

e-ISSN 2630-6417

**Volume: 8 Issue 54 Year:2022**

**JOSHAS**

International

# Journal of Social, Humanities And Administrative Sciences

**International  
Refereed Indexed  
Open Access  
e-Journal**



**EDITOR**

Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV

**COMMUNICATION**



[journalofsocial.com](http://journalofsocial.com)



[ssssjournal@gmail.com](mailto:ssssjournal@gmail.com)





**From The Editor / Editorden / О т Р е д а к т о р а**

**English**

JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES journal began its publication in 2015. JOSHAS is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

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

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

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

**Turkish**

JOSHAS dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış, akademik bir dergidir. JOSHAS, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan **uluslararası, hakemli ve e-dergidir**.

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

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

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

**Русский**

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНЫХ, ГУМАНИТАРНЫХ И АДМИНИСТРАТИВНЫХ НАУК» начал свою публикацию в 2015 году. JOSHAS - это международный, реферируемый пылкий и онлайн-журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые делят ваше исследование с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в области социальных наук с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы имеем честь видеть вас в наших советах по вещанию, консультации или советам.

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

Professor Dr. Danial KIDIRNIAZOV  
Editor



Generic Page

<b>JOURNAL ADMINISTRATION / УПРАВЛЕНИЯ ЖУРНАЛОМ / DERGI YÖNETİMİ</b>		
<b>Editör/ Editor / Редактор</b>		
Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV Russian Science Academy Mahaçkala, Russian Federation		
<b>Disciplines Editor/Disiplin Editörleri/ Редактор дисциплин</b>		
Professor Chunxing FAN	Business Administration	Tennessee State University
Professor Junaid M.SHAIKH	Technology	Curtin University of Technology U.
Professor Mahir FISONOGLU	İktisat	Çukurova University
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry	Columbus State University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Professor Milind SATHYE	Finance	University of Canberra
Ass. Prof. Dr. Fikret SOYER	Sport	Sakarya University
Professor Mieczysław W. SOCHA	Int.Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Pristina University
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences	Orleu National Development Inst.
Assoc.Professor Dr. Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
<b>Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист</b>		
Dr. Lubof ABRACHAKOVA Siberia Russian Academy of Sciency		
<b>Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса</b>		
Tatiana KORLOVA Kiew / Ukranya		
<b>ADVISORY BOARD / КОНСУЛЬТАТИВНА КОЛЛЕГІЯ / DANIŞMA KURULU</b>		
Dr. Ablimanat ZHOLDASBEKOV H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Afaq SADIKOVA Baku State University		
Dr. Aiman AKYNBEKOVA Talas State University		
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA Eurasian Research Institute		
Dr. Akhan BİZHANOV Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies		
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA Kazakhstan Branch of the Moscow State University		
Dr. Alia R. MASALIMOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Abdikalik KUNIMJAN Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Alla A. TIMOFEVA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Amanbay MOLDIBAIEV Taraz State Pedagogical University		
Dr. Anatoliy LOGINOV Ukraine Shevchenko Lugan National University		
Dr. Ansi Rezeda SAFIULLİNA Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University		
Dr. A. M. ZHUBANDYKOVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. A.S. KIDIRŞAYEV Western Kazakhstan State University		
Dr. Assem SAGATOVA Karaganda State Technical University		
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA Orleu National Development Institute		
Dr. Badriddin MAKSUDOV Tajik National University		
Dr. Bahit KULBAEVA S.Baybesev Aktobe University		
Dr. Bakit OSPANOVA H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA Al-Farabi Kazakh National University		
Dr. Botagul TURGUNBAEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Cynthia CORREA Sao Paulo University		
Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA Rasulbekov Kyrgyz University of Economics		
Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Elmira FARAİJULAYEVA Baku State University		
Dr. Fujimaki HARUYUKI Tottori University		
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA Dosmukhamedov Atyrau State University		
Dr. Jenishbek DUYŞHEYEV Toktomamatov International University		
Dr. Jun NAGAYASU Tohoku University		
Dr. Kalemkas KALIBAEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Karligash BAYTANASOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Klara PUŞKINA Chuvash State University		
Dr. Latkin A. PAVLOVIC Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA Taraz State Pedagogical University		
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh		
Dr. Mahbub Ul ALAM Bangladesh Islami University		
Dr. Maira ESİMBOLOVA Kazakhstan Narkhoz University		
Dr. Maira MURZAHMEDOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Maryash KADRALİNOVA Kostanay College of Social Adaptation		
Dr. Merina B. VLADIMIROVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR Kyrgyzstan Elaralık University		
Dr. Muhabbat KURBANOVA Tashkent State University		
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ University of Eurasia		

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sungayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tıñşbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEV	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vladimir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZİTONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
<b>PUBLICATION BOARD / РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ / YAYIN KURULU</b>	
Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atif Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakipbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulsara Asatova	Uzbek State University of Physical Culture and Sports
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İlnur ZAKİYEV	Bashkir State University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tıñşbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Rimma PARDABAYEVA	Ufa State University
Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOV	Termez State University
Dr. Samarbek OSMONOV	Osh Humanitarian And Pedagogical Institute
Dr. Susin Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shigeko KAMISHIMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJITAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Takashi HASUNI	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMIN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KIYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKI	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
<b>REFEREE LIST / Список судей / HAKEM LİSTESİ</b>	
Prof.Dr. Bülent ÖZKAN	Mersin University
Prof.Dr. İrfan KARADUMAN	Ordu University
Prof.Dr. Şükrü ADA	Bursa Uludağ University
Prof.Dr. Özlem DEMİREL DÖNMEZ	İnönü University
Associate Prof.Dr. Adem BAYAR	Amasya University
Associate Prof.Dr. Faruk KARDAŞ	Erzincan Binali Yıldırım University
Associate Prof.Dr. İlkay TURAN	Bahçeşehir University
Associate Prof.Dr. Murat İNCE	Zonguldak Bülent Ecevit University
Associate Prof.Dr. Mehmet YILDIZ	Gazi University
Associate Prof.Dr. Neslihan USTA	Bartın University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Associate Prof.Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU	Sivas Cumhuriyet University
Associate Prof.Dr Şebnem ÖZDEMİR	İstinye University
Assistan Prof.Dr. Ceren GÜRSELER	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assistan Prof.Dr. Derya SÜRMEİOĞLU PARLAR	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Assistan Prof.Dr. Necmettin GÜL	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assistan Prof.Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU	Zonguldak Bülent Ecevit University
Phd. Neslihan ARIKAN	Gazi University
<b>INDEXED / İNDEKS / İNDEKSLER</b>	
ICI World of Journals Index Copernicus	
Root Society for Indexing	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
ResearchBible (Academic Resource Index)	
Scientific Indexing Services (SIS)	
Active Search Results Engineer (ASR)	
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)	
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)	
Society of Economics and Development	





## Contents / İçindekiler

<b>Hamid Akbari &amp; Reza Rasouli</b> The Effect of HRM Development Strategies on Organizational Performance in Employees of Tehran Municipality and Prioritization them using SEM Technique	<b>800-809</b>
<b>Erdal Kurtçu</b> Muallim Kazım Uz ve 1894 Tarihli “Musiki” Risalesi Muallim Kazım Uz and His “Music” Booklet Dated 1894	<b>810-817</b>
<b>Cevat Eker &amp; Pelin Çelik Seçkin</b> İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi The Investigation of English Teachers’ Professional Self-Efficacy Perceptions in Terms of Various Variables	<b>818-826</b>
<b>Ahmet Üstün &amp; Adem Yiğit</b> Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri Questions and Solution Suggestions Related to the Profession	<b>827-839</b>
<b>Nur Elvan Koç Doğan</b> Genç -Yıldız Erkekler Grekoromen Güreş Milli Takım Sporcularının Öz-Duyarlıkları ve Yaşam Doyum Durumlarının İncelenmesi Study of Self-Compassion and Life Satisfaction Among Male Wrestling National Team Greko-Roman Junior-Cadet Category Athletes	<b>840-850</b>
<b>Güldem Dönel Akgül; Elif Ebru Keçeci &amp; Mehmet Ali Pınar</b> 6. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Oluşturdukları Metaforlar Metaphors and Metaphoric Perceptions of 6th Grade Students on Global Warming	<b>851-863</b>
<b>Mustafa Sundu; Okan Yaşar; Merve Gizem Çömlekçi &amp; Murat Sağbaş</b> Bilişimsel Yenilikçiliğinin Örgüt Kültürü ve İş Yüğü İle İlişkisi The Relationship of Computational Innovation with Organizational Culture and Workload	<b>864-869</b>
<b>Meryem Merve Ulaş &amp; Muamber Yılmaz</b> Teknoloji Bağımlılığının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Opinions of the Subject Teachers Regarding the Effects Technology Addiction Has on Middle-School Students	<b>870-876</b>
<b>Erdal Demir &amp; İsmail Kılınç</b> İlkokullarda Yönetmelik Etik Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi: Karaman Örneği The Effect of Management Ethics Practices on the Level of Organizational Commitment in Primary Schools: The Case of Karaman	<b>877-883</b>
<b>Serdar Çakmak</b> Bolşevik Devrimi Sonrası Türk Topraklarına Sığınan Beyaz Ruslar White Russians Taking Refugee in Turkish Lands After the Russian Revolution	<b>884-895</b>
<b>Ahmet Çelebi; Cihad Malkoç; Hatice Malkoç; Hülya Aydın &amp; Pınar Malkoç</b> Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi Evaluation of the Conceptual Framework of Philosophy for Children	<b>896-906</b>
<b>Şahap Bulak</b> Türkiye Türkçesinde Yok Sayılan Bir Kelime Grubu: Birleşik İsim Grubu An Ignored Word Group in Turkey Turkish: Compound Noun Group	<b>907-919</b>



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 800-809

Arrival  
28 May 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63308  
Article Serial Number  
1

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63308>

How to Cite This Article  
Akbari, H. & Rasouli, R. (2022).  
"The Effect of HRM  
Development Strategies on  
Organizational Performance in  
Employees of Tehran  
Municipality and Prioritization  
them using SEM Technique",  
Journal Of Social, Humanities  
and Administrative Sciences,  
8(54):800-809



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.  
This journal is an open access, peer-  
reviewed international journal.

# The Effect of HRM Development Strategies on Organizational Performance in Employees of Tehran Municipality and Prioritization them using SEM Technique

Hamid Akbari Reza Rasouli

PhD Candidate. Public Administration- HRM, Payame Noor University, Tehran, Iran  
Professor. Department of Public Administration, Management Faculty, Payame Noor University, Tehran, Iran

## ABSTRACT

Strategic human resource management is one of the most effective parts in improving the efficiency and effectiveness of the organizations. The purpose of this study is to investigate the impact of human resource management development strategies on organizational performance and prioritization them using structural equation modeling technique. The statistical population of the research includes 200 employees of Tehran Municipality. The sample size is 127 according to Morgan's table. Also, simple random sampling method and data collection tool in this study is a questionnaire. A questionnaire tool for data collection and structural equation modeling using AMOS18 and SPSS21 softwares were used to analyze the data. The results indicate that the relationship between inclusive organizational strategies, management development and knowledge management with performance is significant, while the relationship between awareness development and individual inclusive strategies is not significant with performance. The CFA prioritization of the strategic components of human resource development shows that the individual inclusive and emotional awareness development strategies are not significant and indicates lack of impact. According to the findings, it can be concluded that due to the impact of employee performance on the existence of human resource management strategies, in order to optimally manage this valuable resource, appropriate strategies should be developed and implemented for each organization. Therefore, strategy in human resource management can be defined as an optional and selective solution to achieve the goals of organization in line with its strategy and goals.

**Keywords:** Strategic Management, Knowledge Management, Management Development, Human Resources, Organizational Performance, Tehran Municipality

## 1. INTRODUCTION

Today, human resource strategy is recognized as an essential element of improving the performance of the organization and addressing it to increase the effectiveness and efficiency of management activities and human resource development of organizations that have achieved a suitable level of maturity in this area, is necessary (Behrad & Hosseini Amiri, 2014). Recognizing and recognizing employees who have outstanding performance is not possible only by dealing with numbers and figures, therefore, it is necessary to determine the criteria for determining the relationship between performance and behavior with organizational strategy. It must be ensured that in measuring a successful business, proper performance indicators are used and that these indicators are matched with the performance of employees. In this way, the organization can help empower employees to play a better role, and this in turn can be effective in strengthening the organization's ability to carry out its strategy. Because employees are more connected to customers, they can often provide appropriate and useful feedback on what is really valuable to customers. Thus, employees can be helpful to the organization in identifying indicators that are appropriate criteria for evaluating performance. (Afjeh & Hamzehpour, 2014).

Francescini et al. (2019: 142) define performance as "the process of explaining how efficient and effective past actions are." Performance, according to this definition, is divided into two parts: 1) a part, the performance that describes how the organization uses resources in the production of products or services; In other words, it represents the relationship between the desired and actual combination of inputs to produce certain outputs; and the other part, the effectiveness that shows the degree of achievement of organizational goals (Nasiri and Jahanian, 2018). Today, most experts agree that human resources and the ability of the human resources manager and employee performance determine the superiority of one organization over another (Stuart and Brown, 2019: 39). More than half of the

organizations in developed countries have achieved new capabilities in strategic human resource management by applying the results obtained from the development of human resource strategies (Abtahi and Mousavi, 2009). Therefore, in the new era, managers are expected to design, formulate and implement complex strategies by following the concepts of strategic and systematic thinking, and protect the organization's spiritual capital in the form of intangible assets, which include the capabilities and competencies of human resources. And support to achieve organizational success (Abbaspour, 2021: 24). Develop a human resource strategy focused on strategic management training, strategies and efforts to nurture professional and managerial staff to achieve organizational goals, make good use of individual skills and knowledge of employees and achieve long-term employee learning about company and business strategies (Hite and McDonald, 2003).

Human resource development strategy is a set of interconnected decisions and activities through which the company expects sufficient and quality human resource storage to be realized at the right time and place and this human resource storage can realize the vision of its organization. Therefore, human resource development strategies are methods to achieve the quality goals of human resources. The main focus of human resource development strategy is on proper allocation and coordination of resources and educational activities in order to provide quality and sufficient human resources at the right time and place for the company. Hence, the key domain of human resource development can be considered as career planning and training (Armstrong, 2021: 89).

Strategic human resource management is one of the most important parts in improving the efficiency and overall effectiveness of the organization. In general, the goals of the human resource management system are affected by the strategic goals of each organization. Every human resource management system is expected to take into account the interests of employees as well as the interests of employees in the strategic decision-making process. Scattered actions of organizations in the field of human resource management and development can be regularly planned in the strategic direction of the organization, not research (Forouzandeh Dehkordi, 2020: 143).

The issue of performance appraisal is a broad topic in which a wide range of different disciplines and experts have been involved and in this regard, numerous new articles and reports have been written. We are also seeing significant growth in the supply of software and applications in it. Although many theoretical frameworks and models are available in this field, researchers have had the greatest impact in presenting some conceptual models. Therefore, in order to study performance appraisal models, it is necessary to provide a definition of it (Gholipour et al., 2016: 52).

Human resource strategy as a process is a specific set of human resource actions taken by the organization to achieve its goals (Bamberger et al., 2014: 27). As a definition, human resource strategy includes all activities related to the management of the organization in the form of an organized and coherent plan to achieve the strategic goals of the organization. The subject of performance appraisal (the sample under study and the appraisal approach) has long been challenging for researchers and users. Performance appraisal is defined as: "The process of quantifying the effectiveness and efficiency of actions and operations." By reviewing the literature on this issue, the reasons related to it can be divided into three main groups (Aghaei and Kavousi, 2019):

1. Strategic goals and issues: Strategic goals include review of strategies and strategic management;
2. Communication goals and procedures: This includes controlling the current situation, future vision, expressing feedback and following the example of other organizations.
3. Motivational goals and issues: Motivational goals include embedding a reward system as well as motivating learning and progress.

According to the research literature and the hypotheses presented, the conceptual model of the research can be presented as follows:

1. Inclusive individual strategies affect the performance of Tehran Municipality employees.
2. Comprehensive organizational strategies affect the performance of Tehran Municipality employees.
3. Knowledge management strategies affect the performance of Tehran Municipality employees.
4. Management development strategies affect the performance of Tehran Municipality employees.
5. Emotional awareness development strategies affect the performance of Tehran Municipality employees.



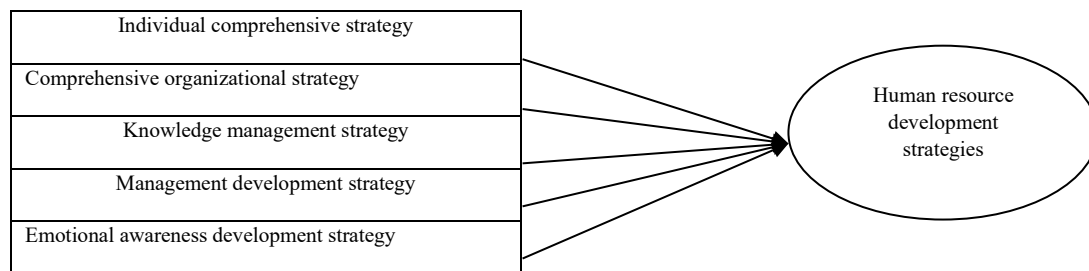


Fig 1. Conceptual Model of Research

## 2. LITERATURE REVIEW

Research background In the present study, it is divided into two parts: internal and external background, which in the external part can be mentioned as follows:

Karnley (2022) examines the application of strategic human resource management to help improve organizational performance. This study was conducted using a qualitative approach to review the literature in the Google Scholar database by searching for sources of literature review related to the case or problem to provide a theory of research problems. According to the results of this study, human resource management is one of the factors that directly affects the level of organizational performance. In other words, human resource management can be a determining factor in improving the performance of the organization. The importance of strategic planning to improve organizational quality enables the implementation of strategic human resource management to improve organizational performance.

Anwar and Abdullah (2021) examine the impact of human resource management on the performance of government institutions. The quantitative research method used to analyze the present study and the sample size selected for this research is 240 responsive. The findings showed that all hypotheses were rejected, except for the fifth hypothesis, which stated that "decentralization has a positive relationship with organizational performance." Therefore, it was concluded that decentralization has a positive relationship with organizational performance.

Gharib and Al-Madabesh (2019) examine the impact of human resource management strategy on the development of organizational competencies. The research method is descriptive-analytical. In statistical analysis, SPSS19 software and regression tools were used. The statistical population includes all managers and supervisors of human resources of government organizations in Egypt. The sampling method used in this study is stratified sampling with a population of 200 managers and supervisors of human resources in Egypt. The results of regression analysis show that human resource management strategy has a positive effect on the development of organizational competencies.

Karunarathna and Weligamage (2018) examine the impact of strategic human resource management on the organizational performance of the telecommunications industry by mediating the role of organizational climate in Sri Lanka. Based on this, three variables were conceptualized: strategic human resource management as an independent variable, organizational performance as a dependent variable and organizational climate as a mediating variable. For this purpose, 126 respondents of telecommunication industry management staff were selected using systematic random sampling method to obtain their opinions. Questionnaires were provided to respondents in person via email and data were collected, which were analyzed using inferential and descriptive statistics. Findings showed that there is a positive linear relationship between strategic human resource management, organizational performance and between organizational climate and organizational performance and organizational climate has a mediating effect on the relationship between strategic human resource management and organizational performance.

Kavanagh and Johnson (2017) examined the strategic position of human resource management in economics knowledge. This article highlights the importance of people management in the knowledge economy, examines the major challenges for human resource management in knowledge staff management, and examines some of the key human resource strategies for effective public participation in knowledge management, i.e. trust in resource philosophy, humanities and the regulation of human resource systems in the employment, promotion, performance and reward of intellectual capital management in a multinational context.

In the field of internal research, several researches have been done in the last few years, which can be mentioned as follows:

Asnaashari Amiri et al. (1400) investigate the effect of human resource management measures on performance through the mediating role of strategic orientation and the moderating role of environmental dynamics. The results of 183 electronic questionnaires obtained from knowledge-based small and medium-sized companies and the analysis of data with structural equations show that by entering the variable of strategic orientation, the results express that in a positive and Meaningful can play a mediating role in that relationship. The results of this study indicate the need to

implement entrepreneurial and market-oriented strategies to exploit human resource management measures and pay attention to the implementation of entrepreneurial strategies in volatile environments.

Wahhabi et al. (2021) examine the effect of strategic human resource management on organizational performance with the mediating role of intellectual capital among sports media staff in physical education schools in Tehran. The research methods are applied and in terms of method is survey research and is structural equation modeling. The results of structural equation showed that all four variables, strategic human resource management, intellectual capital, organizational performance and organizational agility in sports media employees in Tehran have a favorable situation, as well as strategic human resource management has a positive and significant effect on organizational performance. Strategic human resource management has a positive and significant effect on intellectual capital, strategic human resource management has a positive and significant effect on organizational agility, intellectual capital has a positive and significant effect on organizational performance, intellectual capital has a positive and significant effect on Has organizational agility and organizational agility has a positive and significant effect on organizational performance.

Zareian Moradabadi (2021) compares the effectiveness of human resources strategy and ethical decision making on the organizational structure and performance of government departments. The statistical population of the study included managers and employees of government offices, of which 250 people were selected by statistical method as a statistical sample. SPSS26 and PLS3 software were used to perform statistical calculations. The results showed the effectiveness of human resource strategy and ethics decisions on organizational structure and performance. Therefore, it can be concluded that human resource strategy and ethical decision making can improve the organizational performance of government departments.

Kasirloo and Naami (2016) examine the impact of strategic human resource management on organizational performance. The statistical population of Bank Mellat employees in Tehran is in region one and by random sampling method, 180 people were selected as the population and a questionnaire was used to collect information in the field. Pearson correlation test using SPSS19 software was also used to test the hypotheses. The results showed that strategic human resource management has a significant effect on organizational performance.

Dolani and et al. (2019) study the effect of human resource management strategies on the performance of university library staff in Uremia. The statistical population of this study consists of all librarians of university libraries in Uremia. The data collection tool is a combination of two standard questionnaires of management strategies and employee performance. Findings indicate that human resource management strategies have a significant effect on the performance of staff in university libraries in Uremia, which includes ability, support, motivation, credibility, recognition and evaluation. Also, gender and type of employment had no effect on human resource management strategies on the performance of university library staff.

Ghasemi et al. (2015) examined human resource development strategies from the perspective of management thinkers. In the present study, they descriptively examined human resource management development strategies from the perspective of management thinkers and discussed five human resource development strategies such as individual dynamics strategies, inclusive organizational strategies, knowledge management strategies, management development strategies, and emotional awareness development strategies.

### 3. RESEARCH METHODOLOGY

This research is descriptive-survey in terms of practical purpose and considering that the current situation is described. The thematic scope of this research is to investigate the impact and prioritization of strategic components of human resource development on staff performance and the spatial scope of the research, Tehran Municipality. The time domain of the research was done in 2021. The statistical population in this study is 200 employees of Tehran Municipality, which according to Morgan table is calculated as 127 people. The sample size in this study was selected through simple random sampling method. The collection tool in this research is a questionnaire.

Data analysis was performed by structural equation modeling (SEM) with Amos18 software. Structural equation modeling is typically a combination of measurement models and structural models. Based on the measurement models, the researchers examine which observed variables or measurement representations are determined by which hidden variables are determined based on the structural model and which variables are correlated with each other. Thus, by using these models, it is possible to simultaneously evaluate the quality of measurement of variables and the acceptability of direct and indirect effects, as well as the defined interactions between variables.

## 4. FINDINGS

In this section, we perform confirmatory research to measure research measurement models using factor analysis. In the measurement model, for a coefficient to be meaningful, the absolute value of its significant number (T-Value) must be greater than 1.96. The significance number indicates the significance of each of the obvious variables. In software, blue indicates significance and red indicates non-significance, in which case the relationship must be deleted. In general, according to standard coefficients and significant numbers, the appropriateness or inadequacy of indicators (questions), variables and concepts in general can be tested. The figures 1 and 2 show the research measurements for research structures in both Standardized Solution and T-values.

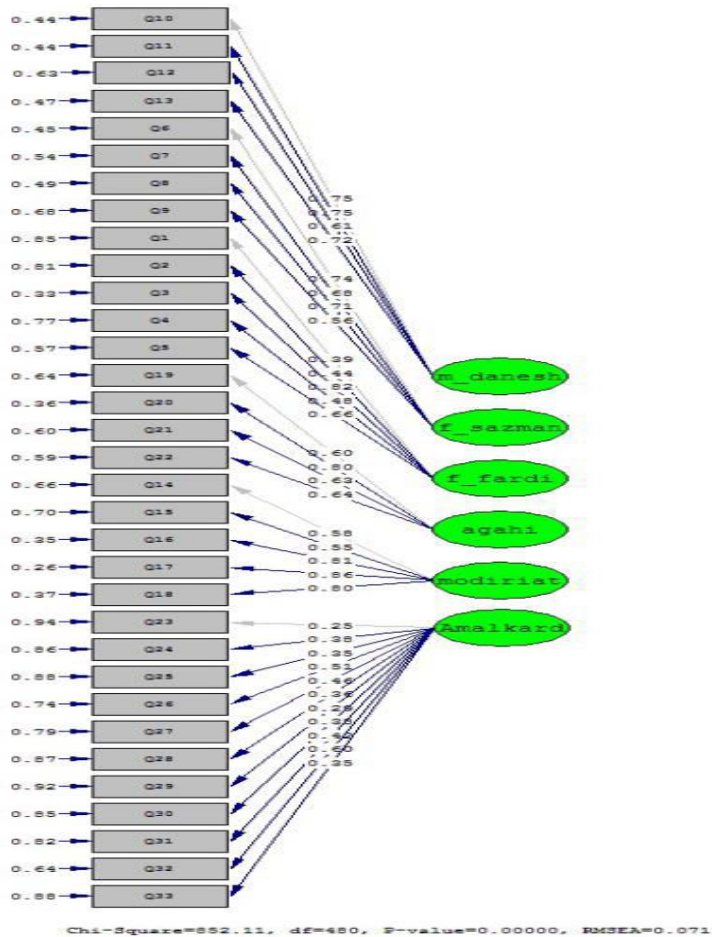


Fig 1. The Model Fit

As can be seen from the figure above, the value of chi-square is 852.11 and the degree of freedom is 480, so the ratio of chi-square to degree of freedom is 1.77, which is appropriate because it is less than three. Also the RMSEA value is equal to 0.071 and is therefore appropriate. The P-value is also equal to 0.0000, which is not appropriate because it is not more than 0.05, but because this value is sensitive to the sample size and the RMSEA statistic is also significant. Therefore, low P-value is not a concern.

The results of some other statistics also show that the model fits well. It can also be seen that the seventeenth question of the management development component has the highest correlation with this component and their factor load value is 0.86 in the standard mode. On the other hand, it can be seen that the twenty-third question of the performance component has the least correlation with this component and their amount of factor load in the standard state is 0.23.

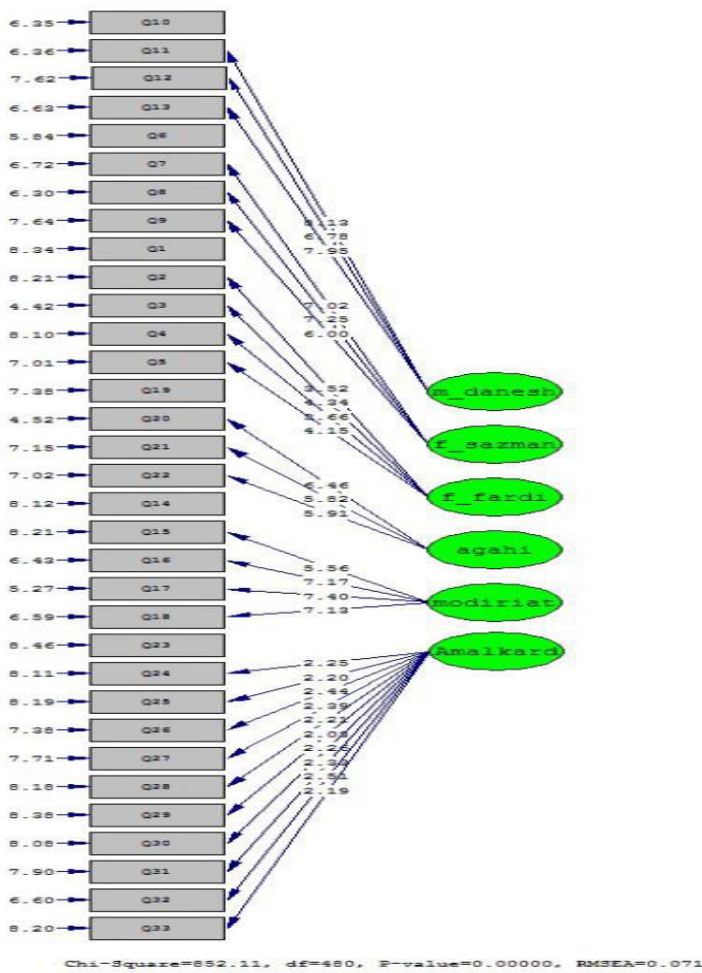
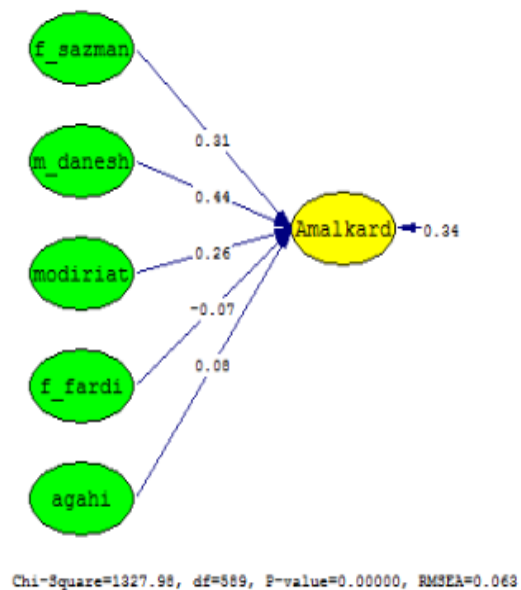
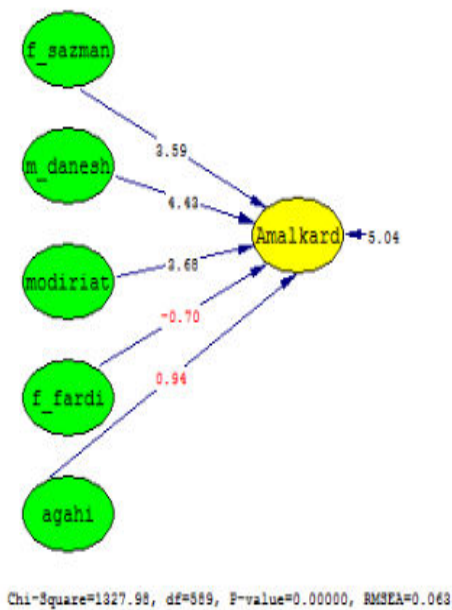


Figure 2. The Research Measurement Model

According to the problem hypotheses and the conceptual model of the research, the following forms show the structural model of the research in two significant modes (T-value) and standard. According to the figure, wherever the absolute value of all numbers is greater than 1.96. The relationship is meaningful and otherwise meaningless. On the other hand, part of the goodness of model fit is as follows:



Figures 3 & 4. The Structural Models of Research

Therefore, it is observed that the value of chi-square is equal to 1327.98 and the degree of freedom is equal to 589, and therefore the ratio of chi-square to the degree of freedom is equal to 2.25, which is appropriate because it is less than three. Also, the RMSEA value is 0.063, which is appropriate because it is less than 0.08. The P-value is also equal to 0.0000, which is not suitable because it is not more than 0.05. But because this value is sensitive to the sample size and RMSEA statistics are also significant. Therefore, low P-value is not a concern. The results of some other statistics also show that the model fits well. Now, considering the factor loads between the main constructs of the model, it is concluded that the relationship between organizational inclusiveness, management development and knowledge management with performance is significant, while the relationship between individual awareness development and inclusion with performance is not significant.

**Table 1.** The results of Structural Model

		متغیر
معناداری	استاندارد	
-0.70	-0.07	استراتژی‌های فراگیر فردی
3.59	0.31	استراتژی‌های فراگیر سازمانی
4.48	0.44	استراتژی‌های مدیریت دانش
3.68	0.26	استراتژی‌های توسعه مدیریت
0.94	0.08	استراتژی‌های توسعه آگاهی عاطفی

## 5. PRIORITIZATION OF COMPONENTS

In prioritizing the strategic components of human resource development, it can be said that the burden of individual comprehensive strategy and emotional awareness development strategies is not significant and indicates the lack of impact of these components. The knowledge management strategy component has the most impact, followed by management development strategies and inclusive organizational strategies, respectively.

**Table 2.** Prioritization of Strategic Components of HRD

اولویت بندی	متغیر
4.48	استراتژی‌های مدیریت دانش
3.68	استراتژی‌های توسعه مدیریت
3.59	استراتژی‌های فراگیر سازمانی

## 6. DISCUSSION AND CONCLUSION

The purpose of this study is to investigate the impact of human resource management development strategies on organizational performance and their prioritization using structural equation techniques among employees of Tehran Municipality. Today, organizations face different challenges that require capable human resources to overcome them. In fact, empowerment is a must for any organization. Empowerment is the process of strengthening the feeling of self-efficacy, and this is done by the expert in situations that create a feeling of powerlessness in people and their elimination using formal organizational methods and informal techniques to provide the information needed by people to make them effective (Shirtaheri, Pirooz and Farashad, 2020). Strategic planning of human resources in both theoretical and practical fields is a new knowledge and for less than two decades, the theory and basic models have been developed (Afjeh and Esmailzadeh, 2009). However, in our country, these patterns have not yet been clearly provided and have not yet been applied in the field of application in organizations. However, there is no doubt about the need for strategic human resource planning because it is necessary to integrate human resource subsystems and coordinate them with other existing subsystems as well as with the organization's strategy.

According to the study of each of the hypotheses, the results show that comprehensive individual strategies affect organizational performance. Since the factor load of the individual inclusive strategy is -0.70 and is less than 1.96, the individual inclusive strategies have no effect on organizational performance. Therefore, it can be concluded that the first hypothesis has not been confirmed. Therefore, the strategic view of human resources in the form of strategic human resource management is very important. In this regard, empowerment is a concept that can serve the interests of the organization and create a sense of ownership and pride in employees and also be effective in the absorption and maintenance of human resources. In other words, empowerment provides the potential for productivity at the source of expertise that is not being used optimally. Thus, empowered experts benefit both the organization and themselves, and as the experts become empowered, the organization also moves toward empowerment.

Similarly, inclusive organizational strategies affect organizational performance. Since the variable factor load of comprehensive organizational strategy is 3.59 and is greater than 1.96, comprehensive organizational strategies affect organizational performance. Therefore, it can be concluded that the second hypothesis has been confirmed. It can be said that by adopting strategies to support employees to do useful and appropriate work, including adequate budget, equipment and facilities, etc., the efficiency and effectiveness of employees will be greatly increased.



In addition, knowledge management strategies affect organizational performance. Because the load factor of knowledge management strategies is 4.48 and is greater than 1.96, knowledge management strategies affect organizational performance. Therefore, it can be concluded that the third hypothesis has been confirmed. Considering that organizational human resources should be equipped with qualities that do not have any problems in the face of environmental changes in the organization and with compassion, commitment and scientific insight, use all their capabilities, thoughts and energy to accomplish the organizational mission and always Create new quality values in the organization. Knowledgeable, creative and knowledgeable human resources and adaptable to complex environmental conditions can be considered an important asset for the organization.

Management development strategies also affect organizational performance. Because the variable factor of management development strategies is 3.68 and is greater than 1.96, management development strategies affect organizational performance. Therefore, it can be concluded that the fourth hypothesis has been confirmed. Therefore, one of the benefits of strategic management is that it provides an opportunity to delegate to employees. Delegation is a practice by which employees are encouraged to participate in decision-making processes, practice creativity, innovation, and daydreaming, thereby increasing their effectiveness. Most researchers agree that one of the needs we strive for is to be ourselves, that is, to be someone we deserve to be. Being motivated at work causes busyness and interest in work to become a daily habit, which will have a significant effect on optimizing the performance of employees in the organization in accordance with human resource strategies.

According to the findings, emotional awareness development strategies affect organizational performance. Since the variable factor load of emotional awareness development strategies is 0.94 and is higher than 1.96, emotional awareness development strategies affect organizational performance. Therefore, it can be concluded that the fifth hypothesis has been confirmed. It can be concluded that the adoption of strategies that somehow increase the validity of employees' decisions in terms of law and norms and are in line with the policies of the organization, in other words, the performance of employees is inactive.

The results of testing research hypotheses showed that strategic human resource management has a positive and significant effect on organizational performance. Based on this, it can be concluded that the formulation and implementation of human resource strategies and linking human resource policies and methods with the strategic goals and objectives of the organization, improves the performance of the organization. In other words, providing appropriate and coordinated human resources leads to the realization of the goals of the organization. The results of this research with the results of Kasirloo and Naami (2020), Pilpa and Farrokhan (2020), Dolani, Mir Mohammadi Kakler and Rezaei Sharifabadi (2019), Shebrangi and Amirnejad (2018), Hashemi, Ekradi and Yousefi (2016), Farhadi, Musa Khani and Tabari (2015), Rasouli, Zamahini and Shahraeini (2014).

In general, it can be said that the successful managers of today's world know the secret of their organization's success in benefiting from educated people and believe that the valuable assets that create a competitive advantage are the employees and only the people who are the organization. Keep the lead in the competition. Therefore, considering that human resources is one of the main factors in fulfilling the mission of organizations, it is necessary to prepare and implement strategies and strategies in order to optimally manage this valuable resource. Strategy in human resource management can be defined as a preferred strategy to achieve the goals of the organization and in line with the overall goals and strategy of the organization (Collins, 2021). A decision in the field of human resources is considered strategic when it helps managers in the face of rapid change, in providing the human resources needed to achieve the goals of the organization that these strategies lead to improvements in the level of work strategy.

### 6.1. Suggestions

According to the results of research and confirmation of hypotheses, the following is suggested:

To develop comprehensive individual strategies, it is recommended that the learning needs in the organization be identified and planned for individual development and learning by the manager himself. Learning in various forms such as guidance, education, learning resource centers and apprenticeship should be supported. Also, internal and external training programs and internal courses should be designed to meet the needs of groups of employees in the organization and external courses should be designed to meet the special needs of individuals.

Regarding the development of comprehensive organizational strategies, it is recommended that there be strong insight and cohesion of the organizational sector and a dynamic atmosphere in the organization. For this purpose, intermittent dialogues, communication and negotiation should be carried out in the form and in line with the framework of organizational goals and insights in this organization. Challenge the employees in organizations to reconsider what they accept without question.

In order to develop a knowledge management strategy on organizational performance, it is recommended that organizations pay special attention to creating new knowledge, acquiring customer knowledge and acquiring knowledge in order to develop new services and integrate a variety of resources and knowledge. Also pay attention to the issue of transfer and refinement of organizational knowledge. The use of knowledge to solve new problems such as the distribution of knowledge throughout the organization, the distribution of knowledge among business partners, the standard reward system for knowledge sharing and its facilitation is also suggested.

In the field of management development strategies on employee performance, talented managers should be identified in organizations and managers should prepare and implement individual development plans so that they can prepare themselves to accept serious responsibilities in other areas of the organization. The organization should prepare new managers to replace the previous managers and create a system to regularly control this process. It is recommended that the organization analyze current and future management needs.

In the field of emotional awareness development strategies on organizational performance, it is also suggested that employees prepare a learning plan that is motivated according to their interests, resources and goals of the organization and the appropriate criteria for evaluating achievements are specified. Employees should also be shown how they can learn from the inevitable mistakes. Patience in the organization must be promoted.

## REFERENCES

1. Afjeh, S., Esmailzadeh, M. (2009). The Study of Relationship between Strategic Human Resource Management and Companies' Performance. *Journal of Development & Evolution Mngement*, 1(2), 9-19.
2. Anwar, G., Abdullah, N. (2021). The impact of Human resource management practice on Organizational performance. *International Journal of Engineering, Business And Management (IJEEM)*, 5(1), 35-47. <http://dx.doi.org/10.22161/ijeem.5.1.4>.
3. Armstrong, M. (2021). *Strategic human resource management: A Guide to Action*. 3rd edition, Kogan page.
4. Asna-ashari Amiri, A., Ehsanfar, M., Javanmard Ghasab, A., Chabok, S., Abbaszadeh Amirdehi, Z. (2021). The Impact of Human Resource Management Practices on Performance: Mediating Role of Strategic Orientation and Moderating Role of Environmental Dynamism in Knowledge-oriented Firms. *Journal of Sustainable Human Resource Management*, 3(4), 149-113. <https://doi.org/10.22080/shrm.2021.3395>.
5. Bamberger, P. A., Biron, M., & Meshoulam, I. (2014). *Human resource strategy: Formulation, implementation, and impact* (2 ed.). Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203075838>.
6. Collins, C. J. (2021). Expanding the resource based view model of strategic human resource management. *The International Journal of Human Resource Management*, 32(2), 331-358. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1711442>.
7. Farhadi Mahalli, A., Mosakhani, M., Tabari, M. (2017). Designing a Model of Human Resource Management Strategies Based on Competing Values Framework Case of Study: Iranian National Gas Company. *Journal of Executive Management*, 8(16), 13-37. <https://dx.doi.org/10.22080/jem.2017.1399>.
8. Franceschini, F., Galetto, M., & Maisano, D. (2019). *Designing Performance Measurement Systems; Theory and Practice of Key Performance Indicators*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-01192-5>.
9. Ghareeb, A. E., & El Medabsh, A. B. M. (2019). The Impact Of Human Resources Management Strategy On Organizational Competencies Development. *Business & Management Studies: An International Journal*, 7(5), 2299-2307. <http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i5.1203>.
10. Hashemi, S., Ekradi, E., Yousefi, M. (2016). The Effect of Knowledge Management on Human Resource Management and Organizational Innovation. *Knowledge Retrieval and Semantic Systems*, 3(8), 1-20. <https://dx.doi.org/10.22054/jks.2016.7242>.
11. Hite, L. M., & McDonald, K. S. (2003). Career Aspirations of Non-Managerial Women: Adjustment and Adaptation. *Journal of Career Development*, 29(4), 221-235. <https://doi.org/10.1023/A:1022932511826>.
12. Hosainpour, D., Ghorbani Paji, A. (2017). The Impact of Human Resource Development Strategies on Organizational Effectiveness: A Mediating Role of Mutual Trust and Job Satisfaction of Employees in Sport and Youth Organization of Mazandaran Provinceth. *Strategic Management Researches*, 23 (65), 45-75. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22285067.1396.23.65.2.3>.

13. Karneli, O. (2022). Application of the Concept of Strategic Human Resources Management in Improving Organizational Performance in the Vuca Era. Issue: Journal Eduvest - Journal of Universal Studies, 2(4), 704-709. <https://doi.org/10.36418/edv.v2i4.381>.
14. Karunarathna, K., & Weligamage, S. S. (2018). Impact of Strategic Human Resource Management on Organizational Performance of the Cable Industry in Sri Lanka. Kelaniya Journal of Human Resource Management, 13(2). <http://dx.doi.org/10.4038/kjhrm.v13i2.54>.
15. Kasirlo, M., Naami, A. (2020). The Impact of Strategic Human Resource Management on Organization performance (Case Study: Mellat Bank of Tehran). Journal of Business Management, 12(48), 409-427. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.22520104.1399.12.48.20.1>.
16. Kavanagh, M., & Johnson, R. D. (2017). *Human resource information systems: Basics, applications, and future directions*. Sage Publications.
17. Mayes, B., Finney, T. G., Johnson, T. W., Shen, J., & Yi, L. (2017). The effect of human resource practices on perceived organizational support in the People's Republic of China. The International Journal of Human Resource Management, 28(9), 1261-1290. <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1114768>.
18. Nasiri, M., & Jahanian, R. (2018). The role of creativity in educational management. Applied Studies in Management and Development Sciences, 2 (10), 24-19.
19. Pilpa, H., & Farokhian, S. (2020). The effect of Strategic Human Resource Management on organizational Performance through the mediating role of Entrepreneurial Orientation. Applied Research in Management and Accounting, 5(17), 96-110.
20. Rasouli, R., Zemaheni, M., Shahraeini, S. (2014). Studying the Impact of Strategic Human Resource Management on Financial Performance of Companies Listed on Tehran Stock Exchange. Financial Management Strategy, 2(4), 33-57. <https://dx.doi.org/10.22051/jfm>.
21. Shebrangi, I., Amirnejad, G. (2018). Investigating the effect of strategic human resource management on organizational performance with the mediating role of organizational entrepreneurship in the National Iranian Steel Industrial Group. Iranian Journal of Educational Society, 8(8), 151-162.
22. Shirtaheri, A., Piroz, P., Farashad, M. (2020). Human resource empowerment strategies are an indicator in the effective implementation of performance management. *Journal of Accounting and Management Vision*, 3(32), 34-65.
23. Stewart, G.L., & Brown, K.G. (2019). *Human Resource Management*. John Wiley & Sons.
24. Vahabi, A., Solimani, M., Afkar, A. (2021). The Effect of Strategic Human Resource Management on Organizational Performance and Agility with Mediating Role of Intellectual Capital in the Staff of Physical Education Faculties in Tehran City. *Sport Sciences Quarterly*, 13 (42), 198-212. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.20087624.1400.13.42.13.9>.
25. Wang, J., Hutchins, H. M., & Garavan, T. N. (2009). Exploring the Strategic Role of Human Resource Development in Organizational Crisis Management. *Human Resource Development Review*, 8(1), 22-53. <https://doi.org/10.1177%2F1534484308330018>.
26. Zaraeian Moradabadi, B. (2021). Comparison of the effectiveness of human resources strategy, ethical decision making on the organizational structure and performance of government departments. *journal of motor and behavioral sciences*.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 810-817

Arrival  
22 May 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63143  
Article Serial Number  
2

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63143>

How to Cite This Article  
Kurtçu, E. (2022). "Muallim Kazım Uz ve 1894 Tarihli "Musiki" Risalesi", Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(54):810-817



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.  
This journal is an open access, peer-  
reviewed international journal.

# Muallim Kazım Uz ve 1894 Tarihli "Musiki" Risalesi

Muallim Kazım Uz and His "Music" Booklet Dated 1894

Erdal Kurtçu

Arş. Gör. Dr. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi/Eğitim Fakültesi/Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Sivas, Türkiye

## ÖZET

Osmanlı İmparatorluğu'nda, 19. yüzyılda gerçekleşen yenilik hareketlerinin müzik alanına yansımaları, bir yönüyle nazari çalışmaların artırılması konusunda önemli bir etken olmuştur. 19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başlangıcıyla birlikte, müziğin teorik boyutu ile ilgili bilgiler içeren kitap, risale ve makale gibi sistemli çalışmaların sayısında dikkate değer bir artış gerçekleşmiştir. Türk müziğinin temellerini oluşturan ancak harf inkılabı öncesinde Osmanlı Türkçesi ile yayımlanması sebebiyle birçoğu müzik literatürü içerisinde yer almayan bu eserler, hem yazarları, hem de dönemde ortaya konulan çalışmalar hakkında tarihsel bilgilere ulaşılabilmesi açısından önemli kaynaklardır. Muallim Kazım Uz, 1873 - 1943 yılları arasında yaşamış ve yaşadığı dönem itibarıyla hem Türk müziği, hem de Batı müziği konularına vâkıf olan ülkemizin önemli müzik eğitimcilerinden biridir. Bu çalışmada, Muallim Kazım Uz'un ilk çalışmalarından biri olduğu düşünülen ve 14 Zilkade 311 (19 Mayıs 1894) tarihinde yayımlanmış olan "Musiki - Şark ve Garp Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında" isimli risalesi günümüz Türkçesine çevrilmiş ve incelenmiştir. İnceleme sonucunda risalede yer alan konular; müziğin tanımı, nota, perde, nim perde, diyez bemol kullanımı, taksim, makam, majör ve minör kavramları, gam, tabii gam, usul taklidi ve ses aralıkları olarak tespit edilmiştir. Bahsi geçen temel müzik teorisi konularının Türk ve Batı müziği ekseninde karşılaştırmalı bilgilerle ele alındığı ve risalenin müzik eğitiminde kullanılmak üzere yazılmış yardımcı bir kaynak niteliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Muallim Kazım Uz, Musiki Risalesi, Musiki Nazariyatı, Osmanlı Türkçesi

## ABSTRACT

In the history of Ottoman Empire, the reformist movements that took place in the 19th century in the field of music have been an influential important factor in increasing theoretical studies. From the beginning of late 19th century and early 20th century, there has been a dramatic increase in the number of systematic studies such as books, booklets and articles including theoretical information about music. These works are deemed as the foundations of Turkish music. However, most of them are not included in the music literature due to their publication in Ottoman Turkish before the letter revolution. They are also important sources in terms of accessing historical information about both the authors and the studies in that period. Muallim Kazım Uz, who lived between 1873 and 1943, is one of the most important music educators of our country who is a specialist in both Turkish and Western music. In this study, his booklet titled "Musiki - Şark ve Garp Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında", which was thought to be one of the first works of Muallim Kazım Uz and published on 14 Zilkade 311 (19 May 1894) was translated into modern Turkish and examined. The examination revealed that the major subjects included definition of music, notes, pitches, half pitches, usage of sharp and bemol, maqam, major and minor concepts, scale, natural scale and sound ranges. The basic theoretical musical issues mentioned in the booklet were discussed with comparative information on the axis of Turkish and Western music, and it was evaluated as an supplementary source written for use in music education.

**Keywords:** Muallim Kazım Uz, Music Booklet, Musical Theory, Ottoman Turkish

## 1.GİRİŞ

Risale terimi, edebi mektuplar ve çeşitli konularda yazılmış küçük hacimli eserler için kullanılmaktadır. Bir bilim dalı ile ilgili yazılmış küçük eserleri tanımlayan bu terim, ileriki zamanlarda kitap, hitap, mektup ve makale gibi çalışmalar için de kullanılmıştır. Osmanlı döneminde bu çalışmalara oldukça önem verilmiş, diğer birçok alanda olduğu gibi müzik alanında da çok çeşitli kitaplar ve risaleler yazılmıştır.

Türk müzik tarihi, Orta Asya'daki eski Türk kavimlerine kadar uzanan bir süreci kapsamakta, ancak Türklerin müzikle teorik açıdan ilgilenmeleri İslam medeniyetine geçmelerinin ardından başlamaktadır. Türk tarihinde müzik teorisi üzerine yazılmış ilk eser, 15. yüzyılda, Şükrullah tarafından yazılan "Risale min İlmi'l-Edvar" adlı eserdir. Eldeki bilgilere göre 13. ve 14. yüzyıl arasında Anadolu ve Orta Asya bölgesinde yazılan eserler içerisinde doğrudan müzik ve teori üzerine Türkçe eserlere rastlanılamamıştır. Türklerin yaşadığı coğrafyalarda ilk yazılan eserlerden biri de Harizmi'nin "Mefatihü'l-Ulûm" isimli kitabında yer alan "İlmü'l Musiki" bölümü olmalıdır. Ardından Farabi ve İbn-i Sina'nın konuyu izah etmeye çalıştıkları eserleri içerisinde yer verdikleri "ses" ve "nağme" ile ilgili felsefi yaklaşımları ve açıklamaları, Safiyyüddin Abdülmümin'e ait olan "Kitabü'l-Edvar" isimli eser ile daha sistemli bir şekil kazanmaya başlamaktadır. Abdülkadir Meragi, sistemci okul olarak anılan bu başlangıç sürecine önemli bir hız kazandırmıştır. Osmanlı Devleti'nin yükselmeye başladığı dönemde müzik alanında yazılan bu eserlerin bazıları Türklerin müzik hakkında sahip oldukları bilginin derinliğini göstermektedir. (Cemil Bey, 1903: Uzunçarşılı, 1969, akt. Uslu, 2002, s.718).

Osmanlı İmparatorluğu'nda, 19. yüzyılda gerçekleşen yenilik hareketlerinin müzik alanına yansımaları, bir yönüyle nazari çalışmaların artırılması konusunda önemli bir etken olmuştur. Böylece, 19. yüzyılın sonuna doğru müziğin teorik yönü üzerine ortaya konulan eğitsel çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Dönemde yazılan bu tür kitap, risale ve makale gibi teorik çalışmalar Türk müzik eğitiminin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır.



Bu amaca yönelik olarak yazılan ilk eser, 1874 yılında Udi Ahmet Rıfat tarafından, Şamlı kanuni Hasan Dede'nin derslerinde kullanabilmesi için yazdığı Miftah-ı Nota adlı eserdir. 1875 yılında Mızıkai-i Hümayun kolağalarından olan Hüseyin Remzi'nin, Batı müziği teorisi ile ilgili yazdığı Usûl-i Nota adlı eser de bu amaca yönelik olarak müzik teorisi bilgileri içermektedir. Batı müziği teorisi ile ilgili bilgiler veren bu ilk eserin ardından başka kitaplar da yazılmıştır. Bu eserler arasında Türk müziği bilgileri ile karşılaştırmalı bir anlatıma sahip eserler de bulunmaktadır. Mızıkai-i Hümayun'un ilk hocası olan Guatelli Paşa'nın öğrencisi Mehmed Emin'in 1302 tarihli Nota Muallimi adlı eseri, Selim Efendi'nin 1303 tarihinde yayımlanan Makamat ve Usûl ve Musiki-i Osmani isimli eseri, Mehmed Kami'nin 1304 yılında yayımlanan Erae-i Nagamat isimli eseri, Mabeyn-i Hümayundan Rıfat Bey'in 1305 yılında yayımlanan Nota Kitabı, Mustafa Safvet Bey'in 1306 yılında yayımlanan Solfej yahut Nazariyat-ı Musiki isimli eseri, Edhem Efendi'nin 1890 tarihli çeşitli güftelerle beraber müzik teorisi bilgilerine de yer verdiği kitabı Bergüzar-ı Edhem Yahut Ta'lim-i Musiki, Muallim Kazım Bey'in 1311 tarihli Musiki: Şark ve Garb Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında isimli risalesi, İsmail Hakkı Bey'in 1313 tarihli Mahzen-i Esrar-ı Musiki yahut Teganniyat-ı Osmani, Mehmet Zati Bey'in 1315 tarihli Kütüphane-i Musikiden Nazariyat-ı Musiki ve 1316 yılında yayımlanan Ta'lim-i Kıraat-ı Musiki isimli eseri, Mehmed Cemil'in 1900 yılında yayımlanan Mükemmel Ta'lim-i Musiki adlı eserleri, tümüyle müzik teorisi bilgileri içeren eğitim amaçlı yazılmış eserlerdir (Uslu, 2002, s.725; Uslu, 1999).

Osmanlı'da müzik kitaplarının basılması 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır. Daha önce çeşitli kitaplar basılmış olsa da ülke geneline dağıtımını gerçekleştirilememiştir Müzik derslerinde kaynak kitap kullanımı ise 20. yüzyıl başında yaygınlık kazanmaya başlamış ve ders kitaplarının dışında çeşitli dergilerde müzik ile ilgili konulara yer verilmiştir (Özden, 2013:152). Müziği öğrenme, okuma - yazmayı öğrenme süreciyle benzer özellikler gösterir. Farklı olan kullanılan dildir (Özaltunoğlu, 2016, s. 5). 19. yüzyılın ikinci yarısına kadar icra yönüyle ön plana çıkan müzik, teorik çalışmaların da artmasıyla farklı yönleri ile incelenmeye başlamıştır (Karaduman, 2013, s.472). Bu dönemde müzik alanında araştırmalar yapan “çok sayıda Türk müzik adamı ortaya çıkmıştır. Bu müzik ustalarından bazıları Türk ve Batı müziği öğelerini, müzik teorisi açısından sentezlemeye çalışmışlardır.” (Kolukırcık, 2012, s. 231). Bu isimlerden biri de Muallim Kazım Uz'dur.

## 2. MUALLİM KAZIM UZ (İSMAİL KAZIM UZ)

Muallim Kazım Uz, 1873 yılında İstanbul Fatih'te Draman semtinde doğmuştur. Babası Posta ve Telgraf Nezareti'nde memur olarak görev yapan İşkodralı Mustafa Ağa'dır. Hakkında yazılmış olan biyografik incelemelerin çeşitliliği pek fazla olmamakla birlikte, doğum yılı birçok eserde 1872 olarak belirtilmiştir. Ancak başbakanlık arşiv belgelerine dayandırılan bilgilere göre doğum yılının 1873 yılı olduğu anlaşılmaktadır.

Eğitim hayatına İstanbul'da başlamış ve ilkokulu bitirdikten sonra İstanbul Fatih Askeri Rüşdiyesi'nde öğrenim görmüştür. Bu dönemde babasının vefat etmesi üzerine eğitim hayatına Darüşşafaka'da devam etmiş, 1892 yılında buradan mezun olmasının ardından Posta ve Telgraf Nezareti Muhasebe Kalemi'nde göreve başlamıştır. Burada iftihar madalyası almaya hak kazanan Uz, daha sonra Ta'lim-i Musiki yahut Musiki İstılahatı adlı bir eser yayımlamış, ardından 1893 yılında Mızıkai-i Hümayun'da göreve başlamıştır. Buradaki görevini kendi isteği ile ayrıldığı 1895 yılına kadar sürdürmüş ve ardından Maarif Nezareti'nde yaklaşık kırk yıl hizmet vermiştir. İlk görevi Ankara Mekteb-i İdadisi'nde Türkçe, coğrafya ve defter tutma usulü öğretmenliğidir. 1896 yılında İstanbul Topkapı Merkez Rüşdiyesi'nde Türkçe, Farsça ve matematik öğretmenliğine başlamıştır. 1898 - 1901 yılları arasında Maarif Nezareti Mektubi Kaleminde kâtip yardımcılığı yapmıştır. 1900 yılında Mercan İdadisi hesap ve hendese öğretmenliği, 1901 yılında Rasathane-i Amire kâtipliği, 1898 - 1902 yılları arasında Darüşşafaka'da sekizinci sınıflara mekanik, altıncı sınıflara fahri olarak cebir dersleri okutmuştur. 1902'de bu görevinin yanı sıra Mercan İdadisi'nde hendese ve hesap dersleri vermiş, 1903 yılında Darüşşafaka'daki görevini bırakarak yine fahri olarak Farsça öğretmenliği yapmıştır. 1906 yılında Maarif Nezareti Sicil-i Ahval Şubesi mümeyyizliğine atandı. Mercan İdadisi'nde sürdürdüğü görevinin yanı sıra 1909'da Topkapı Rüşdiyesi kıraat ve malumat-ı medeniye öğretmenliği de ilave edildi. 1909 yılında Mekatib-i Rüşdiye müfettişliği ve yanı sıra İstanbul İdadisi'nde hesap öğretmeni olarak görevlendirilmiştir. 1909'da Maarif Nezareti'ndeki görevinden ayrılarak Vefa İdadisi ve Bezmialem Kız Sultanisi'nde ders vermeye devam etmiştir (TDV, 2012, s.254).

Muallim Kazım Uz, müzik çalışmalarına Darüşşafaka'dan hocası olan Zekai Dede ile başlamıştır. “Batı müziği ile Mızıkai-i Hümayun'da hocalık yapması vesilesiyle tanışmıştır. Üsküdar Musiki Cemiyeti'nde öğretmenlik yapmış, Rauf Yekta Bey ve Osman Şevki Uludağ ile birlikte kurduğu Musiki Federasyonu ile Darülmusiki dershanesinde müzik çalışmalarına devam ederek birçok öğrenci yetiştirmiştir. Sadi Hoşses, Sadettin Kaynak, Şükrü Tunar, Faruk Arifi Emhaz ve Selahattin Pınar bu öğrenciler arasında yer almaktadır.” (TDV, 2012, s.255). Mızıkai-i Hümayun'da görevinden dolayı Batı müziğine; hocaları Zekai Dede, Hüseyin Fahreddin Dede ve Musullu Hafız Osman Efendi'den dolayı da Türk müziğine hâkim olan Muallim Kazım Bey, bu sayede her iki müzik türünün ameli ve nazari yönlerine ait tüm inceliklere vâkıf olmuştur (Demirtaş, 2015, s.103).



Teorik çalışmaları ve eğitimciliğinin yanı sıra besteci yönüyle de çalışmalarda bulunmuştur. Türk ve Batı müziği formlarından; saz semaisi, peşrev, ilahi, durak, operet, marş ve şarkı formlarında yaklaşık 200 civarında eser bestelemiştir. Mehmed Akif Ersoy'un İstiklâl Marşı'nı besteleyenler arasında yer almış ayrıca hüseyini-buselik isimli bir makam ortaya çıkarmıştır. Yayımlanan eserleri; "İbtidai Nota Dersleri", "Ta'lim-i Musiki yahut Musiki İstilahatı", "Musiki Nazariyatı", "Musiki, Şark ve Garp Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında", "Notalı Mektep Şarkıları", "Osmanlı Gençlerine Tuhfe" olarak sıralanabilir. Oransay'dan aktarılan bilgiye göre, 1894 yılında yayımladığı "Musiki İstilahatı" adlı kitapçık Divan müziğinin basılan ilk sözlüğüdür (Kolukırık, 2011, s.103). Muallim Kazım Uz, 9 Ocak 1943 tarihinde Suadiye'de bulunan evinde hayata veda etmiştir.

### 3. YÖNTEM

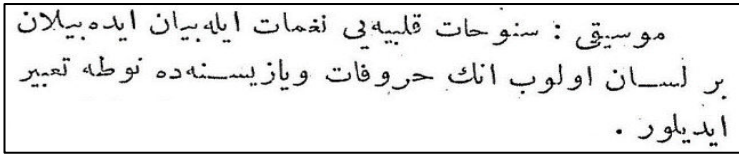
Bu çalışmada, Muallim Kazım Uz'un 1894 yılında yayımlanmış olan "Musiki" adlı risalesi incelenmiştir. Eser, Osmanlı Türkçesi ile kaleme alınmış olması ve içerisinde eski Türkçe, Arapça ve Farsça kelimeler kullanılmış olması sebebiyle öncelikle günümüz Türkçesine çevrilmiş ardından doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. "Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Wach, 2013). Bu yöntem, basılı ve elektronik materyaller dâhil olmak üzere bütün belgeleri incelemek ve değerlendirmek üzere kullanılan sistematik bir yöntemdir. Nitel araştırmalarda kullanılan diğer yöntemlere benzer bir şekilde, doküman analizi; anlam çıkarmak, konu hakkında bir anlayış oluşturmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirmektedir." (Corbin & Strauss, 2008, akt. Kırıl, 2020, s.173).

### 4. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya konu olan risalenin analizine ilişkin bulgular konu başlıkları altında derlenmiş ve müellifin ifadeleri ile sunulmuştur. Risale, 14 Zilkade 311 (19 Mayıs 1894) tarihinde İstanbul'da bulunan Mahmud Bey matbaası tarafından Cüz:1 sayısı ile yayımlanmıştır. 14 sayfadan oluşmaktadır. İçeriği, kapak sayfasında "Münderecatı: Şark ve Garp Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında" alt başlığı ile belirtilmiştir.

#### 4.1. Müziğin Tanımı

Muallim Kazım Uz, bu eserinde müzik ve notayı şu şekilde tanımlamıştır;



Görsel 1. Müziğin tanımı.

Kaynak: Uz, 1894: 2.

"Musiki: Sünuhat-ı kalbiyeyi nagamat ile beyan edebilen bir lisan olup onun hurufat ve yazısına da nota tabir edilir."

Günümüz Türkçesiyle; "Müzik, Allah'ın yardımıyla kalbe gelen manaları nağmelerle ifade edebilen bir dil olup onun harfleri ve yazısına da nota denilir" şeklinde ifade edilebilir.

#### 4.2. Nota, Perde ve Nim Perde

Dünya üzerinde yaşayan toplumlar, bilimle ilgili olarak bir diğerinin fikir, icat ve ilerlemesinden ortak bir şekilde istifade etmektedir. Bu sebeple, notalar farklı kıtalarda bulunan toplumlarda bile benzer şekilde (do, re, mi, fa, sol, la, si) kelimelerinin geometrik şekillerinden oluşmaktadır.

Müzik yazısı yedi notadan oluşmaktadır. Şekil olarak her ülkede aynı olsa da doğu müziğinde ayrıca (kaba çargâh yahut çargâh ve tiz çargâh), (yegâh, neva ve tiz neva), (hüseyini aşiran, hüseyini, tiz hüseyini), (ırak, eviç), (rast, gerdaniye), (dügâh, muhayyer), (segâh, tiz segâh) şeklinde isimlendirmeler de mevcuttur. Bunlar müzik biliminde perde olarak tanımlanır. Doğu ve Batı müziğinde kullanılan perdelerin bir diğerinden az veya çok olan farkları, tarz ve üslup açısından büyük bir farklılık hissettirse de yazılarındaki kurallar her ikisinde de aynıdır. Müzik ezgileri yalnızca yedi adet sözün çeşitli şekillerde ortaya çıkmasından meydana gelmektedir. Bu perdelerin arasında, Frenkçe diyez ve bemol olarak adlandırılan nim perdeler (yarım sesler) bulunmaktadır ve bunların gerekli olduğunda kullanılması müzik kurallarındandır. Batı müziğinde mi-fa ve si-do perdeleri arasında diyez ve bemol olarak adlandırılan nim perdeler bulunmamaktadır.

#### 4.3. Diyez ve Bemol Kullanımı

Diyez, perdenin bir üst derecesindeki, bemol de bir alt derecesindeki yarım perdeyi bildirir. Uz'un açıklamalarına göre, Doğu müziğinde makamlara üç diyez ve iki bemole kadar yarım perdeler dâhil olabilmektedir. Ayrıca kendisine hem bemol hem de diyez alabilen makamlar da mevcuttur. Batı müziğinde ise bazı ton aralarına

gerektiğinde bir ya da iki diyez ve bemol getirilebilir. Ancak anahtardan sonra hem diyez hem de bemol konulması kural dışı bir durumdur. Diyez ve bemollerin kullanımında, batı müziğinde yedi diyez ve yedi bemol kadar müsaade bulunmaktadır. Diyezler daima “fa” dan başlar ve “fa-do-sol-re-la-mi-si” sıralaması takip edilir. Bemoller ise daima “si” den başlar ve “si-mi-la-re-sol-do-fa” sıralaması takip edilir. Türk müziğinde ise böyle bir sıralama bulunmamaktadır.

Diyez cetvelini oluşturan notalar bir diğerinden dört perde aşağıya doğru sıralanarak yedi diyeze kadar yükselir.

غرب موسيقيسنك دييز جدولی ۱		Garp Musikisinin Diyez Cetveli 1	
۱	برديز فا دييز	Bir diyez	Fa diyez
۲	دو دييز	2 diyez	Do diyez
۳	صول دييز	3 diyez	Sol diyez
۴	ره دييز	4 diyez	Re diyez
۵	لا دييز	5 diyez	La diyez
۶	می دييز	6 diyez	Mi diyez
۷	سی دييز	7 diyez	Si diyez

Görsel 2. Diyez Cetveli

Kaynak: Osmanlıca görsel: Uz, 1894: 6.

Bemol cetvelini oluşturan notalar bir diğerinden dört perde yukarıya doğru artar.

غرب موسيقيسنك بمل جدولی ۲		Garp Musikisinin Bemol Cetveli 2	
۱	بر بمل سی بمل	Bir bemol	Si bemol
۲	می بمل	2 bemol	Mi bemol
۳	لا بمل	3 bemol	La bemol
۴	ره بمل	4 bemol	Re bemol
۵	صول بمل	5 bemol	Sol bemol
۶	دو بمل	6 bemol	Do bemol
۷	فا بمل	7 bemol	Fa bemol

Görsel 3. Bemol Cetveli

Kaynak: Osmanlıca görsel: Uz, 1894: 6.

#### 4.4. Taksim, Makam, Majör ve Minör

Uz'un ifadelerine göre, hem Doğu hem de Batı müziğinde belirli bir takım perdelerde seyir ve hareket edilmesi taksim olarak adlandırılmakla birlikte, Türk müziğinde bu taksim içerisinde icra edilen belirlenmiş perdelerin birlikteliğine makam adı verilir.

Batı müziğinde, diyez ve bemol cetvelini oluşturan seslerin majör ve minör olarak adlandırılan bir diğer perdesi vardır ki, “majör ve minör” oluşunu ortaya çıkarmak diyezli ve bemollü notalara göre değişir. Buna göre, notaların majör ve minörlerinin bulunması farklı kurallara tabidir. Bir örnekle; Diyez cetvelinde bulunan “fa” perdesinin majörü kendisinin bir üst derecesindeki sol perdesi, minörü ise mi perdesidir. Böylece do perdesinin majörü kendisinin yarım perde üst derecesinde bulunan “re” perdesi, minörü de “si” perdesidir. Bemol cetvelinde birinci nota olan “si” perdesinin majörü kendisinin beş perde üstünde ya da dört perde altında bulunan “fa” perdesidir. Yani “si” bemol perdesinin majörü gerek tizden gerekse pesten itibaren fa natürel perdesidir. Minörü ise üç perde üstünde bulunan “re” perdesidir. Bu demek oluyor ki “si” bemolün majörü fa, minörü ise (re) perdesidir. Diğerleri de bu örneklerle kıyaslanmalıdır.

#### 4.5. Gam, Tabii Gam ve Usûl Taklibi

Risalede, Batı müziğinde bulunan “do-re-mi-fa-sol-la-si” şeklindeki sıralı notalar gam, do notası ile başlayan gam ise “tabii gam” olarak tanımlanmıştır. İlk sesi do olmayan yeni bir gam meydana getirmeyi “usûl taklibi” (usûl değiştirme) olarak tanımlayan Uz, bu yöntemle bir gamı çeşitli gamlara dönüştürmenin mümkün olduğunu, ancak bunun için yeni oluşturulacak olan gamın perdeleri arasındaki mesafelerin tabii gam içerisindeki tam ve yarım aralıklara eşit şekilde düzenlenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Aşağıdaki şekilde görüldüğü gibi, tabii gam iki tam (lahn), bir yarım (nisf-ı lahn) ve üç tam bir yarım aralıklardan oluşmaktadır.

Tabii gam:

Do-1	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Do-2
Lahn	Lahn	Nısf-1 lahn	Lahn	Lahn	Lahn	Lahn	Nısf-1 lahn

Aşağıdaki şekliyle ilk perdesi “la” olan bir gam ve mevcut ses aralıklarını örnekleyen Uz, bu ses aralıklarının düzenlenmesiyle bütün perdelerin üzerine yeni tabii gamlar oluşturulmasının mümkün olduğunu belirtmiştir.

İlk perdesi la olan gam:

La	Si	Do	Re	Mi	Fa	Sol	La
Lahn	Nısf-1 lahn	Lahn	Lahn	Nısf-1 lahn	Lahn	Lahn	Lahn

Bunu gerçekleştirmek için oluşturulacak olan gamın bazı notalarına diyez ve bemol eklemek gerekmektedir. Uz bu durumu diyezlemek, bemollemek ya da bemolize etmek olarak tanımlamıştır.

#### 4.6. Ses Aralıkları

Risalede, tabii gamda yer alan sesler ve aralıkları aşağıdaki şekilde gösterilmiştir. Uz, dizi içerisindeki seslerin birbiri ile olan mesafesini ayrıca kesirli sayılarla da belirtmiştir.

Do	Re	Mi	Fa	Sol	La	Si	Do
9/8	10/9	16/15	9/8	10/9	9/8	16/15	
Lahn	Lahn	Nısf-1 lahn	Lahn	Lahn	Lahn	Lahn	Nısf-1 lahn

Yukarıda görüldüğü gibi; Do - Re aralığı 9/8, Re - Mi aralığı 10/9, Mi - Fa aralığı 16/15, Fa - Sol aralığı 9/8, Sol - La aralığı 10/9, La - Si aralığı 9/8 ve Si - Do aralığı 16/15'tir.

Bu değerlerin ne şekilde oluştuğunu ileride yayınlacağı kitaplarda açıklayacağını belirten Uz, bir diziyi tabii gama dönüştürmek için aralıkların ne şekilde düzenlenmesi gerektiğini sayısal olarak da detaylı bir şekilde açıklamıştır.

Buna göre, la gamında si1 ile do2 arasındaki 16/15 oranı, do tabii gamında re1 ile mi1 arasındaki 10/9 oranından daha küçüktür. Bu iki değeri bir komalık bir fark ile birbirine eşit hale getirmek için ilk notası la1 olan gamdaki do2 notasının gösterilen değeri kaç ile çarpılmalıdır ki tabii gamda mi ile do1 arasındaki mesafe eşit olsun.

Do2 ile çarpılacak değer Sin (S) olursa;

$$\begin{aligned} \frac{S \times 2}{Si_1} &= \frac{10}{9}, \quad \frac{S \times 2}{15} = \frac{10}{9}, \quad S \times 2 \times \frac{8}{15} = \frac{10}{9} \\ \frac{S \times 16}{15} &= \frac{10}{9}, \quad S = \frac{150}{144}, \quad S = \frac{25 \times 6}{24 \times 6}, \quad S = \frac{25}{24} \\ &\text{ya da} \\ \frac{Do \times S}{La_2} &= \frac{Mi_1}{Do_1}, \quad \frac{S \times 2}{5} = \frac{5}{4}, \quad S \times 2 \times \frac{3}{5} = \frac{5}{4} \\ \frac{S \times 6}{5} &= \frac{5}{4}, \quad S = \frac{5 \times 5}{4 \times 6}, \quad S = \frac{25}{24} \end{aligned}$$

Yukarıdaki hesaplamadan anlaşılacağı gibi si1 ile do2 arasındaki yarım perdeyi tam perdeye dönüştürmek için do2 notasını 25/24 oranı ile çarpmak gerekir.

$$\frac{Fa \times S}{Si} = \frac{10}{9}$$

denklemindeki yerine 25/24 kesri konularak hesaplanır ise;

$$\frac{2 \times \frac{25}{24}}{\frac{15}{8}} = \frac{10}{9}, \frac{50}{24} \times \frac{8}{15} = \frac{10}{9}, \frac{400}{360} = \frac{10}{9}, \frac{10}{9} = \frac{10}{9}$$

eşitliği ortaya çıkar ve beklenen sonuca ulaşılır.

Buna göre, “si” ile “do” aralığının, yarım sestem tam sese dönüştürülmesi için aralığın 10/9 oranına yükseltilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla “do” sesine bir diyez eklenmeli ve dizinin diğer sesleri de bu yöntemle tabii gamdaki aralıklara göre düzenlenmelidir. Bazı dizilerde ise, “fa” tabii gamında olduğu gibi diyez yerine bemol kullanılması gerekmektedir.

#### 4.7. Terminoloji

Terminoloji, terimleri araştıran bilim dalıdır. “Genel anlamda, terimleri ve onların kullanıldığı bilim dalı içerisindeki basit ya da birleşik sözcükleri kapsamaktadır” (Pelikoğlu, 2011: 82). Muallim Kazım Uz’un bu risalesi terminolojik açıdan değerlendirildiğinde, kullanılan bazı müziksel ifadelerin günümüzde kullanılmayan terimlerle ifade edildiği görülmüştür. Bu terimler, günümüz Türkçesindeki karşılıkları ile birlikte aşağıdaki gibidir.

**Nagamat:** Nağmeler, ahenkler, güzel sesler, ezgiler.

**Lahn:** Nağme, ezgi. Risalede bir tam ses aralığını ifade etmek için kullanılmıştır.

**Nısf-ı lahn:** Risalede yarım ses aralığını ifade etmek için kullanılmıştır.

**Nim perde:** Dizi içerisinde bulunan yarım ses.

**Kıraat:** Okumak, belli kurallara göre söylemek.

**Usûl Taklibi:** Usûl değişimi. Risalede çeşitli dizileri doğal diziye dönüştürmek için kullanılan yöntemi ifade etmek için kullanılmıştır.

**Ser perde:** İlk perde, ilk ses.

**Fasıla:** Bend, kısım, bölüm, ara, aralık. Risalede aralık anlamında kullanılmıştır.

**Sada:** Ses, yankı, tınlama.

**Makamat:** Makamlar.

**Nota hurufatı:** Nota yazısı, nota harfleri.

**Ma-fevk:** Bir şeyin üstü, üst tarafı. Risalede dizi içerisindeki bir üst dereceyi ifade etmek için kullanılmıştır.

**Ma-dun:** Aşağı, alt. Risalede dizi içerisindeki bir alt dereceyi ifade etmek için kullanılmıştır.

**Fenn-i Musiki:** Müzik bilimi, müzik sanatı, müzik ilmi.

**Kaide-i musiki:** Müzik kuralı, müziğin temel esası.

#### 5. SONUÇ

Muallim Kazım Uz’un “Musiki” isimli risalesi, kapak sayfasında yer alan bilgilere göre 14 Zilkade 311 (19 Mayıs 1894) tarihinde İstanbul’da bulunan Mahmud Bey matbaası tarafından yayımlanmıştır. 14 sayfadan oluşmaktadır. İçeriği, “Münderecatı: Şark ve Garb Musikisinin Diyez ve Bemolleri Hakkında” alt başlığı ile belirtilmiştir. Risalenin yayımlanma tarihi ve müellifin yaşı dikkate alındığında, Uz’un müzik üzerine kaleme aldığı ilk eserlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür.

Risalede yer verilen konular; müziğin tanımı, nota, perde, nim perde, diyez, bemol, diyez - bemol cetveli, majör – minör, makam, taksim, gam, tabii gam, aralık ve usûl taklibi olarak tespit edilmiştir. Risalenin son bölümünde dizi içerisindeki aralıkların sayısal değerleri ile birlikte bu değerlerin elde edilmesi için kullanılan matematiksel hesaplamalar hakkında bazı bilgiler verilmiştir. Uz, bu konunun daha sonra yayımlanacak olan cüzlerde geniş bir şekilde ele alınacağını belirtmiş olmasına karşın, bu araştırmada elde edilen bilgilerle, “Cüz:1” olarak tabedilen risalenin diğer bölümlerinin yayımlanmış olması konusunda bir tespit gerçekleştirilememiştir.

Risalede, müzik teorisi ile ilgili bazı temel konulara ve bu konular hakkında Türk ve Batı müziği ekseninde karşılaştırmalı bilgilere yer verildiği görülmektedir. Genel bir ifadeyle, bu risalenin Türk müziğinin geliştirilmesi ve bilimsel temeller üzerine inşa edilmesi konusunda dönemde ortaya konulan önemli çalışmalarından biri olduğunu söylemek mümkündür.

#### KAYNAKÇA

1. Cemil Bey. (1903). Rehber-i Musiki, İstanbul.
2. Corbin, J. & Strauss. A. (2008). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Thousand Oaks: Sage.
3. Demirtaş, Y. (2015). “Muallim Kazım Uz ve Musiki”, Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 20:2, 97-109.



4. Karaduman, İ. (2013). "Rauf Yekta Bey'e Dair Bilinmeyen Birkaç Belge", Tarih Okulu Dergisi, 16, 471-487.

5. Kıral, B. (2020). "Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi", Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15, 170-189.

6. Kolukırcık, K. (2011). "Muallim Kâzım Uz'un "Mûsikî Nazariyâtı" Adlı Eserinin İncelenmesi", Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 16:2, 101-114.

7. Kolukırcık, K. (2012). "Muhittin Sadak ve "Mûsikî Nazariyâtı" Adlı Kitabında "Müzik İcrasının Kuralları" Hakkındaki Görüşleri", Milli Eğitim, 193, 231-243.

8. Özaltunoglu, Ö. (2016). 555 Melodik Dikte, Gece Kitaplığı, Ankara.

9. Özden, E. (2013). "Osmanlı Maarifinde Okutulan Musiki Kitapları", Rast Müzikoloji Dergisi, 1 (1), 78-104.

10. Pelikoğlu, M. C. (2010). Türk Müziğinde Terminoloji Sorunu: Geleneksel Türk Halk Müziği ve Geleneksel Türk Sanat Müziğine Yansımaları, Sanat Dergisi, 18, 81 – 89.

11. TDV. (2012). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi, 42, 254-255. <https://islamansiklopedisi.org.tr/uz-ismail-kazim>, (Erişim Tarihi: 21.04.2022).

12. TDV. İslam Araştırmaları Merkezi. Risaleler Veri Tabanı. Musiki - İsmail Kazım. <http://isamveri.org/pdfrisaleosm/RE13377.pdf>, (Erişim Tarihi: 10.03.2022).

13. Uslu, R. (2002). "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Müzik Teorisi Yayınları", Türkler, 12, 718-728.

14. Uslu, R. (1999). "Osmanlılarda Batı Musikisi Teorisi Eserleri: XIX. yüzyıl", Orkestra, 307, 41-53.

15. Uz, İ. K. (1894). Musiki, Mahmud Bey Matbaası, İstanbul.

16. Uzunçarşılı, İ. H. (1969). Anadolu Beylikleri ve Akkoyunlu-Karakoyunlu Devletleri, 259-262, Ankara.

17. Wach, E. (2013). Learning about Qualitative Document Analysis.

**Ekler**

Ek1. Muallim Kazım Uz'un 1894 tarihli "Musiki" adlı risalesinin orijinal metni.

The image shows a page from a handwritten manuscript titled 'Musiki' by İsmail Kazım Uz, dated 1291 (1894). The page contains musical notation and text in Ottoman Turkish. The notation includes rhythmic symbols (dots and lines) and letters representing notes. The text discusses musical theory and practice. The page is numbered 1483 in the top left corner.

This image shows another page from the same handwritten manuscript, continuing the musical notation and text. It features similar rhythmic symbols and letters for notes. The text continues the discussion on musical theory. The page is numbered 1484 in the top left corner.







e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 818-826

Arrival  
28 May 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63309  
Article Serial Number  
3

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63309>

How to Cite This Article  
Eker, C. & Seçkin, P. Ç.  
(2022). "İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(54):818-826



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a  
Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.  
This journal is an open access,  
peer-reviewed international  
journal.

# İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

The Investigation of English Teachers' Professional Self-Efficacy Perceptions in Terms of Various Variables

Cevat Eker Pelin Çelik Seçkin

Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye  
Yüksek Lisans öğrencisi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, Zonguldak, Türkiye

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum, mezun olunan okul türü) göre incelemektir. Bu nedenle araştırma betimsel nitelikli nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın evrenini 2021–2022 eğitim öğretim yılında Zonguldak il geneli ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 611 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 450 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, evrenin %73.6'sını oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Kişisel Bilgiler Formu" ve "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarını belirlenmesi için frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ) ve standart sapma (SS) kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırmalar için gruplar arası ortalamaların karşılaştırılmasında hangi istatistik tekniklerin kullanılacağını belirlemek amacıyla puan dağılımlarına bakılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde puan dağılımların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bundan dolayı İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarını belirleyen demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için iki grup ortalamalarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için t testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının oldukça yeterli düzeyde olduğu, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine bir fark olduğu, mesleki kıdem, çalışılan kurum değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu, mezun olunan okul türü değişkenine göre ise, anlamlı farklılıkların olmadığı sonuçları bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlilik, İngilizce Öğretmeni, Öz Yeterlilik Algısı

## ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the professional self-efficacy perceptions of English teachers in terms of various variables (gender, professional seniority, education level, institution of work, type of graduated school). For this reason, this is a descriptive causal comparison research. The population of the research consists of 611 English teachers working in the official primary and secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in the province and districts of Zonguldak in the 2021-2022 academic year. The sample group of the study consists of 450 English teachers. The sample group of the research consists 73.6% of the population. To collect data in the research, "Personal Information Form" and "Teacher Self-Efficacy Scale" were used as the data collection instrument. In the study, to analyse the professional self-efficacy perceptions of English teachers, frequency (f), percentage (%), arithmetic mean ( $\bar{X}$ ) and standard deviation (SD) were used. For the causal comparison design, to compare the means between groups, score distributions were examined in order to determine which statistics should be used. It is seen that the score distributions exhibit normal distribution when Kolmogorov-Smirnov test, skewness and kurtosis coefficients are examined. For this reason, in order to determine whether the professional self-efficacy perceptions of English teachers differ according to the determined demographic characteristics, t-test for independent groups and one-way analysis of variance were used to compare the means of two groups. As a result of the research, it was found that the professional self-efficacy perceptions of English teachers are at a very sufficient level. There is a difference in favor of female teachers according to the gender variable. There are significant differences according to the variables of professional seniority and the institution of work, and there are no significant differences according to the type of graduated school.

**Keywords:** Self-Efficacy, English Teacher, Self-Efficacy Perception

## 1. GİRİŞ

Öğrenme sürekliliğinin devam etmesi ve değişen gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek için öğretmenler kendini geliştiren, hızlı ve doğru iletişim kurabilen bireyler yetiştirmelidir. Çağa ayak uydurma çabasıyla evrensel dil olan İngilizcenin öğrenilmesi ülkemizde ihtiyaçtan çok zorunluluk haline gelmiştir (Duyar ve Özkan, 2020:287). Dünya üzerinde ortak dil olarak kabul edilen İngilizce' nin okullarda ders olarak çok önemli yeri olduğu söylenebilir. Bu kadar önemli yere sahip olan İngilizce dersinin yürütülmesinde birinci derecede sorumluluk ders öğretmenlerindedir. İngilizce öğretmeni dilin kelimelerini ve kurallarını öğretmenin yanı sıra İngilizce' nin kültürünü ve İngilizceyi ana dili olarak kabul eden toplumların yaşam tarzlarını da öğretebilmelidir (Süer, Demirkol ve Oral, 2019: 1987). Bunları bir arada öğretebilmek için öğretmenin kendini yetiştirmiş, geliştirmiş ve nitelikli olması gerekmektedir. Yaman (2019: 168) nitelikli bir İngilizce öğretmeni eksikliklerinin farkına varan daha iyiyi daha mükemmeli arayıp kendini geliştiren kişi olarak tanımlamaktadır.

Nitelikli bir İngilizce öğretmenin öğrencilerine uygun rol model olabilmesi ve onların performansını etkileyebilmesi için öz yeterlilik algısına da sahip olması gerekmektedir (Ghaemi ve Damirchiloo, 2015: 231). Öz-yeterlilik, davranışların oluşmasında etkili olan bir özelliktir (Eker, 2014). Bandura (1995) öz yeterlilik algısını bireyin bir görevi yerine getirme ya da bir hedefe ulaşmadaki inancı olarak tanımlamaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy(2001:784)'a göre öz yeterlilik algısı bireyin yeni bir durumla karşılaştığında gösterdiği davranış ya da

performans iken Pajares (2002) öz-yeterlik algısı için bireyin sahip olduğu bilgilerle neler yapabileceğine inanması olarak tanımlanmaktadır. Senemoğlu (2007)'na göre ise öz-yeterlik, bireyin kendisinde var olan becerisinin yapabildiklerine ve bu becerinin yapabileceklerine olan inancının bir ürünüdür. Yenen ve Dursun (2019:608) öz yeterlik algısını bireyin kendinde keşfettiği ve yapabileceğine inandığı becerileri açıkça sergilemesi olarak dile getirir. Şahin ve Şahin (2017:225-226) de kaliteli bireyler yetiştirip nitelikli eğitim yapabilmek için öğretmenin öz yeterlilik algısının önemine değinmiş ve öz yeterliliğin eğitimi etkileyen en önemli etken olduğunu dile getirmiştir. Öğretmen öz yeterliği öğrencilerin, öğretme görevini başarıyla yerine getirebilmesi için gerekli davranışları ortaya çıkaracakları konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır. Skaalvik ve Skaalvik(2010:1059) öğretmen öz yeterlilik algısını eğitimin amaçlarıyla ilerleme, etkinlikleri organize edip yürütebilme, yeteneklerini ve bilgisini aktarabilecek becerilere sahip olma şeklinde tanımlarken Spilt, Koomen, ve Thijs (2011:463) öğretim faaliyetlerini olumlu yönde etkileyip öğretimi kolaylaştıran algı olarak ifade etmiştir. Özdemir'e (2008:281) göre öğretmenlerin öz yeterlilik algıları, bilgi beceri ve deneyimleri ölçüsünde sahip oldukları yetileri algılamaları, kendilerini yargılamaları meslek hayatları süresince verimli olmaları ve karşılıklarına çıkacak olan zorluklarla başa çıkmaları konusunda önemli bir role sahiptir; bu durum da başarıyı artırmanın yanı sıra sınıftaki problemleri çözmek, öğrencileri motive etmek ve verimli planlama yapmak konusunda etkilidir. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bir öğretmen Tschannen-Moran ve Hoy (2007: 944-945)'a göre öğrenmede güçlük çeken bireylere farklı yaklaşım teknikleri kullanarak ortamın düzenini sağlar, sınıf yönetimi konusunda başarılıdır ve öğrencinin motivasyonunu, kendine olan inanç ve başarısını olumlu yönde etkiler.

Guskey (1987), öğretmen öz yeterlik algısını “öğretmenin, öğrencisinin performansını etkileyebilme derecesine olan inancıdır” şeklinde açıklamıştır. Dolayısıyla bir öğretmenin öz yeterlilik algısı arttıkça öğrencilere olan ilgisinin artacağını, daha etik davranacağını ve öğrencilerin ihtiyacına göre öğretimini şekillendireceğini söylemek mümkündür; ayrıca Öz yeterlilik algısı yüksek olan bir öğretmen, öğretmen merkezli ders anlatımından uzak durarak yeni yöntem ve tekniklere açık, geleneksel öğretimi benimsemeyen nitelikli bir öğretmen olur. Öğretmenin öz yeterlilik algısı ne kadar yüksek ise öğretirken gösterdiği çaba da o kadar fazladır (Shaughnessy, 2004: 154). Öğretmen öz yeterliği, sınıf davranışlarını ve derslerde kullanacakları yöntem ve teknikleri etkileyebileceği bu durumun da öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yansıtacağı için önemli kabul edilebilir. Türkiye’de son yıllarda öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik algılarını ya da düzeylerini belirlemeye yönelik çok sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Ancak İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarını belirlemeye yönelik araştırmaların yapılmadığı görülmüştür. Bu bakımdan bu araştırmanın yapılması önemli görülmüştür.

### 1.1. Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum, mezun olunan okul türü) göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

- ✓ İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?
- ✓ İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum ve mezun olunan okul türüne göre değişmekte midir?”

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 30.09.2021 tarih ve 34251836 protokol numarasıyla uygun görülmüştür.

### 2.2. Araştırmanın Modeli

İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenlere (cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum, mezun olunan okul türü) göre incelemenin amaçlandığı bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Betimsel araştırmalar başka bir söylemle tarama araştırmaları geçmişte olmuş veya şu anda olan durumları bulunduğu haliyle belirleyip açıklamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar 2020).

### 2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021–2022 eğitim öğretim yılında Zonguldak il geneli ve ilçelerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 611 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 450 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken elverişli örneklem yöntemi kullanılmıştır. Elverişli örnekleme yöntemi mevcut olan, ulaşması hızlı ve

kolay olan ögelere dayanır (Malhotra 2004). Araştırmanın örneklem grubuna ilişkin sosyo-demografik özellikler Tablo 2.1’de verilmiştir.

**Tablo 2.1:** İngilizce Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Sosyo-Demografik Değişkenler	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	334	74,2
	Erkek	116	25,8
Mesleki kıdem	0-5 yıl	61	13,6
	6-10 yıl	96	21,3
	11-15 yıl	107	23,8
	16 ve üstü	186	41,3
Öğrenim düzeyi	Lisans	344	76,4
	Yüksek lisans	99	22,0
	Doktora	7	1,6
	İlkokul	106	23,6
Çalışılan Kurum	Ortaokul	201	44,7
	Lise	143	31,8
Mezun olduğu okul türü	Açıköğretim Fakültesi	60	13,3
	Eğitim Fakültesi	287	63,8
	Fen Edebiyat Fakültesi	97	21,6
	Diğer	6	1,3

Tablo 2.1 incelendiğinde araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin 334’ü (%74,2) kadın, 116’sının (%25,8) ise erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 16 yıl ve üstü 186’sını (%41,3), 11-15 yıl arası 107’sini (%23,8) 6-10 arası 96’ sını (%21,3) ve 0-6 yıl arası 61’ ini (%13,6) oluşturmaktadır. Öğrenim düzeylerine bakıldığında 344 (%76,4)’ ü lisans mezunu, 99 (%22,0)’u yüksek lisans, 7 (%1,6)’si doktora mezunu olduğu görülmektedir. Çalıştığı kurumlara bakıldığında, ortaokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin 201 (%44,7) , lisede çalışan İngilizce öğretmenlerinin 143 (%31,8) ve ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenlerinin 106 (%23,6) olduğu görülmektedir. Mezun oldukları okul türüne bakıldığında, eğitim fakültesi mezunları 287’sini (%63,8), fen edebiyat fakültesi mezunu 97’sini (%21,6) açıköğretim mezunu 60’ ını (%13,3) ve diğer 6’ sını (%1,3) oluşturmaktadır.

## 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla “kişisel bilgi formu” ve “Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır.

### 2.4.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum ve mezun olunan okul türüne göre belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bir form kullanılmıştır. Formda, belirtilen değişkenler ile ilgili kapalı uçlu sorular yer almış ve katılımcılardan kendilerine uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir.

### 2.4.2. Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek likert tipinde 1 – 5 arası derecelendirme ile 1 Yetersiz, 2 Çok az yeterli, 3 Biraz yeterli, 4 Oldukça yeterli, 5 Çok yeterli cevaplarına karşılık gelecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçek öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek puan aralığı 24-120 arasında olup alınan puan arttıkça öz yeterlilik algısı da artmaktadır. Ölçeğin geçerlik güvenilirlik çalışması kapsamında Türkiye’de 97 öğretmen adayı ile pilot uygulama yapılmıştır. Bu örneklemdeki puanların güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılığı ölçeğin geneli için .95 ve alt maddeler için .85 ile .88 arasında değişmektedir. Bu çalışma kapsamında ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .93 bulunmuştur.

## 2.5. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada elde edilen verilerinin betimlenmesi için frekans (f), yüzde (%), ortalama ( $\bar{X}$ )ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Puanların normal dağılımlarının incelenmesi için basıklık ve çarpıklık katsayıları ve Kolmogorow-Smirnov testi ile incelenmiştir. Elde edilen istatistikler tablo 2.2.’te verilmiştir.

**Tablo 2. 1:** Puanların Dağılımına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	$\bar{X}$	SS	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği	3.76	0.64	0.996	0.115	1.725	0.230	0.94

\*K-S Test: Kolmogorow-Smirnov Testi; p>0,05



Tablo 2.2. incelendiğinde öz yeterlilik inanç ölçeğine ilişkin ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, tüm ölçeklerde basıklık ve çarpıklık katsayısı değerlerinin  $\pm 2$  aralığında olduğu görülmektedir. George ve Mallery (2019: 114-115)' e göre basıklık ve çarpıklık katsayısı değerleri uygulamaya bağlı olarak birçok durumda  $\pm 2$  arasındaki bir değer ise normal kabul edilebilir. Araştırmada basıklık ve çarpıklık değerleri normal değer aralığındadır. Ayrıca ölçeklerin Kolmogorow-Smirnov testi sonuçları  $p > 0.05$  olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Verilerin normal bir dağılım göstermesinden dolayı verilerin analizinde bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma verileri doğrultusunda, elde edilen bulgular şunlardır;

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu soruya bağlı olarak elde edilen bulgular tablo 3.1’de verilmiştir.

**Tablo 3.1:** İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Puan Ortalamalarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	Öz Yeterlilik	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{x}$	SS
Alt boyutlar	Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	450	1.00	5.00	3.67	0.83
	Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	450	1.00	5.00	3.81	0.80
	Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	450	1.13	5.00	3.78	0.84
	Öz yeterlilik (Genel)	450	1.04	5.00	3.75	0.82

Tablo 3.1. incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının “*Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik*” alt boyutundan aldıkları puanlar ( $\bar{x}=3.67$ ;  $SS=0.83$ ) şeklindedir. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının bu alt boyutunda oldukça yeterli olduğu görülmektedir. “*Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik*” alt boyutundan aldıkları puanlar ( $\bar{x}=3.81$ ;  $SS=0.80$ ) şeklindedir. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının bu alt boyutunda oldukça yeterli olduğu görülmektedir. “*Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik*” alt boyutundan aldıkları puanlar ( $\bar{x}=3.78$ ;  $SS=0.84$ ) şeklindedir. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının bu alt boyutunda oldukça yeterli olduğu görülmektedir. “*Öz yeterlilik*” ölçeği toplam puanları ( $\bar{x}=3.75$ ;  $SS=0.82$ ) şeklindedir. Bu bulguya göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları boyutunda oldukça yeterli olduğu görülmektedir.

#### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim düzeyi, çalışılan kurum ve mezun olunan okul türüne göre değişmekte midir?” şeklinde belirtilmiştir. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının cinsiyet değişkenine yönelik elde edilen bulgular tablo 3.2’de verilmiştir.

**Tablo 3.2.** İngilizce Öğretmenlerinin Öz yeterlilik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

	Öz Yeterlilik	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	SS	Sd	t	p
Alt boyutlar	Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Kadın	334	3.70	0.66	448	1.64	0.10
		Erkek	116	3.58	0.72			
	Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Kadın	334	3.87	0.61	448	2.88	0.00
		Erkek	116	3.67	0.72			
	Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Kadın	334	3.81	0.70	448	1.66	0.09
		Erkek	116	3.69	0.76			
Öz yeterlilik (Genel)	Kadın	334	3.79	0.62	448	2.03	0.02	
	Erkek	116	3.64	0.70				

\* $p < 0.05$

Tablo 3.2 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının “*Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik*” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.70$ ;  $SS=0.66$ ) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.58$ ;  $SS=0.72$ ) arasında ( $t=1.64$ ;  $p < 0.10$ ) değeri ile anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. “*Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik*” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.87$ ;  $SS=0.61$ ) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.67$ ;  $SS=0.72$ ) arasında ( $t=2.88$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “*Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik*” alt boyutunda kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.81$ ;  $SS=0.70$ ) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.69$ ;  $SS=0.76$ ) arasında ( $t:1.66$ ;  $p > 0.09$ ) değeri ile anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre kadın öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.79$ ;  $SS=0.62$ ) ile erkek öğretmenlerin puan ortalamaları ( $\bar{x}=3.64$ ;  $SS=0.70$ ) arasında ( $t=2.03$ ;  $p > 0.02$ ) değeri ile kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının mesleki kıdem değişkenine yönelik elde edilen bulgular tablo 3.3’de verilmiştir.

**Tablo 3.3. İngilizce Öğretmenlerinin Öz yeterlilik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması**

	Öz Yeterlik	Mesleki Kıdem	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	Fark Durumu
Alt boyutlar	Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	0-5 yıl (1)	61	3.30	0.78	3-446	7.543	.00	1-2
		6-10 yıl (2)	96	3.77	0.57				1-3
		11-15 yıl (3)	107	3.76	0.59				1-4
		16 yıl ve üzeri (4)	186	3.69	0.70				
	Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	0-5 yıl (1)	61	3.49	0.72	3-446	6.139	.00	1-2
		6-10 yıl (2)	96	3.85	0.57				1-3
		11-15 yıl (3)	107	3.85	0.52				1-4
		16 yıl ve üzeri (4)	186	3.88	0.70				
	Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	0-5 yıl (1)	61	3.40	0.74	3-446	7.195	.00	1-2
		6-10 yıl (2)	96	3.84	0.56				1-3
		11-15 yıl (3)	107	3.78	0.68				1-4
		16 yıl ve üzeri (4)	186	3.88	0.76				
	Öz yeterlilik (Genel)	0-5 yıl (1)	61	3.40	0.71	3-446	7.478	.00	1-2
		6-10 yıl (2)	96	3.82	0.52				1-3
		11-15 yıl (3)	107	3.80	0.55				1-4
		16 yıl ve üzeri (4)	186	3.82	0.69				

\* $p < 0.05$

Tablo 3.3 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.30$ ;  $SS=0.78$ ), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.77$ ;  $SS=0.57$ ), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.76$ ;  $SS=0.59$ ), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.69$ ;  $SS=0.70$ ) arasında ( $F=7.543$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.49$ ;  $SS=0.72$ ), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.85$ ;  $SS=0.57$ ), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.85$ ;  $SS=0.52$ ), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.88$ ;  $SS=0.70$ ) arasında ( $F=6.139$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” alt boyutunda 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.40$ ;  $SS=0.74$ ), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.84$ ;  $SS=0.56$ ), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.78$ ;  $SS=0.68$ ), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.88$ ;  $SS=0.76$ ) arasında ( $F=7.195$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre 0-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.40$ ;  $SS=0.71$ ), 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.82$ ;  $SS=0.52$ ), 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.80$ ;  $SS=0.55$ ), 16 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.82$ ;  $SS=0.69$ ) arasında ( $F=7.478$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının öğrenim düzeyi değişkenine yönelik elde edilen bulgular tablo 3.4’de verilmiştir

**Tablo 3.4. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Öğrenim Düzeyine Göre Karşılaştırılması**

	Öz Yeterlik	Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	Fark Durumu
Alt boyutlar	Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik	Lisans (1)	344	3.68	0.66	2-447	7.334	.00	1-3
		Yüksek Lisans (2)	99	3.70	0.64				2-3
		Doktora (3)	7	2.71	1.19				
	Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik	Lisans (1)	344	3.84	0.62	2-447	4.327	.01	1-3
		Yüksek Lisans (2)	99	3.79	0.67				2-3
		Doktora (3)	7	3.12	1.37				
	Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik	Lisans (1)	344	3.81	0.72	2-447	9.681	.00	1-3
		Yüksek Lisans (2)	99	3.78	0.59				2-3
		Doktora (3)	7	2.68	1.13				
	Öz yeterlilik (Genel)	Lisans (1)	344	3.78	0.63	2-447	7.747	.00	1-3
		Yüksek Lisans (2)	99	3.75	0.60				2-3
		Doktora (3)	7	2.82	1.22				

\* $p < 0.05$

Tablo 3.4 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının “öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.68$ ;  $SS=0.66$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.70$ ;  $SS=0.64$ ), doktora mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=2.71$ ;  $SS=1.19$ ) arasında ( $F=7.334$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.84$ ;  $SS=0.62$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.79$ ;  $SS=0.67$ ), doktora mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.12$ ;  $SS=1.37$ ) arasında ( $F=4.327$ ;  $p > 0.01$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” alt boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.81$ ;  $SS=0.72$ ), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=3.78$ ;  $SS=0.59$ ), doktora mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}=2.62$ ;  $SS=1.13$ ) arasında ( $F=9.681$ ;  $p > 0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark

olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.78; SS=0.63), yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.75; SS=0.60), doktora mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =2.82; SS=1.22) arasında ( $F=7.747$ ;  $p>0.00$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çalışılan kurum değişkenine yönelik elde edilen bulgular tablo 3.5'te verilmiştir.

**Tablo 3.5.** İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Çalışılan Kuruma Göre Karşılaştırılması

	Öz Yeterlilik	Çalışılan Kurum	N	$\bar{x}$	SS	Sd	F	P	Fark Durumu
Alt boyutlar	Öğrenci Katılımına Yönelik Öz Yeterlilik	İlkokul(1)	106	3.58	0.72	2-447	1.415	0.24	Fark yoktur
		Ortaokul(2)	241	3.71	0.65				
		Lise(3)	143	3.68	0.67				
	Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz Yeterlilik	İlkokul(1)	106	3.69	0.68	2-447	3.462	0.03	1-3
		Ortaokul(2)	241	3.82	0.63				
		Lise(3)	143	3.91	0.63				
	Sınıf Yönetimine Yönelik Öz Yeterlilik	İlkokul(1)	106	3.62	0.79	2-447	3.780	0.02	1-2
		Ortaokul(2)	241	3.82	0.65				
		Lise(3)	143	3.85	0.72				
	Öz yeterlilik(Genel)	İlkokul(1)	106	3.63	0.69	2-447	2.845	0.05	1-2
		Ortaokul(2)	241	3.79	0.61				
		Lise(3)	143	3.81	0.64				

\* $p<0.05$

Tablo 3.5 incelendiğinde incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının “*öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik*” alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.58; SS=0.72), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.71; SS=0.65), lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.68; SS=0.67) arasında ( $F=1.415$ ;  $p<0.24$ ) değeri ile anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. “*Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik*” alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.69; SS=0.68) ile lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.91; SS=0.63) arasında ( $F=3.462$ ;  $p>0.03$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. “*Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik*” alt boyutunda ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.62; SS=0.79), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.82; SS=0.65), lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.85; SS=0.72) arasında ( $F=3.780$ ;  $p>0.02$ ) değeri ile anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre ilkokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.63; SS=0.69), ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.79; SS=0.61), ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.81; SS=0.64) arasında ( $F=2.845$ ;  $p=0.05$ ) değeri ile anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının mezun olunan okul türü değişkenine yönelik elde edilen bulgular tablo 3.6’da verilmiştir.

**Tablo 3.6.** İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Mezun Olunan Okul Türüne Göre Karşılaştırılması

	Öz Yeterlilik	Mezun Olunan Okul Türü	N	$\bar{x}$	Ss	SD	F	P	Fark Durumu
Alt boyutlar	Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik	Açıköğretim (1)	60	3.70	0.79	3-446	0.420	.73	Fark yoktur
		Eğitim Fakültesi (2)	287	3.66	0.66				
		Fen Edebiyat Fakültesi(3)	97	3.65	0.66				
		Diğer (4)	6	3.95	0.10				
	Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik	Açıköğretim (1)	60	3.81	0.84	3-446	0.366	.77	Fark yoktur
		Eğitim Fakültesi (2)	287	3.83	0.64				
		Fen Edebiyat Fakültesi(3)	97	3.77	0.56				
		Diğer (4)	6	4.02	0.05				
	Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlilik	Açıköğretim (1)	60	3.79	0.89	3-446	0.126	.94	Fark yoktur
		Eğitim Fakültesi (2)	287	3.78	0.69				
		Fen Edebiyat Fakültesi(3)	97	3.77	0.69				
		Diğer (4)	6	3.95	0.10				
Öz yeterlilik (Genel)	Açıköğretim (1)	60	3.77	0.82	3-446	0.276	.84	Fark yoktur	
	Eğitim Fakültesi (2)	287	3.76	0.62					
	Fen Edebiyat Fakültesi(3)	97	3.73	0.60					
	Diğer (4)	6	3.97	0.07					

\* $p<0.05$

Tablo 3.6 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının “*öğrenci katılımına yönelik öz yeterlilik*” alt boyutunda açıköğretim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.70; SS=0.79), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.66; SS=0.66), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.65; SS=0.66), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.95; SS=0.10) arasında ( $F=0.420$ ;  $p<0.73$ ) değeri ile anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. “*Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlilik*” alt boyutunda açıköğretim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.81; SS=0.84), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.83; SS=0.64), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.77; SS=0.56), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =4.02; SS=0.05) arasında ( $F=0.366$ ;  $p<0.77$ ) değeri ile anlamlı bir fark

olmadığı görülmektedir. “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” alt boyutunda açıköğretim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.79; SS=0.89), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.78; SS=0.69), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.77; SS=0.69), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.95; SS=0.10) arasında (F=0.126; p<0.94) değeri ile anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Öz yeterlilik ölçeği toplam puanlarına göre açıköğretim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.77; SS=0.82), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.76; SS=0.62), fen edebiyat fakültesi mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.73; SS=0.60), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ortalamaları ( $\bar{x}$ =3.97; SS=0.07) arasında (F=0.276; p<0.84) değeri ile anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır;

##### 4.1. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının, “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik”, “Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik”, “Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik” alt boyutlarında ve “Öz yeterlilik” algıları boyutunda oldukça yeterli olduğu sonucu bulunmuştur. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Literatürde bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Şahin ve Şahin, 2017; Özdemir ve Erdoğan, 2017; Yenen ve Dursun, 2019; Gözüm ve Başbay, 2019; Pul ve Aksu, 2021). Şahin ve Şahin (2017) in yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri” adlı çalışmada öğretmen adaylarının, öz-yeterlik puanı ortalamasının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Literatürde araştırma sonucu ile çelişen bir çalışmaya rastlanmaktadır. Kızılırmak (2018) in yaptığı “Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersi Alan Bilgisi Öz Yeterlik İnançları” adlı çalışmada sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar eğitimi alan bilgisi öz yeterlik algısı genel ortalama puanları incelendiğinde öz yeterlilik algısının düşük düzeyde olduğu sonucu görülmektedir.

##### 4.2. İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algılarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçlar

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının kadın öğretmenlerin ortalamaları ile erkek İngilizce öğretmenlerin ortalamaları arasında kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Literatürde bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Şahin ve Şahin, 2017; Deniz ve Tican, 2017; Erdoğan, 2017; Özokcu, 2017; Şener ve Erol, 2017). Şahin ve Şahin (2017) in yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Öz-Yeterlik İnançları ve Öğrenciyi Tanıma Düzeyleri” adlı çalışmada kadın öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Tican (2017) in yaptıkları “Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi” adlı çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları cinsiyete göre incelenmiş ve kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının mesleki kıdeme göre 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu bulunmuştur. Araştırmanın bu sonucuna göre, mesleki kıdemi düşük olan İngilizce öğretmenlerinin, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmene göre kendilerini daha yeterli hissetmelerinin sebebi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgilerinin taze olması, öğretme heyecanı ve isteği içerisinde olması olabilir. Literatürde bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Thompson, 2016; Aktürk ve Delen, 2020; Candaş ve Özmen, 2022; Çok ve Günbatar, 2022). Thompson (2016) in yaptığı “Japanese High School English Teachers’ Self-Efficacy Beliefs About Teaching English” adlı çalışmasının sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlik algıları mesleki kıdeme göre anlamlı olarak farklılaşmıştır.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarında lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ortalamaları, doktora mezunu öğretmenlerin ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Literatürde bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Güneş ve Buluç, 2017; Kızılırmak, 2018; Baş Dönergüneş, 2022). Güneş ve Buluç (2017) “Sınıf Öğretmenlerinin Teknoloji Kullanımları ve Öz Yeterlilik İnançları Arasındaki İlişki”yi çalışmış ve sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olan öğretmenlerin ortalamalarına göre yüksek lisans mezunu ve farklı alanlardan mezun olan öğretmenlerin ortalamaları arasında lisans mezunu öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

İngilizce öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarında ilkökulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları, ortaokulda çalışan öğretmenlerin ortalamaları ve lisede çalışan öğretmenlerin ortalamaları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. “Öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik” alt boyutunda ise çalışılan kuruma göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Literatürde bu sonuç ile benzerlik gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Haatainen ve Turkka, 2021). Literatürde araştırma sonucu ile çelişen çalışmalara da rastlanmaktadır (Kaya, 2019; Aktürk ve Delen, 2020; Akyol, Dönmez ve Paktaş, 2021; Çok ve Günbatar, 2022). Kaya (2019) “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik



İnançlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının çalışılan kuruma göre farklılık göstermediği sonucunu bulmuştur.

Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları yüksek düzeyde bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki öz yeterliği eğitim çıktılarında istenilen sonuçların elde edilmesi açısından önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde kalabilmesi için hizmetçi eğitimler verilebilir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algıları hem öğretmenin kendisi için hem de eğitim sistemi için önemli bir konu olduğundan dolayı öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının, öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisini inceleyen araştırmalar yapılması önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

1. Aktürk, A. O. ve Delen, A. (2020). Öğretmenlerin teknoloji kabul düzeyleri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 4 (2), 67-80.
2. Akyol, G, Dönmez, B. ve Paktaş, Y. (2021). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yeterlik Algısı: Giresun Örnekleme. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 23 (1), 131-143.
3. Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 17-23). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692>
4. Baş Dönergüneş, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin matematik okuryazarlığı öz yeterlik algıları ile matematik öğretimi yeterlik inanç düzeyleri arasındaki ilişki. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1(2), 134-155.
5. Candaş, B. ve Özmen, H. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri bağlamında öz yeterlikleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(1), 62-92
6. Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmen özyeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74-81.
7. Çok, C., Günbatır, M. S. (2022). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Öz-Yeterlik Algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12 (1), 57-81.
8. Deniz, S., ve Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1838-1859.
9. Duyar, B. ve Özkan, R. (2020), Ortaokul öğrencilerinin İngilizce kavramına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 286-323.
10. Eker, C. (2014). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1), 162-178.
11. George, D. ve Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 25 Step by Step A Simple Guide and Reference*, Routledge Taylor and Francis Group, New York.
12. Ghaemi, H. ve Damirchiloo, S. (2015). The relationship among perfectionism, motivation, and self-efficacy of EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2, 230-242.
13. Gözüm, E. ve Başbay, A. (2019). Dil öğrenme stratejilerine göre İngilizce öz-yeterlik inancı ve İngilizce akademik başarıları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 12-29.
14. Guskey, T. R. (1988). *Teacher Efficacy, Self-Concept, And Attitudes Toward The Implementation Of Innovation. Teaching And Teacher Education*, 4(1), 63-69.
15. Güneş, A. M. ve Buluç, B. (2017) sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındaki ilişki. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Dergisi*. 10(1) 94-113.
16. Haatainen, O. M., Turkka, J. S., ve Aksela, M. (2021). Science teachers' perceptions and self-efficacy beliefs related to integrated science education. *Education Sciences*, 11(6),1-20.
17. Karasar, N. (2020). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler, *Nobel Akademik Yayıncılık*, Ankara.
18. Kaya, İ. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 345-363.
19. Kızılırmak, B. (2018). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi alan bilgisi öz yeterlik inançları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 29-51.

20. Malhotra, N.K. (2004). Marketing Research an Applied Orientation, 4. Edition, Pearson Prentice Hall, New Jersey.
21. Özdemir, C. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği.
22. Özdemir, C. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının ilkokuma ve yazma öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 314-331.
23. Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (54), 277-306.
24. Özokcu, O. (2017). Investigating the relationship between teachers' self-efficacy beliefs and efficacy for inclusion. *European Journal of Special Education Research*, 2(6), 234-252.
25. Pajares, F.(2001). Overview of Social Cognitive Theory and of SelfEfficacy.21.02.2022 tarihinde <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html> adresinden erişilmiştir.
26. Pul, H. H. ve Aksu, H. H. (2020) Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik öz yeterlilik inançları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 6(1), 99-114.
27. Senemoğlu, N. (2007). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Gönül Yayıncılık.
28. Shaughnessy, M. F. (2004). An Interview With Anita Woolfolk: The Educational Psychology of Teacher Efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153-176.
29. Skaalvik, E. M. ve S. Skaalvik (2010). Teacher self-efficacy nd teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 7(26), 1059-1069.
30. Spilt, J. L., Koomen, H.M. Y.ve Thijs, J.T. (2011) Steacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships *Educ Psychol Rev* 23, 457–477.
31. Süer, S., Demirkol, M. ve Oral, B. (2019). İlkokul İngilizce öğretmenlerinin ilkokul İngilizce dersi öğretim programı uygulamalarına ilişkin yeterlik algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1986-1901.
32. Şahin ve Şahin (2017) Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.
33. Şener, S. ve Erol, İ. K. (2017). Motivational orientations and self-efficacy beliefs of turkish students towards EFL Learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67(2017), 251-267.
34. Thompson, G. (2016). Japanese high school English teachers' self-efficacy beliefs about teaching English. School of Cultural and Professional Learning Faculty of Education, Queensland University of Technology, Queensland
35. Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
36. Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
37. Yaman, İ. (2019). “Türkiye’de İngilizce öğretmeni olmak” üzerine bazı değerlendirmeler ve öneriler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 157-173.
38. Yenen, T. ve Dursun, F.(2019)İngilizce öğretmenlerinin öğretim süreci öz yeterlikleri ve sınıf ortamına yansımaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 607-627.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 827-839

Arrival  
29 May 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63315  
Article Serial Number  
4

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63315>

How to Cite This Article  
Üstün, A. & Yiğit, A. (2022).  
"Mesleki Eğitimde Yaşanan  
Sorunlar ve Çözüm  
Önerileri", Journal Of Social,  
Humanities and  
Administrative Sciences,  
8(54):827-839



International Journal of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.  
This journal is an open  
access, peer-reviewed  
international journal.

# Mesleki Eğitimde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Questions and Solution Suggestions Related to the Profession

Ahmet Üstün Adem Yiğit

Prof. Dr. Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Amasya, Türkiye  
Yüksek Lisans Öğrencisi. Amasya Üniversitesi, SBE, Eğitim Ynetimi ABD, Amasya, Türkiye

## ÖZET

Son yıllarda teknolojiye hızlı ilerlemeler iş sektöründe nitelikli elemana olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu da iş piyasasına ara eleman yetiştiren mesleki eğitimin, ülkelerin gelişim ve ilerlemelerinde ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Mesleki eğitimin önemi doğrultusunda bu çalışmada Türkiye’de mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya koymak ve olası çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ve nitel araştırma desenlerinden olan, olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcılar ise amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabılır örneklem tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Belirlenen yöntem ve teknik doğrultusunda araştırmanın çalışma grubu Amasya il merkezindeki meslek liselerinde görev yapan 8 meslek öğretmeninden oluşmaktadır. Elde edilen veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmacılar mesleki eğitimde yaşanan sorunları öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı temalar olarak kodlandırmış ve bazı sorunları şu şekilde bulmuştur. Başarısız öğrencilerin gelmesi, mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık, ilgisiz veli, tecrübe eksikliği, motivasyon eksikliği, stajın yetersiz olması, iş alanı olmayan yerlerde program açılması, temrinlik malzeme eksikliği, fiziki planlama yanlışlıkları ve işverenin olumsuz tutumu şeklinde bulunmuştur. Araştırmacılar yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini; öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı temalar altında kodlayarak birtakım çözüm önerilerini şu şekilde bulmuştur. Öğrenciler sınavla alınmalı, mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik tanınmalı, mezunlar takip edilmeli, işbirliği artırılmalı, tanıtımlar yapılmalı, mesleki gelişim eğitimleri yapılmalı, staj süreleri uzatılmalı, mesleki eğitimden anlayan yöneticiler atanmalı, meslek derslerinin sayısı artırılmalı, işletmeler ekonomik destek ve donanım desteği sağlamalı, devlet desteği artırılmalı, meslek odalarıyla ve işletmelerle işbirliği yapılmalı, bölgelerde proje okulları açılmalı ve kariyer basamakları oluşturulmalı, şeklinde sıralanmıştır. Sonuç olarak mesleki eğitim dinamik bir yapıya sahip olduğundan sürekli olarak değişim göstermektedir. Türkiye’de yıllarca mesleki eğitimin geliştirilmesi yönünde politikalar izlenmiş olsa da günümüzde hala meslek eğitimi veren okulların ve mesleki eğitim kurumlarının birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların istihdamı arttırmak ve güçlü bir ekonomiye sahip olabilmek için ivedilikle çözülmesi sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İşgücü Piyasası, Mesleki Eğitim, Nitelikli Eleman

## ABSTRACT

The rapid advances in taechnology have increased the need for qualified personnel in the business sector in recent years. This has revealed how important vocational education, which trains intermediate staff for the job market, is in the development and progress of countries..As for the importance of vocational education, this study aims to reveal the problems which are experienced in vocational education in Turkey and to offer possible solutions. The research was carried out using the qualitative research method and the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs. The participants in the research were determined by using the easily accessible sampling technique within the framework of the purposeful sampling method. With the determined method and technique, the study group of the research was composed of 8 vocational teachers working in vocational high schools in the city center of Amasya. The obtained data were collected with a semi-structured interview form created by the researchers. The data obtained with the semi-structured interview form were analyzed by descriptive analysis method. The researchers coded the problems experienced in vocational education as student-based, parent-sourced, teacher-based, educational practices, physical and hardware-based, and business-related themes and found some problems as follows. It has been found that unsuccessful students do not want to work in the field they graduated from, adaptation problems and absenteeism in enterprises, disinterested parents, lack of experience, lack of motivation, insufficient internship, opening programs in places where there is no business area, lack of training materials, physical planning mistakes and negative attitude of the employer. The researchers found some solution suggestions by coding the solution suggestions for the problems under the themes of student-based, parent-sourced, teacher-based, educational practices, physical and hardware-based, and business-based themes. Students should be admitted by examination, vocational high schools should be given priority in engineering recruitment, graduates should be followed, cooperation should be increased, promotions should be made, professional development trainings should be made, internship periods should be extended, managers who understand vocational education should be appointed, the number of vocational courses should be increased, enterprises should provide economic support and equipment support, the state support should be increased, cooperation should be made with professional chambers and businesses, project schools should be opened in the regions and career steps should be established. As a result, since vocational education has a dynamic structure, it is constantly changing. Although policies towards the development of vocational education have been followed for years in Turkey, it has been concluded that vocational education schools and vocational education institutions still have some problems today and these problems are urgently resolved in order to increase employment and have a strong economy.

**Keywords:** Labor Market, Vocational Training, Qualified Personnel

## 1. GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişmeler yeni iş sahalarının ve istihdam olanaklarının ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Teknolojik gelişmelere paralel olarak ülkelerin iş piyasası, ekonomisi, işsizlik oranı ve ulusal kalkınmaları etkilenmiştir. Aynı zamanda, teknolojiye hızlı değişimlerle birlikte iş piyasasında kesin ve köklü dönüşümler yaşanmış, iş becerileri ve meslekler de çok hareketli bir yapı halini almaya başlamıştır. Bu sebeple ülkeler gelişen dünya ekonomisinde söz sahibi olabilmek, teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ve ekonomik kalkınmayı sürdürmek için sadece coğrafi konumları veya yer altı, yer üstü kaynakları ile değil; yetişmiş, nitelikli ve donanımlı insan gücüyle de ön plana çıkmak istemektedirler. Gömleksiz ve Erten (2010) ülkeler iş piyasasının ihtiyacı olan, nitelikte ve kalitede, ara personel ihtiyacını karşılayacak, insan iş gücü kaynağını yetiştirecek,

endüstriyel teknolojiye uyum sağlayabilecek ya da yeni teknolojiler üretebilecek iş gücünü oluşturmak için iyi bir mesleki eğitim sistemine ihtiyaç duymaktadır.

Mesleki eğitim, sanayi sektöründeki devrim sonrası, değişen iş piyasasının ihtiyacı olan insan kaynağını eğitmek ve ekonomik olarak gelişmek için geleneksel eğitimden farklı olarak geliştirilmiş müfredat ve öğrenme programlarını kullanan bir eğitim kurumu olarak ortaya çıkmıştır (Benavot, 1983; Grubb, 1985; Trow, 1961; akt., Özer, 2020). Literatürde mesleki eğitim, insanın çalışma hayatında, belirlenen bir meslekle alakalı mesleğin gerektirdiği işlevsel bilgi, beceri iş yapma alışkanlığı kazandıran ve kişinin yeteneklerini farklı yönleriyle geliştirip değiştiren bir eğitim türüdür (Aslantürk, 2014). Mesleki ve teknik eğitim ise, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir” (Şahinkesen 1992; akt., Uçar ve Özerbaş, 2013). İş sektörüne uygun kaliteli eğitimin meslek içindeki insan becerilerini tüm yönleriyle geliştirdiği, istihdamı ve sosyal yaşam kalitesini arttırdığı, yenileşme ve gelişmelere öncülük ettiği, yurt içi ve yurt dışı yatırımları artırarak işsizliği azalttığı, çalışanların yüksek kazanç elde ettiği ve gelir yönünden sosyal dengeyi sağlamada önemli olduğu söylenebilir (OECD, 2010). Okay (2009) ise, mesleki ve teknik eğitimin amacını bireyleri endüstri, ticaret ve hizmet sektörüne vasıflı insan olarak eğitmek, yetiştirmek ve mesleklerinde ilerleme kaydedebilmek için yükseköğretim kurumlarına yerleşmelerini sağlayıcı temel becerileri kazandırmak şeklinde tanımlamıştır.

Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, mesleki eğitim yetiştirdiği insan gücü faktörü ile ülkelerin ekonomik gelişmesini ve endüstriyel kalkınmasını önemli derecede etkileme gücüne sahiptir. Gelişmiş ülkeler toplumsal kalkınmayı arttırmak ve sağlam bir ekonomiye sahip olmak için eğitim politikaları içerisinde orta ve yükseköğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitimin geliştirilmesine özel önem vermekte ve bunun için çaba sarf etmektedir (Adıgüzel ve Berk, 2009). Türkiye gibi gelişme aşamasında olan ülkeler, mesleki ve teknik eğitim kuruluşlarının teknolojik gelişmelere uyum sağlaması küresel pazarda rekabet ederek ekonomik gelişmelerini sürdürmesi için, mesleki ve teknik eğitimdeki değişimleri takip ederek kurum ve kuruluşlarını yeniden yapılandırıp güncellemesi gerekmektedir (Özkan 2009).

Türkiye’deki mesleki eğitim politikalarına bakıldığında nicelik ve nitelik olarak yeterli durumda değildir (Binici ve Arı, 2004). Türkiye’de ortaokuldan mezun olan öğrencilerin öncelikli amacı puan sıralamasında üstte olan ortaöğretim kurumlarına yerleşebilmektir. Bu da ortaöğretime geçiş sınavında başarılı olan öğrencilerin mesleki eğitim veren okullara yerleşme oranını düşürmektedir. Aynı zamanda mesleki eğitime kabul edilen öğrenciler herhangi bir yetenek sınavına tabi tutulmadığından istedikleri alan ve programlara yerleşebilmektedir. Bu okullardan mezun olan öğrencilere yapılan emek ve harcamalara karşın, eğitim aldığı mesleğin kendine uygun olmadığını düşünüp bu mesleği yapmak istemeyebilmektedir. Bir tarafta bu okullardan mezun olan nitelikli iş elemanları kullanılmamakta ve iş piyasasında nitelikli iş gücü gerektiren mesleklerde eğitim almamış kişiler çalışabilmektedir (Ergün, 2018). Bu da Türkiye ekonomisinin gelişen iş dünyasında ve uluslararası pazarda rekabet gücünün azalmasına neden olmaktadır.

Tarihsel süreç içerisinde mesleki eğitim geliştirmeye yönelik üç eğitim modelinin ön plana çıktığı görülmektedir. Uygulama ve teorik eğitim olmak üzere mesleki eğitimin tamamının okul içerisinde yapıldığı *Okul Merkezli Eğitim* modeli veya çıraklık eğitimin yapıldığı tam zamanlı olarak iş yerlerinde gerçekleştirilen *İşletme Merkezli Eğitim* modeli veya da okul-şirket ortaklığına dayalı işbirliği modeli (dual sistem)’dir (Davies ve Farquharson, 2004; akt., Adıgüzel ve Berk, 2009). Türkiye’nin mesleki eğitim politikası içerisinde bu üç eğitim modelini de görmek mümkündür (Adıgüzel ve Berk, 2009).

Günümüzde ise Türkiye’de uygulanan mesleki eğitim modeline bakıldığında uygulanan eğitim modeli okul-şirket ortaklığına dayalı işbirliği modelidir. Almanya, İsviçre ve Avusturya gibi ülkelerin uyguladığı *dual sistem* yoluyla firma sahipleri mesleki ve teknik eğitimde çok büyük oranda yüklenici durumundadır. Dual sistemde mesleğe özgü beceri geliştirmeye önem verilmektedir. Böylelikle en başta üretkenlik artırılarak ek işbaşı eğitim ihtiyacı azaltılmaktadır. Diğer taraftan dual sistemde, eğitim sistemi ile iş piyasası arasındaki işbirliğini güçlendirilerek, eğitimler sonunda mezun olan öğrencilerin işe olan adaptasyonları, entegre olmaları hızlanmaktadır (Korber, 2019). Türkiye 3308 sayılı mesleki ve teknik eğitim kanunu ile birlikte, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında okul-şirket ortaklığına dayalı işbirliği modeline geçerek tekrardan yapılandırılmıştır (Adıgüzel ve Berk, 2009). Ancak, Türkiye’de hala pek çok işveren ve sanayici tarafından nitelikli ara eleman temininde sıkıntıların olması ve mevcut olan teknik elemanların iş becerileri ve yeterlilik konusunda eksik olmaları nedeniyle eleştirilerde bulunmaktadır. Buda Türkiye’nin mesleki eğitim konusunda çok yol alması gerekliliğini göstermektedir (Alkan, Suiçmez, Aydınkıl ve Şahin, 2014).

2018 yılında MEB’in 2023 Eğitim Vizyonunu açıklamasıyla mesleki eğitimde yaşanan sorunların çözümüne yönelik çok yönlü adımlar atıldığı görülmektedir. İş piyasasıyla kapsayıcı işbirliklerinden mesleki eğitimde ulusal standartlara



uygun müfredat programların uygulanmasından, yüksek başarı ortalamasına sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için elit mesleki ve teknik eğitim okulların kurulmasına kadar birçok konuda proje çalışmaları uygulamaya konulmuştur (Özer, 2020).

Sonuç olarak mesleki eğitim ile ilgili literatürde birçok araştırma ortaya konulmuş olmasına rağmen, mesleki eğitimin dinamik bir yapı göstermesi ve son yıllarda Türkiye'nin mesleki eğitimde uyguladığı stratejileri değerlendirmek, yaşanan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bu çalışmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmuştur.

Yukarıda ifade edilen açıklamalar kapsamında bu araştırmanın amacı, Türkiye'de mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerin gözüyle mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya koymak ve olası çözüm önerileri getirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilere göre;

- ✓ Mesleki eğitim nedir?
- ✓ Türkiye'de mesleki eğitimde yaşanan sorunlar nelerdir?
- ✓ Türkiye'de mesleki eğitimde yaşanan sorunlara yönelik yapılması gerekenler nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem kısmında sırasıyla, araştırma yöntemi ve desenine, çalışma grubuna, verilerin elde edilme biçimine ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Deseni

Araştırma, nitel araştırma yönteminden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Lichtman (2013) bilimsel çalışmalarda ayrıntılı ve derinlemesine bilgi elde etmek için nitel araştırma yönteminin önemli ve gerekli olduğunu belirtmektedir. Eğitim ortamları, yerine getirdiği görevleri itibarıyla sürekli değişen kendine has özellikleri, hizmet etmiş olduğu insanlara göre de bir işleyiş biçiminden dolayı aynı eğitim ortamlarının tekrarlanmasının imkânsız olduğu ortamlardır. Nitel araştırma ele aldığı sosyal bir olgu ve olayı genelleme yapmadan, derinlemesine ve kendi ortam sınırlılıkları çerçevesinde açıklık getirme gayreti içerisindedir. Nitel araştırmada genelleme yapmak güç olsa da, olgular konusunda elde edilen veriler, farklı ortamlarda benzer olguları anlamada bilgi kaynağı oluşturabilir. Bu anlamda nitel araştırma yöntemleri, uygulayıcı olan kişilere anlamlı ve gerçekçi bilgiler sunabilir (Yıldırım,1999). Nitel araştırma, var olan bir durumun çözümüne yönelik gözlem, görüşme ve doküman analizi şeklinde toplanan verileri daha önceden var olan veya bilinmeyen sorunların algılanmasına, sorunlarla alakalı doğal olguların doğru bir biçimde irdelenmesine yönelik öznel-yorumlayıcı bir durumu ifade etmektedir (Baltacı, 2019).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni çerçevesinde düzenlenmiştir. Mertens (2010) olgu bilim desenini bireylerin öznel deneyimlerine değinerek, sosyal olgu ve olaylara yönelik düşüncelerini, bakış açılarını ve insanların onlara yükledikleri anlamların incelenmesi olarak ifade etmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2013) ise olgu bilim desenini kişilerin olgu ve olaylarla ilgili farkındalığının bulunduğunu ancak ayrıntılı ve detaylı bir kavrayışa sahip olunmayan olgu ve olaylara odaklanmak olduğunu ifade etmişlerdir.

### 2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile belirlenmiştir. Olgu bilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilen araştırmalarda veri kaynaklarına ulaşmak için bizzat olgu ve olayları tecrübe eden ve yaşamışları ifade edebilen kişi ve gruplardan oluşturulur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırmacılar kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile zaman, para ve ulaşım yönünden en kolay olan katılımcıları seçerek çalışma grubunu oluştururlar. (Büyüköztürk, Çakmak-Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu yöntemle birlikte araştırmaya katılan bireylerden olgu ve olaylar hakkında daha ayrıntılı ve derinlemesine bilgi alınmaya çalışılır (Patton 1987).

Çalışma grubu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Amasya ili merkez ilçesindeki meslek liselerinde görev yapan 8 öğretmenden oluşmaktadır. Etik kurallara dikkat edilerek çalışma grubunda yer alan öğretmen ve yöneticilerin kişisel bilgileri saklı tutulmuş ve katılımcılar K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9 ve K10 şeklinde kodlanmıştır.

**Tablo 1.** Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Sıra	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Branşı	Eğitim Seviyesi
K1	Erkek	40	11	Tesisat ve İklimlendirme	Lisans
K2	Erkek	37	18	Bilişim Teknolojileri	Y. Lisans
K3	Erkek	36	10	Tesisat ve İklimlendirme	Lisans
K4	Erkek	31	2	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Lisans
K5	Kadın	49	28	Yiyecek İçecek Hizmetleri	Lisans
K6	Kadın	40	15	El Sanatları	Lisans
K7	Erkek	32	4	Hayvan Sağlığı	Y. Lisans
K8	Erkek	35	8	Bilişim Teknolojileri	Lisans

Tablo 1'deki bilgiler incelendiğinde araştırmada yer alan katılımcıların 30-50 yaş aralığında olduğu, cinsiyetleri yönünden değerlendirildiğinde %75 erkek, %25 kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki kıdemleri ise %50 1-10 yıl aralığında, %37 10-20 yıl aralığında ve %13 20-30 yıl aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim seviyelerine bakıldığında %75 lisans, %25 yüksek lisans mezunu oldukları görülmektedir. Katılımcıların tamamının meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmeni olduğu görülmektedir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Türkiye'de mesleki eğitimde yaşanan sorunları ortaya çıkarmak için katılımcılara araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak veriler elde edilmiştir. Görüşme sorularının ölçülmek istenene hizmet edip etmediğini belirlemek amacıyla iki meslek öğretmeni ile ön görüşme yapılmış. Dönüt ve önerilere göre görüşme sorularına son hali verilmiştir. Görüşmenin sağlık olabilmesi için görüşmeden bir gün öncesi kişilerle irtibata geçerek uygun yer ve zaman belirlenmiş ve katılımcılarla 25-50 dakika aralığında görüşme yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcılardan müsaade isteyerek gerçekleştirilen konuşmalar kayıt altına alınmış ve kayıt altına alınan konuşma içerikleri bilgisayar ortamında yazılı belge haline dönüştürülmüştür.

Yapılan araştırmalar sonucunda bilgisayar ortamında yazılı hale dönüştürülen veriler numaralandırılarak sıraya konmuştur. Daha sonra nitel veriler betimleyici bakış açısına göre sırasıyla analiz edilerek çözümlenmiştir. Betimsel analiz nitel verilerin çözümlenmesini, araştırma öncesi belirlenen temalara göre tanımlanmasını, yorumlanmasını ve özetlemesine olanak sağladığından betimsel analiz tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz tekniğinde araştırmacı, kişilerin algıladıkları veya yaşadıkları olgular hakkındaki görüşlerini çarpıcı şekilde ortaya sunmak gayesiyle sıklıkla doğrudan alıntılara başvurabilmektedir. Buradaki asıl amaç elde edilen verileri anlamlı bir yapıya ve yorumlanmış bir biçime kavuşturarak uygulayıcıların hizmetine sunulmasını sağlamaktır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun ve Yıldırım, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### 3. BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın araştırma sorularına ilişkin katılımcıların görüşleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların Mesleki Eğitim Kavramına İlişkin Tanımlamaları

Kod	f	%	Örnek cümle
Mesleki bilgi beceri kazandırma yeri	4	50	"Mesleki eğitim bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi beceri kazandıran işe uyumunu sağlayan eğitimidir" (Ö4)
Ara eleman yetiştirme	2	25	"Ara eleman yani nitelikli eleman yetiştiren eğitim kurumlarıdır." (Ö5)
Mesleki edindirme	2	25	"Mesleki eğitim belirli bir meslek alanında öğrencilerin alabileceği temel eğitimin yuvası olarak tanımlıyorum. Öğrencilerin mesleki eğitimde aldığı temel eğitimle birlikte el becerisinin gelişmesi suretiyle gelecekte mesleğini yapan bireyler yetiştirme amacı taşıyor." (Ö2)
Toplam		100	

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitim kavramının tanımına ilişkin algıları sırasıyla 1. mesleki bilgi ve beceri kazandırma yeri, 2. ara eleman yetiştirme, 3. meslek edindirme şeklinde sıralanmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusu "Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar nelerdir?" şeklindedir. Buna göre katılımcılar mesleki eğitimde yaşanan sorunları; öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı olarak sıralamışlardır. Bu soruya ilişkin verilen cevaplar aşağıdaki tablolarda (Tablo 3A, 3B, 3C, 3Ç, 3D ve 3E) gösterilmiştir.

**Tablo 3.A. Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Öğrenci Kaynaklı	Başarısız öğrencilerin gelmesi	5	35	“İstekli öğrencilerin gelmemesi, genel olarak meslek liselerine başarısız öğrencilerin gelmesi.” (Ö7)
	Mezun olduğu alanda çalışmak istememesi	4	28	“Öğrencinin mezun olduğu alanda çalışmak istememesi gibi sorunlarda yaşıyoruz. Piyasada yeterince iş imkânı var. Meslek lisesinden mezun ettiğimiz öğrenci, kendisi mesleğinde çalışmak istediği takdir de yeterli iş alanı var. Fakat şu dönemde gençlerin bakış açısı fiziksel yorgunluk gerektiren işlerde çalışmak istemiyorlar.” (Ö2)
	Kültür derslerine ilgisizlik	2	15	“Kültür derslerine giren öğretmen arkadaşlarımızı dinlediğimizde bunlardan ciddi anlamda öğrencilerin kültür derslerine ilgisiz oldukları dönütleri gelmektedir.” (Ö1)
	İşletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık	2	15	“Daha önce iş hayatını hiç tanımayan öğrenci işletmeyi aynı okuldaki sistem gibi görüyor, öğrenciye işletmelerin okul gibi bir ortam olmadığını rehberliğini yapsak ta öğrenci işletmeye gittiğinde okuldaki gibi davranmaya devam ediyor.” (Ö8)
	Disiplin sorunları	1	7	“Öğrenci velilerinin genelde parçalanmış aile olması veya ilgisiz aile olmasından kaynaklı disiplin problemleriyle çok sık karşılaşmaktayız.” (Ö1)
Toplam		14	100	

Tablo 3A’ya bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde öğrenci kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla 1. başarısız öğrencilerin gelmesi, 2. mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, 3. kültür derslerine ilgisizlik, 4. işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık, 5. disiplin sorunları şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 3.B. Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan veli kaynaklı sorunlara ilişkin algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Veli Kaynaklı	İlgisiz veli	5	62	“Diğer okullarda bu durum nasıldır bilmiyorum ama meslek liselerinde ilgisiz bir veli profili var. Öğrencilerinden çok bir beklentisi olmayan aynı zamanda okula çağırılmamıza rağmen yılda bir kere bile gelmeyen veliler var.” (Ö3)
	Olumsuz algı	3	38	“Öğrenci velisinin olumsuz algısından dolayı ilköğretimden sonra çocuğun ilgi ve yeteneğine göre değil de öğrencinin kararını bırakılmadan velinin gelecek gördüğü bir liseye göndermesi.” (Ö7)
Toplam		8	100	

Tablo 3B’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla 1. ilgisiz veli, 2. olumsuz algı şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 3.C. Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Öğretmen Kaynaklı	Tecrübe eksikliği	3	50	“Kalkınma öncelikli yerlerde öğretmenlik tecrübesi daha az olan yeni öğretmenler daha fazla görev yapıyor. Bu arkadaşlarımızın da alışma süreçleri olduğu için ister istemez uyum noktasında ve verim noktasında belli anlamda düşüş yaşanabiliyor.” (Ö1)
	Motivasyon eksikliği	2	33	“Öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü oluyor ister istemez verdiği bilgiyi karşısında alacak veya ona geri dönüt sağlayacak bir öğrenci profili bulamadığı zaman öğretmenlerde de bir çaresizlik olabiliyor.” (Ö8)
	Öğretmen eksikliği	1	17	“Öğretmen eksikliği konusunda bölgesel sıkıntılar yaşanmakta. Kalkınma öncelikli yerlerde genellikle bu sıkıntılar yaşanıyor çünkü zorunlu hizmet olmayan veya muaf olan kişiler daha çok şehir merkezlerinde veya avantajlı bölgeleri tercih ediyorlar.” (Ö1)
Toplam		6	100	

Tablo 3C’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde öğretmen kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla 1. tecrübe eksikliği, 2. motivasyon eksikliği, 3. öğretmen eksikliği şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 3.C. Katılımcıların mesleki eğitimde eğitim uygulamalarından kaynaklı sorunlara ilişkin algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Eğitim Uygulamaları Kaynaklı	Kültür derslerinin fazla olması	3	30	“Alandan dal eğitimine öğrenci geçtiği zaman biraz alan dersleri artıyor ama yine de toplam olarak kültür derslerinin ağırlığı daha fazla, ben bu anlamda mesleki derslerin daha fazla olmasını düşünüyorum.” (Ö8)
	İş alanı olmayan yerlerde program açılması	3	30	“Her bölümde işletme bulmak farklıdır. Biz bunda mesela çok problem yaşıyorduk küçük bir ilçede tesisat bölümü vardı ama ilçede doğal gaz yoktu ve işletmede yoktu öğrencilerin ile gelmesi gerekiyordu.” (Ö3)
	Stajın yetersiz olması	2	20	“Sadece 12. Sınıfta yapılan staj saatleri bence meslek öğrenmede mesleği tanımada yetersiz kalmaktadır.” (Ö2)
	Birden çok okul türünün bir arada açılması	1	10	“Bir okul çatısı altında yani çok programlı Anadolu liseleri adı altında sadece meslek programları açılması bunun sebebi şu meslek liseleri veya mesleki eğitim veren okullar birbiri içinde fabrika gibi çalışıyor. Anadolu Lisesi öğrencisine bakarak, şöyle düşünüyor “benim kadar zorunlu değil, iş yapmıyor ve oda bende lise diploması alıyorum” şeklinde düşünüyor. Buda meslek lisesi öğrencisinde ister istemez motivasyon düşüklüğüne neden oluyor.” (Ö1)

Okul yöneticilerinin meslek öğretmeni olmaması	1	10	“Meslek lisesi okul müdürlerinin mesleğin içinden yetişmiş kişiler olmaması.” (Ö7)
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	

Tablo 3Ç’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde eğitim uygulamalarından kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla 1. kültür derslerinin fazla olması, 2. iş alanı olmayan yerlerde program açılması, 3. stajın yetersiz olması, 4. birden çok okul türünün bir arada açılması şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 3.D. Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan fiziki ve donanım kaynaklı sorunlara ilişkin algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Fiziki ve Donanım Kaynaklı	Donatım eksikliği	4	44	“Meslek liselerinde yeteri kadar araç gereç ve donanım bulunmamaktadır.” (Ö4)
	Temrinlik malzeme eksikliği	4	44	“Mesleki eğitimin pahalı bir eğitim olduğunu biliyoruz. En basitinden çocuğa elektrot kaynağı öğretmemiz gerekiyor. Teorik olarak öğrettiğimiz dersleri uygulama yaptırmak için gerekli malzemeler olmadığından uygulama eğitim yapamadığımız durumlar olabiliyor.” (Ö3)
	Fiziki planlama yanlışlıkları	1	12	“Okulların meslek alanlarına uygun dizayn edilmemesi, Meslek liselerinin ilkökul düzeninde dizayn edilmesi ve meslek liselerine uygun olmaması, Özellikle yeni yapılan meslek liselerinde atölyeler için uygun alanlar bırakılmaması.” (Ö7)
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	

Tablo 3D’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan fiziki ve donanım kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla 1. donanım eksikliği, 2. temrinlik malzeme eksikliği, 3. fiziki planlama yanlışlıkları şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 3.E. Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan işletme kaynaklı sorunlara ilişkin algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
İşletme Kaynaklı	İşverenin olumsuz tutumu	4	44	“İşletme ve okul arasında uyumsuzluk var ikisi arasındaki bağlar zayıf, öğrencilerimiz mesleki alanına göre staj yapamıyor, çocuklara güvenilmiyor, çocuklara makinelerin başına oturtulmuyor, ya da donanım bilgisi verilmiyor. Çocuklara niteliksiz işçi gözüyle bakılıyor maalesef.” (Ö2)
	Staj yaptıracak işletmenin olmaması	4	44	“Bazı bölgelerde örneğin bilgisayar bölümü var. Fakat ilçede bir tane bilgisayar bölümüyle ilgili işletme var sizde 15 tane çocuk yetiştiriyorsunuz 15 tane çocuk bir işletme de staj yapamaz bununla ilgili bir sistem olmalı ve gerçekten o yörenin ihtiyacı olan alanlar açılmalı alana ihtiyaç kalmadıysa o alan kapatılmalıdır.” (Ö8)
	Öğrencilere kaba ve saygısızca davranılması	1	12	“İşyerinde diğer çalışanlarla stajyerlerin arasında da problemler yaşanabiliyor. Çalışanların kaba ve uygunsuz söylemlerle konuştuğuna şahit oluyoruz. Tabii öğrencilerimizde ergenlik çağında oldukları için bu kaba davranışlara karşı öğrencilerde sert tepkiler verince burada istemediğimiz durumlar olabiliyor.” (Ö1)
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	

Tablo 3E’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde işletme kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla 1. işverenin olumsuz tutumu, 2. staj yapacak işletmenin olmaması, 3. öğrencilere kaba ve saygısızca davranılması, şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmanın dördüncü sorusu “Mesleki eğitimde yaşanan sorunlara yönelik yapılması gerekenler nelerdir?” şeklindedir. Buna göre katılımcılar mesleki eğitimde yaşanan sorunlara yönelik yapılması gerekenleri; öğrenci kaynaklı, veli kaynaklı, öğretmen kaynaklı, eğitim uygulamaları kaynaklı, fiziki ve donanım kaynaklı ve işletme kaynaklı olarak sıralamışlardır. Bu soruya ilişkin verilen cevaplar aşağıdaki tablolarda (Tablo 4A, 4B, 4C, 4Ç, 4D ve 4E) gösterilmiştir.

**Tablo 4.A. Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan öğrenci kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm algıları.**

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Öğrenci Kaynaklı	Öğrenciler sınavla alınmalı	3	25	“Meslek lisesine öğrenciler sınavla alınmalı. Sınavla alım meslek liselerinin kalitesini ve karakterini yükseltecektir.” (Ö2)
	Mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik tanınmalı	2	16	“Biz zaman zaman çalıştaylar da ve MEB’in istediği görüşlerde dile getirmeye çalışıyoruz öncelikle üniversitelerin mühendislik alanlarına gidecek öğrencilerin meslek lisesi mezunu olması gerekmektedir.” (Ö3)
	Mezunlar takip edilmeli	2	16	“Öğrenciler mezun olduktan sonra çok büyük bir takipsizlik var. Atıyorum bir iş kurumu meslek lisesinden mezun olmuş öğrencinin şu an ne iş yaptığını takip etmesi ve öğrenciye yönlendirici rehberlikte bulunulması gerekiyor. İş-kur meslek liselerinden mezun olan öğrencilerin alanlarıyla ilgili bir işte çalışmalarını teşvik etmelidir.” (Ö1)
	Yaptırım uygulanmalı zorlayıcı kararlar alınmalı	2	16	“Kişilerin mezun olduğu alanlarda çalışması için zorlayıcı kararlar alınmalı bu durum kişilerin tercihlerine bırakılmamalıdır. Öğrencilerin mezun olduğu alanda çalışabilmesi için ben burada Avrupa da uygulanan modelin uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Avrupa da kişilerin devletler kesinlikle işsiz ve boş gezmelerine müsaade etmemektedir. Özellikle kişilerin meslek eğitimi aldığı alanlarda çalışmalarına yönelik bağlayıcı ve zorlayıcı mevzuatlar var.” (Ö2)
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>	<b>100</b>	



Mühendis olacaklarda meslek lisesi okuma şartı aranmalıdır	1	9	“Mühendis olacak kişilerin meslek liselerini okumasın zorunlu olmalıdır. Atıyorum öğrenci düz lise okuyor veya fen lisesi okuyor elektrik elektronik mühendisliğine gidiyor fakat bu çocuk hayatında hiçbir kabloya değmeden, kontrol kalemi kullanmadan bakıyorsunuz üniversitede bilgi beceri noktasında sıfır noktada geliyor. Akademik kapasitesi çocuğun çok iyi ama bilgi beceri noktasında sıfır. Bununda yansıması bize şöyle oluyor mühendisler yetişiyor fakat bir mühendisin bir makineyi tamir etmesini bekleyemiyorsunuz. Mühendis sadece teorik olarak biliyor beceri olarak bilmiyor. Oysaki bu mühendis meslek lisesinde bizatihi bu becerilerle yetişerek mühendisliğe gelmiş olsa orda da teorik kısmını tamamlasa öğrenci hem beceri hem de teorik olarak kendini tamamlamış olacak.”(Ö1)
Telafi eğitimleri yapılmalı	1	9	“Bize 4 işlemlen bilen ve fen matematik becerisi gelişmiş öğrenciler lazım bizim her şeyimizde bir hesaplama var bu yüzden meslek liselerine geçen öğrencinin bir sene kültürel temel eğitimin tekrardan alması gereklidir.” (Ö2)
Alanlar arası geçiş sağlanabilmeli	1	9	“Öğrenciler meslek seçiminde esneklik tanınabilir. Örneğin çocuk 3. Sınıfa geldiğinde bu mesleği yapamayacağını düşündüğünde başka bir alana geçebilmelidir.” (Ö3)
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>100</b>	

Tablo 4A’ya bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde öğrenci kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. öğrenciler sınavla alınmalı, 2. mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik tanınmalı, 3. mezunlar takip edilmeli, 4. yaptırım uygulanmalı zorlayıcı kararlar alınmalı, 5. mühendis olacaklarda meslek lisesi okuma şartı aranmalıdır, 6. telafi eğitimleri yapılmalı 7. alanlar arası geçiş sağlanabilmeli şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 4.B.** Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan veli kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm algıları.

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Veli Kaynaklı	İşbirliği artırılmalı	2	67	“Okul ve aile arasındaki işbirliği artırılmalıdır.” (Ö5)
	Tanıtların yapılması	1	33	“Alan tanıtımlarının daha özenle yapıp öğrencilerin ve velilerin daha sağlıklı bir lise seçmelerine olanak verilmelidir.” (Ö7)
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>100</b>	

Tablo 4B’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. işbirliği artırılmalı, 2. Tanıtımların yapılması şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 4.C.** Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan öğretmen kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm algıları.

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Öğretmen Kaynaklı	Mesleki gelişim eğitimlerinin yapılması	3	75	“Milli eğitim bakanlığının mesleki kariyerini geliştiren öğretmenlere mutlak olarak destek vermesi gerekiyor işletmelerdeki usta öğreticiler mühendisler öğretmenler vesaire mutlaka mesleki gelişim adı altında eğitim almaları gereklidir.” (Ö2)
	Mesleki deneyimlerinin olması	1	25	“Meslek öğretmenlerinin atanmadan önce birkaç yıl özel sektörde sigortalarının ve çalışma deneyimlerinin olmasını isterim.” (Ö3)
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>100</b>	

Tablo 4C’ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. mesleki gelişim eğitimlerinin yapılması 2. mesleki deneyimlerinin olması, şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 4.Ç.** Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan eğitim uygulamaları kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm algıları.

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Eğitim Uygulamaları Kaynaklı	Staj süreleri uzatılmalı	5	63	“Öğrencinin kademeli artışla 9. Sınıftan itibaren çıraklık eğitiminde olduğu gibi öğrencinin zamanının birçok kısmını işletmede geçirmesi öğrencinin iş hayatını tanıması ve özgüven kazanmasına, yapacağı mesleği daha yakından tanımasına sebep oluyor. Stajın bize kazandırdığı en büyük avantaj öğrenci bu mesleğe atılmadan önce bu mesleğin piyasada nasıl icra edildiğini ve hangi imkânlarla sahip olduğu bizzat sahada görüyor. Dolayısıyla öğrencinin staja 9. Sınıftan itibaren başlaması beceri eksikliklerinin tamamlanmasında etkili olabilir” (Ö8)
	Mesleki eğitimden anlayan yöneticiler olmalı	1	13	“Öncelikle il milli eğitim müdürlüklerinde mesleki teknik eğitimden anlayan bir personel bir şube müdürü olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü o bölgede mesleki teknik ihtiyacının belirlenmesi sadece meslek öğretmenlerinin inisiyatifine bırakılmamalı bu alanda yetişmiş ve gelişmiş yöneticilerin olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü alanda ihtiyaçlarımız şunlardır dediğimiz zaman sizin dilinizden anlayabilecek yöneticiler olursa bu noktadaki çalışmalar daha kolaylaşıyor. Ama diğer türlü siz bir şeyler teklif ettiğinizde karşınızdaki sizi anlayabiliyor. Dolayısıyla planlamanın başındaki kişilerin meslek eğitimin içinden gelen kişiler olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö1)
	Meslek derslerinin sayısı artırılmalı	1	12	“Akademik olarak en düşük seviyede geldikleri için bize bu dersler verimli geçmiyor zaten, bu derslerden verim alamadıkları için meslek liselerinde daha çok meslek öğrenen okullar haline geldi zaten ailede bu amaçla gönderiyor çocuğunu. Bu anlamda da gelen çocuğun kültür derslerden verim alamamamıza neden oluyor. Dolayısıyla madem bu derslerde ciddi verim alamıyoruz bu derslerin daha düşük hale getirilip meslek derslerinin daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum.” (Ö1)
Okul yöneticileri meslek öğretmeni olmalı	1	12	“Meslek liselerinde okul yöneticilerinin meslek lisesi öğretmenleri arasından görevlendirilmesi sağlanmalıdır.” (Ö7)	
<b>Toplam</b>		<b>8</b>	<b>100</b>	

Tablo 4Ç'ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde eğitim uygulamaları kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. staj süreleri uzatılmalı, 2. mesleki eğitimden anlayan yöneticiler olmalı, 3. meslek derslerinin sayısı arttırılmalı, 4. okul yöneticileri meslek öğretmeni olmalı, şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 4.D.** Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan fiziki ve donanım kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm algıları.

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
Fiziki ve Donanım Kaynaklı	İşletmeler ekonomik destek ve donanım desteği sağlamalı	4	50	"İşletmeci okulda fiziki laboratuvarlar açmalı işletmeler makine teçhizatların bir örneğini okula vermeli bu laboratuvarlarda öğretmen ve öğrenciler çalıştırılıp, bünyesindeki usta öğreticiler mühendisler öğrencilere ders verebilmelidir." (Ö2)
	Devlet desteği arttırılmalı	3	38	"Okullarda yaşanan eksikliklerin daha çok devlet eliyle çözülmesi gerekmektedir." (Ö3)
	Alana uygun fiziki alanlar yapılmalı	1	12	Alana uygun atölyelerin yapılması, belli bir ortak proje değil, meslek alanlarına uygun okulların yapılması gereklidir." (Ö7)
	Toplam	8	100	

Tablo 4D'ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde fiziki ve donanım kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. işletmeler ekonomik destek ve donanım desteği sağlamalı, 2. devlet desteği arttırılmalı, 3. alana uygun fiziki alanların yapılmalı, şeklinde sıralamışlardır.

**Tablo 4.E.** Katılımcıların mesleki eğitimde yaşanan işletme kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm algıları.

Tema	Kod	f	%	Örnek cümle
İşletme Kaynaklı	Meslek odalarıyla ve işletmelerle işbirliği yapılmalı	3	50	"İşletmelere kamu ile işbirliği yapma zorunluluğu getirilebilir. Böylece okul ve işletme arasında kurulan ilişki tam olarak resmiyet kazanır. Böylece işletmelerdeki sorunlar ciddiyetle çözülebilir." (Ö4)
	Bölgelerde proje okulları açılmalı	2	33	"Bölge bazında yani 7 bölgede her bir yerde tam donanımlı kampüsler inşa ederek öğrencilerin kompleks bir eğitim almaları sağlanabilir. Örneğin öğrenciler otomotiv bölümü veya tesisat bölümü okumak istiyorlarsa sadece o bölgeye gidip eğitimlerini alabilirler." (Ö3)
	Kariyer basamakları oluşturulmalı	1	17	"İşletmelerde staj gören öğrencilerin işletmeye daha girer girmez profillerinin belirlenmesi lazım. Şef mi olacak şef yardımcısı mı olacak, 2 yıl çalışırsan şef yardımcısı olursun 4 yıl çalışırsan şef olursun 6 yıl çalışırsan beyaz yakalı olursun gibi protokoller olması gerekir okul ile işletme arasında. Bir unvan verilsin ki öğrenciler hem kendilerini değerli hissetsin hem de işletmelere daha yararlı olsunlar." (Ö2)
Toplam		6	100	

Tablo 4E'ye bakıldığında katılımcıların mesleki eğitimde işletme kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. meslek odalarıyla ve işletmelerle işbirliği yapılmalı, 2. bölgelerde proje okulları açılmalı, 3. kariyer basamakları oluşturulmalı, şeklinde sıralamışlardır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma meslek liselerinde görev yapan meslek öğretmenleri ile birlikte yapılmıştır. Araştırma sonucunda mesleki eğitimde yaşanan birtakım sorunlar belirlenmiştir. Araştırmacılar mesleki eğitimde öğrenci kaynaklı yaşanan sorunları sırasıyla, 1. başarısız öğrencilerin gelmesi, 2. mezun olduğu alanda çalışmak istememesi, 3. kültür derslerine ilgisizlik, 4. işletmelerde uyum sorunu ve devamsızlık ve 5. disiplin sorunları şeklinde bulmuşlardır. Elde edilen bulgular literatürdeki bazı çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Kaya (2021) öğrencilerin mesleki eğitimden mezun olduktan sonra bölümleriyle ilgili bir mesleğe yönelmeyen öğrenci sayısının fazla olduğunu ve bu durumun yetkililerce dikkate alınması gerektiğini ayrıca yetişmiş insan gücünün ülke ekonomisi için üretimde değerlendirilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Özer (2021) ise, mesleki eğitimde uygulanan kat sayı uygulaması ile birlikte akademik anlamda düşük öğrencilerin meslek liselerine yöneldiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Demirtaş ve Küçük (2008) mesleki eğitim veren kız meslek liselerinde öğrenci niteliği konusunda sorunlar olduğunu ve daha çok akademik olarak başarısız öğrencilerin mesleki eğitimi seçtiklerini belirtmişlerdir.

Mesleki eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunlar ise sırasıyla 1. ilgisiz veli ve 2. olumsuz algı şeklinde bulunmuştur. Bu araştırmanın sonucunun bazı araştırmalarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Örneğin Gülhan (2017) mesleki eğitimin veliler ve öğrenciler tarafından tercih edilmeme nedenlerini; mesleki eğitime yönelik olumsuz algı, meslek alanlarını küçümseme, meslek eğitimden mezun olanların meslek sahibi olamayacağı inancı, bu okulda okuyan öğrencilerin düşük akademik kapasiteye sahip olduğu düşüncesi, üniversiteye girişlerde ek puan getirmemesi, son sınıfa doğru kültür derslerinin azalması, velilerin çocuklarını beyaz yakalı görmek istemesi veya öğrencilerin kolay yoldan para kazanma isteği şeklinde sıralamıştır. Aslantürk (2014) ise, mesleki eğitim, toplum nazarında düşük statüli bir değere sahip eğitim sistemi olarak görülmektedir. Bununla birlikte Ergün (2018) mesleki eğitime ailelerin ve öğrencilerin olumlu bakmadıklarını ve mesleki eğitime gelen öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanında çalışmayacak bireyler olduğunu belirtmiştir.

Mesleki eğitimde öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlar sırasıyla 1. tecrübe eksikliği, 2. motivasyon eksikliği ve 3. öğretmen eksikliği şeklinde bulunmuştur. İlgili literatüre bakıldığında bu araştırmanın sonucu bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Çelebi ve Deliktaş (2017) meslek öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarının yeterli olmadığını ve meslek liselerinde meslek öğretmeni eksikliği sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Karateke (2015) ise, meslek öğretmeni sayısındaki yetersizlik ve özellikle öğretmenlerin uygulama konusunda pratik bilgilerde yetersiz olması mesleki eğitim kalitesini etkileyen önemli bir etken olarak ifade etmiştir. Meslek içerisinde uzun yıllar yer alan meslek alanı öğretmenleri maalesef öğretmenlik yıllarına başladıkları bilgi ve donanımla öğretmenlik yapmaya devam etmektedir. Bu da günümüz teknoloji çağında öğrencilere bilgi aktarmada ciddi sorunlar yaşanmasına sebebiyet vermektedir (www.kamuajans.com).

Mesleki eğitimde eğitim uygulamalarından kaynaklı yaşanan sorunlar sırasıyla 1. kültür derslerinin fazla olması, 2. iş alanı olmayan yerlerde program açılması, 3. stajın yetersiz olması ve 4. birden çok okul türünün bir arada açılması şeklinde bulunmuştur. İlgili literatürün incelenmesi neticesinde bu araştırmanın sonuçları bazı araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Uluğ (2019) meslek liselerinde haftalık ders saatlerinin fazla olduğunu ve modüler eğitim sisteminin de ihtiyacı karşılayacak anlamda güncel olmadığını belirtmiştir. Şahin ve Yalçın (2019) ise, 12. sınıfta verilen beceri eğitimlerinin sadece bu sınıf düzeyinde verilmesinin yetersiz olduğu belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Pehlivan ve Karlıklı (2018) 12. Sınıfta verilen beceri eğitiminin yetersiz olduğunu ve beceri eğitimlerinin daha alt sınıflardan başlanarak uzun zaman dilimine yayılması gerektiğini söylemişlerdir.

Mesleki eğitimde yaşanan fiziki ve donanım kaynaklı yaşanan sorunlar sırasıyla 1. donanım eksikliği, 2. temrinlik malzeme eksikliği ve 3. fiziki planlama yanlışlıkları şeklinde bulunmuştur. Bu araştırma neticelerinin bazı araştırma neticeleriyle benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örnek verecek olursak Gülhan (2017) meslek liselerinde eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan fiziki donanım ve malzemelerin yetersiz olduğunu ve okul müdürlerinin çoğunun okullarda bu sorunu yaşadığını belirtmiş ve bu konudaki ihtiyaçların acilen giderilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Adıgüzel ve Berk (2009) ise, mesleki eğitimde yeterliliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi çalışmalarında, mesleki eğitimde donanım eksikliğinden dolayı modüler sistemin tam olarak uygulanamadığını belirtmişlerdir.

Mesleki eğitimde işletme kaynaklı yaşanan sorunlar sırasıyla 1. işverenin olumsuz tutumu, 2. staj yapacak işletmenin olmaması, 3. öğrencilere kaba ve saygısızca davranılması, şeklinde bulunmuştur. İlgili literatür tarandığında bu araştırmanın sonuçlarının bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Örneğin Ergün (2018) işletmelerde beceri eğitimine giden öğrencilere meslek yaptırma konusunda becerilerine güvenilmediğini, bunun yerine öğrencilere getir götür gibi basit işlerin yaptırıldığını ifade etmiştir. Ulutan (2019) ise, muhasebe meslek mensuplarının ortaöğretim muhasebe alanı beceri eğitimine bakış açıları adlı çalışmasında öğrencilerin beceri eğitimi gördükleri işyerinde kendilerine ait masa, bilgisayar gibi imkânlara sahip olduklarını; ancak muhasebe işlemlerin yapılabilmesi için gerekli olan paket programlara giriş için yetkilerinin olmadığını belirtmiştir. Bu eğitimleri almadan veya paket programları kullanmadan beceri eğitimiminin tamamlayan öğrencilerin nitelikli eleman olarak değerlendirilmesinin mümkün olmayacağını söylemiştir.

Araştırmacılar elde edilen bulgular doğrultusunda mesleki eğitimde yaşanan bir takım sorunlar belirlemişlerdir.

- ✓ Meslek liselerine akademik olarak başarısız öğrencilerin yerleşmektedir.
- ✓ Meslek lisesinde okuyan öğrencilerin veli potansiyelinin genel olarak ilgisiz veya parçalanmış bir aile yapısının olduğu belirtilmiştir.
- ✓ Öğrenci ailelerinin geçmişte uygulanan mesleki eğitim politikalarından dolayı mesleki eğitime karşı olumsuz tutumlar geliştirdikleri vurgulanmıştır.
- ✓ Öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanlarında çalışmayıp daha kolay ve rahat para kazanma arzusuyla kendi alanlarında çalışmak istememektedirler.
- ✓ Meslek liselerinde kalkınma öncelikli bölgelerde yörenin ihtiyacı belirlenmeden veya planlanmadan meslek programları açılmaktadır.
- ✓ Çok programlı Anadolu liselerinde meslek alanı okuyan öğrencilerle Anadolu lisesi okuyan öğrencilerin bir arada olmaları meslek lisesi öğrencilerinde motivasyon ve özgüven kaybına neden olmaktadır.
- ✓ Kırsal bölgelerdeki meslek liselerinde öğrencilere staj yeri bulmakta sıkıntılar yaşanmaktadır.
- ✓ Öğrencilere staj yaptıran işverenlerin öğrencileri normal işçi statüsünde değerlendirerek, öğrencilerden normal işçiden beklediği performansı beklemektedir.
- ✓ Bazı programlarda sadece 12. sınıf öğrencilerine verilen haftalık 24 saat staj eğitiminin, öğrencilerin mesleği tanımlarında ve beceri edinmelerinde yetersiz kalmaktadır.

- ✓ İşyeri sahipleri öğrencileri istedikleri zaman stajlarına son verebilmektedir.
- ✓ Kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin şehir merkezlerinde staj yapmaları barınma, beslenme ve ekonomik olarak sıkıntılar yaşamalarına sebebiyet vermektedir.
- ✓ Meslek liselerinde özellikle kırsal bölgelerdeki okullarda donanım ve temrinlik malzeme temin etmede zorluklar yaşanmaktadır.
- ✓ Meslek liselerine işletmelerin ve meslek odalarının gerekli desteği vermedikleri belirtilmiştir.

Araştırmacılar mesleki eğitimde öğrenci kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. öğrenciler sınavla alınmalı, 2. mühendislik alımlarında meslek liselerine öncelik tanınmalı, 3. mezunlar takip edilmeli, 4. yaptırım uygulanmalı ve zorlayıcı kararlar alınmalı, 5. mühendis olacaklarda meslek lisesi okuma şartı aranmalıdır, 6. telafi eğitimleri yapılmalı ve 7. alanlar arası geçiş sağlanabilmeli şeklinde bulmuştur. Literatüre bakıldığında elde edilen bulgular bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Aslantürk (2014) meslek lisesinden mezun olup üniversiteye yerleşmek isteyen öğrencilere ek puan verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Kaya (2021) ise, öğrencilerin mezun olduktan sonra kendi alanlarında istihdam edilebilmeleri için bazı şartların sağlanması, işletmelere kredi verilmesi ve yatırımların teşvik edilmesi gibi önlemler alınarak yetişmiş insan gücünün kullanımı sağlanabilir demiştir. Bununla birlikte Demirtaş ve Küçük (2008) Türkiye’de nitelikli iş gücü için mesleki eğitimde uluslararası alanda geçerli olacak bir belgelendirme sisteminin hayata geçirilmesinin gerekliliğini ifade etmiştir.

Araştırmacılar mesleki eğitimde veli kaynaklı yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini sırasıyla 1. işbirliği artırılmalı ve 2. tanıtımların yapılması şeklinde bulmuştur. Bu bağlamda bu araştırmanın sonuçları bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örneğin Adıgüzel ve Berk (2009) meslek liselerinde eğitim görmek isteyen öğrencilerin tespit edilmesi, ayrıca öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dışında her hangi bir alan ve dala gitmesinin önüne geçilmesi için ilköğretimde rehberlik servislerinin mesleki eğitimi tanıtıcı etkinliklere yer verilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bunun yanında Aslantürk (2014) mesleki eğitimin toplum tarafından tanınmasını sağlamak için Milli Eğitim Bakanlığına, sivil toplum kuruluşlarına, üniversitelere ve meslek odalarına büyük görevler düştüğünü ifade etmektedir.

Araştırmacılar mesleki eğitimde öğretmen kaynaklı yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerilerini sırasıyla 1. mesleki gelişim eğitimlerinin yapılması ve 2. mesleki deneyimlerinin olması şeklinde bulmuştur. İlgili literatürün taranması sonucunda bu araştırmanın sonuçlarının bazı araştırmalarla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Önek verecek olursak Özer’e (2021) göre, öğretmen becerilerinin ve niteliklerinin artırılması eğitim sisteminin kalitesini de arttırmaktadır. Mesleki eğitimde teknolojik gelişmelere ve iş piyasasındaki değişimlere paralel olarak öğretmen becerilerinin de gelişmesi önem arz etmektedir. Demirtaş ve Küçük (2008) ise, öğretmen niteliklerinin artırılması için okul sanayi işbirliğinin artırılması ve hizmet içi eğitimlerin daha kapsamlı olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar mesleki eğitimde eğitim uygulamaları kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. staj süreleri uzatılmalı, 2. mesleki eğitimden anlayan yöneticiler olmalı, 3. meslek derslerinin sayısı artırılmalı ve 4. okul yöneticileri meslek öğretmeni olmalı şeklinde bulmuştur. Bu araştırmanın sonuçları bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Örneğin Özer (2021) işbaşında yapılan beceri eğitimleri, öğrencilerin mezun olduktan sonra katılacakları iş hayatını yakından tanımalarına, beceri kazanmalarına ve kendilerine olan güvenini arttıracaklarını söylemiştir. Aslantürk (2014) ise meslek liselerinde uygulamalı ders saati sayılarının artırılmasının öğrenciler için faydalı olacağını ifade etmiştir.

Araştırmacılar mesleki eğitimde fiziki ve donanım kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. işletmeler ekonomik destek ve donanım desteği sağlamalı, 2. devlet desteği artırılmalı ve 3. alana uygun fiziki alanlar yapılmalı şeklinde bulmuştur. İlgili literatürün taranması sonucunda bu araştırmanın sonuçların bazı araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Meslek eğitimin kendinden beklenenleri yapabilmesi için toplumdan, iş piyasasından ve devletten daha fazla destek alması gerekmektedir (Aslantürk, 2014; Gülhan 2017). Adıgüzel ve Berk’e (2009) göre ise, mesleki eğitimin pahalı bir eğitim olduğundan dolayı mesleki eğitim ihtiyaçlarının sadece devlet tarafından karşılanması güç görünmektedir. Bu sebeple mesleki eğitimde gerekli olan donanım ve malzeme ihtiyaçları işverenler tarafından karşılanabilir şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar mesleki eğitimde işletme kaynaklı yaşanan sorunlara çözüm önerilerini sırasıyla 1. meslek odalarıyla ve işletmelerle işbirliği yapılmalı, 2. bölgelerde proje okulları açılmalı ve 3. kariyer basamakları oluşturulmalı şeklinde bulmuştur. Literatüre bakıldığında elde edilen bulgular bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Örnek verecek olursak Kaya (2021) işletmelerde beceri eğitimi alan öğrencilerin daha nitelikli ve kalifiyeli bir eleman olmaları için işletmeler arasındaki işbirliğinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Gül (2008) ise, mesleki eğitime öğrenci çekebilmek için mesleki eğitimden mezun olan öğrencinin istihdam olanağının da düşünülmesi



gerektiğini belirtmiştir. Meslek odalarıyla işbirliği yapıp istihdam olanakları sağlanırsa başarılı öğrencilerin mesleki eğitime olan taleplerinin artacağını söylemiştir.

Araştırmacılar meslek eğitimde yaşanan sorunlara ilişkin, bulgulardan hareketle aşağıdaki önerileri getirmişlerdir.

- ✓ Üniversitelerin mühendislik bölümlerine alınan öğrencilerin mesleki ortaöğretim mezunu olma şartı aranabilir veya öncelik tanınabilir.
- ✓ Meslek liselerine öğrenci alımlarına sınav şartı getirilebilir.
- ✓ Toplum gözünde mesleki eğitimin önündeki olumsuz algıyı önleyebilmek için çeşitli tanıtımlar yapılabilir.
- ✓ Mesleki eğitime talebi arttırmak için ve mezuniyet sonrası kendi alanlarında çalışabilmeleri için mesleklerinde kariyer basamakları oluşturulabilir.
- ✓ Mesleki eğitim öğrencilerinin mezun oldukları alanda istihdam edilebilmeleri için işyerleri ile çeşitli protokoller yapılarak istihdamları sağlanabilir.
- ✓ Mesleki eğitimde okul merkezli bir eğitim anlayışı yerine, işyerleriyle daha fazla işbirliğini gerektirecek okul-ışletme merkezli bir anlayış benimsenebilir.
- ✓ İşletmelerin okullara daha fazla yatırım yapmaları sağlanarak, öğrencilerin daha nitelikli bir ara eleman olarak iş hayatına katılmaları sağlanabilir.
- ✓ Kalkınma öncelikli yerlerde, bölgenin ihtiyacı gözetilerek program ve alanların açılması, ihtiyaç duyulmayan programa ve alanların kapatılması sağlanabilir.
- ✓ Mesleki eğitim programlarının nüfusun dağılık olduğu yerlerde Çok Programlı Anadolu Lisesi türü altında değil de, tek bir okul türü adı altında açılması sağlanabilir.
- ✓ Milli eğitim müdürlüklerinde meslek liselerinde veya mesleki eğitim merkezlerinde görev yapmış ve mesleki eğitimin sorunlarını bilen yöneticiler görevlendirilebilir.
- ✓ Meslek öğretmenlerinin, teknolojideki gelişmelerle ortaya çıkan yeni makine ve teçhizatların kullanımı için mesleki gelişim eğitimleri düzenlenebilir.
- ✓ Meslek liselerinin donanım ve temrinlik ihtiyacının karşılanması için işletmeler ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekli ekonomik desteğin verilmesi sağlanabilir.
- ✓ Meslek liselerinde öğrencilere 9. Sınıftan itibaren 12. Sınıfa kadar, süresi giderek artan bir staj eğitimi verilebilir. Böylece öğrencilerin mesleğin avantajlarını zorluklarını görmesi, beceri edinerek yetenekleri geliştirmesi ve özgüven kazanması sağlanarak daha nitelikli insan gücü yetiştirilebilir.
- ✓ Öğrenciler mezun olduğu alanlarda çalışması için zorlayıcı kararlar alınmalı bu durum öğrencilerin ve ailelerinin tercihlerine bırakılmamalıdır.

Günümüzde en önemli üretim ve istihdam faktörleri, bilim ve teknolojik alanda uzmanlaşmış ve iyi yetişmiş insan gücünün olmasıdır. Bir ülkedeki sosyal ve kültürel alandaki yaşam standardının alım gücünün yüksek olması ve sanayi alanındaki gelişmişlik bilim ve teknolojideki ilerleme faktörlerine bağlıdır. Bu anlamda hem nitelik hem de nicelik yönünden yeterli üretimin gerçekleştirilmesinde, mesleki eğitim veren meslek liselerine ve mesleki eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Çelebi ve Deliktaş, 2017). Sonuç olarak mesleki eğitim dinamik bir yapıya sahip olduğundan sürekli olarak değişim göstermektedir. Türkiye’de yıllarca mesleki eğitimin geliştirmesi yönünde politikalar izlenmiş olsa da günümüzde hala mesleki eğitimi veren okulların ve mesleki eğitim kurumlarının birtakım sorunlar yaşadığı ve bu sorunların istihdamı arttırmak ve güçlü bir ekonomiye sahip olabilmek için ivedilikle çözülmesi sonucuna varılmıştır.

## KAYNAKÇA

1. Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim fakültesi Dergisi*, 1(1), 220-236.
2. Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal M. ve Şahin, M. (2014). Meslek yüksek okullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3), 133-140.
3. Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.

4. Aslantürk, M. (2014). *Türkiye’de mesleki teknik eğitimin yaşadığı sorunlar ve çözümleri konusunda mesleki eğitim yöneticileri, meslek dersleri öğretmenleri ve eğitimcilerin görüşlerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniveristesi, Kahramanmaraş.
5. Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.
6. Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 383-396.
7. Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
8. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
9. Çelebi, M. D. ve Deliktaş, M. (2017). Meslek liselerinde yaşanan sorunlar ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ilişkisi. Kayseri örneği. *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı*, 225-240.
10. Demirtaş, B. ve Küçük, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KEFAD)* 9(3), 147-159.
11. Ergün, H. (2018). Okul müdürleri ve işveren gözüyle mesleki eğitim sorunları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 0-0.
12. Gömleksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 174-198.
13. Gül, H. (2008). Türkiye’nin Eğitim Sorunları, AKP’nin Eğitime Bakışı ve Çözüm Önerileri. *Toplum ve Demokrasi*, 2 (3), 181–196.
14. Gülhan, A. (2017). *meslek liseleri yöneticileri gözüyle meslek liselerinin önemi, mevcut durumu, sorunları ve çözüm önerileri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
15. Kaya, N. (2021). *Meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin işletmelerdeki beceri eğitiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi. Denizli.
16. Karateke, T. (2015). İmam-hatip liselerinde idarecilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik nitel bir çalışma. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (5), 145-171.
17. Korber, M. (2019). Does vocational education give a labour market advantage over the whole career? A comparison of the United Kingdom and Switzerland. *Social Inclusion*, 7(3), 224-253.
18. Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in Education: A user’s guide*. Sage publications.
19. Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage Publications.
20. OECD (2010). *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth A G20 Training Strategy*. <https://www.oecd.org/g20/summits/toronto/G20-Skills-Strategy.pdf>.
21. Okay, Ş. (2009). Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Öğrencilerinin Memnuniyet Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Alan Araştırması: Denizli İli Örneği. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Çanakkale. <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/123.pdf>.
22. Özer, M. (2021). Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 1-16.
23. Özer, M. (2020). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi Türkiye’nin mesleki eğitimle imtihanı*. (1. Baskı). İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
24. Özkan, H. H. (2009). Mesleki Teknik Eğitimde İnovasyon İhtiyacı. *I Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, Çanakkale.
25. Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
26. Pehlivan, A. ve Karlıklı, M. (2018). Ortaöğretim kurumlarında verilen muhasebe eğitiminin muhasebecilik mesleğine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 151-165.

27. Şahin, A. ve Yalçın, H. (2019). *Meslek lisesi öğrencilerinin işletmelerdeki beceri eğitimi*. 4. Uluslar arası Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Sempozyumu Bildirim Kitabı, 224-235.
28. Uçar, C. ve Özerbaş, M.A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
29. Uluğ, Z. A. (2019). *Yönetici görüşlerine göre meslek liselerinin sorunları ve çözüm önerileri (Esenyurt ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. İstanbul.
30. Ulutan, R. (2019). *muhasabe meslek mensuplarının ortaöğretim muhasabe alanı beceri eğitimine bakış açıları*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Bartın.
31. Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
32. Yıldırım, A, Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
33. Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 1999.
34. <https://www.kamuajans.com/mesleki-ve-teknik-egitimde-sorunlar-ve-cozum-onerileri>



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 840-850

Arrival  
01 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63408  
Article Serial Number  
5

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63408>

How to Cite This Article  
Koç Doğan, N. E. (2022).  
"Genç -Yıldız Erkekler  
Grekoromen Güreş Milli  
Takım Sporcularının Öz-  
Duyarlıkları ve Yaşam  
Doyum", Journal Of Social,  
Humanities and  
Administrative Sciences,  
8(54):840-850



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.  
This journal is an open access, peer-  
reviewed international journal.

# Genç -Yıldız Erkekler Grekoromen Güreş Milli Takım Sporcularının Öz-Duyarlıkları ve Yaşam Doyum Durumlarının İncelenmesi

Study of Self-Compassion and Life Satisfaction Among Male Wrestling National Team Greko-Roman Junior-Cadet Category Athletes

Nur Elvan Koç Doğan

Arş. Gör. Karabük Üniversitesi, Hasan Doğan Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Spor Yöneticiliği Bölümü, Karabük, Türkiye

## ÖZET

Dünya tarihinin en eski spor branşlarından biri olan güreş, Türk spor tarihinde en çok madalya kazanılan spor dalıdır. Bu başarıda, ata sporu olarak nitelendirilen güreş sporcularının tüm benlikleriyle katılım sağlamaları belirleyicidir. Bu çalışmada, Güreş Millî Takım kampında bulunan yıldız-genç kategorisindeki erkek sporcuların yaşam doyumları ile öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Bu çalışmaya yönelik veri toplama amaçlı izinler alınmıştır. Bu çalışma Millî Takım kampında bulunan 42 sporcuya Kişisel Bilgi Formu, Yaşam Doyumu Ölçeği ve Öz-Duyarlık Ölçeği kullanılarak yapılmıştır. Veriler analiz edilirken Korelasyon Analizi ve Çok Yönlü Varyans Analizi, Bağımsız gruplar t-testi tekniklerinin uygulanmıştır. Çalışmanın verileri incelendiğinde, yaşam doyumunun öz-duyarlık ölçeğinin olumlu alt boyutları olan öz-sevecenlik, bilinçlilik ve paylaşımların farkında olma ile pozitif ilişkili olduğu; öz-duyarlık ölçeğinin olumsuz alt boyutları olan öz-yargılama, izolasyon ve aşırı özdeşleşme ile negatif ilişkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgularla ilgili alan yazını karşılaştırılarak konuyla ilgili araştırma yapacaklara öneriler sunulmuştur. Üst düzey sporcularının kendilerine ait duyarlılıkları ve yaşamlarına yönelik doyumları üzerine yapılacak araştırmalar, sporcuların ruhsal bütünlüklerine yönelik veriler elde edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Öz-Duyarlık, Yaşam Doyumu

## ABSTRACT

Wrestling, one of the oldest sports branches in world history, is the sport with the most medals in Turkish sports history. In this success, it is decisive that the athletes participate in wrestling, which is described as an ancestral sport, with their whole selves. Throughout this research, the correlation between the self-compassion levels and life satisfaction of the athletes in the junior-cadet category in the Wrestling National Team camp was investigated. Personal information, life satisfaction scale and self-compassion scales are used in the collection of data among 42 athletes in the National team. In conclusion of the usage of Correlation Analysis and Multidirectional Analysis of Variance techniques, life satisfaction was positively related to self-compassion, consciousness and awareness of sharing, which are positive sub-dimensions of self-compassion; It has been found out that self-compassion is negatively linked to the negative sub-dimensions of self-judgment, isolation and over-identification. Comparing the literature on the findings obtained, suggestions are presented to those who will conduct research on the subject. Researches on the sensitivities of high-level athletes and their satisfaction with their lives will provide data on the mental integrity of the athletes.

**Keywords:** Self-Compassion, Life Satisfaction

## 1. GİRİŞ

Bireylerin ruhsal sağlığı ve mevcut bulunan mutluluk seviyesi hakkında bilgi veren önemli olgulardan biri yaşam doyumudur. Ayrıca bireylerin hayattaki beklenti ve amaçlarına yönelik hangi düzeyde ulaşmış ve ulaşamadığını değerlendirmesidir. Bu değerlendirme süreci yansıtmakta ve tüm alanları kapsamaktadır (Şahin, 2008; Vara, 1999). Bireylerin duyguları, duyguları algılamaları, mutlulukları gibi psikolojik özellikleri, yaşamın vazgeçilmez bir bileşenidir. Yetim’inde ifade ettiği gibi yaşama ilişkin kognitif algılamalar ve bu algıları değerlendirme boyutu yaşam doyumunu hayati derecede önemli kılmaktadır (Yetim, 2001). Ayrıca yaşam doyumunu, bireylerin iyi bir hayatın ne olduğuna dair oluşturdukları bireysel ölçütlerle yaşamlarının aile, arkadaş, iş çevresi, okul gibi alanlarındaki niteliğinin bütünsel bir yapı olarak değerlendirilmesidir (Christopher, 1999). Yaşam doyum ile ilişki kurulabilecek en önemli kavram Neff’in 2003 yılında ortaya koyduğu Öz-duyarlılık kavramıdır. (Neff, 2003a). “Öz-duyarlılık” ve “duyarlılık” kavramları birbirleri ile doğrudan ilişkili olmakla beraber bireyleri önemsemeyi ve bireylerin acı ve üzüntülerine yönelik duyarlı bir beklentide olmayıda içermektedir (Neff & Germer, 2013). Bireylerin yanlış yapabileceklerini ve olası başarısızlık durumunu kabul gösterip bu gibi hususlara yönelik insanlara anlayış ve sabır yanında sevecen tavırlarla yaklaşılmasını; önyargı olmaksızın onların anlaşılmasına çalışılmasını gerektirmekle beraber (Öveç, 2007; Soyer, 2010) aynı zamanda kişinin kendi yetersizlik ve başarısızlıklarına yönelik anlayışlı olmasını; duygu durumuna yönelik açık olmasını; başkalarına olduğu gibi kendine yönelik hassas ve iyimser bir tutum sergilemesini ve yaşanabilecek olumsuz olarak atfedilen deneyimin hayatın bir parçası olduğunu kabul ve idrak etmesini de içermektedir (Neff, 2003a). Yaşam doyumuna ve öz-duyarlılığa yönelik çalışmalar, çeşitlilik



göstermektedir. Sporcuların hayatlarının en önemli odak noktası, yaptıkları spor olduğu için özellikle sporculara ve spor branşlarına yönelik çalışmaların COVID-19 sonrası önem kazandığı görülmektedir. Sporcuların yaptıkları spor dalları ve sporcu kimliklerine yönelik yaşam doyumları ve öz-duyarlılıkları, giderek önemli görülen bir konu hâlini almaktadır.

## 2. GENEL KAVRAMLAR

### 2.1. Yaşam Doyumu

Tarihsel süreç içerisinde çok yönlü olarak ele alınmadığı fark edilen bireylerin, yaşama yönelik tutumları, bakış açıları ve algılamaları önemli bir çalışma unsuru olarak görülmeye başlanmıştır. Böylece yaşam doyumu konusuyla ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. Yaşam doyumu, ilk kez 1961 yılında Bernice Neugarten, Robert J. Havighurst ve Sheldon Tobin tarafından ortaya konarak genel olarak hayattan duyulan memnuniyetin ifadesi olarak kullanılmıştır (Gillespie & Louw, 1993: 26). Yapılan çalışmalarla bireylerin hayatlarının her alanında sahip oldukları duygu, düşünce (Jan & Masood, 2008); moral, mutluluk, iyi olma (Chen, 2001) gibi durumları da kapsayacak şekilde kavram alanı genişletilmiştir. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar, yaşam doyumunun bireyin amaçladığı hedeflere ulaşması; kendini değerli görmesi; geçmişte yaşadığı olumlu veya olumsuz duygularla barışık olması; iyimser davranışlar sergilemesi ve yaşadığı hayattan keyif alması olarak beş faktöre bağlı olduğu vurgulanmıştır (Aslan, 2020: 20).

Literatür incelendiğinde, yaşam doyumunun birçok farklı değişkenle ilişkili olduğu dikkat çekmektedir (Sahraç, 2008). Yaşam doyumu, kişinin yaşam kalitesinin öznel bir değerlendirme sürecidir (Sousa & Lyubomirsky, 2001). Bireyin idealindeki hayat ile var olan hayatının karşılaştırılması olarak da nitelendirilebilmektedir. Bu nitelendirme, bireyin var olan hayatında kendini iyi, güçlü hissetme derecesine göre yaşam doyum durumunu belirlemektedir (Cummins & Nistico, 2002). Ayrıca kendini iyi hissetme, mutluluk ve moral gibi bireyin sahip olduğu kişisel tutumlara göre de belirlenmektedir (Sung, 2003). Yaşam doyumu, bireylerin hayatlarında sahip oldukları olumlu veya olumsuz duygu seviyelerine göre oluşmaktadır (Schimmack, Schupp, & Wagner, 2008). Bunlara ek olarak bireylerin sosyo-demografik özelliklerine ve genel olarak yaşam koşullarına bağlı olarak değişim göstermektedir (Galinha & Pais-Ribeiro, 2011). Yaşam doyumu; iş doyumu, aile, evlilik, arkadaşlık ve sosyal çevre gibi ilişkiler de etkilemektedir (Proctor, Linley, & Maltby, 2009). Ayrıca yaşam doyumu, bireylerin geleceğe yönelik tutumlarını ve var olan seçeneklerine yönelik hissettiklerini de ifade etmektedir (Anand, 2016). Bunlarla beraber ilişkilerinden memnun olma, hedeflerine ulaşmada doyum sağlama yanında hayatla başa çıkma becerisi olarak değerlendirilmelidir. Bireyin hayatıyla ilgili olumlu bir tutuma sahip olması olarak da nitelendirilebilir. Pavowski (2012), yaşam doyumunun çok çeşitli konular ile değerlendirilebileceğini ifade eder. Bu nedenle yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamı ile ilgili genel yargıları ve değerlendirmesi olarak da tanımlanabilir. Ayrıca yaşam doyumu, bireyin kendi durumuna uygun gördüğü standartları, günlük yaşamıyla kıyaslamasıdır. Bu açıdan başarılı olan birey, hayatına dair değerlendirmeleri yaşam doyumu üzerinden yapmaktadır (Pavot & Diener, 1993). Güçlü yönlerini öne çıkarma, yaşamdan alınan hazzı artırma gibi etkenlerle yaşam doyumu, insan hayatında büyük öneme sahiptir (Veenhoven, 1988). Yaşam doyumu yüksek bireyler, yaşamdaki etkinliklerden daha fazla keyif almakta; kendilerini daha değerli görmekte ve hayata yönelik genellikle daha pozitif bir tutumla yaklaşmaktadır (Özer ve Karabulut, 2003). Hayata yönelik yaşam doyumuna ulaşan bireyler, daha üretken olmakta ve süreçleri daha iyi yönetmektedir. Ayrıca sağlıklı ilişkiler kurmayı sağlamasını ve stresten uzaklaştırması gibi katkılarıyla mutluluk oranını arttırmakta ve yaşamsal standartları da yükseltmektedir (Keser, 2003).

Beden ve ruh sağlığı ile yakından ilişkili olan yaşam doyumu, sporcular için de önem arz etmektedir. Sporcuların kaliteli yaşam sürmesi, ilişkilerini sağlıklı olarak yönetmesi, olumlu duygular kadar olumsuz duygularla baş etmesi öznel iyi olma durumu olan yaşam doyumuyla ilişkilidir (Özer & Karabulut, 2003).

### 2.2. Öz-Duyarlılık

Literatürde “self compassion” olarak geçen kavram, Türkçede “öz şefkat” (Andiç, 2013; Bayar, 2016; Şendir, 2019; Alaloğlu, 2020); “öz anlayış” (Deniz, Kesici ve Sümer, 2008) ve birçok çalışma da ise “öz-duyarlılık” (Öveç, 2007; Tel, 2011; Asıcı, 2013; Özyurt, 2019; Akın, Akın & Abacı, 2007; Ergün, 2012; Erkoç, 2017; Dönmez, 2019) olarak kullanılmaktadır.

Neff'e göre öz-duyarlılık kavramı, olumsuz yaşam tecrübelerinden sonra kişinin yaşadığı acıyı bilincinde olarak yaşamasıdır (Neff, 2003). Ayrıca bireyin kendi hataları kaynaklı olmayan hayat koşullarında, kendine yönelik olumsuz duygu durumlarıyla başa çıkması; kendine şefkatle yaklaşması olarak da tanımlanmaktadır (Neff, 2009). Bununla beraber öz-duyarlılık, bireyin dengeli bir bakış açısı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Hollis-Walker & Colosimo, 2011). Öz-duyarlılık hâlinin psikolojik iyi oluşu sağladığı, bireysel ve çevresel ilişkilerde bireylerin sağlıklı bir tutum sergilemesine yol açtığı düşünülmektedir (Neff, 2003).

Öz-duyarlılığın alt boyutları olarak “öz şefkat, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma”; “izolasyon, bilinçli farkındalık”; “aşırı özdeşme” olarak üç temel öğeyi içerirken beş alt boyut oluşturmaktadır (Neff, 2003a, 2003b). Öz şefkat, bireyin kendine karşı empati, anlayış göstermesi olarak tanımlanırken öz-yargılama, bireyin kendini acımasızca eleştirmesi ve hatalarına karşı kendini affetmemesi olarak tanımlanır. Paylaşımların bilincinde olmaksa kusur diye atfedilen özelliklerin başkaları ile paylaşılmasını içermektedir. Kendini soyutlamak ise izolasyon olarak görülerek acı, üzüntü karşısında bireyin kendinden utanması ve diğer insanlardan uzaklaşması olarak tanımlanır (Barnand & Curry, 2011; Neff, 2003a, 2003b, 2012). Bilinçli farkındalık (Kabat- Zinn, 1994) ise anı fark etme, dikkat verme ve duyguları bilinçli olarak kabul etme olarak değerlendirilir. Aşırı özdeşim, buna paralel olarak bireyin kendi düşünce, duygu ve davranışlarını uzun uzadıya düşünmesi ve kendine yönelik farkındalığı engellemesi olarak tanımlanmıştır (Barnand & Curry, 2011; Neff, 2003a, 2003b, 2012).

Bu tanımlamalardan yola çıkarak bireylerin başarısız olma, beklentileri karşılayamama gibi durumlarda kendini acımasızca eleştirmek yerine ruhsal dengeyi sağlayarak kendini teşvik etmesi durumunun öz-duyarlılıkla ilgili olduğu söylenebilir (Öveç, 2007). Kendine şefkat gösterme ve kendine yönelik algılarını olumlu yönde değiştirme de bireysellik algısında olumlu değişim yaratır (Çolakoğlu, 2013). Bu bağlamda öz duyarlı bireyler, başarısızlıklara yönelik durumları, öğrenme fırsatına çevirerek kendilerine yönelik anlayışlı bir tutum sergiler; performanstan ziyade öğrenme ve kendilerini geliştirme amacı taşırlar (Kaplan, 2021). Ayrıca başarısız olma korkusu ve toplum tarafından reddedilme korkularını da daha az yaşarlar (Germer, 2009).

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırma, betimsel bir çalışmadan oluşmaktadır. Araştırmada, Greko-romen Güreş Millî Takım kampında bulunan yıldız - genç kategorisindeki erkek sporcuların, yaşam doyumları ve öz-duyarlılık düzeyleri arasındaki mevcut ilişkinin varlığına yönelik inceleme yapılabilmesi için ilişkiisel tarama modeli kullanılması uygun görülmüştür.

#### 3.2. Çalışma Grubu

2020-2021 yılı Güreş Millî Takım kampında yer alan yıldız – genç grekemen kategorisinde bulunan erkek sporcular araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Yıldız ve genç kategorileri 14-18 yaş grubu ortaokul ve lise öğrencileri olmaktadır.

#### 3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için yaşam doyumlarına yönelik olmak üzere Yaşam Doyumu Ölçeği, öz duyarlılıklarına yönelik ise Öz-Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca çalışma için demografik özelliklere yönelik araştırmacı tarafından bizzat oluşturulan Kişisel Bilgi Formu, kişisel verilere yönelik hazırlanmış olup, çalışma grubuna uygulanmıştır. 1985 yılında üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu seviyelerini ölçmek amacıyla Ed Diener, Robert Emmons, Randy Larsen ve Sharon Giffin’ in geliştirdiği “Yaşam Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal adı Satisfaction with Life Scale’dir. Bu ölçek beş madde ve tek boyuttan oluşan “hiç uygun değil” ile “çok uygun” arasında 1’den 7’ye doğru ilerleyen likert tipi bir ölçektir. Köker tarafından 1991 yılında ölçek Türkçeye çevrilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda güvenirlik katsayısı, .85; madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında hesaplanmıştır. Bu ölçek bireyin kendini değerlendirmeye yönelik olarak en yüksek 35 ve en düşük 5 puanları alınabilir bir yapıya sahiptir. Yüksek puan memnuniyet derecesinin fazlalığını, düşük puan ise memnuniyet derecesi azlığını belirtmektedir. Yapılan çalışmada yaşam doyumu ölçeğinin iç tutarlık katsayısı ise .86 olarak bulunmuştur.

2003 yılında Neff tarafından “öz-duyarlılık ölçeği” geliştirilmiş ve orijinal halinde 6 alt boyut ve 26 madde bulunmaktadır. Bu 6 alt boyut; “öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik, öz-sevecenlik ve aşırı özdeşleşme” dir. Bireylerin kendileri tarafından uygulayabilecekleri, “1, hiçbir zaman”; olmak üzere sırası ile “2, nadiren”; “3, sık sık”; “4, genellikle” ve “5, her zaman” şeklinde 5’li likert tipi derecelendirme mevcuttur. 2007 yılında Akın, Akın ve Abacı tarafından Türkçeye çevrilmiş yapı geçerliliğine yönelik Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Alt boyutlara için iç tutarlılık katsayısı, izolasyon alt boyutu için .80; öz-sevecenlik alt boyutu için .77; bilinçlilik alt boyutu için;.74; aşırı özdeşleşme alt boyutu için .74; öz-yargılama alt boyutu için .72; paylaşımların bilincinde olma alt boyutu için .72 ve ‘olarak sıralanmıştır. Yapılan bu çalışma için, Öz-Duyarlılık Ölçeğinin iç tutarlık katsayısı ise .72 ile .80 arasında değiştiği gözükmektedir.

#### 3.4. Verilerin Toplanması

Bu araştırma için verilerin toplanmasına yönelik Türkiye Cumhuriyeti Güreş Federasyonu Teknik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Uygulamaya geçmeden önce araştırmacı, sporculara kendini tanıtmış olup araştırma hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca veri toplamaya yönelik araçların ne şekilde cevaplandırılacağı konusunda gerekli ve

uygun açıklamalar yapmış ve sporcuların uygulamaya yönelik soruları cevaplandırmıştır. Bununla birlikte sporcuların yanıtlamış oldukları cevapların gizli tutulacağı, sadece araştırma için kullanılacağı ve cevaplara dair kişisel bir değerlendirme yapılmayacağını belirterek sporculardan doğru ve samimi cevaplar vermelerini istemiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizi için istatistik programı olan SPSS 24 kullanılmış olup, yaşam doyum ölçeği ve öz-duyarlık ölçeği ve öz-duyarlık ölçeğine ait alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş, Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Ayrıca sporcuların eğitim durumu, kitap okuma ve tiyatroya/sinemaya gitme sıklıklarının öz-duyarlığın alt boyutları açısından anlamlı bir farklılık yaratıp yaratmadığını değerlendirmek için Tek Yönlü Varyans Analizi ve bağımsız gruplara yönelik t-testi kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR

### 4.1. Milli Takım Kampında Bulunan Sporcuların Yaşam Doyumu Düzeyi ve Öz-Duyarlık Düzeylerine Yönelik Veriler

Millî Takım kampında bulunan sporcuların “Yaşam Doyumu Ölçeği” ve “Öz-Duyarlık Ölçeği” ve Öz-duyarlılık ölçeğine ait alt boyutlar olan sırası ile öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik, aşırı özdeşleşme boyutlarından aldıkları ortalama puan ve standart sapma değerleri, Tablo 1’de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Milli Takım Kampında Bulunan Sporcuların Öz-Duyarlık Ölçeği ve Öz –Duyarlık Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlara Ait Ortalama ve Standart Sapma Değerlerine Yönelik Veriler (N=42)

	X	ss
Yaşam Doyumu	4,07	1,29
Öz-Sevecenlik	3.02	.65
Öz-Yargılama	3.01	.71
Paylaşımların Bilincinde Olma	2.91	.69
İzolasyon	3.20	.73
Bilinçlilik	3.12	.67
Aşırı Özdeşleşme	3.20	.62
Öz-Duyarlılık Toplam Puan	2.97	.68

Öz-Duyarlık Ölçeği’nin alt boyutlarından alınan veriler incelendiğinde en yüksek puanlamadan en düşük puanlamaya göre sıralama; aynı derecede izolasyon, aşırı özdeşleşme, bilinçlilik, öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma şeklinde gözükmektedir.

Öz-Duyarlılığa ait toplam puanlar için 1-2.5 arası düşük düzey olarak, 2.5-3.5 arası orta düzey olarak son olarak 3.5-5 arası ise yüksek düzey olarak değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmamıza yönelik toplam öz duyarlılık puanı orta düzeyde olduğu görülmektedir ( $x = 2.97$ ). Ayrıca Yaşam Doyumu Ölçeği verileri incelendiğinde ortalama  $x=4.07$ , standart sapma  $ss=1.29$  olarak bulunmuştur.

### 4.2. Milli Takım Kampında Bulunan Sporcuların Yaşam Doyumu Ölçeği’nden Alınan Puanları ve Öz-Duyarlık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Veriler

Millî takım kampında bulunan sporcuların Yaşam Doyum Ölçeği’nden aldıkları puanlarla Öz-Duyarlık Ölçeği ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon Analizi sonuçları, Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Milli Takım Kampında Bulunan Sporcuların Yaşam Doyum Ölçeğinden ve Öz-Duyarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkilere Yönelik Veriler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
Öz-Sevecenlik	1.00						
Öz-Yargılama	-.40**	1.00					
Paylaşımların Bilincinde Olma	.60**	.37*	1.00				
İzolasyon	.55**	.41**	-.36*	1.00			
Bilinçlilik	.54**	.33*	.43**	.45**	1.00		
Aşırı Özdeşleşme	.37*	.10	-.40**	.13	-.28	1.00	
Yaşam Doyumu	.43**	.14	.43**	.31*	.28	.20	1.00
Ortalama	15.11	15.07	11.64	12.8	12.83	20.35	13.32
Standart Sapma	3.26	3.56	2.78	2.94	2.51	6.49	2.08

$p < .05$ \*  $p < .01$ \*\*

Yukarıda bulunan tablo 2’ye ait veriler incelendiğinde öz-duyarlılığa ait alt boyutları olan öz-sevecenlik, öz-yargılama, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşme, paylaşımların farkında olma boyutları ile yaşam doyumunda, anlamlı yönde ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca öz-duyarlık alt boyutlarına yönelik veriler incelendiğinde ilk boyut olan

öz sevecenlik boyutu ile yaşam doyumu arasında orta seviyede ve pozitif yönlü ( $r=.43$ ;  $p<.01$ ), öz yargılama alt boyutu ile yaşam doyumu arasında orta seviyede ve negatif yönlü ( $r=-.40$ ;  $p<.01$ ), paylaşım bilincinde olma alt boyutu ile yaşam doyumu arasında yüksek seviyede ve pozitif yönlü ( $r=.60$ ;  $p<.01$ ), izolasyon alt boyutu ile yaşam doyum arasında orta seviyede ve negatif yönlü ( $r=-.36$ ;  $p<.01$ ), bilinçlilik alt boyutu ile yaşam doyum arasında orta seviyede ve pozitif yönlü ( $r=.45$ ;  $p<.01$ ), aşırı özdeşme alt boyutu ile yaşam doyumu arasında orta seviye de ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

### 4.3. Millî Takım Kampında Bulunan Sporcuların Öz-Duyarlık Ölçeğine Ait Alt Boyutlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Veriler

Araştırmanın örneklemini oluşturan sporcuların Öz- duyarlılık Ölçeğinin alt boyutları ile eğitim düzeyine göre ilişkileri incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları, Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Millî Takım Kampında Bulunan Sporcuların Öz-Duyarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin T-testi Sonuçlarına Yönelik Veriler

Eğitim durumu değişkeni t-test tablosu	x	ss	t	df	p	
Öz-Sevecenlik	Ortaokul	2.94	.86	-.35	40	>.05
	Lise		3.04	.61		
Öz-Yargılama	Ortaokul	2.62	.63	-1.72	40	<.05
	Lise		3.09	.71		
Paylaşımların Bilincinde Olma	Ortaokul	2.46	.79	-1.91	40	>.05
	Lise		3.00	.65		
İzolasyon	Ortaokul	3.07	.98	-.51	40	>.05
	Lise		3.22	.68		
Bilinçlilik	Ortaokul	3.28	.60	.69	40	>.05
	Lise		3.09	.68		
Aşırı Özdeşleşme	Ortaokul	3.39	.62	.84	40	>.05
	Lise		3.17	.63		
Yaşam Doyumu	Ortaokul	3.71	1.51	-.79	40	>.05
	Lise		4.14	1.26		

$p <.05$ \*  $p <.01$ \*\*

Katılımcıların eğitim durumları ile öz-sevecenlik düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi için bağımsız grup t-test yapılmıştır. Buna göre eğitim durumu ile öz-sevecenlik alt boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır:  $t(40)=-.35$ ,  $p>.05$ . Liseye giden katılımcıların öz-sevecenlik ortalamaları ( $x=3.04$ ,  $ss=.61$ ), ortaokula giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=2.94$ ,  $ss=.86$ ) daha yüksektir. Eğitim durumu değişkeni ile öz-yargılama alt boyutu arasında, anlamlı bir fark bulunamamıştır:  $t(9.25)=-1.72$ ,  $p<.05$ . Liseye giden katılımcıların öz-yargılama ortalamaları ( $x=3.09$ ,  $ss=.71$ ), ortaokula giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=2.62$ ,  $ss=.63$ ) daha yüksektir. Eğitim durumu ile paylaşımın bilincinde olma alt boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır:  $t(40)=-1.91$ ,  $p>.05$ . Liseye giden katılımcıların paylaşımın bilincinde olma ortalamaları ( $x=3.00$ ,  $ss=.65$ ), ortaokula giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=2.46$ ,  $ss=.79$ ) daha yüksek bulunmuştur. Eğitim durumu ile izolasyon alt boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır:  $t(40)=-.51$ ,  $p>.05$ . Liseye giden katılımcıların izolasyon ortalamaları ( $x=3.22$ ,  $ss=.68$ ), ortaokula giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=3.07$ ,  $ss=.98$ ) daha yüksektir. Eğitim durumu ile bilinçlilik alt boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır:  $t(40)=.69$ ,  $p>.05$ . Ortaokula giden katılımcıların bilinçlilik ortalamaları ( $x=3.28$ ,  $ss=.60$ ), liseye giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=3.09$ ,  $ss=.68$ ) daha yüksek bulunmuştur.

Eğitim durumu ile aşırı özdeşme alt boyutu arasındaki ilişki anlamlıdır:  $t(40)=.84$ ,  $p>.05$ . Ortaokula giden katılımcıların aşırı özdeşme ortalamaları ( $x=3.39$ ,  $ss=.62$ ), liseye giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=3.17$ ,  $ss=.63$ ) daha yüksek bulunmuştur. Eğitim durumları ile yaşam doyum düzeyleri arasındaki ilişki anlamlıdır:  $t(40)=-.79$ ,  $p>.05$ . Liseye giden katılımcıların yaşam doyum ortalamaları ( $x=4.14$ ,  $ss=1.26$ ), ortaokula giden katılımcıların ortalamalarından ( $x=3.71$ ,  $ss=1.51$ ) daha yüksektir.

### 4.4. Millî Takım Kampında Bulunan Sporcuların Öz-Duyarlık Ölçeğine Ait Alt Boyutlarının Sinemaya Gitme Sıklığına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Veriler

Sinemaya gitme sıklığı ile öz-duyarlık ölçeğine ait alt boyutlardaki farklılığı incelemek adına sporcuların öz-duyarlık ölçeğine ait alt ölçeklerinden aldıkları puanlara yönelik tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te paylaşılmıştır.



**Tablo 4.** Millî Takım Kampında Bulunan Sporcuların Sinemaya gitme sıklığı ve Öz-Duyarlık Ölçeğine Ait Alt Boyutlardan Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkilerine yönelik Anova Veriler

ANOVA		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Öz-Sevecenlik	Gruplar arası	,828	2	,414	,966	,390
	Gruplar içi	16,708	39	,428		
	Toplam	17,536	41			
Öz-Yargılama	Gruplar arası	,798	2	,399	,777	,467
	Gruplar içi	20,033	39	,514		
	Toplam	20,831	41			
Paylaşımların Bilincinde Olma	Gruplar arası	,049	2	,024	,048	,953
	Gruplar içi	19,804	39	,508		
	Toplam	19,853	41			
Aşırı Özdeşleşme	Gruplar arası	,276	2	,138	,337	,716
	Gruplar içi	15,963	39	,409		
	Toplam	16,240	41			
Yaşam Doyumu	Gruplar arası	1,652	2	,826	,477	,624
	Gruplar içi	67,533	39	1,732		
	Toplam	69,186	41			
İzolasyon	Gruplar arası	,098	2	,049	,086	,917
	Gruplar içi	22,057	39	,566		
	Toplam	22,155	41			
Bilinçlilik	Gruplar arası	,368	2	,184	,398	,675
	Gruplar içi	18,038	39	,463		
	Toplam	18,406	41			

p < .05\* p < .01\*\*

Anova analizi sonucunda toplam paylaşımların bilincinde olma puanı, (f (2.39)=0.953, p>0.05) olarak belirlenmiştir. Toplam aşırı özdeşleşme puanı, (f (2.39)=0.716), p>0.05) ve toplam yaşam doyumu puanı, (f (2.39)=0.624, p>0.05) olarak tespit edilmiştir. Toplam izolasyon puanı, (f (2.39)=0.917), p>0.05) ve toplam bilinçlilik puanı, (f (2.39)=0.675, p>0.05) olarak belirlenmiştir. Sonuçlar, alt boyutların anlamlı farklılık içerdiğini ortaya koymuştur. Etki büyüklüğü incelendiğinde düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

#### 4.5. Millî Takım Kampında Bulunan Sporcuların Öz-Duyarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarının Kitap Okuma Sıklığına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Yönelik Veriler

Kitap okuma sıklığı ile öz-duyarlık alt ölçeklerine yönelik farklılığı incelemeye yönelik sporcuların öz-duyarlık alt boyutlarından aldıkları puanlara tek yönlü varyans analizi sonuçları olan Anova verileri Tablo 5'te gösterilmektedir.

**Tablo 5.** Millî Takım Kampında Bulunan Sporcuların Sinemaya gitme sıklığı ve Öz-Duyarlık Ölçeğinden Aldıkları Puanlar Arasındaki İlişkilerine yönelik Anova sonuçları

Anova		Kareler toplamı	df	Kareler ortalaması	F	Sig.
Öz-Sevecenlik	Gruplar arası	,570	2	,285	,656	,525
	Gruplar içi	16,966	39	,435		
	Toplam	17,536	41			
Öz-Yargılama	Gruplar arası	,620	2	,310	,598	,555
	Gruplar içi	20,212	39	,518		
	Toplam	20,831	41			
Paylaşımların Bilincinde Olma	Gruplar arası	1,940	2	,970	2,112	,135
	Gruplar içi	17,912	39	,459		
	Toplam	19,853	41			
Aşırı Özdeşleşme	Gruplar arası	1,201	2	,600	1,557	,224
	Gruplar içi	15,039	39	,386		
	Toplam	16,240	41			
Yaşam Doyumu	Gruplar arası	1,133	2	,566	,325	,725
	Gruplar içi	68,053	39	1,745		
	Toplam	69,186	41			
İzolasyon	Gruplar arası	1,926	2	,963	1,857	,170
	Gruplar içi	20,229	39	,519		
	Toplam	22,155	41			
Bilinçlilik	Gruplar arası	1,022	2	,511	1,147	,328
	Gruplar içi	17,384	39	,446		
	Toplam	18,406	41			

Anova analizi sonucunda toplam öz-sevecenlik puanı, (f (2.39)=0.525, p>0.05) olarak tespit edilmiştir. Toplam öz-yargılama puanı, (f (2.39)=0.555), p >0.05) ve toplam aşırı özdeşleşme puanı, (f (2.39)=0.725, p>0.05) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar, alt boyutlar açısından anlamlı farklılıklar olduğunu görülmüş ve etki büyüklüğü incelendiğinde de düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

## 5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Millî Takım kampında bulunan sporcuların yaşam doyum düzeyleri ve öz-duyarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılmış ve detaylandırılmıştır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen veriler incelenmiş ve bu verilere yönelik sonuçlar diğer yapılan çalışmalarla karşılaştırılmıştır.

Çalışmanın verileri incelendiğinde, Genç Yıldız Güreş Erkek Millî Takım kampında bulunan sporculara yaşam doyum düzeylerine ait puan ortalaması, 4.07 olarak hesaplanmış ve sonuçlar incelendiğinde yaşam doyumuna yönelik yapılmış olan diğer çalışma verileri ile yakınlık gösterdiği görülmüştür. Çeçen'in öğrenciler üzerinde yapmış olduğu yaşam doyumuna yönelik çalışmada yaşam doyum düzeyiyle ilgili benzer bulgular elde edildiği görülmüştür. Çeçen'in yapmış olduğu çalışmada yaşam doyum puanı  $X = 4.6$  bulunmuştur (Çeçen, 2008). Ayrıca bu bulgular Gündoğar ve arkadaşlarının 2007 yılında yaptıkları çalışmanın bulguları ile de benzerlik taşımaktadır ( $X = 4.6$ ) (Gündoğar ve Diğerleri, 2007). Ayrıca Tel ve Sarı'nın 2016 yılında üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada da yaşam doyum düzeylerine ait puan ortalaması,  $X = 4.16$  olarak bulunmuştur (Tel & Sarı, 2016). Ardahan'ın yapmış olduğu araştırma verileri incelendiğinde yaşam doyum düzeyleri orta düzeyin ( $M = 3.27$ ) biraz üstünde çıkmıştır. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki beceri düzeyinde yapılan spor, zamanla mutluluğa ve doyuma yol açmaktadır. Buna göre sportif etkinlik süreci, bu süreçte gerçekleştirilmek istenen amaçlar ve bu amaçlara erişmek için harcanan efor, sporcunun yaşamsal doyuma ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. (Ardahan, 2012).

Öz-duyarlık değişkenine yönelik veriler incelendiğinde ise toplam öz-duyarlık puanının orta düzeyde olduğu görülmektedir (1-2.5 arası olan puan düşük düzey, 2.5-3.5 arası olan puan orta düzey ve 3.5-5 arası olan puan yüksek düzey olarak belirlenmiştir). Öz-duyarlık ölçeğinin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde öz-sevecenlik, paylaşımların bilincinde olma, bilinçlilik, izolasyon, öz-yargılama ve aşırı özdeşleşmenin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Öz-duyarlık ölçeğine yönelik alt boyutları incelendiğinde alınan puanlara göre en yüksek puandan en düşük puana göre sıralama: izolasyon, aşırı özdeşim, bilinçlilik, öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma şeklindedir. Üniversite öğrencileri üzerine Tel ve Sarı tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlar görülmesine karşın ortalama puanlarda farklılık bulunmaktadır. Bu farklılığı yaratan sebepler arasında iki araştırmanın yaş ve spor değişkenleri bakımından farklılık göstermesi olduğu düşünülmektedir (Tel & Sarı, 2016). Öz-duyarlılık düzeyini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, öz-duyarlık ölçeğine yönelik toplam puan ortalamalarının ölçek için kabul edilen orta düzey olan 2,5-3,5 aralığında olduğu görülmektedir. Bu veriler, Tel ve Sarı'nın 2016 yılında üniversite öğrencileri üzerine yaptıkları çalışmayla örtüşmektedir.

Araştırma doğrultusunda “Öz-Duyarlık Ölçeği” için pozitif alt boyutlar için pozitif, negatif alt boyutlar için ise negatif yönlü korelasyon olduğu görülmüştür. Bu veriler incelendiğinde ise 2008 yılında Deniz, Kesici ve Sümer'in, 2016 yılında Tel ve Sarı'nın, 2003 yılında Neff'in ve 2007 yılında Neff, Kirkpatrick ve Rude'un yaptıkları çalışmaların verileri ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Araştırma sonucunda öz-duyarlık ölçeği alt boyutları açısından kitap okuma sıklığı ve sinema/tiyatroya gitme sıklığı arasında anlamlı olarak değerlendirilen istatistiksel farklar bulunmuş ve elde edilen bulgulara yönelik öz-duyarlığın öz-sevecenlik, öz-yargılama ve aşırı özdeşleşme boyutları, kitap okuma sıklığına göre istatistiksel olarak anlamlı ve ayrıca öz-duyarlık ölçeğinin izolasyon ve paylaşımların bilincinde olma boyutunda, sinema/tiyatroya gitme sıklığının daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu da görülmüştür.

Sonuç olarak; Güreş Millî Takım kampında bulunan sporcuların yaşam doyum düzeyinin ve öz-duyarlık düzeyinin orta düzeyde olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öz-duyarlık ve yaşam doyum düzeyi arasında, pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Dünyanın çok farklı süreçlerden geçtiği COVID-19 karantinası döneminde, öz-duyarlılığı yüksek olan katılımcıların depresyon, anksiyete ve stres semptomlarını daha az gösterdikleri ortaya konmuştur (Beato, da Costa & Nogueira, 2021). Li ve arkadaşlarının (2020) yaptığı bir çalışmada, COVID-19 pandemisi sırasında öz-duyarlılık ile yaşam doyumuna yönelik pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür ve yapılan benzer çalışmalarda ise öz-duyarlılık, belirsizliğe tahammülsüzlük, refah ve COVID-19 korkusunun önemli ölçüde birbirleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Deniz, 2021). Aynı zamanda öz-duyarlılığın COVID-19 stres ve korkularını azaltmaya yardımcı olabileceği de saptanmıştır (Nguyen & Le, 2021). Yapılan çalışmalar, öz-şefkatli bir zihin geliştirmenin spordaki olumsuz olaylarla uğraşan kadın sporcular için de potansiyel bir başa çıkma kaynağı olduğunu göstermektedir (Mosewich, Crocker, Kowalski & DeLongis, 2013)

## 6. ÖNERİLER

Millî Takım kampında bulunan sporculara öz-duyarlık ve yaşam doyum hakkında bilgilendirmeye yönelik aktiviteler düzenlenmelidir. Hatta sadece sporcularla sınırlandırılmadan yönetici, antrenör ve çalışan olarak tüm spor kampı, bu etkinliklere katılabilir. Sporcuların öz-duyarlık düzeyinin orta düzeyde olduğunu gösteren bulgular,

öz-duyarlık seviyesini yükseltmeye yönelik sporcu tanıma yönelik çeşitli çalışmalar yapılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sayıların dışında öz-duyarlığı ve yaşam doyumunu düşük sporcuları belirlemeye yönelik farkındalık artırıcı çalışmalar da yapılmalıdır. Millî Takım kamplarında zaman zaman çeşitli etkinlikler düzenlense de sporculara, boş zamanlarını daha aktif bir şekilde değerlendirebilecekleri çeşitli kurslar, seminerler, kültürel ve sanatsal faaliyetler yapılması gerekmektedir.

Bu çalışmanın kapsamını oluşturan yıldız kategorisi dışında, genç ve A-milli takımla ilgili de çeşitli araştırmalar yapılarak araştırmaların sınırları genişletilebilir. Sadece Erkek Güreş Yıldız Millî Takım kampıyla ilgili yapılan çalışma, kadın sporcuların da öz-duyarlık ve yaşam doyum düzeyleri arasında mevcut bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak için kadın sporcular üzerinde de uygulanabilir.

Sporun gerek fiziksel gerekse ruhsal boyutlarıyla ele alınmadan ilerleme kaydedilemeyeceği bir gerçektir. Bu nedenle Millî Takım düzeyinde olan spor kamplarında, gerek fizyolojik gerekse psikolojik testlerin uygulanması gelecek başarılar için zemin oluşturabilir.

Sosyal desteğin bireyin mutluluk, yaşam doyumunu ve olumlu duygularının artmasında önemli rolleri olabileceği bilinmektedir. Bu nedenle ailelerinden uzakta kalmak zorunda kaldıkları uzun çalışmalar boyunca destek aldıkları kişiler sporcu akranları ve antrenörleri olan sporcular arasında takım ruhu oluşturmak önem taşımaktadır. Sosyal destek ve akran kabulü sporcular için son derece önemlidir. Bu yönde yapılacak destekleyici çalışmalar, tüm branşlar için gerekli görülmelidir.

Spor, doğası gereği dayanıklılık gerektiren bir yapıdadır. Bu dayanıklılık, fiziksel boyut dışında psikolojik dayanıklılığı da içermektedir. Bu sebeplerle spordaki psikolojik dayanıklılığı arttırmak için sporculara çeşitli bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

Pandeminin sporcuları da etkilediği göz önüne alınarak değişen dünya koşullarına uyum sağlayabilmeleri için sporculara öz duyarlılığı ve yaşam doyumunu artırıcı çalışmalar yapılmalıdır.

Antrenörlerin, ebeveynlerin ve takım arkadaşlarının bu tür çalışmalara katılımı, uygulama alanlarının belirlenmesine; çabaların desteklenmesine ve davranışların modellenmesine yardımcı olabilir. Böylece bu fikirler, düzenli eğitim faaliyetlerine ve yarışma rutinlerine daha güçlü bir şekilde yerleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

1. Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). (2007). Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 1-10
2. Alaloğlu, G. (2020). Mükemmeliyetçilik, Kendini Sabotaj, Öz-Şefkat Ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 20-45.
3. Anand, P. (2016). Happiness explained: What human flourishing is and what we can do to promote it. Oxford University Press, 20-69.
4. Andiç, S. (2013). Ergenlik döneminde zihni meşgul eden konularla ilişkili değişkenler: Bağlanma tarzları, öz-şefkat ve psikolojik belirtiler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 21-78.
5. Ardahan, F. (2012). Duygusal zekâ ve yaşam doyum arasındaki ilişkinin doğa sporu yapanlar örneğinde incelenmesi. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 3(3), 20-33.
6. Asıcı, E. (2013). Öğretmen adaylarının affetme özelliklerinin öz-duyarlık ve benlik saygısı açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, 19-67.
7. Aslan, G. (2020). İlkokul yöneticilerinin iş doyum düzeyleri ile yaşam doyum düzeylerinin incelenmesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı, Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli, 25-112.
8. Barnard, L. K. ve Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, and interventions. Review of General Psychology, 15(4), 289–303.
9. Bayar, Ö. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz-şefkatin yordayıcıları olarak bağlanma tarzı ve algılanan sosyal destek. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 14-89.
10. Beato, A. F., da Costa, L. P. ve Nogueira, R. (2021). "Everything is gonna be alright with me" : The role of self-compassion, affect, and coping in negative emotional symptoms during coronavirus quarantine. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(4), 23-145.

11. Çeçen, A. R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 4(1), 24-93.
12. Chen, C. (2001). Aging and Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, 54(1), 57-79.
13. Christopher, J. C. (1999). Situating psychological well-being: exploring the cultural roots of its theory and research. *Journal of Counseling & Development*, 77, (2). 141-153.
14. Çolakoğlu, T. (2013). Kalp Krizi Geçirmiş Bireylerde Travma Sonrası Gelişim ile Öz- Duyarlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 31-93.
15. Cummins, R., & Nistico, H. (2002). Maintaining Life Satisfaction: The Role of Positive Cognitive Bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69.
16. Deniz, M. E. (2021). Self-compassion, intolerance of uncertainty, fear of COVID-19, and well-being: A serial mediation investigation. *Personality and Individual Differences*, 177, 110824-110824.
17. Deniz, M. E., Kesici Ş., ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160
18. Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
19. Ergün B., B. (2012). Düşük gelirli ailelerden gelen üniversite öğrencilerinin öz duyarlık, sosyal bağlılık ve iyimserlik ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiler, Doktora Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eskişehir, 69-100.
20. Erkoç, R. (2017), Öz-eleştirisinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin aracı değişkenleri olarak farkındalık ve öz-duyarlılık. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 49-71.
21. Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2011). Cognitive, Affective and Contextual Predictors of Subjective Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 34-53.
22. Germer, C. K. (2009). *The mindful path to self-compassion: Freeing yourself from destructive thoughts and emotions*. Hove: Routledge.
23. Gillespie, C. I., & Louw, J. (1993). Life Satisfaction in Old Age and Activity Theory: Should the Debate Be Re-Opened? *Southern African Journal of Gerontology*, 2(1), 25- 30.
24. Gündoğar, D., Gül, S. S., Uskun, E., Demirci, S., ve Keçeci, D. (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10(1), 14-27.
25. Hollis-Walker, L. & Colosimo, K. (2011). Mindfulness, self-compassion, and happiness in non-meditators: A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50, 222–227.
26. Huebner, E. S., Antaramian, S., Hills, K., Lewis, A. ve Saha, R. (2010). Stability and predictive validity of the BMSLSS. *Child Indicators Research*, 4, 161-168.
27. Jan, M., & Masood, T. (2008). An Assessment of Life Satisfaction Among Women. *Studies on Home and Community Science*, 2(1), 33-42.
28. Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion, 11-245.
29. Kaplan, D. (2021) Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Kaygı Arasındaki İlişkide Öz Duyarlılık, İlişkilere Dair İnançlar ve Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü, İstanbul Maltepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı, İstanbul, 34-73.
30. Keser, A. (2003). *Çalışma yaşamında motivasyon ve yaşam tatmini*. İstanbul: Alf Aktüel, 23-98.
31. Köker, S. (1991). Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumunu düzeyinin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 23-76.
32. Li, J. B., Yang, A., Dou, K., & Cheung, R. Y. M. (2020). Self-control moderates the association between perceived severity of the coronavirus disease 2019 (covid-19) and mental health problems among the Chinese public, 178-231.



33. Mosewich, A. D., Crocker, P. R., Kowalski, K. C., & DeLongis, A. (2013). Applying self-compassion in sport: An intervention with women athletes. *Journal of sport and exercise psychology, 35*(5), 514-524.
34. Myers, D. G., & Diener, E. (2018). The scientific pursuit of happiness. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 218-225.
35. Natvig, G.K., Albrektsen, G. ve Qvarnström, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice, 9*, 166-175.
36. Neff, K. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and identity, 2*(2), 85-101.
37. Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure selfcompassion. *Self and identity, 2*(3), 223-250.
38. Neff, K. D. (2012). The science of self-compassion. *Compassion and wisdom in psychotherapy, 1*, 79-92.
39. Neff, K. D., & Germer, C. K. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. *Journal of clinical psychology, 69*(1), 28-44.
40. Neff, K. D., Rude, S. S., ve Kirkpatrick, K. L. (2007). An examination of self-compassion in relation to positive psychological functioning and personality traits. *Journal of research in personality, 41*(4), 908-916.
41. Nguyen, T. M. ve Le, G. N. H. (2021). The influence of COVID-19 stress on psychological well-being among vietnamese adults: The role of self-compassion and gratitude. *Traumatology (Tallahassee, Fla.)*, 14-18.
42. Öveç, Ü. (2007). Öz-Duyarlık ile öz-bilinç, depresyon, anksiyete ve stres arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeliyle incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya,17-86.
43. Özer, M. & Karabulut, Ö. (2003). Yaşlılarda yaşam doyumu, *Geriatric, 6*(2), 72-74.
44. Özyurt, U., Y. A. (2019). Öğretmenlerin mükemmeliyetçilik ve öz-duyarlık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep, 47-98.
45. Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5* (2), 164-172
46. Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Studies, 10*(5), 583-630.,
47. Şahin, Ş. (2008). Beden eğitimi öğretmenlerinin tükenmişlik ve yaşam doyumu düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Mersin*, 31-62.
48. Sahrañç, Ü. (2008). bir durumluk akış modeli: stres kontrolü, genel özyeterlik, durumluk kaygı, yaşam doyumu ve akış ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (16)*, 122-144.
49. Schimmack, U., Schupp, J., & Wagner, G. G. (2008). The Influence of Environment and Personality on the Affective and Cognitive Component of Subjective Well-being. *Social Indicators Research, 89*(1), 41-60.
50. Şendir, N. T. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz şefkatin yordayıcıları olarak ana babaya bağlanma ve yaşam doyumu. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 45.
51. Sousa, L., & Lyubomirsky, S. (2001). Life satisfaction. In J. Worell (Ed.), *Encyclopedia of women and gender: Sex similarities and differences and the impact of society on gender* San Diego, CA: Academic Press, 667-676.
52. Soyer, U. (2010). *Özel eğitim öğretmen adaylarının öz duyarlık ve sürekli kaygı düzeylerinin belirlenmesi* ,Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi, İstanbul, 46-97.
53. Sung, K.-W. (2003). Influencing Variables on Life Satisfaction of Korean Elders in Institutions. *Journal of Korean Academy of Nursing, 33*(8), 1093-1100.
54. Tel, F. D. (2011). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyum düzeyi ve öz duyarlık düzeyinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, 79.
55. Tel, F. D., ve Sarı, T. (2016). Üniversite öğrencilerinde öz duyarlılık ve yaşam doyumu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1).

56. Vara Ş.(1999) Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş Doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İzmir, 75-81.
57. Veenhoven, R. (1988). The Utility of Happiness. Social Indicators Research, 20(4), 333- 354.
58. Yetim, Ü. (2001). Toplumdan bireye mutluluk resimleri. İstanbul: Bağlam, 45.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 851-863

Arrival  
02 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63421  
Article Serial Number  
6

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63421>

How to Cite This Article  
Dönel Akgül, G., Keçeci, E. E. &  
Pınar, M. A. (2022). "6. Sınıf  
Öğrencilerinin Küresel Isınma  
Konusundaki Oluşturdukları  
Metaforlar", Journal Of Social,  
Humanities and Administrative  
Sciences, 8(54):851-863



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.  
This journal is an open access, peer-  
reviewed international journal.

## 6. Sınıf Öğrencilerinin Küresel Isınma Konusundaki Oluşturdukları Metaforlar<sup>1</sup>

Metaphors and Metaphoric Perceptions of 6th Grade Students on Global Warming

Güldem Dönel Akgül Elif Ebru Keçeci Mehmet Ali Pınar

Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Erzincan, Türkiye  
Öğretmen. Milli Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye

### ÖZET

Bu çalışmada, altıncı sınıf öğrencilerinin "Küresel Isınma" kavramına yönelik sahip oldukları metaforları belirlenmiştir. Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Sivas ilinde bulunan 500 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış anket formu yoluyla elde edilmiştir. Açık uçlu anket sorusu "Küresel Isınma .....ya benzer/gibidir. Çünkü ....." şeklindedir. Toplanan verilerin analiz edilmesi ve yorumlanmasında içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; öğrenciler küresel ısınma kavramı için 84 metafor üretmişlerdir. Bu kavramlar içinde üretilen metaforların yüzde olarak en fazla olan metaforların buzulların erimesi, güneş ve sıcak olduğu tespit edilmiştir. Bulguların önceki çalışmalar ile örtüştüğü belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen eğitim, Küresel ısınma, Metafor

### ABSTRACT

In this study, the metaphors of the sixth grade students towards the concept of "Global Warming" were determined. The research was carried out with 500 students in Sivas province in the 2019-2020 academic year. Research data was obtained through a semi-structured questionnaire form. Open ended questionnaire question is similar to / like 'Global Warming .....'. Because ..... ". Content analysis method was used to analyze and interpret the collected data. According to the findings obtained from the research; students produced 84 metaphors for the concept of global warming. The metaphors, which are the highest percentage of metaphors produced in these concepts, were found to be melting of glaciers, sun and hot. It is determined that the bulgur coincides with the previous studies.

**Keywords:** Global warming, Metaphor, Science education

## 1. GİRİŞ

Dünyanın çeşitli bölgelerinde kuraklık ve su sıkıntıları yaşanırken bazı bölümlerinde sel felaketleri, aynı şekilde bazı bölgelerde etkileri insanların ve diğer canlıların ölümleri ile sonuçlanan sıcaklık artışları ve yangınlar herkesin aklına bir kez daha küresel ısınma kavramını getirmiştir. Küresel ısınma etkilerini her geçen gün ortaya koyan insanlığın ortak sorunlarından bir tanesidir.

18. Yüzyılın sonunda başlayan Sanayi Devrimi, atmosfere aşırı miktarda CO<sub>2</sub>, CH<sub>4</sub>, N<sub>2</sub>O gibi gazların salınımının artırmış, bu gazlar sera etkisi meydana getirmiş ve yeryüzünde sıcaklığın zamanla artmasına neden olmuştur (Akın, 2006). Yerkürenin sıcaklığının ve ikliminin ortaya çıkışında sera gazlarının etkisi büyük öneme sahiptir. Sera gazları, güneşten gelen ışınların yeryüzünden yansıyan ışınların bir kısmını tutarak, yeryüzünde yaşayan tüm canlıların yaşayabilecekleri sıcaklık derecesinde kalmasını sağlar. Atmosferdeki sera gazlarının bulunmaması durumunda yeryüzünün ortalama sıcaklığı 33 °C daha soğuk olacağı tahmin edilmektedir.

Küresel ısınma, insan hareketleri sonucunda sera etkisi oluşturan gazların atmosferdeki durumlarının büyük oranda artmasıdır. Sanayi Devrimi ile artan insan etkinlikleri, gelişen teknolojinin hızla yaygınlaşması ve yaşam standardının artırılması sera etkisi oluşturan gazlarda gereğinden fazla artışa sebep olmuştur. 20. Yüzyılın yarısından sonra sera gazlarında ki önemli artışı küresel ısınmanın sebep olduğu, özellikle insan, bitki ve hayvan türlerindeki canlıların yaşamlarını tehdit eden doğa olayları görülmeye başlanmıştır (Bozoğlu vd., 2002; Öztürk, 2003).

Schreiner vd. 'ne göre (2005) küresel ısınma insanoğlunun etkisiyle (bilimsel, politik, ekonomik ve etik olanlar) ortaya çıkan ve 21.yüzyılın üzerinde tartışılan en büyük çevre sorunudur. Küreselleşen dünyada birçok yeni alanda

<sup>1</sup> Bu çalışma, birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

gelişmeler sağlanmıştır. Bu gelişmelerin zamanla bizi, çevremizi ve diğer canlıları tehdit ettiği görülmektedir. Küresel ısınma iklimi dolayısıyla bitki örtüsünü, yani hayvanları ve insanları tehdit eden bir zincirleme unsurdur.

Metafor kavramı, Latince ve Yunanca metafora kökeninden gelir. Meta aşırı ve pherein yüklemek anlamında oluşan bir birleşik sözcüktür. Günümüzde söz sanatı olarak kullanılır. Metafor günümüzde söz sanatı olarak kullanılır. Dilimizdeki karşılığı eğretileme olarak bilinir. Metafor söylemi aslında süsleme olarak bilinir ancak bundan çok daha fazlasıdır. Dünyayı nasıl kavradığımızı, nasıl düşündüğümüzü anlama biçimi olarak açıklanabilir. Benzerlikler bizim görmemizi sağlarken metafor; farklı özellikleri göz ardı etmeye vesile olur. Metaforlar hayal gücünü geliştirir. Terimin anlaşılmasını ve kavratılmasında yardımcı olur. Zor kavramların ve soyut konuların anlaşılmasını kolaylaştırır. Metaforda görselleştirme çok önemlidir (Arslan ve Bayrakçı, 2006).

Yeni öğrenilecek konuların öğrenilmesinde ilişki bağlayarak kolaylaştırılır. Bir kavramın başka bir kavram üzerinden anlatılmasına metafor denir. Metaforik algılar 3 unsurda karşımıza çıkar. Metafor konusu, metafor kaynağı ve metafor kaynağından atfedilmesi düşünülen konudur (Akt: Saban, 2004).

Metaforlar, olayların oluşumları hakkındaki düşünceleri geliştiren, yönlendiren ve kontrol eden bilişsel bir araçtır. Metaforlar bizim olayları kavrama biçimimizi etkilediği için gerçekleri yapılandırma aşamasında bize yardımcı olan en önemli bir araçtır. (Guerrero ve Villamil, 2002; Hogler vd., 2008; Miller, 1987; Shaw ve Mahlios, 2011; Steger, 2007; Tsoukas, 1991). Metaforlar öğretim amacı olarak kullanıldığında akılda tutuculuğunun fazla olmasından olayı derslerde kullanılması uygundur. Bilginin kalıcı olabilmesi için kavramın somutlaşması ve katılımcıların bildiği konular ile ilişki kurulması gereklidir. Metaforların eğitimde kullanılmasının birçok yararı vardır. Öğrenme için faydalı bir araç olup güdülenmeyi artırarak, bilginin zihinde kalıcılığını sağlar. Sezgileri geliştirir ve hayal gücünün destekler. Sınıf içi korkunun ortadan kalkmasını sağlar ve yaratıcı ve keşfedici öğrenmeyi sağlar. Fen ve teknoloji dersin herkesin çevresinde bulunur. Doğanın tüm özellikleri öğrencinin ilgisi çeker. Fen ve Teknoloji ilgi çekici ve şaşırtan bir derstir. Öğrenmeye istekli bireylerin soyut bilgilerini somut bilgiler hala getirmeye çalışır.

Metaforlar öğretmen için yararlı olup; öğrencide motivasyonu artırır, bilginin akılda uzun süre kalıcılığı sağlanır. Sezgisel düşüncüyü geliştirebilir. Duygusal gelişimi iyileştirir. Keşfetmeyi destekler. Fen bilimlerinde öğretilmek istenen kavramların daha kolay ve anlaşılır öğretilmesinde yaygın bir teknik olarak kullanılır. Fen kavramlarının öğretilmesinde kullanıldığında somutlaştırır ve kavramlar kolay öğrenilir. Yeni öğrendikleri kavramları eski kavramlarla ilişkilendirme becerisini kazanmış olurlar. (Ayas ve Çepni, 2012). Metafor sayesinde kavramların soyutlaştırılması, inceleme araştırma ve sonuçların gözlenmesinde ihtiyaç duyulan bir teknik olmuştur. İlgili alan yazın incelenmesinde ilköğretim ikinci kademesindeki öğrenciler ile fen bilimleri dersine ait kavramlar için yapılmış bir hayli çalışmanın olduğu gözlenmektedir. Ancak bu çalışmalar kavram öğrenimi sürecine yönelik olmuş kavramların metaforların çeşitlerine göre incelenmesiyle ilgili yeterince çalışma ve araştırmanın olmadığı görülmüştür.

Yapılan bu çalışma ile öğrencilerin her geçen gün öneminin bir kez daha kavrandığı küresel ısınmayı nasıl algıladıkları metaforlar yolu ile ortaya konulmuştur. “Küresel ısınma konusundaki bazı metaforlara yönelik öğrencilerin algıları nelerdir?” sorusu, bu araştırmanın temel problem cümlesidir.

Araştırmanın problem cümlesi dikkate alınarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- ✓ 6.sınıf öğrencileri *küresel ısınma* kavramına ilişkin sahip oldukları algılarını hangi metaforlar yoluyla açıklamaktadırlar?
- ✓ 6. Sınıf öğrencilerinin *küresel ısınma* kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında hangi kavramsal kategoriler altında toplanmaktadır?
- ✓ 6. Sınıf öğrencileri *küresel ısınma* kavramını zihinlerinde nasıl çağrıştırmıştır?

Araştırma 2019-2020 öğretim yılında Sivas ilinde öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Çalışma öğrencilere sunulan yarı yapılandırılmış anket formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

## 2. MATERYAL VE YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımı; tümevarım yönteminin kullanıldığı farklı görüşlerin ortaya konulduğu, verilerin sayısal olmayan bir biçimde incelendiğinde ve yorumlandığında eğitim sosyolojisiyle ilişkili bir yöntemdir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu-bilim deseni kullanılmıştır. Olgu-bilim diğer bir adı ile fenomenolojiyi araştıran bir yöntemdir (Balcı, 2016). Olgu-bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu tanışıklık olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız



olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

## 2.1. Çalışma Grubu

Araştırma amacı doğrultusunda evrene yönelik istatistiksel çıkarım yapabilecek olasılıklı örneklem seçimi yerine en iyi bilgilerin elde edilebileceği çalışma grubu (amaçlı örneklem) seçimi tercih edilmiştir. Ayrıca araştırmacının öğrencilere ulaşılabilirliği de göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmanın çalışma grubu 2019-20220 öğretim yılında Doğu Anadolu bir ilde ilinde bulunan 9 ortaokulda öğrenim gören 6. Sınıf toplam 500 öğrencidir. Öğrencilerin, %56'sı (n=282) kız ve %44'ü (n=218) erkektir.

## 2.2. Veri Toplama Aracı ve Toplanması

Araştırma veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Anket formu iki alan uzmanı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmaya katılan, öğrencilerin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla her bir öğrenciden 'Küresel ısınma..... Gibidir/benzer. Çünkü .....' kalıp cümlesinden oluşan yarı yapılandırılmış anket formunu tamamlamaları istenmiştir. Bu formda '.....benzer/gibidir.' Kelimesi ile metaforun konusu ve kaynağı arasında bağlantı kurulması sağlanmış "çünkü" ile de bu durum gerekçelendirilmiştir.

İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine metafor tanımı yapıldıktan sonra, form verilmiş ve onlardan verilen cümleleri tamamlayarak özgün düşüncelerini dile getirmeleri istenmiştir. İlgili metaforları oluşturabilmeleri için herhangi bir zaman kısıtlaması yapılmamakla birlikte bir ders saati içerisinde formları tamamlayarak teslim ettikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları bu metaforlar araştırmanın temel veri kaynağının oluşturmaktadır.

## 2.3. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Metaforların analizinde ve çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerini daha küçük içerik kategorileri ile özetlediği sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabii tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilmeyen kavram ve temalar bu analiz sonucunda keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Balcı (2006) içerik analizini; insanların söyledikleri ve yazdıklarını açık talimatlara göre kodlanarak nicelleştirilmesi (sayısallaştırma) süreci olarak açıklamaktadır. Asıl amaç, benzer verilere daha anlaşılır olması için tasnifleyerek sayısallaştırıp yorumlamaktır. İçerik analizi genel anlamda herhangi bir metinde yer alan belli kavram/kelime sıklığının ölçülmesi ile gerçekleştirilebilir (Cohen ve Manion, 1994).

Bu araştırmanın içerik analizi yapılırken Creswell (2017)'in kitabında yöntem olarak basamaklandığı, Sezgin ve ark. (2016) tarafından yapılan çalışmalarda uyarlanarak kullanılan 5 aşamalı değerlendirme süreci dikkate alınmıştır.

## 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan öğrencilerin "Küresel ısınma" kavramına yönelik geliştirdikleri zihinsel imgelerden oluşan bulgular yer almaktadır. Bulgular, çalışmanın amaç kısmında ifade edilen araştırma sorularına göre başlıklar halinde analiz edilerek yorumlama yoluna gidilmiştir.

Altıncı sınıf öğrencilerinin "Küresel Isınma.....ya benzer/gibidir. Çünkü ..... "şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplar ve oluşturulan metaforların frekans ve yüzdelere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** "Küresel Isınma.....' ya benzer/gibidir. Çünkü ..... "sorusuna verilen cevapların dağılımı

Metafor Sayısı	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (100)	Metafor Sayısı	Metafor Adı	Frekans (f)	Yüzde (100)
1.	Afet	2	0,58	43.	Kağıt	1	0.2
2.	Ağaç	4	1.17	44.	Kalorifer	12	4
3.	Alev topu	1	0.2	45.	Kara delik	3	0.8
4.	Ambalaj	1	0.2	46.	Kardeş	1	0.2
5.	Aşk	1	0.2	47.	Karpuz	1	0.2
6.	Ateş	10	3	48.	Kaşar	1	0.2
7.	Baca	1	0.2	49.	Karanlık boşluk	1	0.2
8.	Battaniye	1	0.2	50.	Kayanın aşınması	1	0.2
9.	Benzin	1	0.2	51.	Kaybetme	1	0.2
10.	Bomba	3	0.8	52.	Kaynayan Su	2	0.58
11.	Buz	3	0.8	53.	Kene	1	0.2
12.	Buzulların (buzun) erimesi	27	8	54.	Kıyamet	6	1.76

13.	Cinayet	1	0.2	55.	Kirlenme	15	4.4
14.	Çay	1	0.2	56.	Kombi	1	0.2
15.	Çaydanlık (Demlik)	3	0.8	57.	Kötüleşme	7	2
16.	Çiçeğin solması	1	0.2	58.	Kurumak	4	1.17
17.	Çöl	3	0.8	59.	Kuraklık	2	0.5
18.	Çöp kovası (kutusu)	2	0.58	60.	Kurutma makinesi	2	0.5
19.	Delik	1	0.2	61.	Meteor	2	0.5
20.	Demir	1	0.2	62.	Mevsim	3	0.8
21.	Dondurma	9	2.6	63.	Ozon (atmosfer)Tabak ası	5	1.47
22.	Duman	1	0.2	64.	Ölüm	4	1.17
23.	Duvar	2	0.58	65.	Pasta	1	0.2
24.	Dünya	4	1.17	66.	Plastik	3	0.8
25.	Egzoz	2	0.58	67.	Savaş	4	1.17
26.	Elma	1	0.2	68.	Sıcak (Sıcaklaşma)	25	7.3
27.	Eriyen yağ	1	0.2	69.	Soba	20	5.8
28.	Fabrika	2	0.58	70.	Soğukluk	1	0.2
29.	Facia	1	0.2	71.	Sünger	1	0.2
30.	Fırın (ocak)	10	3	72.	Şemsiye	1	0.2
31.	Felaket	3	0.8	73.	Teknoloji	1	0.2
32.	Gasp etme	1	0.2	74.	Tencere	1	0.2
33.	Gaz	2	0.58	75.	Su	3	0.8
34.	Güneş	27	8	76.	Suyun kesilmesi	1	0.2
35.	Hastalık	2	0.58	77.	Yağmur yağması	2	0.5
36.	Hava akımı	1	0.2	78.	Yaprak	1	0.2
37.	Hayat	1	0.2	79.	Yangın	6	1.7
38.	Hayvan	1	0.2	80.	Yanma	12	3.5
39.	Isınma (Isı)	13	3.8	81.	Yemek	2	0.5
40.	Işık	1	0.2	82.	Yok olma	17	5
41.	İklim	1	0.2	83.	Yok etme	2	0.5
42.	İnsan	3	0.8	84.	Volkanik patlama	3	0.8
<b>TOPLAM</b>						340	100

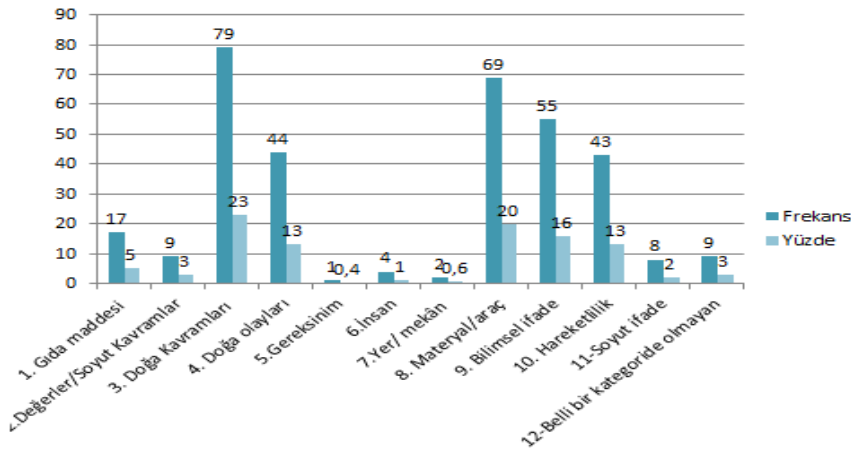
Tablo 1 incelendiği zaman, öğrencilerin Küresel Isınma kavramın için 84 metafor oluşturdukları görülmektedir. Oluşturulan Metaforların en fazla ‘güneş’ ve ‘buzulların erimesi’ kavramı ile açıkladıkları görülmektedir.

Öğrencilerin “Küresel Isınma” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar yüzde, frekans ve metafor sayılarına göre Tablo 2’ de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Küresel Isınma Kavramına İlişkin Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor sayısı	Frekans	Yüzdelerik değer
1. Gıda maddesi	Çay, Dondurma, Elma, Karpuz, Kaşar, Pasta, Su	7	17	5
2. Değerler/Soyut Kavramlar	Aşk, Facia, Felaket, Ölüm	4	9	3
3. Doğa Kavramları	Ağaç, Ateş, Buz, Çöl, Duman, Dünya, Güneş, Hayvan, İklim, Kara delik, Kene, Kuraklık, Meteor, Mevsim, Ozon Tabakası, Su, Volkanik Patlama, Yağmur yağması, Yaprak	19	79	23
4. Doğa olayları	Afet, Alev topu, Buzul erimesi, Hava akımı, Karanlık boşluk, Kıyamet, Yangın	7	44	13
5. Gereksinim	Hayat	1	1	0.4
6. İnsan	İnsan, Kardeş	2	4	1
7. Yer/ mekân	Fabrika	1	2	0.6
8. Materyal/araç	Ambalaj, Baca, Battaniye, Benzin, Bomba, Çaydanlık, Çöp kovası, Demir, Duvar, Egzoz, Fırın, Kâğıt, Kalfifer, Kombi, Kurutma makinesi, Plastik, Soba, Sünger, Şemsiye, Tencere	20	69	20
9. Bilimsel ifade	Gaz, Isı, Işık, Sıcak, Soğuk, Teknoloji, Yanma	7	55	16
10. Hareketlilik	Çiçeğin solması, Kayanın aşınması, Kaynayan su, Kirlenmek, Kurumak, Suyun kesilmesi, yok olma, yok etme	8	43	13
11. Soyut ifade	Kaybetme, Kötüleşme	2	8	2
12. Belli bir kategoride olmayan	Cinayet, Delik, Gasp etme, Hastalık, Savaş	5	9	3
<b>Toplam</b>		<b>84</b>	<b>340</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de 84 farklı metafor, 340 kez tekrarlanmıştır. Metaforlar, 12 kavramsal kategoride ele alınmıştır. Kategoriler oluşturulurken metaforlar kadar gerekçeleri de dikkate alınmıştır. Oluşturulan kategoriler frekans ve yüzdelik dağılımları Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin “Küresel Isınma” Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metafor Kategorilerinin Yüzdelik Dağılımı

✓ *Gıda maddesi kategorisine ait metaforların dağılımı*

Bu kategoride toplam 6 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 17’dir.

Tablo 3. Gıda Maddesi Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Dondurma	9
Su	3
Elma	1
Karpuz	1
Kaşar	1
Pasta	1
Çay	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma çaya benzer. Çünkü küresel ısınmada Dünya normal sıcaklığından daha sıcak oluyor. Çayı da sıcak olduğu için seçtim.” (KÜ83)

“Küresel ısınma dondurmaya benzer. Çünkü dondurma soğukta olduğu gibi kalır ama sıcak bir yerde kalırsa erir gider. Küresel ısınma da öyle bir şey.” (KÜ111)

“Küresel ısınma elmalara benzer. Ağaçtan düşen elmalara benzettim.” (KÜ169)

“Küresel ısınma karpuzla benzer. Çünkü aynı şekli ve büyüklüğü benzediği için.” (KÜ197)

“Küresel ısınma pastaya benzer. Çünkü pasta Dünya, kremşantisi de ozon tabakasıdır. Krema dağılınca ozon tabakası yırtılıyor.” (KÜ175)

✓ *Değerler soyut kavramlar kategorisine ait metaforların dağılımı*

Bu kategoride toplam 4 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 9’dur.

Tablo 4. Değerler Soyut Kavramlar Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Ölüm	4
Felaket	3
Facia	1
Aşk	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma aşka benzer. Çünkü iki insan ele ele tutuşunca olur.” (KÜ167)

“Küresel ısınma faciaya benzer. Çünkü küresel ısınma yaşam bitirir. Camları, pet şişe vb. çöplere atmayalım. Temiz tutalım.” (KÜ171)

“Küresel ısınma felakete benzer. Çünkü toplum felakete sürüklenir. Doğa zarar görür. Ozon tabakası delinir. İnsanların sağlığına da etkisi olur.” (KÜ104)

“Küresel ısınma felakete ve yok oluşa benzer. Çünkü küresel ısınma insanların bilinçsiz davranışları sonucu ortaya çıkar. Yani insanlar kendi felaketlerine kendilerine sebep olur. Örneğin birisi kapalı bir ortamda deodorant vb. gaz içerikli maddeler sıkınca o gaz Dünyada bir tabaka oluşturur ve bu durum Dünyanın sıcaklığını artmasına neden olur. Buna küresel ısınma denir. Bu da Dünyanın sonuna daha da yaklaşmasına sebep olur.” (KÜ195)

“Küresel ısınma ölüme benzer. Çünkü hayvanlar susuzluktan ölüyor.” (KÜ36)

“Küresel ısınma insanların ölümüne benzer. Çünkü küresel ısınma insanların ölümüne sebep olur ve küresel ısınma insanlar yüzünden olur.” (KÜ186)

“Küresel ısınma ölüme benzer. Çünkü sonuçta kutuplardaki hayvanlar küresel ısınma devam ederse ölecekler.” (KÜ490)

✓ Doğa kavramları kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 19 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 80’dir.

**Tablo 5.** Doğa Kavramları Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans	Kavram	Frekans
Güneş	27	Mevsim	3
Ateş	10	Su	3
Ozon Tabakası	5	Yağmur yağması	2
Ağaç	4	Kuraklık	2
Dünya	4	Meteor	2
Buz	3	Kene	1
Kara delik	3	Duman	1
Çöl	3	Hayvan	1
Vulkanik Patlama	3	İklim	1
		Yaprak	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma kurumuş bir ağaca benzer. Çünkü küresel ısınma herkesin ömrünü azaltır. Bu da sonumuz geliyor demektir. Yakında buzullar eriyecek.” (KÜ366)

“Küresel ısınma ağaca benzer. Çünkü ağaçlar kesilirse Dünyanın yeşili gider.” (KÜ492)

Küresel ısınma Buzluktan çıkardığımız buz u ateş ile eritmeye benzer. Çünkü küresel ısınmayla dünyamızın buzullar eriyor. Böylece su oluyor. Bu sular da çoğu yerde sele sebep oluyor.” (KÜ132)

“Küresel ısınma ateşe benzer. Çünkü Dünyada ateş gibi çok ısınır, küresel ısınma olduğunda zararlı etkiler bırakır. Ateşte arkasında küllerini bırakır.” (KÜ224)

“Küresel ısınma buza benzer Çünkü Dünya’nın ısınmasını sağlıyor. Küresel ısınma kutupları da etkilediği için ve kutuplarda da çok sayıda buz olduğu için ben buza benzetiyorum ve küresel ısınma devam ederse bu kutuplarda yaşayan canlıları da etkileyebilir.” (KÜ103)

“Küresel ısınma Dünya’nın bazı yerlerinin çöl olması gibidir. Çünkü küresel demek büyük bir yer olduğu ve oranın ısınarak çöl olmasıdır.” (KÜ37)

“Küresel ısınma dumana benzer. Fabrika bacaları kötü duman yayıp Dünyayı öldürür. İnsanlarda küresel ısınmayı oluşturdu ve Dünyayı öldürdüler.” (KÜ414)

“Küresel ısınma erimiş bir Dünyaya benzer. Çünkü ozon tabakası eriyince Güneş zararlı ışınları Dünyaya ve içindeki canlılara zarar verir ve ciddi hastalıklara neden olabilir.” (KÜ354)

“Küresel ısınma Güneşe benzer. Çünkü bizi ısıtıyor. Küresel ısınma da Dünyayı ısıtıyor.” (KÜ218)

“Küresel ısınma DNA’sı bozulmuş bir hayvana benzer. Çünkü eskiden kasım aylarında kar yağardı ve artık yağmıyor. Bu kötü bir durum.” (KÜ56)

“Küresel ısınma iklimin kötüleşmesine benzer. Çünkü küresel ısınma havayı ve çevreyi etkiliyor.” (KÜ57)

“Küresel ısınma kuraklık gibidir. Çünkü insanların boşuna elektriği, suyu vb. boşuna harcayarak oluşur ve bu bitki ve canlılara zarar verir.” (KÜ7)



“Küresel ısınma meteorun Dünya’ya düşmesine benzer. Çünkü meteorda canlılarda zarar görüyor. O yüzden fazla ölümler oluyor. Küresel ısınma da bizi öldürebilir. Öldürmese de yaşantımızı fazla etkileyebilir. Niye etkiler diyorsanız mevsimlerin değişmesi meyvelerin olgunlaşmasını engelleyebilir.” (KÜ54)

“Küresel ısınma mevsimlerin bulunduğu ayda yaşanması gibidir. Çünkü biz şu an kasım ayındayız. Eskiden olsaydı şu an kar yağıyor olacaktı veya mart ayı ilkbahar mevsimine giriyor ama Sivas’ta mart ayında kar yağıyor.” (KÜ53)

“Küresel ısınma ozon tabakasının delinmesi gibidir. Çünkü yere attığımız çöplerle ozon tabakasının delinmesiyle olur.” (KÜ291)

“Küresel ısınma kaynayan suya benzer. Çünkü Dünyamızda her geçen gün önceki günden daha fazla ısınır.” (KÜ81)

✓ Doğa olayları kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 7 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 44’dür.

**Tablo 6.** Doğa Olayları Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Afet	2
Alev topu	1
Buzul erimesi	27
Hava akımı	1
Karanlık boşluk	1
Kıyamet	6
Yangın	6

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma afete benzer. Çünkü afetler çok büyük tehlike içerir. Bazı afetler öldürücüdür ve Dünya ölmeye yaklaştı.” (KÜ420)

“Küresel ısınma alev topuna benzer. Çünkü sıcak ve kimse yaklaşıyor. Sıcaklık insanlar tarafından iklim değişikliğine neden olmaktadır.” (KÜ180)

“Küresel ısınma buzun erimesine benzer. Çünkü daha önce televizyonda küresel ısınma yüzünden kutup ayılarının ve buzulların eridiğini gördüm.” (KÜ282)

“Küresel ısınma bir buzun erimesine benzer. Çünkü kutuplardaki buzlar eriyor ve bu kutupta yaşayan canlıların nesli tükenmesidir.” (KÜ121)

“Küresel ısınma buzun erimesine benzer. Çünkü buz donduğu için buzu sığağa çıkardığımızdan dolayı buz eriyor ve suya dönüşüyor.” (KÜ312)

“Küresel ısınma hava akımına benzer. Çünkü küresel ısınma iklimleri ve hava akımını değiştirir. Bu da Dünyamız için kötü bir şeydir.” (KÜ311)

“Küresel ısınma kıyamete benzer. Çünkü ben küresel ısınma olunca kıyamet gibi kötü bir olay olacağını düşünüyorum. Kutup ayılarının, penguenlerin öleceğini ve sonsuza kadar soylarının tükeneceğini düşünüyorum. Kıyametle aynı şey.” (KÜ168)

“Küresel ısınma kıyamete benzer. Çünkü küresel ısınma olursa Dünya’nın sonu gelmiş demektir.” (KÜ189)

“Küresel ısınma yangın çıkan Dünyaya benzer. Çünkü Dünyamız bizim yüzümüzden ısınmaya başlıyor.” (KÜ409)

✓ Gereksinim kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 1 metafor oluşturulmuş olup frekansı 1’dir.

**Tablo 7.** Gereksinim Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Hayat	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma hayatımızın sonuna benzer. Çünkü hayatımızın sonunu getirebilecek bir şey olduğu için.” (KÜ488)

✓ İnsan kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 2 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 4’dür.

**Tablo 8.** İnsan Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
İnsan	3
Kardeş	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*“Küresel ısınma insanlığın sonuna benzer. Çünkü küresel ısınma ağaçların yok olmasına ve su kaynaklarının tükenmesine neden olacaktır ve bu da yavaş yavaş insanlığın sonunu getirecektir.” (KÜ18)*

*“Küresel ısınma insanlığın yok olmasına benzer. Çünkü bu olan sebebi tamamen insanlardır. Çevremizi temiz tutsak yeni geleceğe bir Dünya bıraksak daha az deodorant kullansak ne olur sanki.” (KÜ32)*

*“Küresel ısınma yaramaz kardeşe benzer. Çünkü istediği olmadığı için yaramazlık yapıyor.” (KÜ145)*

✓ *Yer-mekân kategorisine ait metaforların dağılımı*

Bu kategoride toplam 1 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 2’dir.

**Tablo 9.** Yer-Mekân Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Fabrika	2

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*“Küresel ısınma fabrika gibidir. Çünkü fabrikalardan çıkan duman bize ve hayvanlara zarar verir yani kısaca tüm canlılara.” (KÜ201)*

*“Küresel ısınma fabrikaya benzer. Çünkü fabrika çalışmadığında temizdir. Ama fabrika çalışmaya başladığında her yer pis ve kirli olur.” (KÜ493)*

✓ *Materyal-araç kategorisine ait metaforların dağılımı*

Bu kategoride toplam 20 metafor kullanılmış olup, frekansı 69’dur.

**Tablo 10.** Materyal-Araç Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans	Kavram	Frekans
Soba	20	Demir	1
Kalorifer	12	Sünger	1
Fırın	10	Şemsiye	1
Bomba	3	Tencere	1
Plastik	3	Ambalaj	1
Çaydanlık	3	Baca	1
Çöp kovası	2	Battaniye	1
Kurutma makinası	2	Benzin	1
Duvar	2	Kâğıt	1
Egzoz	2	Kombi	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

*“Küresel ısınma bir atık ambalajına benzetiyorum. Çünkü ambalaj paketlerine ateş tuttuğunda yanar delinir. Aynı Dünyamızın tabakası gibidir.” (KÜ75)*

*“Küresel ısınmayı bacaya benzer. Çünkü hava kirlendikçe buzullar eriyor ve Dünyamız kirleniyor ve bunu bacalara benzetmemin nedeni bacaların kirli hava çıkarmasıdır.” (KÜ220)*

*“Küresel ısınma battaniyeye benzer. Çünkü küresel ısınma Güneşten gelen ısının uzaya yansıtamayıp içinde tutmasıdır. Battaniye bizi Dünyayı saran atmosfer gibi sarar ve bizi ısıtır.” (KÜ335)*

*“Küresel benzin, maden gibidir. Benzin, petrol ve benzeri maddeler, kutuptaki buzulların erimesi, kutup ayılarının tükenmesine neden olur. Bunların sonucunda seller meydana gelir” (KÜ3)*

*“Küresel ısınma bombaya benzer. Çünkü bombalara dışarıdan vurulunca patlarlar ve çevresine korku salarlar. Bizde parfüm gibi zararlı gazları havaya salıyoruz. Dünya küresel ısınma yaşıyor. Yanardağlar patlıyor ve depremler oluyor.” (KÜ219)*

*“Küresel ısınma ocağa konulmuş çaydanlığa benzer. Çünkü küresel ısınma da Dünya’nın ısıtı artıyor. Çaydanlıkta ocağa konulunca ısıtı artıyor.” (KÜ82)*

*“Küresel ısınma kirli bir çöp kovasına benzer. Çünkü herkes yere her çöpü atıyor. Sanki çöp kutusu yok gibi. Bu yüzden mikroplar havaya kalktığı için küresel ısınma olur ve buzullar eriyor dumanlar yüzünden.” (KÜ214)*

“Küresel ısınma ısınan demire benzer. Çünkü hızlı bir şekilde ısınan demir erir. Aynı kutuplardaki gibi buzullar eriyor.” (KÜ310)

“Küresel ısınma duvara benzer. Çünkü Dünya’da bir kaplama olduğu için, odalarda duvarlarla kaplıdır.” (KÜ182)

“Küresel ısınma araba egzozu gibidir. Çünkü küresel ısınma olursa hayvan ve insanlar ölebilir.” (KÜ459)

“Küresel ısınma kalorifere benzetiyorum. Çünkü kalorifer açılınca çok sıcak olur.” (KÜ97)

“Küresel ısınma fırına benzer. Çünkü fırın gibi Dünyamız ısındığı için fırına benzettim.” (KÜ80)

“Küresel ısınma bence ısınmış bir sobaya benzer. Çünkü soba git gide ısınır. Küresel ısınmada öyle oda Dünyamızda git gide ısınıyor. Ben bu yüzden küresel ısınmayı bir sobaya benzetiyorum. (KÜ85)”

✓ Bilimsel ifade kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 7 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 55’dir.

**Tablo 11.** Bilimsel İfade Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Gaz	2
Isı	13
Işık	1
Sıcak	25
Soğuk	1
Teknoloji	1
Yanma	12

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma kötü gaza benzer. Çünkü küresel ısınma gereksiz oluşan gazlardan meydana gelir.” (KÜ98)

“Küresel ısınma Dünya ve diğer gezegenlerin ısınması gibidir. Çünkü sıcaklığın derecesinin yükselmesidir.” (KÜ276)

“Küresel ısınma ışığa benzettim. Çünkü insanlar ışıkları açık bıraktıkları için küresel ısınma oluyor.” (KÜ84)

“Küresel ısınma dünyanın atmosferindeki sıcaklık gibidir. Çünkü Güneş Dünya’ya ısıttığı için dünyadaki ormanlar ısınıyor Böylelikle kuraklık oluyor.” (KÜ129)

“Küresel ısınma aşırı soğukluğa benzer. Çünkü çok soğuk oluyor. Üşüyorduk.” (KÜ73)

“Küresel ısınma her yerin yanmasıdır. Çünkü küresel ısınmada ozon tabakası delinir ve Güneş’in zararlı ışınları Dünya’ya gelerek ‘küresel ısınma’ adlı olay olur.” (KÜ5)

“Küresel ısınma ateşin yanmasına benzer. Çünkü ateş çok yanınca ısınıyoruz. Küresel ısınma olsa Dünya çok ısınır ve bizde çok ısınırız.” (KÜ262)

✓ Hareketlilik kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 8 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 46’dır.

**Tablo 12.** Hareketlilik Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans	Kavram	Frekans
Yok olma	17	Kaynayan su	2
Kirlenmek	15	Yok etme	2
Kurumak	4	Kayanın aşınması	1
Suyun kesilmesi	4	Çiçeğin solması	1

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma çiçeğin solmasına benzer. Çünkü bir çiçeğe bakmazsak ona özen göstermezsek kurur. Küresel ısınmada Dünyamıza sahip çıkmadığımız için var.” (KÜ14)

“Küresel ısınma kayanın aşınmasına benzer çünkü küresel ısınma Dünyamızı her geçen gün yok ediyor. Aynı bir suyun bir kayayı her gün aşındırması gibi.” (KÜ448)

“Küresel ısınma kaynayan suya benzer. Çünkü Dünyamızda her geçen gün önceki günden daha fazla ısınır.” (KÜ81)

“Küresel ısınma kirlenmemize benzer. Çünkü kirlenince kötü kokarız ve vücudumuz ölü deri atar.” (KÜ161)

“Küresel ısınma kurumaya benzer. Çünkü her yer ısınıyor. Denizler kuruyor ve atmosfer azalıyor.” (KÜ376)

“Küresel ısınma Dünyanın yok olmasına benzer. Çünkü kutuplarda insanlar hayatını kaybediyor. Buzullar eriyip canlılar suya girdiğinde ölebilir.” (KÜ483)

“Küresel ısınma bir yangının birden fazla canlının yok etmesine benzer. Çünkü küresel ısınma gerçekleşirse birçok canlının yok olmasına neden olur.” (KÜ105)

“Küresel ısınma insanların yaşadığı yeri yok etmesi gibidir. İnsanların kurduğu fabrikalar, parfümler, egzoz gazları yüzünden Dünyamız üzerindeki ozon tabakası delinmesi yüzünden zararlı Güneş ışınları Dünyamıza giriyor ve hastalıklara yol açıyor.” (KÜ235)

✓ Soyut ifade kategorisine ait metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 2 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 8’dir.

**Tablo 13.** Soyut İfade Kategorisine Ait Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Kaybetme	1
Kötüleşme	7

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma Dünya’nın bazı özelliklerini kaybetmesine benzer. Çünkü bazı küresel ısınma olayları Dünya’yi etkiliyor. Belki ş an denizlerde, Dünya’da su var ama belki de yıllar sonra onları bulamayız. Denizler hep kurak kalır.” (KÜ44)

“Küresel ısınma iklimin kötüleşmesine benzer. Çünkü küresel ısınma havayı ve çevreyi etkiliyor.” (KÜ57)

✓ Belli bir kategoride olmayan metaforların dağılımı

Bu kategoride toplam 5 metafor oluşturulmuş olup, frekansı 9’dur.

**Tablo 14.** Belli Bir Kategoride Olmayan Metaforların Dağılımı

Kavram	Frekans
Cinayet	1
Delik	1
Gasp etme	1
Hastalık	2
Savaş	4

Öğrencilerin bu kategoriye ilişkin oluşturdukları bazı metaforlar ve belirttikleri sebepler şu şekildedir:

“Küresel ısınma insanlar göz yumduğu cinayete benziyor. Çünkü kutup ayıları azalırken fabrikalar ve araçlar çoğalıyor. İnsanlar toplu taşıma yerine kendine araba alıyor. Kutup ayıları ölüyor ama insanlar umursamıyor.” (KÜ41)

“Küresel ısınma kutuda delikler açılmasına benzer. Çünkü deodorantlar ozon tabakasında delikler açar ve göktaşlarının kolayca girmesini sağlar. Göktaşları Dünyaya ulaştığı zaman herhangi bir şeye zarar verebilir. Bunu önlemek için daha az deodorant ve parfüm kullanmalıyız.” (KÜ244)

“Küresel ısınma bir grup insanın Dünyamızı gasp etmesine benzer. Çünkü insanlar bizim geleceğimize el koyuyor ve ülkemizi Dünyamızı elimizden alıyorlar.” (KÜ188)

“Küresel ısınma dünyaya zarar veren bir hastalık gibidir. Çünkü Dünyanın etrafı zararlı maddelerle çevrili ve Ozon tabakası delinmiştir. Bu nedenle zararlı güneş ışınları dünyamıza gelerek hem bize hem de tüm canlılara zarar vermektedir.” (KÜ146)

“Küresel ısınma savaşa benzer. Çünkü kılıç güneş, kalkan ozon tabakası, savaşçı ise dünyadır. Ozon tabakası bizi korur. Ozon tabakası bizi, biz ozon tabakasını korumalıyız. Doğayla savaş içindeyiz. Kazanırsak kaybedeceğiz.” (KÜ170)

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma sonunda elde edilen bulgulara yönelik kısa yorumlara ve bu bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçların literatürdeki diğer araştırmaların bulgular ve sonuçlarıyla tartıştırılmasına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin, küresel ısınma kavramına ilişkin düşüncülerinin metaforlar aracılığıyla ortaya konulması amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin ürettikleri metaforlar yardımıyla



küresel ısınma kavramına yönelik neler düşündüklerini görmemize, öğrencilerin örnek olarak verdikleri metaforları farklı bakış açısıyla görebilmemize katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma bulguları incelendiğinde, öğrencilerin zihinlerinde küresel ısınmayı 84 farklı kavram ile ifade ettikleri görülmüştür. Belirlenen 84 kavram, 12 kategoride toplanmıştır. Bunlar; doğa kavramları, materyal-araç, bilimsel ifade, doğa olayları, hareketlilik şeklindedir.

Öğrencilerin küresel ısınmayı en fazla “buzulların erimesi” metaforu ile açıklamışlardır. Buzulların erimesi metaforu 27 kişi tarafından kullanılmış, bu toplam yüzdenin %8’ini oluşturmuştur. Öğrencilerin zihninde bu imgenin oluşması mevcut bilgi birikimini ortaya koymaktadır. Şenel ve Güngör’ün (2009) öğrencilerle yaptıkları çalışmada küresel ısınmanın ne gibi tehditler oluşturduğu sorusuna vermiş oldukları cevapta buzulların erimesi yanıtı dikkat çekicidir. Bu bulgu çalışmamızı destekler niteliktedir. Aynı şekilde öğrencilerin %8’i (27 kişi) küresel ısınmayı güneş kavramı ile ifade etmiştir. Öğrencilerin güneş ve küresel ısınma kavramını zihinlerinde birleştirmeleri, zihinlerinde küresel ısınmanın güneşten gelen sıcaklığın etkisiyle oluşmasından kaynaklı olabilir.

Küresel ısınmayı 25 öğrencinin “sıcak (sıcaklaşma)” metaforuna benzettiği görülmektedir. Bu sayı toplam yüzdenin %7,3’ünü oluşturmaktadır. Öğrenciler küresel ısınma kavramını sıcak kavramıyla bütünleştirmişlerdir. Bütünleştirmelerindeki temel faktör ise ısınma ve sıcaklık kavramlarıyla ilişkili olmasından kaynaklanabilir. Isınmanın olabilmesi için sıcaklığın olması gerektiğini düşünmüşlerdir. “Sıcak” metaforundan sonra en fazla frekansa sahip metafor 20 kişi ile “soba” metaforudur. Ayrıca 12 öğrencinin küresel ısınmayı “kalorifer” imgesi ile açıklamaktadır. Bu imgelere Arslan (2016) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin küresel ısınma kavramına soba ve kalorifer metaforu ile açıklamalarının temel nedeni her iki materyalin ısınmak için kullanılan bir araç olmasıdır. Zihinsel imge olarak dünyanın da soba gibi bir araçla ısınmalarını düşünmelerinden kaynaklı olabilir.

Küresel ısınmayı öğrencilerin imgelerinde olumsuz öğelere yoğun bir şekilde benzettikleri görülmektedir. Bu imgeler sırasıyla “afet”, “alev topu”, “ateş”, “bomba”, “boşluk”, “facia”, “felaket”, “kara delik”, “karanlık”, “kaybetme”, “kıyamet”, “ölüm”, “yok olma” ve “yok etme” şeklindedir. Öğrencinin yok olma metaforunu 4 farklı örnekle vermişlerdir. Bunlar dünya, insan, buz ve sudur. Küresel ısınmayı yok olmaya benzetmelerinin ana nedeni küresel ısınmanın sonuçları arasında dünyanın yok olması, insanların yok olması, buzulların yok olması ve suyun yok olmasından kaynaklanmaktadır. Bu bulgular Ateş ve Karatepe (2013) ve Arslan (2016) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir.

Ayrıca öğrencilerin küresel ısınmayı çevre sorunları ile ilişkili olarak “egzoz”, “baca”, “duman”, “fabrika”, “gaz”, “kirlenme”, “kuraklık”, “plastik”, “ozon tabakası”, “yangın”, “yanma” ve “volkanik patlama” şeklinde imgeler ile açıkladıkları görülmüştür. Özellikle belirlenen metaforlar içinde en fazla kirlenme öğesinin olması dikkat çekicidir. Bu imgeler ile öğrencilerin küresel ısınmayı çevresel sorunların bir öğesi olarak gördükleri söylenebilir. Ambusaidi vd.’nin (2012) yılındaki çalışmasında öğrencilerin küresel ısınmanın kavramının aslında var olduğunu ve önlemek için toplu taşıma araçlarının kullanılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin çoğunda küresel ısınmayı önlemek için ozon tabakasının korunması ve etkilerinin azaltılması yönünde görüş bildirdikleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin birçoğunda küresel ısınmanın sonucu olarak ozon tabakasının incilmesi söyledikleri, ozon tabakasında meydana gelen incelmeden küresel ısınmanın oluştuğu gibi küresel ısınma ve ozon tabakası arasındaki ilişkinin karıştırıldığı görülmektedir. Boyes ve Stanisstreet’in (1997) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin ozon tabakasında meydana gelen değişimlerin sonunda küresel ısınmanın meydana geldiğini belirtmiştir. Ozon tabakasına ait görüşler Aydın (2014), Eroğlu (2009), Kılınç, Stanisstreet vd. (2008) ‘nin çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Fakat Rye, Rubba ve Wiesenmayer’in (1997) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin küresel ısınma ile ozon tabakasının farklı kavram olduğunu söyledikleri görülmektedir. Aksan’ın (2011) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmasında sanayi kuruluşlarının, fosil yakıt tüketiminin ve insan kaynaklı CFC gazlarının kullanılmasının küresel ısınmayı arttırdığını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar öğrencilerin ilköğretimden yükseköğretime kadar her kademedeki küresel ısınmaya etken olan durumlar hakkında bilgi sahibi olduğu göstermektedir.

Öğrencilerin hem canlılar hem de dünya için tehlike haline gelen küresel ısınma problemine çözüm için herkesin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi ve çaba göstermesi gerektiği bilincinde olduğu araştırmada görülmektedir.

Aşağıda çalışma için uygun görülen bazı öneriler verilmiştir:

- ✓ Öğrencilerin küresel ısınma konusunda mevcut zihinsel imgelerini daha derin bir şekilde incelemek için görüşmeler yapılabilir.
- ✓ Öğrencilerin küresel ısınma konusuna ait mevcut kavramsal yanılgıları tespit edilerek giderilebilir.
- ✓ Küresel ısınmaya ait kavramsal yanılgıların kökenine inilerek, zihinsel algıların epistemolojisi çalışılabilir.

- ✓ Öğretmenler ile öğrencilerin zihinlerindeki küresel ısınma imgeleri tartışılabilir ve ders içerikleri bu yönde düzenlenebilir.
- ✓ Öğrencilerin küresel ısınma konusunda zihinsel imgelerinde olumsuz öğelerin farklı yönleri multidisiplinel olarak psikoloji vd. alanlar ile çalışılabilir.
- ✓ Eğitim süreci boyunca 6. Sınıf öğrencilerinin küresel ısınma imgeleri aynı öğrenciler ile 7. Ve 8. Sınıflarda tekrar çalışılarak süreçlerin zihinsel imgelere yansımaları derinlemesine ortaya konulabilir.
- ✓ Öğrencilerin küresel ısınma kavramına karşın oluşturdukları kavramsal yanılgıların araştırılması ve düzeltilmesi için çalışılabilir.

## KAYNAKÇA

1. Akın, G. (2006) “Küresel Isınma, Nedenleri ve Sonuçları”, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 29-43.
2. Aksan, Z. (2011) “İlköğretim öğretmen adaylarının küresel ısınma konusundaki algıları ve görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
3. Arslan, A. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi, *International Journal Of Social Science* Doi Number:Http://Dx.Doi.Org/10.9761/Jasss3343 Number: 44 P. 453-466.
4. Arslan, M. M. ve Bayrakçı M. (2006) “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi”, *Milli Eğitim Yayınları*. 171 (Yaz), 100-108.
5. Ambusaidi, A., Boyes, E., Stanisstreet, M. ve Taylor, N. (2012) “Omani students' views about global warming: beliefs about actions and willingness to act”, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 21-39.
6. Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013) “Üniversite Öğrencilerinin “Küresel Isınma” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi”, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 27 (1), 221-241.
7. Ayas, A.ve. Çepni S.(Ed.) (2012) *Fen ve Teknoloji Öğretimi (10. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
8. Aydın, F. (2014) “Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi”, *Turkish Journal of Education*, 3 (4), 15-27.
9. Balcı A. (1999) “Okul ile İlgili Mecazlar(Metafor): Seçilmiş Dört Okulda Öğrencilerin, Öğretmenlerin ve Velilerin Okul Algıları”, Doktora Tezi, *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü*.
10. Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1997) “Children's models of understanding of two major global environmental issues ozone layer and greenhouse effect”, *Research in Science and Technological Education*, 19-29.
11. Bozoğlu, B., Keskin, B. ve Çavdar S. (2003) “Küresel Isınma”. 6. *Çevre Sorunları Öğrenci Yaklaşımları Sempozyumu*, Nisan 2003. Mersin.
12. Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008) “Bilimsel araştırma yöntemleri”, *Pegem Yayınlar*, (14. Baskı). Ankara.
13. Cohen, L., and Manion, L. (1994) “Research Methods in Education (4th ed.)”, *London: Routledge*.
14. Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
15. Eroğlu, B. (2009). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Küresel Isınma Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
16. Guerrero, M.C.M. ve Villamil, O.S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6 (2), 95-120.
17. Hogler, R., Gross, M.A., Hartman, J.L. ve Cunliffe, A.L. (2008). Meaning in organizational communication: Why metaphor is the cake, not the icing. *Management Communication Quarterly*, 21, 393-412.
18. Kılınç, A., Stanisstreet, M. ve Boyes, E. (2008) “Turkish students' ideas about global warming, *International Journal of Environmental and Science Education*, 3, 2, 89-98.

19. Miller, S. (1987). Some comments on the utility of metaphors for educational theory and practice. *Educational Theory*, 37, 219-227.
20. Öztürk, K. (2003). “Küresel iklim değişikliği ve Türkiye’ye olası etkileri”, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1). 47-65.
21. Rye, J. A., Rubba, P. A. ve Wiesenmayer, R. L. (1997) “An Investigation of middle school students' alternative conceptions of global warming”, *International Journal of Science Education*, 527-551.
22. Saban, A. (2004) “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmenleri Adaylarının ‘Öğretmen’ Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(2), 131-155.
23. Schreiner, C., Henriksen, E., K. ve Hansen, P. J. K. (2005) Climate education: Empowering today's youth to meet tomorrow's challenges. *Studies In Science Education*. 41 (1), 3-50.
24. Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S., ve Er, E. (2016) “Öğretmenlerin Öğrenciye Yönelik Metaforlarının Belirlenmesine İlişkin Nitel Bir Araştırma”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. S.44. Ankara.
25. Shaw, D.M. ve Mahlios, M. (2011). Literacy Metaphors of Pre-Service Teachers: Do They Change After Instruction? Which Metaphors are Stable? How Do They Connect to Theories? *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 77- 92.
26. Steger, T. (2007). The stories metaphors tell: Metaphors as a tool to decipher tacit aspects in narratives. *Field Methods*, 19 (3), 1-22.
27. Şenel, H., ve Güngör, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin ve kavram yanılgılarının tespiti. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1207-1225.
28. Tsoukas, H. (1991). The missing link: A transformational view of metaphors in organizational science. *The Academy of Management Review*, 16(3), 566- 585.
29. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021) “Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri”, Ankara: *Seçkin Yayıncılık*.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 864-869

Arrival  
03 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63429  
Article Serial Number  
7

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63429>

How to Cite This Article  
Sundu, M., Yaşar, O.,  
Çömlekçi, M. G. & Sağbaşı, M.  
(2022). "Bilişimsel  
Yenilikçiliğinin Örgüt Kültürü  
ve İş Yükü İle İlişkisi", Journal  
Of Social, Humanities and  
Administrative Sciences,  
8(54):864-869



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a  
Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.  
This journal is an open access,  
peer-reviewed international  
journal.

# Bilişimsel Yenilikçiliğinin Örgüt Kültürü ve İş Yükü İle İlişkisi

The Relationship of Computational Innovation with Organizational Culture and Workload

Mustafa Sundu Okan Yaşar Merve Gizem Çömlekçi Murat Sağbaşı

Dr. Öğr. Üyesi. İstinye Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, İstanbul, Türkiye  
Doç. Dr. İstinye Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, İstanbul, Türkiye  
Arş. Gör. İstinye Üniversitesi, İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, İstanbul, Türkiye  
Dr. Öğr. Üyesi. Milli Savunma Üniversitesi, Atatürk Stratejik Araştırmalar Enstitüsü, Ankara, Türkiye

## ÖZET

Çalışma, örgüt kültürünün boyutları ve iş yükü ile bilişimsel yenilikçilik arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırma modelinde bağımsız değişkenler kapsamında; belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve bireycilik-toplulukçuluk, nicel ve nitel iş yükü değişkenleri yer alırken, bağımlı değişken olarak bilişimsel yenilikçilik değişkeni ele alınmıştır. Araştırma verileri İstanbul'da çalışan 248 beyaz yakalı çalışandan elde edilmiştir. Veriler SPSS-26 programı ile korelasyon, regresyon ve aracılık analizine tabi tutulmuştur. Bulgular, örgüt kültürünün üç boyutu olan belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve bireyciliğin bilişimsel yenilikçilik ile pozitif ve orta düzeyde ilişkili olduğunu, çalışanların iş yüklerinin örgüt kültürü ile bilişimsel yenilikçiliği ilişkisinde aracılık etkisinin olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, bilişimsel yenilikçilik öncülleri kapsamında ele alınması gereken önemli değişkenler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çalışanların bilişimsel yenilikçilik düzeylerini arttırmak isteyen yöneticilerin, örgüt kültürü ve çalışan iş yüküne önem vermesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişimsel Yenilikçilik, Örgüt Kültürü, Aşırı İş Yükü

## ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the relation that exists between organization culture factors and work overload as well as innovative computational practices. In the context of the research model, the independent variables include uncertainty avoidance, power distance, and individualism-collectivism, as well as quantitative and qualitative workload variables. On the other hand, the computational innovativeness variable serves as the model's dependent variable. The participants in this study were comprised of 248 white-collar workers who were employed in Istanbul. With the help of the SPSS-26 software, correlation, regression, and mediation analyses were performed on the collected data. The findings indicate that uncertainty avoidance, power distance, and individualism are positively and moderately related to computational innovativeness, and that the work overload of employees has a mediating effect on the relationship between organization culture and computational innovativeness. Individualism was found to be the most strongly related organization culture dimension to computational innovativeness. As a consequence of the research that was conducted, it was discovered that there are significant factors that ought to be taken into account within the context of the antecedents of computational innovation. In addition, it shows that managers who wish to enhance the degree of computational innovation of their employees should give priority to both the organization culture of the firm and the work overload of the employees.

**Keywords:** Computational Innovation, Organizational Culture, Work Overload

## 1. GİRİŞ

Endüstri 4.0 ile yaşanan gelişmelerle birlikte toplumsal yaşam kökten bir değişime uğrarken veri, yapay zekâ, bulut bilişim, robotlar gibi birçok kavramın etkilerinin iş hayatına yansımaları da kaçınılmaz olmuştur. Teknolojideki hızlı değişimler birçok çalışana işini kaybetme korkusuyla tehdit ederken, aslında amaçlananın çalışan emeğinin şekil değiştirmesi ve çalışanların makinelerle bir arada daha verimli ve uyumlu bir şekilde çalışma gayesi olduğu anlaşılmaktadır. Toplum 5.0 felsefesinde ise amaç, dijital teknolojilerin kullanımının yaygınlaştırılarak günlük ihtiyaçların neredeyse tamamının bu şekilde karşılanmasıdır (Cem, 2021). Dolayısıyla örgütlerin de bu yarıştan kopmaması ve sürekliliğin sağlanması için dijital dönüşüm noktasında harekete geçmesi, çalışanlarını yeniliğe teşvik etmesi gerekmektedir. Farklı kültürlerden gelen birçok insanın birlikte çalıştığı örgütlerde bu insanların bir arada ve koordineli şekilde çalışma ihtiyacı ise kültür araştırmalarının gereğini öne çıkarmaktadır.

Sürekli rekabet halinde olan örgütler, teknolojik gelişmeleri yakalamaya çalışırken aynı zamanda çalışanlarının yaratıcılık ve yenilikçiliklerini harekete geçirmek durumundadır. Ancak değişen iş koşulları ve talepleri sebebiyle çalışanlardan beklentiler zaman zaman aşırı bir yüke sebep olabilmekte, bu da çalışanların yenilikçi iş davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu çalışmada çalışanların yeni teknolojileri benimseme ve kullanmasında bireysel farklılıklarının yanı sıra örgüt kültürünün bir etkisinin olup olmadığının araştırılması ve bu ilişkide aşırı yükün rolünün de araştırmaya dahil edilmesi elde edilecek sonuçlar bakımından önem arz etmektedir.



## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Bilişimsel Yenilikçilik

Günümüzde teknolojinin farklı bir ifadesi olarak “yenilik” kelimesinin kullanımı teknolojinin, yeniliğin yaratıcı gücü olarak düşünülmesinden kaynaklanmaktadır (Saruhan ve Yıldız, 2017). Yenilik, Baregheh vd. (2009) tarafından “kuruluşların kendi pazarlarında başarılı bir şekilde ilerlemek, rekabet etmek ve farklılaşmak için fikirleri yeni/geliştirilmiş ürün, hizmet veya süreçlere dönüştürdüğü çok aşamalı bir süreç” olarak tanımlanmıştır. Yenilikçilik, farklı disiplinlerde farklı şekillerde tanımlanabilmekle birlikte Rogers (1995) tarafından “bir bireyin yeniliği diğerlerinden önce benimseme derecesi” olarak tanımlanmıştır (Bommer ve Jalajas, 1999).

Bilişimsel Yenilikçilik kavramı ise “bir bireyin herhangi bir yeni bilgi teknolojisini deneme isteği” (Agarwal ve Prasad, 1998) olarak tanımlanmaktadır. Bilişimsel yenilikçiliğin etkileri genellikle inançlar veya algılarla olan ilişkileri aracılığıyla Teknoloji Kabul Modeli ve Birleşik Kabul ve Teknoloji Kullanımı Teorisi çerçevesinde incelenmektedir. Teknoloji Kabul Modeli’nde algılanan kullanılabilirlik ve algılanan kullanım kolaylığı davranışsal niyeti etkilemektedir. Birleşik Kabul ve Teknoloji Kullanımı Teorisi’nde ise performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşulların kişilerin davranışsal niyetleri ve kullanım davranışının belirleyicileri olduğunu varsaymaktadır (Al-Gahtani vd., 2007). Buradaki sosyal etkinin bir boyutu da kültürdür. Bireyin bir davranışı gerçekleştirmesi, içinde bulunduğu toplumun kültürüne göre değişebilmektedir (Bandyopadhyay ve Fraccastoro, 2007).

### 2.2. Örgüt Kültürü

Başlarda sosyoloji ve antropoloji disiplinleri tarafından işlenen kültür kavramı, zamanla örgütlerde etkinlik ve verimliliğe etki edebilecek önemli bir unsur olarak gelişmiş ve işletme disiplininde yer bulmuştur (Ataman, 2009). Gordon (1991) tarafından “tipik davranış kalıplarına yol açan, yaygın olarak paylaşılan varsayımların ve değerlerin organizasyona özgü bir sistemi” olarak tanımlanırken Hofstede (2001) kültürü, “bir grup veya insan kategorisinin üyelerini diğerlerinden ayıran zihnin kolektif programlanması” şeklinde tanımlamaktadır (Venaik ve Brewer, 2008).

Örgüt kültürü ile ilgili çok çeşitli sayıda model ve yaklaşım olmakla birlikte bu çalışma, ulusal düzeydeki analizleri kolaylaştırdığı ve çoklu ülke karşılaştırmalarına izin verdiği için en çok kullanılan örgüt kültürü boyutları (Al-Gahtani vd.,2007) olan Hofstede’nin kültür yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır. Bu çalışmada kültürel değerlerin dört boyutta toplandığını belirtmiş ve sonrasında bu boyutlara beşincisini de eklemiştir. Bu çalışmada ele alınacak boyutlar ise belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve bireycilik/toplulukçuluk boyutlarıdır. Belirsizlikten kaçınma, toplumdaki belirsizlik ve belirsizliğe toleransa odaklanmaktadır (Al-Gahtani vd.,2007). Kişilerin belirsizlikten ne kadar korktuğu ve bunlardan kaçınmaya çalışan inançlar veya kurumlarla ilgilidir. Bu değer yüksek olduğu kültürlerde kural ve prosedürlere aşırı bağlılık olmakla birlikte belirsizliğe kaygı ve korkuyla yaklaşıldığı için risk almaktan kaçınma söz konusudur. Tam tersi durumda ise belirsizlik olağan hayatın bir parçası olarak algılanır ve belirli düzeylerde risk alma eğilimi vardır. Yaratıcılık, yenilik ve gelişim ise bu kültürün önemli göstergelerindedir. Güç mesafesi ise kurum ve kuruluşların diğerlerine göre daha güçsüz üyelerinin gücün eşit olmayan bir şekilde dağıtılmasını kabullenme ve bekleme derecesidir (Hofstede, 2011). Yani yüksek güç mesafesine sahip kültürlerde bireyler otoriteye uyum göstermeye daha meyilliyken (Al-Gahtani vd.,2007), hiyerarşide statü veya konuma sahip olanlar gücü elinde bulundururlar ve bu kültürlerde yetki ve sınırlar kesin hatlarla belirlenmiştir (Shore ve Venkatachalam,1996). Bu çalışmada ele alınacak son boyut ise bireycilik/toplulukçuluk boyutudur. Bireyci kültürlerde üyeler arasında sıkı ilişkiler bulunmamakla birlikte her üye öncelikle kendisi ve yakın ailesinin çıkarlarını gözetir. Toplulukçu kültürlerde ise tam tersi bir şekilde grup üyeleri arasında bağlılık söz konusudur (Bochner ve Hesketh, 1994; Hofstede, 2011).

### 2.3. Aşırı Yük

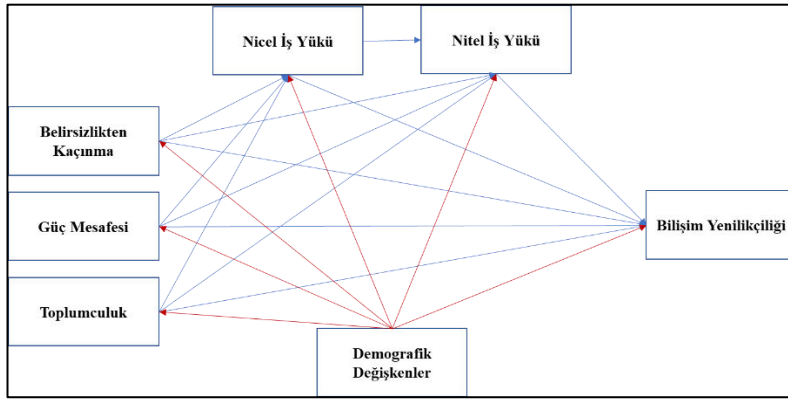
İş yükü, “bireyin belirlenmiş çalışma zamanı dâhilinde bir kazanım elde etmek için yerine getirdiği görevler” olarak tanımlanmaktadır (Kanbur, 2018). Örgüt içerisinde bireyin yerine getirmesi gereken görevlerin sayısının fazla olması ve bireyin yeterli süreye sahip olmaması halinde “niceliksel aşırı yük” ortaya çıkmaktadır.

Aşırı yükün iş-yaşam dengesini negatif etkilediği yapılan çalışmalardan da anlaşılmaktadır (Skinner ve Pocock,2008; Poulouse ve Dhal, 2020). Aşırı yükünün tükenmişlik ve stresi arttırdığı (Uysal vd., 2015), performansı olumsuz etkilediği (Çelik ve Çıra, 2013), işten ayrılma niyetini arttırdığı (Eroğlu, 2020), ücret memnuniyetsizliğini arttırdığı (Gürlek, 2020), iş ve yaşam doyumunu olumsuz etkilediği (Kanbur, 2018) yapılan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Aşırı yük ile ilgili çalışmalara bakıldığında yenilikçilik ile ilgili az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Aşırı yük algısı arttıkça, çalışanların yeniliğe destek algılarının azaldığı sınırlı sayıdaki çalışmadan (İşcan ve Karabey, 2007; Thatcher vd.,2003) anlaşılmaktadır. Ayrıca farklı kültürel değerlere sahip topluluklarda aşırı yük algılarının farklılık gösterebildiği de gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki çalışmadan (Kock vd., 2008; Thatcher vd.,2003) anlaşılmaktadır.

Yeniliğin benimsenmesi noktasında örgütler ve bireyler arasında çeşitli farklılıkların söz konusu olduğu düşünülmektedir (Heinze ve Heinze, 2020). Bireysel olarak yeniliğin benimsenmesinde örgüt kültürünün rolünün olup olmadığı veya ne şekilde bir rol oynadığı konusu son yıllarda önem kazanmıştır. Bazı kültürel özellikler ile bilgi teknolojisi sistemlerinin uygulanması arasında ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Harper ve Utlay, 2001). Örgüt kültürü, örgütün temelinde katkıda bulunabildiği gibi pozitif etik bir ortam yaratarak inovasyonun genişlemesine imkân sağlamaktadır (Robins ve Judge, 2020). Bu doğrultuda yapılan çalışmalar (Heinze ve Heinze, 2020; Thatcher vd.,2003) da örgüt kültürünün yeni bilgi teknolojilerini benimseme ve bireysel yenilikçilik üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

### 3. ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Araştırma nicel ve açıklayıcı bir saha çalışmasıdır. Araştırmanın amacı kültürel kişisel özellikleri olarak belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve toplulukçuluk kavramları ile nicel ve nitel bilişim iş yükü ve bilişim yenilikçiliği kavramları arasındaki ilişkileri ve varsa neden sonuç etkilerinin ampirik yöntemlerle tespit etmektir. Bu maksatla bağımlı değişkenin bilişim yenilikçiliği, bağımsız değişkenlerin nicel ve nitel iş yükü, belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve toplulukçuluk olduğu bir araştırma modeli geliştirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırma modelinde gösterilen ilişkilere bağlı olarak 13 adet hipotez üretilmiştir.

H1: Belirsizlikten kaçınma düzeyi ile nicel iş yükü arasında ilişki vardır.

H2: Güç mesafesi düzeyi ile nicel iş yükü arasında ilişki vardır.

H3: Toplulukçuluk düzeyi ile nicel iş yükü arasında ilişki vardır.

H4: Belirsizlikten kaçınma düzeyi ile nitel iş yükü arasında ilişki vardır.

H5: Güç mesafesi düzeyi ile nitel iş yükü arasında ilişki vardır.

H6: Toplulukçuluk düzeyi ile nitel iş yükü arasında ilişki vardır.

H7: Belirsizlikten kaçınma düzeyi ile bilişim yenilikçiliği arasında ilişki vardır.

H8: Güç mesafesi düzeyi ile bilişim yenilikçiliği arasında ilişki vardır.

H9: Toplulukçuluk düzeyi ile bilişim yenilikçiliği arasında ilişki vardır.

H10: Kültürel kişilik özellikleri bilişim yeniliğini etkiler.

H11: Nicel ve nitel bilişim iş yükü bilişim yenilikçiliğini etkiler.

H12: Kültürel kişilik özelliklerinin bilişim yeniliği üzerindeki etkisinde nicel ve nitel bilişim yükünün aracılık etkisi vardır.

H13: Araştırma değişkenleri demografik değişkenlere göre farklılaşır.

İlk dokuz (H1-H9) hipotezin testi için Pearson korelasyon değerleri incelenmiştir. H10 ve H11 hipotezlerini test için regresyon analizi, H12 hipotezini test için regresyon aracılık testi, H13 hipotezini test için bağımsız örneklem ve varyans analizi testleri yapılmıştır.

Bilişim yenilikçiliği için Agarwal ve Prasad (1998) tarafından geliştirilen ve Thatcher vd. (2003) tarafından uyarlanan 4 maddeden oluşan ölçek kullanılmıştır. Örgüt kültürünün boyutlarını ölçmek için Hofstede (1984) tarafından geliştirilen ve Thatcher vd. (2003) tarafından uyarlanan ölçek kullanılmıştır. Aşırı yük için ise Thatcher vd. (2003) tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır.

Araştırmanın veri toplama aracı ankettir. Araştırmanın ana kütlesi İstanbul'da faaliyet gösteren firmaların beyaz yakalı çalışanlarıdır. Örneklem ise araştırmaya katılmayı kabul eden 256 katılımcıdır. Sekiz adet ankette eksiklikler olduğu için elde edilen anketlerin 248 adedi analizlerde kullanılmıştır.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Değişkenlerin istatistiksel analizlere uygunluğunu tespit etmek üzere güvenilirlik ve normallik testleri yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk normallik test sonuçlarına göre verinin normal dağılmadığı görülmüştür. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri gerekli aralıklarda ( $\pm 1,96$ ) olduğu için verinin ileri düzey istatistik testleri yapmaya uygun olduğuna karar verilmiştir. Değişkenlere ait iç tutarlılık katsayıları (Croanbach's Alpha) yeterli düzeydedir (0,803-0,928). Bu nedenle ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir.

##### 4.1. Tanımsal Bulgular

Katılımcıların demografik değişkenlerine ait bulgular Tablo 1'de sunulmuştur. Katılımcıların cinsiyet, yaş, görev, eğitim, dijital eğitim alma, şirket büyüklüğü, dijital dönüşüm stratejisi ve ofisi olup olmaması gibi demografik özellikleriyle araştırma modelinde bulunan değişkenlerin istatistiksel olarak anlamlı farklılaşıp farklılaşmadıklarını test etmek için ortalama karşılaştırmaları yapılmıştır. Nominal olan değerler için bağımsız örneklem t testi, ikiden fazla kategori içerenler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Değişkenlerin yaşa, cinsiyetlere, dijital eğitim almış olmaya, dijital dönüşüm ofisine sahip olmaya, dijital stratejiye sahip olmaya göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,005$ ). Yöneticilerin (Ort:3,39) bilişim yenilikçiliği düzeyi çalışanlara (Ort:3,96) nazaran daha düşük, nitel bilişim iş yükü algısının yöneticilerde (Ort:2,42) çalışanlara (Ort:2,005) göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

**Tablo 1:** Demografik Değişkenlere ait Tanımsal İstatistikler

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kadın	44
	Erkek	56
Yaş	18-25	6
	26-35	35,9
	36-45	31,9
	46-55	16,9
	56 ve üzeri	9,3
Eğitim Durumu	İlköğretim	1,2
	Lise	43,5
	Ön Lisans	12,9
	Lisans	34,3
	Lisansüstü	8,1
Görev	Yönetici	62,5
	Çalışan	37,5
Şirket Büyüklüğü	1-9	1,2
	10-49	50,0
	50-200	25,0
	200 ve üzeri	23,8

##### 4.2. Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon değerleri tablosu Tablo 2'de sunulmuştur. Araştırma değişkenlerinin tamamı birbiriyle anlamlı bir ilişki içindedir. Araştırmanın bağımlı değişkeni olan bilişim yenilikçiliğiyle nitel bilişim iş yükü arasında güçlü ve negatif yönlü bir ilişki ( $r: -0,760$ ), belirsizlik, toplulukçuluk, güç mesafesi ve nicel bilişim iş yüküyle ise orta düzeyde negatif bir ilişki ( $r: -0,654, -0,567, -0,695, 0,650$ ) olduğu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 2:** Korelasyon Analizi

	Yenilikçilik	Belirsizlik	Toplulukçuluk	Güç Mesafesi	Nitel Yük	Nicel Yük
Yenilikçilik	1					
Belirsizlik	-,654**	1				
Toplulukçuluk	-,567**	,592**	1			
Güç Mesafesi	-,695**	,548**	,568**	1		
Nitel Yük	-,760**	,595**	,634**	,697**	1	
Nicel Yük	-,650**	,507**	,508**	,644**	,684**	1

$p < 0,05$  için \*,  $p < 0,01$  için \*\*

Nicel ve nitel bilişim iş yükü algısının bilişim yeniliği üzerindeki etkisini ölçmek üzere çoklu regresyon analiz yapılmış ve sonuçlar modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir ( $F:190,606$ ;  $P < 0,05$ ). Bilişim yenilikçiliği düzeyindeki değişkenliğin %60'ı nicel ve nitel değişkenlerce açıklanmaktadır (Düzeltilmiş  $R^2:0,606$ ). Regresyon katsayıları incelendiğinde nitel iş yükünün ( $B: -0,625$ ;  $t: -10,813$ ;  $P < 0,05$ ) modele katkısı nicel iş yüküne

(B:-0,247; t:-4,469; P<0,05)) nazaran daha çöktür. Modelde çoklu bağlantısallık problemi yoktur (Tolerans:0,532; VIF:1,878).

### 4.3. Regresyon Analizi Bulguları

Kültürel kişilik özelliklerinin (belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi, toplulukçuluk, güç mesafesi, toplulukçuluk) bilişim yeniliği üzerindeki etkisini ölçmek üzere çoklu regresyon analiz yapılmış ve sonuçlar modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir (F:120,556; P<0,05). Bilişim yenilikçiliği düzeyindeki değişkenliğin %59'ı belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve toplulukçuluk değişkenlerce açıklanmaktadır (Düzeltilmiş R<sup>2</sup>:0,592). Regresyon katsayıları incelendiğinde belirsizlikten kaçınma düzeyinin (B:-0,389; t:-6,507; P<0,05) ve güç mesafesinin (B:-0,473; t:-8,504; P<0,05) modele katkısı toplulukçuluk düzeyine (B:-0,125; t:-2,041; P<0,05)) nazaran daha çöktür. Modelde çoklu bağlantısallık problemi yoktur (Tolerans:0,583; VIF:1,714).

### 4.4. Aracılık Analizi Bulguları

Belirsizlikten kaçınma, güç mesafesi ve toplulukçuluk değişkenlerinin ayrı ayrı bilişim yeniliğine etkisinde nicel ve nitel iş yükünün aracılık rolünü incelemek üzere SPSS Hayes Process eklentisi kullanılmıştır. Aracılık analizi için Model 6 kullanılmıştır (Hayes, 2017:S.587). Belirsizlikten kaçınma düzeyinin bilişim yeniliğine etkisinde nicel ve nitel iş yükünün aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (R<sup>2</sup>: 0,65;F:157,3619; P<0,05). Belirsizliğin bilişim yenilikçiliği üzerinde negatif yönlü direk etkisi anlamlıdır (Direk Etki:-0,3192;p<0,05). Nicel ve nitel değişkenlerinin modele girmesiyle birlikte belirsizlikten kaçınma düzeyinin dolaylı etkisinin istatistiksel olarak anlamlı (Dolaylı Etki: -0,1348;p<0,05) olduğu tespit edilmiştir. Toplulukçuluğun düzeyinin bilişim yeniliğine etkisinde nicel ve nitel iş yükünün aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (R<sup>2</sup>: 0,25;F:85,3971; P<0,05). Toplulukçuluğun bilişim yenilikçiliği üzerinde negatif yönlü direk etkisi anlamlıdır (Direk Etki:-0,1295;p<0,05). Nicel ve nitel değişkenlerinin modele girmesiyle birlikte toplulukçuluğun dolaylı etkisinin anlamlı (Dolaylı Etki: -0,1348;p<0,05) olduğu tespit edilmiştir. Güç mesafesinin bilişim yeniliğine etkisinde nicel ve nitel iş yükünün aracılık rolünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir (R<sup>2</sup>: 0,41;F:174,4712; P<0,05). Güç mesafesinin bilişim yenilikçiliği üzerinde negatif yönlü direk etkisi anlamlıdır (Direk Etki:-0,2887;p<0,05). Nicel ve nitel değişkenlerinin modele girmesiyle birlikte güç mesafesinin dolaylı etkisinin anlamlı (Dolaylı Etki: -0,1271;p<0,05) olduğu tespit edilmiştir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmada bilişimsel yenilikçiliğin, kültürel ve çalışan iş yükü algıları bir model dahilinde ele alınmıştır. Bulgular, kültürel boyutların bilişimsel yenilikçilik ile ilişkisinde algılanan iş yüklerinin aracılık etkisine sahip olduğu göstermektedir. Belirsizlik, toplulukçuluk, güç mesafesi, nite ve nicel iş yükleri bilişsel yenilikçilik üzerinde negatif anlamlı bir ilişkiye sahiptir. Bulguların özellikle yenilikçilik alanyazını ve uygulayıcılar için önemli etkileri vardır. Yenilikçiliğin bilişim kapsamında ele alınması yenilikçilik öncülerine zenginlik katmaktadır. Belirsizlikten kaçınma, toplulukçuluk ve güç mesafesi algıları yüksek olan çalışanların bilgi teknolojilerini kullanarak yenilikçilik davranışlarında daha az istekli olacakları söylenebilir. Yönetimsel davranışların çalışan yenilikçiliğini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Leonard ve Deschamps, 1988). Bu çalışmayla yenilikçilik davranışlarını önem veren yöneticilerin aynı zamanda çalışanların iş yüklerini de düzenlemeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Örgütlerin insan kaynakları ve yöneticilerinin çalışan iş yüklerini azaltıcı tedbirler almalarının faydalı olacağı söylenebilir. Diğer yandan araştırmanın en büyük sınırlılığı örneklem kümesidir. Özellikle modelde örgüt kültürü değişkeni yer aldığından benzer çalışmanın farklı örneklerle yapılamaması bulguların genellenebilirliğini arttıracaktır.

## KAYNAKÇA

1. Agarwal, R. & Prasad, J. (1998). A conceptual and operational definition of personal innovativeness in the domain of information technology. *Information Systems Research*, 9(2), 204-215.
2. Al-Gahtani, S. S., Hubona, G. S., & Wang, J. (2007). Information technology (IT) in saudi arabia: culture and the acceptance and use of it. *Information & Management*, 44, 681-691.
3. Ataman, G. (2009). İşletme yönetimi. Türkmen Kitabevi:İstanbul.
4. Bandyopadhyay, K. & Fraccastoro, K. A. (2007). The effect of culture on user acceptance of information technology. *Communications of the Association for Information Systems*, 19(23), 522-543.
5. Baregheh, A., Rowley, J. & Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary definition of innovation. *Management Decision*, 47(8), 1323-1339.



6. Bochner, S. & Hesketh, B. (1994). Power distance, individualism/collectivism, and job-related attitudes in a culturally diverse work group. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25(2), 233-257.
7. Bommer, M. & Jalajas, D. S. (1999). The threat of organizational downsizing on the innovative propensity of R&D professionals. *R&D Management*, 29(1), 27-34.
8. Cem, H. (2021). Endüstri 4.0'dan Toplum 5.0'a dijital dönüşüm. Orion Kitabevi: Ankara.
9. Çelik, M. & Çıra, A. (2013). Örgütsel vatandaşlık davranışının iş performansı ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde aşırı iş yükünün aracılık rolü. *Ege Akademik Bakış*, 13 (1), 11-20.
10. Eroğlu, A. (2020). İş yükünün işten ayrılma niyeti üzerine etkisinde iş tatmini ve kişi- örgüt uyumunun aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(2), 213-227.
11. Gordon, G. G. (1991). Industry determinants of organizational culture. *The Academy of Management Review*, 16(2), 396-415.
12. Gürlek, M. (2020). How does work overload affect unethical behaviors? the mediating role of pay dissatisfaction. *İş Ahlakı Dergisi*, 13(1), 68-78.
13. Harper, G. R. & Utley, D. R. (2001) Organizational culture and successful information technology implementation, *Engineering Management Journal*, 13(2), 11-15.
14. Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. 2nd Edition. Guilford publications. NewYork.
15. Heinze, K. L. & Heinze, J. E. (2020). Individual innovation adoption and the role of organizational culture. *Review of Managerial Science*, 14, 561-586.
16. Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: the hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1).
17. İşcan, Ö. F. & Karabey, C. N. (2007). Örgüt iklimi ile yeniliğe destek algısı arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 103-116.
18. Kanbur, E. (2018). Aşırı iş yükünün iş ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi: işe bağlı gerginliğin aracı rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 125-143.
19. Kock, N., Parente, R., & Verville, J. (2008). Can hofstede's model explain national differences in perceived information overload? a look at data from the us and new zealand. *Ieee Transactions On Professional Communication*, 51(1), 33-49.
20. Poulouse, S. & Dhal, M. (2020). Role of perceived work-life balance between work overload and career commitment. *Journal of Managerial Psychology*, 35(3), 169-183.
21. Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2020). Örgütsel davranışın temelleri. (İ. E. Artan & G. Eser, Ed.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi: 2017)
22. Saruhan, Ş. C. & Yıldız, M. L. (2017). Çağdaş yönetim bilimi. Beta Yayıncılık:İstanbul.
23. Shore, B. & Venkatachalam, A. R. (1996). Role of national culture in the transfer of information technology. *Journal of Strategic Information Systems*, 5(1), 19-35.
24. Skinner, N. & Pocock, B. (2008). Work-life conflict: is work time or work overload more important? *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 46(3), 303- 315.
25. Thatcher, J. B., Stepina, L. P., Srite, M., & Liu, Y. (2003). Culture, overload and personal innovativeness with information technology: extending the nomological net. *Journal of Computer Information Systems*, 44(1), 74-81.
26. Uysal, H. T., Akbulut, H. & Ertan, S. (2015). Aşırı iş yükünün performans perspektifinden çalışma psikolojisinde negatifliğe etkisi: muhasebe meslek mensuplarına yönelik bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 942- 980.
27. Venaik, S. & Brewer, P. A. (2008, 20 Haziran- 3 Temmuz). Contradictions in national culture: Hofstede vs GLOBE. 50th Annual Meeting of the Academy of International Business (AIB), East Lansing, MI: Academy of International Business, Milan, Italy.
28. Veiga, J. F., Floyd, S., & Dechant, K. (2001). Towards modelling the effects of national culture on IT implementation and acceptance. *Journal of Information Technology*, 16(3), 145-158.





e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 870-876

Arrival  
04 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63449  
Article Serial Number  
8

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63449>

How to Cite This Article  
Ulaş, M. M & Yılmaz, M.  
(2022). "Teknoloji  
Bağımlılığının Ortaokul  
Öğrencileri Üzerindeki  
Etkilerine Yönelik Branş  
Öğretmenlerinin Görüşleri",  
Journal Of Social, Humanities  
and Administrative Sciences,  
8(54):870-876



International Journal Of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.  
This journal is an open  
access, peer-reviewed  
international journal.

# Teknoloji Bağımlılığının Ortaokul Öğrencileri Üzerindeki Etkilerine Yönelik Branş Öğretmenlerinin Görüşleri

Opinions of the Subject Teachers Regarding the Effects Technology Addiction Has on Middle-School Students

Meryem Merve Ulaş Muamber Yılmaz

Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Bartın, Türkiye  
Doç. Dr. Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Bartın, Türkiye

## ÖZET

Bağımlılık, bireyin kullandığı nesne ya da yaptığı bir eylem üzerindeki kontrolünün kaybetmesi olarak tanımlanmıştır. Teknoloji bağımlılığı ise daha çok davranışsal bağımlılıklar içerisinde yer almaktadır. Bu bağımlılık türünde birey, aktif ve pasif bağımlı olabilmektedir. Televizyon seyrederek pasif bağımlı, mobil oyunlar, akıllı telefon, internet gibi elektronik cihazlarla aktif teknoloji bağımlısı olabilmektedir. Bu araştırmanın amacı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik branş öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2021 eğitim - öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 36 ortaokul branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formuna branş öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmanın amacına uygun şekilde araştırmacı tarafından 6 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşünden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve veri analizinde istatistiksel işlemlerden yüzde kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Ortaokul branş öğretmenlerinin %100'ü ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olduğunu, %94'ü teknoloji bağımlılığının öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini, %100'ü teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini, yine öğretmenlerin %100'ü teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini, öğretmenlerin %100'ü teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinde davranış problemlerine neden olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Teknoloji, Bağımlılık, Teknoloji Bağımlılığı, Öğrenci

## ABSTRACT

Addiction is defined as a person losing control over an object they are using or an action they have done. Technology addiction, on the other hand, is regarded as a behavioral addiction. In this type of addiction, the individual can be an active or passive addict. They can be a passive technology addict via watching television or an active technology addict via electronic devices such as smartphones, the internet, and mobile games. The purpose of this research is to analyze the opinions of the subject teachers regarding the effects technology addiction has on middle-school students. In the research, the descriptive model is used, which is one of the qualitative research types. The study group of the research is made up of 36 middle-school subject teachers working in the schools that are connected to the Ministry of Education in the 2021-2021 academic year. The study group of the research is determined via the easily accessible sampling method. The data of the research is gathered via the answers subject teachers have given to the semi-structured interview form. The semi-structured interview form made up of 6 articles is prepared accordingly to the research by the researcher. Expert opinions were used while preparing the interview form. The data acquired from the research is analyzed by the content analysis method and percentages from the statistical processes are used in the data analysis. With the result of the research, it is determined that: 100% of the middle-school subject teachers think that the middle-school students are technology addicts, and 94% of the middle-school subject teachers think that the technology addiction is affecting the students' academic success in a bad way, 100% of the middle-school subject teachers think that the technology addiction is affecting the students' mental health in a bad way, and 100% of the middle-school subject teachers think that the technology addiction is the reason behind the middle-school students' behavioral problems.

**Keywords:** Technology, Addiction, Technology Addiction, Student

## 1. GİRİŞ

Bağımlılık, Türkiye bağımlılıkla mücadele programında bireyin kullandığı nesne ya da yaptığı bir eylem üzerindeki kontrolünün kaybetmesi olarak tanımlanmıştır. Başka bir deyişle bağımlılık, bir nesneye, kişiye veya bir varlığa karşı duyulan önlenemez istek, başka bir iradenin güdümü altına girme durumu, ruhsal ve bedensel sağlıklarına ya da sosyal hayatlarına olumsuz tesir etmesine rağmen kişilerin belirli bir takıntılı durumu tekrarlamaya ilişkin önlenemez şekilde istek duymaları ve bunu devam ettirmeleri durumudur (Uzabay, 2010). Bağımlılık kişiyi sosyal, psikolojik, biyolojik olarak etkileyen bir durumdur (Çelik ve İskifoğlu, 2020). Bağımlılık, İnsanlar tarafından uyuşturucu madde, alkol kullanımı ile akla gelen bir kavram olmakla birlikte bağımlılık potansiyeli olan davranış türleri ile de ilişkilendirilmektedir Griffiths, 1995; Fidan, 2016). Bu noktada davranış bağımlılığı kavramı karşımıza çıkmaktadır. Köknel, 1998; Karadağ ve Kılıç, 2019) davranışa bağımlılık, bağımlısı olunan davranışın sürekli yapılması ve olumsuz neticelerine rağmen tekrar edilmesi olarak açıklanmaktadır.

Teknoloji, günümüzde kalite ve nitelik olarak üst düzey bilimsel bilgi ve teknik içeren bilgisayar, tablet, telefon vb. elektronik aletler ve bunların uygulamaları olarak algılsa da, teknoloji, teknolojik bilgilerin yaşamla bağlantı

sağlamaya çalışan tüm sosyal ve ekonomik etkinlikleri içine alır (Aksoy, 2003). Teknoloji kullanımı son yıllarda çocuklar ve genç bireyler arasında artmakta ve onların hayatlarını yeniden düzenlemektedir (Kalkan ve Kaygusuz, 2013).

İnsanın bilgisi zaman geçtikçe artmakta ve her alanda yeni gelişmeler yaşanmaktadır. Teknoloji bu gelişen alanlardan biri olup insan hayatına yansımaları günümüz yüzyılında çok hızlı olmaktadır (Varol, 2002). Hayatı kolaylaştırıcı olan bu teknolojik gelişmeler toplumsal yapıyı da yeniden şekillendirmiş, kişisel özelliklerin ve davranışların da değişmesine sebep olmuştur (Fidan, 2016). Teknolojik yeniliklerin çeşitliliği ve bu yeniliklerin insan üzerinde hayatı kolaylaştırıcı etkisinin olması teknolojiyi neredeyse vazgeçilmez kılmıştır. Bu nedenle teknolojik araçlar (internet, televizyon, tablet, bilgisayar, akıllı telefon vb.) da insan için vazgeçilmez bir unsur olup varlığını teslim alan bir araç olmuş (Haug, ve ark., 2015; akt., Gökel, 2020) ve yeni neslin büyük sorunlarından biri olan teknoloji bağımlılığı ortaya çıkmıştır (Demirci ve ark. 2014; Yam ve İlhan, 2020, Alioğlu ve Vardar, 2007; Güçlü, 2015). Griffiths'e göre (1995) teknoloji bağımlılığı insan ve makine etkileşimi ile ortaya çıkan vücuda kimyasal bir madde almadan gerçekleşen bir davranışsal bağımlıdır.

*Teknoloji bağımlılığı*, zamanla internet, sosyal medya ve bilgisayar bağımlılığı gibi isimlerle farklı mecralarda gerçeklik kazanmıştır (Karadağ ve Kılıç, 2016). Horzum (2019) teknoloji bağımlılığının göstergesi bazı belirtiler şu şekildedir:

- ✓ Teknolojik cihaz başında geçirilen vaktin kontrolünün kaybedilmesi,
- ✓ Fiziki ve psikolojik olarak zamanın çoğunun teknolojiyle geçirilmesi,
- ✓ İhtiyaçlarını ertelemektir (bireysel hijyen ve biyolojik ihtiyaçlar).

Teknoloji bağımlılığı daha çok davranışsal bağımlılıklar içerisinde yer almaktadır. Bu bağımlılık türünde birey, aktif ve pasif bağımlı olabilmektedir. Televizyon seyrederek pasif bağımlı, mobil oyunlar, akıllı telefon, internet gibi elektronik cihazlarla aktif teknoloji bağımlısı olabilmektedir (Bachleda ve Darhiri, 2018; akt., Gökel, 2019).

Teknolojinin bireysel sorumlulukların (aile, okul, iş, kişisel temizlik vb.) gerçekleştirilmesine engel olması Teknolojik araçlara çabuk ulaşma, onları kullanırken hızlıca bilgiye ulaşma ve bilgiyi çabuk elde etme dürtüsünü harekete geçirme ve bunun sonucunda gelen akademik başarı ve bağımlılıkla gelen başarısızlık öğrencilerin akademik hayatlarını etkilemektedir (Koç ve Yıldız, 2021). Teknolojik bağımlılığın davranış olarak İnternet dışında sosyal bir hayatı olmayan, mobil aletlerden uzak kalındığında kendini yalnız, asosyal hisseden, telefonda bulunan yeni her uygulamayı yakından takip eden ve mobil yeniliklerden haberdar olmak isteyen, arkadaşları ile sosyal medya üzerinden iletişim sağlamayı tercih eden ve kendisine sosyal medya aracılığıyla yeni bir kimlik edinen bağımlı bir nesil ortaya çıkmıştır (Yengin, 2019). Bu çalışmada, teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik branş öğretmenlerinin görüşleri araştırılmıştır.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlılıklarına ilişkin branş öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Araştırmada hedeflenen bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olup olmadığına dair ortaokul branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine yönelik branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine dair branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin göz sağlığını olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olup olmadığına dair branş öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel model kullanılmıştır. Büyüköztürk ve ark. (2019, s. 26) betimsel araştırmaları; verilen bir durumu çok dikkatli ve eksiksiz bir şekilde tanımlamak olarak ifade etmişlerdir.

### 2.2. Araştırma Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan 36 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri ortaokul branş öğretmenlerini yarı yapılandırılmış görüşme formuna vermiş oldukları cevaplardan elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olarak 6 maddeden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken uzman görüşü alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan maddeler aşağıdaki gibidir:

- ✓ Ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olduklarını düşünüyor musunuz? Neden?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin göz sağlığını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?
- ✓ Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

### 2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara verilen her cevap tek tek kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar bir üst kategoride toplanıp temalara ayrılmıştır. İçerik analizi yöntemi, birbirine benzeyen verileri belirli temalar çerçevesinde birleştirmek olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar, belirli gruplara ayrılmıştır. Birbirine benzer ifadeler aynı grup içinde toplanmıştır. Bir araya toplanan ifadelerin yüzdeleri hesaplanmıştır.

## 3. BULGULAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular tablo halinde bu bölümde açıklanmıştır.

**Tablo 1.** Ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olup olmadığına dair branş öğretmenlerinin görüşleri

Ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olduklarını düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (%100)
	✓ Öğrencilerin sürekli sanal oyunlar oynaması. %19
	✓ Sosyal medyayı kullanmaları. %25
	✓ İnterneti kontrolsüz kullanmaları. %31
	✓ Sürekli akıllı telefonla meşgul olmaları. %25
	Hayır (%0)

Tablo 1'e göre branş öğretmenlerinin tamamı ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olduklarını belirtmiştir. Ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olduğunu belirten öğretmenlerin % 19' u öğrencilerin sürekli sanal oyunlar oynamasını, %25'i öğrencilerin sosyal medyayı kullanmalarını, %31'i öğrencilerin İnterneti kontrolsüz kullanmalarını, %25'i sürekli akıllı telefonla meşgul olmalarını gerekçe göstermiştir.

**Tablo 2.** Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine yönelik branş öğretmenlerinin görüşleri

Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (% 94)
	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ İnternete, sanal oyun oynamaya ve sosyal medya ders çalışmaktan daha fazla zaman ayırmaları. %75</li><li>✓ İnterneti amacı dışında kullanmaları. %5</li><li>✓ Teknolojinin öğrencinin öğrenme hızını düşürmesi. %11</li><li>✓ Neden belirtilmemiştir. %3</li></ul>
	Hayır (%6)
	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Öğrencilerin bilgilerini geliştirmektedir. %3</li><li>✓ Neden belirtilmemiştir. %3</li></ul>

Tablo 2'e göre branş öğretmenlerinin %94'ü teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtenlerin %75'i İnternete, sanal oyun oynamaya ve sosyal medyaya ders çalışmaktan daha fazla zaman ayırmalarını, %5'i öğrencilerin interneti amacı dışında kullanmalarını, %11'i teknolojinin öğrencinin öğrenme hızını düşürmesini gerekçe göstermiş %3'ü neden belirtmeden teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin %6'sı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Bu düşünceye sahip öğretmenlerin %3'ü teknolojinin öğrencilerin bilgilerini geliştirdiğini, %3'ü ise neden belirtmeyerek bu düşünceyi savunmuştur.

**Tablo 3.** Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine dair branş öğretmenlerinin görüşleri

Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (%100)
	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Öğrencilerin dijital ortamdaki kötü karakterleri örnek almaları. %33</li><li>✓ Öğrencilerin sanal oyunlar oynaması. %25</li><li>✓ Teknolojinin sosyal bağları zayıflatması. %19</li><li>✓ Teknolojinin öğrenciyi hareketsizleştirilmesi. %11</li><li>✓ İnterneti kontrolsüz kullanmaları. %6</li><li>✓ Neden belirtilmemiştir. %6</li></ul>
	Hayır (%0)

Tablo 3'e göre branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirten öğretmenlerin %33'ü öğrencilerin dijital ortamdaki kötü karakterleri örnek almalarını, %25' i öğrencilerin sürekli sanal oyunlar oynamasını, %19'u teknolojinin sosyal bağları zayıflatmasını, %11'i teknolojinin öğrenciyi hareketsizleştirmesini, %6'sı interneti öğrencilerin kontrolsüz kullanmalarını gerekçe olarak ifade etmiş %6'sı neden belirtmeyerek teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

**Tablo 4.** Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin göz sağlığını olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri

Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin göz sağlığını olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (%100)
	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Uzun süre telefon, tablet, bilgisayar ekranına bakmaları. %78</li><li>✓ Neden belirtilmemiştir. %22</li></ul>
	Hayır (%0)

Tablo 4'e göre branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin göz sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade ederek %78'i buna neden olarak öğrencilerin uzun süre telefon, tablet, bilgisayar ekranına bakmalarını belirtmiş %22'si ise bu görüşü neden belirtmeden desteklemişlerdir.

**Tablo 5.** Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkileyip etkilemediğine ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri

Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (%100)
	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Öğrencilerin sanal oyunları tercih edip arkadaşlarıyla beraber oyun oynamamaları. %9</li><li>✓ Teknolojik cihazların öğrenciyi aile ve arkadaştan uzaklaştırması. %47</li><li>✓ Öğrencilerin yüzyüze iletişim kurmak yerine sanal ortamda iletişim kurmayı tercih etmesi. %36</li><li>✓ Neden belirtilmemiştir. %8</li></ul>
	Hayır (%0)

Tablo 5'e göre branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirten öğretmenlerin %9'u öğrencilerin sanal oyunları tercih edip arkadaşlarıyla beraber oyun oynamamalarını, %47'si teknolojik cihazların öğrenciyi aile ve arkadaştan uzaklaştırmasını, %19'u teknolojinin



sosyal bağları zayıflatmasını, %36'sı öğrencilerin yüz yüze iletişim kurmak yerine sanal ortamda iletişim kurmayı tercih etmesini neden olarak belirtmiş %6'sı neden belirtmeyerek teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

**Tablo 6.** Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olup olmadığına dair branş öğretmenlerinin görüşleri

Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?	Evet (% 100)
	✓ Öğrencilerin sürekli sanal oyunlar oynaması. %19
	✓ Sosyal medya karakterlerine özenmeleri. % 30
	✓ Öğrencilerin gerçek ile sanal hayat arasında karmaşa yaşamaları. %50
	✓ Teknolojik cihazlardan yoksun kalamamaları. %6
	✓ Neden belirtilmemiştir. %14
	Hayır (%0)

Tablo 6'ya göre branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olduğunu belirtmiştir. Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olduğunu düşünen öğretmenlerin %19'u, öğrencilerin sürekli sanal oyunlar oynamasını, %30'u sosyal medya karakterlerine özenmelerini, %50'si öğrencilerin gerçek ile sanal hayat arasında karmaşa yaşamalarını, %6'ı öğrencilerin teknolojik cihazlardan yoksun kalamamalarını belirterek görüşlerinin nedenini ifade etmiş %14'ü ise neden belirtmeden teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olduğunu belirtmiştir.

#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencileri üzerindeki etkilerine yönelik branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması amacıyla yapılan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olup olmadığına ilişkin düşünceleri, teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarına, ruh sağlığına, göz sağlığına, sosyalleşmelerine etkilerine, teknoloji bağımlılığının öğrenciler üzerinde davranış bozukluğu oluşturup oluşturmadığına ilişkin branş öğretmenlerinin görüşleri sorgulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler kapsamında ulaşılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Öğretmenlerin ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olup olmadığına ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerinin tamamının (%100) ortaokul öğrencilerinin teknoloji bağımlısı olduklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Elde edilen bu sonuç önceki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Karadağ ve Kılıç'ın (2019) öğretmen görüşlerine göre teknoloji bağımlılığını inceledikleri araştırmalarında öğrencilerde teknoloji bağımlılığının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş olup bu bağımlılığın; sosyal ağ bağımlılığı, çevrimiçi oyun, anlık mesajlaşma bağımlılığı) temalarıyla gruplandırıldığı görülmektedir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin %94'ü teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenlerin %6'sı ise teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Gökel'in (2020) teknoloji bağımlılığının çeşitli yaş gruplarındaki çocuklara etkilerini incelediği araştırmasında ders başarısını etkileyen etmenlere ilişkin ebeveynlerin görüşlerine dair bulgular teknolojik araçlarla çok zaman geçirme ve sorumluluklarını yerine getirememeye ya ihmal etme olarak tespit etmiştir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin ruh sağlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Ektiricioğlu, Arslantaş ve Yüksel (2020) yaptıkları araştırmada depresyon ile teknoloji bağımlılığı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu belirterek teknoloji bağımlısı olan insanların zamanla arkadaş ilişkilerinin olmaması ve sosyal hayattan uzaklaşmaları sebebiyle depresyona girdiklerini öne sürmüşlerdir. Kahveci, Çakmak ve Karagün (2022) profesyonel sporcuların teknoloji bağımlılığına ilişkin metaforlarını inceledikleri araştırmada katılımcıların teknoloji bağımlılığını, insan hayatına zarar veren bir bağımlılık türü olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Ortaokul branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının öğrencilerinin göz sağlığını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Young ve Rogers (1998), teknoloji bağımlılığının fiziksel olumsuz etkileri arasında gözlerde yanmayı, Mustafaoğlu ve Yasacı (2018) sanal oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkilerine yönelik yaptıkları araştırmada sanal oyun oynama çocuklarda, anksiyete ve agresif davranış ve depresyon benzeri ruhsal, kas iskelet sistemi problemleri, gözlerde kuruluk, ağrı ve kızarıklık ve uyku kalitesinde bozulma gibi fiziksel sağlık sorunlarına neden olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ortaokul branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin sosyalleşmelerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Reich (2010) sosyal medya platformlarını karşılaştırdığı çalışmasında bireylerin sosyal ağlar üzerinde kurduğu iletişimin sosyal yetersizliği ortaya çıkardığını; Yüksel ve Baytemir (2010)



teknolojinin aşırı kullanımını sonucunda çocuk ve ergenlerin aileleriyle ilişkilerini yüz yüze iletişimi ve sosyal bağlar açısından olumsuz etkilediğini tespit etmiştir.

Ortaokul branş öğretmenlerinin tamamı teknoloji bağımlılığının ortaokul öğrencilerinin davranış problemlerine neden olduğunu belirtmiştir. James Roberts, Chris Manolis ve arkadaşlarının 2014 yılında “Görünmez bağımlılık: Cep telefonu bağımlılığı” isimli bir nomofobi (telefonu kullanamama kaybetme korkusu) araştırmasında gençlerin ve ergenlerin nomofobik davranışlar sergilemeye daha eğilimli oldukları, cep telefonu ve teknolojiye ulaşamadıklarında kaygı düzeyinde davranışlar gösterdikleri ve olumsuz bakış açısı, içe dönüklük, teknolojiyi arama arzusu gibi davranışlar gösterdikleri ifade edilmiştir (akt. Küçükvardar ve Tıngöy, 2018).

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Teknoloji bağımlılığını önlemeye yönelik öğrencilere ve ailelere seminerler verilebilir.
- ✓ Okullarda öğrencilerin teknolojiyi doğru kullanabilmeleri için eğitimler verilebilir.

## KAYNAKÇA

1. Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 1(4), 4-23.
2. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, Kılıç, E., Akgün, Erkan, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
3. Çelik İskifoğlu, T. & İskifoğlu, G. (2020). Kişilerarası bağımlılık fenomeni üzerine bir derleme. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2 (3), 187-191.
4. Ektiricioğlu, C., Arslantaş, H. & Yüksel, R. (2020). Ergenlerde çağın hastalığı: teknoloji bağımlılığı. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 29 (1), 51-64.
5. Fidan, H. (2016). Mobil bağımlılık ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerliliği: bileşenler modeli yaklaşımı. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 3, 433-469.
6. Griffiths, M.D. (1995). Technological addictions. *Clinical Psychology Forum*, 76, 14-19.
7. Gökel, Ö. (2020). Teknoloji bağımlılığının çeşitli yaş gruplarındaki çocuklara etkileri hakkındaki ebeveyn görüşleri. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(1), 41-47.
8. Güçlü, G. (2015). Yaşam boyu öğrenme argümanı arak teknoloji bağımlılığı ve yaşama yansımaları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
9. Horzum M.B., (2019). Teknoloji Bağımlılığı. <https://sagbil.sakarya.edu.tr/tr/icerik/20633/107156/teknoloji-bagimlilik> adresinden 11.03.2022 tarihinde alınmıştır.
10. Kahveci, M., Çakmak, G., & Karagün, E. (2022). Profesyonel sporcuların teknoloji bağımlılığına ilişkin metaforları, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(58), 712-718.
11. Kalkan, M. & Kaygusuz, C. (2013). *İnternet bağımlılığı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
12. Karadağ, E., Tosuntaş, Ş. B., Erzen, E., Duru, P., Bostan, N., Şahin, B. M. & Babadağ, B. (2015). Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: a structural equation model. *Journal of Behavioral Addictions*, 4, 60-74.
13. Karadağ, E. & Kılıç, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerdeki teknoloji bağımlılığı *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 11(1), 101-117.
14. Koç, M., & Yıldız, A. (2021). Öğretmen adaylarının dijital bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 45(2), 147-176.
15. Küçükvardar, M. & Tıngöy, Ö. (2018). Teknoloji bağımlılığının semptomlar temelinde incelenmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 9 (35), 111-123.
16. Mustafaoğlu R. & Yasacı Z. (2018). Dijital oyun oynamanın çocukların ruhsal ve fiziksel sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Bağımlılık Dergisi*, 19(3): 51-58.
17. Uzbay, T., İ. (2010). Madde bağımlılığının tarihçesi, tanımı. *Psikofarmakoloji Araştırma Ünitesi Meslek İçi Sürekli Eğitim Dergisi*, 5-15.

18. Varol, N. (2002). Bilişim Teknolojilerinin Eğitim Kurumlarında Kullanımları ve Eğitimcilerin Rolü. <http://ab.org.tr/ab02/tammetin/41.doc> adresinden 11. 03. 2022 tarihinde alınmıştır.
19. Yam, F. C & İlhan, T. (2020). Modern çağın bütünsel teknolojik bağımlılığı: Phubbing. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 12(1), 1-15.
20. Yengin, D. (2019). Teknoloji bağımlılığı olarak dijital bağımlılık. *TOJDAC*, 9(2). 130-144.
21. Young K.S., & Rogers R.C. (1998). The relationship between depression and internet addiction. *Cyberpsychol Behav*, 1, 25–28.
22. Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
23. Yılmaz, Z. (2019). *18-25 yaş arası üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığının depresyon ve yalnızlıkla ilişkilendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi, Malatya.
24. Yusifoğlu, Ö. Ş. (2017). Boş zaman faaliyeti olarak akıllı telefonlar ve sosyal yaşam üzerine etkileri: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6, (5), 2414-2434.
25. Yüksel, G., & Baytemir, K. (2010). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanım amaçları ile algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 1-20.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 877-883

Arrival  
10 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63536  
Article Serial Number  
9

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63536>

How to Cite This Article  
Demir, E. & Kılınç, İ. (2022).  
"İlkokullarda Yönetmelik Etik Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi: Karaman Örneği", Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(54):877-883



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.  
This journal is an open access, peer-  
reviewed international journal.

# İlkokullarda Yönetmelik Etik Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi: Karaman Örneği

The Effect of Management Ethics Practices on the Level of Organizational Commitment in Primary Schools: The Case of Karaman

Erdal Demir İsmail Kılınç

Okul Müdürü, Karaman 19 Mayıs İlkokulu, Karaman, Türkiye  
Müdür Yardımcısı, Karaman İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Karaman, Türkiye

## ÖZET

Kamu kurumlarından biri olan okullarda rekabet anlayışının baskın olduğu yerlerdir. Bu ortamlarda mevcut bulunan mesleki etik ilkelerin sağlıklı bir şekilde uygulanması oldukça önem arz etmektedir ve örgütsel bağlılığı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan çalışma ilkokullarda yönetimde etik ilkelerin uygulanışına dair sınıf ve anasınıfı öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubunu Karaman merkez ilçede değişik ilkokullarda görev yapan 5 sınıf öğretmeni ile 5 anasınıfında görev yapan anasınıfı öğretmeni oluşturmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olan betimsel analiz yöntemi çalışmada kullanılmıştır. Hazırlanan görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik bilgilerini tespit etmek amacıyla 5 adet soru sorulmuş, ikinci bölümdeyse yönetimde etik ilkelerin uygulanışına dair 5 adet soru yöneltilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ilkokullarda öğretmenlerin yönetimde etik konusunda bir eğitim aldıkları, okullarda etik ilkelerin uygulanışına dair öğretmenlerin özellikle ödüllendirme, sınıf dağılımındaki dengesizlik, görev dağılımları, müdürlerin yönetim anlayışları ve iletişimde yaşanan sorunlar konusunda olumsuz algıları olduklarını belirtmişlerdir. Belirtilen bu noktaların örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkilediğini ve öğretmenlerin, öğrenci ve velilerle iletişim boyutunda yaşadıkları sorunlardan dolayı sık sık CİMER'e şikâyet edilmeleri onların üzerinde olumsuz bir şekilde baskı unsuru oluşturduğu belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenler etik ilkelerin idareciler ve diğer paydaşlarca içselleştirilmesinin etik yönetimde oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Etik İlkeler, Örgütsel Bağlılık, Öğretmen, Okul

## ABSTRACT

It is the place where the understanding of competition is dominant in schools, which are one of the public institutions. In these environments, it is very important to apply professional ethical principles in a healthy way and affect organizational commitment positively or negatively. In the study, the opinions of class and kindergarten teachers on the implementation of ethical principles in management in primary schools were taken. The study group of this research consists of 5 primary school teachers working in different primary schools and 5 kindergarten teachers working in 5 kindergartens in the central district of Karaman. Data were obtained by using a semi-structured interview form. The descriptive analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The prepared interview form consists of two parts. In the first part, 5 questions were asked in order to determine the demographic information of the participants, and in the second part, 5 questions were asked about the application of ethical principles in management. According to the findings of the study, they stated that teachers in primary schools received an education on ethics in management, and that teachers had negative perceptions about the implementation of ethical principles in schools, especially about rewarding, imbalance in class distribution, task distribution, principals' understanding of management and problems in communication. It has been stated that these points have a negative impact on organizational commitment, and the fact that teachers are frequently complained to CİMER because of the problems they experience in communication with students and parents creates a negative pressure on them. Participating teachers stated that the internalization of ethical principles by administrators and other stakeholders is very important in ethical management.

**Keywords:** Ethical Principles, Organizational Commitment, Teacher, School

## 1. GİRİŞ

Etik yönetimi, çok yönlü "güven ilişkisi"ni paydaşlara ve çalışanlara vurgulamak için kullanılan önemli bir kavramdır. Çalışanlarca kurumlarda etik ilkeler ve yönetim anlayışı tam olarak bilinmeyebilir. Bu ikilemler, tezatlı durumlar ve bilinmezlikler ortamlarda davranış karmaşasına yol açabilir. Bu nedenle etik kodların yazılı hükümlerine ilaveten belli başlı kaidelerin varlığı kurumlar için oldukça önemlidir. Kurumlarda sürdürülen bu etik kodların yazılı olarak hayata geçirilmesi onların yarınları için çok değerli bir kaynaktır (Bektaş ve Köseoğlu, 2007: 98). Davranış şekilleriyle birlikte etik kodlar, üretilen strateji ve politikalar, kurumların kültürel yapısına ve iklimine dair değer ve ilkeler doğrultusunda paydaşlara kılavuzluk eden kıymetli bir yol göstericidir (Dana, 2006: 55).

Çetin ve Özcan' (2013: 25) örgütsel lider olarak okul müdürü, demokrasi ve insan haklarının temel prensiplerinden olan eşitlik ilkesini kurumlarında uygulamak durumundadır. Okulun örgütsel lideri olarak müdürü; öğretmenlerin örgütsel bağlılığına önemli katkılar sunacak olan birtakım etik kodlar geliştirmek durumundadır. En başta öğretmenlerin kültürel değerlerine, yaşam tarzlarına, dini ve etnik yapılarını ön planda tutmalıdır. Bunun yanı sıra çalışanları inançlarına saygı duymalı ayrıca cinsiyet ayrımı yapmadan kişileri ödüllendirmede, görev dağılımında, ders ve nöbet görevlerinin hazırlanması gibi vazifelerin taksimatında adil ve şeffaf olmalı ve yeri geldiğinde hesap verebilir olmalıdır. Okullarda okul kültürü ve iklimini oluştururken bu belirleyici etik unsurlara oldukça önem vermelidir. Etik hava okullarda hakim olan okul ikliminde yalnızca kurallar silsilesi veya ilkeleri şeklinde düşünülmemelidir. Etik hava kurumda çalışmaların etik ilkelerle çelişmediği bir tavırla yakalanabilir. İdarecilerin

almış olduğu bütün kararlar, okulda mevcut olan etik havayı olumlu ya da olumsuz bir şekilde etkiler. İdareci okulda plansız-programsız bir şekilde işleri yürütürse ve etik dışı davranışlara müsaade edip bu şekilde bir davranış sergilemişse, bundan tüm kesimler olumsuz bir şekilde etkilenir ve çalışanlarca, kendilerine olan güven duygusu zedelenir. (Aydın, 2001: 149).

Her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleği bakımından da terminolojide etik ilkelere değinilmiştir. Aydın (2013: 58- 68) bunları sağlıklı ve güvenin hakim olduğu ortamı sağlama, hizmette sorumluluk, adalet, profesyonellik, yolsuzluk yapmama, eşitlik, dürüstlük, güven duygusu, yansız davranış, saygı, sadakat, mesleki aidiyet, sürekli iyileştirme, ve verimlilik şeklinde belirtir.

## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

### 2.1. Yönetmelik Etik

Yönetmelik etik, yönetmelik faaliyetlerde uyulması gereken davranış kuralları olarak ifade edilebilir. Yönetmelik etik birçok etik kavramı içerisinde barındırmaktadır. Yönetmelik etiği veya diğer adıyla yönetmelik etik, örgütsel etiğin kullanılan bir alanıdır. İş etiğini, çalışma etiğiyle meslek etiğini kapsayan oldukça geniş bir kavramı olarak nitelenebilir. Çalışma etiği her zaman niteliği, üretkenliği ve etkin olmayı önceleyerek, bireylerin tutumlu, üretken, düzenli ve dürüst olmaları yönünde teşvik etmektedir. Bu bakımdan yönetmelik etik ile çalışma etiği birbiriyle bütünleşmiştir (Thompson, 1985: 555).

Yönetmelik etik kavramı, okullarda örnek tutum ve davranışları incelemek ve etik dışı davranış eğilimleri engellemek suretiyle örgütsel iklimin oluşmasına katkı sunmaktadır. İdareciler toplumsal norm, kural ve değerlere aykırı davranış ve uygulamaların çoğalmasını engellemek için işyerlerinde etik düşünceye zemin hazırlamaya, kurumlara özgü etik kodları piyasaya sürmeye ve bu kodların kurum kültürüne entegre olmasını kendilerine hedef belirlemektedirler (Kılavuz, 2002: 258).

### 2.2. Örgütsel Bağlılık

Küreselleşme sonucunda, örgütlerde varlık mücadeleleri rekabet şartlarında kendilerini diğer kuruluşlardan daha diri ve değişik özelliklerini göstermelerine bağlıdır. Hizmet alanında faaliyet icra eden örgütlerde ise farklılık oluşturacak birim ise insan kaynaklarıdır. İnsan kaynakları çalışmalarını örgütün amaçları bağlamında araştırabilmek için, örgütte hizmet sunan iş görenlerin adaptasyon düzeylerini ve örgütsel bağlılıklarını artırıcı faaliyetlerdir (Bakan, 2011: 66). Örgüt içerisinde hizmet sunan çalışanlarca kabul görmüş kuruluşun kültürel değerleri birçok faktörü direk bir şekilde etkilemektedir. Bu faktörler örgütsel bağlılık iş tatmini ve örgütsel başarı türünden örgütsel çıktı şeklinde belirtilen etmenlerdir. Örgütsel bağlılık, iş görenin örgütün ilkelerini, amaçlarını ve değerlerini kabullenmesi, bu amaçlara ulaşabilme doğrultusunda çaba harcamasının yanında örgütle yakın ilişkisi bulunan bağlılığını devam ettirmesi olarak da ifade edilebilir (Durna ve Eren, 2005: 213).

Özetle, örgütsel bağlılık, iş görenin çalıştığı kurumuna karşı olan bağlılık düzeyidir ve çalıştığı kurumun başarıya ulaşabilmesi adına gösterdiği çabadır. Diğer ifadeyle örgütsel bağlılık, çalışanların örgütlerine olan sadakatleriyle alakalı bir durumdur (Luthans, 1995: 130). Kuruluşla çalışanın gayelerinin bütünlük ve ahenk içinde olması durumudur (Mowday ve Diğerleri, 1982; 20).

### 2.3. Örgütsel Bağlılığın Önemi

Günümüzde örgütsel bağlılık araştırmalarına karşı alaka giderek artmaktadır. Bunun temel nedeni örgüte bağlılık gösteren fertlerin, aynı zamanda üst seviyede üretici olmaları; verimlilik, sadakat ve sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri söylenmektedir. Çalışanların örgütlerine dair fikirleri, tavırları, tutum ve davranışları, örgütleri, bağlılık hakkında politikalar geliştirmeye sevk etmektedir.

Beş nedenden dolayı Örgütsel bağlılık kavramı, örgütler için hayati önem içermektedir. Birincisi örgütsel bağlılık, devamsızlık, geri çekilme, işi bırakma ve iş arama işlevleriyle; ikincisi işe sarılma, moral, iş doyumunu ve performans gibi davranışsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncüsü katılım, görev anlayışı, özerklik, sorumluluk gibi çalışanların işi ve rolüne ait yönleriyle; dördüncüsü hizmet süresi, yaş, cinsiyet ve eğitim gibi çalışanların kişisel yönleriyle alakalı görünmektedir (Samadov, 2006: 66).

Tüm örgütler için, kaynakların en verimli düzeyde kullanımı ve maliyet ücretlerinin düşürülerek verimliliği yükseltme fikri güncel konulardandır. Bunların en başında da yetişmiş işgücü gelmektedir. İşgücünün bizzat kendisi kaynak konumunda bulunmakla birlikte hem kendinde olan gücü, hem de farklı kaynakları yönetecek olan bir kuvvettir. Görünen odur ki bu işte ana eksen bireylerdir (Çetin, 2004; 93).

## 2.4. Mesleğe Bağlılık

Mesleğe bağlılık ferdin sahip olduğu uzmanlık ve yetenekleri neticesinde mesleğinin yaşamındaki değerini idrakiyle ile alakalıdır. Başka ifadeyle mesleğe bağlılık, bireyin belli bir dalda uzmanlık ve beceri kazanmak maksadıyla yapmış olduğu faaliyetler neticesinde mesleğinin hayatındaki değerini ve ne kadar önemli olduğunun farkına varmasıdır (Baysal ve Paksoy, 1999; 8). Mesleğe bağlılıkla alakalı diğer bir değerlendirmeye göre ise mesleğe bağlılık, ferdin mesleğini iş yaptığı kuruluşun ne kadar önünde tuttuğunun belirtisidir (Varoğlu, 1993; 30).

## 2.5. İşe Bağlılık

Örgütsel bağlılığı çağrıştıran ve ilintili olan bir başka kelime de işe bağlılık kavramıdır. İşe bağlılık, çalışanın çalıştığı kuruma yönelik edindiği inanç ve duygusal bir bağlıdır. Çalışanın işe bağlılığı ile örgütsel bağlılık kavramları biraz farklıdır. İşe bağlılığı Lodahl ve Kejner (1965), ferdin gözünde işin önemi ve değeri ile ilgili olan bütün değerlerin içselleştirilmesi ve ferdin kimliğini işe bağlayan, işe yönelik eğilim ve tutumlarıdır şeklinde belirtmiştir (İnce ve Gül, 2005; 18). İşe bağlılık, ferdin yaptığı işle psikolojik yönden uyum halinde olmasıdır.

## 2.6. Çalışma Arkadaşlarına Bağlılık

Örgütsel bağlılık kavramına yakın ve onunla çok zaman karıştırılan bir başka kavram ise, çalışma ya da iş arkadaşlarına bağlılıktır. İş arkadaşlarına bağlılık, bir kimsenin örgütte işgören öteki kişilerle özdeşleşmesi ve o kimselere bağlılık hissi yaşamasıdır. Bir kişi kurumda işe başladığında eski işgörenler, o kimseye rehberlik ederek, ferdin gereksinimlerini karşılayarak ve o kişinin örgüte ait tutum ve davranışlarında daimi tesirler oluşturur (İnce ve Gül, 2005; 20). İş arkadaşlarına bağlılık belli hedefler doğrultusunda olabileceği gibi kendisi de bir amaç olabilmektedir. Bireyler bir takım menfaatler kazanmak veya haz duydukları için arkadaşlık edebilirler. Bağlılık güdüsü üst düzeyde olan işgörenler çok daha içten olmakta ve arkadaşlık bağlarına oldukça değer vermektedirler. Geleceğe dönük planlarla vakit geçirmekten çok, kişilerle beraber oldukları, onlarla birtakım şeyler paylaştıkları ve onlara destek oldukları işlerde ve mekânlarda çalışmayı tercih ederler (Ertekin, 1978; 14). İş arkadaşlarına sadakatin bireysel ve örgütsel bazı neticeleri olabilmektedir. Şahsi olarak, bir kişinin, bir gruba aidiyet duyması performans derecesini olumlu yönde etkilemektedir.

## 3. YÖNTEM

### 3.1. Araştırmanın Amacı

Okullarda yönetsel etik uygulamalarının örgütsel bağlılık düzeyine etkisi başlığını taşıyan bu araştırmanın amacı, okullarda yönetimde etik ilkelerin uygulanışı ve örgütsel bağlılığa etkisi üzerine öğretmenlerin görüş ve çözüm önerilerini irdelemek ve ileriki yıllarda yapılacak olan araştırmalar için önerilerde bulunmaktır.

### 3.2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir araştırma olup, betimsel fenomenoloji deseni bu araştırmada kullanılmıştır. Yaşanmış tecrübeleri anlamaya odaklanan bir yöntemin adı olarak fenomenoloji kavramı kullanılmaktadır (Jasper, 1994). Bu modelde temel olarak; duygular, anılar, düşünce ve deneyim algıları vasıtasıyla incelenen olguya dair bilinçli bir yönelim söz konusudur. Bu çalışma için fenomenoloji tasarımın seçilmesi, yönetim etiği ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiye dair sınıf öğretmenlerinin uygulamalara fikirlerini ele alıp çözüm önerileri sunmaktır. Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine dayalı olarak bilişsel esneklik tanımlarının ön plana alındığı bu çalışmada bilişsel esneklik olgusu temel alınmıştır (Aygün ve Taşkın, 2019: 1477-1478). Çalışma, betimsel analiz yöntemiyle yapılan nitel bir araştırma yöntemidir.

### 3.3. Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, Karaman merkez ilçede farklı demografik özellikleri olan ilkokullarda görev yapan 10 sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenleriyle Şubat-Mart 2022 tarihlerinde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu tespitinde zaman ve yer olarak ulaşımı kolay olan örneklem seçilmiştir. Buradan bakılarak, çalışma grubu içerisinde bulunan sınıf öğretmenlerinin ilerleyen zamanlarda fikirlerinde değişiklikler yaşanacağı öngörülerek çalışma belirtilen dönemle kısıtlanmıştır. Bu sebeple araştırma, katılımcı çalışma grubuyla sınırlandırılmıştır.

**Tablo 1.** Karaman Geneli ve Merkez İlçesi Görev Yapan Öğretmen Sayıları

Karaman Geneli Öğretmen Sayısı	3076
Karaman Merkezi Görev Yapan Öğretmen Sayısı	2515
Karaman İl Geneli Sınıf Öğretmeni Sayısı	610
Karaman Merkezi Görev Yapan Sınıf Öğretmeni Sayısı	512

**Kaynak:** Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Nisan 2022 Verileri (ARGE, 2022)



Karaman İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Geliştirme Birimi (ARGE)'den alınan, Nisan 2022 tarihine ait tablo 1'deki istatistikî verilere göre, Karaman merkez ilçesinde 2515 olmak üzere il genelinde toplam 3076 öğretmen, il genelinde 610 ve merkez ilçede 512 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Nitel araştırmalarda görüşme yöntemi yaygın olarak kullanılan veri toplama aracıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgubilim deseniyle yürütülen bu çalışmada araştırmacıların ürettiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Demir, Doğan ve Yavaş, 2021: 1580). Görüşme formundaki sorular oluşturulurken ilk olarak ilkokullarda yönetim etiği ve örgütsel bağlılık arasındaki korelasyona dair çalışmalar irdelenmiştir. Görüşme formu soruları oluşturulurken alanda hâkim iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Sonrasında üç sınıf öğretmeniyle bir ön görüşme yapıldıktan sonra form son şeklini almıştır. Katılımcılara bu formda 5'i demografik özellikleri tespit etmede kullanılan toplam 10 soru yöneltilmiştir. Bu görüşme formu sınıf öğretmenlerine e-postayla iletilmiş ve yanıtlar yine aynı şekilde e-posta aracılığıyla yazılı olarak alınmıştır.

### 3.5. Verilerin Analizi

Veri analizi yapılırken anlam bütünlüğünü bozmadan ve ifade şeklini değiştirmeden, yazım ve noktalamaya dair düzeltmeler yapılmıştır (Demir, Doğan ve Yavaş, 2021: 1581). Katılımcılarla yapılan gözlem formu, betimsel analiz yöntemiyle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Tablolar içerisinde katılımcı öğretmenler; Ö1, Ö2, Ö3...Ö10 şeklinde kodlanarak işlenmiştir.

### 3.6. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma için ölçme aracı hazırlanırken alanla alakalı araştırmalar araştırılmış ve uzman fikirleri alınmıştır. Bu şekilde görüşme için hazırlanan suallerin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması esnasında katılımcı öğretmenlere verilerin güvenliği hakkında ilgili malumatlar verilmiştir. Bu şekilde güvenilir donelere ulaşılması hedeflenmiştir. Analiz sırasında ulaşılan veriler değerlendirilmek üzere öğretim üyelerinin incelemesine tabi tutulmuştur. Araştırma bulgularını sunma esnasında direkt alıntılar yoluyla katılımcı görüşleri sunulmuştur.

## 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

### 4.1. Sınıf ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Bu görüşme formunu oluşturan ilk kısımda çalışmaya iştirak eden sınıf ve anasınıfı öğretmenlerinin demografik özelliklerinin tespit edilmesi üzerine 5 soru yöneltilmiştir. Araştırma neticesinde demografik özellikler olarak katılımcı öğretmenlerin eğitim durumu, yaş, cinsiyet, öğretmenlikte geçen hizmet süresi, çalıştığı okuldaki hizmet süreleri tespit edilmiş olup elde veriler tablo halinde çalışmada gösterilmiştir. Katılımcı öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3...Ö10 gibi kodlar verilmiş, çalışmadaki katılımcı verileri paylaşılırken tabloda bu şekilde kodlanarak gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler.

Kod	Cinsiyetiniz	Eğitim Durumunuz	Yaşınız	Öğretmenlik Görevinde Hizmet Süreniz	Okuldaki Hizmet Süreniz
Ö1	Erkek	Yüksek Lisans	20-29	1-5 yıl	0-5 yıl
Ö2	Kadın	Lisans	30-39	11-15 yıl	6-10 yıl
Ö3	Erkek	Yüksek Lisans	40-49	21-25 yıl	0-5 yıl
Ö4	Kadın	Lisans	40-49	21-25 yıl	0-5 yıl
Ö5	Kadın	Yüksek Lisans	20-29	1-5 yıl	0-5 yıl
Ö6	Kadın	Lisans	50+	26-30 yıl	15-21 yıl
Ö7	Erkek	Yüksek Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl
Ö8	Erkek	Lisans	40-49	21-25 yıl	0-5 yıl
Ö9	Kadın	Yüksek Lisans	30-39	11-15 yıl	0-5 yıl
Ö10	Kadın	Lisans	50+	26-30 yıl	11-15 yıl

Tablo 2'de veriler değerlendirildiğinde yapılan bu araştırmada 6'sı kadın, 4'ü erkek, toplamda 10 öğretmenle görüşme gerçekleştirilmiştir. İlk olarak öğretmenlerin eğitim durumları sütunu incelenmiştir. Bu verilere bakıldığı araştırmaya katılan 5 öğretmen lisans mezunu, 5 öğretmen ise yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımında ise katılımcı 2 öğretmenin 20-29 yaş; 4 öğretmenin 30-39 yaş; 2 öğretmenin 40-49 yaş, 2 öğretmenin 50+ yaş aralığında olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik görev süreleri yönünden incelendiğinde 2 öğretmenin görev süresinin 0-5 yıl aralığında olduğu, 3 öğretmenin 11-15 yıl aralığında olduğu, 21-25 yıl aralığında 3 öğretmenin olduğu, 26-30 yıl aralığında görev yapan 2 öğretmenin olduğu görülmüştür. Tablonun son sütununda ise öğretmenlerin aynı okuldaki görev süreleri gösterilmiştir. Bu veriler incelendiğinde 6 öğretmenin 0-5 yıl aralığında olduğu, 6-10 yıl aralığında 1, 11-15 yıl aralığında 1, 15-21 yıl aralığında 1 öğretmenin görev yaptığı görülmüştür. Verilere göre öğretmenlerin yaş aralığının 30-50 aralığında toplandığı, öğretmenlerin hizmet sürelerinin 11 yılın üzerinde olduğu ve kendi kurumlarında 0-5 yıl aralığında görev yaptıkları görülmüştür. Cinsiyet olarak kadın

öğretmenlerin fazla olduğu, eğitim durumunda ise lisansüstü eğitim oranının lisans eğitimi alanlarla eşit olduğu tespit edilmiştir.

## 4.2. İlkokullarda Yönetsel Etik Uygulamalarının Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi Üzerine Sınıf ve Anasınıfı Öğretmenlerinin Görüşleri

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci bölümde sınıf ve anasınıfı öğretmenlerine yönetsel etik uygulamalarının örgütsel bağlılık düzeyine etkisine dair 5 adet soru yöneltilmiştir.

Birinci soru olarak katılımcı sınıf ve anasınıfı öğretmenlerine “Yönetsel etik ve örgütsel bağlılık ile ilgili eğitim aldınız mı?” sorusu yöneltilmiştir ve bu soruya ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf ve anasınıfı öğretmeni katılımcılardan Ö2, Ö4, Ö6 etik konusunda ne lisans eğitiminde ne de öğretmenlik mesleği döneminde şimdiye kadar herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Öğretmen katılımcı Ö6 ise bu soruyu şöyle cevaplamıştır.

*Ö6: Etik ve örgütsel bağlılık konusuna dair bugüne kadar herhangi bir eğitim almadım. Fakat diğer katılmış olduğum bazı hizmet içi eğitim kurslarında ise bu konular üzerine yüzeysel bir sunum gördüm. Mesleğe girişte etik sözleşme imzaladık. Onunda formaliteden olduğunu düşünmekteyim.*

Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö9 kodlu katılımcılar ise yönetsel etik ve örgütsel bağlılık konularına yüksek lisans yaparken karşılaştığını, Ö8 ise yönetsel etik konusunda birçok kez eğitim aldığını ifade etmiştir. Ö8 görüşünü ise şu şekilde ifade etmiştir.

*M2: Birçok defa düzenlenen eğitimlere katıldım.*

Katılımcı öğretmenlere ikinci olarak “Yönetsel etik uygulamalarının örgütsel bağlılık düzeyine etkisi üzerine okulunuzda herhangi bir çalışma yürütüyor mu?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcılardan Ö4, Ö7, Ö9, “öğrencilerle ve velilerle iletişimde sınıf içi davranış kurallarını vermede yönetsel etiğe ve etik ilkeleri vermeye çalışıyoruz.” demişlerdir. Bu soruya diğer katılımcılar ise şu şekilde cevap vermişlerdir:

*Ö2: İdarecilerin ve öğretmen arkadaşların etik değerlere uygun davrandıklarını görmekteyim. Bu nedenle okulumuzda kuruma olan bağlılık oldukça üst düzeydedir. İdarecilerin görev paylaşımında ve iletişimde samimiyetleri ve adil olmaları beni çok mutlu etmektedir. Kendimde etik ilkelere uygun davrandığımı düşünmekteyim. Etik ilkelere uygun davranmanın örgütsel bağlılığa ve kurum kültürünün yerleşmesinde önemli katkılar sunduğuna inanandanımdır.*

*ö6: Sınıfta alınacak kararlarla ilgili olarak öğrencilerime söz veririm, aynı zamanda velilerimin de fikirlerine başvururum. Vereceğim kararlarda çoğunluk faydasını öncelerim. Kararlarımı uygularken öz değerlendirme yaparım. Öğrencileri ilgilendiren konularda “ben öğrenci olsam veya velileri ilgilendiren konularda karar verirken ben veli olsam” şunu uygulardım şeklinde duygudaşlık yaparak karar vermeye çalışırım.*

Üçüncü olarak, “Yönetsel etik uygulamalarının örgütsel bağlılık düzeyine etkisi ile ilgili ne düşünüyorsunuz?” diye bir soru yöneltilmiştir.

Katılımcıların tümü bu konuda yöneticilerinin etik ilkelere uygun hareket ettiklerini bunun sonucunda çalıştığı kurumlara karşı bütün çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin arttığını ifade etmişlerdir. Bu soruya katılımcı öğretmenlerden Ö4 ve Ö8 şöyle cevap vermiştir.

*Ö4: Yönetsel etik uygulamalarının örgütsel bağlılık düzeyini olumlu yönde etkilemektedir. Okul idarecileri yönetsel etik ilkelere uyduğu sürece kurumlarda örgütsel bağlılık değerleri artar. Yapılan görevlendirmelerde adaletli olmak gereklidir. Ben önceki çalıştığım kurumda müdürümün yaptığı adaletsiz uygulamalardan dolayı okuldan büsbütün soğudum. Sonunda o kurumdan tayin istedim.*

*Ö8: Ben yönetsel etik ilkelerin uygulandığına tam inanmıyorum. Amirlerimiz maalesef adamına göre muamele etmeye devam ediyorlar. Örgütsel bağlılık sadece sözde kalan bir kavramdır benim gözümde.*

Dördüncü olarak, “Okullarda ödüllendirme, görev paylaşımları, demokratik katılım ve okul kültürü konularında nasıl bir yol izlenmektedir” sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerden Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10 okullarda ödüllendirme, görev paylaşımları, demokratik katılımın okul kültürlerine yansıtıldığını ve bu konuda yöneticilerin oldukça adil olduklarını belirtmiştir. Ö3 ve Ö5 ilgili soruyu yanıtızsız bırakmıştır.

İlgili soruya katılımcılardan bazıları şu şekilde cevap vermiştir.

Ö3: Okulumuzda yapılan bir çalışma neticesinde yöneticiler yalnızca şifahi taltif yapıyorlar. Sorumluluk paylaşımı gönüllülük esasına bağlı yapılıyor. Katılımda demokratikliğe ise kurul ve komisyon toplantılarında müşterek karar alma yoluyla sağlanmaktadır. Kararlarda oy birliği ya da oy çokluğuna dikkat edilmektedir.

Ö4: Yapılan proje çalışmalarında başarı gösteren arkadaşlarımız ödüllendirmeye tabi tutulur, yöneticilerimiz vazifeleri belli esaslar çerçevesinde adilce paylaştırmaktadır. Kurum içi anlaşmazlıklar demokratik yöntemler kullanarak çözülmektedir.

Beşinci olarak, “Sendikalar, STK’lar, yerel medya kuruluşları, üst amirler vb. paydaşlardan yönetsel etik hususunda karşılaştığınız güçlükler var mıdır? Varsa nelerdir? Bu güçlüklerin örgütsel bağlılığa ne gibi etkileri olmaktadır” sorusuna cevap vermeleri istenmiştir.

Katılımcı öğretmenleri yanıt olarak Ö2, Ö4, Ö7, Ö8 bu konuda sıkıntılı bir durumla karşılaşmadıklarını belirtirken Ö3 ve Ö5 ise herhangi bir yanıt vermemiştir.

Diğerleri ise sivil toplum kuruluşlarından, sendikalar, mahalli basın örgütleri, üst derece birim yöneticileri vb. gruplardan yönetsel etik alanında bazı zorlamalarla baskı altına alınmaya çalışıldıklarını belirtmişlerdir. Sorun yaşanan noktalar olarak genellikle öğrenci kayıtlarında, görevlendirmelerde, ödül taleplerinde, yazışmalarda sorun tespit etmişlerdir. Bu soru için katılımcılardan bir cevap olarak şunları beyan etmişlerdir.

Ö1: Bu konuda maalesef hiç de iyimser değilim. STK’lar, yerel medya kuruluşları etik ilkelere göre hareket etmediklerini üzümlere görmekteyim.

Ö6: Genellikle 1. Sınıf yerleştirmelerinde sıkıntılar oluyor. Bazen öğretmenler arasında ısrarla öğrenci kaydı yapılması ile ilgili tercihte sorunlar çıkabiliyor. Bu durumda öğretmenler arasında güven ilişkisini zedeleyerek örgütsel bağlılığı olumsuz yönde etkiliyor.

Ö10: Baskı unsurları benim performansımı olumsuz yönde etkiliyor.

## 5. SONUÇ

Etik liderlik, kişisel eylemler ve kişilerarası ilişkiler yoluyla uygun bir örnek oluşturarak; destek ve Karar mekanizmalarını kullanarak çalışanlara etik liderlik göstermek olarak tanımlanır. Kurumlar ve işletmeler için etik liderlik, örgütsel bağlılık ve iş tatmini çok ehemmiyetlidir. Zira kurumların amaçlarına ulaşmasını etkileyen en önemli unsurlardan üçüdür.

Yönetsel etikle ilgili yaşanan sıkıntılar kurumlarda örgütsel bağlılığın olumsuz etkilenmesine sebep olmaktadır. STK’lar, eğitim sendikaları, yerel medya kuruluşları ve üst amirler vb. baskı unsurlarına karşı öğretmenlerin nasıl bir yaklaşım sergilemeleri konusunda yasal mevzuatta yaşanan eksiklikler eğitimciler lehine yeniden revize edilmelidir.

Yönetsel etik konusunda çözülemeyen problemler için öğretmenler ve diğer paydaşlar üst kurum ve kuruluşlara, “CİMER ve Beyaz Masa” gibi hatlara şikâyet ve itirazları için başvurabilmektedir.

Yapılan çalışmada ulaşılan, tespit edilen bilgi ve bulgular ışığında araştırmanın neticeleri doğrultusunda yönetsel etik uygulamalarının örgütsel bağlılık düzeyine etkisine yönelik olarak şu öneriler sunulmuştur;

- ✓ Okullarda yönetsel etik, verimlilik, kalite yönetimini ön plana çıkararak, bireylerin tutumlu, düzenli, koordineli, çalışkan ve dürüst olmayı ön planda tutmaktadır. Bu nedenle kurumda adil, hesap verebilir ve paylaşımcılığı önceleyen bir yönetim anlayışı kazanmaları için bütün paydaşlara farkındalık eğitimleri verilmelidir.
- ✓ Okullarda yandaş kayırmacılığı, görev paylaşımı, mobbing gibi etiğe aykırı davranışların görüldüğü ve bu olumsuz durumların kurumda güven duygusunu sarstığı ve örgütsel bağlılığı ortadan kaldırdığı görülmektedir. Bu olumsuz durumların önüne geçmek için kurumlar belirli zaman aralıklarında yetkili denetim elemanlarınca adil bir şekilde denetime tabi tutulmalıdır.
- ✓ Sağlam yönetsel etik standartların yakalandığı okullarda öğretmenlerin örgütsel bağlılık derecelerinin oldukça fazla olduğu görülmektedir. Bu kurumlarda öğretmenlerin çok iyi özgüven geliştirdikleri, bu özgüven durumunun kurumlara bağlılığı arttırdığı ve bunun sonucu olarak okulların verimliliğinde de önemli performans artışları yaşandığı görülmüştür. Bu durum iş verimine de etki etmektedir. Bu sebepten dolayı okul yöneticiliği görevlendirme yönetmeliğinin yeniden revize edilmesi ve yönetici adayları sıkı bir eğitime tabi tutulmalıdır.
- ✓ Öğretmenlerde ayrışmaya sebep olan siyasi baskı, kayırmacılık, mobbing gibi yaptırımlara karşı yasal dayanaklar ve özlük hakları yeniden revize edilmelidir.

- ✓ Öğretmenlerin, yöneticilerin ve tüm paydaşların etik ve etiğin alt dalları olan yönetsel etik, çalışma etiği ve örgütsel bağlılık gibi alanlarda yapılacak olan seminer, çalıştay, kongre, hizmet içi eğitim, sempozyum vb. etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.

### KAYNAKÇA

1. Aydın, İ. (2016). Yönetsel, Mesleki ve Örgütsel Etik. Pegem Akademi, Ankara.
2. Aygün, H.E. Ve Taşkın, Ç.Ş. (2019). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Kapsamında Bilişsel Esnekliğe İlişkin Görüşleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7 (4), 1475-1499.
3. Bakan, İ. (2011). Örgütsel Bağlılık, Gazi Kitabevi, Ankara.
4. Baysal, A. C. Ve Paksoy, M. (1999). “Mesleğe Ve Örgüte Bağlılığın Çok Yönlü İncelenmesinde Meyer-Allen Modeli”, *İ. Ü. İşletme Fakültesi Dergisi*, C: 28, S:1, 7-15.
5. Bektaş, Ç. & Köseoğlu, M. A. (2007), “Etik Kodlarının Yönetsel Karar Alma Sürecine Etkileri ve Bir Model Önerisi”, *İş ve Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, Nisan, Vol.9, No.2, pp.94-115.
6. Çetin, M. & Özcan, K. (2004). Okul Yöneticilerinin Etik Davranışlarının Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (20), 21-38.
7. Çetin, M. (2004). Ölçüm, Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
8. Demir, E.; Doğan, M. & Yavaş, M. (2021). “Uzaktan Eğitim Sürecinde İlkokullarda Eğitim Öğretim Gören Dezavantajlı Öğrencilerin Eğitime Erişim Ve Akademik Başarı Durumları: Karaman İlinde Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Bir Araştırma”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 7(47): 1575-1592.
9. Dana, Jason, (2006). “*Strategic Ignorance And Ethical Behaviour In Organizations*”, *Research on Managing Groups and Teams*, , Vol.8, pp.39-57.
10. Durna, U. & Eren, V. (2005) “Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık”, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, Sayı: 6 (2), s. 213.
11. Ertekin, Y., (1978), “Örgüt İklimi”, *Amme İdaresi Dergisi*, 11(4): 16-35.
12. İnce, M. & Gül, H. (2005). Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık, Çizgi Kitabevi.
13. Kılavuz, Raci, (2002) “Yönetsel Etik ve Halkın Yönetsel Etik Oluşumuna Etkileri”, *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık, Cilt.26, No.2, pp.255-66.
14. Luthans, F.; Baack, Donald.; & Taylor, L. (1987). “Organizational Commitment: Analysis Of Antecedents”, *Human Relations*, Vol. 40, 4:219-236.
15. Lodahl, T. M., & Kejner, M. (1965). The definition and measurement of job involvement. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 24-33.
16. Mowday, R.; Lyman, T.; Porter, W. & Steers, R. M. (1982). *Employee Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnove*, New York: Academic Press.
17. Samedov, S. “İş Doyumu Ve Örgütsel Bağlılık: Özel Sektörde Bir Uygulama” *Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.*
18. Thompson, D. F. (1985). “The Possibility of Administrative Ethics”, *Public Administration Review*, pp. 555-561.
19. Varoğlu, D. (1993), *Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.





e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 884-895

Arrival  
10 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63537  
Article Serial Number  
10

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63537>

How to Cite This Article  
Çakmak, S. (2022). "Bolşevik  
Devrimi Sonrası Türk  
Topraklarına Sığınan Beyaz  
Ruslar", Journal Of Social,  
Humanities and Administrative  
Sciences, 8(54):884-895



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0 International  
License.  
This journal is an open access, peer-  
reviewed international journal.

# Bolşevik Devrimi Sonrası Türk Topraklarına Sığınan Beyaz Ruslar

White Russians Taking Refugee in Turkish Lands After the Russian Revolution

Serdar Çakmak

Arş. Gör. Dr. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Nevşehir,  
Türkiye

## ÖZET

Tarihin en önemli gelişmelerinden birisi olan Bolşevik Devrimi sonrası yaşanan olay ve olgular, Devrim'in kendisi kadar etki yaratmış, tüm dünyayı yakından ilgilendiren başka sorunların da kapısını aralamıştır. Bu yazıda da, yaşanan bu sorunların belli başlı nitelikte olanları vurgulanacak, Türkleri de ilgilendiren kısımlarından söz edilecektir. Ayrıca yazının ileriki kısımlarında, çoğunlukla Ukrayna kıyılarından yola çıkan bu insanların, 'Beyaz Rus' olarak adlandırılmalarına rağmen, birçok farklı etnik, dini ve sosyal gruptan oluşmalarının nedenleri anlatılacak, İstanbul'a ulaştıklarında hangi semt ve ilçelerde konakladıklarından bahsedilecektir. Balkan Harpleri ve I. Dünya Savaşı gibi Osmanlı Devleti için büyük bir yıkıma neden olan mücadeleler sonrasında milyonlarca Balkan Türkü ve Müslümanı'nı ağırlayan ve o dönemler 1 milyona yakın nüfusa sahip olan İstanbul, 'nasıl oldu da 200 bine yakın Rus sığınmacıyı ağırladı?' sorusunun cevabı da bulunmaya çalışılacaktır. Beyaz Rusların, Türk kültür, sanat ve sosyal hayatına katkılarının anlatılacağı son kısımlarda, 'neden Türkiye'den ayrıldıkları' da incelenecek, Nansen Pasaportu bağlamında sığınmacı, mülteci ve vatansızlık statüleri değerlendirilecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Bolşevik Devrimi, Beyaz Ruslar, İstanbul, Sığınmacı, Mülteci, Nansen Pasaportu

## ABSTRACT

The developments and events after the Russian Revolution which is one of the most important developments of history, made an impact as well as the Russian Revolution itself, leading to other issues concerning closely the whole World. In this essay, main issues of those said will be underlined and those concerning Turks will be mentioned. What is more, though this people who usually took to the road in Ukrainian shores are named 'White Russian', the reasons why they are comprised of various ethnic, linguistic and social groups will be explained, when they arrived in Istanbul, districts and neighborhoods they stayed will be referred. After the wars such as Balkan Wars and the First World War which gave rise to a massive destruction in the Ottoman Empire, the question of how Istanbul- hosting millions of Balkan Turks and Muslims with an approximately 1 million population- hosted about 200.000 Russian asylum seekers will be tried to answered. Furthermore, in the last sections in which White Russians' contributions to Turkish culture, art and social life will be explained, the fact that they left Turkey will be analyzed, their asylum seeker, refugee and statelessness status will be evaluated in the context of Nansen Passport.

**Keywords:** Russian Revolution, White Russians, İstanbul, Asylum Seeker, Refugee, Nansen Passport

## 1. GİRİŞ

Günümüze kadar yazılan Türkçe ve yabancı kaynaklarda kendilerinden yeterli düzeyde söz edilmeyen, ama modern anlamda sığınma ve mülteci tarihinin mihenk taşlarından sayılması gereken Beyaz Ruslar, özellikle Nansen Pasaportu özelinde ciddi bir öneme sahip olmuşlardır. Bu durumun en büyük nedeni ise, hemen hemen çoğu büyük devletin yardımlarını esirgemediği, sorunun çözülmesi anlamında maddi ve manevi kaynaklarla destekte olduğu, Nansen Pasaportu ile 52 farklı ülkeye seyahat özgürlüğü elde etmelerinin ardından mültecilik ve vatandaşlığa yakın bir statü elde ettikleri, eski düzenli hayatlarına sahip olmasalar da, geleceğe umutla bakabildikleri ve iyi bir yaşam standardına kavuştukları tarihi bir belgenin kaynak milleti olmalarıdır.

Bilindiği üzere, o dönemlerde 52 farklı devlete seyahat etmeyi sağlayan bu pasaportun yüzbinlerce sığınmacının hayatını kurtardığı gerçeği unutulmamalıdır. Günümüzde bir iki ülkeye dahi yasal yollardan ve vize alınarak gidilmeye çalışıldığında kimi zorluklarla karşılaşıldığı hesaba katıldığında bu durumun önemi anlaşılmaktadır. Ayrıca, Beyaz Rusların, düzensiz göç sürecinin sonunda sığınmacı konumunda oldukları, herhangi bir yasal giriş belgeleri olmamasına rağmen dünyanın birçok ülkesinde olumlu bir tavırla karşılandıkları düşünüldüğünde, Milletler Cemiyeti tarafından verilen bu belgenin sığınmacı ve mülteciler için hayati öneme sahip olduğu anlaşılacaktır.

Elbette ki tüm bu süreçler Türkiye'ye, yani o dönem için Osmanlı topraklarına geldikleri dönemle birlikte yoğun bir biçimde yaşanmaya başlanmış, işgal altında olmasına rağmen İstanbul'da hoş karşılanıp imkanlar ölçüsünde gerekli yardımları almışlardır. Beyaz Ruslar Türk topraklarında buldukları yıllarda çoğunlukla Uluslararası Kızılhaç Komitesi gibi gönüllü insani hareketlerin ve İngiliz, Fransız ve Rus yardım kuruluşlarının katkılarıyla hayatta kalmışlar, savaş sonrası yokluk ve yoksulluğu yaşayan Türk halkının bu insanlara evlerini açmaları ise, insanlık tarihinin ender görülen olaylarından birisi olmuştur.

Yaşanan bu gelişmelere değinmeden önce belirtilmesi gereken çeşitli konular da yer almaktadır. Böylece kimi olay ve olgular örgüsü ile tarihi perspektifi anlatmak, hem Çarlık Rusyası hem de Osmanlı Devleti topraklarında yaşanan



gelişmelere değinmeyi gerekli kılmış, analogik bakış açısının zorunluluğunu da ortaya çıkarmıştır. Kısacası, iki imparatorluğu da hükümetler ve halk tebaası nezdinde ortak kadere mahkum eden I. Dünya Savaşı ve sonrasında yaşanan gelişmeler büyük önem arz etmiş, tüm dünyayı etkileyen kimi gelişmelerin de açığa çıkmasını sağlamıştır. 1917 Ekim Devrimi ile savaştan çekilen ve Çarlık Rusyası'nın diğer Batılı ülkelerle yaptığı gizli anlaşmaları deşifre eden Bolşevik devrimcilerin yaptıkları bunlara örnek gösterilebilir.

Hatırlanacağı üzere, I. Dünya Savaşı daha bitmeden Ekim Devrimi'yle yeni bir yönetim şekli oluşturup farklı bir düzleme giren Rusya topraklarında bu gelişmeler yaşanırken, Osmanlı topraklarında da kimi önemli olaylar olmuştur. 30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi ile iflas bayrağını çekmelerinin yanında, yok oluşa giden bir ateşkes anlaşmasına da imza atan Osmanlı yöneticileri, fırtına öncesi sessizlikten habersizdi. Bu ateşkes döneminden Kurtuluş Savaşı'nın sonuna kadar "Mütareke Dönemi" olarak adlandırılan, İngiltere, Fransa ve İtalya gibi ülkelerin işgaline uğrayan İstanbul'da, hem yerel halk, hem Balkanlar vb. bölgelerden gelen Türk ve Müslüman göçmenler hem de Rus İç Savaşı'ndan kaçıp gelen 200 bine yakın Beyaz Rus barınacak yer aramıştır.

Yazının ileriki kısımlarında detaylı olarak belirtilecek olmasına rağmen değinilmesi gereken bir diğer konu da, yukarıda bahsedilen 'Beyaz Rus' ifadesinin sadece bu belirtilen spesifik gruptan oluşmamasıdır. Bu kişilerin içinde Kazaklar, Türkler, Tatarlar, Ukraynalılar ve Ermeniler de yer almıştır. Ayrıca bilinmesi gerek bir diğer durum da, hemen hemen çoğunun varlıklı-egitimli asilzade ve düşeslerden oluştuğu yönündeki yanlış algıdır. Yoksul ve eğitimsiz halk tebaasından olan kesimlerin de yer aldığı, farklı etnik, dini köken ve politik görüşten (Liberaller ya da Komünist olmayan Sosyalistler) olan kişilerin Menşevikler (Beyazlar) adı altında Bolşeviklerle (Kızılilar) mücadele ettiği olay ve olgular silsilesinden bahsetmek de mümkündür.

Belirtilmesi gereken önemli unsurlardan birisi de, işgal yıllarında Osmanlı Devleti'ne sığınan Beyaz Rusların İstanbul'da yaşadıkları zorluklar ve ne tür olaylarla yüzleşmek zorunda kaldıkları gerçeğidir. 1914 yılında 900 bine yakın nüfusu olan İstanbul'a, Balkan Muharebeleri ve I. Dünya Savaşı sonrasında nüfus akışı yaşanmış, şehrin nüfusu 1916 yılında 1.600 bine kadar çıkmıştır. Ayrıca bu savaşılarından dolayı Balkanlar bölgesinden Osmanlı Devleti'ne 2.100 bine yakın Türk ve Müslüman nüfus gelmiş, bu kişilerin 100 bine yakını İstanbul'da kalmış, çoğunluğu ise Anadolu'daki diğer şehirlere dağıtılmıştır. I. Dünya Savaşı sonrasında ise, hem savaşın kayıpları hem de Kurtuluş Savaşı'na gönüllü katılımlarla şehrin nüfusu 1 milyona kadar düşmüş, gelen Beyaz Ruslarla birlikte bu dengeler de değişmiştir.

Menşeviklerin komutanı General Pyotr Vrangel'in 6 Haziran 1920 tarihinde Bolşeviklere yenilgisinden sonra, Gelibolu, Çatalca ve Ege adaları bölgesine ulaşan 200 bine yakın Beyaz Rus sığınmacı grubu, tifüs vb. hastalıklardan dolayı Tuzla gibi bölgelerde karantinada tutulduktan sonra İstanbul'a nakledilmişlerdir. 50 bine yakınının ordu mensuplarından, 150 bine yakınının da sivillerden oluştuğu bu sığınmacılar, halihazırda Misak-ı Milli sınırları dışından (eski Osmanlı topraklarından) gelen Türk ve Müslüman göçmenlerle de aynı kaderi paylaşmışlardır.

Beyaz Rusların İstanbul ve Türk hayat tarzına katkıları (sinema, tiyatro, resim, bale, edebiyat, dergi, gazete vb.) da azımsanmayacak kadar çok ve zenginliklerle doludur. Yazının ileriki kısımlarında bu konulara değindikten sonra analogik bir analiz de yapılacaktır. Tarihsel gelişmelerden ve sığınma eyleminin gerçekleştiği dönemlerden bahsedilecek olan ilk bölümlerden sonra da, o dönem için Türk toplumu bağlamında devrim niteliğinde olan yeniliklerden ve bu yenilikleri getiren Beyaz Rus yazar, ressam ve müzisyenlerden bahsedilecektir. Tüm bunlardan bahsetmeden önce ilk olarak tarihsel süreçle başlamak mantıklı olacaktır.

## 2. TARİHSEL SÜREÇ, BOLŞEVİK DEVRİMİ VE İÇ SAVAŞ

Hem yazının konusu olduğu hem de tarihsel olaylar bağlamında iki milleti de ilgilendirdiği için Bolşevik Devrimi'ne giden sürece değinmek büyük önem arz etmektedir. Bu döneme gelmeden önce kısa da olsa belirtilmesi gereken ve düşünülmesi gereken konu ise, dünyanın birçok bölgesine hükmetmiş, Çarlık ve İmparatorluk evrelerini başarılı bir biçimde tamamlamış olan egemen bir gücün nasıl oluyor da başarısızlıklar ve devrimlerle sonuçlanan olaylar silsilesi ile karşı karşıya kaldığı gerçeğidir. Her ne kadar I. Petro ile sıcak denizlere inme ve günümüz Rus coğrafyasının hinterlandını oluşturma çabaları, Osmanlı İmparatorluğu'nun güçlü olduğu 15., 16. ve 17. yüzyıllara denk gelmese de, 18., 19. ve 20. yüzyıllar Rus İmparatorluğu'nun I. Petro, II. Katerina ve I. Aleksandr ile yükselişe geçtiği, bilimsel ve teknolojik gelişmelerin vurgulanıp önemsendiği bir dönem olmuştur. Elbette ki bu bilimsel çalışmalar askeri alanda da yaşanmış, böylece ciddi bir avantaj elde eden Çarlık Rusyası, Osmanlı Devleti'nin duraklama ve gerileme dönemlerini de lehine çevirerek gelişimine devam etmiştir.

Büyük Petro'dan itibaren yüzünü Batı'ya çeviren (II. Katerina ile bu gelişimine devam eden), bilim, sanat ve teknolojiye hızla gelişen Ruslar, yapılan stratejik hatalar sonucunda kimi alanlarda durma noktasına gelmişlerdir. Elbette ki 20. yüzyılın başlarında Rusya'yı bu gelişim çizgisinden uzaklaştıran bazı önemli hadiseler de yaşanmıştır. Bunlardan ilki, fazla mesai yaptıklarını, düşük ücretler aldıklarını ve yeterli sendikal haklara sahip olmadıklarını

belirten 100 bin kişilik bir grubun barışçıl protestosuna yönelik baskı ve şiddet içeren müdahaledir. 22 Ocak 1905 tarihinde Çar II. Nikolay'ın Kışlık Sarayı'na doğru yürüyüşe geçen ve Çar'a, şikayetlerini belirttikleri bir mektubu vermeyi planlayan insanların üstüne ateş açılmış, 'Kanlı Pazar' olarak da adlandırılan, bine yakın insanın öldüğü, iki bine yakınının da yaralandığı bir felaket senaryosu yaşanmıştır. Ayrıca, 1904-1905 yılları arasında vuku bulan Rus-Japon savaşından mağlubiyetle ayrılan Çarlık yönetimi, halkın öfkesi ile yüzleşmeye başlamış, ordunun iyi yönetilmediği ve revizyona gitmesi gerektiğini belirten uzmanların eleştirileri de gün geçtikçe artmıştır.

## 2.1. Bolşevik Devrimi ve İç Savaş

Bu dönemde yaşanan gelişmeleri ve Bolşevik Devrimi'ne giden olayları anlayabilmek için 19. yüzyılın sonlarında başlayan isyan hareketlerini de iyi analiz etmek gerekmektedir. Bilindiği üzere, bu konudan bahsederken unutulmuş ve pek vurgulanmayan ama devrime giden sürecin alt yapısını oluşturan kimi gelişmeler de yaşanmıştır. Bunlar içinde en önemlilerinden birisi, Ekim Devrimi'nin lideri Vladimir İlyiç Lenin'in siyasi görüşlerinin şekillenmesine neden olan olaylar örgüsüdür. Bu olayların en trajik ve acı olanı ise, Lenin'in abisi Aleksandr Ulyanov (Sasha)'ın Çar III. Aleksandr'a suikast girişimi içinde aktif bir biçimde yer alması ve sonrasında yaşananlardır. Hem üniversite yıllarında hem de sonrası dönemlerdeki çalışmalarında (doğa bilimleri, zooloji vb.) altın madalya gibi ödüller kazanan ve ciddi başarılarla imza atan Ulyanov, Çar II. Aleksandr'a da 13 Mart 1881'de suikast girişiminde bulunan Narodnaya Volya adlı örgütün aktif bir üyesi olarak ön plana çıkmıştır. Örgütün eylemleri sonucunda Çar II. Aleksandr'ın ağır yaralanıp ölmesi ve sonraki yıllarda ise oğlu III. Aleksandr'a yapılan başarısız suikast girişimi ile birlikte, olaylara dahil olan çoğu kişi 1883-1887 yılları arasında yakalanıp tutuklanmış, bunların içinde Lenin'in abisi Sasha da yer almıştır. Yakalanan bu grup üyeleri, 8 Mayıs 1887 tarihinde idam cezası ile yargılanıp Shlisselburg'da asılmışlardır.

Gençlik yıllarına kadar Rusya'da okuluna devam edip abisi gibi büyük akademik başarılar elde eden ve siyasi serüvene yönelince de aile üyeleri ile birlikte Rus topraklarını terk etmek zorunda kalan Lenin ise, Avrupa'da yaşamına devam etmiş ve eğitimini orada tamamlamıştır. Hem Bolşevik Devrimi, hem yaşanan Rus İç Savaşı hem de SSCB'nin temellerinin atılması açısından Lenin'in rolü büyük olmuştur. Sadece Rusya'nın değil tüm dünyanın politik kaderini değiştirecek olan bu siyasi kişilik, abisinin bıraktığı yerden devam edecek ve bitmemiş bir devrimin, küllerinden yeniden doğmasını sağlayacaktır.

Ayrıca, Beyaz Rusların Osmanlı topraklarına sığınmasına neden olan Rus İç Savaşı'na değinmeden önce bu süreci oluşturan gelişmelerden bahsetmek ve ne tür sonuçlara mahal verdiğine değinmek de anlamlı olacaktır. Bilindiği üzere, eski takvime (Jülyen) göre 25 Ekim, yeni takvime (Miladi) göre 7 Kasım 1917 yılında gerçekleşen 'Ekim Devrimi'nin 1 yıl öncesinde Çar II. Nikolay'ın otoritesi zayıflamış ve I. Dünya Savaşı'nın olumsuz gidişatının akabinde görevden çekilmek zorunda kalmıştır. 'Şubat Devrimi' olarak nitelendirilen bu dönem, yine aynı şekilde, Jülyen takvime göre 23 Şubat'ta, Miladi takvime göre ise 8 Mart'ta gerçekleşmiş, 'Geçici Hükümet adı altında göreve gelen ve çoğunluğu Duma (Osmanlı Devleti'ndeki Mebuslar Meclisi'ne benzer bir yapı) üyelerinden oluşan yönetim erki görevi devralmıştır.

Rusya Geçici Hükümeti'nin başbakanı ise Aleksandr Kerenski olmuş, bu dönem iktidarı devralan yönetimin adı da yine aynı başbakanın ismiyle anılmış, 'Kerenski Hükümeti' olmuştur. Yaklaşık 1 yıl sonra gerçekleşen Bolşevik Devrimi ile bu hükümetin görevi de sona ermiştir. Vladimir Lenin ve Lev Troçki gibi liderlerin yönetip başarıya ulaştırdığı bu devrime, daha sonraları ön plana çıkan Josef Stalin ve Nikolay Krilenko gibi ünlü siyasiler ve komutanlar da önderlik etmiştir. Bu devrimin önemi, sadece Karl Marx gibi düşünürlerin görüşlerini ön plana çıkarması değil, dünyanın ilk ve en gelişmiş Sosyalist Devletler Birliği'ni kurması ve bunu devam ettirmek (sonrasında ise geliştirmek) için iç savaş dahi göze alan olayların vuku bulmasıdır. Bu dönem ve sonrası yaşanan olaylar, 1922-1991 yılları arasında hüküm sürecek olan SSCB'nin temellerini de atmış, Soğuk Savaş döneminin iki süper gücünden birinin tarih sahnesine inmesini sağlamıştır. Bu dönemlere giden süreçte, konu bütünlüğü açısından Rus İç Savaşı da ciddi bir öneme sahip olmuştur. İç Savaş döneminde yaşanan gelişmelerden bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir.

Yukarıdaki kısımlarda da bahsedildiği üzere, Çar'ın yönetimden çekilmesi ve Geçici Hükümet'in göreve gelmesi, yaşanacak büyük sorunların başlangıcı olmuş, fırtına öncesi sessizlik yaşanmıştır. Ekim Devrimi'nden sonra Çar II. Nikolay, eşi ve çocuklarının Bolşevikler tarafından hunharca katledilmesi, Menşevikler tarafından ciddi bir problem olarak görülmüş ve mevcut dengeleri de değiştirmiştir. Bilinenin aksine, Batıcı ve liberal anlayışa sahip olsalar da Sosyalist görüşlerden de beslenen Menşevikler, Çar'ın öldürülmesinin ardından Kızıl Ordu birliklerine karşı saldırılarını artırmıştır. Ufak çaplı saldırılarla başlayıp bir alev topu gibi tüm Rus coğrafyasına yayılan çatışmalar, Batı ve Kuzey cephelerinde yoğunlaşsa da, gitgide diğer bölgelerde de etkinliğini artırmıştır. 1917-1922 yılları arasında yaşanan bu iç savaş döneminde 'Beyaz Terör' adı verilen katliamlar da gerçekleşmiş, Kızıl Ordu destekçisi olan binlerce asker ve sivil de öldürülmüştür.

Görüldüğü üzere, hem Bolşevikler hem de Menşevikler amaçlarına ulaşmak için her yolu mubah bulmuş, her iki taraf da sert tutumunu devam ettirmiştir (Köse, 2011: 134). İlk etapta Beyaz Ordu birlikleri üstün konumdayken ve İngiltere, Fransa, ABD, Japonya vb. ülkelerden askeri ve parasal yardımlar alıyorken, savaş üstünlüğü konusunda dengeler değişmiş, Kızıl Ordu askerleri Polonyalılarla savaşı bitirip barış için masaya oturunca, dağılan gücünü de toparlamaya başlamış ve karşılarında tek bir düşmanla baş başa kalmışlardır. Bunu fırsata çevirip tüm gücüyle Kırım ve Odessa bölgesinde yaşanan çatışmalara odaklanan Kızıl Ordu, halkın da büyük desteğiyle başarıya ulaşmıştır. Beyazların başarısızlığının temel nedenleri arasında, ‘dağınık halde bulunmaları ve komutanları arasından stratejik bağlamda anlaşmazlıkların olması’ gösterilebilir (Robinson, 1999: 126-127). Başlarda General Aleksandr Kolçak ve Lavr Kornilov gibi komutanların liderliğiyle şekillenen Menşevik mücadele, birinin kurşuna dizilerek, diğerinin ise Kızıl Ordu bombardımanı ile öldürülmesi sonrasında, yerlerine Anton Denikin ve Pyotr Vrangel gibi komutanların geçmesiyle farklı bir düzleme girmiştir. Bahsedilen bu Beyaz Ordu liderlerinin de kimi anlaşmazlıkları Bolşeviklerin işine yaramış, Kızılların Kırım’ı almasıyla Beyaz Ordu mensubu asker ve sivillerin tahliyesi de başlamıştır (Acar Kaplan, 2017: 299-300).

Belirtilmesi gereken bir diğer durum, 13 milyona yakın insanın bu iç savaştan doğrudan etkilenmesi ve çatışmalarda yaralanmasıdır. Hem Vrangel Ordusu’nun donanma gemileriyle, hem de ABD, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerin yardımlarıyla tahliyeler başlamış, 2 milyona yakın insan da Rusya dışına kaçıp sığınmacı konumuna düşmüştür. 1.5 milyona yakın Menşevik’in, 1.2 milyona yakın da Bolşevik’in öldüğü bu iç savaşta milyonlarca insan da evsiz yurtsuz kalmıştır. Ayrıca bilinmesi gereken bir diğer durum ise, Beyaz Rusların tarafında yer alanlar arasında sadece Çar’ın sarayından gelen asilzadeler, komutanlar ve sanatçılar değil, liberal görüşlere sahip aydınlar, Kazaklar, Tatarlar ve Ukraynalılar gibi toplulukların da olduğu gerçeğidir. Bu kadar farklı etnik köken, din ve milletten insan topluluğunun yerini yurdunu terk ederek dünyanın birçok farklı noktasına dağılmasının ciddi nedenleri olduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Aşağıdaki konu başlığında da bu konulardan önemli olanlarından bahsedilecek ve kısa bir açıklama yapılacaktır.

## 2.2. Rus Sığınmacıların Zorunlu Göçüne Neden Olan Olaylar

Rus İç Savaşı resmi anlamda 1922 yılında sonlansa da, insanların yoğun olarak Rus topraklarını terk etmesi 1919 yılının sonlarından itibaren başlamış, 1922 yılının ortalarına kadar da devam etmiştir. 1919 yılından itibaren Osmanlı topraklarına gelenler içinde çoğunlukla sivil gemiler ve İstanbul kıyılarına taşıdığı sivil vatandaşlar olsa da, 1920 yılının sonundan itibaren donanma gemilerinin taşıdığı kişiler arasında hem sivil hem de asker kökenli kişiler yer almış, Gelibolu, Çatalca ve Tuzla gibi bölgelere yerleştirilmişlerdir. Ülkelerindeki mallarını, mülklerini ve değerli eşyalarını geride bırakarak kaçmak zorunda olan bu insanlar için en büyük tehdit iç savaş olsa da, diğer başka faktörler de etkili olmuştur. Bu faktörler içinde en önemlilerinden birisi de Bolşevik Devrimi’nin getirdiği kurallar bütünü ve bunların yansımalarıdır (Housden, 2010: 498-499).

Bolşevik Devrimi gerçekleşmeden önce, devrime giden süre zarfında hem devrimin meşruluğunu sağlamlaştırmak hem de fazlaca taraftar toplamak amacıyla Rus toplumuna kimi sözler verilmişti. ‘Topraksız köylüye toprak vermek, I. Dünya Savaşı’nın olumsuz etkisini azaltmak ve gerekirse savaşı sona erdirmek ve azınlıklara ciddi haklar vermek’ belli başlı sözler olarak hatırlanmaktadır. Tarih boyunca nice milletler ve imparatorluklar nice sözler vermiş ama kimi gerçekleşmiş kimi ise gerçekleşmeden tarihin tozlu raflarında kalmıştır. Bolşevik Devrimi ise bu bağlamda iki farklı perspektifte sonuçlar doğurmuştur. Bunlardan ilki, savaşı sona erdirmek adına ciddi adımların atılması ve bunun uğruna toprak vermeye kadar giden fedakarlıkların var olmasıydı. Bu durumun en iyi örneği ise, devrim sonrasında atılan adımlar ve somut göstergelerin ön plana çıkmasıydı. Aşağıda bahsedilecek Antlaşma vb. unsurlar da bu bahsedilen somut göstergelerin başlangıcı mahiyetindeydi.

Bolşevik Devrimi ile Rusya Geçici Hükümeti devrilince, iktidarı ele geçiren Lenin ve taraftarları, 3 Mart 1918 tarihinde İttifak Devletleri (Almanya, Avusturya, Bulgaristan ve Osmanlı İmparatorluğu) ile Brest Litovsk Barış Antlaşması’nı imzalamış, antlaşmayla birçok cepheden çekilen Rusya, sınır bölgelerinde de İttifak Devletleri’ne ciddi oranda toprak bırakmıştır. Tüm bu paylaşımlara rağmen I. Dünya Savaşı’nın İngiltere ve Fransa’nın yer aldığı İtilaf Devletleri tarafından kazanılması sonucunda Brest Litovsk da geçerliliğini yitirmiş, yerini daha ağır şartların yer aldığı ve çözüm odaklı olmayan anlaşma ve sözleşmelere bırakmıştır. Rusya’nın, I. Dünya Savaşı’nda siviller de dahil 3 milyona yakın insanını kaybetmiş olduğu için Bolşevik Devrimi’yle birlikte savaştan çekilmiş olması ve bunun karşılığında toprak dahi vermek zorunda kalması kimi tepkiler olsa da (Bolşevikler içinde kısmi bir bölünme meydana gelmiş, Lenin ve Troçki’nin liderliğinde bu sorunların üstesinden gelinmiştir), sorunların en kısa zamanda çözülmesi ve savaşın yıkıcı etkilerinden kaçınılması bağlamında kararlılık devam etmiştir (Baran, 2006: 125-126).

Ayrıca, Bolşevik Devrimi’nin bu tür olumlu yanlarının yanında kimi olumsuz yanlarının da olduğunu belirtmek tarafsız bir açıklama ve analiz yapmak açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda, Rus İç Savaşı ve Beyaz Rus göçünün nedenini oluşturan temel argümanlardan bahsetmek gerekmektedir (Hieronymi, 2003: 37-38). Devrim gibi

ciddi bir eylemin ardından gelecek politik, ekonomik, sosyolojik ve psikolojik sorunları anlayabilmek için Fransız Devrimi gibi kitle hareketlerinin doğurduğu sonuçlara ve Napolyon Bonapart gibi tek adam oluşum ve hareketlerinin alt yapısına da bakmak bu konuları anlamak için açıklayıcı olacaktır.

Devrim'in, Beyazlar Ruslar ve bu grup adı altında mücadele etmiş (Kozaklar, Ukraynalılar, Tatarlar, Bolşevik olmayan Sosyalistler vb.) milyonları ilgilendiren etki alanı ise, yaşanan olumsuzluklar ve iç savaş sonrasında meydana gelen zorunlu göç eylemi ile ortaya çıkmıştır. Özellikle yüksek kademede yer alan Beyaz Ruslar açısından Bolşevik Devrimi'nin en büyük yıkıcı etkisi ise, o güne kadar elde ettikleri asalet unvanları ve rütbelerini bir günde yitirmiş olmaları ve bunun negatif sonuçlarını giderecek etkin bir kurum ve egemen erkin mevcut olmamasıydı. Çar Sarayı'nın elit kesimi bir yana bırakılırsa, bu olumsuzluklardan en belirgin şekilde etkilenenler, bilim adamları, sanatçılar ve düşünürlerdi. İstanbul'a gelen sığınmacılar içinde, ünlü Rus yazar Anton Çehov'un yeğeni Olga Çehova gibi sanatçıların da olması, bu ve benzeri durumları örneklemektedir.

Nasıl ki Devrim'e giden gelişmeleri anlamak için Rus yazarların eserlerine bakmak gerekirse (Dostoyevki'nin Roskolnikov'u vb.), aynı şekilde Devrim sonrasında yaşanan gelişmeleri iyi anlayabilmek için de Rus edebiyatçıların açık ya da kinayeli (Bulgakov'un 'Usta ve Margarita' ya da 'Köpek Kalbi' romanları) ifadelerine bakmak bilgilendirici olacaktır. Vladimir Lenin ve Julius Martov gibi, zamanında iyi iki arkadaşken Devrim'e giden süreçte zıt kutuplarda yer alan liderlerin eserlerinden siyasi okumalar yaparak çıkarımlarda bulunmak mümkün olsa da, edebiyatçılar kadar tarafsız olacakları muammadır.

Yukarıdaki duruma bir örnek vermek gerekirse, Rus yazar Mihail Bulgakov, 'Köpek Kalbi' adlı romanında bir doktorun Devrim sonrasında yaşadıkları olayları betimleyip tasvir etmiş, Devrim'in olumsuz yanlarını ve insanların zorunlu göçüne neden olan temel nedenleri de tüm açıklığıyla ortaya koymuştur. Komünal apartman yapısına eleştirinin de yer aldığı bu eserde baş karakter: 'İnsanların kendilerine ait olan mülklerine zorla başka ailelerin yerleştirilmesi gerektiği fikrini Karl Marx söylemiş de biz mi bilmiyoruz!' şeklinde bir serzenişte bulunmuş, Devrim'in bazı kararlarının kimi insanların özgürlüklerini artırırken kimilerininkini de kısıtladığını tüm netliğiyle göstermiş ve bu bağlamda temel sıkıntıları vurgulamıştır.

Yaşanan zorunlu göçü daha iyi anlayabilmek için Rusya'nın iç dinamiklerine değinen bu konu başlığının önemi, her devrimde olduğu gibi olumlu ve olumsuz senaryoların varlığı ve tüm açıklığıyla belirtilmesi gerçeğidir. Tüm yönleriyle değerlendirilmeyen bir devrim indirgemeci bakış açısının ötesine geçemeyecek, sonrasında doğurduğu olumsuzluklar da net bir biçimde anlaşılacaktır. Konunun netleşmesi açısından kısmi de olsa bu olumsuzluklardan bahsedilmeye çalışılmış, örneklerle desteklenmiştir. Bu anlatımın devamında ise, Beyaz Rusların Osmanlı Devleti'ne sığınma sürecinden bahsedilecektir.

### 3. BEYAZ RUSLARIN OSMANLI DEVLETİ'NE SİĞİNMA SÜRECİ

Tüm bu süreçlere neden olan olayları belirtirken unutulmaması gereken önemli bir konu da vardır. Hem Ekim Devrimi hem de Rus İç Savaşı'na giden sürecin önemli nedenlerin birisi de 1915-1916 Çanakkale Savaşı'nda bu bölgenin geçilmez olduğunun anlaşılması ve müttefikleri olan Çarlık Rusyası'na yardım göndermeyi planlayan İngiliz ve Fransızların hüsrana uğramasıdır (Tsvetkova, 2018: 88). Yardım alamayan Çarlık Rusyası yıkılmış, sonrasında ise ne Geçici Hükümet yapısı ne de Bolşevik Devrimi var olan sorunları tamamen çözebilmiştir. Ayrıca, iç savaşa kadar giden olaylar silsilesi birçok farklı grubun Rus topraklarından kaçmasına neden olmuştur. Bu insanlar hayatta kalma mücadelesi içinde yanlarına pek bir şey alamadan gemilere atlayıp birçok farklı ülke ve güzargahın yolunu tutmuşlar, sıkıntılarla dolu yolculukları başlamıştır. Kimisi Fransa, Almanya ve ABD gibi Batılı ülkelere, kimisi Çin gibi Uzakdoğu ülkelerine, kimisi ise güneye inerek İstanbul'a, Osmanlı topraklarına ulaşmaya çalışmıştır.

Bilindiği üzere o dönemlerde İstanbul işgal altında olduğu için, Rus İç Savaşı sonrasında zorunlu göçe maruz kalan bu sığınmacıları bekleyen sıkıntılar da azımsanmayacak kadar çoktu. Hem General Vrangel'in filosuyla hem de ABD, İngiliz ve Fransızların gemileriyle İstanbul'a taşınan bu insanlar içinde yolda ölenlerin sayısı da ciddi rakamlara ulaşmıştı. Bu durumun önemli nedenlerinden birisi ise, gemilere kapasitelerinin 3-5 katı fazla insanın bindirilmesi ve bu sığınmacıların açıklıkla, hastalıklarla ve psikolojik sorunlarla yüzleşmesi olmuştur. Bu zorlu yolculukta İstanbul'a ulaşabilenler şanslı sayılmış, işgal altında olan bir şehirde başka sorunlar da belirmeye başlamıştır.

Bu dönemde Osmanlı Devleti'nin topraklarında İngiliz ve Fransız varlığının olması ciddi bir problem teşkil ederken, İstanbul için başka sorunlar da mevcuttu. Hem Balkan Muharebeleri hem de I. Dünya Savaşı sonucunda, Osmanlı tebaası olan milyonlarca Türk ve Müslüman Anadolu topraklarına gelmeye başlamış, Batı ve Doğu Trakya'ya yakınlığı, başkent olması ve stratejik konumu gereği bu ağır yükü İstanbul gibi yorgun bir şehir çekmeye başlamıştır. Balkanlar'dan İstanbul'a gelen 2,1 milyon Türk ve Müslüman'ın 2 milyonu Anadolu'ya dağıtılsa da, 100 bine yakın kısmı bu şehirde kalmıştır. Olayların gelişim çizgisine bakılırsa bu insanlar, Beyaz Rusların 1920'lerden sonra



İstanbul'da yaşadıkları sıkıntıların birçoğunu çok önceden yaşamaya başlamışlar, açlık ve sefaletle yüzleşmeye devam etmişlerdir.

Rus İç Savaşı her ne kadar 1917-1922 yılları arasında cereyan etmiş olarak nitelendirilse de, 1919-1921 yılları arasındaki yoğun çatışmalar savaşın kaderini belirlemiştir. General Anton Denikin'in 1920 yılının Nisan ayında ağır bir yenilgi alması, umutları Kırım cephesine, yani General Pyotr Vrangel'in çatışma alanına yönlendirmiş, onun da 1920'lerin sonunda üst üste yenilgiler alması Beyaz Rusların son umutlarının da tükenmesine neden olmuştur. Menşevikler'in bu yenilgilerinin artması, İngiliz, Fransız ve Japonların yardımlarının azalmasına da neden olmuş, Lehlerle barış anlaşması imzalayan Bolşeviklerin tüm güçleriyle kırım cephesine yüklenmesinin önünü açmıştır (Chesterton vd., 2014: 615).

Yaşanan tüm bu çatışmaların sonucunda, sadece General Vrangel'in 1920 yılının Eylül-Ekim-Kasım yenilgileri ile değil, öncesinde de Osmanlı Devleti'ne ve dünyanın birçok bölgesine zorunlu göçler devam etmiş, İstanbul'a da 200 bine yakın Beyaz Rus sığınmacı gelmiştir. Genel bir ifade olarak kullanılan 'Beyaz Rus' grubunun içinde Ukraynalılar, Kazaklar, Tatarlar, Kalmuk Türkleri, Liberaller, Bolşevik olmayan Sosyalistler, Rus asilzadeleri ve siyasileri de yer almış, üst yapı olarak böyle nitelendirmelerine rağmen elit ve asil olmayan birçok sınıfsal yapı da Menşevik mücadelenin içinde etkin bir role sahip olmuştur. İstanbul'a gelen 200 bin rakamının dışında da 2 milyona yakın sığınmacı Rusya'dan kaçarak dünyanın birçok bölgesine zorunlu göç etmiş, Osmanlı topraklarını transit göç için bir atlama taşı olarak kullananlar da olmuştur (Ağayev vd., 2012: 388-389). Bu duruma neden olan olayları daha iyi anlayabilmek için İngiliz ve Fransızların bu konudaki çabalarından ve sığınmacıların ilk varış noktalarından bahsetmek mantıklı olacaktır.

### 3.1. Sığınmacıların İlk Varış Noktaları ve Yaşanan Gelişmeler

Beyaz Rus ordusunun son komutanlarından General Pyotr Vrangel'in Ukrayna topraklarında yenilgisinin ardından Kırım, Odessa, Novrossiski ve Sivastapol bölgelerinin tahliyesi de başlanmış, binlerce sivil ve asker zorlu göç yolculuğu da hız kesmeden devam etmiştir. General Vrangel'in donanma gemilerinin yanında, Amerikan, İngiliz ve Fransız gemileri de tahliyeye destek vermiş, gemiler kapasitelerinin 3-5 katı yolcu taşıdığı için bu insanların ciddi bir oranı İstanbul'a ulaşamamış, ulaşabilenler de açlık, sefalet ve hastalıklarla yüzleşmek zorunda kalmıştır (Cabanès, 1918: 141).

Mütareke Dönemi'nde İstanbul'da da kimi hastalıklar kol gezdiği için Rusların getireceği hastalıkların tüm şehri kıracağı ve hızlı bir şekilde yayılacağı düşüncesi bu insanların doğrudan şehrin içlerine karışmasını engellemiş, Tuzla, Gelibolu ve Çatalca gibi bölgelerde karantina çadırları kurulmuş, belli bir süre sonra İstanbul'un semt ve ilçelerine yerleşmelerine izin verilmiştir. 'Yaptıkları yolculuk esnasında kötü hava ve yol koşullarından dolayı bu hastalıkları kaptıkları' düşüncesinin doğruluğu da tam bir netlik kazanamamıştır. Bu durumun en büyük gerekçesi ise, Beyaz Ruslar İstanbul'a gelmeden önce de Çarlık Rusyası'nda tifüs, kolera, frengi, çiçek, kızıl, veba ve grip gibi hastalıkların olduğu ve tüm Rus coğrafyasını olumsuz etkilediği gerçeğidir.

Sığınmacılar gemilerle İstanbul kıyılarına vardıklarında içlerinden kimileri Osmanlı topraklarına adım atma konusunda her türlü çabayı gösterirken, kimi kesim ise Çanakkale ve İzmir üzerinden Yunan adalarına ve daha sonra da Balkan ülkelerine ulaşmaya çalışmıştır. Özellikle eski Yugoslav devletleri ve Bulgaristan gibi ülkeler (bu bölgelere gitmelerinin önemli bir nedeni de politik ve sosyolojik unsurlar olarak ortaya çıkmakta) bu insanlara hoşgörü ile yaklaşıp kapılarını açsa da, Romanya gibi milletler sınır kapılarını kapatmış ve sığınmacılara geçit vermemiştir. Balkanlara gitmek yerine gönüllü ya da mecburi olarak İstanbul'da kalanlar ise en kısa zamanda karantina kamplarından kurtulup şehrin içlerine karışarak hayatta kalmaya çalışmışlardır. Bu süre zarfında barınma ve beslenme imkanlarının kısıtlı olmasından dolayı yiyecek ve içeceğe ulaşmak için her türlü değerli eşyalarını takas etmeye mecbur kalmışlar, hastalanmak ve ölmektense milyon dolarlık mücevherlerini gözden çıkarmaya başlamışlardır. Kısacası, insanoğlunun açlık ve yokluk durumunda her türlü fedakarlıkta bulunacağını göstergesi olan sığınma olay ve olgusunun somut bir göstergesi o an için Beyaz Ruslar adına vuku bulmuştur.

Bilindiği üzere, Mütareke Dönemi'nde İngiliz ve Fransız işgali altında olan İstanbul'da karar verici bu ülkeler olduğu için sığınmacıların şehrin içlerine geçişi kolay olmamış, uzun süre gemilerde ve karantina kamplarında bekletilmişlerdir (Ziflioğlu, 2019: 27-28). Osmanlı İmparatorluğu'nun geçmiş yıllarına bakıldığında bu tarz bir sığınma eyleminin gerçekleşmediği, zorda kalan insanların derhal koruma altına alındığı görülecektir. 1326 yılında Bizans'tan kaçan Yahudiler ya da 1492 yılında Padişah II. Bayezid döneminde Engizisyon'dan kaçıp İspanya, Portekiz ve Fas kıyılarından Anadolu topraklarına gelen Sefarad Yahudileri örneğinde görüleceği gibi Osmanlı Devleti'nin sığınmacı politikası her zaman üstün bir hoşgörüye dayanmıştır. Bu tür bir tarihsel örneklemeden tekrar Mütareke Dönemi'ne dönmek gerekirse şunlar söylenebilir.



İstanbul'un semt ve ilçelerine yerleştirilmeye başlanan Beyaz Rusların ilk durağı Rus Konsoloslugu ve Ortodoks Kilisesi'nin çevresi olmuş, ilk varış noktaları olan Tuzla, Çatalca, Adalar, Kadıköy ve Moda kıyılarında kalmaya devam edenler de olmuştur. Belli bir süre sonra iş bulmak amacıyla Sultanahmet ve Beyoğlu'nda konaklamaya başlayıp burada çalışmaya devam edenlerin sayısı da azımsanmayacak kadar çoktur. Bu sığınmacılar o kadar zor durumda kalmışlardır ki, o dönemde içlerinden kimileri, Sultanahmet'te meydana gelen bir yangın sonrasında harabeye dönen evlerde dahi konaklamıştır. Ayrıca, Selimiye Kışlası ve Dolmabahçe Sarayı'nın mezbahalarının da barınak olarak kullanıldığı bilinmektedir (Ar, 2019 :106).

#### 4. YARDIM ÖRGÜTLERİNİN ÇALIŞMALARI VE FAALİYETLERİ

Yukarıdaki kısımlarda da anlatıldığı üzere, Beyaz Rusların zor koşullar altında hayatta kalma mücadelesi vermesi, hem işgal kuvvetlerinin hem de ABD gibi dünya politikasında ön plana çıkmaya başlayan ülkelerin dikkatini çekmeye başlamış, bu ülkelerin Kızılhaç teşkilatları da ciddi bir örgütlenmeye giderek desteklerini sunmuştur (Jackson, 2003: 7-10). Ayrıca, yardım eden ülkelerin Beyaz Ruslarla olan tarihsel geçmişleri de bu devimini oluşturan bir unsur olarak ön plana çıkmıştır.

Büyük göç öncesinde Beyazların Rus topraklarında yenilgisinin ardından İngilizler desteklerini çekmeye başlamış, bu insanları İstanbul kıyılarına getirenler ise, Fransa, ABD gibi dış güçler ve General Vrangel gibi Beyaz Rus komutanlar olmuştur. İstanbul'a ulaşılmasından sonra ise İngilizler yardımlarına devam etmişler, bu dönemde hem koordinasyonun sağlanması hem de gönüllü örgütlerin çalışmalarının desteklenmesi manasında, İngiliz, Fransız ve Osmanlı yetkililerinin ciddi destekleri olmuştur. Bu bağlamda, hem ülkelerin hem de sivil toplum kuruluşlarının çabalarına değinirken, bu yapıların Rus toplumuna hangi açıdan destek oldukları da açıklanmaya çalışılacaktır. Amerikan ve Fransız Kızılhaçları, Fransız Kadınlar Birliği, Hilal-i Ahmer (Kızılay) ve Rus Yerel İdare Birlikleri gibi kuruluşlardan da kısaca bahsedilecektir.

İlk olarak, Fransız Kızılhaç'ı ile bağlantılı olan ve 1881 yılında kurulmuş olan Fransız Kadınlar Birliği'nden bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir. İstanbul'daki yaşantıyı çok iyi bilmedikleri için Fransız kuruluşlara buradaki Katolik Kilisesi yardım etmeye başlamıştır. Kilise kimi dini gruplarla da birlikte çalışmaya başlamış, bu dini gruplar içinde İstanbul'daki Katolik Kilisesi ile irtibat halinde olan Lazarist (1625'te Vincent de Paul'ün kurduğu Roma Katolik Kardeşlik Cemiyeti) rahip ve rahibeler de yer almıştır. Kutsal Roma döneminden bu yana bu tarz yardım kuruluşları etkin olmuş, 1625 yılından itibaren Fransa'da ekinlik gösteren Lazarist Cemiyeti'nden dini görevliler ise bu tür yardım etkinliklerinde baş aktörlerden birisi olmuştur. Beyaz Ruslara yardım konusunda Fransız Kadınlar Birliği ile birlikte çalışan Lazarist din görevlileri, sığınmacılar için en önemli konuda, yani gıda yardımı konusunda başı çekmişlerdir.

Rus sığınmacıların İstanbul'a ulaşmasında ciddi yardımı dokunan ABD'nin kurtarma gemisi (aslında bir devriye gemisidir) Nahma, üstüne düşen görevi layıkıyla tamamlamış, yerini bir başka yardım kuruluşu olan Amerikan Kızılhaç'ına bırakmıştır. Diğer birçok yardım kuruluşu gibi, Beyoğlu, Pera, Adalar, Tuzla ve Kadıköy bölgesinde etkinliğini gösteren Amerikalı kuruluşlar, 1921-1922 yıllarında Beyaz Rus sığınmacıların birçoğu ABD topraklarına gitmek için yola çıktıklarında da beslenme ve tahliye işlemlerine yardımcı olmuşlar, binlerce insanın yollarda ölmesini engellemişlerdir. Ayrıca, günümüzde dahi Amerika'da yaşayan birçok zengin ve elit Rus ailesinin, o dönem Osmanlı topraklarından gelmiş kişiler olduğu birçok tarihçi tarafından açığa çıkarılmıştır (Ağayev vd., 2012: 390).

Yaşanan gelişmeler bağlamında tüm bu olayların gizli kalmış yanlarına bakıldığında ise, İstanbul halkının çabası ve özverisinin, tüm bu yardım çalışmalarının üstünde olduğu gerçeğini ortaya çıkaracaktır. Hilal-i Ahmer (Türk Kızılay'ı) ve Osmanlı Devlet Teşkilatlanması gibi resmi yardım kuruluşlarının dışında, asıl bahsedilmesi gereken kesim, İstanbul halkının doğrudan kendisidir. Balkan Savaşları ve I. Cihan Harbi ile yorgun ve bitap düşmüş bu halk, ellerinde avuçlarında ne varsa Beyaz Rus sığınmacılar ile paylaşmaya çalışmışlar, sığınmacıların belli bir kesimini de evlerine davet ederek sokaklarda kalmalarını engellemişlerdir. Özellikle kimi Türk yazar ve ressamların Beyaz Rus meslektaşlarını evlerinde ağırladığını, ortak bilim ve sanat çalışmaları yaptıklarını, Türklerin Ruslara, Rusların da Türklere birçok konuda yardımcı olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır.

Son olarak belirtilmesi gereken yardım kuruluşları ise, Rus Yerel İdare Birlikleri ve Ortodoks Kilisesi olacaktır. Rus yardım kuruluşları, o dönem için İstanbul'da ikamet eden Beyaz Ruslar tarafından kurulmuş, aralarında topladıkları yardım paralarını, yine aynı şekilde 'zor durumda kalan sığınmacılara dağıtan' bir kuruluş işlevini görmüştür. Yukarıdaki konularda da bahsedildiği üzere, Katolik mezhebine mensup Lazarist din görevlilerinde olduğu gibi, Ortodoks din görevlileri içinde de yardım çalışmalarına destek olanların sayısı azımsanmayacak kadar çok olmuştur. Yardım örgütlerinin anlatıldığı bu kısımdan sonra Beyaz Rusların Türk yaşamına katkılarından bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir.

## 5. BEYAZ RUSLARIN KENDİ TOPLUMLARINA VE TÜRK YAŞAMINA KATKILARI

18. yüzyıldan itibaren Büyük (Deli) Petro ile bilim, sanat ve edebiyatta gelişim çizgisini yoğunlaştıran Rus toplumu, II. Katerina ile bu ivmeyi artırmış, 19. ve 20. yüzyıllarda ise tüm bu gelişim alanlarında zirve noktasına ulaşmıştır. Askeri başarılarla imparatorluk topraklarının genişlemesinde ve edebiyatta dünyaca ünlü Rus yazarların ortaya çıkmasında bu çabaların büyük payı olmuştur. Yüzyıllar boyunca birbiriyle savaştan Osmanlı ve Rus halkları ise, ne zamanki I. Dünya Savaşı gibi olumsuz bir durum ortaya çıkmış, işte o an ortak bir kadere mahkum olduklarını anlamaya başlamışlardır. Ortak kaderde buldukları yer ise İstanbul şehri olmuş, hem Balkanlar'dan hem de Osmanlı'nın diğer işgal altındaki topraklarından gelen Türk ve Müslüman halkla birlikte birçok zorlukla yüzleşmeye başlamışlardır (Ross, 2015: 137-141).

Daha önceki kısımlarda da bahsedildiği üzere, 'Beyaz Rus' ifadesi bir üst yapı olarak ön plana çıkmış, bu sığınmacıların içinde sadece elit ve zengin kesim değil, birçok farklı fraksiyon da yer almıştır. Bu gruplar içinde eğitilmiş kesim de ciddi rakamlara ulaşmış, İstanbul'un kültür-sanat hayatına önemli katkıları olmuştur. Yazının bu kısmında da, 'aydın kesim' olarak nitelendirilen eğitilmiş Rus sığınmacıların İstanbul ve Türk hayat tarzını nasıl etkilediklerinden ve değiştirdiklerinden söz edilecek, kimi örneklerden yola çıkılarak günümüze kadar gelen alışkanlıklardan bahsedilecektir.

İlk olarak belirtilmesi gereken, Rusların eğitim ve kültür alanında yaptıkları yeniliklerdir. Aslında bu çabaları kendi gelişim ve dönüşümleri için yapmış olsalar da, Türk çevrelerini de olumlu etkiledikleri inkar edilemez bir gerçektir. Rus sığınmacılar, ilk varış noktaları olan Gelibolu, Tuzla ve Çatalca'daki askeri kaplarda eğitim kurumları açmışlar, bu eğitim kurumları sivil vatandaşlar açısından şehrin içlerine kadar yayılmıştır. O dönem için 10'a yakın anaokulu, 3 ortaokul, 3 lise, 6 çocuk yemekhanesi ve 2 de yetimhane açan Ruslar, İstanbul'un eğitim ve öğretim hayatının çeşitlenmesine katkı sağlamışlar, Rusça, Latince, Osmanlıca vb. derslerin de bulunduğu bu eğitim kurumlarında, fizik, kimya, biyoloji, matematik, spor, müzik, resim ve edebiyat gibi birçok farklı branşta eğitim vermişlerdir (Olca, 2018: 333).

Okul çağındaki çocuk ve gençler için bu tür yenilikler şehrin eğitim hayatına ciddi katkılar sağlarken, aydın kesim için de farklı imkanlar oluşmaya başlamıştır. Bu imkanlar içinde en önemlisi, Beyaz Rusların basın-yayın faaliyetlerinde ön plana çıkmaya başlamalarıdır. Bu bağlamda, 10'a yakın dergi, 14'e yakın da gazete çıkaran Ruslar, hem kendi insanlarını, hem Osmanlı halkını, hem de İtilaf Devletleri'ni bilgilendirerek yaşadıkları sıkıntıları yazılı basında duyurmaya çalışmışlardır. Tüm bunları yaparken, kültür-sanat dergileri aracılığıyla entelektüel düşünceden ödün vermemişler, Rusya'da yaşadıkları hayatın bir benzerini İstanbul'da da yaşamaya çalışmışlar, kısmi de olsa başarı sağlamışlardır.

Belirtilmesi gereken bir diğer önemli konu da, Beyaz Rus sığınmacılarla ilgili yanlış bilgi ve algılardır. Bu insanlar İstanbul'da iş hayatına yöneldiklerinde; 'çoğunun eğlence sektöründe çalıştığı ve Türk toplum yapısını bozduğundan' bahsedilmiş, savaş sonrası yıkımın sorumlusunu bulmak amacıyla birçok suçlamanın da odağına oturmuşlardır. Tarafsız ve doğru bir analiz yapılırsa, kendileriyle ilgili çekilen belgeseller (iki Rus kameraman Semenoff ve Dubiansky'nin, 11-25 Mart 1921 tarihinde Kızılhaç'ın desteğiyle çektiği belgesel vb.) izlenip kaynaklar okunduğunda işin aslının böyle olmadığı, az bir kısmının eğlence sektöründe çalıştığı, bu sektörde çalışan kişilerin de daha önceleri Rusya ve Ukrayna'da aynı işlerle meşgul olduğu anlaşılacaktır. Sığınmacıların çoğunluğu, tekstil, düğme ve sigara fabrikalarında işçi olarak çalışmışlar, bu kişilerin arasında asilzadeler, generaller ve iş adamları da yer almıştır. Kısacası, eski asalet unvanlarını geride bırakan Beyaz Ruslar, hayatta kalmak için en zor şartlarda dahi çalışmışlardır (Ziflioğlu, 2019: 10-11).

Bahse konu olan ve bir taraftan da fakirlikle yüzleşen bu elit kesim sosyal yaşantısından ödün vermemiş, arta kalan paralarını sinema, tiyatro ve opera gibi sanat mekanlarında harcamış, az da olsa eski alışkanlıklarını devam ettirmiştir. Ruslar İstanbul'a gelene kadar sahil ve plaj kültürüne pek alışık olmayan yerli halk, özellikle Florya ve Süheyla plajlarının Beyaz Ruslar tarafından yüzmek amacıyla kullanılmasıyla bu bölgelere akın etmeye başlamıştır. Rusların İstanbul'da başlattığı bu sahil ve plaj kültürü günümüzde dahi etkinliğini ve popülerliğini korumaktadır. Bu ve benzeri birçok yenilik, Ahmet Hamdi Tanpınar ve Yakup Kadri Karaosmanoğlu gibi birçok Türk edebiyatçısının eserlerinin ana karakterleri ve temel kurgu malzemelerinin odağına oturmuş, olumsuz bakış açısıyla olayları değerlendiren farklı yazar ve gazeteciler de olmuştur (Acar Kaplan, 2019: 15-16).

Ayrıca şehrin yeni sakini olan bu insanlar, restoran ve lokanta gibi sektörlerde de ciddi başarılar elde etmişler, yemek kültürünün çeşitlenmesine katkı sağlamışlardır (asıl adı Georges Karpovitch olan Karpiç'in, restoranını Atatürk'ün isteğiyle İstanbul'dan Ankara'ya taşınması buna örnek gösterilebilir. Karpiç, yıllarca Türk insanına hizmet etmiş, şehrin yemek kültürüne katkılar sağlamıştır).

Bilgi ve yetenekleriyle çalışma hayatına dahil olan Ruslar ise, sinema, edebiyat, bale, opera ve müzik gibi çeşitli branşlarda çalışmalarına devam etmişler, birçok kültür-sanat binasının kurulmasına da katkı sağlamışlardır. Bu sanat çalışmaları içinde sinema ve tiyatro gibi etkinlikler yoğunlaşmaya başlamış, Beyoğlu Sinemaları'nın gelişim ve dönüşümünün sembolü de Beyaz Ruslar olmuştur. Bahse konu olan bu ünlü Beyaz Rus ressam, tiyatrocü ve aydınların kimler olduğu ve Türk topraklarında ne kadar süre kaldıklarından bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir.

## 6. ÜNLÜ BEYAZ RUS RESSAM, SİNEMACI VE TİYATROÇULAR

Mütareke Dönemi'nde İstanbul'a gelen Rus aydın ve sanatçıların içinde dünyaca ünlü isimler yer almış, kimisi ileriki yıllarda Türkiye Cumhuriyeti çatısı altında, kimisi de yurtdışında, Almanya, Fransa ve Amerika gibi ülkelerde popüler olmaya başlamıştır. O vakit işgal altındaki bir şehirde dahi sanatlarını icra etmeye çalışan bu insanlar için zorlu dönemler baş göstermiş, ancak yıllar sonra refah ve huzura kavuşabilmişlerdir. Bu sanatçıların çok az bir kısmı Türkiye'de kalmış, kalanların belli bir kesimi de isim ve soy isimlerini değiştirerek topluma entegre olmaya çalışmışlardır. Özellikle 1921-1922 yıllarından itibaren Türk topraklarını terk edenler ise gittikleri ülkelerde İstanbul'u ve Türk halkını özlemle anmışlar, her defasında şükran ('Spasibo'='Teşekkürler'-İstanbul'dan ayrıldıktan sonra yazdıkları birçok esere bu başlığı atmışlar ya da yazdıkları kitap satırlarına bu pozitif kelime ve cümlelerle başlamışlardır) duygularını belirtmişler, veda ederken de ('Na Proşçaniye'='Elveda'-Beyaz Rusların İstanbul'dan ayrılırken 3 dilde bastırdıkları kitabın isminde olduğu gibi) içten duygularını belirtmekten geri kalmamışlardır.

Türkiye'de kalan sığınmacılar içinde ilk olarak ünlü ressamlardan bahsetmek gerekirse, Türk resim kültürüne katkı sağlayan ve çevresindeki birçok Türk ressamını da olumlu etkileyen bir isimden bahsetmek gerekmektedir. Tabii ki bu isim Naci Kalmukoğlu'ndan (Nikolai Kalmykoff, 21 Haziran 1934 soyadı kanunu ve 1936 yılındaki vatandaşlık kararnamesiyle ismini değiştirip Türk vatandaşı olmuştur. Kalmukoğlu'nun dışında 986 kişi daha Dahiliye Vekilliği'nin kararıyla 1936 yılında Türk vatandaşlığına kabul edilmiştir) başkası değildir (Bakar, 2015: 305-306). Ukrayna'nın en büyük ikinci şehri olan Harkov'da doğup büyüyen, Beyaz Rusların zorunlu göçü sırasında İstanbul'a sığınan 3 bin civarındaki Kalmuk Türkünün birisi olan bu ünlü şahsiyet, 1920'lerden itibaren resim alanında duayen olmaya başlamış, Beyoğlu'nda bulunan resim atölyesinde 1956 yılında hayatını kaybedene kadar sanat dünyasına hizmet etmeye devam etmiştir. Kalmukoğlu, İstanbul'a ilk geldiği yıllarda zor koşullarda da olsa çalışmalarına devam etmiş, İbrahim Çallı (Hikmet Onat ve Namık İsmail gibi ressamlarla 'Çallı Kuşağı'nı kuran kişidir) gibi Türk ressamların yardımlarıyla hayata tutunmaya çalışmıştır.

Bahsedilecek diğer bir ünlü kişi de, 2 yıl boyunca İstanbul'da kalmış olan, bu şehrin tüm tarihi unsurlarından yararlanarak sanatını icra eden, yoğun tarih bilgisi sayesinde olayları analiz edip sanatına ustalıklı yansıtan bir ressam olan Alexis Gritchenko'dur. 1919-1921 yılları arasında İstanbul'da kalan Gritchenko, meslektaşı Naci Kalmukoğlu gibi Ukrayna asıllıdır. Ukrayna'da doğmasına ve Kiev Üniversitesi'nde Filoloji ve Biyoloji eğitimi almasına rağmen Moskova Sanat Okulu'nda eğitimine devam etmiş, bir yandan resim alanında uzmanlaşırken diğer yandan da Bizans ve Osmanlı tarihi ile ilgili okumalar yaparak bu alanda bilgisini artırmaya devam etmiştir. 1919 yılında İstanbul'a gelmiş olması da, ilgi alanlarıyla yaşantısının kesişim noktası olmuş, planladığı bir zamanda ve konumda bu şehre gelmeyi hayal ederken, savaş sonrası bir ortamda sığınmacı olarak İstanbul'a ayak basmıştır. Gritchenko, diğer birçok Rus aydını gibi Türk ressam ve düşünürüyle vakit geçirmiş, hem sanatıyla onlara katkı sağlamış hem de onlardan farklı teknikler öğrenmiştir. Bu ünlü şahsiyet, 1921 yılında İstanbul'dan ayrılıp Yunanistan'a, oradan da Fransa'ya geçmiş, ömrünü bu ülkede tamamlamıştır. İstanbul'da 2 yıl gibi kısa bir süre kalmasına rağmen bu şehirde yaşadığı olay ve olgulardan büyük bir mutlulukla bahsetmiş, 1930 yılında yayımlanan "İstanbul'da İki Yıl" adlı anı kitabında da bu duygu ve izlenimlerini tüm sevenleriyle paylaşma ihtiyacı duymuştur.

Resim alanında iz bırakan ünlülerden bahsettikten sonra, sinema ve tiyatro alanında faaliyet göstermiş, İstanbul'dan ayrıldıktan sonra da sanatlarına devam etmiş şahsiyetlerden bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir. 1920'lerde Rus sığınmacıların ilk varış noktaları içinde yer alan Kadıköy kıyılarına ulaşan kişiler içinde, sonraları Hollywood'un en popüler aktörlerinden birisi olacak olan Akim Tamiroff gibi isimler de vardı. Bir zamanlar Rus toprağı, günümüzde ise Gürcistan'ın başkenti olan Tiflis'te doğan sanatçı, diğer birçok Beyaz Rus gibi Moskova Sanat Tiyatrosu'nu bitirmiş, gençlik yıllarına kadar burada yaşadıkten sonra 'büyük göç'le birlikte İstanbul'a gelmiş, Kadıköy'de 3.5 yıla yakın kaldıktan sonra Amerika'ya yolculuk etmiştir. Kadıköy'de kaldığı süre zarfında sinema ve tiyatrolarda pek bir iş imkanı bulamadığı için başka alanlara yönelmiş, ünlü Türk ailelerine piyano dersleri vermeye başlamış, sanatı temel geçim kaynağı olmuştur. Tamiroff, Türkiye'den ayrıldıktan sonra Hollywood'da meşhur bir aktör olmuş, 'Çanlar Kimin İçin Çalıyor' (Ernest Hemingway'in 1940 tarihli romanı) adlı sinema filminde başaktörlerden birisi olmuş, 2 defa 'en iyi yardımcı erkek oyuncu' ödülüne aday gösterilmiş ve Altın Küre ödülünü kazanmıştır. Tüm bu başarılarına rağmen, çevresindeki ünlü aktör ve aktrislerle İstanbul Kadıköy'deki hayatını anlatmış, Türk insanının misafirperverliğinden bahsetmiştir. 1964 yılında İstanbul'da çekilen ve ABD yapımı olan 'Topkapı' adlı filmde de görev almış, yaklaşık 40 sene sonra İstanbul'u yeniden görme imkanı bulmuştur (Bakar, 2015: 308-310).

Rus sığınmacılar konusu içinde anlatılacak son isim ise, ünlü Rus hikaye ve tiyatro yazarı Anton Çehov'un yeğeninin eşi Olga Çehova (Chekhova)'dır. Çehov'un yakın akrabası olan bu sanatçı, 1919-1920 yılları arasında İstanbul'da bulunmuş, Çarşıkapı'da şarkıcılık yapmış, Bahçekapı'da da tiyatro oyunlarında görev alarak sanatsal faaliyetlere katkı sağlamıştır. Türk topraklarından ayrıldıktan sonra 1920'lerde Berlin'e varan sanatçı, sahne çalışmalarına Almanya'da devam etmiş, 1920-1960 yılları arasında birçok tiyatro oyununda ve sinema filminde rol alarak popülerliğini artırmıştır. Çehova, 1930'larda Nazilerin zulmüne rağmen Almanya'yı terk etmemiş, hem o dönemin Nazi Almanyası Dışişleri Bakanı Joachim von Ribbentrop ile, hem de Nazi lideri Adolf Hitler ile yakın iletişim kursa da Rus milliyetçiliğinden ödün vermemiş, kimi iddialara göre; 'II. Dünya Savaşı esnasında Rus istihbaratına da çalışmıştı'. Çehova'nın, savaş sonrasında Berlin'in bölünmesi ile Sovyet kontrolünde olan Demokratik Almanya (diğer adıyla Doğu Almanya)'da yaşamaya başlaması ve Hitler'e yakın olmasına rağmen başına bir olumsuzluk gelmemesi durumu, bu tür yorumların yapılmasına neden olmuştu. İngiliz film yönetmeni Alfred Hitchcock'un 'Mary' adlı filminde de başrolde oynayan ünlü oyuncu, 1980 yılındaki ölümüne kadar Almanya'nın Münih kentinde yaşamaya devam etmiştir (Bakar, 2015: 310-311).

## 7. SİĞİNMACILARIN TÜRKİYE'DEN AYRILIŞI VE SONRASINDA YAŞANANLAR

Mütareke Dönemi'nde İstanbul'a gelen ve yine bu dönemin sonuna doğru şehri terk edip başka ülkelere doğru yola çıkan Beyaz Ruslarla ilgili bilinmeyen birçok konu da vardır. Bunlardan ilki, Kurtuluş Savaşı esnasında ne tür bir tutum takındıkları ve bunun ne gibi sonuçlara mahal verdiği ile ilgili durumdur. Hem İstanbul'u işgal eden İngiltere ve Fransa gibi İtilaf Devletleri hem de Ege bölgesini işgal eden Yunanlılar, 50 bine yakın tecrübeli askeri bulunan General Vrangel'in ordusundan yararlanmaya çalışmış, birçok Menşevik komutanın karşı çıkması neticesinde olumlu bir sonuç alamamıştır. Bu durumun aksine, özellikle Beyaz Ruslar içinde yer alan Tatar ve Kazak komutanların öncülüğünde, Türk ordusuna destek vermek amacıyla gizli yollardan Anadolu'ya silah ve teçhizat kaçırılmış ve bu süre zarfında ciddi riskler alınmıştır. Tüm bu olaylardan sonra, Büyük Taarruz'un başlaması ve 30 Ağustos 1922 yılında Başkomutanlık Meydan Muharebesi'nin kazanılması ile Beyaz Rus sığınmacılar için karar vakti gelmiş, yabancı güçlerin kimi yanlış yönlendirmeleri sonucunda bu insanlar Türkiye'den ayrılmışlardır. Elbette ki 200 bine yakın Beyaz Rus'un yüzde 95'inin Türk topraklarını terk etmesinin kimi neden ve sonuçları vardır (Ağayev vd., 2012: 396-397). Bu neden ve sonuçlardan bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir.

Türk ordusunun Kurtuluş Savaşı'nda Bolşevik Rusya'dan silah, top ve altın yardımı almış olduğu ve bunların kayıtlara geçtiği bilinmektedir. Lenin ve yanındaki lider ekibin bu yardımlarının en büyük nedeni, zamanında Menşeviklere destek veren İngiltere ve Fransa gibi ortak düşmanlarından intikam alma güdüsüdür. Kendileri gibi Emperyalizm ile mücadele eden Türk ordusuna desteklerini esirgemeyen Bolşevikler, pek bir beklenti içine girmeden ('uzun vadede ideolojik olarak yanına çekme' düşüncesi dışta bırakılmadan) yardımlarını sürdürmüş, Kars ve Moskova Antlaşmaları ile hem Anadolu topraklarından hem de Kafkasya coğrafyasından çekilmeye başlamışlardır (Benhür, 2008: 92). Kurtuluş Savaşı bittiğinde ise, bu durumlardan haberdar olan Beyaz Ruslar ciddi bir korku içine girmişler, 'Bolşevik ve Türk ordusunun birlikte İstanbul'a hareket ettiği' şeklindeki gerçek dışı beyanların yayılması sonucu tedirgin olmuşlar, ya ticari gemilerle ya da İngiliz, Fransız ve Amerikan askeri gemileri ile İstanbul'dan ayrılmışlardır. Kimi iddialara göre ise, Beyaz Rusların ciddi bir kalifiye grup olması vesilesiyle bu insanların beyin göçünden yararlanmak isteyen İtilaf Devletleri, bu tür gerçek dışı beyanlarla olayların seyrini değiştirmiştir.

İstanbul'dan ayrılan bu insanların farklı güzergahlar seçtikleri, kimilerinin Avrupa ve Amerika kıtası için, kimilerinin ise tekrardan Rus topraklarına geri dönmek için zorlu yolculukları göze aldıkları bilinmektedir. Yaptıkları seçimleri bilinçli, planlı ya da zorunluluktan dolayı yapmış olsalar da, ayrılırken ve ayrıldıktan sonra Türk halkına şükranlarını belirtmekten geri durmamışlardır. Bu şükran duyguları sözlü nitelikte kalmamış, yayımladıkları kitap, dergi ve gazetelerde de bu durumdan bahsetmişlerdir.

Beyaz Ruslar içinde sanatla uğraşan ve kendini 'Liberal' olarak nitelendiren kesim, daha çok Paris, Londra ve Berlin gibi büyük şehirlere doğru yolculuk ederken, Bolşevik karşıtı tutumlarıyla öne çıkan milliyetçi Menşevikler ise, Bulgaristan, Makedonya ve Sırbistan gibi Balkan ülkelerine yönelmiştir. Bunların dışında, Çekoslovakya'daki üniversitelerden iş teklifi alıp oralara giden bilim adamları ve şu anki İsrail topraklarına ulaşmaya çalışan Rusya Yahudileri de olmuştur (Roversi, 2003: 27-28). Sayıları az da olsa Çin ve Japonya gibi Uzakdoğu ülkelerine gidenler de olmuştur.

## 8. SONUÇ

Tüm bu anlatılan olay ve olgular perspektifinde bahsedilecek son sözler ve yapılacak son analizler şöyle olacaktır. Beyaz Rus sığınmacılar içinde çok az bir kısmı Türkiye'de kalıp vatandaşlık almış ve isimlerini değiştirmiş olsalar da, bu insanların çoğunluğu uzak diyarlara yolculuğa çıkmış, gittikleri yerlerde dahi her daim Türk misafirperverliğinden dem vurmışlardır. Bu zorunlu göç süreci, hem Mütareke Dönemi (1918-1922)'ndeki işgal yıllarına denk gelmiş olması hem de birçok savaştan (Trablusgarp, I.-II. Balkan ve I. Dünya Savaşı) yorgun çıkmış



Osmanlı halkı için büyük bir külfet oluşturmuş olması anlamında kimi sıkıntılara neden olmuş olsa da, Beyaz Ruslara imkanlar ölçüsünde her türlü yardım yapılmaya çalışılmıştır. Bu kişiler içinde özellikle kültür ve sanatla uğraşan kesim ciddi izler bırakmış, Türk kültür ve sanatının gelişimine de katkılar sağlamışlardır. Anlatmaya çalıştıkları öğreti ise, sadece Rus sanat stilini öğretmek ve bunu empoze etmek odaklı olmamış, Türk değerleri bağlamında yeni özgün bir stil oluşturmak da önemli bir gaye olmuştur. Kısacası, bu insanlar İstanbul'a ilk geldikleri zamanlarda büyük bir yokluk ve fakirlik çekmelerine rağmen Rusya'da yaşadıkları hayat tarzından ödün vermemişler, bilgi ve becerilerini paylaşmaktan da kaçınmamışlardır.

Ayrıca, önceki kısımlarda bahsedilen Alexis Gritchenko ve Naci Kalmukoğlu gibi ressamların katkılarının yanında, Türkiye'de balenin kurucularından sayılan ve ilk bale okulunu açan Lydia Krassa Arzumanova (Leyla Arzuman) gibi sanatçıların da derin izler bıraktığı ve Türkiye'de kalarak vatandaşlık aldıkları bilinmektedir (Özdemir, 2011: 219). Çoğunlukla Beyoğlu ve Pera bölgesi olmak üzere birçok semtin de yapısını değiştirmişler, lokantaların, pastanelerin ve çiçek dükkanlarının ('Çiçek Pasajı'na ismini verenler Beyaz Ruslardır) yaygınlaşmasını sağlamışlardır (Ziflioğlu, 2019: 37-38). Ayrıca, dünyaca ünlü 'Smirnoff' markasının kurucusu sayılan ve aslen bir opera sanatçısı olan Vladimir Smirnoff gibi isimlerin de İstanbul'da kaldığı ve daha sonra Fransa'ya göç ettiği kayıtlara geçmiştir. Avrupa'nın birçok şehrinde ödüller kazanan bu isim, 'Smirnoff' markasını ilk olarak İstanbul'da kurmuş ve Batılı ülkelerde geliştirmiştir (sonraki yıllarda İngilizler satın almıştır).

Bilinmelidir ki, Rus sığınmacıların pek bir zorluk yaşamadan Batılı ülkelere giriş yapmalarının ve bu ülkelerde kimi haklara sahip olmalarının çok önemli bir nedeni vardır. Aslında başlı başına ayrı bir yazının konusu olan ve başka bir çalışmada üzerinde detaylı bir biçimde durulacak olan bu durum, 'Nansen Pasaportu' adlı bir belgenin ortaya çıkış konusu ile ilgilidir. Aslen bir kaşif olan Norveçli bilim adamı Fridtjof Nansen'in, diplomat ve insan hakları aktivisti kimliği kazanmasını sağlayan bu belge, yüzbinlerce sığınmacı ve vatansız insanın hayatını kurtarmış, günümüzdeki sığınmacı, mülteci, vatansız ve ülke içinde yerinden edilmiş kişiler için de temel bir çözüm önerisi sunmuştur (Schaufuss, 1939: 48).

Bilindiği üzere, o dönemler Beyaz Rusların ve bu gibi toplulukların yaşadıkları sorunların bir benzeri de günümüzde yaşanmakta, ne yazık ki o dönemine benzer çözümler ve bütçeler üretilmemektedir. Kısacası, Rus sığınmacıların İstanbul'da bulunduğu süre zarfında ya da İstanbul'dan ayrılmalarından sonra devreye giren bu çözüm önerileri birçok Rus'un hayatını kurtarmıştır. Yaşanan bu gelişmelerden kısaca bahsetmek gerekirse şunlar söylenebilir.

İnsanlık tarihinin gördüğü en büyük yıkımlardan birisi olan I. Dünya Savaşı sonrası dönemde, bir daha böyle bir yıkımın meydana gelmemesi için Milletler Cemiyeti gibi küresel örgütler kurulmaya başlanmış, bu örgüt çatısı altında sığınma ve vatansızlık süreçleriyle ilgili çalışmalar da son hız devam etmiştir. Bu bağlamda 1921 yılı içinde, Rus Mülteciler İçin Yüksek Komiserlik Ofisi (The Office of the High Commissioner for Russian Refugees) kurulmuş, 'Rus sığınmacılara kimlik belgesi verilmesi için yapılan konferans' sonrasında 5 Temmuz 1922 yılında Nansen Pasaportu'nun hükümleri kabul edilmiş, günümüzdeki mülteci statüsüne benzer bir hak kazanımı oluşmuştur. Özgürce seyahat edip çalışma imkanı bulmaya başlayan Beyaz Ruslar için kötünün iyisi yaşanmış, günümüzdeki sığınmacı problemlerine örnek bir durum teşkil etmiştir. Bolşevik Devrimi sonrasında yurtdışına kaçan 800 bine yakın Beyaz Rus'un vatandaşlıktan çıkarıldığı düşünüldüğünde, bu belge o dönem için 450 bine yakın vatansızın hayatını kurtarmış, Nansen'in 1922 Nobel barış ödülünü kazanmasını sağlamıştır. Nansen'in 1930 yılında ölümünden sonra Nansen Uluslararası Mülteciler Ofisi (The Nansen International Office for Refugees-bu kurum da, Nansen Pasaportu'nun içeriğini genişlettiği için 1938 yılında Nobel Barış Ödülü'ne layık görülmüştür) kurulmuş, 1938 yılına kadar benzer çalışmalarına devam etmiştir. II. Dünya Savaşı'nın başlamasıyla birlikte farklı örgütlerin halefliliğiyle devam eden sığınma ve mülteci çalışmaları ise, Nansen'in başarılarının gölgesinde kalmış, günümüze kadar uzanan sorunların kaynağını bulup sorunları kökeninden çözememiş, karmaşıklaşan sürecin kronikleşen bir hal almasına neden olmuştur (Schaufuss, 1939: 47-49).

Sonuç itibarıyla Beyaz Ruslar, hem Türk topraklarına sığınmacı olarak geldikleri zaman, hem de Nansen Pasaportu'nu alıp Batılı ülkelere gittikleri anda, arkalarında bıraktıkları eserler, yapıtlar, kurumlar ve anılarla hatırlanır olmuşlar, kendileri de uzun yıllar bunu hatırlayıp Türk dostluk ve işbirliğinden bahsetmişlerdir. O dönemde faaliyet göstermiş olan Türk ve yabancı sivil toplum örgütlerinin, dini cemaatlerin ve kişisel katkılarıyla ön plana çıkan Türk aydınlarının gayretleri günümüzde dahi kimi yazı ve haberlere konu olup vurgulanmakta, benzer bir çabanın, günümüzdeki sığınmacı ve mülteci sorunlarını çözmek için gösterilemediği, Nansen gibi insan hakları aktivistlerinin ifadeleri ve fiili katkılarına yakın oluşumların, 270 milyona yakın göçmenin, 70 milyonun üstünde de sığınmacı, mülteci, vatansız ve ülke içinde yerinden edilmiş kişinin olduğu dünyamızda sorunları ciddi manada çözemediği görülmekte ve bu durum insan hakları ihlallerinin ciddi seviyelere ulaşmasına neden olmaktadır.



## KAYNAKÇA

1. Acar Kaplan, Kezban (2017). “Beyaz Rus Mültecilerinin Gözünden Milli Mücadele ve Ankara Hükümeti İle Olan İlişkileri”. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 32(2): 297-325.
2. Acar Kaplan, Kezban (2019). “Rusça ve Türkçe Kaynakların Işığında Beyaz Rus Mültecilerinin Anadolu’daki Yaşamları”. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 34(1): 1-22.
3. Ağayev, Elnur, İppolitov, S., Karpenko, S., Pivovar, Y. (2012). “1920’lerin Başında İstanbul’a Rus Göçü: Sayıları, Maddi Durumları, Ülkelerine Geri Dönüşleri”. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3): 386-397.
4. Ar, Bilge (2019). “İşgal İstanbul’unun Kentsel Dönüşümünü Beyaz Ruslar Üzerinden Okumak”. *YILLIK: Annual of Istanbul Studies*, 1(1): 101-122.
5. Bakar, Bülent (2015). *Esir Şehrin Misafirleri: Beyaz Ruslar*. İstanbul: Tarihçi Kitabevi Yayınları.
6. Baran, Tülay Alim (2006). “Mütareke Döneminde İstanbul’daki Rus Mültecilerin Yaşamı”. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 22(64-65-66): 119-140.
7. Benhür, Çağatay (2008). “Türk-Rus Siyasi İlişkileri (1917-1920)”. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(19): 83-95.
8. Cabanes, Bruno (1918). “The Tragedy of Being Stateless: Fridtjof Nansen and the Rights of Refugees”. *The Great War and the Origins of Humanitarianism: 1918-1924*, Cambridge University Press: 133-188.
9. Chesterton, Bridget Maria, Isaenko, A. V. (2014). “A White Russian in the Green Hell: Military Science, Ethnography, and Nation Building”. *Hispanic American Historical Review*, 94(4): 615-648.
10. Hieronymi, Otto (2003). “The Nansen Passport: A Tool of Freedom of Movement and of Protection”. *Refugee Survey Quarterly*, 22(1): 36-47.
11. Housden, Martyn (2010). “White Russians Crossing the Black Sea: Fridtjof Nansen, Constantinople and the First Modern Repatriation of Refugees Displaced by Civil Conflict, 1922-23”. *Slavonic and East European Review*, 88(3): 495-524.
12. Jackson, Ivor C. (2003). “Dr. Fridtjof Nansen a Pioneer in the International Protection of Refugees”. *Refugee Survey Quarterly*, 22(1): 7-20.
13. Köse, İsmail (2011). “Paris Barış Konferansı ABD Tutanaklarında Beyaz Ordu Liderleri Bolşevikler”. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 10(10): 135-149.
14. Olcay, Türkan (2018). “İstanbul’da Rus Mülteci Okulları (1920-1925)”. *Turkish History Education Journal*, 7(2): 325-343.
15. Özdemir, Fatih (2011). “İstanbul’dan İnsan Manzaraları: Türk Romanında Beyaz Ruslar”. *Cankaya University Journal of Humanities and Social Sciences*, 8(2): 215-262.
16. Robinson, Paul F. (1999). “‘Always with Honour’: The Code of the White Russian Officers”. *Canadian Slavonic Papers*, 41(2): 121-141.
17. Ross, John F. L. (2015). “Fridtjof Nansen and the Aegean Population Exchange”. *Scandinavian Journal of History*, 40(2): 133-158.
18. Roversi, Alessandra (2003). “The Evolution of the Refugee Regime and Institutional Responses: Legacies from the Nansen Period”. *Refugee Survey Quarterly*, 22(1): 21-35.
19. Schaufuss, Tatiana (1939). “The White Russian Refugees”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 203(1): 45-54.
20. Tsvetkova, Tsvetelina (2018). “Turkish National Movement and Soviet Russia in Caucasus (1919-1922)”. *Journal of Balkan and Black Sea Studies*, 1(1): 77-114.
21. Ziflioğlu, Vercihan (2019). “Beni Unutma Rusyam”: *Asırlık Sürgün*. Ankara: Kuzey Işığı Yayınları.



e-ISSN: 2630-6417

International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences (JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 896-906

Arrival  
14 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63585  
Article Serial Number  
11

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63585>

How to Cite This Article  
Çelebi, A., Malkoç, C., Malkoç, H., Aydın, H. & Malkoç, P. (2022). "Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi", Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 8(54):896-906



International Journal Of Social,  
Humanities And Administrative  
Sciences is licensed under a  
Creative Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.  
This journal is an open access,  
peer-reviewed international  
journal.

# Çocuklar İçin Felsefe ile İlgili Kavramsal Çerçevenin Değerlendirilmesi

Evaluation of the Conceptual Framework of Philosophy for Children

Ahmet Çelebi Cihad Malkoç Hatice Malkoç Hülya Aydın Pınar Malkoç

Milli Eğitim Bakanlığı, Kayapınar Piri Reis Ortaokulu, Diyarbakır, Türkiye  
Milli Eğitim Bakanlığı, Bağlar Yunus Emre İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye  
Milli Eğitim Bakanlığı, Kayapınar Evliya Çelebi Ortaokulu, Diyarbakır, Türkiye  
Milli Eğitim Bakanlığı, Kayapınar Kız İmam Hatip Lisesi, Diyarbakır, Türkiye  
Milli Eğitim Bakanlığı, Kayapınar Piri Reis Ortaokulu, Diyarbakır, Türkiye

## ÖZET

Modern eğitim programlarında saf haliyle bilgi edinmenin yanı sıra; bilgileri işleme, yorumlama, kullanma ve diğer alanlara iletme yeteneği de önemli hale gelmiştir. Bilgiyi kullanmayı öğrenen, günümüz sorunlarına çözüm yaratabilen, eleştirel ve özgürce düşünebilen insanların eğitilmesinin önemi ile düşünme becerilerinin önemi de artmıştır. Çocukların bu becerileri kazanmakta güçlük çekmesi, felsefi ve mantıksal eğitime erken yaşta başlama ihtiyacını göstermektedir. Felsefenin sürekli düşünmeyi, soruları, mantık içinde bilgiye sürekli eleştirel bir bakış içermesi, bu ihtiyacı karşılamak için eğitimle bütünleşmek zorunda olan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmasına neden olmuştur. Küçük çocukların okulları sadece bilgilendirildikleri bir yer olarak algılamalarını önlemek için, okulun erken yaşta karşılaştıkları doğal sorunları düşünmek ve çözüm bulmak için bir referans noktası olduğu gösterilmelidir. Çocukları felsefeyle tanıştırmak sadece çocuklar için fayda sağlamaz. Toplum bir bütün olarak sadece toplumsal duruşları nedeniyle iktidara güvenerek değil, aksine kanıtları arayan, eleştiren ve sorgulayan özelliklere sahip olmak ve kendilerine neden olacaktır

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Felsefe, Mantık, Eğitim, Bilgi

## ABSTRACT

In addition to acquiring knowledge in its pure form in modern education programs; The ability to process, interpret, use and transmit information to other fields has also become important. The importance of thinking skills has increased with the importance of educating people who can learn to use information, create solutions to today's problems, and think critically and freely. The fact that children have difficulties in acquiring these skills shows the need to start philosophical and logical education at an early age. To prevent young children from perceiving school as a place where they are only informed, the school should be shown as a reference point for thinking and finding solutions to the natural problems they encounter at an early age. Introducing children to philosophy is not just beneficial for children. Society as a whole will not only rely on the power because of their social stance, but on the contrary, have the characteristics of seeking, criticizing and questioning evidence and will cause themselves.

**Keywords:** Child, Philosophy, Logic, Education, Knowledge

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

### 1.1. Problem Durumu

Antik çağlardan günümüze kadar insan mücadelesinin etki alanı olan felsefe, insanın en önemli zihinsel biçimlerinden biridir. Bu önem, felsefenin işleri kendi başına götürebileceği gerçeğinde belirgindir. Var olan her şey ile var olan arasındaki ilişki felsefenin konusu olabileceği gibi felsefenin de ne olduğu, yani felsefenin kendisi de aynı şekilde felsefenin konusu olabilir (Çotuksöken, 2001).

Felsefedeki bu çeşitli konularla, felsefenin farkında olsun ya da olmasın herkesin hayatına dahil olması, felsefeyi çalışmaya değer kılar. Filozoflar var olan her şey hakkında sorular sorarak ve sürekli "bilgi" arayarak onları felsefi bir sorun haline getirmişlerdir.

Bir merak ve hayret, sevgi dolu bir arayışın, başka birini tanıma arzusunun bir parçasıdır. Antik çağlardan beri, filozofların bu merakı çocukların keşif arayışının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Çocuğun gözleri merakla bakar, her yeni şey onları hayrete korkutur çünkü yaşamları sürekli bir keşiftir (Dupuy-Dalmace, 2015).

Bu meraklar nedeniyle küçük yaştan itibaren çocuklar büyüklerini çevreleriyle ilgili sorularla zorlarlar. Filozof Matthews, çok küçük çocukların felsefi şaşkınlıklarının mükemmel örneklerini sunar.

Edebiyatta çocuk felsefesi kavramını ilk icat eden Karl Jaspers (1947), doğrudan felsefi derinliklere götürenin çocuk soruları olduğunu vurgular ve çocukların daha önce ebeveynlerinden veya başkalarından duydukları adızmda önemli düşünme konusunda bir gerçekliklerinin olmadığını savunur (Jaspers, 2003).

Bu çocukların soruları ve doğuştan gelen felsefi merakları göz önüne alındığında, çocukların ve filozofların birbirine benzeyen olduğu ve çocukların felsefi düşünebildiği iddia edilebilir. Çocukların felsefeyle uğraşabileceğini savunan bir araştırmacı, çocuklar için felsefe alanının kurucularından biri olan Matthew Lipman'dır. Lipman, çocukların düşünme becerisi eksikliğine dayanan bir hikâyeye aracılığıyla çocuklarla felsefe okudu. Daha sonra bu fikri geliştirdi ve çocuklarla felsefe yapmak için meslektaşlarıyla birlikte materyaller geliştirmiştir. Lipman'dan bu yana bu alanda yapılan araştırmalar, çocuklar için felsefi yaklaşımın düşünme becerileri, muhakeme becerileri, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerileri ve bilişsel beceriler gibi çocukların birçok yönüne katkıda bulunduğunu göstermiştir (Lipman, 1998; Van Yusoff, 2018; Gaedi, Tamani ve Hoshnawai, 2015; Fisherin 2001; Topping and Tricky, 2007).

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Eğitimin sadece öğretmenlerden öğrencilere dünya hakkında bilgi aktarma meselesi olduğunu düşünürsek, o zaman bu bilgilerin nasıl iletildiği ve işlendiğinin çok da önemli görünmediği görülmektedir. Ancak bilişsel süreç eğitim hareketinin öncelikli yerini almaya başladığında, eski önceliklerden vazgeçilmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, bilgi edinmek hala değerli bir hedef olmakla birlikte, bu bilgilerin kullanılacağına dair yargıyı dikkatlice ölçmek kadar değerli değildir (Lipman, 2003).

## 1.3. Tanımlar

*Çocuklar için Felsefi Eğitimi:* Uygun bir metin, hikaye, gazete makalesi veya günlük yaşam deneyimine dayanarak, çocuklar aralarında diyalog ve tartışma yoluyla kavramlar inşa eder ve okuduklarını yaşadıkları dünya ile kendi deneyimlerini birleştirerek değerlendirmeler yapmasıdır (Mast, 2018).

*Eleştirel Düşünme:* Yerleşik bir yargı sistemi için çabalarırken, bir şeyin gerçek değerini, erdemini veya değerini belirlemeye çalışmak için uygun değerlendirme standartlarını kullanmayı açıkça düşünülmesidir (Paul ve Elder, 2020).

*Akıl yürütme:* Anlaşılmaya çalışılan her şey aklın bunu yapmak için kullandığı mantıklı bir süreçtir (Paul ve Elder, 2020).

## 2. ÇOCUKLAR İÇİN FELSEFE İLE İLGİLİ KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm çalışmanın kavramsal çerçevesini çizer ve felsefe kavramını, çocuklar için felsefi eğitimin içeriğini, çocuklar için felsefi programın dünyadaki gelişimini ve Türkiye'deki gelişimini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, çocuklar için felsefe (CİF) eğitimin amacı ve önemi, yararları, kullanılan yöntem ve teknikler ve öğretmenin eğitimdeki rolünden de bahsedilmiştir. Son olarak kullanılan yöntemlere ve yapılan çalışmalara yer verilecektir.

### 2.1. Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi

Çocukluk, bir kişinin hayatında keşfedilmeyi bekleyen bir dönemin yanı sıra özel bir dönemdir. Bu dönemin özel olmasının nedeni, dünyayı tanıma ve anlamlandırmaya çalışma çabalarının, bu dönemde varoluş izlenimlerinin oluşmaya başlaması ve bu dönemde fiziksel, bilişsel, sosyal gelişim ve olgunlaşmanın daha hızlı gerçekleşmesidir. Kendi hayatımızın ve gelişim teorisyenlerinin açıklamalarına bakacak olursak, çocukluğu gelişimin bir aşamasıyla sınırlayamayız. Çocukluk sınırının 3-18 yaş arasında olduğu düşünülmektedir. Çocukluk çağında, geniş bir zaman dilimini kapsayan birkaç çocukluk evresi vardır (Taşdelen, 2014).

Eğitim ve öğretim için köklü bir çözüm arayışı hem ülkemizde hem de tüm dünya ülkelerinde devam etmektedir. Eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik çalışmalar kapsamında, zaman şartlarına bağlı olarak, çocukların eğitim ve öğretim sisteminden özgür hale getirilmesi, düşünen, soru soran ve üreten bireyler olarak yetiştirilmesi için çalışmalar yapılmaktadır. Bu durumda çocuk merkezli çalışmalar belirlenerek kısa vadeli gelişmeler elde edilmeye çalışılmıştır. Çocuk felsefesi üzerine yapılan çalışmalar bu çalışmalar arasında en dikkat çekenleridir. Dünyanın birçok ülkesinde çocuk felsefesi alanında sistematik uygulamalar yapılırken, ülkemizde araştırmalar henüz düşünce aşamasındadır. Bazı okullarda teorik felsefe dersleri ile çocuk felsefesi arasında bir bağlantı yoktur. Çocuk felsefesinin amacı, çocuk eğitimi alanında gözlemlenebilecek uygulamalar oluşturmaktır (Karakaya, 2006).

"Çocuk" ve "felsefe" kelimelerinin birleşimi, Almanca "Kinderphilosophie" veya "Philosophie für Kinder", İngilizce "Philosophy for Children" terimlerini yaratmıştır. Bu kavramlar Türkçeye "çocuklar için felsefe" veya "çocuk felsefesi" olarak çevrilmiş ve 4 farklı anlamda kullanılmaktadır (Karakaya, 2006).

✓ Yetişkinlerin çocuklar hakkında yaptıkları felsefe: Bu felsefe alanı, çocuğa aşama aşama bakan bir felsefe alt alanıdır. Çocukların felsefi beceri ve yeteneklerini analiz eder, araştırır ve değerlendirir (Karakaya, 2006, Brunig'den alıntı).

- ✓ Çocuklar için felsefe: Bu bölümde büyükler tarafından hazırlanan ders kitapları, hikayeler, çocuk kitapları ve programlar yer alıyor. Bu tür kaynaklar çocuklara felsefi yöntemler ve felsefi içerik sağlar. (Karakaya, 2006).
- ✓ Çocukluk Felsefesi veya Çocuk Felsefesi: Çocuk felsefesi, çocukların kendi başlarına veya onlarla bağlantılı veya başkalarıyla ilişkili başkalarıyla birlikte ürettikleri düşünceleri üretmektir. Bu bölüm çocuk felsefesine dayanmaktadır. Buna "çocuk felsefesi" denir (Karakaya, Martens alıntısı, 2006).
- ✓ Çocuklarla Felsefe: Yetişkinler ve çocuklar arasında kendi çocuklarının dünyasındaki temel sorunlara karşı entelektüel konuşmalardan bahseder. Çocuk felsefesinde bu tip, düşünmeyi ve zihni kullanmayı amaçlayan araştırmaları kapsar (Karakaya 2005).

Felsefe toplumlarda genellikle farklı, anlaşılması zor ve boş bir alan olarak görülür. Ancak felsefe, bilgiye düşmek, iyi ile kötü arasında ayırım yapmak ve var olandan şüphe etmek açısından hayatımızın merkezindedir. Felsefe bilgelik sevgisi demektir ve kendini gerçekleştirmek için hakikat arayan bir insanın hiç bitmeyen yolculuğudur. Descartes'e göre (2014), felsefe bilgeliktir, bilgelik ise hayatımızı yönetmeyi, işimizde ılımlılığı, sağlığımızı korumayı ve her şeyin bilgisini bilmeyi içerir. Filozof, aklını iyi kullanan, her işte en iyisini yapmak için güçlü bir iradeye sahip, ölçülü, cesur, doğru ve diğer tüm erdemlere sahip olan kişidir (Descartes, 2014).

Çocukların doğal olarak felsefeye daha yatkın olduğunu iddia eden Matthews, sahip oldukları 'saf bakış açılarının onları felsefeye yetişkinlerden daha çok yaklaştırdığını kabul etmektedir (Akt. Erdoğan, 2018). Bu bağlamda felsefenin temelleri olan merak ve sorgulama yapmak da çocukların evreni anlama amacına destek vermektedir. Amerika'da Columbia

Üniversitesi'nde felsefe ve mantık dersleri veren bir felsefeci olan Matthew Lipman Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF)'nin ilk adımlarını atmıştır (Shaw, 2008). Matthew çocuklarla birlikte öyküler, masallar okuyarak incelemiş ve bunlardan yola çıkarak çocuklarla felsefenin temel problemlerini tartışmıştır (Karakaya, 2006). ÇİF ile farklı bir şekilde ilgilenen ve felsefi bakış açısına vurgu yapan diğer isim ise Gareth B. Matthews'tir. Matthews, çocukların soru sorma ve merak etme özelliklerinin filozoflarla ortak olduğunu öne sürerek çocuğun ve felsefenin özüne vurgu yapmıştır. Bu durumda çocuk/felsefe ilişkisine farklı bir bakış açısı getirmiştir (akt. Kefeli, Üçüncü ve Yaman, 2021). Matthews'un (2000) çocukların filozoflar gibi düşündüğü iddialarına göre, ÇİF etkinliklerinde herhangi birinin etkisinde kalmayan küçük çocuklar felsefi konu veya kavramlar üzerinde görüş ifade eder, akıl yürütür, eleştiri yapar ve felsefi soruşturma yaparak sonuca ulaşır.

Lipman (1980) çocukların "niçin" sorusunu sormaya başlaması ile felsefi düşüncenin de başladığını söylemektedir. Çocuklar felsefi kavramları anlayabilmeyi ve felsefi sorulara cevap verebilmeyi çok küçük yaşlardan itibaren yapabilmektedirler. Üç buçuk yaşındaki çocuğun "mutluluk nedir" sorusuna "yalnız kalmamaktır" şeklinde vermiş olduğu cevap bu duruma güzel bir örnek olmuştur. Çocuklar kendilerine haksızlık edildiğini düşündüklerinde direnmekte, güzel olandan zevk almakta ve iyi-kötü gibi yargılarda bulunmaktadır (Lipman'dan aktaran Gür, 2010). Çocuklar "Doğru ne demek?", "En iyi arkadaş nasıl olur?", "Sevgi nedir?", "Zaman nedir?" gibi sorular ile felsefeyi yaşantılarına uygulamaktadırlar (Gür, 2010, s. 45).

Çocuklar düşünmekten zevk almaya erken yaştan itibaren başlamaktadır. Çocuklar çevrelerindeki nesnelere, olayları ve durumları gözlemleyip, yorumlamakta ve meraklarını gidermek için bir takım sorulara sürekli cevaplar bulmaya çalışmaktadır (Ünal ve Aral, 2014). Küçük çocukların soruları gittikçe karmaşıklaşmakta ve derin anlamlar taşımaktadır. Çocuklar küçük yaştan itibaren sadece hazır bilgiyi almak yerine kendilerine açıklama yapılmasını da isterler. Çocuklar üç yaşlarında "nasıl" ve "niçin" sorularını sorarak, kendilerine açıklama yapılmasını sağlamaktadırlar (Leslie, 2015; Lone, 2018).

Yaşamın her alanında anlam bulma çabasında olmak felsefi tutumdur ve çocuklarda bu tutumu ortaya çıkarabilmek için küçük yaşlardayken felsefe ile bir araya gelmesini sağlamak gerekmektedir (Dirican, 2017). Yalnızca böyle yapılırsa çocuklar kendi özlüklerinde bulunan merak etme ve sorgulama yetisini geliştirebilir. Üstün yetenekli/zekalı kişiler bu felsefi tutumla merak ve soru sorma özelliklerini hayatına katabilecektir (Kefeli, Üçüncü ve Yaman, 2021).

Jean Piaget ve Barbel Inhelder, bir takım araştırmalar yaparak çocukların zihinsel gelişim süreçlerini incelemişler, bu gelişim süreçlerini çocukların durumlara vermiş olduğu tepkilere göre dönemlere ayırmışlardır (Piaget, 2004). Piaget, geliştirmiş olduğu kuram, günümüzde gelişim psikolojisi kuramları içerisinde kendisine önemli bir yer edinmiş ve kabul görmüştür. Piaget, çocuklarda zihinsel gelişimleri açıklamaya çalışırken, çocuğa hangi yaşta neler öğretilmesi gerektiği ve hangi yaşta nasıl davranılması gerektiği sonucunu bize sunmaktadır. Piaget'in bilişsel gelişim dönemleri ve bu dönemlerin özelliklerini incelediğimiz zaman, 11 yaşından küçük çocukların sadece somut düşünme ve somut sorgulama yapabildiği kabul edilmektedir (Küçükkaragöz, 2016; Miller, 2013). Piaget'e göre (2010), 7 yaşından 12 yaşına kadar çocuklar zihinsel gelişimin ikinci dönemini oluşturmaktadır,



Çocuklarda felsefe eğitim, çocuklara doğru şartlar sunulduğu zaman, çocukların felsefi akıl yürütmede bulunabileceği fikrini benimsemiştir. Burada bahsi geçen felsefe eğitiminin Platon, Aristoteles ya da Kant'ın felsefesinin öğretimini kapsayan akademik anlamda bir felsefe eğitiminin olmadığı, yalnızca çocuklarla felsefe konuşmak olduğu vurgusu yapılmaktadır (Droit, 2014; Marashi, 2008). Bu eğitim, uygun bir gazete haberinden, bir öyküden, bir metinden ya da günlük yaşam deneyimlerinden hareket ederek, var olan olaylar hakkında çocukların birbiriyle tartışma ve diyalog kurma yoluyla kavramları oluşturması ve yaşadıkları dünya, okudukları, kendi deneyimlerini birleştirip değerlendirme yapmasıdır (Direk, 2006).

## 2.2. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Dünyadaki Gelişimi

Çocuklar için felsefe eğitimi ihtiyacı hem yurtdışında hem de Türkiye de çocukların dil edinimleri ve düşünme ile ilgili problemlerin gözlemlenmesiyle doğmuştur. Amerikalı profesör Matthew Lipman, Colombia Üniversitesinde felsefe dersleri verdiği zamanlarda öğrencilerin düşünme ve sorgulama becerilerinin düşük olduğunu fark etmiş ve sebebinin çocukluk döneminde aranması gerektiğini söylemiştir (McLeod, 2010). Bu sebepten dolayı çocuklarda düşünme yetilerinin geliştirilmesinde felsefi düşüncenin etkili olup olmayacağını araştırmıştır (Martens'ten aktaran Karakaya, 2006).

Lipman 5. Sınıf öğrencileri ile ilk uygulamalı felsefe dersi denemeleri yapmıştır. Bu derste çocuklara öyküler okuyup sorular sorup düşünmeyi teşvik etmiş ve başarıyı ölçmek için birtakım testler geliştirmiştir (Karakaya, 2006b). Yapmış olduğu bu çalışmalardan elde ettiği olumlu sonuçlar neticesinde ileri çalışmalar için 1972 yılında Montclair Üniversitesi'nde Çocuklar için Felsefi Gelişim Enstitüsünü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children) kurmuştur (McLeod, 2010). Bu tarihten itibaren çalışmalarını sürdüren enstitünün yayın organı ise Düşünmek: Çocuklar için Felsefe Dergisidir (Thinking: The Journal of Philosophy for Children). Öğretmenler için birçok uygulamanın yer aldığı, birçok makale ve raporların yer aldığı dergi 1979 da yayın hayatına başlamıştır. Lipman programı oluştururken konulara daha çok eğitimci gözü ile bakarken pragmatik felsefenin öncülerinden olan John Dewey'den etkilenmiştir. Lipman programı oluştururken Ludwig Wittgenstein, John Austin, Gilbert Ryle, George Simmel, Maurice Merleau-Poncy, Max Weber, Paul Schilder, Gaston Bachelard, Jean Paul Sartre ve Emile Durkheim gibi filozofların, kıta Avrupası felsefesinden etkilendiği programda açıkça görülmektedir (Juuso, 2007). Pek çok filozoftan etkilenen Lipman'ın programı eklektik bir yapıdadır. Lipman, çocukların dünyayı keşfetme arzularının ve doğal meraklarının felsefeye entegre edilecek, düşünme ve sorgulama kabiliyetlerinin gelişebileceğini söylemiştir. Bu program çocuklara doğrudan Kant'ı, Aristoteles'i, Platon'u öğretmek anlamına gelmemektedir. Çocuklar için adalet, dürüstlük, haklar, güzellikler, kurallar, özgürlük gibi kavramlar birleştirilerek birçok problem alanı oluşturulabilir. "İyi bir toplum nasıl olmalıdır?", "Arkadaşlığımızı nasıl gösterebiliriz?", "Her zaman çoğunluğa uymak zorunda mıyız?" gibi kısa hikâye ve sorular çocukların sorgulama becerilerini ve düşünme kabiliyetlerini geliştirmektedir (Marashi, 2009). Günümüzde elliden fazla ülkede uygulanmakta olan çocuklar için felsefe eğitimi programı ezbere dayalı öğrenmeyi reddederek düşünmeyi ve sorgulamayı öğretmeyi amaçlamaktadır.

Lipman'ın çocuklar için felsefe programının içeriği ise 6-16 yaş arasındaki çocukların kavramlar üzerinde tartışma ve düşünme yoluyla yargıda bulunma ve akıl yürütme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Lipman, 6-7 yaşındaki çocukların bile yansıtıcı ve eleştirel düşünebileceğini savunmaktadır. Çocuklar için felsefe eğitimi programının temel özelliği çocukların problem çözme becerisi ve akıl yürütme becerisini geliştirmektir. Sürecin sağlıklı işleyebilmesi için öğretmenlerin açık uçlu sorular sorması kritik öneme sahiptir. Lipman'ın programında bir dizi felsefi içerikli öykü temel materyali oluştururken, resimler, şiirler, objeler, kısa hikâyeler ve bazı diğer uyarıcılar eşlik etmektedir (Trickey & Topping, 2004).

Çocuklar için felsefe eğitimi programı 1990'lı yıllarda Alman bir eğitimci ve felsefeci olan Karin Murriss'in ilgisini çekmiştir. Murriss Lipman ile birlikte çalışmaya başlamıştır (Stanley ve Bowkett, 2004). Murriss küçük çocuklarla daha kolay felsefe yapabilmek için küçük çocuklarla farklı felsefe uygulamaları yapmış, hikâye kitapları geliştirmiş ve felsefenin okul öncesi dönem çocuklarına uygulanabilir açısından önemli katkılar sağlamıştır (Stanley ve Bowkett, 2004).

Çocuklar için felsefe programı yaklaşımı eğitimsel açıdan güçlü bir yaklaşım olarak günümüzde de kabul edilmekte ve önemi her geçen gün artmaktadır (Marashi, 2008). Günümüzde çocuklar için felsefe eğitimi programı Çin, İran ve Avustralya'nın da içinde bulunduğu elliye aşkın ülkede uygulanmaktadır (Fang ve Yu, 2005; Marashi, 2008).

## 2.3. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Türkiye'deki Gelişimi

Çocuklar için felsefe, ülkemizde de son zamanlarda sıkça gündeme gelmektedir. Türkiye felsefe kurumu, 1992 yılında çocuklar için felsefe birimini açarak çocuklarla felsefe konusunda birçok uluslararası çalışma yapmış ve hala yapmayı sürdürmektedir. Yetiştirme yurtlarında uluslararası felsefe olimpiyatlarına katılım ve kavram eksenli felsefe etkinlikleri yapılan çalışmalardan öncelikli olanlardır. (Çotuksöken, 2013).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı çocuklar için felsefe eğitimi açığını kapatmak için 2006 yılında 6-8. Sınıf öğrencilerinin ders programlarına "Düşünme Eğitimi" dersi koymuştur. Programın son güncellemesi ile amacı çocuklarda araştırma, sorgulama, verileri anlama ve yorumlama, mevcut verileri anlamlı biçimde bütünleştirme, veriler arasında ilişki kurma, alternatif sunabilme, problem çözme, özgün fikirler ve ürünler ortaya koyabilme, kıyaslama yapma, eleştirme, sistemli ve yöntemli düşünebilme, kurgulama ve planlama yapma, varlığı birlik ve bütünlük içinde düşünebilme, dili etkin kullanma becerilerini kazandırmaktır (MEB, 2006).

Çocuklar için felsefe programının amacı, çocukların sebep sonuç ilişkisi kurma becerisini geliştirmek ve onlar için önemli olan kavramlara dair düşünmelerini sağlayarak yargıda bulunmalarını desteklemektir (Lipman, 1981). Programa göre esas olan çocukların karşılaştıkları problemler üzerine soru sorması ve bu sorular doğrultusunda düşünmesidir (Estarellas, 2007).

Lipman çocukların doğasında var olan merak ve keşfetme arzusunun felsefe ile bir araya geldiğinde, gelecekte daha etkin ve esnek düşünebilen yetişkinlerin ortaya çıkacağına inanmaktadır (Lipman, 1981). Fakat burada bahsedilen felsefenin amacı, ünlü filozofların öğretilerinden ziyade çocukların hikâye veya şiir gibi ilgilerini çeken, hayal gücüne dayalı ve eğlenceli bir uyarana beraber keşfetmesini, geçmiş, şimdi ve gelecek ile ilgili konulara dair düşünceler geliştirmeleri için gerekli becerileri edinmelerini sağlamaktır (Stanley ve Bowkett, 2004).

Çocukların felsefe deneyimleri onların iyilik, adalet, doğruluk gibi kavramları keşfetmelerini sağlamaktadır. Yeni düşünce ve fikirlerin keşfedilmesi çocukların gelecekteki yaşamında önemli etkilere sahiptir (Stanley ve Bowkett, 2004).

Türkiye’de ve dünyada çocuklara yönelik yapılan felsefe çalışmaları, çocukların daha sağlıklı düşünmesini ve düşündüklerini anlamlı ve doğru bir biçimde dile getirmesine yardımcı olması amacıyla başlatılmıştır (Çotuksöken, 2013). Taşdelen (2015) çocuklar için felsefenin en önemli amacının çocuklara eleştirel, sistematik ve yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması olduğunu dile getirmektedir.

Aynı zamanda bu çalışmaların, çocuklara eleştirel ve yaratıcı bakış açısı, akıl yürütme ve bağımsız düşünme becerisi kazandırmasının yanında çocukların bireysel gelişimine katkı sağlama, dil, konuşma ve tartışma becerileri kazandırma gibi amaçları da bulunmaktadır (Tepe, 2013). Millett ve Tapper (2012) 'a göre çocuklar için felsefe yalnızca bilişsel açıdan değil sosyal ve etik anlamda da çocuklarda gelişim sağlamaktadır.

Gergory (2011)'ye göre yargıda bulunma ve karar verme becerilerini geliştirmek amacıyla çocuklardaki felsefi duyguları güçlendirmek programın birincil ve en önemli işlevleri arasındadır.

- ✓ Bağımsız düşünme
- ✓ Düşünen vatandaş yetiştirme
- ✓ Çocukların bireysel gelişimini sağlama
- ✓ Dil, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirme
- ✓ Kavramlarla düşünme becerisi kazandırma
- ✓ Çocuklara uygun bir öğrenim yolu sunma.

Tüm bu açıklamalardan hareketle çocuklar için felsefe programının eleştirel, yaratıcı, bütünlüklü ve bağımsız düşünme biçimlerini geliştiren, kişilik ve dil gelişimi başta olmak üzere bütünsel olarak gelişimine katkı sağlayan ve bunlarla beraber çocuklarda felsefi merak ve keşfetme arzusu uyandırarak onlara bilgeliği sevdiren amaç ve işlevlere sahip olduğu görülmektedir.

Her felsefi düşünce kendi geleneği, tarihi ve literatürü üzerinde yükselebilir. Bu sebeptendir ki; çocuklar için felsefenin sağlam bir temele oturtulabilmesi için yalnızca eleştirel ve yaratıcı düşüncenin özelliklerinden faydalanması yeterli değildir. Aynı zamanda her felsefi çaba kendi tarih ve kültürünü birer kaynak haline getirmelidir (Taşdelen, 2015). Bu anlamda bakıldığında çocuklar ile felsefe, beraberinde sosyal etkileşimi ve kültürel bağlılığı gerekli kılmaktadır.

Felsefe bireyin düşünme eyleminin tüm yaşamına yayılmasıdır ve felsefi soruşturma ile bireyin inanç, anlayış ve değerler konusunda potansiyelinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Felsefi soruşturma kültürel ve sosyal öğelerle bir arada ele alınmalıdır. Bununla beraber felsefi soruşturma bireyin deneyimlerinin tümünde sosyal bilgilerin inşa edilmesi şeklinde de ifade edilebilir. Kısacası felsefi soruşturma bireyin hem bazı teorik bilgileri araştırmasını, hem de direkt olarak hayatının içerisindeki eylemleri ve sosyal paylaşımlarını anlamlandırma girişimidir. Yeni fikirler inşa etmek, oluşan fikirleri açıklamak ve gerçeğe uygun yeni yorumlarda bulunmak felsefi soruşturmanın en birincil amaçlarındandır (Striano, 2010).

Ülkemizde çocuklar için felsefe yaklaşımının temsilcilerinden biri olan Direk (2002)'e göre bu eğitimin temelini düşünme ve dil arasındaki ilişki oluşturmaktadır.

Lipman (1988) çocuklar için felsefe eğitiminin çocukları eleştirel ve yaratıcı düşüncenin gerekli olduğu etik felsefi soruşturmalara yönlendiren ve çocukların etik gelişimine katkıda bulunması için felsefi tartışmalara başvuran tek program olduğunu öne sürmektedir.

Çocuklar için felsefe eğitimi çocukların ihtiyaç ve çıkarına uyacak biçimde tasarlanmıştır. Çocuklara günlük yaşamın mantıksal, ahlaki ve estetik deneyimlerini bir araya getiren öyküler şeklinde sunulmaktadır (Vansielegheem, 2005).

Çocuklar için felsefe, çocukların karşılıklı olarak birbirinin görüşünü saygıyla dinlemesini, karşısındakinin görüşünü değerlendirmesini, kendi düşünme sürecinin bilincinden olmasını ve özgün cevaplar üretmesini amaçlamaktadır.

Lipman'ın amacı çocukları birer küçük filozof haline getirmekten ziyade, onların daha çok düşünmesine, düşüncelerine yansıtılmasına, daha anlayışlı, saygılı ve mantıklı bireyler haline gelmesine yardımcı olmaya çalışmak, toplum içinde yaşanan problemler karşısında çözüm üretebilmesine ve mantık çerçevesinde düşünebilmesine katkı sağlamaktır (Karakaya, 2006).

Çocuklar için felsefe eğitimi bütün bunların yanında yalnızca bireysel gelişim değil toplumsal gelişimi de desteklemektedir. Çünkü çocukların gelişimini destekleyen bu yaklaşım dolaylı yoldan toplumsal gelişimi de önemli ölçüde etkilemektedir. Daha yaratıcı ve eleştirel düşünen ve bunu yalnızca kendi rehberliğinde gerçekleştirebilen yetişkinler aynı zamanda etkin bir topluma da zemin hazırlamaktadır (Erdoğan, 2018).

Son dönemlerde birçok ülkede düşünen bireyler ve düşünceleri doğrultusunda üretmeye başlayan bireyler yetiştirmek için adımlar atılmaktadır. Bundan dolayı çocuklar için felsefe eğitime gün geçtikçe ilgi artmaktadır. Bu eğitim yalnızca çocukların düşünme, konuşma, dinleme ve okuma değil bunlarla beraber bağımsız bir zihin ve ruhsal gelişim sağlama inancı hâkimdir (Haynes, 2002).

#### 2.4. Çocuklar İçin Felsefe Eğitiminin Sağladığı Yararlar

Çocuklar için felsefe eğitimi programının amacı, eğitim çağındaki çocukların problemi görme, okuma, soru sorma, anlama gibi etkinliklerde bulunarak dili kullanma ve düşünme becerisini geliştirmektir. Düşünme yetisi anlam verme ile bağlantılı olduğu için, dil ve düşünme arasındaki bağ önem arz etmektedir. Öykü hayatı didaktik olmadan, kendi akışı içinde bölüp parçalamadan bir bütün olarak veren metinlerdir. Bu metinler sayesinde bizim çocuklara sıkıcı ve uzun gelecek açıklamalar yapmaktan kurtulmamızı çocukların ise sezgisel olarak kavrayışlarının yolunu izlememizi sağlamaktadır (Direk, 2002).

Çocuklar için felsefe eğitimi programı, çocukların okudukları üzerine tartışma ve düşünme alışkanlıklarını, dili kullanmadaki başarılarını geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Yapılan okumaların üzerine düşünülmeden yapılması bir anlam taşımamaktadır. Bir metni anlamamanın en verimli yolu, o metin üzerine düşünmek ve tartışma açmaktır. Sokrates'in 'bilgi öğretilmez ancak birlikte araştırarak elde edilir' sözü bize bu konuyu özetlemektedir (Direk, 2002).

Lone çocuklar için felsefe eğitiminin benliği geliştirmek için önemli olduğunu ve yararlarını ise şu şekilde sıralamıştır; çocuğun hayatı ile ilgili merakını ve heyecanını beslemenin, onların daha anlamlı verimli bir hayat sürmesini sağlar. Çocukların kendi görüşlerini güzden geçirmesine olanak tanırken, farklı yollar ve bakış açıları olduğunun da farkına varmalarına fırsat tanır. Eleştirel ve analitik düşünme becerisini geliştirirken, aynı şeyi görmenin farklı yolları olduğunu ve bu yolların hepsinin tek ve kıymetli olduğu deneyimini kazandırır (Lone, 2017, s. 27).

Lone'e göre çocuğun kendisi için düşünmesi, olayları bağımsız bir şekilde değerlendirmeyi, araştırmacı ve sorgulayıcı sorular sormayı ve aynı zamanda cevaplarla yüzleşmeyi içermektedir. Çocukların kendi geleceklerini yapılandırabilmeleri için bu becerilerin gelişmesi son derece önem arz etmektedir. Tüm çocuklar felsefesi sevmeyen ama tüm çocuklara felsefe ile içli dışlı olabilecekleri imkânlar sunmak gerekir (2017, s. 217). Felsefi düşünme becerisi, akıl yürütme ve yansıtma becerilerini de geliştirmektedir. Yaşamda karşılaştığımız olaylarda kontrole sahip olmamızı sağlayan önemli etkiler arasında

McCall'un uzun yıllar üren çocuklar için felsefe eğitimi çalışmaları sonucunda, felsefe oturumlarına düzenli şekilde katılanlarda başka insanları dinlemede sabır gösterme, özgüveni artmış şekilde beyanda bulunma, farklı fikirlere hoşgörü ve yeni fikirlere açık olma davranışları gözlenmektedir (McCall, 2017).

Çocukları küçük yaştan itibaren felsefi sorgulama ve tartışmalarla tanıştırmak, onların sorgulayıcı ve eleştirel bir şekilde yargıda bulunmalarını geliştirmek ve bunun sonucunda demokratik bir politik hayatın öznelere olma yolunda dönüşüme uğramışlardır (McCall, 2017).

Çocuklarda felsefi düşünme olaylara farklı bakış açısıyla bakmaya, önemli kavramlarını keşfetmeye ve düşünme becerilerini geliştirmeye önemli katkı sağlamaktadır (Gregory'den aktaran Gür, 2010, s. 45). Çocuklarda felsefe eğitimi temelde çocukların düşünme yetileri ve davranışları üzerinde tekrar düşünmesini sağlar. Çocuğa kendi davranışının ve düşüncesinin üzerinde düşünme alışkanlığı edindirir (Çotuksöken, 1998, s. 36). Çocuklar için felsefe eğitimi programı çocukların yaşadıkları ve gördükleri şeyleri sorgulamadan körü körüne kabullenmek yerine araştıran, sorgulayan, etik değerleri kazanan, doğru-yanlış hakkında yargıda bulunarak kendilerini değerlendirebilen ve kendilerini güzel olana yönlendirebilmelerini destekleyicidir (Elkind ve Sweet 'den aktaran Gür, 2010).

Çocuklar için felsefe eğitimi programı çocukların merak duyma ve soru sorma gibi özelliklerini besleyerek bağlantı kurarak düşünmesine, gerekçeli düşünmesine, tutarlı, eşitlikçi, demokratik olmasına ve sorgulama yeteneğinin gelişmesini sağlamaktadır (Çayır, 2015). Çocuklar için felsefe eğitimi programı çocuklara toplu tartışma imkânı sunmaktadır. Çocuklar farklı bakış açıları olduğunu keşfedip, farklı bakış açılara saygı duymayı öğreniyor, arkadaşları ile tartışmanın sorumluluğunu alıyorlar (Gregory'den aktaran Gür, 2010). İnanın değer üretebilen, değişebilen, kendisine olanaklar sunulduğu zaman kendisini geliştirebilen ve kendisinin değerli bir varlık olduğunu anlayan bir eğitmen, etik ortamı eğitimde de sağlamış olur (Pieper, 2012). Çocuklar için felsefe eğitimi programında etik bilgi temel alındığında, özgür düşünceye sahip çıkan bireyler olmalarına ve sorumluluk sahibi olmalarının da yolunu açar. Diğer bir konu ise sınırların belirlenmesi, farklı inanç, davranış ve tutumların hoşgörü ile değerlendirilmesi çocuğun kendisini başkasının yerine koymasıyla olur. Kavramlar aracılığıyla düşünme ve doğrudan anlama empati yoluyla mümkün olur (Direk, 2008). Çocuklar için felsefe programında etik boyutta sağlamış olduğu faydalar ise, günlük yaşam olaylarından yola çıkarak doğru, yanlış, gerçeklik, iyilik, kötülük, mutluluk adalet, özgürlük, insan hakları gibi kavramlarla ilgili düşünme, sorgulama ve yargılama yeteneğinin gelişmesini sağlamaktır (Direk, 2008).

## 2.5. Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımında Uygulanan Eğitim Metotları

Çocuklar için felsefe eğitimi programı her ülkenin kendi kültürel yapısına ve eğitime bakış açısına bağlı olarak değişebilmekte ve dolayısıyla bu durum da yaklaşımın içerisinde yeni metodların gelişmesine katkı sağlamaktadır (Erdoğan, 2018). Metotlar arasında benzerlikler olduğu kadar önemli farklılıkların olduğu da görülmektedir. Lipman'ın metodu daha çok çocuklara ve gençlere uygulanırken, sokratik metot ise daha çok yetişkinler üzerinde uygulanmaktadır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Yapılan bu araştırmada ise Lipman'ın metodu kullanılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular Lipman'ın uyguladığı Çocuklar İçin Felsefe programında yer alan düşünme biçimlerini ele alarak analiz edilmiştir.

### 2.5.1. Matthew Lipmann metodu:

Çocuk felsefesinin temeli sistematik olarak Columbia üniversitesinde felsefe ve mantık dersleri veren Lipman tarafından atılmıştır. Lipman ilk olarak 1960'larda bu alanla ilgilenmeye başlamıştır. Öğrencilerinin muhakeme ve yargıda bulunma konusunda eksiklikleri olduğunu fark etmiş ve bu konuda çalışmalar yapmaya başlamıştır. Fakat tüm çabalarına rağmen öğrencilerin düşünme becerilerinde bir düzelme olmadığını gören Lipman, yaş grubu olarak uygun olmadıklarını ve daha erken yaşta bu eğitime başlanması gerektiğini ifade etmiştir (Lipman, 2003). Bu sebeple ilk olarak çocuklara erken çocukluk döneminde felsefi düşünmenin kazandırılıp kazandıramayacağını araştırmıştır (Martens, 1999).

Lipman ilk denemesini ilkökul beşinci sınıflar üzerinde uygulamıştır. Çocuklarla birlikte öyküler okumuş ve model sorular üzerinden çocuklarla konuşmuştur. Ortaya koyduğu projenin asıl amacı ortak bir sohbet ortamında yaşanan problemlere yönelik çözüm önerileri sunma ve dolayısıyla çocukların mantıklı ve yaratıcı düşüncelerine destek olmaktır (Karakaya, 2006).

Lipman bunların yanı sıra başarıyı ölçmek için de çeşitli testler geliştirmiştir. Çalışmalarının sonucunda elde ettiği olumlu gelişmelerden sonra yaşamını çocuklar için felsefe yaklaşımına adanmıştır. Üniversitedeki görevini bırakarak 1974 yılında "Institut for the Advancement of Philosophy for Childern" isimli enstitüyü kurmuştur (Schreier 1994).

Enstitüde yalnızca sözlü etkinlikler değil, aynı zamanda pek çok edebi türü kullanarak, resim, müzik ve spor gibi uygulamalı etkinliklerle de felsefe yapılabileceğini göstermiştir (Martens, 1994).

Ayrıca Lipman bu faaliyetler için gerekli materyalleri yaş gruplarına ve planladıkları konuya uygun bir biçimde hazırlamaya çalışmıştır. Çeşitli felsefi öyküler yazmıştır. Öğretmenler için el kitapları hazırlamıştır. Bu hazırladığı kitaplarda çeşitli ders işleme modellerine ve öykülerde geçen düşünceler hakkında açıklamalara değinmiştir (Karakaya, 2006).

Hikâye geliştirme çalışmaları esnasında hikâyelerin yalnızca mantıkla ilgili olmasının konuyu daraltacağını ve gerekli sonuçlara ulaştıramayacağını düşünerek, hikâyelerinde felsefenin keşfedilmesine yönelmesi gerektiğine



karar vermiştir. Bunun sonucunda "Harry Stottlemeier's Discovery" adlı öyküyü 1974 yılında yazmıştır. Öyküde Aristoteles'e gönderme niteliği taşıyan bazı kelime oyunları da bulunmaktadır (Lipman, 2003).

Enstitünün kurulmasının ardından ilk hikâye kitabı olan Harry'nin devamı niteliğinde bir üst yaş grubuna uygulanabilecek "Lisa" adlı bir kitap yazmıştır. Ardından farklı yaş gruplarına uygulama kılavuzlarıyla beraber birçok kitap yayınlamıştır. Aynı zamanda çocuklar için felsefe programıyla ilgili teorik üniversite kitapları da yayınlamışlardır (Lipman, 2003).

### 2.5.2. Gareth B. Matthews metodu

Bu yaklaşımın ikinci öne çıkan ismi ise Gareth Matthews'dir. Birçok açıdan Lipman ile aynı görüşe sahip olan Matthews, farklı olarak Lipman'ın felsefeyi oyun oynamak gibi doğal bir aktivite olarak görme fikrine katılmamıştır (Matthews'den aktaran, Karakaya, 2006).

Matthews, çocuklar için felsefenin aslında yetişkinlere bir tutum kazandırmak gayesiyle yapıldığını ve bu vesileyle aslında her iki gruba da felsefe yapma alışkanlığı kazandırıldığını savunmuştur (Karakaya, 2006).

Matthews ders verdiği öğrencilerine yaşadıkları problemleri çözebilmeleri için çocukluk düşüncelerine gitmeyi tavsiye etmiştir. Bu metotla birlikte onların çocuksu düşüncelerini tartışarak üniversite öğrencilerini de felsefenin içerisine çekmeye çalışmıştır (Karakaya, 2006).

### 2.5.3. Thomas E. Jackson metodu

Lipman'dan sonra birçok düşünür felsefe eğitimini savunmaya başlamıştır. Bunlardan bir diğeri ise "Dr. J" olarak tanınan Dr. Thomas Jackson'dır. Dr. Jackson metodu hakkında pek fazla bilgi olmamakla beraber, Dauer'in "Çocuklarla Felsefe Yapma" konusunda yazdığı çalışmasında Jackson metodundan bahsetmiştir (Karakaya, 2006).

Jackson metoduna göre çocuklar için felsefe eğitimi eğitimin ilk kademesi olan anasınıfında başlamalı ve sonrasında düzenli bir biçimde eğitimin her kademesinde devam ettirilmelidir (Cıdır, 2002). Jackson çocuklar ile felsefe yapılırken düşünce ve davranışların bağımsızlığına büyük önem verilmesi gerektiğini vurgulamış ve iki temel ilkenin öneminden bahsetmiştir. Bunlardan ilki, hangi yaşta, kim ne söylerse söylesin önemsenmeli ve herkes düşüncesini serbestçe ifade edebilmelidir. İkinci ilke ise, çocukların temel veya zaruri ihtiyaçları kendileri tarafından belirlenmeli ve dışsal baskıların aza indirildiği, kendi fikirlerini ortaya koyabildikleri bir ortam sağlanmalıdır (Karakaya, 2006).

### 2.5.4. Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) metodu

Catherine McCall, Matthew Lipman ile 1980'lerde birlikte yaptığı çalışmaların ardından felsefi sorgulama topluluğu metodunu ortaya çıkarmıştır. Bu metot; akıl yürütme, gerekçelendirme, iletişim-etkileşimden anlam çıkarma, yaratıcı olma ve sorgulama gibi beceriler üzerine kurulmuştur (Cassidy ve Christie 2013; McCall 2013). Felsefi sorgulama topluluğu metodunda oturma başkanının gerekli olan felsefe ve mantık bilgisine sahip olması gerekmektedir. Oturma başkanının görevi gerekli koşul ve dinamikleri sağlayarak felsefi diyaloglar ortaya çıkarmaktır. Bu metodun amacı, birbirini tanıyan veya tanımayan grup içindeki çocukların felsefi diyalog kurarak felsefi sorgulama topluluğuna dönüşmelerini sağlamaktır. Oturumlarda her çocuğa katılım şansı tanınarak felsefi çizginin devam etmesi sağlanmaktadır (McCall2013; Boyacı vd.,2018).

### 2.5.5. Nelson'un Sokratik metodu

Leonard Nelson felsefi disiplin ve felsefe yapmanın önemi ile ilgilenen bir filozoftur. Nelson uyguladığı bu metotla felsefeyi öğretmekten ziyade felsefe yapmayı öğretme üzerinde durmuştur. Nelson bu metodu filozoflar hakkında bilgi edinme sanatı değil, öğrencileri filozof yapma sanatı olarak oluşturmuştur. Bu metodu oluştururken Sokrates'in ve Kant'ın felsefelerinden ilham almıştır ve ortaya çıkardığı metodu 'geriye giden soyutlama' olarak isimlendirmiştir (McCall 2017).

Nelson metodunda a) sadece yaşanmış gerçek deneyimler üzerinden bir soruşturma yapılabilir, b) anlama yetisinin sınırları ortaya çıkarılmaya çalışılır ve bu sınırlar ekseninde bir fikir birliği yaratılır, c) grup tartışılan konunun altında yatan temel ilkelere ve varsayımlara ulaşarak ortaklaşma arar ve son olarak d) hakikat genel-geçerlidir (Boyacı vd., 2018).

## 3. SONUÇ VE ÖNERİLER

İncelemeler ışığında felsefenin temel kavramlarının çocukların eğitim süreçlerinde düşünme becerileri açısından hızlı ve önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bu nedenle dünyadaki felsefe gidışı harmanlanarak ülkemizde yapılması gereken bazı öneriler şunlardır:

- ✓ Müfredatta felsefenin temel kavramlarına çocuklara uygun seviyede yer verilmeli

- ✓ Üniversitelerde eğitim sistemizde felsefenin yeri için çalışmalar yapılmalı.
- ✓ Öğretmen ve öğretmenler için hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli.
- ✓ Hikaye kitaplarına felsefenin temel kavramları uygulanmalı.
- ✓ Kademeli şekilde pratik düşünceye olan katkısı toplantı ve seminerlerle desteklenmeli

### KAYNAKÇA

1. Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). "Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar". *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi* (s. 145-173), Sayı: 31.
2. Cassidy, C., Christie, D. (2013). "Philosophy with Children: Talking, Thinking and Learning together", *Early Child Development and Care*, 183(8): 1072-1083.
3. Çotuksöken, B. (2012). *Radyoda felsefe*. İstanbul: Notus.
4. Çotuksöken, B. (1998). *Kavramlara Felsefe ile Bakmak*. İstanbul: İnsancıl Yayınları.
5. Descartes, R. (2014). *Felsefenin ilkeleri*. İstanbul: Say.
6. Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: Heath & Co. Publishers.
7. Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim*. (Çev. T. Yılmaz). İzmir: Ege Üni. Yayıncılık.
8. Direk, N. (2002). *Küçük prens üzerine düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
9. Direk, N. (2006). *Filozof Çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
10. Direk, N. (2011). *Küçük Prenses Üzerine Düşünmek*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
11. Dirican, R. (2017). Çocuklarla felsefeye varoluşsal bir bakış. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 2(4), 167- 178.
12. Dirican, R. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan felsefe eğitimi etkinliklerinin çocukların felsefi tutum ve davranışlarına etkisinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
13. Droit, R.-P. (2014). *Çocuklarla Felsefe Sohbetleri*. (A. Karakış, Çev.) İstanbul: Say.
14. Erdoğan, P. (2018). Çocuklarla felsefe yaklaşımının düşünsel, tarihi ve sosyal temelleri üzerine bir inceleme. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara.
15. Estarellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. *Philosophy Now*, 63, 12-15.
16. Gönül, L. (2012). Çocuklar için Shakespeare ile felsefe Atinalı Timon. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
17. Gür, Ç. (2010). Çocuklarla felsefe. *Civilacademy Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 43- 54.
18. Haynes, J. (2002). *Children as philosophers*. London: Routledge Farmer.
19. Haynes, J. (2008). Children as philosophers learning through enquiry and dialogue in the primary classroom. USA: Routledge Taylor and Francis Group.
20. Jackson, E.T. (1989). *A guide for teachers*. [Çevrim-içi: <http://www.p4chawaii.org/wpcontent/uploads/2011/06/TeachGuide.pdf>].
21. Juuso, H. (2007). *Child, philosophy and education*. Oulu: Oulu University Press.
22. Karadağ, F., Demirtaş, V. Y., Yıldız, T. (2017). "Development of Critical Thinking Scale through Philosophical Inquiry for Children 5-6 Years Old", *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(4).
23. Karakaya, Z. (2006) Çocuk Felsefesi Ve Çocuk Eğitimi- Children's Philosophy And Education. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi* VI, Sayı: 1.
24. Kaya, N.B., (2020). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Çocuklar İçin Felsefe: Bir Eylem Araştırması*. Marmara Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Doktora Tezi, İstanbul.
25. Kefeli, İ. & Kara, U. (2008). Çocukta felsefi ve eleştirel düşüncenin gelişimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 339-357.
26. Kefeli, Üçüncü ve Yaman, 2021, üstün yenekli/zekalı öğrencilerle "çocuklar için felsefi etkinlik" uygulaması: nitel bir çalışma örneği. *Turkish Journal of Primary Education*, 6 (1), 51-65.

27. Köklü, N. (2019). Eylem Araştırması. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES) , 26 (2) , 357-365 .
28. Küçükkaragöz, H. (2016). *Bilişsel Gelişim ve Dil gelişimi*. B. Yeşilyaprak (Ed.) içinde, Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim (s. 91-100). Ankara: Pegem Akademi.
29. Leslie, I. (2015). *Merak* (C. E. Topaktaş, Çev.). İstanbul: NTV.
30. Lipman, M., Bierman, J. (1980). "Appendix B: Experimental Research in Philosophy for Children", Philosophy in the Classroom, ed. M. Lipman, A. M. Sharp & F. Oscanyon, Philadelphia: Temple University Press.
31. Lipman, M. (1981). Pixie. ABD: The Institute for The Advancement of Philosophy for Children Montclair State College Press.
32. Lipman, M. (1984). The cultivation of reasoning through philosophy, *Educational Leadership*, 42(1), 51-56, EJ306674.
33. Lipman, M. (1988). Critical thinking-What it can be?. *Educational Leadership*, 46(1), 3843.
34. Lipman, M. (1995). Caring as thinking, *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 15(1), 1-13.
35. Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 71(5), 277-280. doi:10.1080/00098659809602723.
36. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge University Press.
37. Lipman, M., & Sharp, A. M. (1984). *Looking for meaning an instructional manual to accompany*. New York: University Press of America.
38. Lipman, M., Sharp, A.M. & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University.
39. Lone, J. M. (2018). *Filozof çocuk* (G. Arıkan, Çev.). İstanbul: Sola.
40. Lone, M.J. (2013). The philosopher as teacher philosophical sensitivity. *Metaphilosophy*, 44(1-2), 171-186.
41. Marashi, M. S. (2008). Teaching philosophy to children: a new experience in Iran. *Analytic Teaching*, 27(1), 12-15.
42. Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk felsefesi*. E. Çakmak (Çev.). İstanbul: Gendaş.
43. McCall, Catherine. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama*. (Çev. Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı). İstanbul: Nobel.
44. Mcleod, T. L. (2010). Philosophy for children as a pedagogy for developing oral english language skills with english as a second language students, Unpublished Doctoral Dissertation. New Mexico State University.
45. MEB, TTKB.(2018).*Ortaöğretim felsefe dersi 10. ve 11. sınıflar öğretim programı*. 17.03.2020 tarihinde
46. [http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338\\_adresinden](http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=338_adresinden) elde edilmiştir.
47. MEB. (2006). Okulöncesi eğitim programı (36-72 aylık çocuklar için) öğretmen kılavuz kitabı 1.
48. Miller, C. (2013). Philosophy Goes To High School: An Inquiry Into The Philosopher's Pedagogy. (Unpublished doctoral dissertation). University of Hawai, Hawai.
49. Millet, S. & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.
50. Murriss, K. S. (2008). Philosophy with children, the stringay and the educative value of disequilibrium. *Jornoul of Philsophy of Education*, 42 (3-4), 667-685.
51. Çocukluk eğitimi Mozaïği: Büyük düşünceler/Fikirler, Modeller ve Yaklaşımlar (ss. 51-64). Ankara: Nobel Akademi.
52. Okan, N. (2020). Pandemi Sürecinde Yapılan Online Derslerin Verimliliğinin İncelenmesi ve Yüz Yüze Yapılan Derslerle Karşılaştırmasının Yapılması. *Uluslararası Covid-19 Kongresi: Eğitimde Yeni Normlar*, Artvin.
53. Özlem, D. (1999). *Günümüzde Felsefe Disiplinleri*. İstanbul: Ara yayıncılık.

54. Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*. (H. Portakal, Çev.) İstanbul: Cem Yayınevi.
55. Piaget, J. (2010). *Çocuğun Gözüyle Dünya*. (İ. Yerguz, Çev.) Ankara: Dost Kitabevi.
56. Pieper, Annemarie. (2012). *Etiğe Giriş*, (Çev. Veysel Atayman ve Gönül Sezer), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
57. Platon. (1995). *Diyaloglar 1* (T.Gökçöl, Çev.). İstanbul: Remzi.
58. Stanley, S., & Bowkett, S. (2004). *Developing philosophical thinking in the classroom*. London: Network Educational Press Limited.
59. Striano, M. (2010). Philosophical inquiry as a practice for social development. *Childhood and Philosophy*, 6(11), 55-66.
60. Taş, I. (2017). Çocuklar için felsefe eğitimi programı'nın 48-72 aylık çocukların zihin kuramı ve yaratıcılıklarına etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
61. Taşdelen, V. (2007). Felsefe eğitimi: Bir yaşantının peşinde. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 277-294.
62. Taşdelen, V. (2014). Felsefenin gülümseyen yüzü: Çocuklarla felsefe. *Türk Dili*, 756, 562-568.
63. Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece Yayınları.
64. Tepe, H. (2013). Unesco Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe. B. Çotuksöken, & H. Tepe (Ed.) içinde, *Çocuklar için felsefe eğitimi* (s. 77-94). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
65. Tepe, H. (2015). UNESCO Verileri Işığında Dünyada Çocuklar İçin Felsefe, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* içinde.
66. Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). 'Philosophy for children': A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 243, 365-380.
67. UNESCO (2007). *Philosophy a scholl offreedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects*. 17.03.2020 tarihinde <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173> adresinden elde edilmiştir.
68. United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2007). *Philosophy a scholl of freedom teaching philosophy and learning to philosophize*. Paris: UNESCO Publishing.
69. Uzuner, Y. (2014). *Eylem araştırmasına giriş*. Y. Uzuner ve M. Özten Anay (Çev. Ed.), Eylem odaklı el kitabı (s. 1 -12). Ankara: Anı Yayıncılık.
70. Ünal, M. ve Aral, N. (2014). Deney yöntemine dayalı eğitim programının 6 yaş çocuklarının problem çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 279-291.
71. Vansielegem, N. (2005). Philosophy for Children as the Wind of Thinking, *Journal of Philosophy of Education*, 39 (1), 19-33.





e-ISSN: 2630-6417

International Journal of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences  
(JOSHAS JOURNAL)

Vol: 8 Issue: 54  
Year: 2022 JULY  
Pp: 907-919

Arrival  
20 June 2022  
Published  
31 July 2022

Article ID  
63655  
Article Serial Number  
12

DOI NUMBER  
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSHAS.63655>

How to Cite This Article  
Bulak, Ş. (2022). "Türkiye  
Türkçesinde Yok Sayılan Bir  
Kelime Grubu: Birleşik İsim  
Grubu", Journal Of Social,  
Humanities and  
Administrative Sciences,  
8(54):907-919



International Journal of  
Social, Humanities And  
Administrative Sciences is  
licensed under a Creative  
Commons Attribution-  
NonCommercial 4.0  
International License.  
This journal is an open  
access, peer-reviewed  
international journal.

# Türkiye Türkçesinde Yok Sayılan Bir Kelime Grubu: Birleşik İsim Grubu

An Ignored Word Group in Turkey Turkish: Compound Noun Group

Şahap Bulak

Doç. Dr. Siirt Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Siirt, Türkiye

## ÖZET

Türkçe söz diziminin hakkında kabul birliği sağlanamamış konularından biri de birleşik isim grubudur. Genellikle farklı bakış açılarıyla ele alınan söz konusu kelime grubunun başta varlığı olmak üzere terim adı, tanımı, yapısı, kuruluşu ve özellikleri ile ilgili bugüne kadar bir kabul sağlanamamıştır. Bu kelime grubunun dilbilgisi kaynaklarında farklı şekillerde ele alınması, "hanımeli, biçerdöver, gecekond, günebakan" gibi yapılardan oluşan "birleşik isim grubu" ile "Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kutlu" gibi birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadlarından oluşan "kişi ismi grubu"nun karışmasına sebep olmuştur. Yapı ve kuruluş bakımından farklı olan bu iki kelime grubunun başta terim adı olmak üzere tanımı, yapısı ve kuruluş özellikleri ile sınırlarının belirlenmesini zorlaştıran söz konusu durum, zamanla içinden çıkılmaz bir hal alarak sadece birleşik isim grubu ile kişi ismi grubunun değil, aynı zamanda kelime grupları ve sözdiziminin dolayısıyla da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesine zarar verecek boyutlara ulaşmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe'nin tarihi gelişim ve değişim süreci ile söz dizimi özellikleri esas alınarak birleşik isim grubu bütün yönleriyle incelenmiştir. Öncelikle birleşik isim grubunun dilbilgisi kaynaklarında farklı ele alınmış biçimleri ile bu konuda ortaya atılan benzer ve farklı görüşler eleştirel bir bakış açısıyla ele alınarak birleşik isim grubu ile ilgili sorunlara dikkat çekilmiştir. Daha sonra bu kelime grubu; terim adı, tanımı, yapısı, kuruluşu, yazılış şekli, unsurları, cümle ve kelime grupları içerisindeki yeri ile cümledeki görevleri bakımından ele alınarak özellikleri belirlenmiş ve bu özellikler Türk edebiyatının seçkin eserlerinden alınan cümlelerle örneklendirilmiştir. Böylece birleşik isim grubunun tanımı, terim adı, sınırları ve özelliklerinin doğru belirlenmesine, bu kelime grubuyla ilgili eskiden beri tekrar edilemeyen doğruluğu tartışılabilir bilgilerin düzeltilmesine, dolayısıyla söz konusu kelime grubunun doğru öğrenilmesi ve öğretilmesine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe, Türkiye Türkçesi, Söz Dizimi, Kelime Grupları, Birleşik İsim Grubu

## ABSTRACT

One of the subjects of Turkish syntax on which there is no consensus is the issue of the compound noun group. Until today, no consensus has been reached regarding the term name, definition, structure, organization and features, and especially the existence of the said word group, which is generally handled from different perspectives. Handling of this word group in different ways in grammatical sources has caused confusion in the "compound noun group" consisting of structures such as "hanımeli, biçerdöver, gecekond, günebakan" and the "personal name group (Anthroponomy)" consisting of more than one personal name or personal name and surname such as "Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kutlu". This situation, which makes it difficult to set boundaries of the term name, definition, and structures of these two word groups, which are different in terms of structure, has turned into an inextricable issue over time, causing disadvantages not only for the compound noun group and the personal name group, but also for the learning and teaching of word groups and syntax and therefore of Turkish.

In this study, the compound noun group is examined in all its aspects based on the historical development and change process of Turkish and its syntax features. First of all, the different ways in which the compound noun group is handled in the grammatical sources and the similar and different views on this subject were handled with a critical point of view, and attention was drawn to the problems related to the compound noun group. Then, this word group was handled in terms of term name, definition, structure, formation, writing style, elements, the order in sentences and word groups, and its functions in the sentence were determined and these features were exemplified with sentences taken from distinguished works of Turkish literature. Thus, the researcher aimed to contribute to the correct definition of the compound noun group, the definition of the term name, its boundaries and features, to the correction of the controversial information about this word group that has been repeated for a long time, and thus to the correct learning and teaching of the said word group.

**Keywords:** Turkish, Turkey Turkish, Syntax, Word Groups, Compound Noun Group

## 1. GİRİŞ

Türkiye Türkçesi söz diziminde sınırları çizilememiş konulardan biri birleşik isim grubudur. Çeşitli sebepleri olmakla birlikte bu durumun en önemli sebebi, "birleşik isim grubu"nun şekil bilgisinde "birleşik isim" terimi ile karşılanan yapıların sözdizimindeki karşılığı olduğu gerçeğinin göz ardı edilmesidir. Bu durum, ilk olarak Muharrem Ergin'in "Türk Dil Bilgisi" adlı eserinde görülür. Birleşik isim grubunu "*bir nesnenin ismi olmak üzere yan yana gelen birden fazla ismin meydana getirdiği kelime grubu*" şeklinde tanımlayan Ergin, ardından birleşik isim gruplarının hep özel isim olduğunu, bazı yer isimleri ile ikiden fazla kelimedenden oluşan bütün kişi isimlerinin birleşik isim grubunu oluşturduğunu söyleyerek yaptığı tanımla ters düşer. Bu çelişkiyi hissetmiş olacak ki hemen ardından birleşik isim ile birleşik kelimenin birbirine karıştırılmaması gerektiğini vurgular (2006: 385). Oysa birleşik ismin, birleşik fiil ile beraber birleşik kelimenin alt grubu olduğunu Türkçeye az çok ilişkisi olan hemen herkes bilir. Muharrem Ergin gibi bir dil bilgininin bu basit gerçekle ilgili vurgulu ikazı, söz konusu vurguyu zaten algı karşılığı olan bir terimi farklı bir amaç için kullanma düşüncesiyle yaptığı söylenebilir. Sebebi ne olursa olsun bu çelişkili yaklaşım, zamanla sorgulanmadan kabul görmüş, yanlışlığı bariz olmasına rağmen çokça taraftar bulup yaygınlaşmıştır.

Birleşik isim grubunun Muharrem Ergin'in ortaya attığı şekilde ele alınmasında bir hata değil, bir hatanın sebep olduğu hatalar zinciri söz konusudur. Sözdizimindeki “birleşik fiil grubu”, şekil bilgisinde “birleşik fiil” terimi ile karşılanan yapılardan oluşan bir kelime grubu olduğu gibi, “birleşik isim grubu” da, şekil bilgisinde “birleşik isim” terimi ile karşılanan yapılardan oluşan bir kelime grubudur. Dolayısıyla “hanımeli, biçerdöver, gecekondu, günebakan” gibi yapılardan oluşan birleşik isim grubu, “Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kutlu” gibi birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadları ile örneklendirilerek hatalı davranılmıştır. İkincisi, eğer birleşik isim grubunun birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadlarından oluştuğu düşünülüyor ise, niçin buna uygun bir tanım yapılmamıştır. O halde söz konusu tanım, örnekleri yansıtmak şekilde değiştirilmelidir. Üçüncüsü, “birleşik isim grubu” terimini kullanarak içerikle farklı bir kavram ifade edilmek isteniyor ise neden şekil bilgisinde üzerinde kabul birliği sağlanmış farklı içerik ve algıya sahip olan bir terim adı, yeni ve tamamen farklı bir içerik için kullanılmıştır. Dördüncüsü ise, söz konusu çelişkili yaklaşım sadece terim adı, tanım ve örneklendirmeye sınırlı değil, aynı zamanda bu kelime grubunun özellikleri verilirken de yer yer tekrarlanmıştır.

Muharrem Ergin ile başlayan yaklaşım, bazı dilcilerce hiç sorgulanmadan olduğu gibi tekrar edilegelmiştir. Söz gelimi, Mustafa Özkan ve Veysi Sevinçli, “birleşik isim grubu”nu Muharrem Ergin'in ele aldığı gibi “bir nesnenin adı olmak üzere yan yana gelen birden çok ismin kalıplaşarak oluşturduğu kelime grubu” şeklinde tanımlamış, “Yenimahalle, Haydarpaşa” birleşik isimlerden oluşan yer adları ve “Ömer Seyfettin, Mehmet Kaplan, Ahmet Haşim” birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadlarından oluşan örneklerle vermiştir. Tanım ve örnekler arasındaki çelişki, yer yer söz konusu kelime grubunun özellikleri verilirken de göze çarpar (2011: 42). Bazı dilciler, Muharrem Ergin'in tanımına kişi ad ve soyadlarını da dâhil ederek aynı terim adı ve benzer örneklerle konuyu ele almıştır. Söz gelimi, Mehmet Özmen “birleşik isim grubu”nu “iki veya daha fazla özel adın bir kişiyi, bir yeri veya bir nesneyi karşılamak üzere arka arkaya gelmesiyle oluşan kelime grubu.” şeklinde tanımlamış, örnekleri sadece “Mustafa Kemal Atatürk, İsmet İnönü, Mareşal Fevzi Çakmak” gibi birden fazla kelimedenden oluşan kişi ad ve soyadlarından vermiştir. Ayrıca bu kelime grubunun özelliklerini verirken tanıma değil, sadece örneklere yani kişi ad ve soyadlarından oluşan örneklere uygun özellikler vermiştir (2013: 109). Bazı dilciler, terim adına dokunmadan tanım ve örnekler arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırma yoluna gitmiştir. Bu tür yaklaşım sergileyen dilciler, genellikle bu kelime grubunun özelliklerini kişi ad ve soyadlarını esas alarak belirlemiştir (Karahana 1999:32-33; Eker 2005:468-469; Aktan 2016: 26; Böler 2019:128-129). Söz gelimi, Leyla Karahan, terim adına dokunmadan “birleşik isim grubu”nu “bir şahsa özel ad olmak üzere bir araya gelen kelimeler topluluğu” şeklinde tanımlamış, bazı unvan gruplarının zamanla bir şahsa ad olup birleşik isim grubuna dönüştüğünü belirterek “Reşit Rahmeti Arat, Yavuz Sultan Selim” gibi kişi ad ve soyadlarının yanı sıra zamanla birleşik isme dönüştüğünü söylediği “Ulubatlı Hasan, Deli Dumrul” gibi unvan gruplarından da örnekler vermiştir. Karahan'a göre, ikiden fazla kelimedenden oluşan bütün kişi adları, birleşik isim, birleşik isimlerin tamamı özel isimdir (1999: 32-33). Bazı dilciler ise, terim adı ile içerik arasındaki çelişkiyi fark etmiş, kişi ad ve soyadlarından oluşan yapıları “özel isim grubu/öbeği” adı altında incelemiştir<sup>1</sup>(Özkan vd. 2016:73; Delice, 2012:28; Karağaç 2011:167-168 gibi). Söz gelimi, Günay Karağaç, “özel ad öbeği” başlığıyla ele aldığı bu kelime grubunu “bir kimseye özel ad olmak üzere iki veya daha fazla ismin bir araya gelerek oluşturduğu söz öbeği” şeklinde tanımlayıp “Ahmet Hamdi Tanpınar, Nazım Hikmet, Korkut Emre” gibi kişi ad ve soyadlarından oluşan kelime gruplarıyla örneklendirmiştir. Verdikleri özellik ve örneklere bakınca sadece Karağaç'ın değil, genel olarak bu tür bir yaklaşım sergileyen dilcilerin yer yer kişi ad ve soyadlarından oluşan kelime grubu ile birleşik isimlerden oluşan kelime grubunu karıştırdıkları görülür.

Yaklaşımı ne olursa olsun “birleşik isim grubu” konusunda görüş belirten dilcilerin kahr ekseriyeti, “Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kutlu” gibi birden fazla kelimedenden oluşan kişi adlarını ya da kişi ad ve soyadlarını bir kelime grubu kabul ederken “hanımeli, biçerdöver, gecekondu, günebakan” gibi yapıları ya kelime grubu olarak kabul etmemiş ya da eserlerinde bu tür yapılardan oluşan kelime grubuna yer vermemiştir. Ancak söz konusu dilciler, şekil bilgisinde “birleşik fiil” olan yapıları kelime grubu olarak kabul edip eserlerinde bu yapıları “birleşik fiil grubu/öbeği” değerlendirmiştir. Bu sebeple, genel olarak Türkçe dilbilgisi kaynaklarına bakıldığında “hanımeli, biçerdöver, gecekondu, günebakan” gibi yapıların ya Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kutlu” gibi birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadlarından oluşan yapılarla aynı kelime grubu içerisinde ele alındığı ya da kelime grubu olarak değerlendirilmediği görülür. Oysa şekil bilgisinde “birleşik kelime” hüviyetinde olan yapılar, birden çok kelimedenden oluştukları ve yeni bir anlam bütünlüğü oluşturdukları için söz diziminde “kelime grubu” hüviyetindedir. Kuruluş şekilleri ve amaçları aynı olduğu için birleşik fiiller, söz diziminde “birleşik fiil

<sup>1</sup> Tahsin Banguoğlu birleşik isim grubunu “Ayama ve Soyadı Öbeği” başlığı altında ele almış, “Ayama” terimini de “Bir köyde ve kentte aynı kişi adını taşıyanları ayırt etmek için kullanılır.” şeklinde açıklamıştır (Banguoğlu, 2007: 515). Günay Karağaç da söz konusu kelime grubunu Banguoğlu'na benzer bir şekilde, “birleşik adlar ve unvan öbeği” başlığının “özel ad öbeği” alt başlığıyla ele alıp incelemiştir.

grubu”nu; birleşik isimler ise “birleşik isim grubu”nu oluşturur. Türleri farklı olsa da kuruluş bakımından benzer olan yapılardan birleşik fiillerden oluşan yapıları “birleşik fiil grubu” kabul etmek, birleşik isimlerden oluşan yapıları “birleşik isim grubu” dolayısıyla “kelime grubu” olarak kabul etmemek bilimsel bir yaklaşım değildir.

“Birleşik isim grubu”nun dilbilgisi kaynaklarında farklı şekillerde ele alınması “hanımeli, biçerdöver, gecekondü, günebakan” gibi yapılardan oluşan “birleşik isim grubu” ile “Yaşar Kemal, Mehmet Akif Ersoy, Mustafa Kutlu” gibi birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadlarından oluşan “kişi ismi grubu”nun birbirine karışmasına sebep olmuştur. Yapı ve kuruluş bakımından farklı olan bu iki kelime grubunun başta terim adı olmak üzere tanımı, yapısı ve kuruluş özellikleri ile sınırlarının belirlenmesini zorlaştıran söz konusu durum, zamanla içinden çıkılmaz bir hal alarak sadece birleşik isim grubu ile kişi ismi grubunun değil, aynı zamanda kelime grupları ve sözdiziminin dolayısıyla Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesine zarar verecek boyutlara ulaşmıştır.

Bu çalışmada, Türkçe’nin tarihî gelişim ve değişim süreci ile söz dizimi özellikleri esas alınarak birleşik isim grubu bütün yönleriyle incelenmiştir. Öncelikle birleşik isim grubunun farklı dilbilgisi kaynaklarındaki ele alınış biçimleri, dilcilerin bu konudaki benzer ve farklı görüşleri eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmiştir. Bu irdeleme neticesin birleşik isim grubu ile ilgili sorunların tartışılması sağlandıktan sonra bu kelime grubunun terimi, tanımı, yapısı, kuruluşu, yazılış şekli, unsurları, bu unsurların içerikleri, cümle ve kelime grupları içerisindeki yeri ile cümledeki görevleri bakımından ele alınıp bütün özellikleri belirlenmiştir. Daha sonra bu özellikler Türk edebiyatının seçkin eserlerinden alınan cümlelerle örneklendirilmiştir. Böylece birleşik isim grubu ile ilgili eskiden beri tekrar edile gelen doğruluğu tartışmalı bilgilerin düzeltilmesine, bu kelime grubunun tanımı, terim adı, sınırları ve özelliklerinin belirlenmesine, dolayısıyla doğru öğrenilmesi ve öğretilmesine katkıda bulunulmaya çalışılmıştır.

## 2. TÜRKİYE TÜRKÇESİNDE BİRLEŞİK İSİM GRUBU

Tek bir varlığı, nesneyi ya da kavramı karşılamak üzere belirli dilbilgisi kuralları çerçevesinde bir araya getirilen birden fazla kelimedenden oluşan birleşik isimlerin oluşturduğu kelime grubuna *birleşik isim grubu* denir. Dilbilgisi kaynaklarında “*ism-i mürekkep, mürekkep isim, birleşik isim grubu, isim öbeği, bileşik ad, birleşik isim, birleşik isim öbeği, öbek isim*” gibi farklı şekillerde adlandırılan bu kelime grubunun en çok kabul gören doğru terim adı *birleşik isim grubudur*. Türkiye Türkçesinde sıkça kullanılan bir kelime gruplarından biridir.

### 2.1. Birleşik İsim Grubunun Kuruluşu ve Yapısı

- ✓ Birleşik kelimeler, yeni bir anlam bütünlüğü oluşturan birden çok kelimedenden oluştuğu için söz diziminde kelime grubu hüviyetindedir. Bu sebeple şekil bilgisindeki birleşik isimler, kuruluş şekilleri ve amaçları aynı olduğu için söz diziminde birleşik isim grubu hüviyeti taşırlar.

*Alapaça hiç zaman kaybetmeden ve kimseye haber vermeden bir plan yapmış, bostanciağanın adamlarından hızlı davramp yedi kuledeki hana gelerek Rukâl ile beni kaçırmıştı. (BÖİA/İP)*

*Neyse, buna da şükür... Sekiz sene Anadolu’da ortamekteplerle öğretmen okullarında resim hocalığı etmekten anamız ağladı, bir yolunu bulup buraya kapağı atmasaydık, daha da ağlayacaktı...’’ (BBG/SA)*

*Eskişehir’de, demiryolu raylarını söküp eriterek top kamasi yapanlar varmış. (Y/YKK)*

*Gündoğusundan delicesine esen rüzgârın dört bir yana savurduğu kasvetli bulutların arasından bir anda dolunayın gümüşümsü ışığı tıpkı bir şelâle gibi Galata’nın üzerine döküldü ve Arap Camii’ni ve Surp Krikor ile Aya Nikola Kiliseleri’ni, inşası Cenevizli tüccarlara kırk sekiz bin altına patlayan o yüksek kuleyi ve taşları kapkara kesme taşlardan örülü surları dünyevî bir nura boğdu. (A/İOA)*

*Ama ruhumuz böyle gökyüzlerinde uçup dururken birdenbire yere inip insan küçüklüğü ile karşılaşmak ne tuhaf oluyor. (KO/SA)*

*Ama buna rağmen, bazı tuttuğunu koparır, sebatlı ressamlar ümitlerini kesmiyorlar, günün birinde herhalde beyaz bir yatın Sarayburnu’nu dönerek Kızkulesi’nin önüne demirleyeceğine inanıyorlardı. (BBG/SA)*

*Sekiz sene Anadolu’da ortamekteplerle öğretmen okullarında resim hocalığı etmekten anamız ağladı. (BBG/SA)*

- ✓ Birleşik isim grupları, bir anlam bütünlüğü oluşturmak üzere bir araya getirilmiş kelimelerden oluşur ve “*isim+isim / sıfat+isim / isim+fiilimsi / isim+çekimli fiil / çekimli fiil+çekimli fiil*” gibi çok değişik şekillerde kurulur: *hanımeli, aslanagızı, sivrisinek, gelgit, biçerdöver, gecekondü, indibindi* gibi.

*Sınıfların bir kısmı bende, duvarlar, kalın demir parmaklıklarla etrafi çevrilmiş tecrithaneler; kanunun, küçük yaşları sebebiyle hapisanelere, menfalara, darağaçlarına sevk edemediği minimini mücrimlere mahsus “ıslahevleri” tesiri yapar. (A/RNG)*

*Gene geçen seferki gibi, kitaplar altüst olmaya, eşyalar süngülenmeye başladı. (Y/YKK)*

*Baş kadınefendinin kin ve kıskançlık dolu bakışları arasında Rukâl, bir huri gibi süzüldü Sultan Murat'ın odasına. (BÖİA/İP)*

*Dün keresteci Hasan'ın oğluna İstanbul'da yakalandığı belsoğukluğunu çabuk geçirsin diye Ultraseptil bulmuştu ya! (HB/SFA)*

*Fakat niçin ilkbahar, bu tabiatın şeytani, beni yirmi sene evvel baştan çıkarmadı? (YÖ/ÖS)*

*Duvarlardaki raflarda, kan tutanlar için oğulotu, şeytancersi ve binbirdelik otundan mamûl merhemler ve haplar; küplemeye ve kalp teklemesine karşı çiftototu, tavşandudağı ve güveyfenerinden yapıma macunlar ve fitiller; egzama ve frengi için dulaptalotu, farekulağı ve çayirmelikesinden damıtılan iksirler ve gargaralarla dolu cam kavanozlar bulunuyordu. (A/İOA)*

*O adam emmioğlu imiş; yoldan geçerken ağılın önünde rast gelmiş, şöyle duvarın dibinde biraz konuşmuşlar... (Y/YKK)*

*Müracaat edenlerin içinde bakkal dükkânlarındaki -Allah'ın hikmetinden- bir kocaman kara binlik zeytinyağı şişesine bile bir şey olmamış bir hafız efendinin karısı da bu fakirler arasında değil miymiş? (HB/SFA)*

✓ Birleşik isim grupları başta isim tamlaması ve sıfat tamlaması olmak üzere çeşitli kelime gruplarının kalıplaşarak bir varlık, nesne veya kavrama isim olmasıyla oluşmuştur.

*On altısından sonra da hiç olmazsa haftada bir ortaokulu, ayda bir hapishaneyi boylar olmuştu. (KO/SA)*

*Necla'yi eniştesinin yanına başörtüsü ile çıkarmaya bile çalışmıştı. (YD/RNG)*

*Eve dönmeden önce bu kez sağlı sollu atkestanesi, akasya ve çınar ağaçlarının arasından Meydan'a doğru yürüdü Mücellâ. (M/NB)*

*Gerçi bir ay sonra İstanbul sokakları sakinleşip insanlar yavaş yavaş sokağa çıkmaya başladıkları vakitte, Bedesten'de kurulan bir mezatta Hasankaleli Ömer Nef'i Efendi tam otuz iki altına satın almıştır beni, sırf Efendim Fuzûli'nin hatırasına saygı olsun diye. (BÖİA/İP)*

*Nitekim tersanedeki Kalyonlar Kâtibi Yağlıkazık Recep Ağa, damadına Azap Kapısı'nda yaptıracığı ahşap ev için aldığı borcu ödememek amacıyla, rüşvet vererek mumcubaşı emrindeki kolcuları tefeci Salamon Efendi'nin başına musallat etmişti. (A/İOA)*

*Görevim fahişeleri hizaya dizmek, hadlerini bilmeyen müşterilerin akıllarını başlarına getirmek, kabakuvvet kullanarak onun bunun gözünü korkutmaktı. (A/EŞ)*

*Karşı yoldan kamyonlar, otobüsler, otomobiller, biçerdöverler, at arabaları geçiyordu. (YÖ/YK)*

*Kupkuru, kapkara bir kocakarı... (Y/YKK)*

✓ Çok çeşitli kelime grupları şeklinde kurulan yapılar kalıplaşarak bitişik yazılmaya başladığından itibaren esas vasıflarını kaybederek birleşik isim grubu hüviyeti kazanırlar.

*Mutfakların, fırınların, cephane meydanının, balıkhanenin, kayıkhanenin, Kubbealtı'nın, Sepetçiler Köşkü ve diğer köşklerin arasında yıllar akıp gitti. (BÖİA/İP)*

*Yüz bin tane küçücük düğme kadar sümüklüböcek yaparız. (YÖ/YK)*

*Başmuharrir ağız aramakta ustaydı. (HB/SFA)*

*İnsanlar ne kadar garip; tamlığın değil de eksikliğin yolunu gözlüyor ve gitgide eksilen hilâli yeniden gördüğü zaman oruç tutuyor, bayram yapıyor, ay başlatıyor, yıl başlatıyor. (BÖİA/İP)*

*Sonra evin içini birdenbire kadınlar erkekler doldurdular çığlık çığlığa. (YÖ/YK)*

*Benden başka eve gelen erkekler hep hısım, akraba, hep sütoğul, ahret evlâdı filândı. (YÖ/ÖS)*

*Adamın sadece uzun turnaklı ayakları, koltukaltıları, apış arası ve benzeri iğrenç uzuvları, sirke ve içyağı gibi burcu burcu kokmuyor, bunun yanında, her ne kadar tağşiş edilmiş olsa da hatırı sayılır miktardaki gümüş akçenin o nefis rayihası da sabık zangocun hassas burnuna geliyordu. (A/İOA)*

*Bir adam evin camlarını kırar. Bir erkek, bir polise bir havagazi lambasının ışığında cebindeki bütün parasının aşırıldığından şikâyet eder. (HB/SFA)*

*İkisi de evli olan büyük oğullarının yardımı ile küçük oğlu Süleyman'ı ve bir tanecik kızı Feride'yi ortaokula gönderiyordu. (B/SA)*



*Önde çarşaflarının içinde Büyükhanım ve Zehra, arkada ben, Tekfurçayır'ın rampasını tırmanıyoruz. (NA/NB)*

✓ Birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler, isim, sıfat, zamir, zarf gibi isim soylu kelimeler olabileceği gibi fiilimsi, çekimli fiil hatta cümle şeklinde de olabilir: *dedikodu, biçerdöver, yanardöner, çekyat, kapkaç, imambayıldı* gibi.

*Ağabeyimize ve amcamıza mektup yazarak senin Adana'ya dönüşünde nişanımızın yapılmasını istedim. (SM/ANA)*

*Bilmeyen birine, meşe palamudu alçakgönüllü ve kırılğan gözüdür. (A/EŞ)*

*Daha dibe varmadan paramparça olurdu. (YÖ/YK)*

*Belki de zavallı, hayat yolculuğunun bu merhalesinde artık, akıta akıta gözyaşını tüketmişti. (A/İOA)*

*Kocakarı soğuklarının son günlerinde ayrıldık Diyarbakır'dan. (BÖİA/İP)*

*Geminin iskelesine adım atar atmaz sandalcıyla birkaç tayfa, kalyon güvertesini solgun bir ışıkla aydınlatan fenerin altında ona yılışık yılışık sokulup bilmediği bir dilde 'ayakbastı parası' dediler. (BÖİA/İP)*

*Sonra bir tanesinin muayenehanesinde toplanarak iklimin kendilerine ettiği hıyaneti Cenabı Hakka protesto etmişler. (HB/SFA)*

*Kendimi Kuşdili çayırında, Yoğurtçu deresinin kenarında sanıyorum. (Y/YKK)*

*Yarım saat kadar süren boğuşmadan sonra iki taraf birbirlerini tanıyıp dost düşman belli olmuş, kılıçlar çekilip çakaralmazlar ele gelmişti. (BÖİA/İP)*

*Kocakarılar, Zeynep Kadından örnek alıp mütemadiyen sövüp sayıyorlar. (Y/YKK)*

*Sen efendi adamsın, git derdini muayenehanesinde anlat. (B/SA)*

✓ Çok çeşitli kelime grupları şeklinde bir araya gelip kalıplaşarak bir varlık, nesne veya kavrama isim olan birleşik isim grupları, şekil bilgisinde birleşik isim hüviyetinde olduğu için tek kelimedenden oluşan isimler gibi değerlendirilir. Aldıkları yapım ve çekim ekleri kelime grubunun sonuna gelir.

*Akağaların beklediği orta kapıdan girip arz odasına vardığımda Kanun Koyucu'nun Bağdat'ta dokuz akçe maaş bağladığı Efendim Fuzûli'yi hatırlayıp hakkında övücü sözler ettiğini hatırlıyorum. (BÖİA/İP)*

*Ayağının başparmağını avucunun içine aldı. (Y/YKK)*

*Öbür kazaskerler arkadaşlarının mağlubiyetine bakarak, ağız aramadıklarına için için seviniyorlar, "sükût sözden hayırlıdır!" hikmetini hatırlıyorlardı. (EK/ÖS)*

*Bu yüzden çiftçiler ya ipeği seçerler, ya ipekböceğini. (A/EŞ)*

*Hekim Efendi "Getir oğlum, getir" dedi, sonra Büyükhanım'a döndü. (NA/NB)*

*Hiçbir yerde, Mustafa Kemal'in İsmet Paşa'ya, İsmet Paşa'nın Mustafa Kemal'e çektiği telgraflar, alevden birer satır halinde, gökyüzüne çizildi mi? (Y/YKK)*

*Dostluğumuz uzun sürdü, sonra da birbirimizi yitirdik. (YÖ/YK)*

*Buraya, bir akşamüstü, alacakaranlıkla geldikti. (Y/YKK)*

*Büyükanası hiç mi hiç adım bile söylemiyordu onun. (YÖ/YK)*

*Yine de bu gedik, karayemişe rağmen ev ile sokak arasında açılmış bir geçitti. (M/NB)*

*Altmış beş akçe yevmiye ve üç kuruşluk ganimet uğruna katılmak zorunda olduğu uzun ve kanlı bir deniz seferinden kurtulmak için kendisine tanınan böylesine cazip bir teklifi aklı başında hiçbir kişiöğlü geri çevirmezdi. (A/İOA)*

✓ Bir anlam bütünlüğü oluşturmak üzere bir araya gelerek kalıplaşan birden fazla kelimedenden oluşan birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler arasında yardımcı unsur - asıl unsur ayrımı kalmadığından bu kelimelerin yerleri değişmez.

*Candarmalar, candarma yüzbaşı durmuşlar onu böylece seyreyliyorlar. (YÖ/YK)*

*Meşkhane de suznaklar, zirefkendler, nihaventler, ruhavi ve hicazlar çalınırken çöl kızı Leylâ'nın hayaliyle mest olduğum nice zamanları geride bırakmıştım. (BÖİA/İP)*

*Çarkçıbaşı ile ikinci kaptan, birinci mevki salonuna gelmişler. (P/SA)*

*Tam bu esnada, gökyüzünün uzak bir noktasından dört beş uçağın pervane homurtularını duyduk (Y/YKK)*

*Sarayburnu'ndan dönerken tüm yelkenleri foravele edilip rüzgârı sancaktan aldığı için iskele tarafına yatan kalyon, apaz seyriyle Ahır Kapı önünden sanki gizlice geçerken selâm topu bile atmadı. (A/İOA)*

*Tepebaşı'nın arkasındaki kanepelere oturmuş. (HB/SFA)*

*Onunla birlikte karaborsada röntgen filmi arıyor. (B/SA)*

*İsfahanla Acemaşiranı birbirinden ayırmak kimsenin aklından geçmez. (SAE/AHT)*

*Yüz bin tane küçükük düğme kadar sümüklüböcek yaparız. (YÖ/YK).*

✓ Birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler, gerçek anlamında kullanılabileceği gibi biri ya da tamamı gerçek anlamının dışında da kullanılabilir.

*Yedikule zindanlarına tıklmış tembel mahkûmlar gibiyim. (BÖİA/İP)*

*Anneannesinin Boşnak köklerinden gelen, kendinden sarı, pırl pırl saçları, çıkık elmacık kemikleri, buğulu elâ gözleri ve bütün bu soğuk tip özelliklerini yerle bir eden, gamzeli taze gülüşüyle üniversitede peşinden koşan pek çok delikanlı vardı. (KH/BU)*

*Önce bana olmadık dalkavukluklar yapan Lütfi bir gün geldi. (YÖ/YK)*

*Memleketin bir kabadayısının yüzüne bakacak halim kalmamıştı. (KO/SA)*

*Tereyağını nar bahçesinin içinde yedi bitirdi. (YÖ/YK)*

*Ama ruhumuz böyle gökyüzlerinde uçup dururken birdenbire yere inip insan küçüklüğü ile karşılaşmak ne tuhaf oluyor. (KO/SA)*

*Sırtı kalın kabuklu böcekler, güneşin altında yanardöner yankılanarak kayalıklara, yollara, ovalara sıvanmışlardı. (YÖ/YK)*

*Kırbaç Süleyman ve Ali Reis sayılmazsa, seyir zâbiti Abuzer Reis, gemi hekimi, odabaşı ve topçubaşının yaşama alanı burasıydı. (A/İOA)*

*Halil Safa, Büyükhanım ve Hacıbey ise hiç uyumadılar. (NA/NB)*

*Hatta harabelerde yaşayan yüz elli yaşındaki Çingene kocakarıya dahi gittim, olur da Şems'in büyü yaptırması yahut falına baktırması gelmiştir diye. (A/EŞ)*

✓ Genellikle kalıplaşmış yapılardan oluşan birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler arasında tam bir kaynaşma olduğu için söz konusu kelimeler bitişik yazılır.

*Onların yırtık şalvarları ve kırmızı mintanlarıyla yalınayak gelişlerini, sonra hâki elbiseleri içinde, kâh sırtüstü, kâh yüzükoyun düşüp ölçüşlerini görüyorum. (Y/YKK)*

*Antonio, dün bütün gün, kod çizelgesinde yer alan üçgen, kare veya dikdörtgen flamaların karşılıkları olan harfleri ezberlemeye çalıştı. (BÖİA/İP)*

*Tulum peyniri, tereyağı, bal da vardı. (YÖ/YK)*

*Başmuharrir cenaplarının karşısına çıktık. (HB/SFA)*

*Kuşluk vaktine doğru beraberce yola düzülüp operatör İrfan'ın muayenehanesine gittiler. (B/SA)*

*İçlerinden babacan bir binbaşı bana dedi ki: "Doğrusu; Eskişehir'in düşüşünden sonra bizi takip etseydi halimiz yamandı fakat etmedi. (Y/YKK)*

*Aramızdaki bütün anlaşmazlıklara rağmen yeryüzünde, o benim tek dostumdu. (Y/YKK)*

✓ Birleşik isim grubunu oluşturan kelimelerin önceki vurguları yerini bu kelime grubunun vurgusuna bırakır ve birleşik isim grubunu oluşturan kelimeler eşit bir şekilde vurgulanır.

*Şu gürül gürül yağın kırkikindi yağmuru geçerse çardağa bile çıkılabilir. (M/NB)*

*Şunun, bunun yardımı, hapishane müdürünün himayesi, ara sıra yazdığı muskalar sayesinde şöyle böyle geçiniyor, fakat mahpuslar arasında laf taşıdığı, müdüre ispiyonculuk ettiği için, herkesten hakaret görüyordu. (KO/SA)*

*Yanımda götürmezsem yetimhaneye götüreceklerin iş, Jandarma Efendi öyle dedi. (NA/NB)*

*Mora Yarımadası görünmez olduğunda vakit de akşama yaklaşıyordu. (BÖİA/İP)*

*Her zaman olduğu gibi gemiciler tabiatüstü ve insanın içini ürperten konularda kafalarını yorarlarken, alacakaranlıkta Amat, Matapan Burnu'na doğru yaklaşıyordu. (A/İOA)*

*Kendimi Kuşdili çayırında, Yoğurtçu deresinin kenarında sanıyorum. (Y/YKK)*

*Bütün coğrafya kitaplarını altüst etmiş, yeni nazariyemle sevgilimin elini tutabilmişim. (HB/SFA)*

*Evet, bir terzihane atölyesi, bir ressamın, bir heykeltıraşın atölyesinden çok caziptir. (YÖ/ÖS)*

*Tanyeri ağarmasına rağmen kış taraftaki fenerin ışığı henüz söndürülmemişti. (A/İOA)*

✓ Türkiye Türkçesinde tamamı bitişik yazılan tek kelime grubu, birleşik isim grubudur.

*Aşağısı, gündoğusu uçurumdu. (YÖ/YK)*

*Eloğlu birbirinin elinden ekmeğini almak için kurt gibi bekliyormuş. (B/SA)*

*Hasan sukabağından yaptığı kafeslere koyuyordu bu mavi, som mavi kuşları. (YÖ/YK)*

*Çünkü sanat, yeryüzünde ve insanların içinde olup bitenleri konu edinir. (BBG/SA)*

*Başta ağanın on altı yaşlarındaki yuvarlak yüzlü, al yanaklı, siyah kâküllü, mor şalvarlı, başörtülü, gözleri yerde, utangaç gelini olmak üzere hepsi elimizi öptüler; yerlere diz çöküp bağdaş kurdular. (DDY/ŞN)*

*Bana bir köle olduğumu yeniden hatırlatan bu ucuz alışveriş, köleliğimi unutup sultanlar gibi yaşamaya alışverişimin bütün acısını çıkarttı. (BÖİA/İP)*

*İkisi de evli olan büyük oğullarının yardımı ile küçük oğlu Süleyman'ı ve bir tanecik kızı Feride'yi ortaokula gönderiyordu. (B/SA)*

*Kazdağlı tomarcının çenesi alabildiğine aşağı sarkmış, meselenin çapraşıklığından olsa gerek, alını iyice kırışmıştı. (A/İOA)*

✓ Birden çok kelimedenden oluşan ve bitişik yazılan özel isimler birleşik isim grubu hüviyetindedir.

*Bir araba içinde geçmişti Hacıbey'in önünden Sultan Hamid. (NA/NB)*

*Akdeniz'in sesi şiir gibiydi. (BÖİA/İP)*

*Karadeniz'den bildircin akını başladı mı, o da avcılarla beraber gider, yağmurlu günlerde çocukların bile eğilip yerden kuş topladığı bu ava katıldı. (KO/SA)*

*Anlayacağın İstanbul ve Gülcemal, ağırladık, az izledik birbirimizi. (NA/NB)*

*Emeti Kadın. Sivrihisar'ın da İzmir'in yanında adı mı okunur. (Y/YKK)*

*Uzaktan Anadolu yakasının köylerini, öteki pencereden Bozburnu, acık denizi; birbiri üstüne yığılmış lodos bulutlarını seyredeceğim. (HB/SFA)*

*Ama Gülbahar Sultan bu kurtuluştan sonra elini buradan çekmemiş. (NA/NB)*

*Ona serbest olsaydı Erenköy'ünden başka nereye gidebileceğini sordum. (DHK/PS)*

*Sesini tanıdım, tanıdım, dedim, yaaaa Halil, Çolakoğlu Halil değil misin? Benim, ben; dedi. (YÖ/YK)*

*Yolumun üstündeki dağları, nehirleri, sarp ve çetin geçitleri, Sakarya'yı, Bozdağ'ı, Acıdağ'ı yok farz ederek, hemen hemen, gözü kapalı yürüyorum. (Y/YKK)*

✓ Birden çok kelimedenden oluşan yer adları genellikle bitişik yazıldığından bu tür isimler, kuruluş şekilleri nasıl olursa olsun, birleşik isim grubuna girer.

*Edirnekapı ve Eyüp mezarlıklarında, Karacaahmet meşherinde birkaç gün dolaştıktan sonra, bir Ahmet Zamani Efendi nasıl olsa bulunacaktı. (SAE/AHT)*

*Ertesi sabah cesedinin Sarayburnu'ndan bir çuvala konularak balıklara yem edildiği haberi İstanbul sokaklarında dalga dalga yayıldığında ise Sülün Muslu'nun acaba nasıl bir hata yahut saygısızlık yaparak ölüme çarptırıldığına dair derin düşüncelere daldı. (BÖİA/İP)*

*Çanakkalede'de bulunmuş olan Mehmet Ali, Mustafa Kemal adını hatırlıyor. (Y/YKK)*

*Dört yerinden karnını deştiği adamlar bir hafta sonra Haydarpaşa'ya, trene yürüye yürüye gidiyorlar. (B/SA)*

*Gördüm, diyor, trenler Ankara 'dan Eskişehir 'e boyuna asker taşıyor ve Eskişehir 'den Ankara 'ya vagon dolusu erzak gidiyordu. (Y/YKK)*

*Biraz daha yürüdükten sonra, Bahçekapı taraflarındaki manavların önünde yavaşladı. (P/SA)*

*Haymana ve Sivrihisar havalisini geçen bütün yollardan bulanık bir göç seli akmaya başladı. (Y/YKK)*

✓ Bazı birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler ses veya hece kaynaşması gibi birtakım ses olayları neticesinde içe içe geçmiştir: *kaynana, cumartesi, hastane, kahvaltı, sütlaç postane, böyle, nerede* gibi. Birleşim isim hüviyetini sürdüren bu tür yapılar, gün geçtikçe birleşik isim grubu hüviyetini kaybetmektedir.

*Böyle güzel çiçekleri nerede topladınız.*

*Pazartesi ve cumartesi günleri işyerinde beraber kahvaltı yaparız.*

*Kaynanam çok güzel sütlacın nasıl yapıldığını bilir.*

*Bir kardı gibi kurularak, kostaklanarak geziyor hapisanede, herif kanlı olmuş da, tuuuuh, senin boynun devrilsin uyuz oğlu uyuz. (YÖ/YK)*

*Çarşı pazar, bakkal manav, elektrik su faturası, belediye, postane, hastane gibi değil. (M/NB)*

✓ Bazı birleşik isim grupları Arapça ve Farsça gibi dillerin kurallarına göre kurulan kelime gruplarının kalıplaşmasıyla oluşmuştur.

*Paris 'e gittiğim vakit Sadi Carnot Reiscumhurdu. (DHK/PS)*

*İlk önce vapuru iskelede beklememek için Mihrimah Camii 'ni dolaştılar, sonra Üçüncü Ahmet 'in annesinin camiine girdiler. (H/AHT)*

*Bundan dört sene evvel küçük bir kız, minimini bir Darümuallimat mezunu olarak buraya gelmiş... (A/RNG)*

*Mehmet Ali ile arkadaşlarının yirmi dört saate kadar behemehâl Eskişehir 'de olmaları gerekiyor. (Y/YKK)*

*Zihnindeki tanzimeyi tamamladıktan sonra mahkeme binasındaki müddeumumîyi aratmayacak bir sesle Mücellâ 'ya döndü. (M/NB)*

*Zümrüdüanka masalı bunun için çıkmıştır. (Y/YKK)*

*Zehra Hanım, düşündüklerinin doğruluğuna inanmakla beraber, bir yabancıнын yanında mağlup olmaktan korkuyor, ağzını açmıyordu. (A/RNG)*

## **2.2. Birleşik İsim Grubunun Cümle ve Kelime Grupları İçerisindeki Yeri**

✓ Birleşik isim grupları, cümle veya kelime grupları içerisinde genellikle isim görevinde kullanılır.

*Alapaça 'nın gelmediğini gören bostanciağa pirenlenip bir haftıye de onun ardına takıvermişti. (BÖİA/İP)*

*Sekiz sene Anadolu 'da ortamekteplerle öğretmen okullarında resim hocalığı etmekten anamız ağladı. (BBG/SA)*

*Zeytinyağında kavrulmuş soğandan ibaret bu yemek, başporsunun nezaretinde, uzatılan taslardaki peksimetlerin üzerine kepçe kepçe dökülüp üleştirildi. (A/İOA)*

*Halbuki onun asıl işi vinççilik olduğu için, gemi bir limandan ayrılınca öteki limana varıncaya kadar başaltı kamarasında yatıp uyumalıydı. (P/SA)*

*Artırdığı para ile bilfarz yemekhaneler için sofrta takımı yahut sınıflar için ders aletleri tedarik eder. (A/RNG)*

*Bazı günler, Eskişehir 'e kadar yayan koşacak gibi oluyorum. (Y/YKK)*

*Bazı, Sarıköy istasyonuna giden yolun üstünde durup, gelenden geçenden savaşa dair haber soruyorum. (Y/YKK)*

✓ Birleşik isim grupları, cümle veya kelime grupları içerisinde sıfat görevinde kullanılabilir.

*Bir ay önceki cevabın hemen ardından hazır edilmiş esericedit kâğıt, zarfıyla birlikte köşedeki masanın üzerinde daima hazır dururdu ama sabit kalem her defasında biraz aranırdı. (M/NB)*

*Çirişikleri çiçeklerinde arılar, kara, yanardöner arılar, sanca, bal arıları, boncuklu, mavi arılar. (YÖ/YK)*

*Bu hasta halinle İstanbul gibi yere derman aramaya gelmişsin, seni yüzüstü bırakmak hemşeriliğe sığar mı? (B/SA)*

*Ağırbaşlı Fikret, gürlütünün bu son safhasında annesine gizli gizli yardım ediyordu. (YD/RNK)*

*Yıkılan, sönen Akkoyunlu hanedânının enkazı üstünde Şah İsmail serseri bir saltanat kurmuştu. (YÖ/YK)*



*Ben görmedim, fakat Mehmet Ali'nin söylediğine göre muhtarın karısını, adı bilinmeyen bir illet sekiz yıldan beri öyle bir evirip kıvrımış, o kadar karmakarışık bir hale sokmuş ki, bacaklarını kollarından, kollarını bacaklarından ayırmanın imkânı yokmuş. (Y/YKK)*

*Karmakarışık bir söz kalabalığının içinde sarsak sarsak, kendinden geçmiş dolanıp duruyordu. (YÖ/YK)*

*Gözlerinin önüne gerçek ya da gerçekdışı imgeler geliyordu. (A/İOA)*

✓ Birleşik isim grupları, cümle veya kelime grupları içerisinde zarf görevinde kullanılabilir.

*Bir akşamüstü, evin damunda oturuyordum. (Y/YKK)*

*Gemi terzisinden aldığı bir parça kadife ile o akşamüstü hohlaya hohlaya borusunu parlattı durdu. (A/İOA)*

*Bizim köy bu kış gününde bir ilkbahar kadar ılık, kokulu, kirlidir. (HB/SFA)*

*Ertesi gün öğleye doğru hava sertliğini kaybetti, akşamüstü büsbütün sakinledi. (P/SA)*

*Bir sıcak çağıldıyordu Anavarza kayalıklarından akarsuya doğru. (YÖ/YK)*

*Genç kaptanla İstanbul'un güzellikleri, resim sanatının incelikleri üzerinde biraz konuştuktan sonra, -kaptan da pek o kadar iyi Fransızca bilmediği için, gitgide daha kolay anlaşmışlardı- Tevfik gitmek için doğruldu. (BBG/SA)*

*Gün ısıdı ışıyacak, arkalarında at ayakları tapırtıları duydular, geriye dönüp baktılar, arkalarından beş tane atlı doludizgin geliyor. (YÖ/YK)*

*Sonunda Kerim Hasan Anavarza'nın gün doğusunda Savrun suyunda çimerken çırılçıplak yakaladı. (YÖ/YK)*

✓ Birleşik isim grupları diğer isimler gibi tek bir varlık, nesne ya da kavramı karşıladıkları için cümle veya kelime grupları içerisinde tek kelimedenden oluşan isimler gibi muamele görürler.

*Bir anaokuluna dönüşen evde çalışmadığı için bazı geceler üniversitede yatar olmuştu. (KH/BU)*

*Dalkavukluk ettiği kişi dişini geçireceği birisiyse tam arkasından başlardı o adamla kavgaya. (YÖ/YK)*

*Hele, yeni yetişen delikanlılarla genç kızlara ne yapıp yapıp mutlaka bu eksikliğini hissettirmeye çabalardım. (Y/YKK)*

*Genellikle Kostantiniye'deki Sokak çocuklarından subaşı tarafından yakalanan talihsizler, yarım akçe yevmiyeyle kalyonlara bu iş için teslim edilirdi. (A/İOA)*

*Bütün bu tadların aynı masada, üstelik el emeği olarak yan yana gelebilmesi için günlerce önceden listeler yapar, alışverişe çıkar, ince ince hazırlanırdı. (KH/BU)*

*Bir defa, bir rasathane dürbünüyle aya bakmıştım. (Y/YKK)*

*Maarif müdürü ile başmuallim birbirlerini hürmetle severlerdi. (A/RNG)*

✓ Birleşik isim grupları, başka bir kelime grubunun içerisinde yer alabilir.

*Osmanlı başkentine gitmekte olan Basra hazinesiyle karşılaşacaklarını bilselerdi, şüphesiz daha kalabalık gelirler ve ilerideki sarp kayalıklardan birinde pusu kurarlardı. (BÖİA/İP)*

*İçimi bir külhanbeylik havası sarar. (HB/SFA)*

*Bizim köyün denizinde, karabatakların boyunlarını uzatarak denize baktıkları, birdenbire uskumru sürülerine doğru daldıkları görülür. (HB/SFA)*

*Bir subay çizmelerini birbirine vura vura emirler verdi. (YÖ/YK)*

*Ne büyükanası, ne köylüler, ne Zala, ne de bir kimse anasından hiç söz etmedi. (YÖ/YK)*

*Ufak, çipil gözlerine sürme çekti ve sürdüğü hacıyağı iyice dağılsın diye o uzun ve seyrek sakalını sıvazladı. (A/İOA)*

*O anda Settarhan'ın içinden bir sigara yakmak ve duvara yaslanarak tüttürmek geçti. (NA/NB)*

*Çarşıağası İskender Zopuroğlu avanesi ile beraber çıkageldi. (UH/MK)*

### **2.3. Birleşik İsim Grubunun Cümledeki Görevleri**

✓ Birleşik isim grubu, cümlede özne görevinde veya özne görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

*Önce bana olmadık dalkavukluklar yapan Lütfi bir gün geldi. (YÖ/YK)*

*Başmuharrir ağız aramakta ustaydı. (HB/SFA)*

*İnsan içgüdüüsü ise bozuktur. (Y/YKK)*

*Annenin başörtüsü beyazdı değil mi? (A/İOA)*

*Çarkçıbaşı yine üst güvertede ydi. (P/SA)*

*Uyanan celladın kendilerini suçüstü yakaladığını gören kısa boylu mahkûm, “Affet bizi!” diye nida etti. (A/İOA)*

*“Kaç yaşında?” diye sordu Nigâr Hanımefendi. (NA/NB)*

*Bir muayenehanesi var, içindeki aletleri İstanbul’un bir hastanesinde görmezsin, Almanya’dan hususi gelmiş. (B/SA)*

*Ne Urumeli kaldı, ne Şam, ne Girit... (Y/YKK)*

✓ Birleşik isim grubu, cümlede düz tümleç görevinde veya düz tümleç görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

*Tereyağını nar bahçesinin içinde yedi bitirdi. (YÖ/YK)*

*Dedikodunun kıymetsiz bir şey olduğunu ortaya sürmek de doğru değil...(HB/SFA)*

*Ayağının başparmağını avucunun içine aldı. (Y/YKK)*

*Kafalarını kazıtacak parayı bir türlü çıkıştıramadıkları için, gemi berberi bunların saçlarını koyun kırkma makasıyla kırpar, böylece eğri büğrü, biçimsiz kafatasları meydana çıkardı. (A/İOA)*

*Yanımda bir Singer dikiş makinesi ile birtakım kesekâğıtları var. (HB/SFA)*

*Katlayıp cebine yerleştirdi, sonra biraz ilerideki bekleme yerine giderek Beşiktaş tramvayını gözlemeye başladı.” (P/SA)*

*Ama bir ipucu vereyim: Ona ‘efendimiz’ deriz, hatta daha ileri gidip ‘devletlü’ tâbirini de kullanırız, işte bu adamdan bahsediyorum. (A/İOA)*

*Sen büyümüş, kocaman babayiğit olmuşsun bre Hasan. (YÖ/YK)*

✓ Birleşik isim grubu, cümlede dolaylı tümleç görevinde veya dolaylı tümleç görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

*Karadeniz’den bildiricın akını başladı mı, o da avcılarla beraber gider, yağmurlu günlerde çocukların bile eğilip yerden kuş topladığı bu ava katıldı. (KO/SA)*

*Amcaları, babası onun kadarken Binboğalarda sürü sürü koyun güdüyorlarmış. (YÖ/YK)*

*Bana dediğine göre, adamakıllı yaşlandığı için olsa gerek, sarayın müneccimi İshak Efendi gökyüzünde bazı garip olayların cereyan ettiğini, mesela yıldızların birbirlerinden uzaklaştıklarını söylemiş. (A/İOA)*

*Akdeniz yolculuğuna bir sandık içerisinde çıkmak istemezdim. (BÖİA/İP)*

*Ara sıra işlerinin yüzüstü kaldığından bahsetse bile, Avni’nin “Siz artık zahmet etmeyin, ben kendim gider gelirim” yollu tekliflerini asla kabul etmiyor, onunla birlikte karaborsada röntgen filmi arıyor. (B/SA)*

*İnsanlar birdenbire içimin mahallesinin caddelerini, meyhanelerini doldururlardı. (HB/SFA)*

*1650 tarihindeki isyanda Samsoncu Ömer şehrin yakılmasını ocak elebaşlarına açıkça teklif etmişti. (BŞ/AHT)*

✓ Birleşik isim grubu, cümlede zarf tümleci görevinde veya zarf tümleci görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

*Babasının öldüğünü büyükanası ağlarken anladı. (YÖ/YK)*

*Merdiven başında tekrar başmuallim ile karşılaştı. (A/RNG)*

*Efendim Fuzûli, hiçbir ihtimali göz ardı etmiyor, Süryani kütüphaneciye verdiği sözü tutarak BC’nin ve BUAM’ın sırrını koruyordu. (BÖİA/İP)*

*Başım dönmese, sabaha kadar sırtüstü yatıp bu engin şehrâyini seyredeceğim. (Y/YKK)*

*Orada bu mevsimde sabaha karşı poyraz tarafından şiddetli bir rüzgâr başlar ve günbatımına kadar sürer. (A/İOA)*

*Bir nefer, kaputunu omuzuna atmış, yağlı tahtalar üzerine uzanmış yatan bu erkekli, kadınlı, çocuklu kalabalığın üstünden aşarak ayakyoluna varabilmek için uğraşiyor. (P/SA)*

*Yabanî kedilikten, zehirli yılanlığa geçer ve gitgide, hayalimizin ölçemeyeceği kadar derin, nihayetsiz ve tuzlu kötülük denizinde, gülerek çırılçıplak yüzmeğe başlar. (Y/YKK)*

*Hele hele rüzgâraltı iskotalarını lava ettiklerinde teknenin hızı daha da arttı. (A/İOA)*

✓ Birleşik isim grubu, cümlede yüklem görevinde veya yüklem görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

*Lütfi, köpürmüş, ağzından köpükler saçarak, kendisini öfkesine kaptırmış veryansın ediyordu Hasana. (YÖ/YK)*

*Önüne gelene dalkavukluk eder. (YÖ/YK)*

*Birkaç köylü ile hoşbeş ettim. (Y/YKK)*

*Badik Ahmet, semtin en eski kabadayılardan. (YÖ/ÖS)*

*Kim olursa olsunlar, bu dağ kolunun adamları konuksever kişilerdir. (YÖ/YK)*

*Karımın ölümünden sonra ev altüst oldu. (YD/RNK)*

✓ Birleşik isim grubu, cümlede bağımsız tümleş görevinde veya bağımsız tümleş görevinde olan bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

*Mehmet Bey –başöğretmen- hasta olduğu için dün okula gelmedi.*

*Anneanneciğim, seni çok seviyorum.*

### 3. SONUÇ

Türkiye Türkçesinde sıkça kullanılan kelime gruplarından biri olan birleşik isim grubu, tek bir varlığı, nesneyi ya da kavramı karşılamak üzere belirli dilbilgisi kuralları çerçevesinde bir araya getirilen kelimelerden oluşur: *günebakan, hanımeli, gecekondu, aslanağzı, vurdumduymaz, bilgisayar* gibi. Başta isim tamlaması ve sıfat tamlaması olmak üzere çeşitli kelime gruplarının kalıplaşarak bir varlık, nesne veya kavrama isim olmasıyla oluşan birleşik isim grupları, farklı kelime grupları şeklinde kurulan yapıların esas vasıflarını kaybedip kalıplaşmasıyla oluşur. Dilbilgisi kaynaklarında “*ism-i mürekkep, mürekkep isim, birleşik isim grubu, isim öbeği, bileşik ad, birleşik isim, birleşik isim öbeği, öbek isim*” gibi farklı terim adlarıyla anılan bu kelime grubunun en çok kabul gören doğru terim adı *birleşik isim grubudur*.

Birleşik isim grupları, isminden de anlaşılacağı üzere şekil bilgisinde “birleşik isim” olarak adlandırılan yapıların söz dizimindeki karşılığıdır. Şekil bilgisinde “birleşik kelime” olarak adlandırılan yapılar, yeni bir anlam bütünlüğü oluşturan birden çok kelimedenden oluştuğu için söz diziminde kelime grubu hüviyeti taşır. Bu sebeple, kuruluş şekilleri ve amaçları aynı olduğu için şekil bilgisinde “birleşik fiil” olarak adlandırılan yapılar, sözdiziminde “birleşik fiil grubu”; “birleşik isim” olarak adlandırılan yapılar ise, “birleşik isim grubu” hüviyetindedir. Ancak sınırları henüz tam olarak belirlenemediğinden, Türkçe dilbilgisi ve söz dizimi kitaplarında genellikle birleşik isim grubunun birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi adı ve soyadlarından oluştuğu ifade edilmektedir. Oysa şekil bilgisinde “birleşik isim” olarak adlandırılan yapılardan oluşan birleşik isim grubu ile birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ya da kişi ad ve soyadlarından oluşan kişi ismi grubu yapı ve kuruluş bakımından farklı kelime gruplarıdır. “Birleşik isim grubu” şekil bilgisinde “birleşik isim” olarak kabul edilen yapıların söz dizimindeki karşılığı iken “kişi ismi grubu” birden fazla kelimedenden oluşan kişi adları ile kişi ad ve soyadlarından oluşur. Dolayısıyla yapıları, kuruluşları ve özellikleri bakımından birbirinden çok farklı olan bu iki kelime grubu aynı kategoride değerlendirilemez.

Çeşitli kelime grupları şeklinde bir araya gelip kalıplaşarak bir varlık, nesne veya kavrama isim olan birleşik isim grupları, “*isim+isim / sıfat+isim / isim+fiilimsi / isim+çekimli fiil / çekimli fiil+çekimli fiil*” gibi çok değişik şekillerde kurulur: *hanımeli, aslanağzı, sivrisinek, gelgit, biçerdöver, gecekondu, indibindi* gibi. Bu kelime gruplarını oluşturan kelimeler, isim, sıfat, zamir, zarf gibi isim soylu kelimeler olabileceği gibi fiilimsi, çekimli fiil hatta cümle şeklinde de olabilir: *dedikodu, biçerdöver, yanardöner, çekyat, kapkaç, imambayıldı* gibi. Türkiye Türkçesinde kullanılan bazı birleşik isim grupları ise, Arapça ve Farsça gibi dillerin kurallarına göre kurulan kelime gruplarının kalıplaşmasıyla oluşmuştur: *Darülmualimat, behemehâl, Reisiscumhur* gibi.

Birleşik isim grupları, şekil bilgisinde birleşik isim hüviyetinde olduğu için tek kelimedenden oluşan isimler gibi değerlendirilir. Aldıkları yapı ve çekim ekleri kelime grubunun sonuna gelir. Bu kelime gruplarını oluşturan kelimeler arasında yardımcı unsur - asıl unsur ayrımı kalmadığı gibi bu kelimelerin yerleri de değişmez. Söz konusu kelimeler, birleşik isim grubu içerisinde yer alırken gerçek anlamında kullanılabileceği gibi biri ya da tamamı gerçek anlamının dışında da kullanılabilir.

Genellikle kalıplaşmış yapılardan oluşan birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler arasında tam bir kaynaşma olduğu için söz konusu kelimeler genellikle bitişik yazılır. Birden çok kelimedenden oluşan ve bitişik yazılan özel isimler ile yer adları kuruluş şekilleri nasıl olursa olsun, birleşik isim grubuna girer. Bu sebeple Türkiye Türkçesinde tamamı bitişik yazılan tek kelime grubu, birleşik isim grubudur.

Bazı birleşik isim gruplarını oluşturan kelimeler ses veya hece kaynaşması gibi birtakım ses olayları neticesinde içe geçmiştir: *kaynana, cumartesi, hastane, kahvaltı, sütlaç postane, böyle, nerede* gibi. Birleşik isim hüviyetini sürdüren bu tür yapılar, gün geçtikte birleşik isim grubu hüviyetini kaybetmektedir.

Birleşik isim grubunu oluşturan kelimelerin önceki vurguları yerini bu kelime grubunun vurgusuna bırakır ve birleşik isim grubunu oluşturan kelimeler eşit bir şekilde vurgulanır.

Birleşik isim grupları, cümle veya kelime grupları içerisinde genellikle isim görevinde, bazen de sıfat ve zarf görevinde kullanılır. Bu kelime grubu, tek kelimedenden oluşan isimler gibi tek bir varlık, nesne veya kavramı karşıladıkları için cümle veya kelime grupları içerisinde tek kelimedenden oluşan isimler gibi muamele görürler. Genellikle iki kelimedenden oluşan birleşik isim grupları, başka bir kelime grubunun içerisinde de yer alabilir.

Birleşik isim grubu, cümlede özne, düz tümleç(nesne), dolaylı tümleç, zarf tümleci veya bağımsız tümleç görevlerinde ya da söz konusu görevleri üstlenen bir kelime grubu içerisinde bulunabilir.

### KAYNAKÇA

1. AÇIKGÖZ, Halil - Muhammet YELTEN (2005) *Kelime Grupları*, Doğu Kütüphanesi, İstanbul.
2. AKTAN, Bilâl (2016) *Türkiye Türkçesinin Söz Dizimi*, Gazi Kitabevi, Ankara.
3. BANGUOĞLU Tahsin (2000) *Türkçenin Grameri*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
4. BÖLER, Tuncay (2019) *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Kesit yayınları, İstanbul.
5. BULAK, Şahap (2017) "*Türkçe Öğretiminde Terim Sorunu*" Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Bilgi Şöleni, Atatürk Üniversitesi, 12-14 Mayıs 2017, Erzurum.
6. DELİCE, H. İbrahim (2012) *Türkçe Sözdizimi*, Kitabevi Yayınevi, İstanbul.
7. DEMİR, Celal (2009) "*Türkçe Dil Bilgisinde Terminoloji Sorunu*", Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 54 (2006/1) , 81-100.
8. DİZDAROĞLU, Hikmet (1976) *Tümce Bilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
9. EKER, Süer (2005) *Çağdaş Türk Dili*, Grafiker Yayınları, Ankara.
10. ERGİN, Muharrem (2006) *Türk Dil Bilgisi*, Bayrak Yayınları, İstanbul.
11. GENCAN, Tahir Nejat; (1979) *Dilbilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
12. HATİBOĞLU, Vecihe (1972) *Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
13. HATİBOĞLU, Vecihe (1982) *Türkçenin Sözdizimi*, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Basımevi, Ankara.
14. KARAAĞAÇ, Günay (2011) *Türkçenin Sözdizimi*, Kesit Yayınları, İstanbul.
15. KARAHAN, Leyla (1999) *Türkçede Söz Dizimi –Cümle Tahlilleri*, Akçağ Yayınları, Ankara.
16. KORKMAZ, Zeynep (1992) *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
17. ÖZKAN- Mustafa-Veyisi SEVİNÇLİ (2011) *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Akademik Kitaplar Yayınevi, 3. Baskı, İstanbul.
18. ÖZKAN, Abdurrahman- Mustafa TOKER- Ufuk Deniz AŞCI (2016) *Türkiye Türkçesi Söz Dizimi*, Palet Yayınları, Konya.
19. ÖZKAN, Abdurrahman (2018) "*Bir Söz Dizimi Terimi: Özel İsim Grubu*", SUTAD, Bahar 2018; S.43 s.1-11.
20. ÖZMEN, Mehmet (2013) *Türkçenin Sözdizimi*, Karahan Kitabevi, Adana.
21. TOPALOĞLU, Ahmet (1994) *Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*, Ötügen Yayınları, Birinci Basım, İstanbul.
22. ZÜLFİKAR, Hamza (1991) *Terim Sorunları ve Terim Yapma Yolları*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.



## Örnekler İçin Taranan Eserler ve Kısaltmaları

- A/EŞ* : Aşk /Elif Şafak  
*A/İOA* : Amat /İhsan Oktay Anar  
*A/RNG* : Acımak / Reşat Nuri Güntekin  
*B/SA* : Böbrek / Sabahattin Ali  
*B/BBG* : Beyaz Bir Gemi / Sabahattin Ali  
*BŞ/AHT* : Beş Şehir / Ahmet Hamdi Tanpınar  
*BÖİA/İP* : Babil'de Ölüm İstanbul'da Aşk / İskender Pala  
*DDY/ŞN* : Domaniç Dağlarının Yolcusu / Şükûfe Nihal  
*DHK/PS* : Dokuzuncu Hariciye Koğuşu / Peyami Safa  
*EK/ÖS* : Eski Kahramanlar / Ömer Seyfettin  
*H/AHT* : Huzur / Ahmet Hamdi Tanpınar  
*HB/SFA* : Havada Bulut / Sait Faik Abasıyanık  
*KH/BU* : Karayel Hüznü / Buket Uzuner  
*KO/SA* : Katil Osman / Sabahattin Ali  
*M/NB* : Mücella / Nazan Bekiroğlu  
*NA/NB* : Nar Ağacı / Nazan Bekiroğlu  
*P/SA* : Portakal / Sabahattin Ali  
*SAE/AHT* : Saatleri Ayarlama Enstitüsü /Ahmet Hamdi Tanpınar  
*SM/ANA* : Sevgi Mektupları / Arif Nihat Asya  
*UH/MK* : Uzun Hikâye / Mustafa Kutlu  
*YD/RNG* : Yaprak Dökümü / Reşat Nuri Güntekin  
*Y/YKK* : Yaban / Yakup Kadri Karaosmanoğlu  
*YÖ/ÖS* : Yüksek Ökçeler / Ömer Seyfettin  
*YÖ/YK* : Yılanı Öldürseler / Yaşar Kemal