan Allah'a yönelme, ona sığınma, yalvarma, af dileme gibi filler olduğundan dinî/tasavvufî şiirlerde sıklıkla işlenmiştir. Bu nedenle dinî mûsikîde söz/güfte olarak kullanım alanı oldukça geniştir. Kur'an-ı Kerim tilaveti, mevlid, ayin, istiğfar, ferâciye, mirâciye, regâibiye, temcîd, kaside ve ilahi gibi pek çok dinî mûsikî türünün içinde az ya da çok münâcât bölümü yer alır. Bu nedenle mûsikîde genel başlık olarak ilahi türünün altında münâcâtlara çokça rastlanır. Ancak bir tür olarak müstakil başlık altında da tanımlanmıştır.

Türk din musikisinde münâcât'ın farklı tanımları vardır. Bu tanımları şu şekilde bir araya getirebiliriz: Münâcât, Allah'tan bağışlanma dileklerini ifade eden şiirlerin ya da sözlerin ramazan ayında sabah namazından önce minarelerden, besteye bağlı kalınmaksızın serbest olarak okunmasıdır (Koca ve Turabi, 2021, s. 121; Macit, 2020, s. 562; Tıraşçı, 2020, s. 146; Tengiz, 2023, s. 174). Genellikle temcîdlerin sonunda okunur. Minareden okunduğu için herhangi bir sazın eşlik etmesi söz konusu değildir. Makamsal icrası bölgelere göre farklılık arz eder. Her makamda okunabilir. Ancak sonrasında sabah ezanı okunacağından sabâ makamı ile ilişkili makamlar tercih edilebilir.

Bu tanımın dışına çıkan ve saz eşliğinde ve belirli bir usûl ile icra edilen münâcât'lar da vardır. Bunun en tipik örneğini Cinuçen Tanrıkörur tarafından yapılan besteli münacatlarda görmekteyiz. Yaptığımız tarama neticesinde genel başlık olarak kullanılan ilahi, mevlid, mirâciye gibi türlerin içinde geçen münâcâtlardan başka "münâcât" türü ya da formu adı altında tasnif edilen ancak usûle bağlı bestelenen az sayıda esere rastladık. Bu eserlerden 1 tanesi Ahmet Hatiboğlu, 1 tanesi Osman dede (Neyzen-Şeyh), 5 tanesi de Cinuçen Tanrıkörur tarafından bestelenen münâcâtlardır.

Cinuçen Tanrıkörur dinî konulu eserlerinin sayısı 11 formda toplam 77'dir. Mevlevî ayını (4 adet) gibi büyük formları göz ardı edersek; ilahi (34 adet) ve yürüksemâi'nin (6 adet) ardından en fazla beste yaptığı form münâcâttır (Ş. B. Tanrıkörur, 2019, s. 308).

Yaptığımız literatür taramasında Tanrıkörur'un münâcât besteciliğini ve bu bestelerin makamsal analizlerini içeren kapsamlı bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bu nedenle Tanrıkörur'un dinî bir eserde bayâtî makamını işlemesi ve yaptığı geçki ve çeşniler makamsal analize tâbi tutulmuş, elde edilen veriler ile Tanrıkörur'nun usûllü münâcât besteciliğine yönelik çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ele alınan Bayâtî Münâcât'ın makamsal analizinin yapılması sonucunda Tanrıkörur tarafından bestelenen münâcâta makam kullanımı ve bestekârın münâcât türü besteciliği üzerine tespitler yapılması amaçlanmıştır. Bu çalışma, Tanrıkörur'un münâcât türündeki bayâtî bestesinden yola çıkarak yapılan tespitler ile bestekârın bu türe sağladığı katkıya dikkat çekmektedir. Yapılan çalışma münâcât'ın şimdiye kadar yapılmış tarzda ele alınması bakımından önem arz etmektedir. Araştırmada incelenen konunun benzer çalışmalara örnek teşkil edeceği ve Türk Din Mûsikîsi alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Yöntemi

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada yöntem olarak bestekârın münâcât türünde eserleri taranmıştır. Veri toplama aşamasında Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı tarafından yayınlanan "Cinuçen Tanrıkörur Beste Külliyyatı"ndan ve geniş nota arşivi barındıran Cumhurbaşkanlığı Klasik Türk Müziği Korosu'na ait resmi internet sitesi ve TRT nota arşivinden faydalanılmıştır. Bu kaynaklar birbirini desteklemektedir. Külliyyat'ta 5 adet münâcât'a yer verilmiş ve ayrı bir form olarak tasnif edilmiştir. Bu 5 münâcât uşşak, kürdilihicazkâr, hicaz (uzzâl), düğâh ve bayâtî makamlarında bestelenmiştir. Geçki, çeşni, usûl-makam kullanımı ve beste uzunluğu olarak en hacimli münâcâtın bayati makamında bestelenen münâcât olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle güftesi Mustafa Tahrâlî'ye ait "Dileriz" başlıklı "Bayâtî Münâcât" örneklem olarak seçilerek çalışma kapsamına alınmıştır. Eserin notasının dijital çıktısı Cumhurbaşkanlığı Klasik Türk Müziği Korosu'na ait resmi internet siteden temin edilmiş, nota üzerine satır numaraları ve her satıra ölçü numaraları eklenmiştir. Eserin Arel-Ezgi-Uzdilek nazariyat sistemine göre makamsal

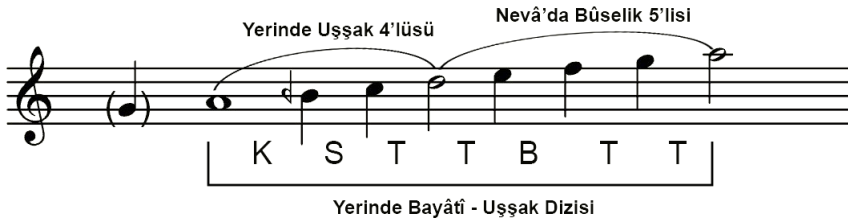
analizi yapılmış, perde geçki istatistikleri ile birlikte münâcât türünde bayâtî makamının bestekar tarafından ne şekilde işlendiği ve hangi makam geçkilerinin yapıldığı tespit edilmiştir.

Analizde Kullanılan Bayâtî Makamının Tarifi

Arel (1983, s. 20), bayâtî makamını uşşak makamının içinde zikretmiş ayrıca bir başlığa yer vermemiştir. Arel'e göre uşşak makamının inici çıkıcı şekline bayâtî makamı adı verilir. Seyri ise şu şekildedir: Güçlü nevâ perdesinden başlayarak ve dizinin tiz tarafındaki bûselik kısmında dolaştıktan sonra uşşak gibi inerek düğâh perdesinde kalır (Arel, 1983, s. 20).

Ezgi de Arel'e benzer bir tanım yapmıştır. Ona göre "Uşşak makamı inici şekilde buselik 5'lisi ile uşşak 4'lüsünde karışık seyredirse buna bayâtî denir. Bayâtî'nin uşşaktan bir farkı yoktur. Eski ve yeni bestekarların bazıları nevâ'da hicaz geçkisi yapmışlardır. Bu durum bayâtî'nin mürekkep olduğunu göstermez" (Ezgi, 1933, s. 57).

Özkan (2000, ss. 126-127), bayâtî dizisiyle uşşak makamı dizisinin aynı olduğunu ifade eder. Aşağıda yer alan 4 şekli kullanarak makam dizisini, genişlemesini ve sonrasında seyrini aktarmıştır.



Şekil 1: Yerinde Bayâtî-Uşşak Dizisi.

Kaynak: Özkan (2000, s. 126). Yazar tarafından yeniden yazılmıştır.

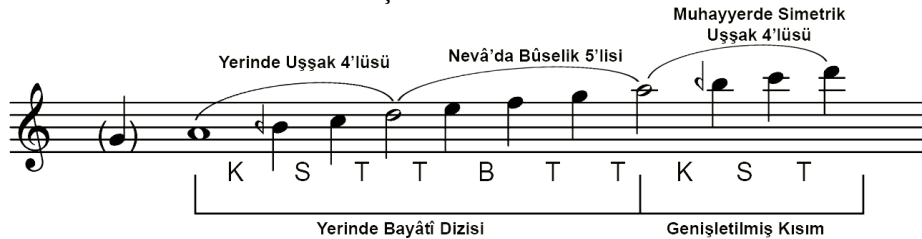
Nevâ perdesinde hicâz, çargâh perdesinde nikriz çeşnileri kullanılmıştır. Porte üzerindeki gösterimi aşağıdaki gibidir.



Şekil 2: Nevâ'da Hicaz, Çargâh'ta Nikriz Kullanımı.

Kaynak: Özkan (2000, s. 127). Yazar tarafından yeniden yazılmıştır.

Genişlemesi ile ilgili durak üzerinde bulunan uşşak dörtlüsü simetrik olarak tiz durağın üst tarafına göçürülür. Fakat bu tarz fazla kullanılmamıştır.



Şekil 3: Bayâtî Makamının Simetrik Genişlemesi

Kaynak: Özkan (2000, s. 127). Yazar tarafından yeniden yazılmıştır.

Nevâ perdesi üzerindeki bûselik beşlisi, muhayyer perdesinde bir kürdî dörtlüsü ilâvesiyle bûselik dizisi hâlinde uzatılır.



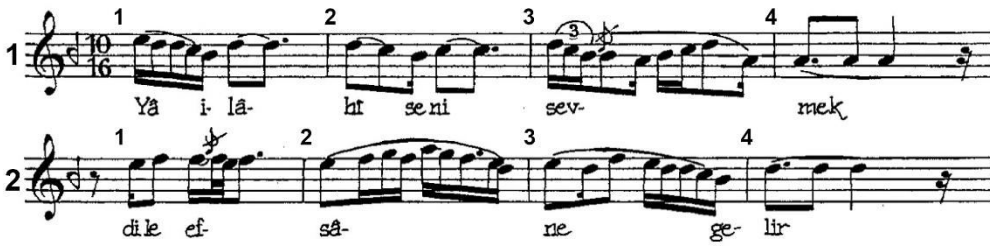
Şekil 4: Muhayyer Perdesinde Kürdî Genişleme.

Kaynak: Özkan (2000, s. 127). Yazar tarafından yeniden yazılmıştır.

Özkan'a (2000, s. 128) göre bayâtî makamın seyri şu şekildedir: "Güçlü Nevâ perdesi civârından seyre başlanır. Acem perdesi sık sık gösterilerek diziyi meydana getiren çeşnilerde karışık gezinilir. Nevâ perdesinde bûselik çeşnisi ile yarım karar yapılır. Bu arada gerekli yerlerde gerekli asma kararlar ve makamın özellikleri gösterilir. Nihâyet yine karışık gezindikten ve istenirse genişlemiş kısımda da dolaşıldıktan sonra ana diziyile düğâh perdesinde tam karar yapılır."

Tanrıkorur (1992, s. 220) ise bayâtî makamını şu şekilde tarif etmektedir: "Uşşak makamı ile aynı diziyi kullanan, ancak orta bölge perdelerinde başlayan seyir ile uşşaktan ayrılan bayâtî, Türk müzikisinde makamların teşhis ve tarifinde "dizi"nin fazla önem taşımadığı, makam kavramının "seyir"le oluştuğu gerçeğinin tipik bir örneğidir. Donanımına segâh bemolü yazılır. Güçlüsü nevâ, durağı düğâh perdesidir. Güçlü civârından başlayan ve hemen daima aceme karşı karcıgar geçkisini kullanan bayâtî uşşak dörtlüsü ile karar verir. Meyan geçkileri acem, karcıgar, gerdâniye veya muhayyer makamlarına yapılır."

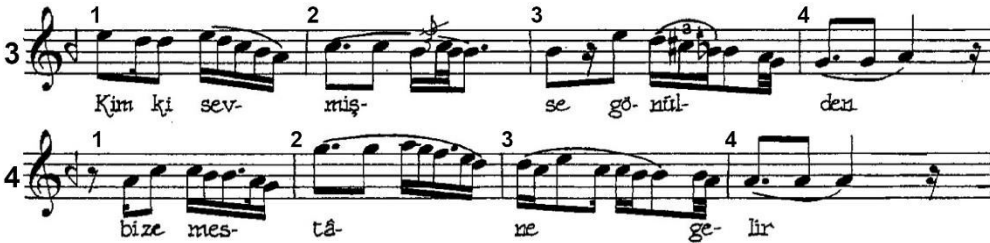
CİNÜÇEN TANRIKORUR'UN BESTELEĞİĞİ "DİLERİZ" İSİMLİ BAYÂTÎ MÜNÂCÂT'IN MAKÂM ve GEÇKİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ



Şekil 1: Bayâtî Mûnâcât'ın 1. ve 2. Satırları.

Kaynak: Tanrıkorur, Ş. B. (2019). Kaynak Külliyyat'ın 2. Cilt, 128-132. sayfalarında bulunan esere ait nota analiz için cümlelere bölünmüş, Şekil 5'ten Şekil 27'e kadar bu çalışmada yer almıştır.

Bayatî makamında hüseyinî perdesi çok vurgulanmasa da esere hüseyinî perdesinden giriş yapılmıştır. İlk mısradaki nevâ perdesi güçlendirilerek seyrederek düğâh perdesine düşülmüş ve burada kalış yapılmıştır. Bu haliyle bayâtî makamı hazırlık hissiyatı vermektedir. İkinci satırda ise bayâtî makamının karakteristik özelliği olan acem perdesi gösterilmiş ve bu perde melodik olarak vurgulanmıştır. Burada gösterilen karakteristik özellik sayesinde uşşak makamından hissiyat olarak ayrılmıştır. Muhayyer nevâ arasında gezindikten sonra bayâtî makamının güçlüsü olan nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır.



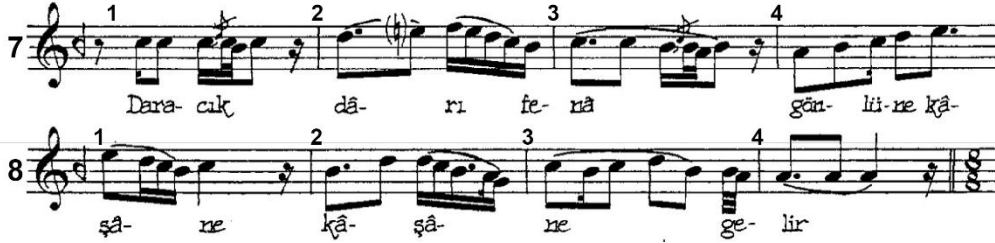
Şekil 2: Bayâtî Mûnâcât'ın 3. ve 4. Satırları.

İkinci satırın ilk ölçüsünden ikinci ölçüsüne kadar hüseyinî perdesinden başlayarak segâh perdesine kadar gelinmiş ve burada kısa bir asma kalış yapılmış, 3. ölçüde segâh-hüseyinî atlaması yapılmış, sonrasında nim hicaz ve dik kürdi perdeleri kullanılarak rast perdesine kadar nikriz'li düşüş yapılmış ve nihayetinde düğâh perdesinde hicâz'lı kalış yapılmıştır. Her ne kadar bu makamda nikriz 5'lisi ve hissiyatı çargâh perdesi üzerinde gösterilse de bestekar tarafından bu hissiyat kısa da olsa rast perdesinde de gösterilmiştir. 4. satırın ilk ölçüsünde düğâh perdesinden uşşak'lı giriş yapılarak rast perdesine düşüş yapılmış, hemen ardından 2. ölçüde gerdaniye perdesine atlama yapılmıştır. Muhayyer perdesi ile düğâh perdesi arasında düşüş yapılarak bayâtî makamının ana dizisini oluşturan perdeler kullanılmış ve düğâh perdesinde karar verilmiştir.



Şekil 3: Bayâtî Mûnâcât'ın 5. ve 6. Satırları.

5. satırın ilk ölçüsünde çargâh perdesinden giriş yapılmış ve hisar perdesi gösterilerek nevâ perdesinde hicaz hissiyatına hazırlık yapılmıştır. Bu satırın 2. ve 3. ölçülerinde eviç perdesinin de kullanımıyla birlikte hicaz 5'lisi işlenmiş, 4. ölçüde hisar perdesi üzerinde uzunca durularak nevâ perdesi gösterilmiştir. Buradaki hisar perdesi üzerinde neredeyse bir ölçülük uzunlukta olan vurgu, nevâdaki hicaz 5'lisinin kullanımına devam edileceği hissiyatını vermektedir. Nitekim 6. satırda eviç perdesinden giriş yapılarak bu hissiyat devam ettirilmiştir. 6. satırın ikinci ölçüsünde sünbüle perdesi gösterilerek satır sonunda nevâ perdesinde kalış yapılmıştır. Nevâ-sünbüle arasında 6 perde olduğundan bu aralık araban dizisini çağrıştırmaktadır. Nitekim sünbüle perdesi araban dizisinde önemlidir.



Şekil 4: Bayâtî Münâcât'ın 7. ve 8. Satırları.

7. satıra çargâh perdesiyle başlanmış ve 8. satırla birlikte karışık bir seyir göstererek düğâh perdesinde kalış yapılmıştır. 5. ve 6. satırlarla beraber değerlendirdiğimizde bu bölümde bayâtî-araban makamı işlenmiştir diyebiliriz. Nitekim nevâ üzerinde hicaz gösterilerek düğâh perdesinde uşak'lı kalış yapılması bayâtî-arabân dizisini oluşturmaktadır.



Şekil 5: Bayâtî Münâcât'ın 9. ve 10. Satırları.

9. satırdan itibaren düyek usûlüne geçiş yapılarak saz bölümüne girilmiştir. Aranağmenin hemen başında nişabur çeşnisi kullanılarak nevâ perdesinde kalınmıştır. Bu satırın son ölçüsünde bûselik perdesi kaldırılarak segâh perdesine dönüş yapılmıştır. 10. satırla birlikte değerlendirdiğimizde tekrar uşak'lı düşüş yapılarak bayâtî dizisi gösterilmiştir. Ancak 10. satırın son ölçüsünde nim hicaz perdesi kullanılarak nevâ perdesi güçlendirilmiş ve bu perdede asma kalış yapılmıştır.



Şekil 6: Bayâtî Münâcât'ın 11. ve 12. Satırları.

11. satıra nevâ perdesinden giriş yapılarak bayâtî dizisi işlenmiş ve düğâh perdesinde kalış yapılmıştır. 12. satıra nişabur'lu giriş yapılmış, eviç ve acem perdeleri kullanılarak nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır.



Şekil 7: Bayâtî Münâcât'ın 13. ve 14. Satırları.

13. satıra rast perdesinden nevâ perdesine atlama yapılarak başlanmıştır. Devamında bayâtî dizisini oluşturan perdelerde karışık gezindikten sonra düğâh perdesinde kısa kalış yapılmıştır. 14. satırda eviç perdesi üzerinde

durulmuş ve satır sonunda nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır. Bayâtî makamında hisar perdesi kullanılmadan hüseyî ile eviç perdelerinin birlikte kullanımı yaygın olmadığından bu kısım nevâda rast çeşni hissiyatı vermektedir.

Şekil 8: Bayâtî Mûnâcât'ın 15. ve 16. Satırları.

15. satıra bayâtî makamının önemli özelliğinden biri olan acem perdesiyle girilmiş be 1 ölçü bu perde tutulmuştur. 2. ve 3. ölçüleri yine bayâtî makamının ana dizisi kullanılarak segâh perdesine kadar işlenmiştir. Bu satırın son ölçüsü ile 18. satırın ilk ölçüsü beraber değerlendirilmiş, hisar ve eviç perdeleri kullanılarak ve çargâh perdesi de yeden alınarak nevâda hicâz'lı kalış yapılmıştır. Bu satırın son 3 ölçüsünde ise rast perdesine kadar düşülerek çargâh perdesinde asma kalış yapılmıştır.

Şekil 9: Bayâtî Mûnâcât'ın 17. ve 18. Satırları.

17. satıra uşşak'lı giriş yapılarak hicaz perdesiyle birlikte nişabur; kürdî perdesiyle birlikte segâh çeşnileri kullanılarak 18. satırda düğâh perdesine gelinmiş böylece ana bayâtî dizisine dönmüştür. Muhayyer perdesinden düğâh perdesine kadar diziyi oluşturan sesler kullanılarak satır sonuna kadar düşüş yapılmış ve düğâh perdesiyle cümle bitirilmiştir.

Şekil 10: Bayâtî Mûnâcât'ın 19. ve 20. Satırları.

19. ve 20. satırlar saz bölümü olarak ayrılmıştır. 19. satırın ilk ölçüsüne nişabur'lu giriş yapılarak ikinci ölçüsünde nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır. 3. ve 4. ölçüsü beraber değerlendirildiğinde eviç perdesinin kullanımıyla birlikte hüseyî perdesinde nişabur'lu asma kalış yapılmıştır diyebiliriz. Bu bölüm hüseyî perdesinde uşşak'lı asma kalış olarak da yorumlanabilir. 20. satırın ilk iki ölçüsünde makamın ana sesleri kullanılarak muhayyer perdesinden düğâh perdesine kadar düşülmüştür. Ancak bu satırın 3. ve 4. ölçülerinde eviç, nim hicaz perdeleri kullanılarak nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır. Bu haliyle nevâ perdesinde rast çeşni kullanılmıştır diyebiliriz.

Şekil 11: Bayâtî Mûnâcât'ın 21. ve 22. Satırları.

21. satırda itibaren eviç perdesi donanımına eklenerek bayâtî makamının kullanımlarında pek rastlanmayan bir yazım şekli tercih edilmiştir. 21. satırın ikinci ölçüsünde nim hicaz perdesi bir nevi yeden olarak gösterilerek satır sonuna kadar nevâda rast hissiyatı verilmiştir. 22. satırda eviç perdesi üzerinde durularak belirginleştirilmiş ve bu satırın

ikinci ölçüsünde segâh perdesine kadar nişabur'lu düşülmüştür. 3. satırda düğâh perdesine düşülerek rast çeşnisi yapılmış ve 4. ölçüde nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır.



Şekil 12: Bayâti Münâcât'ın 23. ve 24. Satırları.

23. satıra hüseyinî perdesinden giriş yapılarak muhayyer ile segâh perdeleri arası diziyi oluşturan perdeler kullanılmış, 3. ölçüde hüseyinî perdesi, 4. ölçüde nevâ perdeleri güçlendirilmiştir. 24. satırın ilk ölçüsünde yine nadir uygulanan nevâ perdesinden segâh perdesine atlama yapılmış, bu satırın sonuna kadar bayâti makamının ana dizisini oluşturan sesler kullanılarak nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır.



Şekil 13: Bayâti Münâcât'ın 25. ve 26. Satırları.

25. satıra düğâh perdesiyle başlanarak satır sonuna kadar uşşak 4'lüsü belirginleştirilmiş, 4. ölçünün ortasında düğâh'lı kalış yapılmış, ancak bu bölüm cümle olarak 26. satıra bağlanmıştır. 26. satırın ilk ölçüsünde güçlü nevâ perdesi ve hüseyinî perdesi üzerinde durulmuş, devamında acem perdesi ile birlikte bayâti makamının ana dizisinin sesleri kullanılarak 4. ölçüde segâh perdesinde asma kalış yapılmıştır.



Şekil 14: Bayâti Münâcât'ın 27. ve 28. Satırları.

27. satıra segâh perdesiyle giriş yapılarak bu satırın 2. ölçüsünde kürdî perdesi yeden olarak kullanılmış ve segâh perdesinde segâh'lı asma kalış yapılmıştır. 3. ölçüde düğâh perdesine kadar uşşak'lı düşüş yapıldıktan sonra 4. satırda muhayyer perdesiyle birlikte 28. satıra bağlantı yapılmıştır. Bu satırda acem perdesiyle birlikte ana diziyi oluşturan perdeler kullanılmak suretiyle 1. ölçüde çargâh'da, 2. ölçüde nevâ'da asma kalışlar yapılmış, hüseyinî perdesi gösterilerek ve 3. ve 4. ölçüde dizi işlenerek düğâh perdesiyle birlikte karara gelinmiştir.



Şekil 15: Bayâti Münâcât'ın 29. ve 30. Satırları.

29. ve 30. satırlar saz bölümü olarak ayrılmıştır. 29. satırla beraber usûl değişmiş ve curcuna usulünün 10/16'lık mertebesi kullanılmıştır. Bu satırın ilk ölçüsünde düğâh perdesinden hüseyinî perdesine atlanarak bu perde güçlendirilmiş ve hüseyinî makamı hissiyatı verilerek bu makama geçki yapılmıştır. 3. ölçüde tiz buselik sesi kullanılarak satır sonunda hüseyinî perdesinde hüseyinî'li asma kalış yapılmıştır. Her ne kadar hüseyinî perdesinde uşşak 4'lüsünün kullanılması yaygın olsa da bestekâr burada hüseyinî 5'lisini kullanmayı tercih etmiştir. 30. satırda

acem perdesine geri dönülerek satır sonuna kadar bayâti makamını oluşturan ana dizinin tüm perdeleri kullanılmış, son ölçüde çargâh perdesinde asma kalış yapılmıştır.

Şekil 16: Bayâti Münâcât'ın 31. ve 32. Satırları.

31. satıra çargâh perdesinden devam edilerek bu satırın 2. ölçüsünde hüseyinî perdesinde asma kalış yapılmıştır. Bu haliyle hüseyinî 5'lisi kullanılarak bu hissiyat devam ettirilmeye çalışılmıştır. Satır sonunda eviç perdesinde asma kalış yapılmış, 32. satırda diziye tiz buselik sesi eklenmiş, satır sonunda hüseyinî perdesinde asma kalış yapılmıştır. Bu haliyle bestekar, çok sık kullanılmamakla birlikte düğâh'ta hüseyinî 5'lisine hüseyinî perdesine hüseyinî 5'lisi eklemek suretiyle kendine özgü bir dizi kullanımı göstermiştir diyebiliriz.

Şekil 17: Bayâti Münâcât'ın 33. ve 34. Satırları.

33. satıra acem perdesi kullanılarak başlanmış, bu satırın 2. ölçüsünün sonuna kadar buselik çeşnişi işlenmiştir. 3. ve 4. ölçülerde segâh perdesinde asma kalışlar yapılmış, bu asma kalışlar hüseyinî geçkisinde pek kullanılmadığı için hüseyinî hissiyatından çıkılarak bayâti makamına geri dönüş hissiyatı verilmiştir. Nitekim 34. satırın ikinci ölçüsünde diziye acem perdesi eklenerek diziye oluşturan seslerle birlikte düğâh perdesinde karara gelinmiştir. Karara gelirken bu satırın 3. ölçüsünde bulunan hüseyinî perdesinden geri dönülmesi dikkat çekicidir. Bu durum; hüseyinî geçkisinden bayâti makamına yumuşak bir dönüş olması için tercih edilmiştir, şeklinde yorumlanabilir.

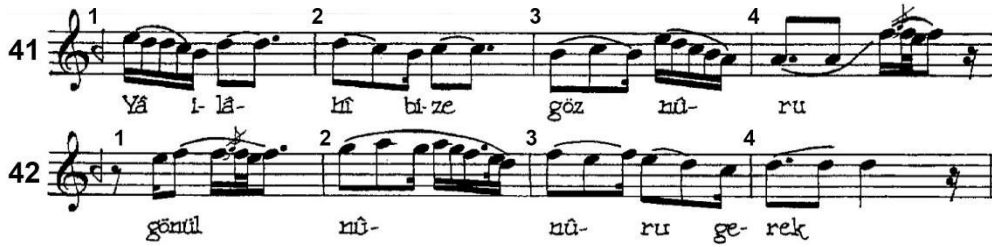
Şekil 18: Bayâti Münâcât'ın 35., 36., 37. ve 38. Satırları.

35. satırdan itibaren dik kürdî ve nim hicaz perdeleri donanıma eklenmiştir. Bu satırın ilk ölçüsünden itibaren hicaz dizisine geçki yapılmıştır. 3. ölçüsünde hüseyinî perdesi belirginleştirilerek ve 4. ölçüde hüseyinî perdesinde asma kalış yapılarak uzal çeşnişi hissiyatı verilmiştir. Nitekim 36. satırın ilk iki ölçüsünde hüseyinî perdesinin üzerinde uşşak 4'lüsü kullanılmak suretiyle bu hissiyat güçlendirilmiştir. Ancak tiz perdelerden dönüşlerde acem perdesinin kullanımı ve satır sonunda nim hicaz perdesinde hicaz'lı asma kalış yapılması birlikte düşünüldüğünde uzal hissiyatından uzaklaşmıştır. 37. satıra gerdaniye perdesinin kullanımıyla devam edilmiş, bu satırın 2. ölçüsünde hüseyinî, 4. ölçüsünde dik kürdî perdesinde asma kalışlar yapılmıştır. 38. satırda hicaz dizisi işlenmiş, irak perdesine kadar düşülerek düğâhta hicaz'lı karara gidilmiştir.



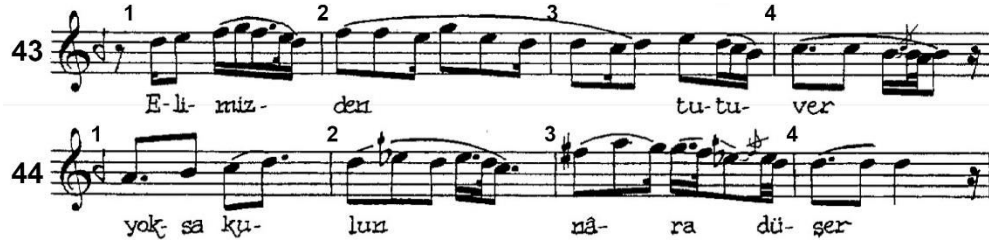
Şekil 19: Bayâtî Münâcât'ın 39. ve 40. Satırları.

39. ve 40. satırlar saz bölümü olarak ayrılmıştır. 39. satırdan itibaren donam segâh perdesi olarak değişmiştir. Bu satıra hüseyinî perdesiyle giriş yapılarak satır sonuna kadar bayâtî makamının ana dizisini oluşturan sesler kullanılmış ve 4. ölçüde bayâtî makamının karakteristik özelliği olan acem perdesinde asma kalış yapılmıştır. 40. satıra yine hüseyinî perdesinden başlanarak bu satırın 2. ölçüsünde muhayyer perdesinde çargâh perdesine kadar eviç ve hisar perdeleri kullanılarak nikriz'li düşüş yapılmıştır. Bu satırın 3. ölçüsünde nevâ perdesi ile başlanmış, 4. ölçüsünde karar sesi olan düğâh gösterilmiş ve nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır. Bu haliyle bayâtî-arabân makamı kullanılmıştır diyebiliriz.



Şekil 20: Bayâtî Münâcât'ın 41. ve 42. Satırları.

41. satıra hüseyinî perdesinden başlanıp bu satırın ilk ölçüsünde nevâ, ikinci ölçüsünde çargâh perdelerinde asma kalışlar yapılmış, 3. ve 4. ölçülerde diziyi oluşturan perdeler gezindikten sonra 4. ölçünün sonunda düğâh perdesinden bayâtî makamında sıklıkla vurgulanan acem perdesine atlama yapılarak bu perde belirginleştirilmiştir. Bu durum 42. satırın ilk ölçüsünde de devam ettirilmiştir. Satır sonuna kadar nevâ perdesinde bûselik 5'lisi işlenmiş ve son ölçüde nevâ perdesinde asma kalış yapılmıştır.



Şekil 21: Bayâtî Münâcât'ın 43. ve 44. Satırları.

43. satıra nevâ perdesinin kullanımıyla devam edilmiş, nevâ gerdaniye perdeleri arasında gezindikten sonra bu satırın 3. ve 4. ölçüsünde segâh perdesinde asma kalış yapılmıştır. 44. satırın ilk ölçüsünde uşşak 4'lüsü kullanılarak nevâ perdesi gösterilmiş, 2. ölçüsünde hisar perdesi eklenerek çargâh perdesinde nikriz'li kısa kalış yapılmış, 3. ve 4. ölçülerinde nevâ perdesinde hicâz'lı asma kalış yapılmıştır.



Şekil 22: Bayâtî Münâcât'ın 45. ve 46. Satırları.

45. satıra hüseyinî perdesinden devam edilmiş ve gerdaniye perdesinde asma kalış yapılmıştır. Bu satırın 2. ölçüsünde muhayyer, tiz segâh ve tiz çargâh ve gerdaniye perdeleri kullanılmıştır. Gerdaniye perdesi baz alındığında bu bölüm rast hissiyatı vermektedir. Ancak 3. ölçüde sünbüle perdesinin kullanımıyla bu hissiyattan hemen uzaklaşmaktadır. Bu satırın 3. ve 4. ölçüsü ile 46. satırın birlikte düşünülmesi gerekir. Nitekim 46. Satırın sonuna kadar nevâ perdesinde hicaz 5'lisi, diğer bir ifadeyle bayâtî-arabân işlenerek düğâh perdesinde karar verilmiştir. Bu satırın ikinci ölçüsündeki hisar perdesinde yapılan asma kalış dikkat çekicidir.



Şekil 23: Bayâtî Mûnâcât'ın 47. ve 48. Satırları.

47. satıra rast perdesinden nevâ perdesine atlama yapılarak devam edilmiştir. Bu satır ikinci ölçüsüne gerdaniye perdesiyle giriş yapılarak eserin sonuna kadar bayâtî makamı ana dizisini oluşturan tüm perdeler kullanılmıştır. Bu seyirde segâh, çargâh ve nevâ perdelerinde asma kalışlar yapılmış, nihayetinde düğâh perdesinde uşak'lı bitiriş yapılmak suretiyle bayâtî makamı hissiyatı pekiştirilerek eser bitirilmiştir.

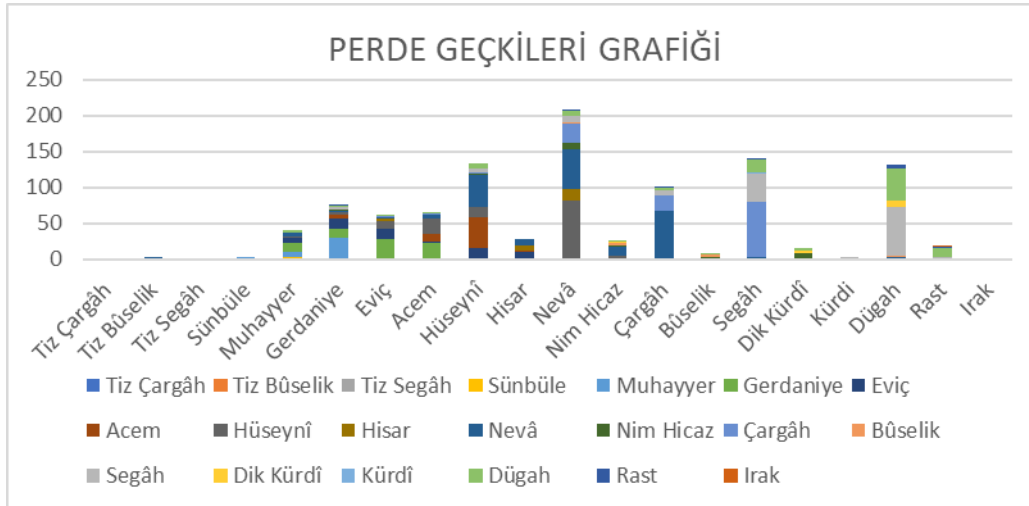
Eserdeki perde geçkileri (atlamaları) aşağıdaki tabloda verilmiştir. Sütun, perde geçkisinin yapıldığı ilk perdeyi; satır ise perde geçkisi yapılan ikinci perdeyi göstermektedir.

Tablo 1: Perde Geçkileri Tablosu

PERDE GEÇKİLERİ TABLOSU																				
	Tiz Çargâh	Tiz Büselik	Tiz Segâh	Sünbüle	Muhayyer	Gerdaniye	Eviç	Acem	Hüseyî	Hisar	Nevâ	Nim Hicaz	Çargâh	Büselik	Segâh	Dik Kürdî	Kürdî	Düğâh	Rast	Irak
Tiz Çargâh		1																		
Tiz Büselik					1	1														
Tiz Segâh	1				1															
Sünbüle				2	2															
Muhayyer		1	1	2	7	28		1												
Gerdaniye					12	13	28	22	1											
Eviç					6	14	14	1	15	11	1									
Acem					1	6		12	42	1	1									
Hüseyî					1	3	11	21	15		80	5	2							
Hisar					1	1	3			7	15									
Nevâ		1			5	2	3	5	44	9	55	12	65	1	4			4	1	
Nim Hicaz						1			2		9	2		3		8				
Çargâh							1	2	1		28		21		76					1
Büselik											1	3		2						1
Segâh						3			7		10		7		39		3	67	1	
Dik Kürdî												3				4		9		
Kürdî																		2		1
Düğâh					3	3	2	2	6		6	1	4	1	17	3		45	11	
Rast						1					3		3	2				6	2	1
Irak																				1

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Bu perdeler grafikte ifade edildiğinde geçiş/atlama yapılan perdelerin sıklığı görülmektedir.



Şekil 24: Perde Geçkilerinin Grafikte Gösterimi.

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Eser bölüm olarak incelendiğinde; girişte saz bölümü bulunmadığı, 4 yerinde 8 ölçülük saz bölümüne yer verildiği, bu bölümlerin her biri 4 ölçüden oluşan 8 satırlık sözlü bölümün arkasından simetrik olarak geldiği tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle son bölüm hariç her 8 satırdan (32 ölçü) sonra 2 satırlık (8 ölçü) saz bölümüne yer verilmiştir. Eser küçük formlara benzemediğinden “zemin” ve “meyan” bölümleri gibi bir tasnife tabi tutmak oldukça zordur. Ayrıca nakarat ve dolap da kullanılmadığından birbirini tekrar eden bölüm bulunmamaktadır. Eser saz/söz, usûl ve donanım yönünden bölümlere ayrılabilir. Usûl yönünden incelendiğinde 8 satırdan (32 ölçü) oluşan ilk bölümünde curcuna usûlünün 16'lık mertebesinin kullandığı, saz bölümünde düyek usûlüne geçilerek bu usûlün 20 satır (80 ölçü) devam ettirildiği, sonrasında curcuna usûlünün 16'lık mertebesine geçiş yapıldığı, 20 satır (80

ölçü) boyunca bu usülle devam ettirilerek eserin bitirildiği görülmüştür. Eseri, donanım kullanımı olarak da ayrıca değerlendirmek gerekir. Buna göre ilk 20 satırda (80 ölçü) segâh perdesi donanımda yer almış, sonraki 14 satırda (56 ölçü) bu perdeye eviç perdesi eklenmiş, 35. ile 39. satırlar arasında kalan 4 satırda (16 ölçü) bu perdeler yerine dik kürdi ve nim hicaz perdeleri donanıma konulmuş ve nihayetinde 39. satırdan itibaren eserin sonuna kadar 10 satır (40 ölçü) yalnızca segâh perdesi donanımda yer almıştır. Buna göre eserin bölümleri tablo halinde şu şekilde gösterilebilir:

Tablo 2: Eserin Bölümleri Tablosu

ESERİN BÖLÜM OLARAK TASNİFİ					
Bölümler	Uzunluk	Satır Numaraları	Donanım	Usûl	Güftedeki Yeri
1. Bölüm	8 satır (32 ölçü)	1.-8. Satırlar	Segâh	Curcuna (16'lık Mertebe)	1. Kıta
1. Saz Bölümü	2 satır (8 ölçü)	9.-10. Satırlar	Segâh	Düyek	-
2. Bölüm	8 satır (32 ölçü)	11.-18. Satırlar	Segâh	Düyek	2. Kıta
2. Saz Bölümü	2 satır (8 ölçü)	19.-20. Satırlar	Segâh	Düyek	-
3. Bölüm	8 satır (32 ölçü)	21.-28. Satırlar	Segâh, Eviç	Düyek	3. Kıta
3. Saz Bölümü	2 satır (8 ölçü)	29.-30. Satırlar	Segâh, Eviç	Curcuna (16'lık Mertebe)	-
4. Bölüm	4 satır (16 ölçü)	31.-34. Satırlar	Segâh, Eviç	Curcuna (16'lık Mertebe)	4. Kıta
	4 satır (16 ölçü)	35.-38. Satırlar	Dik Kürdi, Nim Hicaz		
4. Saz Bölümü	2 satır (8 ölçü)	39.-40. Satırlar	Segâh	Curcuna (16'lık Mertebe)	-
5. Bölüm	8 satır (32 ölçü)	41.-48. Satırlar	Segâh	Curcuna (16'lık Mertebe)	5. Kıta

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

SONUÇ

Cinuçen Tanrıkorur'un bestelediği bayâtî münâcât'ın geneline bakıldığında makam kullanımında klasik tanımlarının yer yer dışına çıkıldığı bu bağlamda uygulamada farklılıklar arz ettiği ve bazı yenilikler getirdiği görülmüştür. Eser makam ve geçki yönünden değerlendirildiğinde bayâtî makamını oluşturan ana dizi yanında yerinde hicaz ve hüseyinî dizilerini de kullandığı görülmüştür. Eserde hicaz, hüseyinî, uşşak, bayâtî araban makam geçkileri yapılmıştır. Ayrıca rast perdesinde nikriz; düğâh perdesinde hicaz ve rast; segâh perdesinde segâh; bûselik perdesinde nişabur; çargâh perdesinde nikriz; nevâ perdesinde hicaz ve rast; hüseyinî perdesinde hüseyinî ve uşşak çeşnileri eserde kullanılmıştır.

Bayâtî makamı ile ilgili yapılan tariflerde nevâ ve acem perdeleri önem arz etmektedir. Ancak eserde hüseyinî perdesinin sıklıkla gösterilmesi ve eviç perdesine vurgu yapılması dikkat çekicidir. Nitekim yaptığımız incelemede eserde en çok kullanılan perde 211 kullanımla güçlü nevâ perdesidir. Bunu 138 kullanımla hüseyinî perdesi takip etmektedir. Hüseyinî perdesinin bu derece vurgulanması bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Diğer perde kullanım sayılarına baktığımızda segâh perdesinin 137 kere, çargâh perdesinin 130 kere, düğâh perdesinin 104 kere kullanıldığını görürüz. Hüseyinî perdesinin segâh, çargâh ve düğâh perdelerinden fazla kullanılması dikkat çekicidir. Diğer bir dikkat çekici konu ise eviç perdesinin kullanımı ile ilgilidir. Bu makamda acem perdesi vurgusu önem taşıırken eserde acem perdesi 63, eviç perdesi ise 62 kere kullanılmıştır. Bestekarın eviç perdesinin üzerinde neredeyse acem perdesi kadar durması bu makamı ele alışı şeklindeki farklılığı ortaya koymaktadır. Ayrıca hüseyinî perdesi üzerinde hüseyinî 5'lisini ustalıklı kullanmıştır.

Sonuç olarak Cinuçen Tanrıkorur, güftesi Mustafa Tahralı'ya ait olan "Dileriz" başlıklı "Bayâtî Münâcât" bestesinde tiz ve pes perdelerdeki genişlemeden çok makamsal genişlemeyi tercih etmiş; hicaz, hüseyinî, uşşak, bayâtî araban makam geçkilerini kullanmış; nikriz, hicaz, rast, segâh, nişabur, hüseyinî ve uşşak çeşnilerine yer vermiştir. Tekrar ve nakarat bulunmayan bestede yeri geldiğinde curcuna ve düyek usûl değişiklikleri yapılmıştır. 48 satır ve 192 ölçüyle orta uzunlukta sayılabilecek eserde münâcât besteciliğine, münâcâtındaki makam ve usûl kullanımına yenilikçi bir bakış açısı getirmiştir, diyebiliriz.

KAYNAKÇA

- Arel, H. S. (1983). Türk Musikisi Nazariyatı Dersleri. İstanbul: İleri Türk Musikisi Konservatuvarı Yayınları.
- Âsım Efendi. (2013). Kâmûsu'l-Muhît Tercümesi. (M. Koç, Ed.). İstanbul: T. C. Türkiye Yazma Eserler Kurumu Başkanlığı.
- Cilacı, O. (1994). Dua. TDV İslam Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları.
- Ezgi, S. (1933). Nazari ve Ameli Türk Musikisi (C. 1-5, C. 1). İstanbul: Milli Mecmua Matbaası.
- Koca, F. ve Turabi, A. H. (2021). Temcîd ve Münâcât. Türk Din Mûsikîsi El Kitabı içinde (7. Baskı.). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Macit, M. (2020). Münâcât. TDV İslam Ansiklopedisi. Ankara: TDV Yayınları.
- Özkan, İ. H. (2000). Türk Mûsikîsi Nazariyatı ve Usûlleri (6. bs.). İstanbul: Ötüken Neşriyatı.

Parladır, S. (1994). Dua. TDV İslam Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları.

Şahin, H. İ. (2018). Türk Halk Şiiri. (A. Duymaz ve Ç. Kara, Ed.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

Tanrıkörur, C. (1992). Bayatı. TDV İslam Ansiklopedisi. İstanbul: TDV Yayınları.

Tanrıkörur, Ş. B. (2019). Cinuçen Tanrıkörur Beste Külliyyatı (C. 2, 7). İstanbul: Atatürk Kültür Merkezi Başkanlığı.

Tengiz, S. (2023). Münâcât. M. Tıraşcı (Ed.), Türk Din Mûsikîsi içinde . Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tıraşcı, M. (2018). Türk Din Mûsikîsi Terim ve Türlerinin Tasnifine Dair Farklı Bir Deneme. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 7(5).

Tıraşcı, M. (2020). Türk Mûsikîsi Tarihî Terimleri Sözlüğü. Konya: Eğitim Yayınevi.

3-6 Yaş Grubu Çocuklarda Etkileşimli ve Diyaloga Dayalı Kitap Okuma Çalışmalarının İncelenmesi: Sistematiik Derleme

Review Of Interactive and Dialogue-Based Book Reading Studies In 3-6 Years Old Children: Systematic Review

ÖZET

Çocuğun kitap/hikâye okuma faaliyetine aktif katılımını amaçlayan etkileşimli kitap okuma tekniği, esas olarak yetişkinlerin ve çocukların etkileşimli olarak kitap okuduğu bir süreç olup, okul öncesi çocuğun sözlü dilini geliştirmek amaçlanmaktadır. Kitap okuma sırasında çocuk ve yetişkin rol değişimi yapmaktadır. Çocuk, bir yetişkinin rehberliğinde hikâyenin okuyucusu/konuşmacısı olmayı öğrenir. Yetişkin ise çocuğun yerini alır ve aktif bir dinleyici rolünü üstlenir ve hikâyeyi sorar. Bu çalışmanın amacı Türkiye'de 3-6 yaş grubu çocuklara yönelik etkileşimli kitap okuma yöntemi üzerine yapılan araştırmaları sistematiik bir şekilde incelemektir. Araştırma sistematiik derleme modelinde yürütülmüş olup, araştırmacılar tarafından geliştirilen yayın sınıflama formu ile örnekleme grubuna 2014-2020 yılları arasında gerçekleştirilen ilgili 11 çalışma dahil edilmiştir. Bu çalışmalara "Etkileşimli kitap okuma" ve "Diyalog temelli kitap okuma" anahtar terimleri YÖKTEZ, Google Akademik, Dergipark ve TrDizin veri tabanlarında taratılarak ulaşılmıştır. Örnekleme dahil edilen çalışmaların incelenmesi sonucunda en çok yayın yapılan yılın 2017 olduğu, genellikle nitel araştırma yöntemleri kullanıldığı, örneklem gruplarının 9 ila 145 arasında değiştiği ve tez türünde daha sık yayın yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda örnekleme dahil edilen araştırmaların konu ve sonuçları da paylaşılarak araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi, Etkileşimli Kitap Okuma, Diyaloga Dayalı Kitap Okuma, Sistematiik Derleme

ABSTRACT

Interactive book reading technique, which aims at the active participation of the child in the book/story reading activity, is essentially a process in which adults and children read books interactively, and aims to develop the oral language of the preschool child. While reading a book, the child and the adult switch roles. The child learns to be the reader/speaker of the story under the guidance of an adult. The adult takes the child's place and takes the role of an active listener and asks about the story. The aim of this study is to systematically examine the research on interactive book reading methods for children aged 3-6 in Turkey. The research was conducted in a systematic review model, and 11 relevant studies conducted between 2014 and 2020 were included in the sampling group with the publication classification form developed by the researchers. These studies were accessed by scanning the key terms "Interactive book reading" and "Dialogue-based book reading" in YÖKTEZ, Google Scholar, Dergipark and TrDizin databases. As a result of the examination of the studies included in the sample, it was concluded that the year with the most publications was 2017, qualitative research methods were generally used, sample groups varied between 9 and 145, and thesis type was counted more frequently. In this regard, the subjects and results of the studies included in the sample were shared and suggestions were made to the researchers.

Keywords: Preschool, interactive book reading, Reading a Book Based on Dialogue, Systematic Review

GİRİŞ

Problem Durumu

Çocuğun öğrenmesinde, çevresiyle iletişim ve etkileşim kurmasında ve dünyayı anlamlandırmasında dil oldukça önemli bir etki sağlayan önemli bir gelişim alanıdır (Brock ve Rankin, 2008; akt: San Bayhan ve Artan, 2009). Piaget'e göre dil kalıtım ve çevre etkileşimiyle gerçekleşmektedir. Çocuk dünyaya geldiğinde dil öğrenme yeteneğine sahiptir ve dili öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır (San Bayhan ve Artan, 2009). Dil bakımından zengin bir ortamda yetişen çocukların dil gelişimi aynı imkânlara sahip olmayan çocuklardan daha ileri düzeydedir (Schunk, 2014). Araştırmalara bakıldığında çocuklara kitap okumanın dil gelişimine faydalı olduğu, ebeveynlerin çocuklarıyla kitap okurken kullandıkları dilin zenginliği ile çocukların dil gelişimi arasında önemli bir bağlantı olduğu görülmektedir. (Bus ve Van IJendoorn, 1995; DeBaryshe, 1993; Mol, vd., 2008) Tabors, Snow ve

Merve Uğur¹ 
Yaşar Barut² 

How to Cite This Article

Uğur, M. & Barut, Y. (2023). "3-6 Yaş Grubu Çocuklarda Etkileşimli ve Diyaloga Dayalı Kitap Okuma Çalışmalarının İncelenmesi: Sistematiik Derleme" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:9000-9007. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.72884>

Arrival: 05 September 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Okul Müdürü, MEB, Okul Öncesi Öğretmenliği, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-0944-8755

² Doç. Dr., Ondokuzmayıs Üniversitesi, Çocuk Gelişimi, Samsun, Türkiye. ORCID: 0000-0002-5027-2536

Dickinson (2001) hem ev hem de sınıf ortamlarının çocukların dil gelişimini etkilediğini ileri sürmektedir. Nitelikli sınıfların derslerinin çocuklara ilkökula başlarken kritik olan dil becerilerini geliştirmek için gerekli deneyimleri sağlayabileceğini de belirtmektedir. Çocuk kitaplarının okunması, onların ilkökula hazır olmalarını ve okumayı öğrenme becerilerini desteklediği için önerilmektedir (Deniz 2018). Kitaplarda günlük konuşma diline göre daha gelişmiş konuşma yapılarının bulunması da dil gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahiptir. (De Temple ve Snow, 2003).

Okul öncesinde kitap okuma yöntemlerinden biri olan etkileşimli kitap okuma (EKO) yöntemi temelde okul öncesi dönemdeki çocukların sözel dil bilgisini ve kelime dağarcığını geliştirmeyi hedefleyen, çocuğun bir yetişkinle birlikte etkileşimli olarak kitap okudukları süreci ifade etmektedir (Whitehurst, vd., 1994). Bu süreçte yetişkin ve çocuk rolleri değişmektedir. Çocuk hikâyenin anlatıcısı rolünü üstlenirken, yetişkin ise aktif bir şekilde dinleyen ve hikâye ile ilgili soru yönelten kişi rolünü üstlenir. Yetişkin burada çocuğa hikâye ile ilgili sorular sorarak onun konuşmasına fırsat vermekte, bilinmeyen sözcükleri tanımlama ve çocuğun cevaplarını tekrar ederek genişletmeler yapmaktadır (Justice, vd., 2010).

Etkileşimli kitap okuma 1980-1990'larda Whitehurst vd. (1988) tarafından geliştirilmiş bir birlikte okuma yöntemidir. O zamandan şimdiye kadar etkileşimli okumanın çocukların dil ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi araştırılmaktadır. Araştırmalardan çıkan genel sonuç etkileşimli okumanın en etkili olduğu beceri alanı alıcı ve ifade edici dil becerileri olduğudur ve bu gelişim alanının diğer erken okuryazarlık becerilerinden daha yoğun araştırıldığı dikkat çekmektedir (Dolunay Sarıca, 2018).

Etkileşimli kitap okumanın etkili olduğu erken okuryazarlık becerisi: *“okuma-yazmayı öğrenme öncesinde, doğru gelişimsel dönemde okuma-yazmayı hızlı ve etkili öğrenebilmek için çocuğa gerekli olan bilgi beceri ve tutumlar”* şeklinde tanımlanmaktadır (Whitehurst vd., 1998). Pek çok araştırmada, erken okuryazarlık becerileri arasında sayılan ses bilgisel farkındalık, yazı farkındalığı harf bilgisi, yazıya ilgi duyma ve sözel dil, çocukların ilkökuldaki okuma becerileri için güçlü bir belirleyici olduğu ifade edilmiştir (Nelson, 2005; Spira, Bracken ve Fischel, 2005).

2013-2014 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe giren okul öncesi kurumunun müfredatı, eğitim süreçlerinin çocuklara planlama, uygulama, organize etme, tartışma, üretme ve öğrenmeye aktif olarak katılma fırsatı vermesi gerektiğini vurgulamaktadır (Zembat ve Tunçeli, 2015). Çocukların aktif katılımını vurgulayan bu program, Türkçe etkinliklerinde etkileşimli kitap okuma yönteminin kullanılmasını önermektedir (Karakuş, 2020).

Programın temel özelliklerine bakıldığında interaktif kitap okumaya uygun özelliklere sahip olduğu görülüyor. Bunlar: aktif öğrenmeye dayalıdır; çocuk merkezilik ve etkinlik yoluyla öğrenmenin desteklenmesi; Esneklik, sarmaldır, gelişen ve kapsamlıdır (MEB, 2013). Etkileşimli kitap okuma aynı zamanda aktif öğrenmeye de uygundur ve çocuk merkezlidir. Hikâyeyi çocuğun günlük yaşantısına bağlayarak yaparak, yaşayarak öğrenme fırsatı sunar, çeşitli etkinliklerle destekler (Karakuş 2020).

Problem Cümlesi

Türkiye’de 3-6 yaş grubuna yönelik etkileşimli kitap okuma yönteminin erken okuryazarlık ve dil gelişimine yönelik çalışmaların sistematik şekilde derlenmesinin araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Türkiye’de 3- 6 yaş grubu çocuklarıyla yapılan etkileşimli kitap okuma çalışmalarının dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerileri açısından değerlendirilmesi” olarak belirlenmiş ve aşağıdaki alt araştırma sorularına yanıt aranmıştır;

- ✓ 3-6 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma çalışmalarının yıllara göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 3-6 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma çalışmalarının araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 3-6 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma çalışmalarının örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 3-6 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma çalışmalarının yönelik oldukları konulara göre dağılımı nasıldır?
- ✓ 3-6 yaş arası çocuklar ile gerçekleştirilen etkileşimli kitap okuma çalışmalarının hangi sonuçlara ulaşmıştır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada sistematik inceleme modeli ile yürütülmüştür. Sistematik inceleme, araştırma içerisinde yer alan problem durumunu aydınlatmak amacıyla alanyazında bulunan akademik çalışmaların detaylıca tarandıktan sonra,



belirlenen kriterlere göre dahil veya hariç tutulması ve son haliyle çalışmaya dâhil edilen yayınların analiz edilerek rapor haline sürecidir (Kitchenham, 2004; Karaçam, 2013).

Araştırma Örnekleme

Araştırmanın örnekleminin oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme yöntemi belirlenen ölçütleri karşılayan çalışma veya kişilerin araştırmaya dahil edilmesine, karşılamayanların ise hariç tutulmasına olanak tanıyan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu doğrultuda araştırma örneklemini oluşturmak amacıyla Google Akademik, TrDizin, ve Yöktez veri tabanlarında “etkileşimli kitap okuma” ve “diyaloga dayalı kitap okuma” anahtar kelimeleri taranmıştır. Yapılan detaylı taramalar sonucunda elde edilen çalışmaların kaynakçaları da taranmış ve bu sürecin sonunda 3 tez 8 makale olmak üzere toplam 11 çalışma araştırma örneklemine dahil edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmacıların belirlediği dahil etme ve hariç tutma kriterleri doğrultusunda çalışmalar değerlendirilerek örnekleme dahil edilmiştir. Bu kriterler aşağıda sıralanmıştır;

Araştırma için belirlenen dahil etme kriterleri aşağıda sıralanmıştır;

1. 2014-2023 yılları arasında gerçekleşmiş olması
2. Etkileşimli kitap okumaya yönelik olması
3. Diyaloga dayalı kitap okumaya yönelik olması
4. Araştırma Makalesi, Derleme makale veya tez çalışması olması,
5. Ücretsiz erişilebilir olması.

Araştırma için belirlenen hariç tutma kriterleri aşağıda sıralanmıştır;

1. Yayın dili Türkçe dışındaki çalışmalar,
2. Bildiri raporları

Veri Toplama Aracı

Bu çalışma için araştırmacılar tarafından verilerin toplanması ve analiz edilmesi amacıyla “Makale yayın sınıflama formu” geliştirilmiştir. Bu form ile çalışmanın türü, yayın yılı, konuları, örneklem büyüklüğü ve ulaştıkları sonuçlar olmak üzere 5 kategori altında değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma örneklemini oluşturan çalışmalar içerik analizi metodu ile detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. İçerik analizi; yinelenebilir, sistematik ve tarafsız (Krippendorff, 2018) bir yöntemle çalışmaların bütüncül temalar halinde ele alındığı, kodlandığı ve yorumların saptandığı bir yöntemdir (Cohen, Manion ve Morrison, 2013). Verilerin analizine yönelik araştırmacılar tarafından makale sınıflama formu geliştirilmiş olup örnekleme dahil edilen çalışmalar bu forma işlenmiştir. Elde edilen sonuçların betimsel tablolar halinde bulgular bölümünde aktarılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

- ✓ Etkileşimli kitap okuma yöntemiyle yapılan araştırmaların tam metin ulaşabiliyor olmasıyla sınırlıdır.
- ✓ Yöktez, TrDizin, ve Google Akademik Platformlarında yer alan tez ve makalelerle sınırlıdır.
- ✓ Türkçe dilinde yayımlanmış tez ve makaleler ile sınırlıdır.

Geçerlilik Güvenilirlik

Mevcut çalışma için araştırmacılar tarafından geliştirilen makale yayın sınıflama formu literatür taraması sonucunda oluşturulmuştur. Oluşturulan form uzman görüşleri de alınarak nihai haline getirilmiştir. Araştırmacılar tarafından veri tabanlarının taranması ve dâhil etme, hariç tutma kriterleri doğrultusunda yayınların sınıflandırılması bağımsız şekilde gerçekleştirilmiştir. Süreç sonrasında araştırmacılar tarafından düşünülen ayrılıklarda uzman görüşleri doğrultusunda ortak kanıya varılmıştır. Bu süreç doğrultusunda verilerin araştırma eğilimlerini saptamada oluşabilecek hataların azami düzeyde önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

BULGULAR

3-6 yaş grubu çocuklarına yönelik etkileşimli kitap okuma yöntemiyle yapılan dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerini konu alan çalışmalar makale ve tezlerin yapıldıkları yıllara, çalışmanın araştırma yöntemi göre, kullanılan araştırma yöntemine, örneklem büyüklüğüne, ele aldığı konuya ve çalışmadan ulaşılan sonuçlara göre incelenmiştir.

TABLolar

Tablo 1’de etkileşimli kitap okuma yönteminin 3-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerine etkileri konusunda yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1: Etkileşimli Kitap Okuma Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Tezler (f)	Makaleler(f)	Toplam(f)
2014	0	1	1
2016	0	1	1
2017	1	4	5
2018	1	2	3
2020	1	0	1
Toplam(f)	3	8	11

Tablo 1 incelendiğinde 2015, 2021, 2022, ve 2023 yıllarında çalışma yapılmadığı, 2014 yılında 1 makale çalışması, 2016 yılında 1 makale çalışması, 2017 yılında 1 tez, 4 makale çalışması, 2018 yılında 1 tez, 2 makale çalışması, 2020 yılında ise 1 tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 2’de Etkileşimli kitap okuma yönteminin 3-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerisine etkileri konusunda yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2: Çalışmaların Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Yöntem	Tezler(f)	Makaleler(f)	Toplam(f)
Nitel	0	2	2
Nicel	3	6	9
Toplam(f)	3	8	11

Tablo 2 incelendiğinde 2 makale çalışmasının nitel yöntemler ile, 3 tez ve 6 makale çalışmasının ise nicel yöntemler ile yürütüldüğü görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 3’de etkileşimli kitap okuma yönteminin 3-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerine etkilerinin konularına göre dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 3: Çalışmalarda Ele Alınan Etkileşimli Kitap Okumanın Konulara Göre Dağılımı

Etkileşimli Kitap Okumanın Etkisi	Tez(f)	Makale(f)	Toplam(f)
Dil Gelişimi	1	3	4
Alıcı ve İfade Edici Dil Becerisi	0	2	2
Erken Okuryazarlık	1	1	2
Yazı Farkındalığı	1	1	2
Okuma becerisi	0	1	1
Toplam(f)	3	9	12

Tablo 3 incelendiğinde dil gelişimine yönelik 1 tez, 3 makale çalışması, alıcı ve ifade edici dil becerisine yönelik 2 makale çalışması, erken okuryazarlığa yönelik 1 tez, 1 makale çalışması, yazı farkındalığına yönelik 1 tez, 1 makale çalışması, okuma becerisine yönelik ise 1 makale çalışmasının yapıldığı görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4’de etkileşimli kitap okuma yönteminin 3-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerisi üzerine etkileri konusunda yapılan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 4: Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Yapılan Çalışma	Öğrenci	Ebeveyn	Öğretmen
Yalavaç (2020)	26	0	0
Bıçakçı, Er, Aral (2018)	14	14	0
Bayraktar (2018)	0	0	0
Efe (2018)	23	0	0
Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek, Canbeldek (2017)	32	32	0
Şimşek, Işıkoğlu Erdoğan (2017)	18	0	0
Şimşek (2017)	56	0	0
Tetik, Işıkoğlu Erdoğan (2017)	104	0	0
Ergül, Akoğlu, Karaman, Dolunay Sarıca (2017)	145	0	0
Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu (2016)	0	0	17
Akoğlu, Ergül, Duman (2014)	9	0	0

Tablo 4 incelendiğinde yürütülen araştırmaların 9'unun örneklemini yalnızca öğrencilerin oluşturduğu görülürken 2 çalışmada ise örneklem grubu hem öğrencileri hem de ebeveynleri içermektedir. Yürütülen araştırmalarda örnekleme dâhil edilen öğrenci sayıları en az 9 en çok ise 145 olduğu tabloda belirtilmektedir. Benzer şekilde ebeveyn dâhil edilen araştırmalarda örneklem büyüklükleri en az 14 en çok ise 32'dir. Bir çalışma ise ilgili konuya yönelik literatür çalışması olduğu için herhangi bir örneklem içermemektedir.

Aşağıdaki Tablo 5'de etkileşimli kitap okuma yönteminin 3-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerisi üzerine etkileri konusunda yapılan çalışmaların sonuçlarına göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 5: Çalışmalardan Elde Edilen Sonuçlar

Yapılan Çalışmalar	Elde Edilen Sonuç/Sonuçlar
Yalavaç (2020)	Çocukların EOBDA'dan aldıkları puanların daha yüksek olduğu görülmüştür.
Bıçakçı, Er, Aral (2018)	Dil gelişimi düzeylerinde artış görülmüştür.
Bayraktar (2018)	Yazı farkındalığı becerilerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.
Efe ve Temel (2018)	Yazı farkındalığı performanslarını yüksek oranda desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Erken okuryazarlık becerilerinin de gelişimine katkı sağladığı görülmüştür.
Işıkoğlu Erdoğan, Şimşek, Canbeldek (2017)	Dil gelişimini olumlu yönde etkilemiştir.
Şimşek, Işıkoğlu Erdoğan (2017)	Çocukların ifade edici dil gelişimlerini olumlu yönde etkilediği ve kullandığı cümle yapılarını anlamı derecede artırdığı görülmüştür.
Şimşek (2017)	Çocukların ifade edici alıcı ve toplam dil gelişimi puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu görülmüştür.
Tetik ve Işıkoğlu Erdoğan (2017)	Dil gelişimi açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.
Ergül, Akoğlu, Karaman, Dolunay Sarıca (2017)	Çocukların, okunan anlamsız sözcük sayısı, dakikada okunan sözcük sayısı ve okuduğunu anlama bakımından akranlarından yüksek düzeyde performans gösterdikleri ortaya koyulmuştur.
Ergül, Dolunay Sarıca, Akoğlu (2016)	Dil, erken okuryazarlık becerileri ve okumaya yönelik tutumlarında olumlu etkiler olduğu saptanmıştır. Akademik başarıya önemli katkılarının olduğu saptanmıştır.
Akoğlu, Ergül, Duman (2014)	Sözcük çeşitliliğinde artış görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada 3-6 yaş grubu çocuklarıyla yapılan etkileşimli kitap okuma ve diyaloga dayalı kitap okuma çalışmalarının sistematik değerlendirilmesi amacıyla 11 akademik çalışma incelenmiştir.

Araştırmada etkileşimli kitap okuma yönteminin 3-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerisi üzerine etkileri konusunda yapılan çalışmalar, 2014-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiş olup en çok çalışma 2017 yılında yapılmıştır. Bu çalışmaların 3'ünün tez 8'inin makale çalışması olduğu, 3'ünün nicel araştırma yöntemleri ile 8'inin nitel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü saptanmıştır. Yapılan çalışmaların ele aldığı konular etkileşimli kitap okumanın dil gelişimine, alıcı ve ifade edici dil becerisine, erken okuryazarlık, yazı farkındalığı ve okuma becerisine etkileridir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalarda ulaşılan sonuçlar incelendiğinde sözcük çeşitliliğinde, akademik başarıda, erken okuryazarlık becerilerinde, okuma tutumlarında, alıcı ve ifade edici dil düzeylerinde, yazı farkındalığı becerilerinde ve dil gelişimi düzeylerinde olumlu yönde artışlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu doğrultuda literatürde erken okuryazarlığa yönelik farkındalık düzeyini artırdığı, müdahaleye yönelik doğal yöntemler ile vurguyu desteklediği, ilerleyen dönemlerdeki okul başarısını ve ilgili becerileri hedeflediği belirtilmektedir (Kaderavek ve Justice, 2002).

Çalışmaların etkileşimli okumanın öğrencilerin dil gelişimi ve erken okuryazarlık becerilerine etkisi konusunda yapılan 3 tez ve 8 makaleye ulaşılmıştır. Çalışma grubu büyüklüğünün en az 9 en fazla 145 çocukla yapıldığı ve iki

çalışmada ebeveynlerin de örneklem grubuna dahil edildiği görülmüştür. Çalışmaların 9'unda nicel araştırma yöntemi 2'sinde nitel araştırma yöntemine başvurulduğu görülmüştür. Benzer şekilde Balıkçı ve Görgün (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmada inceledikleri yayınların nicel araştırma, nitel araştırma, karma desenli araştırma ve tek denekli araştırmalardan oluştuğu belirtilmiştir.

Etkileşimli kitap okuma sürecinde öğretmenlerin yanı sıra ebeveynlerinde çocuklara destek sağlamasının önemli bir konumda olduğu belirtilmektedir (Balıkçı ve Melekoğlu, 2020). İncelenen çalışmalarda etkileşimli kitap okuma çalışmalarının daha çok sınıflarda öğretmenin kitap okumasıyla gerçekleştiği 2'sinde ise ev merkezli okuma yapıp ebeveynlerin kitap okumasıyla gerçekleştiği görülmüştür. Çakışmalardan önce uygulamayı yapacak öğretmen ve ebeveynleri etkileşimli kitap okuma yöntemiyle ilgili bilgilendirici seminerler verildiği görülmüştür.

ÖNERİLER

1. Okul öncesi öğretmenlerine etkileşimli kitap okuma ile ilgili hizmet içi eğitim verilebilir.
2. Etkileşimli kitap okuma yönteminin hem dil gelişimine hem de erken okuryazarlık becerilerine olumlu yönde etkisi olduğundan okul öncesi eğitim kurumlarında kitap okuma etkinliklerinde bu yöntemi tercih etmeleri önerilebilir.
3. Etkileşimli kitap okuma yöntemi ailelere tanıtılarak ev ortamlarında da kitap okurken tercih edilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akoğlu, G., Ergül, C., Duman, Y. (2014). Etkileşimli kitap: Korunmaya temel öge ve ifade edici dil okuma. İlköğretim Online, 13(2), 622-639.
- Aslan, H. (2019). 48-66 aylık çocuklarda dil gelişimi ve sosyal beceri ile ilişkili değişkenlerin araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aydoğan, Y., Koçak, N. (2003). Okul öncesi çocukların dil gelişimlerine etki eden faktörlerin incelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, 159 https://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/aydogan-kocak.htm
- Balıkçı, O. S. ve Melekoğlu, M. A. (2020). Early Signs of Specific Learning Disabilities in Early Childhood. International Journal of Early Childhood Special Education, 12(1), 84- 95. <https://doi.org/10.20489/intjcesse.722383>
- Balıkçı, Ö., & Görgün, B. (2022). Erken Çocukluk Döneminde Dil Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Uygulanan Etkileşimli Kitap Okuma İle İlgili Araştırmaların İncelenmesi. Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 23-44.
- Baştuğ, Y. E. (2020). Okul Öncesinde Kaynaştırma/Bütünleştirme Uygulamaları Yürütülen Sınıfların Erken Okuryazarlıktan Zenginleştirilmiş Çevre Açısından Değerlendirilmesi, Ankara Üniversitesi, Ankara
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. Çocuk ve Gelişim Dergisi, 1(1), 31-41.
- Bus, A. G., van IJendoorn M. H., & Pellegrini A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. Review of Educational Research, 65(1), 1–21.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2020) (28. Baskı). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2013). Research methods in education. Routledge.
- De Temple, J. & Snow, C.E. (2003). Learning words from books. A. van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (Ed.), On reading books to children: Parents and teachers (s. 16–36) içinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. Journal of Child Language, 20(2), 455-461.
- Deniz, A. (2018). Resimli Öykü Kitaplarının ve Kitap Okuma Etkinliklerinin Niteliğinin Beş Yaş Çocuklarının Dil Gelişimiyle İlişkisinin İncelenmesi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Dereli, E, Koçak, N. (2005). Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici dil Düzeylerinin Bakım Tarzı Ve Anne- Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi Konya İli Örneği. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (14), 245-253.

- Dolunay Sarıca, A. (2016). Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Etkileşimli Kitap Okuma Programı (EKOP). Ergül, C. (Ed.), Etkileşimli Okuma Programı (EKOP): Kuramsal Çerçevesi (s.1-19). Ankara: Eğiten Kitap
- Efe, M. (2018). Düşük Sosyo-Kültürel Özellikteki Okulöncesi Dönem 48-66 Ay Çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programının Yazı Farkındalığına Etkisinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Efe, M., & Temel, Z. F. (2018). Okul öncesi dönem 48-66 ay çocuklarına Etkileşimli Kitap Okuma Programı'nın yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi, 2(2), 257-283.
- Ege, P., Acarlar, F., Güler, F. (1998). Türkçe kazanımda yaş ve ortalama sözce uzunluğunun ilişkisi. Türk psikolojisi dergisi, 13(41),19-31.
- Erdoğan, N. I., Şimşek, Z. C., ve Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri The Effects of Home-based Dialogic Reading Intervention on 4-5-Year-Old Children's Language Development. GUJGEF 37(2): 789-809.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Karaman, G., & Sarıca, A. D. (2017). Anasınıfında uygulanan etkileşimli kitap okuma programının sonraki okuma becerilerine etkisi: İzleme çalışması. Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi, 10(2), 191-219.
- Ergül, C., Dolunay Sarıca, A., Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli Kitap Okuma: Dil ve Erken Okuryazarlık Becerilerinin Geliştirilmesinde Etkili Bir Yöntem. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17 (02), 193-206.
- Güldenöğlü, B., Kargın, T., Ergül, C. (2016). Ses bilgisel Farkındalık Becerilerinin Okuma ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi: Boylamsal Bir Çalışma. İlköğretim Online, 15(1), 251-272.
- Işıkoğlu Erdoğan, N., Şimşek, Z., Canbeldek, M. (2017). Ev Merkezli Diyaloğa Dayalı Okumanın 4-5 Yaş Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37 (2), 789-809
- Justice, L. M., Zucker, T. A. & Sofka, A. E. (2010). Systematic assessment of book reading: SABR manual. Project Star. Sit together and read. Preschool Language and Literacy Research Lab. The Ohio State University College of Education and Human Ecology, Columbus, Ohio.
- Kaderavek, J. N. ve Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. American Journal of Speech-Language Pathology, 11, 395– 406. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/043\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/043))
- Karaçam, Z. (2013). Sistematik derleme metodolojisi: Sistematik derleme hazırlamak için bir rehber. Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 6(1), 26-33.
- Karahan Tığrak, T., (2020). Gelişimsel Dil Bozukluğu Olan Çocuklarda Etkileşimli Kitap Okumanın Üst Biliş ve Çalışma Belleğine Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, C. (2020). Diyaloğa Dayalı Okuma (Etkileşimli Okuma) Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi
- Karaman, G., (2013). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Geliştirilmesi, Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Karaman, G., Güngör Aytar, A. (2016). Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın (EOBDA) Geliştirilmesi. Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi,12(2),516-541.
- Kargın, T., Ergül, C., Büyüköztürk, Ş., Güldenöğlü, B. (2015). Anasınıfı Çocuklarına Yönelik Erken Okuryazarlık Testi (EROT) Geliştirme Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,16(3), 237-268.
- Kitchenham, B. (2004). Procedures for performing systematic reviews. (NICTA Technical Report 0400011T.1). Keele, UK: Keele University Department of Computer Science.
- Krippendorff, K. (2018). Content analysis: An introduction to its methodology. Sage publications.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. Early Education and Development, 19(1), 7-26.

- Nelson, P. A. (2005). Could you and your students use a poetry getaway? *The Reading Teacher*, 58, 771-773.
- San Bayhan P, Artan, İ.(2009). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Yayınları
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakışla*. (M. Şahin Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Spira, E. G., Bracken, S. S., & Fischel, E. J. (2005). Predicting improvement after first-grade reading difficulties: The effects of oral language, emergent literacy, and behaviour skills. *Developmental Psychology*, 41, 225-234.
- Şimşek Z. C. (2017). Farklı Kitap Okuma Tekniklerinin 48-66 Ay Grubu Çocuklarının Dil Gelişimine Olan Etkileri. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli
- Şimşek, Z. C., Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga Dayalı Okumanın 48-66 Ay Grubu Çocukların İfade Edici Dil Becerilerine Olan Etkisi. *Turkish Studies* 12(34), 381-394.
- Tabors, P. O., Snow, C. E., & Dickinson, D. K. (2001). Homes and schools together: Supporting language and literacy development. D.K. Dickinson & P.O. Tabors (Ed.), *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school* (s. 313-334) içinde. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Tetik, G., Işıkoğlu Erdoğan, N. (2017). Diyaloga Dayalı Okumanın 48-60 Aylık Çocukların Dil Gelişimine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (2), 535-550.
- Whitehurst, G. J., Epstein, J. N., Angell, A. L., Payne, A. C., Crone, D. A., & Fischel, J. E. (1994). Outcomes of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology*, 86, 542 – 555.
- Whitehurst, G. J., Falco, F. I., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., DeBaryshe, B. D., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through Picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–559.
- Yalavaç, N. (2020). Etkileşimli Kitap Okumanın Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Malatya.
- Yıldız Bıçakçı, M., Er, S., & Aral, N. (2018). Etkileşimli öykü kitabı okuma sürecinin çocukların dil gelişimi üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 201-208.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Özel Eğitim Yöntemlerinin Kullanımı. R. Zembat (Ed.). *Okul Öncesi Eğitimde Öğretim Yöntemleri* (221-248). Ankara: Hedef Yayıncılık
- Zembat, R., Yurtsever, M.(2002). “Beş-Altı Yaş Çocuklarının Kelime Dağarcığı Gelişimine Ana Dil Eğitim Programının Etkisi”. *Erken Çocukluk Gelişimi Eğitimi Sempozyum Bildiriler*. Kök Yayıncılık

Örgütsel Değişim Sürecinde Değişime Açıklık Kavramı ve Liderlik

The Concept of Openness to Change and Leadership in the Organizational Change Process

ÖZET

Her şeyin hızla değiştiği günümüzde pek çok alanda yaşanan çeşitli değişimler özellikle teknolojik, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal anlamda olmakta ve bu değişimler bireyleri ve toplulukları değişime mecbur etmektedir. Yaşanan bu gelişmeler elbette ki insanoğlunu da etkilemekte ve değişime ayak uydurma çabası içerisine sokmaktadır. Bu hızla süren gelişmeler karşısında değişime en çok ihtiyaç duyan ise örgütlerdir. Örgütlerin etkin ve verimli kılınması için değişim gerçekleşir ve bu örgütlerin ayakta kalabilmesi için şarttır. Aksi takdirde örgütler değişime ayak uyduramazlarsa küçülür ya da yok olurlar. Literatür incelendiğinde, örgütsel değişimin başarısız olmasında birçok faktörün etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörler arasında önemli unsurlardan bir tanesi de çalışanların değişime karşı açık olma durumudur. Değişime açıklık, kişinin esnekliğine vurgu yapan bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Örgütsel değişim süreci ile ilgili yapılan güncel çalışmalarda değişime açıklık kavramı geçmekte ve ayrı bir başlık olarak açıklanmaktadır. Fakat değişime açıklık kavramını sadece çalışanlar üzerinden değerlendirmek eksik kalacaktır. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada amaç, geniş kapsamlı bir literatür taraması yapmak ve örgütsel değişim sürecinde önemli bir etken olan değişime açıklık kavramının, olumlu ve etkin bir şekilde örgütsel değişim sürecine yansımada liderlik faktörünün de önemli bir etken olduğunu vurgulamaktır. Güncel çalışmalarda bu iki kavram da ayrı ayrı işlenmekte fakat 90'lı yıllarda yapılmış bazı çalışmalarda liderliğin değişime açıklık üzerinde ki etkisinden söz edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da görülmektedir ki; örgütsel değişim sürecinin en önemli parçalarından biri olan değişime açıklığın liderlerin rolü ve örgüt içerisinde liderlerin çalışanlar ile birebir ilişkide olması çalışanların değişime karşı açık olmalarını sağlamakta, onları hazırlamakta ve örgütsel değişim sürecine katkı sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Değişim, Değişime Açıklık, Liderlik

ABSTRACT

In today's world where everything is changing rapidly, various changes in many fields are especially in the technological, economic, social, cultural and political sense, and these changes force individuals and communities to change. These developments, of course, also affect human beings and make them try to keep up with change. In the face of these rapid developments, it is the organizations that need change the most. Change takes place in order for organizations to be effective and efficient, and this is essential for organizations to survive. Otherwise, if organizations cannot keep up with change, they shrink or disappear. When the literature is examined, it is seen that many factors are effective in the failure of organizational change. One of the important factors among these factors is the openness of employees to change. Openness to change is defined as a feature that emphasizes the flexibility of the person. The concept of openness to change is mentioned in current studies on the organizational change process and is explained as a separate title. However, it would be incomplete to evaluate the concept of openness to change only through employees. In this context, the aim of this study is to conduct a comprehensive literature review and to emphasize that the concept of openness to change, which is an important factor in the organizational change process, is also an important factor in the reflection of the concept of openness to the organizational change process in a positive and effective way. In current studies, these two concepts are handled separately, but in some studies conducted in the 90s, the effect of leadership on openness to change was mentioned. In this study, it was seen that; The role of leaders in openness to change, which is one of the most important parts of the organizational change process, and the fact that leaders have one-to-one relationships with employees in the organization ensure that employees are open to change, prepare them and contribute to the organizational change process.

Keywords: Organizational Change, Openness to Change, Leadership.

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik, ekonomik, sosyal, kültürel ve siyasal anlamda hızlı değişimler yaşanmaktadır. Hızla gelişen ve değişen bu durum karşısında elbette ki insanoğlu da yaşamını sürdürmek için bu değişime ayak uydurma çabası içerisinde. Bu hızla süren gelişmeler karşısında değişime en çok ihtiyaç duyan ise örgütlerdir. Örgüt

Zerrin Işık¹ 

How to Cite This Article

Işık, Z. (2023). "Örgütsel Değişim Sürecinde Değişime Açıklık Kavramı ve Liderlik" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:9008-9021. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72929>

Arrival: 09 September 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹ Çocuk Gelişimci, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji ABD, İstanbul, Türkiye ORCID İD: 0000-0001-7470-456X

kavramı bir ya da birden fazla insanın bir araya gelerek ortak bir amaca ya da hedefe ulaşabilmek için, davranışlarını belli kurallar çerçevesinde düzenlediği bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Karcıoğlu ve Timuroğlu, 2004). Buna göre örgüt bir kişinin değil farklı insanların bir arada, karşılıklı bir şekilde etkileşim içinde olduğu bir çevrede veya ortamda çalışmalarını sürdürmektedir. Başka bir tanımla, kişilerin bir araya gelerek bilgilerini, yeteneklerini birleştirerek bir çaba içerisinde olmalarını sağlayan bir işbölümü sistemi olarak tanımlanmaktadır (Koçel, 2005). Çağımızın en önemli gerekliliklerinden ve kaçınılması mümkün olmayan bu değişime örgütlerin ayak uydurabilmesi örgüt yapıları açısından oldukça önemlidir. Başka bir deyişle, yaşanan ve hızla yaygınlaşan bu değişim, örgüt yapılarını da değişime mecbur etmektedir. Değişim kaçınılması zor olan bir gerçekliktir. Günümüze baktığımızda değişim önüne geçilemeyen bir ivme ve nitelik kazanmıştır. Elbette söylendiği kadar kolay olmamakta ve çoğu zaman ayak uydurabilmek oldukça zor olmaktadır. Bu değişim ve dönüşüm için ciddi bir çaba sarf edilmeli ve planlı hareket edilmelidir (Tunçer, 2011). Burada söz konusu sadece değişimin gerçekleşmesi veya örgüt yapıların değişime ayak uydurmak için çaba göstermesinden ziyade örgüt yapıların başarılı ve etkin bir biçimde değişim-dönüşüm yaşaması için deneyimli liderlere de ihtiyaç vardır. Değişime ayak uyduramayan örgüt geriler ve yaşamını sürdürmede güçlük çeker. Değişim sürecini yürütecek olan ve örgüt yapılarını oluşturan liderlerin bu süreci etkin ve başarılı bir şekilde yürütebilmesi için iyi bir plan yapmalı ve çeşitli önlemleri almış olması gerekmektedir (Çakır, 2009). Örgütte bir değişim söz konusu olduğunda bu değişim yüzeysel değildir ve örgüt içindeki grup dinamiğinde ve yapılarında çeşitli değişiklikler olmak zorundadır (Yeşil, 2018). Sadece bununla da kalmayıp, yaşanan her değişim çeşitli etkileşimlere yol açmakta ve örgütte yol, yöntem, ilişkiler ve alışkanlıklarda da önemli değişimlere gidilmek zorundadır (Yeniçeri, 2002). Bu çalışmada örgütsel değişim, değişime açıklık, değişim yönetimi, liderlik kavramı ve özellikleri gibi başlıklara yer verilip kavramsal açıdan açıklanacak ve örgütsel değişim sürecinde önemli bir etken olan değişime açıklık kavramının, olumlu ve etkin bir şekilde değişim sürecine yansımada liderlik faktörünün önemi vurgulanacaktır.

ÖRGÜTSEL DEĞİŞİM

Örgütsel değişim, örgütün alt sisteminde, unsurlarında veya ilişki sisteminde meydana gelen ya da gelebilecek her türlü olumlu-olumsuz, niteliksel-niceliksel, planlanan-planlanmayan tüm değişiklikleri ifade eden kavramdır (Sop ve Metin, 2016). Bir başka tanıma göre ise, tüm bir parçanın öğelerinde ve öğelerin birbiri ile olan ilişkilerinde, önceki ilişki boyutuna ve durumuna göre belirgin bir farklılığın var olmasıdır (Helvacı, 2005). Bu tanımlara göre ve yukarıda da belirtildiği üzere değişim kavramı, var olan bir sistemin, olduğu durumdan başka bir duruma dönüşmesini ifade etmek için kullanılmaktadır (Yeşil, 2008). Değişim demek, farklı bir durumun kabul edilmesidir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). 2000 yılında yapılmış bir çalışmada yazarlar örgütsel değişim ile ilgili bazı tespitlerde bulunmuşlardır. Bunlar: 1) değişimin başını ve sonunu tanımlamak çoğunlukla mümkün olmaz ve bu nedenle değişim doğrusal değildir. 2) Etkin ve başarılı bir değişim iyileştirme gayretlerinin iç içe geçmesidir. 3) Değişim, yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarıya doğrudur. 4) Amaçları ölçmek, sürdürülebilir ve etkin bir değişimin temel unsurudur (Moran ve Brightman, 2000). Örgütler belli bir hedefe ulaşma çabasıyla kurulmuştur ve buna göre bu tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere değişimin ne olduğunu bilmek ve anlamak, örgütsel değişim kavramını anlamamızda kolaylık sağlamaktadır. Çevresinden kaynaklanan değişimlere ayak uydurmak için dönüşüme hazırlanan bu sistem yani örgütsel değişim, hedeflenen amaca yönelik planlı, disiplinli, önceden düşünülmüş ve özgün bir çaba olarak belirtilmektedir (Töremen, 2002). Hussey (1998), Örgüt yapılarını değişime zorlayan etmenleri dört şekilde sıralamıştır: 1. Teknoloji 2. Yeni düzenlemeler 3. Rekabet ve 4. Müşteri olarak sıralamıştır.

Günümüzde özellikle teknolojiye yaşanan bu hızlı değişime ilaveten artan rekabet oranı, yaşanan ekonomik krizler ve nitelikli iş gücü oranının artması ile işletmeler veya örgütler bu çeşitli ve hızlı değişime ayak uydurmanın önemini fark etmişlerdir (Koç, 2014). Örgütsel değişimin en önemli amacı, kendi iç ve yakın dış çevresinde meydana gelen ve kendisini etkileyen tüm değişimlere uyum sağlamaya çalışmaktır (Yeşil, 2018). Bu durumda örgütün değişimine sebep olan dış nedenlere bakıldığında şu şekilde sıralanabilmektedir:

1. Küreselleşme
2. Kalite anlayışında gelişme
3. Etkinlik ve verimlilik anlayışında gelişme
4. Enformasyonun hız kazanması ile beraber zaman ve mesafe engellerinin ortadan kalkması
5. Bilgilerin yoğun patlaması
6. Piyasada ki ekonominin küresel nitelikte değer kazanması
7. Politik ve ekonomik faktörlerin çeşitlenmesi ve çoğalması
8. Ekolojik olarak bilinçlenme

9. Kültürel ve sosyal düzeyde bilinçlenme
10. Konjonktürel faktörlerdeki belirsizlik ve dengesizliklerin artışı
11. Her kaynakta meydana gelen artış ve çeşitlenmeler
12. Teknolojideki gelişmeler
13. Tüketiciler ve müşterilerin odağa alındığı geçişler
14. Medya aracılığı ile iletişimin kitlesel olarak yaygınlaşması (Düren, 2002).

Elbette ki değişimin meydana gelişi sadece dış faktörlere bağlı değil, örgüt yapılarının kendi iç kaynaklarından dolayı da meydana gelmektedir. Şu şekilde özetlenebilmektedir:

Örgüt yapılarının kendi içlerindeki amaç ve değer anlayışlarında yaşanan değişimler,

Örgütü kuran kişilerin hedeflerindeki değişimler,

Örgüt yapısında yer alan kişilerdeki yetersizlik veya performanstaki azalma,

Örgüt içerisinde geliştirilmiş olan teknolojik ilerleme (Şimşek ve ark., 2008).

Yakın çevrede meydana gelen değişiklikler ve örgütün kendi içerisinde yaşanan değişimler örgüt yapılarını etkilemektedir ve bu değişimler çoğu zaman hızlı bir şekilde büyümeye devam etmektedir. Eğer bu hıza ve ulaşılan bu büyük boyuta örgüt yapıları ayak uyduramazsa yaşamsal faaliyetlerini sürdürmekte zorlanırlar. Bu bağlamda örgüt yapıları da değişmek zorunda kalır. Yaşanan her değişim çeşitli etkileşimlere yol açmakta ve örgütte yol, yöntem, ilişkiler ve alışkanlıklarda da önemli değişimlere gidilmek zorundadır (Yeniçeri, 2002). Örgütsel değişim genel olarak örgütün çeşitli alt unsurları ile açıklanmaktadır. Bu unsurlar şu şekildedir: Teknoloji, süreç-yöntemler, personel, insan ilişkileri, amaçlar, yapısal, kültürel ve çalışmadır. Bu unsurların hepsinde veya sadece birinde yapılan bir değişikliğin, diğerlerini etkileyebileceği unutulmamalıdır ve bu kapsamda çeşitli uyumsuzlukların yaratılmaması için önlemlerin alınması gerekmektedir (Tunçer, 2011). Buna ek olarak, örgütler değişim sürecine girerken bir takım sorunlar, aksamalar yaşanabilir ve değişim sürecinde yaşanan bu sorunların azaltılması içinde değişim bir süreç olarak görülmeli ve buna göre yönetilmelidir (Toker, 2007). Geçmişten günümüze örgütlerin yönetimin biçimleri değişkenlik göstermiştir. Ani değişimlere ayak uydurabilmek için daha pratik ve esnek yönetim planları uygulamanın gerekliliği belirtilmiştir (Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Buna ek olarak eğer değişim yönetimi lider ya da yönetici tarafından kötü bir şekilde yönetiliyorsa, istenilen sonuç umut edildiği gibi olmayacak ve hayal kırıklığı yaşanacaktır (Hussey, 1998; Güçlü ve Şehitoğlu, 2006). Etkili ve başarılı bir örgütsel değişim sürecini gerçekleştirmek için Kotter (1999), şu sekiz aşamayı belirtmiştir:

1. İvedilik duygusunu oluşturmak
2. Güçlü bir rehberlik koalisyonunu biçimlendirmek
3. Bir vizyon belirlemek
4. Vizyonu İletmek
5. Çalışanlara vizyona göre hareket etme yetkisi vermek
6. Kısa vadeli kazanımları oluşturmak ve planlamak
7. İyileştirmeleri pekiştirmek ve daha fazla değişim meydana getirmek
8. Yeni yaklaşımları kurumsallaştırmak (Sayılı ve Tüfekçi, 2008).

Değişim uzun bir zaman dilimi içerisinde gerçekleşir ve içerisinde kaos ve karmaşıklığı barındırır. Buradan da anlaşılacağı üzere değişim çoklu bir bakış açısını gerektirir. Çevre de veya örgütün kendi içerisinde meydana gelen değişimler, örgüt ile ilgili olduğu kadar bireyle de ilgilidir (Demirtaş, 2012). Çok değişkenli olan bu süreçte örgütü yöneten yönetici ya da liderin beceri ve yeterlilikleri de önemlidir. Öncelikli olarak bu süreci yöneten kişinin başlatma, geleceğe yönelik tahminlerde bulunabilme, olumlu düşünmeyi geliştirebilme, alternatif seçenek yaratma; örgütleme, yetkileri belirleme ve dağıtma, zamanı iyi ayarlayabilme, kendini yönetebilme, önemli rol oynayan durumları tanımlayabilme gibi konularda yeterli olmalı ve bu davranışları gösterebilmelidir (Gökçe, 2004). Değişim sürecinin en önemli amacı, etkinliği arttırmaktır. Başka bir tanımla, değişimin en önemli amacı, işi yapan kişinin nitelikleri ve işin gerekleri ile bütünleştirilerek yapılan işi daha etkin bir şekilde yapabilmektir (Demirtaş, 2012). Değişimin bir diğer amaçları ise; etkinliği ve verimliliği arttırma, yenilik sağlama ve motivasyon düzeyini arttırmaktır (Oğuz, 2009). Örgütsel değişim sürecinin üç aşamadan oluştuğu belirtilmektedir. İlk aşama hazır olma aşamasıdır. Bu aşamada örgüt üyeleri değişim için en ideal şekilde hazır hale getirilmektedirler. İkinci aşama

kabullenme aşamasıdır. Bu aşamada da değişim uygulamaya geçer ve üyeler bu yeni duruma uyum sağlarlar. Fakat kabullenme aşaması deneysel bir süreçtir ve üyeler en sonda değişimi reddedebilirler. Üçüncü aşama kurumsallaşma aşamasıdır. Bu aşamada ise ikinci aşamada olan kabullenme sürecini devam ettirmek ve tamamen içselleştirilip bir kural haline gelene kadar pekiştirme çabası ile ilgilidir (Armenakis ve ark., 2002). Değişim örgütler için kaçınılmaz bir durumdur. Bundan dolayı tüm örgüt yapıları sürekli olarak bir değişim içerisinde. Bu değişimler bazen büyük veya küçük değişimler olarak değişebilmektedir. Fakat bir gerçek var ki, değişim örgüt yapıları için her zaman vardır (Çelebioğlu, 1982). Örgütlerde değişim türleri birçok farklı şekilde açıklanmaktadır. En yaygın olarak bilinen değişim türleri, planlı değişim ve plansız değişimdir (Koçel, 2007). Diğer aşamalarda şu şekildedir: Makro ve mikro değişim, ani değişim, zamana yayılmış değişim, proaktif değişim, reaktif değişim, geniş ve dar kapsamlı değişim, aktif ve pasif değişim olarak bilinmektedir (Yeşil, 2018). Planlı ve Plansız Değişim: Planlı değişim, ileride yapılacak değişimin önceden planlanıp, hesaplanmasıdır. Bu değişim türünde bir hakimiyet ve kontrol durumu olduğu için olumsuz sonuçların ortaya çıkma oranı oldukça düşüktür (Yeşil, 2018). Planlı değişim yönteminde kontrolü ve hakimiyeti elinde tutan kişi değişimi yöneten kişidir (Basım ve ark., 2009). Plansız değişim ise, bir diğer adıyla (Ani değişim), olacak değişim için önceden hesap yapılmaması, önlem alınmaması ve örgüt yapısının hiçbir plana bağlı olmamasıdır (Basım ve ark., 2009). Bu konu bağlamında örgütsel değişim kavramı ele alan ilk kişi olarak Kurt Lewin'in Planlı Değişim Modelinden bahsetmek yararlı olacaktır. Lewin bu modeli üç aşamada incelemiştir (Kozak ve Güçlü, 2003). Bunlar: 1) Çözme 2) Değiştirme 3) Yeniden Dondurma

Çözme (Buzların Erimesi): Çözme aşamasında değiştirilmesi zorunlu olan değişken ile ilgili, değişimin zorunlu olduğu konusunda yetkili kişilerin ikna edilmesi veya inandırılmasına yönelik çalışmalar yapılmaktadır (Tokat ve Kara, 1999; Yeşil, 2018). Değiştirme (Harekete Geçme): Bu aşamada değişim, fiil olarak değişim gösterir. Değişimi meydana getirecek şekilde değişiklikler yapılmaktadır. Böylece var olan durumdan farklı bir duruma geçiş yapılır (Özkara, 1999; Yeşil, 2018). Yeniden Dondurma: Bu son aşama değişimin tamamlandığı ve yapılan tüm değişikliklerin artık örgüt yapısının bir parçası haline geldiği aşamadır. Aynı zamanda bu aşama, gerekli ve zorunlu bir süreçtir (Yeşil, 2018). Bu son aşama eğer başarılı bir şekilde gerçekleşmezse örgüt dengesizlik yaşayacaktır ve değişim kısa sürecektir (Turan, 2014).

Örgütsel değişim süreci Lewin (1951) tarafından nasıl olması gerektiği konusunda açıklanmıştır. Westley ve Mintzber (1992) ise, örgüt içerisinde nelerin değişebileceği yönünde fikirler sunmuşlardır. Bu görüşe göre, bir örgüt yapısında değişim en geniş haliyle kavramsal düzeyde gerçekleşirken, en dar kapsamda da somut varlıklar düzeyinde gerçekleşebilmektedir. Yazarların bu görüşleri göstermektedir ki, planlı bir şekilde yapılan her değişim sonunda örgütlerin değişimi olanaklı hale gelmektedir (Demirtaş, 2012). Değişim konusunda birçok farklı modellerde bulunmaktadır. Çelebioğlu'na göre (1982) değişim süreci iki şekilde görülmektedir: Evrim ya da Devrim şeklinde. Evrim ve Devrim: Evrimsel değişim olarak bilinir ve kendiliğinden oluşur ve bu sebeple değişim istenilen zamanda gerçekleşmeyebilir. Buna karşılık olarak devrimsel değişim ise, köklü bir çabadır ve örgüt yapısının bütününe hitap eder. Çelebioğlu (1982), örgüt yapılarındaki değişim yöntemlerini iki bölümde toplayıp açıklamıştır: 1) Geleneksel Değişim: Plansız değişim modelinin farklı şekilde adlandırılmış hali ile karşımıza çıkmaktadır. Geleneksel değişim modeli de, örgütte olacak değişimin ne zaman ortaya çıkacağı belli olmadığını ifade etmektedir (Çelebioğlu, 1982). 2) Planlı Değişim: Planlı değişim yöntemi ise, uygulamalı bir yöntemdir. Bilinçli bir istek doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Bu yöntem bilinçli ve kasıtlı olarak ortaya çıkmakta ve atılacak her adım öncesinde hesaplanmaktadır (Örücü, 2013). Fullen (1991) ise, değişim modelini şu şekilde tanımlamaktadır: başlangıç, uygulama ve sürdürme aşamaları. Morris ve Everard (1985) 'da altı aşama önerir. Şu şekildedir: ön teşhis, geleceğin belirlenmesi, mevcut durumun özellikleri, gelecek duruma geçiş sürecinin düzenlenmesi, planlama ve değişim değerlendirme aşamalarıdır. Clarke (1994) ise on iki aşamalı, Kotter (1996) sekiz aşamalı, Grundy (1993) ise beş aşamalı değişim modeli geliştirmiştir (Helvacı, 2010). Daha geniş anlamda ve çalışmalarda, değişimi etkileyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Yüksel, 2020). 2002'de yapılan bir çalışmada, kurumsal olarak değişim yönetimini etkileyen iç dış faktörler olmak üzere tanımlamalar yapılmıştır. Bunlar; Liderin sürece bakış açısı, yaşanacak ya da yaşanan mali zorluklar, çalışan işçilerin desteklerinin olmaması, değişime direnç veya değişime karşı negatif bir tutum (Cochran ve ark., 2002). Ruben (2009), çalışanların değişime karşı negatif bir tutum sergilemesine sebep olan faktörleri sıralamak için bir çalışma yapmıştır. Bulguları ise şu şekildedir: Değişim gerekliliği görmemek, çalışanların değişimi kendi kimliklerine ve çıkarlarına karşı bir tehdit olarak görmesi, günlük rutinlerinin değişeceği endişesi, yeni bilgiler ve beceri düzeylerine ulaşamama korkusu, statü değişikliği endişesi, değişim sürecini yürüten lidere karşı güvensizlik duyma ve çalışanların değişimi çalıştıkları kurum için bir tehdit olarak görmesi şeklinde sıralanmaktadır. Başka bir çalışmada ise, değişimi etkileyen olumlu ve olumsuz faktörler incelenmiştir. Yönetim desteği, yönetim bağlılığı, değişime hazır hale gelme, işçileri katılıma cesaretlendirme, etkili iletişim stratejisi ve değişime için uyanan ihtiyacının etkili ve iyi bir şekilde açıklanması değişim sürecini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Covin ve Kilmann, 1990). Öteki yandan, yönetime verilen destekte eksiklik, değişim için baskı oluşması, gerçekçi olmayan hedefler, işçilerin değişim

sürecine katılımların sağlanamaması ve amaç ve hedeflerin net bir şekilde ortaya koyulup açıklanmaması süreci olumsuz etkileyebilmektedir (Covin ve Kilmann, 1990).

Örgütsel Değişim ve Değişime Açıklık Kavramı

Değişimin birçok tanımı mevcuttur. Bu sebeple değişime karşı açıklığı ifade etmekte bir o kadar zor olabilir. Değişime yönelik sergilenen tutum, kişilerin değişim konusundaki biliş çerçevelerinden, değişime karşı hissedilen duygusal durumdan ve değişime yönelik davranış biçimlerinden ve eğilimlerinden oluşmaktadır (Eroğlu ve Alga, 2019). Değişime yönelik tutum, kişilerin örgüt yapısı tarafından uygulanan veya uygulamaya konan değişimleri, geniş bir çerçevede değerlendirmesi sonucu, değişime karşı olumlu veya olumsuz bir eğilim göstermesini ifade eden psikolojik bir eğilimdir (Lines, 2005). Değişime karşı açık olma veya açıklık kavramı, kişinin esnekliğine vurgu yapan bir özellik olarak tanımlanmaktadır (Eroğlu ve Alga, 2019). Beş faktörlük kişilik özelliklerinden, deneyime açıklık kavramı, kişinin farklı ve çeşitli ilgi alanlarının olması ve çevresinde olan biten yeniliklere karşı merak duyması şeklinde tanımlanmaktadır (Doğan, 2013; Eroğlu ve Alga, 2019). Deneyime açık olan bireyler, meraklı, yaratıcı ve sanatsal anlamda duyarlı kişilerdir (Choi, 2011). Değişime açıklık kavramı hoş karşılama ve gönüllüğü ifade etmektedir. Aynı zamanda derin bir şekilde düşünme, yok sayma ve kabullenme gibi evrelerden oluşmaktadır (Eroğlu ve Alga, 2019). Değişim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için değişime açıklığın örgütler için gerekli olduğu bilinmektedir (Bozbayıdır ve Alev, 2018). Yapılan bir çalışmada, etkili ve başarılı bir değişim için değişime açıklığın, başlangıç şartı olduğunu vurgulamışlardır (Miller ve ark., 1994). 2000 yılında yapılan bir çalışmada, çalışan bireylerin değişime karşı açıklığını, değişimi kabullenme ve değişimi olumlu bir şekilde değerlendirme durumunu iki alt boyut olarak açıklanmışlardır (Wanberg ve Benas, 2000). 2007'de yapılan bir çalışmada, çalışanların duygusal ve bilişsel yönlerinin hafife alınmasından dolayı örgütsel değişim sürecinin başarısız olabileceği ileri sürülmüştür (Devos ve ark., 2007). Çalışanların örgüt içerisinde yapılacak değişimlerdeki uygulamaları benimsemeleri, inanması ve kabul etmesi örgütteki değişim uygulamalarının başarılı olmasını sağlar (Demirtaş, 2012). Değişim uygulamaya geçmeden önce örgüt içerisindeki çalışanların bu duruma karşı olan tutumlarını belirlemek önemlidir. Böylelikle ileride oluşabilecek olası sorunlar ve direnmeler önlenir ve çalışan kişilerin tutum ve tavırları konusunda çeşitli planlamalar ve değerlendirmeler yapılabilir (Demirtaş, 2012; Kurşunoğlu ve Tanroögen, 1997). Örgütsel değişime karşı oluşan tutumlar üç başlık altında toplanmaktadır (Dunham ve ark., 1989; Zadeoğluları, 2010).

A) Duygusal tutum: Örgütte gerçekleşen değişimin çalışmanı ne kadar mutlu ettiği ile ilgilidir. Başa bir tanımla, çalışanların değişimin gerçekleşmesini ne kadar istediği ile ilgili bir durumdur.

B) Bilişsel tutum: Çalışanların değişimin olumlu sonuçlarına inanması durumudur. Örgütsel değişimin gerçekleşmesinde çalışanların olabilecek sonuçlara karşı inanması veya inanmaması durumu çalışan kişilerin diğerlerine bu durumu destekleyip desteklemediğini söylemesi ile yer alır.

C) Davranışsal tutum: Çalışan kişilerin değişim sürecine destek olması, yer alması veya katkıda bulunması durumudur. Kısaca ifade edildiğinde bu durum çalışan kişilerin değişime karşı geliştirdiği tutum ve tavırlarının davranışsal halidir.

Örgütsel değişimde değişime açıklık ile ilgili yapılan çalışmalara baktığımızda ortak olarak şu söyleme rastlamaktayız: öncelikle örgüt içerisinde gerçekten değişime karşı bir ihtiyacın var olması, kişi bu değişim sürecine dahil olduğunda değişimi gerçekleştirebileceğine dair temel beceriye ya da öz yeterliliğe sahip olduğunu bilmesinin değişime açıklığa katkıda bulunduğu ile sürülmüştür (Cunningham ve ark., 2002). Örgüt içerisinde değişime karşı açıklığı yaratmak için çalışanlarda bazı kişisel algı ve düşünceleri değiştirmek gerekmektedir (Armenakis ve ark., 1993). 1993'de yapılan bir çalışmada, değişime karşı açıklığın yaratılması için bir çeşit model önermektedir. Bu modelde bir mesaj vardır ve bu mesajda iki konu ele alınmaktadır. 1) değişim gerekliliği veya ihtiyacı, şundaki durum ile ileride varılmak istenen durum arasındaki fark, 2) değişimin çabasıyla etkilenmiş olan kişi ve grupların istenilen sonucu verebilme becerisidir. Değişime açıklığı yaratmada önemli olan bir diğer durumda kişileri etkileme durumudur. Armenakis ve arkadaşlarının (1993) ortaya attığı teoride üç çeşit etki yöntemi vardır. Kişileri ikna edici iletişim, dış bilgi ve raporların kullanılması ve aktif şekilde katılımdır. Her üç durumda da avantajlar olduğu kadar dezavantajlarda vardır. Fakat aktif katılımda bireyler kendilerini keşfetme fırsatı bulabildiğinden süreci kabullenip sahiplenmeleri olası olabilmektedir (Armenakis ve ark., 1993; Zadeoğluları, 2010).

Değişime karşı açıklığı etkileyen faktörler ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında, bireysel ve örgütsel bazı faktörler mevcuttur (Zadeoğluları, 2010). A) Bireysel Faktörler: Gerçekleşecek her türlü değişimi kabul eden çalışanlardan ziyade sorgulayan ve sürece aktif katılım gösteren çalışanların varlığı örgüt yapılarına fayda sağlar (Wanberg ve Banas, 2000). Değişimin gerçekleşmesi ile ilgili ya da doğrudan değişimin kendisi ile ilgili duyulan korku, başarısızlık endişesi, kontrol kaybı gibi durumlar kişiden kişiye değişiklik gösterme durumuyla ortaya

çıkabilmektedir (Zadeoğulları, 2010). Bundan dolayı bireysel faktörler içerisinde kişisel özellikleri ya da kişisel faktörlerinde önemini vurgulamakta fayda var. Örgütsel faktörlere bakıldığında ise çalışmalar arasında beş faktör göze çarpmaktadır. a) örgütsel değişimin içerikle ilgili tehditkar yapısı, b) yönetime olan güven, c) sorumlu amire güven, d) değişimin geçmişi, e) değişim için çabalama sürecinin içerisinde yer almak. Bu faktörler belli çalışmalarda araştırılmış çeşitli etkilere rastlanılmıştır. (Zadeoğulları, 2010). Yapılan bir çalışmada, kurumun değişim geçmişi ve idari yönetime olan güvenin azalması ile değişime açıklığın azaldığı bulunmuştur (Devos ve ark., 2007). Örgütlerdeki değişimi uygun ve etkili bir şekilde yönetecek liderlerin eksikliği ve bu liderlerin misyon ve vizyonlarının yeterli durumda olmaması değişime karşı açıklığı belirgin ölçüde etkilemektedir. Örgüt içerisindeki otoriteyi elde tutan liderlerin olması gerekir. Aksi takdirde bunların eksikliğinde değişimin başarısız olması kaçınılmazdır (Yeniçeri, 2002; Zadeoğulları, 2010).

LİDERLİK ve LİDERLİK ROLÜ

Lider kendi grubunun ya da topluluğun önünde yürüyerek, birlikte çalıştığı kişilere yol gösteren, ışık tutan kişidir (Tunçer, 2011). Liderlik evrensel bir olgudur ve tarihler boyunca birçok kişi tarafından liderliğin tanımı yapılmıştır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Grup içerisinde yer alan kişileri belli bir amaç ve hedefe ulaştırmak için harekete geçiren ve bilgi, beceri ve yeteneklerini bunun için kullanan kişidir (Eren, 1998). Rost (1991), liderliği şu şekilde ifade etmiştir: Karşılıklı ve ortak belirlenmiş bir amaca yönelik gerçekçi bir değişim-dönüşüm isteyen lider ile çalışma arkadaşları arasındaki ilişki ve etkileşim sürecidir. Lider, belli bir hedefe ve amaca ulaşmak için plan yapan, insanları teşvik eden, birlikte çalıştığı kişilere bilgi ve tecrübelerini aktaran ve onları memnun eden kişidir (Werner, 1993). Davis (1988)'e göre liderlik kavramı, bir araya gelmiş insanları ortak bir hedefe ulaştırma konusunda ikna etme çabasıyla hedefe yöneltme durumudur. Liderlik, birlikte çalışılan insanların göremediğini gören, duymadığını duyan, hissedemediğini hisseden kişilerdir (Tunçer, 2011). Liderlik, kişileri değişim-dönüşüm ve gelişim için ikna eden ve yol gösteren kimselerdir (Tunçer, 2011). Başka bir tanıma göre, liderlik süreci, lider ve onu izleyenler, aynı zamanda da belli koşullar çerçevesinde oluşan ve bu üçlü arasındaki ilişkiden oluşan karışık bir sistem olarak tanımlanmaktadır (Acuner ve Yılmaz, 2000; Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Çeşitli şekilde ve farklı yazarlar tarafından tanımlanan liderliği kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür: Bir topluluk içerisinde var olan lider kendi istediği ve planladığı şekilde insanların davranışlarını etkileyen, yön veren, aydınlatan, öğretici rolde olan, ileriye görerek hareket eden, talimat veren ve birlikte çalıştığı insanların ihtiyaçlarını vaktinde sezip öngören yaratıcı kimselerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderler rasgele değil, seçilmiş kişiler olmak zorundadır. Liderler kendi işlerine hakim ve işleri konusunda yeterince bilgi ve deneyime sahip kişilerdir ve işlerini en iyi şekilde yapmaktadırlar (Tunçer, 2010). Lider kişiler, öncülük ettiği gruplara ve insanlara güven verirler ve asla bu güveni boşa çıkarmaz, kötüye kullanmazlar (Bennis, 2001).

Liderlik özelliklerine bakıldığında literatür taramasında oldukça fazla sonuç çıkmaktadır. Lider kişiler, geleceğe yönelik hedefleri belirlemeli, planlı olmalı, risk alabilmeli, ortamı doğru şekilde analiz edebilmeli, alt-üst ilişkisinde güven vermeli ve karşı güven duymalı, hedeflerini ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeli, standartlarını ortaya net bir şekilde koyabilmeli ve yaratıcı olmalıdır (Wadsworth, 1999). Liderliğin en temel özelliği ise, başkalarına karşı saygılı ve değer veren, dürüst, saygın, yaratıcı ve sezgisel yeteneği güçlü olmasıdır (Önen ve Kanayran, 2015). İletişim kurabilme yeteneği, çalışanlar ile paylaşım yapma liderler için önemli özelliklerden bir tanesidir (Drucker, 1999). Başka bir çalışma da ise liderlerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde belirtilmiştir: Liderlerin eğitici, idareci ve tasarımcı olmaları gerektiğidir (İraz ve Şimşek, 2004). Lider, belli norm ve kurallara uygun davranabilen, adil, paylaşımcı olan, kendisi ile barışık ve insanlara örnek olacak nitelikte olmalıdır (Kaya, 2002). Liderler çalışanları motive eder ve esin verir (Rosen, 1998).

Başarılı ve etkin bir lider, birlikte çalıştığı arkadaşları için en uygun ortamı hazırlayan, yaratıcılıklarını destekleyen ve onları gururlandırdığı şekilde sağlıklı ortamlar geliştirmelidir (İraz ve Şimşek, 2004). Değişimin hızla gerçekleşmesi, örgüt yapılarının bu değişimlere ayak uydurup ayakta kalabilme çabalarına bakıldığında, örgütün ihtiyaçları değişmekte ve bundan dolayı da liderlik kavramı da daha fazla önem kazanmaya başlamaktadır. Örgütlerin devamlılığını sağlıklı bir şekilde getiren liderlerdir ve örgütler liderler ile rekabet haline girerler. Bir örgütte daha iyi bir liderin varlığı daha iyi işgören kişiler yaratır ve bu sayede birlikte daha verimli ürünler geliştirip ortaya çıkarırlar (İraz ve Şimşek, 2004). Bennis (2001)'e göre liderlerin ortak özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

Liderin hazırlıklı olması,

Vizyon,

Erdem,

Merak ve coşku,

Risk almaya yatkın olma,



Kapsamlı bir eğitim,
Mükemmelliğe karşı adanmışlık,
Kişilere ve beraberliğe karşı inanç,
Uzun vadeli düşünüp kâra yönelme.

Guinn (1997) yaratıcı liderlerin ehliyet modeli olarak şunları açıklamıştır:

İşten yeterince anlama,
Açık ve net iletişim,
Etik ve Liderlik,
Takım çalışması,
Müşteri memnuniyeti,
Sürekli bir ilerleme,
Çalışanları geliştirme,
Stratejik biçimde pazarlama ve
Küresel farkındalık (Tunçer, 2011).

Örgüt yapıları için liderlik günümüzde çok daha fazla önem kazanmıştır. Liderlerin örgütlere önemli katkılarına bakıldığında temel özellikleri şu şekilde sıralanmıştır (Bolat ve ark., 2008; Tunçer, 2011).

Liderler motivasyon sağlayan kişiler olmalıdır.

Liderlerin yönetebilme becerisi iyi olmalıdır.

Liderler yönlendirici ve yol gösterici olmalıdır.

Liderler esnek bir yapı kurup bunu geliştirmelidir.

Liderler takım çalışmalarına önem vermelidir.

Liderler çalışan kişilerin özel yaşamlarını ve iş yaşamlarını dengede tutabilmelidir.

Liderler çalışanlarına güvenmeli ve onları iyi tanımalıdır.

Liderler doğru ve hızlı bir şekilde karar almalıdır.

Liderler çalışanlarının ya da grup üyelerinin alınacak olan kararlara katılımını teşvik etmeli ve sağlamalıdır.

Liderler umutlu olmalı, insanlara güven ve moral vermelidir.

Liderler risk alabilmeli ve

Liderler zamanı verimli kullanabilmelidir.

Liderler, bir işi ya da kişileri yönetme ve yönlendirme arasındaki ayrımı çok iyi bilmelidir. Bu ayrımı iyi bilen liderler yönetici pozisyonu olan kişilerden de ayrılmaktadır (İraz ve Şimşek, 2004). Liderlik ve yöneticilik kavramları bazı çalışmalarda bir alınmakta ya da toplumda aynı anlam taşıdıkları bilinmektedir. Fakat ne kadar aynıymış gibi görünseler de birbirlerinden farklı anlamlar taşımaktadır (Önen ve Kanayran, 2015). Liderler belli koşullar çerçevesinde ve belli amaçlara yönelik olarak kişileri etkisi altına alan, hedefte olan amacın gerçekleştirilmesi için çalışanların içtenlikle çalışmasını ve çabalamasına etki eden olarak ifade edilir (Önen ve Kanayran, 2015). Yöneticiler ise, başkalarının planladığı şekilde başkaları adına çalışan, önceden başkaları tarafından planlanmış hedefe ulaşmada organize olup çaba sarf eden, işleri planlayıp aynı zamanda uygulayan ve sonunda ise değerlendiren kişilerdir (Tunçer, 2011). Lider ve yönetici arasındaki farklar şu şekilde sıralanır:

Liderlik bir yetenek ise, yöneticilik bir yetkidir.

Liderlik orjinal, yöneticilik kopyadır.

Liderler değişim ve gelişim yaratırken yöneticiler muhafaza eder.

Liderin odaklandığı insan iken, yöneticilerin sistem ve yapılarıdır.

Liderlik takım işiyken, yöneticilik tek adam rejimidir.

Liderler yaratıcı ve yenilikçidir, yöneticiler ise taklitçi.

Liderler işin sonuçlarına odaklanırken, yöneticiler işin nasıl yapılması gerektiğine odaklanırlar.

Liderler daha geniş pencereden bakarken, yöneticiler daha dar pencereden bakarlar.

Liderler farklılık yaratırlar, yöneticiler ise var olan düzeni sürdürür.

Liderler işleri veya sonuçları sorgularken, liderler durumu kabullenirler.

Liderler çalışanları motive ederek çalıştırırken yöneticiler zorlayarak ya da dayatarak çalıştırır.

Liderler fikir alışverişi yapar, danışır fakat yöneticiler emir verirler.

Liderler çalışanları ödüllendirirken yöneticiler cezalandırır (Tunçer, 2011).

Liderlik Kuramları

Liderlik olgusu üzerine çok fazla çalışmalar yapılmış ve bu çalışmalar çeşitli açıklamalar ile belli yaklaşımlar çerçevesinde bir araya getirilmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Liderlik yaklaşımları/kuramları 4 ana başlık altında toplanmaktadır.

a) Özellikler Yaklaşımı: Özellikler yaklaşımı, ilk geliştirilen yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, bazı insanlar doğrudan ve doğal liderdir ve bu liderlerin diğer insanlara göre belirgin özellikleri vardır. Örneğin bu liderleri diğer insanlardan ayıran belli yetenekler ve fiziksel özellikler vardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Bu yaklaşıma göre liderin taşıması gereken özellikler şöyledir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010):

Enerjinin yüksek olması ve aktiflik (Fiziksel özellikler).

Akıcı konuşma, bilgi birikim ve kesinlik (Zeka ve yetenek).

Yaratıcı olma, dürüstlük, ahlaki ve etik davranış (Kişilik).

Sorumluluk bilinci, başarı güdüsü, ileriye hedefleme ve hedefi gerçekleştirme de sorumluluğunu bilme (İş ile ilgili özellikler).

İş birliği yapma, nezaket kuralları, sosyal olma ve sosyal katılım (Sosyal özellikler).

Yapılan çalışmalara göre özellikler yaklaşımın liderliği anlamak için yeterli olmadığı anlaşılmış ve eksik yönleri üzerinde durulmuştur (Gün ve Aslan, 2018). Özelliklerinin ölçülememesi durumu ya da kişide bulunan özelliklerin lider olunabilmesi için eksik ve yetersiz kalması yeni yaklaşımların var olmasına yol açmıştır (Tengilimoğlu, 2005).

b) Davranışsal Yaklaşımlar: Özellikler yaklaşımının aksine, lideri lider yapan unsurların özellikleri değil, değişim süreci içerisinde liderin sergilemiş olduğu davranışlarıdır. Liderlerin planlama yapıp yapmaması, birlikte çalıştığı insanlarla olan iletişim şekli, uygulama yapılacak şeyleri kontrol şekli, yetki devrini kullanması ve amaçları ya da hedefleri doğru belirleme şekli gibi davranışlar, liderliğin etkinliğini belirleme de önemli faktörlerdir. (Bakan ve Büyükbeşe, 2010). Davranışsal yaklaşımın gelişmesinde yapılan pek çok çalışma sonucunda ortaya çıkan bazı liderlik tarzları vardır (Gün ve Aslan, 2018).

Ohio State-Devlet Üniversitesi Liderlik Modeli: Anlayış gösterme ve yapıyı kurma olarak iki ana eksen geliştirmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Schermerhorn ve ark., 1995).

Michigan Üniversitesi Liderlik Çalışması: Bu araştırma sonucunda birey merkezli ve iş merkezli olarak iki temel liderlik davranışı belirtilmiştir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Harvard Üniversitesi Çalışması: İş lideri ve Sosyo-duygusal lider olmak üzere iki lider davranışı ortaya çıkarmıştır (Baysal ve Tekarslan, 1996).

Mouton ve Blake'nin Yönetim Tarzı Modeli: Kişiler arası ilişkilere yönelik ve üretime yönelik olma olarak iki boyutta liderliği açıklamışlardır (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Dubrin, 1997).

X ve Y Kuramı: X kuramı: Bu kurama göre yönetici veya liderlerin davranışları, kişiler hakkındaki varsayımlar üzerinden oluşmaktadır (Gün ve Aslan, 2018; Küçüközkan, 2015).

Y kuramı: Bu kurama göre ise, insanların sorumluluk bilincinin ve sorumluluk almaya karşı açık olduklarını ve insanların motive olmaya açık olduğunu öne sürer (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Gün ve Aslan, 2018). Likert'in Sistem Dört Modeli: Yaklaşımını dört model altında toplamıştır. İstismarcı otoriter, koruyucu otoriter, danışmalı yönetim tarzı ve katılmalı yönetim (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

Tüm bu çalışmaların ortaya koyduğu ve ortak anlayışı, liderlik davranışı ortaya çıkarken önemsenen iki durum vardır: kişiye yönelik liderlik tarzı ile işe yönelik liderlik tarzı durumudur (Bakan ve Büyükbeşe, 2010).

c) Durumsallık Yaklaşımı: Bu yaklaşıma göre, liderlerin etkinliği ancak içinde bulunduğu şartlar çerçevesinde belirlenir (Gün ve Aslan, 2018). Başka bir tanıma göre, lider, seyirciler ve şartları arasındaki ilişkileri içeren bir süreçtir (Demir ve ark., 2010). Durumsallık kuramına göre liderlik etkinliğini belirleyen bazı etmenler vardır ve bunlar: konulan hedefin niteliği, seyircilerin beklentileri ve yetenekleri, organizasyon özellikleri, seyirciler ile liderin geçmiş deneyimleri ve örgütsel hava gibi etmenlerden oluşur ve sıralanır (Tengilimoğlu, 2005). Durumsallık kuramı arasında sayılabilecek ve sıralanabilecek bazı yaklaşımlar vardır: Friedler'in Durumsallık Kuramı, Yol ve Amaç Kuramı, Vroom ve Yetton'un Normatif Kuramı, Ardışık Liderlik Kuramı, Reddi Üç Boyutlu Liderlik Kuramı ve Hersey ve Blanchard'in Durumsal Liderlik Kuramı şeklinde sıralanmaktadır (Gün ve Aslan, 2018; Yeşilyurt, 2007). Bu kuramlarda belli bir ortak nokta vardır. İlişkisel ya da görev niteliğinde bir liderlik tarzı her zaman ve her şartta mümkün olmayabilir bu sebeple de tersine ilişki ya da görevin etkin ve verimli olabileceği vurgulanmaktadır (Çağlar, 2004).

Liderlik Türleri

a) Otokratik Lider: Bu lider türü eskilere dayanmakta fakat günümüzde hala sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Otokratik lider, karar mercii olarak tek yetkili kendisini görür ve sahip olduğu bu yeterlilik ve gücü diğer insanlara aktarır (Önen ve Kanayran, 2015). Otokratik lider katı kurallara sahip ve anlaşmazlıktan hoşlanmayan bir liderlik özelliğine sahiptir (Yeo, 2006). Grubu yönetme, bir durum hakkında karar alma ve onu uygulama otokratik lidere aittir ve bu tip bir liderlik türü ancak otokratik ve bürokratik yönetim anlayışına sahip olan toplumlarda geçerlidir (Önen ve Kanayran, 2015).

b) Tam Serbesti Tanyan (Laissez-Faire) Liderlik: Kaynak sağlayan bir lider türü olan (Türkmen, 1999) tam serbesti tanyan liderlik türü, güdülenme üzerine hareket eder. Yani seyirciler kendi problemlerine çözüm bulma ve kendilerini yetiştirme konusunda güdülenmişlerdir (Bakan ve Büyükbeşe, 2010; Önen ve Kanayran, 2015). Lider burada tüm sorumluluğu üyelerle bırakır.

c) Katılımcı veya Demokratik Liderlik Türü: Bu liderlik tipinde lider ve diğerleri daha çok grup halindedirler ve o şekilde hareket ederler. Bu tipi benimseyen lider, çalışanlarını destekler, motive eder ve insanlarla olan ilişkilere büyük önem verir. Burada demokratik lider, çalışmalarda karar alım süreçlerine çalışanlarını da dahil eder (Güney, 1997; Önen ve Kanayran, 2015).

d) Karizmatik Liderlik: Bu liderlik tipine sahip kişiler, genellikle kaos ve kriz zamanlarında kendini gösteren, güçlü bir yapıya sahip, yapıcı ve kurtarıcıdırlar (Önen ve Kanayran, 2015). Bu tip liderlerin kişilik özelliklerine bakıldığında, özgüvenli, çalışanlarına karşı motive edici gücü fazla olan, insanlar üzerinde hayranlık uyandıran, cesaretli ve ikna kabiliyeti yüksek özelliklere sahip kişilerdir (Çelik ve Sünbül, 2008). Önen ve Kanayran (2015), çalışmalarında karizmatik lidere verilebilecek en güzel örneğin Mustafa Kemal Atatürk olduğunu belirtmişlerdir.

e) Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik: Bu tip lider türünde dönüşümcü liderler, değişimi ve yenilenmeyi gerçekleştirerek kişi ya da kişileri en iyi performansa ulaştırmayı hedefleyen ve sağlayan kişilerdir (Erturgut ve Erturgut, 2010). Dönüşümcü liderlerin en önemli gayesi çalışanlarını güçlendirmek değil, onlara güven aşılama ve ilham kaynağı olmaktır (Sayılı ve Tüfekçi, 2008). Etkileşimci lider ise daha çok iş odaklıdır ve hedefleri belirlemede, yönetmede kendisi iş başındandır. Başlı başına bir denetim fonksiyonu oluşturmaktadır. Etkileşimci liderlik türü ödül ve ceza odaklıdır (Gün ve Aslan, 2018). Etkileşimci liderlik türünde istenen davranışlar ödüllendirilir, istenmeyen davranışlar ise cezalandırılır (Kılıç ve ark., 2014).

f) Vizyoner Liderlik: Bu liderlik türünde, geleceğe yönelik güvenilir ve gerçekçi bir vizyon yaratma yeteneği vardır (Tekin ve Ehtiyar, 2011). Geleceği öngörebilme yeteneği ile istediği hedef ve amaca yönelik çalışmalarına mutlaka kendi çalışanlarını da dahil etmekte ve birlikte hareket etmeyi sağlamaktadır (Doğan, 2007). Vizyoner liderin en önemli yanı, gelecekte karşılaşılabilecekleri durumları öncesinden görerek ona göre önlem almasıdır (Önen ve Kanayran, 2015).

Liderlik ile ilgili son yıllarda birçok çalışma yapılmıştır ve bu çalışmalar neticesinde yeni kavramlardan bahsedilmektedir. Bu son çalışmalarda liderlikle ilgili özellikle dönüşümcü ve etkileşimci liderlik kavramı üzerinde durulmakta ve çokça bahsedilmektedir (Bakan, 2008). Çağdaş yaklaşımlar içerisinde başka liderlik türlerinden de bahsedilmektedir. Bunlar dönüşümcü ve etkileşimci ve vizyoner liderliğe ek olarak; kuantum liderlik, ruhani liderlik, otantik liderlik ve sürdürülebilir liderliktir (Gün ve Aslan, 2018).

YÖNTEM

Bu çalışmada bir literatür taraması yapılmıştır. Seçilen konu ile ilgili anahtar kelimeler belirlenerek 1990-2020 (Ağırlıklı olarak 2000-2020 arası) yılı arası yazılan makaleler, konu ile ilgili okunan kitapların ilgili bölümleri ve 4 yüksek lisans, 1 doktora tezi (Türkçe ve İngilizce kaynaklar) taranmıştır. Tarama seçimleri tarih ve konu filtreli random şekilde yapılmıştır. Taranan makaleler konu başlıklarına göre ayrıldıktan sonra Örgütsel Değişim Sürecinde Değişime Açıklık Kavramı ve Liderlik konusundaki makaleler harmanlanarak ortaya yeni bir derleme makale çıkarılmıştır.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Günümüzde pek çok alanda yaşanan çeşitli değişimler bireyleri ve toplulukları değişime mecbur etmektedir. Hızla süren değişim ve gelişmeler karşısında değişime en çok ihtiyaç duyan şüphesiz örgütlerdir. Değişime ayak uyduramayan örgütler için işin sonucunda dağılma veya küçülme kaçınılmaz bir durumdur. Örgütsel değişim yukarıdaki paragraflarda da açıklandığı gibi bir süreçtir ve bu süreç kendiliğinden hedeflenen sonuca ulaşamaz. Doğru ve planlı bir yönetim anlayışının benimsenmesi ile örgütsel değişim sürecinin daha sağlıklı gerçekleşeceği çeşitli araştırmalar ile ortaya konulmuştur. İster küçük olsun ister büyük örgüt yapıları olsun her biri için değişim kaçınılmaz bir durumdur. Değişim sürecinin başarısız olmasının birçok sebebinin olması ile beraber bu makalede ele alınan değişime açıklık kavramının da değişim sürecinin önemli bir parçasını oluşturduğunu vurgulamak gerekir. Değişime karşı geliştirilmiş olan tutumlar arasında değişime açıklık kavramı vardır ve alanyazıda bu kavram detaylıca açıklanmıştır. Değişime açıklık kavramı, kişinin esnekliğine vurgu yapan bir özellik olarak tanımlanmakta ve aynı zamanda kişinin ya da kişilerin gönüllü olmasını ifade etmektedir (Eroğlu ve Alga, 2019). Yani değişim süreci söz konusu olduğunda çalışanların bu sürece yönelik sergilemiş oldukları tutum ya da sürece verdikleri tepkiler değişime karşı açık olup olmama durumunu belirlemektedir (Erkmen, 2006). Örgütsel değişim sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için etkili olan en önemli faktörlerden bir tanesi değişime açık olma durumudur (Blau ve Peled, 2012; Erkmen, 2006). Bu sebeple ki örgüt içerisinde yer alan çalışanların değişime karşı açık olma durumunun ve buna pozitif anlamda etki eden faktörlerin araştırılması gerek görülmüştür (Zayim ve Kondakçı, 2015). Bu kapsamda çalışmada ele alınan liderlik kavramının ve rolünün örgütsel değişim sürecinde değişime karşı açık olma durumuna etki eden önemli bir faktör olarak açıklanması ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Liderlik ile ilgili yapılan çalışmalar da liderlerin kendilerini izleyen çalışanlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Herold ve ark., 2008; Van Dam ve ark., 2008). Örgütsel değişim sürecinde lider kişilerin varlığı ve etkisi büyük ölçüde, çalışanlar ile arasındaki etkileşim ve iletişime bağlıdır (Van Dam ve arkadaşları, 2008). Kişiler ile geliştirilen bu etkileşim, örgütsel değişim sürecinde çalışanların algıları ve yorumlama yeteneklerinin şekillenmesine etki ettiğinden dolayı liderler ile çalışanlar arasında kurulan etkili iletişimin değişime hazırlık evresini oluşturmada önemli olduğu belirtilmektedir (Bouckenooche ve ark., 2009). Değişime karşı açık olmamanın ya da direncin nedenleri arasında, oluşacak değişim sürecinde bir belirsizliğin hissedilmesi veya oluşması bildirilmektedir (Tunçer, 2013). Van Dam ve arkadaşları (2008)' göre, örgütsel değişim sürecinde lider kişilerin çalışanlarını bu sürece ilişkin bilgilendirmesi, çalışanlar ile yoğun ve sıkı bir ilişki içerisinde olması oluşacak belirsizlik durumlarını azaltarak çalışanlarda güven oluşumuna yol açar ve bu durum çalışanlarda değişime karşı açıklığın oluşumuna ve olumlu yönde artmasına katkı sağlayabilir. Değişime karşı açıklığı oluşturmak için izleyicilerin kişisel algı ve yorumlarını değiştirmek ve belli ölçüde etkilemek gerekmektedir (Armenakis ve ark., 1993; Zadeoğulları, 2010). Değişime karşı algının ve farkındalığın sağlanması için değişim ihtiyacının gerekliliğinin hissettirilmesi ve bu değişim gerçekleştiğinde ortaya çıkabilecek sonuca ilişkin çalışanlarda kabullenme durumunun gerçekleşmesi için ikna edilmiş olmaları önem arz etmektedir (Armenakis ve ark., 1993). Bu durum çalışanların değişim hakkında olumlu fikirlere ve bu değişimin olumlu etkiler yaratacağına inanmaları ile muhtemeldir (Jones ve ark., 2005). Armenaksi ve arkadaşları (1993)'e göre, örgüt içerisinde çalışanların değişime karşı açık olmalarını sağlayabilmek için onlara ihtiyaca yönelik motivasyon sağlamak gerekmektedir. Tüm bunların sağlanması için örgüt içerisinde çalışanlar ile yoğun ve sıkı ilişki içinde olan liderler bu durumları gerçekleştirme konusunda birincil düzeyde sorumlu kişilerdir ve bu kapsamda çalışanları değişime karşı açık hale getirmeyi başarılı ve etkin bir şekilde sağlayabilirler (Cerit ve ark., 2017). Liderlik üzerine yapılan çalışmalardan biri de Herold ve arkadaşlarının (2008)' de yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada liderliğin onu izleyen kişileri ya da çalışanları olumlu yönde etkilediği bulunmuştur. Lider kişilerin çalışanlarına sorumluluk vermesi, bir konuda yetkilendirmesi ve bunun için güdülemesi ve buna ek olarak ihtiyaç ve gereksinimleri tespit edip desteklemesi çalışanların değişime karşı açık olmasına katkıda bulunduğu belirtilmiştir (Herold ve ark., 2008).

Bu çalışmada geniş kapsamlı bir literatür taraması yapılmış ve örgütsel değişim sürecinde önemli bir etken olan değişime açıklık kavramının olumlu ve etkin bir şekilde değişim sürecine katkı sağlamasında liderlik rolünün önemi vurgulanmış ve çeşitli çalışmalar ile açıklanarak ortaya konmuştur. Çağımızın en önemli gerekliliklerinden ve kaçınılması mümkün olmayan bu değişime örgütlerin ayak uydurabilmesi örgüt yapıları açısından oldukça

önemlidir. Başka bir deyişle, yaşanan ve hızla yaygınlaşan bu değişim, örgüt yapılarını da değişime mecbur etmektedir. Değişim kaçınılması zor olan bir gerçekliktir. Günümüze baktığımızda değişim önüne geçilemeyen bir ivme ve nitelik kazanmıştır. Elbette söylendiği kadar kolay olmamakta ve çoğu zaman ayak uydurabilmek oldukça zor olmaktadır. Burada söz konusu sadece değişimin gerçekleşmesi veya örgüt yapıların değişime ayak uydurmak için çaba göstermesinden ziyade örgüt yapıların başarılı ve etkin bir biçimde değişim- dönüşüm yaşaması için deneyimli liderlere de ihtiyaç vardır. Örgütsel değişim sürecinin en önemli parçalarından biri olan değişime açıklığın liderlerin rolü ve örgüt içerisinde liderlerin çalışanlar ile birebir ilişkide olması çalışanların değişime karşı açık olmalarını sağlamakta, onları hazırlamakta ve örgütsel değişim sürecine ciddi anlamda katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Armenakis, AA, Harris, SG ve Mossholder, KW (1993). Organizasyonel değişim için hazır olma yaratmak. İnsan ilişkileri, 46 (6), 681-703.
- Basım, H. N., Sözen, H. C., Yeloğlu, H. O., Sağsan, M., Şeşen, H., ve Çetin, F. (2009). Örgütlerde değişim ve öğrenme. Siyasal Kitabevi.
- Bozbayındır, F., ve Alev, S. (2018). Öğretmenlerin öz yeterlilik, proaktif kişilik ve değişime açıklık algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(2), 293-311.
- Bolat, T., Seymen, O. A., Bolat, O. G., ve Erdem, B. (2008). Yönetim ve Organizasyon, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Börü, D. ve Güneşer B.(2006). Algılanan Örgütsel Destek ve Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile İlişkisi ve Güvenin Rolü, Öneri Dergisi c, 25, 43-58.
- Baysal, A. C., ve Tekarslan, E. (1996). İşletmeciler için davranış bilimleri. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Bennis ve Warren (2001), Bir Lider Olabilmek, (Çev.: Utku Teksöz), 2. Baskı, Sistem Yayınları, İstanbul.
- Blau, I., ve Peled, Y. (2012). Teachers' openness to change and attitudes towards ICT: Comparison of laptop per teacher and laptop per student programs. Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 8(1), 73-82.
- Bouckennooghe, D., Devos, G., ve Van den Broeck, H. (2009). Organizational change questionnaire-climate of change, processes, and readiness: Development of a new instrument. The Journal of psychology, 143(6), 559-599.
- Cochran, JK, Bromley, ML ve Swando, MJ (2002). Şerif yardımcılarının örgütsel değişime açıklığı. Polislik: Uluslararası bir polis stratejileri ve yönetimi dergisi.
- Covin, T. J., ve Kilmann, R. H. (1990). Participant perceptions of positive and negative influences on large-scale change. Group & Organization Studies, 15(2), 233-248.
- Choi, M. (2011). Employees' attitudes toward organizational change: A literature review. Human resource management, 50(4), 479-500.
- Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., ve Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: A longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. Journal of Occupational and Organizational psychology, 75(4), 377-392.
- Cerit, Y., Kadioğlu, Ateş, H., ve Kadioğlu, S. (2018). Etkili okul müdürlerinin liderlik nitelikleri ile öğretmenlerin değişime açık olma düzeyleri arasındaki ilişki. Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 8(1), 105-129.
- Çakır, B. S. (2009). İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin örgütsel değişime ve örgütsel değişime direnme olgularını algılamaları üzerine bir araştırma (Master's thesis, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Çelebioğlu, F. (1982). Davranış Açısından Örgütsel Değişim, İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3008.
- Çağlar, İ. (2004). İktisadi ve idari bilimler fakültesi öğrencileri ile mühendislik fakültesi öğrencilerinin liderlik tarzına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırmalı analizi ve Çorum örneği. Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi, (2), 91-108.
- Çelik, C., ve Sünbül, Ö. (2008). Liderlik algılamalarında eğitim ve cinsiyet faktörü: Mersin ilinde bir alan araştırması. Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics ve Administrative Sciences, 13(3).
- Düren, A. Z. (2000). 2000'li yıllarda yönetim: sürekli değişim ve belirsizlik ortamında gelişen ve yönetsel yaklaşımlar. ALFA Basım Yayım Dağıtım.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. Doğuş Üniversitesi Dergisi, 14(1), 56-64.

- Devos, G., Buelens, M. ve Bouckennooghe, D. (2007). Organizasyonel değişime açıklığı anlamaya içerik, bağlam ve sürecin katkısı: İki deneysel simülasyon çalışması. Sosyal psikoloji Dergisi, 147 (6), 607-630.
- Drucker, Peter F. (1999); "Gelecekte İşlerin Alacağı Şekil", Ed: Frances Hesselbein, Paul M. Cohen, Çev:Salim Atay, MESS Yayınları, 117-128.
- Dunham-Presenter, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L., ve Pierce, J. The development of an attitude toward change instrument.
- DUBRIN, A. (1997). Essentials of Management South Western College Publishing, 4. Ohio.
- Demir, C., YILMAZ, M. K., ve Çevirgen, A. (2010). Liderlik yaklaşımları ve liderlik tarzlarına ilişkin bir araştırma. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 2(1). Doğan, S. (2007). Vizyona dayalı liderlik. Kare Yayınları.
- Eroğlu, Ş. G., ve Alga, E., (2019). Üniversite Çalışanlarının Örgütsel Değişime Açıklıkları ile Örgütsel Ataletleri Arasındaki İlişki. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23(3), 1251-1271.
- Erkmen, T. (2006). A study about employees' acceptance of change practices in organizations. Yönetim Yıl, 55(17), 1-15.
- Erturgut, R., ve Erturgut, P. (2010). TRANSFORMASYONEL LİDER KARİZMATİK Mİ? VİZYONER Mİ? SAĞLIK ÖRGÜTLERİNDE BİR ARAŞTIRMA. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9(34), 223-239.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of educational change (3rd ed.). New York: Teacher College Press.
- Giacquinta, B.J. (1973). The process of organizational change in schools. Review of Research in Education, 1: 178-208.
- Güçlü, N., ve Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13), 240-254.
- Gökçe, F. (2004). Okulda değişimin yönetimi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 211-226.
- Gün, İ., ve Aslan, Ö. (2018). Liderlik kuramları ve sağlık işletmelerinde liderlik. Journal of Health and Nursing Management, 5(3), 217-226.
- Güney, S. (1997). Yönetici ve yönetilen açısından disiplin ve moral, 21. yy. da Liderlik Sempozyumu. İstanbul: DHO Matbaası, (s 216).
- Helvacı, M. A. (2005). Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- HUSSEY, David. (1998). Değişim Yönetimi. (çev: Ali Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları. 1. Baskı.
- Herold, D. M., Fedor, D. B., Caldwell, S., ve Liu, Y. (2008). The effects of transformational and change leadership on employees' commitment to a change: a multilevel study. Journal of applied psychology, 93(2), 346.
- Jones, RA, Jimmieson, NL ve Griffiths, A. (2005). Organizasyon kültürünün ve yeniden şekillendirme yeteneklerinin değişim uygulama başarısı üzerindeki etkisi: Değişime hazır olmanın aracı rolü. Yönetim araştırmaları dergisi, 42 (2), 361-386.
- Karcioğlu, F., ve Timuroğlu, M. K. (2004). Örgüt kültürü ve liderlik. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 18(1-2), 319-338.
- Koçel, Tamer, 2005, İşletme Yöneticiliği, 10. Baskı, Arıkan Yayıncılık, İstanbul.
- Koç, Z. (2014). Örgütsel değişim, değişim yönetimi ve örgütsel davranışlar üzerine örnek bir uygulama (Doctoral dissertation, Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kotter, J. P. (1999). Değişim,(Çeviren: Meral Tüzel). Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası Yayını, İstanbul, 24.
- Koçel, T. (2007). İşletme Yöneticiliği, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kozak, M. A., ve Güçlü, H. (2003). Turizm işletmelerinde değişim yönetimi üzerine kavramsal bir inceleme, endüstri ve insan ilişkileri. İnsan Kaynakları Dergisi, 5(1).
- Kurşunoğlu, A., ve Tanrıoğen, A. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel değişmeye ilişkin tutumları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20(20), 13- 22.
- Kaya, Ç. (2002). Liderler: Liderliğe giden yollar. Beta Yayınları, İstanbul, 1.

- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(2), 85-116.
- Kılıç, R., Keklik, B., ve Yıldız, H. (2014). Dönüştürücü, etkileşimci ve tam serbesti tanıyan liderlik tarzlarının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma.
- Lines, R. (2005). The structure and function of attitudes toward organizational change. Human resource development review, 4(1), 8-32.
- Moran, J. W., ve Brightman, B. K. (2000). Leading organizational change. Journal of workplace learning.
- Mintzberg, H. ve Westley, F. (1999). Cycles of organizational change. Strategic Management Journal, 13(Winter): 39-59
- Miller, V. D., Johnson, J. R., ve Grau, J. (1994). Antecedents to willingness to participate in a planned organizational change.
- Oğuz, Ç. (2009). Örgütsel vatandaşlık davranışının örgütsel değişim üzerine etkileri ve bir uygulama. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Özkara, B. (1999). Evrimci ve devrimci örgütsel değişim. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Örücü, D. (2013). Örgütsel değişimin yönetimi. İçinde S. Özdemir. Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama, 445-479.
- Önen, S. M., ve Kanayran, H. G. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi, 5(2), 43-64.
- Ruben, B. D. (2009). Understanding, Planning and Leading Organizational Change: Coreconcepts and Strategies, Washington, DC: National Association of College and University Business Officers.
- Rıfat, İ. R. A. Z., ve Şimşek, G. (2004). Örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde liderliğin rolü: Transformasyonel liderlik incelemesi. Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 4(7), 99-117.
- Sop, S. A., ve Metin, T. C. (2016). Turizmde Örgütsel Değişim Modellerinin Kullanımı Üzerine Kavramsal Bir Araştırma. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi, 254-269.
- Sayılı, H., ve Tüfekçi, A. (2008). Başarılı bir örgütsel değişimin gerçekleştirilmesinde dönüştürücü liderliğin rolü. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, (30), 193-210.
- Schermerhorn Jr, J. R., Osborn, R. N., Uhl-Bien, M., ve Hunt, J. G. (2011). Organizational behavior. John Wiley ve sons.
- Tunçer, P. (2011). Örgütsel değişim ve liderlik. Sayıştay Dergisi, (80), 57-84.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12(1), 185-202.
- Toker, K. (2007). Örgütsel değişim ve Çorlu-Çerkezköy bölgesindeki Tekstil işletmeleri üzerinde bir uygulama (Master's thesis).
- Tokat, B., ve Kara, H. (1999). Yeniden yapılanma (Restructuring) stratejileri. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(2), 237-252.
- Turan, S., ve Bektaş, F. (2014). Liderlik. Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama. Ankara: Pegem Akademi.
- Tengilimoğlu, D. (2005). Kamu ve özel sektör örgütlerinde liderlik davranışı özelliklerinin belirlenmesine yönelik bir alan çalışması. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 4(14), 1-16.
- Türkmen, İ. (1999). Yönetimsel Zaman ve Yetki Devri Açısından Yönetimde Verimlilik, MPM Yayınları, 3.
- Tekin, A. G. Y., ve Ehtiyar, R. (2011). Başarının temel aktörleri: Vizyoner liderler Visionary leaders: The major actors of success. Journal of Yasar University, 24(6), 4007- 4023.
- Tunçer, P. (2013). Değişim yönetimi sürecinde değişime direnme. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1).
- Van Dam, K., Oreg, S., ve Schyns, B. (2008). Daily work contexts and resistance to organisational change: The role of leader-member exchange, development climate, and change process characteristics. Applied psychology, 57(2), 313-334.

- Yeşil, A. (2018). Örgütlerde değişimin önemi ve değişim yönetimi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(5), 307-323.
- Yeniçeri, Ö. (2002). *Örgütsel Değişimin Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Yeşilyurt, P. (2007). Türk ve İtalyan yöneticilerinin liderlik tarzları: Türkiye’de faaliyet gösteren Türk-İtalyan ortak girişimlerinde bir uygulama. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yüksel, Y. (2020). Örgütsel değişimin uygulanması. *International Journal of Social Science*, 3(2), 15-28.
- Yeo, R. K. (2006). Developing tomorrow's leaders: why their worldviews of today matter?. *Industrial and commercial training*.
- Zadeoğulları, S. (2010). Örgütsel değişime açıklık ve örgütsel bağlılık ilişkisi (Doctoral dissertation, DEÜ Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- Zayim, M., ve Kondakci, Y. (2015). An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610-625.
- Wanberg, C. R., ve Banas, J. T. (2000). Predictors and outcomes of openness to changes in a reorganizing workplace. *Journal of applied psychology*, 85(1), 132.
- Werner, Isabel, (1993). *Liderlik ve Yönetim*. (Çeviren: Vedat Üner), İstanbul: Rota Yayınları.

Afyonkarahisar Termal Otellerini Ziyaret Eden Turistlerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışları

Sustainable Consumption Behaviors of Tourists Visiting Afyonkarahisar Thermal Hotels

ÖZET

Günümüzde sürdürülebilir tüketim davranışları, dünyamızda daha bilinçli yaşam için gerekli olan bir kavramdır. Kıt kaynakların daha bilinçli tüketilmesi ve geri dönüşüm konusunda yapılan pek çok çalışmanın sonucunda tüketicilerin sürdürülebilir tüketim konusunda daha duyarlı olduğu gözlemlenmektedir. Ancak insanların farklı zamanlarda farklı davranışlar sergilediği göz önüne alındığında tatil için evinden ayrılan turistlerin nasıl davrandığını belirlemek ve gündelik hayatları arasında fark olup olmadığını belirlemek çalışmanın ana amacıdır. Bu amaç doğrultusunda Afyonkarahisar termal otellerinde konaklayan turistler ile yüz yüze görüşme tekniği ile gündelik hayatı ve turist olarak buldukları dönemdeki sürdürülebilir tüketim davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Otelerde konaklayan turistlerin gündelik hayatlarında sürdürülebilir tüketim davranışları sergiledikleri tespit edilirken, turist olarak geçirdikleri sürede sürdürülebilir tüketim davranışlarını göstermedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilirlik, Tüketim, Davranış.

ABSTRACT

Today, sustainable consumption behaviors are a concept that is necessary for a more conscious life in our world. As a result of many studies on more conscious consumption of scarce resources and recycling, it is observed that consumers are more sensitive to sustainable consumption. However, considering that people behave differently at different times, the main purpose of the study is to determine how tourists who leave their homes for vacation behave and to determine whether there is a difference between their daily lives. For this purpose, it was tried to determine the daily life and sustainable consumption behaviors of the tourists staying in Afyonkarahisar thermal hotels with the face-to-face interview technique. While it was determined that the tourists staying in the hotels exhibited sustainable consumption behaviors in their daily lives, it was determined that they did not show sustainable consumption behaviors during their time as tourists.

Keywords: Sustainability, Consumption, Behavior

GİRİŞ

Gelecek kuşakların ihtiyaçlarını da dikkate alarak, yaşam döngüsü bakış açısı ile doğal kaynakların, toksit maddelerin, atık salınımlarının ve çevreyi kirletici maddelerin kullanımını en aza indirgerken, temel gereksinimleri karşılayan ve daha iyi bir yaşam kalitesi sunan malların ve hizmetlerin kullanımı” olarak tanımlanan (OECD, 2002) sürdürülebilir tüketim, ilk defa 1992 yılında Dünya Zirvesi’nin Sürdürülebilir Kalkınma Eylem Planında ele alınmıştır. Daha sonra 2003 yılında Sürdürülebilir Tüketim ve Üretim Uluslararası Uzmanlar Toplantısı’nda Sürdürülebilir Tüketim ve Üretim için 10 Yıllık Çerçeve Programı oluşturulmuştur. 2004 Yılında ise Japon Başbakanı G8 zirvesinde 3R olarak adlandırılan azaltma (reduce), yeniden kullanım (reuse) ve geri dönüşüm (recycle)den oluşan sürdürülebilir tüketimin boyutlarından bahsetmiştir (Visvanathan ve Kumar, 2007). Bu politika yaklaşımlarının sonucu olarak hedefler belirlense de toplumu etkilemeye vakıf tüm kesimlerin çabalarına rağmen sürdürülebilir tüketim kültürünün benimsenmesi noktasında yeterli ilerleme kaydedilememiştir (Assadourian, 2010).

Turistlerin yaptıkları turizm faaliyetlerinde kendi günlük hayatlarından farklı davrandıkları ve bunun sonucu olarak da tatilleri boyunca sorumlu ve sürdürülebilir turizm ürünlerini daha az tercih ettikleri bilinmektedir (Budeanu, 2007). Ülkemizde Uzun ve Altaş (2017) tarafından yapılan bir çalışmada da benzer olarak, turistlerin genel yaşamlarında daha sürdürülebilir tüketim alışkanlıklarına sahip olmalarına rağmen tatil tüketim davranışlarında daha az sürdürülebilir davrandıkları tespit edilmiştir.

Çalışmanın amacı, Afyonkarahisar’da bulunan termal otelleri ziyaret eden turistlerin günlük yaşamlarındaki ve tatil sürecindeki tüketim davranışlarının sürdürülebilirliğini ölçerek birbirleri ile karşılaştırmaktır. Genel olarak çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

¹ Arş. Grv. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi İİBF İşletme Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye. ORCID: 0000-0003-2702-0645

Semih Açıkgozlu¹ 

How to Cite This Article

Açıkgozlu, S. (2023).
“Afyonkarahisar Termal Otellerini Ziyaret Eden Turistlerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışları” International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:9022-9026. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sss.72991>

Arrival: 12 September 2023
Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

- ✓ Turistlerin genel yaşamdaki sürdürülebilir tüketim davranış seviyeleri nasıldır?
- ✓ Turistlerin turistik destinasyondaki sürdürülebilir tüketim davranış seviyeleri nasıldır?
- ✓ Turistlerin genel yaşam ve turistik destinasyondaki sürdürülebilir tüketim davranışları arasında fark var mıdır?

SÜRDÜRÜLEBİLİR TÜKETİM

Stern'e (2000) göre sürdürülebilir tüketim kamusal çevreci davranışları ve özel hayatta kişilerin sergilediği çevreci tüketim davranışlarını içermektedir. Burada belirtilen kavramın genişliği açısından bakıldığında tüketiciler tarafından sürdürülebilirlik, yeni ürün alımının azaltılmasından az enerji harcayan ürün tercihlerine, doğal kaynakların ve enerji kaynaklarının daha az kullanılmasından, ürün paketlerinin ve atıklarının geri dönüştürülmesine kadar pek çok farklı alanda çeşitlenmektedir (Thøgersen ve Ölander, 2002; Welsch ve Kühling, 2009;)

Seyfang'a (2005) göre sürdürülebilir tüketim ise tüketicilerin karar alma sürecinde sosyal kaygıları göz önünde bulundurarak, pazar da çevreye duyarlı tüketiciler tarafından, diğerlerine göre daha verimli biçimde üretilmiş ürünlerin tüketilmesi olarak tanımlanmaktadır. Juvan ve Dolnicar (2016) turistler üzerinde yaptıkları çalışmada sürdürülebilirlik konusunda insanların oldukları değil olmak istedikleri kişiye dair bilgiler verdiklerini belirtmişlerdir.

Sürdürülebilir tüketimin boyutlarına bakıldığında literatürde 2004 Yılında ise Japon Başbakanı G8 zirvesinde 3R olarak adlandırılan azaltma (reduce), yeniden kullanım (reuse) ve geri dönüşüm (recycle)den oluşan sürdürülebilir tüketimin boyutlarından bahsetmiştir (Visvanathan ve Kumar, 2007). Bundan sonra yapılan farklı çalışmalar farklı boyutlar katmıştır. Bu boyutları bir ölçek oluşturmak inceleyen Doğan vd. (2015), sürdürülebilir tüketimin boyutlarını, çevreye duyarlılık, ihtiyaca bağlı alışveriş, kullanım sırasındaki tasarruf davranışı, yeniden kullanılabilirlik olarak dört boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir.

YÖNTEM

Çalışma, 2023 yılının Temmuz ayında Afyonkarahisar Termal Oteller Bölgesinde bulunan otellerde konaklayan 20 yerli turiste basit tesadüfi yöntemle ulaşımla yüz yüze görüşme ile yapılmıştır. Görüşmelerde çalışmaya katılanlara çevre duyarlılığı, ihtiyaç dışı tüketim, tasarruf ve yeniden kullanılabilirlik konusunda günlük hayattaki davranışlarını belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Termal konaklama birimlerinde buldukları sürede sürdürülebilir tüketim davranışlarını ölçmek için ise ulaşım, gıda, enerji kullanımı hakkında açık uçlu sorular sorulmuş ve davranışları belirlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan 20 kişinin 5'i erkek 15'i ise kadındır. Tüm katılımcılar 35-45 yaş aralığındadır. Gelir durumları aylık 50.000 TL'nin üzerindedir. Katılımcılar en az üniversite eğitime sahiptirler. Katılımcıların hepsi beş yıldızlı otellerde konaklamakta ve otele rezervasyon işlemlerini direk otelle iletişim kurarak gerçekleştirmişlerdir. Her katılımcı ile ortalama 25 dakika görüşme sağlanmış olup, toplamda her katılımcıya dokuz açık uçlu sorulmuştur.

Katılımcıların çevreye duyarlılık konusunda görüşleri özetlenerek Tablo 1 de verilmiştir. Buna göre çevreye duyarlılık konusunda katılımcılar genel olarak çevreye duyarlı olduklarını belirtmişlerdir. Çevreye duyarlı olduğunu belirten katılımcılar arasında "Giyim alışverişlerimde satın alırken özellikle ürünün üretildiği maddenin doğal şeylerden olmasına dikkat ederim. Sentetik olan ürünler hem cildime zarar veriyor hem de doğaya zarar verdiğini düşünüyorum" (41, Kadın, Üniversite Mezunu) şeklinde düşüncesini ifade eden katılımcı, sentetik ürünleri kullanmaya yönelik özeni de belirtmiştir. Yine aynı konuda bir başka katılımcı (37, Kadın Yüksek Lisans) "bırakın bu ürünleri satın almayı etrafımda bulunan insanları, ailemi de bu tür ürünleri satın almamaları konusunda sürekli uyarır ve ikaz ederim" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Çevreye duyarlı olduğunu belirten ancak "kullandığım deterjan ve temizlik ürünlerinde ambalaj üzerinde çevreye zarar vermediğini belirten ürünleri tercih ediyorum ancak bunların içindekileri gerçek manada bilmediğim için tamda emin olamıyorum" (40, Kadın, Üniversite) diyen bir katılımcı çevreye duyarlılığının üretici tarafından belirlendiğinden bahsetmiştir. Bir başka katılımcı ise "ben ne kadar plastik ürün kullanmak istemesem de, üreticiler sattıkları ürünlerde en azından ambalajlarında plastik ürünler kullanmakta, bu da benim düşüncemi etkilemekte" (44, Kadın, Üniversite) diyerek çevre duyarlılığının etkilendiğini belirtmiştir.

Başka bir katılımcı ise "çevreye duyarlıyım, çöp atmıyorum ama arabamdan zehirli gazlar çıkıyor. Kullandığım kâğıdı çift taraflı kullanmaya çalışıyorum ama üretiminde ağaçlar kesiliyor. Ben ne kadar duyarlı olsam da olamıyorum, onun için kararsızım bu konuda" (42, Erkek, Yüksek Lisans) diyerek çevreye duyarlılık konusunda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 1: Katılımcıların Çevreye Duyarlılıkları Hakkındaki Görüşler

Grup	N	%
Çevreye Duyarlı	10	50
Çevreye Duyarlı Ancak Ürünlerin Bileşenlerini Bilmiyor	6	30
Kararsız	2	10
Çevreye Duyarlı Değil	2	10
Toplam	20	100

Tablo 2’de katılımcıların ihtiyaç dışı ürün satın alımları konusundaki görüşleri özetlenmiştir.

Tablo 2: Katılımcıların İhtiyaç Dışı Ürün Satın Alımları Hakkındaki Görüşleri

Grup	N	%
İhtiyaç Dışı Ürün Satın Alırım	12	60
İhtiyaç Dışı Ürün Satın Almam	4	20
Bazı Ürün Gruplarında İhtiyaç Dışı Ürün Satın Almam	4	20
Toplam	20	100

İhtiyaç dışı ürün satın alma konusunda katılımcıların %80’i ihtiyaç dışı ürün satın aldıklarını belirtmişlerdir. “Markete girdiğimde ya da herhangi bir alışveriş merkezinde gezerken beğendiğim veya canımın istediği bir şey olursa, ihtiyacım olup olmadığına bakmadan satın alırım” (44, Kadın, Üniversite) diyen katılımcı ihtiyaç dışı ürün satın alma konusunda hassas olmadığını belirtmiştir. İhtiyacı dışında ürün satın alan başka bir katılımcı ise düşüncelerini “artık o kadar çok reklama maruz kalıyoruz ki, neyin ihtiyaç olduğu konusunda sorgulama yapmıyoruz. Buna bende dahilim. Alışveriş esnasında ister gerçek dünyada ister sanal alışveriş sitelerinde, karşımıza gelen her şey ihtiyacım gibi algılanıyor ya da ben öyle algılıyorum. Bundan dolayı düşünmeden aldığım ve hatta alıp kullanmadığım pek çok ürün var” (42, Kadın, Yüksek Lisans) şeklinde ifade etmiştir.

“ Bu konu aslında ürüne göre değişir. Yeni bir model cep telefonu çıktığında gidip satın almam ama markette gezerken gofret görünce satın alabilirim. Ya da bir gömleği beğenirsem satın alabilirim” diyen (39, Erkek, Üniversite) katılımcı ürün grubuna göre ihtiyaç dışı satın alma kararının farklılaşabildiğinden bahsetmiştir.

İhtiyaçları dışında satın alma yapmayan bir katılımcı düşüncelerini “ ben günlük market alışveriş yapmadan önce listemi yapıyorum. O listenin dışına çıkmıyorum. Son dönemlerdeki fiyatı pahalı olmadan alayım düşüncem de yok. İhtiyaç duyduğum zaman evde bittiği zaman alıyorum. Telefonum beş senelik bir model. Bu işimi görüyor diye yeni bir telefonda almadım. Ne lüzumu var yani” (44, Kadın, Üniversite) diyerek ifade etmiştir.

Tablo 3’te katılımcıların ürünleri kullanırken yapılan enerji tasarrufları ile ilgili görüşleri özetlenmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların Ürünleri Kullanırken Yapılan Enerji Tasarrufları İle İlgili Görüşleri

Grup	N	%
Enerji Tasarrufuna Dikkat Ederim	20	100
Enerji Tasarrufuna Dikkat Etmem	0	0
Toplam	20	100

Tablo 3’te de belirtildiği gibi tüm katılımcılar enerji tasarrufuna dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri “Mutfakta kullandığım herhangi bir alet tezgâhta duruyor olsa bile işi bitince fişini çekerim. Televizyon, bilgisayar gibi ürünleri uyku modunda bırakmam düğmesinden kapatırım. Hem maddi olarak bana fayda sağlar, hem de enerji kıtlığında fayda sağlamış olurum böylece” diyerek (41, Kadın, Üniversite) düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı, “alacağım ürünlerde enerji sınıfına dikkat ederim. Tüketim miktarlarını incelerim. Evde tasarruf sağlayan ampuller kullanırım” (44, Kadın, Yüksek Lisans) diyerek tasarruf ettiğini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı ise “sadece elektrikli ürünlerde tasarruf değil, kış ayına girerken evde tüm camların kontrolünü yaptırım. Makul bir sıcaklıkta evi tutar, gerekirse kalın giyinirim. Sonuçta bizim olmayan bir şeyi yakıyoruz. Tasarruflu olmalıyız” (38, Kadın, Üniversite) diyerek tasarrufun sadece ürünlerin tükettikleri enerjiden değil, ısınma gibi konularda da yaptığından bahsetmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Ürünlerin Yeniden Kullanılabilirlikleri İle İlgili Görüşleri

Grup	N	%
Yeniden Kullanılabilirliğe Dikkat Ederim.	20	100
Yeniden Kullanılabilirliğe Dikkat Etmem	0	0
Toplam	20	100

Tablo 4’te katılımcıların yeniden kullanılabilirliğe önem verdikleri özetlenmiştir. Yeniden kullanılabilirlik ile ilgili katılımcılardan biri düşüncelerini “cam ürün kavanozlarını tekrar değerlendirir, kapaklarını değiştir kullanırım. Bahçem için eskiden olduğu gibi teneke saksılar yapmak istedim. Ama başarılı olamadım” diyerek (43, Erkek, Yüksek Lisans) belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise “ Eskiden babam takvim yapraklarını keserek bloknot olarak kullanırdı. Bende kağıtların iki yüzünü kullanmadan atmıyorum. Yoğurt kaplarını kendim kullanmasam bile

kullanan kişilere ulaştırıyorum” diyerek (36, Kadın, Yüksek Lisans) sürdürülebilirliğin sağlanması için yeniden kullanılabilirlik hakkındaki olumlu düşüncelerini belirtmiştir.

Katılımcıların tatilleri boyunca sürdürülebilir tüketim davranışlarına yönelik sorulara açık uçlu sorulara belirttikleri görüşlerin özeti Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Tatilde Sürdürülebilir Tüketim Davranışları ile İlgili Görüşleri

Grup	Görüşler	N	%
Ulaşım	Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına Uyumlu Davrandım	4	20
	Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına Uyumlu Davranmadım	16	80
	Toplam	20	100
Gıda	Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına Uyumlu Davrandım	8	40
	Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına Uyumlu Davranmadım	12	60
	Toplam	20	100
Enerji Kullanımı	Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına Uyumlu Davrandım	12	60
	Sürdürülebilir Tüketim Davranışlarına Uyumlu Davranmadım	8	40
	Toplam	20	100

Ulaşım konusunda katılımcıların görüşlerini alabilmek için, konaklama yerine yaşadıkları yerden nasıl geldiklerini, bölge içindeki gezi planında hangi ulaşım araçlarını kullandıklarını, yürüyüş yapıp yapmadıkları gibi sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar açısından değerlendirildiğinde katılımcıların %80’nin sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun hareket etmedikleri tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri, “yaşadığım yerden buraya otobüs ile 6 saatte geliniyor. Bizde mola vererek beş saatte arabamızla geldik eşimle. Süre olarak yakın zaman da gelmiş olsak da daha konforlu bir şekilde geldik” (38, Kadın, Üniversite) diyerek sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun hareket etmediğini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı, “İstanbul’da havaalanına yakın bir yerde oturduğumdan uçak ile geldim. Kütahya’dan buraya da otelin servisini kullandım. Otel içinde bir organizasyon vardı, Frig vadisine gittik minibüslerle” (41, Kadın, Üniversite) diyerek sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun hareket ettiğini belirtmiştir.

Gıda konusunda katılımcıların görüşlerini alabilmek için konaklama süresince yeme alışkanlıkları ile ilgili sorular sorulmuştur. Açık büfe imkanlardan yararlanma, paketli ürünlerin kullanımı, konaklama boyunca zincir fastfood restoranların kullanımı, yerel gıda ürünlerinin satın alınması ile ilgili sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar karşılığında, katılımcıların %40’ının sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun hareket ettiği, katılımcıların %60’ının ise sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun davranmadığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan biri, “öyle zengin bir mutfığa sahip olan bir otele geldik ki, ister istemez her şeyden tatmak istiyorum. Bundan dolayı da bazen yiyemeyeceğim ürünleri de tabağıma alıyorum ve yemek sonunda tabağımda yemek kalıyor. Allah affetsin ama önce gözümüz doymuyor ne yapalım” (44, Erkek, Yüksek Lisans), diyerek sürdürülebilir tüketim davranışına uygun hareket etmediğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı, “yarın otelden çıkış yapacağız, ama sabahın buranın yerel ürünlerini almak için çarşıya inip, kaymak lokum sucuk gibi ürünler alacağız. Yolda da giderken kışık patates ihtiyaçlarımızı toptan bir şekilde alacağız.” (44, Kadın, Üniversite) diyerek sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun davrandığını ifade etmiştir.

Konaklama süresince katılımcıların enerji kullanımı hakkındaki sürdürülebilir tüketim davranışlarını belirleyebilmek için, otelin çamaşırhanesi veya ütü hizmetinden yararlanma, havluların ve nevresimlerin her gün değiştirilme isteği, odada çay kahve makinesi kullanımı, odadan ayrılırken elektrik ile çalışan aletlerin kapatılması (klima, aydınlatma, tv.) hakkında sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar neticesinde katılımcıların %60’ının sürdürülebilir tüketim davranışlarına uyumlu davrandığı belirlenmiştir. Sorulara katılımcıların sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun hareket eden bir katılımcı “ zaten üç gün geliyoruz, o kadar çamaşırın değiştirilip yıkanması yazık günah” (41, Kadın, Üniversite Mezunu) şeklinde cevap verirken bir diğer katılımcı “ oda geldiğimizde soğuk olmasın diye diğer kartı oda da bırakarak, klima çalışır halde odadan çıkıyoruz” şeklinde cevap vererek, sürdürülebilir tüketim davranışlarına uygun hareket etmediğini belirtmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sürdürülebilir tüketim ile ilgili çalışmalar pek çok farklı alanda yapılmıştır. Bunlardan biri de turizmdir. Turistin kendi yaşadığı çevreden başka bir alanda kısa bir süreliğine bulunmasından dolayı günlük yaşamda yaptığı tüketim davranışlarından farklı davranıp davranmadığını belirlemek için yapılan bu çalışmada Afyonkarahisar’da bulunan beş yıldızlı termal tesisleri ziyaret eden turistlerin görüşleri alınmıştır. Tesislerde konaklayan turistlerin günlük hayatlarında sürdürülebilir tüketim davranışlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm katılımcılar enerji tasarrufu ve yeniden kullanılabilirlik alanlarında günlük hayatlarında sürdürülebilir tüketim davranışlarına sahip olduklarına

belirtirken, çevreye duyarlılık ve ihtiyaca dayalı satın alma konularında tüm katılımcılar olmasa da kısmen katılımcıların çoğu, sürdürülebilir tüketime önem verdiklerini ifade etmişlerdir.

Diğer yandan turistler genel yaşamlarında sürdürülebilir tüketim davranışlarına sahipken, tatilde buldukları sürede ve konaklama merkezinde daha az sürdürülebilir tüketim davranışları sergilediklerini belirtmişlerdir.

Uzun ve Altaş (2017)'de Kapadokya bölgesinde yaptıkları çalışmada da benzer bir sonuç elde etmişlerdir. Araştırmaya katılan turistler günlük hayatlarında sürdürülebilir tüketim davranışlarına sahipken, tatil zamanlarında buna pek özen göstermediklerini belirtmişlerdir.

Budeanu (2007), çalışmasında turistleri turistik alanlarda günlük hayatlarından daha sorumlu hale getirilebilmesinin yavaş ve zor gerçekleştiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak turistlerin genel davranışları birbirlerine benzer olduğu ortaya çıkmakla birlikte, kişisel olarak sürdürülebilir tüketimin artırılabilmesi için tüketicilerin daha bilinçli hareket etmelerini sağlanmaları gerekmektedir. Bu bilinçlenmenin sağlanabilmesi içinde turizm destinasyonundaki bulunan işletmelerin daha fazla hatırlatıcı içeriği hazırlayıp tüketicilere daha göz önünde olacak şekilde hatırlatması faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA

Assadourian, E. (2010). Transforming Cultures: From Consumerism to Sustainability. *Journal of Macromarketing*, 30(2), 186-191.

Budeanu, A. (2007). "Sustainable tourist behaviour – a discussion of opportunities for change". *International Journal of Consumer Studies*, 31 499–508

Seyfang, G. (2005). "Shopping for Sustainability: Can Sustainable Consumption Promote Ecological Citizenship?", *Environmental Politics*, Vol.14, No.2

Juvan, E. ve Dolnicar, S. (2016). Measuring Environmentally Sustainable Tourist Behaviour. *Annals of Tourism Research* 59, 30–44.

Uzun V. F. ve Altaş A., (2017). "Kapadokya Bölgesi'ni Ziyaret Eden Turistlerin Sürdürülebilir Tüketim Davranışları" *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 9 (4), 1-10

Visvanathan, C. & Kumar, S. (2007). 3R initiatives in Asia, *International Conference on Cleaner Technologies and Environmental Management (ICCTEM)*, Pondicherry, Hindistan

Doktora Öğrencilerinin Akademik bir Formasyon Dersini Değerlendirmesi: Keşifsel bir Analiz Örneği

Evaluation of an Academic Formation Course by PhD Students: An Exploratory Analysis Example

ÖZET

Amaç:Yüksek öğretim kurumlarında yaygın olarak uygulanan öğrencilerin öğretimi değerlendirmelerinin temel amacı ders kalitesini ve etkililiğini artırmaktır. Bu çalışmanın amacı, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri ve Sağlık Bilimleri Enstitülerine bağlı doktora öğrencilerinin aldıkları formasyon dersinin (gelişim ve öğrenme/teorik 3 kredi) sorumlusu tarafından toplanan yarı yapılandırılmış açık uçlu ankete dayalı ampirik bir analiz ile ders ve öğretim değerlendirilmesine ilişkin mevcut literatüre katkıda bulunmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ders memnuniyetini etkileyen ders hedefinin ana faktörlerini belirlemektir. Çalışma, sadece öğretim göstergelerini değil, aynı zamanda öğrenciye özgü değerlendirmeleri de ortaya koymayı hedeflemiştir. **Tasarım/Yöntem:** Bu çalışmada dersi alan 197 doktora öğrencisinden elde edilen verinin değerlendirilmesinde, bireye özgü cevapları, ortak temada tanımlamak amacıyla, tematik analiz yapılarak frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. **Sonuçlar:** Bulgular öğrenci memnuniyetinin öğretim ve ders organizasyonu ile ilgili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kişisel bilgilenmelerini mesleki deneyimlerine göre değerlendirdiğini ve dersteki kazanımlarını mesleklerine transfer edebileceklerine dair kanaat oluşmuştur. **Özgün Değer:** Bazı üniversite enstitülerinin müfredatında bulunan Gelişim ve Öğrenme dersinin önemini anlaşılması, farklı enstitü ve farklı disiplinlerde doktora yapan öğrencilerin dersten kazanımlarının bir arada değerlendirilerek nitel boyutta ampirik veri ortaya koyan bir araştırma olması açısından özgün bir değer taşımaktadır.

Anahtar kelimeler: Formasyon, Açık uçlu anket, Doktora öğrencisi, Öğrenci ders değerlendirmesi

ABSTRACT

Objective: The primary objective of student teaching assessments widely implemented in higher education institutions is to improve the quality and effectiveness of courses. This study aims to contribute to the existing literature on course and teaching evaluation by conducting an empirical analysis based on a semi-structured open-ended questionnaire collected by the instructor of the formation course (development and learning/theoretical 3 credits) taken by doctoral students at Kocaeli University's Social Sciences, Sciences, and Health Sciences Institutes. Additionally, the study seeks to identify the main factors of course objectives that impact student satisfaction with the course. The study aims to reveal not only teaching indicators but also student-specific assessments. **Methods:** In this study, thematic analysis was performed to define individual-specific answers within a common theme, and frequency and percentage values were calculated to evaluate data obtained from 197 doctoral students who took the course. **Results:** The findings indicate that student satisfaction is related to teaching and course organization. Additionally, it has been concluded that students evaluate their personal information according to their professional experiences and believe that they can transfer their achievements in the course to their profession. **Originality:** This study has unique value in terms of being a research that reveals empirical data at a qualitative level by evaluating the achievements of students doing PhD studies in different institutes and different disciplines together, highlighting the importance of the Development and Learning course in some university institutes' curriculum.

Keywords: Formation, Open-ended questionnaire, PhD student, Student course evaluation

GİRİŞ

Öğretim performansını ve kalitesini değerlendirmek için öğrenci geri bildirim anketlerinin kullanımı, yüksek öğretim kurumlarında kullanıla gelmektedir. Anketler yaygın olarak ders sorumluları tarafından; dersin amaç, hedef ve genel organizasyonu hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmaktadır.

Genellikle sınıf içi değerlendirmelerde, 'öğrenci değerlendirmeleri' bir ders döneminin sonunda elde edilebilmektedir. Bu tür anketleri kullanmak, öğretim elemanlarının sonraki yıllarda ortaya çıkan 'verimsizlik alanlarını' düzelterek dersi iyileştirmelerine yardımcı olacak bir geri bildirim sağlamayı amaçlamaktadır. Costes ve

Ayla Akbaş¹ 

How to Cite This Article

Akbaş, A. (2023). "Doktora Öğrencilerinin Akademik bir Formasyon Dersini Değerlendirmesi: Keşifsel bir Analiz Örneği" International Social Sciences Studies Journal, (e-ISSN:2587-1587) Vol:9, Issue:116; pp:9027-9042. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.729> 98

Arrival: 12 September 2023

Published: 25 October 2023

Social Sciences Studies Journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Kocaeli Sağlık ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Kocaeli, Türkiye. ORCID:0000-0003-2848-1494

ark. (2006)'na göre doktora öğrencilerinin kaygı kaynaklarını oluşturan (akademik, yönetsel, ekonomik sorunlar, statü elde etme çabası, rekabetçi atmosfer, yüksek iş yükü, aile ve ebeveynlik sorumluluk ve sorunları gibi yaşamsal engeller vb.) faktörler kendileri için yeni bir profesyonel kimlik oluşturma çaba ve çalışmalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Ayrıca, derslerin değerlendirilmesi farklı amaçları (devamsızlık, başarısızlık, okulu/dersi terk vb.) belirleyerek uygun çözüm önerilerinin geliştirilmesine de olanak sağlayabilmektedir. Bunun yanı sıra, öğretim elemanının dersin olumlu/olumsuz yönlerini belirleyerek programın geliştirilmesine, ders ünitelerinin iyi yapılandırılmasına ve ders materyal ve kaynaklarının yeniden düzenlenmesine, yapılan yeniliklerin etkisinin incelenmesine de yardım edebilir. Ders sorumlusunun ders içeriği ve öğretme yöntemlerinde yenilikçi değişikliklerinin, öğrencinin ilgi alanı, öğrenme becerisi, başarı düzeyi gibi hususlarda geribildirim sağlamaktadır. Bu olgu, ders görevlendirmelerinde, öğretimin öğrenci gözüyle değerlendirilmesinde dikkate alınabilir. Değerlendirme süreci sonucunda, sadece öğretimin kalitesinin değerlendirilmesi değil, aynı zamanda yüksek öğretim yönetimi ve kalite yönetimi gibi önemli unsurlarını da kapsamaktadır.

1999 yılında imzalanan Bologna Bildirgesi ile yüksek öğretim sistemlerindeki yasal düzenlemeler sonucu Korkut ve Mızıkacı'ya (2008) göre ülkemizdeki psikolojik danışman eğitiminde de 'anlayış değişikliği' için yasal düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu vurgulanmıştır. Öğretim üyesi yetiştirme programlarının (ÖYP) değerlendirmesinde; Karakütük ve Özdemir (2011)'e göre yüksek lisans öğrencilerinin 35.maddeden kaynaklanan mevzuat ile Aksu ve Ark. (2021)'larına göre süreçteki engeller (akademik ve yönetsel baskılar, araştırma için altyapı/teknik donanım yetersizlikleri, kadro sıkıntıları vb.) yaşamsal engellerle birlikte ele alınırsa beyin göçünün engellenmesi gibi makro hedefler açısından olumsuz bir etki yaratacağı ifade edilmektedir. Alpaydın ve Türkmenoğlu (2017)'na göre, Türk üniversitelerindeki öğretim üyeliğine atanmada 'birincil indekslerde taranan dergilerde yayınlanmış makaleye verilen önem' açısından üniversiteler arasında farklılıklar ile Demir ve ark. (2017)'na göre 'alt yapı oluşturulması', Gür ve Özen (2012)'ne göre 'yüksek öğretimin yeniden yapılandırılması', Güven ve Brewster'e göre (2013) öğretim üyeliğine atanmanın 'KDS ve ÜDS' yi geçme hedefleri, kelime ve gramer bilgisi ile okuma becerilerini ölçer olması' akademik yaşamın gereği konuşma, yazma ve dinleme becerileri ihmal edildiğinden; yetişkin eğitimi, lisansüstü eğitim, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların yansımaları dikkati çekmektedir. Aynı şekilde, Şahin ve Karabilgin (2005)'de eğitim programı geliştirmede çekirdek müfredatın yanı sıra yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve transfer edilebilir becerileri geliştirmenin önemini vurgulamışlardır.

Avrupa Üniversiteler Birliği raporlarındaki öğretim üyelerinin iyileştirme önerilerine 'eğitim bilimleri' alanındaki öğretim üyelerinin araştırma, dış paydaşlar, uluslararası açılar boyutunda önerilere daha çok katılmışlardır. Üniversiteler arasındaki farklılık ile yönetimde olan/olmayan arasındaki farklılık da yöneticiler lehine sonuçlanmıştır. Öğretim üyelerinin pedagojik formasyona istekli olmalarına rağmen akademik yükselmede 'yayın üretkenliğinin' ölçü alınması nedeniyle 'öğretim etkililiğine' yönelik çabalar arka plana itilmektedir (Korkut, 1999). Öğretim üyelerinin çalışma koşulları dikkate alındığında, Demircioğlu ve Kaplan (2012)'a göre sözleşmelerindeki hukuki uyumsuzluk durumlarında, vakıf üniversitelerinde görevli öğretim üyelerinin atanma, yükselme, disiplin işlemleri ve görevlerine son verilmesi konusunda idari yargının; ücret ve diğer parasal haklar (örneğin kıdem tazminatı) açısından ise adli yargının görevli olduğu ve bu hususlarda özel hukuk kurallarının uygulanması gerektiği belirtilmektedir. Eğitim/öğretim ve hukuk çerçevesinde yapılan performans değerlendirmesinin anılan hedeflere ulaşabileceği anlaşılmaktadır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Performans Değerlendirme Modelleri

Öğretim üyesini değerlendirme konusunda farklı modeller uygulanmaktadır. Ahmadishokou ve ark. (2016)'nın 'Öğretmen Eğitimcileri Değerlendirme Modeli' oluşturmak için Amerikan Öğretmen Eğitimcileri Derneği (ATE) standartlarına göre tasarlanmış ölçek uygulamasında, modele yönelik tutumlarda önemli bir değişiklik olmamasına karşın modelin uyum düzeyini oldukça yüksek bulmuştur. Taş (2016) 'ın geliştirdiği 'değerlendirme modeli taslağı' öğretmenler tarafından onaylanmıştır. Tamir ve Peretz (2008) ile Leka (2016)'nın öğretmen eğitim politikalarına odaklanan çalışmalarında, öğretmen yetiştirme program stratejilerinin kapsamlı bir politik/teorik temelini yetersizliği ifade edilmiştir. Öğretimin kalitesini korumak ve geliştirmek amacıyla öğretmenlerin denetimcilerle iş birliğinin ve 'eğitsel danışmanlık' programlarının gerekliliği vurgulanmıştır. Ayaz ve ark. (2015)'nin öğretmen eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri değerlendirdiklerinde; altyapı ve öğretim üyeliğini inceleyen ve ülkemizde alternatif öğretmen yetiştirme modeli sunacak çalışmaların yetersizliğine ve artırılmasına vurgu yapılmıştır. Kalaycı (2009) ise, 'öğretimi bir kamu eylemi' haline getirme önerisinde bulunmaktadır. Coşkun ve ark. (2018) ise, öğretim üyelerinin teknoloji kullanma becerisine sahip olmalarına karşın hazır bulunuşluk düzeyleri üzerine yaptıkları çalışmada, e-öğrenme konusunda özgüvenleri ve e-öğrenmeye yönelik tutumlarını oldukça düşük bulmuşlardır. Öğretim üyelerinin iş yükü de (idari ve bürokratik) ve çalışma ortamı koşulları (sınıf, laboratuvar, ders araç/gereçleri, demirbaş ihtiyacı, kaynakların yetersizliği vb.) akademik verimliliğin azalmasına sebep

olmaktadır. Bulut ve Soylu (2009)'ya göre, İş yükü düzeyini etkileyen faktörler ve faktörler arası ilişkiler 'analitik ağ modeli' ile çözümlenebileceği ifade edilmiştir. Saracaloğlu ve Ceylan (2016)'ın farklı ülkelerle ülkemizi; öğretmen yetiştirme koşulları, programlar ve içerikleri, uygulama boyutlarını kıyaslayan çalışmalarında; ' hizmet içi' eğitimlerin öğretmenlik programları ile birlikte 'öğretmenlik niteliği'ne olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Performans değerlendirme modellerinin çeşitliliğinden ziyade işlevselliğinin önemi daha fazla ön plana çıktığı anlaşılmaktadır.

Performans Değerlendirme

Günümüzde bilimsel kalitenin artırılabilmesi açısından bilimsel özerkliğin hakim olduğu ve temelde akademisyene güvenin sağlam olduğu geleneksel üniversiteler 'baskı oluşturmama'sı açısından performansı gözlemlenmez ve değerlendirme de söz konusu edilmez (Başbuğ ve Ünsal, 2012). Usta-çırak metaforunun esnediği günümüzde genç akademisyenler için (öğrenci geri bildirim anketleri, gözlemler, akademik çalışma/faaliyet kalitesi v.b) 'performans değerlendirme' anlayışı yaygınlaşmaya başlamıştır. Eğitimde özelleşmeye yönelik olgu; kar etme ve müşteri memnuniyetini, sanayi-üniversite işbirliği çerçevesinde öngörmektedir. Bu geçiş sürecinde, üniversitelerde 'performans değerlendirme sistem'lerinin konulması gerekliliği olgunlaşmaya başlamıştır. Akademisyenliğin doğasında 'bireysel motivasyon'un itici bir güç olduğu düşünülürse, her öğretim üyesinin ders dönemi başında kendi hedeflerini belirlemesi ve bunun ne kadarının başarılı olduğunu değerlendirilmesi yolunun izlenmesi araştırmalarda benimsendiği gözlemlenmektedir.

Açıkalın (2010)'na göre öğretim elemanlarının 'performans değerlendirme sisteminin' gerekliliğine vurgu yapmalarına karşın hedeflerin ve değerlendirme ölçütlerinin yetersizliği, eğitim sürecinin değerlendirme öncelliği, mevcut performans değerlendirme sisteminin ankete dayandığı, performans değerlendirme sıklığının değişkenliği (dönemde bir/yılda bir veya hiç), performans değerlendirme sonuçlarının yurt dışı için (kongre, konferans, seminer, panel v.b.) kullanıldığını 'çok önemli' düzeyde ifade etmiştir. Ertuğrul (2006), performans değerlendirme kavramını 'bulanık mantık' yaklaşımı ile birleştirmeye çalışmıştır. Bulanık mantık (Fuzzy Logic), insanların kesin olmayan ifadelerle düşünme yeteneğiyle örtüşen mantık sistemini ifade etmektedir. İyi bir bulanık performans değerlendirme sisteminde bulunması gereken özellikler 3 alanda özetlenebilir; (1) bireyin performansını ölçme yeteneği, (2) insan yargılarının esnekliğini içinde bulundurma yeteneği ve (3) organizasyonun çalışma bilgisi. Genel değerlendirme sistemi için, bulanık değişkenler ve ilişkiler geliştirilebilir. Aytekin ve Şahinkaya (2022)'nin da vurguladığı gibi liderlik özelliği, yönetim ve kalite, eğitim ve öğretim, araştırma ve geliştirme, toplumsal katkı boyutlarında kurumların güçlü ve geliştirilmeye açık unsurlarını belirleyerek başlıca çözüm önerileri haline getirilebilir. Süzen ve Çalık (2016)'ın kurumsal öz/dış değerlendirme çalışmalarında; öğretim üyelerinin yeterince bilgilendirilmeden değerlendirmenin merkezi komitece yürütüldüğü, katılımın yeterli düzeye ulaşamadığı, 'yöneticiler' başta olmak üzere iyileştirme çalışmalarına yeterli önemin verilmediğini ortaya koymuştur.

Kamu kurumlarındaki değerlendirmeler de Yalçın Balçık ve ark. (2016)'nın ifade ettiği gibi, kurumsal politika ve JCI (Hastana Kalite Yönetim Sistemi) standartları dikkate alınarak oluşturulmuş parametreler ve performans kriterleri ile yapılan değerlendirmelerin; idari personelin genel olarak işine, arkadaşlarına, kurumuna karşı sorumlulukları, akademik personelin ise idari personel sorumluluklarına ilaveten işini nasıl yaptığı, o işi yapmaya yetkinlik ve yeterliliğinin değerlendirilmesini kapsamaktadır. Aynı şekilde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki değerlendirmelerde de okul müdürleri ve öğretmenler, değerlendirme kriterlerinin; açık, belirgin ve adil olmadığı sürece çatışmaların da kaçınılmaz olacağı anlaşılmaktadır (Maya ve Kaçar, 2018). Özpinar (2021), öğretmen adaylarını/öğretmenleri, öğrencilerin hem kendi hem de akranlarının değerlendirmesinden aldıkları geribildirim ile değerlendirirken kendi alan dersinde değerlendirmenin daha doğru olacağını vurgulamıştır. Doğanalp (2016)'a göre, en yüksek performansa sahip öğretim üyesinin öğrenci kriterleri; (1) teorik bilgiyi örnekendirme becerisine sahip olma, (2) sınıf içi olumlu etkileşim atmosferi ve iyi ilişkiler kurulmasına zemin hazırlama, (3) öğrenilenlerin tümünü eşit ağırlıkta ölçecek şekilde değerlendirme sisteminin oluşturulmasıdır. Öğretim üyeleri kendi performans boyutu olarak; sırasıyla araştırma, eğitim/öğretim, topluma hizmet ve yönetime destek olarak algılamışlardır. Performanslarını belirli periyotlarda değerlendirebilecek 'performans değerlendirme sistemi' ne de olumlu bakmaktadırlar (Esen ve Esen, 2015). Öğrenci değerlendirmesi ile öğretmen değerlendirmesi arasında anlamlı bir fark olduğu (Uyar ve ark., 2016), eğitimde, liyakat için tek bir başarı ödülünün değerlendirme sürecinde kullanılmasının akıllı bir yöntem olamayacağı (Pillay, 1991), öğretim üyesinin değerlendirmesinde; (1) öğrencilerle iletişim, (2) öğrencinin ders/meslek seçmesinde katkı, (3) uygun ders işleme yöntemi, (4) dürüstlük, (5) sorumluluk (Patır,2009) gibi faktörlerin önemli olduğunu vurgulamıştır. Ancak, Evans (2004)'a göre öğrenciler değerlendirmede daha çok öğretim üyesinin kişiliğine önem vermektedirler. Performans değerlendirme kriterleri; değerlendiriciler, değerlendirme periyodu veya süreci, değerlendirme standardı, hukuk ve etik gibi kavramlar ışığında özümsemiğinde, eğitim/öğretim faaliyeti, brans, anket yöntemi, yönetici ve öğrenci değerlendirmesi gibi

klasik bir anlayışın hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim üyesinin, öğrencinin, yöneticinin veya komitenin kendini, diğerlerini veya grubu değerlendirmesinde tarafsızlık ve hakkaniyet ilkelerine uymaları hususu beklendiği bir davranış olup, tartışmaya da açıktır.

Performans Ölçme

Genellikle üniversitelerde öğretim üyesini değerlendirme uygulamaları ölçme araçları ile yapılmaktadır (formlar, ölçekler, anketler, testler ve uyarlanmış testlerin geçerlik, güvenilirlik çalışmaları gibi). Bu türden çalışmalar yönetim tarafından yapıldığı gibi öğretim üyelerinin kendi çalışmalarını da kapsamaktadır. Yaratan ve Müezzini (2016), hizmet içi eğitimin tasarlanmasında yardımcı olacak öğretmen özelliklerini ölçmek için; öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özellikler, insancıl ve adaletli olma gibi mesleki kimliğe özgü özellikleri kapsayan bir ölçek geliştirmişlerdir. Aynı şekilde, Bektaş ve Akman (2013) da 'yüksek öğretimde hizmet kalitesi' ölçeğinin Türkiye'de yükseköğretim kurumlarının sunduğu hizmet kalitesinin ölçümünde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabilirliğini belirtmişlerdir. Kesici (2008), 'yeni ihtiyaç değerlendirme' ölçeğinin (Heckert ve arkadaşları 2000) Türkçe formunun dil eşdeğerliğine sahip güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğunu; Vatanserver ve ark. (2020) da öğrenci-öğretim üyesi değerlendirme formlarının geçerlik ve güvenilirliklerinin 'çok yönlü' değerlendirilmesini vurgulamışlardır. Terzi (2019)'ye göre bu çalışmalar her ölçümde 'benzer sonuçlar' ve 'kesinlik' ifade ediyorsa güvenilirliği kapsayan bir geçerlik söz konusudur. Öğretim üyelerinin ve programların değerlendirilmesinde, ölçeklerin veri toplama aracı olmasından öte, ölçeğin her ölçümde aynı özelliğe ilişkin 'kararlı sonuç' vermesi ve kesin geçerlik kapsamında olması önemli görülmektedir. Öğretim üyelerinin profilleri de çeşitlilik göstermektedir. Erişti (2013), Türk üniversitelerindeki eğitim anabilim dalı öğretim üyelerinin demografik ve bilimsel özelliklerinin yetiştirildikleri kaynaklar, akademik ve bilimsel üretkenlik yönünden gelişimleri ve eğitim programları ve öğretim alanına ilişkin görüşleri bakımından farklılıklar gösterdiklerini ifade etmektedir. Bireysel farklılıklar ile performans ilişkisinin değişkenlik gösterebileceği, ölçeklerin güvenilirliği ve geçerliliği çerçevesinde kurumsal değerlendirmelerin de farklılık gösterebileceği anlaşılmaktadır.

Performansa İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğretim elemanlarının performans değerlendirmeleri, program ve kurumsal hizmet kalitesi gibi ölçümlerde genellikle 'öğrenci görüşleri' çoğunluğu oluşturan grup olması bakımından tercih edilmektedir. Karataş ve ark. (2019)'na göre, eğitimde, ankete dayalı değerlendirmeler, kalite iyileştirme kararlarında 'girdi' olarak kabul edilmekte, buna karşılık bazı araştırmacılar, öğretim elemanının performansı dışındaki bazı faktörlerin (ders değişkeni de olmak üzere) etkisiyle 'sapkın sonuçlar' üretilebileceğini ileri sürmüşlerdir. Eğitimin kalitesini artırmak için, öğretim üyelerinin 'hizmet kalitesinin belirleyicisi' olduklarından yola çıkılarak, öğrenci doyum düzeyini artırmak için öğretim üyelerinin kalitesini artırmak gerekmektedir. Öğrencilerin, cinsiyet, fakülte türü, sınıf düzeyi gibi değişkenlerin etkisi ile 'öğretim üyesi performans' algısında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Tütüncü ve Doğan, (2003), öğretim elemanlarının pedagojik yeterliliklerini araştırdıkları çalışmalarında; öğrencilerin, öğretim elemanlarını 'ders' ve 'ölçme-değerlendirme' konularında yetersiz bulmalarına karşın farklı öğrenci demografik bilgileri açısından incelendiğinde 'demokratik tutum' ve 'ölçme-değerlendirme' algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılan çalışmalarda da öğrenci görüşleri benzerlik göstermektedir (Yılmaz ve Tınmaz, 2016 Aydın ve Apaydın, 2017). Bazı çalışmalarda ise, öğrencilerin öğretmenlerini ders sunumlarında genel olarak etkili performanslı ve etkin öğretmen davranışı ortaya koyduklarını belirtmişlerdir (Aslan ve Kılıç, 2020).

Öğrencilerin görüşleri genellikle ders, program, yöntem gibi beklentilere dönük olmaktadır. Buna örnek olarak, Batmaz ve Ergen (2020)'in çalışmasında bazı beklentiler (öğretmenlik uygulama ders saatinin artırılması, ders programlarının ve içeriğinin güncellenmesi, değerlendirme formlarının düzenlenmesi, mikro öğretim tekniğinin kullanılması, birleştirilmiş sınıflarda uygulama süresinin artırılması gibi) ifade edilmiştir. Demirebolat (2005)'in çalışmasında da yüksek lisans öğrencilerinin beklentileri; uygulama temelli, akran değerlemesine dayanan, proje ve grup çalışmalarını destekleyen, eleştirel öğrenme ve analize dayalı yöntemlerin desteklenmesi, seçmeli derslerin sayılarının artırılması, klâsik yöntemlerden kaçınılması, saygıya ve katılıma dayalı ortamların yaratılması gibi konularda yoğunlaşmaktadır. Bu hususların dışında dikkat ve özen istenen olgu da öğretimde 'akran' öğrenmesidir. Bu beklenti, Şenol (2009)'un akran danışma uygulamasının öğrenme sürecinde etkili olduğunu belirtmesiyle ortaya konulmuştur. Öğrencilerin sınıf ve üniversite program düzeyleri de öğrenme sürecinde başarı/başarısızlık, doyum/doyumsuzluk gibi faktörleri olumsuz etkilemektedir. Costes ve ark. (2006), Amerikan üniversitesindeki doktora öğrencilerinin algılarının yıpranmışlık şeklinde olduğu ve destekleyici ortam yaratılması gerektiğini vurgulamıştır. Emily ve ark. (2022), doktora öğrencileri arasında depresyon ve kaygının oldukça yaygın olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen verinin sınırlamaları nedeniyle intihar düşüncesi yaygınlığına ilişkin toplu bir tahminde bulunulamadığı da vurgulanmıştır. Ruh sağlığını sistematik olarak izleyen ve destekleyen programlara, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine her düzeyden öğrencilerin acilen ihtiyaç duydukları gözlemlenmektedir.

Pamuk 2005'un öğrencilerin öğretim üyesi hakkındaki düşüncelerinin altında yatan faktörlerin türünü ve sayısını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, 'sosyal bilimciler genellikle grup liderlerinin davranışlarını insanı ve kuruluşu merkez alan faktörlere bağladıklarına vurgu yapmıştır. Eğitim-öğretim alanında da bu faktörler genellikle öğretmeni ve öğrenciyi merkez alan faktörler bütünlüğüdür. Psikolojik danışmanlığın temelinde de öğrenciyi merkeze alarak eğitsel, mesleki, kişisel ve sosyal sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olunması gerekmektedir. Ruh sağlığı yerinde olan her düzeyden öğrencinin de akademik başarısı, motivasyonu ve performansı da olumlu yönde gelişmeye devam edebilecektir. Eğitim ve öğretim sürecinde karşılıklı etkileşim dikkate alınırsa bu olgunun öğretim üyelerinin de ruh sağlığı ve meslek doyumları için gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Performansa İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Yüksek öğretim kurumlarında performans değerlendirmesi konusunda öğretim üyelerinin farklı çalışmaları bulunmaktadır. Akıncan ve Çakır (2021), öğretim elemanlarının ders yükünün fazla olması, derse devamsızlık, öğrencilerin ders etkinliğine katılım yetersizliği, ders materyali hazırlama, dijital ortamda ölçme değerlendirme, sınavlarının objektifliğinin tartışılması, uygulamalı derslerde yaşanan sorunlar açısından pedagoji, androgoji (yetişkin eğitiminde kullanılan yöntem ve ilkeler) ve dijital yeterlilikler konusunda hizmet içi eğitimler verilmesi, öğretim elemanlarının profesyonel materyal hazırlayabilmeleri için tasarımcı bir ekip oluşturulması, teknolojik araç-gereç ihtiyacı sağlanması ya da donanımsal olarak iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Buna karşılık Boztoprak ve ark. (2017)'na göre, öğretim üyelerinin çoğunluğunun (güncel müfredat ve bilimsel ilerlemeleri takip ettiklerini, anlattığı dersin konularına hâkim olduklarını, dersi öğretebilme becerisini yeterli bulduklarını, ders içeriklerini güncel tuttuklarını, ders esnasındaki genel tutumlarının pozitif olduğunu, uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullandıklarını öğrenciler ile iletişim kurmaktan kaçınmadıklarını, öğrencilere anlayış ve yakınlık gösterdiklerini, sınav sorularını, ders içeriği ile uyumlu hazırladıklarını vb.) sorumluluklarının yeterliliğini ifade ettiklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmalar değerlendirildiğinde, öğrenciden de elde edilmesi gereken anket sonuçlarının kıyaslanmasıyla daha anlamlı sonuçlara ulaşılabileceği düşünülebilir ancak gerek öğretim elemanları gerekse öğrencilerin değerlendirmelerinde subjektif yanlılık hatasının olabileceği ve algı psikolojisinin baskınlığını da tartışmak gerekebilir.

Çalışmalarda gözlemlenen örneklem grubu, çoğunlukla ya öğrenci ya da öğretim elemanları grubundan oluşmaktadır ki bir tarafın görüşünün araştırılmış fakat etkileşimde olduğu (öğrenci/öğretmen) karşıt grubun görüşünü kıyaslanmadan değerlendirilmiş olmaktadır. Bu olgu da araştırmalarda yanlılık hatası sonucu gerçek ölçümlerin elde edilmesindeki riskleri ortaya koymaktadır. Öner (2004) ise, öğretim üyesi anketlerinden, eğitimimizin olumlu yanlarını güçlendirmek ve çeşitli uygun yöntemleri geliştirip bunları uygulayarak derslerin etkinliğini arttırmak, klasik eğitim uygulanırken öğretim üyelerimizin öğrenci ile olabildiğince iletişim kurmayı ve soru sormaya özendirici olmaları gerektiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmaların ders işleme, ölçme değerlendirme, öğretim üyesi/öğrenci iletişiminin geliştirilmesi açısından yararlı olabileceği hususu değerlendirilebilir. Öğrencinin algıladığı yeterlilik düzeyi ile ders değerlendirmesi arasında 'doğrusal ilişki' (Koçoğlu, 2013) bulunmasına karşın, araştırma verileri olumsuz, yetersiz gibi sonuçları da ortaya koymaktadır. Bu ikilemde öğretim üyeleri de destek ve dayanışma içinde olmaya ihtiyaç duyabilirler. Mesleki doyum açısından 'meslektaş rehberliği' ile ilgili olarak Karataş ve Toprakçı (2019)'nın çalışmalarında, öğretim elemanlarının özlük nitelikleriyle ilgili bir fark yaratmamasına karşın, meslektaş rehberliğinin, olumlu ve olumsuz algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yükseköğretim politikalarına bakıldığında araştırma ve inovasyon yoğun olarak dikkat çekerken, eğitim ve öğretim sorumlulukları bu politikalarda kendine nadiren yer bulabilmektedir. Üniversiteler, yetenek çekme, yerleştirme, geliştirme ve tutma açısından değerlendirildiğinde yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Akar, 2012). Özel yetenekliler alanındaki eğitim sorunları, eksiklilerin giderilmesi ve yeni sistemlerin oluşturulmasına yönelik öneriler de (Alparlan, 2020) değerlendirilmelidir. Emil (2019)'e göre etkili ve etkili olmayan öğretim üyelerini; iyi organize edilmiş ders, rahat bir öğrenme ortamı, öğrencinin öğrenme sürecini göz önünde bulundurma, alana ilgiyi artıran, etkili iletişim ve dersin öğrenciler tarafından değerli bulunması ayırt edici temel faktörlerdir. Ödüllü öğretim üyelerinin görüşme ve transkriptlerinin endüktif içerik analizi sonucu "etkili öğretim üyesi profili" çıkarılmıştır. Bunlar; (1) öğretimin uygulamaya dönüştürülmesi, (2) öğrenciyi merkeze alma, (3) öğrencilerle iyi iletişim, (4) etkili öğretimi destekleyen kişilik özellikleri ve (5) öğretim üyesinin alan bilgisidir. Sonuçta iyi öğretim üyesinin özellikleri; (1) kaliteli öğretim aktivitesi, (2) öğrenme deneyimi, (3) iyi insan ilişkileri, (3) kişilik özellikleri ve (4) mesleki bilgi olarak sınıflandırılabilir.

Performansa İlişkin Ortak Görüşler

Aynı araştırmada hem öğrenciler hem de öğretim üyelerinin birlikte yer almasıyla yapılan araştırma sonuçlarını karşılaştırdığımızda; (eğitim ve öğretimde kullanılan yöntemler, kazandırılan bilgi, beceri, performans, tutum ve

davranışlar, yaşanan öğrenme deneyimleri vb.) öğrencilerin çok farklı algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Tombul'a (2008) göre, öğretim üyelerinin değerlendirme sürecinden beklentilerinin bireysel ve kurumsal zayıflıkların belirlenmesine odaklandığı, uygulama türüne daha fazla ağırlık verildiğini ifade ederken, öğrenciler de bilgi paylaşımının daha yoğun olduğunu, uygulama becerilerinin öğretim elemanlarının düşündüğünün aksine daha az kazandırıldığını ifade etmişlerdir (Altıok,2018). Yüksek lisans öğrencileri ile danışmanlarının karşılıklı değerlendirilmesine yönelik çalışmalarda ise, öğrenciler danışmanlarını göreceli olarak araştırma yöntemleri konusunda yetersiz bulurken, danışman atamasında görüşü alınan öğrencilerin danışmanlarını daha başarılı bulmuşlardır (Çakıcı, 2006). Doktora öğrencileri süreç değerlendirmesine ağırlık verilmesinden yakınırken uygulamaya dönük ölçme ve değerlendirmeye çok fazla yer verilmediğini ve süreç içinde objektif kriterlerin kullanılmadığını ifade etmişlerdir (Karadağ ve Özdemir, 2017). Danışman görüşüne göre de, ölçme ve değerlendirme süreci, "süreç ve ürün" değerlendirme yöntemlerinin birlikte kullanılması ile mümkün olmaktadır.

Öğrenci ile danışman görüşleri arasındaki algı farklılığı ve beklentileri şöyle özetleyebiliriz; (1) doktora müfredatı öğretim elemanlarının uzmanlık alanına göre oluşturulmalı, (2) seçmeli derslere yeterince yer verilmeli, (3) değerlendirmede; sınav, proje, dönem sonu ödevi, portfolyo, öz değerlendirme, akran değerlendirme, ürün değerlendirme gibi ölçme yöntemleri kullanılmalıdır (Ökmen ve ark., 2022), (4) süreç ve ürün değerlendirme yaklaşımı birlikte benimsenmelidir, (5) araştırma yöntemleri iyileştirilmelidir, (6) danışman ve öğrenci ilişkilerinin etkinleştirilmesi ve (7) tez danışmanı atama sürecine yön verecek akademik bir takım ilkeler geliştirilmelidir, (8) danışmanlarının öğrencileri için yürüttüğü rehberlik faaliyetlerinin kapsamı genişletilmelidir, (9) öğretim üyeleri, araştırmacı bir yapıya sahip olmalı, ekibinde çalışanlara rehberlik etmeli, çalışmalarında titiz olmalı, davranışlarında tarafsız ve hoşgörülü olmalı, gerektiğinde öz eleştiri yapabilmelidir. Bölümlerde destekleyici kültürün yanı sıra rekabetçi ve bürokratik kültür de etkin olmaktadır. Doktora eğitiminde yaşanan belli başlı sorunları yönetsel (bürokrasi, kaynak yetersizliği vs), ve akademik (uygulamada karşılaşılan zorluklar, yurt içi ve yurt dışı desteğinin yetersizliği vs) boyutta ele aldığımızda; Yağan ve Çubukçu (2019) 'ya göre, İngiltere ve Türkiye doktora programları arasında öğrenci kabulü, dersler, öğrenme-öğretme süreci ve tez danışmanlarının yaklaşımı açısından önemli farklar bulunmaktadır. Türkiye'de öğrenimin ücretsiz olma avantajının yanı sıra teknik donanım ve alt yapıların güçlendirilmesi gerekmektedir.

Genellikle, üniversitelerin lisansüstü eğitime ayırmış oldukları kaynaklar fiziki tesis ve donanım açısından yetersiz bulunurken kütüphane olanakları açısından, internet üzerinden veri tabanlarına erişimin kolaylaştırılmasına dayalı olarak kısmen yeterli bulunmaktadır. Doktora eğitimi ile adayların iş ağı kurma, yer alma, yönetim ve liderlik gibi profesyonel ya da kişiler arası ilişkiler ve iletişim becerilerinin kazandırılmasına özen gösterilerek doktora eğitiminin temel bileşenleri olarak inovasyon, rekabet, markalaşma gibi hedefleri 21.yüzyıl temel dinamikleri olarak programlara dahil edilmesi uygun bulunmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmacının yıllar içinde doktora öğrencilerine verdiği Gelişim ve Öğrenme dersinden; öğrenci kazanımlarının, onların günlük yaşam deneyimlerini, mesleki tutumlarını, algılarının doğasını ve anlamını etkileme düzeyinin bilinebilmesi için, nitel çalışmaya uygun fenomenolojik faktörler tercih edilmiştir. Diğer bir deyişle, doktora öğrencilerinin dersten edindiği bilgi ve becerilerinin öğrencilik tutum ve davranışlarına, kendi meslek alanlarına yansımalarını, betimlemelerini, algılamalarını, anlayış ve deneyim açısından ortaya koyabilmek amaçlanmıştır. Araştırma konusuna uygun olması için, sınıf koşulları içinde ve olduğu gibi öğrenci kazanımlarını tanımlamaya odaklanan tarama modeline göre desenlenen nitel bir araştırmadır. Bilindiği gibi, nitel araştırma, gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve kazanımların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül biçimde nitel sürecin izlendiği bir araştırma modelidir. Tarama modelinin seçilmesindeki amaç ise, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyebilmek için benimsenmiş araştırma yaklaşımıdır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan dört adet açık uçlu sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Bu anket, doktora programındaki öğrencilerin 'öğretmenlik mesleği 'ne ilişkin görüşlerini ve öğretmenlik için gerekli formasyon grubu derslerin işlevselliğinin önemini ortaya koyabilmektir. Ankette Gelişim ve Öğrenme dersi ile ilgili olarak; (1) Öğretmenlik mesleğinde Formasyon derslerinin önemi nedir? (2) Formasyon derslerinin diğer meslek alanlarına katkısı nedir? (3) İnsan gelişimi ve psikolojisinin diğer meslek üyeleri açısından algılanması nasıldır? (4) Gelişim psikolojisi alanının insana kazandırdığı bilgi ve beceriler nelerdir? soruları sorulmuştur. Her soruyu, öğrencinin kendi değerlendirmesine göre, farklı üç alt boyutta (bilgi, kazanım, görüş vb.) serbest cevap vermesi istenmiştir. Anket, doktora programındaki öğrencilerin 'öğretmenlik mesleği 'ne ilişkin

görüşlerini ve öğretmenlik için gerekli formasyon grubu derslerin işlevselliğinin önemini ortaya koyabilmektedir. Verilen dört sorunun şıkları verilmemiştir. Öğrencilerden istenen davranış ise, her sorunun altına sıralanmış boş satırlara kendilerine özgü cevapların önemli üç tanesini yazmaları şeklindedir. Yapılandırılmamış cevap ile öğrencilerin fenomenal (algılama, duygu ve düşünceler, tutum ve davranışlar, içselleştirme, uygulamaya koyma vb.) alanlarına ilişkin faktörleri de ortaya koyabilmektedir. Bu anket ile öğrencilerin; dersin önemi, kendi meslek alanlarına katkısı, insan gelişiminin nasıl algılandığını, gelişim psikolojisi ve öğrenme dersinin kendilerine kazandırdığı bilgi ve becerilerin veri olarak elde edilmesidir.

Verinin Toplanması

Gelişim ve Öğrenme dersini alan doktora öğrencilerinden (Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri Enstitüleri) veri toplama süreci 2017-2019 eğitim öğretim yılı güz yarıyıllarını kapsamış, veri her dönem sonunda toplanmıştır. Dönem sonunun seçilme sebebi ise, anılan dersin tüm konularının işlenmiş, tartışılmış, kütüphane çalışmaları yapılmış ve öğrenciler yaşantı geçirerek dersin amacı, işlenişi, öğrenme ve öğretme, değerlendirme süreçleri hakkında fikir ve görüş sahibi olmalarını sağlamak içindir. Bu araştırmaya 197 doktora öğrencisi gönüllü katılmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerine yer verilmeme sebebi ise, dersin içerik değerlendirmesine, kazanımlarına ve ders içeriğinin öğrenilip yaşantıya dönüştürülme becerisine odaklanmak içindir.

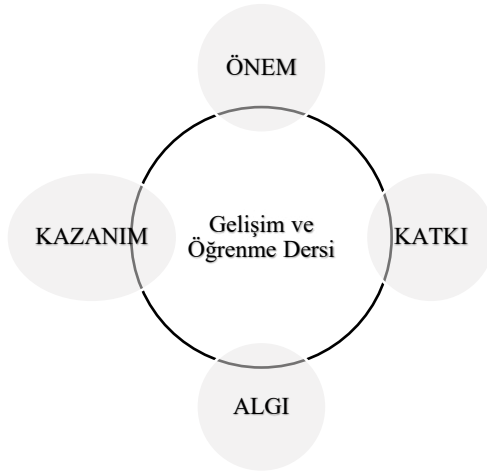
Verinin Analizi

Anket sorularına verilen serbest cevaplar bireysel değerlendirmeleri (anlatım, bilgi, beceri, görüş, düşünüş, anlayış, katkı, mesleki transfer, kişisel ve mesleki kazanımlar, ders içerikleri, dersin değeri, hedefi ve amacı vb.) içerdiğinden farklılıklar da ortaya çıkmıştır. Elde edilen verinin değerlendirilmesinde, bireye özgü cevapları, ortak temada tanımlamak amacıyla, tematik analiz yapılarak frekans ve yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Tematik analiz, veri içindeki (eğitsel tanımlamalar, kalıplar, kavramlar, aynı anlamı veren sözcük, cümle vb.) ortak temaları ve alt temaları oluşturmak ve raporlaştırmak için kullanılmaktadır.

BULGULAR

Şekil 1.'de görüldüğü gibi yarı yapılandırılmış ankette, Gelişim ve Öğrenme dersinin (1) Önemi, (2) Kazanımları, (3) Algısı ve (4) Katkısı sorulmuştur. III.2. Veri Toplama aracı paragrafında sorular verilmiştir. Alınan açık uçlu cevapların, her soru için oluşturulan ortak temalara göre; 1. Soru için; (a). Öğretmenlik bilgi ve becerisi kazandırır, (b). Ölçme değerlendirmenin eğitimde öneminin kavranmasını sağlar, (c). Eğitimin bilimsel ve felsefi temellerini öğretir, şeklinde belirlenmiştir. 2. Soru için; (a). Araştırmacılara meslek adamı yetiştirmede eğitim bilimleri kriterleri kazandırır, (b). Eğitimsel ve bilimsel etkiler, eğitimsel değerler çerçevesinde alan bilgisinin daha iyi nasıl geliştirilebileceğini düşündürür, (c). Farklı meslek alanlarının temelini öğretmenlik becerisine dayandığının farkındalığını sağlar, şeklinde belirlenmiştir. 3. Soru için, (a) Formasyon eğitimi, öğrenci psikolojisi ve bireysel farklılıkların kavranmasını sağlamaktadır, (b) İnsanın gelişim dönemlerindeki kriz durumları, gelişim görevleri ve sorunlarının bilinçli farkındalığını sağlamaktadır, (c). Eğitim ve gelişim alanlarının farklılığına rağmen diğer bilimlerle yakından ilişkisinin önemi kavranmaktadır. İnsanın var olduğu her meslekte gelişim ve eğitim sorunlarının bilimsel yaklaşımla öğrenilmesi önemlidir, şeklinde belirlenmiştir. 4. Soru için, (a). İnsanı tüm gelişim alanları ve gelişim dönemleri ile birlikte bilimsel olarak karakteristiğini, sorunlarını ve eğitimsel çözüm yollarını öğrenmek, (b). İçinde bulunduğumuz dönemi ve öncesi ile sonrası kuşaktakilerin bu açıdan değerlendirerek yanlış tutum, davranış, duygu ve önyargıların farkına varmak, (c). Hem insan olarak hem de sosyal roller (öğretmen, ana-baba, vb.) açısından kendimizi ve başkalarını tanıma, kabul etme, geliştirme, kendini gerçekleştirme sürecine katılmalarına yardım etme konusunda bilimsel bilgi, bilinçlenme, farkındalık, yardım becerileri, krize müdahale becerileri kazanma, toplumun değerlerini çok yönlü irdeleyerek genç kuşağa rehberlik etme becerileri kazanmadır. İnsan kavramının sınırlarını anlama, insanın kendini daha iyi tanıması, kendi davranışlarının temellerini anlamlandırması ve kişiler arası İletişim becerilerine katkı sağlamaktadır, şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin analizinde frekans, yüzde, varyans, aritmetik ortalama değerleri SPSS 14.5 programında hesaplanmış, ancak tümü yerine bazı tablolara yer verilebilmiştir. Tablo istatistik değerlerinin açıklamaları, ana soru (4) ve alt ortak cevap şıkları (12) açısından değerlendirilmiştir.



Şekil 1: Gelişim ve Öğrenme Dersi ile İlişkili Sorular

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Anketten elde edilen bulgulara göre; Tablo 1’ de görüldüğü gibi açık uçlu testi cevaplayanların (N=197) (f=124) %62,9’u Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencileridir. Fen Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin yüzdesi %23,4 (f=46) ve Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin yüzdesi de %13,7 (f=27)’dir.

Tablo 1: Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri, Sağlık Bilimleri Enstitülerinin (f), (%), (X), (Ss) Değerleri

Enstitüler	f	%	X	Ss
Sosyal Bilimler	124	62,9	1,51	,726
Fen Bilimleri	46	23,4		
Sağlık Bilimleri	27	13,7		
Total	197	100,0		

Kaynak: SPSS 14.5 program verisi

Gelişim ve Öğrenme dersi ile ilişkili sorular, verilen değer açısından incelendiğinde ‘çok önemli’ ve ‘önemli’ düzeyindedir. Öğrenciler kendi algılarına göre önem derecelerini belirlemişlerdir.

1) Öğretmenlik mesleğinde Formasyon derslerinin önemi nedir? Sorusuna verilen cevapların analizinde toplam N=197 öğrenciden (f=165), %83,3’ü 1/a. ‘öğretmenlik bilgi ve becerisini’ kazandırır kanaatine varmışlardır. SBE öğrenci yüzdeleri, diğer gruplara kıyasla (f=32; (%16,2) yüksek bulunmuştur. 1/a. Tablo 2’de gösterilmiştir. 1/b. ‘Ölçme değerlendirmenin eğitimde öneminin kavranmasını sağlar’ değerlendirmesinde bulunan öğrencilerin (f=142) %71,7’si SBE öğrencileridir. Diğer grupların yüzdesi (f=55; %27,8)’dir. 1/c. ‘Eğitimin bilimsel ve felsefi temellerini öğretir’ değerlendirmesinde bulunan FBE öğrencilerinin (f=103) yüzdesi %62,0’dır. Diğer grupların yüzdesi (f=91); %46,0)’dir.

2) Formasyon derslerinin diğer meslek alanlarına katkısı nedir? Sorusuna verilen cevapların analizinde, toplam N=197 öğrenciden 2/a. ‘Araştırmacılara meslek adamı yetiştirmede eğitim bilimleri kriterleri kazandırır’ anlayışına sahip olan (f=139) %70,2 ile SBE öğrencileridir. Diğer grupların yüzdesi (f=57; %28,8)’dir. 2/b. ‘Eğitimsel ve bilimsel etkiler, eğitimsel değerler çerçevesinde alan bilgisinin daha iyi nasıl geliştirilebileceğini düşündürür’ kazanımını belirtenlerin (f=137) %69,2’si FBE öğrencileridir. Diğer grupların yüzdesi ise (f=59; %29,8)’dir. 2/c. ‘Farklı meslek alanlarının temelini öğretmenlik becerisine dayandığının farkındalığını sağlar’ görüşüne sahip olanların (f=150) %75,8’i SBE öğrencileridir. Diğer öğrencilerin yüzdesi ise, (f=47; %23,7)’dir.

Tablo 2: Formasyon derslerinin önemine ilişkin 1/A değerleri tablosu

İstatistik	f	%	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	32	16,2	16,2	16,2
2	165	83,3	83,8	100,0
Total	197	99,5	100,0	
Missing System	1	,5		
Total	198	100,0		

Kaynak: SPSS 14.5 program verisi

3) İnsan gelişimi ve psikolojisinin diğer meslek üyeleri açısından algılanması nasıldır? Sorusuna verilen cevapların analizinde, toplam N=197 öğrenciden 3/a. ‘Formasyon eğitimi, öğrenci psikolojisi ve bireysel farklılıkların kavranmasını sağlamaktadır’ görüşüne sahip olan (f=141) %71,2 ile FBE öğrencileridir. Diğerlerinin yüzdesi ise, (f=55) %27,8’dır. 3/b. ‘İnsanın gelişim dönemlerindeki kriz durumları, gelişim görevleri ve sorunlarının bilinçli

farkındalığını sağlamaktadır' değerlendirmesinde bulunan öğrencilerin (f=182) %91,9'u SBE öğrencileridir. Diğerlerinin yüzdesi ise, (f=15) %7,6'dır. 3/c. 'Eğitim ve gelişim alanlarının farklılığına rağmen diğer bilimlerle yakından ilişkisinin önemi kavranmaktadır. İnsanın var olduğu her meslekte gelişim ve eğitim sorunlarının bilimsel yaklaşımla öğrenilmesi önemlidir' yaklaşımında bulunanların (f=116) %58,6'ını FBE öğrencileri oluşturmuştur. Diğer grupların toplam yüzdesi ise, (f=80) %40,4'tür.

4) Gelişim psikolojisi alanının insana kazandırdığı bilgi ve beceriler nelerdir? Sorusuna verilen cevapların analizinde, toplam N=197 öğrenciden 4/a. 'İnsanı tüm gelişim alanları ve gelişim dönemleri ile birlikte bilimsel olarak karakteristiğini, sorunlarını ve eğitimsel çözüm yollarını öğrenmek' olarak değerlendirenlerin (f=164) %82,8'i SBE öğrencileridir. Diğer grupların yüzdesi (f=33) 16,7'dir. 4/b. 'İçinde bulunduğumuz dönemi ve öncesi ile sonrası kuşaktakilerin bu açıdan değerlendirerek yanlış tutum, davranış, duygu ve önyargıların farkına varmak' olduğunu belirten SBE öğrencilerinin yüzdesi (f=157) %79,3'tür. Diğer gruplar ise, (f=40) %20,2'dir. 4/c. Hem insan olarak hem de sosyal roller (öğretmen, ana-baba, vb.) açısından kendimizi ve başkalarını tanıma, kabul etme, geliştirme, kendini gerçekleştirme sürecine katılmalarına yardım etme konusunda bilimsel bilgi, bilinçlenme, farkındalık, yardım becerileri, krize müdahale becerileri kazanma, toplumun değerlerini çok yönlü irdeleyerek genç kuşağa rehberlik etme becerileri kazanmadır. İnsan kavramının sınırlarını anlama, insanın kendini daha iyi tanıması, kendi davranışlarının temellerini anlamlandırması ve kişiler arası iletişim becerilerine katkı sağlamaktadır' şeklindeki değerlendirmeler ise, (f=182) %91,9 ile FBE öğrencilerinde gözlenmiştir. Diğer grupların yüzdesi (f=15) %7,6'dır.

Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinin Gelişim ve Öğrenme dersinin önemi (S1) konusundaki görüşleri; bilgi ve beceri kazandırma (1/a), ölçme/değerlendirmenin eğitimde önemini kavranmasını sağladığı (1/b) yönündedir. Dersin diğer meslek alanlarına katkısı (S/2) hakkındaki görüşleri ise, araştırmacılara meslek adamı yetiştirmede eğitim bilimleri kriterleri kazandırması (2/a), farklı meslek alanlarının temelini öğretmenlik becerisine dayandığının farkındalığını sağlaması (2/c) şeklindedir. İnsan gelişimi ve psikolojisinin diğer meslek üyeleri açısından algılanması (S/3) hususundaki görüşleri de insanın gelişim dönemlerindeki kriz durumları, gelişim görevleri ve sorunlarının bilinçli farkındalığını sağlamaktadır (3/b) şeklindedir. Gelişim psikolojisi alanının insana kazandırdığı bilgi ve beceriler (S/4) hakkındaki kazanımlarının ise; insanı tüm gelişim alanları ve gelişim dönemleri ile birlikte, bilimsel olarak karakteristiğini, sorunlarını ve eğitimsel çözüm yollarını öğrenmek (4/a), içinde bulunduğumuz dönemi ve öncesi ile sonrası kuşaktakilerin bu açıdan değerlendirerek yanlış tutum, davranış, duygu ve önyargıların farkına varmak (4/b) olduğunu ifade etmişlerdir.

Fen Bilimleri Enstitüsü ile Sağlık Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin değerlendirmelerine göre; dersin önemi (S/1) hakkında, eğitimin bilimsel ve felsefi temellerini öğretir (1/c) şeklindedir. Diğer meslek alanlarına katkısı (S/2) konusunda ise, eğitimsel ve bilimsel etkiler, eğitimsel değerler çerçevesinde alan bilgisinin daha iyi nasıl geliştirilebileceğini düşündürür (2/b) değerlendirmesinde bulunmuşlardır. İnsan gelişimi ve psikolojisinin diğer meslek üyeleri açısından algılanması konusunda (S/3) formasyon eğitimi, öğrenci psikolojisi ve bireysel farklılıkların kavranmasını sağlamaktadır (3/a), eğitim ve gelişim alanlarının farklılığına rağmen diğer bilimlerle yakından ilişkisinin önemi kavranmaktadır. İnsanın var olduğu her meslekte gelişim ve eğitim sorunlarının bilimsel yaklaşımla öğrenilmesi önemlidir (3/c) şeklinde ifade etmişlerdir. Gelişim psikolojisi alanının insana kazandırdığı bilgi ve beceriler (S/4) hakkında ise hem insan olarak hem de sosyal roller (öğretmen, ana-baba, vb.) açısından kendimizi ve başkalarını tanıma, kabul etme, geliştirme, kendini gerçekleştirme sürecine katılmalarına yardım etme konusunda bilimsel bilgi, bilinçlenme, farkındalık, yardım becerileri, krize müdahale becerileri kazanma, toplumun değerlerini çok yönlü irdeleyerek genç kuşağa rehberlik etme becerileri kazanmadır. İnsan kavramının sınırlarını anlama, insanın kendini daha iyi tanıması, kendi davranışlarının temellerini anlamlandırması ve kişiler arası iletişim becerilerine katkı sağlamaktadır (4/c) şeklinde değerlendirmişlerdir. Bulgulardan anlaşılacağı üzere Gelişim ve Öğrenme dersinin, sosyal bilimler disiplin alanları doktora öğrencileri kadar sağlık bilimleri ve fen bilimleri öğrencileri içinde kendi algı ve kazanımları çerçevesinde 'çok önemli' düzeyde değerlendirilmiştir. Bu dersin diğer üniversitelerin enstitü programlarında da müfredata konulmasının gerekliliği anlaşılmıştır.

SONUÇ

Bu çalışma, bir derse yönelik yapıldığından elde edilen veri ile sınırlıdır. Kullanılan açık uçlu yarı yapılandırılmış anket formu daha geliştirilebilir, örneklem grubu genişletilerek, öğrencilerin genelde öğretim üyelerine bakış açılarını ve derse ilişkin algılarını belirlemek için bir değerlendirmede bulunulabilir. Katılan öğrencilerin ayrıntılı demografik bilgilerine yer verilebilir. Dar kapsamlı da olsa bu çalışma sonuçları, öğrencilerin ders ve öğretim üyelerine bakış açılarını tanımak açısından eğitimcilere yardımcı olacaktır. Babed ve Tayed (2003)'e göre, öğretim elemanı özelliklerinin öğrencilerin dersten memnuniyetlerine olumlu yönde katkıda bulunmaktadır.

Genellikle öğretim elemanının stili, öğretme tarzı ve öğretme tutumu, öğrenme işlevinde önemli bir tercih boyutunu oluşturmaktadır. Sınıf ortalama yaş düzeyinin üzerinde olan öğrencilerin ise, öğrenme değeri yüksek zor dersleri seçtikleri ortaya çıkmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere, dersin öğrenme değerini belirleyen faktörler (entelektüel olması, zorlayıcılık, ilginç ve düşündürücü gibi), öğretim üyesinin tutumu (karizmatik, heyecan verici, destekleyici gibi), dersin güçlük derecesi (zor, orta, kolay) gibi özelliklerin öğrenci değerlendirmelerinde öznel bakış açılarını ortaya koymaktadır. Ancak, öğrencilerin akran değerlendirmelerinde gelişigüzel bilgi alışverişinde bulduklarında, dersle ve öğretim elemanı ile ilgili değerlendirmelerinin gerçekten en iyi şekilde veri elde edilmesini zorlaştırabilir. Genellikle, kız öğrencilerin kendilerine uygun yaşam tarzını belirlemede (aile yaşamı ile başarılı bir kariyeri birleştirebilme, kişisel ve mesleki hedeflere yönelik çaba, farklı tutum algısı, kendi cinsinden model alabileceği ve rehberlik edebilecek öğretim üyesine değer verme gibi) öğretim üyesine sahip olma isteklerini ve takdir ettiklerini; erkek öğrencilerin de etkili güce sahip, alanında iyi tanınan, itibar gücüyle kapılar açabilecek öğretim üyesini aradıklarını belirtmişlerdir (Costes B. K. ve ark. 2006). Öğrenci değerlendirmelerinin ve deneyimlerin kümülatif etkileri açısından, doktora çalışmalarının zorluklarına kız öğrenciler erkeklerden daha fazla engellerle karşılaşabilirler ve farklı bir şekilde yaklaşabilirler.

Doktora öğrencilerinin yıpranma oranlarını azaltmak gibi eğitimsel bir hedef bulunmadığından öğrencinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği ve en iyi şekilde nasıl öğrenebileceği konusu eğitimciler için önemlidir. Bilgi ve becerinin içselleştirilmesi ve kodlanması şeklindeki günümüz öğrenme anlayışı bireyi merkeze almıştır. Diğer bir deyişle, öğrenme sırasındaki kendi düzenleme, neyi ne zaman ve nasıl ve hangi koşullarda deneyimleyeceğine karar vermesi ve kararını gerçekleştirebilmek için öğrencinin kendi öğrenme ihtiyaçlarının içinde bulunduğu süreçte sağlayabilmesi öğrenciye bırakılmıştır. Öğrenen öğrenci farkındalığı ile birlikte öğrenme sürecine girmiştir. Öğrenme kavramı zaten öğrencinin öz-düzenlemeyi başarmasını içermektedir. Bu olgunun da başarının ve akademik performansın en önemli etkileyicisi olduğu düşünülen bilir. Genel olarak düşünülen olgu, öğrencilerin öğretmenler hakkındaki düşünceleri öğretmenlerin verimliliğinin bir göstergesidir. Simmons (1996)'a göre öğrencilerin öğretmen verimliliğini değerlendirmesi, öğrencilerin buna bakış açılarının değerlendirmesinden ibarettir. Ancak eğitimciler bu tip öğrenci düşüncelerine veya tepkilerine dayalı verisel kaynak konusunda hemfikir değildir. Coats (1972)'ın da belirttiği gibi, öğrenci değerlendirmelerinin, öğretmenin bilgisi, istekliliği, ilgisi, espi anlayışı gibi birçok psikolojik faktöre bağlı olması mümkündür. Aslında en önemli psikolojik faktör sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen ilişkisidir. Çünkü, bu ilişki türü öğrencinin etkin öğrenmesini kolaylaştırabilir veya engelleyebilir. Dolayısıyla öğrencinin bakış açısını değiştirebilir. Soerjaningsih (2001)'in de ifade ettiği gibi öğretmenin kendine özgü kişisel davranışı sadece öğrenci davranışını etkilemekle kalmaz ayrıca rol model olarak ve rehberlik anlayışıyla birlikte sınıf içi etkileşim hakimiyetini ve öğretmenin öğrencilere ulaşması için ihtiyacı olan sosyal ve duygusal altyapıyı da oluşturur. Tüm yapılan çalışmalardan elde edilen bilgilere göre, öğretmenle öğrenci arasındaki iletişimin kalitesinin, öğrenci başarısının ve davranışlarının önemli bir belirleyici faktör olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın temel amacı doğrultusunda doktora öğrencilerinin görüş, algı ve anlayışlarıyla birlikte dersin ve dersin sorumlu öğretim üyesinin katkılarıyla elde ettikleri bilgi, beceri ve kazanımları olumlu ve yararlı olarak benimsedikleri, kendi kişiliklerine, mesleki ve kişisel yaşamlarına yönelik transferin, yaşantılarında kalıcı ve yeni davranış modellerinin oluşumuna fırsat verdiğini belirtmişlerdir.

TARTIŞMA

Öğretmenlik mesleğinin bilgi ve etkin olmayı gerektirdiği düşünüldüğünde, kalabalık sınıflarda öğrenci merkezli eğitimde, öğrenci beklenti düzeyi, hedeflerin kazanılması ve öğrenim kalitesinin etkilenebileceği bir gerçekliktir. Eğitimdeki sorunlar cumhuriyetin kuruluşundan bu yana değişen eğitim anlayışı ile farklı sorunlar da günümüze kadar devam etmektedir. Bununla ilgili olarak Özkan ve Er (2017)'in çalışmaları da eğitimde program sorunlarının İlk yıllarından bugüne dek süregeldiği, bu sorunlara ilave olarak yeni sorunları da ortaya çıkardığı doküman incelemelerinden anlaşılmıştır. Aslında akademisyenlerin kendi branşlarının geçmişteki gelişmeleri ile ilgilendikleri ölçüde günümüzde kendi alanlarının gelişmesini daha etkin takip edebileceklerdir. Böylece teorinin uygulama ile bütünleşerek öğrencinin mesleki, sosyal ve öğrenme düzeyine katkı sağlayarak istendik kazanımların elde edilmesine olanak sağlanmış olacaktır (Güvemli ve Arslan; 2009, Kutluca ve ark.,2007). Öğretim elemanlarının da motivasyonunu etkileyen en önemli faktör meslek doyumudur. İş doyum profilini; iş doyum düzeyi, işin niteliği, prestij, akademik ortam, yönetici-akademisyen tutum ve davranışları, çalışma arkadaşları ile ilişkilerinden duyulan memnuniyet/memnuniyetsizlik gibi faktörler etkilemektedir (Baş, 2002).

Mesleki doyuma cinsiyetin de rolü bulunmaktadır. Öğretim üyelerinin cinsiyetlerine göre yapılan çalışmalarda bayan öğretim elemanlarının yaşamlarındaki önceliğin aileleri olmalarına rağmen boş zamanlarını yine iş ve bilimsel uğraşlarla geçirmektedirler (Aydoğan ve Gündoğdu (2006). Öğretmenlerin çatışma stratejisi ve politik beceri kullanma düzeyleri; samimi görünmede (bütünleştirme stratejisi) yüksek ortalama gösterirken ilişki ağı

kurmada (kaçınma stratejisi) düşük ortalamada yer almaları sosyal ortamlarda sıklıkla bir arada bulunmayışlarının, politik beceri ve çatışma yönetim stratejilerinin etkili kullanılmadığını ortaya koymaktadır. Politik beceri ve çatışma yönetimi stratejileri bakımından öğretmenlerin yeterlilik düzeyi düşük seviyede bulunmaktadır. (Düzyol ve Ada ;2021, Özdemir ve Gören 2015). Eğitimde akademik alanlar, bölümün akademik etkinliği, lisans programları ve kişisel hedefler doğrultusunda tercih edilmektedir. Özellikle akademik ortama yeni başlayanların tercihini bu kriterler belirlemektedir (Kürüm, 2007).

Öğretmen-öğrenci geribildirim karmaşık bir etkileşim modeli gibi değerlendirilebilir. Çünkü, öğrencinin öğrenme çıktıları, amaçları, kriterleri öğrenci geribildiriminin bakış açısını oluşturmaktadır. Öğretim üyeleri 'performans değerlendirme' sisteminin gerekliliğine inanmaktadırlar (Açıklalın'ın (2010). Eğitimde hedeflerin yetersizliği, eğitim ve öğretim sürecinin değerlendirilmesinin gerekliliği yaygın bir eğitsel anlayıştır. Erikson ve ark. (2022), öğrenci geribildirimini, öğrenmeyi merkeze alan zorunluluk olarak kavramlaştırmışlardır. Thomas'a (2012) göre öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmek için, yaygın olmamakla birlikte sınıf değerlendirmesini (öğrenciler hakkındaki tutum, bilgi ve inançlar) ölçmede dikkate almak gerekmektedir. Yüksek öğretim programlarında Bologna süreci ile başlayan eğitimde kalite, ölçme ve değerlendirme süreci olarak devam eden ulusal düzeydeki sistemle bütünleşebilecek yeni alt sistemler de oluşturulabilir. Damar ve ark. (2017)'nın öğrenci, öğretim üyesi, ders üçlemesi içerisinde Öğrenci Ders Geri Bildirim Sistemi'ni geliştirmeleri değerlendirme sürecine yeni bir ivme kazandırmıştır. Yeniden yapılandırılan derslerin öğrenme kazanımları ile ders değerlendirme formlarının geribildirimleriyle, öğretim üyesi, dersler ve koşullar iyileştirilerek değerlendirme sürecinin bir kurum kültürü olarak benimsenmesini öngörmüşlerdir. Çelik ve Önal (2005)'in betimsel analiz çalışmasında dersin belirlenen hedeflerinin; ders içeriklerinin çok kapsamlı olması, yetersiz ders süresi, dersin farklı dönemlere farklı ders biçiminde düzenlemelerinin yapılmaması vb. gibi nedenlerle önemli boyutta gerçekleştirilemediği gözlenmiştir. Öğretim kalitesi, öğrenci ve öğretim üyesinden elde edilen puanlarla oluşturulan veri tabanı kümeleme analizi çalışmasında (Başkır ve ark. (2017), öğrenci algısının etkinliği ortaya çıkmıştır. İhtiyaç analizi ile dersin tasarlanması, biçimlendirilmesi düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Topbaş ve Toy'a (2007) göre modellenecek bir derste ortamın, girdinin, süreç ve ürünün değerlendirilmesi; öğrenim becerisi kazanma ve hedeflere ulaşmada ve öğrencinin gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Öğrencinin dersin hedeflerine ulaşabilmesi için; dersin içeriği, yarıyılı, tek yada ayrı dersler olarak düzenlenmesi, sınıf ortamı, ölçme ve değerlendirme gibi faktörlerin etkisi vardır. Kanımca, öğretim üyesinin, öğretim felsefesini; bilgi, beceri, yaşantı bazında harmanlayarak, yeniden reorganize etmesinin, öğrencinin etkin öğrenmesinde ve öğrendiklerini mesleki ve kişisel yaşantısında uygulayabilmesinde çok önemli katkısı ve rolü bulunmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışma ile genel bazı öneriler geliştirilmiştir. Öğretim üyelerinin ve derslerin değerlendirilmesi ile ilgili çok fazla çalışma (tez, makale vb.) yapılmıştır. Ortak eğitimsel kanaati oluşturan öneriler aşağıda verilmiştir:

1. Performans değerlendirmesinde, mevcut değerlendirme sisteminin yeterli olmaması ve anket uygulama yönteminin yanı sıra teorik ve pratik değerlendirme ölçütlerinin de dikkate alınması gerekmektedir.
2. Performans değerlendirme sıklığında da üniversitelere göre farklılık (dönem başı, dönem sonu, her dönemde bir, yılda bir gibi) bulunmaktadır. Bu uygulama hedefe ulaşmada istendik düzeyde yeterli verimliliği sağlamamaktadır. Değerlendirme Sistematığının geliştirilerek istenen ve belirlenen periyotlarda gönüllülük ve samimiyet ilkesiyle sistematik uygulamanın hayata geçirilmesi gerekmektedir.
3. Yapılan çalışmaların ve sonuçların yurt içi/yurt dışı (kongre, konferans, seminer, panel vb.) etkinliklerde sunulması ile yönetimlere de rapor edilmesinin kurumsal yararlanma açısından önemli bir katkısı bulunmaktadır.
4. Değerlendirmeye ilişkin çalışma raporlarının sonucunda, kurumsal paylaşım nedeniyle dersler ve öğretim elemanları hakkında olumsuz algı oluşturulmaması gerekmektedir. Aksi takdirde öğretim elemanının kişisel ve mesleki kimliğine yönelik olumsuzlukların hem hukuki hem de mobbing faktörünün gelişmesine yönelik istenmeyen sonuçlar da ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlara karşı kurum kültürünün ve akademik değerlerin oluşturulması ve benimsenmesi gerekmektedir.
5. Değerlendirme raporlarının bir ödül/ceza mantığı yerine hizmet içi rehberlik, yardım, destek gibi boyutlarda iyileştirmeye yönelik çabaların gözlenmesi, öğretim elemanlarının gönüllü katılımını daha çok motive edecektir. Diğer bir deyişle, değerlendirmenin kendilerine olumsuz uyarıcılar olarak geribildiriminden (resmi yazı, uyarı, kınama, dersten uzaklaştırma, işten uzaklaştırma, öğrencilerin nezdinde aşağılanma, meslektaşları arasında saygınlığını kaybetme, ön yargı, negatif mesleki algı oluşturulması, itibarsızlaştırma, rekabet ortamı yaratma, diğerlerini övme, bazılarını yargılama, sosyal yalnızlaştırılma, olumsuz algının kişiselleştirilmesi vb.) çekinen öğretim elemanlarının değerlendirmeyi normalleştirerek kendilerini geliştirmeye ve ders verimini artırmaya

odaklanabileceklerdir. Bu nedenle performans değerlendirmelerinin akademik unvan, kişilik özellikleri, bilgi ve deneyim açısından her koşulda mesleki kimliğe zarar vermeden, kurumsal değerler ve etik ilkelere göre hareket edilmesi önemli görülmektedir. Günümüz çalışma yaşamında sıklıkla karşılaşılan olgular (mobbing, sosyal/mesleki soyutlama, hak/hukuk ihlali, dedikodu vb.) mesleki ve hukuki sonuçlara yol açabilmektedir.

6. Ölçme ve performans değerlendirmelerinde, öğretim elemanlarının mesleki, kişisel, sosyal ve eğitsel boyutta özelliklerinin dışında yalnız dersin amaç, hedef, ölçme ve değerlendirme hususlarına dikkat edilmesi gerekmektedir.

7. Hizmet içi eğitim de bilinçlendirme ve pozitif yapılandırma, sorunların tespiti ve çözüm önerileri ile yardımcı eleman ihtiyacı, performans değerlendirmesinde ve ders sürecinde yeni düzenlemelere gidilmesi gibi temel değerlendirme üzerine dayanmalıdır.

8. Değerlendirme sonuçlarının her öğretim üyesinin kendi dersine ilişkin performans değerlendirme geri bildirimlerinin verilmesi gereklidir. Bilgi edinme hakkı itibarıyla öğretim üyesinin kendini değerlendirebilmesi açısından da önemlidir. Sonuçların olumlu ya da olumsuz olmasına bakılmaksızın açık ilan edilmesinin avantaj ve dezavantajları da dikkate alınarak kurumsal akademik değer etiklerine uygun yapılması gerekmektedir. Değerlendirmede kriter olarak yetenek, araştırma, yayın gibi ölçütler değil dersin öğrenme hedefleri sadece dikkate alınmalıdır. Değerlendirmeyi yapan kişilerin (öğrenci, yönetici, veli, dışarıdan biri, idari personel gibi) de objektif davranması önemlidir. Değerlendirme yöntemleri de (anket, görüşme, gözleme, rapor etme vb.) tarafsız bir şekilde yürütülmelidir.

9. Değerlendirilen dersin eksik kalan bir boyutu var ise, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılarak yeterliliklerin belirlenmesi ve ilgili alan uzmanların katkısı ile hizmet içi eğitim, seminer, sistematik toplantılar yapılabilmektedir. Böylece öğretim elemanlarına farkındalık kazandırılmış oluna bilinir.

10. Öğrencilerin değerlendirmelerinde; dersten beklentileri kapsamında farklı strateji ve yöntemlerin, tekniklerin kullanılması teşvik edilmelidir. Öğrenciler farklı uyarıcılarla da karşılaşarak teorik ve uygulamada farkındalık kazanabilirler. Dersin işlenişinin zenginleştirilebilmesi ve önemenin anlaşılabilmesi için araştırmalar yapılarak dersle ilgili farklı etkinliklere yer verilebilir. Bu çalışmaların süreç ve kapsamı dahilinde ilgili paydaşlar (öğretim elemanı, yönetici, öğrenci, veli, alan uzmanları vb.) dahil edilmek suretiyle farklı gözlem, deneyim, bilgi ve beceri ile çözüm önerileri bir bütünlük içinde ele alınabilir ve uygulamaya konula bilinir.

KAYNAKÇA

Açıklım, A. (2010). Ankara'daki Devlet Üniversitelerinin Eğitim Bilimleri Bölümleri Öğretim Üyelerine Göre Performanslarının Değerlendirilmesine İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ahmadishokouh, A. ve ark. (2016). Teacher Educators Evaluation Model. American Journal of Educational Research. 4. 2. 210-220.

Akar, F. (2012). Yetenek Yönetiminin Bazı Türk Üniversitelerinde Uygulanmasına İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüş ve Önerileri. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Akıncan, E. ve R. Çakır (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Performanslarını Arttırmaya Yönelik Görüş ve Öneriler. International Journal of Field Education, 7.2. 134-165.

Alparslan, M. (2020). Öğretim üyelerinin özel yeteneklilerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanımına yönelik görüşleri. Auad. Cilt. 1. 126-147.

Aksu, M. ve ark. (2021). Profesörlerin Öğretim Üyesi Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri. Ekev Akademi Dergisi. Yıl 25. Sayı: 88349-368.

Altıok, S. (2018). Yüz Yüze Öğretim Süreçleri ve Ders Uygulamalarına Yönelik Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Karşılaştırılması. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD) 8. 1. 223-240.

Alpaydın, Y. ve G. Türkmenoğlu (2017). Türk Üniversitelerinde Öğretim Üyeliğine Yükseltme ve Atama Kriterlerinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi / Journal of Educational Sciences ISSN: 1300-8889 DOI: 10.15285/maruaebd.334137.

Aslan, O. ve D. Kılıç (2020). Ortaokul Öğrencilerinin 'Etkili Öğretim ve Etkili Öğretmen Davranışlarına' İlişkin Görüşleri. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 20.1. 375-395.

Ayaz, M. F. ve ark. (2015). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. Http://ilkogretim-online.org.tr 14.2. 787-802.



Aydiner, A. A. ve Ç. Apaydın (2017). An Analysis Of The Education Faculty Students' Views Regarding University Instructors. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Dergipark. [https://dergipark.org.tr \(download\) article-file](https://dergipark.org.tr/download/article-file).

Aydoğan, İ. ve F. B. Gündoğdu (2006). Kadın Öğretim Elemanlarının Boş Zamanlarını Değerlendirme Etkinlikleri. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı: 21 Yıl 2 .217-232.

Aytekin, S. ve S. Şahinkaya (2022). Kurum İç Değerlendirme Raporu. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi. Nevşehir.

Babad, E. ve A. Tayeb (2003). Experimental Analysis of students' course selection. British Journal of Educational Psychology. 73.3. 373-93.

Baş, T. (2002). Öğretim Üyelerinin İş Tatmin Profillerinin Belirlenmesi. D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi. 17. 2. 19-37.

Başbuğ, G. ve P. Ünsal (2012). Kurulacak Bir Performans Değerlendirme Sistemi Hakkında Akademik Personelin Görüşleri: Bir Kamu Üniversitesinde Yürütülen Anket Çalışması. [tps://dergipark.org.tr > download > article-file](https://dergipark.org.tr/download/article-file)

Başkır, M. B. ve ark. (2017). Öğretim Kalitesi Değerlendirmesine Yeni Bir Yaklaşım: Bartın Üniversitesi Örneği. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6. 2. 468-485.

Batmaz, O. ve Y. Ergen (2020). İlkokul Öğretmenleri ve Öğretim Üyelerinin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 53. 2. 549-575.

Bektaş, H. ve S. U. Akman (2013). Yükseköğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi. İstanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi. Sayı 18. 116-133.

Boztoprak, T. ve ark. (2017). Harita (Geomatik) Mühendisliği Öğretim Üyelerinin Bölüm, Eğitim ve Öğrenci İlişkileri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 7. 1. 1-11.

Bulut, K. ve B. Soylu (2009). Öğretim Üyelerinin İş Yükü Seviyelerinin Bir Analitik Ağ Modeli ile Değerlendirilmesi: Mühendislik Fakültesinde Bir Uygulama. Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. 25. (1-2). 150 – 167.

Çakıcı, C. A. (2006). Turizm Alanında Lisans Üstü Tez Hazırlayan Öğrencilerin Danışman Öğretim Üyelerini ve Danışman Öğretim Üyelerinin De Öğrencilerini Değerlendirmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8. 3. 74-104.

Çalık, T. ve Z.B. Süzen (2013). Avrupa Üniversiteler Birliği Kurumsal Değerlendirme Raporlarında Yer Alan Tespitler ve Öğretim Üyelerinin İyileştirme Önerilerine Katılım Düzeyleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim yönetimi. 19. 3. 355-390.

Çelik, F. ve A. S. Önal (2005). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 18. 18. 31 – 49.

Costes B. K. ve ark. (2006). Gender and doctoral studies: the perceptions of Ph.D. students in an American university. Gender and Education 34. 8. 137-155.

Coşkun, Ö. ve ark. (2018). Tıp Fakültesi Öğretim Üyelerinin e-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Düzeyleri: Gazi Üniversitesi Örneği. Ankara Med J. 2. 175-85.

Damar, M. ve ark. (2017). Ders Değerlendirme Sürecinde Öğrenci Geribildirim isteminin Tasarımı: Dokuz Eylül Üniversitesi Örnek Olay Çalışması. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 7.. 78-90.

Demir, E. ve ark. (2017). Akademik Yükseltme ve Atama Sürecine Yönelik Öğretim Üyesi Görüşleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 7. 1. 12-23.

Demircioğlu, M. ve H. A. Kaplan (2012). Uyuşmazlık Mahkemesi'nin 21.5.2012, 5.11.2012 ve 24.12.2012 Tarihli Kararları Işığında Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapmakta Olan Öğretim Üyeleri ile Üniversiteler Arasındaki Sözleşmelerin Hukuki Niteliği. Dokuz Eylül Üniversitesi Kurumsal Akademik Açık Arşivi. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/2137>. 51-80

Demirbolat, A. O. (2005). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Program ve Öğretim Elemanlarından Beklentileri. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 3. 1. 47-64.

Doğanalp, B. (2016). Bulanık Çok-Kriterli Karar Verme ile Öğretim Üyesi Değerleme Çalışması. Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Sayı:12.

- Düzyol, S. ve Ş. Ada (2021). Öğretmenlerin Politik Becerileri ile Çatışma Yönetimi Stratejilerini Kullanımları Arasındaki İlişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Yıl 10, Sayı 28. E-ISSN: 2147-6152.
- Emil, S. (2019). Üniversite Öğrencilerine ve Yılın Eğitimcisi Ödüllü Öğretim Üyelerine Göre İyi Üniversite Öğretmeninin Özellikleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 9. 3. 603-613.
- Emily N. ve ark. (2022). Systematic review and meta-analysis of depression, anxiety, and suicidal ideation among Ph.D. Students. *Www.nature.com/scientificreports*, <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93687-7>
- Eriksson, E. ve ark. (2022). You must learn something during a lesson': how primary students construct meaning from teacher feedback. *Educational Studies*, Taylor & Francis
- Erişti, B. (2013). Türk Üniversitelerinde Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Profilleri. *Eğitim ve Bilim*. 38. 167. 312-326.
- Esen, M. ve D. Esen (2015). Öğretim Üyelerinin Performans Değerlendirme Sistemine Yönelik Tutumlarının Araştırılması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 5. 1. 52-67.
- Ertuğrul, İ. (2006). Akademik Performans Değerlendirmede Bulanık Mantık Yaklaşımı. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 20. 1. 155-176.
- Evans, D.R. (2004). Student Evaluation of Teachers. *Journal of Nurs Studies*. 3. 1.
- Gür, B. S.ve M. Özer (2012). Türkiye'de Yükseköğretimin Yeniden Yapılandırılması ve Kalite Güvence Sistemi. *Bülent Ecevit Üniversitesi – SETA Çalıştay Raporu*. ISBN 978-605-4023-19-6. 1. Baskı Ankara: Pelin Ofset.
- Güven, Z. Z. ve M. T. Brewster (2013). Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı Strateji ve Uygulamaları: Selçuk Üniversitesi Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29 /100-109.
- Güvemli, O. ve Ü. Aslan (2009). Muhasebe ve Finansman Öğretim Üyeleri Kendi Branşlarının Tarihi ile Meşgul Olmalı mı? *Muhasebe ve Finansman Dergisi*. 41. 30-41.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim Kurumlarında Akademisyenlerin Öğretim Performansını Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Yöntemler. *Educational Administration: Theory and Practice*. 15. 60. 625-656.
- Karadağ, N. ve S. Özdemir (2017). Türkiye'de Doktora Eğitimi Sürecine İlişkin Öğretim Üyelerinin ve Doktora Öğrencilerinin Görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. 7.2. 267-281.
- Karakütük, K. ve Y. Özdemir (2011). Bilim Adamı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*. 36. 161. 26-39.
- Karataş, A. ve ark. (2019). Öğrencilerin Öğretim Üyelerine Yönelik Memnuniyetlerinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. PAU 47. 225-244.
- Karataş, İ. ve E. Toprakçı (2019). İngilizce Öğretim Elemanlarının Meslektaş Rehberliğine İlişkin Görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 10. 2. 51-79.
- Kesici, Ş. (2008). Yeni Psikolojik İhtiyaç Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması:Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 493-500.
- Koçoğlu, Z. (2013). The Role Of English Language Proficiency On Student Evaluation Of Instructor. *Journal of Theory and Practice in Education* 9. 1. 60-72.
- Korkut, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. Ankara: YÖK/Dünya Bankası. Türkiye'de Öğretmen Eğitiminde Standartlar ve Akreditasyon. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Öğretmen Eğitimi.
- Korkut, F. ve F. Mızıkacı (2008). Avrupa Birliği, Bologna Süreci ve Türkiye'de Psikolojik Danışman Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 53. 99-122.
- Kutluca, T. ve ark. (2007). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersi Uygulama Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarına Sağladığı Faydalar. *Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi XX (1)*. 89-110
- Kürüm, D. (2007). Öğretim Üyesi Adayları İçin Öğretimsel Gelişim Programının Değerlendirmesi. *Doktora Tezi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leka, K. (2016). Teacher Evaluation Policies in Albania. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 5. 2. MCSER Publishing, Rome-Italy.

- Maya, İ. ve Kaçar, Y. (2018). School Principals' and Teachers' Views on Teacher Performance Evaluation. *International Journal of Progressive Education*. 14. 5.
- Ökmen, B. ve ark. (2022). Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programına İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19. 2. 559-574.
- Öner, P. (2004). İstanbul Tıp Fakültesi Temel Tıp Bilimleri Öğretim Üyelerinin Temel Tıp Bilimleri Eğitimi ile İlgili Görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*. Sayı 15. 17-21.
- Özkan, U.B. ve K.O. Er (2017). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk On Beş Yılında ve Son On Beş Yılda Eğitim Programları Alanında Yaşanan Sorunlar: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9. 20. 395-423.
- Özpınar, İ. (2021). Öz, Akran, Grup ve Öğretim Üyesi Değerlendirmesi: Öğretmen Yeterlikleri Penceresinden Bir Bakış. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*. 10.3. 949-973.
- Pamuk, M. (2005). Öğrencilerin Öğretim Üyesini Değerlendirmesine Ait Bir Uygulama. *Ekonometri ve İstatistik*. Sayı 1. 15-05.
- Patır, S. (2009). Faktör Analizi ile Öğretim Üyesi Değerleme Çalışması. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 23. 4.
- Pillay, S. (1991). A Critical Analysis Of The Teacher Evaluation Procedure In Indian Schools. Yüksek Lisans Tezi. Durban: Department Of Education University Of Natal Durban.
- Saracaloğlu, A. S. ve V. K. Ceylan (2016). Farklı Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye. Antalya: The 4th International Congress on Curriculum and Instruction.
- Şahin, H. ve Ö. S. Karabilgin (2005). Ege Üniversitesi Tıp Fakültesinde Uygulanan Özel Çalışma Modülleri ile İlgili Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşleri. *Tıp Eğitimi Dünyası*. Sayı 20.
- Şenol, Y. (2009). Probleme Dayalı Öğrenme Sürecinde Bir Klinik Denetim ve Akran Danışma Uygulaması: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Süzen, Z. ve T. Çalık (2016). Üniversitelerde Kurumsal Değerlendirme Çalışmalarına Öğretim Üyelerinin Katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 1403-1418. 24. 3.
- Tamir, P. ve M. B. Peretz (2008). İsrail'de Öğretmen Eğitiminde Değerlendirme Uygulamaları. *Singapur Eğitim Dergisi*. 5.1.
- Taş, İ. D. (2016). Mesleki Gelişimi Destekleyecek Bir Öğretmen Değerlendirme Modeli Önerisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Terzi, Y. (2019). Anket, Güvenirlilik-Geçerlik Analizi. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Thomas, M. (2012). Teachers' Beliefs About Classroom Assessment And Their Selection Of Classroom Assessment Strategies. *Journal of Research and Reflections in Education*. 6. 2. 104-115. [Http://www.ue.edu.pk/journal.asp](http://www.ue.edu.pk/journal.asp)
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*. Sayı 56. 633-662.
- Topbaş, E. ve B. Y. Toy (2007). Kalabalık Sınıflarda Öğrenci Merkezli Öğretim Uygulaması Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Ders Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 5.3. 405-433.
- Tütüncü, Ö. ve Ö. İ. Doğan (2003). Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin Ölçülmesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Uygulaması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5. 4. 130-151.
- Uyar, Ş. ve ark. (2016). Performans Görevinin Değerlendirilmesine İlişkin Bir Üçleme: Öz, Akran ve Öğretim Üyesi Değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl 4. 7. 69-80.
- Vatansever, K. ve ark. (2020). Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değerlendirme Formları ile Yapılan Ölçümlere İlişkin Geçerlilik – Güvenilirlik. *Tıp Eğitimi Dünyası*. 19. 57. 37-54.

- Yağan, S. A. ve Z. Çubukçu (2019). Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Programlarının Öğrenci ve Öğretim Üyesi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Turkish Studies-Educational Sciences. 14. 4. 1861-1885.
- Yalçın Balçık, P. ve ark. (2016). Hacettepe Üniversitesi Hastaneleri'nde Bireysel Performans Değerlendirme Süreci. Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi. 19. 1. 87-99.
- Yaratan, H. ve E. Müezzın (2016). Developing A Teacher Characteristics Scale. The Turkish Online Journal of Educational Technology. Special Issue for INTE.
- Yılmaz, H. B. ve A. K. Tınmaz (2016). Öğrenci Görüşlerine Göre Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi. 6. 209-219.