

ISSN: 1308-5298

**TO**  
**ID**

**TARİH**  
**OKULU**  
**DERGİSİ**

**JOURNAL OF**  
**HISTORY**  
**SCHOOL**

**JH**  
**OS**

**Yıl/Year:16, Sayı/Issue:LXIV, Haziran/June 2023**



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

*Journal Of History School*  
*Tarih Okulu Dergisi*

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

**Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School**

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

*Journal of History School* dergisi yılda altı defa yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. *Journal of History School* dergisinde yayınlanan tüm yazıların yayın hakları **Tarih Okulu Dergisi**'ne aittir.

Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Kaynak gösterilmek koşuluyla alıntı yapılabilir.

Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

*Journal of History School*, Uluslararası hakemli ve indeksli bir dergi olup Dergipark üyesidir. **ULAKBİM Tr Dizin, Index Copernicus, Sobiad, MLA, Semantic Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarindex, Araştırmak, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmak, ISAM, Türk Eğitim İndeksi ve Academic Research Index** tarafından taranmaktadır.

*Journal of History School* is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in [www.johschool.com](http://www.johschool.com).

*Journal of History School* has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of *Journal of History School*. It can be quoted as long as referred to the Johs.

The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.

**ISSN: 1308-5298 (Baskı) 2148-4260 (Elektronik)**

**Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXIV- Haziran/June 2023**

*Journal Of History School*  
*Tarih Okulu Dergisi*

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

**Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School**

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**Baş Editor:** Prof. Dr. Ahmet KARA

**Editör:** Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

**E-mail:** [yenitarihokulu@gmail.com](mailto:yenitarihokulu@gmail.com)

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

# Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

Web: <http://www.johschool.com>

**JOHSCHOOL**

*Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXIV- Haziran/June 2023*

**Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**  
**International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences**

**Baş Editor:** Prof. Dr. Ahmet KARA

**Editör:** Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

# Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

## Alan Editörleri

Prof. Dr. Nuri GÖMLEKSİZ	Eğitim Bilimleri	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Nesrin SİS	Filoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Naci İSPİR	İletişim Felsefesi	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. M. Zafer DANIŞ	Sosyal Hizmetler	Sakarya Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa YAĞBASAN	Uygulamalı İletişim	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Haldun EROĞLU	Genel Türk Tarihi	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Ali ESGİN	Genel Sosyoloji ve Metodoloji	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Cem ŞAKTANLI	Müzik Eğitimi	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Doç. Dr. Bilal TUNÇ	Tarih / Türkiye Cumhuriyeti Tarihi	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Murat KEÇİŞ	Orta Çağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer DEMİR	Eskiçağ Tarihi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Uğur DEMLİKOĞLU	Yeniçağ Tarihi	Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. Azmi ÖZCAN	Yakınçağ Tarihi	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Doç. Dr. Ebru BOZPOLAT	Eğitim Programları	Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ	Sosyal Bilgiler Eğitimi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Ayhan ÇİNİCİ	Fen Bilgisi Eğitimi	Ordu Üniversitesi

Doç. Dr. Binnaz KOCA	Resim / Grafik	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Recep ÖZMAN	Arkeoloji	İnönü Üniversitesi
Dr. Arif YILDIZ	İşletme	Adıyaman Üniversitesi
Dr. Salih TELLİOĞLU	Pazarlama	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi
Dr. Fuat ŞANCI	Sanat Tarihi	Adıyaman Üniversitesi
Doç. Dr. Sevim GÜLLÜ	Beden Eğitimi ve Spor	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU	Türk Dili ve Edebiyatı	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim AKKAŞ	Sosyoloji	Binali Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Eyüp SEVİMLİ	Matematik Eğitimi	Tokat Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA	Türkçe Eğitimi	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Mesut GÜN	Yabancılara Türkçe Öğretimi	Mersin Üniversitesi
Dr. Fatih DEĞİRMENÇİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sevda KARACA	Coğrafya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Munise DURDU	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hüsamettin KARATAŞ	İlahiyat	Fırat Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radyo Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi  
**Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School**  
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences  
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**DANIŞMA KURULU**

- Prof. Dr. Gabor AGOSTON, Georgetown Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. İsmail AKA, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Dilek BARLAS, Koç Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Laurence BROCKLISS, Oxford Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Enver ÇAKAR, Fırat Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Özer ERGENÇ, Bilkent Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Erdal FIRAT, St. Clements Institute, Kamboçya  
Prof. Dr. Mehmet ERSAN, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Paul FREEDMAN, Yale Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Jonathan M. HALL, Chicago Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Şükrü HANİOĞLU, Princeton Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Cemal KAFADAR, Harvard Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Cüneyt KANAT, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Stephen MITCHELL, Exeter Üniversitesi, İngiltere  
Prof. Dr. Alun MUNSLOW, Chichester Üniversitesi, İngiltere  
Prof. Dr. Mehmet ÖZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Doğan ÖZLEM, Yeditepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Antonella ROMANO, Avrupa Üniversitesi Enstitüsü  
Prof. Dr. Richard Candida SMITH, Berkeley Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Önhan TUNCA, Liège Üniversitesi, Belçika  
Prof. Dr. Dmitriy D. VASILYEV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya  
Prof. Dr. Levent YILMAZ, Bilgi Üniversitesi, Türkiye

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi  
**Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School**  
International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences  
ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**YAYIN KURULU**

- Prof. Dr. Seçil Karal AKGÜN, ODTÜ, Türkiye  
Prof. Dr. Yusuf AYÖNÜ, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Recep BOZTEMUR, ODTÜ, Türkiye  
Prof. Dr. Şerife CENGİZ, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa DAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Fevzi DEMİR, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Temuçin Faik ERTAN, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Turan GÖKÇE, Kâtip Çelebi Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Sadettin GÖMEÇ, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Müzeyyen GÜLER, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Dimitris KYRTATAS, Thesselia Üniversitesi, Yunanistan  
Prof. Dr. Abdülkadir ÖZCAN, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Süleyman ÖZKAN, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mustafa Hamdi SAYAR, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. John E. WOODS, Chicago Üniversitesi, ABD  
Prof. Dr. Mustafa YILMAZ, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Adnan ÇEVİK, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Yuriy AVERYANOV, Rusya Bilimler Akademisi, Rusya  
Doç. Dr. Teyfur ERDOĞDU, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Abdülhamit KIRMIZI, İstanbul Şehir Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Yenal ÜNAL, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Doç. Dr. Yonca KÖKSAL, Koç Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hakan ERDEM, Sabancı Üniversitesi, Türkiye



## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**Adem KAV & Teymur EROL**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ BAĞLAMINDA AÇIK ÖĞRETİM  
ORTAOKULU TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ  
*Analyzing Distance Education Secondary School Turkish Textbooks in the Context of  
Digital Literacy Skills*

**999-1023**

**Ayşenur KULOĞLU, Burhan AKPINAR, Mehmet Nuri ÖĞÜT & Şeyda  
Nur HALİTOĞLU**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
STEM YAKLAŞIMINDA YENİ BİR AÇILIM: STREAM  
*A New Opening in The Stem Approach: Stream*

**1024-1041**

**Birsen SERHATLIOĞLU & Taha ORUÇ**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENME VE ÖĞRETME ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
*The Investigation of Relationship Between Primary School Teachers' Education  
Curriculum Literacy Levels and Teaching and Learning Approaches*

**1042-1071**

**Eyüp ZENGİN**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
ALMANCA YAN CÜMLE SİSTEMİNDE FARKLILIK ARZ EDEN  
“WEITERFÜHRENDE NEBENSÄTZE” (ANLAMCA BAĞIMSIZ YAN  
CÜMLELER) TÜRKÇEYE NASIL AKTARILMALIDIR?  
*How Should the German Non-Conforming Subordinate Clauses “Weiterführende  
Nebensätze” (Independent Subordinate Clauses) Be Translated to Turkish?*

**1072-1111**

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

## Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**Göksenin YAŞAR, Mert SOYSAL & Cevdet Alptekin KAYALI**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**BİRLEŞME VE SATIN ALMALARIN ALAN ŞİRKETİN PAY DEĞERİNE KISA VADELİ ETKİSİ**

*The Short-Term Effect of Mergers and Acquisitions on the Share Value of the Acquisition Company*

**1112-1124**

**Mevlûde BATUR**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**PALYATİF TOPLUMLARDA “ACI” VE “GERÇEKLİK” ALGISININ**

**DÖNÜŞÜMÜ: SOSYAL MEDYA ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA**

*Transformation of “Pain” and “Reality” Perceptions in Palliative Societies: A Study on Social Media*

**1125-1149**

**Muhammed Celal CAN & Seda KERİMGİL ÇELİK**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**AYRILIP BİRLEŞME TEKNİĞİNİN EMPATİK EĞİLİMLER VE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ**

*The Effect of the Jigsaw Technique on Empathic Tendencies and Attitudes toward Social Sciences Lesson*

**1150-1178**

**Ramazan AKSOY, Engin İŞ & Selman ALAS**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

*Evaluation of School Principals’ Toxic Leadership Behaviors According to Classroom Teachers’ Views*

**1179-1200**

**Recep BAYRAKTAR**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
TELEVİZYON REKLAMCILIĞINDA HEDEFLEME STRATEJİSİ ÜZERİNE BİR  
ARAŞTIRMA

*A Study on Targeting Strategy in Television Advertising*

**1201-1216**

**Tahsin Galip TEKİN**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
TÜRKİYE'DE YAZILAN KRİPTO PARA TEMALİ DOKTORA TEZLERİNİN  
BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

*Bibliometric Analysis of Doctoral Dissertations Written in Turkey With Cryptocurrency  
Theme*

**1217-1236**

**Uğur ÖZHAN & Yalın Kılıç TÜREL**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERSLERİNDEKİ  
ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ  
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

*An Examination of The Relationship Between Primary School Students' Learning Styles  
and Their Opinions About Interactive Whiteboard Use in Classrooms*

**1237-1262**

**Yakup ÖZTÜRK, Tolga AYDIN & Sertaç SERT**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article  
SAĞLIK ÇALIŞANLARININ SAĞLIK TURİZMİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN  
BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

*A Research on Determining of Health Tourism Awareness Levels Of Health Workers*

**1263-1277**

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

## Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**Yunus ÇOLAK**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

TURKIYE'S DECISION ON THE MARCH 1 MOTION: A NEOCLASSICAL  
REALIST ANALYSIS ATTEMPT

*Türkiye'nin 1 Mart Tezkere Kararı: Neoklasik Realist Bir Analiz Denemesi*

**1278-1294**

**Necmettin KÜRTÜL**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİME HAZIR BULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ  
UYARLAMA ÇALIŞMASI

*The Adaptation of Readiness Scale for Online Education at Higher Education*

**1295-1311**

**Ömer Murat ÖTER & Abidin DAĞLI**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

İLKOKULLARIN ÖRGÜT SAĞLIĞININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE  
İNCELENMESİ

*Investigation of Organizational Health of Primary Schools in Terms of Some Variables*

**1312-1334**

**Sedat MADEN & Bahtiyar GÜL**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DİSİPLİNLER ARASILIK BAĞLAMINDA  
İNCELENMESİ: 6. SINIF ÖRNEĞİ

*Examination of Turkish Textbooks in Context of Interdisciplinary (6th Grade Example)  
An Investigation of The Difficulties Experienced by Parents of Children With Delayed  
Language in Early Childhood During the Covid-19 Process*

**1335-1362**

Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi

## Tarih Okulu Dergisi | Journal of History School

International Peer-Reviewed Journal of Social Sciences

ISSN: 1308-5298 (Print-Baskı) 2148-4260 (Online)

**Zuhal AYHAN**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

ARİSTO VE CİCERO YAŞLI MUTLULUĞU (MODERN ÇAĞDA YANSIMASI)

*Aristotle and Cicero Elderly Happiness (Reflection in the Modern Age)*

**1363-1381**

**Neşe TANIR**

**Makale Türü / Article Type:** Araştırma Makalesi / Research Article

AHMED SAİD'İN MUFASSAL HULÂSA-İ MÜNŞEÂT'I (İNCELEME-METİN)

*Ahmed Saîd's Mufasssal Hulâsa-i Münşeât (Review-Text)*

**1382-1405**

## **Editörden...**

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2023 tarihli LXIV. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 18 Araştırma makalesi bulunmaktadır. Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "hayata bütüncül bakan" bir felsefenin yatmasıdır.

Bugün LXIV. sayısı çıkan Tarih Okulu Dergisi'nin, gelecek sayılarla kendi içinde daha derin, daha bilimsel ve daha benimsenir olmak için mesafe kat ederken, aynı zamanda, başta yazarları olmak üzere, dergiye katkıda bulunan tüm ilgili çevresiyle birlikte "bilgi, bilim ve sanat" üreten bir ekolün odağı olacağı umundayız. Vizyonumuz bazı temel kabulleri dikte ettiren ve bu doğrultuda okurlarını etkilemeye çalışan bir tutumun aksine, her bireyin kendi özgürlüğünden hareketle ortaya koyduğu düşünce ve bilgilerin kaynağından beslenecek bir geleceğin inşası yönünde ilerleme imkânının ortaya konulmasıdır.

Derginin editörü olarak bilim dünyasına az da olsa katkı sunmaya çalışmanın heyecanı içerisinde olmakla beraber, bir bayrak yarışı gibi dergiyi daha da ileriye götürmek için Tarih Okulu Dergisinin tüm ekip arkadaşlarıma desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Beraber çıktığımız bu yolda Dergimizin LXIV. sayısına destek vererek onurlandıran yazarlarımıza, değerlendirme aşamasında kıymetli vakitlerini ayıran hakemlerimize ayrıca müteşekkirim. Yeni sayımızın bilim dünyasına katkı sağlaması ve diğer Tarih Okulu Dergisi sayılarında buluşmak dileklerimizle...

**Baş Editör:** Prof. Dr. Ahmet KARA

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67561>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	06.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	02.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Kav, A. & Erol, T. (2023). Dijital Okuryazarlık Becerileri Bağlamında Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 64, 999-1023.

## DİJİTAL OKURYAZARLIK BECERİLERİ BAĞLAMINDA AÇIK ÖĞRETİM ORTAOKULU TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Adem KAV<sup>2</sup> & Teymur EROL<sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmada; Türkçe Dersi Öğretim Programı'na (2019) uygun olarak yazılan açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin dijital okuryazarlık becerileri bağlamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda açık öğretim ortaokulu ders kitaplarında dijital okuryazarlık becerilerine uygun olan etkinliklerin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Dijital Okuryazarlık, Beceriler ve Hazırlık için Küresel Standartlar Çerçevesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelenip dijital okuryazarlık becerileri ile ilgili olan kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar çerçevesinde ders kitapları incelenmiştir. 5. sınıf Türkçe ders kitabı örgün eğitimde de kullanıldığı ve bu kademeye yönelik benzer çalışmalar yapıldığı için çalışma kapsamına alınmamıştır. Betimsel nitelik taşıyan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden birisi olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynağı 2022-2023 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulan ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Bu kitaplarda yer alan dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma etkinlikleri incelenmiştir. Yapılan incelemelerde; açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında toplam 72 okuma metni ve 518 etkinliğin bulunduğu belirlenmiştir. Bu etkinliklerden 28'inin, oransal olarak %14,28'inin dijital okuryazarlığa

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, [ademkavvv@gmail.com](mailto:ademkavvv@gmail.com), Orcid: 0000-0001-6636-9167

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, [erolteymur@gmail.com](mailto:erolteymur@gmail.com), Orcid: 0000-0003-1738-0858

uygun olduğu görülmüştür. Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında 156 etkinlikten 23'ünün (%14,74) 7. sınıf Türkçe ders kitabında 144 etkinlikten 21'inin (%14,58) ve 8. sınıf Türkçe ders kitabında 218 etkinlikten 30'unun (%13,76) dijital okuryazarlığa uygun olduğu anlaşılmıştır. Sonuç olarak dijital okuryazarlıkla ilgili etkinlik sayısının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular bağlamında açık öğretim Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasına yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Dijital Okuryazarlık, Ders Kitabı, Etkinlik, Türkçe Eğitimi, Öğretim Programı.

## **Analyzing Distance Education Secondary School Turkish Textbooks in the Context of Digital Literacy Skills**

### **Abstract**

In this study, it is aimed to evaluate the exercises in the 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks of distance education secondary school classes written in accordance with the Turkish curriculum (2019) in the context of digital literacy skills. For this purpose, an answer was sought to the question of what activities are appropriate for digital literacy skills in distance education secondary school textbooks. Within the context of digital literacy, lobal Standards for Skills and Preparation, the Turkish curriculum is examined, the outcomes related to digital literacy skills are determined and the textbooks are examined within the framework of these outcomes. The 5th grade Turkish textbook is not included in the study because it is also used in formal education and similar studies have been conducted for this level. In this descriptive study, document analysis, one of the qualitative research methods, is used. In the study, 6th, 7th, and 8th grade Turkish textbooks determined by the Ministry of National Education, which have been taught since the 2022-2023 academic year, is used as data sources. In these books, listening/monitoring, reading, speaking and writing activities are analyzed. According to the examinations, it is seen that there are 72 reading texts and 518 activities in the distance education secondary school 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks and only 14,28 percent of these are found to be suitable for digital literacy. It is determined that 23 out of 156(%14,74) activities in the 6th grade Turkish textbook of distance education secondary school were suitable for digital literacy, 21 out of 144(%14,58) activities in the 7th grade Turkish textbook are suitable for digital literacy, and 30 out of 218(%13,76) activities in the 8th grade Turkish textbook are suitable for digital literacy. It is observed that the number of activities related to digital literacy is extremely low. As a result, it has been determined that the number of activities related to digital literacy is not sufficient. In the context of the findings obtained, various suggestions were presented for the preparation of Turkish textbooks of distance education.

**Keywords:** Digital Literacy, Textbook, Activity, Turkish Education, Curriculum



## GİRİŞ

Teknoloji ve bilişim alanlarında ortaya çıkan gelişmeler özellikle 1950’li yıllardan sonra hız kazanmıştır. Değişimlerin hızla yaşandığı ve bu değişimlere ayak uydurmanın ihtiyaç haline geldiği 21. yüzyıl çağı, (Tunagür ve Aydın, 2021) insanları teknolojik aygıtlarla kuşatmış durumdadır. Okullar, evler, alışveriş merkezleri, sokaklar, hatta sürekli kullanılan cep telefonları bile teknolojinin en basit göstergesi ve uzantısıdır. Teknoloji sayesinde yüz yüze yapılan çoğu işler artık uzaktan, mobil uygulamalar üzerinden dijital ortamlarda yapılabilmektedir. Gündelik hayatta vazgeçilemeyen bu teknolojik araçlar, özellikle 20. yüzyılım ikinci yarısından sonra eğitim sektörüne de hızla dâhil olmuşlardır. Öğrenciler günlük yaşamda ve eğitim ortamlarında dijital cihazlarla etkileşim halindedir. Tablet, cep telefonu, bilgisayar, akıllı tahta gibi araçların ortaya çıkması bilgiye erişimi ve ulaşımı kolaylaştırmıştır (Maden, Maden ve Banaz, 2018). Son dönemlerde yaşanan bu teknolojik gelişmeler, oldukça yoğun ve hızlı gerçekleştiği için birçok alanda ihtiyaçlar ortaya çıkmış ve eğitimin gerçekleştirmek istediği birey profininde de yeni anlayışlara uygun değişimlerin gerçekleşmesi gerekli hale gelmiştir (Aydın ve Tunagür, 2021).

Günümüzdeki teknoloji sayesinde geleneksel eğitim algısı ve eğitime ilişkin kavramların anlaşılma biçimi değişmiştir. Bu değişim dil becerileri eğitimine de yansımıştır. Teknolojinin yoğun olmadığı dönemlerde kabul gören geleneksel okuryazarlık biçimleri, tekno-dijital dönüşümle birlikte çeşitlenmiş, bunun sonucunda farklı alanlardaki modern okuryazarlığın karşıladığı yetkinlikler gözden geçirilmiştir. Bilgisayarlar ve internet sayesinde yeni okuryazarlık becerilerinin önemi daha iyi anlaşılınca (Ertem, 2014), kaçınılmaz olarak dijital teknolojiyle uyumlu, gelişime ve değişime açık yetkinliklere ihtiyaç duyulmuştur. Modern çağa atıfta bulunan bu yeterlikler yeni okuryazarlık türlerine nüfuz etmeyi önemli bir eşik olarak belirlemiştir.

21. yüzyılım yaşamsal becerileri arasında sayılan okuryazarlık, sembollerle gerçekleştirilen bir eylemden ziyade pek çok zihinsel becerinin işe koşulduğu dil merkezli bir iletişim becerisi olarak ele alınmıştır (Aşıcı, 2009). Gilster (1997) tarafından okuryazarlık türlerinden biri olarak ilk kez kavramsallaştırılan dijital okuryazarlık; dijital kaynakları, araçları ve hizmetleri doğru bir şekilde kullanma ve bunları yaşam boyu süren öğrenmelere uygulama becerisi olarak tanımlamıştır. Martin ve Grudziecki’ye (2007, s. 255) göre dijital okuryazarlık, bireylerin belirli yaşam durumlarında iletişim, ifade ve sosyal eylem için dijital araçları kullanma farkındalığı, tutumu ve yeteneğidir.

Dijital okuryazarlığı değişmez bir tanımla ortaya koymak, sürekli gelişen teknolojik, kültürel ve toplumsal koşullar nedeniyle zordur (Helsper, 2008). Gelişen teknolojiyle birlikte dijital okuryazarlığın tanımının da değişmesi veya genişlemesi doğal bir sonuçtur. Başlangıçta dijital çağın baş döndürücü değişimine güçlü göndermelerde bulunmadan, çoğunlukla dijital öncesi dönemde ortaya çıkan yeniliklere göre anlamlandırılan dijital okuryazarlık, günümüzde teknoloji, bilgi, iletişim, medya gibi alanları kapsayan birçok okuryazarlığın çatı kavramı hâline gelmiştir. Kavram, dijital dünyada var olabilmek için hem bilişsel hem de teknik beceriler gerektiren bilgiyi tanımlamak, değerlendirmek, oluşturmak ve iletmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini doğru kullanabilme yeteneği biçiminde güncellenerek daha geniş bir perspektif kazanmıştır (Goodfellow, 2011; Sağiroğlu vd. 2020). Tanımlar incelendiğinde; dijital okuryazarlığın dijital dünyada veri elde etme, anlama, yorumlama, sentezleme ve değerlendirme süreçleri üzerine kurulu olduğu görülmektedir.

Pedagojik bir kavram olarak dijital okuryazarlık, eğitim ortamlarında dijital araç ve sistemlerin kullanımını sağlayacak teknik bilgilere sahip olunmasını, dijital okuryazarlığı olan öğrencilerin yetiştirilmesini, gelecekteki sınıf uygulamalarına hazırlık kapsamında öğretmen adaylarının bir dizi temel donanımla yetiştirilmesini kapsayan pek çok bileşeni içermektedir (Admiraal vd. 2016). Geleceğin eğitim ortamlarında öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital kaynakları etkin biçimde kullanmalarını desteklemek ve aynı zamanda teknolojinin kullanımı ve etkileri konusunda açık fikirli bakış açısı kazanmalarını sağlamak da dijital okuryazarlıkla ilgidir. Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital materyalleri ve medyayı kolayca kullanabilmesi, öğrenme süreçlerine daha çok katkı sunmasına olanak sağlayacaktır (Aydın, 2022). Mevcut olanla yetinmeyen ve sürekli güncellenen dijital dünya, teknolojilerin gelişen doğasını hesaba katar. Var olanı teknolojik sistemlere ve kullanımlarına göre revize eder (Janssen vd., 2013). Dijital teknolojideki hızlı değişim nedeniyle son dönemlerde Falloon (2020) gibi bazı araştırmacılar mevcut beceri odaklı dijital okuryazarlık vurgusunun terk edilmesini, bunun yerine gelecekte ihtiyaç duyulması muhtemel çeşitli bilgi, yetenek ve eğilimleri betimleyen daha geniş dijital yeterlik çerçevelerinin oluşturulmasını önermektedir.

Çağımızda bireylerin teknolojiden faydalanarak gerçek bilgiye ulaşma, sentezleme ve gerçek bilgiyi paylaşma yeterliğine sahip olması istenmektedir. Bu beklentinin karşılanması büyük ölçüde kişilerin dijital okuryazarlık kapsamında değerlendirilen becerilerine bağlıdır. Bu bağlamda dijital teknolojinin eğitim ortamlarıyla uyumlu hâle getirilmesi durumunda olumlu değişimlerin sağlanacağı ve verimliliğin artacağı varsayılmaktadır (Karataş ve Sözcü, 2013). Bu varsayımdan hareketle gelişmiş ülkeler başta olmak üzere pek çok ülkede

teknolojide meydana gelen gelişmelerin eğitim-öğretim süreçlerine yansıtılmasına yönelik girişimler bulunmaktadır (Pamuk vd., 2013; Teo 2011). Türkiye’de ise dijital teknoloji FATİH Projesi kapsamında eğitim ortamlarına taşınarak çalışmalar başlatılmış, özellikle sınıf ortamında, dijital okuryazarlık kazanılması gereken temel bir beceriye dönüşmüştür.

Dijital okuryazarlık becerisinin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere nitelikli araçlarla verilmesi önemlidir. Bu konuyla ilgili alan yazında pek çok çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalar genel olarak dijital okuryazarlık, dijitallik, teknoloji ve okuryazarlık kavramları olarak ele alınmıştır (Acar, 2015; Aytaş ve Kaplan 2017; Baştuğ, Keskin ve Atmaca 2016; Direkçi, Akbulut ve Şimşek 2019; Elçi, 2015; Erol ve Aydın, 2021; Eshet-Alkalai 2004; Gazi 2016; Hamutoğlu vd., 2017; Maden, Maden ve Banaz 2018; Martin, 2008; Mohammadyari ve Singh 2015; Önal 2010; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022; Price-Dennis, Holmes ve Smith 2015; Üstündağ, Güneş ve Bahçivan 2017).

Çalışmalar incelendiğinde, dijital okuryazar olan öğrencilerin teknoloji sayesinde, analitik düşünerek hayatlarında karşılaştıkları problemleri çözebileceği, toplumsal beklentilere cevap verebilecek beceriler kazanabileceği, sürekli gelişen teknolojik gelişmelere uyum sağlayabileceği, yaratıcı düşünme yeteneklerini harekete geçirebileceği, anlamlı ve özerk öğrenme süreçlerinde sorumluluk alabileceği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin süreç içerisinde bu becerileri elde etmelerinde ana dili eğitimini kapsayan Türkçe dersinin katkı sunabileceği değerlendirilmektedir.

Son yıllarda yayımlanan Türkçe dersi öğretim programlarında okuryazarlık becerilerine vurgu yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2019’da yayımladığı son Türkçe Öğretim Programı’nda; dijital okuryazarlık, çoklu okuryazarlık, eleştirel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı, bilim okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı, bilişim okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerine yer verdiği görülmektedir. Programdaki birçok kazanımın Türkiye Yetkinlikler Çerçevesinin bileşenlerinden biri olan “dijital yetkinlik”i kazandırmaya yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Bu becerilerin öğrencilere kazandırılmasında ders kitaplarının da önemli bir yeri bulunmaktadır. Çünkü ders kitapları öğrencilerin temel bilgi kaynağıdır. Gerek örgün eğitimde gerekse yaygın eğitimde en çok kullanılan ders materyalidir (Çerçi, 2016). Bu nedenle hem örgün eğitimde hem yaygın eğitimde hazırlanacak ders kitaplarının programın öngörülere doğrultusunda zengin içeriklerle hazırlanması okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında önemli işlevler yüklenmektedir.

Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitapları ile ilgili olarak alan yazın incelendiğinde pek çok çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir: Açık öğretim

ortaokullarına yönelik ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi (Altunkaya, 2013; Bulut, 2020), örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki kitapların karşılaştırılması (Yenen Avcı, 2016), metinlerdeki değerler (Kolaç ve Zenci, 2015), söz varlığı (Eren Akgün ve Sis, 2016), noktalama işaretleri (Yenen Avcı, 2020), etkinliklerin değerlendirilmesi (Sarıkaya, 2020), mizahi unsurlar (Şakiroğlu, 2021) tespit edilebilen çalışmalarda ele alınmıştır. Ancak açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmada, 21. yüzyılın önemli becerilerinden biri olan dijital okuryazarlığın açık öğretim ortaokul Türkçe ders kitaplarında hangi ölçüde ve nasıl yer aldığı belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda üç farklı açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitabında bulunan 518 etkinlik incelenmiştir. 5. Sınıf Türkçe ders kitabı örgün eğitimde de kullanıldığı ve bu kademeye yönelik benzer çalışmalar yapıldığı için çalışma kapsamına alınmamıştır. Çalışmada “Dijital okuryazarlık açık öğretim ortaokul Türkçe ders kitaplarına nasıl yansımıştır?” sorusunun yanıtı aranmıştır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar olayların diline dikkat eder. Olayları içinde buldukları duruma göre sistematik bir şekilde inceler (Creswell, 2007). Nitel araştırma yöntemlerinden olan dokümanlar önemli veri kaynağı olarak bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmada ders kitaplarındaki etkinlikler dijital okuryazarlık bağlamında incelenmiştir.

### **Araştırma Verileri**

Araştırmanın veri kaynağı T.C. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2022 yılında yayımlanmış olan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Çalışmada elektronik ortam aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır. Açık öğretim ortaokul Türkçe ders kitaplarına <http://aokul.gov.tr> adresinden Ekim- Kasım 2022 tarihlerinde ulaşılmıştır. Söz konusu kitaplar 2019’da yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki dijital okuryazarlık kazanımları gözetilerek incelenmiş, programdaki kazanımları karşılamak üzere tasarlanmış etkinlikler belirlenerek veri seti oluşturulmuştur.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde amaç daha önceden belirlenmiş verileri okuyucuya düzenli ve yorumlanmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları, metin etkinlikleri, dinleme/izleme, konuşma ve yazma etkinlikleri ele alınmıştır. Bunun için öncelikle ilgili alan yazın taranmıştır (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022). Daha sonra Dijital Okuryazarlık, Beceriler ve Hazırlık için Küresel Standartlar Çerçevesi (DQ Çerçevesi) göz önünde bulundurularak dijital okuryazarlık becerisi ile ilgili 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar dil beceri alanlarına göre tablolaştırılmıştır. Dijital okuryazarlık becerisini yordadığı değerlendirilen kazanımların seçimiyle ilgili güvenirliliği sağlamak için Türkçe eğitimi alanında çalışan iki akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

Açık öğretim ortaokulu ders kitaplarında dijital okuryazarlıkla ilgili etkinlikler, doğal olarak yürürlükteki öğretim programı doğrultusunda hazırlanmıştır. Bu nedenle öncelikle 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlardan dijital okuryazarlık becerilerine yönelik olanlar belirlenmiştir. Dijital okuryazarlıkla ilişkili kazanımlar Tablo 1'de verilmiştir:

**Tablo 1**

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda Dijital Okuryazarlık Becerisine Yönelik Kazanımların Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Beceri Alanı	Kazanım Kodları
6	Okuma	T.6.3.3/ T.6.3.31/ T.6.3.31/ T.6.3.31/ T.6.3.32/ T.6.3.33/ T.6.3.34/ T.6.3.35
	Yazma	T.6.4.11/ T.6.4.13
	Konuşma	T.7.2.1
7	Okuma	T.7.3.3/ T.7.3.27/ T.7.3.31/ T.7.3.32/ T.7.3.33/ T.7.3.34/ T.7.3.35
	Yazma	T.7.4.2/ T.7.4.10/ T.7.4.14/ T.7.4.17
	Konuşma	T.8.2.1
8	Okuma	T.8.3.3/ T.8.3.28/ T.8.3.29/ T.8.3.30/ T.8.3.31/ T.8.3.32/ T.8.3.33
	Yazma	T.8.4.11/ T.8.4.14/ T.8.4.17

Tablo 1 incelendiğinde, 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde dijital okuryazarlık becerileriyle ilişkili 33 kazanımın 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer aldığı görülmektedir. Söz konusu kazanımların ağırlıklı olarak okuma ve yazma becerileri alanlarına dağıldığı anlaşılmaktadır. 7 ve 8. sınıf düzeyinde konuşma becerisine yönelik birer kazanım yer almaktadır. 6. sınıf düzeyinde ise herhangi bir kazanım bulunmamaktadır.

Kazanımlar belirlendikten sonra açık öğretim ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler dijital okuryazarlık becerisiyle ilişkisi çerçevesinde incelenmiştir. Bu doğrultuda ders kitaplarındaki etkinlikler gözden geçirilmiş, dijital okuryazarlık becerilerine uygun olanlar tespit edilerek örneklendirilmiştir. Belirlenen etkinlikler Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2**

Açık Öğretim Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinde Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

No	Dijital Okuryazarlık İçeren Etkinliklerin;			Sayısı	Toplam Etkinlik Sayısı
	Ders Kitabındaki Yeri				
1	1.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			2	
2	Karar Vermenin Bilgeliği			1	
3	Gelecekte Popüler Olacak Meslekler			1	
4	2.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			1	
5	15 Temmuz			1	
6	4.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			1	
7	5.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			3	
8	6.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			2	
9	Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâle Geldi			2	
10	Nasa Mars'taki Kum Tepelerini Görüntüledi			1	
11	7.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			3	
12	Herkes Buluş Yapabilir			3	
13	8.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri			2	
Toplam				23 (%14,74)	156

Tablo 2’de görüldüğü gibi ders kitabındaki 156 etkinlikten dijital okuryazarlığa uygun olarak hazırlanmış etkinlik sayısı 23’tür (%14,74). Dinleme/izleme alanında dijital okuryazarlık becerisi kapsamına dâhil edilebilecek herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Konuşma becerisi kazanımlarına yönelik 5, okuma becerisi kazanımlarına yönelik 16, yazma becerisi kazanımlarına yönelik 2 etkinlik tespit edilmiştir. En fazla okuma, en az yazma becerisine yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

Kazanımların yer aldığı Tablo 1 ile etkinliklerin yer aldığı Tablo 2 karşılaştırıldığında; formların yönergelerine uygun biçimde doldurulmasını içeren T.6.4.13 kodlu kazanıma yönelik herhangi bir etkinlik tasarlanmadığı, bunun dışındaki diğer kazanımları karşılayan etkinliklere yer verildiği tespit edilmiştir. En fazla etkinlik bilgi kaynaklarının etkili biçimde kullanımını içeren T.6.3.33 kodlu kazanım kapsamında hazırlanmıştır. Ders kitabında ilgili kazanımlara yönelik örnekler birinci, ikinci ve üçüncü görsellerde yer almaktadır:

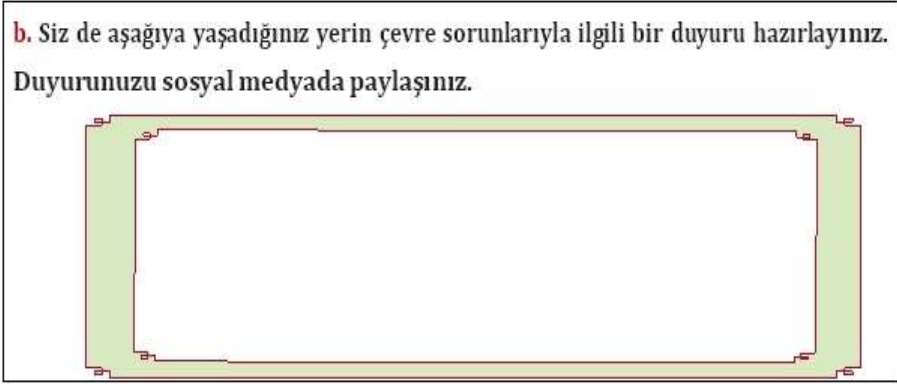
6.ÇALIŞMA			
a. “tı” uzantısı: “Türkiye Cumhuriyeti” anlamına gelen “Turkish Republic” kelimesinin kısaltmasıdır. Aşağıda belli başlı uzantılar verilmiştir. Bu uzantıları inceleyiniz.			
	Uzantı	Anlamı	İngilizcesi
	com.	şirket	company
	edu.	eğitim	education
	mil.	askeriye	military
	biz.	iş	business
	org.	topluluk	organization
b. Yukarıda verilen adreslerden hangisinin güvenilir olduğunu nedenleriyle yazınız.			

**Görsel 1. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 161)**

Birinci görselde yer alan etkinlik örneği, bilgi kaynaklarının güvenilirliği ile ilgili kazanımın (T.6.3.34) ders kitabına etkinlik olarak yansımalarıdır. Bilgi güvenilirliği

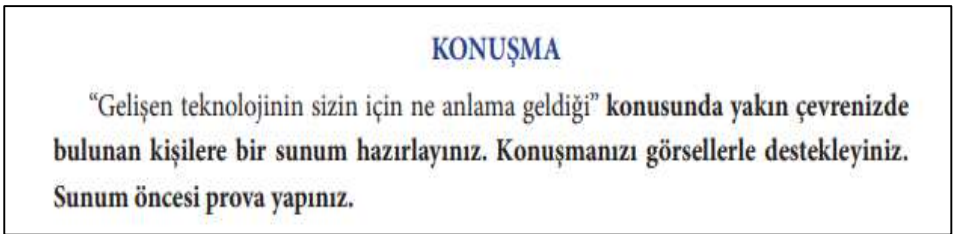
bakımından belli başlı uzantıları içeren internet sitelerinin güvenilir olabileceğini vurgulamak için tasarlanan etkinlikte özellikle "edu" ve "gov" uzantılı adreslerin güvenilir kaynaklar olduğu kavratılmaya çalışılmıştır.

Dijital okuryazarlık becerisine yönelik başka bir etkinlikte yazma becerisi ile sosyal medya ilişkilendirilmiştir. Etkinlik örneği ikinci görselde verilmektedir:



**Görsel 2.** *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 163)*

İkinci görseldeki etkinlik, öğrencilerin yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya teşvik edilmesini içeren T.6.4.11 kodlu kazanıma yöneliktir. Öğrencilerden çeşitli dijital ortamlarda araştırma yapması, araştırma sunucunda elde ettikleri verileri yazılı hale getirmesi ve yazdıklarını sosyal medyada paylaşmaları program beklentileri arasındadır. Açık öğretim ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan diğer bir etkinlik örneği dijital teknolojinin sıkça kullanılan araçlarından biri olan sunumla ilgilidir. Söz konusu etkinlik üçüncü görselde yer almaktadır:



**Görsel 3.** *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 186)*

Üçüncü görseldeki etkinlik, konuşma becerisi alanında, T.6.2.1 koduyla yer alan hazırlıklı konuşma kazanımıyla ilgilidir. Etkili bir sunumun ön hazırlık



gerektirdiği düşüncesinden hareketle, etkinlikte öğrencilerin belirlenmiş bir konuda birtakım görseller kullanarak sunum hazırlamaları ve sunum öncesinde prova yapmaları istenmiştir.

Açık öğretim ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerilerini kavratmayı hedefleyen etkinlikler üçüncü tabloda sunulmaktadır:

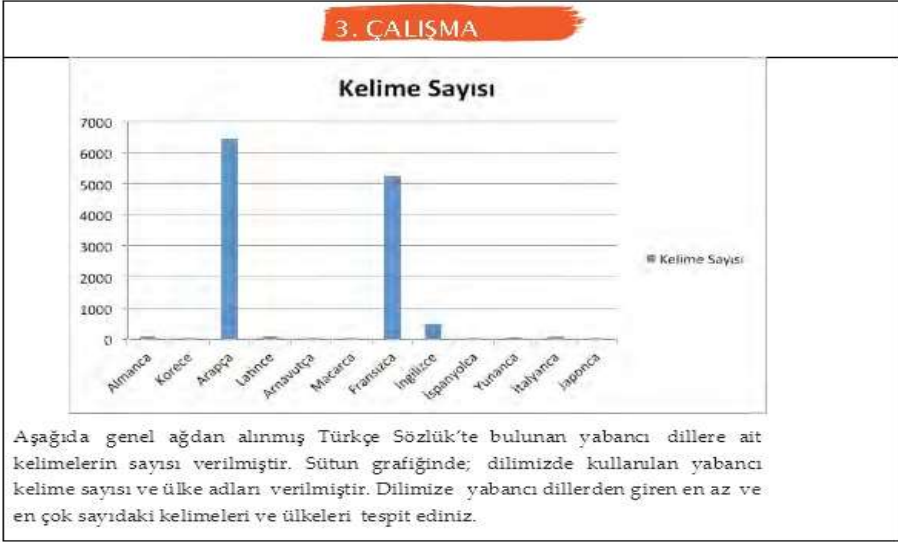
**Tablo 3**

Açık Öğretim Ortaokul 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinde Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Dijital Okuryazarlık İçeren Etkinliklerin;			Toplam Etkinlik Sayısı
No	Ders Kitabındaki Yeri	Sayısı	
1	Destanlar içinde: Dede Korkut	2	1
2	1.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	1	2
3	2.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	1	2
4	3.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	1	3
5	4.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	1	2
6	Türkçeye Ağıt	1	2
7	5.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	3	3
8	6.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	2	2
9	7.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	2	2
10	8.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	1	2
Toplam		21 (%14,58)	144

Tablo 3 incelendiğinde, ders kitabındaki 144 etkinlikten 21 (%14,58) tanesinin dijital okuryazarlığa uygun olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Dinleme/izleme becerisine yönelik herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Söz konusu etkinliklerden 4'ü konuşma becerisi, 11'i okuma ve 6'sı yazma becerisi kazanımlarına yöneliktir. 6. sınıf düzeyinde olduğu gibi, bilgi kaynaklarının etkili kullanımını içeren T.7.3.32 kodlu kazanımla ilgili etkinliklere ağırlık verildiği anlaşılmaktadır. 7. sınıf düzeyinde, dijital okuryazarlıkla ilgili olduğu değerlendirilen farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıların okunması (T.7.3.3), metindeki önemli noktaların vurgulanış biçimleri (T.7.3.27) ile bilgi

kaynaklarının güvenilirliği (T.7.3.33) kazanımlarına yönelik etkinlik tespit edilememiştir. Bunların dışında kalan ve Tablo 1’de gösterilen 9 adet dijital okuryazarlık kazanımı etkinliklerle ders kitabına taşınmıştır. Ders kitabında ilgili kazanımlara yönelik örnekler dördüncü, beşinci ve altıncı görsellerde verilmiştir:



**Görsel 4. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 116)**

Dördüncü görsel incelendiğinde, grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilerin yorumlanması (T.7.3.34) kazanımına yönelik bir etkinlik tasarlandığı, farklı bilgi kaynakları kullanılarak oluşturulan grafik, tablo ve çizelgelerin öğrenciler tarafından yorumlanması istenmiştir.

Açık öğretim ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabında, öğrenciler tarafından üretilen metinlerin geleneksel paylaşım biçimlerine ilave olarak dijital platformlarda da yer alması teşvik edilmiştir. Buna ilişkin etkinlik örneği beşinci görselde görülmektedir:

3. ÇALIŞMA			
Aşağıda verilen kelimelerden istediklerinizi kullanarak bir şiir yazmaya çalışınız. Şiire başlık koymayı unutmayınız. Yazdığınız şiiri, çevrenizdekilerle ya da sosyal medya ortamlarında paylaşabilirsiniz.			
sevmek	inanmak	gönül	insan
doğa	dost	yaşamak	iyilik
.....			
.....			
.....			

**Görsel 5. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 50)**

Beşinci görselde, teknolojik gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan sosyal medya ortamlarının öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanılması için amaçlanmıştır. Bu kapsamda yazılı üretimin paylaşılmasını içeren T.6.4.11 kodlu kazanıma yönelik etkinlik hazırlandığı ve yazı aracılığıyla yapılan dilsel üretimin sosyal medya platformlarında paylaşılması için öğrencilerde farkındalık oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir.

İncelenen ders kitaplarında öğrencilerin salt yazılı metinlerle sınırlandırılmadığı, yazılı metinlerin yanında medya metinlerine yönlendirildiği anlaşılmaktadır. Altıncı görseldeki etkinlik bu kapsamdadır:

DİNLEME / İZLEME
a.Genel ağdan Kurtuluş Savaşı ile ilgili bir oyun dinleyiniz/izleyiniz. Metni dinlerken/izlerken notlar alınız.
b.Dinlediğiniz/İzlediğiniz metinle ilgili beğendiğiniz /beğenmediğiniz bölümleri sebepleriyle birlikte boş bırakılan yere yazınız.
.....
.....
.....

**Görsel 6. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 75)**

Altıncı görseldeki etkinlik hem medya metinlerinin değerlendirilmesi (T.7.3.31) hem de bilgi kaynaklarının etkili biçimde kullanılması (T.7.3.32) kazanımlarına yöneliktir. Etkinlikte, öğrencilerin günümüzün önemli bilgi kaynaklarından biri olan internet aracılığıyla metinlere ulaşması ve ulaştıkları metinleri değerlendirerek dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Açık öğretim ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılması çerçevesinde 6 ve 7. sınıftaki kompozisyona benzer bir yol izlendiği görülmektedir. 8. sınıf ders kitabında dijital okuryazarlık becerileriyle ilişkili etkinlikler dördüncü tabloda sunulmaktadır:

**Tablo 4**

Açık Öğretim Ortaokul 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinliklerinde Dijital Okuryazarlığa İlişkin Bulgular

Dijital Okuryazarlık İçeren Etkinliklerin;			Toplam Etkinlik Sayısı
No	Ders Kitabındaki Yeri	Sayısı	
1	Rize'de Sel	1	218
2	1.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	4	
3	Olamam	1	
4	Dükkânlarına Alamet Koyan Çarşı Esnafı	1	
5	2.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	2	
6	3.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	2	
7	4.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	3	
8	Mustafa Kemal Paşa	1	
9	5.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	2	
10	Türk Dili	4	
11	6.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	3	
12	7.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	3	
13	8.Tema Sonu Yazma- Dinleme/İzleme- Konuşma Etkinlikleri	3	
Toplam		30 (%13,76)	

Tablo 4'te açık öğretim ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 218 etkinlikten 30'unun (%13,76) dijital okuryazarlığı geliştirme amacıyla olduğu görülmektedir. Dinleme/izleme becerisine yönelik herhangi bir etkinlik bulunmamaktadır. Etkinliklerin dil becerisi alanlarına dağılımı 6 ve 7. sınıf ders kitaplarındakiyle benzerlik taşımaktadır. Etkinliklerden 6'sı konuşma, 16'sı okuma, 8'i yazma beceri alanlarıyla ilişkilidir. Önceki düzeylerde olduğu gibi, etkinlikler ağırlıklı olarak okuma becerisi alanında toplanmıştır. Hazırlıklı konuşma yapılması (T.8.2.1), farklı yazı karakterleriyle yazılmış metinlerin okunması (T.8.3.3) ve medya metinlerinin incelenmesi (T.8.3.29) ile ilgili kazanımlar etkinliklere yansımamıştır. Bunların dışında kalan ve Tablo 1'de yer

alan 8 kazanım ise etkinliklere yansımıştır. İlgili kazanımları içeren etkinlikler yedinci, sekizinci, dokuzuncu ve onuncu görsellerle örneklendirilmiştir:

<b>6. ÇALIŞMA</b>
Türkçenin özellikleri ile ilgili blog ve şahsi internet sayfalarından beş tanesini inceleyiniz. Bu sayfalardaki bilgileri karşılaştırarak bunların hangisindeki bilgilerin güvenilir olduğunu tespit ediniz

**Görsel 7. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 159)**

Yedinci görseldeki etkinlik, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama (T.8.3.31) kazanımıyla ilişkilidir. Etkinlikte, öğrencilerden bloglardaki ve kişisel internet sayfalarındaki bilgileri güvenilirlik süzgecinden geçirmesi için beş blog ve internet sayfalarını incelemeleri istenmiştir. Erişime açık her bilginin doğru olmayabileceği, doğruluğundan emin olmak için elde edilen bilgilerin farklı kaynaklardan sorgulanması gerektiği vurgulanmıştır.

Sekizinci sınıf ders kitabında dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilen başka bir etkinlikte edebi eserlerin yazılı ve dijital formları karşılaştırılmıştır (T.8.3.33). Sözü edilen etkinlik sekizinci görselde verilmiştir:

<b>1. ÇALIŞMA</b>
Âşık Veysel'in "Dostlar Beni Hatırlasın" adlı şiirini empati kurarak dinleme yöntemi ile dinleyiniz. Dinleme etkinliği gerçekleştirdikten sonra aşağıdaki çalışmaları yapınız.
10. Dinlediğiniz şiirin medyaya aktarılmasındaki amaç nedir? Şiirin medya hâli ile basılı hâli aynı mıdır?

**Görsel 8. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabı Etkinlik Örneği (s. 204)**

Sekizinci görselde edebi metinlerin dijital ortamlara aktarımı ile neyin amaçlandığı, basılı metinlerin medyada yer alan biçimleriyle aynı olup olmadığı sorgulanmıştır. Böylece geleneksel metin sunumu ile dijital metin sunumunun farklı işlevlere sahip olduğu sezdirilmeye çalışılmıştır.



Onuncu görselde verilen etkinlik, formların yönergelerine uygun olarak doldurulması (T.8.4.11), araştırma sonuçlarının yazılı biçimde sunulması (T.8.4.14) ve yazınsal ürünlerin sınıf ve okul ortamıyla sosyal medya ortamlarında paylaşılması (T.8.4.17) kazanımlarına yöneliktir. Etkinlikte yazılı anlatımın aşamalarından biri olan yazma sonrasında ortaya çıkan metnin sosyal medyada paylaşılması teşvik edilmiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Açık öğretim ortaokul Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarındaki etkinliklerin 2019 Türkçe Öğretim Programı'ndaki kazanımlar ışığında ve dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirildiği bu çalışmaya, 5. sınıf ders kitabı başka çalışmalarda (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022) incelendiği için kapsam dışı bırakılmıştır. İncelenen ders kitaplarından elde edilen bulgulardan hareketle aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda; sırasıyla okuma, yazma ve konuşma becerisi alanlarındaki kazanımlarda dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verildiği görülmektedir. Konuşma becerisinin önemli bir bileşeni olan hazırlık konuşmaya yönelik kazanımları pekiştirmek amacıyla tasarlanan etkinliklerde dolaylı olarak dijital okuryazarlığa yer verilmiştir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Konuşma becerilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin kazandırılmasında doğrudan kullanılmadığı söylenebilir. Dinleme/izleme becerilerine yönelik olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda doğrudan bir kazanım verilmediği için açık öğretim ortaokul Türkçe ders kitaplarında herhangi bir etkinlik örneği bulunamamıştır. Buna karşılık incelenen kitaplarda, okuma ve yazma becerisi alanları dijital okuryazarlık becerilerine yönelik etkinliklerin en fazla yer aldığı beceri alanlarıdır.

Öğretim programındaki kazanım sayısı ile uyumlu olarak açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarına, kazanım yoğunluğuyla tutarlı biçimde okuma, yazma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler yansımıştır. Açık öğretim ortaokul 6. sınıf Türkçe ders kitabında 156 etkinlik içinden dijital okuryazarlığa uygun olarak hazırlanmış 23 etkinlik tespit edilmiştir. Bunun toplam etkinlik sayısına oranı %14,74'tür. Söz konusu sınıf düzeyinde dinleme/izleme becerisine yönelik herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Bu etkinliklerden 5'i konuşma, 16'sı okuma ve 2'si yazma becerisi alanındadır.

Açık öğretim ortaokul 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 144 etkinlikten 21'i dijital okuryazarlığı yordamaktadır. Bunun oransal karşılığı %14,58'dir. 6. sınıf düzeyinde olduğu gibi, 7. sınıf düzeyinde de dinleme/izleme becerisine yönelik

herhangi bir etkinlik tespit edilememiştir. Kitapta yer alan ve dijital okuryazarlıkla ilişkili olduğu değerlendirilen etkinliklerden 4'ü konuşma, 11'i okuma ve 6'sı yazmaya yöneliktir.

Açık öğretim ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında 218 etkinlik yer almaktadır. Bunlardan 30 tanesi dijital okuryazarlıkla ilgilidir. Dijital okuryazarlığı geliştirmeyi destekleyen bu etkinliklerin toplam etkinlik sayısındaki payı %13,76'dır. Tespit edilebilen bu etkinliklerden 6'sı konuşma, 16'sı okuma ve 8'i yazma becerisi alanlarında tasarlanmıştır.

Her üç sınıf düzeyinde, dijital okuryazarlıkla ilişkili etkinliklerin ders kitaplarındaki ağırlığı birbirine oldukça yakındır. Etkinlik sayısı bakımından her üç sınıf düzeyi arasında önemli bir farklılık olmamakla birlikte, dijital okuryazarlıkla ilişkilendirilen etkinlik sayısı en fazla 6. sınıf, en az 8. sınıf ders kitabında tespit edilmiştir.

Çalışmada kazanımların sınıf seviyelerine göre farklı yorumlandığı görülmüştür. Örneğin, 6 ve 7. sınıflarda tekrar eden ve medya metnlerinin değerlendirilmesini içeren kazanım (T.6.3.32; T.7.3.31) daha çok internet, sinema ve televizyonun verdiği iletilerin değerlendirmesini kapsarken 8. sınıf düzeyinde medya metnlerinin amacına göre analizi hedeflenmiştir (T.8.3.29). Bu kapsamda öğrencilerin gelişim evreleri dikkate alınarak medya metnindeki kültürel unsurların aktarım biçiminin ve metinlerdeki olayların yorumlanması istenmiştir. Ayrıca metinlerin eğlendirme, bilgilendirme ve ikna etme gibi amaçlar taşıyıp taşımadığının öğrenciler tarafından çözümlenmesi üzerinde durulmuştur.

İncelenen ders kitaplarında tüm sınıf düzeyleri için blog ve e-posta gibi dijital iletişim kaynakları üzerinden öğrencilere yönelik etkinlikler hazırlandığı belirlenmiştir. Ancak toplam etkinlik sayısı ile karşılaştırıldığında dijital okuryazarlık ile ilgili kazanımların kitaplara yeterli düzeyde yansımadağı değerlendirilmiştir. Örgün eğitimdeki ders kitaplarına yönelik benzer çalışmalarda da ders kitaplarının dijital okuryazarlığa yeteri kadar ağırlık vermediği, kitapların dijital ortamları veya teknolojiyi kullanma konusunda kısıtlı yönlendirmeler yaptığı belirlenmiştir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019; Maden, Maden ve Banaz, 2018; Pehlivanlı ve Kayadibi, 2022).

Çalışmanın sonuçlarından hareketle açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında birçok ulusal ve uluslararası metinde dikkat çekilen “dijital okuryazarlık” kavramına daha fazla yer verilmesi önerilmektedir. Ders kitabı yazarlarına ve program tasarımcılarına rehberlik etmesi açısından ders kitaplarının farklı bakış açılarıyla analiz edilmesinin yararlı olacağı değerlendirilmektedir. Gerek yaygın eğitimde gerekse örgün eğitimde kullanılan



ders kitaplarının dijital çeşitliliği özendirecek biçimde güncellenmesi öğrencilerin ilgisini çekecektir.

## KAYNAKÇA/ REFERENCES

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve Babaların İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Admiraal, W., van Vuget, F., Kranenburg, F., Koster, B., Smit, B., Weijers, S. & et al. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology into K-12 instruction: Evaluation of a technology-infused approach. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(1), 105-120.
- Altunkaya, H. (2013). Açık öğretim ortaokulu altıncı sınıf Türkçe ders notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-11. <https://doi.org/10.16916/aded.15996>
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Aydın, E. (2022). Dijital hikâyelerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen lisans öğrencilerinin dinleme becerisine ve Türkçe öğrenme motivasyonlarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 247-268. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1075557>
- Aydın, E., & Tunagür, M. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 349-374.
- Aytaş, G. & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949. <https://doi.org/10.16916/aded.742452>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Sage Publications.
- Çerçi, A. (2016). 6. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabının etkinliği oluşturan unsurlar bakımından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 1984-1998.

- Direkçi, B., Akbulut, S. & Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(16), 797-813. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.543868>
- Elçi, A. C. (2015). *Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertem, İ. S. (2014). *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknolojisi*. Nobel Yayınları.
- Erol S., & Aydın E. (2021). Digital literacy status of Turkish teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(2), 620–633. <https://doi.org/10.15345/iojes.2021.02.020>
- Eshet-Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: a conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*, 68(5), 2449-2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Gazi, Z. A. (2016). Internalization of digital citizenship for the future of all levels of education. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(186), 137-148. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4533>
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. John Wiley.
- Goodfellow, R. (2011). Literacy, literacies, and the digital in higher education. *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G. & Gür Erdoğan, D. (2021). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçeye uyarlama çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(18), 408-429. <https://doi.org/10.12984/egeefd.295306>
- Helsper, E. (2008). *Digital Inclusion: An Analysis of Social Disadvantage and the Information Society*. Department for Communities and Local Government.
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K. & Sloep, P. (2013). Experts' views on digital competence: commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.

- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>
- Karataş, İ. & Sözcü, Ö. (2013). Okul yöneticilerinin FATİH projesine ilişkin farkındalıkları, tutumları ve beklentileri: bir durum analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 41-62.
- Kolaç, E. & Zenci, S. Ç. (2015). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerler. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 65, 145-171.
- Maden, S., Maden, A. & Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185537239>
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006) DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/ital.2006.05040249>
- Mohammadyari, S. & Singh, H. (2015). Understanding the effect of e-learning on individual performance: the role of digital literacy. *Computers & Education*, 82, 11-25. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.025>
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Pamuk, S., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. & Ayas, C. (2013). Öğretmen ve öğrenci bakış açısıyla tablet PC ve etkileşimli tahta kullanımı: FATİH projesi değerlendirmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1799-1822. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1734>
- Pehlivanlı, B. & Kayadibi, N. (2022). Dijital okuryazarlık bağlamında ortaokul Türkçe ders kitapları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 182-197. <https://doi.org/10.15659/ankad.v6i2.210>
- Price-Dennis, D., Holmes, K. A. & Smith, E. (2015). Exploring digital literacy practices in an inclusive classroom. *The Reading Teacher*, 69(2), 195-205. <https://doi.org/10.1002/trtr.1398>
- Sağıroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. & Küçükali, M. (2020). *Dijital Okuryazarlık: Araçlar, Metodolojiler, Uygulamalar ve Öneriler*. Nobel Yayınları.

- Sarıkaya, B. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 244-261.
- Sis, N. & Akgün Eren, A. (2016). Açık öğretim ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders notunun sözcüksel görünümü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(50), 367-386. <https://doi.org/10.9761/JASSS3626>
- Şakiroğlu, Y. (2021). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında mizahi öğeler. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 164-182. <https://doi.org/10.47714/uebt.1027130>
- Teo, T. (2011). *Technology Acceptance in Education*. Sense Publishers. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-487-4\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6091-487-4_1)  
Erişim tarihi: 15.12.2022
- Tunagür, M., & Aydın, E. (2021). Türkçe öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerilerini kullanım yeterlikleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(4), 1562-1580. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.877013>
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları. *Journal of Education and Future*, 12, 19-29.
- Yenen Avcı, Y. (2016). Açık öğretim ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 153-160.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Açık öğretim ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders notlarında noktalama işaretleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 91-113.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** The traditional perception of education and the way of understanding the concepts related to education have changed through today's technology. This change was also reflected in language skills training. Traditional literacy forms, which were accepted in the periods when technology was not intense, diversified with the techno-digital transformation, and as a result, the competencies met by modern literacy in different fields were reviewed. As the

importance of new literacy skills is better understood thanks to computers and the internet, there has inevitably been a need for competencies compatible with digital technology and open to development and change. These competencies, which refer to the modern age, have identified an important threshold to penetrate new types of literacy. Literacy skills are emphasized in the Turkish course curriculum published in recent years. In the last Turkish Teaching Program published by the Ministry of National Education in 2019; digital literacy, multiple literacy, critical literacy, technology literacy, science literacy, informatics literacy, mathematical literacy, information literacy and media literacy skills. It is understood that many of the outcome in the program are aimed at gaining “digital competence”, which is one of the components of the Turkish Competences Framework. Textbooks also play an important role in helping students acquire these skills. Because textbooks are the main source of information for students. It is the most used course material in both formal education and non-formal education. For this reason, the preparation of textbooks to be prepared in both formal and non-formal education with rich content in line with the predictions of the program plays an important role in gaining literacy skills. In this study, it is aimed to determine to what extent and how digital literacy, which is one of the important skills of the 21st century, takes place in Turkish textbooks of distance education secondary school classes. For this purpose, 518 activities in three different Turkish textbooks of distance education secondary school classes were examined. In the study, the answer to the question of "how is digital literacy reflected in Turkish textbooks of distance education secondary school classes?" was sought.

**Methodology:** In this research, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used. In the study, the activities in the textbooks were examined in the context of digital literacy. The data source of the research is the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks published by the Ministry of National Education in 2022. In the study, research data were collected through electronic media. The books in question were examined by considering the digital literacy achievements in the Turkish Language Curriculum published in 2019, and the data set was created by determining the activities designed to meet the objectives in the program. The data obtained in the research were analyzed with the descriptive analysis technique used in qualitative research. Preparation studies, text activities, listening/monitoring, speaking and writing activities in the textbooks were discussed. For this, first of all, the relevant literature was scanned. Then, by considering the Global Standards Framework (DQ Framework) for Digital Literacy, Skills and Preparation, the achievements in the 2019 Turkish Curriculum related to digital literacy skills were determined and these outcomes

were tabulated according to language skill areas. Expert opinion was obtained from two academicians working in the field of Turkish education in order to ensure the reliability of the selection of acquisitions that are considered to predict digital literacy skills. Corrections were made in line with the suggestions of the experts.

**Results and Conclusions:** In this study, in which the activities in the distance education secondary school Turkish 6th, 7th and 8th grade textbooks were evaluated in the light of the achievements in the 2019 Turkish Curriculum and in the context of digital literacy, the following results were obtained based on the findings:

In the Turkish Course Curriculum; it is seen that the development of digital literacy skills is emphasized in the acquisitions in the fields of reading, writing and speaking skills, respectively. Digital literacy was indirectly included in the activities designed to reinforce the acquisitions for preparatory speaking, which is an important component of speaking skill. It can be said that speaking skills are not used directly in the acquisition of digital literacy skills. Since no direct outcome is given in the Turkish Language Curriculum for listening/monitoring skills, no example of activity could be found in the Turkish textbooks of distance education secondary school classes. On the other hand, in the books examined, the areas of reading and writing skills are the skill areas in which the activities for digital literacy skills take place the most. In line with the number of achievements in the curriculum, activities for reading, writing and speaking skills were reflected in the 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks of distance education secondary school, consistent with the intensity of the outcomes. According to the examinations, it is seen that there are 72 reading texts and 518 activities in the distance education secondary school 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks and only 14,28 percent of these are found to be suitable for digital literacy. It is determined that 23 out of 156(%14,74) activities in the 6th grade Turkish textbook of distance education secondary school were suitable for digital literacy, 21 out of 144(%14,58) activities in the 7th grade Turkish textbook are suitable for digital literacy, and 30 out of 218(%13,76) activities in the 8th grade Turkish textbook are suitable for digital literacy. At all three grade levels, the weight of activities related to digital literacy in textbooks is very close to each other. Although there is no significant difference between all three grade levels in terms of the number of activities, the maximum number of activities associated with digital literacy was determined in the 6th grade and at least 8th grade textbooks.

It is observed that the number of activities related to digital literacy is extremely low. As a result, it has been determined that the number of activities related to digital literacy is not sufficient. In the context of the findings obtained, various suggestions were presented for the preparation of Turkish textbooks of distance education.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70168>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	19.05.2023	Submitted date
Kabul tarihi	21.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Kuloğlu, A., Akpınar, B., Öğüt, M. N. & Halitoğlu, Ş. (2023). Stem Yaklaşımında Yeni Bir Açılım: STREAM, *Journal of History School*, 64, 1024-1041.

**STEM YAKLAŞIMINDA YENİ BİR AÇILIM: STREAM<sup>1</sup>**

Ayşenur KULOĞLU<sup>2</sup>, Burhan AKPINAR<sup>3</sup>, Mehmet Nuri ÖĞÜT<sup>4</sup> & Şeyda Nur HALİTOĞLU<sup>5</sup>

**Öz**

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, STEM eğitimine, yeni bir bileşen olarak İngilizce okur-yazarlığı” anlamında “Reading” (R) öğesinin eklenmesini tartışmaktır. Belge tarama yönetime göre belirli ölçütlere göre seçilen dokümanlar üzerinden yapılan tartışmada, STEM’in tarihi arka planı, STEM bileşenlerinin işlevleri ve STEM bütünlüğüne yeni bileşen eklenmesi ihtiyacı irdelenmiştir. Bu irdellemelerden STEM eğitiminin, insan zihni ve doğanın bütünsel işleyişine uygun bir yaklaşım olduğu ve bu yaklaşımın sürekli evrilerek günümüze ulaştığı belirlenmiştir. STEM’in, sanat bileşeni eklenmesiyle STEAM’e dönüşmesi, bu evrilmenin sonucu olduğu ve ancak, sonucusu olmadığı değerlendirilmiştir. Çünkü Bilgi Çağı ve Endüstri 4. 0. Gibi çağımızın dinamikleri, STEM’in de sürekli değişimini gerektirmektedir. Bu gerekliliğe bağlı olarak STEM’e İngilizce okur-yazarlığı” anlamında “Reading” (R) öğesinin eklenmesiyle, STREAM’e dönüşen bu yaklaşımın, eğitimde düşünme, kurgu, imgelem ve hayal kurma gibi bilim ve teknoloji ile ilgili yeni açılımlar sağlaması beklenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** STEM, STEAM, STREAM, STEM evrimi, Dil ve teknoloji.

<sup>1</sup> Makale yazını etki oranı: 1.yazar: % 35, 2.yazar: % 35, 3.yazar: % 15, 4.yazar: % 15

<sup>2</sup> Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, adonder@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0217-8497

<sup>3</sup> Prof. Dr. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, bakpinar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3509-0475

<sup>4</sup> Öğr. Gör. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Proje Koordinasyon Birimi, mehmetnuri.ogut@cbu.edu.tr. Orcid: 0000-0002-6220-3212

<sup>5</sup> Doktora Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, seydanurhalitoglu@gmail.com, Orcid: 0000-0001-8252-9474



## A New Opening in The Stem Approach: Stream

### Abstract

The aim of this review study is to discuss the addition of "Reading" (R) in the sense of "English literacy" as a new component to STEM education. In the discussion based on the document scanning method and documents selected according to certain criteria, the historical background of STEM, the functions of STEM components and the need to add a new component to the STEM integrity were examined. From these discussions, it was determined that STEM education is an approach that is in line with the holistic functioning of the human mind and nature, and that this approach has reached the present day by constantly evolving. The transformation of STEM into STEAM with the addition of an art component was considered to be the result of this evolution, but not the last one. Because the dynamics of the age, such as the Information Age and Industry 4.0, require STEM to constantly evolve. Depending on this necessity, with the addition of the "Reading" (R) element in the sense of "English literacy" to STEM, this approach, which has turned into STREAM, can be expected to provide new openings related to science and technology such as thinking, fiction, imagination and imagination in education.

**Keywords:** STEM, STEAM, STREAM, STEM evolution, Language and technology.

### GİRİŞ

Evrende cari olan bütünlük (külli) hakikati, kozmostaki tüm cüzlerin (tikellerin) tümel işleyişini ifade eder. Makro kozmos olarak nitelenen evrendeki bu makro boyuttaki işleyiş, "mikro kozmos" olarak nitelenen insanın zihinsel işleyişinde de olmalıdır. İnsan fitratının (doğasının) bu özelliğinin, insani bir ihtiyaç olan ve insandan insana bir etkinlik olan eğitime yansımaması düşünülemez. Nitekim eğitimde bütünlük fikri, insanlık tarihi kadar eskidir. Antik çağlarda Aristo ve Platon (Aydın, 1999) tarafından dile getirilen eğitimde bütünlük fikri, modern çağlarla, "bütün parçalardan daha anlamlıdır" ilkesinin sembolü olan GESTALT algı kuramının (Koç & Bulut, 2014) da temel iddiaları arasındadır. Günümüzde ise eğitimde bütünlük fikri, "interdisipliner eğitim", yapılandırmacılık ve STEM eğitimi gibi yaklaşımlar ile mekatronik gibi mesleklerle varlığını sürdürmektedir.

Eğitimde, Bilim (Science), Teknoloji (Technology), Mühendislik (Engineering) ve Matematik (Mathematics) disiplinlerinin birlikteliğine dayalı STEM yaklaşımı, sözü geçen bu bütünlük fikrinin yansımasıdır. Bu yansıma, adı geçen disiplinlerin doğada bir arada buldukları için birbirinden bağımsız bir biçimde düşünülmemesi gerektiği (Moomaw, 2013) fikrine dayanmaktadır. Bütünlüğü oluşturan bileşenlerin baş harflerinden oluşan STEM eğitimi, doğanın bir gerçeği olduğu gibi, aslında insan zihninin de gereğidir. Çünkü doğadaki bütünlüğe benzer biçimde, insan zihni de, buradan gelen uyarıcıları birleştirerek

anlamlandırarak şekilde yaratılmıştır. Bileşke niteliğindeki STEM eğitimi anlayışı, bu bileşkenin baskın bileşeni “bilimin” simgesi olan ”bilgi” üzerinden açıklanabilir. Nitekim eğitimin nihai hedefi olan “bilgi”, günümüzde bilim (science) ürünü olup, bilimsel (scientific) niteliklidir. Günümüzde bilgidan kastedilen çoğunlukla teknoloji (technology) dolayımıdır. Teknolojinin amacı ve işlevi olan uygulama ise büyük oranda mühendislikle (engineering) alakalıdır. Mühendislik disiplinin omurgası ise matematiktir (mathematics). Görüldüğü gibi, “bilgi” olgusu üzerinden birbirine kenetlenmiş olan bu bileşenlerin toplamından öte bir anlam ve işleve sahip STEM, gerek insan doğasına ve gerekse “bilmekten ziyade yapmak” odaklı mevcut neslin eğitimine uygun bir paradigmadır. Çünkü 21. Yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yeterlikleri kazandırmak, Endüstri 4.0 çerçevesinde, STEM gibi disiplinler ile tasarım ve üretimi bir araya getiren eğitimle mümkündür (Akgündüz, 2018). Nitekim bütünsel gelişime odaklı inovatif STEM yaklaşımı, 21. Yüzyıl becerileri olarak kabul edilen yaratıcılık, problem çözme, disiplinler arası işbirliği, iletişim ve girişimciliği kazandırmaya uygun bir eğitim yaklaşımıdır (Herdem & Ünal, 2018: 146). Bu tarz eğitimin, bireylerde 21.yüzyıl becerilerini geliştirerek, ülke kalkınmasına katkı sağladığı (Uyar, Canpolat & Şan, 2021) inancı, STEM anlayışının, hızla yaygınlaşıp birçok ülkede eğitimin odak noktası haline gelmesiyle sonuçlanmıştır (Gough, 2015). Nitekim bu anlayış Türkiye’de de ciddi karşılık bulmuştur. Türkiye’de STEM’i oluşturan bileşenlerin Türkçe karşılığı olarak FeTeMM (Fen-Teknoloji-Mühendislik, Matematik) şeklinde kısaltılan bu yaklaşım, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) gibi kurumlar (Şahin, 2021) ile kamu ve özel okulları, öğretmenler ve Sivil Toplum Kuruluşları (STK)’lara mensup çeşitli dernekler tarafından ilgiyle karşılanmıştır.

21. yüzyıl eğitim paradigmalarından birisi olan STEM, bu çağın baskın dinamiği olan “hız” olgusu gereğince, sürekli evirilmektedir. Bu evirilme farklı şekillerde gelişse de, daha çok STEM bütünlüğüne yeni bileşenlerin eklenmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Nitekim STEM’e, bireyin zihin ve duygu gelişimini sağlamak üzere “Sanat” (Art) kavramının baş harfi “A” eklenerek, bu yaklaşım STEAM’a dönüşmüş olup; okuma-yazma, programlama, girişimcilik, din eğitimi ve coğrafya (Başaran, 2018: 3) gibi disiplinler de bu bütünlüğe eklenmek için sıra beklemektedirler. Bunlardan 21. Yüzyıl becerileri arasında yer alan “Okuma-Yazma” (Reading), günümüzde daha çok yabancı dil okur-yazarlığı şeklinde ele alınabilir. Çünkü günümüzde STEM bileşenleri olan bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin literatürü ağırlıklı olarak yabancı dillerle (çoğunlukla da İngilizce) kaleme alınmıştır. Bu itibarla STEAM eğitiminde öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri için bu bütünlüğe “İngilizce okur-yazarlığı” anlamında “Reading” bileşenin eklenmesi önemlidir. Nitekim bu

uygulamaya yönelik yürütülen projeler de mevcuttur. Bu çalışmada, STEAM eğitime yabancı dil okur-yazarlığını simgeleyen “R” bileşenin eklenmesi tartışılmıştır.

## YÖNTEM

Genel amacı, STEM eğitime, yeni bir bileşen olarak İngilizce okur-yazarlığı” anlamında “Reading” (R) eklenmesini tartışmak olan bu çalışma, derleme niteliğinde olup, belge tarama yöntemiyle yürütülmüştür. Belge tarama yöntemi, nitel araştırma paradigması içerisinde yer alan bir doküman analizi yaklaşımıdır. Nitel araştırmalar, sosyal ve insani disiplinlerle alakalı olay ve olgulara dair detaylı bilgi toplayarak, bunları çok boyutlu analiz eden, yorumsal çalışmalardır (Balyer; 2016; Punch, 2013). Nitel araştırmalarda bilimsellik için, çalışmanın amacı ile araştırmacının rolünün açık biçimde tanımlanması önemlidir. Bu çerçevede yukarıda açıklanan çalışmanın genel amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1) STEM eğitiminin tarihi gelişim seyri nasıldır?
- 2) STEM bütünlüğü içerisinde yer alan bileşenlerin işlevleri nelerdir?
- 3) STEM’e Reading” (R) bileşenin eklenmesinin muhtemel katkıları nelerdir?

Nitel çalışmalarda bilimselliğin sağlanmasında geçerlik ve güvenilirlik için (Miles & Huberman, 2016; Karataş, 2015; Glesne, 2014; Mayring, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2013), araştırmacıların rolü net biçimde tanımlanmalıdır. Bu bağlamda çalışmada araştırmacıların rolü; “belirli ölçütlere göre seçilen belgeleri, araştırmanın amacı doğrultusunda, objektif ve yansız olarak okumak, betimlemek ve yorumlamaktır”. Çalışmada veri (belge) kaynakları, ilgili literatürden belirli ölçütlere göre seçilen dokümanlardır. Nitel araştırma literatürüne (Suvacı, 2016; Sönmez & Alacapınar 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) göre, belge tarama çalışmalarında incelenecek veriler şu ölçütlere göre seçilmelidir: Taranan belge (doküman) özgün ve orijinal olmalı, taranan belge tahrifatlı olmamalı ve taranan belge çalışmaya uygun olmalıdır. Bu ölçütlere göre seçilen belgelerden kitapların, bilinen yayınevleri tarafından yayımlanmış olmasına özen gösterilmiştir. Makalelerin ise, Dergi Park tabanına kayıtlı ve TR dizinli olmasına dikkat edilmiştir. Tezlerin, YÖK veri tabanına kayıtlı olması ve kongre ya da sempozyum bildirilerinin ise, bilim kurulu olan düzenlemelerde sunulup yayımlanmış olması gözetilmiştir. İnternet kaynakları ise akademik tabanlı adreslerden alınmasına dikkat edilmiştir. Belirtilen kriterlere göre seçilen bu belgeler, belge tarama çalışmalarına uygun olduğu belirtilen (Kıral, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2013) dokümanter analiz (belge inceleme) tekniği ile analiz

edilmiştir. Bu analizlerde yine ilgili literatür (Karasar, 2009; Balcı, 2009) gözetilerek, taranan belgeler okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

### **STEM Eğitiminin Tarihi Gelişim Seyri**

Evrendeki bütünlük ilkesi ile insan zihninin işleyişindeki birleştirme ilkelerinin eğitime yansması olan STEM'in tarihi, birkaç açıdan ele alınabilir. Birincisi, eğitim ve teknoloji ilişkisi bağlamında ki, buna göre STEM'in tarihi insanlık tarihine eşittir. İnsanın zihinsel anlamda var olmasının yolu olan eğitim, bir anlamda bilgilenme sürecidir. Teknoloji ise bu bilginin uygulamaya yansıtılmış versiyonudur. Bu anlamda, teknoloji tabanlı eğitim sayılabilecek olan STEM'in tarihi kadim çağalara kadar gitmektedir. Nitekim STEM, teorik bilgiyi pratiğe dönüştüren bir köprüdür (Yıldız, 2022: 12). İkinci olarak teknoloji tabanlı Bilgi Ekonomisi ve Endüstri 4.0. sanayi anlayışının eğitime yansması olarak STEM'in tarihi, nispeten daha yenidir. Nitekim günümüzdeki STEM eğitimi anlayışı, Bilgi Çağı'nın ekonomi ve endüstrisinin gereği olarak interdisipliner anlayışla çeşitli disiplinlerin bir araya getirilmesidir. İnterdisiplinler eğitim anlayışı anlamında STEM yaklaşımının, ABD'de 1970 sonrasında sosyal bilimlere olan aşırı ilgiyi, fen, matematik ve mühendisliğe yöneltmek için ortaya atıldığı (Yıldız, 2022: 13) belirtilmektedir.

Kalkınma yarışında eğitimi kullanma bağlamında ise, soğuk savaş döneminde ülkelerin uzay yarışı ile sanayi ve teknoloji bakımından kalkınması bağlamında ise STEM, 1958 tarihli Ulusal Savunma Eğitimi Yasasına kadar gitmektedir. Bu yasa Amerikan eğitiminin kalitesi yanında, STEM eğitiminin de öncülü sayılabilir (Butz ve diğerleri, 2009). Sanders'e (2009) göre, aslında ilk önce, Science, Mathematics, Engineering, Technology kelimeleri SMET şeklinde birleştirilmiş olup ilerleyen zamanda bu kısaltma beğenilmeyip, bugünkü şekilde STEM olarak kodlanmıştır (Tarkin-Çelikkıran & Aydın-Günbatar, 2017). Bazı kaynaklarda STEM kavramının ilk kez 1990'larda ABD'de Ulusal Bilim Vakfı tarafından kullanıldığı belirtilmektedir (Erduran ve Kaya, 2018). Başka bir kaynakta ise (Cunningham ve Higgins, 2015), STEM kavramının, 2001 yılında ABD Ulusal Bilim Kurumu mensuplarından Judith A. Ramaley tarafından kullanıldığı (Çetin & Demircan, 2020) ifade edilmektedir. Görüldüğü gibi eğitim ile teknoloji ilişkisi, interdisiplinler anlayış ve kalkınma yarışı bağlamında eğitimde bütünsellik fikri oldukça eskidir. Ancak bu fikrin STEM şeklinde kavramsallaştırılması ise nispeten yenidir. Bütün bunların sonunda STEM'in eğitim ve teknoloji ilişkisiyle başlayan tarihi gelişim serüveninin, interdisipliner eğitim anlayışı, Bilgi Ekonomisi, Endüstri 4.0 ve son olarak da 21. Yüzyıl

becerilerini sağlama aracı olacak şekilde evrilerek, günümüze ulaşmış olduğu değerlendirilebilir.

ABD başta olmak üzere gelişmiş ülkelerden biraz gecikmeli olarak Türkiye’de, STEM eğitiminin ilgi çekmesi, 2014 yılı sonrasına rastlamaktadır (Uyar, Canpolat ve Şan, 2021: 154). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’in 2015-2019 stratejik planına konu olan STEM eğitimi, bir şekilde öğretim programlarına girmiş ve konu ile ilgili eğitimlere başlanmıştır. Bu tarihten sonra STEM, TÜSİAD başta olmak üzere çeşitli STK ile araştırmacıların ilgi alanında dâhil olmuştur. MEB’in 2016 yılında yayımlanmış olduğu STEM eğitim raporunda, bu eğitimin çerçevesi çizilmiştir (Çetin ve Demircan, 2020; Şahin, 2021). MEB’in Stratejik Planında yer verdiği STEM, ilkökul matematik programında; matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik ve üstünlük alma ve girişimcilik gibi yeterlikler şeklinde yansımıştır (Yükselen, Biber & Kepeçoğlu, 2021). MEB’in stratejik planı çerçevesinde kamu okulları, özel okullar, STK ve dernekler marifetiyle sürdürülen STEM eğitimi, bazı istisnalar dışında zamanla, amacı ve bağlamı net olmayan robotik kodlama eğitimine dönüşmüştür. STEM’in doğada beraber bulunan disiplinleri, interdisiplinler bir mantıkla eğitimde bir araya getirmek şeklindeki asıl amacı, gölgede kalmıştır. Bunun birçok sebebi olsa da, Türk Eğitim Sistemi (TES)’in teorik yapısı önemli bir nedendir. Çünkü okul ve sınıfa sıkıştırılmış teorik yapıdaki TES, STEM gibi teori ve uygulamayı buluşturan yaklaşımların uygulanmasına müsait değildir. Bu yüzden de, STEM’in, bilimsel bilgiyi tasarıma aktararak, insanlık yararına ürünler ortaya koyma boyutu (Yıldırım & Gelmez-Burakgazi, 2020), ülkemizde yaşama geçirilememiştir. Diğer bir sebep de, TÜSİAD’ın da vurguladığı (Şahin, 2021) gibi Türkiye ekonomisinin, STEM gibi interdisiplinler eğitimle kazandırılan bütüncül bilgi ve becerileri istihdam edecek yapıda olmamasıdır. Bu sorunu Türkiye’nin tarım, tekstil ve inşaata dayalı ekonomik modeline bağlayan (Aydeniz, 2022: 42), çözümün, mühendislik ve teknolojiye dayalı inovatif ürünlere yönelmek olduğuna dikkat çekmektedir. Yazara göre bu tabloyu değiştirmenin yolu ise, STEM eğitimine ve Ar-ge’ye yatırım yapmaktan geçmektedir.

### **STEAM Bileşenlerinin İşlevi Ve Yeni Bileşen İhtiyacı**

Daha önce de belirtildiği gibi Bilgi Çağının eğitim yaklaşımlarından birisi olan STEM eğitimi, bu bütünlüğe yeni bileşenlerin eklenmesiyle sürekli evirilmektedir. Bu durum, bir taraftan Bilgi Çağının doğasındaki hız olgusuyla ilgili iken, diğer taraftan STEM ya da STEAM’i oluşturan bileşenlerle dair

değişimlerle ilgilidir. Bu değişimleri anlamak için STEAM bileşenlerinin rol ve işlevine değinmekte yarar vardır.

STEAM eğitimi yaklaşımının ilk bileşeni olan bilim (fen), fiziksel evrende olup-bitenleri anlamamızı sağlayan bilgi sistemidir (Başaran, 2018: 31). Bilimsel bilgi, evren ve dünyaya dair deneyim, deney, gözlem ve bazen de sezgiyle elde edilen bilgilerdir. Eğitimin içeriğini oluşturan bu bilgiler, insan düşüncesi ile her türlü biliş, tutum ve davranışının temelidir. Zira öğrenilmiş bilişsel, duygusal veya davranışsal insani tepkilerin arka planında zihinsel yapılar vardır. Halı dokumadaki atkı ve çözgü ipleri benzeri bu bilgi şemaları, uyarıcı ve mesajlara anlam verir. Bu yüzden de bilgi, STEM de dâhil her türlü eğitim ve öğretimin temelini teşkil eder. STEAM bütünlüğünde bilim, diğer tüm bileşenlere zemin teşkil eder.

STEAM bütünlüğünün ikinci bileşeni olan teknoloji ile bilgi ilişkisi, birbirinin sebebi ve sonucu mahiyetindedir. Etimolojik olarak teknoloji kelimesi, “bilgiden gelen zanaat” anlamına gelir. Bu anlamda “bilgi olarak teknoloji”, teknolojik icatların arkasındaki nasılı bilmek ile alakalıdır (Zorlu & Baykara, 2014: 125). Nitekim teknoloji, üretime ilişkin bilgi birikimi veya kullanılabilir bilgidir (Çelikçapa, 1992: 96). Teknoloji ile bilim ilişkisine dair felsefi ve sosyolojik birçok model ileri sürülmüştür. Başaran’ın (2018: 31-32), farklı kaynaklardan aktarımında göre bu modeller şöyle özetlenebilir: Teknoloji, bilimsel kuramların sonucudur, çünkü teknoloji bilimin uygulama sahasıdır. Bunun tam tersi, teknoloji bilimsel gelişmelere yol açar. Teknoloji ve bilim farklı diller olmasına rağmen, ilişkilidirler ve teknoloji ile bilimin ayrışması mümkün değildir. Görüldüğü gibi STEAM’in ilk iki bileşeni olan bilim ve teknoloji, “bilmek” ve “yapmak” gibi ayrılmaz ikilidir. Nitekim ülkemizde STEM eğitiminden anlaşılan da çoğunlukla bu ikisinin ilişkilendirilmesi olup, bunları üretime aktaracak diğer bileşenler genelde ihmal edilmektedir (Kardeş, 2020).

STEAM bütünlüğünün üçüncü bileşeni olan mühendislik bileşeni, bu bütünlüğe “bilmek” ve “yapmak” için deneme alanı sunar. Mühendisliğin STEAM içerisindeki işlevi, bilim ve teknolojiyi yaşam olaylarıyla ilişkilendirmektir (Wang, 2011). Zira mühendislik, bilim ve matematiğin tecrübe ile bir araya gelmesidir. Bu üçünün birleşmesi ise inovasyonu (teknolojik yenilikleri) doğurur (Dorsen, Carlson, & Goodyear, 2006). Nitekim mühendislik eğitimi, bilim, matematik ve teknoloji üçlüsüne dayanır (Daugherty, 2009’dan aktaran: Gülhan & Şahin, 2016). STEAM eğitimi, bunları birleştirerek küçük yaşlardan itibaren zihnin bu alışkanlığı kazanmasını teşvik eder. Ancak yazarlara göre, STEM eğitimi, çoğunlukla bilim ve teknoloji birlikteliğine göre işlenmekte, mühendislik ise ihmal edilmektedir.

STEAM bütünlüğünün dördüncü bileşeni olan sanatın işlevi; yaratıcılık ve tasarım becerisini geliştirmek (Marginson vd., 2013) ve zihne hayal yoluyla sezgisel bir pencere açmaktır (Gültekin, 2019: 2). Yazara göre, Leonardo Da Vinci, sanat ve bilim, estetik ve mühendisliği birleştirerek, insan bilgisi akışını etkilemiştir. Bu itibarla sanat (Art) bileşeninin STEM'e eklenmesiyle, öğrenci başarısı ve motivasyonu, yaratıcılığı, eleştirel düşünceyi, iletişimi ve işbirliğini teşvik eder. STEM ve sanat ilişkisini ikili ekseninde ele alan Erdoğan'a (2020) göre, STEM eğitiminde sanatın işlevi, sorgulama, konsantrasyon ve sorun çözme iken; STEM de sanat eğitimine yeni açılımlar sunmaktadır. Nitekim sanatın, ıraksak düşüncenin gelişmesine öncülük etme işlevi (Fox & Schirmacher, 2018'den aktaran: Aktürk, 2021) dikkate alındığında, sanat "A" bileşenin, STEM içerisindeki bilim (S) ve mühendislik (E) bileşenlerine yeni inovatif alanlar açabileceği belirtilebilir.

STEAM bütünlüğünün şimdilik son bileşeni olan matematiğin işlevini White (2014) şu şekilde açıklar: "Gözlem ve deneye dayalı bilim, fiziksel evrendeki işleyişini kanun halinde formüle etmektir. Bu kanunları ifade etmek için kullanılan kavramları tanımlamak da matematiğin görevidir. MEB'in (2021) hazırladığı STEM Eğitiminde Öğretmen El Kitabında, matematiğin STEM içerisindeki işlevi, bir cihaz (televizyon) üzerinden aşağıdaki gibi açıklanmıştır.

"Bir televizyonu oluşturan bilim (fizik, kimya vb.), teknoloji (elektronik, yazılım, kod, vb.), mühendislik (tasarım, ergonomi, imalat süreçleri, çalışır hale getirme süreçleri, birleştirme, v.b.), Matematik (denklemler, fonksiyonlar, vb.) bileşenlerinin ayrıştırılarak tespit edilmesi STEM yaklaşımıyla gerçekleştirilebilmektedir".

Diğer taraftan, STEAM bütünlüğünde "matematik, mühendislik için bir araçtır" işlevine itiraz eden (Aydın & Derin, 2018: 13), buna dayanarak, STEM eğitiminin teorik temellerinin henüz olgunlaşmadığını ileri sürmektedir. Yabana atılmayacak bu itiraz dikkate alındığında, STEM veya STEAM eğitiminde, bu bütünlüğü oluşturan bileşenlerin işlevlerine dair kuramsal çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Bu noktada, halen uygulanmakta olduğu şekliyle STEAM bütünlüğündeki matematiğin (epistemolojik değil, işlevsel anlamda) "çalışan/uygulanmalı matematik" olduğu söylenebilir.

Kısaca belirtildiği gibi, STEM ile ilgili evrilme devam ettiği sürece, bu bütünlüğe sanat (A) bileşeni örneğinde olduğu gibi başka bileşenlerin de dâhil olması, muhtemeldir. Her ne kadar teorik zemini iyi doldurulmadan eklenen bu bileşenler, STEAM'in etki alanı ve kapsamını genişletmek ve bu eğitim anlayışının etkililiğini artırmaya yöneliktir. Bunlardan birisi de, 21. Yüzyıl yeterlikleri arasında sayılan "bilgi okur-yazarlığı becerisidir". Avrupa

## STEM Yaklaşımında Yeni Bir Açılım: STREAM

Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) bünyesinde yer alan bu beceri, “Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri” başlığı altında yer alıp, MEB’in öğretim programlarına da girmiştir. Söz konusu yeterlilikler: anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji, yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade’dir (Kayhan, Altun & Gürol, 2019: 23). Bunların hepsi değerli olmakla birlikte, “yabancı dillerde iletişim” becerisi, STEAM eğitimi ile doğrudan ilgilidir. Çünkü STEAM’i oluşturan, özellikle bilim, teknoloji ve mühendislik bileşenlerine dair literatür ağırlıklı olarak İngilizcedir. Dolayısıyla STEAM yaklaşımını anlamak, uygulamak ve bunu ileri taşımak, her şeyden önce ilgili literatürü yakından izlemekle alakalıdır. Bu ise günümüzde İngilizce okuma becerisi (Reading) ile mümkündür. Bu bağlamda STEAM bütünlüğüne, bu bütünlüğü oluşturan bileşenlerin teorik kaynakları ile bunlarla ilgili proje ve uygulamaları izlemeyi mümkün kılacak, “İngilizce okuma becerisi” anlamında “Reading” (R) bileşeninin eklenmesi tartışmaya açılabilir.

STEAM’e “R” bileşeninin eklenmesiyle STREAM bütünlüğüne dönüşen eğitimin sağlayacağı muhtemel faydalar şu şekilde sıralanabilir: Birincisi, İngilizce okur-yazarlık becerisini temsil eden “R” bileşeninin eklenmesiyle oluşan STREAM, öğrencilere küresel bir dünyanın kapılarını aralayacaktır. Çünkü İngilizce okur-yazarlığı becerisiyle öğrenciler, STEM ile ilgili çok geniş bir literatüre erişim sağlayabilirler. İkincisi, öğrencilerin gerek ana dilde ve gerekse yabancı bir dilde yetkin olması, STEM’i oluşturan bileşenlerle ilgili literatürü daha iyi anlamalarını sağlayacaktır. Çünkü her türlü bilgi, bir miktar dil ürünü olup, dilsel bir anlatımdır. Üçüncüsü, STREAM eğitimiyle bilim, teknoloji ve sanata ek olarak İngilizcede de yetkinlik kazanacak öğrenciler aracılığıyla, gelişmiş ülkelerdeki bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ülkemize transferi mümkün olabilir. Zira günümüzde toplumların tek başına ayakta kalması mümkün değildir. Var olma sürecinde yer alabilmek için diğer toplumlarla ilişki içinde olmak zorundadır. Bu ilişkinin gerçekleşebilmesi için de yabancı dile verilen önem her geçen gün artmaktadır (Çiftpınar & Tanır, 2013). “R” bileşeninin STEAM eğitime dördüncü katkısı, gerek ana dil ve gerekse yabancı dilde yetkinlik sağlayarak, bilim ve teknolojinin arka planı olan düşünme ve hayal sınırlarını zenginleştirir. Zira insan, bildiği kelime ve kavramlarla düşünür ve hayal kurar. Sayılan bütün bu katkılardan dolayı son yıllarda küresel çapta teknoloji eğitimi sürecine yabancı dilin eklendiği (Başkutlu, 2022) gözlenmektedir. Nitekim 2022 yılında proje ile bu ekleme test edilmiş, başarılı sonuçlar alınmıştır. Buna dayanarak proje 2023 yılında devam etmektedir.



## TARTIŞMA VE SONUÇ

İnsana dair bir etkinlik olan eğitim, insani özelliklerden ayrı düşünülemez. Oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir yaratık olan insanın sayısız denilebilecek vasıf ve özelliklerinden birisi de, mikro-kozmos bir varlık olmasıdır. Buna göre evrende cari olan birçok şeyin insanda da yansımaları olmasıdır. Dolayısıyla felsefi anlamda, evrendeki bütünlük (külli, tümel) hakikatinin (Yıldızdöken, 2017) insan zihninde de yansımaları vardır. Çok eskilerden beri bilinen bu yansımanın eğitime de birçok şekilde sirayet ettiği bilinmektedir. Nitekim GESTALT algı kuramı, interdisipliner eğitim, kısmen yapılandırmacılık ve kavram haritaları ile STEM eğitimi bunun tezahürleri arasındadır. Nitekim Ausubel, Novak ve Hanesian (1978), anlamlı öğrenmeye eşlik eden dört süreçten birisinin de, “bütünleştirici” (Şahin, 2002: 20) olduğunu belirtmektedirler. Bütün bu yaklaşımların teorik arka planı, bilinen tüm disiplinlerin doğada beraber buldukları şeklindeki varsayımdır. STEM eğitimi de bu varsayımından referans alarak, bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinin bir arada öğretilmesi fikridir. Bu fikrin sosyo-ekonomik dinamiği ise, özellikle soğuk savaş sonrasındaki toplumların askeri, bilimsel, teknolojik yarışı (Bulut, 2019) ve eğitimle kalkınma refleksleridir. Bilimsel bilginin üretilme adreslerinden birisi olan eğitimle kalkınma, günümüzde bilimsel-teknoloji dolayımı ve karma değere dönüşen çıktıkları olan bir sistemle mümkündür. İşte ABD’de ortaya çıkan ve hızla yayılan STEM eğitimi, böylesi bir arayışın ürünüdür. STEM’e verilen önemi ifade için, Barack Obama’nın 2010 yılındaki şu konuşması bir fikir vermektedir: “Amerika’nın şu anki ekonomik gücünü koruması için STEM eğitimine yeterli önemin verilmesi gerekir” (Çavaş vd., 2020).

Günümüzün Bilgi Çağı ile Endüstri 4.0 anlayışına uygun STEM eğitimi, birey ve topluma 21. Yüzyıl bilgi ve becerileri kazandırma noktasında önemli katkılar sağlamaktadır. Ancak bilimsel, teknolojik ve mühendislikle alakalı bir bütünlük olan STEM, Bilgi Çağı ile Endüstri 4.0 anlayışının temel dinamiği olan hızlı değişime dayalı inovasyon gerçeği (Arslan ve Arastaman, 2021) karşısında sürekli evirilmektedir. Örnek olarak yaratıcılığı artırmak üzere, Güney Kore, Amerika’dan farklı olarak STEM’e “Sanat/Art” (A) bileşenini ekleyerek STEAM’ı ortaya çıkarmıştır (Çavaş vd., 2020: 826). Böylece STEAM’e dönüşen bu eğitim yaklaşımına, farklı bileşenlerin de eklenmesi beklenebilir. Nitekim literatürde STEM eğitime yeni boyutların eklenmesi çabaları (Soysal, 2019: 10) dikkat çekmektedir. Çünkü STEM’i oluşturan tüm bileşenler gibi eğitim de dinamik bir yapıya sahiptir. Bu dinamiklik, STEAM’e farklı bileşenlerin eklenmesiyle yeni boyutlar kazandıracaktır. İşte bu çalışmanın konusu olan, STEAM’e “R” bileşenin eklenmesi, bu boyutlardan birisidir. Bu bileşenin eklenmesiyle STREAM bütünlüğüne dönüşecek eğitim anlayışının, bireye ve

## STEM Yaklaşımında Yeni Bir Açılım: STREAM

topluma yeni açılımlar sağlaması muhtemeldir. Burada beklenti, gerek AYÇ ve TYÇ’de yer aldığı üzere, 21. Yüzyıl becerileri arasındaki yabancı dillerde iletişimi temsil eden “R” bileşenin STAEM’in etki alanını genişletmesidir. Bunun gerekçelendirilmesi için konu ile ilgili tartışmalar oldukça değerlidir. Pedagojik ve teknolojik eksenlerdeki bu tartışmalar, eğitime STEM, STEAM ve STREAM gibi yeni açılımlar sağlayabilir. Bu çalışmada söz konusu tartışmalara katkı sağlamak bakımından, STEAM’e İngilizce okur-yazarlığı becerisi bağlamında “Reading” (R) bileşenin eklenme gerekçeleri aşağıdaki gibi sıralanabilir. Bu gerekçeler STEM’in evrilmesine yönelik tartışmaları başlatması bakımından, katkı ve eleştiriye açıktır.

STEAM eğitim anlayışına, İngilizce okur-yazarlığı bileşenin (R) eklenmesiyle sağlanacak muhtemel faydalar şunlardır:

- Günümüzde İngilizce küresel bir iletişim dili olması hasebiyle, bu yeterliğe sahip olan bireyin dünyadaki STEM uygulamalarına ve bununla ilgili literatüre erişimi kolaylaştırır. Teknoloji ve iletişim arasındaki ilişki (Kolaç, 2008: 63) dikkate alındığında, bu erişimin önemi daha iyi anlaşılabilir. İngilizcenin sağlayacağı bu erişim, ülkemizde sıklıkla rastlanan yanlış veya eksik STEAM uygulamalarını engelleyebilir.
- STEM’i oluşturan disiplinlere dair insani bilgi, kavram ve terimler, bir şekilde dilseldir. Zira kavram bir objenin zihindeki tasavvuru olup, bu kavram dille ifade edilirse buna terim denir (Sarıtış, 2012: 37). Gadamer’e (1990) göre insani varoluş, dilsel deneyimlemedir. İnsanın anlaması da bu deneyime aittir (Yaman, 2019: 8). Görüldüğü gibi dil, düşünce ve gerçeklik arasında ilişki vardır ve bu ilişki, zihinde algı, kavram ve simgeleme ile temsil edilir ki, anlam oluşturma bunlara bağlıdır (Bekdaş & Yıldız, 2018: 326). Bu itibarla gerek yerli ve gerekse yabancı dilde kaleme alınmış STEM ile ilgili literatürün doğru anlaşılması, her şeyden önce dil becerisine sahip olmakla mümkündür. Bu itibarla, STEAM’e “R” bileşenin eklenmesi, konu ile ilgili literatürü doğru anlamayı sağlayabilir. Burada, “bu bileşen yabancı dil ile ilgilidir, yerli literatürü anlamaya nasıl katkı sağlar?” şeklindeki bir eleştiri akla gelebilir. Yabancı dili doğal ortam dışında, okulda ders şeklinde öğrenmek (ülkemizde olduğu gibi) için anadilin de öğrenilmesi zorunludur. Çünkü ülkemizde olduğu gibi yabancı dil, genelde Türkçe üzerinden öğretilmektedir. Zira Türkçe, “sistemli, seçici ve makul dozlarda” kullanıldığında, İngilizce öğretiminde en önemli müttefik” olabilir (Durmuş, 2019). Dolayısıyla bu şekildeki eğitimde, Türkçeyi iyi bilmeden yabancı dil öğrenmek mümkün olmadığı için, öğrenci İngilizceyi öğrenirken Türkçeyi de doğru şekilde öğrenmektedir.

- STEM'in ana omurgasını teşkil eden bilimsel bilgi ve onun tezahürü olan teknoloji, matematik ve mühendislikle (Akgündüz, 2018) ilgili bilgiler düşünme ürünüdür. İnsanın düşünmesi ise, genetik potansiyel, yaşantı, gözlem ile kelime ve kavramlarla alakalıdır. Dolayısıyla insan, dilinin sınırı el verdiği müddetçe düşünür, hisseder ve bu düşünceyi de dil ile aktarır (Akçakaya, 2011: 10). STEAM'e "R" bileşeninin eklenmesiyle, öğrencilerin kelime ve kavram sayısı artacağından, düşünme ve hayal kurma sınırları da genişleyecektir. Bu da, STEM'in temel beslenme kaynağı ve amaçlarından olan yaratıcılık ve inovasyon için kritik öneme sahiptir.

### KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akçakaya, T. Ç. (2011). *Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Kavram Yanılgılarını Gidermede Çalışma Yapraklarının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim dalı.
- Akgündüz, D. (2018). *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi*. Anı Yayıncılık.
- Aktürk, A. A. (2021). *Sanatın STEM ile Entegrasyonu: Uygulama Örnekleriyle Erken Çocukluk Eğitiminde STEAM Yaklaşımı içinde Kastamonu Eğitim Araştırmaları Yıllığı* (Ed. Selahattin KAYMAKCI). Pegem Akademi.
- Arslan, S. Y. & Arastaman, G. (2021). Dünyada STEM politikaları: Türkiye için çıkarımlar ve öneriler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(2), 894-910.
- Aydeniz, M. (2022). Eğitim sistemimiz ve 21. Yüzyıl hayalimiz 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için stem odaklı ekonomik bir yol haritası. <https://www.academia.edu/>.
- Aydın, A. (1999). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Aydın, E. ve Derin, G. (2018). *STEM ve Matematik Eğitimi İçinde Merhaba STEM Yenilikçi Bir Öğretim Yaklaşımı* (ss.27-39). Eğitim Yayınevi.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem Teknik ve İlkeler*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.

## STEM Yaklaşımında Yeni Bir Açılım: STREAM

- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Başaran, M. (2018). *Okul Öncesi Eğitimde STEM Yaklaşımının Uygulanabilirliği (Eylem Araştırması)*. Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Başaran, V. (2021). Bilim ve teknoloji ilişkisine dair tarihsel bir perspektif. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4, Özel Sayı, 30-35.
- Başkutlu, M. (2022). Dijital teknoloji çağında yabancı dil: Postmodern Dönüşüm analizi. <https://www.akademikkaynak.com/dijital-teknoloji-caginda-yabanci-dil-postmodern-donusum-analizi.html>, Erişim tarihi: 05.04.2023
- Bekdaş, D. H. & Yıldız, S. (2018). Tasarım ve sanat arakesitinde kavramsal düşünme: Enformel eğitim çalışmaları (2009-2015). *Megaron*, 13(2), 324-333.
- Bulut, M. (2019). *Bilim ve Sanat Merkezlerinde STEM Uygulaması ve Öğretmenlerin STEM Uygulaması Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fizik Eğitimi Bilim Dalı.
- Butz, W. P., Kelly, T. K., Adamson, D. M., Bloom, G. A., Fossum, D., & Gross, M. E. (2004). *Will the Scientific and Technology Workforce Meet The Requirements of The Federal Government?* Rand.
- Cunningham, C. M. & Higgins, M. (2015). Engineering for everyone. *Educational Leadership*, 72(4), 42-47.
- Çavaş, P., Ayar, A., Turuplu, B. S. & Gürcan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854.
- Çelikçapa, F. O. (1992). Teknoloji ve insan. *Uludağ Üniversitesi iktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, III, 1-2, 95-102.
- Çetin, M. & Demircan H.Ö. (2020). Erken çocukluk döneminde STEM eğitimi anlayışı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 102-117.
- Çiftpınar, B. & Tanır, A. (2013). Yabancı dil öğretiminde dil-kültür ilişkisi ve dil erozyonu. *Kültür Evreni*, 99-109.

- Dorsen, J., Carlson, B., & Goodyear, L. (2006). Connecting informal STEM experiences to career choices: Identifying the pathway. *ITEEST Learning Resource Center*, 17.
- Durmuş, M. (2019). Yabancı dilinin dil öğretimi sınıflarında ana yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3),567-577.
- Erdoğan, S. (2020). STEAM ve sanat eğitimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 303-316. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61826/925118>, Erişim tarihi: 05.04.2023.
- Erduran, S. & Kaya, E. (2018). “STEM’in Doğası: Aile Benzerliği Yaklaşımının STEM Eğitiminde Uygulanması” içinde *Okul Öncesinden Üniversiteye Kuram ve Uygulamada STEM Eğitimi* (Ed. Devrim Akgündüz). Anı Yayıncılık.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçinoğlu). Anı Yayıncılık.
- Gough, A. (2015). STEM policy and science education: Scientific curriculum and sociopolitical silences. *Cultural Studies of Science Education*, 10(2), 445-458. <http://doi.org/10.1007/s11422-014-9590-3>
- Gülhan, F. & Şahin, F. (2016). Fen-Teknoloji-Mühendislik-Matematik Entegrasyonunun (STEM) 5. sınıf öğrencilerinin bu alanlarla ilgili algı ve tutumlarına etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 602-620.
- Gültekin, Ç. S. (2019). *Okul Öncesinde Eğitimde Drama Temelli Erken STEM Programının Bilimsel Süreç ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Herdem, K. & Ünal, İ. (2018). STEM eğitimi üzerine yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 145-163.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kardeş, S. (2020). Okul öncesi eğitim programının 21. yüzyıl becerileri ve STEAM eğitimi bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(2), 109-119.

## STEM Yaklaşımında Yeni Bir Açılım: STREAM

- Kayhan, E., Altun, S. & Gürol, M. (2019). Sekizinci sınıf Türkçe Öğretim programı (2018)'nın 21. yüzyıl becerileri açısından değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189.
- Koç, H. & Bulut, İ. (2014). Gestalt kuramının öğrencilerin harita okuma ve yorumlama beceri düzeyleri üzerine etkisini belirlemeye yönelik bir inceleme. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 30, 1-19.
- Kolaç, E. (2008). “Küresel dil” kavramının düşündürdükleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 61-82.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B., & Roberts, K. (2013). *STEM: Country Comparisons: International Comparisons of Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM) Education*. Final report.
- Mayring, P. (2011). *Nitel Sosyal Araştırmalara Giriş* (Çev: Adnan Gümüş, M. Sezai Durgun). Bilgesu Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Moomaw, S. (2013). Teaching STEM in the early years: Activities for integrating science, technology, engineering, and mathematics. 10 Yorkton Court St. Paul: Redleaf Press.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.
- Sarıtaş, K. (2012). *İskender Afrodîsî (Alexander of Aphrodisias) ve Felsefesi*. Afşar Matbaası.
- Soysal, M. (2019). *8. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Tematik STEM Eğitimi: Deprem Örneği*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı.
- Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Suvacı, B. (2016). Sosyal bilimler veri tabanında yayımlanan lojistik ve tedarik zinciri makalelerinin bibliyometrik profili. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (25), 263-281.

- Şahin, E. (2021). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin STEM eğitim yaklaşımı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 8(2), 129-160.
- Şahin, F. (2002). Kavram haritalarının değerlendirme aracı olarak kullanılması ile ilgili bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 17-32.
- Tarkın-Çelikkıran, A. & Aydın-Günbatır, S. (2017). Investigation of pre-service chemistry teachers' opinions about activities based on STEM approach. *YYU Journal of Education Faculty*, 14 (1), 1624-1656.
- Uyar, A., Canpolat, M. & Şan, İ. (2021). STEM merkezindeki öğretmenlerin ve öğrencilerin stem eğitimi hakkındaki görüşleri: PayaSTEM merkezi örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 151-170.
- Wang, H., Moore, T., Roehrig, G., & Park, M. (2011). STEM integration: teacher perceptions and practice. *Journal of Pre-College Engineering Education Research*, 1(2), 1-13.
- White, D.W. (2014). What is STEM education and why is it important? *Florida Association of Teacher Educators Journal*, 1(14), 1-9.
- Yaman, H. (2019). Dinleme üzerine hermeneutik bir soruşturma: Görmeden bir bilme modeli olarak işitmeye. Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. & Türk, C. (2018). Pre-service primary school teachers' views about STEM education: An applied study. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 195-213.
- Yıldırım, H., & Gelmez-Burakgazi, S. (2020). Türkiye'de STEM eğitimi konusunda yapılan çalışmalar üzerine bir araştırma: Meta-sentez çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. <http://doi.org/10.9779/pauefd.590319>
- Yıldız, G. (2022). *Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı STEM Etkinliklerinin Özel Yetenekli Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı.

- Yıldızdöken, Ç. (2017). *Heidegger'de Dasein'in Varlığının Zamansal Serimlenişi*. Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı Felsefe Tarihi Bilim Dalı.
- Yükselen, A., Biber, A. Ç., & Kepçeoğlu, İ. (2021). STEM alanında matematik eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2 (1), 1-17.
- Zorlu, Y. & Baykara, O. (2014). Teknoloji bilimin uygulaması mıdır? Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının görüşleri. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29,123-144.

### EXTENDED ABSTRACT

The military, scientific and economic competitions of post-Cold War societies have led to the search for different and effective education. STEM education, which emerged in the USA as a result of such a search, has rapidly become widespread due to the positive results obtained in design, problem solving, creativity and innovation. Research on the subject shows that STEM education provides significant contributions to students in critical thinking, creativity, problem solving and design. The reflection of these contributions to the industry and economy is critical for the development of the country. Due to this importance, STEM education has been widely accepted in Turkey as in the world. Thus, STEM education, which is included in EQF and TQF, has started to become widespread in Turkey. To this end, MoNE prepared a strategy document in 2016 and the framework of STEM education was drawn in this document. Within this framework, STEM education, which is included in various curricula, continues to be associated with 21st century skills. In Turkey, STEM education, which is accepted by various NGOs other than MoNE, continues with projects and trainings organized by them. In education, STEM, which is based on the combination of Science, Technology, Engineering and Mathematics disciplines, represents the integrity based on the coding of the initials of these disciplines. Indeed, the theoretical background of STEM education is based on this idea of unity. In philosophical terms, this idea is that all the disciplines mentioned are found together in nature. Similarly, the human mind perceives stimuli related to different disciplines by integrating them. This is because the human being, which is a microcosm, has traces of the principle of wholeness, which is the functioning of the macrocosm. The mental functioning of human beings has its share of this principle of wholeness. As a matter of fact, GESTALT theory of perception, interdisciplinary understanding of science, constructivist education, concept



maps in education and professions such as mechatronics are reflections of this integrity in science, education and the market. STEM education, which is based on the functioning of both nature and the human mind, is also in line with the understanding of the Information Age and Industry 4.0. Since the most dominant dynamic of the Information Age and Industry 4.0 is speed and change, STEM education is constantly evolving. The "Art" (A) component was added to this integrity, which was initially designed only as STEM to achieve science, technology and production, in order to provide imagination and creativity skills. Thus, the STEM integrity took the form of STEAM. However, at this point, it seems inevitable that new components will be added to education that envisages STEAM integrity. One of these is the addition of the "Reading" (R) component, which represents English literacy in the sense of "communication skills in foreign languages" in EQF and TQF. The addition of the R component to STEAM is based on certain assumptions. The most important of these is the close relationship between human thought, fiction, imagination and dreaming and language. From this point of view, it can be said that the components of STEM are closely related to language skills. In this study, the possible benefits of adding the "R" component to STEAM are discussed.

The aim of this qualitative and review study is to discuss the addition of "Reading" (R) in the sense of "English literacy" as a new component to STEM education. These discussions were made through documentary analysis of documents selected according to certain criteria in accordance with qualitative studies. In these analyses, the selected documents were read, described and interpreted. These interpretations were then discussed and certain conclusions were reached. Some of the conclusions reached in the discussions are as follows: In line with the dynamics of the Information Age and Industry 4.0, new components will continue to be added to STEAM. One of these components is "Reading" (R), which stands for "literacy in English". With the addition of this component to STEAM, it has been evaluated that the integrity transformed into STREAM will provide many benefits in education. According to these evaluations, the "R" component opens the doors of access to global literature to students, enabling them to learn STEM from a broader perspective and accurately. Because when STEM is not understood correctly, the applications for it are also incomplete. On the other hand, based on the assumption that human beings' thinking and imagination depend on the words and concepts in their minds, the "R" component can make important contributions. Because communication in English, which has a very rich vocabulary and produces many technological words and concepts, provides students with a rich vocabulary and concept vocabulary and expands their thinking and imagination boundaries.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.65782>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	17.10.2022	Submitted date
Kabul tarihi	14.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Serhatlıoğlu, B. & Oruç, T. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Journal of History School*, 64, 1042-1071.

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN EĞİTİM PROGRAMI OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE ÖĞRENME VE ÖĞRETME ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ<sup>1</sup>

Birsen SERHATLIOĞLU<sup>2</sup> & Taha ORUÇ<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin ortaya konulması çalışmanın bir diğer amacı olarak belirlenmiştir. Bu çalışma nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Çalışma kapsamında betimsel tarama modellerinden ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş il merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte çalışmanın örnekleme evreni içerisinde, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen sınıf öğretmenlerinden meydana gelmektedir. Bu kapsamda 281 sınıf öğretmeni çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; Bolat (2017) tarafından geliştirilen “Eğitim Program Okuryazarlığı Ölçeği” ve Chan ve Elliot (2004) tarafından oluşturulan ve Aypay (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde öncelikle betimsel istatistikler uygulanmıştır. Bunun yanı sıra bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Bonferroni testi ve Pearson Korelasyon kat sayısı hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıklarının,

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazar tarafından 2022 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Tez için Fırat Üniversitesi Etik Kurul İzni (31.03.2021 tarih, E-97132852-302.14.01-32398 sayı numaralı 32398 sayı numaralı) alınmıştır.

<sup>2</sup>Doktor Öğretim Üyesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, bserhatlioglu@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2410-1351

<sup>3</sup>Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, taha.orc@gmail.com, Orcid:0000-0001-9503-3240

okuma ve yazma bakımından yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada sınıf öğretmenlerinin; öğrenme ve öğretme anlayışlarının yapılandırmacılık boyutunda yüksek düzeyde olduğu, ölçeğin genelinde ve geleneksel boyutta ise orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışlarının yapılandırmacılık boyutu arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar perspektifinde uygulamaya ilişkin ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim Programı, Program Okuryazarlığı, Öğrenme ve Öğretme Anlayışları, Sınıf Öğretmeni

## **The Investigation of Relationship Between Primary School Teachers' Education Curriculum Literacy Levels and Teaching and Learning Approaches**

### **Abstract**

The objective of this study was to assess the curriculum literacy levels of primary school teachers, as well as how well they understood learning and teaching in relation to various variables. Using quantitative research methodologies and methods, this study was undertaken. The relational survey approach, one of the descriptive survey methods, was applied within the parameters of the study. The sample for the study is made up of 281 primary school teachers who were chosen from the group using the simple case sampling method. The research's target population is primary school instructors employed in recognized primary schools in the Muş city center during the 2020–2021 academic year. The "Educational Program Literacy Scale" created by Bolat (2017) and the "Teaching and Learning Concepts Scale" created by Chan and Elliot (2004) and translated into Turkish by Aypay (2011) were utilized in this study as a means of gathering data. Descriptive statistics, the independent groups t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson Correlation analysis were all used in the data analysis. The study found that elementary school teachers have high levels of curriculum literacy in both reading and writing. The education level and frequency of curriculum reviews have no effect on primary school teachers' comprehension of learning and teaching. It has been found that there is a large, a positive, and a moderate association between the constructivism dimension of primary school teachers' concept of learning and teaching and their degrees of curriculum literacy. In light of the research's findings, recommendations for the application and the researchers were made.

**Keywords:** Education Program, Program Literacy, Learning And Teaching Concepts, Primary School Teacher

## GİRİŞ

Eğitim programları öğrenme öğretme süreçlerinde rehber ve pusula niteliği taşır. Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında yayımlanan eğitim programlarında; belirlenen hedefler, bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanılacak öğretim faaliyetleri ve teknikleri, öğrenme ve öğretme sürecinin sınanmasına yönelik değerlendirme araç ve yöntemleri, öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin rolü gibi içeriklerin yanı sıra öğretmenlerin süreç içerisindeki üstlenecekleri roller de açıkça belirtilir. Bu aşamada öğretmenlerden, eğitim programını okuyup kavraması, benimsemesi ve yorumlayıp öğrenme öğretme sürecinin gereklerine uygun şekilde karar vererek uygulama görevini gerçekleştirmesi beklenir. Öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin, programın benimsediği eğitim felsefesine ve eğitim programının boyutlarına hâkim olması öğrencilerde kalıcı öğrenmeyi artıracaktır (Karacaoğlu, 2008, s. 71). Bu süreçte Baştürk ve Dönmez (2011, s. 754)'in de söylediği gibi öğretmenlerin faydalanacağı en önemli kaynaklardan biri program olmalıdır. Program öğretmenlere; ne öğreteceğini, hangi sınırlar içerisinde ve nasıl öğretecekleri konusunda da yol gösterir. Eğitim programı ve öğrencileriyle etkileşim içinde olan öğretmenlerin, nitelikli bir öğrenme öğretme sürecini yürütebilmesi için eğitim programı okuryazarlık düzeyinin iyi derecede olması gerekir (Gündoğan, 2019, s. 1-2).

Eğitim programı okuryazarlığı becerisi, programı yürüten ve öğrencilerin doğru yaşantılar yoluyla kalıcı öğrenmelerini inşa etmelerine rehberlik eden öğretmenler yönüyle düşünüldüğünde önem verilmesi gereken bir beceridir. Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından ilk olarak önerilen “program okuryazarlığı” kavramı Keskin ve Korkmaz (2017)'a göre, programı anlama, yorumlama, programın güçlü ve zayıf noktalarını tespit ederek öğrenme ve öğretme sürecinin şartlarına uygun şekilde pratiğe dökme becerisidir. Öğretmenlerin eğitim programı uygulamasını nitelikli düzeyde gerçekleştirmesi; programın dayandırıldığı felsefi görüş, programda belirtilen hedefler, bu hedeflere yönelik belirlenen içerik ve yaşantılar hakkında bilgi sahibi olması ve ‘program okuryazarlığı’ olarak kavramsallaştırılan düşünsel becerilere sahip olmasıyla gerçekleşebilir.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri çerçevesinde eğitim programı okuryazarlığına ilişkin başlıklar oluşturulmuştur (MEB, 2017). Bu bağlamda alan eğitimi bilgisi, eğitim öğretimi planlama ve öğrenme ortamları oluşturma yeterlilik başlıkları altında göstergeler belirlenmiştir. Yeterlik göstergeleri incelendiğinde alan öğretim programını tüm yönleriyle açıklama ve diğer öğretim programları ile karşılaştırmaya davranışları öğretmenler tarafından sergilenmesi gereken davranışlar olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte genel alan yeterlilikleri kapsamında öğretmenlerden planlarını alan öğretim programına

uygun hazırlaması, kazanımlar ışığında öğretim materyalleri ve öğrenme ortamına ilişkin düzenlemeler beklenmektedir.

Hedeflere ulaşmada başarı etmeni, öğretmenin yeterlilik ve kalitesine bağlıdır (Özer ve Acar, 2011, s.90). Programın gösterdiği bu genel hedeflere ulaşılmasında ve başarılı bir eğitim sürecinin uygulanmasında öğretmenler anahtar konumundadır. Öğretmenler, eğitim ve öğretim sürecindeki konularının yanında öğrenciler için bir rol modelidir. Eğitim uygulamalarında uygun sosyal iklimin sağlanması, doğru bir iletişim ortamının kurulması ve öğrencide doğru eğitim yaşantılarının gerçekleştirilmesi öğretmenin bireysel özellikleri, mesleki beceri ve yeterlikleri ile aynı doğrultuda olduğu gibi eğitim öğretime dair benimsedikleri anlayışlarına da bağlıdır (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010, s. 347). Bir öğretmende var olan bilginin doğası ile ilgili inanışları; öğretmenin benimsediği öğretim felsefesini, öğrenme öğretme sürecinde tercih ettiği yöntem ve de teknikleri etkiler. Aynı zamanda bu inanış öğretmenin ölçme ve değerlendirmede kullandığı ilkeleri ve genel anlamda okul programının organizasyon düzenini etkiler (Duell ve Schommer-Aikins, 2001, s. 424-425; Kısack, 2002, s. 174-176).

Öğretme ve öğrenme anlayışı, öğretmenlerin kullandıkları öğretim ve öğrenme yöntemleri ile ilgili inançlarını belirtir (Chan ve Elliott, 2004, s. 818). Şüphesiz öğretmenlerin sahip oldukları öğrenme ve öğretim anlayışları kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerine de yön verecektir. Dolayısıyla öğrencilerin öğrenme biçimlerine uygun öğretim yöntemi seçimine olanak sağlayacaktır. Öğretim ve öğrenme anlayışları iki farklı alt grupta incelenir. Bu gruplar geleneksel ve yapılandırmacı anlayış olarak ifade edilmiştir (Chan, 2004, s. 3). Geleneksel anlayışta öğrenci, öğrenim sürecinde pasif bir alıcı konumunda bulunurken yapılandırmacı anlayışta öğrenim sürecine katılım gösteren aktif bir öğrenen rolündedir (Schunk, 2014; akt. Aytaç, 2020, s. 3). Bilgi edinimi geleneksel anlayışta, öğretmenden öğrenciye yönelik tek taraflı bir iletişim etkinliği olarak görülürken (Ekinci, 2016, s. 2); yapılandırmacı anlayışta bireyin düşünce sürecinden geçirek inşa ettiği zihinsel bir faaliyet olarak görülür (Şişman, 2015, s. 208). Yapılandırmacılıkta bilginin transferi ve aynı zamanda yeniden yapılandırılması esaslardan biridir. Genel çerçevede yapılandırmacılıkta öğrenene, bilgiyi yapılandırma sürecinde, bilgiyi oluşturma ve geliştirme fırsatı verilir. Ayrıca bilgiyi yorumlama becerisi kazandırılır. Bu anlayışın uygulandığı eğitim ortamlarında öğrenenlerin fazla sorumluluk aldıkları, işbirliğine dayalı problem çözme ve projeye dayalı öğrenme gibi yaklaşımlardan yararlanır. Öğrencilerin merak duygusu kamçılanarak araştırma yapmaya yönlendirilir ve böylece problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme kapsamında beceri gelişimi desteklenir (Akınoğlu, 2019, s.486-487). Her iki öğrenme ve öğretim anlayışı

incelendiğinde bilginin edinilmesi, kullanılması, eğitim ortamları, öğretmen ve öğrencilerin görev ve rolleri bakımından birbirinden oldukça farklı oldukları görülmektedir.

Günümüzde uygulanan eğitim öğretim programlarının temellendirildiği öğrenme öğretme anlayışı, öğrenciyi merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımdır (Ekinci, 2016, s. 2; Korkmaz, 2006, s. 421). Bu yüzden eğitim programı, öğretmenlerden öğretim ortamını yapılandırmacı anlayışına uygun hale getirmesini beklemektedir (Köksal, 2007, s. 182). Öğretmenlerin bu beklentiyi karşılama yapılandırmacı anlayışa ne derecede sahip oldukları ile yakından ilgilidir. Eğitim programının dayandığı temel anlayışa hâkim öğretmenlerin programın iyi birer uygulayıcısı olmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri değişkeni ile eğitim programını istenilen verimde ve yönde düzenleme, öğrencilere ve şartlara uygun eğitim yaşantıları, sağlıklı bir öğretmen-öğrenci etkileşimi, nitelikli bir eğitim süreci gibi birçok etmen kapsamında öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları değişkeni arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Resmi doküman niteliği olan eğitim programları öğretmenlerden, içeriğinde bulundurduğu öğretim anlayışına ilişkin öğretim sürecinin yürütülmesini beklemekte ve buna yönelik öğretmenlerin sorumlulukları bulunmaktadır. Buna benzer olarak öğretmenlerin sahip olduğu öğrenme ve öğretme anlayışlarının ise programı inceleme, programdan faydalanma ihtiyacı ve istendik yönde programı pratiğe geçirme noktasında eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme ve öğretme sürecinde geleneksel anlayışı benimseyen bir öğretmenin, eğitim programı okuryazarlık düzeyinin ve eğitim programından faydalanma ihtiyacının yapılandırmacı anlayışa sahip olan bir öğretmene göre daha düşük olması beklenir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme anlayış düzeyleri ve eğitim programı okuryazarlık düzeyleri açısından muhtemel ilişkinin ortaya konulmasının yanı sıra; cinsiyet, öğrenim durumu, görev yapılan sınıf düzeyi, kıdem ve eğitim programını inceleme sıklığı gibi değişkenlerin ne yönde ve derecede etkili olduğu araştırılmaya değer bir alan olarak görülmüştür. Bu bağlamda farklı değişkenler bakımından katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışlarını incelemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak temel problem olarak belirlenmiştir. Bu temel problem kapsamında oluşturulan araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlıkları ile öğrenme ve öğretme anlayışları ne düzeydedir?

2. Sınıf öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayış düzeyleri; cinsiyet, öğrenim düzeyi, kıdem, görev yapılan sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılık oluşturmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayış düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme öğretme anlayışlarının cinsiyet, öğrenim düzeyi, mesleki kıdem, görev yapılan sınıf düzeyi ve öğretim programını inceleme sıklığına göre farklılaşma durumu ve bu iki bağımlı değişken arasındaki ilişki düzeyi araştırılmıştır. Bu araştırma ile mevcut olan bir durum betimlenmeye ve bu doğrultuda değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle araştırmada nicel araştırma yöntem ve teknikleri tercih edilerek betimsel bir araştırma olarak yürütülmüştür. Sönmez ve Alacapınar (2011)'a göre nicel araştırma yöntemi; sayısal verilerin bir araya getirilmesine ve bu verilerin çözümlenip bir karara varılmasına olanak sağlayan araştırma metodudur. Çalışma kapsamında, betimsel tarama modellerinden ilişkiyel tarama yöntemi tercih edilmiştir. Tarama modeli, bir evrenin içerisinde çekilen örneklem üzerinde yapılan çalışmalar aracılığıyla evrenin geneline yönelik olarak tutum, görüş ve eğilimlerin nicel ifade biçimiyle ortaya konmasıdır (Creswell, 2013, s. 155). İlişkiyel araştırma modeli ise birden fazla değişkenin birbirleriyle ilişki gösterip göstermediğine ve belirlenen ilişkinin düzeyi ile yönünü tespit etmeye olanak sağlayan araştırma modelidir (Akbaş, 2019, s. 118).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evreni, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş il merkezinde bulunan resmi ilkokullarda görevli 688 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile belirlenmiştir. Bu çerçevede Muş il merkezine bağlı okullarda görev yapan 281 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme metodu; yakın ve ulaşılması kolay olan katılımcıların örneklem olarak belirlendiği bir yöntemdir (M. Yıldırım, 2019, s. 75). Örneklem oluştururken katılımcıların, Muş ilinde çalışan öğretmenler olması sebebiyle kolay ulaşılabilir olmaları, öğretmenlerin katılım için gönüllü olmaları, çalışmaya

hız ve pratiklik sağlamasından ötürü kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem sayısını belirlemek amacıyla Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2005, s.50)'ın geliştirdiği örneklem büyüklüğü sayısı kullanılmıştır. Buradan hareketle 750 olan evren büyüklüğü 0,05 örneklem hatası düzeyi dikkate alınarak 250 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur. Yapılan işlemler ışığında çalışmada 281 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve araştırma kapsamına alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında yaşanan pandemi sürecinde yüzyüze eğitimin sık sık sekteye uğraması ve öğretmenlerin okullarda bulunmaması, katılımcı sayısının bu düzeyde kalarak daha fazla genişletilememesine neden olmuştur. Nitekim ulaşılan örneklem büyüklüğünün, evreni temsil gücünün yeterli seviyede olduğuna karar verilmiştir.

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan öğretmenlerinin cinsiyet, görev yapılan sınıf düzeyi, öğrenim düzeyi, kıdem ve eğitim programını inceleme sıklığı değişkenlerine göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo 1**  
Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	166	59,1
	Erkek	115	40,9
Öğrenim Düzeyi	Lisans	266	94,7
	Yüksek Lisans	15	5,3
Görev Yapılan Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	76	27
	2.Sınıf	73	26
	3.Sınıf	67	23,8
	4.Sınıf	65	23,1
Kıdem	1-5 yıl	136	48,4
	6-10 yıl	59	21
	11-20 yıl	50	17,8
	21 yıl ve üstü	36	12,8
Eğitim Programını İnceleme Sıklığı	Hiç	8	2,8
	Yılda bir	97	34,5
	Dönemde bir	117	41,6
	Ayda bir	30	10,7
	Ayda birkaç kez	29	10,3

Tablo 1 incelendiğinde, 281 sınıf öğretmenin cinsiyet değişkeni açısından 166’sının (%59,1) kadın, 115’inin (%40,9) erkek olarak araştırmaya dahil edildiği görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından öğretmenlerin; 266’sı (%94,7) lisans, 15’i (%5,3) yüksek lisans mezunudur. Görev yapılan sınıf



düzeı değişkeni açısından incelendiğinde öğretmenlerin; 76'sı (%27) 1. sınıf, 73'ü (%26) 2. sınıf, 67'si (%23,8) 3. sınıf, 65'i (%23,1) 4. sınıf kademesinde öğretmenlik yapmaktadır. Kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin; 136'sı (%48,4) 1-5 yıl arasında, 59'u (%21) 6-10 yıl arasında, 50'si (%17,8) 11-20 yıl arasında, 36'sı (%12,8) 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Eğitim programını inceleme sıklığı değişkeni yönünden incelendiğinde “Eğitim programını inceleme sıklığınız ne düzeydedir?” sorusuna öğretmenlerin 8'i (%2,8) “Hiç”, 97'si (%34,5) “Yılda bir”, 117'si (%41,6) “Dönemde bir”, 30'u (%10,7) “Ayda bir”, 29'u (%10,3) “Ayda birkaç kez” yanıtını vermiştir.

### **Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci**

Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, Bolat (2017) tarafından oluşturulan “Eğitim Program Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)” ve Chan ve Elliot (2004) tarafından oluşturulan ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin, cinsiyet, öğrenim düzeyi, görev yapılan sınıf düzeyi, kıdem, eğitim programını inceleme sıklığı gibi demografik özelliklerine yönelik bilgi toplamak amacıyla “Kişisel Bilgi Formu” oluşturulmuş ve katılımcılara uygulanmıştır.

Bolat (2017) tarafından geliştirilen 5'li Likert biçiminde olan “Eğitim Program Okuryazarlığı Ölçeği (EPOÖ)” toplamda 29 maddeden oluşmakta ve iki boyut çerçevesinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Ölçek, 15 maddeden oluşan “okuma” boyutu ve 14 maddeden oluşan “yazma” boyutu ile oluşturulmaktadır. Ölçek 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muş il merkezine bağlı okullarda görev yapan 281 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğin bu araştırmadaki güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için 0,97, ölçeğin “okuma” boyutu için 0,95 ve “yazma” boyutu için 0,95 olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir (Kayış, 2010, s. 405).

“Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği” Chan ve Elliot (2004) tarafından oluşturulmuş ve Aypay (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li likert biçiminde olup ‘geleneksel anlayış (18 madde)’ ve ‘yapılandırmacı anlayış (12 madde)’ olarak isimlendirilmiş iki alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin bu araştırmada ki iç güvenilirlik katsayısı ölçek geneli için 0,85, ölçeğin yapılandırmacı anlayış faktörü için 0,91 ve geleneksel anlayış faktörü için 0,89 olarak belirlenmiş ve ölçeğin güvenilirlik düzeyi yüksek olarak kabul edilmiştir.

“Kişisel Bilgi Formu” ve belirlenen iki ölçek aracılığıyla (Aypay, 2011; Bolat, 2017) veriler toplanmıştır. Aynı zamanda ölçek formlarının Google Forms uygulamasına girilerek katılımcılarla paylaşılmasıyla ve katılımcılardan yüzyüze

veri toplama yöntemi ile araştırma süreci yürütülmüştür. Araştırmada verilerin 172'si yüzyüze veri toplama yöntemiyle, 109'u Google Forms uygulaması aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak için sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacına ilişkin bilgi verilerek ölçekler uygulanmış olup katılımcıların samimi görüşlerine erişebilmek amacıyla katılımda gönüllülük esas kılınmıştır. Ölçeğin katılımcılara uygulanması aşamasında anlaşılmayan ölçek maddeleri veya kavramlara yönelik geri dönüt imkânı sağlanarak sorular yanıtlanmıştır. Ölçeğin doldurulması için herhangi bir süre sınırlaması uygulanmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verileri, bilgisayar tabanlı nicel veri analizi paket programı 23.0 SPSS aracılığıyla analiz edilmiş olup verilerin anlamlılık seviyesi minimum  $p < ,05$  düzeyinde test edilmiştir. Eksik veya hatalı şekilde doldurulan 12 katılımcının ölçek formu çalışma kapsamının dışında bırakılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ilişkin elde edilen verilerin analizinde frekans ve yüzde teknikleri tercih edilmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ve öğretme-öğrenme anlayışlarına yönelik ölçek maddelerinin aritmetik ortalamalarının yorumlanmasında en yüksek puandan en düşük puanın çıkartılıp grup sayısına bölünmesiyle formüle edilen bir aralık ölçütü esas alınmıştır (Erdamar, 2020, s. 88). Katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ile öğrenme ve öğretme anlayışları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterme durumları incelenmiştir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerini ve öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemede ölçek maddelerinin çözümlenmesi için normal dağılım gösteren verilerde parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Parametrik testlerde temel dayanak değişkenlerin normal dağılıma sahip olmasıdır (Akkuş ve diğerleri, 2006; 101). Buna ilişkin olarak yapılan normallik testleri ile ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayıları -1,111 ile 0,597 arasında değişkenlik gösterdiği ortaya konulmuştur. George ve Mallery (2010)'e göre basıklık değerinin  $\pm 2.0$  aralığında olması normal dağılımın varlığının göstergesi olarak söylenebilir. Buna ilişkin olarak bu çalışmada normallik testleri için basıklık ve çarpıklık değerleri temel alınmış ve verilerin normal dağılıma sahip olduğu kararı verilmiştir.

Katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğrenme öğretme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından anlamlı farklılaşma varlığını ve düzeyini tespit etmek amacıyla öncelikle betimsel istatistikler kullanılmıştır. Bununla birlikte bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bunun sonucunda ihtiyaç olursa Bonferroni testi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki nicel değişken arasında var olan doğrusal ilişkiyi, yönünü

ve düzeyini ölçer (Moore, 2010, s. 105). Değişkenlerin örneklem dağılımı normal ve değişkenler sürekli ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılır (Yürekli, 2019, s. 424). Araştırma için belirlenen “eğitim programı okuryazarlık düzeyleri” ve “öğretme ve öğrenme anlayışları” adlı iki değişken arasındaki ilişki düzeyini ve yönünü belirleme amacıyla Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

### Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Düzeylerine İlişkin Bulgular

Öğretmenleri eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeklerine yönelik betimsel istatistikler ve puan ortalamaları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlıkları Düzeylerine ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarına İlişkin Puanları

Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	En Düşük	En Yüksek
Okuma	281	4,27	0,59	2,64	5
Yazma	280	4,11	0,64	2,29	5
EPOÖ Tamamı	281	4,19	0,59	2,48	5
Yapılandırıcılık	281	4,61	0,381	3,47	5
Geleneksel	281	2,54	0,676	1	4,36
ÖÖAÖ Tamamı	281	3,36	0,381	2,41	4,26

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğine ait “okuma” boyutunun ortalaması 4,27, “yazma” boyutunun ortalaması 4,11 ve ölçeğin geneli için ortalama ise 4,19 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğe ve ölçeğin yazma alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının yüksek düzeyde, ölçeğin okuma alt boyutuna ilişkin ortalama puanlarının çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin elde edilen bu sonuçlara göre yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğine ait “yapılandırıcılık” alt boyutunun ortalaması 4,61, “geleneksel” alt boyutunun ortalaması 2,54 ve ölçeğin geneli için ortalama ise 3,36 olarak hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçeğin “yapılandırıcılık” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının çok yüksek düzeyde olduğu, ölçeğin tamamında ve “geleneksel” boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Buna ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı şekilde yapılandırıcı anlayışa eğilimli olduğu, ölçeğin

genelinde ve geleneksel anlayış boyutunda orta düzeyde ortaya çıktığı söylenebilir.

### Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme Öğretme Anlayışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları düzeyleri karşılaştırılmıştır. Buradan hareketle iki ölçeğe ilişkin elde edilen veriler normal dağılım göstermiştir. Böylece bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına bakılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Okuma	Kadın	166	64,96	0,50	1,954	195,66	0,52
	Erkek	115	62,74	0,69			
Yazma	Kadın	166	58,43	0,60	1,880	278	0,61
	Erkek	115	56,39	0,69			
EPOÖ Tamamı	Kadın	166	123,42	0,51	2,070	201	0,04*
	Erkek	115	118,90	0,68			
Yapılandırıcılık	Kadın	166	56,13	0,33	3,292	203,12	0,001*
	Erkek	115	54,26	0,42			
Geleneksel	Kadın	166	45,06	0,68			
	Erkek	115	46,91	0,65			
ÖÖAÖ Tamamı	Kadın	166	101,05	0,39	0,262	279	0,793
	Erkek	115	100,68	0,36			

\*p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğin tamamına ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında istatistiksel şekilde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $p_{\text{tamamı}}=0,04$ ). Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi ölçeğin tamamına yönelik olarak kadın öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=123,42$ ), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=118,90$ ) yüksek bulunmuştur. Bu durumda tespit edilen anlamlı farklılığın ölçek genelinde puan ortalaması yüksek olan kadın öğretmenlerin lehine gerçekleştiği söylenebilir. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığa, kadın öğretmenlerin öğretim sürecinde eğitim programını aktif kullanmasının ve eğitim programı konusunda meydana gelen değişimleri takip ederek benimsemiş olmalarının neden olduğu söylenebilir. Ayrıca eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin puan ortalamaları arasında cinsiyet açısından hem “okuma” hem de

“yazma” alt boyutlarında bir farklılık oluşturmadığı elde edilen bir diğer bulgudur ( $p_{okuma}=0,52$ ,  $p_{yazma}=0,61$ ).

Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin “yapılandırımcılık” boyutuna ilişkin olarak kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p_{yapılandırımcılık}=0,001$ ). Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi ölçeğin tamamına yönelik olarak kadın öğretmenlerin puan ortalaması ( $\bar{X}=56,13$ ), erkek öğretmenlerin puan ortalamasından ( $\bar{X}=54,26$ ) yüksek bulunmuştur. Bu durumda tespit edilen anlamlı farklılığın ölçeğin “yapılandırımcı” alt boyutunda puan ortalaması yüksek olan kadın öğretmenlerin lehine gerçekleştiği söylenebilir. Bunun sebebi olarak, kadın öğretmenlerin yapılandırımcı anlayışa ilişkin inançlarının daha yüksek olması ve değişen öğrenme öğretme anlayışlarını takip etmesi olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre ölçeğin tamamında ve “geleneksel” alt boyutunda farklılığın oluşmadığı ya da anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p_{tamamı}=0,793$ ,  $p_{geleneksel}=0,213$ ).

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Öğrenim Düzeyine Göre Analize İlişkin Bulgular**

Öğrenim düzeyi bağımsız değişkenine göre öğretmen görüşleri analiz edilmiştir. Bu kapsamda eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeklerine verilen yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu analiz sürecinde verilere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda elde edilen değerlere yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin, lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler bakımından tüm alt boyutlara yönelik olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p_{okuma}=0,18$ ,  $p_{yazma}=0,34$ ,  $p_{tamamı}=0,23$ ). Bu durumda eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının öğrenim düzeyine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme anlayışlarına ilişkin lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında tüm alt boyutlara yönelik olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı bulunmuştur ( $p_{yapılandırımcılık}=0,359$ ,  $p_{geleneksel}=0,451$ ,  $p_{tamamı}=0,704$ ). Bu durumda öğrenme ve öğretme anlayışlarına ilişkin puan ortalamalarının öğrenim düzeyine göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

**Tablo 4**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Öğrenim Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Okuma	Lisans	266	63,90	0,60	-1,322	278	0,18
	Yüksek Lisans	15	67,14	0,45			
Yazma	Lisans	266	57,49	0,64	-0,952	277	0,34
	Yüksek Lisans	15	59,85	0,54			
EPOÖ Tamamı	Lisans	266	121,31	0,59	-1,202	278	0,23
	Yüksek Lisans	15	126,99	0,48			
Yapılandırıcılık	Lisans	266	55,44	0,37	0,919	278	0,359
	Yüksek Lisans	15	54,28	0,47			
Geleneksel	Lisans	266	45,72	0,67	-0,754	278	0,451
	Yüksek Lisans	15	48,24	0,74			
ÖÖAÖ Tamamı	Lisans	266	100,88	0,37	-0,380	278	0,704
	Yüksek Lisans	15	102,07	0,44			

#### Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Görev Yapılan Sınıf Düzeyine Göre Analizine İlişkin Bulgular

Görev yapılan sınıf düzeyine göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları ölçekleri puan ortalamaları analiz edilmiştir. Bu kapsamda ANOVA ve Bonferroni testleri uygulanmıştır. Analizlere ilişkin elde edile sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcı öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri, ölçeğin geneli ve alt boyutlarına yönelik dört sınıfta öğretim yapan öğretmenler arasında istatistiksel olarak bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p_{okuma}=0,913$ ,  $p_{yazma}=0,934$ ,  $p_{tamamı}=0,897$ ). Bu durumda eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının görev yapılan sınıf düzeyinden bağımsız olduğu, sınıf düzeylerine göre değişmediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin tamamında ve “geleneksel” alt boyutunda sınıf düzeyleri grupları arasında istatistiksel anlamda manidar bir farklılık oluşmazken ( $p_{tamamı}=0,686$ ,  $p_{geleneksel}=0,825$ ) “yapılandırıcılık” alt boyutuna yönelik olarak bazı gruplar arasında istatistiksel anlamda manidar bir farklılığın olduğu ortaya konmuştur ( $p_{yapılandırıcılık}=0,009$ ). Buna ilişkin, sınıf öğretmenlerinin yapılandırıcılık anlayışı puan ortalamaları; 4. Sınıf grubu ile 2.Sınıf grubu arasında 4.Sınıf grubu lehine anlamlı farklılık oluşmuştur.

**Tablo 5**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Görev Yapılan Sınıf Düzeyine Göre ANOVA ve Bonferoni Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferoni
Okuma	1.Sınıf	76	64,66	0,63	0,175	0,913	
	2.Sınıf	73	63,99	0,58			
	3.Sınıf	67	63,81	0,61			
	4.Sınıf	65	63,66	0,55			
Yazma	1.Sınıf	76	58,12	0,62	0,143	0,934	
	2.Sınıf	73	57,53	0,64			
	3.Sınıf	67	57,52	0,64			
	4.Sınıf	65	57,13	0,66			
EPOÖ Tamamı	1.Sınıf	76	122,75	0,60	0,199	0,897	
	2.Sınıf	73	121,53	0,58			
	3.Sınıf	67	121,26	0,59			
	4.Sınıf	65	120,55	0,59			
Yapılandır macılık	1.Sınıf	76	54,93	0,41	3,914	0,009*	2. Sınıf /4. Sınıf
	2.Sınıf	73	54,20	0,41			
	3.Sınıf	67	55,86	0,34			
	4.Sınıf	65	56,66	0,29			
Geleneksel	1.Sınıf	76	45,30	0,68	0,301	0,825	
	2.Sınıf	73	46,85	0,65			
	3.Sınıf	67	45,10	0,66			
	4.Sınıf	65	46,01	0,70			
ÖÖAÖ Tamamı	1.Sınıf	76	99,90	0,36	0,495	0,686	
	2.Sınıf	73	100,72	0,36			
	3.Sınıf	67	100,91	0,39			
	4.Sınıf	65	102,25	0,40			

\*p<.05

Buna göre 4.Sınıfta öğretim yapan sınıf öğretmenlerinin 2.Sınıfta öğretim yapan öğretmenlere göre yapılandırmacı anlayışa daha eğilimli oldukları söylenebilir. 4.sınıf düzeyinde belirlenen hedeflerin ve içeriğin 2.sınıf düzeyindeki hedef ve içeriklere göre daha çok öğrencinin bilgiyi yapılandırma işlemini gerektirmesi ve öğretmenin buna yönelik olarak süreçte rehberlik eden kişi rolüne bürünmesi gerekliliğinin ortaya çıkan bu farklılığa sebep olduğu söylenebilir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Kıdeme Göre Analizine İlişkin Bulgular**

Kıdem bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları ölçekleri puan ortalamalarına ilişkin önce ANOVA testi ve sonrasında fark oluşturan grupları ortaya koyma amacı ile

Bonferroni testi uygulanmıştır. Bu analizlere yönelik ortaya çıkan bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Kıdeme Göre ANOVA ve Bonferoni Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Bonferroni
Okuma	1-5 yıl	136	63,96	0,51	0,751	0,522	
	6-10 yıl	59	63,68	0,68			
	11-20 yıl	50	63,32	0,69			
	21 yıl ve üstü	36	66,05	0,56			
Yazma	1-5 yıl	136	57,59	0,57	0,169	0,917	
	6-10 yıl	59	57,69	0,69			
	11-20 yıl	50	56,96	0,68			
	21 yıl ve üstü	36	58,36	0,74			
EPOÖ Tamamı	1-5 yıl	136	121,56	0,51	0,457	0,712	
	6-10 yıl	59	121,06	0,67			
	11-20 yıl	50	120,13	0,67			
	21 yıl ve üstü	36	124,41	0,62			
Yapılandırıcılık	1-5 yıl	136	55,34	0,37	1,954	0,121	
	6-10 yıl	59	56,49	0,31			
	11-20 yıl	50	54,55	0,47			
	21 yıl ve üstü	36	54,74	0,33			
Geleneksel	1-5 yıl	136	45,67	0,71	3,716	0,012*	
	6-10 yıl	59	43,38	0,62			
	11-20 yıl	50	44,91	0,65			
	21 yıl ve üstü	36	51,62	0,56			
ÖÖAÖ Tamamı	1-5 yıl	136	100,62	0,39	3,437	0,017*	
	6-10 yıl	59	99,48	0,34			
	11-20 yıl	50	99,39	0,36			
	21 yıl ve üstü	36	106,36	0,35			

\*p<.05

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin kıdem grupları arasında manidar bir farklılaşmanın tespit edilmediği görülmektedir ( $p_{okuma}=0,522$ ,  $p_{yazma}=0,917$ ,  $p_{tamamı}=0,712$ ). Bu durumda eğitim programı okuryazarlık düzeylerine ilişkin puan ortalamalarının kıdeme göre değişkenlik göstermediği söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin “yapılandırıcılık” alt boyutuna yönelik kıdem gruplarının puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken ( $p_{yapılandırıcılık}=0,121$ ) ölçeğin tamamı ve “geleneksel” alt boyutuna ilişkin bazı kıdem grupları arasında manidar bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ( $p_{tamamı}=0,017$ ,  $p_{geleneksel}=0,012$ ). Ortaya çıkan anlamlı farklılığın gruplara göre durumunu ortaya çıkarmak için Bonferroni testi uygulanmıştır. Buna ilişkin olarak, ölçeğin “geleneksel” alt



boyutuna yönelik puan ortalamaları; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar ile 6-10 yıl arasında kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Oluşan bu farklılığa 21 yıl ve üstü kıdeme sahip sınıf öğretmenleri için 2004 yılı itibariyle uygulamaya geçen yapılandırmacı anlayışa dayalı eğitim programından önce lisans eğitimi almış olmalarının, meslek hayatları boyunca yapılandırmacı anlayışa ilişkin hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalmasının ve eğitimdeki yeni gelişmeleri takip etme ve uygulama konusunda genç öğretmenlere göre dezavantajlı olmasının sebep olabileceği ifade edilebilir. Ayrıca ölçeğin tamamına yönelik puan ortalamalarında; 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar ile 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-20 yıl arasında kıdeme sahip olanlar arasında 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer kıdem gruplarına göre 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler lehine ölçek genelinde oluşan bu farklılığa, katılımcıların geleneksel boyuta ilişkin yanıtlarındaki yüksek ortalamalarının sebep olduğu düşünülmektedir.

### **Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Eğitim Programını İnceleme Sıklığına Göre Analizine İlişkin Bulgular**

Eğitim programını inceleme sıklığı bağımsız değişkenine göre öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri ve öğrenme ve öğretme anlayışları ölçekleri puan ortalamaları analiz edilmiştir. Buna göre ANOVA ve Bonferroni testlerine ilişkin ortaya çıkarılan sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları puan ortalamalarının ölçeğin tüm alt boyutlarında eğitim programını inceleme sıklığına ilişkin değişken grupları arasında farklılık oluşturmadığı görülmektedir ( $p_{\text{yapılandırmacılık}}=0,129$ ,  $p_{\text{geleneksel}}=0,164$ ,  $p_{\text{tamamı}}=0,404$ ). Bu durumda öğrenme ve öğretme anlayışlarına ilişkin puan ortalamalarının eğitim programını inceleme sıklığına göre değişkenlik göstermediği söylenebilir. Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri puan ortalamalarında eğitim programını inceleme sıklıklarına göre ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında farklılık olduğu ortaya çıkarılmıştır ( $p_{\text{okuma}}=0,001$ ,  $p_{\text{yazma}}=0,000$ ,  $p_{\text{tamamı}}=0,000$ ). Bu bulgu sonucunda gruplara ilişkin Bonferroni testi uygulanmıştır. Buna ilişkin olarak, ölçeğin tamamına yönelik öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri; eğitim programını hiç incelemeyenler ile ayda birkaç kez inceleyenler, yılda bir inceleyenler ve dönemde bir inceleyenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 7**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeylerinin ve Öğrenme ve Öğretme Anlayışlarının Eğitim Programını İnceleme Sıklığına Göre ANOVA ve Bonferoni Testi Sonuçları

Alt Boyut	Değişken	N	$\bar{X}$	SS	F	p	Borrefoni
Okuma	Hiç	8	56,12	0,58	5,081	0,001*	Ayda birkaç kez/Hiç, Yılda Bir, Dönemde Bir
	Yılda Bir	97	62,88	0,59			
	Dönemde Bir	117	64,21	0,59			
	Ayda Bir	30	64,00	0,59			
Yazma	Ayda Birkaç Kez	29	69,59	0,38	7,701	0,000*	Ayda birkaç kez/ Hiç, Yılda bir, Dönemde bir, Ayda bir/Hiç
	Hiç	8	48,37	0,80			
	Yılda Bir	97	56,37	0,68			
	Dönemde Bir	117	57,21	0,59			
EPOÖ Tamamı	Ayda Birkaç Kez	29	64,53	0,45	6,837	0,000*	Ayda birkaç kez/Hiç, Yılda bir, Dönemde bir
	Hiç	8	104,49	0,67			
	Yılda Bir	97	119,26	0,60			
	Dönemde Bir	117	121,19	0,58			
Yapılandırıcılık	Ayda Bir	30	122,89	0,52	1,799	0,129	
	Ayda Birkaç Kez	29	134,14	0,36			
	Hiç	8	52,45	0,64			
	Yılda Bir	97	55,63	0,36			
Geleneksel	Dönemde Bir	117	55,06	0,39	1,642	0,164	
	Ayda Bir	30	55,10	0,36			
	Ayda Birkaç Kez	29	56,82	0,23			
	Hiç	8	54,62	0,63			
ÖÖAÖ Tamamı	Yılda Bir	97	44,24	0,63	1,008	0,404	
	Dönemde Bir	117	46,27	0,68			
	Ayda Bir	30	45,27	0,70			
	Ayda Birkaç Kez	29	47,39	0,73			
	Hiç	8	105,50	0,41			
	Yılda Bir	97	99,837	0,37			
	Dönemde Bir	117	100,88	0,37			
	Ayda Bir	30	100,40	0,35			
	Ayda Birkaç Kez	29	103,78	0,43			

\*p<.05

Bu duruma ilişkin olarak sınıf öğretmenlerinin eğitim programını inceleme sıklıklarının artması ile çoğunlukla eğitim programı okuryazarlık düzeyleri artmaktadır. Tespit edilen bu farklılığa sebep olarak, öğretmenlerin eğitim programını incelemeye ayırdıkları vaktin artmasıyla eğitim programını bilme, keşfetme, analiz etme ve uygulamaya geçirme konularında eğitim programı okuryazarlık becerisini iyileştirmeye imkân sunduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri eğitim programını inceleme sıklıklarına göre ölçeğin “okuma” alt boyutuna yönelik

olarak bazı gruplarda anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (\* $p < .05$ ). Buna ilişkin olarak, ölçeğin “okuma” alt boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarında; eğitim programını hiç incelemeyenler ile ayda birkaç kez inceleyenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine, yılda bir inceleyenler ile ayda birkaç kez inceleyenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine, dönemde bir inceleyenler ile ayda birkaç kez inceleyenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin eğitim programını inceleme sıklıklarının artması ile eğitim programı okuryazarlığının okuma boyutundaki becerisi çoğunlukla artmaktadır. Ortaya çıkan bu anlamlı farklılığın sebebi olarak, eğitim programını inceleme sıklığının öğretmenlere eğitim programının ana hatlarını bilme, programın beklentilerini ve amacını anlayabilme, program bileşenlerini benimseyip analiz edebilme imkanını sunabileceği söylenebilir.

Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri “eğitim programını inceleme sıklığı” değişkenine göre ölçeğin “yazma” alt boyutuna yönelik olarak bazı gruplarda anlamlı farklılık göstermiştir (\* $p < .05$ ). Buna ilişkin olarak, ölçeğin “yazma” alt boyutuna yönelik sınıf öğretmenlerinin puan ortalamalarında; eğitim programını ayda birkaç kez inceleyenler ile hiç incelemeyenler, yılda bir inceleyenler ve dönemde bir inceleyenler arasında ayda birkaç kez inceleyenler lehine, ayda bir inceleyenler ile hiç incelemeyenler arasında ayda bir inceleyenler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin eğitim programını inceleme sıklıklarının artması ile çoğunlukla eğitim programı okuryazarlığının yazma boyutundaki becerisi arttığı söylenebilir. Bu anlamlı farklılığa, eğitim programını inceleme sıklığının öğretmenlere eğitim programının öğelerini öğrenme ve öğretme sürecine yönelik olarak yazma, tasarlama ve programa esneklik kazandırma becerisinde katkı sunmasının olabileceği düşünülmektedir.

### **Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri ile Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular**

Sınıf öğretmenlerinin “Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği” ile “Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Ölçeği”ne verdikleri yanıtlar arasındaki ilişki durumunu ortaya koymak için Pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Öğrenme ve Öğretme Anlayışları Arasındaki İlişki

Değişkenler	N	Pearson Korelasyon (r)	P
Eğitim Programı Okuryazarlığı * Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (yapılandırmacı)	281	,407**	,000
Eğitim Programı Okuryazarlığı * Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (geleneksel)	281	-,074	,217
Eğitim Programı Okuryazarlığı (yazma) * Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (yapılandırmacılık)	280	,391**	,000
Eğitim Programı Okuryazarlığı (yazma) * Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (geleneksel)	280	-,021	,730
Eğitim Programı Okuryazarlığı (okuma) * Eğitim Programı Okuryazarlığı (yazma)	280	,801**	,000
Öğrenme ve Öğretme Anlayışları * Eğitim Programı Okuryazarlığı (okuma)	281	,069	,251
Öğrenme ve Öğretme Anlayışları * Eğitim Programı Okuryazarlığı (yazma)	280	,137*	,022
Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (yapılandırmacılık) * Eğitim Programı Okuryazarlığı (okuma)	281	,396**	,000
Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (geleneksel) * Eğitim Programı Okuryazarlığı (okuma)	281	-,098	,100
Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (geleneksel) * Öğrenme ve Öğretme Anlayışları (yapılandırmacılık)	281	-,210**	,000
Eğitim Programı Okuryazarlığı * Öğrenme ve Öğretme Anlayışları	281	,097	,105

\*p&lt;,05, \*\*p&lt;,01

Tablo 8’de yer alan bulgular incelendiğinde, eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin geneli ile öğrenme ve öğretme anlayışlarının “yapılandırmacılık” alt boyutu arasında orta düzeyde olumlu yönde ( $r= 0,407$ ,  $p< ,01$ ), eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin “yazma” alt boyutu ile öğretme anlayışlarının “yapılandırmacılık” alt boyutu arasında orta düzeyde olumlu yönde ( $r= 0,391$ ,  $p< ,01$ ), eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin “okuma” alt boyutu ile eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin “yazma” alt boyutu arasında yüksek düzeyde olumlu yönde ( $r= 0,801$ ,  $p< ,01$ ), öğrenme ve öğretme anlayışlarının geneli ile eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin “yazma” alt boyutu arasında düşük düzeyde olumlu yönde ( $r= 0,137$ ,  $p< ,05$ ), öğrenme ve öğretme anlayışlarının “yapılandırmacılık” alt boyutu ile eğitim programı okuryazarlığı ölçeğinin “okuma” alt boyutu arasında orta düzeyde olumlu yönde ( $r= 0,396$ ,  $p< ,01$ ), öğrenme ve öğretme anlayışlarının “geleneksel” alt boyutu ile öğrenme ve öğretme anlayışlarının “yapılandırmacılık” alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönde ( $r= -0,210$ ,  $p< ,01$ ) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ölçek maddelerine yönelik verdikleri yanıtlara göre; eğitim

programı okuryazarlıkları ölçeğinin geneli ile öğrenme ve öğretme anlayışları ölçeğinin geneli arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma alt boyutları dâhil olmak üzere eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bu sonucuna benzer biçimde alan yazında bulunan bazı çalışmalarda da öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Boncuk, 2021; Gündoğan, 2019; Kuyubaşoğlu, 2019; Şinego ve Çakmak, 2021). Farklı branşlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çalışma grubunu oluşturduğu araştırmalara bakıldığında da benzer sonuçlar görülmüştür (Aslan, 2018; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Süral ve Dedebali, 2018; Şahin, 2020).

Çalışmada ulaşılan diğer bir sonuca göre cinsiyet değişkeni, eğitim programı okuryazarlık düzeyleri arasında farklılık oluşturmaktadır. Buna göre kadın öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri erkek öğretmenlerden daha yüksek çıkmıştır. Kahramanoğlu (2019)'nun ve Gömleksiz ve Erdem (2018)'in yürüttüğü araştırmaların sonuçlarına göre kadın katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeyleri erkek katılımcılara göre daha yüksek olarak belirlenmiş olup bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Boncuk (2021)'un, Demir ve Toraman (2021)'in ve Sarıca (2021)'nin yürüttüğü makale araştırmalarının, Aslan (2018)'in ve Mansuroğlu (2019)'nun yaptığı yüksek lisans tezlerinin sonuçlarına göre; eğitim programı okuryazarlık düzeyleri, cinsiyete göre değişmemektedir. Araştırmalarda ulaşılan bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Mevcut araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyi, görev yapılan sınıf düzeyi ve kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçların elde edildiği Kahraman (2020) ve Mansuroğlu (2019) çalışmalarında, katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyine göre ölçeğin tamamında ve yazma boyutunda; Aslan (2018), Demir ve Toraman (2021), Kahraman (2020), Kahramanoğlu (2019), Mansuroğlu (2019) ve Vayvay (2020) araştırmalarında katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin tamamında kıdeme göre farklılık göstermediğini belirlemişlerdir. Ancak Boncuk (2021), Gömleksiz ve Erdem (2018), Şinego ve Çakmak (2021) yürüttükleri araştırmalarda katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin öğrenim düzeyine göre; Boncuk (2021), Sarıca (2021) ve Şinego ve Çakmak (2021)

yaptıkları çalışmalarda katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin tümünde kıdeme göre farklılaştığı sonucuna varmışlardır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin eğitim programını inceleme sıklığına göre ölçeğin tamamında, okuma ve yazma boyutlarında değişiklik gösterdiği bulunmuştur. Mansuroğlu (2019)'nun yürüttüğü araştırmada mevcut araştırma ile tutarlı olarak öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeyleri, öğretim programını inceleme sıklığı değişkenine göre ölçeğin tamamında ve ölçeğin yazma boyutunda farklılık göstermiştir. Ayrıca, Mansuroğlu (2019)'nun araştırmasında ulaştığı; sınıf öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin eğitim programını inceleme sıklığına göre ölçeğin okuma boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmadığı sonucu bu çalışmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Çalışmada elde edilen diğer sonuç, sınıf öğretmenlerinin geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışına eğilimi orta düzeyde; yapılandırmacılık öğrenme ve öğretme anlayışına eğilimi ise yüksek düzeyde olduğudur. Ulaşılan araştırmaların çoğunluğunda çalışmanın bu sonucuna paralel olarak öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının geleneksel anlayışa eğilimin orta düzeyde, yapılandırmacı anlayışa eğiliminin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Aytaç ve Uyangör, 2020; Bağcı, 2019; Ekinci, 2016; Ektem, 2018; Oğuz, 2011; Sevim, 2015; Yaralı, 2019; Yener ve Yılmaz, 2017). Ayrıca Süral ve Savran (2020) ve Usta (2019) çalışmalarında katılımcıların öğrenme ve öğretme anlayışlarını ölçek genelinde orta düzeyde olduğunu belirlemiştir.

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öğrenme ve öğretme anlayışları cinsiyete göre ölçeğin genelinde ve geleneksel boyutunda farklılık göstermezken yapılandırmacılık boyutunda kadın öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışı benimseme düzeylerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer nitelikte Akyıldız (2016), Ekinci (2016), Süral ve Savran (2020) ve Yaralı (2019) yaptıkları araştırmalarda katılımcıların öğrenme ve öğretme anlayışlarını ölçeğin geleneksel boyutunda cinsiyete göre farklılık oluşturmamıştır. Aypay (2011), Can ve Çelik (2018), Tezci ve diğerleri (2017) katılımcıların cinsiyete göre öğrenme ve öğretme anlayışlarının yapılandırmacılık boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığını tespit etmişlerdir. Bu sonuçlar mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Aypay, (2011), Can ve Çelik (2018), Oğuz (2011), Tezci ve diğerleri (2017), Usta (2019), Yener ve Yılmaz (2017) çalışmalarında katılımcıların öğrenme ve öğretme anlayışlarını ölçeğin geleneksel boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını ve farklılığın erkek öğretmenlerin puanları lehine olduğunu saptamışlardır. Ayrıca; Akyıldız (2016), Oğuz (2011), Süral ve Savran (2020), Yaralı (2019) Yener ve Yılmaz (2017) yaptıkları çalışmalarda katılımcıların cinsiyete göre öğrenme ve

öğretme anlayışlarının yapılandırmacılık boyutunda anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Öğrenim düzeyi ve eğitim programını inceleme sıklığının, öğrenme ve öğretme anlayışlarının tamamı ve alt boyutları bakımından manidar bir farklılık oluşturmadığı yapılan bu çalışmanın diğer bir sonucudur. Ekinci (2016) araştırmasında, öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışlarının öğrenim düzeyi değişkenine göre yapılandırmacılık ve geleneksel boyutta değişmediğini, Usta (2019) ise araştırmasında öğrenim düzeyine göre öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışlarının ölçeğin tümüne ve geleneksel boyut kapsamında farklılık göstermediğini bulmuştur. Ulaşılan bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Akyıldız (2014) yapılandırmacılık ve geleneksel boyutta, Usta (2019) ise yapılandırmacılık boyutunda öğrenim düzeyinin öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları bakımından farklılık oluşturduğu sonucunu ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmada öğretmenlerin kıdeme göre öğrenme ve öğretme anlayışları, yapılandırmacılık boyutunda anlamlı şekilde farklılık göstermezken ölçeğin tamamında ve geleneksel boyutta değişiklik göstermiştir. Ulaşılan bazı araştırmaların sonuçları bu çalışma ile uyumluluk göstermekte olup bu çalışmalarda öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları kıdeme göre yapılandırmacılık boyutunda farklılık göstermediği (Ekinci, 2016) ancak geleneksel boyutta değişiklik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Akyıldız, 2014; Ekinci, 2016; Usta, 2019). Yapılan bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak Akyıldız (2014) ve Usta (2019) öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışlarının kıdeme göre yapılandırmacılık boyutunda anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemiştir.

Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç; katılımcı öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ölçeğin tümünde, okuma ve yazma boyutları kapsamında artış göstermesiyle yapılandırmacılık anlayışına eğilimin de artması sonucudur. Akyıldız (2016) yaptığı çalışmada “Öğretim Programını Benimseme” değişkenine göre öğretmenlerin yapılandırmacılık anlayışı ile ilgili görüşlerinin farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama öğretim programını benimsemeyen katılımcılara ait olup yapılandırmacılık anlayışına ilişkin en yüksek aritmetik ortalama ise öğretim programını benimseyen katılımcılara aittir. Araştırmacının çalışma kapsamında belirlediği bu sonuçlar mevcut çalışma ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur.

Araştırmada, katılımcı öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin okuma boyutunda artması ile eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin yazma boyutunda da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Şinego ve

Çakmak (2021), Kahraman (2020) ve Yıldız (2019) çalışmalarında katılımcıların eğitim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik olarak ölçeğin iki boyutu olan “okuma” ve “yazma” arasında anlamlı, pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Aynı zamanda araştırmada öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışları, geleneksel boyutta arttıkça öğrenme ve öğretme anlayışları, yapılandırmacılık boyutunda azaldığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca yönelik olarak bazı araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığına rastlanmıştır (Aytaç, 2020; Aytaç ve Uyangör, 2020; Ekinci, 2016; Ö. Yıldırım, 2019). Yapılan bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Baş (2016) öğretmenlerin öğrenme ve öğretme anlayışlarına ilişkin geleneksel ve yapılandırmacılık boyutları arasındaki ilişkiyi anlamlı, pozitif yönde ve düşük düzeyde olarak bulmuştur. Araştırmacının elde ettiği bu sonuç bu araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim programını okuma ve yazma becerileri arttıkça yapılandırmacı anlayışa eğilimlerinin arttığı belirlenmiş olup buna yönelik olarak, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış düzeylerini artırmak için eğitim programı okuryazarlık becerisi ile ilgili öğretmenlere yönelik MEB merkez ve taşra teşkilatı aracılığıyla hizmet içi eğitim veya bilgilendirici seminerler düzenlenmelidir. Araştırmada öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin; eğitim programını inceleme sıklığına göre farklılaştığı ve çoğunlukla programını inceleme düzeyi sıklıklaştıkça eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin de arttığı belirlenmiş olup buna ilişkin olarak öğretmenleri eğitim programını incelemeye yöneltecek uygulamalar geliştirilmeli ve öğretmenler program geliştirme sürecine aktif bir şekilde dahil edilmelidir. Bu çalışma Muş ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri aracılığıyla yürütülmüştür. Daha sonra yapılacak araştırmalar farklı şehirlerde görev yapan veya farklı branşlardaki öğretmenlerden elde edilen verilerle yapılmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin ve öğrenme ve öğretme anlayışlarının farklı değişkenler ile ilişkisinin incelendiği araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbay, L. (2019). İlişkisel araştırmalar. Sedat, Şen, ve İbrahim, Yıldırım. (Ed.). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 117-135). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akkuş, Z., Sanisoğlu, S. Y., Akyol, M. & Çelik, M. Y. (2006). Değişken yapılarına göre istatistiksel yaklaşım. *Dicle Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi* 33(2), 101-104.



- Akinoğlu, O. & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. 21. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12, 14.
- Akinoğlu, O. (2019). Yapılandırıcılık. B. Oral (Ed.), *Öğrenme Öğretmen Kuram ve Yaklaşımları*(5. Baskı)içinde (s. 485-503). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyıldız, S. (2014). *Lise Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Öğretme - Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyıldız, S. (2016). Aday öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının öğretim programını benimseme ve uygulama değişkenleri açasından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 238-252.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 7-29.
- Aytaç, A. (2020). *Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının ve Eğitim Felsefesi Eğilimlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Üzerindeki Etkisi*. Doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaç, A. & Uyangör, N. (2020). Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları ile sınıf yönetimi stilleri arasındaki ilişki. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(31), 159-173.
- Babaoğlan, E. & Yılmaz, ř. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Bağcı, H. (2019). İlköğretim matematik öğretmenliği adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile teknopedagojik eğitim yeterlikleri arasındaki ilişki. *Pesa Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 1-9.
- Baş, G. (2016). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 11-126.
- Baştürk, S. & Dönmez, G. (2011). Öğretmen adaylarının limit ve süreklilik konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin öğretim programı bilgisi bağlamında incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.

- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 121-138.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerinin, öğretim programına bağlılık düzeyleri üzerine etkisinin incelenmesi. *Anatolian Turk Education Journal*, 3(1), 88-108.
- Can Ş. & Çelik, C. (2018). Fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretme-öğrenme anlayışlarının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 327-339.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design*, (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap Yayınları.
- Chan, K. W. (2004). Preservice teachers' epistemological beliefs and conceptions about teaching and learning: cultural implications for research in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 29(1), 1-13.
- Chan, K. & Elliott, R.G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Çetinkaya, S. & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 296-309.
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(3), 1516-1528.
- Duell, O. K. & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychology Review*, 13(4), 419-449.
- Ekinci, N. (2016). Sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışları ve öğrenen özerkliğini destekleyici davranışları arasındaki ilişkiler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(19), 1-16.
- Ektem, S. I. (2018). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin algıları arasındaki ilişkiler. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 1583-1594.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Program Okuryazarlık Alguları ve İlkokul Yöneticilerinin Öğretmenlerin Program Okuryazarlık Becerisine Yönelik Algılarının İlerlemeci Felsefe Bağlamında Analizi*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Erdem, C. & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference*. 17.0 Update (10a Ed.) Boston: Pearson.
- Gömleksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve pfe programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 73, 509-529.
- Gündoğan, G. (2019). *Öğretmenlerin Program Okuryazarlıkları Hakkında Nitel Bir Değerlendirme*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kahraman, A. (2020). *Özel Okul Öğretmenlerinin Eğitim Programı Okuryazarlığı, Epistemolojik İnançları ve Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi ve İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (19. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayış, A. (2010), "SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri", *Güvenilirlik Analizi*. (Ş. Kalaycı, Ed.). Asil Yayın Dağıtım.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2017). Öğretmenlerin "Program Okuryazarlığı" Kavramına Yükledikleri Anlam. 5. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. 26-28 Ekim 2017, Muğla, Türkiye.
- Kıssack, M. (2002). Hermeneutik ve eğitim: insan bilimleri öğretmenleri için düşünceler, (Çev. Vefa Taşdelen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(2).
- Korkmaz, İ. (2006). Yeni ilköğretim birinci sınıf programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 419-431.

- Köksal, N. (2007). Eğitim programı, ilköğretim programı, yaratıcı drama, öğretmen özellikleri. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(3/4), 179-192.
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlığı Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mansuroğlu, C. (2019). *Öğretmenlerin Eğitim Programı Okuryazarlıkları ile Yansıtıcı Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB, (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlilikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlilikleri.pdf)
- Moore, D.S. (2010). *The Basic Practice of Statistics* (5<sup>th</sup>ed.). Freeman & Company.
- Oğuz, A. (2011). Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(22), 139-160.
- Özer, Y. & Acar, M. (2011). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri üzerine ikili karşılaştırma yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(40), 89-101.
- Sevim E. (2015). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğretme ve Öğrenme Anlayışları ile Bilişsel Esnekliklerinin Kaynaşturmaya İlişkin Öz-Yeterlik Algularını Yordama Düzeyinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 132-170.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*, (M. Şahin, Çev.), (Gözden Geçirilmiş 3. Türkçe Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sönmez, V. & Alacapınar, F.G. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Süral, S. & Dedebeali, N. C. (2018). Study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303-317.

- Süral, S. & Savran, İ. (2020). Pedagojik formasyon öğrencileri ile eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme öğretme anlayışlarının belirlenen değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 47-67.
- Şahin, A. İ. (2020). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitim Programı Okuryazarlığı Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şınego, S. G. & Çakmak, M. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(27), 233-256.
- Şişman, M. (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezci, E., Dilekli, Y., Yıldırım, S., Kervan, S. & Mehmeti, F. (2017). Öğretmen adaylarının sahip olduğu öğretim anlayışları üzerine bir analiz. *Education Sciences*, 12(4), 163-176.
- Usta İ. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları ve Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Vayvay, A. N. (2020). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri ile Eğitim Programı Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yaralı, D. (2019). Öğretmen adaylarının öğretim-öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 14(4), 2869-2887.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2005). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.
- Yener, D. & Yılmaz M. (2017). Öğretmen adaylarının öğrenme öğretme anlayışları ve fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 1016-1038.
- Yıldırım, M. (2019). Örneklem ve Örnekleme Yöntemleri, Sedat. Şen ve İbrahim. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 61-92). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yansıtıcı Düşünme Eğilimleri ve Öğretim-Öğrenme Anlayışlarının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldız, S. (2019). Öğretmen adaylarının program geliştirmeye ilişkin bilişsel farkındalık algıları ile eğitim programı okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(44), 5177-5191.

Yürekli, H. (2019). Nicel Veri Analiz Teknikleri, Sedat. Şen ve İbrahim. Yıldırım (Eds.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s.407-437). Nobel Akademik Yayıncılık.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** The purpose of this study was to examine the curriculum literacy levels of primary school teachers and their knowledge of learning and teaching in relation to the variables of gender, education level, teaching level, seniority, and frequency of curriculum examination, as well as to establish the relationship between these variables and curriculum literacy levels.

**Method:** The purpose of this study was to evaluate the strength of correlations between variables in this area and to describe a present reality. As a result, this study favors quantitative methods and techniques and is descriptive in nature. For the aims of the study, the relational survey approach, one of the descriptive survey models, was preferred. The study's universe consists of the elementary school teachers employed in Muş's downtown public elementary schools for the 2020–2021 academic year. According to information acquired from the provincial administration of national education for Muş, the study's universe includes 688 primary school teachers who work in schools in the city center of Muş. 281 primary school instructors working in schools in the Muş city center were reached using the conveniently accessible case sampling approach, one of the deliberate sampling strategies, to choose the study's sample of primary school teachers. In this study, data were gathered using the "Personal Information Form," "Educational Program Literacy Scale," and "Teaching and Learning Concepts Scale," all of which were developed by Chan and Elliot in 2004 and translated into Turkish by Aypay (2011). The data collected using the data collection methods were reviewed by moving each data set group to the computer environment and using the computer-based quantitative data analysis package program 23.0 SPSS.

**Findings:** The average score on the primary school teachers' scale of curricular literacy levels was calculated to be 4.11 for the "writing" sub-dimension, 4.27 for "reading," and 4.19 for the whole scale. The average scores for the "constructivism" sub-dimension, the "traditional" sub-dimension, and the overall scale for the primary school instructors were 4.61, 2.54, and 3.36, respectively. It

has been discovered that, overall, there is a statistically significant difference between the literacy levels of male and female primary school teachers. Overall, it was found that the average score for female teachers was greater than the average for male teachers. The knowledge of learning and teaching by primary school teachers was found to differ statistically significantly between male and female teachers on the "constructivism" sub-dimension. Overall, it was found that the average score for female teachers was greater than the average for male teachers. Many groups of primary school instructors exhibited significantly different conceptions of learning and teaching in the "constructivism" sub-dimension, as indicated by the "teaching level" variable. While there was a low level of positive correlation between the "constructivism" sub-dimension of learning and teaching understandings and the "writing" sub-dimension of the curriculum, there was a high level of positive correlation between the general learning and teaching understandings and that sub-dimension of the curriculum's literacy scale. Between the "traditional" and "constructivism" sub-dimensions of learning and teaching understandings, as well as a moderately positive relationship between the "reading" sub-dimension of the curricular literacy scale, there is a low-level substantial negative association. The primary school teachers' responses to the scale questions indicate that there is no statistically significant link between the overall learning and teaching understandings scale and the overall curricular literacy scale.

**Results and Discussion:** In this study, it was discovered that primary school teachers had high levels of curriculum literacy and were proficient readers and writers. Studies on curriculum literacy found in the literature have shown that primary school teachers have high levels of curriculum literacy, which is consistent with the research's findings. Another study finding found that primary school teachers' comprehension of learning and teaching is at a medium level in the traditional dimension and overall scale, but at a high level in the constructivism dimension. Similar to this study's finding, it has been found that instructors and would-be teachers generally exhibit a strong propensity toward constructivism and a moderate tendency toward traditional knowledge. These findings agree with those of the current study. Another finding from the study is that there is a higher tendency toward constructivism when primary school teachers' levels of literacy rise across the board in terms of reading and writing, according to the scale. Another study finding indicates that while primary school teachers' comprehension of learning and teaching improves in the traditional component, it declines in the constructivist dimension. It has been discovered that some studies have found outcomes related to this one.

**DOI No:** <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66602>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	25.11.2022	Submitted date
Kabul tarihi	17.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Zengin, E. (2023). Almanca Yan Cümle Sisteminde Farklılık Arz Eden “Weiterführende Nebensätze” (Anlamca Bağımsız Yan Cümleler) Türkçeye Nasıl Aktarılmalıdır? *Journal of History School*, 64, 1072-1111.

## ALMANCA YAN CÜMLE SİSTEMİNDE FARKLILIK ARZ EDEN “WEITERFÜHRENDE NEBENSÄTZE” (ANLAMCA BAĞIMSIZ YAN CÜMLELER) TÜRKÇEYE NASIL AKTARILMALIDIR?

Eyüp ZENGİN<sup>1</sup>

### Öz

Birleşik cümle yapılarında temel cümle ve yan cümle zaman açısından olduğu gibi, sentaktik ve semantik açılardan da bir bağıntı içerisindedir. Bir üstlük altlık ilişkisi (Hypotaxe) içerisinde bağımlılık söz konusudur. Yan cümle semantik olarak eksik bir cümledir ve ancak temel cümle ile birlikte bir anlam bütünlüğü ortaya koyan cümledir. Yan cümle temel cümlenin bir ögesi olarak görev yapar. Bu nedenle “Gliedsatz” (öge cümle) olarak da isimlendirilir. Bağlı bulunduğu temel cümlenin veya üst cümlenin öznesi, nesnesi, zarfı, yüklediği, tamlaması (Subjekt, Objekt, Prädikativum, adverbial, attributiv, u.a) gibi görevler yüklenerek bir cümle ögesi olarak görev yapar. Almanda temel cümle ve buna bağlı yan cümle yapısı (Hypotaxe) sistemi içerisinde bu kurala uymayan yegâne yan cümle çeşidi “weiterführender Nebensatz” (Anlamca Bağımsız Yan Cümle) dir. Zira bu yan cümle türü temel cümlenin bir ögesi olarak görev yapmaz. Temel cümledeki ifadeye açıklık getirerek cümlenin devamını sağlarlar. Bu cümle içerik açısından bağımsız, ancak yapı açısından yan cümlenin özelliklerini gösterir. Diğer birleşik cümle yapılarından farklı olarak “weiterführende Nebensätze” Türkçeye aktarılırken, temel cümle - yan cümle bağıntısında ortaya çıkan çözümleme ve anlam kargaşası nedeniyle sentaktik ve semantik açıdan zorluklar ortaya çıkmaktadır. Zira yan cümle, temel cümleye bir cümle ögesi olarak bağlanamamakta, ancak farklı anlam

<sup>1</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Mütercim ve Tercümanlık Bölümü, Almanca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, ezengin@akarya.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9269-6919



bağıntıları içerisinde aktarılabilir. Çalışmada bu cümlelerin sentaktik ve semantik özellikleri verilerek bunların Türkçeye aktarımında ortaya çıkabilecek farklı şekiller betimlenmiş ve çözüm yolları önerilmiştir. SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü yüksek lisans ve lisans öğrencilerinden oluşturulan çalışma grubu üzerinde yapılan bu çalışmada, yapılan çeviriler değerlendirilip yorumlanarak, katılımcıların çeviri yaklaşımları ve ortaya çıkan sorunlar açıklanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden birisi olan durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çeviri, Eşdeğerlik, Yan Cümle, Birleşik Cümle.

### **How Should the German Non-Conforming Subordinate Clauses “Weiterführende Nebensätze” (Independent Subordinate Clauses) Be Translated to Turkish?**

#### **Abstract**

In complex sentence composition, the main and subordinate clauses are linked not only temporally, but also syntactically and semantically – i.e. through Hypotaxis. The subordinate clause is a semantically deficient clause and is only meaningful in conjunction with the main clause. The subordinate clause acts as an element of the main clause. It is therefore known as the “Gliedsatz” (element-sentence). It takes the role of subject, object, predicate, adverb, adjective etc. (Subjekt, Objekt, Prädikativum, adverbial, attributiv, u.a) in the main or preceding clause it is attached to, and acts like an element of that sentence. In German, the only type of subordinate clause that does not obey hypotaxis is the “weiterführender Nebensatz” (Independent Subordinate Clause). This is because this type of subordinate clause does not act as an element of the sentence. Instead, it allows for continuing the sentence by clarifying the statement made in the main clause. This clause is thus an independent clause in terms of substance but is constructed like a subordinate clause. Unlike other complex sentence constructions, the “weiterführende Nebensätze” (Independent Subordinate Clauses) cause great syntactic and semantic difficulties when translating from German to Turkish, generating much confusion when analysing and determining the meanings of the main – subordinate clause complexes. This is because the subordinate clause does not attach to the main clause as one of its elements, but rather can be transmitted through various relations of meaning. This study explores the syntactic and semantic properties of these clauses, demonstrating the various forms they could take when translated to Turkish, and offering various solutions to this conundrum of translation. In this study conducted on a group of master’s and bachelor’s students from the SAU Human & Social Sciences Faculty, Department of Translation & Interpreting, the translations that were made were evaluated and commented upon, thus elaborating the participants’ approaches to translation and the difficulties they faced. This study has applied the case study, a qualitative research method.

**Keywords:** Translation, Equivalency, Subordinate Clause, Complex Sentence.

## GİRİŞ

Almancada yan cümleler, betimlenmiş yan cümle kurallarına göre sentaktik ve semantik özellikler gösteren yapılardır. Bağlı buldukları temel cümleyi<sup>2</sup> (Hauptsatz) veya üst cümleyi (Obersatz) semantik açıdan tamamlarlar. Temel cümlenin ögesi (Gliedsatz) olarak, onu tamamlayan yan cümlelerdirler. Bu birleşik yapıların Türkçede daha belirgin bir şekilde bu özellikleri gösterdiklerini görebiliriz. Zira Türkçede yan cümle olarak da adlandırılan fiilimsi yapılar, temel cümle içerisinde bir bütünün parçası olarak; cümle ögesi olarak yer alır. Almancadaki temel cümle-yan cümle birleşik yapısı, bu yönüyle Türkçedeki fiilimsilerin yan cümle olarak kabul edildiği birleşik cümle yapısı ile önemli benzerlikler arz eder. Bu iki dilin yan cümle yapıları arasındaki temel farklılık, Türkçedeki yan cümlelerin çekimli fiilli olmamasıdır. Ancak Almancada olduğu gibi Türkçede de yan cümleler (fiilimsiler) temel cümlenin bir ögesidir ve onu semantik ve sentaktik açıdan tamamlarlar. Bu yönüyle iki dildeki yan cümle-temel cümle koordinasyonunu tasvir etmek ve sentaktik olarak ortaya koymak oldukça anlaşılırdır.

Ancak Almancada “weiterführende Nebensätze” (Anlamca Bağımsız Yan Cümleler), yan cümlelerin sentaktik özelliklerini ortaya koysalar da, semantik olarak önemli farklılıklar arz ederler. Rolffs’ün (1997, s.384) bu anlamda “weiterführende Nebensätze” teriminin karşılığı olarak “Anlamca Bağımsız Seçimlik Yan Cümleler” terimini kullanmasını isabetli buluyoruz. Zira bu birleşik yapılar sentaktik açıdan yan cümlelerin özelliğini gösterirken, semantik açıdan temel cümlenin bir ögesi olarak görev yapmazlar. Adeta bağımsız cümleler olarak temel cümleden sonra devam eden (weiterführend) yan cümlelerdir. Bu nedenle Almancada yan cümle yapıları içerisinde yukarıda belirtilen özellikleri arz eden bu cümle yapıları üzerinde farklı açıklamalar ve tanımlamalar yapılmaktadır. “Weiterführende Nebensätze” (bundan sonra WNS olarak verilecektir) gramerlerde üzerinde çok fazla durulmayan, birçok kaynakta yer almayan yan cümle yapılarıdır. Ancak burada temel sorun, bu cümlelerin Türkçeye nasıl aktarılacağı hususudur. Bu cümle yapıları, temel cümlenin ögesi olmadığı ve semantik olarak temel cümleyi tamamlamadığından, Türkçeye aktarılırken tereddütlerin ortaya çıktığını, daha çok konteksten çıkarmak suretiyle anlamlar verildiğini görebiliyoruz. Zira bu cümleleri diğer yan cümle şekillerinde olduğu gibi semantik olarak temel cümlenin bir ögesi olarak algılayıp temel cümle ile birleştirmek mümkün gözükmemektedir. Bu cümleler semantik olarak

---

<sup>2</sup> Bu çalışmada temel cümle (Hauptsatz) olarak verdiğimiz cümle, yan cümlenin bağlı olduğu bir üst cümle (Obersatz)dir. Üst cümle aynı zamanda yan cümlenin bağlı bulunduğu bir başka yan cümle de olabilir. Birbirine bağlı yan cümleler nihayetinde temel cümleye bağlanmaktadır.

temel cümleden bağımsız yapılar olduğundan, bunları temel cümleyi tamamlayan, temel cümlelerin bir ögesi olarak algılayıp Türkçeye aktarmak, anlatım bozukluğu olan, bağıntısız bir ifade olarak ortaya çıkmaktadır.

Almancada “weiterführend” (devam ettiren, sürdüren) sıfatı sentaktik olarak temel cümle ile yan cümle (WNS) arasındaki bağıntıyı ifade eden bir terim olarak kullanılmaktadır. WNS ve bağlı bulunduğu temel cümle ayrı ayrı ifadeler ortaya koyan, aralarında simetrik bir söylem ilişkisi (Diskursrelation) oluşturan, temel cümlelerin ve yan cümlelerin (WNS) her birinin kendi sorularına cevap verdiği ve burada yan cümlelerin temel cümleye atıfta bulunarak bu cümleyi devam ettirdiği bir yapıdır. Almancada temel cümle-yan cümle bileşeninden oluşan klasik birleşik cümle yapılarında cümleye sorulan soru tektir. Diğer bir ifade ile hem temel cümle hem de yan cümle için ayrı ayrı sorular sorulamaz. Ancak WNS’de durum farklıdır. Tipik bir anlam ilişkisi (Kohärenz) örneğinin gösterildiği bu yapılarda, WNS’ye sorulan soru, ayrıca temel cümlede verilen bilginin WNS’de devam ettirildiğini gösterir. Almancadaki birleşik cümleler Türkçeye aktarılırken, genellikle önce yan cümle çözümlenir; temel cümleye bir cümle ögesi olarak bağlanarak anlam bütünlüğü olan bir birleşik cümle ortaya çıkar. Ancak WNS yapılarında bu mümkün olamamaktadır. Bu birleşik cümle yapılarındaki temel cümle ve yan cümle birbirinden bağımsız iki ayrı cümle olarak değerlendirilip bu şekilde bir anlam bütünlüğü ortaya konabilmektedir. Ancak burada sonuca varabilmek için çok anlaşılır kurallar mevcut değildir, Türkçeye aktarımda zorluklar ve belirsizlikler ortaya çıkmaktadır. Nitekim bu çalışmamızda da verilen cümlelerin Türkçeye aktarımlarında çok farklı çevirilerin olduğunu görebilmekteyiz. Eğer Türkçeye çevrilmesi istenen cümleler WNS değil de diğer yan cümle türleri olsaydı, eşdeğerliklerde önemli sapmaların olmadığı görülebilirdi. Biz bu çalışmada sorunun tespitini yapıp, çözüm yolları konusunda öneriler ortaya koymaya çalıştık.

### **Problem**

Almancada “weiterführende Nebensätze” (WNS) olarak adlandırılan ve bizim Türkçede bu terimin karşılığını “Almca Bağımsız Yan Cümleler” olarak adlandırdığımız yan cümle türleri, diğer yan cümlelerden semantik açıdan önemli farklılıklar arz etmektedirler. Bu cümlelerin Türkçeye aktarılmasında zorluklar ortaya çıkmakta; standart temel cümle-yan cümle bağıntısına göre bir değerlendirme yapılamadığından, bu konuda tereddütler hasıl olmakta ve farklı aktarımlar ortaya çıkmaktadır. Musan (2009, s.79) bu cümlelerin ne kadar karmaşık olduğunu aşağıdaki ifadeleriyle ortaya koymaktadır:

Almanca Yan Cümle Sisteminde Farklılık Arz Eden “Weiterführende Nebensätze” ...

“Şimdi yan cümlelerin bir başka türünü ele alalım. Bu cümle aşağıda verilmiştir. Bu yan cümlelerin görevinin nasıl açıklanabileceğini tespit etmeye çalışın.

*Hanna kommt im November zu Besuch, was mich sehr freut.*

Tespit edemediniz mi? Şaşırmadım! Bu yan cümle kendine özgü bir cümledir ve çok yanlıtıdır. İçerisinde yer aldığı cümlede, cümle ögesi görevi olmadığı için bu anlamda dikkati çeker. Burada esas nokta, bu yan cümlelerin cümle ögesi kriterlerine uygun olmaması, aksine cümleye bir bütün olarak atıfta bulunmasıdır. Bu bakımdan bir ifadeye atfen kullanılan zarfa (Satzadverbial) benzer. Yan cümlelerin bu türü literatürde “weiterführender Nebensatz” veya “Relativsatz<sup>3</sup> zum Ganzsatz” (cümlelerin bütününe atıfta bulunan ilgi cümlesi) olarak adlandırılır.” (Musan, 2009, s.79).

Bu çalışmada kültür aktarımından daha çok gramatik eşdeğerlik üzerinde durulmuştur. Çalışmanın konusu da bunun üzerine kurgulanmıştır. WNS ve Türkçedeki eşdeğerlikleri cümle bazında verilerek aktarımda eşdeğerliklerin hangi ölçüde örtüştüğü ve sapmalar arz ettiği üzerinde durulmuştur. WNS konusunun gramatik tasviri, kavramın açıklanmasında daha çok kafa karışıklığına sevk eden birçok belirsizliği ve düzensizliği içermektedir. Dolayısıyla sadece WNS türlerinin durum tespiti değil, anlaşılama ve çözümlenememe hususundaki sorunların tespitine ve açıklanmasına ışık tutacak çözüm yolları ve öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **Araştırmanın Konusu ve Amacı**

Araştırmanın konusu Almanca yan cümle türleri içerisinde sentaktik ve semantik açıdan farklılık arz eden, çözümlenmesi, anlaşılması ve Türkçeye aktarılmasında sorunlar yaşanan WNS’lerdir. Almancada yan cümleler bağlı bulunduğu temel cümleyi, cümle ögesi (Gliedsatz) göreviyle tamamlayan cümlelerdir. Temel cümleden bağımsız olarak tek başına bir anlam ifade etmezler. Ancak sentaktik olarak çekimli fiili olan tam cümlelerdir. Almancada birleşik cümle yapıları içerisinde bu kurala uymayan, semantik ve sentaktik kriterler açısından çözümlenme ve anlam kargaşası ortaya koyan yegane birleşik cümle çeşidi WNS’dir. Bu cümle yapılarında yan cümle temel cümlelerin bir ögesi olarak görev

---

<sup>3</sup> Almancada “Relativsatz”, sentaktik olarak Türkçede mevcut olmayan, genel itibariyle Türkçedeki sıfat-fiil gruplarının eşdeğerliği olan ve Türkçede “sıfat-fiil yan cümleleri” olarak da adlandırılan ve Almancada çok yaygın olarak kullanılan bir yan cümle türüdür. Çalışmamızda terimin Türkçedeki eşdeğerliliği olabilecek bir ifade kullanılmamış, terimin Almanca şeklinin kullanımı (Relativsatz) tercih edilmiştir. Zira bu terimi tam anlamıyla karşılayacak bir terimin kullanılması mümkün gözükmemektedir.

yapmaz. Hem semantik hem de sentaktik olarak temel cümleden bağımsız olarak yapı ve anlam ortaya koyabilmekte ve bağımsız bir cümle olarak sorgulanabilmektedir. Bu yan cümle yapısına bir temel cümleye sorulabilecek bütün sorular sorulabilmekte ve temel cümleden bağımsız olarak değerlendirilebilmektedir.

Temel cümleden bağımsız semantik ve sentaktik özellikler ortaya koyabilen bu yan cümle yapısının birleşik cümle içerisindeki konumu ve görevi açıklanmaktadır. Anlama ve çözümleme açısından karmaşık bir bileşen olarak karşımıza çıkan bu birleşik cümle yapısı, Türkçeye tercüme edilirken de bir hayli anlam kargaşası ve yapı çözümleme problemi ortaya çıkarmaktadır. Bu çalışmada WNS'lerin semantik ve sentaktik özellikleri açıklanıp, bunların Türkçeye çevirisinde ortaya çıkabilecek farklı şekillere değinilerek çözüm yolları önerilmiştir. Farklı sınıflardan seçilen öğrencilerden oluşan çalışma grubunda yer alan katılımcıların çeviri yaklaşımları incelenerek yapılan çalışmalar değerlendirilmiş ve bu yaklaşımlara göre ortaya çıkan sonuçlar sergilenmiştir. Katılımcıların yaptığı çeviriler dilbilgisel, sözdizimsel, sözcükbilimsel açıdan incelenerek, hangi ölçüde eşdeğerliliklerin ortaya çıktığı ve nasıl aktarımlar yapıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların aktarımlarda WNS yapısını ele alış şekilleri, aktarımda oluşturdukları formülasyonlar, temel cümle-yan cümle bağınımlarını ele alış şekilleri araştırılmıştır.

Araştırmanın amacı, araştırma konusu olan WNS'leri farklı bakış açılarıyla tanımlamak, diğer yan cümle türlerine göre farklılık arz eden özelliklerini betimlemek ve bu yapıların Türkçeye çevirisi esnasında ortaya çıkan problemleri açıklayarak çözüm yolları önermektir. Bu amaca yönelik olarak bu cümlelerin nasıl çözümlenebileceği, Türkçeye nasıl aktarılacağı, hangi şekillerde aktarmanın mümkün olabileceği ortaya konmaya çalışılmıştır. Amaçlardan biri de, WNS'leri Türkçeye aktarırken olabildiğince ideal bir çeviri için çözüm yolları önermektir. Oluşturulan çalışma grubunun kaynak metni erek metne aktarırken tercih ettikleri çözüm yolları, ortaya çıkan aktarım sorunları ve varılan sonuçlar değerlendirmeye tabi tutularak araştırma konusunun sorunsalına ve ortaya çıkan sonuçlara dikkat çekilmiştir.

### **Karşılaştırmalı Dilbilim ve Çeviribilim İlişkisi**

İki ya da daha çok dilin benzeyen ve farklılık arz eden yönlerini açıklamak için yapılan sistemli bir karşılaştırmayı kapsayan bir bilim dalı olarak tarif edebileceğimiz karşılaştırmalı dilbilimin çeviribilim ile ortak alanlara sahip olduğunu, birçok noktada örtüştüğünü ve bu iki disiplinin de aynı şeyin başka şekilde nasıl söylendiği ile uğraştığını söyleyebiliriz. Karşılaştırmalı dilbilim daha çok dilin kullanıcılarının dil edincini (Kompetenz) inceler. Çeviribilim ise

dil edincinden daha çok dilin edimi ile (Performans) ile ilgilenir. Bu farklılaşma kullanılan malzeme açısından da kendini gösterir. Kumlu (2020, s.122) bu farklılığı şu şekilde açıklar: “Karşılaştırmalı dilbilim çevrilmiş metinleri araştırma odağı yapar ve bu malzeme ilkesel olarak çift yönlüdür. Çeviribilimde ise bu malzeme tek yönlüdür. Kumlu Toury’e (1980, s.24) atıfta bulunarak onun görüşünü şu şekilde aktarır: “Çeviribilimin çift yönlü malzemeye (KM  $\longleftrightarrow$  EM) ihtiyacı yoktur. Çünkü evrensel olarak geçerli eşdeğerlik ilişkileri bulmayı amaçlamaz, sadece metne bağlıdır ve duruma bağlı çeviri eşdeğerliklerini dikkate alır.” Dilbilimin inceleme nesnesinin “dil” çeviribilimin ise “iletişim” olduğu gerekçesiyle çoğu araştırmacı dilbilimin çeviribilime olan katkısının çeviribilim anlayışı ile ters düştüğünü belirtse de, çeviri çalışmalarının dile dayalı olması gerçeği bu alandaki çalışmalarda dilbilimin bir biçimde var olduğunu ve olacağını göstermektedir (Konu, 2019, s.503). Karaağaç, 2013, s.246) çeviribilimi, çeviri ilkelerini araştıran bir bilim dalı olarak tanımlar ve bu alanın yazılı ve sözlü çevirinin özelliklerini kuramsal ve uygulamalı olarak ortaya koyan bir dilbilim dalı olduğunu ifade eder.

Yüzyıllar boyu iki farklı dil arasındaki dilsel etkinlik olarak ele alınan çeviri, daha sonra çeviri yapanların ortaya koydukları kurallar doğrultusunda şekillenmeye başlatmıştır. Yazıcı (2005, s.20) çeviri sorununu tespit edip betimlemeyi çeviri kuramının birincil işlevi olarak görür ve diğer işlevlerini; sorunu çözerken göz önünde bulundurulması gereken hususları belirleme, olası çeviri yöntemlerini belirleme ve çeviride uygulanabilecek en uygun çeviri yöntemini önerme olarak sıralar.

Çeviri kuramı ve eleştiri nasıl salt dilbilimden oluşmuyorsa, dilbilimsiz çeviri etkinliğinin olmayacağı da kabul edilmelidir. Özellikle metin bağıntılı çözümlemeler için dilbilim verilerinden yararlanmak kaçınılmaz görünüyor. Günümüzde her ne kadar bir çevirinin başka bir kurama gereksinme duyulmadan bağıntı kuramı (relevance theory) çerçevesinde anlaşılabilceği savunuluyorsa da (Gutt 1991) bu görüşün de çeviriyi tek boyuta indirgeyen bir yaklaşım olduğunu düşünmek daha gerçekçi olabilir (Kocaman, 1993, s.4). Jean-Paul Vinay ve Jean Darbelnet (1958) sözcüğü sözcüğüne ve anlamına göre olmak üzere iki çeviri türünden bahseder. Buna göre, sözcüğü sözcüğüne çeviri kaynak dildeki metnin erek dilin dil yapısı ile uyumlu olarak yeniden aktarılması iken; anlamına göre çeviri kaynak metnin amacına uygun olarak, biçimsel örtüşmeden ziyade içeriğinin yansıtılmaya çalışıldığı çeviridir ve daha çok edebi metinlerde kullanılmaktadır (Akt. Köktürk, 2015, s.41). Çevirinin metnin içindeki ve dışındaki koşullara bağlı olduğundan bahseden Aytaş (2020, s.78) çevirmenin çeviriyi çözümleme konusunda özgür olduğunu ve kaynak metnini tüm özelliklerinin alınmasının bir zorunluluk olmadığını ifade eder.

## Üretici Dönüşümsel Dilbilgisi ve Çeviri

Dilbilimin sunduğu bütün imkânlar çeviri edincinde kullanılmaktadır. Her ne kadar çeviribilim dilbilimden bağımsız bir bilim dalı olarak ilerleme eğilimi gösterse de, dilbilimin çeviribilime katkısı yadsınamayacak bir gerçektir. Vardar (1990, s.100) çevirmenin kaynak dille kurmak istediği eşdeğerliliği üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramından yola çıkarak oluşturması gerektiğini öne sürer. Vardar (2007, s.56) üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramı yüzey yapı-derin yapı ayırımından yola çıkılarak, anadil ve yabancı dil öğretiminde olduğu gibi bunların kullanımında da çeşitli sorunların açıklanmaya çalışıldığını ifade eder.

Noam Chomsky'nin Üretici-Dönüşümsel Dilbilgisi kuramında derin yapı ve yüzey yapı olmak üzere iki ayırmadan bahsedilir. Derin yapı zihinde oluşan sözdiziminin anlamsal yönünü kapsayan yapıdır. Yüzey yapı ise derin yapıda oluşan sözdizimlerinin değişik dönüşümler sonucu yüzeye yansması olarak ifade edilebilir. Chomsky'nin kuramında yapı ve dönüşüm kurallarından bahsedilirken, yapı kuralları basit cümlelerin oluşumunu ifade eder. Dönüşüm kuralları ile derin yapıdaki cümleler değişim ve dönüşüm sonucu yüzey yapıya tek cümle olarak çıkabilmektedir. Bu dönüşümlerin Türkçede derin yapıda temel cümle olarak kurgulanan yapıların daha çok filimsi yapılara (yan cümlelere) dönüşerek bir başka temel cümle içerisinde yerleşik birleşik cümle<sup>4</sup> olarak yüzey yapıya yansıdığını söyleyebiliriz. Bu durum Almandadaki WNS için de geçerlidir. Derin yapıda tasarlanan iki cümle WNS bağlaçlarıyla bağlanarak birleşik cümle olarak yüzey yapıya çıkmıştır. Bu cümleler semantik olarak temel cümle özelliği sergilese de sentaktik olarak bağlaçlarla bağlanan birleşik cümlelerdir. Dolayısıyla WNS'lerin çözümlenmesinde Chomsky'nin üretici dönüşümsel dilbilgisi kuramından yararlanmak mümkündür. Zira WNS'lerin derin yapısından hareketle bunların sentaktik ve semantik özelliklerini belirlemek suretiyle aktarım sırasında ortaya çıkabilecek sapmaları önemli ölçüde ortadan kaldırmak mümkündür. Bu çözümlenmeyi aşağıdaki cümle ile verebiliriz:

Der Vater ist endlich gekommen, *worüber die Kinder sich sehr gefreut haben.*

*Babanın sonunda gelmesine çocuklar çok sevindiler.*

WNS'nin yer aldığı bu birleşik cümlenin derin yapısı incelendiğinde:

1. Der Vater ist endlich gekommen, (baba sonunda geldi)

2. die Kinder haben sich darüber sehr gefreut, (çocuklar buna çok sevindiler) şeklinde iki cümlenin derin yapıda mevcut olduğunu ve bunlardan

---

<sup>4</sup> Bizim bu çalışmada birleşik cümle olarak verdiğimiz yapı, filimsileri yan cümle olarak kabul ettiğimiz için filimsilerin içerisinde yer aldığı cümlelerdir. Bu cümleler filimsileri yan cümle olarak kabul etmeyen dilciler için temel cümledir.





dayalı olması nedeniyle eşdeğerlik olgusunun göz ardı edilemeyeceğini ve etkisinin uzun süre daha tartışılacağını göstermektedir” (Konu, 2019, s.508). Wilss’e (1982. S.220, akt. Kocaman, 1993, .3) göre öncelikle kaynak ve erek metin karşılaştırılmalı, kaynak metne ulaştırarak zihinsel süreçleri yeniden kurgulamalı ve sonucunda metinlerarası yeterliği tespit etmek için çözüm üretilmelidir. Vardar (1990, s.100) dilbilimin çeviribilime olan katkısının yadsınamayacağını ve çeviribilim alanında yapılan çalışmalar çoğaldıkça bu katkının daha da genişleyeceğini ifade etmektedir. Vardar’a (1990, s.100) göre kaynak dil ve erek dili iyi bildiği kabul edilen bir çevirmen çağdaş dilbilimin geliştirdiği yöntemlerle anlama ve aktarma işlevlerini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirebilir.

### **WNS’nin Şekil ve İçerik Açısından İncelenmesi**

Almanca yan cümleler sisteminde, yan cümle temel cümlenin bir ögesi olarak görev yapan cümlelerdir. Ancak bu sistemde WNS farklılık arz eden bir yapıya sahiptir. WNS sentaktik olarak temel cümlenin ögesi olan bir yan cümle değildir. Sentaktik olarak yan cümle özelliği gösteren ancak semantik olarak ardışık bir yapı içerisinde temel cümle özelliği gösteren bir cümledir. WNS birleşik cümle yapısı sistemi içerisinde yeri sabit olan ve kural gereği bağlı bulunduğu cümleden sonra gelen bir cümledir. Yani diğer yan cümleler gibi bağlı bulunduğu cümleden önce ya da bağlı bulunduğu cümlenin içerisinde yer alamaz. Ancak sentaktik olarak yan cümle olma özelliği göstermesine rağmen içerik açısından yani semantik olarak bağımsız olduğu, ardışık bir yapı arz ettiği için temel cümle özelliği gösterir.

Holler (2005, s.10) WNS’nin semantik özelliklerinin belirlenmesinin Behagel’e (1928) kadar uzandığını ifade eder ve WNS kavramı ile Relativsatz’ların bir alt sınıfının ifade edildiğini bildirir. Holler (2005, s.10) WNS’nin semantik özelliklerini şu şekilde sıralar:

- a) Sınırlayıcı özellikleri yoktur.
- b) İçerik açısından bağımsızdırlar ve bu anlamda temel cümleye benzerler.
- c) Zaman açısından önce ya da sonra gelebilir veya diğer semantik zaman bağıntıları ile belirlenebilirler.

WNS’ler olgular açısından ilişki içerisinde ancak içerik açısından birbirinden bağımsız olan cümlelerdir. Bu cümleler, cümle ögesi görevi üstlenmeyen yan cümlelerdir. Temel cümlenin eyleminin ortaya koyduğu eylemin yanında yeni bir durum ortaya koyarlar. Bağlı bulunduğu temel cümlenin belirli bir ögesine atıfta bulunmayan, bilakis cümlenin tümüne atıfta bulunan yan cümlelerdir. Dolayısıyla daha çok anlam ve içerik yönünden analiz edilebilen yapılarıdır.

İçerik olarak ardışık; birbirini takip eden birbirinden bağımsız olarak iki farklı eylemi ya da durumu ortaya koyan cümlelerdir. Ancak şekil olarak bir alt üst (subordiniert) ilişkisi içerisinde birbirine bağlıdır. Bu cümleler, ilgi zamiri (Relativpronomen), bağlaç olarak kullanılan soru zamiri (Relativadverbien) veya yan cümle bağlaçlarıyla (Konjunktionen) temel cümleye bağlanabilirler. WNS’ler temel cümlelerin bir cümle ögesi değildirler, bilakis belirgin bir şekilde temel cümlelerin bütününe atıfta bulunan cümlelerdir. Dolayısıyla bu yapıların içerik olarak iki tane art arda sıralanan (koordinativ), birbirinden bağımsız olarak mevcut olabilen, bunlardan birinin diğer cümleye şekil yönüyle yan cümle olarak bağlandığı olgulara dayandığını söyleyebiliriz. Helbig ve Buscha (2005, s.592) bu yan cümlelerin, bağlı oldukları temel cümlelerin veya üst cümlelerin bir ögesi olarak görev yapmadığını, bunların bağımsız bir şekilde cümlelerin bütününe atıfta bulunduğunu ifade eder ve çevirilerini ilave ettiğimiz aşağıdaki örnekleri verir:

Er hat mich gestern besucht. Das hat mich sehr gefreut.

O dün beni ziyaret etti. Buna çok sevindim

Er hat mich gestern besucht, *was mich sehr gefreut hat.*

*Onun beni ziyaret etmesine çok sevindim*

Er hat mich gestern besucht. Darüber habe ich mich sehr gefreut.

O dün beni ziyaret etti. Bunun üzerine çok sevindim.

Er hat mich gestern besucht, worüber ich mich sehr gefreut habe.

*Onun beni ziyaret etmesine çok sevindim*

Jung (1980, s.42-43) WNS’leri örnekler vererek şöyle açıklar:

“Cümle ögesi görevi taşımayan veya temel cümleyi tamlama özelliği göstermeyen yan cümleler vardır. Bu yan cümleler, temel cümlede ifade edilenin dışında bağımsız olarak mevcut olan ve esas itibarıyla bağımsız bir cümle olarak ortaya çıkan yeni bir durumu ifade ederler. Bu tür yan cümleler, bağlı oldukları temel cümlede bir “Korrelat<sup>5</sup>”a sahip değildirler. Bu anlamca bağımsız yan cümleler (weiterführende Nebensätze) ilgi zamirleri (Relativpronomen) [1], soru zarfları (relative Adverbien) [2] veya bağlaçlarla (Konjunktionen) [3] başlayabilirler, dolayısıyla bunlar sıfat-fiil yan cümleleri (Relativsätze) veya bağlaçlarla kurulan yan cümlelerdir (Konjunktionalsätze).

<sup>5</sup> Korrelat: Almancada temel cümleden sonra devam eden yan cümle için kullanılan, genellikle temel cümlelerin sonunda yer alan ilinti sözcüğü; zarf ya da zamir.

[1] *Der Räuber Babinsky enthüllt ihr, er sei der Räuber Babinsky, was sie eigentlich wissen musste ... (KISCH)*

[2] *Er formte allerlei kleine komische Figuren aus Brot, worüber sich die Tante Amalie immer entrüstet hatte (SEGHERS).*

*Die Termine wurden verlegt, weshalb alle Teilnehmer benachrichtigt werden mussten.*

[3] *Erich wurde Lehrer, während sein Bruder einen Beruf im Bauwesen erlernte (Adversativ- oder Kontrastsatz“ (Jung, 198,s. 43).*

Rolffs (1997, s.384) “weiterführende Nebensätze” teriminin dışında “Weiterführende Angabesätze” terimini de kullanmakta ve bunun Türkçe karşılığını „Anlamca bağımlı olmayan, gelişme ve ilerleme bildiren seçimler önermeler“ olarak vermekte ve bunların Türkçedeki eşdeğerliklerinin bütünleyen yan önermelerden oluştuğunu ifade etmektedir. Helbig ve Buscha (2000, s.292) WNS’lerin sadece şekil yönünden temel cümle-yan cümle bağıntısı içerisindeki cümleler olduğunu, bunların içerik olarak yan yana sıralanan (koordinativ) iki temel cümleden oluştuğunu dolayısıyla bu cümlelerin bağlanma şekillerinde değişiklik olabileceğini ifade eder. Helbig ve Buscha WNS’lerin sıfat-fiil yan cümlelerinden farklı olarak, temel cümlede yer alan bir kelimeye değil, temel cümlelerin bütününe (dolayısıyla yüklemine) atıfta bulunduğunu ifade eder. Ayrıca soru zarfı veya zarf (Pronominaladverb) yerine bir ilgi zamirine (Relativpronomen) bağlanmasının mümkün olmadığını ifade ederek aşağıda Türkçeye çevirilerini de verdiğimiz örnekleri verir:

Sie hat mir Verschiedenes geschrieben, von dem / wovon ich überrascht war. (Attributsatz)

O bana, beni şaşırtan bir şey yazdı. (cümle ögesi görevindeki yan cümle)

Sie hat mir geschrieben, wovon ich überrascht war (weiterführender Nebensatz) (Helbig ve Buscha, 2000, 292).

O bana bir şey yazdı, ben de buna çok şaşırdım. (WNS=anlamca bağımsız yan cümle)

Engel’e (1994, s.219) göre bu cümleler diğer birçok yan cümle türünün aksine, bağlı bulunduğu üst cümlelerin bir ögesini açıklayıcı ya da anlamını tamamlayıcı bir düşünce ortaya koymazlar, bilakis üst cümleyle bağıntılı olmayan yeni bir durumu ifade ederler.

WNS’lerin bir diğer özelliği, bu cümleler temel cümleden sonra gelmesi, temel cümleden önce ya da temel cümlelerin içinde yer alamamasıdır. Temel cümledeki

bir “Korrelat”a bağlı olmayan yan cümleler olmalarından dolayı diğer yan cümle türlerinden farklılık gösterirler. Temel cümledeki bir cümle ögesini temsilen, temel cümleden sonra devam eden yan cümle yapısında değildirler. Bu nedenle bunlar, diğer birçok yan cümle türünde olduğu gibi bir cümle ögesine dönüştürülemezler. Bu cümleler içerik yönünden bağımsız ve ardışık (koordinierend), fakat şekil yönüyle yan cümle (subordinierender Nebensatz) formatında olduklarından temel cümle özelliği gösterirler, dolayısıyla bağımsız bir temel cümleye dönüştürülebilmeleri mümkündür. Bu cümleler, birbirinden ayrı bağımsız cümleler olarak temel cümle bağlaçlarıyla da birbirlerine bağlanabilirler.

Pittner ve Berman (2010, s.114) bu cümlelerin özelliklerini şöyle izah eder:

*“Weiterführende Nebensätze, temel cümle içerisinde sentaktik görevi bulunmayan yan cümlelerdir. Bu nedenle temel cümlelerin bir ögesi olarak analiz edilemez. Bu durum, bu cümlelerin ne zamireştirilebildiğini ne de sorulabildiğini göstermektedir. Bu cümleleri alt alta birleşik cümle (Unterordnung) ile sıralı cümle (Nebenordnung) arasındaki bir geçişi, değişimi gösterirler. Bir taraftan biçimsel olarak temel cümle - yan cümle kombinasyonu içerisinde birleşik cümle yapısında, yüklemi sonda olan yan cümleleri ihtiva eder, fakat diğer taraftan içerik açısından daha çok sıralı cümle özelliğini taşırlar, yani devam ettiren (weiterführend)dirler. Bu nedenle bu cümleler bağımsız temel cümleye dönüştürülebilirler.”* (Pittner ve Berman, 2010, s.114)

WNS karşılaştırmalı çalışmalarda üzerinde pek durulmayan bir konudur. Biz bu cümlelerin Türkçede ikinci cümlede yer alan ve bağlaç olarak kullanılan kuvvetlendirme edatı “da” (de, da) ile de karşılanabileceğini düşünüyoruz.

Er hat mich eingeladen, darüber habe ich mich sehr gefreut.

Er hat mich eingeladen, worüber ich mich sehr gefreut habe.

Onun beni davet etmesine çok sevindim. / O beni davet etti, ben **de** buna çok sevindim.

“da” bağlacı üzerine kapsamlı bir çalışma ortaya koyan Şenlik (2011, s.6-7) bizim bu yaklaşımımızı aşağıdaki açıklamasıyla desteklemektedir. Şenlik (2011, s.6-7) da’nın hem aracı hem de artçı<sup>6</sup> bağlaç olarak kullanılabildiğini ifade eder.

---

<sup>6</sup> Bağlaçları, birbirleriyle bağlanan iki cümleden oluşan bütün içerisinde tercih ettikleri pozisyonlara göre üç grupta toplamak mümkün. A ve B cümlelerinin birbirinden ayrı birer fiziksel alan olduğunu ve bu fiziksel alanlar arasında da bir sınır bulunduğunu tasavvur edecek olursak, bağlaçların A ve B’ye ilişkin konumları da, ya sınırdan önce ya da sınırdan sonra olacaktır. Buna göre bağlaçlar, aracı (sınırdan), öncü (sınırdan önce) ve artçı (sınırdan sonra) bağlaçlar şeklinde

Şenlik'e (2016, s.116) göre birbiriyle alakalı cümleler bir araya getirilirken cümleler arasında ardışıklık, eş zamanlılık, zıtlık, sebep-sonuç, amaç, şart, sınırlandırma, gibi semantik ilişkiler söz konusu olduğunda cümleleri birleştirmek için zamirler, proformlar, bağlaçlar, zarf bağlaçlar kullanılabilir.

Şenlik'e (2016, s.113) göre Türkçe kökenli bir edat olan "dA" iki cümle arasında aracı bağlaç olarak ve artçı bağlaç olarak görev yapabilir. Aracı "dA" bağlacı ile bağlanan cümleler arasında asimetrik ilişki olmak zorundadır. Cümleler arasında semantik olarak ardışıklık, sebep-sonuç veya karşıtlık (Adversativität) ilişkisi varsa "dA" bağlacı kullanılır. Aracı bir bağlaç olarak görevi olan "dA" bağlacı asimetrik ilişkileri olan cümleleri bağlar. Şenlik (2016, s.121) "ve" ve "dA" bağlaçlarının sadece çekimli fiilli cümleleri değil çekimli fiilli cümleler (temel cümle) ile çekimsiz fiilli cümleleri (yan cümleler/zarf-fiil cümleleri) de birbirine bağlayabildiğini ifade eder.

Şenlik (2016, s.119) "dA" edatının bağlayıcı özelliklerinden bahsederken bunun aracı "dA" ve artçı "dA" olarak işleyişini ve anlamını ortaya koyar, işleyiş ve anlamlarının aynı olmadığını ifade ederek özelliklerini şu şekilde açıklar:

*"1) Bağlaç, daha önce zikredilen ya da tasavvur edilen, iletişime katılanlar (hem alıcı hem gönderici) tarafından bilinen ya da bilindiği kabul edilen bir unsura/cümleye dikkat çekerek, kendinden önce gelen cümle unsurunu bir ekleme, katma fikri ile bu daha önce zikredilmiş olan veya tasavvur edilen referans noktasıyla irtibatlandırır. Edat bu işleviyle İngilizcede 'also, too', Almancada 'auch' ile karşılanabilir. Buna dA1 diyelim.*

*2) Bağlaç, daha önce zikredilen ya da tasavvur edilen, iletişime katılanlar (hem alıcı hem gönderici) tarafından bilinen ya da bilindiği kabul edilen bir unsura/cümleye dikkat çekerek, kendinden önceki cümle unsurunu öne çıkarıp içinde bulunduğu cümlelerin tamamını bir mukabil oluş/hareket, bir kontrast fikri ile bu daha önce zikredilmiş olan veya tasavvur edilen referans noktasıyla irtibatlandırır. Burada dA kendisinden önceki unsurdan daha pest bir ton taşımaz. Edat bu işleviyle İngilizcede 'and', Almancada 'und' ile karşılanabilir. Buna da dA2 diyelim. Ayrıca bu dA2 bağlacının ise bağlacına yaklaşan bir mana ve işlevi olduğunu da belirtelim.*

*Şimdiye kadarki birçok incelemede dA'nın diskur içindeki bağlayıcı özelliği genellikle göz ardı edildi. Artçı pozisyondayken cümle sınırları içinde yer almasının yanlıcılığı sebebiyle cümle sınırını aşan irtibatlandırıcı özelliği üzerinde durulmadı. Metnin bütünlüğü ve önceki kontekst dikkate alınmadan bu*

---

adlandırılıp tasnif edilebilirler. Bazı bağlaçlar birden fazla, farklı pozisyonlarda kullanılabilirler (Şenlik, 2012, s.257-258).

Almanca Yan Cümle Sisteminde Farklılık Arz Eden “Weiterführende Nebensätze” ...

*edatı izah etmeye çalışmak başarılı bir netice vermez. Mesela aşağıdaki örneklerde geçen “Ben de teşekkür ettim” cümlesinde da'nın fonksiyonu önceki kontekst bilinmeksizin izah edilemez.*

1) (Herkes ona teşekkür etti.) Ben de teşekkür ettim. (dA1 ) (ekleme)

2) (O bana yardım etti.) Ben de teşekkür ettim. (dA2 ) (mukabil oluş)”  
(Şenlik, 2016, s.119).

Erben'e (1984, s.57) göre bu cümleler en dar anlamıyla, bağımsız cümle yapısında temel cümleye bağlı, sentaktik görevi olmayan ve temel cümlenin ögesi olmayan cümlelerdir. Erben (1984, s.104) WNS'nin, önceki dönemlerde kullanılmayan, Yeni Yüksek Almanca Dönemi'nde (Neuhochdeutsch) sık kullanılan art arda sıralı şekle benzeyen (quasi-koordinativ) cümle bağlantılarının dönüşmüş şekli olduğunu ifade eder.

WNS'nin bağlı bulunduğu cümle, bir temel cümle olabileceği gibi bir üst cümle (Obersatz) olarak yan cümle de olabilir. WNS temel cümledeki olayı açıklamaya devam eden, diğer bir ifade ile temel cümleyi devam ettiren yan cümle olduğu için ancak temel cümleden veya bağlı bulunduğu üst cümleden sonra gelebilir. Diğer yan cümle türlerinde olduğu gibi temel cümleden ya da bağlı bulunduğu üst cümleden önce gelmesi söz konusu değildir. WNS'ler bağlaçlarla kurulan yan cümleler (eingeleitete Nebensätze) grubunda yer alırlar. Sadece şekil açısından yan cümleyi temel cümleye bağlayan bağlaçları vardır ve diğer yan cümleler gibi yüklemi sondadır. Diğer yan cümle türlerinden ayrılan en belirgin özelliği, bağımsız bir cümle olarak değerlendirilebilmesidir. Bu nedenle Türçede “anlamca bağımsız yan cümleler” olarak adlandırılmasının isabetli olduğunu söyleyebiliriz.

Rollfs (1997, s.303) Almandadaki WNS'lerin Türçeye farklı şekillerde aktarılmasının mümkün olabildiğini, sentaktik bir çeviride en çok dikkati çekenin, temel cümlenin yan cümle, yan cümlenin ise temel cümle olarak aktarılabileceğini aşağıdaki cümlelerle açıklamaktadır:

Wir lachten alle, was ihr aber gar nichts ausmachte (Engel, 1996, s.286).

Nebensatz (yan cümle)



Bizim hepimizin gülmesi ona viz geldi.

Hauptsatz (temel cümle)

Das Boot verlor an Geschwindigkeit, was sie aber nicht weiter

beunruhigte (Engel, 1996, s.286).

Hauptsatz (temel cümle)



Botun hızının düşmesi onları pek kaygılandırmadı.”

Nebensatz (yan cümle)

WNS'lerin Türkçede, Almancada veya indoavrupa dillerinde olduğu gibi aynı şekilde anlaşılamayacağı söylenebilir. Zira Türkçenin katı çizgisel ardışık yapısı, düşünsel olarak devam eden bağımsız ancak zaman açısından temel cümleden sonra gelen zarfa dönüşmüş bir yan cümle şeklindeki bir duruma müsaade etmez. WNSler genel olarak Almancadan Türkçeye yan yana sıralanan temel cümleler olarak (Koordinasyon), yani “ve” bağlacı ile aktarılabilir. Ancak kayıtsız şartsız bir söz dizimine uygun tercümede bu cümleler Türkçede yükleme bağlı cümle içinde yerleşik yapılar olarak ortaya çıkar. Şöyle ki; temel cümle yan cümle, yan cümle ise temel cümle olarak değerlendirilip çözümlenebilir. Bu cümleleri Türkçeye tercüme etmenin veya Türkçede kurmanın bir başka yolu da vardır. Zamanları eş zamanlı sınıflandırılması gereken cümle kuruluşlarında, uygun olan yan cümleler temel cümleye “ki” bağlacı ile bağlanabilir.

Sie arbeiten völlig selbstständig, was ich mich sehr schätze.

1. Tamamen kendi başına çalışıyor ve ben bunu çok takdir ediyorum.

2. Tamamen kendi başına çalışmasını çok takdir ediyorum.

Unsere Lage ist nicht leicht, was Sie auch wissen.

1. Vaziyetimiz kolay değil ki bunu siz de biliyorsunuz.

2. Vaziyetimizin kolay olmadığını siz de biliyorsunuz (Rolffs, 1997, s.384).

Biz, Rolffs'ün bu cümlelerine aşağıdaki cümle şekillerinin de ilave edebileceği görüşündeyiz:

Sizin de bildiğiniz gibi vaziyetimiz kolay değil

Siz de biliyorsunuz ki vaziyetimiz kolay değil

Vaziyetimiz kolay değil, bunu siz de biliyorsunuz.

Hans ist gekommen. Darüber habe ich mich gefreut.

Hans ist gekommen, worüber ich mich gefreut habe.

Hans ist gekommen. Das hat mich gefreut.

Hans ist gekommen, was mich gefreut hat. (Holler, 2005: 7)

Almanca Yan Cümle Sisteminde Farklılık Arz Eden “Weiterführende Nebensätze” ...

Holler’in farklı şekillerde ifade ettiği bu yapıları Türkçe’ye aşağıdaki şekillerde aktarabiliriz:

Hans geldi. Buna çok sevindim.

Hans’ın gelmesine çok sevindim.

Hans geldi. Bu beni çok sevindirdi.

Hans’ın gelmesi beni çok sevindirdi.

Hans geldi, ben de buna çok sevindim.

Holler (2005, s.5) bu cümle yapısının yan cümle özelliğine sahip olduğunu, ancak bağımsız bir cümle gibi kullanılabildiğini ve bu nedenle de bağlı bulunduğu cümle ile eşdeğerde olduğunu ifade eder.

Holler (2005, s.214-215) bu bağıntıyı şu şekilde açıklamaktadır:

*“a. Maria hat gefreut, dass alle ihre Freunde zur Party gekommen sind.*

*b. Alle ihre Freunde sind zur Party gekommen, was Maria gefreut hat.*

*Cümle a’da içe yerleşik bir birleşik cümle(Einbettungsstruktur) yapısı vardır, b. cümlesinde ise wRS<sup>7</sup>(WNS) ile kurulu bir yapı söz konusudur. Eğer a. cümlesi için bir soru formüle edilirse, bu durumda şu soruyu sormak yeterli olacaktır: Ne oldu? Bu birleşik bütün yapı, bu örtük (implizit) soruya cevap verecektir. Eğer aynı soru b. cümlesi için formüle edilirse, bu durumda wRS’nin bağlı bulunduğu temel cümleye cevap alınacaktır. Bu wRS’nin kendi implizit sorusuna cevap vereceği anlamına gelir. Bu da; “bu olayla ilgili başka ne söylenebilir?” şeklinde bir soru olabilir. İçe yerleşik yan cümle yapısının mevcut olduğu klasik bir birleşik cümle yapısından farklı olarak, wRS yapısındaki bir cümle, iki tane art arda sıralanmış sorulan sorulara cevap vermesiyle karakteristik özelliğini ortaya koymaktadır” (Holler, 2005, s.214-215).*

Engel (1996, s.286) bu yan cümle türleri için „weiterführende Angabesätze“ terimini kullanır. Bu terimi Türkçeye “anlamca bağımsız tümleç yan cümleleri” olarak aktarabiliriz. Engel bu yan cümlelerin temel cümleye karşın, yeni devam eden bir düşüncüyü ihtiva ettiğini ifade ederek aşağıdaki temel özelliklerini sıralar:

*“1) Bunlar bir soru zarfı şeklindeki ilgi zamiri (w-Element) ile temel cümleye bağlanırlar, çekimli fiil cümlelerinin sonunda yer alır (Endstellung).*

---

<sup>7</sup> wRS (weiterführender Relativsatz): Bazı kaynaklarda WNS bir Relativsatz olarak görüldüğü için WNS yerine tercih edilen bir kısaltma olarak kullanılmıştır.



2) Bu “*Relativsatz*” şeklindeki bağlanmaya rağmen temel cümlede yan cümlenin bağlı bulunduğu bir ilgi kelimesi (isim) yoktur, yan cümle (*der weiterführende Angabesatz*) temel cümlenin bütününe atıfta bulunur.

3) Bu cümleler bağlı bulunduğu temel cümle ile art arda sıralı yapı içerisinde temel cümleye dönüştürülebilirler.

4) Bunlar istisnasız bir şekilde temel cümleden sonra gelirler.

*Das Boot verlor an Geschwindigkeit, was sie aber nicht weiter beunruhigte*

5) Bu birleşik cümle yapısı art arda sıralanan temel cümle yapısına uygundur.

*Das Boot verlor an Geschwindigkeit. Das beunruhigte sie aber nicht weiter.*

Ancak bu birleşik yapıdaki yan cümle (*Angabesatz*) temel cümle de olabilir.

*Es beunruhigte sie nicht weiter, dass das Boot an Geschwindigkeit verlor”* (Engel, 1996, s.286).

Yan cümlenin cümle ögesi olduğu içe yerleşik birleşik cümle yapılarında, birbirine entegre olmuş tek bir olay ifade edilir. Ancak WNS yapılarında, temel cümlede birinci eylem (Primär geschehen), yan cümlede (WNS) ikinci eylem (Sekundärgeschehen) görülür. WNS ilave bilgi olarak temel cümleyi devam ettirir. Art arda iki temel cümle olarak sıralanmada iki olay eşit ölçütlerde art arda ifade edilir. WNS temel cümleden sonra gelir ve yeri değiştirilemez. Temel cümledeki bir “*Korrelat*”a bağlı olmaması nedeniyle de diğer yan cümlelerden farklılık arz eder. WNS bağlı bulunduğu temel cümlenin tamlayıcı bir ögesi veya bir öge cümlesi olmadığı gibi bunlara dönüştürülmesi de mümkün değildir. Ancak bu cümleler içerik açısından bağımsız olduğu için bir temel cümleye dönüştürülebilirler. Zira bu cümleler şekil yönüyle yan cümle, ancak içerik yönüyle bağımsız temel cümle özelliği taşırlar.

Mein Onkel ist zu Besuch gekommen, worüber wir uns gefreut haben.

Amcamın ziyarete gelmesi bizi sevindirdi.

Mein Onkel ist zu Besuch gekommen, darüber haben wir uns gefreut.

Amcam ziyarete geldi, biz buna sevindik.

### **WNS Türleri**

1. Temel cümledeki eylemi bağımsız olarak devam ettiren ya da yorumlayan “was” soru zarfı ile kurulu Relativsatz’lar:

Er ging nach dem Abitur nach Paris, was mich erstaunte.

Liseyi bitirdikten sonra Paris’e gitmesi beni çok şaşırttı.

Der Vater hat seiner Tochter eine goldene Uhr geschenkt, worüber sie sich sehr gefreut hat.

Baba kızına bir altın saat hediye etti, kızı da buna çok sevindi.

Mein Kollege hat uns am Wochenende besucht, was mich gefreut hat (Helbig ve Buscha, 2000, s.293).

İş arkadaşımın hafta sonu bizi ziyaret etmesi beni çok sevindirdi.

2. Temel cümledeki eylemi bağımsız olarak devam ettiren ve yorumlayan soru zamirleriyle (wo(r)+ Präposition) kurulu Relativsatz’lar:

Meine Schwester hat einen armen Mann geheiratet, worüber sich der Vater geärgert hat.

Kız kardeşimin fakir bir adamla evlenmesi babamı çileden çıkardı.

Er hat das Examen mit Auszeichnung bestanden, worüber sich seine Eltern sehr freuten (Helbig ve Buscha, 2005, s.592).

Sınavı büyük bir başarıyla vermesi ebeveynlerini çok sevindi

3. Relativ olarak kullanılan “weshalb” ve “weswegen” soru zamirleriyle kurulan yan cümleler: Bu yan cümleler soru zamiri “was” ya da “Pronominaladverb<sup>8</sup>” içermezler. Ancak benzer şekilde Temel cümledeki eylemi bağımsız olarak devam ettiren ya da yorumlayan yan cümlelerdir.

Er suchte Streit, weshalb (weswegen) wir uns schnell entfernten (Helbig ve Buscha, 1986, s.674).

O kavga çıkarmaya çalışıyordu, biz de oradan uzaklaştık.

Er hat die Prüfung nicht bestanden, weshalb/weswegen er sich noch einmal vorbereiten muss (Duden, 1998. s.371).

---

<sup>8</sup> Pronominaladverb: Almancada bir ismin yerine kullanılan, bu isme atıfta bulunan “da(r)+Praeposition” (darüber, darauf, vb.) bileşeninden oluşan zarftır. Temel cümlede yer alır ve temel cümleden sonra gelen yan cümlede açıklanır.

Bir kez daha hazırlanmak zorunda olduğu sınavı başaramadı.

4. um... zu mastar cümlesi ile kurulu yapılar:

Die Kerze fing an zu flackern, um schließlich ganz zu erlöschen.

Mum titreyerek yanmaya başladı, sonunda da tamamen söndü.

Ancak yukarıda verilenlerin dışında, kısmen WNS'lerin özelliğini gösteren yan cümleler de bu gruba dahil edilebilmektedir. Bu cümleler temel cümlenin tamlayıcı ögesi olmakla birlikte ikincil kategoride değerlendirilebilecek WNS'lerdir. Jung (1980. s.41) bu cümleleri, iki durumun gelişme derecesini ve eşleştirmesini ortaya koyan cümleler (Proportionalsätze), temel cümlenin eylemini sınırlandıran cümleler (Restriktivsätze), bir ifadenin geçerlilik sınırını, tarzını, şeklini bildiren cümleler (Modalsätze), bir durumun sonucunu bildiren cümleler (Konsekutivsätze) ve yetersiz şartları veya etkili olmayan bir durumu ortaya koyan cümleler (Konzessivsätze) olarak sıralamaktadır.

1. Proportionalsätze: Almandada temel cümle ve yan cümlelerdeki olaylar veya durumlar arasında derece, kademe, kalite gibi açılardan oran ifade eden cümleler "Proportionalsatz" olarak adlandırılır. Temel cümle ve yan cümle yapısından oluşan bir birleşik cümle olmasına rağmen, yan cümle temel cümlenin bir ögesi değildir.

Die Fähigkeiten nehmen zu, je länger man eine Tätigkeit übt (Jung, 1980, s.41).

Bir iş uzun süre yapıldıkça beceriler artar.

Je weniger du dich um ihn kümmerst, desto mehr wird er sich um dich kümmern (Zifonun, 1997, s.2338).

Ona ne kadar az ilgi gösterirsen, o sana o kadar çok ilgi gösterecektir.

2. Restriktivsätze: Temel cümledeki olayın belirli bir kaynağa dayanarak yan cümlede sınırlandığı birleşik cümle yapısıdır. Yan cümlede bir sınırlama, kısıtlama mevcuttur.

Soviel ich weiß, arbeitet sein Vater bei einer Firma.

Bildiğim kadarıyla babası bir firmada çalışıyor.

Soweit ich es beurteilen kann, ist das Experiment sehr wichtig (Helbig ve Buscha, 2005, s.607).

Aklımın aldığı kadarıyla bu deney çok önemli.

Soviel ich mich erinnere, ist er in Hamburg geboren (Duden, 1998, s.406).

Hatırladığım kadarıyla o Berlin’de doğdu.

3. Modalsätze: Temel cümledeki eylemin tarzının ve şeklinin yan cümle ile anlatıldığı birleşik cümle yapısıdır.

Bursa ist eine historische Stadt, wie Sie behaupteten.

Sizin ifade ettiğiniz gibi Bursa tarihi bir şehirdir.

Insoweit ich den Schüler beurteilen kann, arbeitet er sorgfältig (Jung, 1980, s.41).

Öğrenciyi değerlendirebildiğim kadarıyla itinayla çalışıyor.

4. Konsekutivsätze: Temel cümledeki eylemin sonucu olarak ortaya çıkan durumu ifade eden birleşik cümle yapılarıdır. WNS’leri Türkçeye aktarırken, aktarma şekillerinde kullanılan bağlaçlardan biri olarak izah edilen “ki” bağlacının ayrıca “öyle ki” bağlacının bu çevirilerde ortaya çıktığını görüyoruz.

Es blitzte und donnerte so, dass die Kinder Angst bekamen (Zielinski, 1983, s.111).

Şimşek çakıyor gök gürliyordu, öyle ki çocukları korkuya kapılmıştı.

Die Bakterien sind so klein, dass man sie mit bloßen Augen nicht sehen kann.

Bakteriler çıplak gözle görülemeyecek kadar küçüktür / Bakteriler öyle küçüktür ki, bunlar çıplak gözle görülemezler.

5. Adversativsätze: Temel cümlede ifade edilen olaya bir karşıtlık ifade eden bu cümle yapılarında, “während” bağlacıyla kurulu yan cümleyi temel cümleden bağımsız olarak ifade edebilmek de mümkündür.

Rita hat die Prüfung bestanden, während ihr Freund sie nicht bestanden hat.

Arkadaşı sınavı başaramamasına rağmen Rita sınavı başardı.

Frank fuhr mit dem Fahrrad, während/wohingegen Petra mit dem Zug fuhr (Duden, 1998, s.406).

Petra trenle giderken (gitmesine karşılık), Frank bisikletle gidiyor.

Während es gestern in Strömen regnete, herrscht heute herrliches Wetter (Zielinski, 1983, s.111).

Dün bardaktan boşalırcasına yağmasına rağmen/karşın, bugün güzel bir hava hakim.

Ayrıca ikincil WNS olarak aşağıdaki cümle türleri bu guruba dahil edilmektedir.

6. Temel cümledeki olaya bu cümleyi devam ettirmek suretiyle açıklık getiren bağımsız Relativsat'lar (freie Relativsätze).

Sie machte einen Versuch, der aber später restlos scheiterte (Helbig ve Buscha, 2005, s.594).

Çaba gösterdi, ancak çabası bilahare başarısızlıkla sonuçlandı.

Er sucht eine Telefonzelle, die er schließlich auch fand (Duden, 1998, s.760).

Bir telefon kulübesi arıyordu, sonunda da buldu/sonunda buldu da.

Er war Bäcker, was sein Sohn auch werden wollte (Zifonun, 2001, s.65).

O, fırıncıydı, oğlu da fırıncı olmak istiyordu.

7. Bağımsız bir artzamanlılık gösteren, temel cümleden bağımsız olarak kendi eylemini açıklayan ve bağlı bulunduğu temel cümleye zaman bakımından (temporal) açıklama getiren “als” bağlacı ile kurulu yan cümleler (Konjunktivalsätze). Temel cümlede “gerade”, “kaum”ve “eben” gibi zaman zarfları (Zeitadverb) bulunur. Yan cümlede ise “auch schon” zarfları bulunabilir.

Wir waren gerade eingetreten, da regnete es (auch schon).

O esnada içeriye girdik, yağmur da çoktan yağmaya başlamıştı bile.

Wir waren gerade eingetreten, als es (auch schon) regnete.

Yağmur yağmaya başladığı sırada içeriye girdik

Es war im August, da wanderte er nach Italien.

Ağustos ayı idi, o sırada İtalya'ya gitti.

Es war im August, als er nach Italien wanderte (Helbig Buscha, 2005, s.594).

İtalya'ya gittiğinde Ağustos ayı idi.

8. „als ob“, „als wenn“, „wie wenn“ ve „als“ bağlaçlarıyla kurulu gerçek olmayan karşılaştırma cümleleri (Irreale Vergleichssätze).

Im Traum kam es mir so vor, als würden die Wände auf mich einstürzen (Zielinski, 198, s.132).

Rüyamda duvarlar üzerime düşecekmiş gibi göründü.

Dieser Aufsatz sieht aus, als ob Sie ihn nicht selbst geschrieben hätten (Jude, 1957, s.260).

Bu yazı, siz onu bizzat (kendiniz) yazmamışsınız gibi görünüyor.

## YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yönteminin desenlerinden birisi olan durum çalışması yaklaşımı kullanılmıştır. Yıldırım (1999, s.10) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamaktadır.

Creswell (2007)’e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017, s.420). Bir Durum Çalışması, bir durumun derinlik odaklı araştırılarak o duruma ilişkin sonuçların ortaya koyulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu, SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü yüksek lisans ve lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Çalışma, farklı sınıflardan ve farklı derslerden seçilen öğrencilerle oluşturulmuş çalışma grubuyla yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik yapısı aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.**

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Verileri

Dersin Kodu	Dersin Adı	Sınıf	Kadın	Erkek	Toplam
DÇ	Dilbilim ve Çeviri	YLS	1	2	3
MD	Metindilbilim	2	2	1	3
HAC	Hukuk Alanı Çevirisi	3	4	2	6
KYÇ	Karşılaştırmalı Yapı Çözümlemeleri II	2	2	1	3
	Toplam		9	6	15

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme metodu kullanılmıştır. Farklı sınıflardan gönüllük esasına dayalı olarak seçilen öğrencilerden oluşturulan katılımcılara 12 Adet WNS'nin yer aldığı çeviri metinleri verilmiştir. Verilen çeviri metinlerinin cevaplandırılmasında süre kısıtlaması yapılmamıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla katılımcılar farklı sınıflardan ve farklı derslerden seçilmiştir. Katılımcılara kaynak metin olarak olabildiğince farklı yapılarıdaki WNS cümleleri verilmiştir. Katılımcıların ortaya koyduğu çeviri çalışmaları doğrudan aktarım yoluyla bulgular kısmında verilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Çalışmaya katılan öğrencilerin kimlikleri gizli tutularak öğrenciler kodlanmış isimlerle belirtilmiştir. Kodlamada ders isimlerinin kısaltılmış şekli ve öğrenci sıra numarası verilmiştir. Türkçeye çevirmeleri için katılımcılara verilen 12 adet Almanca WNS cümle yapısındaki kaynak metninin Türkçeye yapılan çevirileri üzerinde değerlendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların yaptığı çeviriler gramatik, sentaktik, semantik ve leksikal açıdan incelenerek hangi ölçüde eşdeğerliliklerin ortaya çıktığı, çeviri sürecinde yaşanan sorunlar ve metinlerin nasıl aktarıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların çeviri sürecinde WNS yapısını ele alış şekilleri, oluşturdukları formülasyonlar, temel cümle yan cümle (temel cümle içerisine yerleşik fiilimsi yapılar) ve ardışık temel cümle yapıları şeklindeki aktarımlar incelenmiştir. Katılımcıların verilen WNS cümlelerini aktarırken nasıl bir yaklaşım içerisinde oldukları ortaya konmaya çalışılmıştır.

### **BULGULAR VE YORUM**

WNS'leri Almandaki diğer yan cümle türlerinden ayıran farklı özelliklerini ve bunların Türkçeye aktarımındaki problemleri yapısını, katılımcı öğrencilere uyguladığımız aşağıdaki çalışmalarda da görebilmekteyiz. Katılımcıların WNS yapılarını çözümlerken farklı yollara başvurdukları görülebilmektedir. Bilgi sahibi oldukları diğer yan cümleler konusundaki deneyimlerini WNS yapılarına da transfer ederek sonuca varmaya çalıştıklarını, zorlandıklarında bağlamdan hareketle çözüm ürettiklerini tespit edebilmekteyiz. Bu çözümleme esnasında, bazen temel cümleden hareketle yan cümleyi belirleme, bazen de yan cümleden hareketle temel cümleyi belirleme yoluna gittikleri, takıldıkları noktada ise en uygun olabilecek karşılığı bulmaya çalıştıkları görülmektedir. Tercüme edilmek üzere katılımcılara sunulan 12 adet Almanca kaynak metnin (KM) erek dile (Türkçeye) nasıl aktarıldığı tablolar halinde verilmiştir. Metinler farklı

kaynaklardan seçilerek, mümkün olduğu kadar WNS türlerinin tümünü kapsayacak örneğe yer verilmiştir.

**Tablo 2.**

**KM1’in Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM1</b>	<b>Unsere Lage ist nicht leicht, was auch Sie wissen.</b>
Ç1	Sizin de bildiğiniz üzere durumumuz basit değil.
Ç2	Biliyorsunuz ki konumuz kolay değil.
Ç3	Sizin de bildiğiniz gibi durumumuz kolay değil.
Ç4	Sizin de bildiğiniz gibi pozisyonumuz hiç kolay değil.
Ç5	Sizin de bildiğiniz gibi durumumuz kolay değil.
Ç6	Durumumuz iyi değil siz de biliyorsunuz.
Ç7	Bildiğiniz gibi durumumuz iyi değil.
Ç8	Sizin de bildiğiniz gibi durumumuz kolay değil.
Ç9	Sizin de bildiğiniz gibi, pozisyonumuz kolay değil.
Ç10	Bildiğiniz gibi durumumuz iyi değil.
Ç11	Sizin de bildiğiniz üzere durumumuz kolay değil.
Ç12	Sizin de bildiğiniz gibi pozisyonunuz kolay değil.
Ç13	Bildiğiniz üzere durumumuz kolay değil.
Ç14	Sizin de bildiğiniz gibi durumumuz kolay değil.
Ç15	Bildiğiniz gibi durumumuz kolay değil.

KM1 Türkçeye aktarılrken, aktarımda farklı kelimeler tercih edilmiş olsa da, genel itibariyle Almancada “wie” (gibi) bağlacı ile kurulu bir “Modalsatz” (zarf-fiil) yapısındaki cümlelerin (Unsere Lage ist nicht leicht, **wie** auch Sie wissen) tercih edildiğini görüyoruz. Ancak Almancada “dass” bağlacı ile kurulu yan cümlelerin eşdeğerliliği olabilecek, Türkçede “ki” bağlacı ile kurulu bir birleşik cümle ve bizim bu çalışmada bir seçenek olarak üzerinde durduğumuz “de” bağlacıyla kurulu bir birleşik cümle ile de aktarımın mevcut olduğunu görüyoruz.

KM2 farklılık arz eden kelime seçimleriyle aktarılmış olsa da, genel itibariyle Almancada “dass” bağlacıyla da kurulabilecek cümle yapısı (Ich schätze sehr, *dass Ayla völlig selbstständig arbeitet.*) Türkçedeki eşdeğerliliği olan isim-fiil yapılarıyla aktarılmıştır. Ancak burada, çalışmamızda da üzerinde durduğumuz WNS cümle yapısına özgün temel cümle-yan cümle değişikliği ile uygulanan bir aktarım söz konusudur. 6 katılımcının bugün Türkçede çok kullanılmayan ve bunun yerine Almancadaki “dass” bağlacı ile kurulu yan cümlelerin eşdeğerliliği olan isim fillerin kullanıldığı, Farsçadan Türkçeye geçmiş olan “ki” bağlacıyla kurulu birleşik cümleleri tercih ettiğini görüyoruz. Bir katılımcı ise muhtemelen Almancadaki “schätzen” fiilini “aşık olmak” anlamında almış olacak ki, KM2’yi “Aşık olduğum Ayla kendi başına çalışıyor” şeklinde aktarmıştır.



**Tablo 3.**

**KM2'nin Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM2</b>	<b>Ayla arbeitet völlig selbständig, was ich sehr schätze.</b>
Ç1	Ayla'nın tamamen bağımsız çalışmasını gerçekten takdir ediyorum.
Ç2	Ayla tamamen bağımsız çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.
Ç3	Ayla tamamen bağımsız çalışıyor, buna gerçekten saygı duyuyorum.
Ç4	Ayla'nın tamamen bağımsız olarak çalışmasını gerçekten takdir ediyorum.
Ç5	Ayla tamamen kendi başına çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.
Ç6	Ayla tamamen kendi başına çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.
Ç7	Ayla'nın serbest çalışmasını takdir ediyorum.
Ç8	Ayla'nın tamamen bağımsız çalışmasını takdir ediyorum.
Ç9	Ayla tamamen bağımsız çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.
Ç10	Ayla'nın serbest çalışmasını takdir ediyorum.
Ç11	Ayla'nın tamamen bağımsız çalışmasını çok takdir ediyorum.
Ç12	Aşık olduğum Ayla kendi başına çalışıyor.
Ç13	Ayla'nın kendi ayaklarının üzerinde durmasına çok saygı duyuyorum.
Ç14	Ayla tamamen bağımsız çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.
Ç15	Ayla tamamen bağımsız çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.

**Tablo 4.**

**KM3'ün Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM3</b>	<b>Alle ihre Freunde sind zur Party gekommen, was Maria gefreut hat.</b>
Ç1	Bütün arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı mutlu etti.
Ç2	Bütün arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı çok memnun etti.
Ç3	Bütün arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı çok mutlu etti.
Ç4	Bütün arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı mutlu etti.
Ç5	Maria'yı mutlu eden partiye tüm arkadaşları geldi.
Ç6	Maria'yı mutlu eden partiye tüm arkadaşları geldi.
Ç7	Bütün dostlarının partiye gelmesi, Maria'yı mutlu etti.
Ç8	Maria'nın bütün arkadaşlarının partiye gelmesi onu çok mutlu etti.
Ç9	Maria'yı mutlu eden partiye tüm arkadaşları geldi.
Ç10	Bütün dostlarının partiye gelmesi, Maria'yı mutlu etti.
Ç11	Maria'nın bütün arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı mutlu etti.
Ç12	Tüm arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı mutlu etti.
Ç13	Maria'nın tüm arkadaşlarının partiye gelmesi onu çok mutlu etti.
Ç14	Bütün arkadaşlarının partiye gelmesi onu mutlu etti.
Ç15	Partiye gelen tüm arkadaşları Maria'yı mutlu etti.

KM3'de 11 adet metin Almandaki “dass” bağlacıyla kurulabilecek yan cümlelerin (Es hat Maria gefreut, *dass alle ihre Freunde zur Party gekommen sind*) eşdeğerliği olan Türkçedeki isim fiillerin yer aldığı cümle yapıları olarak aktarılmıştır. Burada da yine WNS cümle yapısına özgün temel cümle yan cümle değişikliği ile uygulanan bir aktarım söz konusudur.

**Tablo 5.**

**KM4’ün Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM4</b>	<b>Die Kinder waren müde, was die Eltern auch waren.</b>
Ç1	Ebeveynler de çocukları gibi yorgundu.
Ç2	Çocuklar ebeveynleri gibi yorgundu.
Ç3	Çocuklar ebeveynleri gibi yorgundu.
Ç4	Çocuklar da ebeveynler gibi yorgundu.
Ç5	Çocuklar, ebeveynler kadar yorgundu.
Ç6	Çocuklar, ebeveynler gibi yorgundu.
Ç7	Çocuklar ebeveynleri gibi yorgunlar.
Ç8	Anne- babalar da çocuklar kadar yorgunlardı.
Ç9	Ebeveynler gibi çocuklar da yorgundu.
Ç10	Çocuklar ebeveynleri gibi yorgunlar.
Ç11	Çocuklar gibi ebeveynler de aynı şekilde yorgundu.
Ç12	Çocukları mutsuz eden şey büyükleri de mutsuz ediyor.
Ç13	Çocuklar da ebeveynleri gibi yorgundu.
Ç14	Ebeveynler de çocukları gibi yorgundu.
Ç15	Ebeveynler gibi çocuklar da yorgundu.

KM4’de kaynak metinler, Almandada “wie” (gibi) bağlacıyla kurulabilen bir “Modalsatz” olarak değerlendirilmiş ve bu yan cümle türünün Türkçedeki eşdeğerliği olan zarf-fiil yapılarının<sup>9</sup> bir aktarımı olarak yer almıştır. Bazı aktarımlarda temel cümle ve yan cümlenin öznelinin yer değiştirdiğini görüyoruz. (Ebeveynler de çocukları gibi yorgundu. Çocuklar da ebeveynleri gibi yorgundu).

**Tablo 6.**

**KM5’in Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM5</b>	<b>Er war plötzlich krank geworden, weshalb er nicht kommen konnte.</b>
Ç1	O aniden hastalandığı için gelemedi.
Ç2	O aniden hastalandı, bu yüzden gelemedi.
Ç3	Aniden hastalandı, bu yüzden gelemedi.
Ç4	Aniden hastalandığı için gelemedi.
Ç5	Aniden hastalandı bu yüzden gelemedi.
Ç6	Birdenbire hastalandığından dolayı gelemedi.
Ç7	Birdenbire hastalandı, o yüzden gelemedi.
Ç8	Aniden rahatsızlandığı için gelemedi.
Ç9	Aniden hastalandı, bu yüzden gelemedi.
Ç10	Birdenbire hastalandı, o yüzden gelemedi.
Ç11	Aniden hasta olduğu için gelemedi.
Ç12	Aniden hasta olduğundan gelemedi.
Ç13	Aniden hastalandığı için gelemedi.
Ç14	O aniden hastalandığı için gelemedi.
Ç15	Birdenbire hastalandı bu yüzden gelemedi.

<sup>9</sup> Zarf-fiil yapıları ile; zarf-filler, zarf-fiil grupları ve birleşik zarf-fiil grupları ifade edilmektedir.

KM5'deki Türkçeye aktarımlarda, Almandaki “weshalb” (bu yüzden) bağlacıyla kurulan WNS, gerekçe bildiren bir yan cümle olarak algılandığı için olacak ki, Türkçede bunun eşdeğerliği olan “bu yüzden” veya “o yüzden” bağlaçlarıyla bağlanmış birleşik cümle yapıları kullanılmıştır. Bazı aktarımlarda ise Almandaki “weil” (-dığı için, -diğinden, -diğinden dolayı) bağlacıyla kurulu yan cümlenin Türkçedeki eşdeğerliği olan zarf-fiil yapıları tercih edilmiştir.

### Tablo 7.

#### KM6'nın Türkçeye Aktarım Şekilleri

KM6	Peter hat den Zug verpasst, worüber er sich sehr geärgert hat.
Ç1	Peter treni kaçırdığı için çok sinirlendi.
Ç2	Peter treni kaçırdığı için çok sinirlendi.
Ç3	Peter treni kaçırmasına çok kızdı.
Ç4	Peter treni kaçırdığı için üzgün.
Ç5	Peter treni kaçırdığı için çok sinirlendi.
Ç6	Peter treni kaçırdığı için çok sinirlendi.
Ç7	Peter treni kaçırttı ve rahatsız oldu.
Ç8	Peter treni kaçırdığından çok sinirliydi.
Ç9	Peter treni kaçırdı ve bu onu çok üzdü.
Ç10	Peter treni kaçırdı ve rahatsız oldu.
Ç11	Peter'in treni kaçırmaması onu çok kızdırdı.
Ç12	Peter'in treni kaçırmaması onu çok kızdırdı.
Ç13	Peter treni kaçırdığı için çok sinirlendi.
Ç14	Peter treni kaçırdığı için çok sinirlendi.
Ç15	Peter treni kaçırdı ve bu onu çok üzdü.

KM6'nın Türkçeye aktarımında Almandaki “weil” (-dığı için, -diğinden), “dass” (-ması, -masına) yan cümle bağlaçlarıyla kurulabilecek cümlelerin eşdeğerliliği olan zarf-fiil ve isim-fiil yapıları, ayrıca “ve” bağlacıyla kurulu birleşik cümleler tercih edilmiştir. Ayrıca “sich ärgern” (kızmak, sinirlenmek, vd.) fiiline verilen anlamlar dikkat çekicidir. Bu fiilin; sinirlenmek, sinirli olmak, kızmak, kızdırmak, üzgün olmak, üzmek, rahatsız olmak gibi birbirine yakın ancak çok değişik fiillerle aktarıldığını görüyoruz. “Worüber” bağlacı gerekçe bildiren bir anlam ifade ettiği düşüncesinden hareketle, Türkçeye aktarılan cümlelerde de gerekçe bildiren (konsekutiv) zarf-fiil yapıları görülmektedir.

KM7'nin Türkçeye aktarımı, farklı bağlaçların ve fiilimsi yapıların tercih edilmesi nedeniyle yine dikkat çekicidir. „Ama“ temel cümle bağlacı ve çokça kullanılan „ki“ yan cümle bağlacını ayrıca isim-fiil yapılarını görüyoruz. Artık günümüzde çok kullanılmayan „ki“ bağlacının 5 aktarımda tercih edilmesi dikkat çekicidir. KM7'de „wobei“ WNS bağlacının anlamı çok da dikkate alınmadan, bağlamdan hareketle mümkün olabilecek eşdeğerliliklerin tercih edildiğini söyleyebiliriz.

**Tablo 8.**

**KM7'nin Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM7</b>	<b>Er hat sich nicht bei mir entschuldigt, wobei mir das nicht einmal seltsam vorkam.</b>
Ç1	Benden özür dilememesi bana tuhaf gelmedi bile.
Ç2	Benden özür dilemedi ama bana garip gelmedi.
Ç3	Benden özür dilememesi bana tuhaf gelmedi bile.
Ç4	Benden özür dilememesi bana garip gelmedi.
Ç5	Benden özür dilemedi ki bu bana tuhaf bile gelmedi.
Ç6	Benden özür dilemedi ki bu bana tuhaf bile gelmedi.
Ç7	Benden özür dilememesi bana garip gelmedi.
Ç8	Benden özür dilemeyişi bana hiç tuhaf gelmiyor.
Ç9	O benden özür dilemedi ki bu garip bile olmadı.
Ç10	Benden özür dilememesi bana garip gelmedi.
Ç11	Onun benden özür dilememesi bana bir kere bile garip gelmedi.
Ç12	Benden özür dilememesi bana tuhaf geldi.
Ç13	Benden özür dilememesi beni şaşırtmadı.
Ç14	Benden özür dilemedi ki bu bana tuhaf gelmedi bile.
Ç15	Benden özür dilemedi ki bu bana tuhaf gelmedi.

**Tablo 9.**

**KM8'in Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM8</b>	<b>Man muss die Miete im Voraus zahlen, womit ich nicht gerechnet hatte.</b>
Ç1	Kirayı peşin ödemek gerektiğini hesaba katmamıştım.
Ç2	Kira bedelini peşin ödememiz gerektiğini beklemiyordum.
Ç3	Kira bedelini peşin ödememiz gerektiğini tahmin etmemiştim.
Ç4	Kirayı peşin ödemek zorunda olmayı beklemiyordum.
Ç5	Kirayı peşin ödemeliymişiz, bunu beklemiyordum.
Ç6	Kirayı önceden ödememiz gerekiyor ki bunu hesaplamadım.
Ç7	Kiranın peşin ödenmesini beklemiyordum.
Ç8	Kirayı önceden ödemem gerektiğini hesap etmemiştim.
Ç9	Kirayı peşin ödemek zorundasın ki bunu beklemiyordum.
Ç10	Kirayı peşin ödemesini beklemiyordum.
Ç11	Kirayı daha önceden ödemem gerektiğini hesaplayamadım.
Ç12	Kirayı peşin ödemesini beklemiyordum.
Ç13	Kira ben söylemeden ödenmeli.
Ç14	Kirayı peşin ödemek gerekiyormuş, bunu hesaba katmamıştım.
Ç15	Kirayı peşin ödemek zorundaydı ki bunu bekleyemiyordum.

KM8'in Türkçeye aktarımında “womit” WNS bağlacına, cümlelerin aktarımını kolaylaştırabilecek bir anlam biçilemediği için, kaynak metinden ayrışan farkı çevirilerin ortaya çıktığını görüyoruz. Zira “womit” (ne, ne ile, ki onunla) soru zarfı, ilgi zarfı görev ve anlamlarında kullanılmaktadır. Aktarımlarda isim-fiil yapılarının yer aldığı temel cümleleri, “ki” bağlacı ve virgül ile bağlanan birleşik

cümle yapılarını görüyoruz. Ayrıca kaynak metinden önemli ölçüde bir sapma gösteren, “Kira ben söylemeden ödenmeli” şeklindeki bir aktarımın olduğu da dikkat çekicidir.

### Tablo 10.

#### KM9’un Türkçeye Aktarım Şekilleri

KM9	Wir haben mit ihm zu Mittag gegessen, wonach er sich von uns verabschiedete.
Ç1	Onunla birlikte öğle yemeği yedikten sonra o bizim yanımızdan ayrıldı.
Ç2	Biz onunla öğle yemeği yedik, sonra da bize veda etti.
Ç3	Onunla öğle yemeği yedik sonrasında bize veda etti.
Ç4	Onunla birlikte öğle yemeği yedikten sonra bizimle vedalaştı.
Ç5	Onunla öğle yemeği yedikten sonra bizimle vedalaştı.
Ç6	Onunla öğlen yemeği yedik sonra bize veda etti.
Ç7	Onunla öğle yemeği yedikten sonra vedalaştı.
Ç8	Öğle yemeğini yedikten sonra ayrıldık.
Ç9	Onunla öğle yemeği yedik, ardından vedalaştı.
Ç10	Onunla öğle yemeği yedikten sonra vedalaştı.
Ç11	Onunla öğle yemeği yedikten sonra vedalaştık.
Ç12	Sonradan vedalaştığımız kişiyle öğle yemeği yedik.
Ç13	O bizi uğurlamadan önce onunla akşam yemek yedik.
Ç14	Onunla birlikte öğle yemeği yedik, daha sonra o bizim yanımızdan ayrıldı.
Ç15	Onunla öğle yemeği yedikten sonra vedalaştı.

Yine WNS cümlelerinin aktarımını zorlaştıran bir WNS bağlacı; “wonach”. Bu nedenle KM9’un Türkçeye aktarımında da önemli sapmalar görüyoruz. “Wonach” (neye göre, neye istinaden ki ondan sonra, ki ona göre) soru zarfı ve ilgi zarfı görev ve anlamlarında kullanılmaktadır. Bu anlamlar cümle çözümlemesine yardımcı olmak bir yana, anlamayı zorlaştırdığı için “sonradan vedalaştığımız kişiyle öğle yemeği yedik, “o bizi uğurlamadan önce onunla akşam yemek yedik”, gibi kaynak metinden uzaklaşan çeviriler ortaya çıkmıştır. Daha çok “-dlktAn sonra” birleşik zarf-fiil ekiyle kurulu zarf-fiil gruplarının yer aldığı temel cümleler ve “sonra”, “daha sonra”, “sonrasında”, “ardından” bağlaçlarıyla kurulu birleşik cümleler mevcuttur. Bizim alternatif bir aktarım şekli olarak önerdiğimiz “de” bağlacının da bu cümlenin aktarımında kullanıldığını görüyoruz.

KM10’un Türkçeye aktarımında WNS bağlacı “weswegen” (niçin, neden, ne sebeple, ki o sebepten dolayı) aktarımı kolaylaştıracak belirgin bir anlam ortaya koyduğundan, aktarımların kaynak metinle uyumlu ve birbirine yakın olduğunu görebiliyoruz. Gerekçe bildiren -dlğI için, -dlğIndAn (dolayı), zarf-fiil ekleriyle kurulu zarf-fiil gruplarının yer aldığı cümleler ve “bu yüzden” bağlacıyla kurulu birleşik cümle yapıları dikkati çekmektedir. Ancak bütün cümlelerin önemli

sapmalar olmadan kaynak metnin anlamını birbirine benzer şekillerde verdiğini görüyoruz.

**Tablo 11.**

**KM10’un Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM10</b>	<b>Herr Schleyer ist Diabetiker, weswegen er auf den Kuchen verzichtet hat.</b>
Ç1	Bay Schleyer şeker hastası olduğu için pastayı yememeye karar verdi.
Ç2	Bay Scheleyer şeker hastası, bu yüzden pastayı yemekten vazgeçti.
Ç3	Bay Schleyer diyabet hastası olduğundan pastayı bıraktı.
Ç4	Bay Schleyer şeker hastası olduğundan dolayı pastayı yememeye karar verdi.
Ç5	Schleyer bey şeker hastası olduğu için kek yemekten vazgeçti.
Ç6	Bay Schleyer şeker hastası bu yüzden pastayı yemekten kaçındı.
Ç7	Bay Schleyer şeker hastası, bu yüzden pastayı yememeye karar verdi.
Ç8	Bay Schleyer şeker hastası olduğundan pastayı yemekten vazgeçti.
Ç9	Bay Schleyer şeker hastası, bu yüzden pastayı yememeye karar verdi
Ç10	Bay Schleyer şeker hastası, bu yüzden pastayı yememeye karar verdi.
Ç11	Bay Schleyer diyabet hastası olduğu için pasta yemekten vazgeçti.
Ç12	Bay Schleyer diyabet hastası olduğundan pasta yememeye karar verdi.
Ç13	Bay Schleyer şeker hastası olduğu için tatlıdan feragat etmek zorunda.
Ç14	Bay Schleyer şeker hastası, bu yüzden pastayı yememeye karar verdi.
Ç15	Bay Schleyer şeker hastası bu yüzden pastayı yememeye karar verdi.

**Tablo 12.**

**KM11’in Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM11</b>	<b>Das Boot verlor an Geschwindigkeit, was sie aber nicht weiter beunruhigte.</b>
Ç1	Tekne hızını kaybetti ama bu onu telaşlandırmadı.
Ç2	Tekne hızını kaybetti ama bu onu ilgilendirmede.
Ç3	Teknenin hızını kaybetmesi onu hiç endişelendirmede.
Ç4	Teknenin hızını kaybetmesi onu hiç rahatsız etmedi.
Ç5	Tekne hızını kaybetti ancak bu onu rahatsız etmedi.
Ç6	Tekne hızını kaybetti ancak bu onu rahatsız etmedi.
Ç7	Teknenin hızının kaybetmesi, onu rahatsız etmedi.
Ç8	Hızını kaybeden tekne bundan etkilenmedi.
Ç9	Tekne hızını kaybetti ama bu onu rahatsız etmedi
Ç10	Teknenin hızının kaybetmesi, onu rahatsız etmedi.
Ç11	Tekne hızını kaybetti fakat o daha fazla endişelendirmede.
Ç12	Tekne hızını kaybetmesi onu rahatsız etmedi.
Ç13	Bot hız kaybetti ama endişelendirmede.
Ç14	Tekne hızını kaybetti ama bu onu telaşlandırmadı.
Ç15	Tekne hızını kaybetti ama bu onu rahatsız etmedi.

KM11’de kullanılan WNS bağlacı “was” (ne, ki o, ki bu) cümlelerin anlaşılmasına ve çözümlenmesine yardımcı olacak bir anlama sahip olduğundan, kaynak metinden aktarımların genel itibarıyla tutarlı ve birbirine benzer olduğu görülmektedir. “Ama”, “ancak” gibi bağlaçların tercih edilmesi dikkat çekicidir.

WNS bağlacı “was” olmasına rağmen, WNS içinde yer alan ve Almancada aynı zamanda bağlaç görevi de gören “aber” (ama, ancak, fakat) kelimesinin Türkçeye aktarımda bir bağlaç olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Türkçeye aktarımda ayrıca isim-fiil yapılarının mevcut olduğunu görüyoruz. Almancada bir “Relativsatz” yapısından hareketle Türkçeye sıfat-fiil yapısının mevcut olduğu “*Hızımı kaybeden tekne bundan etkilenmedi*” şeklindeki aktarım da dikkat çekicidir.

**Tablo 13.**

**KM12'nin Türkçeye Aktarım Şekilleri**

<b>KM12</b>	<b>Er suchte Streit, weshalb wir uns schnell entfernten.</b>
Ç1	Kavga çıkarmaya çalıştığı için hemen oradan uzaklaştık.
Ç2	Kavga çıkarıyordu, bu yüzden çabuk ayrıldık.
Ç3	O kavga arıyordu bu yüzden çabuk ayrıldık.
Ç4	O kavga çıkardığı için oradan çabucak ayrıldık.
Ç5	Kavga etmeye yer arıyordu bu yüzden hızlı bir şekilde uzaklaştık.
Ç6	Kavga çıkmaya yer arıyordu bu yüzden hızlı bir şekilde ayrıldık.
Ç7	Kavga aradığı için, ondan uzaklaştık.
Ç8	Tartışma çıkardığından hemen ayrıldık.
Ç9	O kavga çıkarmak isteyince biz de oradan ayrıldık.
Ç10	Kavga aradığı için, ondan uzaklaştık.
Ç11	Kavgaya yer aradığı için ondan hızlıca uzaklaştık.
Ç12	Tartıştığından çabuk ayrıldık.
Ç13	Kavga çıkarmak istiyordu bu yüzden hızlıca uzaklaştık.
Ç14	Kavga çıkarmak istiyordu bu yüzden hemen oradan ayrıldık.
Ç15	Kavga arıyordu bu yüzden çabuk ayrıldık.

KM12'deki Türkçeye aktarımda, Almancada farklı yapılarıdaki sebep bildiren cümlelerle ifade edilebilecek yapıların eşdeğerliliği olan zarf-fiil gruplarının kullanıldığını tespit edebiliyoruz. Ancak Türkçede “da” bağlacı ile kurulu 1 adet birleşik cümle yapısının da tercih edildiğini görüyoruz. KM12'de yer alan “weshalb” bağlacı yerine bunun Türkçedeki eşdeğerliliği olan “bu yüzden” bağlacıyla kurulu 7 adet cümle kurulduğunu görüyoruz.

Aktarımlarda daha çok WNS bağlacının anlamından hareketle yola çıkılarak Almancadaki KM'nin Türkçedeki eşdeğerliğine ulaşılmaya çalışılmıştır. Ulaşılan sonuç, Almancadaki yan cümlelerin eşdeğerliliği olan Türkçedeki bir fiilimsi yapı (isim-fiil, zarf-fiil, sıfat-fiil) veya Almancada koordinativ olarak iki temel cümleyi birbirine bağlayan temel cümle bağlacından (nebenordnende Konjunktion) hareketle, Türkçede de bunun eşdeğerliliği olan bağlaç kullanılmak suretiyle aktarım olmuştur. WNS bağlacına anlam verilemeyen, ya da hangi anlamda veya görevde kullanıldığı tespit edilemeyen cümlelerde, aktarımın kaynak metinden uzaklaştığını görüyoruz. Burada WNS'lerin çözümlenmesinde,

WNS bağlaçlarının semantik olarak anlaşılır olmasının aktarımı önemli ölçüde kolaylaştırdığını görüyoruz.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Alamancadaki WNS’lerin Türkçeye çevirisinde ortaya çıkan sentaktik ve semantik problemlerin araştırıldığı bu çalışmada, SAÜ İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Mütercim Tercümanlık Bölümü yüksek lisans ve lisans öğrencilerinden oluşan katılımcıların çeviri sırasında bazı güçlüklerle karşı karşıya kaldıkları, bir arayış içerisinde kendilerine göre çözüm ürettikleri görülmüştür. Katılımcıların bu zamana kadar öğrendikleri ve uyguladıkları çeviri yaklaşımını dikkate alarak bir sonuca ulaşamadıklarında, metnin bağlamından hareketle bir çözüm yolu ürettikleri tespit edilmiştir. Bağlamdan yola çıkarak yapılan çevirilerin büyük ölçüde kabul edilebilir olduğu, ancak bazı çevirilerin temel cümle-yan cümle bileşeninden oluşan sentaktik bir yapı olmasına rağmen, semantik olarak kabul edilebilir bir çeviri olmaktan uzak olduğu görülmüştür. Bunun gerekçesi; katılımcıların WNS yapısını tanımamış olması, bu nedenle temel cümle-yan cümle bağıntısını kuramamaktan kaynaklanan çözümleme probleminin ortaya çıkması ve kelime dağarcığındaki eksiklik olarak ifade edilebilir. Örneğin: Ayla arbeitet völliğ selbstständig, was ich sehr schätze. (Aşık olduğum Ayla kendi başına çalışıyor).

Katılımcıların WNS bağlacının anlamından hareketle çözümleme yapmaları dikkat çekici bir husustur. Çözümlemelerde zor durumda kalan katılımcı için WNS bağlacının anlamının yol gösterici ve çözümlemeyi kolaylaştırıcı bir unsur olduğu söylenebilir. Katılımcıların çözümleme sırasında daha çok bağlaçlara anlam verebilme konusunda kafa karışıklığı yaşadıkları görülmektedir. Bu bağlaçları daha çok bildikleri anlamlarından hareketle anlamlandırmaya çalışarak cümlenin yapısını çözmeye çalıştıkları, bağlaçlara anlam veremediklerinde ise bağlamdan hareketle bir çözümleme yoluna gittikleri tespit edilmiştir. Burada katılımcıların çözümleme yapabileceği kendine en uygun aktarım şeklini tercih ettikleri de söylenebilir.

Çeviri yaparken katılımcıların başvurduğu çözüm yollarından biri de, temel cümle ile yan cümlenin yerini değiştirerek sonuca ulaşmak olmuştur. Temel cümle yan cümle değişikliği ile yapılan çevirilerin çoğunda, katılımcıların temel cümleleri yan cümle statüsünde değerlendirip böyle bir bağlantı içerisinde aktardıkları görülmektedir. Buradaki temel gerekçe, WNS yapısının anlaşılabilmesi dolayısıyla çözümlenememesi ve bu nedenle böyle bir aktarım yoluna gidilmiş olması olarak ifade edilebilir. Örneğin: Alle ihre Freunde sind



zur Party gekommen, was Maria gefreut hat. (Bütün arkadaşlarının partiye gelmesi Maria'yı mutlu etti.)

Bazı çevirilerde “ki” bağlacının kullanıldığı görülmektedir. “Ki” bağlacı Farsçadan dilimize girmiş bir bağlaçtır ve bu bağlaçla bağlanan cümleler tek başına yargı bildiren müstakil cümlelerdir. “Ki” bağlacı ile bağlanan birleşik cümlelerde, yan cümle temel cümleden sonra gelir. Türkçenin yan cümleyle başlayıp temel cümle ile devam eden asli birleşik cümle yapısını dikkate aldığımızda “ki” bağlacı ile kurulan birleşik cümle yapısının, Farsça ile aynı dil ailesi (Hint-Avrupa dil ailesi) içerisinde yer alan Almancadaki birleşik cümle yapısına uygun olduğu görülür. Dolayısıyla Almancadaki WNS’ler Türkçeye aktarılırken “ki” bağlacıyla kurulu bir yapının daha kolay ve anlaşılır bir aktarım için isabetli bir tercih olarak görüldüğünü söyleyebiliriz. Örneğin: Ayla arbeitete völlig selbstständig, was ich sehr schätze. (Ayla tamamen bağımsız çalışıyor ki bunu gerçekten takdir ediyorum.)

Bazı WNS’lerin kaynak metinde “Relativsatz” olarak değerlendirilip Türkçeye sıfat-fiil yapısında aktarıldığı belirlenmiştir. Daha önce öğrendikleri bilgilerden hareketle, soru zamirlerini Relativsatzın bağlayıcısı olan Relativpronomen olarak değerlendirdiklerinden böyle bir yaklaşım içerisinde oldukları söylenebilir. Örneğin: Alle ihre Freunde sind zur Party gekommen, was Maria gefreut hat. (Maria’yı mutlu eden partiye tüm arkadaşları geldi.)

Katılımcıların WNS’leri Türkçeye tercüme ederken, bu çalışmada WNS’lerin aktarma şekillerinden biri olarak önerilen “da” bağlacını kullandıkları da tespit edilmiştir. Bağlamdan hareketle böyle bir aktarmanın mümkün olabileceğini fark ettikleri söylenebilir. Örneğin: Er suchte Streit, weshalb wir uns schnell entfernten. (O kavga çıkarmak isteyince biz **de** oradan ayrıldık.)

Yapılan çevirilerde, daha çok WNS bağlacının anlamından hareketle yola çıkılarak Almancadaki KM’nin Türkçedeki eşdeğerliğine ulaşılmaya çalışıldığını görüyoruz. Buna istinaden Almancadaki yan cümlelerin eşdeğerliği olan Türkçedeki bir fiilimsi yapı (isim-fiil, zarf-fiil, sıfat-fiil) veya Almancada koordinativ olarak iki temel cümleyi birbirine bağlayan temel cümle bağlacından (nebenordnende Konjunktion) hareketle, Türkçede de bunun eşdeğerliği olan bağlaç kullanılmak suretiyle çeviriler yapıldığı söylenebilir. WNS bağlacına anlam verilemeyen ya da hangi anlamda veya görevde kullanıldığı tespit edilemeyen cümlelerin çevirisinde kaynak metinden uzaklaşıldığı, bazılarında kabul edilebilir ancak bazılarında kabul edilemeyecek çevirilerin de olduğunu görüyoruz. Burada WNS’lerin çözümlenmesinde WNS bağlaçlarının semantik olarak anlaşılır olmasının aktarımı önemli ölçüde kolaylaştırdığını söyleyebiliriz. Yapılan çevirilerde ayrıca WNS cümle yapısına özgün, temel cümle yan cümle

Almanca Yan Cümle Sisteminde Farklılık Arz Eden “Weiterführende Nebensätze” ...

değişikliği şeklinde uygulanan bir çözümleme görebilmekteyiz. Bazı cümlelerde WNS yapısı anlaşamadığı ve dolayısıyla çözümlenemediği için WNS bağlaçları motomot tercüme edilerek bir aktarma yoluna gidilmiştir.

Bir cümle WNS olup olmadığının tespitinde sorunlar yaşanmakta ve diğer yan cümle türleriyle karıştırılabilmektedir. Bu karışıklığın önüne geçmek için WNS’yi diğer yan cümlelerden ayıran şu özelliklerine dikkat etmek gerekir:

- Bağlı bulunduğu cümle tümüne atıfta bulunuyorsa,
- cümle ögesi olma özelliği göstermiyorsa,
- sentaktik olarak bağlı bulunduğu cümleden sonra gelme zorunluluğu varsa,
- Temel cümle ve yan cümle kendilerine yöneltilen sorulara ayrı ayrı cevap verebiliyorsa,
- WNS, bağlı bulunduğu temel cümle ile art arda sıralı yapı içerisinde temel cümleye dönüştürülebiliyorsa,

bu cümle WNS olduğuna karar verilebilir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle, WNS’ler Türkçeye tercüme edilirken aşağıdaki önerilerin dikkate alınması durumunda daha kolay çeviri çözümleri üretilebileceği ve isabetli eşdeğerliklere ulaşılabileceği söylenebilir:

- WNS ile kurulu birleşik cümle yapısında temel cümle ve yan cümle bağımsız olarak değerlendirilmesi
  - Çeviride dikkate alınabilecek alternatif şekillerin bilinmesi
  - Erek dilde en uygun ifadesini bulan tercüme şeklinin tercih edilmesi
  - WNS bağlaçlarının “Relativsatz” bağlaçlarından ayrı bir kategoride değerlendirilmesi
  - WNS’lerin içerik açısından bağımsız olduğu için bir temel cümleye dönüştürülebileceği
  - WNS’lerin şekil yönüyle yan cümle, ancak içerik yönüyle bağımsız temel cümle olabilme özelliği taşıdığı.
  - WNS’lerin Türkçeye “da” bağlacıyla da aktarılabileceği,
- dikkate alınması gereken hususlar olarak verilebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Aytaş, G. (2020). Alımlama estetiği ve çevirmen ilişkisi. *Eurasian Academy of Sciences Social Sciences Journal* , 31, 77 – 85.

Behagel, O. (1928). *Deutsche Syntax – Die Satzgebilde*. Band 3, C. Winter.

- Berk, Ö. (2005). *Kuramlar Işığında Açıklamalı Çeviribilim Terimcesi*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Boztaş, İ. (1993). Çeviri, çevirmen, dilbilim ilişkisi, çeviride eşdeğerlik ve kayıplar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 55 – 65.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Duden 4 (1998). *Die Grammatik*. Herausgegeben von der Dudenredaktion.
- Engel, U. (1994). *Syntax der deutschen Gegenwartssprache*. Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Engel, U. (1996). *Deutsche Grammatik*. Julius Groß Verlag.
- Erben, J. (1984). *Deutsche Syntax-Eine Einführung*. Band 12. Verlag Peter Lang,
- Helbig, G. & Buscha J. (2000). *Übungsgrammatik Deutsch*. Langenscheidt KG.
- Helbig, G. & Buscha J. (2000). *Deutsche Grammatik*. Langenscheidt KG.
- Helbig, G. & Buscha, J. (1986). *Deutsche Grammatik*. VEB Verlag Enzyklopädie.
- Helbig, G. (1980). Was sind weiterführende Nebensätze? *Zeitschrift zur Theorie und Praxis im Deutschunterricht für Ausländer*, 1(17), 13–23.
- Holler, A. (2005). *Weiterführende Relativsätze. Empirische und theoretische Aspekte*. Akademie Verlag GmbH.
- Jude, W. K. (1957). *Deutsche Grammatik*. Georg Westermann Verlag.
- Jung, W. (1980). *Grammatik der deutschen Sprache*. VEB Bibliographisches Institut.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil Bilimi Terimleri Sözlüğü*. TDK Yayınları.
- Kocaman, A. (1993). Çeviri, Çeviri Eleştirisi, Dilbilim. *Dilbilim Araştırmaları*, 4(1), 1-4.
- Konu, M. M. (2019). Çeviri edimine dilbilimsel açıdan uygulamalı bir yaklaşım. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 500-516. <http://doi.org/10.29000/rumelide.649339>
- Köktürk, Ş. (2015). *Uygulamalı Çeviribilim*. Detay.

Almanca Yan Cümle Sisteminde Farklılık Arz Eden “Weiterführende Nebensätze” ...

- Kumlu, D. (2020). Karşılaştırmalı dilbilim ve çeviribilim çerçevesinde retrospektif ve prospektif sahneler: Geçmişten günümüze eşdeğerlik kavramının evrimi. *Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (ASOBİD)*, Çeviribilim Özel Sayısı, 113-129.
- Lehman, C. (1984). *Der Relativsatz. Typologie seiner Strukturen. Theorie seiner Funktionen. Kompendium Seiner Grammatik*. Gunter Narr Verlag.
- Musan, R. (2009). *Satzgliedanalyse*. 2. Auflage, Universitätsverlag Winter.
- Pittner, K. & Berman, J. (2010). *Deutsche Syntax*. Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Rolffs, S. (1997). *Zum Vergleich Syntaktischer Strukturen im Deutschen und im Türkischen Mittels der Dependenz-Verb-Grammatik*. Peter Lang GmbH.
- Subaşı M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şenlik, A. Ş. (2011). Eski Anadolu ve Osmanlı Türkçesinde cümle bağlaçlarının tasnifine dair bazı öneriler. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 45(45), 251-268.
- Şenlik, A. Ş. (2016). Türkiye Türkçesinde cümle bağlacı olarak kullanılan "ve" ve "da" hakkında bazı mülahazalar. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 54(54), 111-127.
- Toury, G. (1980). *In Search of a Theory of Translation*. The Proter Institute for Poetics and Semiotics. Tel Aviv University.
- Türkçe Sözlük (2011), 11. Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Vardar, B. (1990). Dilbilim Açısından Çeviri. *Metis Çeviri*, (II), 99-100
- Vardar, B. (2007). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Multilingual.
- Wilss, W. (1982). *The Science of Translation*. Günter Narr Verlag.
- Yazacı, M. (2005). *Çeviribilimin Temel Kavram ve Kuramları*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Zielinski, W. D. (1981), *ABC Der Deutschen Nebensätze*. Max Huber Verlag.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 3. Walter de Gruyter.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** The goal of this study is to identify WNS structures which constitute the main subject of the study, and whose usage differs from other subordinate clauses; to describe their characteristics, and to offer solutions for problems which occur when translating these to Turkish. We have attempted to demonstrate how these clauses can be analysed, transmitted to Turkish, and in which manners this transmission can take place. In general, the Turkish verbals (fiilimsi) have their German equivalents in subordinate clauses which do not carry a definite semantic meaning and instead function as an element of the main sentence. The Turkish verbals and German subordinate clauses are therefore similar. However, the verbal form in Turkish does not contain a finite (conjugable) verb in their syntax. While the verbals are in essence free-standing sentences, their lack of verb endings cause them to be integrated to another sentence in regular usage. The verbals thus continue their existence as a built-in element of the main clause. In this study, WNS's, which differ greatly in terms of semantics and syntax from regular subordinate clauses, and whose analysis and translation to Turkish cause much trouble, shall be examined in regard to their characteristics, ways of solving the conundrums they offer, and alternative solutions. German WNS's are complex sentence structures with multiple different explanations and solutions. Similar problems are also encountered when translating them to Turkish, because translating them through the usual methods of ordering main and subordinate clauses is not possible. These constructs – which are a topic of debate in German literature and offer various paradoxes – also present a problem in translations to Turkish.

The WNS – or “weiterführende Nebensätze” – (Independent Subordinate Clauses) stands out amongst German subordinate clauses as a special type of clause. This is because despite having a predicate-final construction like other subordinate clauses, it is not in a form that completes the main clause as one of its elements, i.e. it exists independently of the main clause and shows the semantic properties of a main clause. Though it is not an element of the main clause, it still has the function of qualifying the content of the main clause as a subordinate clause. There is no complete agreement amongst scholars as to the semantic and syntactic properties of the WNS. Rather, the literature focuses upon which sentences count as WNS and which do not. Researchers have generally categorized the WNS as a subtype of the “Relativsatz”. However, they have at times been considered as conjugationally formed subordinate clauses (Konjunktionalsatz) as well.

The WNS exhibits itself as a symmetrically linked part of speech (Diskurssegmente) within the structure of the main and subordinate clauses, each of which independently pose answers to questions that may be directed at them. The main and subordinate clauses have equal communicative weight. A syntactic contextual relationship is therefore formed where the main and subordinate clauses are formulated through symmetric connections. The WNS is a semantically non-restrictive sentence that carries a full predicate. Two equal pieces of information, two unrelated events, are connected to each other through a complex structure, although one (the subordinate clause) succeeds the other. On one hand, the root of the sentence has the properties of a main clause, on the other hand, the syntactic properties of a typical subordinate clause are present; thus, a different construct is formed compared to other subordinate clauses. Parts of the WNS structure include a predicate that is present in the main clause, and qualifiers which extend and comment on that predicate. Though the WNS is a complex sentence with a main clause and a subordinate clause attached to it, the sentences can change places thus making the main clause an element of the subordinate clause. In other words, the *main clause + subordinate clause* construction switches places to form a *subordinate clause + main clause* construction instead. The expressions within this complex sentence structure present a directional commentary or rationale for the main clause in the subordinate clause.

**Methodology:** The case study – a qualitative research method – was employed in this study. Yıldırım (1999, s.10) defines a case study as a study in which qualitative data collection methods such as observation, interviews, document analysis etc. are employed, where phenomena and events are presented realistically and holistically in their natural form. The study group includes master’s and bachelor’s students from the Department of Translation & Interpreting in SAU’s Faculty of Human and Social Sciences. The study has been conducted on a group of students of various seniority drawn from different courses. 15 students participated in the research, where they were asked to translate 12 source documents which included WNS structures to Turkish. These translations were then examined and evaluated.

**Findings:** Upon evaluation, we observed that the participating students generally came to the same conclusions when translating the German source documents to Turkish; sometimes using similar patterns of translation. Though few in number, some translations can be said to be of unsatisfactory or unacceptable quality. It can be observed that the participants analysed the source documents by making contextual inferences rather than depending upon the rules they have learned so far, when translating the complex sentences.

**Conclusion and Discussion:** In this study, the approaches of scholars of German language who conduct linguistic and grammatical research towards the WNS and their proposed solutions for decoding this phenomenon have been examined in detail. An applied translation experiment was conducted on a study group of students drawn from various courses with various years of seniority, so as to examine how the WNS – which poses a structure quite unlike that of other subordinate clauses – is understood, analysed, and translated to Turkish; and which problems occur during the Turkish translation. The participants' approaches towards the WNS, and their means of understanding and analysing it, is presented in various tables along with the translations they have made, and an attempt has been made to interpret their work in order to explain their conclusions. Furthermore, an attempt has been made to demonstrate which alternative equivalencies can be considered when translating to Turkish by examining how the Turkish equivalents of the WNS are explained in studies made on the Turkish language, and several proposals have been laid out.

In conclusion, we have established that considering the WNS's as a mere element of the main clause, as is commonly done with other types of subordinate clauses, and analysing and translating it in this manner is not an accurate approach to translation, and that a target-oriented method of translation based on contextual understanding of the sentence may be employed, provided that it fits with the flow of the sentence and can be understood. We have determined the target-oriented method of transmission in which the most suitable expression is found in the target language is a suitable approach. We can state that different alternatives exist in reaching this conclusion.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69029>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	21.03.2023	Submitted date
Kabul tarihi	05.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Yaşar, G., Soysal, M. & Kayalı, C.A. (2023). Birleşme ve Satın Almaların Alan Şirketin Pay Değerine Kısa Vadeli Etkisi, *Journal of History School*, 64, 1112-1124.

**BİRLEŞME VE SATIN ALMALARIN ALAN ŞİRKETİN PAY DEĞERİNE KISA VADELİ ETKİSİ<sup>1</sup>****Gökseven YAŞAR<sup>2</sup>, Mert SOYSAL<sup>3</sup> & Cevdet Alptekin KAYALI<sup>4</sup>****Öz**

İşletmenin kuruluşundaki amaç uzun vadede piyasa değerinin maksimize edilmesidir. Bu amaç kapsamında işletme sonsuz vadede faaliyetlerini sürdürecektir, büyüyecek ve kâr elde ederek sorumluluklarını yerine getirecektir. Neticede büyüyen işletmelerin piyasa değerleri yükselerek sahibi ve ortaklarının servetlerinin artmasını sağlamış olacaktır. İşletmelerin büyüme gerekçelerinin temelinde ölçek ekonomilerinden yararlanma, pazarlara nüfus ederek rekabette üstünlük sağlama ve piyasa payını artırma gibi nedenler olabilmektedir. Büyüme zaman içerisinde işletme kaynaklı olabileceği gibi satın alma ve birleşmelerle de kısa vadede işletmenin büyümesi, ar-ge faaliyetlerinde sinerji etkisi yaratılması, yetenekli personel olanaklarından yararlanılması, negatif şerefiye ile varlıkların daha düşük değerle işletmeye katılması söz konusu olabilmektedir. Bu çalışmanın amacı, Borsa İstanbul'da işlem gören halka açık şirketlerin yaptığı satın almaların kısa vadeli pay fiyatlarına yaptığı etkiyi araştırmaktır. Bu amaçla 2019, 2020 ve 2021 yıllarında yapılan 33 adet satın alma işlemi incelenmiş, duyuru tarihi itibarıyla 15 günlük kısa vadeli piyasa ve düzeltilmiş getiri yöntemine göre performansları analiz edilmiştir. Payların kısa dönem fiyat performans ölçümünde kullanılan başlangıç getirisi iki farklı şekilde hesaplanmıştır. Bunlardan birincisi ilk ham getiri diğeri Borsa İstanbul AŞ 100 Getiri Endeksine göre düzeltilmiş artıktır. Birleşme ve satın almaların genel olarak ortalama pay senetlerine kısa vadede 1, 5, 10 ve 15. günlerin sonunda hep pozitif

<sup>1</sup> Makale Yazımı Yazar Etki Oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %40, 3. yazar: %20.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, Ag Girişim Holding, Kurumsal Finansman, göksevenyasar@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9465-4472.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Saruhanlı Meslek Yüksekokulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, İşletme Yönetimi Programı, mert.soysal@cbu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9808-7858.

<sup>4</sup> Prof. Dr. İzmir Demokrasi Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, Finans Ana Bilim Dalı, calptekin.kayali@idu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3902-1696.



getiri sağladığı gözükse de pay senedi özelinde birçok değişimler mevcuttur. Çalışmada sonuç olarak birleşme ve satın almaların fiyata etkisinin pozitif veya negatif olması şirketin içinde bulunduğu sektör, sektörün o gün itibariyle piyasadaki yapısının etkili olduğu düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Satın Alma, Birleşme, Pay Senedi Değeri, Finansal Performans, Kısa Vade

## **The Short-Term Effect of Mergers and Acquisitions on the Share Value of the Acquisition Company**

### **Abstract**

The aim of the establishment of the business is to maximize the market value in the long run. Within the scope of this purpose, the business will continue its activities in the indefinite term, grow and fulfill its responsibilities by making profit. As a result, the market values of the growing businesses will increase and the wealth of their owners and partners will increase. On the basis of the reasons for the growth of the businesses, there may be reasons such as benefiting from economies of scale, gaining competitive advantage by penetrating the markets and increasing the market share. While the growth may originate from the business over time, it may be possible to grow the business in the short term with acquisitions and mergers, to create a synergy effect in R&D activities, to benefit from talented personnel opportunities, and to participate in the business with a lower value of assets with negative goodwill. In this study, it is aimed to investigate the effect of acquisitions on short-term share prices in companies traded in Borsa Istanbul. For this purpose, a total of 33 purchases made in 2019, 2020 and 2021 were examined, and their performances were analyzed according to the 15-day short-term market and adjusted return method as of the announcement date. The initial return used in the short-term price performance measurement of the shares was calculated in two different ways. The first of these is the initial raw return and the other is the initial abnormal return adjusted for Borsa İstanbul AŞ 100 Yield Index. Although it seems that mergers and acquisitions always provide positive returns to the average stocks in the short term at the end of the 1.5, 10 and 15th days, there are many changes specific to the stock. As a result of the study, it is thought that the positive or negative effect of mergers and acquisitions on the price is the sector in which the company is located and the structure of the sector in the market as of that day.

**Keywords:** Acquisitions, Mergers, Share Value, Financial Performance, Short-Term

### **GİRİŞ**

Şirketler mevcut mal varlıklarını korumak, pay değerlerini arttırmak, kâr sağlamak, risklerini azaltmak, piyasa değerlerini yükseltmek, büyümek gibi birçok nedenle birleşme ve devralmalara yönelebilmektedir.

## Birleşme ve Satın Almaların Alan Şirketin Pay Değerine Kısa Vadeli Etkisi

Birleşme iki veya daha fazla firmanın birleşerek yeni bir ortak tüzel kişilik yaratmasıdır. Devir alma ise bir firmanın paylarını satın alarak yönetim hakimiyetini ele geçirmek ve ortak çıkarlar için hareket etmesini sağlamaktadır.

Küreselleşmenin getirdiği etkilerle sermaye ve mal/hizmet dolaşımının serbestliği artmış, şirketler için daha yoğun rekabet ortamı oluşmuştur. Değişen ekonomik koşullar sonucunda firmalar pazar paylarını korumak, arttırmak için bir dizi stratejiler oluşturmak durumunda kalmıştır. Tüm bu gelişmelerin sonucunda rekabet küresel boyut kazanmış ve ulusal ve uluslararası birleşme ve satın alma faaliyetleri hız kazanmıştır.

İşletmelerin birleşme ve satın alma yapmaları için birçok neden vardır. Bunların bazıları sinerji etkisi, pazar payını korumak ve arttırmak, ölçek ekonomisinden yararlanmak, vergi avantajları, entelektüel sermayenin transferi gibi nedenlerdir. Bu nedenlerin ortak tarafı ise değer yaratma amacıdır.

Birleşme satın almalar yalnızca mevcut işletmeleri değil, paydaşlar, devlet, yatırımcılar, kredi verenler ve rakipler gibi şirket çevresindeki birçok birimi ilgilendirmektedir. Bu işlemlerin başarıya ulaşması firmanın değerinin doğru tespit edilmesi, finansal ticari operasyonel yapılarının analiz edilmesi ve doğru tespitlerin yapılması önemli etkenlerdir.

Birleşme ve satın almaların başarısı birçok sebebe bağlıdır. Birleşme ve satın almanın altında yatan ortak amaç ise firmanın değerini arttırmaktır. Satın alma veya birleşmenin ortaya çıkardığı değer yaratımı, satın alan ve satın alınan firmalar için ayrı ayrı ele alınabilmektedir. Yapılan birleşme ve satın almalar sonrası oluşacak değer artımı pay değerlerini direkt etkilediğinden bu işlemler şirketin paydaşları için hayati öneme sahiptir.

Birleşme birden fazla şirketin tek bir tüzel kişilik haline gelerek yaşamını sürdürmesidir (Gaughan, 2011, s.12). Şirketlerin birleşerek birleştikleri tek bir firma altında faaliyetlerine devam etmesi ya da yeni bir firma kurup ona katılıp tek tüzel kişilik haline gelmeleri birleşmedir (Ataman, 2000, s.309). Birleşme kavramı genel anlamda iki firmanın birleşmeyi gündeme getiren firma bünyesinde birleşmesi ve edinilen firma olarak bilinen ikinci firmanın tasfiye edilerek tüm aktif ve pasifinin birleşilen firmanın bilançosuna dâhil edilmesi işlemleridir (Sarıkamış, 2003, s.40)

Birleşme ve devralma kavramları arasındaki fark; birleşmelerde, işletmeler belirli bir hedef amacıyla var olan kaynakları paylaşmaktadırlar. Devralmalarda ise, bir işletme diğer bir işletmenin varlıklarını veya hisselerini satın almakta ve edinilen firmanın mevcut ortaklığı sona ermektedir. Birleşmelerde, yeni bir tüzel kişilik

oluşmakta, devralmalarda ise devralınan firmada yönetim hakimiyeti başka firmaya geçmektedir (Thomas, 2009, s.7)

Sermaye Piyasası Kurulu'na göre (SPK), birleşme iki şekilde olmaktadır:

a) Ortaklık Yoluyla Birleşme: “En az bir ortaklığın, aktif ve pasifini bir bütün olarak başka bir ortaklığa devrederek, tasfiyesiz infisah etmesi, devralan ortaklığın hisselerinden devrolan ortaklığın ortaklarına verilmesi ve devralan ortaklığın tüzel kişiliğini devam ettirmesi durumudur.”

b) Yeni Ortaklık Kurulması Yoluyla Birleşme: “İki veya daha çok ortaklığın, tasfiyesiz infisah yoluyla, tüzel kişiliklerini sona erdirerek aktif ve pasiflerini bir bütün olarak birleştirmek suretiyle kurulacak yeni bir ortaklığa devretmeleri ve yeni kurulan ortaklığın hisselerinin sona eren ortaklıkların ortaklarına hisseleri oranında verilmesini ifade eder.” (SPK, 2014).

Hukuki çerçevede birleşme ve satın almalar şirket statüsünde olan firmalar için Türk Ticaret Kanunu (TTK) hükümlerine, diğer firmalar Borçlar Kanunu'na (BK) tabiidir. Halka açık statüdeki şirketlerin birleşme ve satın alma süreçleri ayrıca SPK tarafından izne tabii tutulur. Bunun yanı sıra birleşme ve devralmaların büyüklüğü bakımından bir diğer düzenleyici ve denetleyici kurum da Rekabet Kurumu'dur. Rekabet kurumu esas anlamıyla rekabetin düzgün işleyişi hakkında çalışmalar yapmaktadır. Bu kurum ve yasalara ek olarak vergi yasaları da birleşme ve satın almaların hukuksal çerçevesini çizmektedir (Sarıkamış, 2003, s.111)

Birleşme ve satın almalar faaliyet yapılarına göre üç farklı temele dayanmaktadır. Bunlar dikey birleşme ve satın alma, yatay birleşme ve satın alma, ilişkisiz birleşme ve satın almadan oluşmaktadır.

Aynı sektörün aynı işkolunda faaliyette olan iki ya da daha fazla şirketin birleşme ya da satın alma operasyonlarına yatay birleşme denmektedir. Bu tür birleşmelerin asli amacı entelektüel sermaye transferiyle sektörde güçlü bir konuma gelmektir (Penrose, 1959, s.35).

Aynı sektörün farklı iş kollarında faaliyet gösteren şirketler arasında yapılan birleşmelere dikey birleşme ve satın almalar denmektedir. Dikey birleşme ve satın almalar ileri veya geriye doğru uygulanabilir. Şirketler bu yolla organizasyonlarında üretim, tedarik ve pazarlama kaynaklarının kontrolünü tek bir kaynakta toplayabilir ve rekabet konusunda ciddi avantaj sağlayabilir (Green, 1990, s.20).

Birden fazla birbirinden farklı alan ve iş kollarında faaliyet gösteren firmaların farklı sektördeki firmaların yakın zamanda öneminin artacağı beklentisiyle ya da

## Birleşme ve Satın Almaların Alan Şirketin Pay Değerine Kısa Vadeli Etkisi

ortalamanın üzerinde getiri sağlanacağı düşüncesiyle bir araya gelmelerine ilişkisiz birleşme ve satın alma işlemi denir. Farklı alanlara girerek mevcut riskin dağıtılması konusunda ve kazancın daha istikrarlı olması hedefiyle bu işlemler gerçekleştirilir (Carney, 2000, s.99).

Birleşme ve satın almalar üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama hedef şirketin seçilmesini, şirketin durum tespitini ve anlaşma taslaklarından oluşur. İkinci aşama paydaşlardan ve diğer düzenleyici kurumlara başvuru süreçlerini içerir. Üçüncü aşama ise tamamlanma aşamasıdır. Tüm bu aşamalardan sonra, firmanın, birleşme/satın alma işleminin gerçekleştirilme amacı doğrultusunda sinerji kurup kuramayacağına dair bir analiz yapması gerekmektedir. Eğer işlemler amacına ulaşmış ve sinerji yaratılmışsa elde edilen faydaların hemen bir etki mi yaratacağı yoksa şirketin finansal performanslarına yansımalarının zaman mı alacağı incelenmelidir (Lakhwani, 2017).

## YÖNTEM

Bu çalışmada 2019-2021 yılları arasında Borsa İstanbul A.Ş.' de (BİST) satın alma ve birleştirme gerçekleştirmiş 33 adet anonim ortaklık paylarının birleşme ve satın alma haberi duyurulduktan sonraki ilk 15 günlük fiyat hareketleri ve BİST 100 Endeksine göre incelemesi yapılmıştır. Çalışmaya konu olan veriler Borsa İstanbul A.Ş ve Finnet 2000'nin internet sitesinden alınmıştır.

Hesaplamalarda pay fiyatları olarak düzeltilmemiş kapanış fiyatları baz alınmış, endeks verisi olarak ise BİST 100 endeksinin kapanış verileri kullanılmıştır. Verilerde şirketlerin birleşme ve satın alma haberlerini duyurdukları gün 1.gün olarak baz alınmış ve haberin fiyata etkisi incelenmiştir.

Çalışmamızda payların kısa dönem fiyat performans ölçümünde kullanılan başlangıç getirisi iki farklı şekilde hesaplanmıştır. Bunlardan ilki ham getiri (initial raw return) diğeri BİST 100 Getiri Endeksine göre düzeltilmiş artık getiridir (initial abnormal return).

Başlangıç ham getirisi, ilk duyurunun yapıldığı gün ile önceki günkü fiyatının (ikinci seans kapanış fiyatı) arasındaki yüzdesel farktır. Çalışmada başlangıç ham getirisi aşağıdaki şekilde ile hesaplanmıştır.

$$ri,t = (Pi,t / Pi,DU) - 1 \quad (1)$$

$ri,t$  = i Şirketinin t, duyuru öncesi fiyatı

$Pi,t$  = i Şirketinin t İlk İşlem Günü Kapanış Fiyatı

$P_{i,DU} = i$  Açıklama Sonrası Fiyatı

Başlangıç ham getirilerden elde edilen sonuç, ilgili t işlem gününde duyuru sonrası şirketinin bulunduğu sektöre veya genel ekonomik bir gelişme kaynaklı özgün bir değer alabilecektir. Bu nedenle sonucun t gününde için piyasayı etkileyen makro faktörlerden arındırılarak, ilgili pay senedine özgü performansı yansıtmasını sağlamak amacı ile artık getiriler hesaplanmıştır. Artık getiri ifadesiyle, açıklama yapıldığı günkü pay senedinin ham getirisinin, aynı dönem için hesaplanan BİST 100 Getiri Endeksi getirisini aşan kısmı ifade edilmek istenmektedir. Başlangıç Artık Getirisinin hesaplanmasında öncelikle karşılaştırma ölçütü olan BİST 100 Endeks Getirisi her şirketinin t günü için aşağıdaki eşitlik ile hesaplanmıştır.

$$r_{BIST100,t} = (PBIST100,t / P_{i,t-1}) - 1 \quad (2)$$

$r_{BIST100,t}$  = BIST 100 Endeksinin Duyuru Sonrası Şirketinin t İlk İşlem Günü Getirisi

$P_{BIST100,t}$  = BIST 100 Endeksinin Duyuru Sonrası Şirketinin t İlk İşlem Günü Kapanış Fiyatı

$P_{BIST100,t-1}$  = BIST 100 Endeksinin Duyuru Sonrası Şirketinin t İlk İşlem Gününden Önceki Gün Kapanış Fiyatı

(1) ve (2) no'lu eşitlikler kullanılarak her bir duyuru sonrası şirketi pay senedinin başlangıç, artık getirisi ise aşağıdaki eşitlikle hesaplanmıştır.

$$a_{i,t} = r_{i,t} - r_{BIST100,t} \quad (3)$$

$a_{i,t}$  = i Şirketinin t günü Artık Getirisi

$r_{i,t}$  = i Şirketinin t, Başlangıç Ham Getirisi

$r_{BIST100,t}$  = BIST 100 Endeksinin t İlk İşlem Günü Getirisi

n adet birleşme ve satın alma işlemi gerçekleştirmiş şirketlerden oluşan eşit ağırlıklı bir portföy için t ilk açıklama yapılan günün piyasa getirisine (BIST 100 Endeksi) göre düzeltilmiş ortalama artık getiriler ise aşağıdaki eşitlik ile hesaplanmıştır.

$$AR_t = 1/n \sum a_{i,t}$$

## BULGULAR

Çalışmada 2019-2021 yılları arasında satın alma gerçekleştirmiş halka açık, Borsa İstanbul da işlem gören 33 firmanın satın alma duyurusu yapıldıktan sonraki ilk 15 günlük fiyat hareketleri incelenmiştir.

**Tablo 1.**  
İncelemeye Konu Firmalar

Satın Alan	Satın Alınan	Alınan Pay	Satın Alınma Tarihi
Ütopya Turizm İnşaat	15 adet Güneş Elektrik Santrali	100,00%	29.04.2021
Avrupa Yatırım Holding	Agrico	50,00%	26.08.2021
TAV Havalimanı	Antalya Havalimanı	100,00%	1.12.2021
MMC Sanayi	Best Frutta Tarım	38,00%	12.10.2021
BİM Birleşik Mağazalar	Bircan Fide	100,00%	14.10.2021
Arena Bilgisayar	Brightstar Telekomünikasyon	100,00%	13.12.2021
VBT Yazılım	Buz İletişim	50,00%	16.11.2021
Inveo Yatırım Holding	Detaysoft	5,50%	24.02.2021
Doğan Holding	Doğan Egmont	50,00%	16.02.2021
Derlüks Deri Sanayi	Fortuna 3-4-5-6-7-8 Güneş Enerjisi Santralleri	100,00%	1.02.2021
Merko Gıda	Frijo-Pak Gıda	25,00%	24.03.2021
Inveo Yatırım Holding	HOP!	15,50%	19.05.2021
Doğan Holding	Maksipak Ambalaj	70%	20.12.2021
Ditaş Doğan Yedek Parça	Profil Sanayi ve 3S Kalıp Aparat Makina	70,00%	4.10.2021
Denge Yatırım Holding	Vepa Fırça	25,00%	9.09.2021
Arçelik	Whirlpool Beyaz Eşya	100,00%	17.05.2021
Koç Holding	Yapı ve Kredi Bankası	18,00%	9.11.2021
Medical Park	Medisis Hastanesi	100,00%	16.03.2020
Denge Yatırım Holding	Metrobil	75,00%	30.11.2020
Türkiye İş Bankası	Moka Ödeme Kuruluşu	100,00%	27.07.2020
İndeks Bilgisayar	Neteks İletişim Ürünleri	50%	13.01.2020
Kafein Yazılım	Papilon Savunma	11,00%	24.11.2020
Logo Yazılım	Peoplise	86,70%	20.04.2020
Doğan Holding	Sesa Ambalaj	70,00%	6.07.2020
Hektaş Tarım	Sunset Kimya	100,00%	9.06.2020
Karel Elektronik	Telesis	100,00%	15.12.2020
Türkiye Sigorta	Türk P ve İ Sigorta	16,66%	20.10.2020
Hektaş Ticaret	Akça Tohumculuk	100,00%	22.02.2019
BİM Birleşik Mağazalar	Aktül Kağıt	14,00%	14.01.2019
Aselsan	Bites Savunma	51,00%	13.02.2019
MMC Sanayi	Eğün Enerji	9,00%	15.03.2019
Migros	Paket Lojistik	25,00%	31.10.2019
Ege Gübre Sanayi	TCE EGE Konteyner		6.12.2019

2021 yılında 17 satın alma işlemi, 2020 yılında 10 satın alma işlemi ve 2019 yılında gerçekleşen 6 satın alma işlemi çalışmaya konu edilmiştir. Duyuru tarihinden sonraki AR değeri Tablo 2’de görüldüğü şekilde gerçekleşmiştir.

**Tablo 2.**

Duyuru Tarihinden Sonraki AR Değeri				
Şirketler	1. Gün	5. Gün	10. Gün	15. Gün
EGGUB	0,98%	-2,58%	-5,52%	-0,46%
MGROS	1,48%	5,51%	16,26%	29,37%
MMCAS	8,89%	18,77%	32,86%	28,24%
ASELS	-1,21%	2,89%	11,30%	11,38%
BIMAS	-1,12%	3,79%	7,03%	4,29%
HEKTS 2	2,51%	3,38%	9,06%	10,74%
TURSG	-0,31%	-11,27%	-22,19%	-18,23%
KAREL	0,49%	-2,43%	6,52%	22,48%
HEKTS	-0,34%	-2,88%	-6,24%	-5,86%
DOHOL 3	4,60%	1,30%	2,19%	1,32%
LOGO	2,04%	16,71%	33,04%	33,85%
KFEIN	1,19%	-0,46%	1,55%	3,70%
INDES	6,08%	18,62%	46,94%	57,47%
ISCTR	-0,94%	-13,11%	-16,64%	-9,39%
DENGE 2	1,77%	1,80%	-1,67%	-4,91%
MPARK	-9,99%	-16,69%	-10,20%	8,18%
KCHOL	1,16%	9,13%	16,67%	19,29%
ARCLK	-0,98%	-0,54%	-3,65%	-6,84%
DENGE	5,59%	3,83%	3,53%	-7,42%
DITAS	-0,49%	-2,27%	4,02%	15,69%
INVEO 2	1,83%	-4,84%	-15,81%	-21,61%
DOHOL 2	1,18%	-16,62%	-36,03%	-29,32%
MERKO	9,90%	2,97%	5,08%	4,45%
DERHL	4,17%	8,25%	8,69%	-1,70%
DOHOL 1	-1,42%	-5,46%	-9,98%	-7,10%
INVEO	-5,23%	-5,07%	-19,54%	-19,84%
UTPYA	9,98%	14,35%	40,19%	42,12%
AVHOL	-0,59%	-1,56%	5,99%	22,27%
TAV	9,98%	28,98%	65,46%	64,17%
MMCAS	-0,36%	2,83%	2,78%	-0,19%
BIM	-1,78%	-1,04%	1,52%	9,61%
ARENA	3,14%	1,42%	1,92%	4,60%
VBTYZ	-0,89%	3,26%	17,35%	26,25%

## Birleşme ve Satın Almaların Alan Şirketin Pay Değerine Kısa Vadeli Etkisi

Firmalar satın alma duyurusunu gerçekleştirdikten sonraki ilk günkü düzeltilmemiş getirisi ortalama 1,55% olarak gerçekleşmiştir. 5. günün sonunda 1,85%, 10. günün sonunda 5,83% ve 15. günün sonunda 8,68% getiri sağlamıştır. Görüleceği üzere en yüksek getiri 15. günün sonunda gerçekleşmiştir. Birleşik getirinin de etkisiyle satın alma duyurusundan sonra getiriler artarak devam etmiştir.

AR değeri endeks getirisinden arındırılmadığından dönemsel olarak gerçekleşen fiyat yansımaları getirilere yansımamıştır. Örneğin MPARK payının satın alma gerçekleştirdiği tarihte ülkemizde ilk COVID19 vakası görülmüş ve Borsadaki neredeyse tüm şirketler çok ciddi kayıplar yaşamışlardır.

Bu gibi durumların etkisinden arındırılması için endeks getirisinden arındırılmış getiriler hesaplanmıştır. CAR değerleri Tablo 3'te gösterildiği şekilde gerçekleşmiştir.

Firmalar satın alma duyurusunu gerçekleştirdikten sonraki ilk günkü endeksten arındırılmış getirisi ortalama 1,54% olarak gerçekleşmiştir. 5. günün sonunda 1,79%, 10. günün sonunda 3,86% ve 15. günün sonunda 4,52% getiri sağlamıştır. Görüleceği üzere en yüksek getiri 15. günün sonunda gerçekleşmiştir. Birleşik getirinin de etkisiyle satın alma duyurusundan sonra getiriler artarak devam etmiştir.

İlk gün en yüksek getiriyi MMCAS payı sağlarken sonraki tüm günlerde endeksten arındırılmış en yüksek getiriyi MPARK payı sağlamıştır. Satın almanın COVID19 dönemine denk gelmesiyle birlikte firma 15. günün sonunda 122,74% getiri sağlamayı başarmıştır.



**Tablo 3.****Şirketlerin CAR Değerleri**

Şirketler	1. Gün	5. Gün	10. Gün	15. Gün
EGGUB	0,79%	0,02%	-0,38%	-0,88%
MGROS	1,71%	-1,16%	4,12%	-1,63%
MMCAS	8,04%	2,01%	-0,85%	0,13%
ASELS	0,83%	1,04%	4,24%	2,81%
BIMAS	-1,52%	1,35%	-0,72%	0,21%
HEKTS 2	1,83%	-1,20%	-1,94%	-1,44%
TURSG	-0,73%	-8,47%	-3,26%	-1,13%
KAREL	0,00%	-1,80%	3,22%	-1,19%
HEKTS	0,02%	-1,17%	0,13%	1,22%
DOHOL 3	2,24%	-5,86%	-3,70%	-2,83%
LOGO	1,26%	-1,85%	3,81%	2,90%
KFEIN	0,60%	-3,48%	-1,42%	0,89%
INDES	4,74%	1,18%	-1,80%	-0,65%
ISCTR	-1,25%	-3,85%	5,76%	1,75%
DENGE 2	5,17%	1,72%	0,72%	3,40%
MPARK	-1,92%	17,39%	-1,93%	8,07%
KCHOL	0,72%	6,99%	0,43%	2,03%
ARCLK	-1,88%	-0,78%	-2,09%	-0,52%
DENGE	4,28%	-2,49%	0,60%	-1,31%
DITAS	0,02%	-1,32%	-1,40%	-0,43%
INVEO 2	2,50%	6,88%	-0,11%	2,35%
DOHOL 2	2,53%	5,39%	0,27%	2,35%
MERKO	7,26%	-1,66%	-3,74%	-6,53%
DERHL	2,88%	-0,29%	-3,28%	-2,80%
DOHOL 1	-0,16%	-0,48%	7,56%	1,56%
INVEO	-2,93%	-4,33%	3,86%	0,90%
UTPYA	8,85%	8,87%	3,17%	-4,46%
AVHOL	-0,26%	-0,26%	-0,93%	-2,64%
TAV	7,34%	1,35%	-5,45%	-12,60%
MMCAS	-0,40%	0,66%	-1,62%	-0,75%
BIM	-1,65%	-0,53%	1,66%	2,30%
ARENA	-0,10%	-11,99%	6,73%	-2,31%
VBTYZ	0,10%	4,54%	10,91%	-1,41%

**SONUÇ**

Çalışmada 2019-2021 yılları arasında birleşme ve satın alma işlemi gerçekleştirmiş Borsa İstanbul'da işlem göre halka açık şirketlerin, kısa vadeli fiyat performansları incelenmiş, BİST100 endeksine göre getirileri mukayese

## Birleşme ve Satın Almaların Alan Şirketin Pay Değerine Kısa Vadeli Etkisi

edilmiştir. 2019 yılında en az satın alma işlemi gerçekleşirken her yıl artmış ve en çok satın alma 2021 yılında gerçekleşmiştir. Pandeminin ve küreselleşmenin etkisiyle firmaların satın alma faaliyetlerini arttırdıkları görülmüştür.

İlk günlük fiyat hareketlerine bakıldığında BIST100 endeksinden arındırılmış getirilerde, 11 firmanın ilk günlük getirisi endeksin gerisinde kalmış ve (-) olarak gerçekleşmiştir. 5. günün sonunda 15 şirketin getirileri endeksin gerisinde kalmış, 15. günün sonunda ise 16 şirketin getirisi endeksin getirisinden geri kalmıştır. Çalışmaya konu 33 firmadan 21 firmanın ise ilk günlük getirileri endeks getirisinden fazla olarak gerçekleşmiştir. 5. günün sonunda 18 firma endeksin üzerinde getiri sağlarken 15. günün sonunda 17 firma endeksten daha fazla getiri sağlamayı başarmıştır.

Yapılan çalışmada endeksten arındırılmış getiriler ile endeksten arındırılmamış getirilerde ciddi farklılıklar gözlenmiştir. Örneğin endeksten arındırılmamış 15 günlük getirilerde TAV pay senedinin getirisi 64,17% olarak en yüksek getiriye getiren pay senedi olarak görülürken, MPARK pay senedinin getirisi 8,18% olarak gerçekleşmiştir. Endeksten arındırılmış getiriler incelendiğinde ise TAV havalimanının getirisi 15. günün sonunda -11,91% olarak gerçekleşmiştir. MPARK pay senedinin getirisi ise 122,74% olmuştur. Çok ciddi sapma gerçekleştiğinden ve çalışmaya konu pay senetlerinin endeksten arındırılmış şekilde analizi yapılmıştır. İlk 5 günlük getirisi negatif olup 15. gün sonunda pozitif, ilk 5 günlük pozitif olup sonra ciddi düşüş gösteren pay senetleri çalışma esnasında saptanmıştır. Birleşme ve satın almaların genellikle ortalama olarak pay senetlerine kısa vadede 1,5,10 ve 15. günün sonunda hep pozitif getiri sağladığı gözükse de pay senedi özelinde birçok değişimler mevcuttur. Dolayısıyla yapılan çalışmada birleşme ve satın almaların pay değerine etkisinin pozitif veya negatif olması şirketin içinde bulunduğu sektör, sektörün o gün itibarıyla piyasadaki yapısının etkili olduğu düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Ataman, Ü. (2000). *Şirketler Muhasebesi* (4. Baskı). Türkmen.

Borsa İstanbul (BİST). <https://www.borsaistanbul.com/tr/endeks-detay/1000/bist-100>, Erişim tarihi: 02.02.2022.

Carney, M.J. (2000). *Mergers and Acquisitions Cases and Materials*. Foundation.

Finnet (2000). <https://www.finnet.com.tr/f2000/genel/index.aspx>, Erişim tarihi: 19.02.2022.

- Gaughan, P. A. (2011). *Mergers, Acquisitions, and Corporate Restructurings* (5th edn). John Wiley&Sons.
- Green, M. B. (1990). *Mergers and Acquisitions: Geographical and Spatial Perspectives*. Routledge
- Lakhwani, V. M., Tiwari, S. & Jauhari, S. (2017). Mergers and acquisitions's impact on financial performance: An evaluation with perspective of time. *Journal of Fundamental And Applied Sciences*, 9(5S), 945-957. <https://doi.org/10.4314/jfas.v9i5s.67>.
- Nair, A., Trendowski, J. and Judge, W. (2008). The Theory of the Growth of the Firm, by Edith T. Penrose. Oxford: Blackwell, 1959. *The Academy of Management Review*, 33(4), 1026-1028. <https://doi.org/10.5465/amr.2008.34425026>.
- Sarıkaş, C. (2003). *Şirket Birleşmeleri*. Avcıol.
- Sermaye Piyasası Kurulu (2014). <http://www.spk.gov.tr/indexpage.aspx?pageid=7>, Erişim tarihi: 19.02.2022.
- Thomas, J.H. (2009). *Intercultural Aspects of Managing Corporate Mergers*. Grin Verlag.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** The aim of this study is to investigate the effect of the acquisitions made by companies whose stocks are traded on the stock exchanges, on the short-term stock price, in case the company chooses moderate and aggressive growth methods with its external growth, that is, through acquisitions and mergers, in addition to its internal growth. In this context, the effects of 6 purchases in 2019, 10 in 2020 and 17 in 2021, made by companies whose stocks are traded in Borsa İstanbul in 2019, 2020 and 2021, on short-term stock prices are examined.

**Method:** In this study, the price movements of 33 joint stock companies, which have acquired and merged in Borsa İstanbul AŞ between 2019-2021, were analyzed according to the BIST 100 Index for the first 15 days after the announcement of the merger and acquisition news. The data subject to the study was taken from the website of Borsa İstanbul AŞ and Finnet 2000. In the calculations, unadjusted closing prices were used as share prices, and the closing data of Borsa İstanbul AŞ's 100 index were used as index data. In the data, the day when companies announce their merger and acquisition news is taken as the 1st day and the effect of the news on the price is examined.

In our study, the initial return used in the short-term price performance measurement of the shares was calculated in two different ways. The first one is the initial raw return and the other is the initial abnormal return adjusted according to Borsa İstanbul AŞ 100 Return Index.

**Result:** In the study, the price movements of the 33 publicly traded companies traded in Borsa Istanbul, which made purchases between 2019-2021, were examined in the first 15 days after the announcement of the purchase. Considering the price movements of the first day, the returns of 11 companies lagged behind the index and realized as (-) in the returns adjusted for the BIST 100 index. At the end of the 5th day, the returns of 15 companies lagged behind the index, and at the end of the 15th day, the returns of 16 companies lagged behind the index's returns.

**Conclusion:** In the study, the short-term price performances of publicly traded companies traded in Borsa Istanbul, which made mergers and acquisitions between 2019-2021, were examined and their returns were compared according to the BIST 100 index. The first day returns of 21 companies out of 33 companies that were the subject of the study were more than the index returns. At the end of the 5th day, 18 companies were able to provide returns above the index, while at the end of the 15th day, 17 companies were able to provide more returns than the index. The stocks with negative returns for the first 5 days and positive at the end of the 15th day, and positive for the first 5 days and then showing a serious decrease were determined during the study. Although it seems that mergers and acquisitions generally provide positive returns for stocks in the short term at the end of 1, 5, 10 and 15 days on average, there are many changes specific to stocks. Therefore, it is thought that the positive or negative effect of mergers and acquisitions on the price, the sector in which the company is located and the structure of the sector in the market as of that day are effective.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67584>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	08.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	28.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Batur, M. (2023). Palyatif Toplumlarda “Acı” ve “Gerçeklik” Algısının Dönüşümü: Sosyal Medya Üzerine Bir Çalışma. *Journal of History School*, 64, 1125-1149.

**PALYATİF TOPLUMLARDA “ACI” VE “GERÇEKLİK” ALGISININ DÖNÜŞÜMÜ: SOSYAL MEDYA ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA****Mevlûde BATUR<sup>1</sup>****Öz**

Chul Han'ın nitelendirmesiyle palyatif toplumlar yoğun bir anesteziğin altındadır ve burada bireyin acı hissetmesine neden olabilecek her türlü eylem engellenmektedir. Bu toplumda mutluluk ve acı birbirinin zıddı olarak algılanır, acı bireyi sınırlandırıcı bir duygu olarak görülür ve dışlanır, burada acı bireyin zayıflığının bir göstergesi olarak kabul edilir. Birey, mutlu olmaya zorlanmakta ve bireylerin olumlu şeylere yönlendirilmesi sağlanmaktadır. Gündelik yaşamımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelen sosyal medya platformları bireyleri etkilemede ve yönlendirmede önemli bir araçtır ve bu platformlarda oluşturulan içerikler bireylerin algılarını biçimlendirmektedir. Bu bakımdan sosyal medya mecraları bireyin gerçeklik ile kurduğu ilişki biçimini de etkilemektedir. Acı ve gerçeklik kavramları arasında bir bağ kuran Han, acıyı gerçeklik olarak nitelendirmiş ve palyatif toplumda gerçekliğin kurmaca olarak inşa edildiğini ifade etmiştir. Bu çalışmada, palyatif toplum teorisinden hareketle acı ve gerçeklik kavramları üzerinde durulmuş, sosyal medyada acı kavramının nasıl örtbas edildiği aktararak yine sosyal medya üzerinden gerçekliğin nesnel bir şekilde yansıtılmadığı ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, günümüzde acı ve gerçeklik kavramlarına dair farkındalık oluşturmaktır. Bir sosyal medya araştırması olan bu çalışmada ‘mutlumesaj’ uygulamasının Instagram sayfası ele alınmış ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın Instagram'daki hesabı bir aylık süreyle incelenerek toplamda 18 görsel analiz edilmiştir. Üç farklı kategori oluşturularak analiz edilen içerikler sonucunda medya içeriklerindeki temaların bireysellik, hazzı öne çıkaran içerikler, mutluluk, akışta kalmak, cesaret vb. olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sayfada ağırlıklı olarak mavi rengin tercih edildiği de dikkat çekicidir. Bu çalışmada elde

<sup>1</sup>Öğr. Gör. Dr., Fırat Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Radyo ve Televizyon Programcılığı Programı, mbatur@firat.edu.tr, Orcid:0000-0001-5985-9694

edilen verilerin sonucuna göre sosyal medyanın bireylere alternatif bir palyatif ortam sunduğu ifade edilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Palyatif Toplum, Sosyal Medya, Instagram, Gerçeklik.

## **Transformation of “Pain” and “Reality” Perceptions in Palliative Societies: A Study on Social Media**

### **Abstract**

As Chul Han describes, palliative societies are under an intense anesthetic effect, and any action that may cause the individual to feel pain is prevented. In this society, happiness and pain are perceived as the opposite of each other, pain is seen as a limiting emotion and is excluded, in this place, pain is accepted as an indicator of the individual’s weakness. The individual is forced to be happy and it is ensured that individuals are directed to positive things. Social media platforms, which have become an indispensable part of our daily life, are an important tool in influencing and directing individuals, and the content created on these platforms shapes the perceptions of individuals. In this respect, social media channels also affect the shape of the relationship that one builds with reality. Han, who made a connection between the concepts of pain and reality, described the pain as reality and stated that reality in palliative society is constructed as fiction. In the study, the concepts of pain and reality were emphasized based on the palliative theory of society, and it was conveyed that the concept of pain was covered up in social media and that reality could not be reflected objectively on social media. The main purpose of this research is to raise awareness about the concepts of pain and reality today. In this study, which is a social media research, the Instagram page of the ‘happymessage’ application was discussed and content analysis was carried out using the descriptive analysis method. This page on Instagram was examined for a month and a total of 18 images were analyzed. As a result of the content analyzed by creating three different categories, it has been determined that the themes in the media content are individuality, content that emphasizes pleasure, happiness, going with the flow, courage, etc. It is also noteworthy that the color blue is mostly preferred on the page. According to the results of the data obtained in this study, it can be stated that social media offers individuals an alternative palliative environment.

**Keywords:** Palliative Society, Social Media, Instagram, Reality.

### **GİRİŞ**

Teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan yeni medya ortamları yaygın olarak bireyler tarafından kullanılırken aynı zamanda bireyleri de şekillendirmektedir (Biricik, 2022, s.110). Yeni bir kültürün doğmasına öncülük eden bu araçlar toplumsal yapıda büyük dönüşümler meydana getirmiştir. Bu dönüşümlerin

toplum yapısının üzerinde yarattığı etkiler iletişim bilimleri alanında da dikkat çekmektedir. Medyada gerçeklik olgusu her zaman için güncelliğini korumuştur. Algı yönetimi açısından medya içeriğin aktarıldığı bir araç olarak olayları ya da durumu abartıp çarpıtabilme potansiyeline sahiptir (Türk, 2014, s.19). İnternet mecrasının karakteristik özellikleri, onu güçlü bir propaganda aracı haline getirmektedir (Jowett ve O'Donnell, 2012, s.363-364). Özellikle sosyal medya mecralarında dolaşan büyük enformasyon yığınları bireylerin gündelik yaşamını etkileyerek algı biçimlerini etkilemektedir. Bu mecralardan Instagram'da görselliğin ön planda olması uygulamayı daha ilgi çekici hale getirmektedir. Görselle birlikte işitsel unsurların var olması etkili bir iletişim sürecinin varlığını da beraberinde getirmektedir. Bu durum bireylerin yaşamında dijital ortamların yerini sağlamlaştırmaktadır. Gündelik yaşamda yaygın olarak kullanılan Instagram, (çeşitli metalar ve görseller kullanarak) ‘gerçeklik’i inşa etme sürecinde önemli bir rol üstlenmiştir. Aslında gerçekliğin bir taklidini görebileceğimiz bu uygulamada birey yeni bir dünya oluşturarak yeni bir benlik yaratmaktadır. Yapılan paylaşımlarla bireyler bu ortamlar üzerinden haz sağlamaya başlamıştır, bireylerin Instagram’ı yaygınlıkla kullanmalarının en önemli nedenleri arasında da bu durum yer almaktadır. Bireyler bu ağlar üzerinde genellikle iyi, güzel, olumlu unsurları aktarırken, bunların dışında acı, keder gibi olumsuz duyguları aktarmamaktadır, aslında bu durumun temel nedeni bireyin beğeni toplama çabasıdır. Paylaştığı içeriklerle daha fazla beğeni alan bireyin kendine güveni artmakta ve sonuç olarak sosyal medya aracılığıyla kendisine daha palyatif bir alan oluşturmaktadır.

Günümüzün toplumsal sistemi düşünüldüğünde birey artık modern köle haline dönüşmüştür. Palyatif toplumlarda birey yoğun bir ruhsal ağırlık antrenmanına tabii tutularak acıya karşı mümkün olduğunca duyarsız bir hale getirilmektedir. Acının bireyi iyileştirici yanı göz ardı edilmiş ve acı anlamsız bir deneyim olarak algılanmıştır (Chul Han, 2022, s.14, 27, 31). Toplumun palyatif hale gelmesinde etkili olan birçok dinamik (yaşam tarzı, moda, iletişim biçimleri, popüler kültürün bireyleri şekillendirmesi, büyük enformasyon yığınlarının ağlar aracılığıyla dolaşması, metalaşmanın hız kazanması vb.) vardır. Bireyi düşünmekten uzaklaştıran bu dinamikler sorgulanmamış bir yaşamın benimsenmesine neden olmaktadır (Solmaz, 2022, s.124).

Bu çalışmada palyatif toplum teorisinden hareketle günümüzde acı ve gerçeklik kavramları açıklanmış ve sosyal medya üzerinden inşa edilen gerçeklik olgusu aktarılmıştır. Araştırmada, günümüzdeki bireylerin ‘acı’ ve ‘gerçeklik’ kavramlarına dair bir farkındalık oluşturmak ve sosyal medyanın yeni bir toplum yapısı inşa etme sürecinde önemli bir rol üstlendiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu çalışmada ‘mutlumesaj’ uygulamasının Instagram sayfası

içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Literatür incelendiğinde bu uygulama ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması araştırmannın özgünlüğünü ortaya koymaktadır. Bu sayfadaki paylaşımların esas alınarak yürütüldüğü araştırma görseller üzerinden kategoriler oluşturularak sonuçlandırılmıştır.

## **PALYATİF TOPLUM**

Güney Koreli yazar ve kültür kuramcısı Byung-Chul Han palyatif sözcüğü ile toplumu tanımlarken aslında bir metafor kullanmıştır. Palyatif sözcüğü, temel olarak tıp alanında herhangi bir hastalık durumunda tedavisi olmayan hastalıklar için bireyi yatıştırmaya yönelik tedaviyi tanımlamaktadır. Chul Han, palyatif toplumu beğendim toplumu olarak nitelendirmiştir. Bourdieu (2015)'a göre beğeni sınıflandırma işlevi görmektedir. Kültürün ekonomikleştirilmesi ve metalaştırılması beğenilirlik kültürünün ortaya çıkmasında rol oynayan temel faktördür (Chul Han, 2022, s.7, 16). Bu toplumda acı ile palyatif alan tamamen birbirine terstir. Günümüz ortamlarında da acı dışarı atılmıştır, çünkü acı iletişimi sınırlandırıcı bir duygu olarak algılanmaktadır. Bu bakımdan sosyal medya ortamlarında 'beğendim' butonu iletişimi hızlandırmaktadır (Chul Han, 2022, s.48). Bu toplumda beğeni her şeydir, her şey onun için yapılmaktadır ve bu durum giderek çılgınlığa dönüşmüştür. Burada oluşturulan dünyada olumsuzluğa yer yoktur. Beğeni ile bireyin mutluluğu arasında doğrudan ilişki vardır (Balcı ve Demir, 2018, s.342). Bu bakımdan beğenme bir ağrı kesici olarak işlevselleştirilmiştir. Acının katartik bir etkiye sahip olduğunu aktaran Chul Han'a (2022, s.15) göre acının arındırıcı yönü unutulmuştur. Günümüz toplumuna baktığımızda genel olarak algofobi ile şekillendiği görülmektedir. Acı yaratacak her türlü eylem ya da davranıştan bireyler kaçınmaktadır. Bu toplum yapısı, olumsuzluklardan kaçan bir olumluluk toplumdur ve acı ile olumsuzluk eş değer görülmektedir. Negatif düşünceler ya da acıyı çağrıştıracak her türlü içerik reddedilmekte yerine olumlu düşünceler konmaktadır (Chul Han, 2022, s.13-14). Han'a göre bu toplum yapısında mutluluk zorlama olarak sunulmaktadır. 'Mutlu ol' iktidarın temel formülüdür. Mutluluk olumlu, acı ise olumsuz olarak değerlendirilmektedir, aynı zamanda duygusal sermaye olarak görülen mutluluğa başarının yetisi olarak da rol biçilmiştir (Chul Han, 2022, s.21). Günümüzde yaygın olarak kullanılan sosyal ağlar da bu durumu desteklemekte ve birçok platformda beğenilerin görünür olması etkileşimi arttırarak bir çeşit sınıfsal ötekileştirmeye zemin hazırlamaktadır (Solmaz, 2022, s.51, 59). Değişimin bir aracı olarak sosyal medya etkileşim biçimini de dönüştürmüş ve farklı bir yaşam tarzının benimsenmesinde aktif rol benimsemiştir (Taubert, Watts, Boland ve Radbruch, 2014, s.17). Bu ortamlarda



paylaşılan içerikler bireyin başkalarının diğer bireylerin devamlı bir biçimde mutlu ve güzel yaşam geçirdiği algısını güçlendirmektedir ve bu durum mutluluk kavramını da sorgulanır hale getirmektedir (Chou ve Edge, 2012, s.119).

Palyatif toplumda acı bir zayıflık belirtisi olarak kabul edilmektedir ve bireyin acı yaşaması ya da acı çekmesi saklanması gereken bir şeydir. Performansı düşüren bir duygu olarak nitelendirilen acı bireyi pasif hale getirmektedir. Bu toplumda acının kendini ifade edebileceği herhangi bir alan yoktur (Chul Han, 2022, s.15). Bu toplum yapısında bireyler acıya maruz kalmak istememektedir, bireyin düşünme yetisinde dahi acı reddedilmektedir (Chul Han, 2022, s.47-48). Bireyin acı hissini uyandırabilecek her türlü duygudan kaçılarak her şeyin “palyatif” bir ortamda gerçekleşmesi söz konusudur (Chul Han, 2022, s.42). Toplumda yalnızlık ve yalıtılmışlık giderek artmakta ve narsisizm, egoizm ile bu durum daha da perçinlenmektedir, bireyler arasındaki rekabetin artması da bireyleri yalnızlaştıran diğer unsurdur (Chul Han, 2022, s.40). Bu açıdan düşünüldüğünde dijital çağın oluşturduğu alanın da bireyin yalnızlaşmasına neden olduğunu söylemek mümkündür.

“Yorgunluk Toplumu” adlı eserinde Chul Han (2019, s.15) dünyada olumluluğun yayılmasının şiddetin yeni biçimlerinin ortaya çıkmasına neden olacağını belirterek sistemin kendisine zarar vereceğini ifade etmiştir. Bireyin iyi bir şekilde yaşamını devam ettirebilmesi onu devamlı kaygılara maruz bırakmakta ve birey bu depresif ruh halinden kurtulamamaktadır (Chul Han, 2019, s.24). Toplumun bu hale gelmesinde başat faktör dijitalleşmedir, ancak bunun yanında birçok dinamik daha vardır: iletişimin anlık ve güncel hale gelmesi, yaşam tarzı, her şeyin bir meta haline gelmesi, veri dolaşımı vb. (Solmaz, 2022, s.124).

Olumluluk toplumu olarak da nitelendirilen palyatif toplumun temel özelliği sınırsız göz yumma ve hoşgörünün olmasıdır. Bu toplumun düşmanı da ötekidir. Tehdit unsuru olarak ‘öteki’ ortadan kaldırılmalıdır (Chul Han, 2022, s.28). Han, mutluluğun aslında içinde olumsuzluk barındırdığını ifade etmiştir ve mutluluk hiçbir zaman hazırda değildir. Mutluluk, olumlu duyguların toplamından daha fazla anlama sahiptir. Mutluluk kavramını ortaya çıkaran ve onun şekillenmesini engelleyen acıdır. Disiplin toplumunda acı yapıcı bir rol üstlenmiştir, bireyleri disipline etmede acıdan yararlanılmaktadır. Acı artık kamusal alanlarda sergilenmemekte ve okul, hapishane, fabrika gibi kapalı disiplin mekânlarında bireylere empoze edilmektedir (Chul Han, 2022, s.20, 24). Acı aslında bir yetenektir ve günümüzde acı gibi sabır ve bekleme de zarar gören duygulardandır. Dijital dünyayı anestetik olarak niteleyen Han bu dünyanın belirli algı biçimleriyle döndüğünü ifade etmektedir (Chul Han, 2022, s.57-58). Acı hayal gücünü harekete geçirir, ayrıca acının özgün olanı ortaya çıkarma gibi

bir özelliği de vardır, farklı olan şeylerin var olmasına öncülük etmektedir. Ancak palyatif toplum acıyı barındırmaz, bu toplumda her ortamda sadece iyi ve güzel şeyler söz konusudur (Chul Han, 2022, s.46,48). Bu toplumda bireyin kontrol gücü yüksektir ve seçenekler arasında en iyi ve en güzel olanı dolaşıma sokulmaktadır (Christakis ve Fowler, 2009: 294). Han acının reddedildiği yaşamı şeyleşmiş olarak görmektedir. Yaşamı dinamik tutan ötekinin de hayata dâhil olmasıdır, aksi takdirde yaşam dediğimiz “aynının cehennemi” içinde yitip gidecektir (Chul Han, 2022, s.17). Acı bireyin kendini tanımasını ve algılamasını da hassas hale getirmektedir. “Acı duyuyorum o halde varım. Varoluş duygusunu da acıya borçluyuz. Acı ortadan kalktığında yerine koyacak bir şey ararız. Yapay olarak yaratılan acı buna çare olur. Macera sporları ve riskli davranışlar kendi varlığından emin olma çabalarıdır. Böylelikle palyatif toplum paradoksal bir şekilde aşırılıkçıların varlığına yol açar. Acı kültürü yoksa barbarlık ortaya çıkar” (Chul Han, 2022, s.43). Mutluluk döngüsü içinde yaşayan birey acıyı tatmadan bir yaşam sürecektir. Halbuki ölüm ve acı birbirine denktir, ama ölüm ve acı olmayan hayat aslında bir sonsuzluk yaşamıdır. İnsan düştüğü yaşam savaşında kendini ortadan kaldırmıştır, ilerleyen zamanda muhtemelen ölümsüzlüğü bulacaktır, ancak kendisi öznel varlığını koruyamayacaktır (Chul Han, 2022, s.70). Acı bireyin içinde var olduğu koşulları düşünüp yine kendi için yeni ve farklı değişiklikleri üretmesi için zemin hazırlamaktadır. Acı olmadan bireyin kendi yaşamını değiştirmesi pek mümkün değildir. Dolayısıyla palyatif toplumda bireyler hayatına kolay bir şekilde yenilik getirememekte ve bu döngünün içinde yaşayan varlıklar haline gelmektedir.

Dünyanın düzeninin sonuna geldiğini ifade eden Han dijital düzeninin artık var olduğunu belirtmiştir, bu düzen de ölüm ve acı barınmaz. Bununla birlikte üzüntü ve özlem de kuşku uyandırmakta ve bunlar sorun oluşturabilecek kavramlar olarak görülmektedir. Dijital düzen anımsalılık özelliği ile acının önünü kesmiştir. Bu düzende her şey erişilebilir ve tüketilebilir halde hazır bulunmaktadır (Chul Han, 2022, s.57). Ancak acıdan yoksun bireylerin düşünme kapasitesi bile sınırlı hale gelmiştir, birey gündelik hayatında da haz temelli hareket etmeye başlamıştır. Palyatif toplum bize aynının sürekliliğini sunmaktadır, enformasyonların deneyim sağlaması ya da bilgiye ulaştırması yoktur. Bu toplum yaşamın döngüsündeki olumsuzluktan mahrumdur (Chul Han, 2022, s.50). İnsanlar artık olumsuz duygu ve düşüncelerini terkedip olumlu şeyleri benimsemiş ve kendini iyi ve mutlu hissettirecek şeylere yönelmiştir. Gündelik hayata dair birçok korku farklı doyumlarla telafi edilmektedir (Bauman ve Lyon, 2013, s.26).

## PALYATİF TOPLUMDA ‘ACI’ VE ‘GERÇEKLİK’

Palyatif toplumda bireyler eleştiriye dirençli hale gelmiştir, bu da medya aracılığıyla sağlanmıştır. Kamuoyu oluşturmada bir iktidar kaynağı olarak medya bireylerin zihinlerinde ortak algı inşa etmektedir (Çaycı, 2016, s.89). Yaygın olarak kullanılan sosyal medya ve dijital oyunlar da duyarsızlaştırıcı etkiye katkıda bulunmuştur. Bu tür araçlar ile anestezi etkisi toplumun geneline yayılmıştır, dolayısıyla bilgi ve düşünme engellenmiş ve gerçek de baskılanmıştır (Chul Han, 2022, s.23). Han (2022, s.41) hakikat ile acı ilişkisini şu şekilde aktarmıştır: “Kopuşlar acı veriyorsa bağlar hakiki demektir. Sadece hakikatler acı verir. Hakiki olan her şey acı vericidir. Palyatif toplum hakikati olmayan bir toplumdur, aynının cehennemidir”. Chul Han, acıyı gerçeklik olarak tanımlamıştır. Palyatif toplumun anestezi etkisi dünyadaki gerçeklik algısını yıkmaktadır. Dijitalleşmenin de etkisiyle ‘gerçeklik apatisi’ durumu oluşmaktadır. Çevrede oluşan durumlara karşı ilgisiz, kayıtsız, duyarsız olmayı ifade eden bu sözcük bireylerin acıya karşı duyarsız hale geldiğini vurgulamaktadır (2022, s.43). Dolayısıyla palyatif toplumda bireyler ‘gerçeklik anestezisi’ etkisi altında ve gerçekliğin kurgulanarak inşa edildiği bir evrende yaşamaktadır. Han “Yorgunluk Toplumu” adlı eserinde de pozitif şiddetten bahsetmektedir. Bu şiddet aynının olumsuzlamadan yoksun mekânında yaşamaktadır ve burada zıtlıklar ve kutuplaşmalara yer verilmez (Chul Han, 2021, s.15). Dijital medya araçlarının disipline edici yönü bulunmamaktadır. Yaşadığımız tüketim toplumunda sıklıkla şiddet içeren medya içerikleriyle karşılaşmaktayız. Şiddetin meşrulaştırılmasıyla birlikte burada öldürülme bile acısız bir durum olarak sergilenmektedir. Bu görüntülere maruz kalmak belirli bir zaman sonra bireyin başkalarının acılarına karşı tepkisiz hale gelmesine yol açmakta ve adeta bir anestezi etkisi göstermektedir (Chul Han, 2022, s.61-62).

Dijital dünyada gizlilik ortadan kalkmış ve her şey mümkün olduğunca şeffaf hale gelmiştir. Palyatif toplumla birlikte şeffaflık toplumu olarak nitelendirdiği toplumu gerçekten ve görünüşten yoksun olduğunu ifade eden Han, aslında tek şeffaf olan şeyin boşluk olduğunu belirtmektedir. Bu boşluğu örtbas etmek için de büyük enformasyon yığınları devreye sokulmuştur. Burada boşluk kendini bolluk olarak göstermekte ve büyük bir yanılsamaya neden olmaktadır. Artan enformasyon ve iletişim dünyayı daha şeffaf hale getirmez, enformasyon yığınları da gerçekliğe katkıda bulunmaz, aksine enformasyon yığınlarının dolaşımı dünyayı daha karmaşık hale getirmektedir (Chul Han, 2021, s.61). Han’ın şeffaflık ile hakikat arasında kurduğu bağ dikkat çekicidir (Chul Han, 2021, s.23): “*Şeffaflık ile hakikat özdeş değildir. Hakikat, diğer her şeyi yanlış ilan ederek kendini ortaya koyar ve kabul ettirir. Daha fazla enformasyondan ya da enformasyon yığınının ortaya hakikat çıkmaz. Buralarda yön, yani anlam*

*eksiktir. Tam da hakiki olanın barındırdığı olumsuzluğun eksikliğinden ötürü olumlunun urlaşması, yığınlaşması söz konusudur. Aşırı-enformasyon ve aşırı-iletişim hakikat eksikliğinin, dahası varlık eksikliğinin belirtisidir. Daha fazla enformasyon, daha fazla iletişim bütünüün temel belirsizliğini ortadan kaldırmaz. Hatta daha da arttırır.”* Enformasyon çağının da bu durumdaki etkisi göz ardı edilemez, algoritmalar ve yapay zekâlar bireyin davranışlarını hesaplanabilir ve yönlendirilebilir hale getirmiştir. Dijital sistemin ruhu dataizm, veri totalizminden beslenmektedir (Chul Han, 2022, s. 57-58). Dataizmin asıl olarak ortaya çıkışını sağlayan gelişme dijitalleşmedir. Dijitalleşmeyle birlikte büyük verilerin oluşumunu ve yaygınlaşmasını ifade etmektedir.

Baudrillard da yaşadığımız çağda gerçekliğin artık simülasyona dönüştüğünü söylemiş ve simülasyonun artık gerçeğin yerini aldığı belirtmiştir. Simülasyon evrenini hipergerçeklik olarak da nitelendiren Baudrillard’a göre gerçek artık çeşitli modeller aracılığıyla üretilmektedir (2005, s.13). Bireylerin yaşamı yapay gerçeklik üzerine kurulmuştur, siyasetten ekonomiye kadar her şey yapay örgü içinde var olmaktadır, bu durumda oluşturulan hipergerçeklik gerçek gibi algılanmaktadır (Tambaş, 2011, s.34). Guy Debord’un da gerçeklik ile ilgili düşünceleri dikkat çekmektedir. Debord ‘gösteri toplumu’ kavramını literatüre yerleştirerek gerçekliğin gösteride olduğunu ifade etmiştir. Ona göre gerçek ile sahte iç içe geçmiş durumdadır ve ikisini birbirinden ayırt etmek artık son derece güçtür (Karapınar, 2017, s.517). Gösteri çılgınlığına kapılan bireyler gerçeğin üstünü gösterilerle kaplamakta ve neyi, nasıl ve ne şekilde iletmek istiyorsa o şekilde aktarmaktadır. Dolayısıyla gösterinin kendisi bir üst gerçeklik oluşturmaktadır (Kaya, 2017, s.821-822). Kısaca palyatif toplumda gerçeklik olarak nitelendirilen bir durum söz konusu değildir, buradaki gerçeklik kurmacadan ibarettir. Çünkü bu toplum yapısına bakıldığında temelde acı duyulan her şeyi reddettiği görülmektedir, dolayısıyla gerçek olarak aktarılan şeylere bakıldığında aslında haz odaklı hareket edilerek gerçeğin bir yanılısamadan oluşturulduğu görülecektir.

## **SOSYAL MEDYADA “GERÇEKLİK”İN İNŞASI**

Sosyal medya dünyası büyük bir yapı ile karşımıza çıkmaktadır (Özutku vd, 2014, s.113): sosyal ağlar (Facebook, Google Plus...), mikrobloglar (Twitter, Tumblr...), fotoğraf paylaşım araçları (Instagram, Pinterest...), video paylaşım araçları (Youtube, Vidivodo...), profesyonel ağ siteleri (LinkedIn...). Sosyal medya çok yönlü bir iletişim modeli sunmaktadır (Van Dijk, 2018, s.251). Günümüzde yaygın olarak kullanılan sosyal medya haber alma, bilgilendirme, eğlence, eğitim gibi birçok amaç için kullanılmaktadır. Bu medya araçları

gündelik yaşamın temel alışkanlıklarından biri haline gelerek toplumsal sistemi derinden etkilemektedir. Sosyal medya gösteri alanlarından biri haline gelmiş ve burada gösteri yeni boyutlar kazanmıştır, gösteriyi üreten de tüketen de aynı kişidir. Buradaki gösterinin temel içeriği, bireylerin özel yaşamlarıdır, bireyin özel yaşamına dair her türlü ayrıntı medya aracılığıyla aktararak gösterinin bir parçası haline gelmiştir (Çakır, 2013, s.63). Bu mecrada haz da ticari bir amaca dönüşmüştür, birey sürekli olarak başka şeylere gereksinim duymaktadır ve dolayısıyla haz artık bireye doyum ya da mutluluk getiremeyecek durumdadır (Çakır, 2013, s.60). Sosyal medyayı Baudrillard’ın deyişiyle simülasyon uzamı olarak değerlendirebiliriz, burada gerçek ile model birbirine karışmıştır (Baudrillard, 2015, s.57). Gerçeği yansıtmayan sosyal medya platformlarında birey sanal kimlik oluşturmada ve nasıl görünmek istiyorsa o şekilde kimliğini inşa etmektedir. Bu platformlarda gerçeğe yakın şekilde oluşturulan bir dünyadan bahsetmek mümkündür ancak yine de bu ortamların sanal bir evren yarattığını ifade edebiliriz. Gerçeklik kavramı sosyal medya araçları ile yeniden inşa edilmiş ve aslında gerçekliğin yitirilmesine yol açmıştır. Sosyal medyada gerçeklik hipergerçekliğe dönüşmüştür. Dolayısıyla burada yapılandırılan bir gerçeklik söz konusudur (Baudrillard, 2005, s.149).

Baudrillard’a göre simülasyonlar gerçekliğin yerini almıştır, sosyal medya da teknolojik araçlar yardımıyla bir tür sanal evrene dönüşmüştür (Adanır, 2016, s.53). Baudrillard simülasyon evreninin yapay bir gerçeklik olduğunu ve bu evrenin gerçekliğe kısa devre yaptığını ifade etmiştir. Buradaki gerçeklik göstergeler aracılığıyla üretilmektedir, bireylerin iletişim ve etkileşim ihtiyaçları da bu göstergelerle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla yeni bir tür gerçeklikten bahsetmek mümkündür (Görgülü, 2022, s.732). Bugün sosyal medyada her türlü duygu ve değer dijital hale getirilmekte ve bir gösterge haline dönüşmektedir (Metin ve Karakaya, 2017, s.113). Baudrillard’a göre teknolojik araçlar bireylerin gerçeklikle kurduğu bağa zarar vermektedir ve çağdaş yabancılaşma olarak adlandırılan bu süreç bireyin gerçeklikten kopmasına neden olmaktadır. Ona göre sosyal medya sosyal ve medya kavramlarını karşılayamamaktadır, iki kavramın bir araya gelmesi bir simülasyonun oluşmasını sağlamıştır. Bu bakımdan da sosyal medya gerçeklik kavramını sanal evrende yeniden üretmektedir (Metin ve Karakaya, 2017, s.120). Baudrillard’ın görüşleri ile varılacak temel sonuç, gerçekliğin yok olduğu düşüncesidir (Güzel, 2015, s.81).

İnsanoğlu günümüzde büyük bir enformasyon bombardımanı altındadır. Akıllı cep telefonlarının yaygınlaşması sanal gerçekliğin gündelik yaşama dâhil olmasına neden olmuştur. Dolayısıyla bireylerin gerçeklik algısı da dönüşüme uğramıştır. Sürekli olarak güncellenen verilerle gerçek olarak nitelendirilen şey karşısında bireyin olayı ya da durumu tam olarak algılaması söz konusu olamaz

ve bu süreçte birey neyin gerçek olup olmadığına karar veremez (Öngen, 2017, s.6). Sosyal ağlarda her geçen gün kullanıcı sayısının artması aynı zamanda içerik sayısının da artması demektir, dolayısıyla burada bilginin doğruluğu ya da güvenilirliği bu mecralardaki temel sorunun başat kaynağıdır. Günümüzde her bireyin artık kendi kitle iletişim aracı vardır. Bu araçların en temel niteliklerinden biri zaman ve mekândan bağımsız olmasıdır. Bireyin kendisinin doğrudan içerik üreticisi haline gelmesi geniş bir özgürlük alanı sunmakla birlikte burada üretilen içeriklerin doğruluğu büyük bir sorun haline gelmiştir. Dolayısıyla sosyal medya ortamlarında gerçeklik çelişkili olarak varlığını sürdürmektedir ve burada inşa edilen gerçeklik belirsizliklere neden olabilmekte ve şüphe uyandırmaktadır.

Sosyal medya mecralarında bireyler sadece yazılı değil, görsel olarak da içerik paylaşımında bulunabilmektedir. Sanal bir vitrin niteliğindeki Instagram bireylerin gündelik yaşamı içerisinde yaygınlaşan etkinliği haline gelmiştir. Bu platformda aktarılan içeriklerdeki temalarla sıklıkla karşılaşılması görsel zihinde bu içeriklerin yer edinmesini kolaylaştırır (Aydoğan, 2019, s.191). Genel olarak bu platforma bakıldığında tüketim odaklı bir yaşam tarzı sunduğu ifade edilebilir. Bir beğeni kültürünün oluşumuna yol açan Instagram uygulaması tüketim kültürünün görünür hale geldiği bir platformdur. Kullanıcılarına ilgi çekici içerikler ve kategoriler sunan Instagram Thorstein Veblen'in ifadesiyle gösterişçi tüketimin bir parçasıdır (Becan ve Eaghaniuskou, 2019, s.88-89). Bu kavram temelde bireyin yaptığı alışverişe ve tüketimine göre prestijinin belirlendiğini ifade etmektedir (Güleç, 2015, s.63). Sosyal statü ile tüketim davranışları arasında ilişki söz konusudur, toplumda kendini kanıtlamanın temel yolu da tüketimden geçmektedir.

Genel itibarıyla sosyal medya platformlarında bilginin güncel olarak yenilenmesi de onu diğer kitle iletişim araçlarından üstün kılmaktadır (Metin ve Karakaya, 2017, s.118). Ayrıca bu medya türünde bireyler herhangi bir sınırlama olmadan herkes ile etkileşime geçebilmektedir (Özdemir ve Yıldırım, 2019, s.189). Sosyal medyanın özgür bir platform olarak denetlenemezliği ve aynı zamanda bir algı ve propaganda aracı gibi işlev görmesi bu medyanın önemini ortaya koymaktadır ve üzerinde araştırmalar yapılmasını gerektirmektedir.

## YÖNTEM

Çalışmanın temel amacı günümüzde acı ve gerçeklik kavramlarına dair algının değiştiğini gözler önüne sermek ve bunu Instagram örneği üzerinden somut hale getirmektir. Bir sosyal medya çalışması olan araştırmada 'mutlumesaj' uygulamasının Instagram sayfası incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Kasım

2022 tarihli mutlumesaj uygulamasının Instagram sayfası oluşturmaktadır. Bu uygulamanın ele alınışındaki temel amaç daha önce hiçbir çalışma tarafından incelenmemesidir, bu uygulama temelde her gün bireylerin yaşamındaki olumsuzluklara karşı daha iyimser bakmasını ve motive etmesine dayanmaktadır.

Çalışmada betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve sosyal medya mecralarından Instagram’da “mutlumesaj” uygulamasının sayfasına yönelik içerik çözümlemesi gerçekleştirilmiştir. Bir gözlem tekniği olarak içerik çözümlemesi (Aziz, 2020, s.119) iletinin analizi için sıklıkla kullanılmaktadır. Mesajın içine gizlenmiş verileri açığa çıkarmayı amaçlayan bu yöntemde (Yengin, 2017, s.75) yazılı ve sözlü materyaller sistemli bir şekilde analiz edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.19).

### **Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları**

Araştırma 1-30 Kasım 2022 tarihleri arasında uygulamanın Instagram sayfasındaki içerikler ile sınırlıdır. Instagram sayfasındaki medyalarda beğeni sayısı, yorum sayısı ve medya içeriğindeki sözlere bakılarak üç farklı kategori (medya içeriği, temalar, arka plan) oluşturulmuştur.

### **BULGULAR VE YORUM**

Mutlumesaj uygulaması temelde bireyin farkındalığını ve motivasyonunu arttıracak bir yazılım tasarlanmıştır. Uygulamayla ilgili aşağıdaki bilgiler yer almaktadır:

*“Günlük alacağın bildirimlerle farkındalık seviyen artacak ve daha motive hissedeceksin.*

*Pozitif hatırlatıcılar, zihinsel gelişimin ve akıl sağlığın için en basit ve en güçlü araçlardan biri.*

*mutlumesaj seni ana getirir ve kendini daha yakından tanıman için sana yardımcı olur.*

*Dilersen beğendiğin sözleri seçtiğin temalarla sosyal medyada paylaşabilirsin.*

*Gün içerisinde almak istediğin hatırlatıcıları seçip uygulamayı istediğin şekilde kişiselleştirebilirsin. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>Günlük özelliğiyle her gününü kayıt altına alıp dilersen geçmişte ne yazdığına da göz atabilirsin.*

#### **SANA ÖZEL YAZILMIŞ MESAJLAR**

*mutlumesaj tamamen sana özel ayrıntılı mesajlar hazırlayan bir yapay zeka ile duyman gereken ya da birinin sana hatırlatmasını istediğin noktaları sana hatırlatır. Alacağın bu mesajlarla hayatının hangi döneminde olursan ol daha farkında ve özgüvenli hissedeceksin. <sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>Sana özel mesajın her gün 11:11’de telefonunda seni bekliyor olacak.*

*Psikolojik olarak günden güne daha güçlü hissetmeye başlayacaksın.  
Bu mesajlar yeni yaşam koçun, en yakın arkadaşın ve desteğin olacak.*

*ONLARCA FARKLI KATEGORİ*

*Başarıdan, ilişkilere, farkındalıktan, mistik mesajlara kadar onlarca farklı kategoriden dilediğini seçip kendine özel mesajlar alabilirsin.*

*Kategoriler, uygulamayı tamamen kişiselleştirmene ve daha iyi ve motive hissetmek istediğin alanlarda gelişmene yardımcı olur.*

- Özgüveni arttıracak sözler*
- Muthuluk veren sözler ve alıntılar*
- Kariyer ve başarı sözleri*
- Mistik ve spiritüel sözler*
- Motivasyon arttıran sözler ve alıntılar*
- Aile ilişkilerine dair sözler*
- Aşk sözleri, duygusal ilişkiler için sözler*
- Zor zamanlar için destek sözleri ve alıntılar*
- Sağlık ve iyi yaşam hatırlatmaları*
- Stres ve anksiyete için sözler*
- Şükür ve hayata teşekkür için sözler*
- Kendini Sev, öz sevgi ve öz şefkat sözleri*
- Anda kal, anı yaşa sözleri, alıntıları*
- Hayata dair sözler*
- Felsefe alıntıları*
- Psikoloji alıntıları*
- Depresyon için sözler*
- Filmlerden alıntılar*
- Kitaplardan alıntılar*
- ve çok daha fazlası...*

*DİLEDİĞİN HATIRLATICIYI GÜN İÇERİSİNDE AL*

*Onlarca farklı hatırlatıcıdan dilediğini seçip yeni alışkanlıklar kazanabilir ve uygulamayı kişisel yaşamına göre özelleştirebilirsin.*

*Farkındalık, öz saygı, sağlıklı beslenme, pozitif düşünce ve kendini sevmeye alanlarında onlarca farklı hatırlatıcıdan dilediğini seçebilirsin.*

*Seçtiğin hatırlatıcılar gün içerisinde telefonuna bildirim olarak gelecek.*

*Günlük özelliği ile her gününü kayıt altına al*

*Günlük tutma alışkanlığı kazan*

*Tamamen sana özel yazılmış ayrıntılı mesajlar*

*Yüzlerce ilham dolu söz*

*Özenle seçilmiş motivasyon alıntıları*

*Motivasyon veren sözleri paylaş ve kaydet.*

*Gün boyunca alacağın ilham dolu mesajlarla farkındalık seviyeni yükselt.*



*Uygulama içinde temaları değiştirerek kendine özel bir motivasyon alanı yarat.*

*mutlumesaj'larını ana ekranında widget olarak düzenleyebilirsiniz.*

**PREMIUM AVANTAJLARI**

*Sınırsız tema ve font değişikliği*

*Sana özel yazılmış mutlumesaj'lar*

*Dilediğin konuda hatırlatıcı al*

*Yeni alışkanlıklar kazan*

*Günlük bölümüne sınırsız erişim*

*Bütün kategorilere sınırsız erişim*

*İlk 3 günlük kullanım ücretsiz*

*Reklamsız gösterim*

*Mutlumesaj tamamıyla kullanımı ücretsiz olarak sunulurken, mutlumesaj Premium olarak sınırsız erişim sağlamak için ayda 19.90 TL tutarında otomatik yenilenen aylık abonelik sunar.*

*İlk abonelik satın alımını onayladığında, ödeme iTunes Hesabınıza bağlı kredi kartından tahsil edilecektir. Abonelikler, mevcut abonelik süresinin bitiminden en az 24 saat önce otomatik yenileme kapatılmadığı sürece otomatik olarak yenilenir.”*

Uygulama kullanıcılarına doğrudan ismiyle hitap etmekte, bireye günlük mesaj iletmektedir. Uygulamada ‘Bugün nasılsın?’, ‘Sana özel’, ‘Günün pratikleri’, ‘Bir soru sor, cevabını öğren’ gibi sekmeler bulunmaktadır. Bu uygulamanın Instagram sayfasına bakıldığında 845 bin takipçisi olduğu görülmektedir, ayrıca 3 hesabı da takip etmektedir. 2010 yılında kurulan Instagram kullanıcı sayısının artmasıyla birlikte bireyler için önemli bir platform haline gelmiştir (Teo, vd. 2019, s.332). Genel olarak Instagram’da içerikler görsel ve metinsel olarak ikiye ayrılmaktadır (Öztürk ve Şener, 2018, s.393). Instagram görselliğin ön planda olması, etiketleme gibi özellikleriyle geniş bir hedef kitleyi çekmektedir.

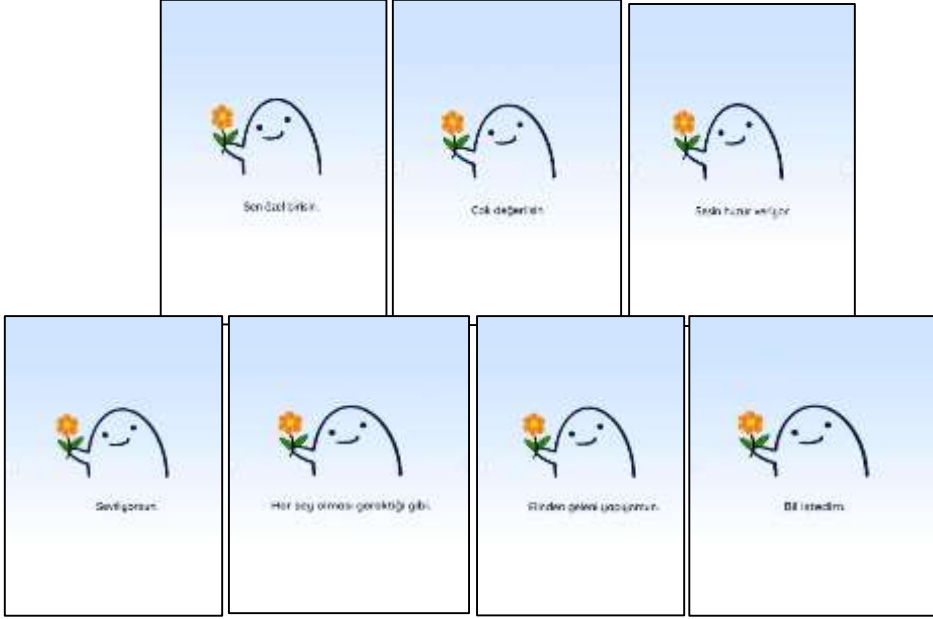
Araştırmada bir aylık süre boyunca “mutlumesaj” uygulamasının Instagram sayfası takip edilmiş ve 16 fotoğraf ve 2 video olmak üzere 18 içerik analiz edilmiştir. Aşağıda dikkat çeken içeriklerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.



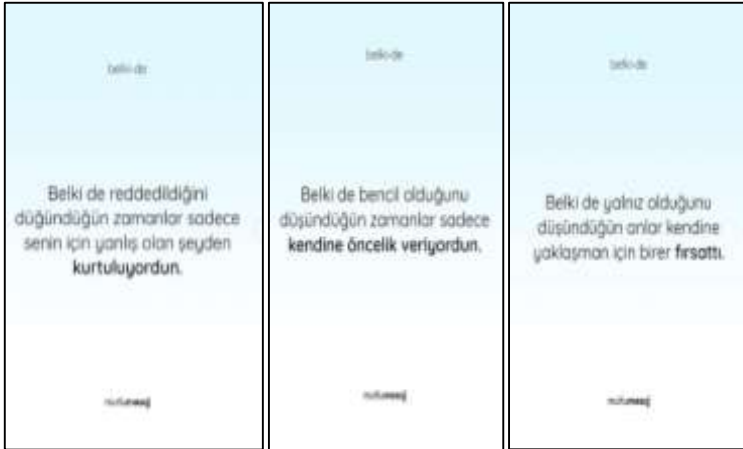
**Görsel 1.** "Mutlumesaj" Uygulamasının Instagram Sayfasının 1 Kasım 2022'deki paylaşımı

1 Kasım 2022 tarihinde "Çabalarının bir bir gerçekle buluşacağı bir ay başlıyor. Umuduna, inancına sarılarak yürümeye devam et. Bu kasım her şey bir başka olacak..." ifadesiyle paylaşılan video bireyi kasım ayından umutlandırarak her şeyin daha güzel olacağını aktarmaktadır. Görsel, video olarak müzik eşliğinde (Normal the kid, take a moment to breathe) paylaşılmıştır. Uçuşan yapraklarla aktarılan görüntüde mavi renk ağır basmaktadır. Videoda 14.819 beğenme sayısı ve 133 yorum mevcuttur. Takip edenlerin büyük çoğunluğunun yorumdan ziyade beğeni yaptığı görülmektedir. Metin olarak bakıldığında ise 'hayal' sözcüğü dikkat çekmektedir.

9 Kasım 2022'de içerikler birkaç görselin arka arkaya paylaşılmasıyla oluşturulmuştur. Bu çoklu gönderiyle "Sen özel birisin", "Çok değerlisin", "Sesin huzur veriyor", "Seviliyorsun", "Her şey olması gerektiği gibi", "Elinden geleni yapıyorsun", "Bil istedim" ifadeleriyle yine kendine olan sevgisini arttıracak sözlere yer verilmiştir. 79.890 beğeni ve 1.126 yorum sayısı mevcuttur. Diğer içeriklere göre bu medyada kullanıcıların en fazla yorum yaptığı görülmektedir. Ayrıca yine görselde mavi renk dikkat çekicidir. Metin yapısal olarak aktarılan minimal görselle (elinde çiçek olan bir çizgi karakter) bireyde pozitif bir etki oluşturabilmektedir.



**Görsel 2.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 9 Kasım 2022’deki paylaşımı



**Görsel 3.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 16 Kasım 2022’deki paylaşımı

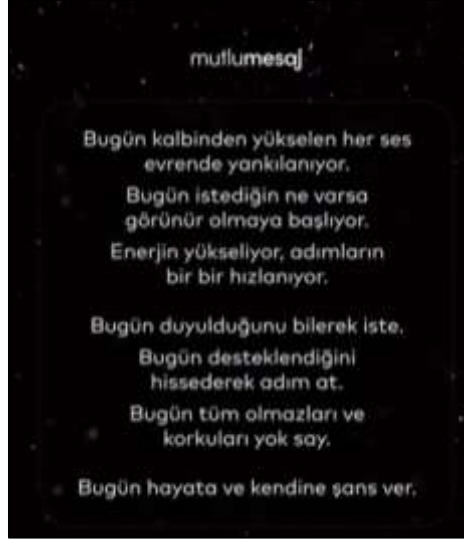
16 Kasım 2022’de paylaşılan görselde “Belki de reddedildiğini düşündüğün zamanlar sadece senin için yanlış olan şeyden kurtuluyordun.”, “Belki de bencil

olduğunu düşündüğün zamanlar sadece kendine öncelik veriyordun.”, “Belki de yalnız olduğunu düşündüğün anlar kendine yaklaşman için birer fırsattı.” sözleriyle bireyin reddedildiği ya da acı çektiği zamanların aslında bireyin yararına olduğu düşüncesi ifade edilmiştir. Bireye haz verecek nitelikte sözcüklerin görselde bold olarak aktarıldığı görülmektedir. Yine çoklu gönderi halinde paylaşılan ikinci içerikte bireyin bencil olmasına bile haklılık verildiği dikkat çekmektedir. Üçüncü görselde de bireyin yalnızlığını hissettiğinde kendini daha iyi tanıması için bir fırsat olduğunu dile getirmektedir. 17.837 beğeni ve 107 yorum sayısı ile en fazla beğeni alan içeriklerden olmuştur.



**Görsel 4.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 17 Kasım 2022’deki paylaşımı

17 Kasım 2022’deki içerik “Gülmeye başladığında, iyileşmeye de başlarsın.” sözü bireyi mutlu olmaya davet etmektedir, bireyin gülmesini teşvik eden ifade yine bireyin acı duygusunu bertaraf etmektedir. 15. 841 beğeni ve 51 yorum sayısı mevcuttur. Görselde yer alan kaplan burada bir metafor olarak kullanılmıştır. Türk mitolojisinde kaplan yiğitliğin sembolü olarak bilinmektedir, dolayısıyla burada da kaplan figürü bilinçli bir şekilde kullanılarak cesareti simgelediği düşünülmektedir.



**Görsel 5.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 21 Kasım 2022’deki paylaşımı

21 Kasım 2022’de “Uyumlamanın sembolü 22; Hayatına kabulü, cesareti ve yeni bir başlangıcın ateşini getiriyor. Bugün konuştukların, attığın adımlar, aldığın kararlar hayatını değiştirebilir. Şimdi inan, hisset ve bugünü kendine armağan et. Sevdiğin şeyleri yap, sevdiğin müzikleri dinle, sevdiğin insanlarla konuş ve en çok bir başına kalıp kendini dinle.” sözleri ile paylaşılan videoda “Bugün kalbinden yükselen her ses evrende yankılanıyor. Bugün istediğin ne varsa görünür olmaya başlıyor. Enerjin yükseliyor, adımların bir bir hızlanıyor. Bugün duyulduğunu bilerek iste. Bugün desteklendiğini hissederek adım at. Bugün tüm olmazları ve korkuları yok say. Bugün hayata ve kendine şans ver.” ifadeleri bireyin günlük modunu arttıracak bir müzik eşliğinde (Magical-Christmas Background Music For Videos) aktarılmaktadır. Özellikle “Bugün tüm olmazları ve korkuları yok say” cümlesi bireyin olumsuzlukları gözardı etmesine teşvik etmektedir. İçerikte 21.141 beğeni sayısı ve 295 yorum sayısı mevcuttur. Ayrıca arka planda gece gibi bir görüntü oluşturularak yıldızların akıp gittiği izlenimi aktarılmıştır.



**Görsel 6.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 23 Kasım 2022’deki paylaşımı

23 Kasım 2022’deki gönderide “Unutma, hayattaki en büyük sığınağın sensin. Kalbine iyi bak.” sözünde son cümle koyu renkli olarak vurgulanmıştır, kişinin aslında kendini sevmesini telkin etmektedir, bireyselliği çağrıştıran bu içerik 21.481 beğeni ve 91 yorum almıştır. Ayrıca yine mavi arka planın kullanıldığı görülmektedir.



**Görsel 7.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 28 Kasım 2022’deki paylaşımı

28 Kasım 2022’deki içerikte tek yaprak görseli ile “Umarım bu hafta kasım ayına keyifle veda eder, yeni bir başlangıca cesurca adım atarsın.” ifadesiyle birey cesur olmaya teşvik edilmektedir, bir bakıma bireyin geleceğe umutla bakmasını da ifade etmektedir. 14.567 beğeni ve 179 yorum alan görselde yine mavi renk kullanılmıştır.

29 Kasım 2022’de paylaşılan içerikte “Mutlu Anlar Listesi” ile 15 madde paylaşılmıştır. “Küçük şeyler, büyük mutluluklar” ifadesiyle paylaşılan görselde “Alarmsız uyanmak, kolaylıkla park yeri bulmak, yalnız anlarından keyif almak, seni anlatan bir şarkı dinlemek, trafikte hep yeşil ışığa denk gelmek, kendini bir film karakterinde bulmak, kaybettiğini sandığın bir şeyi bulmak, kuşları izlemek, seslerine kulak vermek, yastık ve örtüyle koltukta uyuyakalmak, hazırlanmış

kahvaltı kokusuna uyanmak, yürürken bir kedinin ayaklarına dolanması, sezgilerini dinlemek ve doğru şeyi yapmak, senin için yapılmış bir yemekten alınan ilk ısırık, hakkında düşündüğün bir arkadaşla rastlamak, hiç görmediğin bir çocukluk fotoğrafını bulmak” bireyi mutlu eden anlar olarak aktarılmıştır. İfadeden de anlaşılacağı üzere mutluluk olarak nitelendirilen durumun aslında küçük şeylerde var olduğu iletilmiştir. 22.125 beğenme ve 99 yorum sayısı mevcuttur.



**Görsel 8.** “Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasının 29 Kasım 2022’deki paylaşımı

**Tablo 1**

“Mutlumesaj” Uygulamasının Instagram Sayfasına Yönelik İçerik Analizi ve Kodları

<b>Kategoriler</b>	<b>Kodlar</b>
Medya içeriği Temalar	Fotoğrafın üzerine yazı, video Bireysellik, hazzı öne çıkaran içerikler, mutluluk, cesaret, akışta kalmak vb.
Arka plan (görsel içerik, müzik vs. var mı?)	Müzik, ağırlıklı olarak mavi renk kullanımı

Çalışma ekseninde medya içeriği, temalar ve arka plan olmak üzere üç kategori belirlenmiştir. Bu kategorilerden medya içeriğinde görseller ağırlıklı olarak fotoğrafın üzerine yazı olarak paylaşılmıştır. İncelenen zaman diliminde sadece 2 video paylaşılmıştır. İkinci kategori ise paylaşılan medyaların temalarını

oluşturmaktadır. Genel olarak medya içeriklerine bakıldığında içeriklerin bireyselliği öne çıkardığı ve bireyin mutlu olmasını sağlayacak ifadeler yer verdiği görülmektedir. Buradaki sözlerden hareketle mutluluk, akışta kalmak, cesaret gibi temaların öne çıktığı görülmektedir. Üçüncü kategori olarak görsellerin arka planında bireyi motive edici tarzda müziklerin paylaşıldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca dikkat çeken başka bir unsur da görseller de genel olarak mavi rengin tercih edilmesidir. Mavi rengin güveni de simgeleyen bir yanı olduğundan dolayı bireylerin algılarını etkileme amacıyla bu rengin kullanıldığını söylemek mümkündür.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Tıp alanından sosyoloji alanına uyarlanan palyatif sözcüğünü Chul Han günümüz toplumunu nitelendirmek için kullanmıştır. Palyatif toplum, temelde duyarsız hale getirilmiş bir toplumu ifade etmektedir, bu durumda da en etkin rolü medya almıştır. Medyanın etkisiyle birey acı olay ve durumlara karşı tepkisiz hale gelmeye başlamıştır. Olumluluk üzerine kurulan düzen yapısı bireyi düşünsel olarak etkilemekte ve zamanla benliğinin yok olmasına sebep olmaktadır. Palyatif toplumda belirli algı biçimleri vardır ve bu biçimlerin dışına çıkılmamaktadır, bu toplumun bize sunduğu yaşam bir döngüden ibarettir. Bu yapının aynı zamanda 'öteki'yi reddettiğini de söyleyebiliriz, bireylerin aynışması durumunun kökeninde benzer deneyim süreçlerini yaşaması vardır. Bireyin gündelik yaşamda çok fazla aktif olması, yoğun bir iletişim ve enformasyon süreci geçirmesi onun daha az düşünmesine neden olmaktadır. Bu bakımdan sosyal medyanın bireylere sunduğu içeriklere bakıldığında birbirinin aynısı olan medya ile bireylerin karşılaştığını görmekteyiz. Baudrillard'ın şu ifadesi de bu durumu desteklemektedir: "*Günümüzde insanlar kendilerini çok sayıda aynı görüntüyü çekmekten alıkoyamamak gibi bir uç duyguya sahiptirler.*" (Baudrillard, 2012, s.28). Sonuç olarak toplumda tek tip bireyin var olması onu insan konumundan uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla bu sistemde öteki dışlanmıştır, çünkü öteki olarak adlandırılan şey tehdit unsuru olarak algılanmaktadır. Mutluluk ve acı kavramları birbirinden keskin çizgilerle ayrılmış ve acının bireyi özgünleştirici yanı yok sayılmıştır. Sistemin bir zorlaması olarak dayatılan mutluluk bireyin başarısı ile eşdeğer görülmektedir. Algofobinin hâkim olduğu bu toplum yapısında sosyal medya ortamları palyatif bir alan olarak değerlendirilebilir. Günümüzde en fazla tercih edilen medya türü olarak sosyal medya bir ağrı kesici işlevi görmektedir, birey beğeni almak adına her şeyi yapabilir hale gelmiştir. Aynı zamanda bireyler gün içerisinde etkinliklerini sosyal medya platformları üzerinden gerçekleştirmektedir. Bu



platformlar bireylerin keyifli vakit geçirmesiyle birlikte rutin bir alışkanlık haline gelmiştir. Bireyin de genel olarak tutum ve davranışlarına bakıldığında haz temelli hareket ettiğini söylemek mümkündür.

Çalışmada ele alınan “mutlumesaj” uygulamasının Instagram sayfası bir aylık süreyle incelenmiştir. İçerik analizinin gerçekleştirildiği çalışmada üç kategori (medya içeriği, temalar, arka plan) oluşturulmuştur. Analiz sonucunda Instagram’da paylaşılan içeriklerin bireylerin haz duygusuna hitap ettiği söylenebilir. Hedonik bir toplum yapısının var olmasına neden olan bu uygulamada incelenen görsellerde ana odak bireyselliklerdir. Bununla birlikte her şeyin yolunda ve düzeninde gittiğini ifade eden medya içeriklerine rastlanılmıştır. Adeta bir olumluluk havası yaratan mecrada bir döngüden ibaret paylaşımlar aktarılmıştır. Palyatif toplumun önemli araçlarından biri olarak Instagram’da acı kavramı reddedilmekte ve gerçeklik kurmaca olarak inşa edilmektedir. Dolayısıyla bu tür platformlar bireyin gerçeklik ile kurduğu zihinsel bağa da zarar vermektedir. Son olarak, bu araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Çalışma neticesinde saptanan durum karşısında gelecekteki çalışmalar bu konuyla ilgili anket ya da derinlemesine görüşme yöntemleri uygulayabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adanır, O. (2016). *Baudrillard*. Say.
- Aydoğan, T. (2019). Sosyal medyanın gücü “tepkisizlik algısı” oluşturma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (6), 184-192.
- Aziz, A. (2020). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*. 13. Basım. Nobel Akademik.
- Balcı, Ş. & Demir, Y. (2018). Sosyal medya kullanımı ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişki: üniversite gençliği üzerine bir inceleme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 71, 339-354.
- Baudrillard, J. (2005). *Simülakrlar ve Simülasyon*. (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı.
- Baudrillard, J. (2012). *Neden Her Şey Hala Yok Olup Gitmedi?*. (O. Adanır, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi.
- Baudrillard, J. (2015). *Sessiz Yığınların Gölgesinde*. (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı.
- Bauman, Z. & Lyon, D (2013). *Liquid Surveillance: A Conversation*. Polity.

- Becan, C. & Eaghanioskou, G. (2019). Gösterişçi tüketim aracı olarak instagramın tüketicilerin satın alma motivasyonuna etkisi. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 3(2), 84-101.
- Biricik, Z. (2022). Yeni iletişim teknolojileri ile değişen çocukluk kültürü: dijital çocukluk. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Dijitalleşme Özel Sayısı*, 108-124.
- Bourdieu, P. (2015). *Ayrım, Beğeni Yargısının Toplumsal Eleştirisi*. Heretik.
- Chou, G. H.T. & Edge N. (2012). They are happier and having better lives than I am': the impact of using facebook on perceptions of others' lives. *Cyberpsychology, Behavior And Social Networking*, 15(2), 117-121.
- Christakis, N. & Fowler, J. (2009). *Sosyal Ağların Şaşırtıcı Gücü ve Yaşamımızı Biçimlendiren Etkisi*. Varlık.
- Chul Han, B. (2020). *Eros' un İstirabı*. (Ş. Öztürk, Çev.). Metis.
- Chul Han, B. (2021). *Yorgunluk Toplumu*. (S. Yalçın, Çev.). Açılım.
- Chul Han, B. (2022). *Palyatif Toplum Günümüzde Acı*. (H. Barışcan, Çev.). Metis.
- Çakır, (2013). Sosyal medya ve gösteri. A. M. Kırık & A. Büyükaslan (Ed.), *Sosyal Medya Araştırmaları I*. içinde (s.11-68). Çizgi.
- Çaycı, B. (2016). Medyada gerçekliğin inşası ve toplumsal denetim. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 25, 84-96.
- Görgülü, E. (2022). Jean Boudrillard'ın simülasyon kuramı bağlamında metaverse ve gerçeklik. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 74 (2022 Temmuz), 727-738.
- Güzel, M. (2015). Gerçeklik ilkesinin yitimi: Baudrillard'ın simülasyon teorisinin temel kavramları. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 65-84.
- Jowett, G. S. & O'Donnell, V. (2012). *Propaganda And Persuasion*. Sage.
- Karapınar, A. (2017). Gerçeklik ve hiper gerçeklik; Baudrillard ve G. Debord anlatılarından hareketle "hakikatin yeniden inşası". *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(53), 513-518.
- Kaya, S. (2017). Guy Debord'un "Gösteri Toplumu" adlı çalışması bağlamında mekân ve modanın tüketim unsuru olarak incelenmesi. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 818-830.

Palyatif Toplumlarda “Acı” ve “Gerçeklik” Algısının Dönüşümü: Sosyal Medya...

- Metin, O. & Karakaya, Ş. (2017). Jean Baudrillard perspektifinden sosyal medya analizi denemesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 109-121.
- Öngen, O. (2017). Sosyal medya kullanıcılarının gerçeklik yanılgısı. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 1 (1), 1-14.
- Özdemir, B. & Yıldırım, G. (2019). Dijitalleşen iletişim ortamlarında kimlik inşası ve benlik sunumu: iletişim fakültesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 3(3), 178-191.
- Öztürk, E. & Şener, G. (2018). Modada nüfuz pazarlaması: Mikro instabloggerların ürün yerleştirme uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 11(1), 382-412.
- Özutku, F., Küçükyılmaz M., Çopur, M., Sığın H., İter, İ. & Arı Yalçın, K. (2014). Sosyal medyanın ABC’si. Alfa.
- Solmaz, E. (2022). Palyatif toplumlarda acı kavramını Byung Chul Han’ın perspektifinden okumak. *Toplumsal Politika Dergisi*, 3(1), 118-128.
- Tambaş, U. (2011). Baudrillard’ı Anlamak. *Özne: Baudrillard Sayısı*, 14. Kitap, Bahar, 23-38.
- Taubert M. , Watts, G., Boland, J. & Radbruch, L. (2014). *Palliative Social Media, Bmj Supportive & Palliative Care*, 4(1), 13-18.
- Tavşancıl, E. & Aslan, E. (2001). *İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri*. Epsilon.
- Teo, L. X., Leng, H. K. & Phua, X. P. (2018). Marketing on Instagram: social influence and image quality on perception of quality and purchase intention. *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*, 20(2), 321-332.
- Türk, M. S. (2014). Medyanın gerçeklik inşası ve gerçeklik algısı. *Siyaset ve Kültür Dergisi*, 5(28), 9-32.
- Van Dijk, J. (2018). *Ağ Toplumu*. (Ö. Sakin, Çev.). Kafka.
- Yengin, D. (2017). *İletişim Çalışmalarında Araştırma Yöntemleri ve Uygulamaları*. Der.

### EXTENDED ABSTRACT

**Goal:** The main purpose of the research is to raise awareness about the concepts of pain and reality in the changing society structure. Based on this purpose, it has been tried to convey how the perception of pain and reality has changed through Byung-Chul Han's palliative society theory in terms of theory and practice. In addition, raising awareness about the content produced on social media is among the aims of the study.

**Method:** In the research, which is a social media study, the Instagram page of the "happymessage" application was examined. The sample of the research consists of the Instagram page of the "happymessage" application dated November 2022. The main purpose in handling this application is that it has not been examined by any study before.

In the study, descriptive analysis method was used and content analysis was carried out for the page of the "happymessage" application on Instagram, one of the social media channels. The research is limited to the content on the Instagram page of the application between 1-30 November 2022.

**Findings:** Within the framework of the study, basically three categories were determined: media content, themes and background. In the time period of the research, it was seen that the shares were generally transferred in writing on the photograph, only 2 videos were shared in the process. The second category is the themes of shared media. When we look at the media contents in general, it is seen that the contents highlight individuality and include expressions that will make the individual happy. Based on the words here, it is seen that themes such as happiness, going with the flow, hope, believing in yourself and courage come to the fore. As the third category, it is noteworthy that in the background of the visuals, music is shared in a way that motivates the individual. In addition, another striking element is that the color blue is generally preferred in the visuals. Since the color blue also symbolizes trust, it is possible to say that this color is used to influence the perceptions of individuals.

**Conclusion and Discussion:** In this study, based on the palliative theory of society, the concepts of pain and reality today are explained and the reality phenomenon built on social media is conveyed. In the research, it is aimed to create an awareness of the concepts of 'pain' and 'reality' in today's individuals and to reveal that social media plays an important role in building a new social structure. In digital life, individuals are consciously or unconsciously affected by the interactions they have established through these networks. Instagram, one of the platforms that individuals use most in daily life, affects individuals more with its visual feature. In this study, the Instagram page of the "happymessage" application was examined through content analysis method. The research, which

was carried out based on the shares on this page, was concluded by creating categories on the images.

In the study in which content analysis was carried out, three categories were created. As a result of the analysis, it can be said that the content shared on Instagram is liked by individuals. The main focus in the visuals examined in this application, which causes the existence of a hedonic society structure, is individuality. However, media contents stating that everything is going well and in order have been encountered. In the media, which almost creates an atmosphere of positivity, posts consisting of a cycle have been conveyed. As one of the important tools of the palliative society, the concept of pain is rejected on Instagram and reality is constructed as fiction. Therefore, such platforms also damage the mental bond that the individual establishes with reality.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67027>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	13.12.2022	Submitted date
Kabul tarihi	17.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Can, M. C. & Kerimgil Çelik, S. (2023). Ayrılıp Birleşme Tekniğinin Empatik Eğilimler ve Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlara Etkisi, *Journal of History School*, 64, 1150-117.

**AYRILIP BİRLEŞME TEKNİĞİNİN EMPATİK EĞİLİMLER VE HAYAT BİLGİSİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARA ETKİSİ<sup>1</sup>****Muhammed Celal CAN<sup>2</sup> & Seda KERİMGİL ÇELİK<sup>3</sup>****Öz**

Araştırmanın amacı, ilkokul 3. sınıf öğrencileriyle işbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden olan ayrılıp birleşme tekniğinin empatik eğilim ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlara etkisinin incelenmesidir. Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu Elazığ ili Kovancılar ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2018-2019 öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören iki farklı şubede bulunan 40 öğrencidir. Veri toplama aracı olarak KA-Sİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği (KASİEEÖ), Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (HBDYTÖ), yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. KASİEEÖ son test bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre istatistik olarak iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Empatik eğilim ölçeği son test puanları deney ve kontrol grubu için etki büyüklüğü orta düzeydedir. HBDYTÖ deney ve kontrol son test Mann Whitney U testleri incelendiğinde iki grup arasında istatistik olarak anlamlılık düzeyinde bir farklılık oluşmamıştır. KASİ-EEÖ kontrol ön-son test puanları istatistik olarak empatik eğilimlerinde düşme yönünde anlamlı fark bulunmuştur. HBDYTÖ deney ön-son test puanları istatistik olarak son test yönünde puanlarında artış olmuştur. Öğrencilerin ayrılıp birleşme tekniğini kullandığı ders sürecindeki gözlemler

<sup>1</sup>Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 22.03.2018 tarih, 06 nolu toplantı sayısı ve 13 nolu karar numarası ile alınmıştır. Bu araştırma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, cmchcc66@gmail.com, Orcid:0009-0005-4099-2694

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, skeringil@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9152-4093

sonucunda etkinlik, iş birliği, iletişim-empati, derse karşı tutum temaları altında olumlu yönde gelişimler meydana gelmiştir. Görüşmeler sonucunda iş birliği içerisinde hareket etmeyi, ders işleniş sürecini ve araştırma yapmayı beğenmişlerdir. Süreçte beğenmedikleri yönler ise öğrencilerden kaynaklı sorunlar ve tekniğin uygulanmasında karşılan sorunlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Ayrılp Birleşme, Empati, Hayat Bilgisi, Tutum, İşbirlikli Öğrenme.

## **The Effect of the Jigsaw Technique on Empathic Tendencies and Attitudes toward Social Sciences Lesson**

### **Abstract**

This study aimed to examine the effect of the jigsaw technique, one of the techniques of cooperative learning methods, on the empathic tendencies and attitudes of 3<sup>rd</sup>-grade primary school students towards the social sciences lesson. In this study, embedded mixed methods design was used. The study group consisted of 40 3<sup>rd</sup>-grade students from two different classes at a primary school in Kovancılar district of Elazığ province in the 2018-2019 academic year. KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents (KASIEEÖ), Attitudes towards Social Sciences Lesson (HBDYTÖ), semi-structured interview, and observation forms were used as data collection tools. No statistically significant differences were found in the post-test between the experimental and control groups according to the KASIEEÖ independent samples t-test results. The effect size of the empathic tendency scale post-test scores for the experimental and control groups was medium. When the HBDYTÖ experimental and control post-test, Mann Whitney U tests, were examined, no significant differences were found between the two groups. A statistically significant difference was found in terms of decreasing empathic tendencies of KASI-EEÖ control pre-post test scores. A statistically significant increase was found in favor of the post-test of HBDYTÖ. As a result of the observations during the lesson in which the jigsaw technique was used, positive developments occurred under the themes of activity, cooperation, communication-empathy, and attitude towards the lesson. As a result of the interviews, the participant students liked to act in cooperation, the teaching process, and doing research. The aspects they did not like in the process were the problems arising from the students and the problems encountered in the application of the technique.

**Keywords:** Jigsaw Technique, Empathy, Social Sciences Lesson, Attitudes, Cooperative Learning

### **GİRİŞ**

Günümüzde farklı beceri, değer ve yetkinliklere sahip, ahlaki ve karakter yönünden de sağlam bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Hayat bilgisi dersi de

geçmişten günümüze kadar öğrencileri gerçek yaşamla karşılaştırıp bulunulan çağın insani özelliklerini kazandıran ve diğer derslere temel olan bir ders olma özelliğine sahiptir (Yar Sevmiş, 2020). Hayat bilgisi dersi, Gestalt psikolojisine dayanarak çocukların hayatlarına uygun olarak kendini ve çevresini anlamlandırmaya çalışan ilkokulun ilk üç sınıfında okutulan disiplinler arası bir derstir (Kabapınar, 2012). Bu ders doğa, toplum ve insanı temel alarak düşünce ve sanatla bağı kurarak disiplinler arası yaklaşımı sayesinde bilgiler arasındaki geçişi ve olgular arasındaki ilişkiyi sağlayarak öğrenmeleri daha kalıcı bir hale getirebilir (Sönmez, 2016). Hayat bilgisi öğretim programına göre belirlenen “birey, toplum ve doğa” temelleriyle birlikte bilgi, beceri ve değerleri kazandırmaya yönelik olarak dersin özel amaçlarının gerçekleştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretim programında, öğretim programı becerileri başlığı altında temel yaşam becerileri belirlenmiştir. Bu temel yaşam becerilerinden bir tanesi de “iş birliği” becerisidir (MEB, 2018). İş birliği “ortak amaçları gerçekleştirme amacıyla birlikte çalışmaktır”. Bu ortak amaçlar öğretimsel amaçlara döndüğünde ise işbirlikli öğrenme karşımıza çıkmaktadır. İşbirlikli öğrenme, öğretimsel amaçlar doğrultusunda bireysellik ve yarışmacı öğrenmenin karşısı olarak kendi ve gruplarının öğrenmelerini yükseltmek için oluşturulan grup etkinliklerine dayalı bir yöntemdir (Johnson vd., 2016). Bir toplumda yaşayabilmek için iş birliği becerisine sahip olmak gerekmektedir. İş birliğiyle kişi kendindeki baskın duyguları bastırır, kendinden çok grubuna yönelir, paylaşmayı öğrenir. Özellikle ilkokul seviyesindeki çocuklar, iş birliğini öğrenmek için yön göstericiye ve destekleyiciye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle de iş birliği becerilerini arttırmak için öğrencileri sosyal deneyim ve etkileşimlere dâhil etmek gerekir (Seefeldt vd., 2015). Eğitimde de tutum, değerleri kazandırmada ve bu iletişimlere sağlamada oldukça etkili olan sınıf içi ve sınıf dışındaki eylemleri destekleyen iş birliğine dayalı öğrenmedir (Borich, 2017). İşbirlikli öğrenmede bireyler karşısındaki kişiye bir şeyler öğretmeye başladığı anda daha derinlemesine bir öğrenme sürecinin içine girmiş olurlar (Santrock, 2018). Öğrencilerin gruplarla çalışması gruptaki kişilerin düşüncelerini paylaşmasını, üreterek keşfederek öğrenmeyi, problem ve çatışmaları çözebilmeyi sağlamaktadır (Slavin, 2015). Güngör ve Özkan (2011); Korucu ve Çakır (2015); Çakır vd. (2020); Kim (2018); Sanaie vd. (2019); Darnis ve Lafont (2015) işbirlikli öğrenme yönteminin öğretim sürecine etkisine ilişkin yaptıkları araştırmalarında da yöntemin sürece olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İşbirlikli öğrenmenin etkililiği “grup amaçlarına, bireysel sorumluluklara, sosyal becerilere ve etkili planlama” özelliklerine bağlıdır (Zarrillo, 2016). İşbirlikli öğrenme tekniklerinden olan Aranson ve arkadaşları tarafından geliştirilen ayrılıp



birleşme tekniğinde de öğrenciler belirlenen amaçlara yönelik olarak planlama yaparak bireysel sorumluluklar olarak becerilerini geliştirerek öğrenmelerini gerçekleştirmiş olurlar. Tekniğin uygulanmasında öğrencilerin küçük ayrışık gruplara bölünür. Konu sayısı grup üyelerinin sayılarına göre alt konulara ayrıldıktan sonra her gruptan birer üyenin katılımıyla bu alt konulardan birini hazırlanmak amacıyla yeni gruplar meydana getirilir. Gruplar konuların kendilerine verilen bölümleri çalışırlar. Sonra bütün gruptaki üyeler ilk başta oluşturulan kendi gruplarına dönerek edindikleri bilgi ve becerileri gruptaki diğer arkadaşlarına aktarırlar. Grup üyelerinin hepsi konuyu öğrendikten sonra değerlendirme yapılır (Demirel, 2017). İşbirlikli öğrenmede sorumluluklar yerine getirilirken grup üyeleri sadece bireysel olarak kendini değil diğer grup üyelerini de dinleyerek, görüşlerini alarak onların da düşüncelerini anlamaya çalışırlar. Bu durumun sonucunda da empatinin gelişimi sağlanmış olur (Yıldız Demirtaş, 2015). Empati, karşıdaki bireyin iç dünyasını kişinin kendi kimliği ve bütünlüğüne olumsuz etki etmeden kendi iç dünyasından algılayarak karşısındaki kişinin bakış açısını anlayabilmesidir. “Empatik tepki gösterebilme, eğitimle gerçekleştirilebilen bir yetenektir” (Tezcan, 2018). Empatiyi geliştirmenin yollarından biri de öncelikle kişilerin kendilerinden başlayarak iletişim becerilerini geliştirmesidir (Rutsch, 2019). Etkili iletişimin de olmazsa olmaz unsurlarından biri de nitelikli empati kurabilmedir (Güven, 2016). Geleneksel olarak adlandırılan yöntem ve yaklaşımların uygulandığı sınıflarda öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerinde ve düşüncelerini paylaşmada çok az fırsatları olurken işbirlikli öğrenmede doğal bir sürecin oluşumu olarak öğrenciler bu konuda sorun yaşamamaktadır. İşbirlikli öğrenme birlikte yaşama farkındalığı, düşünceleri tartışma, problemlere çözüm bulma ve empati kurmayı sağlamaktadır (Bayrakçeken vd., 2015). Yılmaz Bingöl ve Uysal’ın (2015) ilkökul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı empati geliştirme etkinliğinin öğrenciler üzerinde olumlu etki ederek verilen eğitimle empati düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşırlarken Sadıkoğlu vd. (2022) öğretmenlerden işbirlikli öğrenmenin öğretim sürecinde uygulanana birliğine ilişkin görüşleri alındığında öğretim sürecine olumlu katkısının olduğu ve sosyal becerileri geliştirdiği ve buna paralel olarak da empati becerilerini geliştirebileceğine dair görüşlerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kartal ve Özbek (2017); Aktaş (2013); Memduhoğlu vd. (2014); Kozcu Çakır vd. (2013); Kyndt vd. (2013) ise işbirlikli öğrenmenin derse karşı tutumlarda olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Orakcı (2021) Türkiye’de ayrılıp birleşme tekniğini konu alan araştırmaları incelemesi sonucunda ilkökul 2. Kademe çalışmaları daha çok olduğu ve diğer kademelerde de araştırılmasına ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazından hareketle bu araştırmada da ilkökul 3. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin

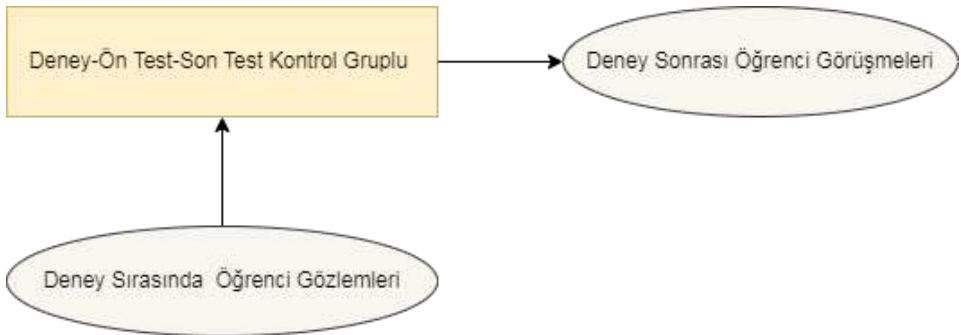
tekniklerinden olan ayrılıp birleşme tekniğinin empatik eğilim ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlara etkisinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğrencilere uygulanan ayrılıp birleşme tekniğinin empatik eğilimlere etkisi var mıdır?
2. Öğrencilere uygulanan ayrılıp birleşme tekniğinin öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?
3. Hayat bilgisi dersinde ayrılıp birleşme tekniğinin uygulama sürecine ilişkin öğretmen gözlem ve öğrenci görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmada, ilkökul 3. Sınıf öğrencileri üzerinde uygulanan ayrılıp birleşme tekniğinin empatik eğilimler ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlara etkisini incelemek amacıyla karma yöntem desenlerinden biri olan iç içe karma desen kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel yaklaşımın çalışmalarda birlikte kullanılmasıdır. Çok aşamalı karma yöntem desenleri çalışmalarda nitel ve nicel yaklaşımların tamamen süreci içerisinde veya aşamalarda geçişlerde harmanlanarak karma biçime gelmesidir (Teddlie ve Tashakkori, 2015). Çok aşamalı karma desenlerden olan iç içe karma desende deneysel nicel bir çalışma aşamasına araştırmayı genişletmek ve açmak için nitel bir aşama eklenebilir. Bu biçimdeki çalışmalara da iç içe deney biçimi denir. (Creswell ve Plano Clark, 2020). Bu araştırma da deneysel nicel çalışmaya nitel veriler eklenerek iç içe karma desenin deney biçimi kullanılmıştır. Araştırmanın akışı Şekil 1.'de verilmiştir.



**Şekil 1.** İç içe desen akış şeması Not: Creswell ve Plano Clark'dan (2020) uyarlanmıştır.

Araştırmada yer alan nitel veriler deneysel süreç içerisinde ve deneysel sürecin sonunda eklenmiştir. Deneysel süreç başlamadan önce hangi sınıflarda uygulanacağına öğrenci başarı durumlarına göre karar verilmiştir. Öğrenci başarı durumları benzer olan iki sınıf belirlenerek deney ve kontrol grubuna Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (HBDYTÖ) ve KA-Sİ Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEÖ) çocuk formu ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın deneysel süreci yarı deneysel desen olarak aşamaları Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**

Deneysel Desen Modeli

Grup	Ön test	İşlem	Son test
Deney (Dny)	HBDYTÖ	Tekniğin uygulanması	HBDYTÖ
	KA-Sİ EEÖ Çocuk		KA-Sİ EEÖ Çocuk
Kontrol (Knt)	HBDYTÖ	MEB Müfredatına Dayalı Uygulanma	HBDYTÖ
	KA-Sİ EEÖ Çocuk		KA-Sİ EEÖ Çocuk

Not: Büyüköztürk vd.’den (2011) uyarlanmıştır.

Tablo 1’e göre oluşturulan deneysel desen modeline göre deney ve kontrol grubunun 5 hafta süren uygulama süreçleri her hafta toplam 3 ders saati olarak araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamalar süresince (5 hafta) her hafta ayrı ayrı olmak üzere deney grubu gözlemlenmiş ve deney sonrası görüşmeler yapılmıştır. Bu toplanan nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilerek birlikte yorumlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Elazığ ili Kovancılar ilçesinde bulunan bir ilkokulda 2018-2019 öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören iki farklı şubede bulunan 40 öğrencidir. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi’nde, 22.03.2018 tarih, 06 nolu toplantı sayısı ve 13 nolu karar numarası ile alınmıştır. Elazığ İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alınarak uygulamalara başlanmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.**

Öğrencilerin Cinsiyetleri

	Cinsiyet	f	%
Deney	Kız	10	50.0
	Erkek	10	50.0
Kontrol	Kız	7	35.0
	Erkek	13	65.0

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları eşittir. Kontrol grubunda ise 13 erkek öğrenci, 7 kız öğrenci bulunmaktadır. Her iki grupta da toplam 20’şer öğrenci bulunmaktadır. Deney ve kontrol grubuna, HBDYTÖ ve KA-Sİ EEÖ Çocuk Formu ön test olarak uygulanmıştır. Buna ait veriler Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.**  
HBDYTÖ ve KA-Sİ EEÖ Ön Test Sonuçları

HBDYTÖ	Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p		
Ön test	Deney	20	18.30	366.00	156.00	.230		
	Kontrol	20	22.70	454.00				
KA-Sİ EEÖ	Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	
	Ön test	Deney	20	39.25	5.39859	38	.877	.386
		Kontrol	20	40.95	6.78602			

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020). Sıra Ort. =Sıra ortalamaları Sıra Top. = Sıra toplamları

Tablo 3’de deney ve kontrol grubu için ön test HBDYTÖ Mann Whitney U (MWU) testi sonuçları incelendiğinde  $U = 156,00$  ve  $p = .230$  ( $p > .05$ ) gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. KA-Sİ EEÖ öntest bağımsız örneklem t- testi sonuçları incelendiğinde  $t = .877$  ve  $p = .386$  ( $p > .05$ ) grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı ve grupların birbirine benzer olduğu sonucuna ulaşılabılır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin empatik eğilimleri Kaya ve Siyez (2010) “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği” kullanılarak belirlenmiştir. Çocuk formu 4’lü likert tipinde 13 maddeden oluşan olumsuz maddelerin yer almadığı en düşük 13, en yüksek 42 puanın alınabildiği bir form şeklindedir. Ölçek duygusal ve bilişsel olmak üzere 2 alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .84’dür. Araştırmada öğrencilerin hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını ölçmek için Öztürk ve Coşkun’a (2015) ait “Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” belirlenmiştir. Ölçek 3’lü likert biçiminde 15 maddeden oluşan en düşük 15, en yüksek 45 puanın alınabildiği bir form şeklindedir. Ölçek hayat bilgisi dersine yönelik olumlu ve olumsuz tutumlar isimli 2 alt boyuta sahiptir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .747’dir.

Araştırmada nitel verilere ulaşmak için gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Gözlem formu araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış olarak 6 açık uçlu sorudan oluşturulmuştur. Gözlemler her öğrenci için ayrı ayrı doldurulacak şekilde hazırlanmıştır. Gözlem formları uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur.

Görüşme formu deney grubuna öğretim süreciyle ilgili iki soru biçiminde “beğendikleri ve beğenmedikleri yönleri” tespit etmek amacıyla yarı yapılandırılmış olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Öğrencilere deneysel sürecin sonunda uygulanmak üzere hazırlanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmayı gerçekleştirmeden önce öğrencilerin velilerine bilgilendirilmiş gönüllü olur formu gönderilerek öğrencilerin araştırmaya katılması için gerekli izinler alınmıştır. Ölçekleri uygulamadan önce ölçeklerin sahiplerinden e-posta yoluyla gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere araştırma öncesi bilgilendirmeler yapılarak ölçek maddelerinin nasıl doldurulacağı anlatılmış ve ne amaçla yapıldığı bilgisi verilmiştir. Araştırmadaki ölçeklerin maddelerinin anlaşılması açısından araştırmacı tarafından maddeler tek tek okunarak her maddenin işaretlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ölçeklerin uygulanma süresi ortalama bir saat sürmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin uygulamaları yapılabilmesi için alt gruplara ayrılmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin verilen konuları okul dışı öğrenme ortamlarında da hazırlanabilmeleri için yeterli süreler tanınmıştır. Öğrencilere her çalışma konusu için önceden hazırlanan çalışma kağıtları sunulmuş ve hazırlanmaları istenmiştir. Yapılan hazırlıklar sonucunda ayrılıp birleşme tekniği uygulanmıştır. 5 hafta süresince “meslekler”, “bir zamanlar onlar da çocuktu”, “komşularımız”, “ben de yardım edebilirim”, “teknolojik ürünler” adlı konular üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Kontrol grubunda ise 5 haftalık süreçte MEB müfredatına dayalı olarak dersler işlenerek farklı bir uygulama yapılmamıştır. 5 hafta süresince deney grubu öğrencileri gözlemlenerek gözlem formları doldurulmuştur. Deneysel sürecin bitiminden sonra deney grubu öğrencileri bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşme ve gözlemlerde deney grubunda yer alan öğrencilerin isimleri yerine kod ve rakamlar kullanılarak analizleri yapılarak bulgularda gösterilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 5 haftalık sürecin sonunda ölçekler son test olarak tekrardan uygulanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde normal dağılımları incelemek amacıyla Shapiro-Wilks testi yapılmıştır.

Shapiro-Wilks testi 50’den küçük olan örneklem için normallik testidir. Analiz sonucunda “puan dağılımları p anlamlılık değerlerinde .05’den büyük çıkması verinin normal bir dağılımdan sapma göstermediği ve normallik varsayımını karşılamış olduğu yönünde yorumlanır” (Büyüköztürk, 2020). Bu araştırmada da örneklemin küçüklüğüne bağlı olarak normallik varsayımları shapiro-wilks

testine göre belirlenmiştir. Tablo 4’de deney ve kontrol grubu HBDYTÖ ve KA-Sİ EEÖ ölçekleri ön test son test normallik dağılımları verilmiştir.

**Tablo 4.**

HBDYTÖ- KA-Sİ EEÖ Puanlarının Normallik Dağılım Sonuçları

Ölçek-Grup	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
HBDYTÖ-Kontrol Ön	.795	20	.001
KA-Sİ EEÖ-Kontrol Ön	.973	20	.822
HBDYTÖ-Kontrol Son	.897	20	.037
KA-Sİ EEÖ- Kontrol Son	.949	20	.346
HBDYTÖ-Deney Ön	.925	20	.125
KA-Sİ EEÖ- Deney Ön	.973	20	.820
HBDYTÖ- Deney Son	.942	20	.267
KA-Sİ EEÖ- Deney Son	.958	20	.508

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020).

Tablo 4’e göre HBDYTÖ kontrol ön .001 ve kontrol son .037 ( $p < .005$ ) olarak bulunmuştur. Her iki grupta normal dağılım göstermemektedir. Bu nedenle bu gruplara parametrik olmayan testler uygulanmıştır. KA-Sİ EEÖ-Kontrol Ön .822, son .346 ve deney ön .820 ve son .508 ( $p > .005$ ). HBDYTÖ deney ön .125 ve deney son .267 ( $p > .005$ ) bulunarak ölçeklerden elde edilen puanlar verilerin normal dağılım gösterdiğine işaret etmektedir. Bu nedenle de bu gruplara parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmada etki büyüklüğü bağımsız örneklem t testi ve ilişkili örneklem t -Testi formülleri kullanılarak eta kare ile hesaplanarak referans değer aralıkları Cohen’e (1988) göre “.01= küçük etki, .06= orta düzey, .14 büyük” etki düzeyini göstermektedir (Pallant, 2017, s. 269-274). Mann Whitney U (MWU) ve Wilcoxon İşaretli Sıralar (WİS) testi formülleri kullanılarak hesaplanan etki büyüklüğü aralıkları Cohen’e (1988) göre “.1=küçük, .3=orta ve .5=büyük” etki düzeyini göstermektedir (Pallant, 2017, s. 255). Araştırmada yer alan gözlem ve görüşmeler nitel veri analizlerinden olan içerik analizi ile incelenmiştir.

İçerik analizinde öncelikle veriler kodlanır ardından kodlara göre temalandırmalar yapılır. Veriler okuyucuya yönelik olarak açıklanır ve sunulur. Son aşamada da bulgu ve yorumlamaları yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da bu sıra takip edilmiştir.

## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu kısımda ayrılıp birleşme tekniğinin ilkökul 3. Sınıf öğrencileri üzerinde empatik eğilim ve hayat bilgisi dersine karşı tutumlarına etkisini incelemek amacıyla nicel ve nitel bulgular ayrı olarak analiz edildikten sonra veriler bütünleştirilerek yorumlanmıştır. Tablo 5’de deney-kontrol KA-Sİ EEÖ-HBDYTÖ ön-son test ilişkili örneklem t testi ve HBDYTÖ WİS testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 5.**

KA-Sİ EEÖ-HBDYTÖ Ön- son Test İlişkili Örneklem t ve WİS Testi Sonuçlar

Ölçek	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
KA-Sİ EEÖ	Deney Ön test	20	40.95	6.78602	19	.574	.572	.017
	Deney Son test	20	40.30	7.01202				
	Kontrol Ön test	20	39.250	5.39859	19	2.507	.021	.248
	Kontrol Son test	20	36.050	7.78984				
Ölçek	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p	$\eta^2$
HBDYTÖ	Deney Ön test	20	40.600	3.36233	19	-2.201	.04	.203
	Deney Son test	20	42.0500	1.79106				
Ölçek	Kontrol Grubu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p	E. B.	
HBDYTÖ	Negatif Sıra	12	12.33	148	-1.612	.107	.25	
	Pozitif Sıra	8	7.75	62				

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020). Sıra Ort. =Sıra ortalamaları Sıra Top.= Sıra toplamları E. B.=Etki büyüklüğü

Tablo 5’e göre KASİ-EEÖ deney ön-son test puanları incelendiğinde iki grup arasında [t (19)=.572, p>.05] istatistiki olarak empatik eğilimlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak kontrol grubu incelendiğinde ön-son test puanları arasında istatistiki olarak [t (19)=.021, p<.05] anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırmada ulaşılan eta kare değeri de .248 bulunarak büyük bir etki büyüklüğüne sahiptir. Kontrol grubu ön- son test puan ortalamaları incelendiğinde öğrencilerin empatik eğilimlerinde son test puan ortalamalarında düşme meydana gelerek olumsuz yönde bir değişim meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. HBDYTÖ deney grubu ön-son test puanlarına göre istatistiki olarak [t (19) =.04, p<.05] anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Eta kare değeri incelendiğinde ise .203 değeri ile büyük etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. HBDYTÖ deney grubu ön-son test puan ortalamaları incelendiğinde son test

puanları yönünde hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarda artış meydana gelmiştir. Ayrılıp birleşme tekniğinin kullanıldığı deney grubunun empatik eğilimlerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Fakat kontrol grubunda geçirilen süreç sonunda empatik eğilimlerinde ortalama puanları düşme eğilimde bir yön göstermiştir. Deney grubunun hayat bilgisi dersine yönelik yönelimlerinde de ayrılıp birleşme tekniği uygulanan grup üzerinde pozitif yönlü büyük bir etki büyüklüğü ile hayat bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının artma yönünde olumlu bir değişim meydana getirdiği sonucuna ulaşılmıştır. HBDYTÖ kontrol grubunun ön-son test WİS testi sonuçlarına göre kontrol grubu HBDYTÖ ön-son test puanları WİS testi sonuçlarına göre istatistiki olarak [ $z=1.612, p>.05$ ] anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Buna göre kontrol gurubunda uygulanan süreç öğrencilerin hayat bilgisi dersine karşı tutumlarında bir değişiklik meydana getirmemiştir. HBDYTÖ ve KASİEEÖ deney-kontrol son test puanları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

Deney- Kontrol KASİEEÖ- HBDYTÖ Son Test Sonuçları

Ölçek	Gruplar	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p	$\eta^2$
KA-Sİ EEÖ	Dny Son Test	20	40.30	7.01202	38	1.813	.078	.079
	Knt Son Test	20	36.05	7.78984				
Ölçek	Gruplar-MWU	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p	E.B	
HBD YTÖ	Dny Son test	20	22.40	448.00	162	.301	.163	
	Knt Son test	20	18.60	372.00				

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020).

KASİEEÖ son test bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre istatistik olarak deney ve kontrol grupları arasında [ $t(38) = 1.813, p>.05$ ] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. HBDYTÖ deney ve kontrol son test Mann Whitney U testleri incelendiğinde iki grup arasında istatistiki olarak [ $U=162, p>.05$ ] anlamlılık düzeyinde bir farklılık oluşmamıştır. Buna göre her iki grupta son test puanlarına göre empatik eğilim ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarında benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın bu kısmında ulaşılan nitel bulgulara yer verilmektedir. Nitel bulgular gözlem ve görüşme bulguları olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Öncelikle 5 haftalık uygulama sürecinde ayrılıp birleşme tekniğinin kullanıldığı deney grubundan elde edilen gözlem formlarına dayalı olarak oluşturulan gözleme dayalı nitel bulgulara yer verilmiştir. Gözlem formlarının içerik analizi



sonucunda “etkinlik, iş birliği, iletişim-empati ve derse karşı tutum” adlı dört tane tema oluşturulmuştur. Her öğrenci için gözlemler ayrı ayrı incelenmiştir.

MS1: öğrenci etkinlik temasına göre sürece ilk dahil olduğu hafta utangaç ve isteksiz gözlemlenirken ikinci haftada bunu aşarak aktif ve istekli etkinliklere katılım göstermiştir. Ancak 3. ve 5. haftalarda etkinlik teması başlığında yine pasif, eksik ve isteksiz olduğu gözlenmiştir. 4. haftada da tekrardan aktif ve uyumlu olmuştur. Etkinlik temasında MS1 haftalar içerisinde sürece adapte olamadığı ve haftalara göre etkinlik katılımları değişiklik göstermiştir. Öğrencinin iş birliği temasında haftalar içerisinde 3. hafta haricinde bir sorun yaşamadığı ve görev paylaşımı yapabildiği gözlemlenmiştir. İletişim ve empati temasında ise iletişimde sorunlar yaşadığı gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumları incelendiğinde haftalar içerisinde değişmeyen bir yapı sergilemiştir. MS1derse karşı tutumlarında 2. Hafta dışında olumsuz ve isteksiz olarak sürece dahil olmuştur.

MS2: Etkinlik temasında 5 hafta sürecinde 4. hafta dışında aktif, istekli ve etkin bir biçimde katılım gerçekleştirebilmiştir. İş birliği temasında 4. Hafta dışında görev paylaşımı yaparak etkili bir biçimde süreci takip etmiştir. İletişim empati temasında 1, 2,3. haftalarda iletişim sorunu yaşamamıştır. Arkadaşlarıyla başarılı bir şekilde süreci takip etmiştir. Ancak 4. haftada iletişim sorunları yaşadığı ve arkadaşlarıyla anlaşamadığı gözlemlenmiştir. 5. haftada ise sunumlarda kısık ses tonunu kullandığı ve iletişime açık olmayan bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarda ise iletişim-empati teması gibi ilk 3 haftada sorun yaşanmazken son iki hafta isteksiz ve sıkılgan davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Öğrencinin son iki hafta derse hazırlıksız geldiği gözlemlenmiştir. Bu durumda diğer öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilemiştir.

MS3: Etkinlik temasında 5 hafta süresince aktif, liderlik özellikleri gösteren, özgüvenli ve istekli bir şekilde yapılan uygulamaları katıldığı gözlemlenmiştir. İş birliği temasında da öğrenci haftalar içerisinde değişim göstermeyerek süreçte paylaşımcı, yardımcı ve uyumlu bir süreç geçirmiştir. İletişim- empati temasında ise diğer temalarda olduğu gibi etkili ve açık ve anlaşılır iletişim yolları kullanarak süreçte arkadaşlarıyla olumlu bir uygulama süreci geçirmiştir. Derse karşı tutum temasında dersin başından sonuna kadar 5 hafta boyunca istekli, heyecanlı ve mutlu ve olumlu davranışlar sergileyerek derslere katılmıştır. Öğrencinin 5 haftalık gözleminde haftalar içerisinde değişim gözlemlenmemiştir. Bütün tema başlıklarında da olumlu yönde davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir.

MS4: etkinlik temasında 2 ve 4. haftalarda eksik ve pasif katılım gösterirken diğer haftalarda aktif ve istekli bir biçimde sürece dahil olmuştur. İş birliği temasında

etkinlik temasında olduğu gibi aynı haftalarda kısıtlı ve görev paylaşımında sıkıntılı bir dönem geçirmiştir. 1, 3 ve 5. haftalarda ise uyumlu, etkin ve paylaşımcı davrandığı gözlemlenmiştir. İletişim- empati temasında öğrenci genel anlamda haftalar içerisinde iletişimini düşürmemiştir. Ancak 2. haftada sadece arkadaşlarını dinlemediği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumları temasında 1,3 ve 5. haftalarda derse karşı olumlu, istekli ve heyecanlı bir tutum sergilemiştir. Öğrenci 2. ve 4. haftalarda hazırlıklarını gereken kadar yapmadığı ve eksiklerinin olduğu gözlemlenmiştir. Etkinliklere katıldığı, kendi sunumunu etkileşimli bir biçimde gerçekleştirdiği ancak arkadaşlarının sunumlarını dinlemediği de gözlemlenmiştir.

MS5: etkinlikler temasında öğrencinin 5 haftalık süreçte aktif, istekli, girişken ve çaba gösteren ve liderlik özelliğine sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci haftalar içerisinde değişim göstermeyerek iş birliği temasında da görev paylaşımı yapabilen, etkin ve yardımsever davranışlar göstermiştir. İletişim -empati temasında ise öğrenci süreç boyunca açık, anlaşılır ve etkili bir iletişim sürdürmüştür. Derse karşı tutumlarında ise istekli, heyecanlı, olumlu ve mutlu bir süreç geçirmiştir. MS5 adlı öğrenci, haftalar içerisinde bütün temalarda da görüldüğü gibi grubuna liderlik yapabilen, olumlu katkılar sağlayan, iş birliği sağlayabilen, arkadaşlarını yönlendirebilen bir öğrencidir.

MS6: etkinlikler temasında son hafta dışında öğrenci aktif, girişken çaba gösteren davranışlar sergilemiştir. İş birliği temasında görev paylaşımı ve uyumda bir sorunla karşılaşmamıştır. Arkadaşlarına yardımcı ve etkin bir katılım sergilemiştir. İletişim temasında ise uygulama süresince arkadaşlarıyla iletişimde sorun yaşamamıştır. Sadece son haftada kısık bir ses tonu ile etkisiz bir ders süreci geçirdiği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumda son hafta da yine isteksiz ancak diğer haftalarda ise istekli, olumlu ve mutlu olduğu gözlemlenmiştir.

MS7: etkinlikler temasında 4. haftada pasif ve isteksizdir. Diğer haftalarda ise aktif, girişken ve istekli bir şekilde süreç devam ettiği gözlemlenmiştir. İş birliği temasında arkadaşlarıyla görev paylaşımı yapabilen ve yardımcı olan etkin bir süreç yürütmüştür. 4. haftada iş birliği ve iletişim empati temalarında sorunu olduğu gözlemlenmiştir. İletişim- empati temasında bu hafta dışında etkili iletişim kurabildiği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutum temasında ise öğrenci ortak sorun yaşanan 4. hafta dışında derslere karşı olumlu ve istekli davranışlar sergilemiştir. 4. Haftada öğrenci hazırlıksız geldiği için sunum ve iletişimde sorunlar yaşamış ve grup üyelerini olumsuz etkilediği gözlemlenmiştir.

MS8: etkinlikler temasında 1 ve 4. haftalar dışında sınırlı katılımlar, pasif ve isteksiz olduğu gözlemlenmiştir. İş birliği temasında 3 ve 5. Haftalar dışında görev paylaşımlarında etkin rol alırken. Bu haftalarda gerektiğinde

yardımlaşmaya gitmiştir. İletişim-empati temasında ise genel anlamda bütün haftalarda iletişime açık olmayan davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlar temasında da 1. ve 4. haftalar dışında sınırlı ve stresli ya da üzgün olduğu gözlemlenmiştir. MS8 genel olarak incelendiğinde pasif katılım göstermiştir. Konularına hazırlıksız geldiği için süreç uzman gruplarla desteklenmiştir. Bu durum bazı haftalarda grubunda sorunlar oluşturduğu gözlemlenmiştir.

MS9: etkinlikler temasında uygulama süresince öğrenci de haftalar içerisinde değişim gözlemlenmemiştir. Öğrenci sürece aktif, girişken, yönlendirici ve özgüvenli bir şekilde katılmıştır. İş birliği temasında ise görev paylaşımı içerisinde teşvik edici ve uyumlu davranışlar sergilediği gözlemlenmiştir. İletişim temasında ise etkili bir iletişim sağlayabildiği süreç boyunca davranışlarında gözlemlenmiştir. Derse karşı katılım temasında ise derse karşı olumlu, heyecanlı ve istekli bir tutum sergilediği gözlemlenmiştir. Öğrenci süreç boyunca derslere istekli bir biçimde katılarak grubuna da gerektiğinde anlamayan arkadaşlarına anlatımda yardımcı olduğu da gözlemlenmiştir. Grubuna da liderlik ettiği gözlemlenmiştir.

MS10: etkinlikler temasında ilk ve son haftada pasif ve yetersiz olduğu gözlemlenirken diğer haftalarda istekli, çabalayan ve üretken bir süreç takip etmiştir. İş birliği temasında ise ilk ve son haftalar sınırlı iş birliği sergilerken diğer haftalarda görev paylaşımı ve uyumda sorun yaşamamıştır. İletişim ve empati temasında ilk ve son haftalar sunumlarında ve iletişimde ses tonunun düştüğü ve iletişimden uzaklaştığı gözlemlenirken diğer haftalarda açık ve anlaşılır bir iletişim kurabildiği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarında da diğer temalarda olduğu gibi ilk ve son haftada çekingen davranırken diğer haftalarda olumlu ve girişken olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenci ilk ve son haftalarda kendi sunumlarında pasif davranarak arkadaşlarıyla görev paylaşımında da sınırlı davrandığı gözlemlenmiştir.

MS11: etkinlikler temasında ilk hafta pasif ve çok heyecanlı olduğu gözlemlenirken 2, 3 ve 4. haftalarda istekli üretken ve çabalayan bir katılım sergilenmiştir. İş birliği temasında da ilk ve son haftada sınırlı bir iş birliği sürecine devam ederken diğer haftalarda uyumlu ve görev paylaşımı sağladığı gözlemlenmiştir. İletişim-empati temasında ilk ve son haftalar kısık bir ses tonu ve arkadaşlarını dinlemede yetersizlik gözlemlenirken diğer haftalarda olumlu ve açık bir iletişim sağlayabilmiştir. Derse karşı tutum temasında da ilk haftasında çok heyecanlı olduğu gözlemlenmiştir. 2 ve 4. haftalarda girişken, heyecanlı ve mutlu olduğu gözlemlenmiştir. 3. haftada ise olumlu ve utangaç olduğu son haftada isteksiz olduğu gözlemlenmiştir.

MS12: etkinlik temasında öğrenci aktif ve etkilidir. İşbirliği temasında görev paylaşımı yapabilmış, yardımcı ve uyumlu davranışlar sergilemiştir. İletişim-empati temasında olumlu ve açık iletişim kurabilmiştir. 4. Hafta öğrenci rahatsızlığından dolayı katılamazken son haftada hastalığından ötürü etkinlik temasında pasif, iş birliğinde sınırlı, iletişimde etkisiz ve derse karşı tutumunda da hasta ve yorgun gözlemlenmiştir.

MS13: etkinlik temasında öğrenci 2. hafta normal seyrederken diğer haftalarda pasif olarak katılım sergilemiştir. İş birliği temasında 2. Hafta dışında görev paylaşımı yapmadığı ve sınırlı iş birliğine gittiği gözlemlenmiştir. İletişim-empati temasında iletişimde yetersizlik gözlemlenmiştir. Derse karşı tutum temasında isteksiz ve ders boyunca sessizdir.

MS14: etkinlik temasında öğrenci uygulama süreci boyunca aktif, istekli, lider ve çaba gösteren davranışlar sergilemiştir. İş birliği temasında ise uyumlu, görev paylaşımına açık ve yardımcı davranışlar sergilemiştir. İletişim-empati temasında ise süreç boyunca etkili, açık ve anlaşılır bir iletişim sağlayabilmiştir. Derse karşı tutumda olumlu, istekli bir tutum sergilemiştir. Öğrenci süreç boyunca derslere istekli bir biçimde katılarak grubuna da gerektiğinde anlamayan arkadaşlarına anlatımda yardımcı olduğu da gözlemlenmiştir.

MS15: etkinlik temasında öğrenci 5 haftalık uygulama süreci boyunca aktif, girişken ve liderlik davranışları göstermiştir. İş birliği temasında ise süreç boyunca uyumlu, görev paylaşımını gerçekleştirebilen ve yardımcı davranışlar sergilemiştir. İletişim-empati temasında açık ve anlaşılır iletişim sağlayabildiği süreç boyunca gözlemlenmiştir. Derse karşı tutum temasında da olumlu ve istekli heyecanlı bir tutum göstermiştir. Öğrenci süreç boyunca aktif, işbirlikli ve iletişimi kuvvetli kuvvetli kullanabilen bir öğrencidir.

MS16: etkinlik temasında 1 ve 3. Haftalarda pasif katılım gerçekleştirirken diğer haftalarda aktif katılım sağlamıştır. İş birliği temasında aynı haftalarda iş birliği sağlayamadığı gözlemlenmiştir. İletişim-empati temasında da bu haftalar dışında olumlu, açık anlaşılır bir iletişim kurabilmiştir. Derse karşı tutumlarda da 1 ve 3. haftada isteksiz ve çekingen davranışlar gözlemlenmiştir. Diğer haftalarda ise olumlu ve istekli tutumlar sergilediği gözlemlenmiştir.

MS17: etkinlik temasında öğrenci 5 hafta süresince aktif ve girişken davranışlar sergilemiştir. İş birliği temasında da haftalar boyunca görev paylaşımı yapabilen uyumlu davranışlar göstermiştir. İletişim-empati temasında ise etkili açık ve anlaşılır bir iletişime sahip olduğu gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarında da diğer temalarda olduğu haftalar boyunca olumlu ve istekliliğinde değişik gözlemlenmemiştir. Sadece 4. Haftada utangaç davranışlar sergilediği olmuştur.

MS18: etkinlik temasında öğrenci uygulama süresince aktif, istekli, lider ve girişken davranışlar göstermiştir. İş birliği temasında uyumlu, görev paylaşımına açık ve yardımcı davranışlar sergilemiştir. İletişim-empati temasında ise süreç boyunca etkili ve açık bir iletişim kullanabildiği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarında olumlu ve istekli tutumlar sergilemiştir.

MS19: etkinlik temasında 2. ve 3. haftada pasif ve eksik hazırlanmalar gözlemlenmiştir. Bu haftalar dışında aktif, istekli ve üretken olduğu gözlemlenmiştir. İş birliği temasında bu haftalarda yine iş birliği yok fakat diğer haftalarda görev paylaşımı yapabildiği gözlemlenmiştir. İletişim-empati temasında 2. ve 3. Haftada yetersiz iletişim ve kendini geriye çekme gözlemlenirken diğer haftalarda etkili bir iletişim sağlayabildiği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarda da bu haftalarda isteksiz tutumlar sergilenirken diğer haftalarda olumlu ve istekli davranışlar gösterebilmiştir.

MS20: etkinlik temasında 5 boyunca aktif, istekli, özgüvenli ve lider davranışlar gözlemlenmiştir. İş birliği temasında görev paylaşımı ve uyum sorunu yaşanmamıştır. İletişim ve empati temasında etkili ve açık bir iletişim kurabildiği gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarında ise olumlu ve istekli bir tutum sergilemiştir. 5 hafta boyunca etkinliklerde gayet istekli ve hazır geldiği gözlemlenmiştir. Diğer arkadaşlarını da yönlendirebildiği gözlemlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer nitel bulgusu ise görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmanın bu kısmında deney grubunda uygulanan süreç sonunda öğrencilerle görüşme yapılmış ve bu görüşmeler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ayrılıp birleşme tekniğinin uygulandığı deney grubu hayat bilgisi dersinde öğrencilere hayat bilgisi dersinde uygulanan süreçle ilgili beğenilen ve beğenilmeyen yönler sorulmuştur. Öğrencilerin ayrılıp birleşme tekniğinin uygulandığı hayat bilgisi dersine ilişkin beğendikleri yönler Tablo 7 'de verilmiştir. Beğenilen yönlerle ilgili öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda dersi üç bölümde ele aldıkları görülmektedir. Öğrencilerin cevaplarına göre önce kodlar oluşturulmuş ve bu kodlara göre de "iş birliği, ders işleniş süreci ve araştırma" isimli 3 tema belirlenmiştir. Hayat bilgisi dersinde beğenilen yönlerle ilişkin ilk tema iş birliği temasıdır. Bu temada "yardımlaşma, grup ve grup başkanlığı" isimli 3 kod oluşturulmuştur.

Tablo 7' ye göre öğrencilerin iş birliği temasında en çok birlikte grup halinde çalışma kodunda görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri incelendiğinde MS1: "...uzman gruplarda bir araya gelip çalışmalar yapmayı ve birbirimizin eksiklerini gidermeyi" beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ders işleniş süreci temasında ise "işlenen konular, dinleme, soru sorma ve anlatım" olmak üzere 4 kod belirlenmiştir. Bu kodlar içerisinde en çok ifade edilen "anlatım"

kodudur. MS17: “arkadaşlarımın konular anlatmasını...” beğenim şeklinde görüş bildirdiği görülmektedir. Araştırma temasında ise araştırma yapmak kodu bulunmaktadır. Öğrencilerden 8 tanesi ders öncesi yapılan araştırma aşamasını beğendiklerini ifade etmişlerdir. MS9: “büyükler gibi araştırma yapmayı” beğendiğini ifade etmiştir. Öğrenciler genel anlamda dersin iş birliği, araştırma yapma aşamasını ve ders işleniş süreci ile ilgili beğenilerinin olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.**

Hayat Bilgisi Dersinde Beğenilen Yönlere Ait Tema ve Kodlar

Tema	Kod	Öğrenciler
İş Birliği	Yardımlaşma	MS1; MS3; MS5; MS6; MS9; MS14;
	Grup(Birlikte)	MS2; MS3; MS5; MS6; MS7; MS8; MS9; MS11;
	Grup Başkanlığı	MS12; MS13; MS16; MS18; MS19; MS20
Ders İşleniş Süreci	Grup Başkanlığı	MS8, MS10, MS18
	İşlenen Konular	MS18
	Dinleme	MS13; MS15; MS17; MS20
Soru Sorma	Soru Sorma	MS17
	Anlatım	MS3; MS5; MS6; MS11; MS12; MS13; MS10;
Araştırma		MS14; MS15; MS16; MS19; MS8
	Araştırma Yapma	MS2; MS3; MS4; MS5; MS9; MS16; MS20

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020).

Öğrencilerin ayrılıp birleşme tekniğinin uygulandığı hayat bilgisi dersine ilişkin beğenmedikleri yönler Tablo 8’de verilmiştir. Beğenilmeyen yönlerle ilgili öğrencilerin verdiği cevaplarda beğenilmeyen durumların kaynaklarından yola çıkılarak “öğrenciden kaynaklı, uygulamadan kaynaklı ve beğenmediği özellik olmayan” olmak üzere 3 tema belirlenmiştir. öğrencilerin süreçle ilgili beğenmediği yönlerin daha çok öğrencilerden kaynaklı olduğu ifade edilmiştir. Öğrenciler uygulama sürecinde beğenmedikleri durumları görüşleri ile açıklamıştır. Öğrenciden kaynaklı durumlara ilişkin “kısıp ses, hazırlanmama, anlatmama, dinlememe ve başkalarının konularını düzeltme” olmak üzere 5 kod belirlenmiştir.

Tablo 8’e göre öğrenciden kaynaklı temada öğrenciler tarafından en çok görüş bildirilen kod ise “hazırlanmama” kodu olmuştur. MS6: “arkadaşlarımın eksik hazırlanmalarında söylememeleri ve bizim uzman gruplarda bulup düzeltmemiz” beğenmediği yön olarak öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Uygulamadan

kaynaklı görüş bildiren öğrenciler ise “yer değiştirme, kimle oturacağı sorunu ve çok ses olması” olmak üzere 3 kod belirlemişlerdir. Öğrencilerin bu temada en çok görüş bildirdikleri kod “çok ses olması” kodudur. MS13: “*bazı arkadaşlarımın bağırması ve ses olması beni rahatsız etti*” yönünde görüş bildirmiştir. Beğenmediği özelliğın olmadığı yönünde görüş bildiren ise 2 öğrenci bulunmaktadır. MS18: “*hepsi de çok güzeldi, beğenmediğim bir yönü yoktu*” şeklinde görüş bildirmiştir.

**Tablo 8.**

Hayat Bilgisi Dersinde Beğenilmeyen Yönlere Ait Tema ve Kodlar

Tema	Kod	Öğrenciler
<b>Öğrenciden Kaynaklı</b>	Kısık Ses	MS1; MS4; MS5; MS15; MS16
	Hazırlanmama	MS2; MS3; MS4; MS7; MS10; MS11; MS13; MS15, MS16, MS17, MS19; MS20
	Anlatmama	MS5
	Dinlememe	MS11; MS15
	Başkalarının Konularını Düzeltme	MS6
<b>Uygulamadan Kaynaklı</b>	Yer Değıştirme	MS4; MS12
	Kimle Oturacağı Sorunu	MS5
	Çok Ses Olması	MS1; MS4; MS6; MS8; MS9; MS13
<b>Beğenmediği Özellik Olmayan</b>	Beğenmediği Özellik Yok	MS14; MS18

Not: Yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır Can (2020).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İşbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden olan ayrılıp birleşme tekniğinin empatik eğilim ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlara etkisinin incelendiği bu araştırmada iki grubun KASİEEÖ- HBDYTÖ son test sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiki anlamlılık düzeyinde bir farklılık bulunmamıştır. Ancak grupların kendi içerisinde ön-son test puanları incelendiğinde KASİEEÖ kontrol grubu ön-son test puanları arasında istatistiki anlamlılık düzeyinde bir farklılık oluşurken deney grubunda bir farklılık meydana gelmemiştir. Kontrol grubu ön-son test puanları incelendiğinde ise kontrol grubu son test puanı ön test puanına göre azaldığı istatistiksel olarak anlamlılık düzeyinde de farklılık çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre iş birlikli yöntemlerin kullanıldığı deney grubunda empati eğilimlerinde de değışim gözlenmezken kontrol grubu sınıfında empatik eğilimlerinde düşme yönünde bir eğilim gerçekleştiği görülmüştür.

Araştırmanın gözlem sonuçları incelendiğinde de öğrencilerin iletişim-empati temasında bazı öğrencilerde haftalar arasında küçük değişimler gözlemlense de genel anlamda süreç içerisinde öğrenciler etkili, açık, anlaşılır, arkadaşlarını dinleyen, girişken, empati kurabilen davranışlar sergileyebilmiştir. Öğrencilerin gözlemlerinde iletişimde yaşanan en büyük sorunlardan birisi hazırlıksız gelinmesinden kaynaklı olduğu düşünülen sınırlı iletişim ve arkadaşlarını dinlememe olurken bu durum öğrencilerin görüşlerinde de ifade edildiği gibi öğrenci kaynaklı temada belirtilen “hazırlanmama, dinlememe ve kısık ses” olarak ifade edildiği görülmüştür. Kabapınar vd. (2019) ve Doğanay vd. (2022) görsel öykülerle ilkökul öğrencilerinin empati becerilerini geliştirmeyi hedefledikleri araştırmalarında da ilk ön algı çalışmasında empatiyi açıklamada zorlanmışlardır. Öğrencilerin geneli yapılan uygulamaları keyifli bir süreç olarak görmektedir. Empati becerisi ilkökul öğrencileri için soyut bir kavram olmasına rağmen empatiyi tanımlamada değişimlerinde meydana gelmiştir ancak empati becerisinin gelişimi öğrenme süreçleri içerisinde kazandırılabilir ve okullarda uzun süreli emek isteyen bir beceridir. López-Mondéjar ve Pastor (2017) üniversitede öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasının empati becerilerini geliştirebildiği sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2016) araştırmasında empatik etkinlikleri dayalı uygulama sonucunda öğrencilerde empati kurmada temel ölçütleri sağlarken üst düzey empati kurmada başarısız olmuşlardır. Bu çalışmada da ayrılıp birleşme tekniğinin uygulandığı grupta empatik eğilimlerinde değişim meydana gelmemiştir. Ancak herhangi bir düşünüş yönünde eğilimde bulunmamaktadır. Öğrencilerin gözlemlerinden süreçte iletişim- empatik eğilimlerine olumlu katkı sağlamıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha uzun sürece yayılan araştırmalar yapılabilir.

Öğrencilerin ayrılıp birleşme tekniğini kullandığı ders sürecindeki görüşmeler sonucunda iş birliği teması altında yardımlaşma ve birlikte çalışma kodları, gözlemlerde ise iletişim-empati davranışlarını gösterdikleri gözlenmiştir. Sever ve Gündoğan Bayır (2020) yardımseverlik davranışının oluşmasında empati becerisinin yüksek düzeyde etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çatalkaya vd. (2020) yaptıkları araştırmasında Jigsaw I tekniği uygulanan deney grubunun kontrol grubuna göre iletişim becerilerinde yüksek bulmuşlardır. Bu nedenle öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi ve yardımseverlik gibi davranışların geliştirilebilmesi için öğretmenlerin derslerinde iş birliğine dayalı öğrenme yöntemlerini daha sık kullanması önerilebilir. Bunun yanı sıra çalışmada beğenilmeyen yönler de bulunmaktadır. Bu yönler öğrenciden kaynaklı en çok hazırlanmamaları ve bunun sonucunda görev ve sorumluluklarına yerine getirmeyişleri ifade edilirken; uygulamadan kaynaklı sorunlara ise çok ses olması kodu vurgu almıştır. Yılar ve Şimşek (2016) işbirlikli



öğrenme uygulamalarının öğrencilerin sosyal becerilerine olumlu yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ilgaz vd. (2018) işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin iletişimi güçlendirdiği, grupla çalışmaya yönelik olumlu yönde bakış açısı kazandırdığı bunun yanı sıra olumsuz yönde ise sorumluluklarını yerine getirmeyenlerin olumsuzluğu, sınıf ortamının olumsuzlukları ve konuları anlamada zorluk çekilmesidir, Arslan ve Engin (2022) yöntemi uyguladığında uygulamada olumlu olarak grupla çalışma, iletişim, yardımlaşma, dersi sevme ve olumlu tutma sahip olma olumsuz olarak ise kendi arkadaşıyla çalışmak isteme, anlaşma problemi, gürültü ve sorumluluklarını yerine getirmemektedir. Tamimy vd. (2023) öğretmenlerin işbirlikli öğrenmeyi beğendiklerini ancak olumsuz olarak uygulamalardaki öğrenci hazırlıksızlığının işbirlikli öğrenmeye etki eden faktörleri arasında olduğu ifade edilmiştir. Araştırmaların sonuçları ile bu araştırmanın sonuçları arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Hayat bilgisi dersine yönelik tutumları deney -kontrol grupları son test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık çıkmamıştır. Gruplar kendi içlerinde incelendiklerinde ise kontrol grubunun ön-son test puanları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak deney grubunun ön-son test puanları incelendiğinde son test puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin gözlemleri incelendiğinde ise öğrencilerin nicel bulgularda olduğu gibi daha çok olumlu yönde bir tutum sergiledikleri gözlemlenmiştir. Derse karşı tutumlarında haftalar içerisinde bazı değişiklikler olduğu görülmektedir. Olumsuz tutumlarda bulunmalarında ise daha çok etkinliklerdeki görev paylaşımlarını yapmamaları ve sağlık sorunları gibi sebeplerden derse karşı tutumlarda eksiklikler, isteksiz ve sıkılgan davranışlar sergilemişlerdir. Bunun yanı sıra etkinlik temasında gözlemlerde öğrenciler daha çok etkin, girişken davranışlar sergilerlerken bazı öğrencilerin davranışlarında pasif ve eksik hazırlanmalar gözlemlenmiştir. Görüşmeler incelendiğinde ise öğrencilerin hepsi beğendiğiniz yönleri yorum yaptıkları ve daha çok grupla birlikte çalışmaya ilişkin görüşler sunmuşlardır. Elde edilen bulgulara göre öğrenciler ayrılıp-birleşme tekniğinin kullanıldığı hayat bilgisi dersinde birlikte iş birliği içerisinde hareket etmeyi beğendiklerini ifade etmişlerdir. Ders işleniş sürecinde de birbirlerini dinlemek, soru sormak ve anlatım yapmak beğendikleri durumlar arasındadır. Kardeş ve Cemal (2015) işbirlikli öğrenme teknikleri ile ilgili Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalarını incelediklerinde derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve görüşleri inceleyen çalışmaların ise hepsinin olumlu yönde görüşler ifade ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Taş ve Akoğlu (2020) ise sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı çalışmaları incelendiğinde grupla

iletişimi güçlendirdiği, yardımlaşmayı sağladığı, dikkatlerini çektiğini ve tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Turgut (2018) ise matematik öğretiminde işbirlikli öğrenmeyi inceleyen araştırmaları esas alan bir çalışma yapmıştır bunun sonucunda işbirlik öğrenmenin derse karşı tutumlarına küçük bir etki düzeyinde olduğunu bulmuştur. Bolatlı ve Korucu (2018), Arslan ve Engin (2021), Genç ve Şahin (2015) işbirlik öğrenmeye ilişkin sonuçları olumludur. Buchs vd. (2017) ilkökul öğretmenlerinin iş birliğine dayalı öğrenmeleri daha çok sosyal etkileşimlerle öğrenmeyi yapılandırıldığına inandığı için kullanmaktadırlar. Veldman vd. (2020) araştırmasında ilkökullarda grup çalışmalarının işbirlikli öğrenme ile geliştirilebildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada derste öğrenciler beğendikleri yönleri ve beğenmedikleri yönlere ilişkin sonuçlarına benzer olarak Ünal ve Çakır (2021) araştırmasında iş birliğine dayalı problem çözme yönteminin beğenilen yönlerini; grupla çalışma, araştırma yapma bulurken süreçte yaşanan sıkıntıları ise; görevleri yerine getirmeme, gruplar arası etkileşim olarak ifade etmişlerdir. Arslan ve Zengin (2016) işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri olumlu ve faydalı olduğu yönündedir. Bunun yanısıra gözlemlerinde de bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Öğrencilerin öğrenmeye istekli, sorular sormaları, bilgi paylaşımlarında bulunmaları, birbirlerini dinlemeleri, iletişim kurma davranışları gözlemlenmiştir.

Ayrılıp birleşme tekniği öğrencilerin empatik eğilimlerini korumalarına yardımcı olmuştur. Hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmiş ve iletişimlerini kuvvetlendirmelerine, iş birliği ve yardımlaşmayı, birlikte çalışmayı, sürece etkin katılımlarını sağlayarak süreçte araştırma yapmayı, birbirlerini dinlemeyi, sorular sormayı ve derste kendilerinin aktif hissetmelerini sağlamıştır. Ancak tekniğin işleniş sürecinde gerekli hazırlıklar ve görevlerini yapmayan öğrencilerden kaynaklı bazı eksiklikler, katılımıda yaşanan sorunlar, iletişimde yaşanan sorunlar ve sınıfta çok ses olması gibi olumsuz durumlarla da karşılaşmıştır. Müfredata dayalı olarak ayrılıp birleşme tekniği, diğer işbirlikli öğrenme teknikleri ve iş birliğine dayalı uygulamalarla desteklenen öğretim materyallerine daha çok yer verilerek öğrencilerin iş birliğine dayalı etkinlikleri daha çok gerçekleştirebilmesi için olanaklar sağlanabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Aktaş, M. (2013). 5E öğrenme modeli ve işbirlikli öğrenme yönteminin biyoloji dersi tutumuna etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi*

*Dergisi*, 33(1), 109-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6733/90514>

- Arslan A, Engin A.O. (2022). 7. sınıf Türkçe dersinde uygulanan iş birliğine dayalı öğrenme tekniklerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmesi, *CUJOSS*, 46(1), 33-50. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/70333/1111864>
- Arslan, A., & Engin, A. O. (2021). İşbirlikli öğretim yönteminin Türkçe dersinde akademik başarı ve tutum üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(46), 831-854. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.933111>
- Arslan, A., & Zengin, R. (2016). The effect of cooperative learning on scientific and social skills. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 6(1), 23-45. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.18078>
- Bayrakçeken, S., Doymuş, K., & Doğan, A. (2015). *İşbirlikli öğrenme modeli ve uygulanması* (2. Baskı). Pegem akademi.
- Bolatlı, Z., & Korucu, A. T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiş FeTeMM etkinlikleriyle dersin işlenişine ve işbirlikli öğrenmeye yönelik görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 456-478. <https://doi.org/10.14686/buefad.358488>
- Borich, G. D. (2017). *Etkili Öğretim Yöntemleri Araştırma Temelli Uygulama*. B. Acat (Çev. Ed.). Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2014).
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of education for teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni Spss Uygulamaları ve Yorum* (28. Baskı). Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, M. C. (2020). Ayrılıp birleşme tekniğinin 3.sınıf öğrencilerinin empatik eğilimleri ve hayat bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. Yüksek lisans tezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> (Tez No: 613436)

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2020). *Karma Yöntem Araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (4. Baskı). Y. Dede & S. B. Demir (Çev. Eds.). Anı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2011).
- Çakır, K., Yıldırım, İ., & Arslan, S. (2020). Yeni bir işbirlikli öğrenme tekniği 'etkin yardımlaşma' ile öğretim yapılan 5. sınıf matematik dersinden yansımalar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 51(51), 302-323. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.632954>
- Çatalkaya, F. B., Durkan, N. & Taşkın Ekici, F. (2020). Fen bilimleri dersinde Jigsaw I tekniğinin 7. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 84-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aduefebder/issue/55094/658250>
- Darnis, F. & Lafont, L. (2015) Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim İlke ve yöntemleri* (23. Baskı). Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Doğanay, T., Kabapınar, Y., & Esmer, E. (2022). Şanlıurfa'nın köy ilkokulunda görsel öyküyle empati becerisini geliştirmek: bir eylem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 62-86. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.927582>
- Genç, M., & Şahin, F. (2015). İşbirlikli öğrenmenin başarıya ve tutuma etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 375-396. <https://doi.org/10.17522/nefefmed.21278>
- Güngör, S. N., & Özkan, M. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci tutumuna etkileri üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 47-59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16693/173506>
- Güven, A. Z. (2016). Etkili iletişimin kuralları ve etkili iletişim kurma süreci. B. Güven (Ed.). *Etkili İletişim* içinde (pp. 53-66). Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- İlgaz, S., Çalık Ş., Yıldız, E., & Şimşek, U. (2018). Jigsaw ve birlikte sorulmuş birlikte öğrenim yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerine etkisi ve yöntem ile ilgili görüşleri. *Atatürk*

- Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 307-322.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisosbil/issue/36497/326791>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli öğrenme el kitabı*, A. Kocabaş (Çev. Ed.). Pegem Akademi [e-kitap sürümü]  
<https://www.turcademy.com/tr> (Orijinal eserin yayın tarihi ty.).
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3. Baskı). Pegem akademi.
- Kabapınar, Y., Tabak, E., & Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde empati becerisini geliştirme temelli bir teknik olarak görsel öykü: örnek uygulamalar. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 58-80.  
<https://dergipark.org.tr/en/pub/adusobed/issue/51929/605086>
- Kardaş, M., & Cemal, S. (2015). İş birlikli öğrenme tekniklerinin türkçe öğretiminde başarı, tutum ve uygulamalara yönelik öğrenci görüşleriyle ilişkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 231-250. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19576/208889>
- Kartal, Ş., & Özbek, R. (2017). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin ingilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 796-820.  
<https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326598>
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: gelişmesi ve geçerlilik güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/181>
- Kim, D. (2018). A study on the influence of korean middle school students' relationship through science class applying stad cooperative learning. *Journal of technology and Science Education*, 8(4), 291-309.  
<https://doi.org/10.3926/jotse.407>
- Korucu, A. T., & Çakır, H. (2015). Dinamik web teknolojileri ile geliştirilen işbirlikli öğrenme ortamını kullanan öğretmen adaylarının görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 221-254.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1405/16693>
- Kozcu Çakır, N., Ballıel, B., & Sarıkaya, M. (2013). İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, bilgilerinin kalıcılığına ve fene karşı tutumlarına etkisinin araştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim*

*Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 1-15. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebed/issue/22330/239301>

- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Dochy, F., & Cascallar, E. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>
- López-Mondéjar, L. M., & Pastor, L. M. T. (2017). Development of socio-emotional skills through cooperative learning in a university environment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 432-437. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.086>
- MEB (2018). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326>
- Memduhoğlu vd. (2014). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 1-14. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091525>
- Orakcı, Ş. (2021). Türkiye’de ayrılıp birleşme tekniğine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi (2010-2020). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(31), 252-276. <https://doi.org/10.35675/befdergi.642806>
- Öztürk, F. Z. & Coşkun, M. (2015). Hayat bilgisi dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 239-251. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/34518/381530>
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu SPSS ile Adım Adım Veri Analizi* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) Anı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).
- Rutsch, E. (2019). *Empatiyi Geliştirme Rehberi*. E. Hasgül, A. S. Serpen & V. Duyan (Çev.). Yeni insan. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr> (Orijinal eserin yayın tarihi ty.).
- Sadıkoglu, M., Demirel, T., & Hastürk, G. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 7(1), 1-22. <https://doi.org/ijal.1056403>
- Sanaie, N., Vasli, P., Sedighi, L., & Sadeghi, B. (2019). Comparing the effect of lecture and Jigsaw teaching strategies on the nursing students' self-regulated learning and academic motivation: A quasi-experimental

- study. *Nurse Education Today*, 79, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.05.022>
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi*. D. M. Siyez (Çev. Ed.). Nobel. (Orijinal eserin yayın tarihi 2018).
- Seefeldt, C., Castle, S., & Falconer, R. C. (2015). *Okul Öncesi/İlkokul Çocukları için Sosyal Bilgiler Öğretimi*. S. Coşkun Keskin (Çev. Ed.). Nobel Akademi (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).
- Sever, İ., & Gündoğan Bayır, Ö. (2020). Examining the relationship between empathy, helpfulness, respect and fairness: A path analysis. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 257-277. <https://doi.org/10.14812/cufej.605274>
- Slavin, R. E. (2015). *Eğitim Psikolojisi Kuram ve Uygulama*. G. Yüksel (Çev. Ed.). Nobel (Orijinal eserin yayın tarihi 2015).
- Sönmez, V. (2016). *Hayat Bilgisi Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu: Yeni Programa Göre Düzenlenmiş Ders Planı Örnekleri* (7. Baskı). Anı. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Tamimy, M., Rashidi, N., & Koh, J. H. L. (2023). The use of cooperative learning in English as foreign language classes: The prevalence, fidelity, and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 121. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103915>
- Taş, G., & Akoğlu, K. (2020). Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının etkisi: Meta-sentez çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 956-983. <https://doi.org/10.37217/tebd.790160>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. Y. Dede & S.B. Demir (Çev. Ed.). Anı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).
- Tezcan, M. (2018). *Değerler Eğitimi Sosyolojik Yaklaşım*. Anı. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Turgut, S. (2018). Türkiye’de işbirlikli öğrenmenin matematik tutumuna etkisi: Meta-analitik bir inceleme. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 1233-1254. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/42000/401187>
- Ünal, E., & Çakır, H. (2021). Öğrencilerin iş birliğine dayalı problem çözme yönteminin uygulandığı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 70-84. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.834384>

- Veldman, M. A., Doolaard, S., Bosker, R. J., & Snijders, T. A. B. (2020). Young children working together. Cooperative learning effects on group work of children in grade 1 of primary education. *Learning and Instruction*, 67, 101308. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101308>
- Yar Sevmiş, B. (2020). *Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı*. M. Gültekin (Ed.) Cumhuriyet dönemi ilkokul programları içinde (s. 200-267). Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Yılar, B., & Şimşek, U. (2016). Sosyal bilgiler dersinde farklı işbirlikli öğrenme uygulamalarının sosyal beceriler üzerindeki etkileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 835-854. <https://dergipark.org.tr/pub/kefad/issue/59425/853537>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin.
- Yıldız Demirtaş, V. (2015). *Empati Perspektifinden İşbirlikli Öğrenmeye Bakmak: İşbirlikli Öğrenme Sürecinde Empati*. Y. Kabapınar (Ed.). Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek içinde (s. 363-401). Pegem Akademi. [e-kitap sürümü] <https://www.turcademy.com/tr>
- Yılmaz Bingöl, T., & Uysal, R. (2015). Empati geliştirme grup rehberliği programının ilkokul ikinci sınıf öğrencilerinin empati düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 14(2), 430-437. <http://dx.doi.org/10.17051/ilo.2015.90489>
- Yılmaz, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde empati. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rteusbe/issue/28637/354018>
- Zarrillo, J. J. (2016). *Sosyal Bilgiler Öğretimi İlkeler ve Uygulamalar*. B. Tay & S. B. Demir (Çev. Ed.). Anı. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).

### EXTENDED ABSTRACT

**Aim:** This study aimed to examine the effect of the jigsaw technique, one of the techniques of cooperative learning methods, on the empathic tendencies and attitudes of 3rd-grade primary school students towards the social sciences lesson. The following research questions guided the study:

1. Does the jigsaw technique applied to students affect their empathic tendencies?



2. Does the jigsaw technique applied to the students affect the students' attitudes towards the social sciences lesson?
3. What are the teacher's observations and student views on the application process of the jigsaw technique in the social sciences lesson?

**Research Design:** In this study, embedded mixed methods design was used. In the quantitative dimension of the research, the quasi-experimental design with pre-test and post-test was carried out with a paired control group. The application processes of the experimental and control groups, which lasted for 5 weeks, were carried out by the researcher for a total of 3 lesson hours each week. During the implementations (5 weeks), the experimental group was observed and interviews were made after the experiment. These qualitative and quantitative data were analyzed separately and interpreted together. The study group consisted of 40 3rd-grade students from two different classes at a primary school in Kovancılar district of Elazığ province in the 2018-2019 academic year. Before the applications started, the scales were applied to the experimental and control groups as a pre-test. When the results of the pre-test HBDYTÖ Mann Whitney U test for the experimental and control groups were examined, it was concluded that there was no statistically significant difference between the groups ( $U = 156,00$  and  $p = .230$  ( $p > .05$ )). When the pre-tests for KA-SI ETS are examined, it can be concluded that there is no statistically significant difference between the groups ( $t = .877$  and  $p = .386$  ( $p > .05$ )) and that the groups are similar to each other. KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents and Attitude Scale towards Social Sciences Lesson were used on the quantitative data of the study. The empathic tendencies of the students participating in the research were determined by using the “KA-SI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents” by Kaya and Siyez (2010). In the study, “Attitude Scale towards Social Sciences Lesson” by Öztürk and Coşkun (2015) was used to measure students' attitudes toward social sciences lesson. Observation and interview forms were used to obtain qualitative data in the research. The semi-structured observation form prepared by the researchers was composed of 6 open-ended questions. Observation forms were filled out separately for each student. The interview form was created by the researchers as semi-structured and used at the end of the experiment in the experimental group to determine the “likes and dislikes” about the teaching process.

**Findings:** As a result of the examination of post-test scores of the experimental-control groups in the quantitative part of the study, no statistically significant differences were found between the experimental and control groups [ $t(38) = 1,813$ ,  $p > .05$ ] according to the results of the KASIEEÖ post-test independent

samples t-test. The effect size of the empathic tendency scale post-test scores for the experimental and control groups was determined as .079 (medium). When the HBDYTÖ experimental and control post-test Mann Whitney U tests were examined, no statistically significant differences were found between the two groups [ $U= 162, p> .05$ ]. There were no statistically significant differences in the two groups' empathic tendencies when the KASI-EEÖ pre-post test results were compared [ $t(19) =.572, p>.05$ ]. When the KASI-EEÖ control group was examined, there was a statistically significant difference between the pre-post test scores in the direction of the post-test [ $t(19) =.021, p<.05$ ]. When the mean scores of the HBDYTÖ experimental group as pre-post test scores [ $t(19) =.04, p<.05$ ] were examined, there was an increase in attitudes towards the social studies lesson in terms of post-test scores. According to the WIS test results [ $z= 1.612, p> .05$ ], there was no statistically significant difference between the HBDYTÖ pre-post test scores of the control group. As a result of the content analysis of the observation forms, four themes named “activity, cooperation, communication-empathy, and attitude towards the lesson” were created. According to the responses received from the interview forms, 3 themes were determined, namely “cooperation, teaching process, and research”, regarding the aspects the participant students liked about the social sciences lesson, in which the jigsaw technique was applied. In the answers given by the students about the undesirable aspects, 3 themes were determined based on the sources of the undesirable situations as “student origin, application origin, and no dislikes”.

**Discussion and Conclusion:** The jigsaw technique helped the participant students develop and maintain their empathic tendencies. The technique improved the participant students' attitudes towards the social studies lesson in a positive way and enabled them to strengthen their communication, cooperation. They also actively participated in the process, did research in the process, listened to each other, asked questions and made them feel active in the lesson. However, negative situations such as some deficiencies caused by students who did not make the necessary preparations and duties in the process of the technique, problems in participation and communication, and too much noise in the classroom were encountered. Opportunities can be provided for students to perform more collaborative activities by giving more space to teaching materials supported by the jigsaw technique, other cooperative learning techniques, and cooperative applications based on the curriculum.

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	26.03.2023	Submitted date
Kabul tarihi	13.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Aksoy, R., İş, E. & Alas, S. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 64, 1179-1200.

## SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL MÜDÜRLERİNİN TOKSİK LİDERLİK DAVRANIŞLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>1</sup>

Ramazan AKSOY<sup>2</sup>, Engin İŞ<sup>3</sup> & Selman ALAS<sup>4</sup>

### Öz

Toksik liderlik son yıllarda üzerinde durulan liderlik türlerinden bir tanesi olmuştur. Okulların toplumun önemli kurumlarının başında gelmesi, okul yöneticilerinin toksik liderlik özelliklerinin araştırılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları değerlendirmektir. Bu amaç kapsamında sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarının ne düzeyde olduğu ve okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yönteminin modellerinden birisi olan tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem seçiminde basit seçkisiz örneklem tekniğinden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 84'ü kadın, 99'u erkek olmak üzere 183 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma verilerinin toplanmasında Toksik Liderlik Ölçeği kullanılmıştır. Toksik Liderlik Ölçeği 30 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde ortalama, frekans, yüzde, t-testi, ANOVA ve Tukey testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin “Katılıyorum” düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen görüşleri arasında cinsiyete ve mezuniyet durumuna göre anlamlı fark

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %30, 3. yazar: %20. Etik kurul onayı Mardin Artuklu Üniversitesinden, 07/09/2022 tarih, E-79906804-050.06.04-65576.

<sup>2</sup>Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, uludag\_teacher@live.com, Orcid: 0000-0003-4945-8090

<sup>3</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, enginis47@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4304-0662

<sup>4</sup>Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, selmanalas1905@hotmail.com, Orcid: 0009-0000-1948-6168

bulunmamıştır. Yöneticilik yapma durumuna göre sadece *değerbilmezlik* alt boyutunda, yaş değişkenine göre *bencillik* alt boyutunda, hizmet yılı değişkenine göre ise *olumsuz ruh hali* alt boyutunda anlamlı fark bulunmuştur).

**Anahtar Kelimeler:** Toksik Liderlik, Yönetici, Davranış, Öğretmen, Lider.

## **Evaluation of School Principals' Toxic Leadership Behaviors According to Classroom Teachers' Views**

### **Abstract**

Toxic leadership has been one of the types of leadership that has been emphasized in recent years. The fact that schools are one of the most important institutions of the society has made it necessary to investigate the toxic leadership characteristics of school administrators. The aim of this study is to evaluate the toxic leadership behaviors of school principals according to the opinions of classroom teachers. Within the scope of this purpose, the level of school principals' toxic leadership behaviors according to the opinions of classroom teachers and the opinions of school principals on toxic leadership behaviors were evaluated in terms of various variables. The survey method, which is one of the models of the quantitative research method, was used in the research. Simple random sampling technique was used in sample selection. The sample of the study consists of 183 classroom teachers, 84 of whom are female and 99 are male. Toxic Leadership Scale was used to collect research data. The Toxic Leadership Scale consists of 30 items and 4 sub-dimensions. SPSS package program was used in the analysis of the data. Mean, frequency, percentage, t-test, ANOVA and Tukey test analyzes were used in data analysis. When the findings of the research are examined; It was determined that the opinions of the classroom teachers about the toxic leadership behaviors of the school principals were at the level of "I agree". There was no significant difference between teachers' opinions according to gender and graduation status. A significant difference was found only in the unworthiness sub-dimension according to the managerial status, in the selfishness sub-dimension according to the age variable, and in the negative mood sub-dimension according to the years of service variable.

**Keywords:** Toxic Leadership, Manager, Behavior, Teacher, Leader.

### **GİRİŞ**

Liderlik, bireyler arasında etkili iş birliğinin sağlanması ile bireyleri başarıya ulaştırma yeteneği (Bunson, 1921), insanların ikna edilmesi ile istediklerini gerçekleştirebilme sanatı (Bundel, 1930), amaçlar oluşturup bu amaçlar doğrultusunda insanları etkileme ve yönlendirebilme süreci (Stogdill, 1974), anatilik ve sezgisel düşüncüyü etkili kullanarak yaratıcı olan insan (Norris, 1990), iyi bir şekilde planlanmış eylemleri yöneterek geleceği yaratmak anlamlarında

kullanılmıştır (Sullivan ve Harper, 1996; Akt. Erçetin, 2000). Liderliğe ilişkin birçok farklı tanımın bulunması ve tüm özellikleri içinde barındıran bir liderlik tanımının bulunmamasının insan davranışlarının öngörülmesinin zor olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir (Bennis, 2001). Yapılan tanımlara genel olarak bakıldığında liderliğin insanları ortak bir hedefe ulaştırmak için yönlendirmesi, insanlara yol göstermesi, insanları etkilemesi, harekete geçirmesi ve insanlar arasında etkili bir bağ kurabilen kişi olması önplana çıkmaktadır. Liderliğin tanımında ortak özellikler bulunmasının yanı sıra en bilindik tanım, belli hedefleri gerçekleştirmek üzere insanları etkileyen, ikna eden, harekete geçiren, yönlendiren kişi olması tanımıdır (Şişman, 2004).

Toksik liderlik kavramından ilk kez Whickere (1996) bahsetmiştir. Whickere, örgütlerde 3 tür liderlik bulunduğunu ve bu liderlik türlerinin güvenilir liderlik, geçici liderlik ve toksik liderlik olduğunu belirtmiştir. Whickere (1996) toksik liderliğin şikâyetçi, huzursuz, kindar ve kötü niyetli özellikler barındırdığını belirtmektedir. Liderlerin toplum üzerinde bıraktığı etkilerin farklı olmasından dolayı toksik liderliğin genel bir tanımı bulunmamaktadır. Kaiser (2007) toksik liderliği yıkıcı lider olarak tanımlarken Kellermen (2004) kötü lider olarak tanımlamaktadır. Lipman-Blumene (2005) göre ise toksik liderlerin yıkıcı tavırları, işlevsiz kişisel nitelikleri bulunmaktadır. Toksik liderler; insanlara, gruplara, örgütlere, topluluklara hatta liderlik ettiği uluslara ciddi ve kalıcı zarar veren kişiler olarak tanımlamaktadır. Toksik liderlik ile ilgili çalışma yapan Reed (2004) ise bir liderin toksik lider olabilmesi için sadece çalışan bir kişiyi değil, örgütü etkileyecek düzeyde olumsuz bir etki göstermesi gerektiğini ifade etmektedir.

Toksik liderlik ile ilgili net bir tanım olmamasına karşın bazı liderlik türlerinin toksik liderlik özelliklerini barındırdığı görülmektedir. Bu liderlik türleri yıkıcı, otoriter, narsist, kaba lider gibi liderliklerde olumsuz özellikler barındırdığı için toksik liderlik kapsamında ele alınabilmektedir. Kaba liderdeki fiziksel ve sözel yıkıcı davranışların bulunması (Tepper, 2000), itaatkâr liderlikteki sürekli denetleyici bir tutuma sahip olması ve olumsuz tavırlara sebep olması (Cheng vd., 2004), narsist liderin kendini olduğundan fazla görmesi, kendine hayran olması ve diğerlerinden kendine hayran olmalarını beklemesi (Rosenthal ve Piittinsky, 2006) gibi bazı liderlik türlerinin toksik liderlik özelliklerini barındırdığı görülmektedir.

Okullarda, yöneticilerin örgütlerini yönetmede yönetim tarzları önemli bir rol oynamaktadır (Kavan ve Özdaş, 2022). Okul müdürlerinin sergilemiş olduğu davranışlar hem okuldaki eğitim öğretim durumunu hem de okulda çalışan öğretmen, öğrenci ve diğer personelin çalışma verimini etkilemektedir. Okul

müdürlerinin liderlik tarzı ile öğretmen ve diğer personelin performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır (Açıkalın, 1994). Yapılan birçok çalışmada, okul müdürlerinin sergilemiş olduğu liderlik tarzının demokratik, öğretimsel ve kültürel liderlik olması durumunda okul çıktılarının nitelikli olduğu ve bu ilişkinin güçlü pozitif yönde anlamlı olduğunu ifade edilmiştir (Sarıyer, 2013).

Okulun amaçladığı hedeflere ulaşabilmesi için okul müdürünün, okul personelinin etkileyebilme gücünün olması gerekmektedir. Okul müdürünün okulda çalışan personelin problemlerini belirleyebilmesi, bunları çözebilmesi, çalışanların motivasyonlarını arttırabilen liderlik özelliklerine sahip olması gerekmektedir. Aksi yönde davranış sergileyen okul müdürleri hem öğretmenlerin verimliliğinin düşmesine neden olmaktadır hem de öğrencilerin akademik başarılarına dolaylı olarak etki etmektedir. Ayrıca öğrencilerin eğitim sürecinden olumsuz etkilenmelerine neden olmaktadır (Özkan ve Temiz, 2017). Okul müdürlerinin kuruma ve personele olumlu yönde liderlik yapmaması ve eğitim kurumunun istenilen hedefleri yönünde hareket etmemesi durumunda toksik davranışlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okul ikliminin de belirlenen hedeflerin tersi yönde gerilemesi olağandır. Okul müdürünün toksik bir lider olması durumunda okuldaki çalışma ortamının bundan olumsuz etkileneceği, öğretmenlerin verimliliğinin düşeceği ve öğrencilerin akademik başarılarının düşeceği öngörülmektedir.

Destekleyici bir okul müdürü hem okulundaki personelin mutlu olmasına hem de dolaylı olarak okulun başarısına katkı sağlamaktadır. Mutlu öğretmenin varlığı mutlu öğrencilerin yetişmesini sağlamaktadır. Mutlu öğrencilerin yetişmesi dolaylı olarak topluma katkı sağlamakta ve eğitim çıktılarının nitelikli olmasını sağlamaktadır (Arslan, 2018). Eğitim kurumlarının topluma çıktı sağlaması, toplumun yapısını etkileme gücüne sahip olması, toplumu değiştirmesi-geliştirmesi bakımından önemli bir yerde olmasından dolayı eğitim kurumları liderlerinin toksik liderlik özelliği taşıyorsa bunun belirlenmesi ve bu duruma uygun müdahalede bulunması toplum açısından önem arz etmektedir.

Okul müdürlerindeki toksik liderlik davranışlarının saptanması okulun geleceği açısından önem taşımaktadır. Toksik liderliğin bilinmesi ve buna uygun olarak müdahale edilmesi, önlem alınması gerekmektedir. Bu durum okul gibi toplumun yapısında etkili olan kurumlarda öğretmenlerin, öğrencilerin bu olumsuzluktan etkilenmesinin önüne geçmek ve eğitim öğretimin daha etkili, verimli geçmesini sağlamak açısından önemlidir. Eğitim alanında toksik liderlik yöntemiyle ilgili yeterince çalışma bulunmamasından (Çetinkaya, 2017; Bakır, 2022) dolayı bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarını incelemektir. Çağdaş toplumlarda insanlar artan ölçüde birbirlerine bağımlı hâle gelmektedir. Bu durum insanlar arası iletişimin etkili olmasını gerektirmekte, grup çabasının önem seviyesini arttırmakta ve yöneticilerin çağdaş toplumlara uygun yeni beceriler aramasını zorunlu kılmaktadır (Kellerman, 2004)). Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1.Sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?
- 2.Sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında;
  - a) Cinsiyet,
  - b) Mezuniyet durumu,
  - c) Daha önce okul yöneticiliği yapma durumu,
  - d) Yaş,
  - e) Hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yönteminin modellerinden birisi olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, güncelliğini koruyan bir durumu veya geçmişte yaşanmış bir durumu betimlemeye, tasvir etmeye yarayan bir araştırma modelidir. Tarama modelinde incelenen durum, olay veya nesne kendi koşulları içinde incelenerek herhangi bir değişiklik yapılmadan, durumu etkilemeye çalışmadan tanımlanmaya çalışılmaktadır. Tarama modeli aynı zamanda birim sayısı fazla bulunan evren hakkında genel bir yargıya, kaniya varmak için oluşturulan evrenden veya evrenin bir kısmından alınan örneklem grubu üzerinde çalışılmasını sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2022).

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ilkokullarında görev yapmakta olan 3.173 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde ise basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, temel alınan birimlerin örneklem için seçilme olasılıklarının eşit olmasını tanımlar (Büyüköztürk vd., 2015). Araştırmanın örneklemi 84'ü kadın, 99'u erkek olmak üzere 183 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
Katılımcılara İlişkin Veriler

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	84	45,9
	Erkek	99	54,1
Mezuniyet Durumu	Lisans	164	89,6
	Lisansüstü	19	10,4
	1-5 Yıl	51	27,9
Hizmet Yılı	6-10 Yıl	42	23
	11 – 15 Yıl	49	26,8
	16 ve üzeri Yıl	41	22,4
	30 Yaş ve Altı	48	26,2
Yaş	31 ve 45 Yaş	122	66,7
	46 Yaş ve Üstü	13	7,1
Yöneticilik Deneyimi	Var	73	39,9
	Yok	110	60,1

Tablo 1 incelendiğinde cinsiyet durumuna ilişkin kadın katılımcı sayısının 84, erkek katılımcı sayısının 99 olduğu görülmektedir. Mezuniyet durumuna ilişkin lisans düzeyinde katılımcı sayısının 164, lisansüstü eğitim düzeyinde katılımcı sayısının 19 olduğu görülmektedir. Hizmet yılına ilişkin 1-5 yıl hizmet yılına sahip katılımcı sayısının 51, 6-10 yıl hizmet yılına sahip katılımcı sayısının 42, 11-15 yıl hizmet yılına sahip katılımcı sayısının 49, 16 yıl ve üzeri hizmet yılına sahip katılımcı sayısının 41 olduğu görülmektedir. Yaşa ilişkin 30 yaş ve altı katılımcı sayısının 48, 31 ve 45 yaş arası katılımcı sayısının 122, 46 yaş ve üstü katılımcı sayısının 13 olduğu görülmektedir. Yöneticilik deneyimine ilişkin yöneticilik yapan katılımcı sayısının 73, yöneticilik yapmayan katılımcı sayısının 110 olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmanın verileri Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ) ile toplanmıştır. Toksik Liderlik Ölçeği beşli likert yapıda bir ölçek olup 30 maddeden oluşmaktadır. Toksik Liderlik Ölçeğinin puanlaması “Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum=3, Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5” şeklindedir. Toksik Liderlik Ölçeğinden alınan en yüksek toplam puan 150, en düşük toplam puan ise 30’dur. Kişisel bilgi formu kullanılarak katılımcılara ait cinsiyet, yaş, hizmet yılı, yöneticilik deneyimi ve mezuniyet durumu değişkenine ilişkin bilgiler elde edilmiştir.

Toksik Liderlik Ölçeği *değerbilmezlik (DB)*, *çıkarıcılık (Ç)*, *bencillik (B)* ve *olumsuz ruh hali (ORL)* olarak dört boyuttan oluşmaktadır. *Değerbilmezlik* alt



boyutu 1'den 11'e kadar olan maddelerden oluşturmaktadır. *Çıkarıcılık* alt boyutu 12'den 16'ya kadar olan maddelerden oluşturmaktadır. *Bencillik* alt boyutu 17'den 2'e kadar olan maddelerden oluşturmaktadır. *Olumsuz ruh hali* alt boyutu ise 26'dan 30'a kadar olan maddelerden oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Verilere ulaşmak için hazırlanan veri toplama aracının birinci kısmında sınıf öğretmenlerine ilişkin bilgi elde etmek için kişisel veri formu yer almıştır. Formun ikinci bölümünde ise Toksik Liderlik Ölçeğinin maddeleri yer almıştır.

Çalışmanın verilerini toplamak için Mardin ilinde bulunan devlet ilkokullarına gidilerek sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Araştırmada gönüllülük esas alınmış olup sınıf öğretmenlerine ilişkin özel bilgiler talep edilmemiştir. Araştırmaya katılmak isteyen sınıf öğretmenlerine veri toplama aracı uygulanarak veriler elde edilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Hazırlanan Toksik Liderlik Ölçeğinin sınıf öğretmenlerine ulaştırılması sonucu elde edilen veriler SPSS 25.00 analiz programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada hangi analiz tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Analizler sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlendikten sonra parametrik testlerin kullanımına karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yüzde, frekans, ortalama, ANOVA analizi, t-testi ve Tukey testi analizleri yapılmıştır.

### **Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırma sonuçlarının geçerli, güvenilir ve inandırıcı olması bilimsel çalışmalarda önemli faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bilimsel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlilik açısından en çok kullanılan yöntemlerden birisi bu yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Toksik Liderlik Ölçeği için yapılan güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı elde edilmiştir. Çalışmada güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı 0,979 olarak elde edilmiştir. Ulaşılan bu güvenirlilik katsayısı 0,70'ten daha yüksek bir değere sahip olduğu için Toksik Liderlik Ölçeğinin uygulanmasında güvenirliliğe dair bir sorun olmadığı belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2010).

Toksik Liderlik Ölçeğine ait geçerlik ve güvenirlilik analizinde Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) güvenirlilik katsayısını 0,950 olarak bulmuşlardır. Bu da Toksik Liderlik Ölçeğinin çok yüksek düzeyde bir güvenirliliğe sahip olduğunu

göstermektedir. Toksik Liderlik Ölçeğinin aritmetik puana göre değerlendirilme puanları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

**Aritmetik Puana Göre Toksik Liderlik Ölçeği Değerlendirme Puan Aralıkları**

<b>Ağırlık Puanı</b>	<b>Puan Aralığı</b>	<b>Katılma Sıklığı</b>
1	1.00 – 1.79	Kesinlikle Katılmıyorum
2	1.80 – 2.59	Katılmıyorum
3	2.60 – 3.39	Kısmen Katılıyorum
4	3.40 – 4.19	Katılıyorum
5	4.20 – 5.00	Kesinlikle Katılıyorum

**Etik Kurul Beyanı**

Araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan etik kurul izni alınmıştır.

Kurul Adı: Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Oturum Tarihi: 07/09/2022

Oturum Sayısı: 10

Belge Sayı Numarası: E-79906804-050.06.04-65576

**BULGULAR**

**Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Yöneticilerin Toksik Liderlik Davranış Düzeyleri**

“Sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri hangi düzeydedir?” alt problemine ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3**

**Sınıf Öğretmenlerinin, Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

<b>Boyutlar</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>Katılma Sıklığı</b>
Değerbilmezlik	183	3,64	Katılıyorum
Bencillik	183	4,10	Katılıyorum
Çıkarıcılık	183	3,95	Katılıyorum
Olumsuz Ruh Hali	183	3,83	Katılıyorum
Ölçeğin Tamamı	183	3,84	Katılıyorum

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinin değerbilmezlik alt boyutunda 3,64 olduğu, bencilik alt boyutunda 4,10 olduğu, çıkarıcılık alt boyutunda 3,95 olduğu, olumsuz ruh hali alt boyutunda 3,83 puan olduğu, toksik liderlik ölçeğinin tamamından alınan ortalama puanlara bakıldığında 3,84 puan olduğu tespit edilmiştir.

Toksik Liderlik Ölçeğine verilen puanlara bakıldığında en düşük 3,83 puan ile en yüksek 4,10 puan aralığında katılıyorum 3,84 ortalama olarak ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Toksik Liderlik Ölçeğine verdiği cevaplara bakıldığında okul müdürlerinin toksik liderlik özellikleri gösterdikleri söylenebilir.

### **Cinsiyet Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

“Cinsiyet açısından sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?” alt probleminde ilişkin veriler Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4**

Cinsiyete İlişkin T-Testi Analizi Sonucu

Boyutlar	Cinsiyet	N	%	$\bar{X}$	SD	p
Değerbilmezlik	Kadın	84	45,9	3,65	0,80	0,83
	Erkek	99	54,1	3,63	0,77	
Bencilik	Kadın	84	45,9	4,13	1,05	0,69
	Erkek	99	54,1	4,07	1,03	
Çıkarıcılık	Kadın	84	45,9	4,03	1,11	0,35
	Erkek	99	54,1	3,88	1,14	
Olumsuz Ruh Hali	Kadın	84	45,9	3,88	1,22	0,56
	Erkek	99	54,1	3,78	1,10	
Ölçeğin Tamamı	Kadın	84	45,9	3,88	0,97	0,55
	Erkek	99	54,1	3,80	0,91	
	Toplam	183	100			

( $p < 0,05$ )

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p > 0,05$ ). İstatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamasına karşılık kadın katılımcıların tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında erkek katılımcılara göre ortalama olarak daha yüksek puan aldığı

görülmektedir. Toksik Liderlik Ölçeğinden kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek puan alması erkek öğretmenlere göre daha fazla toksik davranışlarla karşılaştığı şeklinde yorumlanabilir.

### **Mezuniyet Durumu Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

“Mezuniyet durumu açısından sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?” alt probleminde ilişkin veriler Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**

Mezuniyet Durumuna İlişkin T-Testi Analizi Sonucu

Boyutlar	Mezuniyet Durumu	N	%	$\bar{X}$	SD	p
Değerbilmezlik	Lisans	164	89,6	3,60	0,80	0,07
	Lisansüstü	19	10,4	3,95	0,77	
Bencillik	Lisans	164	89,6	4,07	1,05	0,27
	Lisansüstü	19	10,4	4,34	1,03	
Çıkarıcılık	Lisans	164	89,6	3,92	1,11	0,29
	Lisansüstü	19	10,4	4,21	1,14	
Olumsuz Ruh Hali	Lisans	164	89,6	3,81	1,22	0,53
	Lisansüstü	19	10,4	3,98	1,10	
Ölçeğin Tamamı	Lisans	164	89,6	3,81	0,97	0,20
	Toplam	183	100	4,10	0,91	

( $p<0,05$ )

Tablo 5’teki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında tüm alt boyutlarda ve ölçeğin tamamında mezuniyet durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). Bu analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumunun okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşlerinde farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

### **Hizmet Yılı Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

“Hizmet yılı açısından sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?” alt probleminde ilişkin veriler Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**

Hizmet Durumuna İlişkin ANOVA Analizi Sonucu

Boyutlar	Hizmet Yılı	N	$\bar{X}$	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	P	Anlamlı Fark
Değerbilmezlik	a. 1-5 yıl	5	3,8	Gruplar arası	2,08	3	0,696	1,12	0,34	
	b. 6-10 yıl	4	3,5	Gruplar içi	110,62	17	0,618	6	0	
	c. 11-15 yıl	4	3,5							
	d. 16 ve üzeri yıl	4	3,6							
Bencilik	a. 1-5 yıl	5	4,3	Gruplar arası	5,23	3	1,746	1,62	0,18	
	b. 6-10 yıl	4	4,0	Gruplar içi	192,43	17	1,075	4	5	
	c. 11-15 yıl	4	3,9							
	d. 16 ve üzeri yıl	4	3,9							
Çıkarıcılık	a. 1-5 yıl	5	4,2	Gruplar arası	6,200	3	2,067	1,64	0,18	
	b. 6-10 yıl	4	3,6	Gruplar içi	225,289	17	1,259	2	1	
	c. 11-15 yıl	4	3,8							
	d. 16 ve üzeri yıl	4	3,9							
Olumsuz Ruh Hali	a. 1-5 yıl	5	4,1	Gruplar arası	12,127	3	4,042	3,12	0,02	a - b
	b. 6-10 yıl	4	3,4	Gruplar içi	231,649	17	1,294	4	7	
	c. 11-15 yıl	4	3,8							

	d. 16 ve üzeri yıl	4 1	3,9						
Ölçeğin Tamamı	a. 1- 5 yıl	5 1	4,0	Gruplar arası	4,54	3	1,514	1,73 2	0,16 2
	b. 6- 10 yıl	4 2	3,6	Gruplar içi	156,4 83	17 9	0,874		
	c. 11 - 15 yıl	4 9	3,7						
	d. 16 ve üzeri yıl	4 1	3,8						

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde değerbilmezlik, çıkarıcılık, bencillik alt boyutu ve ölçeğin tamamında sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında hizmet yılı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Alt boyutlar arasından olumsuz ruh hali alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F(3-179)=3.124$ ;  $p<0,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Tukey analiz tekniği kullanılmıştır.

Tukey analiz tekniği sonucunda anlamlılığın 1-5 yıl arası hizmet yılına sahip sınıf öğretmenleri ile 6-10 yıl arası hizmet yılına sahip sınıf öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu olumsuz ruh hali alt boyutu ortalama puanlarına bakıldığında 1-5 yıl hizmet yılı ortalama puanının 4,1 olduğu, 6-10 yıl arası hizmet yılına ait ortalama puanın ise 3,4 olduğu görülmektedir. Bulunan bu sonuç hizmet yılı az olan sınıf öğretmenlerinin daha fazla toksik liderliğe maruz kalmasından ve tecrübesizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir.

#### **Yaş Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

“Yaş açısından sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?” alt probleminde ilişkin veriler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7**

Yaşa İlişkin ANOVA Analizi Sonucu

Boyutlar	Yaş	N	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Değerbilmezlik	a.30 ve altı yaş	48	3,8	Gruplar arası	3,22	2	1,61	2,65	0,07	
	b. 31-45 yaş	122	3,5	Gruplar içi	109,48	180	0,60			
	c.46 ve üzeri yaş	13	3,3							
Bencillik	a.30 ve altı yaş	48	4,3	Gruplar arası	6,79	2	3,39	3,2	0,04	c – a
	b. 31-45 yaş	122	4,0	Gruplar içi	190,87	180	1,06			
	c.46 ve üzeri yaş	13	3,5							
Çıkarıcılık	a.30 ve altı yaş	48	4,2	Gruplar arası	5,23	2	2,61	2,08	0,12	
	b. 31-45 yaş	122	3,8	Gruplar içi	226,257	180	1,25			
	c.46 ve üzeri yaş	13	3,6							
Olumsuz Ruh Hali	a.30 ve altı yaş	48	4,1	Gruplar arası	5,31	2	2,65	2,007	0,13	

	b. 31-45 yaş	$\frac{1}{2}$ $\frac{2}{2}$	3,7	Gruplar içi	238,45	180	1,32		
	c.46 ve üzeri yaş	$\frac{1}{3}$	3,8						
	a.30 ve altı yaş	$\frac{4}{8}$	4,0	Gruplar arası	4,32	2	2,16	2,43	0,13
Ölçeğin Tamamı	b. 31-45 yaş	$\frac{1}{2}$ $\frac{2}{2}$	3,7	Gruplar içi	156,70	180	0,87		
	c.46 ve üzeri yaş	$\frac{1}{3}$	3,5						

Tablo 7’deki veriler incelendiğinde değerbilmezlik, çıkarıcılık, olumsuz ruh hali alt boyutunda ve ölçeğin taamında sınıf öğretmenlerinin, okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Alt boyutlar arasından bencillik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $F(2-180)=3.2$ ;  $p<0,05$ ). Anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için Tukey analiz tekniği kullanılmıştır.

Tukey analiz tekniği sonucuna göre anlamlılığın 46 yaş ve üzeri sınıf öğretmenleri ile 30 yaş ve altı sınıf öğretmenleri arasında olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı farklılığın bulunduğu bencillik alt boyutu ortalama puanlarına bakıldığında 46 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinin 3,5 olduğu, 30 yaş ve altı sınıf öğretmenlerinin ortalama puanının 4,3 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin tamamından alınan ortalama puanlara dayalı olarak yaşın ilerlemesi ile birlikte sınıf öğretmenlerinin okul müdürü ile daha az iletişime geçtiği ve müdürün toksik etkilerinden daha az etkilendiği düşünülmektedir.

### **Yöneticilik Yapma Durumu Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri**

“Yöneticilik yapma durumu açısından sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmakta mıdır?” alt problemine ilişkin veriler Tablo 8’de verilmiştir.



**Tablo 8**

Yöneticilik Yapma Durumuna İlişkin T-Testi Analizi Sonucu

Boyutlar	Yöneticilik Yapma	N	%	$\bar{X}$	SD	p
Değerbilmezlik	Evet	73	39,9	3,50	0,83	0,04
	Hayır	110	61,1	3,73	0,74	
Bencillik	Evet	73	39,9	3,92	1,14	0,59
	Hayır	110	61,1	4,21	0,95	
Çıkarıcılık	Evet	73	39,9	3,83	1,21	0,24
	Hayır	110	61,1	4,03	1,06	
Olumsuz Ruh Hali	Evet	73	39,9	3,70	1,17	0,22
	Hayır	110	61,1	3,91	1,14	
Ölçeğin Tamamı	Evet	73	39,9	3,70	0,99	0,10
	Hayır	110	61,1	3,93	0,89	
	Toplam	183	100			

(p&lt;0,05)

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında bencillik, çıkarıcılık, olumsuz ruh hali alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir (p>0,05). Yapılan analiz sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında sadece değerbilmezlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0,05). Yöneticilik yapan öğretmenlerin daha düşük puan alması, daha önce yöneticilik yapmış olan sınıf öğretmenlerinin yöneticilik yapmamış sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin görülen toksik özellikleri açısından daha empatik düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Toksik liderlik son yıllarda insanların üzerinde durduğu önemli bir konu hâline gelmiştir. Toksik liderlerin hayatımızın her yerinde karşımıza çıkma ihtimali bulunmaktadır. Liderler liderlik yaptığı kurumdaki kişilerin hayatlarına olumlu ve olumsuz etkide bulunabilmektedir. Liderin sergilediği davranışların toksik özellikler sergilemesi kurumdaki kişileri olumsuz olarak etkilemekte, çalışanların verimliliğinin ve insanların işe verdiği katkı oranının düşmesine neden olmaktadır. Yönetici davranışları ile ilgili yapılan çalışmalarda yöneticilerin olumsuz yani toksik davranışlar sergilemesinin örgütteki çalışanların iş doyumunu, örgütsel iklimini ve verimliliğini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir (Whicker, 1996; Padilla, Hogan ve Kaiser, 2007; Firestone ve Jatlett, 2009).

Araştırma bulguları sonucunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin toksik özellikler taşıdığı belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Toksik Liderlik Ölçeğine katılma sıklığının katılıyorum düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kusy ve Holloway (2009), Green (2014) ve Bakır (2022) yaptıkları çalışmalarda okul müdürlerinin toksik özellikler taşıdığını belirtmiştir. Bu sonuç bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Toksik liderliğin sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre alt boyutlarına bakıldığında ise en yüksek ortalama puanın bencillik alt boyutunda olduğu görülmektedir. Bu da okul müdürlerinin bencillik özelliklerini değerbilmezlik, çıkarıcılık ve olumsuz ruh haline göre sınıf öğretmenlerine daha çok yansıttığını yansıtmaktadır. Çetinkaya'nın (2017) ve Bakır (2022), Holloway (2009), Kahveci vd., (2019) yaptıkları çalışmalarda da bencillik alt boyutunun diğer alt boyutlara göre daha yüksek ortalama puana sahip olduğunu belirtilmektedir. Bu çalışmaların bulguları bulgularımızla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgular doğrultusunda, okul müdürlerinin daha çok bencillik özelliklerini göstermesinin okul müdürlerinin biz demekten çok ben demeye daha çok bireyci düşündüklerini göstermektedir. Narsist ve kendini gösterme eğilimi yüksek olan yöneticiler, çalışılan örgütün iklimi ve sağlığına olumsuz etkide bulunmaktadır (Reyhanoğlu ve Akin, 2016).

Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç; Dobbs (2013), Çetinkaya (2017), Kahveci vd., (2019), Çetinkaya (2017) ve Bakır (2022) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında mezuniyet durumu açısından anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim seviyesinin artmasının toksik liderliğe ilişkin görüşlerde önemli bir husus olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca mezuniyet durumu değişkeninde farklılaşma olmamasının sebebinin yeterince katılımcıya ulaşılamaması olduğu düşünülmektedir.

Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında hizmet yılı değişkeni açısından değerbilmezlik, çıkarıcılık, bencillik alt boyutunda ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toksik liderliğin olumsuz ruh hali alt boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bakır (2022) yaptığı çalışmada sadece olumsuz ruh hali boyutuna ilişkin anlamlı farklılık bulmuş, değerbilmezlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulmamıştır. Kasalak (2015), Demirel (2015) ve Çetinkaya'nın (2017) yaptıkları

çalışmalarda değerbilmezlik, çıkarıcılık, bencillik alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında anlamlı fark bulmamışlardır. Bu sonuçlar, çalışmanın bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında yaş değişkeni açısından değerbilmezlik, çıkarıcılık, olumsuz ruh hali alt boyutunda ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Toksik liderliğin bencillik alt boyutuna ilişkin istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın 30 yaş ve altı sınıf öğretmenleri ile 46 yaş ve üzeri sınıf öğretmenleri arasında olduğu belirlenmiştir. İzgüden vd. (2016) ile Bakır (2022) yaptıkları çalışmalarda yaşı daha küçük olan sınıf öğretmenlerinin okul yöneticilerini daha narsist algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bulunan bu bulgu alt bulgumuzla tutarlılık göstermektedir.

Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri arasında yöneticilik yapma durumu değişkeni açısından bencillik, çıkarıcılık, olumsuz ruh hali alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında istatistiksel olarak farklılık bulunmamı ölçeğin tamamında istatistiksel olarak istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yalnızca değerbilmezlik alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Daha önce yöneticilik yapmış olan sınıf öğretmenlerinin yöneticilik yapmamış sınıf öğretmenlerine göre okul müdürlerinin görülen toksik özellikleri açısından daha empatik düşündükleri düşünülebilir.

Bu çalışmanın bulguları ışığında şu önerilerde bulunulmuştur.

- Okul müdürlerine farkındalık için toksik liderliğe ilişkin hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin toksik liderliğe ilişkin farkındalık kazanmaları ve toksik liderlik durumunda nasıl müdahalede bulunacaklarına karşın hizmeti içi eğitimler verilebilir.
- Okul yöneticilerinin toksik davranışlarını belirleyen, ölçen, değerlendiren ölçeklerin güncellenmesinin toksik liderlik alanına fayda sağlayacağı düşünülmektedir.
- Aynı konuda nitel ve karma yöntemlerle araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Pegem Akademi

- Arslan, Y. (2018). *Öğretmenlerin Farklılıkların Yönetimi Yaklaşımlarına İlişkin Algıları ile Örgütsel Mutluluk Algıları Arasındaki İlişki*. Doktora tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Hatipoğlu Yayınları.
- Bakır, M (2022). *Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranış Düzeyleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Mutlulukları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bennis, W. (2001). *Bir Lider Olabilmek* (U. Teksöz, Çev.). Sistem
- Bouhassira, D., Villanueva, L., Bing, Z., & le Bars, D. (1992). Involvement of the subnucleus reticularis dorsalis in diffuse noxious inhibitory controls in the rat. *Brain research*, 595(2), 353-357.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö. & Çolakoğlu, M. H. (2020). Örgütsel güven düzeyi ve toksik liderlik davranışları ilişkisinde örgütsel bağlılığın aracı etkisi. *H. U. Journal of Education*, 35(3), 704-719.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar*. Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi.
- Celep, C. (2014). *Eğitim Yöneticisinin Liderlik Davranışı*. Nobel Yayıncılık.
- Cheng, B. & Chou, L., et al. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, (7), 89-117.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik liderlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 249-268
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul Yöneticilerinin Toksik (Zehirli) Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversite.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen Algılarına Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Öğretmenlerin Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki (Gaziantep Şehitkâmil İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erçetin, Ş. Ş. (2000). *Lider Sarmalında Vizyon*. Nobel Yayın Dağıtım
- Eren, E. (2019). *Yönetim ve Organizasyon*. Beta Basım Yayım A.Ş.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik...

- Firestone, J. & Jatlett, R. (2009). *The Ethics of Interpersonal Relationships*. London: Karnac Books.
- Flynn, G. (1999). Stop toxic managers before they stop you! *Workforce*, 78(8), 4-40
- Green, J. E. (2014). Toxic leadership in educational organizations. *Education Leadership Review*, 15(1), 18-33
- Green, J. E. (2014). *Toxic Leadership in Educational Organizations*. Georgia Southern University, 18-33
- Güney, S. (2015). *Liderlik*. Nobel Yayıncılık.
- Kahveci, G., Bahadır, E., & Kandemir, İ. K. (2019). Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52(1), 225-249.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kavan, N. ve Özdaş, F. (2022). Demokratik öğrenme ortamının inşasına yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1598-1623.
- Kellerman, B. (2004). *Bad Leadership: What It is, How It Happens, Why It Matters*. Harvard Business School Publishing.
- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim Örgütlerinde Toksik Liderlik*. Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kusy, M. & Holloway, E. (2009). *Toxic Workplace! Managing Toxic Personalities and Their Systems of Power*. John Wiley & Sons.
- Lipman-Bluman, J. (2005). The allure of toxic leaders: Why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 12(2), 10-19.
- Norris, C. (1990). Developing visionary leaders for tomorrow's schools. *NASSP bulletin*, 74(526), 6-10.
- Onay, M. (2015). Liderlik metaforu. *Egede Sonsöz*. <http://www.egede-sonsoz.com/yazar/baslik/7615>., Erişim tarihi: 10.05.2015.
- Özkan, M. & Temiz, E. (2017). İlkokul yöneticilerinin sahip olması gereken hizmetkâr liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 319-352.

- Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, (18), 176–194.
- Reed, G. E. (2004). Toxic leadership. *Military Review*, 84(4), 67-71.
- Reyhanoğlu, M. ve Akın, Ö. (2016). Toksik liderlik örgütsel sağlığı olumsuz yönde tetikler mi? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 442-459.
- Rosenthal, S. A. & Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, (17), 617-633.
- Sarıer, Y. (2013). *Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktıları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi*. Doktora tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schmidt, A. A. (2008). *Development and Validation of the Toxic Leadership Scale*. Master thesis. Maryland University.
- Stogdill, R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. Free Press.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tavanti, M. (2011). Managing toxic leaders: Dysfunctional patterns in organizational leadership and how to deal with them. *Human Resource Management*, 6(83), 127-136.
- Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, (43), 178-190.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay Yayıncılık.
- Whicker, M. L. (1996). *Toxic Leaders: When Organizations Go Bad*. Quorum Books.
- Wilson-Starks, K. Y. (2003). *Toxic Leadership*. Transleadership, Inc. <http://www.transleadership.com/ToxicLeadership.pdf>.
- Yakut Özek, B. (2020). Liderlik yaklaşımları. M. Özdemir (Ed.), *Yönetme Sanatı: Lider Yöneticinin El Kitabı* içinde (s. 210). Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, S. M. (2015). *Lider-Üye Etkileşimi, İşyerinde Mobbing ve Mesleki Tükenmişlik İlişkisi*. Detay Yayıncılık.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** The purpose of this research is to examine and evaluate the toxic leadership behaviors of school principals according to the views of classroom teachers. Detection of toxic leadership behaviors in school principals is of great importance for the future of the school. It is necessary to know the concept of toxic leadership and to take action accordingly. Especially in schools and institutions that are effective in the structure of society, teachers and students will be prevented from being affected by this negative atmosphere, and this will ensure a more effective and efficient education. It is thought that this study will contribute to the literature because there are not enough studies on the toxic leadership method in the field of education (Çetinkaya, 2017; Bakır, 2022). For this purpose, answers to the following sub-problems will be sought:

1. What is the level of primary school teachers' views on toxic leadership behaviors of school principals?
2. Among the views of primary school teachers on toxic leadership behaviors of school principals;
  - A. Gender,
  - B. Graduation status,
  - C. Previous school management status,
  - D. Age,
  - E. Does it make a significant difference according to the variable of years of service?

**Method:** In this study, survey research model method, which is one of the quantitative research methods, was used. The universe of this research consists of all classroom teachers working in schools affiliated to the Mardin Provincial Directorate of National Education in the first term of the 2022-2023 academic year. Simple random sampling method will be used in sample selection. Simple randomness defines the equal probability of choosing the units based on the sample for the sample (Büyüköztürk et al., 2015). This research consists of 183 primary school teachers, 84 of whom are female and 99 are male, working in public schools in the province of Mardin in the first term of the 2022-2023 academic year. The data of this study was obtained with the Toxic Leadership Scale (TLS). The validity and reliability study of the Toxic Leadership Scale was carried out by Çelebi, Güner, and Yıldız (2015). The data obtained as a result of

the delivery of the Toxic Leadership Scale to the classroom teachers were analyzed with the SPSS 25.00 statistical analysis program. In order to determine which statistical analysis techniques will be used in the study, normality test was performed and after determining that the data were normally distributed, it was decided to use parametric tests.

**Conclusion and Discussion:** In the first problem of our research, they stated that school principals have toxic characteristics according to the opinions of classroom teachers. According to the opinions of the classroom teachers, it is seen that the school principals have toxic characteristics and the frequency of participation in the Toxic Leadership Scale is at the level of agree. Regarding the second sub-problem of the study, it was concluded that there was no significant difference according to the gender variable according to the toxic leadership perceptions of the classroom teachers and school principals. There is no statistically significant difference regarding the graduation status in the third sub-dimension of the study. Regarding the fourth sub-dimension of the study, there was no statistically significant difference in the opinions of the classroom teachers regarding the toxic leadership, according to the variable of being a manager before, in terms of selfishness, self-interest, negative mood, and toxic leadership from the general dimension, only a statistically significant difference was reached regarding the sub-dimension of ignorance. According to the perceptions of the classroom teachers regarding the fifth sub-dimension of the study, there was no statistically significant difference between the ignorance, self-interest, negative mood sub-dimension and general dimension of the toxic leadership behaviors of school principals according to the age variable. According to the perceptions of the classroom teachers regarding the sixth dimension of the study, there was no statistically significant difference between the ignorance, self-interest, selfishness sub-dimension and the general dimension of the toxic leadership behaviors of school principals according to the variable of years of service.



DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64998>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	11.10.2022	Submitted date
Kabul tarihi	15.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Bayraktar, R. (2023). Televizyon Reklamcılığında Hedefleme Stratejisi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of History School*, 64, 1201-1216.

## TELEVİZYON REKLAMCILIĞINDA HEDEFLEME STRATEJİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA<sup>1</sup>

Recep BAYRAKTAR<sup>2</sup>

### Öz

Tecimsel yayıncılığın sacayağını oluşturan reklam sektörel rekabet sonucunda önemini günden güne artırmış ve kitlelere ulaşmayı olanaklı kılan, ses-görüntü bileşkesini bünyesine katan televizyon yayıncılığıyla bütünleşmiştir. Birçok görsel temsili ve ikna kabiliyetini üzerinde taşıyan televizyon reklamlarıyla kitlesel tanıtımın yapılabilmesi reklam verenler için önemini korumakta, piyasaya sürülen ürünlerin doğrudan alıcılarına yönelik bir tanıtımın yapılabilmesi reklam maliyeti açısından kolaylıklar sağladığından dolayı da çeşitli reklam hedefleme stratejileri geliştirilmektedir. Televizyon yayınlarının kuşaklara ayrılması, tematik içeriklerin oluşturulması ve izleyicilerin demografik, psikografik, yaşam tarzı özelliklerine göre saptanması reklam verenler açısından doğrudan hedef kitleye ulaşmayı kolaylaştıran unsurlar olarak belirlemekte, böylece ürünleri satın alma potansiyeli olan izleyicilere tanıtım yapılmaktadır. Bu çalışmada Türkiye'deki ulusal televizyon kanalları içerisinde amaçlı örnekleme gündüz kuşağındaki beş kadın programı seçilmiş, bu programlardaki reklamlar tanıtılan ürün temelinde on beş başlık altında kategorilendirilerek analiz edilmiş ve reklamcılarının uyguladıkları hedefleme stratejisi ortaya koyulmuştur. Çalışmanın önemli bulguları arasında sırasıyla gıda, alışveriş, ev tekstili, kişisel bakım, temizlik ürünlerini içeren reklamların sayısal olarak üst sırada yer aldığı ve kişisel bakım, giyim, takı aksesuar reklamlarında cinsiyet ve toplumsal roller-pratikler temelinde hedefleme stratejilerinin geliştirildiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** TV Reklamı, Hedef Kitle, Reklam Hedeflemesi, İzleyici

<sup>1</sup>Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde, 09.09.2022 tarih, E.88656144-000-2200271111 sayı ve 16/260 toplantı numarası ile alınmıştır.

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, recep.bayraktar@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6285-8059.

## A Study on Targeting Strategy in Television Advertising

### Abstract

Advertising, which forms the pillar of commercial broadcasting, has increased its importance day by day as a result of sectoral competition, and has become integrated with television broadcasting, which makes it possible to reach the masses, and incorporates the audio-video combination. Mass advertising with television commercials, which contain many visual representations and persuasion abilities, maintains its importance for advertisers. Various advertising targeting strategies are developed for making a promotion for the direct buyers of the products offered to the market and providing convenience in terms of advertising costs. Television dayparts, the creation of thematic contents and the determination of the audience according to demographic, psychographic and lifestyle characteristics appear as factors that facilitate reaching the target audience directly for the advertisers, thus the products are advertised to the audience with the potential to purchase. In this study, five women's programs in the daytime were selected from among the national television channels in Turkey with purposive sampling, the ads in these programs were categorized and analyzed under fifteen titles on the basis of the product, and the targeting strategy applied by the advertisers was revealed. Among the important findings of the study are that advertisements containing food, shopping, household appliance, home items, personal care and cleaning products are ranked higher in numerical order, and targeting strategies are developed on the basis of gender and social roles-practices in personal care, clothing and jewelry ads.

**Keywords:** TV Commercial, Target Group, Advertisement Targeting, Audience

### GİRİŞ

Reklam olgusu televizyon yayıncılığının ilk yıllarından bu yana alanın temel bir bileşeni olarak varlığını sürdürmektedir. Geniş kitlelere ulaşmayı olanaklı kılan televizyon yayıncılığı ürünlerine müşteri arayan kuruluşlar için bir cazibe merkezi haline gelmiş ve televizyon izleyicileri de reklamı yapılan ürünlerin potansiyel müşterileri olarak ortaya çıkmıştır. Kitlesellik özelliği taşıyan izleyiciler içerisinde hedeflenen müşterilere ulaşmak, yayıncı kuruluşlar, reklam ajansları ve reklam verenler açısından önem arz etmekte ve bunun için çeşitli stratejiler geliştirilmektedir. Yayıncı kuruluşların günün belirli saatlerini kuşaklara ayırarak (primetime dışı/off primetime, primetime, geç/late primetime) içerik sunmaları, ölçüm şirketlerinin reyting analizlerini ortaya koymaları ve reklam ajanslarının medya planlamaları yapmaları hedeflenen izleyicilere ulaşmak için kullanılan stratejiler arasındadır. İzleyici pazarının belirsizlikle dolu olduğunu ifade eden Napoli (2003, s.34-36) yayıncı kuruluşların, ölçüm şirketlerinin ve reklamcılarının ortak bir çabayla izleyici pazarındaki belirsizliği

azaltmaya ve reklamı yapılan ürünlerin gerçek alıcılarına ulaşmaya çalıştıklarını belirtir.

Televizyon reklamlarının birim fiyatının yüksek olması reklam verenler açısından en etkili biçimde ve doğrudan hedeflenen izleyicilere ulaşmayı zorunlu kılmakta, hedeflenen izleyicilerin demografik, psikografik özelliklerinin yanı sıra ne tür televizyon programlarını izledikleri de temel referans haline gelmekte ve reklamcılar ürünlerin hedef kitlelerini program temelinde de belirlemeye çalışmaktadırlar. Moorman vd., bir televizyon programının geniş kitlelere ulaşmasının bu mecradaki reklamlara izleyici ilgisinin çekileceğini garantilemediğini (Moorman vd., 2012, s.34); reklamın yayınlanacağı program ile izleyicilerin programa bağlılık derecelerinin de ölçülmesinin önemli olduğunu (Moorman vd., 2007, s.135); Tavassoli vd. reklamcıların televizyon programlarıyla izleyici bağını göz ardı etmeksizin, reklamların yerleştirildiği programların izleyiciler açısından düşük, orta, yüksek etkilere sahip olabileceğini (Tavassoli vd., 1995, s.70); Norris ve Colman, izleyiciler açısından bağlılık sergilenen programlarda yayınlanan reklamların algılanma açısından olumlu bir eğilim barındırdığını ve satın alma niyetini yükselttiğini (Norris ve Colman, 1993, s.293); Gunter vd., izleyicilerin programlara atfettikleri değer ile reklamı hatırlamalarında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmektedirler (Gunter vd., 1994, s.1117). Bu kapsamda gündüz kuşağı kadın programlarında yayınlanan televizyon reklamlarının ele alındığı bu çalışmada reklamcıların program temelinde ne tür ürünleri tanıttıkları ve uyguladıkları hedefleme stratejileri ortaya koyulmuştur.

### **Televizyonda Reklam**

Reklamın tarihsel gelişimine yönelik temel bulgular arasında bu olgunun çok eski zamanlara-neolitik çağa kadar izinin sürülebileceği ve temelinde bir şeyleri pazarlayarak kâr elde etmek amacının yattığı ifade edilebilir (Peltekoğlu, 2010, s.60). Kotler ve Armstrong (2018, s.451) reklamın bilgilendirici, ikna edici ve hatırlatıcı olmak üzere üç hedefinden bahsederler.

1. Bilgilendirici reklamlarla müşteri değerini iletme, marka ve şirket imajı oluşturmak, yeni üründen pazarı haberdar etmek, ürünün özelliklerini sunmak, ürün için yeni kullanım örneklere ortaya koymak, ürünün fiyat değişikliğini piyasaya bildirmek, verilen hizmetleri ve destekleri hatırlatmak, yanlış izlenimleri düzeltmek,
2. İkna edici reklamlarla marka tercihi oluşturmak, marka değiştirmeyi teşvik etmek, ürünün değeri ile ilgili müşteri algısını değiştirmek, anında satın

almaya ikna etmek, müşteri ile marka arasında sadakat oluşturmak, marka topluluğu oluşturmak,

3. Hatırlatıcı reklamlarla müşterilerle ilişkilerin devamlılığını sağlamak, ürüne yakın zamanda ihtiyaç duyulacağını sezdirmek, ürünün nerede bulunabileceğini ve dönem dönem markayı müşterinin aklında tutmak amaçlanmaktadır.

Clow ve Baack ise reklamın hedeflerini, (i) marka farkındalığı oluşturmak, (ii) bilgi vermek, (iii) ikna etmek, (iv) diğer pazarlama faaliyetlerini desteklemek ve (v) satın alma eylemini teşvik etmek biçiminde sıralamaktadırlar (Clow ve Baack, 2016, s.138).

Günümüzde insanların çoğu dünyada olup bitenleri gazete, radyo, televizyon ve internetin de devreye girdiği aşamada sosyal ağlar aracılığıyla takip etmekte, bu araçların tamamı medya kavramıyla nitelendirilmekte (Köseoğlu, 2022, s. 89) ve birçok sektör ürünlerinin fark edilebilmesi için bu araçlarda reklama başvurmaktadır (Şimşek, 2006, s.13). Nüfus artışı ve kitlesel üretimle reklam giderek önem kazanmış, kitle iletişim alanındaki teknolojik gelişmeler sayesinde reklamcılar çeşitli olanaklara sahip olmuşlardır (Erol, 2006, s.5). Televizyon yayınlarının ilk yıllarından itibaren bu aracın pazarlama gücü fark edilmiş ve televizyon reklamları oluşturulmuştur (Erol, 2020, s.84). 2021 yılında 151 milyon dolara ulaşan televizyon reklam harcamaları dünya genelindeki toplam reklam harcamalarında internetten sonra ikinci sırada yer almakta ve reklam açısından televizyon önemli bir mecra olarak önemini korumaktadır (Statista, 2022).

Televizyonun düzenli yayınları 1939 yılında İngiltere’de başlamış olmasına rağmen, televizyonda ilk reklam içeriği 1941 yılında Amerika’da yayınlanmıştır (Aziz, 2013, s.49). Televizyon reklamlarının ilk uygulama biçimleri canlı yayın olarak sunulmuş, zamanla bu yöntem değişmiş ve reklamlar video kaydı sayesinde, kurgulanarak, daha az hata payı ile izleyicilere aktarılmıştır (Elden, Ulukök ve Yeygel, 2021, s.363). Canlı yayın olarak sunulan ilk televizyon reklamları genellikle programın içerisine dahil olmakta, reklam verenler tercih ettikleri programlardan ortalama otuz dakikalık süre satın almakta ya da programın tamamına sponsor olmaktadır. 1960’lı yıllardan sonra ise çoğalan televizyon kanalları ve artan reklam ücretleri karşısında daha uygun fiyatla çok fazla izleyiciye ulaşmaya çalışan reklam verenler televizyon yayınları içerisinden genelde on beş saniyelik reklam süresi satın alma eğilimine girmişlerdir (Turow, 2009, s.596-597).

Görsel, işitsel ve yazınsal unsurları içerisinde barındıran televizyon sayesinde izleyicilerin dikkatlerinin reklam mesajlarına çekilmesi, izleyicilerde bir ihtiyaç oluşturulması, mesajların hatırlanmasının kolaylaştırılması ve satın alma

davranışının geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Tosun vd., 2018, s.447). Televizyon reklamlarını sert satış reklam, yumuşak satış reklam ve enformasyon reklam olarak kategorize etmek mümkündür. Sert satış reklamlarda tanıtılan ürünün en kısa zamanda tüketiciler tarafından satın alınmasına yönelik sunumlar yapılmaktadır. Örneğin belirli tarih aralıklarındaki kampanya reklamları sert satış reklamlara dâhil edilebilir. Yumuşak satış reklamlarda ise tanıtımı yapılan ürün için tüketiciler açısından kişiselleştirmenin yaşanması, hoş hislerin geliştirilmesi istenmekte ve bu etki için insanlar-olaylar kurgulanarak sunumlar yapılmaktadır. Enformasyon reklamlarda ise tanıtılan ürüne ait özellikler ve detaylandırılmış bilgiler sunulmaktadır (Turow, 2009, s.59).

Televizyon reklamcılığında çeşitli anlatım biçimleri ortaya çıkmıştır. Bunlar arasında ürünlerin ne işe yaradığını ve fonksiyonlarının neler olduğunu ortaya koyan açıklayıcı gösterim reklamları, sorunun ve çözümün tanımlandığı önce ve sonra reklamları, diğer marka ve ürünler nezdinde üstünlüklerin belirtildiği kıyaslama reklamları, mizahi anlatım reklamları, birçok görsel efektin, sesin, mekânın gerçeküstü bir tarzda kullanıldığı abartılı anlatım reklamları, ürünü-hizmeti deneyimleyen kişilerini kullandığı tanık gösterme reklamları, müzikal reklamlar ve çizgi karakterlerin, konuşan hayvanların, animasyonların kullanıldığı fantezi reklamlar bulunmaktadır (Elden, Ulukök ve Yeygel, 2021, s.372-388).

Televizyon reklamlarında kullanılan anlatım biçimlerinin yanı sıra izleyicilerin duygularını harekete geçirmek ve ürünlerle izleyiciler arasında bağ kurmak için duygusal çekicilik stratejileri de kullanılmaktadır. Reklamlarda kullanılan duygusal çekicilik türlerini inanç, güven, arkadaşlık, mutluluk, lüks, haz, tutku, korku, cinsellik (Clow ve Baack, 2016, s.157-160), coşku, hüznün, öfke biçiminde sıralamak mümkündür (Erol, 2020).

Televizyon kuşaklarının ve programlarının seçimi sayesinde hem belirli kitlelere hem de belirli pazarlara ulaşmak mümkündür. Örneğin gündüz kuşağında spesifik kitlelere, futbol maçları yayınlandığında erkek izleyicilere, cumartesi sabah saatlerinde çocuk izleyicilere ulaşmak televizyon yayıncılığının genel uygulamaları arasındadır (Sissors ve Baron, 2010, s.281). Televizyon sayesinde hedeflenen kitleye ulaşmak için yayın saatinin ve programının seçilebilmesi (Özdemir, 2019, s.10), televizyonla imaj oluşturulabilmesi, televizyonun bütün gelir düzeylerine hitap edebilmesi (Morgan ve Pritchard, 2006, s.90), televizyonla geniş kitlelere ulaşılması ve görsel-işitsel olarak sunumlar yapılması televizyon reklamları açısından olumlu özellikler olarak sıralanırken; televizyonun yayın maliyetinin yüksek olması, televizyonda rakip ürünlerin aynı reklam kuşağı içerisinde bulunması ve reklamların aynı anda bütün kanallarda

yayınlanamaması ise televizyon reklamlarının dezavantajları olarak ortaya çıkmaktadır (Peltekoğlu, 2010, s.189).

Televizyon yayıncılığında genelde reklamların erişim<sup>3</sup> amacının gerçekleştirilebilmesi için izlenme oranları<sup>4</sup> yüksek olan kanallar ve programlar tercih edilmektedir. Reklam hedeflemesi açısından üzerinde durulması gereken temel unsur ise genel izleyiciler içerisinde reklam verenlerin ulaşmaya çalıştığı hedef kitle ve izleyici örtüşmesidir. Bu kapsamda reklam verenler açısından genel izlenme oranlarından ziyade ulaşılmak istenilen hedef kitlenin en çok izlediği televizyon kanallarının ve programlarının tespiti daha önemli hale gelmekte ve hedeflenen izleyicilere ulaşılamaması boşa harcanan reklam maliyeti olarak ortaya çıkmaktadır (Tosun vd., 2018, s.449).

### **Pazar Bölümlendirmesi ve Hedefleme**

Çok fazla firma ve ürün çeşitliliğinin bulunduğu günümüz sektörel ortamlarında geçmişin pazarlama stratejileri yeterli olmamakta ve spesifik hedeflere/segmentlere yönelmek en uygun strateji olarak belirmektedir (Ries ve Trout, 2020, s.21-22). Pazar bölümlendirmesi bir piyasanın tüketim örüntüleri, demografik özellikleri veya yaşam tarzlarına göre farklı tüketici gruplarına ayrılmasıdır (Chandler ve Munday, 2018, s.62). Pazar bölümlendirmesi sayesinde büyük pazarlar daha küçük segmentlere ayrılmakta, tüketiciler coğrafik, demografik, psikografik ve davranışsal olarak sınıflandırılmakta; tüketicilerin daha özgün ihtiyaçlarına yönelik stratejilerle onlara etkili bir biçimde ulaşılmaya çalışılmaktadır (Kotler ve Armstrong 2018, s.199). Coğrafik bölümlendirmede tüketicilerin ihtiyaçları yaşadıkları bölge, ulus, devlet, kent, kır gibi faktörlere göre belirlenmekte; demografik bölümlendirmede tüketicilerin yaşı, cinsiyeti, etnisitesi, gelir düzeyi; psikografik bölümlendirmede insanların fikirleri, ilgileri, çalışma-boş zaman geçirme örüntüleri, zamanlarını ve paralarını nerede harcadıkları; davranışsal bölümlendirmede ürün ya da servislerin kullanılma sıklıkları saptanmakta, bu doğrultuda ürün dağıtımı ve pazarlama iletişimi yapılmaktadır (Moriarty vd., 2019, s.197). Bölümlenen pazardaki hedef kitle, bir reklam iletişiminin ya da ürününün ulaşmaya çalıştığı genel popülasyon içerisindeki belirli bir kısım (Chandler ve Munday, 2018, s.181), bir medya planlamasındaki

---

<sup>3</sup>Etkili reklam erişimi mesaja maruz kalması gereken izleyicilerin yüzdesini ortaya koymaktadır (Clow ve Baack, 2016, s.196).

<sup>4</sup>Reklam gelirlerini arttırmak için yoğun bir rekabetin yaşandığı tecimsel televizyon kanalları arasında rekabetin merkezinde izlenme oranlarını rakamsal olarak ortaya koyan reyting olgusu bulunmaktadır. Reyting ve reklam gelirleri arasındaki doğru orantı daha çok reyting almayı isteyen televizyon kanalları açısından izleyicilerin dikkatlerini sürekli cezbedecek programların sunulmasına da neden olmaktadır (Erol, 2020, s.90).

## Televizyon Reklamcılığında Hedefleme Stratejisi Üzerine Bir Araştırma

reklamların etkilemek için ulaşmaya çalıştığı belirli gruplar ve reklamı yapılan ürünleri en çok satın alma olasılığı olan izleyiciler olarak ortaya çıkmaktadır (Sissors ve Baron, 2010, s.196). Bölümlenen bir pazarın hedeflenir olabilmesi için oradaki tüketicilerin benzer ihtiyaçlara, ilgilere, tutumlara, bakış açlarına, stratejik açıdan finansal yükümlülüğü karşılayacak büyüklüğe ve pazarlama iletişimi aracılığıyla ulaşılabilir konuma sahip olmaları önem arz etmektedir (Clow ve Baack, 2016, s.93).

Televizyon yayıncılığında izleyicilerin kimlerden oluştuğu ve izleyicilerin televizyonla kurdukları etkileşim düzeyleri özellikle tecimsel yayıncılıkta önem taşımakta ve izleyici kitlesinin tanımlanıp bu doğrultuda bir bölümlenmeye gidilmesi reklam verenlerinde işini kolaylaştırmaktadır (Tosun vd., 2018, s.448). Televizyon programları hedef kitlenin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleği, yerleşim yeri, yayın saati, konu ve işlevleri temelinde çeşitlenebilmektedirler (Erdoğan ve Budak 2016, s.19). İzleyici pazarındaki belirsizliği azaltmak ve spesifik izleyiciye ulaşmak için belirli kategorilere göre içerikler oluşturulmaktadır. Bu doğrultuda gelişme gösteren tematik televizyon yayın kategorilerini haber, ekonomi, spor, müzik, çocuk/çizgi film, belgesel, dizi/film, eğlence, erotik, alışveriş, moda, din ve eğitim şeklinde sıralamak mümkündür. Tematik yayıncılık anlayışı yoğunlaşan içerik türü için uzmanlaşmayı sağlamakta, bu uzmanlık sayesinde izleyicilerin beklentilerine yönelik içeriklerin oluşturulması kolaylaşmakta ve genel izleyici kitlesi içerisinde daha özel ilgiler ile bezenmiş niş izleyicilere ulaşılmaktadır (Bayraktar, 2021, s.131-132).

Hedef kitlenin özellikleri ve iletişim tercihleri göz önünde bulundurulmaksızın her mecrada yer almaya çalışmak reklam bütçesi açısından doğru bir karar olarak gözükmemektedir. Reklam mesajlarını iletecek iletişim kanallarını hedef kitlenin özellikleri doğrultusunda belirlemek (Tosun vd., 2018, s.45), en fazla kişiye en az maliyetle ulaşmak ve potansiyel müşterilerin reklam iletilerini algılamaları için doğru zamanda-kanalda iletileri konumlandırmak reklamcılarının ve medya planlama uzmanlarının mesleki uygulamaları arasındadır (Güneri Fırlar, 2012, s.17-18). İletilmek istenilen mesajı hedef izler kitleye en yüksek düzeyde ulaştıracak mecrayı, alanı ve zamanı seçmek hedefleme anlamına gelmektedir (Chandler ve Munday, 2018, s.182). Reklamcılıkta hedefleme reklamın etkisini artırmakta ve reklamı yapılan ürünleri satın alma olasılığı bulunmayan tüketicileri elimine ederek firmaların doğrudan potansiyel tüketicilere ulaşmasını sağlamaktadır (Iyer vd., 2005, s.473).

## YÖNTEM

Gündüz kuşağındaki kadın programlarının<sup>5</sup> ele alındığı bu çalışmada 04.04.2022-08.04.2022 tarihleri arasında Türkiye’deki ulusal televizyon kanalları içerisinde amaçlı örnekleme seçilen beş program kayıt altına alınmış ve bu programlardaki reklamlar içerik analizi araştırma yöntemiyle incelenmiştir (bkz. Tablo 1). Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi’nde, 09.09.2022 tarih, E.88656144-000-2200271111 sayı ve 16/260 toplantı numarası ile alınmıştır.

**Tablo 1.**

İncelenen Programlar ve Yayın Bilgileri

Kanal İsmi	Program İsmi	Yayın Periyodu	Yayın Saati
ATV	Zahide Yetiş İle Mutfak Bahane	Hafta İçi Her Gün	14.00-16.00
Kanal D	Gelinim Mutfakta	Hafta İçi Her Gün	13.00-16.00
Show TV	Aslı Hünel İle Gelin Evi	Hafta İçi Her Gün	12.15-15.00
Star TV	Sabahın Sultanı Seda Sayan	Hafta İçi Her Gün	10.00-13.00
TV8	Zuhal Topal’la Yemekteyiz	Hafta İçi Her Gün	16.00-20.00

Televizyon yayınlarının başlangıç yıllarında kitlelilik özelliği taşıyan izleyicilerin çoğunluğuna ulaşmak yayıncıların ve reklam verenlerin genel pratikleri arasındaydı ve televizyon kanallarının sınırlı olduğu bu dönemlerde bütün izleyicileri kapsayacak programlar genel ilgilere yönelmekteydi. Televizyon yayıncılığı alanındaki tematikleşme olgusu ise bu eğilimi dönüştürerek izleyicilerin daha spesifik ilgilerine yönelik televizyon programlarının oluşmasını sağlamış, içeriksel anlamda çeşitlilik çoğalmış ve izleyiciler artan bir bölünmeye uğramıştır. Zamanla bu durum programlar temelinde ölçümlemenin ve izleyici belirleniminin gerekliliğini ortaya çıkarmış, tanıtılacak ürünlerin potansiyel tüketicilerinin ne tür programları izleyebileceği saptanmaya başlanmış ve en az maliyetle hedeflenen tüketicilere ulaşmak için reklamların sistemli bir planlamaya tabi tutulması ve hata payının minimize edilmesi gerekmiştir. Bu çerçevede kadın programlarındaki reklamların ele alındığı bu çalışmada yayıncı kuruluşların program temelinde hedefledikleri

<sup>5</sup>Gündüz kuşağında yayınlanan ve genelde kadın programları olarak isimlendirilen yayınlar geçmişte kadınların aile içerisinde yaşadıkları problemleri stüdyo izleyicilerinin katılımıyla tartıştıkları formatta oluşturulurken, günümüzde ise eğlence, el becerisi, ev işleri konusunda bilgilendirme, kayıp bulma ve evlendirme gibi konuların ön plana çıktığı televizyon programları biçimine dönüşmüşlerdir (Rahte, 2010, s.58).



## Televizyon Reklamcılığında Hedefleme Stratejisi Üzerine Bir Araştırma

izleyicilere nasıl bir reklam hedeflemesi geliştirdikleri ve ne tür ürünleri tanıttıkları ortaya koyulmuştur.

Televizyon reklamlarını bant reklam, spot reklam, advertorial reklam, sponsor reklam ve ürün yerleştirme kategorilerinde incelemek mümkündür. Bant reklamlar, normal yayın akışı esnasında televizyon ekranının herhangi bir yerinde akan yazı, animasyon, logo biçiminde ürünlerin tanıtıldığı reklam biçimidirler. Spot reklamlar ise içerisinde mizansen barındıran genelde reklam kuşağı içerisinde art arda sıralanan kurgulanmış hareketli görüntülerden oluşmaktadırlar. Advertorial reklamlar ise program aralarında program sunucularının ya da uzman konukların ortalama altmış saniyede ürünler hakkında tanıtım yaptıkları reklam çeşididirler. Advertorial reklamlar canlı yayın biçiminde olabilecekleri gibi daha öncesinde kaydedilmiş görüntülerden de oluşabilmektedirler. Televizyon reklamcılığında sponsor reklamlar ise genelde bir programın başlangıcında, reklam kuşakları arasında ve sonunda programın oluşturulmasına katkı sağlandığını belirten cümlelerle (katkılarıyla, sunar, sundu) ürün tanıtımının yapıldığı reklamlardır. Ürün yerleştirme kategorisindeki reklamlar ise tanıtılan ürünlerin program esnasında kullanılan ambiyansa, sahneye, dekora ilâştirilmesiyle oluşturulmaktadırlar.

Örnekleme dahil edilen programlardaki advertorial, bant, spot, sponsor ve ürün yerleştirme reklamları tablo 2’de açıklanan on beş başlık altında ele alınmış, gösterim sayıları dikkate alınarak bulgular kısmına eklenmiş ve betimsel analiz çerçevesinde çözümlenmiştir.

**Tablo 2.**  
Tanıtılan Ürünlerin Analiz Başlıkları

Başlık	Ürün Özellikleri
<b>Gıda</b>	Şarküteri, süt ürünleri, bakliyat, çikolata, cips, içecek gibi hazır ya da işlenmemiş bütün gıda ürünleri...
<b>Alışveriş</b>	Market, zincir market, yapı market, çevrimiçi alışveriş platformları...
<b>Temizlik</b>	Bulaşık, halı, perde gibi ev eşyalarını, elbise gibi kişisel giysileri temizlemeye yarayan her türlü hijyen ürünleri...
<b>Elektrikli Ev Aletleri, Ev Tekstili, Aksesuarı</b>	Televizyondan bulaşık makinesine, mobilyadan perdeye, iç cephe boyasından halıya ev içi ortama ait ürünler...
<b>Kişisel Bakım</b>	Şampuan, cilt kremi, saç boyası, bebek bezi, diş macunu, makyaj malzemeleri ve günlük ped gibi ürünler bu başlık altında sıralanmış; ayrıca ürünler kadın, erkek, üniseks, çocuk, bebek temelinde ayrıma gidilerek analiz edilmiştir.
<b>Giyim, Takı ve Aksesuar</b>	Elbise, ayakkabı, mücevher, saat gibi ürünler bu başlık altında sıralanmış; ayrıca ürünler kadın, erkek, üniseks, çocuk, bebek temelinde ayrıma gidilerek analiz edilmiştir.
<b>Banka, Kredi Kartı, Yatırım Araçları</b>	Mevduat hesabı, altın hesabı, kripto para ve toplu katılımla gerçekleştirilen her türlü yatırım aracı reklamları...
<b>Konut</b>	Satılık villa ve daire reklamları...
<b>Otomobil</b>	Oto servis bakımı, ekspertiz ve yeni araç reklamları...
<b>Şans Oyunu</b>	Bahis ve çekiliş temelli şans oyunu reklamları...
<b>Çevrimiçi Sigortacılık</b>	Ev, otomobil, kasko, sağlık sigortasının internet üzerinden yapılabildiği platform reklamları...
<b>İnternet Altyapısı</b>	İnternet altyapısını ve paketlerini sunan firma reklamları...
<b>Dijital Yayın Platformu</b>	TV yayın akışına bağlı kalmaksızın dizi, film, belgesel vb. içeriklerin izlenebildiği platform reklamları...
<b>Cep Telefonu ve Aplikasyonu</b>	Cep telefonu, cep telefonu aplikasyonları...
<b>İş Bulma Platformu</b>	İnternet üzerinden iş ilanı yayınlayan web siteleri...

## BULGULAR VE YORUM

İncelenen kadın programlarında toplam 2391 reklam yayınlanmış ve en fazla spot reklamlarda ürün tanıtımı yapılmıştır. Bant reklamlar ise ikinci sırada yer alırken ürün yerleştirme kategorisinde herhangi bir reklama rastlanılmamıştır (bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.**

Reklam Kategorileri ve Sayıları

<b>Spot Reklam</b>	2052
<b>Bant Reklam</b>	308
<b>Sponsor Reklam</b>	24
<b>Advertorial Reklam</b>	7
<b>Ürün Yerleştirme</b>	-
<b>Toplam Reklam</b>	2391

Bireylerin tüketim örüntüleri yaş, cinsiyet, gelir düzeyi, medeni hal ve toplum içerisindeki roller nezdinde biçimlenebilmektedir. Reklam verenler ve reklamcılar açısından bu tür eğilimler pazarlama iletişimi açısından önem arz etmekte ve doğrudan hedeflenen tüketicilere ulaşılması reklamdan beklenen artıları etkilemektedir. Bu kapsamda tablo 4 incelendiğinde kadın programlarındaki reklamlarda sırasıyla 805 gıda; 569 alışveriş; 275 elektrikli ev aletleri, ev tekstili ve aksesuarı; 242 kişisel bakım; 169 temizlik; 122 banka, kredi kartı, yatırım araçları; 100 giyim, takı ve aksesuar; 31 internet altyapısı; 19 cep telefonu ve uygulaması; 14 dijital yayın platformu; 12 konut; 12 şans oyunu; 10 iş bulma platformu; 9 çevrimiçi sigortacılık; 2 otomobil kategorisine ait ürünlerin tanıtıldığı gözükmektedir. Özellikle gıda, alışveriş, elektrikli ev aletleri, ev tekstili ve aksesuarı, kişisel bakım ve temizlik kategorilerinin bu sıralamada üstte yer alması toplumsal pratikler ve tüketim örüntüleri açısından ipuçları taşımakta, reklam hedeflemesi açısından mutfak, temizlik işleri ve ev içi ortama ait uğraşlar ile ilgili olan ürünlerin tanıtımı ön plana çıkmakta, hedeflenen izleyici kitlesinin genel işleriyle tanıtılan ürünler örtüşmektedir. Benzer şekilde kişisel bakım kategorisinde üniseks ürünlerden sonra sırasıyla bebek, çocuk, kadın ve son olarak erkek ürünlerin bulunması reklam hedeflemesi açısından yine toplumsal olarak benimsenen rollerle ilişkili reklamcıların hedefleme stratejisi geliştirdiklerini ortaya koymakta, bu durum bebek ve çocuk bakımıyla ilgilenen kadın izleyicilere yönelik bir hedefleme stratejisinin geliştirildiği yönündeki kanıyı güçlendirmektedir.

Tablo 4’te giyim, takı ve aksesuar kategorisindeki ürünler incelendiğinde kadın programlarında en fazla kadın ürünlerinin tanıtıldığı, sonrasında bebek, çocuk, üniseks ürünlerin geldiği gözükürken; bu kategoride herhangi bir erkek ürününe rastlanılmamış olması da cinsiyet temelinde bir hedefleme stratejisinin geliştirildiğini ortaya koymaktadır.

Recep BAYRAKTAR

**Tablo 4.**  
Ürün Bazlı Reklam Sayıları

Ürün Kategorisi	Zahide Yetiş İle Mutfak Bahane	Gelinim Mutfakta	Gelin Evi	Sabahın Sultanı Seda Sayan	Zuhal Topal'la Yemekteyiz
Gıda	127	182	186	121	189
Alışveriş	96	84	110	69	210
Elektrikli Ev Aletleri, Ev Tekstili, Aksesuarı	35	40	55	41	104
Kişisel Bakım	Kadın:4 Erkek:1 Üniseks:21	Kadın:5 Erkek:2 Üniseks:46	Kadın:3 Erkek: - Üniseks:35	Kadın:6 Erkek:3 Üniseks:35	Kadın:1 Erkek:1 Üniseks:23
	Çocuk:5 Bebek:3	Çocuk:3 Bebek:5	Çocuk:4 Bebek:15	Çocuk:1 Bebek:5	Çocuk:9 Bebek:6
	67	25	34	37	6
Temizlik Banka, Kredi Kartı, Yatırım Araçları	18	14	25	19	46
Giyim, Takı ve Aksesuar	Kadın:- Erkek:- Üniseks:1	Kadın:35 Erkek:- Üniseks:-	Kadın:25 Erkek:- Üniseks:-	Kadın:12 Erkek:- Üniseks:-	Kadın:3 Erkek:- Üniseks:-
	Çocuk:- Bebek:2	Çocuk:3 Bebek:4	Çocuk:1 Bebek:-	Çocuk:2 Bebek:4	Çocuk:2 Bebek:6
İnternet Altyapısı	8	2	3	9	9
Cep Telefonu ve Aplikasyonu	3	3	4	7	2
Dijital Yayın Platformu	-	5	-	2	7
Konut	-	-	-	-	12
Şans Oyunu	5	-	3	4	-
İş Bulma Platformu	-	5	2	3	-
Çevrimiçi Sigortacılık	1	-	3	5	-
Otomobil	-	-	2	-	-
<b>Toplam Reklam</b>	<b>397</b>	<b>463</b>	<b>510</b>	<b>385</b>	<b>636</b>

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Günden güne gelişen yayıncılık pratikleriyle televizyon reklamcılığı da kendine özgü anlatım-sunum biçimleri oluşturmuş ve izleyiciler için tanıtılan ürünleri satın almaya yönelik ikna taktikleri ortaya koyulmuştur. Bu bağlamda görsel-işitsel unsurları bünyesinde taşıyan televizyon, reklam verenler açısından da etkili bir araç olarak gözükmekte ve rekabet dolu sektörel ortamın lokomotifini olarak çalışmaktadır. Televizyon yayıncılığının ilk yıllarında izleyicilerin genel ilgilerine yönelik programlar oluşturulurken, reklamlar bu programlara iliştilerilerek genel kitle içerisinde tanıtılan ürünleri satın alma olasılığı olan izleyicilere ulaşmaya çalışılmaktaydı. En fazla izlenme oranına sahip olan bir televizyon kanalında hedef izleyici kitlesine daha fazla rastlanılması reklamcılar ve reklam verenlerin makul karşıladığı bir durumdu; fakat zamanla çoğalan kanal ve içerik çeşitliliği genel izleyici kitlesini bölümlendirmiş, onları ilgileri ve günlük yaşam biçimleri nezdinde televizyon karşısında konumlandırmış, kimlerin hangi zamanda, ne tür programları izledikleri sorunsalı karşısında reklamlarında planlı bir şekilde sunulması önem arz etmiştir.

Bu çalışmada kadın programlarındaki reklamlarda gıda, ev eşyası, temizlik, çocuk, bebek ve kadın ürünlerindeki yoğunluğun ön plana çıkması hedef izleyicilerin, cinsiyetlerinin, günlük uğraşlarının ve ilgilerinin dikkate alınarak reklam hedeflemesi gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır. Sonraki çalışmalarda tablo 4'te oluşturulan on beş analiz başlığının farklı televizyon programlarındaki reklamları analiz etmek için referans alınması ve bu başlıklardan hareketle televizyon reklamları için daha geniş bir taksonomi oluşturulması bu çalışmanın beklentileri arasındadır. Bu kapsamda çizgi film, spor yorum programı, magazin ve haber gibi televizyon programlarında nasıl bir reklam hedeflemesi gerçekleştirildiğinin araştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Baran, S. J. (2014). *Introduction to Mass Communication: Media Literacy and Culture*. McGraw-Hill.
- Bayraktar, R. (2021). *Tematik Yayıncılık ve ASMR*. Gece Kitaplığı.
- Chandler, D. & Munday, R. (2018). *Medya ve İletişim Sözlüğü*. (Çev. Babacan Taşdemir). İletişim Yayınları.

- Clow, K. E. & Baack, D. (2016). *Bütünleşik Reklam, Tutundurma ve Pazarlama İletişimi*. (Çev. R. Gülay Öztürk). Nobel.
- Elden, M., Ulukök, Ö. & Yeygel, S. (2021). *Şimdi Reklamlar*. İletişim Yayınları.
- Erdoğan, İ. & Budak, L. (2016). *Anglo-Amerikan Eğlence Endüstrisinde Televizyon Program Formatları: Reality Show, Eğlence ve Yarışma Programları*. Kalkedon Yayınları.
- Erol, G. (2006). *Reklam ve Medya Planlaması*. Beta.
- Erol, E. G. (2020). *Televizyon Reklamcılığı: Dün, Bugün, Yarın*. Literatürk Academia.
- Gunter, B., Furnham, A. & Frost, C. (1994). Recall by young people of television advertisements as a function of programme type and audience evaluation. *Psychological Reports*, 75, 1107-1120.
- Güneri Fırlar, B. (2012). *Reklamda Rekabetin Anahtarı Medya Planlama*. Nobel.
- Iyer, G., Soberman, D. & Villas-Boas, J. (2005). The targeting of advertising. *Marketing Science*, 24(3), 461-476. <https://doi.org/10.1287/mksc.1050.0117>
- Kotler, P. & Armstrong, G. (2018). *Pazarlama İlkeleri*. (Çev. A. Ercan Gegez). Beta.
- Köseoğlu, A. (2022). *Televizyon Haberlerinde Çocuk*. Eğitim Yayınevi.
- Moorman, M., Neijens, P. C., & Smit, E. G. (2007). The effects of program involvement on commercial exposure and recall in a naturalistic setting. *Journal of Advertising*, 36(1), 121-137. <https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367360109>
- Moorman, M., Willemsen, L. M., Neijens, P. C. & Smit, E. G. (2012). Program involvement effects on commercial attention and recall of successive and embedded advertising. *Journal of Advertising*, 41(2), 25-38. <https://doi.org/10.2753/JOA0091-3367410202>
- Morgan, N. & Pritchard, A. (2006). *Turizm Sektöründe Reklamcılık*. (Çev. Deniz Demirtaş). MediaCat.
- Moriarty, S., Mitchell, N., Wood, C. & Wells, W. (2019). *Advertising & IMC: Principles & Practice*. Pearson.
- Napoli, P. M. (2003). *Audience Economics, Media Institutions and The Audience Marketplace*. Columbia University Press.

## Televizyon Reklamcılığında Hedefleme Stratejisi Üzerine Bir Araştırma

- Norris, C. E. & Colman, A. M. (1993). Context effects on memory for television advertisements. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 21(4), 279-296. <https://doi.org/10.2224/sbp.1993.21.4.279>
- Özdemir, Z. (2019). *Televizyon Reklam Filmlerinin Tüketici Davranışlarına Etkisi*. Der Yayınları.
- Peltekoğlu, F. B. (2010). *Kavram ve Kuramlarıyla Reklam*. Beta.
- Rahte, E. Ç. (2010). Kamusal katılım ve medya: Kadın programları etnografisi. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (13), 55-84.
- Ries, A. & Trout, J. (2020). *Konumlandırma*. MediaCat.
- RTÜK. (2022). *Yayınlarda Program Türleri, Kod, Tanım ve Sınıflandırmaları*. <https://www.rtuk.gov.tr/program-turleri-kod-kitapcigi/3832>, Erişim tarihi: 19.04.2022
- Sissors, J. Z. & Baron, R. B. (2010). *Medya Planı Nasıl Hazırlanır?* (Çev. Melisa Kesmez). MediaCat.
- Statista, (2022). *Global Television Advertising Revenue From 2015 to 2024*. <https://www.statista.com/statistics/237803/global-tv-advertising-revenue/>, Erişim tarihi: 11.08.2022
- Tavassoli, N. T., Shultz, C. J. & Fitzimons, G. J. (1995). Program involvement: Are moderate levels best for ad memory and attitude toward the ad? *Journal of Advertising Research*, 35, 61-72.
- Tosun, N. B., Uraltaş, N. T., Nas, A., Özkaya, B., Güdüm, S., Ertürk, B., Dönmez, M., Çerçi, M., Ülker, Y., Cesur, D. K., Varol, E. & Kıcı, İ. (2018). *Reklam Yönetimi*. Beta.
- Turow, J. (2009). *Media Today: An Introduction to Mass Communication*. Routledge.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** In order to attain the targeted audience, the advertisements should be systematically arranged, and fault should be minimized. In this study, which examines the advertisements in women's programs, it is exposed what kind of products audience promote, and how advertisement targeting is developed.

**Method:** The five women's programs selected with purposive sampling from among the Turkish national television channels. These programs were recorded between 04.04.2022 and 08.04.2022, and were examined with the content

analysis research method. Advertorial, strip, spot, sponsored and product placement ads of programs in sample were discussed under the fifteen headings, and analyzed within the framework of descriptive analysis.

**Findings:** It was determined that products in the categories of 805 foods; 569 shopping; 275 household appliances, home items; 242 personal care; 169 cleanings; 122 banks, credit cards, investment; 100 clothing, jewelry and accessories; 31 internet infrastructure; 19 mobile phones and apps; 14 digital broadcasting platforms; 12 residences; 12 gambling games; 10 looking for work platforms; 9 online insurance; 2 automobiles are promoted in women's programs, respectively.

**Discussion & Conclusion:** Over time, it is created presentation forms, and persuasion tactics for the audience in television commercials. The television, which includes audio-visual elements, seems to be an effective tool for advertisers, and works as the locomotive for many sectors. In the early years of television, programs were created for the general interest of the audience, and the commercials were attached to these programs to attain those who were likely to buy the products promoted from among the general audience. TV channel and content that increased over time fragmented the general audience, and positioned them in front of television in terms of their interest, gender and daily lifestyle. Therefore, it is important to plan TV commercials due to the problem of who watches what kind of programs at what time.

In current study, the density of food, household items, cleaning, children, baby and women's products in the ads of women's programs reveals that advertising targeting is carried out by taking into account the gender, daily occupations and interests of the target audience. It is among the expectations of this study that the fifteen analysis titles formed in table 4 will be taken as a reference to analyze the ads on other television programs, and a wider taxonomy for television commercials will be diversified based on these titles in future studies.



DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67494>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	02.01.2023	Submitted date
Kabul tarihi	05.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Tekin, T. G. (2023). Türkiye’de Yazılan Kripto Para Temalı Doktora Tezlerinin Bibliyometrik Analizi. *Journal of History School*, 64, 1217-1236.

## TÜRKİYE’DE YAZILAN KRİPTO PARA TEMALİ DOKTORA TEZLERİNİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Tahsin Galip TEKİN<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmada Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezlerinin bibliyometrik analizinin gerçekleştirilmesi ve diğer finansal yatırım araçlarına göre literatürde daha az çalışma bulunan bu yeni alanın Türkiye’de doktora düzeyinde nasıl ele alındığına dair bütüncül bir bakış açısı geliştirmek hedeflenmektedir. Bu amaca yönelik olarak kripto para temalı doktora tezleri Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nden alınıp çalışma evrenine dâhil edilerek analiz gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi’nde “Bitcoin”, “Kripto para”, “Ethereum”, “blokzincir”, “blok zincir”, “blokzinciri”, “blok zinciri” ve “cryptocurrency” arama terimleri kullanılarak aramalar gerçekleştirilmiştir. Yapılan arama sonucu elde edilen 29 doktora tezinin analizi gerçekleştirilmiştir. Doktora tezlerine ait veriler yazıldığı yıl, yazıldığı enstitü, yazıldığı üniversite, yazıldığı dil, sayfa aralığı, danışman ünvanı ve yazıldığı anabilim dalına göre analiz edilmişlerdir. Elde edilen sonuçlara göre kripto para temalı doktora tezlerinin çoğunlukla 2021 yılında (n=10, %34,48), Sosyal Bilimler Enstitüleri’nde (n=20, %68,96), Manisa Celal Bayar Üniversitesi (n=3, %10,34) ve Yıldız Teknik Üniversitesi’nde (n=3, %10,34), Türkçe (n=25, %86,20), 101 – 150 sayfa aralığında (n=11, %37,93), “Prof. Dr.” ünvanlı danışmanlar yönetiminde (n=24, %82,75) ve İşletme Anabilim Dalı’nda (n=13, %44,82) yazıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’de bulunan 186 üniversitede tek bir kripto para temalı doktora tezinin yazılmamış olması çalışmanın dikkati çeken sonuçlarından biridir.

**Anahtar Kelimeler:** Kripto Para, Bitcoin, Doktora Tezi, Bibliyometrik Analiz.

<sup>1</sup>Arş Gör., Batman Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü, tahsingaliptekin@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2642-5838

## Bibliometric Analysis of Doctoral Dissertations Written in Turkey With Cryptocurrency Theme

### Abstract

In this study, it is aimed to perform the bibliometric analysis of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey and to develop a holistic perspective on how this new field, which has less studies in the literature compared to other financial investment tools, is handled at the doctoral level in Turkey. For this purpose, the analysis was carried out by taking the cryptocurrency themed doctoral dissertations from the Council of Higher Education Dissertation Center and including them in the study universe. Searches were carried out using the search terms “Bitcoin”, “Kripto para”, “Ethereum”, “blokzincir”, “blok zincir”, “blokzinciri”, “blok zinciri” and "cryptocurrency" in the Council of Higher Education Dissertation Center. The analysis of 29 doctoral dissertations obtained as a result of the search was carried out. The data of doctoral dissertations were analyzed according to the year they were written in, the institute they were written in, the university they were written in, the language they were written in, the page range, the title of the advisor and the department they were written in. According to the results obtained, cryptocurrency themed doctoral dissertations were mostly published in 2021 (n=10, %34,48), in Social Sciences Institutes (n=20, %68,96), in Manisa Celal Bayar University (n=3, %10,34) and Yıldız Technical University (n=3, %10,34), in Turkish (n=25, %86,20), between 101 – 150 page range (n=11, %37,93), under the management of “Prof. Dr.” titled advisors (n=24, %82,75) and in the Department of Business Administration (n=13, %44,82). One of the remarkable results of the study is that not a single cryptocurrency themed doctoral dissertaiton has been written in 186 universities in Turkey.

**Keywords:** Cryptocurrency, Bitcoin, Doctoral Dissertation, Bibliometric Analysis.

### GİRİŞ

Bitcoin, 31 Ekim 2008 günü Satoshi Nakamoto ismiyle bilinen anonim kişi veya kişilerin yayınladığı makale ile tanıtılan ve 3 Ocak 2009 günü piyasaya sürülen merkezizetsiz bir sanal para birimidir. Bitcoin’in tanıtılması ve piyasaya sürülmesinin ardından birçok altcoin (alternative coin) piyasaya sürülmüş ve yüksek işlem hacmine ulaşmışlardır.

Kripto para piyasası, borsalar ve kripto paraların resmi web sayfaları gibi diğer platformlar aracılığıyla kripto para alım ve satımının yapılabildiği piyasadır. Aralık 2022 itibariyle Bitcoin’in piyasa hâkimiyeti % 39, en yüksek piyasa hacmine sahip altcoin olan Ethereum’un piyasa hâkimiyeti %18, diğer altcoinlerin piyasa hâkimiyeti ise toplam % 43’tür. Aynı tarih itibariyle yaklaşık olarak 22.000 kripto para çeşidi piyasada işlem görürken, Bitcoin’in piyasa değeri yaklaşık 340 milyar dolar, Ethereum’un piyasa değeri yaklaşık olarak 160 milyar

dolar, tüm kripto para piyasasının toplam değeri ise yaklaşık olarak 870 milyar dolar seviyesindedir (Kaynak: Coinmarketcap.com).

Bibliyometri teriminin ilk kez Pritchard’ın yaptığı çalışmada kullandığı bilinmektedir (Ukşul, 2016, s.9). Pritchard bu kavramı “İstatistiksel Bibliyografi” kavramı yerine önermiştir. Bibliyometri kayıtlı söylemlerin ve ona ait sayısal davranış özelliklerinin ele alınmasını ifade eden çalışma alanıdır (Fairthorne, 1969, s.319). Bibliyometrik analiz yayın niteliğini değerlendirmesi, araştırmaların gelişimi gibi fonksiyonlarıyla önemli faydalar sağlar. Ayrıca araştırmaların etki ve sonuçlarının değerlendirmesinde önemi artmakta olan bir enstrümandır (Demirgil, 2018, s.37).

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yazılmış olan kripto para temalı doktora tezlerinin bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Ulusal bibliyometrik analiz literatürü incelendiğinde Türkiye’de yapılan birçok farklı disipline ait çalışmaların bibliyometrik analize tabi tutulduğu görülmektedir. Fakat literatürde kripto para temalı doktora tezlerine ait bir bibliyometrik analiz çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu çalışmayla literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi hedeflenmektedir.

### **İlgili Literatür**

Çalışmanın bu bölümünde çeşitli disiplinlerde yazılan tezlerin bibliyometrik analizini yapan çalışmaların bir kısmının özet bilgileri verilmiştir.

Tayfun vd. (2016) yaptıkları çalışmada turizm alanında 1985 – 2016 yılları arasında yazılan toplam 367 lisansüstü tezin bibliyometrik analizini gerçekleştirmişlerdir. Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlara göre en yüksek sayıda tezin yüksek lisans düzeyinde yazıldığı (n=296), enstitü bazında yapılan değerlendirmede en yüksek sayıda tezin Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde yazıldığı (n=210), danışman ünvanına göre yapılan değerlendirmede en yüksek sayıda tezin “Yrd. Doç. Dr.” ünvanlı danışmanların yönetiminde yazıldığı (n=134) ve en çok 1985 – 2016 yılları arasındaki dönemde en çok 2012 yılında turizm alanında tez yazıldığı (n=28) tespit edilmiştir.

Beşel (2017) yaptığı çalışmada Türkiye’de Maliye alanında yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmiştir. Çalışmada 2013 – 2017 yılları arasında yazılan toplam 1714 Maliye tezi doküman incelemesi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma evrenine dâhil edilen maliye alanındaki tezlerin % 80,5’inin yüksek lisans, % 19,5’inin ise doktora seviyesinde yazıldığı, en çok tezin 2010 yılında yazıldığı (%12), üniversite bazında yapılan değerlendirmede en çok tezin Marmara Üniversitesi’nde yazıldığı (%13,9), tezlerin % 64,8’inin erkek yazarlar tarafından, %35,2’sinin ise kadın yazarlar tarafından yazıldığı, lisansüstü tezlerin

danışman ünvanları incelendiğinde en çok “Prof. Dr.” ünvanlı öğretim üyelerinin danışmanlık yaptığı (%43,2) çalışma sonucunda tespit edilen bulgulardandır.

Güdü Demirbulat ve Tetik Dinç (2017) yaptıkları çalışmada 1987 – 2015 yılları arasında yazılan sürdürülebilir turizm temalı lisansüstü tezlerin bibliyometrik profilini çıkarmışlardır. Çalışmada toplam 62 tez tür, yayınlandığı yıl, yayınlandığı üniversite, yayınlandığı anabilim dalı ve çalışma konusu yönünden analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre sürdürülebilir turizm konusunda en fazla sayıda tezin İstanbul Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesinde (n=6), yüksek lisans tezi olarak (n=41), 2014 yılında (n=13), Sosyal Bilimler Enstitülerinde (n=46), Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı’nda (n=19) ve “Sürdürülebilir Destinasyon Yönetimi ve Planlaması” (n=9) konusunda yazıldığı tespit edilmiştir.

Ayaz ve Türkmen (2018) yaptıkları çalışmada yöresel yiyecekleri konu edinen lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmişlerdir. 1999 – 2017 yılları arasında ilgili temada yazılmış 45 lisansüstü tez bulunmaktadır. Söz konusu 45 tezin 11 tanesi erişime kapalı olduğu için içeriğine ulaşmak mümkün olmamıştır. Elde edilen sonuçlara göre en yüksek sayıda tezin yüksek lisans seviyesinde (n=35), 2016 yılında (n=14), Türkçe dilinde (n=42), Akdeniz Üniversitesi’nde (n=4), Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde (n=35), Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı’nda yazıldığı (n=14) ve ulaşım sağlanabilen tezlerde yoğunlukla nitel araştırma yönteminin kullanıldığı (n=20) tespit edilmiştir.

Aydın ve Aksöz (2019) yaptıkları çalışmada Türkiye’de destinasyon alanında yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini gerçekleştirmişlerdir. Çalışma kapsamına dâhil edilen 236 tez hazırlandığı enstitü, hazırlandığı anabilim dalı, hangi düzeyde (yüksek lisans, doktora) hazırlandığı, hangi üniversitede hazırlandığı, örnekleme hacimleri, sayfa sayıları ve danışman ünvanları yönünden analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre çalışmaların çoğunluğunun Sosyal Bilimler Enstitülerinde, Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı’nda, yüksek lisans düzeyinde, Akdeniz Üniversitesi’nde ve “Doç. Dr.” ünvanlı danışmanlar yönetiminde hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca tezlerin çoğunluğunun örnekleme hacimlerinin 0-50 arasında, sayfa aralığının ise 101-200 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Sarı vd. (2019) yaptıkları çalışmada nöropazarlama alanındaki lisansüstü tezlerin ve makalelerin bibliyometrik profilini çıkarmışlardır. Çalışma kapsamına 28 lisansüstü tez ve 15 makale dâhil edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çalışmaların işletme, reklamcılık ve iletişim alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda geleneksel yöntemlerin tercih edildiği çalışma sonucunda elde edilen bir diğer bulgudur. Geleneksel

yöntemlerin yoğun olarak tercih edilmesinin nedeni olarak diğer yöntemlerin maliyetinin yüksekliği, zaman kıtlığı ve yeterli teknik personelinin olmaması gibi hususlar makale yazarlarınca ifade edilmiştir.

Akkaşoğlu vd. (2019) yaptıkları çalışmada tarım turizmi konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik profilini analiz etmişlerdir. Çalışmada 19 tez çeşitli özellikleri bağlamında değerlendirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre tez türü olarak en fazla yüksek lisans tezinin yazıldığı (n=13), tezlerin yoğunlukla 2010 ve sonrasında yazıldığı (n=13), tezlerin çoğunlukla Türkçe yazıldığı (n=17), tarım turizmi konusunda en çok tezin yazıldığı üniversitelerin Dokuz Eylül Üniversitesi (n=2) ve Namık Kemal Üniversitesi (n=2) olduğu, enstitü bazında yapılan değerlendirmede en yüksek sayıda tezin Sosyal Bilimler Enstitülerinde yazıldığı (n=11), anabilim dalı bazında yapılan değerlendirmede en yüksek sayıda tezin Turizm İşletmeciliği Anabilim Dalı’nda yazıldığı (n=5), tez danışmanlığı yapan öğretim üyelerinin en çok “Doç. Dr.” ünvanlı olduğu (n=8), sayfa sayısı bazında yapılan değerlendirmede en yüksek sayfa sayısı aralığının 101-200 olduğu (n=11), tezlerin kaynakça sayısı bazında yapılan değerlendirmede en yüksek kaynakça sayısının 101-150 aralığında olduğu (n=7) tespit edilmiştir.

Çolakoğlu vd. (2019) yaptıkları çalışmada YÖK tez merkezinde bulunan ve 2008 – 2018 yılları arasında yazılmış olan medikal turizm temalı 38 tezi incelemiş, bu tezlerin 31 tanesinin erişime açık olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre tezlerin yoğunlukla yüksek lisans düzeyinde yazıldığı (n=35), erişim sağlanabilen tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (n=16), tez yöneticilerinin ünvanının çoğunlukla “Prof. Dr.” olduğu (n=14), lisansüstü tezlerin en düşük sayfa sayısı 60 iken en yüksek sayfa sayısının ise 173 olduğu, en yüksek sayıda tezin 2014 yılında hazırlandığı (n=8) ve en yüksek sayıda tezin Akdeniz Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı (n=5) tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili dönemde enstitü bazında yapılan değerlendirmede en yüksek sayıda tez Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlükleri bünyelerinde hazırlanmıştır (n=25).

Aykan ve Çalışkan (2022) yaptıkları çalışmada 2012 yılından itibaren yazılan ilkökul programları ile ilgili lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini yapmışlardır. Çalışma evreni 46 tezden oluşmaktadır. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre yüksek lisans seviyesinde yazılan tezlerin (n=27) doktora seviyesinden yazılan tezlerden (n=19) daha fazla olduğu, en yüksek sayıda tezin Gazi Üniversitesi (n=5) ve Marmara Üniversitesi (n=5) bünyelerinde yazıldığı, il bazında yapılan değerlendirmede en fazla tezin İstanbul ilindeki üniversitelerde yazıldığı (n=12), ilkökul sınıfları bazında yapılan değerlendirmede en fazla tezin

ilkokul 4. sınıfı konu edindiği (n=14), en yüksek sayıda tezin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda yazıldığı (n=15) tespit edilmiştir. Tezler konu alanlarına göre değerlendirildiğinde en çok “Türkçe” konusu ile ilgili tezin yazıldığı (n=9), araştırma yöntemine göre değerlendirildiğinde en çok nicel yöntemin kullanıldığı (n=21), veri toplama araçlarına göre yapılan değerlendirmede ise en sık kullanılan veri toplama aracının “Ölçek” olduğu (n=39) tespit edilmiştir.

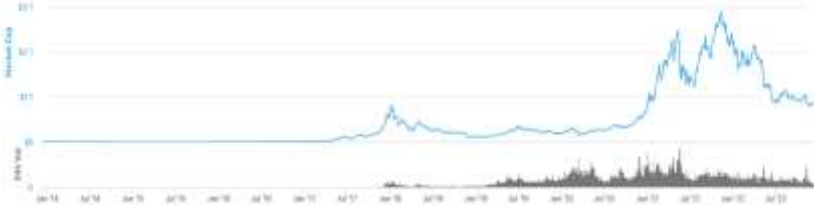
### **Kripto Para Piyasası**

Her ne kadar Bitcoin'in 2009 yılında piyasaya sürülmesinden önce bir takım kriptografik ödeme sistemleri oluşturma teşebbüsleri olsa da (Çakmak, 2019, s.9) küresel anlamda tanınırlığa ulaşan ve yatırımcı çekmeyi başaran ilk kripto para birimi Bitcoin olmuştur.

Bitcoin herhangi bir kamu kuruluşu veya finansal kurum tarafından yönetilmeyen, arzı sınırlı, alım – satım ve gönderim gibi tüm işlemleri fiziksel olmayan ortamlarda yürütülen bir merkeziyetsiz sanal para birimidir. Bitcoin “BTC” ifadesiyle sembolize edilmektedir ve arzı 21.000.000 adet Bitcoin ile sınırlandırılmıştır (Meynkhard, 2019, s.74). Sınırlı arz Bitcoin değerini korumaya yönelik bir tedbirdir. Bitcoin'in ardından binlerce alternatif kripto para birimi piyasaya sürülmüştür. Bitcoin haricindeki bu kripto paralara altcoin (alternative coin) adı verilmektedir.

Altcoinler arasında en yüksek hacme sahip olan kripto para birimi ağı Ethereum'dur. Bir blokzincir olan Ethereum ağı, Ether adlı kendi kripto para birimine ve milyonlarca kullanıcıya sahiptir (Chen vd., 2020, s.1). Ethereum blokzinciri üzerindeki her kullanıcının verilerinin saklanacağı bir depolama alanı bulunmaktadır. Ethereum “ETH” kısaltmasıyla sembolize edilmektedir (Bartoletti vd., 2020, s.260).

Kripto para piyasası Bitcoin ve altcoinlerin birleşiminden oluşan piyasadır. Şekil 1'de kripto para piyasası toplam değerinin ve 24 saatlik işlem hacminin Aralık 2013 – Aralık 2022 dönemindeki grafiği verilmiştir. Mavi hat toplam piyasa değerini, siyah gölge grafiği ise 24 saatlik işlem hacminin değişimini göstermektedir.



**Şekil 1:** Kripto Para Piyasa Değeri ve 24 Saatlik Hacim Grafiği

**Kaynak:** (Coinmarketcap.com)

Grafik incelendiğinde Haziran - Temmuz 2018 dönemi haricinde Aralık 2013'ten Temmuz 2019'a kadar itibaren hem piyasa değerinin, hem de 24 saatlik işlem hacminin yatay bir seyirde olduğu görülmektedir. Temmuz 2019 döneminden Aralık 2022 dönemine kadar ise her iki değerde de dramatik yükselişler ve düşüşler görülmektedir. Kripto para piyasası en yüksek değerine ise yaklaşık 3 trilyon dolar ile 2021 yılında ulaşmıştır.

Kripto paraların üretimi madencilik adı verilen bir sistemle gerçekleştirilebilmektedir. Kripto para madenciliği ile ağa yeni bloklar eklenmektedir (Goodkind vd., 2020, s.1). Yeni blokların eklenmesi, yeni kripto paranın üretimi anlamına gelmektedir. Madenciler bir grup karmaşık problem çözümüyle Bitcoin üretirler veya Bitcoin gönderiminde transfer işlemini onaylayıp komisyon geliri elde ederler (Serçemeli, 2018, s.50). Gerekli bilgisayar yazılımını kurup Bitcoin üretmek isteyen kullanıcılar madencilik faaliyetini gerçekleştirebilir. Madenciler bilgisayar işlemcisi, ekran kartı gibi gereçlerle bir takım matematiksel işlemler yaparlar. Bu matematiksel işlemler ağdaki tüm kullanıcılarca yapılan Bitcoin transferi ve üretiminin kayıt altına alınması işlemleridir. Madencilik sistemi Bitcoin kurucuları tarafından yazılan makale ile bu şekilde düzenlenmiştir (Kaplanhan, 2018, s.110). Madencilik işleminin gerçekleştirilmesi sırasında kullanılan donanımlar yüksek miktarda elektrik enerjisi harcamaktadırlar. Kripto para madencilerinin en yüksek gider kalemini elektrik tüketimi oluşturmaktadır (Şahin ve Özkan, 2018, s.242). Günümüzde kripto para madenciliği sadece kişilerle sınırlı değildir. Ticari işletmeler de madencilik faaliyeti gerçekleştirmektedirler (Karaoğlan vd., 2018, s.25).

### **Bibliyometri**

“Bibliyometri” teriminin ilk kullanımından önce “İstatistiksel Bibliyografi” terimi kullanılmaktaydı. “Bibliyometri” terimi ilk olarak Pritchard (1969, s.348) tarafından yapılan çalışmada kullanılmıştır. Çalışmada “İstatistiksel Bibliyografi” ifadesi yerine “Bibliyometri” ifadesinin kullanılması gerektiği şu dört gerekçeye dayandırılmıştır (Broadus, 1987, s.373):

- İlk kullanımından itibaren geçen 50 yıl boyunca literatürde sadece dört kez kullanılmıştı.
- Açıklayıcı değildi.
- İstatistik alanına ait bibliyografi çalışmaları olarak da anlaşılmaya müsaitti.
- Çalışma alanını ifade etme yeterliliğine sahip değildi.

Pritchard'ın çalışmasının ardından "Bibliyometri" terimi araştırmacılarca genel kabul görmüştür. "Bibliyometri" kavramının literatürde yer alan çeşitli tanım ve özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Yayınların sayısal analiz ile incelenip çözümlenmesi sonucu ilgili disiplinin bilimsel iletişimine dair bulgular sunan bir çalışma alanıdır (Temizkan vd., 2015, s.394).
- Bibliyometri, hemen hemen tüm disiplinlerle bağlantılı nadir çalışma alanlarından birisidir. Metodolojisi matematik, fen ve sosyal bilimleri, mühendislik gibi alanlardan bileşenler içermektedir (Glanzel, 2003, s.5).
- Bibliyografik analiz, eldeki materyali sayısal olarak inceler ve sınıflara böler (Merigo ve Yang, 2017, s.72).
- Bibliyometri araştırmalarında materyallerin bazı özelliklerinin analiziyle bir takım bulgular elde edilmektedir. Analiz büyük hacimli materyal gerektirdiğinden çalışmaların uzunlamasına analizi için uygun bir yöntemdir. Ayrıca bibliyometri bilgi büyümesi ile ilgili araştırmalarda da kullanılmaktadır (Tonta ve Al, 2007, s.4).
- Bibliyometri, bir organizasyonun makale sayısı gibi tanımlayıcı bilgileri ve bu makalelerin sonraki çalışmaları nasıl etkilediği gibi hususları ortaya çıkarmada bir değerlendirme imkânı sunmaktadır (McBurney ve Novak, 2002, s.108).
- Bibliyometri çalışmalarında, çalışmaya konu yayınların bir takım özellikleri analiz edilerek bilimsel iletişim bulguları elde edilmiş olur (Al, 2008, s.18).

1970 yılında Özinönü tarafından çalışma Türkiye'de yapılan ilk bibliyometrik çalışma olarak kabul edilmektedir. "Growth in Turkish Positive Basic Sciences" başlıklı çalışmada 1933 – 1966 yılları arasında Türkiye'nin astronomi, biyoloji, fizik, kimya gibi temel bilimlerdeki durumu incelenmiştir (Al, 2008, s.10).



## YÖNTEM

### Çalışmanın Amacı ve Önemi

Literatür incelendiğinde kripto para temalı doktora tezlerini analiz eden bir bibliyometri çalışmasına rastlanmamıştır. Bu eksikliğe kripto para piyasasının, diğer finansal yatırım araçlarına göre yeni bir finansal enstrüman olmasının sebep olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmayla literatürdeki bu eksikliğin giderilmesi ve ilerleyen dönemde hazırlanacak olan doktora tezlerine yol gösterilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca çalışma sonucunda elde edilen sonuçlarla yeni bir çalışma alanı olan kripto paraların üniversitelerde doktora düzeyinde nasıl ele alındığına dair bir bakış açısı oluşturmak hedeflenmektedir.

### Çalışma Evreni

Çalışma kapsamında analizi yapılan tezlere YÖK tez merkezinde (tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/) yapılan taramayla ulaşılmıştır. Tezlere ulaşmak için sekiz ayrı arama terimi kullanılmıştır. Bu arama terimleri şu şekildedir: “bitcoin”, “kripto para”, “ethereum”, “blokzincir”, “blok zincir”, “blokzinciri”, “blok zinciri” ve kripto para kavramının İngilizce karşılığı olan “cryptocurrency”. Literatür incelendiğinde “Blokzincir” teriminin yazımında bir uzlaşma görülmemekte ve dört ayrı yazım şekliyle karşılaşılmaktadır. Bu sebeple yapılan aramalarda ilgili terimin kullanıldığı tüm çalışmalara ulaşabilme maksadıyla dört ayrı arama terimi oluşturulmuştur. Yapılan taramalar sonucunda 29 adet doktora tezine ulaşılmıştır. Çalışma evrenini bu 29 tez oluşturmaktadır.

### Çalışmanın Yöntemi

Tarama sonucunda ulaşılan tezler detaylı bir şekilde incelenmiş ve analizler gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezleri yazıldığı yıllara göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezleri çalışmaların gerçekleştirildiği enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezleri yazıldığı üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezleri hangi dillerde yazılmışlardır?
- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezlerinin sayfa sayısı dağılımı nasıl gerçekleşmiştir?

- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezlerinin tez danışmanlarının ünvanları nasıl bir dağılım göstermektedir?
- Türkiye’de yazılan kripto para temalı doktora tezleri yazıldığı Anabilim Dalı’na göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

## BULGULAR VE YORUM

### Yıllara Göre Dağılım

Analize konu çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde ilk tezin 2018 yılında yazıldığı, en çok tezin ise 2021 yılında yazıldığı görülmektedir. Tezlerin yıllara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**  
Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Tez Sayısı (n)	%
2021	10	34,48
2022	8	27,58
2020	5	17,24
2019	4	13,79
2018	2	6,89
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

### Enstitülere Göre Dağılım

Analize konu çalışmaların gerçekleştirildiği enstitü bünyesine göre dağılımı incelendiğinde en yüksek sayıda çalışmanın Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyelerinde gerçekleştirildiği, en az sayıda çalışmanın ise birer tez ile İşletme Enstitüsü ve Bankacılık ve Sigortacılık enstitüleri bünyelerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Tezlerin yazıldığı enstitülere göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2**

Tezlerin Yazıldığı Enstitülere Göre Dağılımı

<b>Enstitü Adı</b>	<b>Tez Sayısı</b>	<b>%</b>
Sosyal Bilimler Enstitüsü	20	68,96
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü	3	10,34
Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü	2	6,89
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	6,89
Bankacılık ve Sigortacılık Enstitüsü	1	3,44
İşletme Enstitüsü	1	3,44
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

### **Üniversitelere Göre Dağılım**

Analize konu çalışmaların yapıldığı üniversiteler incelendiğinde en yüksek sayıda çalışmanın üçer adet tez ile Manisa Celal Bayar Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Gazi Üniversitesi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi ve İstanbul Üniversitelerinde ikişer adet tez yazılırken diğer tüm üniversitelerde birer adet tez yazılmıştır. Araştırma evrenine dâhil edilen tezler toplam 22 ayrı üniversitede yazılmışlardır. Türkiye’de bulunan 208 adet üniversitenin 186 tanesinde kripto para temalı doktora tezi yazılmamıştır. Tezlerin yazıldığı üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te verilmiştir.

### **Yazılan Dillere Göre Dağılım**

Analize konu çalışmaların yazıldığı diller incelendiğinde Türkçe ve İngilizce haricinde bir dilde tez yazılmadığı görülmektedir. Çalışma evrenindeki tezlerin 25 tanesi Türkçe, dört tanesi ise İngilizce yazılmıştır. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi’nde yazılan iki tezin ikisi de İngilizce yazılırken, diğer iki İngilizce tez Çukurova Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesi bünyelerinde hazırlanmışlardır. Tezlerin yazıldığı dillere göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 3**

Tezlerin Yazıldığı Üniversitelere Göre Dağılımı

<b>Enstitü Adı</b>	<b>Tez Sayısı</b>	<b>%</b>
Manisa Celal Bayar Üniversitesi	3	10,34
Yıldız Teknik Üniversitesi	3	10,34
Gazi Üniversitesi	2	6,89
İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi	2	6,89
İstanbul Üniversitesi	2	6,89
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi	1	3,44
Ankara Üniversitesi	1	3,44
Atatürk Üniversitesi	1	3,44
Çukurova Üniversitesi	1	3,44
Dokuz Eylül Üniversitesi	1	3,44
Gaziantep Üniversitesi	1	3,44
Hasan Kalyoncu Üniversitesi	1	3,44
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	1	3,44
İnönü Üniversitesi	1	3,44
İstanbul Gelişim Üniversitesi	1	3,44
İstanbul Kültür Üniversitesi	1	3,44
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi	1	3,44
Maltepe Üniversitesi	1	3,44
Marmara Üniversitesi	1	3,44
Sakarya Üniversitesi	1	3,44
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	1	3,44
Trakya Üniversitesi	1	3,44
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

**Tablo 4**

Tezlerin Yazıldığı Dillere Göre Dağılımı

<b>Yazıldığı Dil</b>	<b>Tez Sayısı</b>	<b>%</b>
Türkçe	25	86,20
İngilizce	4	13,79
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

**Sayfa Sayısı Aralığına Göre Dağılım**

Analize konu çalışmaların, sayfa sayıları incelendiğinde en düşük hacimli tezin 73 sayfa, en yüksek hacimli tezin ise 334 sayfa olduğu görülmektedir. En yüksek sayfa sayısı aralığı olan 101 – 150 sayfa sayısı aralığında 11 tez yazılırken, 251 –

300 sayfa sayısı aralığında hiç tez yazılmamıştır. Tezlerin yazıldığı sayfa sayılarına göre dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
Tezlerin Yazıldığı Sayfa Sayılarına Göre Dağılımı

Sayfa Sayısı Aralığı	Tez Sayısı	%
101 – 150	11	37,93
151 – 200	7	24,13
201 – 250	6	20,68
51 – 100	3	10,34
301 – 350	2	6,89
251 – 300	0	0
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

#### Tez Danışmanlarının Ünvanlarına Göre Dağılım

Analize konu çalışmaların danışmanlığını yürüten öğretim üyelerinin ünvanları incelendiğinde en yüksek sayıdaki ünvanın “Prof. Dr.” olduğu, en az sayıdaki ünvanın ise sadece bir tez danışmanlığıyla “Dr. Öğr. Üyesi” olduğu görülmektedir. Danışman ünvanlarının dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6**  
Tez Danışmanlarının Ünvanlarına Göre Dağılım

Danışman Ünvanı	Tez Sayısı	%
Prof. Dr.	24	82,75
Doç. Dr.	4	13,79
Dr. Öğr. Üyesi	1	3,44
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

#### Anabilim Dalına Göre Dağılım

Analize konu çalışmalar çoğunlukla iktisadi ve idari bilimlere ait anabilim dallarında yapılmakla beraber fen bilimleri alanlarında da çalışmalar görülmektedir. 29 doktora tezinin 26 tanesi sosyal bilimlere ait disiplinlerde yazılırken, üç tez fen bilimlerine ait disiplinlerde yazılmıştır. İşletme anabilim dalı, kripto para temalı doktora tezlerinin en çok yazıldığı anabilim dalıdır. Tablo 7’de tezlerin yazıldığı anabilim dallarına ait dağılım görülmektedir.

**Tablo 7**  
Anabilim Dallarına Göre Dağılım

Anabilim Dalı	Tez Sayısı	%
İşletme	13	44,82
İktisat	7	24,13
Bilgisayar Mühendisliği	2	6,89
Ekonometri	2	6,89
Bankacılık	1	3,44
Endüstri Mühendisliği	1	3,44
Maliye ve Mali Yönetim	1	3,44
Özel Hukuk	1	3,44
Uluslararası Ticaret ve Lojistik	1	3,44
<b>TOPLAM</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bitcoin'in 2009 yılında piyasaya sürülmesinden bugüne geçen süre incelendiğinde kripto para ekosisteminin çok sayıda değişim ve dönüşüme sahne olduğu gözlemlenmektedir. Bu değişim ve dönüşümlerden en önemlileri kripto varlıkların yaşadığı yüksek fiyatlanma, ulaşılan yüksek hacim ve Bitcoin sonrası piyasaya sürülüp farklı fonksiyonları icra etmeleri hedeflenen binlerce altcoinin varlığıdır. Kripto para piyasasının lokomotifi olan Bitcoin ilk kez değer kazandığında fiyatı bir doların altında iken Kasım 2021'de yaklaşık 70.000 dolar seviyeleri ile en yüksek değerini görmüş, Aralık 2022 itibariyle ise 17.000 dolar civarından işlem görmektedir. Geçen sürede yaklaşık 22.000 altcoin üretilmiş ve piyasaya sürülmüştür. Kripto para piyasası 3 trilyon dolarlık piyasa hacmine kadar ulaşmıştır. Aralık 2022 itibariyle ise tüm piyasa yaklaşık 800 milyar dolarlık bir değere sahiptir. Bu gelişmeler yatırımcı ilgisi yanı sıra araştırmacı ilgisini de kripto paralara yöneltmiş ve doktora seviyesinde çalışmalar tüm dünyayla beraber Türkiye'de de yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada konunun ulusal doktora literatüründe nasıl ele alındığına dair bir bibliyometrik analiz gerçekleştirilmiştir.

YÖK Tez Merkezi'nde farklı arama terimleriyle yapılan aramalar sonucu Türkiye'de yazılan kripto para temalı ilk doktora tezinin tarihi 2018 olarak tespit edilmiştir. İlerleyen yıllarda ise her geçen yıl tez sayısında artış görülmektedir. Fakat tez merkezinde 2022 tarihli tezlerin sayısının (n=8), 2021 tarihli tez sayısından (n=10) az olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin çalışmanın yapıldığı tarih olan 2022 yılının Aralık ayında 2022 yılına ait tüm tezlerin henüz

## Türkiye’de Yazılan Kripto Para Temalı Doktora Tezlerinin Bibliyometrik Analizi

tez merkezine yüklenmemiş olabileceği ve 2022 yılı sonu itibariyle 2022’de yazılan kripto para temalı doktora tezlerinin sayısının, 2021 yılından fazla olacağı düşünülmektedir. Aralık 2022 tarihi itibariyle ise merkezde kripto para temalı toplam 29 adet doktora tezi bulunmaktadır.

Tezler yazıldığı yıl, yazıldığı enstitü, yazıldığı üniversite, yazıldığı dil, sayfa sayısı aralığı, tez danışmanı ünvanları ve yazıldığı anabilim dalına göre incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre en yüksek sayıda tez, ilk yazılan tezin tarihi olan 2018 yılından itibaren sürekli artış göstererek 2021 yılında (n=10) yazılmıştır. Enstitü bazında yapılan değerlendirmede Sosyal Bilimler Enstitülerinde yazılan tez sayısının (n=20) en yüksek olduğu görülmektedir. En yüksek sayıda tezin Sosyal Bilimler Enstitülerinde yazılması kripto para çalışma alanıyla daha çok İşletme ve İktisat araştırmacılarının ilgilenmesinin doğal bir sonucu olarak görülmektedir. Üniversitelere göre dağılım incelendiğinde toplam 22 ayrı üniversitede kripto para temalı doktora tezi yazıldığı görülmektedir. Manisa Celal Bayar Üniversitesi (n=3) ve Yıldız Teknik Üniversitesi (n=3) en yüksek sayıda tezin yazıldığı üniversiteler olmuştur. Yazım tarihi itibariyle Türkiye’de bulunan 208 üniversiteden 186 tanesinde tek bir kripto para temalı doktora tezinin yazılmamış olması çalışma sonucunda dikkati çeken bir unsur olmuştur.

29 adet doktora tezinin dört tanesi İngilizce, diğerleri ise Türkçe yazılmıştır. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi’nde yazılan iki tezin ikisi de İngilizce dilinde yazılmıştır. Tezlerin en çok yazıldığı sayfa aralığı 101 – 150 aralığıdır (n=11). Tez danışman ünvanları incelendiğinde ise “Prof. Dr.” ünvanlı danışmanların sayıca fazlalığı dikkat çekerken (n=24), “Dr. Öğr. Üyesi” ünvanlı öğretim üyelerinin danışmanlığını yaptığı sadece bir tez bulunmaktadır. Anabilim Dalına göre dağılımda ise en çok İşletme Anabilim Dalı’nda tez hazırlandığı tespit edilmiştir (n=13).

Kripto paralar tüm dünyada artan bir ilgiyle karşılanmaktadır. Fakat çalışma sonuçları kripto paraların Türkiye’de doktora seviyesinde henüz yeterli ilgiyi görmediğini göstermektedir. Kripto paraların yeni bir çalışma alanı olduğu göz önüne alındığında ilerleyen dönemlerde bu eksikliğin giderileceği ve yapılacak çalışmalarla ulusal literatüre doktora seviyesinde yeni çalışmaların kazandırılacağı düşünülmektedir. Kripto para temalı doktora tezlerinin sayısının artmasıyla beraber yeni bibliyometrik analiz çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

**KAYNAKÇA / REFERENCES**

- Akkaşoğlu, S., Akyol, C., Ulama, Ş. & Zengin, B. (2019). Tarım turizmine yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 1193-1218. <http://dx.doi.org/10.21325/jotags.2019.416>
- Al, U. (2008). *Türkiye'nin Bilimsel Yayın Politikası: Atıf Dizinlerine Dayalı Bibliyometrik Bir Yaklaşım*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 26.12.2022.
- Ayaz, N. & Türkmen, B. M. (2018). Yöresel yiyecekleri konu alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Gastroia: Journal of Gastronomy and Travel Research*, 2(1), 22-38.
- Aydın, B. & Aksöz, E. O. (2019). Destinasyon alanında yayınlanmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(1), 615-636. <http://dx.doi.org/10.21325/jotags.2019.381>
- Aykan, A. & Çalışkan, E. F. (2022), Türkiye'de ilkokul programları ile ilgili yazılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 156-168. <http://dx.doi.org/10.29029/busbed.1120067>
- Bartoletti, M., Carta, S., Cimoli, T. & Saia, R. (2020). Dissecting ponzi schemes on Ethereum: Identification, analysis and impact. *Future Generation Computer Systems*, 102, 259-277. <http://dx.doi.org/10.1016/j.future.2019.08.014>
- Beşel, F. (2017). Türkiye'de Maliye alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (2003-2017). *International Journal of Public Finance*, 2(1), 27-62. <http://dx.doi.org/10.30927/ijpf.327823>
- Broadus, R.N. (1987). Toward a definition of Bibliometrics. *Scientometrics*, 12(5), 373-379.
- Chen, T., Li, Z., Zhu, Y., Chen, J., Luo, X., Lui, J. C. S., Lin, X., Zhang, X. (2020). Understanding Ethereum via graph analysis. *ACM Transactions on Internet Technology*, 20(2), 1-32. <http://dx.doi.org/10.1145/3381036>



## Türkiye’de Yazılan Kripto Para Temalı Doktora Tezlerinin Bibliyometrik Analizi

- Çakmak, M. (2019). *Kripto Paraların Gelişim Süreci, Blok Zincir Teknolojisi ve Kripto Paraların Türkiye’de Vergilendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 24.12.2022.
- Çolakoğlu, Ü., Altun, H. E. & Kıykaç, B. (2019). Türkiye’deki Medikal Turizm tezlerinin bibliyometrik profili (2008-2018). *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 30(2), 135-143. <http://dx.doi.org/10.17123/atad.636877>
- Demirgil, H. (2018). Süleyman Demirel Üniversitesi yayınlarında bilimsel yoğunlaşma alanları ve bibliyometrik ağ analizi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Fen Dergisi*, 13(2), 36-53. <http://dx.doi.org/10.29233/sdufeffd.375482>
- Fairthorne, R. A. (1969). Empirical hyperbolic distributions (Bradford – Zipf – Mandelbrot) for bibliometric description and prediction. *Journal of Documentation*, 25(4), 319-343. <http://dx.doi.org/10.1108/eb026481>
- Glanzel, W. (2003). *Bibliometrics as a Research Field a Course on Theory and Application of Bibliometric Indicators*. Leuven.
- Goodkind, A. L., Jones, B. A. & Berrens R. P. (2020). Cryptodamages: Monetary value estimates of the air pollution and human health impacts of cryptocurrency mining. *Energy Research & Social Science*, 59, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.erss.2019.101281>
- Güdü Demirbulat, Ö. & Tetik Dinç, N. (2017). Sürdürülebilir Turizm konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(2), 20-30. <http://dx.doi.org/10.24010/soid.334320>
- <https://coinmarketcap.com/>, Erişim Tarihi: 13 Aralık 2022.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>, Erişim Tarihi: 03.12.2022.
- Kaplanhan, F. (2018). Kripto paranın Türk Mevzuatı açısından değerlendirilmesi Bitcoin örneği. *Vergi Sorunları Dergisi*, 353, 105-123.
- Karaoğlu, S., Arar, T. & Bilgin, O. (2018). Türkiye’de kripto para farkındalığı ve kripto para kabul eden işletmelerin motivasyonları. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 15-28.
- McBurney, M. & Novak, P. L. (2002). What is Bibliometrics and why you should care?. *IEEE International Professional Communication Conference*, 108-114. <http://dx.doi.org/10.1109/IPCC.2002.1049094>

- Merigo, J. M. & Yang, J. B. (2017). Accounting research: A bibliometric analysis. *Australian Accounting Review*, 27(1), 71-100. <http://dx.doi.org/10.1111/auar.12109>
- Meynkhard, A. (2019). Fair market value of Bitcoin: Halving effect. *International Management and Financial Innovations*, 16(4), 72-85. [http://dx.doi.org/10.21511/imfi.16\(4\).2019.07](http://dx.doi.org/10.21511/imfi.16(4).2019.07)
- Pritchard, A. (1969). Statistical Bibliography or Bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25, 348-349.
- Sarı, B., Yılmaz, B. & Ferik, A. O. (2019). Pazarlama araştırmalarında yeni bir eğilim olarak Nöropazarlama: Türkiye’de Nöropazarlama alanında yapılan akademik çalışmalara yönelik bir inceleme. *Selçuk İletişim*, 12(2), 1127-1168.
- Serçemeli, M. (2018). Kripto para birimlerinin muhasebeleştirilmesi ve vergilendirilmesi. *Finansal Politik & Ekonomik Yorumlar*, (639), 33-66.
- Şahin, E. E. & Özkan, O. (2018). Asimetrik volatilitenin tahmini: Kripto para Bitcoin uygulaması. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 240-247. <http://dx.doi.org/10.33905/bseusbed.450018>
- Tayfun, A., Küçükergin, F. N., Aysen, E., Eren, A. & Özekici, Y. K. (2016). Turizm alanında yazılan lisansüstü tezlere yönelik bibliyometrik bir analiz. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, (1), 50-69.
- Temizkan, S. P., Çiçek, D. & Özdemir, C. (2015). Sağlık Turizmi konusunda yayınlanan makalelerin bibliyometrik profili. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 394-415. <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v12i2.387>
- Tonta, Y. & Al, U. (2007). Türkiye’nin bilimsel yayın haritası: Türkiye’de dergi yayıncılığı üzerine bibliyometrik bir araştırma. *TÜBİTAK Projesi*, Proje No: SOBAG – 105K088.
- Ukşul, E. (2016). *Türkiye’de Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yapılmış Bilimsel Yayınların Sosyal Ağ Analizi ile Değerlendirilmesi: Bir Bibliyometrik Çalışma*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 20.12.2022.

## EXTENDED ABSTRACT

**Objective:** When the literature is examined, no study has been found that performs bibliometric analysis of cryptocurrency themed doctoral dissertations. With this study, it is aimed to eliminate this deficiency in the literature and to guide the doctoral dissertations to be prepared in the future. In addition, with the results obtained as a result of the study, it is aimed to create a perspective on how the cryptocurrency market, which is a new field of study, is handled at the doctoral level in our universities.

**Method:** The dissertations, which were analyzed within the scope of the study, were reached by scanning in the Council of Higher Education Dissertation Center and dissertations were obtained. Eight different search terms were used to reach the dissertations. These search terms are: “bitcoin”, “kripto para”, “ethereum”, “blokzincir”, “blok zincir”, “blokzinciri”, “blok zinciri” and “cryptocurrency”. As a result of the scans, 29 doctoral dissertations were reached. Within the scope of the study, answers were sought for the following questions: “How is the distribution of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey according to the years they were written?”, “How is the distribution of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey according to the institutes where the studies are carried out?”, “How is the distribution of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey according to the universities they were written in?”, “In which languages were the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey?”, “How is the distribution of page numbers of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey?”, “How is the distribution of the titles of dissertation advisors of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey?”, “How is the distribution of the cryptocurrency themed doctoral dissertations written in Turkey according to the department they are written in?”

**Results:** According to the findings, the highest number of dissertations were written in 2021 (n=10). In the evaluation made on the basis of the institute, it is seen that the number of dissertations (n=20) written in Social Sciences Institutes is the highest. Manisa Celal Bayar University (n=3) and Yıldız Technical University (n=3) are the universities where the highest number of dissertations were written.

Four of the 29 doctoral dissertations were written in English and the others were written in Turkish. At İhsan Doğramacı Bilkent University, both of the two dissertations were written in English. The page range where the dissertations are written the most is between 101 – 150 (n=11). When the dissertation advisor titles are examined, it is seen that "Prof. Dr." titled advisors have the highest number

(n=24). In the distribution according to the department, it was determined that the most dissertations were prepared in the Department of Business Administration (n=13).

**Conclusion and Discussion:** When the time elapsed since the launch of Bitcoin in 2009 is examined, it is observed that the cryptocurrency ecosystem has witnessed many changes and transformations. These developments have directed the attention of researchers to the cryptocurrency market and studies at the doctoral level have started to be done in Turkey as well as the whole world. In this study, a bibliometric analysis was carried out on how the subject was handled in the national doctoral literature.

When the findings obtained as a result of the study are examined, it is seen that the highest number of dissertations were written in Social Sciences Institutes. This is seen as a natural consequence of the fact that mostly Business and Economics researchers are interested in the cryptocurrency study area. As of the writing date, the fact that at 186 of 208 universities in Turkey have not written a single cryptocurrency themed doctoral dissertation is one of the remarkable results of the study.

Cryptocurrencies are met with increasing interest all over the world. However, the results of the study show that the cryptocurrency market has not yet received sufficient attention at the doctoral level in Turkey. Considering that cryptocurrencies are a new field of study, it is thought that this deficiency will be eliminated in the future and new studies at the doctoral level will be brought to the national literature. With the increase in the number of doctoral dissertations on the cryptocurrency market, it is recommended to conduct new bibliometric analysis studies.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.43642>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	16.05.2020	Submitted date
Kabul tarihi	17.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Özhan, U. & Türel, Y. K. (2023). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Derslerindeki Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Görüşleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 64, 1237-1262.

## İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE DERSLERİNDEKİ ETKİLEŞİMLİ TAHTA KULLANIMINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ <sup>12</sup>

Uğur ÖZHAN<sup>3</sup> & Yalın Kılıç TÜREL<sup>4</sup>

### Öz

Bu çalışmada öğrencilerin, derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşleri, sahip oldukları öğrenme stillerinin dağılımı ve derslerinde etkileşimli tahta kullanımına yönelik görüşlerinin öğrenme stiline, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre değişimi incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde yürütülen çalışmanın örneklemini Doğu Anadolu bölgesindeki bir şehirde etkileşimli tahta ile eğitim yapılan ilköğretim okullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında öğrenim gören 467 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri; “Kişisel Bilgi Formu”, “Etkileşimli Tahta Öğrenci Ölçeği (ETÖÖ)”, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri-Versiyon III (KÖSE-III)” formları ile toplanmıştır. Değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesinde t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Öğrencilerin, etkileşimli tahtaların öğrenmelerini kolaylaştıran etkili ve faydalı cihazlar olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıştırma öğrenme stiline sahip öğrenciler en büyük grubu oluşturmakla beraber ayrıştırma, yerleştirme ve değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin sayıları birbirlerine yakındır. Özümseme öğrenme stiline sahip öğrenciler ise en küçük grubu oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre cinsiyet, sınıf düzeyi ve sahip olunan öğrenme stili ile ETÖÖ puanları arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde etkileşimli tahtalar kullanıldığında, etkileşimli tahtalar dersleri farklı öğrenme

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

<sup>2</sup> Bu çalışma Uğur Özhan'ın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Grafik Tasarım Ana Sanat Dalı, [ugur.ozhan@inonu.edu.tr](mailto:ugur.ozhan@inonu.edu.tr), Orcid: 0000-0003-1890-3868

<sup>4</sup> Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, [ytural@firat.edu.tr](mailto:ytural@firat.edu.tr), Orcid: 0000-0002-0021-0484

stillerindeki öğrenciler için uygun hale getirmekte ve öğrencilerin derse olan motivasyonlarını arttırmaktadır. Etkileşimli tahtaların, farklı öğrenme stilineki öğrencilerin öğrenmelerine duyarlı olduğu ve farklı öğrenme stilineki öğrenciler için uygun öğrenme ortamı sağladığı kanısına varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Etkileşimli Tahta, Öğrenme Stili, Kolb Öğrenme Stili Envanteri

## **An Examination of The Relationship Between Primary School Students' Learning Styles and Their Opinions About Interactive Whiteboard Use in Classrooms**

### **Abstract**

In this study, students' views on the use of interactive whiteboards in their lessons, the distribution of their learning styles, and the change of their views on use of interactive whiteboards in their lessons according to learning style, gender and grade level were examined. The sample of the research conducted in the relational survey model consists of 467 students studying in the 5th, 6th, 7th and 8th grades of primary schools in a city in the Eastern Anatolia region, where education is provided with interactive whiteboards. The research data were collected with the forms of "Personal Information Form", "Interactive Whiteboard Student Scale (IWBS)", "Kolb Learning Styles Inventory-Version III (KLSI-III)". The t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to examine the differences between the variables. It has been concluded that the students think that interactive whiteboards are effective and useful devices that facilitate their learning. Although people with converging learning style constitute the largest group, they are close to the number of students with diverging, accommodating and converging learning styles. Those with assimilation learning style formed the smallest group. IWBS scores do not show a significant change according to gender, grade level and learning styles. When interactive whiteboards are used in lessons, interactive whiteboards make lessons suitable for students with different learning styles and increase students' motivation to the lesson. It has been concluded that interactive whiteboards are sensitive to the learning of students with different learning styles and provide a suitable learning environment for students with different learning styles.

**Keywords:** Interactive Whiteboard, Learning Style, Kolb Learning Style Inventory.

### **GİRİŞ**

Günümüzde bilgi iletişim teknolojileri hızlı bir gelişim göstermektedir. Bu hızlı gelişim gündelik yaşantımızı, insan ilişkilerini ve toplumsal yapıları değişime zorlamakta ve değiştirmektedir. Toplumsal sistemlerin önemli bir parçası olan okullarımızın da bu değişime uyum sağlaması büyük önem taşımaktadır. Bu

bağlamda, okullarımızın çağın gereksinimlerine uygun teknolojik cihaz ve yazılımlarla donatılması gerekmektedir.

Son yıllarda eğitim sistemimize adapte edilmeye çalışılan önemli teknolojik cihazlardan biri etkileşimli tahtalardır. Okullarımızın bireysel çabaları dışında sınıflara etkileşimli tahta kurulumu, yaygın bir şekilde 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığınca başlatılan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesi ile hız kazanmıştır (Meb, 2020). Fatih projesi kapsamında sınıflara etkileşimli tahtalar yerleştirilmiş, okullarımız ileri teknoloji internet alt yapısıyla donatılmış, nitelikli eğitsel dijital içeriklerin bulunduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) çevrimiçi sosyal eğitim platformu kurulmuştur (Meb, 2020).

Etkileşimli tahtalar, çoğunlukla bilgisayar ve projeksiyon ile pürüzsüz bir yüzeye düşürülen görüntü üzerinde etkileşimli uygulamaların yapıldığı bir cihazdır (Türel ve Johnson, 2012). Fatih Projesi ile dağıtılan etkileşimli tahtalarda, entegre bilgisayar ünitesi ile dokunmatik ekran birlikte kullanılmaktadır (Meb, 2020).

Etkileşimli tahtaların en önemli özelliği dokunmatik ekranı sayesinde bilgisayar ile etkileşim kurulabilmesidir (Türel ve Johnson, 2012). Etkileşimli tahtalar genel olarak özel bir kalemle ya da parmakla kullanılırlar. Tahta üzerinde dokunulan yerin koordinat bilgisi çeşitli teknolojilerle elde edilip ardından bilgisayara aktarılarak etkileşim sağlanır (Levy, 2002). Sadece bilgisayar ve projeksiyonla yapılan eğitimde öğretmenin bilgisayarın başında durması veya belirli aralıklarla bilgisayarın başına geçerek komut vermek durumunda kalması öğretim sürecinde çeşitli zaafiyetler oluştururken, etkileşimli tahtalarla tahta üzerinden bağlantılı bilgisayarın yönetilmesi bu zaafiyetleri gidermektedir (Şad ve Özhan, 2012; Türel, 2010; Türel, 2011). Ayrıca etkileşimli tahtalarla birçok çoklu ortam öğesi kolaylıkla etkin bir şekilde kullanılabilir (Hutchinson, 2007). Etkileşimli tahtalar ile içerik üzerindeki önemli noktalar işaretlenerek vurgulanabilir, üzerilerine notlar alınabilir (Türel ve Demirli, 2010). Etkileşimli tahtalar ile birçok geometrik şekil renkli bir şekilde kolaylıkla çizilebilir (Şad ve Özhan, 2012). Etkileşimli tahta üzerinde yapılan etkinlikler kaydedilebilir ve öğrencilerle paylaşılabilir (Levy, 2002; Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005). Etkileşimli tahtaların perde, spot ve büyüteç vb. birçok özelliği sayesinde farklı birçok öğrenme etkinlikleri yapılabilir (Smith, 2008; Şad ve Özhan, 2012; Türel, 2010).

Etkileşimli tahtaların eğitim öğretim süreçlerine birçok olumlu etkisi bulunmaktadır (Aykat ve Günüş, 2020; Maryam, Sören ve Gunilla, 2020; Şad ve Özhan, 2012; Türel, 2012). Öğrenmenin gerçekleşmesi için en önemli değişkenlerden birisi öğrenen motivasyonudur (Keller, 1987). Etkileşimli tahtaların öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırdığına dair birçok araştırma bulunmaktadır (Aykat ve Günüş, 2020; Beeland, 2002; Erdener, 2021;

Şad, 2012; Wall, Higgins ve Smith 2005). Ayrıca etkileşimli tahtalar ile işlenen derslerde öğrenciler derslere daha fazla katılım göstermektedirler (Erdener, 2021; Şad ve Özhan, 2012; Wall, Higgins ve Smith, 2005). Amolo ve Dees (2007) öğrencilerin etkileşimli tahtalar ile yapılan etkinlikleri daha eğlenceli bulduklarını bu yüzden derslere daha fazla katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Etkileşimli tahtalar çoklu ortam özellikleri sayesinde soyut kavramların somutlaştırılmasını sağlamaktadır (Aykat ve Günüş, 2020; Türel, 2010). Etkileşimli tahtalar vasıtasıyla oyunlar oynanabilmesi dikkat çekici grafik ve görsellerin kullanılabilmesi, işbirlikli çalışmalar yapılabilmesi öğrencilerin derslere yönelik tutumlarını olumlu etkileyebilmektedir (Swan vd., 2010). Matematik, coğrafya vb. gibi çizimlerin yapılması gereken derslerde hazır şekillerin kullanılabilmesi veya etkileşimli tahta yazılımlarının çizim araçlarının kullanılması çizim için harcanan süreyi düşürmekte ve zaman tasarrufu sağlamaktadır (Şad ve Özhan, 2012). Ayrıca etkileşimli tahtalar ile yapılan eğitimde öğrencilerin daha iyi öğrendiklerine dair bir çok araştırma bulunmaktadır (Elaziz, 2008; Levy 2002; Kaya ve Aydın, 2001; Maryam, Sören ve Gunilla, 2020; Slay, Siebörger, ve Hodgkinson-Williams, 2008; Swan vd., 2007; Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2011).

Etkileşimli tahtaların eğitim öğretim süreçleri açısından faydalı özelliklerinin yanı sıra etkileşimli tahtalar çeşitli olumsuz istemeyen durumlara da sebebiyet vermektedir (Türel, 2012). Etkileşimli tahta kullanılan derslerde çok gürültü olabilmekte, çeşitli fiziksel ve teknik sorunlar yaşanabilmektedir (Erdener, 2021; Hall ve Higgins, 2005; Hutchinson, 2007). Etkileşimli tahtaya virüs bulaşması, kalibrasyon ayarlarının bozulması, elektrik-internet kesintilerinin olması, sınıf ortamında yoğun ışık olduğunda ekranın tam görülememesi gibi problemler, teknik ve fiziksel sorunlara örnek olarak verilebilir (Türel, 2012). Keser ve Çetinkaya (2013) etkileşimli tahta ile işlenen derslerde sınıf yönetiminin daha zor olduğunu ve bu durumun zaman kaybına sebep olduğunu belirtmiştir. Etkileşimli tahtanın açılmasının beklenmesi, kullanılacak programların açılmasının beklenilmesi ve kalibrasyon ayarı gerektiren etkileşimli tahta türlerinde kalibrasyon ayarlarının yapılması zaman kaybına yol açabilmektedir (Şad ve Özhan, 2012; Türel, 2012). Etkileşimli tahtalara yeterince uygun yazılım bulunmaması da ayrıca önemli bir sorundur (Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009). Karakuş ve Karakuş (2017) öğrencilerin etkileşimli tahtaya uzun süre bakmalarının göz yorgunluğu oluşturabildiğini ve öğrencilerin derse olan dikkatlerinin dağılabildiğini belirtmiştir.

Etkileşimli tahta kullanımında karşılaşılabilecek olumsuzlukların en aza indirilmesi ve sunduğu imkanlardan üst düzeyde yararlanılması oldukça önemlidir. Bu bağlamda büyük yatırımlar yapılarak eğitim öğretim sistemine

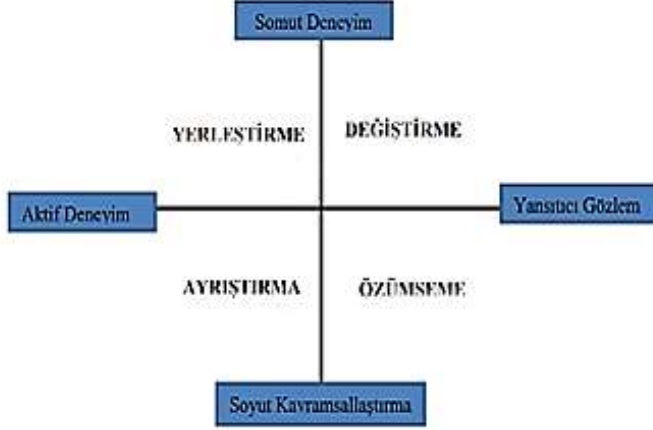


entegre edilen etkileşimli tahtalara yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi ve öğrenci görüşlerinin çeşitli bireysel farklılıklara göre değişiminin incelenmesi, etkileşimli tahtaların eğitim öğretim süreçlerine entegrasyonuna olumlu katkı sağlayacaktır. Öğrenme süreçlerini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerin en önemlilerinden bir tanesi öğrencilerin sahip olduğu öğrenme stilidir (Ekici, 2003; O'Banion, 1997). Eğitim öğretim süreçlerinde kullanılan öğretim yöntem-teknikleri ile eğitim teknolojilerinin tüm öğrenenlerde faydalı olmaması öğrenme stilleri üzerine araştırmaları yoğunlaştırmıştır (Lukow, 2002).

Öğrenme stili öğrenenlerin öğrenme sürecindeki tercihlerin ve yönelimlerinin tümü olarak ifade edilebilir (Kolb, 2004). Öğrenme stilleri yetenek veya bilişsel bir özellik olmayıp bireyin öğrenme sürecindeki tercihleridir (Erden ve Altun, 2006). Zaman içinde birçok öğrenme stili modeli geliştirilmiştir. Bunlardan en önemlilerinden ve en çok kullanılanlarından birisi Kolb öğrenme stili modelidir. Kolb (1984) bu öğrenme stili modelini kendisinin geliştirdiği deneyimsel öğrenme modelini temel alarak ortaya koymuştur. Deneyimsel öğrenme modeline göre öğrenme daha önceki deneyim ve öğrenmeleri temel alarak gerçekleşmektedir (Gencel, 2006; Kolb, 1999).

Deneyimsel öğrenme kuramına göre somut deneyimler kavramlara dönüşmekte, oluşan yeni kavramlar ise yeni deneyimlerin yaşanmasında kullanılmaktadır (Gencel, 2006). Kolb öğrenme stiline göre öğrenme süreçlerinde kavrama ve dönüştürme olmak üzere iki boyut bulunmaktadır (Kolb, 1984). Kavrama boyutu somut deneyim ve soyut kavramlaştırma öğrenme biçimlerini içermekte, dönüştürme boyutu ise aktif deneyim ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimlerinden oluşmaktadır (Gencel, 2006; Kolb, 2004). Öğrenme biçimi somut deneyim olan bireylerin sezgileri ile yansıtıcı gözlem olan bireylerin algıları ile soyut kavramlaştırma olan bireylerin fikirlerin mantıksal analizi ile aktif deneyim öğrenme biçimine sahip bireylerin ise yaparak öğrenme yönleri güçlüdür (Erden ve Altun, 2006; Kolb, 1984). Somut deneyim öğrenme biçimine sahip bireyler geri bildirim ve tartışmaların olduğu, öğretmenlerin rehberlik görevini üstlendiği öğrenme ortamlarını tercih ederler (Kolb, 1984). Yansıtıcı gözlem öğrenme biçimine sahip bireyler farklı bakış açılarından bilgi sağlamaya çalışırlar (Aşkar ve Akkoynlu, 1993). Geziler, tartışmalar, beyin fırtınası düşündürücü sorularının bulunduğu öğrenme ortamlarını tercih ederler (Erden ve Altun, 2006). Soyut kavramsallaştırma öğrenme biçimine sahip bireyler teorik okumalar yapmaktan, tek başına çalışabildiği ve öğretmenin bilginin sunucusu olduğu öğrenme ortamlarını tercih ederler (Gencel, 2006; Kolb, 1984). Aktif deneyim öğrenme biçimine sahip bireyler pratik uygulamalar yapabildikleri ve öğretmenin bir şeyin nasıl yapılabileceğini söylediği öğrenme ortamlarını tercih etmektedirler (Aşkar ve Akkoynlu, 1993; Erden ve Altun, 2006). Kolb (1999) kavrama ve

dönüştürme boyutlarının kesişimine göre dört farklı öğrenme stili olduğunu belirtilmiştir. Aşağıda Şekil 1’de öğrenme biçimlerinin kesişiminin oluşturduğu bölgelerin belirttiği öğrenme stilleri sunulmuştur.



Şekil 1. Öğrenme stili alanları

Yerleştirme (Somut deneyim–Aktif deneyim) öğrenme stiline sahip bireyler liderlik özelliğine sahip, meraklı ve araştırmacıdırlar (Riding ve Rayner, 1998). Öğrenme sürecinde zihinsel olarak daha aktif olmayı ve diğer öğrencilerin deneme yanılmalarını gözlemleyerek öğrenmeyi tercih etmektedirler (Gencel, 2006; Kolb, 1984). Değiştirme (Somut deneyim-Yansıtıcı Gözlem) öğrenme stiline sahip bireyler hisleri ile hareket ederler (Aşkar ve Akoyunlu, 1993). Hayal güçleri kuvvetli, yaratıcıdırlar. Beyin fırtınası gibi farklı fikirlerin üretildiği etkinliklerde bulunmayı tercih ederler (Ekici, 2003; Erden ve Altun, 2006). Özümseme (soyut kavramsallaştırma-yansıtıcı gözlem) öğrenme stiline sahip bireyler geniş ve kapsamlı bilgileri bütün haline getirmede başarılıdırlar (Gencel, 2006; Riding ve Rayner, 1998). Plan yapma ve problem çözmede başarılı iken uygulamalı çalışmalarda yetersiz kalabilmektedirler (Aşkar ve Akoyunlu, 1993; Kolb, 1984). Ayırıştırma (soyut kavramsallaştırma–aktif deneyim) öğrenme stiline sahip bireyler pratik uygulamalar yapmayı severler (Gencel, 2006). Sosyal ilişkiler yerine teknik konularla uğraşmayı tercih ederler ve sık sık geri bildirim ihtiyacı duyarlar (Kolb, 1999).

Bu araştırmada öğrencilerin etkileşimli tahtalara yönelik görüşleri belirlenmiş ve cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenme stilleri açısından etkileşimli tahtalara yönelik görüşlerinin değişip değişmediği incelenmiştir. Akoyunlu (1995) öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, tasarlanacak öğrenme-öğretme ortamlarında

yürütülecek yöntem ve teknikler bakımından faydalı fikirler verebileceğini belirtmiştir. Bir sınıfta, bütün öğrencilerin öğrenme stillerinin aynı olması imkânsızdır. Öğrencilerin öğrenme stilleri belirlendiğinde, belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli öğretim yöntem-teknikleri, öğretim materyalleri ve stratejileri kolaylıkla tespit edilebilir (Göldağ, 2011; Koçak, 2007). Bu varsayımdan yola çıkarak öğrencilerin öğrenme stillerinin bilinmesi ve öğretim teknolojilerinin bu doğrultuda kullanılması, öğretimin etkililiğini ve verimliliğini artıracaktır (Çelik, 2004). Öğrencilerin öğrenme stilleri ile etkileşimli tahtaya yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, etkileşimli tahtaların öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak daha verimli ve faydalı kullanılabilmesini sağlayabilir. Ayrıca etkileşimli tahtaların farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip vermediği hakkında fikir verebilir. Öte yandan etkileşimli tahtalara yönelik öğrenci görüşlerinin sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından incelenmesi öğrencilerin etkileşimli tahtalara yönelik öğrenci görüşlerinin daha net bir şekilde değerlendirilmesine imkân verecektir.

Araştırmada etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin, öğrencilerin öğrenme stillerine, cinsiyetine ve sınıf düzeyine göre değişimi incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki sorular yanıt aranmıştır.

1. ETÖÖ toplam, alt faktör ve madde puanlarının dağılımı nasıldır?
2. Katılımcıların öğrenme stilleri alanlarının dağılımı nasıldır?
3. Katılımcıların etkileşimli tahtaya yönelik görüşleri,
  - a) sahip oldukları öğrenme stillerine
  - b) cinsiyetlerine
  - c) sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma modeli**

Bu araştırma ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Karasar (2007) ilişkisel tarama modelini “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri” şeklinde tanımlamıştır.

### **Evren ve örneklem**

Araştırmanın çalışma evrenini Doğu Anadolu Bölgesinde bir büyük şehirde etkileşimli tahta ile öğretim yapılan ilköğretim okullarının 5., 6., 7. ve 8. sınıf

öğrencileri (N=469) oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini oluşturan katılımcılarının okullara göre dağılımı aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1**  
Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

	f	%
Okul 1	179	38,2
Okul 2	87	18,6
Okul 3	141	30,1
Okul 4	62	13,1
Toplam	469	100,0

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların (N=469) %38,2’sinin Okul 1, %18,6’sının Okul 2, %30,1’inin Okul 3, ve %13,1’inin Okul 4’te öğrenim gördükleri görülmektedir. Tablo 2’de öğrencilerin sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre frekans ve yüzde dağılımları verilmiştir.

**Tablo 2**  
Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı

		Bütün Öğrenciler		Okul 1		Okul 2		Okul 3		Okul 4	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsi.	Kız	243	51,8	105	59,0	40	46,0	69	48,9	29	46,8
	Erkek	226	48,2	74	41,0	47	54,0	72	51,1	33	53,2
Sınıf	5.Sınıf	101	21,5	24	13,0	30	34,0	30	21,3	17	27,4
	6.Sınıf	127	27,1	53	30,0	15	17,2	42	29,8	17	27,4
	7.Sınıf	123	26,2	49	27,0	25	28,7	37	26,2	12	19,4
	8.Sınıf	118	25,1	53	30,0	17	20,1	32	22,7	16	25,8
Toplam		469	100,0	179	100,0	87	100,0	141	100,0	62	100,0

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunu oluşturan bütün öğrencilerin cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre birbirlerine yakın bir dağılımda oldukları görülmektedir. Öğrencilerin %51,8’inin kız, %48,2’sinin ise erkek olduğu; %21,5’inin 5. sınıf, %27,1’inin 6.sınıf, %26,2’sinin 7.sınıf ve %25,1’inin 8. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

### Veri toplama araçları

Araştırmada verileri Kişisel Bilgi Formu, Kolb (1999) tarafından geliştirilen ve Gencel (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri 3. Sürümü (Kolb Learning Style Inventory-Version 3) ve Türel (2011) tarafından geliştirilen Etkileşimli Tahta Öğrenci Ölçeği (ETÖÖ) ile toplanmıştır. Veri toplamak için gerekli izinler araştırmanın yapıldığı il Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

KÖSE-III’te 12 adet tamamlamalı yarım bırakılmış ifade bulunmaktadır (Kolb, 1999). Her bir yarım bırakılmış ifade için dört seçenek bulunmakta ve seçenekler

1-4 puan aralığında puanlanmaktadır. Seçenekler, Aktif Deneyim (AD), Yansıtıcı Gözlem (YG), Soyut Kavramsallaştırma (SK), ve Somut Deneyim (SM) öğrenme biçimlerinden birine karşılık gelmektedir. Envanterin Türkçe formunun güvenilirlik katsayıları 0,71 ile 0,84 arasında değişmektedir. Türel (2011) tarafından geliştirilen ve toplam 26 maddeden oluşan Etkileşimli Tahta Öğrenci Ölçeği (ETÖÖ), Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon (18 madde), Algılanan Etkililik (5 madde), Algılanan Olumsuz Etkiler (3 madde) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değerleri Algılanan Öğrenmeye Katkı-Motivasyon faktörü için 0,95, Algılanan Etkililik faktörü için 0,74, Algılanan olumsuz Etkiler için 0,65'tir. Beşli likert tipindeki ETÖÖ ölçeği, Tamamen katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde puanlanmaktadır.

### **Verilerin analizi**

Verilerin analizi sürecinde ilk önce araştırma verilerinin dağılım özellikleri normallik açısından incelenmiştir. Öncelikle histogramlar aracılığı ile puanların normal dağılım eğrilerine ve grafiklerine bakılarak normallik durumu tespit edilmeye çalışılmıştır. Histogram eğrilerinin incelenmesi sonucunda genel olarak normallikten aşırı sapmalar olmadığı görülmüştür. Ardından çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri ve Kolmogorov-Smirnov testi değerleri incelenmiştir (Tabachnick ve Fidel, 2013). Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda ETÖÖ toplam ve faktör puanlarında normallikten sapmalar olduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ). Verilerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, bütün puan gruplarında çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,+1 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013) veri setinin çarpıklık basıklık katsayısının -3,29,+3,29 aralığında olmasının normallikten aşırı sapmalar olmadığı şeklinde kabul edilebileceğini belirtmiştir. Buradan hareketle uç değerlerin silinmesiyle 457'ye düşen veri setinde normallikten aşırı sapmalar olmadığı kabul edilmiş ve veri analiz işlemleri parametrik testler kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Puanların normal dağıldığı tespit edildikten sonra ETÖÖ toplam ve faktör puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. ETÖÖ ile KÖSE-III arasındaki ilişki durumunun tespit edilmesi için ANOVA uygulanmıştır. Öğrencilerin ETÖÖ puanlarında; cinsiyet, sınıf düzeyi, değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Bu amaçla t-testi ve ANOVA uygulanmıştır. Ters kodlanan maddelerin numaralarına tek yıldız konulmuştur.

**BULGULAR VE YORUM**

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analizinden elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3'te ETÖÖ alt faktörlerinden alınan toplam puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

**Tablo 3**

ETÖÖ Toplam ve Faktör Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Alt Faktör	Min	Max	$\bar{X}$	ss
Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon	18	90	69,78	13,17
Algılanan Etkililik	5	25	20,80	3,28
Algılanan Olumsuz Etkiler	3	15	9,58	2,86
ETÖÖ Toplam puan	26	130	100,16	16,17

ETÖÖ Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktöründen alınabilecek minimum puan 18, maximum puan 90'dır. Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktörü puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ) 69,78 ve standart sapması 13,17'dir. Aritmetik ortalama dikkate alındığında Algılanan Öğrenmeye Katkı-Motivasyon alt boyutu açısından öğrencilerin etkileşimli tahtaların öğrenmelerine katkı sağladığı ve motivasyonlarını artırdığına dair olumlu algıya sahip oldukları görülmektedir. ETÖÖ Algılanan Etkililik faktöründen alınabilecek minimum puan 5, maximum puan 30'dur. Algılanan Etkililik faktörü puanlarının aritmetik ortalaması ( $\bar{X}$ ) 20,80 ve standart sapması 3,28'dir. Aritmetik ortalama değeri dikkate alındığında Algılanan Etkililik faktörü açısından öğrencilerin etkileşimli tahtaların eğitim süreçlerinde kullanılmasının etkili ve verimli olduğuna dair algılarının olduğu söylenebilir. ETÖÖ ölçeği Algılanan Olumsuz etkiler faktöründen alınabilecek minimum puan 3, maximum puan 15'dir. Algılanan Olumsuz Etkiler faktörü puanlarının aritmetik ortalaması 9,58 ve standart sapması 2,86'dır. Aritmetik ortalama değeri dikkate alındığında Algılanan Olumsuz Etkiler faktörü açısından etkileşimli tahtaların eğitim süreçlerinde kullanımının teknik aksaklıklar yaşanması, derslerde gürültü olması gibi bazı istenmeyen olumsuz etkileri olabileceği söylenebilir. ETÖÖ'den alınabilecek minimum puan 26,00, maximum puan ise 130'dur. Puanların aritmetik ortalamasının ( $\bar{X}$ ) 100,16, standart sapmasının ise 16,17 olduğu tespit edilmiştir. Üç faktörden oluşan ETÖÖ'nün toplam puanlarının aritmetik ortalamasının 100,16 olduğu dikkate alındığında, puanların yüksek düzeyde olduğu, katılımcıların etkileşimli tahtaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki Tablo 4’te ETÖÖ Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktörü maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

**Tablo 4**  
ETÖÖ Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon Faktörü Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
8	A.T.’nin kullanılması derse olan ilgimi artırıyor	4,17	1,07
9	A. T.’nin kullanılması derslerde öğrendiğim bilgileri hatırlamamı kolaylaştırıyor	4,10	1,12
11	A.T. ile işlenen derse daha iyi anlıyorum	4,05	1,10
12	A. T. derslerin daha etkileşimli işlenmesini sağlıyor	3,95	1,12
13	A.T.’ler derslerin daha eğlenceli işlenmesini sağlıyor	4,05	1,16
14	A.T. kavramları öğrenmemi kolaylaştırıyor	4,01	1,09
15	A.T. kullanıldığında, ders içeriğine daha fazla odaklanabiliyorum	3,84	1,18
16	Öğretmenim derste A.T.’yi daha fazla kullansa, dersler benim için daha çekici oluyor	3,53	1,32
17	Öğretmenim A.T. kullandığında daha çok şey öğrenebiliyorum	3,86	1,18
18	A.T. kullanırken kendimi rahat hissediyorum	3,75	1,23
19	A.T. derse daha dikkatli dinlememi sağlıyor	3,95	1,14
20	A.T. derse karşı motivasyonumu artırıyor	3,86	1,16
21	A.T.’de anlatılan konu üzerinde arkadaşlarımla tartışma fırsatı buluyorum	3,25	1,34
22	A.T. arkadaşlarımla birlikte öğrenmemize olanak sağlıyor	4,05	1,14
23	A.T. daha hızlı öğrenmemi sağlıyor	3,89	1,19
24	A.T. öğrenmeyi daha zevkli hale getiriyor	4,11	1,18
25	Öğretmenimin A.T. kullanmaya başlayacağı anı sabırsızlıkla bekliyorum	3,37	1,40
26	A.T.’de öğrendiğim şeyleri evde tekrar edince konuyu daha iyi anlıyorum	3,99	1,19
Toplam		69,78	13,17

Tablo 4 incelendiğinde Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktöründe en yüksek aritmetik ortalamaya sahip madde  $\bar{X}$  =4,17 değeriyle “A.T.’nin kullanılması derse olan ilgimi artırıyor” maddesi iken en düşük puanlı madde  $\bar{X}$  =3,25 değeriyle “A.T.’de anlatılan konu üzerinde arkadaşlarımla tartışma fırsatı buluyorum” maddesidir.

Aşağıdaki Tablo 5’te ETÖÖ Algılanan Etkililik faktörü maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde en yüksek ortalamaya sahip madde  $\bar{X}$  =4,50 değeriyle “A.T.’nin öğrenmemiz için yararlı bir teknoloji olduğunu düşünüyorum” maddesidir. En düşük aritmetik ortalamaya sahip madde ise 3,97 değeriyle “Derslerimin içeriği genel olarak A.T. kullanmaya uygun değil” maddesidir.

**Tablo 5**

Algılanan Etkililik Faktörü Maddeleri Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
1	A.T.'nin öğrenmemiz için yararlı bir teknoloji olduğunu düşünüyorum	4,50	0,96
3	Öğretmenimin sınıfta teknoloji kul. gerekli olduğunu düşünüyorum	4,24	1,10
4	A.T. her ders için kullanılabilir	3,98	1,25
*5	Derslerimin içeriği genel olarak A.T. kullanmaya uygun değil	3,97	1,22
7	Derslerin A.T. ile daha verimli geçtiğini düşünüyorum	4,16	1,10
Toplam		20,80	3,28

Tablo 6'da ETÖÖ Algılanan Olumsuz Etkiler faktörü maddelerinin ortalama ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

**Tablo 6**

ETÖÖ Algılanan Olumsuz Etkiler Faktörü Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

No	Maddeler	$\bar{X}$	ss
*2	A.T. kullanırken teknik aksaklıklar yaşıyoruz	2,99	1,37
*6	A.T. kullanılırken sınıfta gürültü oluyor	3,35	1,39
*10	A.T. ilk zamanlar heyecan vericiydi ama artık değil	3,23	1,48
Toplam		9.58	2,86

Tablo 6 incelendiğinde en yüksek aritmetik ortalamalı madde 3,25 değeriyle "A.T. kullanılırken sınıfta gürültü oluyor" en düşük ortalamalı madde ise 2,99 değeriyle "A.T. kullanırken teknik aksaklıklar (bağlantı sorunları, kalem arızası vb.) yaşıyoruz" maddesidir.

KÖSE-III'e göre öğrenme stili alanlarının frekans (f) ve yüzde (%) değerlerine ilişkin bulgular aşağıdaki Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Öğrenme Stili	f	%
Ayrıştırma	139	30,4
Yerleştirme	122	26,7
Değiştirme	130	28,4
Özümseme	66	14,4
Toplam	457	100,0



Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların %30,4'ünün ayrıştırma, %28,4'ünün değiştirme, %26,7'sinin yerleştirme, %14,4'ünün ise özümseme öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Sıklığı en fazla olan grubun ayrıştırma öğrenme stiline sahip katılımcıların olduğu görülmektedir. Ayrıştırma, yerleştirme ve değiştirme stillerine sahip olan katılımcıların dengeli bir dağılım gösterdiği, Özümseme stiline sahip katılımcı grubunun ise en küçük grup olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin ETÖÖ puanlarının KÖSE-III kapsamında belirlenen öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla ANOVA testi uygulanmıştır. Tablo 8'de öğrenme stilleri ile ETÖÖ toplam ve alt faktör puanları arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA testi sonuçları sunulmuştur.

**Tablo 8**  
ETÖÖ Faktör Puanlarının Öğrenme Stiline Göre ANOVA Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon	Gruplararası	1403,798	3	467,933	2,729	0,06
	Gruplariçi	77675,756	453	171,470		
	Toplam	79079,554	456			
Algılanan Etkililik	Gruplararası	4,440	3	1,480	0,136	0,94
	Gruplariçi	4913,835	453	10,847		
	Toplam	4918,276	456			
Algılanan Olumsuz Etkiler	Gruplararası	4,589	3	1,530	0,186	0,91
	Gruplariçi	3731,057	453	8,236		
	Toplam	3735,646	456			
ETÖÖ Toplam puan	Gruplararası	1408,058	3	469,353	1,804	0,15
	Gruplariçi	117827,960	453	260,106		
	Toplam	119236,018	456			

Tablo 8 incelendiğinde ETÖÖ toplam, Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon, Algılanan Etkililik ve Algılanan Olumsuz Etkiler alt faktör puanlarının öğrenme stillerine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

ETÖÖ toplam ve faktör puanlarının cinsiyet değişkenine göre değişimine ilişkin t testi sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

**Tablo 9**

ETÖÖ Toplam ve Faktör Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimine İlişkin *t* Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	<i>t</i>	p																																
Öğrenmeye Katkı Motivasyon	Kız	237	69,99	13,13	455	0,350	0,73																																
	Erkek	220	69,56	13,24				Algılanan Etkililik	Kız	237	21,04	2,98	455	1,58	0,12	Erkek	220	20,55	3,57	Olumsuz Etkiler	Kız	237	9,72	2,94	455	1,100	0,27	Erkek	220	9,42	2,78	ETÖÖ Toplam	Kız	237	100,75	16,17	455	0,802	0,42
Algılanan Etkililik	Kız	237	21,04	2,98	455	1,58	0,12																																
	Erkek	220	20,55	3,57				Olumsuz Etkiler	Kız	237	9,72	2,94	455	1,100	0,27	Erkek	220	9,42	2,78	ETÖÖ Toplam	Kız	237	100,75	16,17	455	0,802	0,42	Erkek	220	99,53	16,18								
Olumsuz Etkiler	Kız	237	9,72	2,94	455	1,100	0,27																																
	Erkek	220	9,42	2,78				ETÖÖ Toplam	Kız	237	100,75	16,17	455	0,802	0,42	Erkek	220	99,53	16,18																				
ETÖÖ Toplam	Kız	237	100,75	16,17	455	0,802	0,42																																
	Erkek	220	99,53	16,18																																			

Tablo 9 incelendiğinde yapılan *t* testi sonucunda ETÖÖ toplam ve alt faktörlerine ilişkin puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 10'da sınıf düzeyine göre ETÖÖ toplam ve alt faktör puanlarının ANOVA testi sonuçları verilmiştir.

**Tablo 10**

Sınıf Düzeyine göre ETÖÖ Toplam ve Alt Faktör Puanlarının ANOVA Testi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenmeye Katkı- Motivasyon	Gruplar arası	725,286	3	241,762	1,398	0,24
	Gruplar içi	78354,268	453	172,967		
	Toplam	79079,554	456			
Algılanan Etkililik	Gruplar arası	56,53	3	18,84	1,756	0,16
	Gruplar içi	4861,74	453	10,73		
	Toplam	4918,28	456			
Algılanan Olumsuz Etkiler	Gruplar arası	61,095	3	20,635	2,511	0,06
	Gruplar içi	3674,550	453	8,112		
	Toplam	3735,646	456			
ETÖÖ Toplam Puan	Gruplar arası	703,992	3	234,664	0,897	0,44
	Gruplar içi	118532,02	453	261,660		
	Toplam	119236,01	456			

Tablo 10 incelendiğinde, sınıf düzeyine göre ETÖÖ toplam ve alt faktör puanlarının değişimini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı farklılık bulunamadığı görülmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER / SONUÇ

Bu araştırmada öğrencilerin etkileşimli tahtalara yönelik görüşleri ve sahip oldukları öğrenme stilleri belirlenmiştir. Etkileşimli tahtalara ilişkin görüşlerin sahip olunan öğrenme stili, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre değişimi incelenmiştir. Bu kısımda araştırma bulgularından ulaşılan sonuçlar, alanyazın taranarak tartışılmış ve sunulmuştur.

ETÖÖ toplam puanlarının aritmetik ortalamasının 100,16 olduğu ve alınabilecek maksimum puanın 130,00 olduğu dikkate alındığında, katılımcıların ETÖÖ toplam puanlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgün ve Kuru (2015) aynı ölçme aracıyla benzer örneklem grubu üzerinde yaptıkları araştırmalarında bu araştırma ile paralel sonuçlara ulaşımlardır. Alanyazında öğrencilerin etkileşimli tahtaya ilişkin görüşlerinin olumlu ve yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşan birçok araştırma mevcuttur (Elaziz, 2008; Akçayır, 2011 ve Birgin ve Zengin, 2016). ETTÖ Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktör puanlarının aritmetik ortalaması 69,78'dir. Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktöründen alınabilecek maksimum puanın 90,00 olduğu düşünüldüğünde, katılımcıların etkileşimli tahtaların derslere yönelik motivasyonu arttırdığı ve öğrenme süreçlerine olumlu katkıda bulunduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Beş maddeden oluşan ETÖÖ Algılanan Etkililik faktörü puanlarının aritmetik ortalaması 20,80 olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin öğrenme açısından etkileşimli tahtaların etkili ve verimli cihazlar olduğu ve her derste kullanılmaya uygun buldukları görüşüne sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Saltan (2019) aynı veri toplama aracıyla yaptığı araştırmasında etkileşimli tahtaların öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrenme açısından etkili ve verimli cihazlar olduğunu belirtmiştir. Türel ve Yıldırım (2022) etkileşimli tahtalar ile yapılan eğitim ile klasik tahtalarla yapılan eğitimi karşılaştırdıkları araştırmalarında katılımcıların tamamına yakınının etkileşimli tahtalarla yapılan eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşımlardır. Alanyazın incelendiğinde etkileşimli tahtaların öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarını ve konsantrasyonlarını artırdığı, öğrenmelerini kolaylaştırdığı ve dersleri daha eğlenceli hale getirdiğini belirten birçok araştırma mevcuttur (Akgün ve Kuru, 2015; Hall ve Higgins, 2005, Okereke, Orji ve Omeje, 2019; Saltan 2019; Şad ve Özhan, 2012; Öz, 2014; Turan, 2014; Türel, 2011). Bu bulgular ışığında öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde etkileşimli tahtaların kullanılmasına yönelik olumlu tutum içerisinde oldukları ve eğitim öğretim süreçlerinde kullanımının fayda sağladığı yönünde algıya sahip oldukları söylenebilir.

Tamamı olumsuz maddelerden oluşan ve analiz sürecinde ters kodlanan ETÖÖ Algılanan Olumsuz Etkiler faktör puan ortalamalarının 9,58 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde etkileşimli tahta kullanıldığında teknik aksaklıklar oluşabildiğine, sınıfta gürültü olduğuna ve etkileşimli tahta kullanmanın eskisi kadar heyecanlı olmadığına dair orta düzeyde tutum ve algılara sahip olduğu görülmüştür. Alan yazında etkileşimli tahtaların derslerde gürültü oluşturmaması, teknik sorunlar nedeniyle derslerin işlenişinin aksaması, göz yorgunluğu gibi olumsuz durumlar yaratabildiğine dair bulgulara ulaşan araştırmalarda mevcuttur (Karakuş ve Karakuş, 2017; Özkan, 2019; Sancak, 2017; Somyürek, Atasoy ve Özdemir 2009; Şad, 2012; Türel, 2012). ETÖÖ Algılanan Olumsuz Etkiler faktörü puanları, Algılanan Etkililik ve Algılanan Öğrenmeye Katkı ve Motivasyon faktör puanlarından düşüktür. Saltan (2019) da aynı ölçme aracıyla yaptığı araştırmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Saltan ve Arslan (2013) öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımı hususunda teknik bilgi ve eğitim eksikliğine sahip olduklarını belirtmişlerdir. Etkileşimli tahtaların eğitim öğretim süreçlerinde karşılaşılan problemlerin büyük çoğunluğu alt yapı eksikliği ve öğretmenlerin yeterli teknopedagojik bilgiye sahip olmamasından kaynaklanmaktadır (Somyürek, Atasoy ve Özdemir 2009; Türel, 2012).

Katılımcıların KÖSE-III'e göre sahip oldukları öğrenme stillerinin dağılımına dair sonuçlar incelendiğinde; katılımcıların %30,4'ünün Ayırıştırma, %26,7'sinin Yerleştirme, %28,4'ünün Değiştirme ve %14,4'ünün Özümseme öğrenme stiline sahip oldukları bulunmuştur. Özümseme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en küçük grup olduğu, diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dengeli bir dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Arslan ve Durukan (2015) yaptıkları araştırmada öğrencilerin %42,2'sinin değiştiren öğrenme stiline, %12,8'inin ise Özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında, değiştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin en büyük grup olduğu, ayırıştırma öğrenme stiline sahip öğrencilerin ise dağılımda en küçük grup olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarda bulunmaktadır (Biçer, 2010; Çiğdem, 2010). Uğur (2010) tarafından yürütülen araştırmada ise öğrenme stilleri alanlarına göre, en büyük grubun değiştiren, en küçük grubun ise yerleştirme öğrenme stiline sahip öğrencilerin oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç ve Güzel (2022) yaptıkları araştırmada ise sahip olunan öğrenme stili alanı sıklığına göre sıralamanın değiştiren, yerleştirme, ayırıştırma ve özümseme şeklinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gencel'in (2006) araştırmasında ise özümseme grubunda olanların en büyük, değiştiren grubunda olanların ise en küçük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan öğrenme stillerinin dağılımının araştırmalara göre değişkenlik gösterdiği kanısına varılmıştır.

ETÖÖ toplam puanları ve faktör puanlarının; cinsiyete göre anlamlı değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan birçok araştırma bulunmaktadır (Birgin ve Zengin, 2016; Saltan, 2019; Öz, 2014). Alan yazında kız öğrencilerin algı ve tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşan araştırmalarda mevcuttur (Aytaç 2013; Özgen ve Tum, 2016). Günbatar ve Gökçeaslan (2017) aynı ölçme aracını kullandıkları araştırmalarında Öğrenmeye katkı ve motivasyon, algılanan etkililik faktörlerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı, algılanan negatif etkiler faktöründe ise kız öğrencilerin daha fazla negatif algıya sahip oldukları bulgusuna erişmişlerdir. ETÖÖ toplam puanları ve faktör puanlarının; sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadan farklı olarak Birgin ve Zengin (2016) sınıf düzeyine göre etkileşimli tahtaya yönelik tutumun değiştiği sonucuna ulaşmışlardır. Beşinci ve altıncı sınıfların etkileşimli tahtaya yönelik tutumlarının anlamlı olarak yedinci ve sekizinci sınıflardan yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

ETÖÖ toplam ve faktör puanları ile KÖSE-III'e göre belirlenen öğrenme stilleri arasında anlamlı değişim olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme stilinin türü fark etmeksizin öğrencilerin etkileşimli tahtalara yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nes ve Wikan (2013) yaptıkları araştırmada etkileşimli tahtaların farklı öğrenme stillerine uygun öğretimi desteklediğini belirtmiştir. Smart (2020) derslerde etkileşimli tahta kullanıldığında, etkileşimli tahtaların dersleri farklı öğrenme stillerindeki öğrencilere uygun hale getirdiğini ve öğrencilerin derse olan ilgilerini arttırdığını belirtmiştir. Bell (2002) ve Morgan (2008) de etkileşimli tahtaların farklı öğrenme stillerindeki öğrencilerin öğrenmelerine daha duyarlı olduğunu ve bu durumun öğrencilerin motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir. Etkileşimli tahtaların eğitimde kullanımı derslerde zaman tasarrufu sağlamaktadır (Hall ve Hingins, 2005; Digregorio and Sobel-lojeski, 2010; Saltan, 2019; Özkan, 2019). Bu durumun, bireysel öğrenme hızı düşük olan veya öğretmenin ders işleyiş stili kendi öğrenme stiliyle uyuşmayan öğrencilerin öğrenmeleri için ek süre sağlayabildiği düşünülebilir. Bu bulgular ışığında etkileşimli tahtaların farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler için uygun bir öğrenme ortamı sağladığı kanısına varılmıştır.

### **Öneriler**

- Katılımcıların, etkileşimli tahtalara yönelik olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiş olup, okullarda daha fazla etkileşimli tahta kullanılması için yatırımlar artırılmalıdır.

- Öğrenenlerin farklı öğrenme stiline sahip olduğu göz önünde bulundurularak, eğitim öğretim süreçlerinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun eğitim öğretim etkinlikleri yapılmalıdır.
- Öğretim teknolojileri öğrenenlerin en önemli bireysel farklılıklarından birisi olan öğrenme stillerine uygun şekilde kullanılmalıdır.
- Kolb öğrenme stilleri ile yapılan araştırmalar üzerinde meta analiz çalışmaları yapılarak, öğrenenlerin öğrenme stilleri daha net bir şekilde belirlenebilir.
- Araştırmada ulaşılan sonuçların daha net yorumlanabilmesi için nitel veriler toplanıp ulaşılan sonuçların arkasında yatan nedenler incelenebilir.

#### KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akgün, M., & Koru, G. (2015). Akıllı tahta kullanımına yönelik öğrenci tutumu ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Ankara İli Örneği). *Qualitative Studies*, 10(3), 1-12.
- Akçayır, M. (2011). *Akıllı Tahta Kullanılarak İşlenen Matematik Dersinin Sınıf Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Başarı, Tutum ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 105-109.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). KOLB Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 17(87).
- Amolo, S. & Dees, E. (2007) The Influence of interactive whiteboards on fifth-grade student perceptions and learning experiences. *Action Research Exchange*, 6(1).
- Arslan, N., & Durukan, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve yazma eğilimleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1251-1267.
- Aykat, Ş. & Günüş, S. (2020). Review of the opinions of vocational high school teachers, students, and administrators on the interactive whiteboard. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(1), 1-35.

- Aytaç, T. (2013). Interactive Whiteboard factor in Education: Students' points of view and their problems. *Educational Research and Reviews*, 8(20), 1907.
- Beeland, W.D. (2002). Student engagement, visual learning and technology: can interactive whiteboards help? *Annual Conference of the Association of Information Technology for Teaching Education*, Trinity College.
- Bell, M. (2002). Why use an Interactive Whiteboard? A baker's dozen reasons! *Teachers. Net Gazette*, 3(1). <http://teachers.net/gazette/Jan02/mabell.html>, Erişim tarihi: 11.01.2010.
- Bıçer, M. (2010). *İlköğretim 6.,7.,8., Öğrencilerinin Sınıf Düzeyleri, Cinsiyetleri, Akademik Başarıları ve Ders grupları ile Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birgin, O. ve Zengin, A. (2016). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Contemporary Educational Research Congress*, 29 Eylül-02 Ekim 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı, ss.388-396
- Çelik, L. (2004). *Teknoloji Yoğun Ortamların Öğrencilerin Öğrenme Stil Tercihlerine Uygunluğu*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çiğdem G. (2010). *Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Digregorio, P., & Sobel-Lojeski, K. (2010). The effect of IWBs on students performance and learning: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 38 (3), 255-312
- Ekici, G (2003) *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Gazi Kitabevi.
- Elaziz, M. F. (2008). *Attitudes of Students and Teachers Towards The Use of Interactive Whiteboards in Efl Classrooms*. Yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme Stilleri*. Morpa Kültür.

- Erdener, K. (2021). Students' attitudes towards using interactive whiteboard in mathematics classrooms. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 17(2), 84–94.
- Gencel, İ.E. (2006). *Öğrenme Stilleri, Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişi Düzeyi*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göldağ, B. (2011 Eylül). Öğrenme stilleri öğretmenlerinininki ile aynı olan ve olmayan öğrencilerin akademik başarılarının incelenmesi. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulan bildiri*, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Günbatar, M. S., & Gökçearslan, Ş. (2017). Ortaokul öğrencilerinin etkileşimli tahtaya yönelik tutum ve öğrenme algıları üzerine bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 497-511.
- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer assisted learning*, 21(2), 102-117.
- Hutchinson, A. (2007). Literature review exploring the integration of interactive whiteboards in K-12 education. *Retrieved September, 29, 2009*.
- Karakuş, İ., & Karakuş, S. (2017). Akıllı tahta kullanımına yönelik ortaöğretim öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 4(2), 1-37.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel.
- Kaya, H. & Aydın, F. (2011). Students views towards interactive white board applications inthe teaching of geography themes in social knowledge lessons. *Zeitschrift für die Welt der Türken-Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10, 2-10.
- Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik yaşamış oldukları problemler ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 377-403.
- Kılınc, M., & Güzel, M. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(12), 1-22.



- Koçak, T. (2007). *İlköğretim 6. 7. 8. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kolb, D. A. (1984). The process of experiential learning. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, 20-38.
- Kolb, D. A. (1999). *The Kolb Learning Style Inventory*. Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. FT press.
- Levy P. (2002). Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: A developmental study, <http://www.shef.ac.uk/eirg/projects/wboards>, Erişim tarihi: 25.12.2011
- Lukow, J.E. (2002) *Learning Style as Predictors of Student Attitudes Toward the Use of Technology in Recreation Courses*. Doctoral thesis, Indiana University.
- Maryam, B., Sören, H., & Gunilla, L. (2020). Putting scaffolding into action: Preschool teachers' actions using interactive whiteboard. *Early Childhood Education Journal*, 48, 79-92.
- Meb (2020). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/about.html>, Erişim tarihi: 15.08.2020.
- Morgan, G., L. (2008). *Improving Student Engagement: Use of the Interactive Whiteboard as an Instructional Tool to Improve Engagement and Behavior in the Junior High School Classroom*. Doctoral dissertations, Liberty University.
- Nes, K., & Wikan, G. (2013). Interactive whiteboards as artefacts to support dialogic Learning Spaces in primary schools. *Seminar.net: Media, Technology and Lifelong Learning*, 9(2), 68-80.
- O'Banion, T. (1997). *A Learning College for the 21st Century*. Greenwood Publishing Group.
- Okereke, G. K., & Chibueze Tobias Orji, H. O. O. (2019). Multimedia interactive whiteboard (MIW) system in technical drawing in Nigeria: A Perception. *Journal of Engineering and Applied Science*, 14, 3316-3321.
- Öz, H. (2014). Teachers' and students' perceptions of interactive whiteboards in the English as a foreign language classroom. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 13(3), 126-14

- Özkan, H. (2019). *Etkileşimli Tahtanın Öğretimde Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgen, K. ve Tum, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin matematik derslerinde akıllı tahta kullanmaya yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(1), 16-39.
- Riding, R. & Rayner, S. (1998). *Cognitive Styles and Learning Strategies-Understanding Style Differences in Learning and Behaviour*. David Fulton Publishers.
- Saltan, F. (2019). The new generation of interactive whiteboards: How students perceive and conceptualize? *Participatory Educational Research*, 6(2) , 93-102.
- Saltan, F., & Arslan, K. (2013) Teachers' perception of interactive white boards: A case study. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 353-365
- Sancak, E. (2017). *Eğitimde Akıllı Tahta Kullanımı Üzerine Derleme Çalışması* Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Slay, H., Siebörger, I., & Hodgkinson-Williams, C. (2008). Interactive whiteboards: Real beauty or just "lipstick"? *Computers & Education*, 51(3), 1321-1341.
- Smart Technologies Inc. (2020, August). *Interactive Whiteboards and Learning: A Review of Classroom Case Studies and Research Literature*. <http://peremarques.net/pdigital/es/docs/Research%20White%20Paper.pdf> Erişim tarihi: 21.0.2020
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Smith, L. (2008). An investigation into the effect of a NATE/Becta training programme on the use of interactive whiteboards in teaching and learning in Secondary English. *English in Education*, 42(3), 269-282.
- Somyürek, S., Atasoy, B., & Özdemir, S. (2009). Board's IQ: What makes a board smart?. *Computers & Education*, 53(2), 368-374.
- Swan, K., Kratcoski, A., Schenker, J., & van't Hooft, M. (2010). Interactive whiteboards and student achievement. In *Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice* (131-143). IGI Global.

- Şad, S. N. (2012). An attitude scale for smart board use in education: Validity and reliability studies. *Computers & Education*, 58(3), 900-907.
- Şad, S. N., & Özhan, U., (2012). Honeymoon with IWBs: A qualitative insight in primary students' views on instruction with interactive whiteboard. *Computers & Education* 59(4), 1184-1191.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (6th ed.)*. Allyn and Bacon.
- Turan, B. (2014). Smart board in mathematics education, the use of cartoon characters impact on student success. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 143, 809–815.
- Türel, Y. (2010). Developing teachers' utilization of interactive whiteboards. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of SITE 2010--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 3049-3054). Association for the advancement of computing in education (AACE). <https://www.learntechlib.org/primary/p/33833/>. Erişim tarihi: 21.12.2020
- Türel, Y. K. (2011). An interactive whiteboard student survey: Development, validity and reliability. *Computers & Education*, 57(4), 2441-2450.
- Türel, Y. K. (2012) Teachers' negative attitudes towards interactive whiteboard use: Needs and problems. *Elementary Education Online*, 11(2) 423-439.
- Türel, Y. K., & Demirli, C. (2010). Instructional interactive whiteboard materials: Designers' perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1437-1442.
- Türel, Y. K., & Johnson, T. E. (2012). Teachers' belief and use of interactive whiteboards for teaching and learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 381-394.
- Türel, Y. K., & Yıldırım, M. (2022, August). Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Etkileşimli Tahta Deneyimleri Interactive WhiteBoard Experiences based on Teachers and Students' Views. In *2nd International Conference on Educational Technology and Online Learning-Icetol 2022* (p. 236).
- Uğur, S. (2010). *Farklı Öğrenme Stillere Sahip Öğrencilerin E-Ders Tasarımına İlişkin Görüşleri: Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Programları Örneği*. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Wall, K., Higgins, S., & Smith, H. (2005). The visual helps me understand the complicated things: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.

Zengin, F. K., Kırılmazkaya, G. & Keçeci, G. (2012). Akıllı tahta kullanımının fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *Education Sciences*, 7(2), 526-537.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** One of the important technological devices that have been tried to be adapted to our education system in recent years is interactive whiteboards. Determining student perceptions towards interactive whiteboards and examining whether student attitudes change according to various individual differences will contribute positively to the integration of interactive whiteboards into education processes. There are many variables that affect learning processes. One of the most important of these variables is the learning style of the students. Learning style can be expressed as all of the preferences and orientations of the learners in the learning process. In this study, students' perceptions of interactive whiteboards were determined and it was examined whether the perceptions of interactive whiteboards changed in terms of gender, grade level and learning styles. Akkoyunlu (1995) stated that the data obtained by determining the learning styles of the students can give the trainers an idea about the methods and techniques that should be followed in the learning-teaching environments to be designed. Examining the relationship between students' learning styles and their perceptions of the interactive whiteboards may allow these technologies to be used more efficiently by taking into account the individual characteristics of the students. On the other hand, examining the perceptions of interactive whiteboards in terms of class level and gender will allow a clearer assessment of students' perceptions of interactive whiteboards.

**Method:** This research was conducted in relational survey model. The study population of the research consists of the 5th, 6th, 7th and 8th grades of primary schools where education is provided with interactive whiteboards in a big city in the Eastern Anatolia Region. Personal Information Form, Kolb Learning Styles Inventory 3rd Edition (KLSI-Version 3) developed by Kolb (1999) and adapted to Turkish by Gencil (2006), and Interactive Whiteboard Student Scale (IWSS) developed by Türel (2011) were used. It was determined that the research data were normally distributed. Percentage frequency, independent samples t test and Anova were used in the analysis of the data.

**Findings:** The arithmetic mean of the Perceived Contribution to Learning and Motivation factor scores is 69.78 and the standard deviation is 13.17. It is seen that students have a positive perception that interactive whiteboards contribute to their learning and increase their motivation in terms of Contribution to Perceived Learning-Motivation sub-dimension. The arithmetic mean of the Perceived Effectiveness factor scores is 20.80 and the standard deviation is 3.28. It can be said that students have perceptions that the use of interactive whiteboards in educational processes is effective and efficient in terms of Perceived Effectiveness sub-dimension. The arithmetic mean of the Perceived Negative Effects factor scores is 9.58 and the standard deviation is 2.86. It can be said that interactive whiteboards may have some negative effects such as technical problems (connection problems, pen failure, etc.), noise during use and loss of excitement in terms of Perceived Negative Effects sub-dimension. It is seen that the arithmetic mean of the scores is 100.16 and the standard deviation is 16.17. Considering the arithmetic average of the total scores of the IWBS, which consists of three factors, it is seen that the scores are high at 100.16, and students' perceptions of the interactive whiteboards are highly positive. It is observed that 30.4% of the students have Converging, 26.7% Accommodating, 28.4% Diverging and 14.4% Assimilation learning styles. It is seen that students with Diverging, Accommodating and Converging learning styles show a balanced distribution, while the assimilation learning style remain at the lowest level. As a result of the Anova test, it was determined that the total scores of IWBS and the sub-factors of Perceived Contribution and Motivation, Perceived Effectiveness, Perceived Negative Effects did not differ significantly according to learning styles, gender and class level.

**Conclusion and Discussion:** It was concluded that the students' total IWBS scores were at a high level. It has been concluded that the students think that interactive whiteboards are effective, useful and efficient devices in terms of learning and that they are suitable for use in every lesson. The majority of the problems encountered in the education and training processes of interactive white boards can be caused by the lack of infrastructure and the teachers' lack of sufficient technopedagogical knowledge. It is seen that students with Diverging, Accommodating and Converging learning styles show a balanced distribution, while the assimilation learning style remain at the lowest level. It was determined that there was no significant difference between the IWBS scores and the learning styles, gender and class level. Regardless of the type of learning style, it was concluded that students' perceptions and attitudes towards interactive whiteboards were positive. When interactive whiteboards are used in lessons, interactive whiteboards make lessons suitable for students with different learning

styles and increase students' interest in the lesson. It has been concluded that interactive whiteboards are sensitive to the learning of students with different learning styles and provide a suitable learning environment for students with different learning styles.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69305>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	07.04.2023	Submitted date
Kabul tarihi	29.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Öztürk, Y., Aydın, T. & Sert, S. (2023). Sağlık Çalışanlarının Sağlık Turizmi Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of History School*, 64, 1263-1277.

## SAĞLIK ÇALIŞANLARININ SAĞLIK TURİZMİ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA <sup>1</sup>

**Yakup ÖZTÜRK, Tolga AYDIN & Sertaç SERT**

### Öz

Bireylerin sağlıklarını korumak ve iyileştirmek üzere yurt içi veya yurt dışına yaptıkları seyahatler olarak ifade edilen sağlık turizmine katılıma etki eden önemli faktörlerden biri de sağlık turizmine yönelik farkındalıktır. Sağlık turizmine katılan bireylerin satın alma karar süreçlerine etki eden faktörlerin bilinmesi turist profilinin oluşturulmasında sağlık turizmi işletmeleri için önem arz etmektedir. Çankırı Devlet Hastanesi özelinde yapılan bu çalışmanın amacı sağlık çalışanlarının sağlık turizmine yönelik farkındalık düzeylerinin araştırılmasıdır. Ayrıca sağlık turizmi farkındalığına yönelik alt boyutların sağlık çalışanlarının demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı bu çalışma kapsamında araştırılmıştır. Çalışmada ulaşılan bulgular Çankırı Devlet Hastanesi'nde göre yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 263 sağlık çalışanından anket tekniğiyle elde edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre araştırmaya katılan sağlık çalışanlarının sağlık turizmine yönelik farkındalık düzeylerinin orta seviyede olduğu bulunmuştur. Farkındalık ve imaj boyutunda eğitim durumuna göre ve sağlık turizminin etkileri boyutunda yaş değişkenine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sağlık turizmine yönelik farkındalığın artırılması için örgün ve yaygın eğitimler ile lisansüstü programlarda yürütülecek araştırmalara fon ve destek sağlanması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Turizm, Sağlık Turizmi Farkındalığı, Sağlık Çalışanları, Çankırı

<sup>1</sup> Makale yazımına yazarların etki oranı eşittir. Bu makalenin etik kurul onayı Çankırı Karatekin Üniversitesi'nden, 15.12.2022 tarih, 29 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

## A Research on Determining of Health Tourism Awareness Levels Of Health Workers

### Abstract

One of the important factors affecting participation in health tourism, which is defined as the trips individuals make to protect and improve their health domestically or internationally, is awareness of health tourism. Knowledge of the factors that influence the purchasing decision process of individuals participating in health tourism is important for health tourism businesses in creating a tourist profile. The aim of this study conducted specifically at the Çankırı State Hospital is to investigate the level of awareness of healthcare professionals towards health tourism. In addition, whether the sub-dimensions of health tourism awareness differ according to the demographic characteristics of healthcare professionals is also researched within the scope of this study. The findings obtained in the study were obtained from 263 healthcare professionals who voluntarily participated in the study at the Çankırı State Hospital. According to the study results, it was found that the level of awareness of healthcare professionals participating in the study towards health tourism was moderate. Significant differences were found according to educational level in the dimensions of awareness and image, and according to age variable in the effects of health tourism dimension. It is recommended to provide funding and support for formal and informal education as well as research conducted in postgraduate programs in order to increase awareness for health tourism.

**Keywords:** Tourism, Awareness of Health Tourism, Health Workers, Çankırı

### GİRİŞ

Şifalı olduğu düşünülen sıcak termal banyolardan yararlanmak için seyahat edilen Mısır, Yunan ve Roma dönemlerine kadar uzanan bir kavram olan sağlık turizmi; modern anlamda 1980'li yılların sonlarına doğru ele alınmaya başlanmıştır (Pu vd., 2021, s.131). Dünyada yaşanan küreselleşme süreci, ülke sağlık sistemlerinde yaşanan problemler, tüketicilerin bilinçlenmesi gibi dinamiklerin bir sonucu olarak hızla büyüyen bir sektör olan sağlık turizmi çok genel anlamda hem tatil hem de tedavi unsurlarını bir arada bulunduran bir kavramdır (Özdemir, 2015, s.5). Günümüz modern dünyasında artan kişisel hareketlilik ve iyileşen yaşam standartları, sağlık turizmine yönelik hizmetleri ve bireysel sağlık arasındaki olumlu ilişkiyi gösteren deneyimlerin neticesinde sağlık odaklı turistik hareketlilik tüm dünyada yaygın bir fenomen haline gelmiştir (Zhang vd., 2021, s.1). Bu durum sağlık turizminin turizmden elde edilen gelirler açısından önemli bir çeşit olma potansiyelini artırmıştır. Nitekim Küresel Sağlık Enstitüsü (2017) verilerine göre dünya çapında toplam sağlık turizmi harcamalarının 608 ila 635 milyar dolarlık bir hacme ulaştığı belirtilmektedir (Ridderstaat vd., 2019, s.270). Bireylerin turistik faaliyetlere



yönelmesine etki eden pek çok faktör (merak, inanç, dinlenme, spor vb.) bulunmakla birlikte turizm faaliyetlerine yönelik farkındalık da talep yapısında belirleyici rol üstlenmektedir. Dikkatin, istemli bir şekilde ve yargısızca anlık deneyimlerin akışına yöneltilmesi olarak tanımlanan farkındalıkla birlikte bir istek yoğun bir biçimde ortaya çıktığında bireyler, konu ile ilgili daha dikkatli hale gelir ve farkındalık “dikkate almak” ya da “o nesneye yönelme” yoluyla ortaya çıkar. Farkındalık düzeyi yüksek turistler, bilgileri aktif olarak işleyen ve destinasyonda bulunan etkinlikleri sorgulayan ve sonuç olarak çevresini daha iyi değerlendirebilen turistlerdir (Adabalı, 2020, s. 4-15).

Sağlık çalışanlarının sağlık turizmi farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışma; sağlık turizminin özellikleri ve genel turizm içerisindeki rolü ve önemine yaptığı vurgu ile sağlık turizmi ile ilgili mevcut literatürü zenginleştirmekte, sağlık çalışanlarının sağlık turizmine yönelik algıları ve farkındalıklarının anlaşılmasına yönelik sonuçları ile turizm literatürüne katkı sağlamaktadır. Bununla birlikte bu çalışmanın, çalışma sonuçları paralelinde geliştirilen önerilerin sağlık turizmine yönelik farkındalığın artırılması ve sağlık turizminin gelişimine yönelik stratejilerin belirlenmesinde tüm paydaşlara katkı sağlaması açısından önem taşıdığı söylenebilir.

### **Kavramsal Çerçeve**

Dünya Sağlık Örgütü'ne göre (WHO, 2020, s.1) sağlık; “yalnızca hastalık veya sakatlığın olmayışı değil, bedenen, ruhen ve sosyal yönden tam bir iyilik hali” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda “Sağlık turizmi” genel olarak hem fiziksel hem de zihinsel sağlığın korunması ve iyileştirilmesine yönelik geliştiren tıbbi ve sağlıklı yaşam aktivitelerini içeren turizm faaliyeti olarak tanımlanabilir (Jiang vd., 2022, s.1). Sağlık turizmi seyahat amaçları ve yöntemleri değerlendirildiğinde genel olarak; termal turizm (kaplıca turizmi), tıp turizmi (medikal turizm), ileri yaş (yaşlı, üçüncü yaş) ve engelli turizmi olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir (Dağlı, 2021, s.21). Birbiriyle sıklıkla karıştırılan ya da birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak medikal turizm esas olarak tıbbi kaynaklara dayanırken, sağlık turizmi ise sağlıkla ilgili tüm kaynaklara odaklanan ve bu açıdan daha kapsayıcı nitelikte olan bir kavramdır. Sağlık turizmi, turistlerin fiziksel veya ruhsal iyiliklerini geliştirmek amacıyla seyahat etmeyi öngören bir genel turizm dalı iken, medikal turizm, bir tür hastalığın tedavisi ile ilişkilidir ve tıbbi tedavilere erişmek için yapılan seyahatleri içermektedir (Pessot vd., 2021, s.1). Medikal turizmin tanımlanması ve özelliklerine yönelik yaklaşımlarda seyahatleri uygulanan tedavi yöntemleri ve coğrafi sınırlar bağlamında değerlendirilerek medikal turizmin tıbbi operasyonlar ve çeşitli tedaviler için yurtdışına seyahat eden hastalarla ilgisine vurgu

yapılmaktadır (Ridderstaat vd., 2019, s.271). Bu bağlamda sağlık turisti, farklı nedenlerle sağlık, tıp ve/veya sağlıklı yaşam hizmetlerini aramak ve almak için başka bir yere seyahat eden turist olarak tanımlanmaktadır (Wong ve Hazley, 2021, s.268).

Sağlık turizmine yönelik ulusal ve uluslararası yazında çalışmalar olmakla birlikte; konuyu sağlık turizmine yönelik farkındalık açısından inceleyen çalışmaların az sayıda olduğu görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde mevcut çalışmaların çoğunun medikal turizm faaliyetlerine yönelik algı ve farkındalığına yönelik olduğu görülmektedir. Acar ve Turan (2016) tarafından yapılan araştırmada, sağlık çalışanlarının Kırşehir'in sağlık turizm potansiyeli ve görev yaptıkları hastanenin sağlık turizmi uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eriş ve Kemer (2020), çalışmalarında sağlık çalışanlarının medikal turizm farkındalığının genel olarak düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Gökmen vd. (2020), Ankara ve Konya ilindeki 3 üniversitenin turizm fakültelerinde görevli 19 akademisyen ile yürüttükleri çalışmalarında akademisyenlerin sağlık turizminde genel bilgilere sahip olduğu ancak sağlık kuruluşlarının yapmış olduğu uygulamalar hakkında derinlemesine bilgi sahibi olmadıklarını belirlemişlerdir. Dökme vd. (2018) ise sağlık personelinin medikal turizm ile ilgili farkındalık düzeyini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, sağlık çalışanlarının medikal turizm hakkında yeterli bilgiye sahip oldukları belirlemişlerdir. Aba vd. (2019), çalışmalarında sağlık çalışanlarının medikal turizme yönelik algılarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

## YÖNTEM

Araştırmada, Çankırı Devlet Hastanesi'nde görev yapmakta olan sağlık çalışanlarının sağlık turizmi farkındalıkları belirlenmeye ve söz konusu farkındalık düzeyinin, demografik değişkenlere bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmaya çalışılmıştır. Araştırmanın etik kurul onayı Çankırı Karatekin Üniversitesi'nden, 15.12.2022 tarih, 29 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Sağlık çalışanlarının sağlık turizmine yönelik farkındalık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın evrenini Çankırı Devlet Hastanesi'nde görev yapmakta olan sağlık çalışanları oluşturmaktadır. Araştırma evreninde tam sayımla girilemediği durumlarda başvuru örneklem yönteminde önemli noktalardan biri de çalışma alanı olarak alınacak örneklemin büyüklüğüdür. Örneklem büyüklüğünün sağlanmasındaki temel ölçüt, temsil yeterliliğini bozmayacak en küçük sayının alınmasıdır (Aziz, 2015, s.57).

Evreninin tamamına aynı dönemde ulaşılmasının mümkün olmaması nedeniyle evreni temsil edecek sayıda bir örneklem belirleme gereksinimi belirmiş ve 'kolayda örneklem' yöntemi tercih edilmiştir. Bu kapsamda Aralık 2022-Ocak 2023 tarihleri arasında Çankırı Devlet Hastanesi'nde 400 adet anket formu sağlık çalışanlarına dağıtılmıştır. Hastanede çalışma ortamının şartları nedeniyle anketler yüzyüze yapılamamıştır.

### **Veri Toplama Aracı ve Analizler**

Araştırmada, veri toplama aracı olarak anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan ve detaylı bir literatür taraması neticesinde hazırlanan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan kişisel bilgi formundan oluşmaktadır. Anketin ikinci bölümünde yer alan ve katılımcıların sağlık turizmi farkındalıklarını belirlemeye yönelik olan ifadeler Dağlı (2021) tarafından geliştirilen ve Yaba (2022)'nin çalışmasında kullanılarak son hali verilmiş olan "Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği"nden alınmıştır. Orijinalinde 22 ifade ve farkındalık, kurumsal yeterlilik, sağlık turizminin etkileri ve imaj olmak üzere 4 alt boyutu bulunan "Sağlık Turizmi Farkındalık Ölçeği"nde yer alan "Mezun olduktan sonra sağlık turizmi alanında çalışmayı sürdürürüm." ifadesi öğrenci örnekleme için geliştirilmiş olması, başka bir ifadeyle araştırmanın örneklem grubuna uygun olmaması nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve çalışma 21 ifade üzerinden yürütülmüştür. Sağlık turizmi farkındalığını ölçmeye yönelik oluşturulan ifadelere göre olası yanıt seçenekleri 5'li Likert ölçeği ile oluşturulmuştur. Araştırmada öncelikle ölçekte yer alan ifadelerin tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek üzere ilgili kurumda görev yapmakta olan 50 sağlık çalışanı ile pilot çalışma yürütülmüş, bu çalışma sonucunda ölçekte anlaşılmayan ifadeler ile ilgili düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcıların sağlık turizmi farkındalıklarını belirlemek üzere araştırma için Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurulu'ndan 15.12.2022 tarih ve 29 numaralı toplantı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır. Bırakılan anket formları göz önünde bulundurulduğunda cevaplanan toplam anket formu sayısı 390 adet olup, bu formlardan ise eksiksiz olarak doldurulan 263 adedi veri girişine uygun bulunmuştur. Toplanan veriler AMOS ve SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Öncelikle Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile ölçüm modeli test edilmiştir. Daha sonra kuramsal olarak değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan yapısal model analiz edilmiştir. Güvenirlik için ise Cronbach'ın Alpha ( $\alpha$ ) katsayısı hesaplanmıştır. Yakınsak geçerlik için faktör yükleri, ortalama açıklanan varyans (Average Variance Extracted – AVE), yapı güvenirliliği (Construct Reliability – CR) değerleri hesaplanmıştır (Hair vd., 2013).

**BULGULAR VE YORUM**

Tablo 1’de yer alan verilere göre katılan sağlık çalışanlarının %59,3’ü erkeklerden, %43,3’ü 36-45 yaş aralığında olanlardan ve %73’ü de evli bireylerden oluşmaktadır. Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde katılımcıların %46,8’inin lisansüstü eğitim düzeyinde oldukları, %47,1’inin diğer sağlık çalışanı oldukları ve %32,3’ünün 16 yıl ve üzeri süredir sağlık sektöründe çalıştıkları belirlenmiştir.

**Tablo 1**  
Katılımcıların Sosyo-Demografik Dağılımları

Demografik Değişkenler		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	156	59,3
	Erkek	107	40,7
Yaş	18-25	28	10,6
	26-35	81	30,8
	36-45	114	43,3
	46 ve üzeri	40	15,2
	Medeni Durum	Evli	192
	Bekâr	71	27,0
Eğitim Durumu	İlköğretim	11	4,2
	Lise	66	25,1
	Önlisans	39	14,8
	Lisans	123	46,8
	Lisansüstü	24	9,1
İstihdam Türü	Hekim	17	6,5
	Hemşire	99	37,6
	Diğer sağlık personeli	124	47,1
	İdari personel	14	5,3
	Diğer	9	3,4
Çalışma Süresi	1 yıldan az	26	9,9
	3-4 yıl arası	35	13,3
	5-8 yıl arası	31	11,8
	9-11 yıl arası	30	11,4
	12-15 yıl arası	56	21,3
	16 yıl ve üzeri	85	32,3

Araştırmada kullanılan ölçeklerin yapı geçerliklerini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Ölçeğin genel olarak içsel tutarlık

anlamında güvenilirlik düzeyini gösteren Cronbach Alpha değerinin 0.70 ve üzeri bir değer olması (Ural ve Kılıç, 2013, s.280) önerilirken, bir faktörde yer alması gereken ifadenin en az 0.50 ve üzeri bir faktör yüküne sahip olması gerekmektedir (Hair vd., 1998; Kalaycı, 2008, s.405). Tablo 2’de standartlaştırılmış faktör ağırlıkları, ortalama açıklanan varyans (AVE) ve birleşik güvenilirlik (CR) değerleri, aritmetik ortalamalar, standart sapma ve  $\alpha$  değerleri yer almaktadır.

**Tablo 2**  
Ölçeğe İlişkin Faktör Analizi Verileri

Boyutlar/İfadeler	Faktör Yükü	$\bar{X}$	s
<i>Farkındalık (Varyans Yüzdesi:50,39-AVE:0,35- CR:0,92- <math>\alpha</math>: 0,91)</i>			
F1-Sağlık Turizmi ve Sağlık Turizmi türleri konusunda bilgi sahibiyim.	0,710	3,26	1,288
F2-Aldığım eğitim ile bu alanda yeterli bilgi ve donanıma sahibiyim.	0,620	3,26	1,282
F3-Sağlık turizminin ülke ekonomisine olan katkısının bilincindeyim.	0,656	3,63	1,228
F4-Yabancı dil seviyemi hastalarla iletişim kurma konusunda yeterli buluyorum.	0,629	2,72	1,34
F5-Hastanelerdeki Sağlık Turizmi ofislerinin işlevleri hakkında bilgi sahibiyim.	0,849	2,93	1,383
F6-Ülkemizde Sağlık Turizmini geliştirmek adına atılan adımlardan haberdarım.	0,881	3,1	1,387
F7-Uluslararası Sağlık Turizmi standartları açısından yeterli bilgiye sahibim.	0,841	2,86	1,367
F8-Sağlık Turizmi hakkında ülkemizin zayıf ve eksik olduğu alanlar konusunda yeterli bilgiye sahibim.	0,668	2,72	1,283
F9-Sağlık turizminin ülkemize sunduğu fırsat ve avantajların farkındayım.	0,654	3,4	1,262
<i>Kurumsal Yeterlilik (Varyans Yüzdesi:10,01-AVE:0,55- CR:0,93- <math>\alpha</math>: 0,87)</i>			
K1-Ülkemizin Sağlık Turizmi konusunda yapılan tanıtım ve pazarlama uygulamalarını yeterli buluyorum.	0,797	2,87	1,311
K2-Ülkemizde Sağlık Turizmi hizmetlerinin kalitesini memnuniyet verici buluyorum.	0,854	3,13	1,185
K3-Ülkemizin Sağlık Turizmi alanında uzmanlaşmış personel konusunda yeterli seviyede olduğunu düşünüyorum.	0,752	3,21	1,199
K4-Sağlık turizmi talebinin artırılmasında kurumlar arası koordinasyon eksikliği olduğunu düşünüyorum.	0,614	3,22	1,261
K5-Sağlık Turizminin gelişiminde ülkemizin altyapısal ve teknolojik gelişimini yeterli görüyorum.	0,71	3,13	1,269
K6-Ülkemizdeki otellerin misafirler için yeterli kapasite ve alt yapıya sahip olduğunu düşünüyorum.	0,712	3,3	1,338
<i>İmaj (Varyans Yüzdesi:6,91-AVE:0,51- CR:0,72- <math>\alpha</math>: 0,82)</i>			
İ1-Sağlık turizmi sektöründe çalışmanın diğer sektörlere oranla daha yorucu/zor olduğunu düşünüyorum.	0,575	3,51	1,322
İ2-Sağlık turizmi alanında ülkemiz için tehdit unsuru oluşturan uygulamaların farkındayım.	0,652	3,37	1,268

Yakup ÖZTÜRK, Tolga AYDIN & Sertaç SERT

İ3-Yabancıların Sağlık Turizmi alanında ülkemizi tercih etme nedenleri hakkında bilgi sahibiyim.	0,78	3,41	1,226
İ4-Sağlık Turizmi alanında ülkemizi sıklıkla tercih eden ülkeler hakkında bilgi sahibiyim.	0,827	3,1	1,285
<i>Sağlık Turizminin Etkileri (Varyans Yüzd.:4,85-AVE:0,73- CR:0,41- <math>\alpha</math>: 0,85)</i>			
STE1-Sağlık Turizminin sağlık alanında kalite standartlarını yükseltmede itici bir güç olduğumu biliyorum.	0,856	3,25	1,341
STE2-Sağlık Turizmi sektörü uzun yıllar çalışmak için iyi bir sektördür.	0,854	3,43	1,349
<i>Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)= ,914; Bartlett testi: <math>\chi^2 =4487,436</math>; <math>p=0,000</math></i>			

Tabloda yer alan değerler incelendiğinde bütün boyutlar için  $\alpha$  değerlerinin 0,70'ten yüksek olması nedeniyle ölçüklerin tamamının güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Kurumsal yeterlilik, imaj ve sağlık turizminin etkilerine ilişkin AVE değerleri 0,50'den büyük olurken farkındalık durumuna ilişkin AVE değeri ise referans değerinin altında kalmıştır. CR değerlerinin 0,60'dan büyük olması halinde AVE'nin 0,50'den küçük olmasının kabul edilebilir olduğu ve yapı geçerliliğinin yeterli olduğu belirtilmiştir (Hair vd.,1998; Fornell ve Larcker, 1981). Bu doğrultuda çalışmanın yakınsama geçerliliğinin sağlandığı değerlendirilmiştir.

Çalışmada katılımcıların demografik değişkenleri ile sağlık turizmi farkındalıkları arasında bir farklılık olup olmadığı belirlenmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Test sonucunda sağlık çalışanlarının sağlık turizmi farkındalıklarına yönelik kurumsal yeterlilik boyutu ile cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasında bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 3**  
Sağlık Turizmi Farkındalığının Demografik Özelliklere Göre Farklılaşması

Boyutlar	Grup	n	$\bar{X}$	s	t/F	p	Tukey
Cinsiyet	Kadın	156	3,07	1,030	-380	0,704	
	Erkek	107	3,12	0,946			
Medeni Durum	Evli	192	3,06	1,000	-0,93	0,353	
	Bekâr	71	3,19	0,977			
Yaş	18-25	28	3,24	0,963	1,026	0,386	
	26-35	81	3,21	0,941			
	36-45	114	3,02	1,110			
	46 ve üzeri	40	2,95	0,713			
	İlköğretim	11	4,05	0,729			
Eğitim durumu	Lise	66	3,09	1,028	3,71	<b>0,006</b>	İlköğretim-Lise İlköğretim-önlisans İlköğretim-lisans İlköğretim-Lisansüstü
	Ön lisans	39	3,09	0,825			
	Lisans	123	3,09	0,997			
	Lisansüstü	24	2,68	1,037			

Sağlık Çalışanlarının Sağlık Turizmi Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesine...

Kurumsal Yeterlilik	Cinsiyet	Kadın	156	3,13	1,030	-0,06	0,955	
		Erkek	107	3,12	0,912			
	Medeni Durum	Evli	192	3,11	0,987	-0,56	0,573	
		Bekâr	71	3,19	0,986			
	Yaş	18-25	28	3,42	1,031	1,189	0,314	
		26-35	81	3,18	0,949			
		36-45	114	3,04	1,058			
		46 ve üzeri	40	3,12	0,782			
		İlköğretim	11	3,8	1,089			
	Eğitim durumu	Lise	66	3,15	1,047	1,65	0,16	
Ön lisans		39	3,03	0,892				
Lisans		123	3,14	0,968				
Lisansüstü		24	2,92	0,945				
İmaj	Cinsiyet	Kadın	156	3,37	1,070	0,424	0,672	
		Erkek	107	3,31	0,962			
	Medeni Durum	Evli	192	3,33	1,050	-0,24	0,808	
		Bekâr	71	3,37	0,943			
	Yaş	18-25	28	3,57	0,748	1,297	0,276	
		26-35	81	3,44	0,943			
		36-45	114	3,21	1,210			
		46 ve üzeri	40	3,37	0,718			
		İlköğretim	11	4,27	0,745			
	Eğitim durumu	Lise	66	3,35	1,157	3,154	<b>0,015</b>	İlköğretim ile lise, lisans ve lisansüstü
Ön lisans		39	3,34	0,820				
Lisans		123	3,33	0,993				
Lisansüstü		24	2,96	1,032				
Sağlık Turizminin Etkileri	Cinsiyet	Kadın	156	3,36	1,310	0,442	0,659	
		Erkek	107	3,29	1,140			
	Medeni Durum	Evet	192	3,3	1,280	-0,76	0,449	
		Hayır	71	3,43	1,160			
	Yaş	18-25	28	3,6	1,057	2,642	<b>0,05</b>	26-45 ve 46 ve üzeri
		26-35	81	3,36	1,092			
		36-45	114	3,13	1,446			
		46 ve üzeri	40	3,7	0,959			
		İlköğretim	11	3,77	1,489			
	Eğitim durumu	Lise	66	3,28	1,333	0,91	0,459	
Ön lisans		39	3,29	1,104				
Lisans		123	3,41	1,272				
Lisansüstü		24	3	1,000				

Katılımcıların farkındalık ve imaj boyutlarına yönelik algıları ile eğitim durumu değişkeni, sağlık turizminin etkileri boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Söz konusu farklılıkların belirlenmesine yönelik yapılan Tukey sonuçlarında farkındalık boyutundaki farklılığın ( $p<0,05$ ) ilköğretim eğitim düzeyindeki katılımcılar ile lise, önlisans ve lisansüstü eğitim

düzeyindeki bireyler arasında olduğu belirlenmiştir. İmaj boyutunda eğitim durumuna yönelik farklılık ise ( $p<0,05$ ) ilköğretim ve lise ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Sağlık turizminin etkilerine yönelik farklılık ( $p<0,05$ ), 25-45 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcılardan kaynaklanmaktadır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma sonucunda katılımcıların Farkındalık boyutuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde en düşük ortalama değerler “Yabancı dil seviyemi hastalarla iletişim kurma konusunda yeterli buluyorum” ve “Sağlık Turizmi hakkında ülkemizin zayıf ve eksik olduğu alanlar konusunda yeterli bilgiye sahibim” ifadelerinin olduğu görülmüştür. Kurumsal Yeterlilik boyutunda “Ülkemizin Sağlık Turizmi konusunda yapılan tanıtım ve pazarlama uygulamalarını yeterli buluyorum”; İmaj boyutunda “Sağlık Turizmi alanında ülkemizi sıklıkla tercih eden ülkeler hakkında bilgi sahibiyim” ve Sağlık Turizminin Etkileri boyutunda ise “Sağlık Turizminin sağlık alanında kalite standartlarını yükseltmede itici bir güç olduğunu biliyorum” ifadeleri en düşük ortalama değere sahip ifadeler olarak dikkat çekmektedir.

Çalışma sonucunda sağlık çalışanlarının sağlık turizmi farkındalıklarına yönelik kurumsal yeterlilik boyutu ile cinsiyet, medeni durum, yaş ve eğitim durumu değişkenleri arasında bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıların farkındalık ve imaj boyutlarına yönelik algıları ile eğitim durumu değişkeni, sağlık turizminin etkileri boyutu ile yaş değişkeni arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Söz konusu farklılıkların belirlenmesine yönelik yapılan Tukey sonuçlarında farkındalık boyutundaki farklılığın ( $p<0,05$ ) ilköğretim eğitim düzeyindeki katılımcılar ile lise, önlisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki bireyler arasında olduğu belirlenmiştir. İmaj boyutunda eğitim durumuna yönelik farklılık ise ( $p<0,05$ ) ilköğretim ve lise ile lisans ve lisansüstü eğitim düzeyindeki katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Sağlık turizminin etkilerine yönelik farklılık ( $p<0,05$ ), 25-45 yaş grubu ile 46 ve üzeri yaş grubunda yer alan katılımcılardan kaynaklanmaktadır. Diğer bir ifadeyle, farkındalık boyutunda eğitim seviyesi düşük olan çalışanlar ile sağlık turizminin etkileri boyutunda gençlerin (18-25) ve 46 yaş üzeri çalışanların farkındalık düzeyi daha yüksektir.

Çalışma sonuçları, Acar ve Turan’ın (2016) Ahi Evran Üniversitesi, eğitim ve araştırma hastanesindeki çalışması ile, Arkın ve Salha’nın (2023) Tekirdağ’daki çalışmasının sonuçları ile kısmen örtüşmektedir. Sağlık turizmi farkındalığı demografi değişkenlere göre farklılık göstermekle beraber, söz konusu



çalışmalarda eğitim seviyesi yükseldikçe farkındalık yükselmektedir. Ayrıca İpek vd.'nin (2023), Kuşadası'nda yürüttükleri çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşen şekilde farkındalığın kısmen olduğu ancak geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır.

Bir destinasyon sahip olduğu turistik arz kaynakları ile ön plana çıkmakla birlikte söz konusu turizm potansiyelinin mevcudiyeti ekonomik bir katma değer oluşturması halinde daha anlamlı hale gelmektedir. Bu açıdan sağlık turizmine yönelik önemli arz kaynaklarına sahip olan Türkiye'nin sağlık turizminden ulusal ve uluslararası alanda hak ettiği payı alabilmesi için bireylerin farkındalıklarını artıracak çalışmalara ağırlık verilmesi, tutundurma karması elemanlarının bütünleşik olarak kullanılması tavsiye edilmektedir. Sağlık kurumlarında yönetim stratejisi ve politikalarının belirlenmesinde, sağlık turizmine yönelik farkındalıklarının ölçülmesi ve izlenmesi turizm politika ve planlamalarına katkı ve holistik bir perspektif sağlayacaktır. Bilhassa deniz, kum, güneş ile tarihi nüvelerden yoksun bölgelerde, hali hazırda yerel halka sağlık hizmeti verilmesi nedeniyle sağlık turizmi, turistik ürünün çeşitlendirilmesi ile zamansal ve mekânsal yoğunlaşmasının önlenmesi için en güçlü alternatiflerden birisi olarak öne çıkmaktadır. Sağlık sektöründe yapılan yatırımlar hem kamu için fayda üretirken hem de turizm sektörüyle iş birliği yapılarak kaynaklar daha verimli kullanılacaktır. Farkındalığın en önemli araçlarından biri olarak eğitimin örgün ve yaygın boyutta sağlık turizmine yönelmesi orta ve uzun vadede olumlu katkı yapacaktır. Lisansüstü programlarda, "sağlık turizmi" bilim dalında disiplinler arası yüksek lisans ve doktora programları açılması ve artırılması yerinde olacaktır. Söz konusu programlarda yürütülecek araştırmalara fon ve destek sağlanması da, araştırmacıların ve danışmanların ilgisini sağlık turizmine çekecektir.

Bu çalışmanın belirli tarihler arasında yalnızca Çankırı Devlet Hastanesi'nde görev yapan sağlık çalışanlarının düşüncelerini yansıttığı olması çalışma sonuçlarının sınırlılığını oluşturduğundan tüm sağlık personeline genellenemez. Gelecekte yapılması muhtemel çalışmalarda sonuçlarının daha genellenebilir olabilmesi için örneklem grubunun geniş tutulması önerilebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Aba, G., Gümüş, R., & Çakır, Y. N. (2019). Sağlık çalışanlarının medikal turizme yönelik algılarının incelenmesi: Özel hastane örneği. *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 17(3), 93-105.

- Acar, N., & Turan, A. (2016). Sağlık çalışanlarının sağlık turizmi farkındalığı üzerine bir araştırma: ahi evran üniversitesi eğitim ve araştırma hastanesi çalışanları örneği. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 17(1), 17-36.
- Adabalı, M. M. (2020). *Turizm Alanında Bilinçli Farkındalık, Destinasyon Deneyimi ve Fayda: İç Anadolu Bölgesi'nde Bulunan Kültürel Mirasları Ziyaret Eden Turistler Üzerinde Ampirik Bir Araştırma*. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 01.02.2023.
- Arkın, M. ve Salha, H. (2023). Sağlık personelinin sağlık turizmi farkındalığı üzerine bir araştırma: Tekirdağ örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 7(1): 66-83.
- Aziz, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem ve Teknikleri* (10. Baskı). Nobel Akademik.
- Dağlı, M. (2021). *Tıp Fakültesi ve Turizm Fakültesi Öğrencilerinin Sağlık Turizmi Hakkındaki Farkındalık Düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 01.02.2023.
- Dökme, S., Yağar, F., & Parlayan, M. A. (2018). A study on the investigation of awareness of health employees about medical tourism. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 4(1), 107-118.
- Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ). (2020). *Basic Documents* (49. Edition). WHO Office of Publications.
- Eriş, H., & Kemer, E. (2020). Medical tourism awareness of health workers. *Indian Journal of Forensic Medicine and Toxicology*, 14(4), 7884-7889.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gökmen, B., Şapçılar, M. C., & Büyükşalvarcı, A. (2020). Turizm fakültesi akademisyenlerinin sağlık turizmine yönelik farkındalığının değerlendirilmesi. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1180-1198.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate Data Analysis*, Pearson Education Limited.

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis* (5th edition). Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- İpek, E., Batmaz, O. & Ayyıldız, A. Y. (2023). Sağlık turizmi farkındalığı: Kuşadası örneği. *2<sup>nd</sup> International Conference on Engineering, Natural and Social Sciences*, Konya, Türkiye.
- Jiang, L., Wu, H., & Song, Y. (2022). Diversified demand for health tourism matters: From a perspective of the intra-industry trade. *Social Science and Medicine* (293), 1-10.
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil.
- Küresel Sağlık Enstitüsü. (2017). *Global Wellness Economy Monitor*. [https://globalwellnessinstitute.org/wp-content/uploads/2018/06/GWI\\_WellnessEconomyMonitor2017\\_FINALweb.pdf](https://globalwellnessinstitute.org/wp-content/uploads/2018/06/GWI_WellnessEconomyMonitor2017_FINALweb.pdf), Erişim tarihi: 14.01.2023
- Özdemir, Ş. (2015). Türkiye'nin termal sağlık turizmi potansiyeli. M. Altındış (Ed.), *Termal Turizm* içinde (s.1-12). Nobel.
- Pessot, E., Spoladore, D., Zangiacomì, A., & Sacco, M. (2021). Natural resources in health tourism: a systematic literature review. *Sustainability*, 13(5), 1-17.
- Pu, B., Du, F., Zhang, L., & Qiu, Y. (2021). Subjective knowledge and health consciousness influences on health tourism intention after the covid-19 pandemic: A prospective study. *Journal of Psychology in Africa*, 31(2), 131–139.
- Ridderstaat, J., Singh, D., & DeMicco, F. (2019). The impact of major tourist markets on health tourism spending in the United States. *Journal of Destination Marketing and Management* (19), 270-280.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi (SPSS 10.00-12.0 For Windows)*. Detay.
- Wong , B. K., & Hazley, S. A. (2021). The future of health tourism in the industrial revolution 4.0 era. *Journal of Tourism Futures*, 7(2), 267-272.
- Yaba, M. (2022). *Sağlık Turizmi Farkındalık Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>, Erişim tarihi: 01.02.2023.

Zhang, Q., Zhang, H., & Xu, H. (2021). Health tourism destinations as therapeutic landscapes: Understanding the health perceptions of senior seasonal migrants. *Social Science & Medicine* (279), 113951.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** In this study, which aims to determine the level of awareness of healthcare professionals towards health tourism, the health tourism literature was first thoroughly examined, and the distinction between medical tourism and health tourism, which are often confused or used interchangeably, was made. The aim of this study conducted specifically at the Çankırı State Hospital is to investigate the level of awareness of healthcare professionals towards health tourism. In addition, whether the sub-dimensions of health tourism awareness differ according to the demographic characteristics of healthcare professionals is also researched within the scope of this study.

**Method:** The survey technique was used as the data collection tool. The statements aimed at determining health tourism awareness were taken from the "Health Tourism Awareness Scale" developed by Dağlı (2021) and finalized in Yaba's (2022) study. Possible response options were created in a 5-point Likert scale format, ranging from (1) Strongly Disagree... to (5) Strongly Agree, according to the statements created to measure health tourism awareness. The population of the study consisted of healthcare workers working at Çankırı State Hospital. Between December 2022 and January 2023, 263 usable surveys obtained through convenience sampling method from the employees of Çankırı State Hospital were analyzed.

**Findings:** Analysis of variance was conducted to determine whether there was a difference between participants' demographic variables and their awareness of health tourism. As a result of the test, it was determined that there was no difference between institutional competence dimension of health workers' awareness of health tourism and variables such as gender, marital status, age, and education level. Significant differences were found between participants' perceptions of awareness and image dimensions and the education level variable, and between the effects of health tourism dimension and the age variable. According to the Tukey results of these differences, the difference in the awareness dimension ( $p < 0.05$ ) was found between participants with primary school education level and those with high school, associate degree, and graduate education levels. The difference in the image dimension related to education level ( $p < 0.05$ ) was between participants with primary school and high school education levels and those with undergraduate and graduate education levels. The

difference in the effects of health tourism ( $p<0.05$ ) was between participants aged 25-45 and those aged 46 and above.

**Conclusion and Discussion:** When the responses given by the participants to the Awareness dimension were examined in the study, it was observed that the lowest average value was for the statements "I find my foreign language level sufficient for communicating with patients" and "I have sufficient knowledge about the areas where our country is weak and deficient in terms of Health Tourism". In the Corporate Competence dimension, the statements "I find the promotion and marketing practices of our country sufficient in terms of Health Tourism" had the lowest average value; in the Image dimension, the statements "I have knowledge about the countries that frequently prefer our country in the field of Health Tourism" had the lowest average value, and in the Effects of Health Tourism dimension, the statement "I know that Health Tourism is a driving force in raising quality standards in the field of health" had the lowest average value. At the end of the study, it was determined that there was no difference between the corporate competence dimension of health workers' awareness of health tourism and the variables of gender, marital status, age, and education level. Significant differences were identified between participants' perceptions of the awareness and image dimensions and the education level variable, and between the effects of health tourism dimension and age variable. While a destination stands out with its tourism supply resources, the presence of this tourism potential becomes more meaningful if it creates an economic value-added. In this respect, it is recommended that Turkey, which has significant supply resources for health tourism, should focus on increasing awareness among individuals and using integrated promotion mix elements to take the deserved share of national and international health tourism. It is recommended to provide funding and support for formal and informal education as well as research conducted in postgraduate programs in order to increase awareness for health tourism.

**DOI No:** <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69441>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	12.04.2023	Submitted date
Kabul tarihi	18.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Yunus Çolak (2023). Türkiye's Decision on the March 1 Motion: A Neoclassical Realist Analysis Attempt, *Journal of History School*, 64, 1278-1294.

## **TURKIYE'S DECISION ON THE MARCH 1 MOTION: A NEOCLASSICAL REALIST ANALYSIS ATTEMPT**

**Yunus ÇOLAK<sup>1</sup>**

### **Abstract**

In this study, which theoretical framework can be applicable for analyzing of the military motions in Turkish Foreign Policy has been discussed. In this context, Neoclassical Realism approach has been tested via the March 1 motion which discussed in the Grand National Assambly of Türkiye. In the study, in accordance with the neoclassical realist understanding, it has been discussed how the actors who have traditionally been influential in Turkish foreign policy, such as the government, the ministry of foreign affairs, the chief of staff, perceive the international system and domestic political constraints. Moreover, it has been focused on how the perceptions of these actors affect the decision of the members of the Turkish parliament on the March 1 motion. As a result, in the context of the March 1 motion, the perception of the decision makers on the international system on the one hand, and the opinions of the decision makers on domestic political restrictions on the one hand, led to the formation of "yes" and "no" camps. However, domestic policy restrictions, not the international system, were effective in making the final decision on the March 1 motion. In addition, the study also revealed the adaptability of neoclassical realism to both a non-Western example and a specific foreign policy decision such as a military motion.

**Keywords:** March 1 Notion, Neoclassical Realism, Turkish Foreign Policy, Iraq

<sup>1</sup> Dr., Independent researcher, yunuscolak92@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1935-1965

## Türkiye'nin 1 Mart Tezkere Kararı: Neoklasik Realist Bir Analiz Denemesi

### Öz

Bu çalışmada, Türkiye'nin dış politikasında yurtdışına asker gönderme ya da yabancı askerlerin Türkiye'ye konuşlandırılmasına yönelik tezkere kararlarının nasıl bir teorik çerçeve ile açıklanacağına dair bir tartışma yapılmıştır. Bu çerçevede, Neoklasik Reazim yaklaşımı, Türkiye Büyük Millet Meclisi tarafından karara bağlanan 1 Mart tezkeresi özelinde sınanmıştır. Çalışmada Neoklasik realist anlayışa da uygun bir biçimde, geleneksel olarak Türk dış politikasında etkili olan, hükümet, dışişleri bakanlığı, genelkurmay başkanlığı gibi aktörlerin, uluslararası sisteme ve iç politik kısıtlamaları nasıl algıladığı tartışılmıştır. Dahası bu aktörlerin algılamalarının, 1 Mart tezkeresi özelinde karar alacak olan milletvekillerine nasıl etki ettiği üzerinde durulmuştur. Sonuç itibarıyla, 1 Mart tezkeresi özelinde, tezkere kararı alınırken bir taraftan karar alıcıların uluslararası sistemi yorumlamaları bir taraftan da karar alıcıların iç politik kısıtlamalara dair görüşleri "evet" ve "hayır" kamplarının oluşmasını sağlamıştır. Ancak nihai kararın alınmasında uluslararası sistem değil, iç politika kısıtlamalar etkili olmuştur. Ayrıca çalışma, Neoklasik Realizmin batı dışında bir örneğe ve tezkere gibi spesifik bir dış politika kararına uyarlanabilirliğini de ortaya koymuştur.

**Anahtar Kelimeler:** 1 Mart Tezkeresi, Neoklasik Realizm, Türk Dış Politikası, Irak.

### INTRODUCTION

The foreign policies of states include a purpose, a strategy pursued for that purpose, and a set of tools adopted accordingly. These tools can be based on many different principles, from diplomacy to propaganda; from embargo to intervention. Indeed, these tools are determined and implemented by the governments that are the implementers of foreign policy (Sönmezoğlu, 2014, pp. 441-623). However, in parliamentary democracies, sending troops abroad or hosting foreign troops is an exception to this situation. As a matter of fact, the government needs to obtain the permission of the parliament in this regard. In other words, a governmental "motion" (mandate - authorization for use of military force) need to pass through the parliament in this regard. This essentially gives this issue a unique structure in the literature. In fact, Kesgin and Kaarbo (2010) reviewed the Iraq War motion 2003 of Türkiye and demonstrated that the role of parliaments in foreign policy is much more significant than commonly thought.

Unlike this function of the parliament in Türkiye, the studies carried out until recently in the literature suggest that parliaments are ineffective in the context of foreign policy (For a comprehensive literature review, see Kaarbo & Kenealy,

2017, pp. 64-68). For example, Hill argues that in liberal democracies, parliaments have a supervisory authority over foreign policy only in terms of accountability, and beyond that, it is not possible to speak of a decisive influence of parliaments on foreign policy (Hill, 2003, pp. 253-253 and 256). Indeed, this literature points out the absence of adequate foreign policy experts and the presence of factors such as intra-party discipline to explain the ineffectiveness of parliaments in foreign policy making. So much so that governments use intra-party discipline as a tool to prevent members of parliament from opposing the government's will. Especially in governments where a political party is in power alone, a member of parliament who deviates from the government's line must be willing to risk being isolated from decision-making centers, which is often an unacceptable risk for such members of parliament.

However, recent studies in this field highlights the increasing effectiveness of parliaments in foreign policy (See: Kesgin & Kaarbo, 2010, p. 21). For example, Wagner (2017) argues that the role of parliaments in foreign policy has been reduced to the concept of war power, which mostly involves declaring war or sending troops abroad, and states that parliaments play an active and influential role in many areas of foreign policy, such as foreign aids, budget, and sanctions.

Likewise the international literature, the role of the Turkish Grand National Assembly (*Türkiye Büyük Millet Meclisi* - Abbreviated as TBMM) in foreign policy making has not received much in-depth attention in Türkiye as well. Indeed, the view that parliaments have a symbolic influence on foreign policy making as described above has also been effective in the literature in the case of Türkiye (See: Koçer, 1993; Soysal, 1964). However, there are studies that analyze the role of the TBMM in foreign policy. For example, M. Cüneyt Yenigün revealed the foreign policy issues discussed in the TBMM after the Cold War by analyzing the speeches of member of parliament until 2003 (Yenigün, 2004). Similarly, Taha Baran analyzed the formation process of the security discourse in Türkiye through the TBMM minutes (Baran, 2018). Likewise, Bulut Gürpınar analyzed the increasing use of security discourse in Turkish foreign policy through the TBMM, government programs, and National Security Council (*Milli Güvenlik Kurulu* - Abbreviated as MGK) declarations (Gürpınar, 2010). On the other hand, there are studies that focus on parliamentary diplomacy of the TBMM, which reflect certain periods of the history of the Republic in pieces (See: Aydın, 2014; Çiçekli, 2014; Ozansoy, 2014; Yeşil, 2014). Furthermore, Denk focused on the authorization of the TBMM to declare war or send troops abroad from a legal framework and performed an analysis with various references to the content of motions (See: Denk, 2011). Çolak, who presented a more



detailed study on this topic, analyzed the military motion decisions of the TBMM and showed their function in terms of Türkiye's security policies (Çolak, 2021).

How to analyze the decisions on military motions taken by the parliaments? In this respect, the study suggested the Neoclassical Realism approach, which is detailed below, and which was first put forward by Gideon Rose. At this point, the decision of the TBMM regarding the government motion for the 2003 Iraq war will be analyzed within the framework of Neoclassical Realism.

## NEOCLASSICAL REALISM

The neoclassical realism approach was introduced to the literature for the first time by Gideon Rose with his study titled "*Neoclassical Realism and Theories of Foreign Policy*" (Rose, 1998). Along with Gideon Rose, theorists such as Randall Schweller, Fareed Zakaria, and Jack Snyder have also adopted and contributed to this theory, thus adding it to the literature of international relations theories (Devlen & Özdamar, 2009, p. 137). Neoclassical Realist theorists oppose the idea that foreign policy is shaped solely by external factors or solely by internal factors. In this respect, they wanted to create a holistic theory that included both the ability distribution of states at the system level and the internal structures of states at the actor level (Tuğtan, 2014, pp. 127-128). Neoclassical Realism recognizes that the fundamental determining factor in states' foreign policies is the relative distribution of power in the system as an independent variable, as suggested by structuralist realists. However, this effect of the system is quite complex, and this pressure can be transformed into a foreign policy output by passing through an actor-level filter. In other words, despite the perspectives of structuralist realists explaining state behaviors by purely systemic elements (See: Waltz, 2015), Neoclassical Realists make foreign policy analysis by taking into account internal and external factors (Rose, 1998, p. 146). Thus, according to Neoclassical Realists, it is necessary to analyze how systemic elements are converted into foreign policy output at the state/actor level for a complete foreign policy analysis (Rose, 1998, p. 152) In this respect, while the foreign policy analysis of Neoclassical Realists involve systemic elements as independent variables, the perception of the decision-makers, in which the pressure of the system is filtered, is also effective in foreign policy behavior as an intervening variable (Rose, 1998, p. 157). Unlike Classical Realists or Neorealists, Fareed Zakaria, one of the Neoclassical Realist authors, argues that the leaders, not the states, are the decision-makers, and their perceptions about the distribution of power in the system are decisive (Zakaria, 1999, 42). In other words, the threats or opportunities in the system are shaped in the perception of the decision-maker

to be turned into a foreign policy output (Taliaferro, Lobell, & Ripsman, 2009, pp. 3-4). However, there are also domestic constraints as an intermediate variable, and it is claimed that decision-makers also added this factor to their filter (Rose, 1998: 152).

### **MOTION DECISIONS IN TURKISH FOREIGN POLICY**

Deployment of the Turkish Armed Forces (TAF) in another country or deployment of foreign soldiers in Türkiye is primarily subject to the approval of the TBMM. In fact, the 1921 Constitution, which is considered the first constitution of Türkiye, gave the authority to declare "Defense of the homeland" exclusively to the parliament, and immediately after that, the 1924 Constitution gave the parliament the power to "Declare war". The aforementioned constitutions limited the power to send troops abroad to state of war only and adopted no provision regarding a mechanism for cases such as cross-border operations. Although this situation was appropriate for the conditions of the time, it lost its relevance, especially when Türkiye became a party to the Briand-Kellogg Pact 1928, stipulating that war is not a legitimate option in international relations, and more importantly, after the signing of the Charter of the United Nations (UN) in 1945. Because the UN, of which Türkiye is also a founding member, declared that war is no longer a legitimate tool in international relations except for two exceptions. The first exception is a legitimate defense, which is regulated by the Article 51 of the UN Charter and allows states to respond to military attacks against them by using military force. The second exception is Section 7 of the UN Charter, which authorizes the UN Security Council to use military force for the establishment of international peace (See: United Nations, 1945). However, another aspect of the adoption of the UN Charter, which rendered the relevant articles of the 1924 Constitution obsolete, is the existence of international peacekeeping forces. In fact, as a member of the UN, Türkiye participated in some of these operations, but until the 1961 Constitution, there was no constitutional provision regarding the procedure to be followed for sending the TAF abroad for non-combat purposes. This issue was even a subject of debate during the process of Türkiye sending troops to the Korean War in 1951 following a decision taken by the UN Security Council, and then, became one of the reasons for the inclusion of the relevant article in the 1961 Constitution (Soysal, 1964, pp. 196-204).

Based on the above, for the first time with the 1961 Constitution, it was constitutionally established that the deployment of the TAF abroad or the stationing of foreign military forces in Türkiye, including non-combat situations, must be regulated. Following the 1961 Constitution, the 1982 Constitution

adopted the following Article 92 in this subject, which essentially preserved the logic of the 1961 Constitution to a great extent:

*“The power to authorize the declaration of a state of war in cases deemed legitimate by international law and except where required by international treaties to which Türkiye is a party or by the rules of international courtesy to send the Turkish Armed Forces to foreign countries and to allow foreign armed forces to be stationed in Türkiye, is vested in the Grand National Assembly of Türkiye. If the country is subjected to sudden armed aggression, while the Grand National Assembly of Türkiye is adjourned or in recess, and it thus becomes imperative to decide immediately on the use of the armed forces, the President of the Republic can decide on the use of the Turkish Armed Forces” (GNAT, 2019 p. 74)*

As can be seen, while the said article of the constitution gives the TBMM the authority to declare war on the one hand, it also gives the authority to send troops abroad and allow foreign troops to come to Türkiye on the other hand. Thus, a matter directly related to foreign policy, such as sending troops abroad or accepting troops from abroad, has been made subject to parliamentary approval.

According to the data compiled by Çolak, within the framework of the article 92 of the 1982 Constitution, a total of 96 military motion decisions came to the agenda of the TBMM from 1961 to January 2021, and only the Iraqi motion dated March 1, 2003 was rejected (Çolak, 2021, p. 291). In this sense, this motion decision, which has a significant originality, is analyzed below within the framework of Neoclassical Realism.

## **EVALUATION OF THE MARCH 1ST IRAQ WAR MOTION WITHIN THE FRAMEWORK OF NEOCLASSICAL REALISM**

Before proceeding to the evaluation of the March 1st motion within the framework of Neoclassical Realism, it would be better to have a look at the process of motion. In this context, the terrorist attacks that took place in the United States on September 11, 2001 essentially paved the way for the process that led to the invasion of Iraq by the United States. Indeed, the Bush administration launched the fight against global terrorism and declared Iraq, North Korea, and Iran as the “Axis of evil”. In this context, the United States invaded Afghanistan under the fight against Al-Qaeda, which claimed responsibility for the September 11 attacks, and began preparations to invade Iraq by using the so-called presence of weapons of mass destruction as an excuse (Sönmezoğlu, 2015, pp. 433-450).

The most important issue concerning Türkiye in the US invasion of Iraq was undoubtedly the US's desire to open a front against Iraq through Türkiye. In this regard, the first official offer came during the visit of US Deputy Defense Secretary Paul Wolfowitz and Deputy Secretary of State Marc Grosman to Ankara on July 17, 2002. In summary, permission was requested for the deployment of US troops in Türkiye and the use of bases in Türkiye during the occupation (Bölükbaşı, 2008, p. 28). The Justice and Development Party (AK Party), which came to power alone in the election held on November 3, 2002, was going to make its first important foreign policy decision on this issue. Indeed, on February 6, 2003, the TBMM gave permission for US soldiers to conduct survey and engineering activities at bases in Türkiye for the Iraq operation (Bölükbaşı, 2008, pp. 34-35). Meanwhile, during the process from formation of the new government to the parliamentary vote on March 1, Türkiye and the US also conducted negotiations in the political, military, and economic fields. According to the military agreement reached between the parties, the US would send a total of 61,520 soldiers, with 37,742 remaining in Türkiye, and in turn, Türkiye would send a total of 31,000 soldiers to Northern Iraq. However, it was also agreed that the US soldiers remaining in Türkiye would be subject to Turkish laws and that Türkiye could deport them without citing any reasons if necessary. Besides, considering that the parties had also agreed on issues such as controlling the distribution of weapons to the Iraqi Kurds and not bombing the Turkmen regions in Iraq, Türkiye largely obtained what it wanted from the military negotiations (See: Bölükbaşı, 2008, pp. 36-64). However, the political document agreed upon between the two sides contained Türkiye's red lines in Iraq, such as preserving Iraq's territorial integrity, protecting the status of Iraqi Turks, and combating the Kurdistan Workers' Party (Abbreviated as PKK). In addition, the agreed-upon \$15 billion economic aid package consisted of loans and grants (Bölükbaşı, 2008, p. 69).

On March 1, 2003 at the end of the process described above, a government motion regarding the sending the TAF to Iraq and the stationing of foreign forces in Türkiye for military intervention in Iraq was presented and it was rejected with 264 affirmative vote, 250 dissentive votes, and 19 abstention votes out of 533 votes (Cumhuriyet, 01.03.2003). On March 20, the motion that opens the Turkish airspace to the US and allows for sending the TAF to Northern Iraq was approved by the Turkish Parliament, and on October 7, 2003, the motion allowing the TAF to contribute to the Iraq stabilization force for one year was also approved by the TBMM (Yetkin, 2004, p. 197 and 255). So, what were the factors that influenced the Parliament's decisions on the motions? The next section of the study will address this issue.

### **The International System as an Independent Variable**

The end of the Cold War in the early 1990s marked the end of the bipolar system and ushered in a new international system with certain differences compared to the previous one. The Union of Soviet Socialist Republics, one of the two superpowers of the Cold War, was dissolved, leaving the United States as the sole superpower in the system. However, this did not create a completely unipolar international system, but rather allowed the US to be the leader or director of the system. Other actors such as the Russian Federation, the People's Republic of China, and the European Union have also become influential players in the system vis-à-vis the US, especially since the 2000s. Nevertheless, the US has continued to maintain its status as the "Most powerful" state in the system, both economically and militarily, and politically, and with this status, it has been able to lead the invasion of Afghanistan and Iraq as part of the fight against "International terror" following the terrorist attacks on September 11, 2001 (Oran, 2013a, pp. 14-26; Sönmezoğlu, 2015, pp. 435-438). In this respect, the fact that only three of the motion decisions Türkiye took so far, namely the Cyprus motion decisions 1964, 1967, and 1974, were taken during the Cold War period, and the others were made after the Cold War, is an indication of the impact of the international system on motion decisions (See: Denk, 2011, pp. 195-252).

How do the decision-makers in Türkiye evaluate the US decision to invade Iraq through Türkiye in terms of the international system and the US role in this system? In other words, what kind of consequences do the institutions and organizations that will affect the parliamentary decision during the March 1st motion negotiations think that the passing or not passing of the motion will have for Türkiye in terms of the international system when considered independently of internal constraints? Figures such as President Ahmet Necdet Sezer, TBMM Speaker Bülent Arınç, and main opposition leader Deniz Baykal, who opposed the Iraq-related request of the US from Türkiye, pointed out the emphasis "*In cases deemed legitimate by international law*" in the Article 92 of the Constitution, and emphasized that special attention should have been paid to this when deciding on the motion. Ahmet Necdet Sezer, a former president of the constitutional court, drew particular attention to this issue and reflected this attitude in the MGK decisions (Cumhuriyet, 2003, p. 1 and 8). Moreover, this issue was also reflected in the TBMM debates, and the Republican People's Party (Abbreviated as CHP) highlighted that this decision of the US was not compliant with international law and declared that they would cast a "Nay" vote on the motion (TBMM, 2003, p. 118). It follows from this that these actors agreed that the US's leadership role in the international system alone does not confer legitimacy. Additionally, the thought of some anti-motion actors, such as Bülent

Arınç, that there was a possibility that the Iraqi invasion would not take place if Türkiye rejected the motion (See: Bölükbaşı, 2008, p. 156), can also be considered as a reflection of the understanding that the USA is not the only superpower in the system that receives everything it wants. In addition to these, when considering the fact that the US did not keep its promises to Türkiye during the First Gulf War, which led to significant losses for Türkiye, this situation becomes even more evident for these actors.

On the other hand, individuals and institutions such as Recep Tayyip Erdoğan, the Ministry of Foreign Affairs, and the Turkish Industry and Business Association (Abbreviated as TÜSİAD), who supported the motion's approval, primarily argued that the US would intervene in Iraq with or without Türkiye. This situation led these actors to believe that Türkiye should have approved the motion to be part of the new order to be created by the leader of the international system. In this regard, the US intervention in Iraq was seen as an opportunity to make Türkiye an effective actor in the region, enabling it to have a say in the fight against the PKK and the defense of the rights of Iraqi Turkmen (Munyar, 2016). Furthermore, according to TÜSİAD, the US invasion of Iraq was seen as an opportunity to open up new economic areas for Türkiye.

### **Decision-Making Elites as an Intervening Variable**

In Turkish foreign policy, it is seen that, besides the government, the Presidency, the Ministry of Foreign Affairs, the General Staff and non-governmental organizations (NGOs) such as the TÜSİAD are traditionally effective in foreign policy making, albeit with varying weights from time to time. During the AK Party period, the factor of leader Recep Tayyip Erdoğan emerged over time in foreign policy making, and the effectiveness of the military in foreign policy making decreased. Furthermore, the absence of the military in foreign policy paved the way for the Foreign Ministry bureaucracy to be more effective in foreign policy (Sönmezoğlu, 2015, pp. 463-483; Özcan, 2012, pp. 5-55). However, when the AK Party came to power along with the election held on November 3, 2002, such a situation had not yet occurred. Indeed, even though Recep Tayyip Erdoğan was the party leader at that time, he could not become the Prime Minister due to legal barriers. Moreover, in general, the AK Party's government had not monopolized foreign policy yet at that time.

Regarding the March 1st Motion, the TBMM is the body to take the final decision. In this context, the actual decision-making body was the 550-member TBMM, which consisted of 363 AK Party members, 178 Republican People's Party (CHP) members, and 9 independents (See: Official Gazette, Issue: 24932). However, as with other similar decisions, the aforementioned actors, who

influence foreign policy, influenced the opinions of the members of parliament of that time on the decision. In this regard, it can be said that Recep Tayyip Erdoğan, the leader of the AK Party, Prime Minister Abdullah Gül, and the TBMM Speaker Bülent Arınç, led the opinions on whether or not the motion would pass through the TBMM. Apart from this, it can be said that the Presidency, Ministry of Foreign Affairs, Turkish General Staff, TÜSİAD, and general public opinion also influenced the choices of the MPs who would vote in the TBMM.

As seen in the *Table 1* below, among the actors guiding the parliamentary decision, AK Party Leader Recep Tayyip Erdoğan, the Ministry of Foreign Affairs, and TÜSİAD supported the passage of the motion. In fact, the main motivation of the "yes" side, as an interpretation of the international system, was that the passage of the motion was an opportunity for Türkiye's foreign policy, but they also supported the passage of the motion through the parliament for a number of internal reasons. For example, the AK Party, which was the continuation of a political understanding whose parties had been closed before, also attached great importance to the support that the US would provide them in domestic politics (Oran, 2013b, p. 145). However, Türkiye experienced a severe economic crisis in 2001, and its economy was in dire straits. Therefore, the "Yes" side, who taught that Türkiye should have benefited from the US aid in order to minimize the effect of the cost of the war, also believed that in the case that the motion was rejected, the US could seriously harm the Turkish economy.

**Table 1**

The opinions of actors, who had an impact on the parliamentary decision during the March 1st motion process, on the motion (This table was prepared by us using [Bilâ, 2004; Bölükbaşı, 2008; Yetkin, 2004]).

Actors	Yes	Neutral	No
AK Party's Leadership	Recep Tayyip Erdoğan (Leader of the AK Party)	Abdullah Gül (Prime Minister)	Bülent Arınç (Speaker of the TBMM)
Main Opposition Party			Deniz Baykal (Leader of the CHP)
Bureaucracy	Foreign Ministry	TÜSİAD	Ahmet Necdet Sezer (President)
NGOs	TÜSİAD		
Media and Public			Public Opinion (Generally)

On the other hand, the Turkish General Staff and the then-Prime Minister Abdullah Gül were rather middle-of-the-road. On the other hand, among those

who supported for the rejection of the motion, Bülent Arınç effectively used his position as the Speaker of the Parliament to this end. In addition, CHP Leader Deniz Baykal, President Ahmet Necdet Sezer and a large part of the media and public opinion were united on the "No" side. In contrast to the "Yes" side, the basic motivation of the "No" side was related to domestic politics. Indeed, one of the most important arguments of the "No" side is that a military intervention must comply with international law according to the constitution, and especially President Ahmet Necdet Sezer and the TBMM Speaker Bülent Arınç frequently emphasized that there was no decision taken by the UN on intervention in Iraq (Bilâ, 2004,p. 232). As a matter of fact, this issue is related to both how decision-makers interpret the system and domestic policy in terms of considering the constitution as an internal constraint.

The "No" side, which supported that the war was unjust, objected to the motion in a religious/moral sense, stating that people were going to die in this unjust war and that their "Blood" would be on their head (See: Çelik, 2016). Besides, the issue of declaring a state of emergency in areas where US troops are intended to be deployed in southeastern Türkiye has worried some AK Party officials, including specifically Abdullah Gül, that it would jeopardize many of Türkiye's achievements towards the EU membership up to that time (Sever, 2015, pp. 41-42). Apart from all these, the fact that the Chief of the Turkish General Staff did not make a clear statement to the public about the motion, and the news that were reducing the issue to Türkiye's so-called money bargaining were frequently published abroad, and the figures such as Necmettin Erbakan directly opposed the motion can be counted among the other internal factors that were effective in the decisions of the MPs.

However, specifically the anti-motion stance in the media also seriously influenced public opinion. At this point, according to the news by Fikret Bilâ in Milliyet newspaper with the headline "*Soldiers are uneasy*" attributed to a "High-ranking military official" who was later revealed to be the then-Commander of the Turkish Land Forces, Aytaç Yalman, the military was unhappy with the motion negotiations with the US and supported that the motion should not be passed through the parliament as it was then (Bilâ, 2003). In addition to all these, the broadcasting of footage of US soldiers arriving at the port of Iskenderun in the media increased anti-US sentiment in the country. Indeed, while anti-war protests were held in various places, public opinion polls revealed that more than 95% of the people believed that the war was unjust and were against it (See: Hürriyet, 2002).



## CONCLUSION

The decisions taken by the states to send troops abroad for their foreign policy purposes are different from other foreign policy decisions in that they are subject to the permission of the parliament. Such decisions, in which all members of parliament can be considered decision-makers, have also a unique feature in terms of foreign policy studies.

During the process of March 1st motion, there were essentially two camps, “Yes” and “No”. In fact, AK Party leader Recep Tayyip Erdogan, and the Ministry of Foreign Affairs were leading the “Yes” camp, while the President Ahmet Necdet Sezer, the Speaker of the Parliament Bülent Arınç, and the main opposition leader Deniz Baykal were leading the “No” camp. Besides, the then-Prime Minister Abdullah Gül took a passive stance and mainly leaned towards the “No” camp. And the Turkish General Staff preferred to remain neutral until March 1st although it announced its support for the motion later. Within this framework, the study addresses the assessments of the “Yes” and “No” camps on the international system and domestic political constraints in accordance with the assumptions of Neoclassical Realism. As a matter of fact, the “Yes” camp considered this motion as an opportunity for Türkiye in its relations with the primary power, the US, with the idea that the Iraq war was inevitable. Furthermore, they also believed that collaborating with the US would be beneficial for domestic politics. On the other hand, the “No” camp argued that the US could not intervene in Iraq without the support of Türkiye. Besides, the No camp, which claimed that the US invasion of Iraq was illegitimate both as an interpretation of the international system and under the relevant article of the constitution, showed a religious/moral sensitivity by not wanting "Blood" on their own head in an illegitimate war. Also, a vast majority of the public opposed the war, and extensive anti-war protests were held in the country.

As a result, the parliament has made a decision by taking into account the international system and internal dynamics, guiding leaders, bureaucracy, business world, media, and public opinion. Despite all pressure of the international system, the dominance of the "No" decision in the domestic structure also determined the decision of the parliament. Thus, the pressure from the international system, which was effective in bringing the motion decision to the parliament, could not be as effective as the domestic structure in the decision-making stage. As an intervening variable, the decision-maker's perceptions filtered the pressure from the international system with the domestic dynamics to bring forward a decision that rather prioritized domestic dynamics. As seen in this example, a decision to send armed forces abroad or deploy foreign troops in

the country as a foreign policy tool turns into a decision with the shaping of the international system and domestic political constraints in the decision-maker's perception as suggested by Neoclassical Realism. However, the fundamental difference in terms of motion decisions is that domestic political constraints largely shape the decision-maker's perceptions, contrary to the expectations of those who support the theory. At this point, while the international systemic factors are effective, they are not the basic determining factor. In conclusion, this study demonstrates the adaptability of Neoclassical Realism to a non-western example and provides a starting point for future studies.

## REFERENCES

- Aydın, E. (2014). Türkiye Büyük Millet Meclisi I. yasama dönemi (1920-1923) ve dış politika, dış politikanın parlamenter denetimi ile TBMM'nin dış ilişkileri. *Yasama Dergisi*, 9(28), 104-141.
- Baran, T. (2018). *Türkiye'de Güvenlik Söyleminin Kuruluşu: TBMM Tutanakları Üzerinden Bir İnceleme (1978-2002)*. Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Bilâ, F. (2003, Şubat 26). Asker Rahatsız. *Milliyet*, 1.
- Bilâ, F. (2004). *Sivil Darbe Girişimi ve Ankara'da Irak Savaşları* (5. bs). Ümit Yayıncılık.
- Bölükbaşı, D. (2008). *Bir Mart Vakası: Irak Tezkeresi ve Sonrası*. Doğan Kitap.
- Cumhuriyet. (2003, Şubat 1). *Yetki Meclis'te*, p. 1 and 8.
- Çelik, H. (2016, Şubat 22). *1 Mart Tezkeresi'nden Sonra ABD Büyükelçisi ile Görüşmem*. <http://huseyincelik.net/arsivler/3386>
- Çiçekli, M. Y. (2014). Türkiye Büyük Millet Meclisi XIII. Yasama dönemi (1965–1969) ve dış politika: Dış politikanın parlamenter denetimi ile TBMM'nin dış ilişkileri. *Yasama Dergisi*, 9(27), 71–119.
- Çolak, Y. (2021). Türkiye'nin soğuk savaş sonrası güvenlik tehdidi algısı: Askeri tezkereler kararları üzerinden bir inceleme. *Marmara University Journal of Political Science*, 9(2), 285-310, <https://doi.org/10.14782/marmarasbd.913384>.
- Denk, E. (2011). *Silahlı Kuvvet Kullanımıyla İlgili TBMM Kararları*. Siyasal Kitabevi.

- Devlen, B., & Özdamar, Ö. (2009). Neoclassical realism and foreign policy crises. In A. Freyberg-Inan, E. Harrison, & P. James (Ed.), *Rethinking Realism in International Relations: Between Tradition and Innovation*, 136-163. The Johns Hopkins University Press.
- Gürpınar, B. (2010). *Türkiye’de Milli Güvenlik Söyleminin Dış Politikada İşlevselleştirilmesi: Hükümet Programları, TBMM Tutanakları ve MGK Basın Bildirileri’nde “Söylem”in Analizi (1982-2003)*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Grand National Assambly of Türkiye (GNAT) (2019). *Constitution of The Republic of Türkiye*. GNAT Printing House. [https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/2021/TC\\_Anayasasi\\_ve\\_TBMM\\_Ic\\_Tuzugu\\_Ingilizce.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/yayinlar/2021/TC_Anayasasi_ve_TBMM_Ic_Tuzugu_Ingilizce.pdf).
- Hill, C. (2003). *The Changing Politics of Foreign Policy*, Palgrave.
- Hürriyet. (2002). *Irak Savaşı ABD’nin Çıkarına*. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/irak-savasi-abdnin-cikarina-38435720>
- Kesgin, B., & Kaarbo, J. (2010). When and how parliaments influence foreign policy: The case of Turkey’s Iraq decision. *International Studies Perspectives*, 11(1), 19–36. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2009.00390.x>.
- Koçer, G. (1993). *Türkiye’de Dış Politika ve Parlamento*. Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Ozansoy, A. (2014). Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin 11. yasama dönemi’ndeki (1957-1960) dış politikaya katılımı. *Yasama Dergisi*, 9(28), 66–103.
- Munyar, V. (2016). Irak’taki Hataya Düşmeyelim. *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/iraktaki-hataya-dusmeyelim-40050485>.
- Oran, B. (2013a). Dönemin bilançosu: Uluslararası ortam ve dinamikler. In B. Oran (Ed.), *Türk Dış Politikası, Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt III (2001-2012)*, (2. Edition), 14-52, İletişim Yayınları.
- Oran, B. (2013b). Dönemin dış politikası. In B. Oran (Ed.), *Türk Dış Politikası, Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular, Belgeler, Yorumlar, Cilt III (2001-2012)* (2. Edition), 130-249. İletişim Yayınları.

- Özcan, G. (2012). 2000'li yıllarda Türkiye'de dış politika yapım süreci. In F. Sönmezoğlu (Ed.), *XXI. Yüzyılda Türk Dış Politikasının Analizi*, 5-55, Der yayınları.
- Rose, G. (1998). Review: Neoclassical realism and theories of foreign policy. *World Politics*, 51(1), 144–172. <https://doi.org/10.1017/S0043887100007814>
- Sever, A. (2015). *Abdullah Gül ile 12 Yıl: Yaşadım, Gördüm, Yazdım*. Doğan Kitap.
- Soysal, M. (1964). *Dış Politika ve Parlâmento: Dış Politika Alanındaki Yasama - Yürütme İlişkileri Üzerinde Karşılaştırmalı Bir inceleme*. Sevinç Matbaası.
- Sönmezoğlu, F. (2014). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi* (6. Edition), Der Yayınları.
- Sönmezoğlu, F. (2015). *Son Onyıllarda Türk Dış Politikası: 1991-2015*. Der Yayınları.
- Taliaferro, W. J., Lobell, S. E., & Ripsman, M. N. (2009). Introduction: Neoclassical Realism, The State, and Foreign Policy. In S. E. Lobell, M. N. Ripsman, & W. J. Taliaferro (Ed.), *Neoclassical Realism, The State, and Foreign Policy*, 1-41, Cambridge University Press.
- TBMM (2003) *TBMM Tutanak Dergisi*. Dönem 22, toplantı 3, birleşim 39, Cilt 6.
- Tuğtan, M. A. (2014). Güç, anarşi ve realizm. In E. Balta (Ed.), *Küresel Siyasete Giriş: Uluslararası İlişkilerde Kavramlar, Teoriler, Süreçler*, 111-128. İletişim Yayınları.
- United Nations. (1945). *Charter of the United Nations and Statute of The International Court of Justice*. <https://treaties.un.org/doc/publication/ctc/uncharter.pdf>
- Waltz, K. N. (2015). *Uluslararası Politika Teorisi*. Osman S. Binatlı (Translator), Phoenix Yayınları.
- Yenigün, M. C. (2004). *Soğuk Savaş Sonrasında TBMM ve Dış Politika: Belgeler-Yorumlar*. Nobel Yayınları.
- Yeşil, F. (2014). Türkiye Büyük Millet Meclisi XVII. yasama dönemi (1983-1987) ve dış politika, dış politikanın parlamenter denetimi ile TBMM'nin dış ilişkileri. *Yasama Dergisi*, 9(27), 31-70.

Yetkin, M. (2004). *Tezkere: Irak Krizinin Gerçek Öyküsü* (2. Edition), Remzi Kitapevi.

Zakaria, F. (1999). *From Wealth to Power: The Unusual Origins of America's World Role*. Princeton University Press.

Wagner, W. (2017). Parliaments in Foreign Policy. In P. J. Haney, Harnisch, Sebastian, J. Kaarbo, K. Opperman ve A. Tago (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Politics*, 1-22, Oxford University Press <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.461>.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** This study aim to discuss which theoretical framework can be applicable for analyzing of the military motions in Turkish Foreign Policy. In this context, Neoclassical Realism approach has been tested via the March 1 motion which discussed in the Grand National Assambly of Türkiye. In the study, in accordance with the neoclassical realist understanding, it has been discussed how the actors who have traditionally been influential in Turkish foreign policy, such as the government, the ministry of foreign affairs, the chief of staff, perceive the international system and domestic political constraints. Moreover, it has been focused on how the perceptions of these actors affect the decision of the members of the Turkish parliament on the March 1 motion.

**Method:** This study adopted a case study method. An inductive methodology has been adopted within the framework of this method. To collect data for the study, process-tracing technic has been employed. Main reason for adopting process-tracing technic is that it can clearly reveal the causal mechanism between the dependent variable and the independent variable by obtaining the data from historical processes. Within the scope of the study, the findings obtained by the process analysis technique of the case; Memories and interviews of decision makers, news about the case in the local and international press, official websites, official publications that can be accessed in print or electronic media, and all academic publications in Turkish and English.

**Results:** During the study, it is seen that, in terms of the decisions on the military motions, the pressure from the international system could not be as effective as the domestic structure in the decision-making stage. As an intervening variable, the decision-maker's perceptions filtered the pressure from the international system with the domestic dynamics to bring forward a decision that rather prioritized domestic dynamics. As seen in the March 1 Motion, a decision to send armed forces abroad or deploy foreign troops in the country as a foreign policy

tool turns into a decision with the shaping of the international system and domestic political constraints in the decision-maker's perception as suggested by Neoclassical Realism. However, the fundamental difference in terms of motion decisions is that domestic political constraints largely shape the decision-maker's perceptions, contrary to the expectations of those who support the theory. At this point, while the international systemic factors are effective, they are not the basic determining factor. In conclusion, this study demonstrates the adaptability of Neoclassical Realism to a non-western example and provides a starting point for future studies.

**DOI No:** <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62581>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	23.05.2022	Submitted date
Kabul tarihi	07.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atf Bilgisi / Reference Information**

Kürtül, N. (2023). Yükseköğretimde Çevrim İçi Eğitime Hazır Bulunuşluk Ölçeği Uyarlama Çalışması. *Journal of History School*, 64, 1295-1311.

## YÜKSEKÖĞRETİMDE ÇEVİRİM İÇİ EĞİTİME HAZIR BULUNUŞLUK ÖLÇEĞİ UYARLAMA ÇALIŞMASI

Necmettin KÜRTÜL<sup>1</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı, çevrim içi eğitim ortamına hazır bulunuşluk düzeyini belirleyen ölçek uyarlaması ve doğrulanmasıdır. Bu amaca ulaşılması için titiz bir ölçek uyarlama yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda, maddelerin Türkçeye tercüme edilmesi ve orijinal hali ile karşılaştırılmasının ardından açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Türkiye'deki bir devlet üniversitesinde yürütülen bu çalışmanın sonucunda, uyarlanan çevrim içi hazırbulunuşluk ölçeğinde (ÇEH) öz-yeterlilik, öz-yönelimli öğrenme, güdülenme, mali ve algılanan fayda olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, uyarlanan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak, uyarlanan bu ölçeğin çevrim içi hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesinde faydalı ve uygun olduğu sonucuna varılabilir. Ayrıca, çalışmanın kuramsal ve pratik sonuçları gelecekteki araştırmalara ışık tutabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrim İçi Hazır Bulunuşluk, Ölçek Uyarlaması, Güvenirlik, Geçerlik, Çevrim İçi Eğitim

<sup>1</sup> Öğr.Gör. Dr. Necmettin KÜRTÜL, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, nkurtul@ohu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0355-4071

## The Adaptation of Readiness Scale for Online Education at Higher Education

### Abstract

The aim of this study is to adapt and validate the scale that determines the level of readiness for the online education environment. To achieve this goal, a meticulous scale adaptation method was applied. In this respect, exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) were performed after translating the items into Turkish and comparing them with the original version. The study was conducted in a state university in Turkey. As a result of this study, the online readiness scale (ORS) has five dimensions; self-efficacy, self-directed learning, motivation, including the financial and perceived usefulness. As a result of exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA), validity and reliability of the items were achieved. As a conclusion, it can be stated that this adapted scale is useful and appropriate for determining the online readiness level. In addition, the theoretical and practical results of the study may shed light on future research.

**Keywords:** Online Readiness, Scale Adaptation, Reliability, Validity, Online Education.

### GİRİŞ

21. yüzyılda ilerleyen teknoloji ile birlikte, ülkemizdeki yükseköğretimin yapısı hızla değişmektedir. Öğrenme teknolojilerindeki ilerlemeler ile öğrenci demografisindeki değişiklikler, üniversitelerde sağlanan eğitiminin yüksek maliyeti ve kar amacı gütmeyen devlet üniversiteleri ve kar amacı güden vakıf üniversiteleri arasındaki artan rekabet ve ortaöğretim sonrası kurumsal liderlik yarışı, yapılan yeni kurumsal stratejik planlara çevrimiçi eğitimi dâhil etme yönünde hareket etmelerine yol açmıştır.

Bu giderek artan rekabetçi küresel bilgi temelli ekonomide hayatta kalmak ve gelişmeleri yakalamak için, yükseköğretim kurumlarının sunacağı daha kaliteli çevrimiçi dersler, sertifikalar, ön-lisans, lisans ve lisansüstü programlara gereksinim vardır. Bu sebeple, bu konuyla ilgili olarak kurumsal liderler, yeni ve etkili çevrimiçi öğretim geliştirme modelleri tasarlayarak, öğrencileri kendi kurumlarına çekmeye yönelik yeni vizyon ve stratejiler geliştirmenin yolunu aramaktadır. Alanyazın incelendiğinde, çevrimiçi öğretim stratejileri ve teknolojik yeniliklere odaklanan birkaç çalışma olmasına rağmen, öğrencilerin öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilgili önemli bir ayrıntının göz ardı edildiği görülüyor Fisher, vd., (2010). Ayrıca, bazı araştırmalar öğrencilerin sanal öğrenme ortamı için hazır olmadıklarını göstermiştir. Üstelik alanyazında,



çevrimiçi öğrenimde öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yönelik çeşitli çalışmalar olmasına rağmen, bu konuda mevcut unsurların geliştirilmesi ve bu unsurların çeşitli boyutlarda ele alınması gerektiği savunulmaktadır (Hung vd., 2010; Tanrıverdi ve Uysal, 2011). Bu çalışmalara göre, sanal öğrenme ortamındaki risk öğrencilerini tanımlamak için çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunma ile ilgili bir araç geliştirilmesini önermektedir. Yazarlar, bu aracın çevrimiçi ders almakta zorluk çeken öğrencileri tanımlayabileceği ve gereksinimlerinin tespit edilebileceğini eklemektedir.

Akademik liderlerin çoğu uzun vadede, çevrimiçi eğitiminde fazla önem kazanacağı inancını taşımaktadır. Öte yandan Amerika Birleşik Devletlerinde yapılan bir çalışmada, akademik personelin sadece % 28.0'ı “çevrimiçi eğitimin değerini ve meşruiyetini” kabul etmektedir. Üstelik bu oranın 2003 yılındaki ile aynı hatta 2013 yılında ise % 30.2'den daha düşük olduğu rapor edilmiştir (Allen ve Seaman, 2015).

Çevrimiçi ders almadan önce iyi bir e-öğrenme bilgisine sahip olan öğrencilerin daha iyi performans gösterecekleri ve çalışmalarına da bu doğrultuda yön vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle, çevrimiçi ders almadan önce bir öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyine ilişkin bir değerlendirme yapılması önemli görünmektedir. Bu değerlendirme, öğrencinin yeni öğretim şekline uyum sağlayıp sağlamayacağını da ortaya koyabilecektir.

Son zamanlarda yapılan bir çalışma, e-öğrenmeye hazır olma bağlamında mevcut olan farklı araçları sunmuş ve bu araçların güvenilirliği ve geçerliliğinin bulunmamasının çevrimiçi öğrenmenin merkezinde bir sorun olduğunu göstermiştir (Alem vd., 2016). Çevrimiçi eğitimde hazırbulunuşluk kavramı önemli olmasına rağmen, bu kavramın çeşitli boyutlarını ölçmek açısından standart bir araç geliştirilmesi gerekmektedir.

### **Çevrimiçi Öğrenmede Hazır Bulunuşluk Ölçeği**

Çevrimiçi alınan bir dersin gereksinimlerinin başarılı bir şekilde yerine getirilmesi, öğrenci memnuniyetini ve güdülenmeyi sağlamada çok önemli olduğundan, çevrimiçi eğitime hazır bulunuşluk düzeyinin en önemli unsurlardan birisi olduğuna inanılmaktadır (Grabau, 2015; Hungve vd., 2010; Moftakhari, 2013; Alem vd., 2016). Bunun için de, öğrencilerin teknoloji öz-yeterliği, öz-yönelimli öğrenme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Budur ve Cura, 2021). Bu çalışmada, Alem vd., (2016) tarafından geliştirilen çevrimiçi hazır bulunuşluk ölçeği Türkiye'deki yükseköğretim bağlamında uyarlanmıştır. Orijinal ölçeğin alt-boyutlara ilişkin yapısal özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.**  
**ÇEH Ölçeği Alt-Boyutlar ve Yapısal Özellikleri**

Alt-Boyutlar	Yapısal Özellik
Öz-Yeterlikli Öğrenme (ÖYÖ)	Katılımcıların çevrim içi eğitimle ilgili öz-yeterlikli öğrenme becerileri
Algılanan Fayda (AF)	Katılımcıların çevrim içi eğitimden sağlayacakları fayda
Öz-Yeterlilik (ÖY)	Katılımcıların çevrim içi eğitimle ilgili öz-yeterlilik düzeyleri
Mali Boyut (MB)	Katılımcıların çevrim içi eğitim almak için sağlayacakları para miktarı
Güdülenme (GÜ)	Katılımcıların çevrim içi eğitim ile ilgili güdülenme

### Öz-Yetkinlik

Kişisel yeterlilik anlamına gelen öz-yetkinlik, birçok fikir, yapı ve varsayım içeren ifadelerden birisidir. Öz-yetkinlik kavramı, hem gerekli becerilerin kazanılması, hem de bilgisayar becerilerine ilişkin yargıyı ifade eder (Rodgers vd., 2014). Çoğu araştırmacı, çevrimiçi derslere başlamadan önce belirli bir düzeyde teknik bilgisayar becerisine sahip olmanın önemini vurgulamaktadır (Jans ve Awouters, 2009; Sing ve Min, 2017). Dolayısıyla bu kavram, öğrenenin bilgisayar yetkinliği açısından çevrimiçi eğitim almaya hazır olup olmadığının göstergesidir.

### Öz-Yönelimli Öğrenme (ÖYÖ)

Öz-yönelimli öğrenme kavramı, öğrencilerin temel olarak planlamaya dayalı olduğu bir öğrenme süreci olarak görülmektedir. Bazı araştırmacılar öğrenmenin önemli ölçüde özerklik ve öz-yönlendirme gerektirdiğini bildirmektedir (Long, 1989; Loyens vd., 2008). Bu bağlamda, çevrimiçi öğrencilerin, öğrenme süreçlerini ve akademik gelişimlerini yönetmek ve izlemek için büyük sorumluluk almaları gerekir. Alanyazın, ÖYÖ kavramının, öğrencilerin öğrenmedeki sorumluluk ve bağımsızlığıyla bağlantılı birçok önemli unsuru bünyesinde barındırdığını göstermektedir. ÖYÖ bir kavram olarak doğmuş (Knowles 1975) ve birçok araştırmacı bu kavramı yetişkin eğitimi geleneği içinde daha ayrıntılı bir şekilde incelemiştir (Brockett ve Hiemstra, 1991; Caffarella ve O'Donnell, 1988; Candy, 1991; Long, 1989; Mezirow, 1985). ÖYÖ, öğrencilerin gereksinimleri, öğrenme yönetimi stratejilerine odaklandığı için çevrimiçi öğrenmede kritik bir rol oynamaktadır. ÖYÖ, daha geniş bağlamda öğrenci merkezli öğrenmede son derece önemli bir kavram olduğu için, çevrimiçi eğitim alan öğrenenler açısından kritik bir rol oynamaktadır.

### *Güdülenme*

Güdülenme, çevrimiçi öğrenmenin kilometre taşı gibidir. Knowles (1984)' göre, öğrenenlerin başarılı olması doğuştan gelen bir öz-güdülenmeye dayanmaktadır. Güdülenme, içsel ve dışsal olmak üzere iki şekilde sınıflandırılır. İçsel güdülenme bireyin kendi memnuniyeti için bir şeyler yapmak istediğinde ortaya çıkar, öte yandan dışsal güdülenme ise bireyin bir görevi üstlenme sebebi kendi dışındaki nedenlerden kaynaklanmaktadır (Hartnett, 2010; Keller, 2008). Bu bağlamda, ister içsel ister dışsal güdülenme, çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenmeyi kolaylaştıran anahtar unsurlardan birisidir (Bolliger vd., 2010). Ayrıca bu araştırmacılar, çevrimiçi öğrenme açısından güdülenmenin çıktı ve öncüllerinin de incelenmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Üstelik çeşitli çalışmalar, güdülenme gibi bilişsel unsurların çevrimiçi öğrenenin başarısına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Roblyer vd., 2008).

Öğretmenlerin, öğrencilerinin güdülenmelerini anlaması son derece önemlidir. Öğrenciler, çevrimiçi derslere başlarken hedeflerinde sürecin başarılı bir şekilde tamamlanması hedeflenmesine rağmen, bir takım nedenlerden dolayı başarısız olma eğilimindedirler. Çevrimiçi öğretimin başarısı veya başarısızlığı belki de öğrenci güdülenmesiyle ilişkilidir. Bu sebeple öğrencilerin güdülenmesi için öğretmenlerde önemli görevler düşmektedir. Nehme (2010)'a göre, öğrenenlerin olumlu şekilde uyarılmaları için, öğretmenlerin aşağıda sıralanan unsurların farkında olmalarının altını çizmektedir:

- Güdülenmenin öğrencilerin doğasında var olduğunu unutmayın.
- Çevrimiçi öğrenme ortamının nasıl kullanılabileceğini öğrencilerinize açıklayın.
- Öğrenciler arasındaki işbirliği ve etkileşimi teşvik edin.
- Öğrencilerinizin, kendilerini soyutlamaması için çalışma grupları oluşturun.
- Öğrencilerinizin, çevrimiçi ortamda arkadaş edinmelerine yardımcı olun.
- Öğrencilerinizle çevrimiçi ortamda sıklıkla etkileşim kurun ve sürekli dönütler sağlayın.
- Öğrencilerinize öğrenme ortamı ve ders materyalleri oluşturun.
- Belirlenmiş görevlerin ardında yatan hedeflerle öğrencilerin etkileşimini sağlayın.
- Kaygılar, ulaşılabilirlik ve olumlu güdülenmelerini kötü yönde etkileyeceği için, öğrencilerin endişe, korku ve gerginliklerinin farkında olun.

Bu yaklaşımlar, öğretim elemanlarının öğrencilerin güdülenme düzeylerini olumlu yönde etkilemelerine yardımcı olabilecek yeni stratejik öğretim planları geliştirebilmeleri için çok önemli araçlar olabilir.

### **Mali Boyut**

Öğrencilerin karşılaştıkları mali zorluklar, çevrimiçi derslere katılma ya da sürdürme konusunda önemli bir unsur haline gelebilmektedir. Örneğin, Tello (2004) paranın birçok öğrencinin çevrimiçi eğitim almalarına engel olduğunu vurgulamaktadır. Üstelik Tello (2003), öğrencilerin mali durumlarının desteklenerek çevrimiçi eğitim almaları konusunda teşvik edilmelerinin gereğini vurgulamaktadır. Valenta vd., (2001) internete erişim maliyetinin bazı öğrenciler açısından önemli bir mesele olduğunu vurgulamaktadır ve bu öğrenciler mali açıdan eğitim kurumlarının kendilerini desteklemeleri gereğine inanmaktadır. Bu yüzden mali destek, öğrencilerin çevrimiçi derslere hem katılım hem de sürdürmeleri açısından son derece önemlidir (Morris vd., 2005).

### **Algılanan Fayda**

Algılanan fayda, bir kişinin belirli bir sistemi kullanmasının işyerindeki performansını artıracığına inanma derecesi olarak tanımlanırken, çevrimiçi eğitimde ise kullanıcının algılanan faydası eğitim aracı olarak çevrimiçi yöntemi kullanmasına yönelik tutumunu belirler (Juhari, 2014). Aynı şekilde Teo (2011), araştırmasında teknolojinin algılanan faydasının, kullanıcıların teknolojiyi benimsemesini etkileyen en güçlü unsur olduğunu savunmaktadır. Genelde algılanan fayda ve kullanım kolaylıkları öğrencilerin çevrimiçi eğitime karşı tutumlarını etkilemektedir. Bu çalışmada, algılanan faydadan kastedilen zamandan ve paradan tasarruf gibi çevrimiçi eğitim almanına sağladığı çeşitli yararlarıdır.

## **YÖNTEM**

Bu çalışmanın amacı Alem vd., (2016) tarafından geliştirilen çevrimiçi eğitim hazır bulunuşluk ölçeğinin (ÇEH) Türkiye'deki yüksek öğrenim bağlamında uyarlanmasıdır. Orijinal ölçek, beş alt boyut ve toplamda 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte bulunan 17 madde ve dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.**  
ÇEH Ölçeği Alt Boyutları

Çevrim İçi Hazırbulunuşluk Ölçeği (ÇEH) Alt-boyutlar	Madde Sayısı
Öz-Yeterlikli Öğrenme (ÖYÖ)	5
Algılanan Fayda (AF)	3
Öz-Yeterlilik (ÖY)	3
Mali Boyut (MB)	3
Güdülenme (GÜ)	3
Toplam	17

- Orijinal ölçekte bulunan maddeler alanında uzman üç akademisyen tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ardından yine alanında uzman üç akademisyen tarafından Türkçe versiyon kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra orijinal versiyonuyla karşılaştırılması için, Türkçe versiyonu üç akademisyen tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. Sonuç olarak orijinal ve çevrilmiş versiyonu arasında herhangi farka rastlanmamıştır.
- Ölçek anket formatına getirilmiştir (ÇEH).
- Çalışmanın katılımcıları, İç Anadolu bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinde eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Katılımcılar (468) rast gele ve gönüllülük ilkesine göre seçilmiştir. Katılımcıların rızası alındıktan sonra, ölçek hakkında bilgilendirme yapılmış ve maddeler nasıl cevap verecekleri ile ilgili elli dakikalık eğitim verilmiştir.
- Elde edilen veriler kontrol edildiğinde, toplam katılımcının (468) 19 tanesinin anketinde ya tamamını aynı seçeneği işaretleme ya da boş bıraktıkları görülmüştür. Bu katılımcılardan elde edilen veriler veri setinden çıkartılmıştır. Kalan 449 katılımcıdan elde edilen verileri kullanılmıştır. Bu çalışma, iki analiz aşamasında gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple verileri ikiye bölünmüştür. İlk aşamada geçerlilik ve güvenilirliğin kontrol edilmesi için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (AFA ve DFA) için 210 katılımcıdan elde edilen verileri kullanılmıştır. Kalan 239 katılımcıdan elde edilen verileri doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için kullanılmıştır. (bkz. Tablo 3).

**Tablo 3.**

Veri Seti

Veri Seti Grupları	n
Group-1 (AFA&DFA)	210
Group-2 (sadece DFA)	239
Toplam	449 (Kadın: 65; Erkek: 384)

- Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi (AFA ve DFA) Grup 1 ile yapılmıştır.
- Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) Grup 2 ile yapılmıştır.
- Son olarak da ÇEH ölçeği ve alt boyutların Cronbach's alpha skorları hesaplanmıştır.

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, AFA ve DFA analizi ile ilgili süreçte izlenen adımların sonuçları ile birlikte, ÇEH'in Cronbach's alpha skorları bülten olarak sunulmuş ve bulguların detayları tanıtılmıştır.

ÇEH'in kuramsal yapılarını belirlemek için, Grup 1 adı verilen veri setinde AFA yapıldı. AFA sürecinde, faktörleri belirlemek amacıyla, setteki hangi değişkenlerin uyumlu alt kümeler oluşturduğunu bulmak için temel bileşen yöntemi uygulanmıştır. Bu durum, Türkiye bağlamında birbirinden bağımsız ve promax rotasyon [eğik]'in birbirinden bağımsız olduğu ve faktörlerin korelasyonda, anlamlarının model matriksinden tespit edildiğini gösterir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s. 613-614). Dahası, faktör sayısının belirlenmesi için, öz-değerlerin alt sınırı 1.00 ile sınırlandırılmıştır ve Alan (2005) tarafından önerildiği gibi, alt sınır yüklenme faktörü 0.40 ile sınırlandırılmıştır.

Ayrıca, örnekleme ve veri matrisi yeterliliklerinin belirlenmesi Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett'in Küresellik Testi (BTS) değerlerinin hesaplanmasını gerektirmektedir. Yapılan istatistik sonucunda, sonuçlar sırasıyla verilmiştir; KMO = 0,853; BTS değerleri [Ki kare = 38791.033; df = 528; p = .000], bu durum da, AFA'yı uygulamak için uygun bir yapıyı göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.619-620).

AFA analizine dayanarak, ÇEH'nin beş adet alt boyutu bulunmuştur. Detaylar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**  
Toplam Varyans Sonuçları

Faktör	Eigen Değerleri	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans
Öz-Yeterlikli Öğrenme (ÖYÖ)	2.949	18.434	18.434
Algılanan Fayda (AF)	2.709	16.931	35.365
Öz-Yeterlilik (ÖY)	2.418	15.115	50.480
Mali Boyut (MB)	1.988	12.425	62.905
Güdülenme (GÜ)	1.569	9.807	72.712

Ölçekteki bütün alt maddeler orijinal ölçektekiyle örtüşmüştür. Toplam varyans, faktör yükleri, AFA'dan elde edilen istatistiksel değerler Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**  
ÇEH'in Faktör ve Madde İstatistikleri (17 madde)

Faktör	Madde	M ( $\bar{X}$ )	sd	Madde-Toplam Korelasyon <sup>a</sup>	Faktör Ortak Yük Değeri	Döndürülmüş Madde Yük Değeri
n=5 madde; Cronbach's Alpha = .816						
ÖYÖ	ÖYÖ7-1	4.09	1.13	.634	.869	.873
	ÖYÖ8-2	4.12	1.06	.565	.883	.876
	ÖYÖ9-3	3.82	1.17	.488	.721	.879
	ÖYÖ10-4	3.85	1.17	.448	.860	.881
	ÖYÖ11-5	3.83	1.20	.559	.880	.876
n=3 madde; Cronbach's Alpha = .884						
AF	AF4-6	3.74	1.09	.574	.849	.876
	AF5-7	3.73	1.09	.608	.723	.876
	AF6-8	3.78	1.02	.487	.681	.874
n=3 madde; Cronbach's Alpha = .908						
ÖY	ÖY1-9	3.83	1.09	.582	.711	.879
	ÖY2-10	4.05	.987	.538	.521	.875
	ÖY3-11	4.28	.648	.344	.437	.877
n=3 madde; Cronbach's Alpha = .736						
MB	MB15-12	3.11	1.23	.435	.711	.884
	MB16-13	2.59	1.35	.594	.722	.875
	MB17-14	3.06	1.30	.552	.569	.877
n=3madde; Cronbach's Alpha = .711						
GÜ	GÜ12-15	3.11	1.23	.594	.761	.882
	GÜ13-16	2.59	1.30	.552	.736	.875
	GÜ19-17	4.06	1.94	.511	.731	.884
Toplam						
n=17madde; Cronbach's Alpha = .881						

<sup>a</sup>Korelasyon 0.00 düzeyinde anlamlıdır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi eğitim ortamına hazır bulunuşluk düzeyini belirleyen ölçeğin Türkçe uyarlaması ve doğrulanmasıdır. Bu amaca ulaşılması için titiz bir ölçek uyarlama yöntemi uygulanmıştır. Bu doğrultuda, maddelerin Türkçeye tercüme edilmesi ve orijinal hali ile karşılaştırılmasının ardından açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde yürütülen bu çalışmanın sonucunda, uyarlanan çevrimiçi hazır bulunuşluk ölçeğinde (ÇEH), öz-yeterlilik, öz-yönelimli öğrenme, güdülenme, mali ve algılanan fayda olmak üzere beş boyut bulunmaktadır. Alem vd., (2016) tarafından geliştirilen “e-learning readiness scale” beş bağımsız alt boyut ve 17 maddeden oluşmaktaydı. Ölçek uyarlaması sonucunda bu beş alt boyut ÇEH’de de madde sayısı 17 olarak ortaya çıkmıştır.

ÇEH’deki ilk alt boyut Öz-Yönelimli Öğrenme (ÖYÖ) beş maddeden oluşmaktadır. Bu beş madde öğrencilerin, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu etkili bir şekilde almaları, öğrenme hedeflerinin kendileri tarafından belirlenmesi, öğrenmeleri gereken konularla ilgili hedefler koyabilmeleri, özerk ve bağımsız kişiliklerinin olması, derslerle ilgili zaman yönetimini iyi kullanabilmeleri ve ödevlerini zamanında teslim etmeleriyle ilgili konuları kapsar. Diğer bir deyişle, öğrencilerin eğitim öğretimi süreçlerinde kendi ödev ve sorumluluklarının bilincinde olup olmadıklarının ortaya çıkartılmasıyla ilgilidir.

ÇEH’in ikinci alt boyutunda bulunan Algılanan Fayda (AF) dört maddeden oluşmakta ve öğrencilerin aldıkları çevrimiçi eğitimin derslerdeki performanslarına etkisi, derslerdeki verimliliklerini artırması ve derslerin etkili bir şekilde öğrenilmesi bağlamında katkı sağlayıp sağlamayacağını tespit edilmesiyle ilgilidir.

ÇEH’in üçüncü alt boyutu Öz-Yeterlilik (ÖY) üç maddeden oluşmakta ve öğrencilerin teknik bilgi ve beceriler açısından çevrim içi eğitime hazır olup olmadıklarının belirlenmesine yönelik maddeler içermektedir. Boyut maddeleri, öğrencilerin bilgisayar kullanımında kendimi yeterli hissetmeleri, bilgisayar kullanımına dair öz-güvenlerinin olması ve çevrimiçi eğitimde gerekli olan yazılım programlarıyla ilgili yeterli bilgi ve becerileri olup olmamasıyla ilgilidir.

ÇEH’in dördüncü alt boyutu olan Mali Boyut (MB) üç maddeden oluşmakta. Boyuttaki maddeler çevrimiçi eğitim alabilmek için öğrencinin kolayca para temin edebilmesi, ailesinin çevrimiçi eğitim alabilmesi için öğrenciye gerekli parayı sağlayabilmesi ve eğitim aldığı okulun çevrimiçi eğitim alabilmesi için öğrenciye maddi kaynak sağlayıp sağlayamamasını sorgular niteliktedir.



ÇEH'in beşinci alt boyutu olan GÜdülenme (GÜ) üç maddeden oluşmakta veders çalışma ortamında öğrencilerin dikkatini dağıtıcı unsurlar olarak gelen mesaj, elektronik posta ya da bir web sitesive çevrimiçi eğitimde karşılaşılan teknik problemlerle baş etme becerileri ile ilgilidir.

Bu çalışmanın sunucunda, çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesinde kullanılabilen geçerli ve güvenilir bir test aracının başarılı bir şekilde uyarlanması gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, ÇEH'de bulunan boyut ve alt boyutlarının öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesine yardımcı olunmasında uygun olduğunu göstermektedir. Üstelik sonuçlar, ÇEH'nin yüksek düzeyde güvenilirlik ve geçerliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Güvenilirlik açısından ele alındığında, ÇÖH, iç tutarlılık değerleri (Cronbach's alpha), Farid vd. (2014) tarafından yapılan sistematik derlemede tanımlanan on araçla karşılaştırıldığında oldukça yüksektir. Önceki çalışmalarda geliştirilen ölçeklerin iç tutarlılığı, kullanılan madde sayısına çok hassas olan Cronbach's alpha tarafından değerlendirilmektedir (Cronbach, 1971).

ÇEH'in geçerliliği ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar da oldukça olumlu yöndedir. İlk olarak, doğrulayıcı analiz 17 maddeden oluşan beş boyutlu bir yapıyı doğrulamaktadır. Bu doğrultuda uyarlanan ölçek, çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeyinin belirlenmesinde oldukça faydalı olabileceğini göstermektedir. Üstelik bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, ÇEH'in başarılı çevrimiçi öğrencileri diğerlerinden doğru bir şekilde ayırt edebileceğini de ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, ÇEH'in çevrim içi ders alan ya da alacak olan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde kullanılabilen geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. ÇEH, öz-yeterlik, öz-yönelimli öğrenme, güdülenme, finansal ve algılanan fayda olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçek geçerliliği, bilimsel olarak geçerli bilginin üretilmesindeki en önemli adımdır. Bir çok araştırmacı, çevrimiçi eğitim üzerine yapılan çalışmaların yetersizliği konusuna vurgu yapmaktadır (Alem vd., 2016). Bu çalışmanın temel amacı, güvenilir ve geçerli standart bir aracın Türkçeye uyarlanmasıdır. Sistematik inceleme ve uzaktan eğitim kuramlarının sonuçları, çevrimiçi eğitimde hazır bulunuşluk boyutlarını tanımlayan kavramsal bir çerçeve ortaya koymuştur. Geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracının ortaya çıkartılması için, içerik geçerliliği, ön test, (açımlayıcı faktör analizi) ve son test (doğrulayıcı faktör analiz) yapılarak uzun bir süreçten geçilmiştir. Elde edilen sonuçlar, ÇEH'in beş boyutunda bulunan 17 maddenin, güvenilirlik ve geçerliliğinin iyi olduğunu ortaya koymaktadır.

Kuramsal açıdan ele alındığında, bu çalışmada uyarlanan ölçek, araştırmacılara çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci başarısı ve devam olgusunun incelenmesi için yeni bir bakış açısı sunmaktadır. Alan yazın incelendiğinde çeşitli çalışmalar, bu öneriyi desteklemektedir (Ranganathan vd., 2021; Tang vd., 2021; Hergüner vd., 2021; Howard vd., 2021; Budur vd., 2021). Aslında, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeyleri bu yeni öğrenme ortamında bulunmaları açısından son derece önemlidir. Bu çalışma, çevrim içi öğrenmede hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi kavramsal olarak tanımlanmıştır, bu yapı ölçülebilir farklı öğelerce desteklenmektedir ve elde edilen sonuçlar deneysel olarak da doğrulanmıştır. Doalysıyla hem yurt içi hem de yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesinde uygulanabileceği kanıtlanmıştır.

Öte yandan, herhangi bir çalışmada da olduğu gibi, bu çalışmanın bir takım sınırlıkları vardır. İlk olarak, ÇEH sadece Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Üstelik öğrenciler farklı bölümlerde eğitim görmektedir. Bu nedenle materyal ve öğretim elemanlarındaki farklılıklar bulguları çarpıtabilir. Bu durum, uyarlanan ölçeğin sonuçları doğrulanmış olmasına karşın, çalışma bulgularının genellemeye gidilmesi konusunda sınırlık getirmektedir. Bununla birlikte, farklı üniversite ve bölümlerde yapılacak gelecekte yapılacak olan uygulamalar, ÇEH'in geçerlik ve güvenilirliğini desteklemeye yönelik yeni çalışmalarla yapılabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Alem, F., Plaisent, M., Zuccaro, C. & Bernard, P. (2016). Measuring e-learning readiness concept: Scale development and validation using structural equation modeling. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 5(1), 193-194
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2015). *Grade Level: Tracking Online Education in the United States*. Babson Survey Research Group.
- Bolliger, D. U, Supanakorn, S., & Boggs, C. (2010). Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment. *Computers & Education*, 55(11), 714-722.
- Brockett, R., & Hiemstra, R. (1991). *Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on Theory Research and Practice*. Routledge

- Budur, T., Demir, A., & Cura, F. (2021). University readiness to online education during Covid-19 pandemic. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 8(1), 180-200.
- Caffarella, R., & J.M. O'Donnell. (1988). Research in self-directed learning: Past, present and future trends. In *Self-Directed Learning: Application and Theory*, ed. H.B Long et al. University of Georgia, Adult Education Department.
- Candy, P. (1991). *Self-Direction for Lifelong Learning*. Jossey-Bass
- Chung, S. Y. (2007). Age and gender differences in online behavior, self-efficacy, and academic performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 8(3), 213-222.
- Farid, A., Plaisent, M., Bernard, P. & Chitu, O. (2014). Student online readiness assessment tools: A systematic review approach. *The Electronic Journal of e-Learning*, 12(4), 375-382.
- Fisher, M. J., & King, J. (2010). The self-directed learning readiness scale for nursing education revisited: A confirmatory factor analysis. *Nurse Education Today*, 30(1), 44-48.
- Grabau, C. R. (2015). *Under Graduate Student Motivation and Academic Performance in a Flipped Classroom Learning Environment*. Doctoral Dissertation, Saint Louis University.
- Hartnett, M. (2010). *Motivation to Learn in Online Environments: An Exploration of Two Tertiary Education Contexts*. Doctoral Dissertation, Massey University.
- Hergüner, G., Yaman, Ç., Çağlak Sari, S., Yaman, M. S., & Dönmez, A. (2021). The effect of online learning attitudes of sports sciences students on their learning readiness to learn online in the era of the new coronavirus pandemic (Covid-19). *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20(1), 68-77.
- Howard, S. K., Tondeur, J., Siddiq, F., & Scherer, R. (2021). Ready, set, go! Profiling teachers' readiness for online teaching in secondary education. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 141-158.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers and Education*, 55(3), 1080-1090.

- Jans, S. & Awouters, V. (2009). E-learning competencies for teachers in secondary and higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 4(2), 108-122.
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175-185. <http://www.doi.org/10.1080/01587910802154970>
- Knowles, M. 1975. *Self-Directed Learning. A Guide for Teachers and Learners*. Follett.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action*. Jossey-Bass.
- Long, H. B. (1989). *Self-Directed Learning: Emerging Theory & Practice*. Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, McCarter Hall, University of Oklahoma.
- Loyens, S. M., Magda, J., & Rikers, R. M. (2008). Self-directed learning in problem-based learning and its relationships with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 411-427.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*, ed. S.D. Brookfield. Jossey-Bass.
- Moftakhari, M. M. (2013). *Evaluating E-Learning Readiness of Faculty of Letters of Hacettepe*. Master thesis, Hacettepe University.
- Morris, L., Wu, S., & Finnegan, C. (2005). Predicting retention in online general education courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(1), 23-36.
- Nehme, M. (2010). E-learning and students' motivation. *Legal Education Review*, 223-239.
- Ranganathan, H., Singh, D. K. A., Kumar, S., Sharma, S., Chua, S. K., Ahmad, N. B., & Harikrishnan, K. (2021). Readiness towards online learning among physiotherapy undergraduates. *BMC medical education*, 21(1), 1-8.
- Roblyer, M. D., Davis, L., Mills, S. C., Marshall, J., & Pape, L. (2008). Toward practical procedures for predicting and promoting success in virtual school students. *The American Journal of Distance Education*, 22(2), 90-109.

- Rodgers, W. M, Markland, D, Selzler, A, Murray C., Philip M., & Wilson, P. M. (2014). Distinguishing perceived competence and self-efficacy: An example from exercise. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 527-539.
- Silén, C., & Uhlin, L. (2008). Self-directed learning - A learning issue for students and faculty! *Teaching in Higher Education*, 13(4),461-475. <http://www.doi.org/10.1080/13562510802169756>
- Singh, A. & Min, A.K.K. (2017). Digital lectures for learning gross anatomy: A study of their efficacy. *Korean Journal of Medical Education*, 29(1), 27-32.
- Tang, Y. M., Chen, P. C., Law, K. M., Wu, C. H., Lau, Y. Y., Guan, J., ... & Ho, G. T. (2021). Comparative analysis of Student's live online learning readiness during the coronavirus (COVID-19) pandemic in the higher education sector. *Computers & education*, 12(2), 168-182.
- Tanriverdi, H., & Uysal, V.B. (2011). Cross-business information technology integration and acquirer value creation in corporate mergers and acquisitions. *Information Systems Research*,22(4), 703-720.
- Teo, T. (2011). *Technology Acceptance in Education: Research and Issues*. Sense Publishers. <http://www.doi.org/10.1007/978-94-6091-487-4>.
- Valenta, A., D. Therriault, M. Dieter, & Mrtek, R. (2001). Identifying student attitudes and learning styles in distance education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 111–127.

### EXTENDED ABSTRACT

Recent studies have presented different tools available in the context of e-learning readiness and showed that the lack of reliability and validity of these tools is a central issue in online learning (Alem et al., 2016). Although the concept of readiness in online education is important, a standard tool needs to be developed to measure its various dimensions.

**Research Methodology:** Since the purpose of the study is to adapt Online Readiness scale into Turkish higher education context, first of all, the scale was diverted into the survey form. The participants of the study consist of students studying at a state university located in the Central Anatolia region in Turkey. Participants (468) were selected at random and on a voluntary basis. When the

obtained data were checked, it was seen that 19 of the total participants (468) either chose the same option or left it blank. The data obtained from these participants were excluded from the data set. The dataset obtained from the remaining 449 participants was used. This study was conducted in two analysis stages. For this reason, the dataset was divided into two. At the first stage, the dataset obtained from 210 participants was used for exploratory and confirmatory factor analysis (EFA and CFA) to check the validity and reliability. The dataset from the remaining 239 participants was used for confirmatory factor analysis (CFA). The analysis was conducted through SPSS 24 programme.

**Purpose:** The purpose of this study is to adapt the online education readiness scale (ORS) developed by Alem et al., (2016) in the context of higher education in Turkey.

**Findings:** Together with the results of the steps followed in the process of EFA and CFA analysis, the Cronbach's alpha scores of the scale are presented as a bulletin and the details of the findings are introduced. In order to determine the theoretical structures of the scale, EFA was performed on the data set called Group 1. In the EFA process, principal component method was applied to find out which variables in the set form congruent subsets in order to determine the factors. This shows that in the context of Turkey, promax rotation [oblique] is independent of each other and that the meanings of the factors in correlation are determined from the model matrix (Tabachnick & Fidell, 2013, p. 63-614). Moreover, for determining the number of factors, the lower limit of the eigenvalues was limited to 1.00 and the lower-bound loading factor was limited to 0.40, as suggested by Alan (2005). Also, determining sampling and data matrix competencies requires calculating Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett's Test of Sphericity (BTS) values. As a result of the statistics, the results are given in order; KMO = 0.853; BTS values [Chi-square = 38791.033; df = 528; p = .000], which indicates a suitable structure for applying EFA (Tabachnick & Fidell, 2013, pp.619-620). Based on the EFA analysis, five sub-dimensions of CEH were found.

**Conclusion and Discussion:** As a result of the study, a valid and reliable test tool that can be used to determine the level of online readiness has been successfully adapted. The results show that the dimensions and sub-dimensions in the CEH are appropriate in helping to determine the students' online learning readiness levels. Moreover, the results show that the scale has a high level of reliability and validity. When considered in terms of reliability, the internal consistency values (Cronbach's alpha) of the scale are quite high when compared to the ten tools defined in the systematic review by Farid et al., (2014).

The results of this study show that the scale is a valid and reliable tool that can be used to determine the readiness levels of students who take or will take online courses. The scale consists of five dimensions; self-efficacy, self-directed learning, motivation, financial and perceived usefulness. The validity of the scale is the most important step in producing scientifically significant knowledge. Many researchers emphasize the inadequacy of studies on online education (Alem et al., 2016). The main purpose of this study is to adapt a reliable and valid standard tool into Turkish. The results of systematic review and distance education theories have revealed a conceptual framework that defines readiness dimensions in online education. In order to reveal a valid and reliable measurement tool, a long process was passed by conducting content validity, pre-test (exploratory factor analysis) and post-test (confirmative factor analysis). The obtained results reveal that the reliability and validity of 17 items in the five dimensions of CEH are good.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64662>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	19.09.2022	Submitted date
Kabul tarihi	12.05.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Öter, Ö. M. & Dağlı, A. (2023). İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of History School*, 64, 1312-1334.

## İLKOKULLARIN ÖRGÜT SAĞLIĞININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ<sup>12</sup>

Ömer Murat ÖTER<sup>3</sup> & Abidin DAĞLI<sup>4</sup>

### Öz

Örgütler, kendilerini meydana getiren işgörenler gibi sağlıklı veya hasta olabilirler. Örgüt sağlığı, bir örgütün işlev görme yeteneği olarak tanımlanır. Sağlıklı bir örgüt, insanların kalmak, çalışmak istedikleri bir yerdir. İşgörenler çalıştıkları örgütlerle gurur duyarlar, kendileri de yararlı ve etkilidirler. Bir örgütün örgütsel sağlığını ölçmekle, o örgüt içinde bir uyumun olup olmadığı, örgüt üyelerinin çaba gösterme yeteneği, örgütte bazı temel ihtiyaçların karşılanma durumu, bireylerin örgüte adaptasyonları, örgütle bütünleşmeleri, örgütün hedeflerini gerçekleştirme durumu ortaya çıkartılır. Bir örgüt ne kadar sağlıklıysa o kadar yüksek başarı elde edebilir. Bu çalışmanın amacı; ilkokullarda çalışan öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının nasıl olduğunu bazı değişkenlere göre ortaya çıkarmaktır. Araştırmada genel taramaya dayalı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, Mardin merkez ve bağlı ilçelerdeki ilkokullarda çalışan 542 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmada veri toplamak için *Örgüt Sağlığı Ölçeği* kullanılmıştır. Çalışma sonucunda ulaşılan bazı önemli sonuçlar şöyledir: (1) Öğretmenler çalıştıkları okulların örgüt sağlığının “orta düzeyde” olduğunu ifade etmişlerdir. (2) Öğretmen algıları arasında, öğrenim durumu açısından *akademik vurgu* ve *destekleyici liderlik* boyutlarında, cinsiyet açısından *akademik vurgu* boyutunda,

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu’nun 21.01.2021 tarih ve 2019/1-1 toplantı/karar numarası ile alınmıştır.

<sup>2</sup> Bu çalışma, Abidin DAĞLI’nın danışmanlığından yürütülmüş olan Ömer Murat ÖTER’in doktora tezinin bir kısmından üretilerek geliştirilmiş ve 21-23 Mayıs 2022 tarihinde İstanbul’da düzenlenen 15<sup>th</sup> International Educational Community Symposium’da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>3</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Batman Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, omermuratoter@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-3721-3259

<sup>4</sup> Doç. Dr., Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, dagli@dicle.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3072-8997



okul büyüklüğü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından da *akademik vurgu ve çevresel faktör* boyutlarında anlamlı fark saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Örgüt Sağlığı, Sağlıklı Okul, İlkokul, Öğretmen.

## Investigation of Organizational Health of Primary Schools in Terms of Some Variables

### Abstract

Organizations can be healthy or unhealthy like the employees creating them. Organizational health can be defined as functioning skill of an organization. A healthy organization is a place where people want to stay and work. Employees are proud of the organizations they work for, and they themselves are helpful and effective. Evaluating organizational health ascertains whether there is organization fit or not, endeavoring ability of organization members, fulfillment of some basic needs, individuals' adaptation to organization, their integration into organization and achievement of organizational goals. The healthier an organization is, the more success it can have. The present study aimed to reveal how teachers working in primary schools perceive the organizational health of their schools according to some variables. Descriptive model based on general survey was used in the study. The sample of the study consisted of 542 classroom teachers working in primary schools in the center of Mardin and its districts. *Organizational Health Scale* was used as data collection tool. As the result of this study, some important results are: (1) Teachers state that organizational health level of their schools is "moderate". (2) Significant difference are found among teacher perceptions in *academic emphasis and supportive leadership* dimensions in terms of educational background, *academic emphasis* dimension in terms of gender, *academic emphasis and environmental factor* dimensions in terms of size and location of school.

**Keywords:** Organizational Health, Healthy School, Primary School, Teacher.

### GİRİŞ

Bugün eğitimin önemini anlamış bulunan ülkeler, eğitimi bir büyüme endüstrisi olarak görür ve savunmadan sonra bütçelerinden en büyük payı eğitime ayırırlar. Eğitimin kültürel, sosyal, ekonomik, siyasal vb. işlevleri bulunmaktadır. Eğitimin bu işlevleri, birer sosyal sistem olan eğitim örgütleri denilen okullar aracılığıyla yerine getirilir. Bu nedenle, toplumlarda okulların özel bir yeri bulunmaktadır (Jahed, 2010, akt. Talae ve Shahtalebi, 2014). Okulların üstlenmiş oldukları bu rollerini etkili bir şekilde oynayabilmeleri için örgütsel sağlık dediğimiz, sağlıklı bir örgütün göstermesi gereken özellikleri veya davranışları göstermesi gerekir.

Örgütler de kendilerini meydana getiren işgörenler gibi sağlıklı veya hasta olabilir. Bir örgütün varoluş nedeni olan amaçlarına ulaşması, her şeyden önce o örgütün sağlıklı olmasına bağlıdır (Childers, 1985, akt. Uras, 2000). Argyris (1958) örgüt sağlığı kavramını, “*Örgüt: Onu Sağlıklı Yapan Nedir?*” başlıklı bir makalede tanıtmış ve bir örgütün sağlığını belirlemek için yalnızca dışsal tabloyla yetinmeyip örgütün ortamını incelememiz gerektiğini ileri sürmüştür. Ayrıca Argyris, yönetimin örgütsel sağlığın tek belirleyicisi olmadığını, örgütün ve yönetsel kontrollerin doğru uygulanması gerektiğini ifade etmiştir (Hernandez ve Zamora, 2018). Davranış bilimcisi Matthew Miles (1965), Devlet Okullarında Değişim Süreçleri başlıklı bir seminerde, örgüt sağlığı kavramını tanıtmış ve devlet okullarına nasıl uygulanacağını açıklamıştır. Miles sağlıklı örgütü, içinde bulunduğu çevrede hayatta kalmanın yanında, uzun vadede yaşamını devam ettirme ve problemlerle başa çıkma yeteneklerini sürekli geliştiren ve genişleten bir örgüt olarak tanımlarken okul örgütleri açısından örgütsel sağlığı ise okulun etkili bir şekilde işlev görme yeteneğiyle birlikte tam işleyen bir sistem içinde gelişme ve büyümesi olarak açıklamıştır.

Sağlıklı örgüt, görevlerini etkili bir şekilde yerine getiren örgüttür. Sağlıklı bir örgüt, insanların kalmak, çalışmak istedikleri bir yerdir. Sağlıklı örgütlerde işgörenler, kendilerini adeta örgütlerine adanmış gibi hevesle çalışan ve başarılı olacaklarına inanan kimselerdir. İşgörenler, örgütleriyle gurur duyarlar, örgüt açısından yararlı ve etkilidirler (Talaee ve Shahtalebi, 2014). Örgüt sağlığı, bir örgütün işlev görme yeteneği, etkili bir şekilde başa çıkma, uygun şekilde değişme ve içeriden büyüme olarak da tanımlanır (Fairman ve McLean, 2003, akt. Brosnahan, 2011). Örgüt sağlığı, örgütsel performansı iyileştirmeyi amaçlayan bir özelliğe sahiptir ve örgüt hedefine ulaşmak için çalışan refahını destekler (Bevans vd., 2007). Bu nedenle örgüt sağlığı, örgütsel etkinlik için bir gerekliliktir (Ghorbani vd., 2012). Örgütsel sağlıkta, etkili bir şekilde işlev görmek, yeterince başa çıkmak, uygun şekilde değişerek gelişmek söz konusudur. İçeriden sosyal sistemin üyelerinden herhangi biri sürecin dışında bırakılırsa, uyumsuzluk ortaya çıkar ve kurumun örgütsel sağlığının zayıflamasına neden olur (Hoy vd., 1991). Örgütsel sağlık, örgütün fiziksel çevresinin durumunu, amacını gerçekleştirmek için uygun araçları, örgüt ile üst yönetim arasındaki iletişim durumunu, problem çözme, gelişme, büyüme ve yenilik potansiyelini ele alır. Örgüt sağlığı aynı zamanda girdilerin kalitesi (yetkinlik durumu), hammadde güvenliği, örgütün yönetsel ve karar verme faaliyetleri, çalışanların ahlaki, psikolojik ve fiziksel sağlığı ile çalışanların refahı, performansı ve içindeki konumları ile ilgilidir (Miles, 1965; Aslan vd., 2008; Uras, 2000).

Örgütlerin hedeflerine ulaşmasını, başarısını ve verimliliğini etkileyen birçok faktörden bahsetmek mümkündür. Örgütsel başarı için yöneticilerin liderlik

becerileri, çalışanların örgüte bağlılığı gibi faktörlerin yanında örgütün sağlıklı olması önem arz etmektedir (Batmaz, 2012). Örgüt sağlığı konusunda Miles'in çalışmalarını esas alan Fairman'ın (2011) yaptığı araştırmaların sonuçları, örgütsel sağlığın önemini ve eğitim örgütlerinde öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymuştur. Örgütsel sağlığın öğrenci başarısı üzerindeki etkisine ilişkin yapılan başka çalışmalar bu olumlu ilişkiyi doğrulamaktadır (Akt. Alqarni, 2016; Brosnahan, 2011; MacNeil vd., 2009). Örgütsel Sağlık Teorisine göre, örgüt ne kadar sağlıklıysa o kadar yüksek başarı elde edilir (Fairman ve McLean, 2003, akt. Brosnahan, 2011).

Örgüt sağlığını araştıran bazı yazarlar, örgütsel sağlığı çeşitli boyutlara ayırmışlardır. Bunlardan en çok bilineni Miles (1965) tarafından ileri sürülen örgütsel sağlık boyutları olup bunlar aşağıda özetle verilmiştir:

*1. Amaca odaklanma:* Sağlıklı bir örgütte amaç veya hedefler, sistem üyeleri için makul ölçüde açık, ulaşılabilir ve makul ölçüde kabul görmüş olmalıdır. Hedefler, mevcut kaynaklara uygun olmalı ve çevrenin talepleriyle aşağı yukarı uyumlu olmalıdır.

*2. İletişim yeterliliği:* "Dikey " ve "yatay" olarak iletişimin çarpıtma ve saptırma olmadan kesintisiz olması anlamına gelir.

*3. Optimum güç eşitlemesi:* Özündede, liderlerin çok az veya çok fazla güç paylaşımının örgütün sağlığına ve etkinliğine zarar verebileceğini kabul etme durumuna dikkat çekilir. Kişilerarası ilişkilerde baskıdan ziyade işbirliği ön plandadır.

*4. Kaynak kullanımı:* Örgüt düzeyinde sistem girdilerinin, özellikle de personelin etkin bir şekilde istihdamı önemlidir.

*5. Tutarlılık:* Bireylerin, grupların veya örgütlerin açık bir kimlik ve aidiyet duygusuna sahip olma derecesini gösterir. Bireyler kendilerini ekip üyelerine ve örgüte bağlı hissederler ve ekipler birbirine bağlı olarak çalışırlar.

*6. Moral:* Rahatsızlık, arzu edilmeyen gerginlik ve tatminsizlik duygularının aksine memnuniyet ve zevk duygularını merkeze alma durumu söz konusudur. Moral, iş tatminini ifade eder ve çalışanlar, liderlerinin kendilerine güvendiğine ve değer verdiğine inanırlar.

*7. Yenilikçilik:* Sağlıklı bir sistem, yeni icatlar yapma eğiliminde olacaktır. Prosedürler geliştirmek, yeni hedeflere doğru ilerlemek, yeni ürün türleri üretmek, kendini çeşitlendirmek ve daha fazla hale gelme durumunu ifade eder.

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

8. *Özerklik*: Bireylerin, ekiplerin veya örgütlerin karar verme özgürlüğüne sahip olması anlamına gelir. Verilen özerklik düzeyi, bireylerin ve ekiplerin yetkinlik ve bağlılık düzeylerine bağlıdır.

9. *Adaptasyon*: Bireylerin ve ekiplerin minimum stresle, dış çevreden gelen değişim taleplerine ne ölçüde uyum sağlayabildiğini ve bunlarla başa çıkabildiğini değerlendirmedir.

10. *Problem çözme yeterliliği*: Bir örgüt tarafından problemleri minimum çabayla çözmek için uygulanan yapılara ve süreçlere odaklanır. Sorunlar ortaya çıktığında bunların zamanında çözülmesi durumu söz konusudur.

Yukarıda Miles (1965) tarafından ileri sürülen örgütsel sağlık boyutları daha sonra Fairman ve McLean (2011) tarafından operasyonel bir hale getirilmiştir (Hernandez ve Zamora, 2018). Öte yandan Doğanay ve Dağlı (2020) tarafından eğitim örgütleri için ileri sürülen örgütsel sağlık boyutları aşağıda özetle açıklanmıştır.

1. *Akademik vurgu*: Öğrenciler sorumluluk sahibidirler, kendilerine verilen görevleri zamanında yaparlar, okulda öğrencilerin motive edilmeleri yüksektir, öğrenciler dersle ilgili konularda başarı gösteren arkadaşlarına saygı duyarlar, okulda öğrencilere sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yeterlidir, ihtiyaç duyulduğunda derslerle ilgili eğitim-araç gereçlerine rahatlıkla ulaşılabilir ve öğrencilerin akademik başarı seviyeleri yüksektir.

2. *Moral*: Öğretmenler; çalıştıkları okulunun örgüt ikliminden memnundur, meslektaşlarından eğitim-öğretim ile ilgili konularda destek alırlar, birbirlerine karşı hoşgörülü davranırlar, meslektaşlarının başarılarından gurur duyarlar ve okul müdürü öğretmenleri etkileme gücüne sahiptir.

3. *Destekleyici Liderlik*: Okul müdürü okulundaki öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır, onların temel hak ve özgürlükleri konusunda duyarlıdır, öğretmenleri karara katar, okulda etik olmayan davranışların ortaya çıkmasına izin verilmez ve okul müdürü ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim söz konusudur.

4. *Çevresel Faktörler*: Öğretmenler ihtiyaç duyduklarında meslekleri ile ilgili konularda uzman desteği alma olanağına sahiptir, okulda sorun çıkmasını engelleyen önleyici bir disiplin sistemi söz konusudur, veliler öğrencilerinin eğitimleri için işbirliği yapmaya hazırdırlar, öğretmenler okulun fiziksel koşullarından memnundurlar ve okulda güvenlik hizmetleri yeterlidir.

Sağlıklı okullar çevrelerine uyum sağlar ve amaçlarına ulaşırlar. Sağlıklı okullarda okulun birinci misyonu öğretimin düzeyidir. Öğretme ve öğrenme ile ilgili sorunların çözümü temelde öğretmenlerin görevi olmakla birlikte müdür de

gerekli desteği verir, kaynakları tahsis eder. Öğretmenlerin sadakatini, güvenini, bağlılığını ve motivasyonunu geliştirmek okul müdürünün görevidir. Okul müdürü, okulun iklimini açık duruma dönüştürerek okul ve toplumu birbirine bağlar. Çünkü okullar her zaman içinde yaşadığı toplumun desteğine ihtiyaç duyarlar (Hernandez ve Zamora, 2018 ). Sağlıklı bir okulda yönetici ve öğretmenler uyum içinde çalışırlar ve yıkıcı güçlerle başarılı bir şekilde baş ederler (Hoy vd., 1996). Sağlıklı bir okulda teknik, idari ve kurumsal düzeyde bir uyum vardır. Öğretim ve öğrenme ile ilgili sorunlar çözülür, bağlılığı artırıcı faaliyetler yapılır, güven ve motivasyon ile okul çevresinden gelen talepler özerk ve benzersiz bir şekilde değerlendirilir. Okullar asıl görevleri olan öğrenci başarısına ve öğrenmesine odaklanırlar (Hoy vd., 1991). Sağlıklı okullarda öğretmenler arasında bir dostluk ve güçlü bir bağlılık duygusu bulunur, güvenin sağlanmasında kişilerarası ilişkiler önemlidir. Karşılıklı duyulan güven, açık ve sağlıklı sosyal ilişkiler yaratır. Öğretmenler birbirleri, işleri ve meslekleri hakkında kendilerini iyi hissederler, hem öğrencilerine hem de meslektaşlarına bağlıdırlar, arkadaş canlısı ve destekleyicidirler, işlerini de şevkle yerine getirirler. Öğretmenler kendilerine ve öğrencilerine yüksek ama ulaşılabilir hedefler belirlerler, öğrencilerinin başarıya yeteneğine inanırlar. Öğrenciler çok çalışır ve akademik olarak başarılı olanlara saygı gösterirler. Müdür, tüm öğretmenlere eşit bir şekilde davranır, arkadaş canlısı, açık, eşitlikçi, destekleyici ve aynı zamanda görev odaklı davranışlarıyla sağlıklı bir atmosferin oluşmasına katkıda bulunur. Öğrenme ortamı düzenli ve ciddidir, okulda öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu sınıf malzemeleri bulunur, öğretmenler ihtiyaç halinde ekstra malzemeleri satın alırlar. Sağlıklı okulların güçlü akademik programları vardır, güven, esenlik ve anlayış ortamı teşvik edilir (Hoy vd., 1996). Sağlıklı okullarda, bireylerin becerilerini geliştirmeye, örgütünü geliştirmek için alınan kararlara katılmaya ve eğitim kadrosunu güçlendirmeye yönelik uygulamalara yer verilir (Vassie ve Lucas, 2001).

Örgüt sağlığının devamlılığı, okullarda belirli unsurların gerçekleşmesine bağlıdır. Bunlar; ulaşılabilir hedefler koyma, iletişim yeterliliğini sağlama, kurum içindeki gelişmeler hakkında paydaşları bilgilendirme, güç eşitleme, bireylerin kuruma bağlılığı, barışçıl bir ortam, yeniliklere açık olma ve etkin problem çözmedir (Miles, 1965). Buna karşın örgütlerdeki yanlış uygulamalar, farklı alanlardaki yetersiz tasarımlar, zayıf bir kültür ve çalışanların yetersizlikleri ise okulların sağlıklı olmasına yol açar (Dive, 2004).

Okullar için sağlıklı bir örgüt olmak büyük önem taşımaktadır. Bunun nedeni, sağlıklı bir okulun daha etkin işlemesi ve insanların okuldan memnun olmasıdır (Leovey, Nadkarni ve Erdaelyi, 2003). Bir örgütün örgütsel sağlığı ölçüldüğünde, örgüt içinde bir uyumun olup olmadığı, örgüt üyelerinin çaba gösterme yeteneği,

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

örgütte bazı temel ihtiyaçların karşılanma durumu, bireylerin örgüte adaptasyonları, örgütle bütünleşmeleri, örgütün hedeflerini gerçekleştirme durumu ortaya çıkartılır (Hoy ve Miskel, 2010). Öte yandan örgüt sağlığını tespit etmenin temel amacı, durum analizi yaparak eksiklikleri belirlemek ve gidermek; iyi olan yönlerini ise daha iyi hale getirmektir. Bir nevi örgütün güçlü ve zayıf yanlarını, fırsatlarını, risklerini görmek için SWOT analizini yapmaktır (Açıkgöz, 2015). Temel faaliyeti öğretme ve öğrenme olan okulların örgüt sağlığının, bu faaliyetin gerçekleştirilmesinde önemli sorumluluğu bulunan öğretmen görüşlerine göre analiz edilmesi önemlidir.

Yapılan literatür taramasında, Mardin merkez ve bağlı ilçelerdeki ilkokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre, okulların örgüt sağlığı ile ilgili yapılmış herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma ile ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okullarının örgüt sağlığının bazı değişkenlere göre ortaya çıkarılması amaçlanmış olup, araştırma sonuçlarının uygulamanın içerisinde bulunan okul yöneticilerine, öğretmenlere ve bu konuda araştırma yapacak olan araştırmacılara ışık tutacağı beklenmektedir.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmada, ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin buldukları okulların örgüt sağlığıyla ilgili algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bu algıların bazı değişkenlere göre anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin, çalıştıkları okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Öğretmenlerin okullarının örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında *öğrenim durumu, cinsiyet, okulun büyüklüğü ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?*

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

#### **Araştırma modeli**

Araştırmada, genel tarama modeline dayalı betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modelleri, geçmişte veya hâlihazırdaki bir durumu, olduğu gibi betimlemek üzere çok sayıda üyeden oluşan evren hakkında

genel bir sonuca ulaşmak amacıyla evrenin bütünü ya da temsil edebilecek örneklem ile yapılan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1995).

### **Evren ve örneklem**

Araştırmanın evrenini, Mardin merkez Artuklu ve bağlı ilçe merkezlerinde bulunan resmi ilkokullarda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninde, 104 ilkokul görev yapan 1480 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Okulun büyüklüğü, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenleri açısından örneklemin seçiminde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılırken öğretmen seçimi ise random yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından aydınlatılmış onam formu alınan toplamda 600 öğretmene ölçme aracı uygulanmış ve yine araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ancak 58 ölçek formu yönergeye uygun doldurulmadığından 542 ölçek değerlendirme kapsamına alınmıştır. Böylece örneklemin evreni temsil etme oranı %36,62'dir. Çalışmada, okul büyüklüğünün tespitinde Jones'un (1997) belirlediği sınıflandırma göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre öğretmen sayısı; 40 ve daha fazla olan okullar *büyük okul*, 29-39 arasında olan okullar *orta büyüklükte okul*, 28 ve daha az olan okullar ise *küçük okul* olarak kabul edilmiştir. Aşağıda Tablo 1'de araştırmaya kapsamındaki öğretmenlere ve okullara ait bağımsız değişkenler sunulmuştur.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırma kapsamına alınan öğretmenlerin öğrenim durumuna göre %1.8'inin "önlisans", %89.5'inin "lisans", %8.7'sinin "yüksek lisans" derecesine sahip olduğu; cinsiyete göre % 53.3'ünün "kadın", %46.7'sinin ise "erkek" olduğu; okul büyüklüğüne göre %62.7'sinin "küçük okul", %20.3'ünün "orta büyüklükte okul" ve %17'sinin ise "büyük okullarda çalıştığı; çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yerine göre ise, %26.2'sinin "merkez ilçe"de ve %73.8'inin de "bağlı ilçe" merkezlerinde görev yaptıkları belirlenmiştir.

### **Veri toplama aracı**

Bu çalışmada, okulların örgüt sağlığını ölçmek amacıyla Doğanay ve Dağlı (2016, 2020) tarafından geliştirilen "*Örgüt Sağlığı Ölçeği*" kullanılmıştır. Ölçme aracı 4 boyut ve 23 maddeden oluşmuştur. Ölçme aracında yer yer alan maddelerden 1-7. maddeler *akademik vurgu* boyutunu, 8-12. maddeler *moral* boyutunu, 13-18. maddeler *destekleyici liderlik* boyutunu ve 19-23. maddeler ise *çevresel faktör* boyutunu oluşturmaktadır. Ölçme aracındaki 5, 16 ve 18. maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçekteki sorulara verilen yanıtlar; "(5) tamamen katılıyorum", "(4) büyük oranda katılıyorum", "(3) orta düzeyde katılıyorum", "(2) çok az katılıyorum" ve "(1) hiç katılmıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir.

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Doğanay ve Dağlı (2020) ölçeğin güvenilirlik iç tutarlık katsayısını *akademik vurgu* boyutu için .91, *moral* için .92, *destekleyici liderlik* için .92, *çevresel faktör* boyutu için .87 ve tüm ölçek için ise .92 olarak hesaplamıştır. Mevcut çalışmada ise güvenilirlik iç tutarlık katsayıları sırasıyla; 0.70, 0.88, 0.84, 0.74 ve 0.90 olarak saptanmıştır.

**Tablo 1**

Öğretmenlere ve Okullara Ait Bağımsız Değişkenler

Değişken	Düzy	n	%
Öğrenim Durumu	Önlisans	10	1.8
	Lisans	485	89.5
	Yüksek Lisans	47	8.7
Cinsiyet	Kadın	289	53.3
	Erkek	253	46.7
Okulun Büyüklüğü	Küçük okul	340	62.7
	Orta büyüklükte okul	110	20.3
	Büyük okul	92	17.0
Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Merkez ilçe	142	26.2
	Bağlı ilçe	400	73.8
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>100</b>

### Verilerin analizi

Çalışmada, SPSS istatistik paket programı kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırmada betimsel istatistikler (frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma), t-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. Bu testler sonucunda, hangi gruplar arasında anlamlı farkın olduğunu ortaya çıkartmak için LSD Testi ile çoklu karşılaştırmalar yapılmıştır. Öğretmenlerin algılarının ortalamaları değerlendirilirken “4.20-5.00 tamamen katılıyorum”, “3.40-4.19 büyük oranda katılıyorum”; “2.60-3.39 orta düzeyde katılıyorum”; “1.80-2.59 çok az katılıyorum” ve “1.00-1.79 hiç katılmıyorum” olarak kabul edilmiştir.

**Etik kurul izni:** Bu makalenin geliştirildiği doktora tezinin etik kurul onayı Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu'nun 21.01.2021 tarih ve 2019/1-1 toplantı/karar numarası ile alınmıştır.



## BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, belirlenen amaç doğrultusunda analizler sırasına göre yapılmıştır.

### 1. Öğretmenlerin Okulların Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları ile İlgili Bulgular

Öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgüt sağlığı ile ilgili algılarının ölçek bazında madde ortalamaları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2**

Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Örgüt Sağlığı ile İlgili Algılarının Ölçek Bazında Madde Ortalamaları

	İfadeler (Bu okulda;)	$\bar{X}$	Ss	Düzy
Akademik Vurgu	1.Öğrenciler sorumluluk sahibidir	2.63	.81	Orta düzeyde katılıyorum
	2.Öğrencilerin güdülenmeleri yüksektir	2.72	.88	Orta düzeyde katılıyorum
	3.Öğrenciler akademik alanda başarılı öğrencilere saygı duyarlar	3.47	.95	Büyük oranda katılıyorum
	4.Öğretmenler öğrencilerin başarılı olacağına inanırlar	3.77	.88	Büyük oranda katılıyorum
	5.Öğrencilere sunulan psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri <u>yetersizdir</u>	3.24	1.31	Orta düzeyde katılıyorum
	6.Öğretim araç-gereçleri ihtiyaç anında mevcuttur	2.66	1.10	Orta düzeyde katılıyorum
	7.Öğrencilerin akademik başarıları yüksektir	2.68	1.01	Orta düzeyde katılıyorum
Moral	8.Öğretmenler okulun örgütsel ikliminden memnundurlar	3.01	1.07	Orta düzeyde katılıyorum
	9.Öğretmenler birbirlerine güvenirler	3.43	1.09	Büyük oranda katılıyorum
	10.Öğretmenler meslektaşlarından destek alırlar	3.55	1.01	Büyük oranda katılıyorum
	11.Öğretmenler birbirlerine karşı hoşgörülü davranırlar	3.70	1.01	Büyük oranda katılıyorum
	12.Öğretmenler birbirlerinin başarısından gurur duyarlar	3.43	1.12	Büyük oranda katılıyorum
İstekleyic	13.Müdür öğretmenleri etkileme gücüne sahiptir	3.64	1.08	Büyük oranda katılıyorum
	14.Müdür öğretmenleri ilgilendiren konularda onları karara katar	3.66	1.06	Büyük oranda katılıyorum

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

Çevresel faktör	15.Etik olmayan davranışların ortaya çıkmasına izin verilmez	3.71	1.02	Büyük oranda katılıyorum
	16.Müdür ile öğretmenler arasında sağlıklı bir iletişim ağı <u>yoktur</u>	3.75	1.16	Büyük oranda katılıyorum
	17.Müdür ve öğretmenler iş birliği içinde çalışırlar	3.53	1.10	Büyük oranda katılıyorum
	18.Yöneticiler öğretmenlerin temel hak ve özgürlükleri konusunda duyarlı <u>değildir</u>	3.87	1.13	Büyük oranda katılıyorum
	19.Öğretmenler meslekleri ile ilgili uzman desteği alma imkânına sahiptir	2.49	1.08	Çok az katılıyorum
	20.Sorun çıkmasını engelleyen önleyici bir disiplin sistemi egemendir	2.91	1.09	Orta düzeyde katılıyorum
	21.Veliler, öğrencilerinin eğitimleri için iş birliğine açıktır	2.55	1.07	Orta düzeyde katılıyorum
	22.Öğretmenler okulun fiziksel ortamından (okul bahçe ve binasının durumu, ısınma şartları, gürültü vs.) memnundurlar	2.66	1.14	Orta düzeyde katılıyorum
	23.Okul dışından gelebilecek olumsuzluklara karşı güvenlik önlemleri yeterlidir	2.73	1.19	Orta düzeyde katılıyorum
	Toplam	<b>3.21</b>	<b>1.06</b>	Orta düzeyde katılıyorum

Tablo 3’de görüldüğü üzere, öğrenim durumuna göre öğretmenlerin algılarının ortalaması *akademik vurgu* boyutu için 2.80-3.41, *moral* için 3.27- 3.76, *destekleyici liderlik* için 3.42-4.13, *çevresel faktör* için 2.51-3.04 ve tüm ölçek için 3.00-3.60 arasında değişmektedir. *Akademik vurgu* boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır ( $F_{(2-541)}=5.52$ ;  $p<.05$ ). Bu anlamlı fark, 1-2, 1-3 ve 2-3 öğretmen grupları arasında ortaya çıkmıştır. *Destekleyici liderlik* boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında da anlamlı fark ortaya ( $F_{(2-541)}=3.93$ ;  $p<.05$ ) çıkmıştır. Bu anlamlı farkın 1-2, 1-3 ve 2-3 gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer boyutlarda ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Ölçeğinin tümüne ilişkin ise anlamlı fark olduğu ( $F_{(2-541)}=5.03$ ;  $p<.05$ ), bu farkın tüm öğrenim kademeleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Algılara ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmen algılarının daha düşük olduğu görülmektedir.

**Tablo 3**

Öğrenim Durumuna Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları

Boyt	Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	Vary. Kayn.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Akademik Vurgu	1. Önlisans	10	3.41	Gruplararası	3.91	2	1.96	5.52	.004*	1-2
	2. Lisans	485	3.04	Gruplariçi	190.91	539	.35			1-3
	3. Yüksek Lisans	47	2.80							2-3
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.02</b>		<b>194.82</b>	<b>541</b>				
Moral	1. Önlisans	10	3.76	Gruplararası	2.30	2	1.15	1.46	.234	
	2. Lisans	485	3.43	Gruplariçi	426.70	539	.79			
	3. Yüksek Lisans	47	3.27							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.42</b>		<b>429.01</b>	<b>541</b>				
Destekleyici Liderlik	1. Önlisans	10	4.13	Gruplararası	5.53	2	2.76	3.93	.020*	1-2
	2. Lisans	485	3.71	Gruplariçi	378.89	539	.70			1-3
	3. Yüksek Lisans	47	3.42							2-3
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.69</b>		<b>384.42</b>	<b>541</b>				
Çevresel Faktör	1. Önlisans	10	3.04	Gruplararası	2.51	2	1.26	2.05	.129	
	2. Lisans	485	2.68	Gruplariçi	329.88	539	.61			
	3. Yüksek Lisans	47	2.51							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>2.67</b>		<b>332.39</b>	<b>541</b>				
Tüm Ölçek	1. Önlisans	10	3.60	Gruplararası	3.55	2	1.77	5.03	.007*	1-2
	2. Lisans	485	3.22	Gruplariçi	190.31	539	.35			1-3
	3. Yüksek Lisans	47	3.00							2-3
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.21</b>		<b>193.86</b>	<b>541</b>				

p<.05

### Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları İle İlgili Bulgular

Cinsiyete göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgüt sağlığına yönelik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

**Tablo 4**

Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları

Boyut	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Akademik Vurgu	Kadın	289	2.97	.62	540	-2.04	.041*
	Erkek	253	3.08	.57			
Moral	Kadın	289	3.37	.90	540	-1.52	.128
	Erkek	253	3.49	.88			
Destekleyici Liderlik	Kadın	289	3.71	.81	540	.46	.644
	Erkek	253	3.67	.88			
Çevresel Faktör	Kadın	289	2.68	.78	540	.38	.703
	Erkek	253	2.65	.79			
Toplam	Kadın	289	3.19	.58	540	-.84	.404
	Erkek	253	3.23	.62			

p < .05

Tablo 4’de görüldüğü üzere, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin *akademik vurgu* boyutuna yönelik algıları arasında anlamlı fark ( $t_{(540)}=-2.04$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Bu anlamlı fark erkek öğretmenlerin lehinde ortaya çıkmıştır. Öte yandan diğer boyutlara ve tüm ölçeğe yönelik algıları arasında ise anlamlı fark saptanmamıştır

**Okul Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları İle İlgili Bulgular**

Okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgüt sağlığına yönelik algıları ile ilgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5**

Okul Büyüklüğüne Göre Öğretmenlerin Çalıştıkları Okulların Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları

	Okul Büyüklüğü	n	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Akademik Vurgu	1. Küçük okul	340	2.96	Gruplararası	7.26	2	3.63	10.43	.000*	3-1
	1. Orta büyüklükte okul	110	3.06	Gruplarıçi	187.56	539	.35			3-2
	3. Büyük okul	92	3.26							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.02</b>		<b>194.82</b>	<b>541</b>				
N	1. Küçük okul	340	3.44	Gruplararası	.19	2	.09	.12	.888	

	Okul Büyüklüğü	n	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Akademik Vurgu	1. Küçük okul	340	2.96	Gruplararası	7.26	2	3.63	10.43	.000*	3-1
	1. Orta büyüklükte okul	110	3.06	Gruplarıçi	187.56	539	.35			3-2
	3. Büyük okul	92	3.26							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.02</b>		<b>194.82</b>	<b>541</b>				
	2. Orta büyüklükte okul	110	3.39	Gruplarıçi	428.82	539	.80			
	3. Büyük okul	92	3.42							
<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.42</b>		<b>429.01</b>	<b>541</b>					
Destekleyici Liderlik	1. Küçük okul	340	3.67	Gruplararası	.62	2	.31	.44	.647	
	2. Orta büyüklükte okul	110	3.69	Gruplarıçi	383.80	539	.71			
	3. Büyük okul	92	3.77							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.69</b>		<b>384.42</b>	<b>541</b>				
Çevresel Faktör	1. Küçük okul	340	2.58	Gruplararası	11.96	2	5.98	10.06	.000*	3-1
	2. Orta büyüklükte okul	110	2.67	Gruplar içi	320.43	539	.59			3-2
	3. Büyük okul	92	2.99							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>2.67</b>		<b>332.39</b>	<b>541</b>				
Tüm Ölçek	1. Küçük okul	340	3.16	Gruplararası	3.01	2	1.51	4.26	.015*	3-1
	2. Orta büyüklükte okul	110	3.21	Gruplarıçi	190.85	539	.35			
	3. Büyük okul	92	3.37							
	<b>Toplam</b>	<b>542</b>	<b>3.21</b>		<b>193.86</b>	<b>541</b>				

p < .05

Tablo 5’de görüldüğü üzere, okul büyüklüğü ile ilgili olarak öğretmenlerin buldukları okullarının örgütsel sağlığına yönelik algılarının ortalamaları, *akademik vurgu* boyutu için 2.96- 3.26, *moral* için 3.39 - 3.44, *destekleyici liderlik* için 3.67-3.77, *çevresel faktör* için 2.58-2.99 ve *tüm ölçekte* ise 3.16 -3.37 arasında yer almaktadır. Okul büyüklüğüne göre *akademik vurgu* boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark ortaya çıkmış olup ( $F_{(2-539)}=10.43$ ;  $p<.05$ ) bu anlamlı farkın 3-1 ve 3-2. grup okullar arasında olduğu tespit edilmiştir. *Çevresel faktör* boyutuna ilişkin öğretmen algıları arasında anlamlı fark saptanmış olup ( $F_{(2-539)}=10.06$ ;  $p<.05$ ) bu anlamlı farkın da 3-1 ve 3-2. grup okullar arasında ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ölçeğinin tümüne ilişkin öğretmen algıları arasında da anlamlı fark olduğu saptanmış olup ( $F_{(2-539)}=10.06$ ;  $p<.05$ ) bu farkın 3-1. grup okullar arasında olduğu belirlenmiştir. Anlamlı fark görülen boyutlara ilkin ağaların

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

aritmetik ortalamalara bakıldığında, büyük okulların örgüt sağlığına ilişkin algıların genellikle daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öte yandan diğer boyutlara yönelik anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

### Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlerin Örgüt Sağlığına İlişkin Algıları ile İlgili Bulgular

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin okulların örgüt sağlığına yönelik algıları ile ilgili t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlerin Okulların Örgüt Sağlığına Yönelik Algıları

Boyut	Okul. Bul. Yerleş. Yeri	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Akademik Vurgu	Merkez İlçe	142	3.19	.60	540	5.98	.000*
	Bağlı İlçe	400	2.89	.57			
Moral	Merkez İlçe	142	3.41	.91	540	-.22	.826
	Bağlı İlçe	400	3.43	.88			
Destekleyici Liderlik	Merkez İlçe	142	3.68	.83	540	-.34	.738
	Bağlı İlçe	400	3.70	.85			
Çevresel Faktör	Merkez İlçe	142	2.87	.76	540	5.26	.000*
	Bağlı İlçe	400	2.52	.77			
Tüm Ölçek	Merkez İlçe	142	3.30	.60	540	3.06	.002*
	Bağlı İlçe	400	3.14	.59			

p<.05

Tablo 6'da görüldüğü üzere, okulun bulunduğu yerleşim yerine göre *akademik vurgu* ( $t_{(540)}=5.98$ ;  $p<.05$ ), *çevresel faktör* ( $t_{(540)}=5.26$ ;  $p<.05$ ) boyutları ile ölçek genelinde öğretmen algıları arasında ( $t_{(540)}=3.06$ ;  $p<.05$ ) anlamlı fark saptanmıştır. Algılara ait aritmetik ortalamalara bakıldığında, anlamlı farkın merkez ilçede bulunan okulların lehine olduğu görülmektedir. Diğer boyutlarda ise anlamlı fark saptanmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmada varılan bulgular yorumlanmış ve bu konuda yapılan çalışmaların bulguları ile ilişkilendirilerek tartışılmış, daha sonra ise araştırma bulgularına dayanarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin okulların örgüt sağlığına ilişkin algılarının nasıl bir dağılım gösterdiğini ve bazı değişkenler açısından algılar arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla yapılan bu çalışmada; öğretmenler çalıştıkları okulların örgüt sağlığının “orta düzeyde” olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin algularına göre ölçekte ortalaması en yüksek olan “*yöneticiler öğretmenlerin temel hak ve özgürlükleri konusunda duyarlı değildir*”, en düşük olan ise “*öğretmenler meslekleri ile ilgili uzman desteği alma imkânına sahiptir*” ifadeleridir.

Orta düzeyde bir örgüt sağlığı, eğitim örgütleri dediğimiz okullar için kabul edilebilecek bir durum değildir. Öğretmenlerin algı ortalamaları dikkate alındığında; mesleki gelişim için uzman desteğinin verilmemesi, öğretim araç-gereçlerinin yetersizliği, velilerin iş birliğine açık olamaması, okulun fiziksel ortamının yetersiz olması, güvenlik önlemlerinin yetersiz olması gibi durumların okulların örgüt sağlığını olumsuz etkilediği söylenebilir. Karacan (2017), Kıvrak (2013) ve Kurum (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da okulların örgüt sağlığı “orta düzeyde” belirlenmiştir. Bu sonuçlar, mevcut araştırma bulgularını desteklemektedir. Sağlıklı örgütlerin hem iç hem de dış çevresine başarılı bir şekilde uyum sağlayarak süreklilik gösterme, çalışanlarının gelişimlerini destekleme, çalışanlar ve diğer paydaşlar arasında etkin işbirliği ve amaçlara ulaşılması için gerekli koşullara sahip olma gibi özellikleri dikkate alındığında; güvenlik önlemleri, eğitim ve öğretim için gerekli materyaller, velilerle işbirliği ve mesleki gelişim imkânlarının bulunması gibi hususlar okulların örgüt sağlığı için önem arz etmektedir. İyi bir planlama, öğretmenlerin mesleki anlamda sürekli gelişimi, ilişkilerde daha insancıl tutumlar ve değişime hızlı uyum sağlama, okulları sağlıklı örgütler haline getirir (Hoy ve Feldman, 1987).

Öğrenim durumuna göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında *moral ve çevresel faktör* boyutlarında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır. *Akademik vurgu, destekleyici liderlik* boyutları ile *tüm ölçekte* ise farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenim düzeyi yüksek olan öğretmen algılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu farklılık da genellikle bireylerin öğrenim düzeyi arttıkça buna bağlı olarak okul sağlığı kapsamındaki beklentilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Akyürek (2019), Türker (2010), Aksulu-Köse (2018), Ayduğ (2014) ve Soylu (2017) tarafından yapılan çalışmaların bulguları da araştırmanın bu sonuçlarını desteklemektedir.

Cinsiyete göre öğretmen algılarının yalnızca *akademik vurgu* boyutunda anlamlı olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek örgüt sağlığı algısına sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla örgüt sağlığı açısından daha yüksek beklentiler içinde

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

oldukları şeklinde yorumlanabilir. Altıntaş (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu araştırma sonuçlarını destekler mahiyettedir.

Okul büyüklüğüne göre öğretmenlerin çalıştıkları okulların örgüt sağlığına ilişkin algıları arasında *akademik vurgu* ile *çevresel faktör* boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Büyük okullarda çalışan öğretmenlerin bu boyutlara yönelik algılarının küçük okul ve orta büyüklükteki okullarda çalışan öğretmen algılarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Büyük okullarda görev yapan öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının tüm boyutlarda, küçük ve orta büyüklükteki okullarda görev yapan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir. Bu sonuç, Ordu ve Tanrıöğen (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Okul büyüdükçe güvenlik önlemleri, çevre ile uyum sağlanması, akademik ve mesleki gelişim gibi konularda önlem almaya yönelik daha çok çaba gösterildiği söylenebilir.

Okulun bulunduğu yerleşim yerine göre öğretmenlerin algıları arasında *akademik vurgu*, *çevresel faktör* boyutlarında ve ölçeğin genelinde anlamlı fark saptanmıştır. Bu fark, merkez ilçede çalışan öğretmen algılarının daha yüksek olduğu yönündedir. Yani merkez ilçede çalışan öğretmenlerin merkeze bağlı ilçelerde çalışan öğretmenlere nazaran; merkez ilçelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin daha fazla sorumluluk sahibi olduğu, öğrenci güdülemelerinin daha yüksek olduğu, öğrencilerin akademik konularda başarılı arkadaşlarına saygı duydukları, öğretmenlerin öğrencilerin başarılı olacağına inandıkları, öğrencilere sunulan PDR hizmetlerinin yeterli olduğunu, eğitim-öğretim ile ilgili araç gerece ihtiyaç duyulduğunda anında bunun tedarik edildiği, öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu ifade edilmektedir. Bunlara ek olarak yine merkez ilçede çalışan öğretmenler, bağlı ilçelerde çalışan öğretmenlere göre; çalıştıkları okullarının fiziksel koşullarından daha memnun oldukları, velilerin kendi çocuklarının eğitimi için işbirliğine daha açık oldukları, okul dışından gelebilecek tehlikelere karşı güvenlik hizmetlerinin daha yeterli olduğu söylenebilir. Tüm ölçekte, il merkezinde görev yapan öğretmenlerin örgütsel sağlığa ilişkin algıları, bağlı ilçelerde görev yapan öğretmen algılarından daha yüksektir. Genellikle il merkezindeki okullar ilçe merkezindeki okullardan daha büyüktür. Yani okuldaki öğrenci potansiyeli daha fazladır. Leovey vd.'nin (2003) dediği gibi, bir örgüt büyüdükçe çevre ile uyum sağlanır ve herkesin mutlu olduğu bir vizyon gerçekleşir.

Araştırma sonuçlarına dayanarak uygulayıcılara şu önerilerde bulunulabilir: (1) Okul yöneticileri öğretmenlerin temel hak ve özgürlükleri konusunda duyarlı olmalı, öğretmenlere meslekleri ile ilgili uzman desteği sağlamalı ve kendileri ile öğretmenler arasında sosyal ilişkilerin geliştirilmesi ve sağlıklı bir iletişimin



sağlanması için çaba göstermelidir. Bunun için de Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerin işbirliği ile uzmanlarca okul yöneticilerine hizmet içi eğitim verilebilir. (2) Okul yöneticileri, okullarında ve çevrelerinde daha fazla bir uyum ve işbirliği içinde bulanarak saygıya ve hoşgörüyeye dayalı bir ortam geliştirmeye çaba gösterilebilir. (3) Okul yöneticisi ve öğretmenleri, okulda sağlıklı bir ortam oluşturmak amacıyla sivil toplum kuruluşları ve velilerle zaman zaman bir araya gelerek okulun sağlığını tehdit eden faktörleri bertaraf etmek adına işbirliği yapabilirler. (4) Öğretmenlerin öğrenim düzeyi yükseldiğinde örgüt sağlığı konusundaki beklentileri de artmaktadır. Bu nedenle, öğrenim düzeyi önlisans olan öğretmenlerin lisans tamamlamaya ve öğrenim düzeyi lisans olan öğretmenler için de lisansüstü programlara geçiş için bazı özendirici ve yasal düzenlemeler yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik ise şu önerilerde bulunulabilir: (1) Benzer araştırmalar değişik okul kademelerinde ve farklı bölgelerde yapılabilir. (2) Okul yöneticilerinin de dâhil olduğu daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. (3) Resmi okulların yanında özel okulların değişik kademelerinde çalışmalar yapılabilir. (3) Benzer çalışmalar nitel yöntemlerle yapılabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Açıkgöz, N. (2015), *Hastanelerde Örgütsel Sağlık ve Değer Yaratma Kültürü İlişkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Aksulu-Köse, A. (2018). *Özel Okul Müdürlerinin Stratejik Liderlik Davranışları İle Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akyürek, M. İ. (2019). *Okullarda Sosyal Sermaye ve Örgüt Sağlığı İlişkisi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alqarni, S.A.Y. (2016). Linking organizational health in Jeddah secondary schools to students' academic achievement. *Academic Journals*, 11(7), 328-338. <http://doi.org/10.5897/err2015.2607>
- Altıntaş, M. (2019). *Örgütsel Sağlık ve Erdemli Raporlama (Whistleblowing) Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Eğitim ve Sağlık Kuruluşları Örneği*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aslan, Ş., Polatçı, S., Ardiç, K. ve Kaya, A. (2008). Akademik kurumlarda örgüt sağlığı ve örgüt sağlığını etkileyen değişkenlerin analizi. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 15(2), 145-161.

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

- Ayduğ, D. (2014). *İlkokulların Örgüt Sağlığı ile Öğretmenlerin Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Batmaz, M. (2012). *Yöneticilerin Yönetim Tarzlarının Çalışanların İş Doyumlarına Etkileri*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bevans, K., Bradshaw, C, Miech, R. & Leaf, P. (2007). Staff and school level predictors of school organizational health: A multilevel analysis. *Journal of School Health*, 77(6), 294-302. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.17461561.2007.00210.x>, Erişim tarihi: 18.09.2021
- Brosnahan, C. (2011). *The Impact of A School's Organizational Health on Student Achievement*. Doctoral Thesis. The Faculty of the College of Education University of Houston. <https://uh-ir.tdl.org/bitstream/handle/10657/445/BROSNAHAN-DISSERTATION-2011.pdf?sequence=1>, Erişim tarihi: 21.05.2022
- Dive, B. (2004). *The Healthy Organization: A Revolutionary Approach to People & Management* (2th Ed.). Kogan Page. [http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/structure/Brian\\_Dive-The\\_Healthy\\_Organization-EN.pdf](http://www.r-5.org/files/books/ethology/corporate/structure/Brian_Dive-The_Healthy_Organization-EN.pdf), Erişim tarihi: 12.06.2022
- Doğanay, E. ve Dağlı, A. (2016, Eylül-Ekim). *Örgüt Sağlığı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması*. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi, Muğla.
- Doğanay, E. ve Dağlı, A. (2020). Organizational health scale: A scale developmen study. *International Education Studies*, 13(7), 128-144. <http://doi.org/10.5539/ies.v13n7p128>
- Ghorbani, M., Afrassabi, R. & Rezvan, Z. (2012). A study of the relationship between organizational health and efficacy. *World Applied Sciences Journal*, 17(6), 694-703. [https://www.idosi.org/wasj/wasj17\(6\)12/3.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj17(6)12/3.pdf), Erişim tarihi: 10.03.2020
- Hernandez, R. & Zamora, R. (2018). The Relationship between organizational health and student achievement in high poverty schools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(11), 56-76. doi: 10.26803/ijlter.17.11.5
- Hoy, W. K. & Feldman, J. A. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20(4), 30-38.

- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (1991). *Open Schools/Healthy Schools*. Sage Publications, Inc.
- Hoy, W. K., Sabo, D. ve Barnes, K. (1996). Organizational health and faculty trust: A view from the middle level. *Research in Middle Level Education Quarterly*, 19(3), 21-39. Doi: 10.1080/10848959.1996.11670073
- Jones, R. E. (1997). Teacher participation in decisionmaking-its relationship to staff morale and students achievement. *Education*, 118(1), 76-83.
- Karacan, K. (2017). *İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Algılarına Göre Örgütsel Sağlık İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (7. Baskı). Alkım Yayınları.
- Kıvrak, İ. (2013). *Öğretmen Algılarına Göre Meslek Liselerindeki Örgüt Sağlığının İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurum, G. (2013). *Trakya Üniversitesi 'nde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Örgüt Sağlığı Alguları ile Örgütsel Güven Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leovey, I., Nadkarni, M. S. & Erdaelyi, E. (2003). The joyful organization: Understanding organizational health, diseases and joy. Response Books. <https://readersend.com/product/the-joyful-organization-understanding-organizational-health-diseases-and-joy/>, Erişim tarihi: 08.07.2020
- MacNeil, A. J., Prater, D. L. & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *Instructional Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84. <http://doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Miles, M. (1965). Planned change and organizational change: Figure and ground. In R. O. Carlson, *Change Processes in the Public Schools*. University of Oregon Press. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014123.pdf>
- Ordu, A. & Tanrıöğen, A. (2013). İlköğretim okullarında örgütsel yapı ile örgüt sağlığı arasındaki ilişkiler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 93-106.

## İlkokulların Örgüt Sağlığının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi

- Soylu, İ. (2017). *Örgütsel Güven ile Lider-Üye Etkileşiminin Örgütsel Sağlık Üzerindeki Etkisi: Özel Okullar Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek lisans tezi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Talae, M. A. & Shahtalebi, B. (2014). The Relationship between organizational health and organizational maturity among educational organizations. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 4(2), 191-200. [https://www.textroad.com/pdf/JAEBS/J.%20Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%204\(2\)191-200,%202014.pdf](https://www.textroad.com/pdf/JAEBS/J.%20Appl.%20Environ.%20Biol.%20Sci.,%204(2)191-200,%202014.pdf), Erişim tarihi: 16.09.2021
- Türker, Y. (2010). *İlköğretim Okullarının Etkililik Düzeyleri ile Örgüt Sağlığı Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114918>
- Vassie, L. H. & Lucas, W. R. (2001). An assessment of health and safety management within working groups in the UK manufacturing sector. *Journal of Safety Research*, 32(4), 479-490. Doi: 10.1016/S0022-4375(01)00064-0

### EXTENDED ABSTRACT

**Aim:** The ability of an organization to achieve its goals depends primarily on the health of that organization. Organizational health can be defined as an organization's ability to function, cope effectively, change appropriately and internal development. Organizational health has a characteristic that aims to improve organizational performance and supports employee well-being to achieve organizational goals. Organizational health addresses the state of the organization's physical environment, the appropriate means to achieve its purpose, the state of communication between the organization and top management, and the potential for problem-solving, development, growth, and innovation. In healthy schools, there is a sense of camaraderie and a keen sense of commitment among teachers. Interpersonal relationships are important in building trust, and trust creates open and healthy social relationships. In healthy schools, teachers are committed to both their students and their colleagues, are friendly and supportive, and perform their work with enthusiasm. Teachers set high yet achievable goals for themselves and their students and believe in their

students' ability to succeed. Students work hard and respect those who excel academically. The principal treats all teachers equally and contributes to a healthy atmosphere through friendly, open, egalitarian, supportive and task-oriented behavior. Measuring the organizational health of an organization reveals whether there is harmony within that organization, the ability of organizational members to make efforts, the state of meeting some basic needs in the organization, the adaptation of individuals to the organization, their integration with the organization, and the realization of the organization's goals. The present study aimed to reveal how teachers working in public primary schools perceive the organizational health of their schools according to some variables.

**Method:** A descriptive survey model based on the general survey model was used in the study. The sample of the study consists of 542 teachers working in primary schools in the central and affiliated districts of Mardin Province. Stratified sampling method was used to select the sample. The selection of teachers was conducted by random method. In the study, the classification proposed by Jones (1997) was taken into consideration in determining the school size. Accordingly, schools with 28 or fewer teachers were considered *small schools*, schools with 29–39 teachers were considered *medium-sized schools*, and schools with 40 or more teachers were considered *large schools*. In this study, the "*Organizational Health Scale*" developed by Doğanay and Dağlı (2020) was used to measure the organizational health of schools. The measurement tool consisted of 4 dimensions and 23 items. Among the items in the measurement tool, items 1–7 constitute the *academic emphasis* dimension, items 8–12 the *morale* dimension, items 13–18 the *supportive leadership* dimension, and items 19–23 the *environmental factor* dimension. In the study, data were analyzed using SPSS statistical package program. Descriptive statistics (frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation), t-test, and One-Way Variance Analysis (One Way ANOVA) were applied in the study. As a result of these tests, multiple comparisons were made with the LSD Test to reveal which groups were significantly different.

**Findings:** Teachers stated that the organizational health of their schools was at the level of "*moderately agree*" based on the scale. According to the teachers' perceptions, the statement with the highest average on the scale is "*administrators are not sensitive about teachers' fundamental rights and freedoms*" and the statement with the lowest average is "*teachers have the opportunity to receive expert support related to their profession*". It was detected that there was no significant difference between the perceptions of teachers regarding the organizational health of the schools they were in according to their educational status in the dimensions of *morale* and *environmental factors*. On the other hand, there was a significant difference in *academic emphasis*, *supportive leadership*

dimensions, and *the whole scale*. The perceptions of teachers with a higher level of education were found to be lower. Teacher perceptions based on gender were significant only in the *academic emphasis* dimension and male teachers' perceptions were higher than female teachers' perceptions. According to the school capacity, there was a significant difference between teachers' perceptions of the organizational health of the schools in which they work in the *academic emphasis* and *environmental factor* dimensions and in the overall scale. It was determined that the perceptions of teachers working in large schools towards these dimensions were higher than the perceptions of teachers working in small and medium-sized schools. In general, the perceptions of teachers working in large schools about organizational health are higher than the perceptions of teachers working in small and medium-sized schools in almost all dimensions. There was a significant difference between the perceptions of teachers according to the location of the school in terms of *academic emphasis*, *environmental factor* dimensions, and the overall scale. This difference is in the direction that the perceptions of teachers working in the central district are higher.

**Conclusion and Recommendations:** As the result of this study, some important findings are: (1) Teachers state that the organizational health level of their schools is "moderate". (2) There are significant differences in teacher perceptions of *academic emphasis* and *supportive leadership* dimensions based on educational background; *academic emphasis* dimension based on gender; and *academic emphasis* and *environmental factor* dimensions based on school size and location. Based on the results of the research, the following suggestions can be made to practitioners: (1) School administrators should be sensitive about the fundamental rights and freedoms of teachers, provide expert support to teachers about their profession, and strive to develop social relations and healthy communication between them and teachers. For this, in-service training can be given to school administrators by experts with the cooperation of the Ministry of National Education and Universities. (2) School administrators should strive to create an environment of respect and tolerance by fostering greater harmony and cooperation in their schools and communities. (3) School administrators and teachers should come together with non-governmental organizations and parents from time to time in order to create a healthy environment in the school and cooperate to eliminate the factors that threaten the health of the school (4) As teachers' levels of education rise, so do their expectations for organizational health. Therefore, some incentives and legal arrangements can be made for teachers with an associate degree to complete their bachelor's degree and for teachers with a bachelor's degree to transfer to graduate programs.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69629>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	24.04.2023	Submitted date
Kabul tarihi	12.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Maden, S. & Gül, B. (2023). Türkçe Ders Kitaplarının Disiplinler Arasılık Bağlamında İncelenmesi: 6.Sınıf Örneği. *Journal of History School*, 64, 1335-1362.

## TÜRKÇE DERS KİTAPLARININ DİSİPLİNLER ARASILIK BAĞLAMINDA İNCELENMESİ: 6. SINIF ÖRNEĞİ<sup>1</sup>

Sedat MADEN<sup>2</sup> & Bahtiyar GÜL<sup>3</sup>

### Öz

Bu çalışmada 6.Sınıf Türkçe ders kitabından seçilmiş olan iki metnin, disiplinler arası olanaklar bakımından hangi disiplinlerle ilişki içerisinde oldukları incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden temel nitel araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmış 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan Millî Kültür temasındaki metinlerden Anadolu adlı şiir ve Tarhananın Öyküsü adlı makale metinleri oluşturmaktadır. Veriler doküman incelemesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma sürecinde belirlenen iki metnin hazırlık, görsel ve etkinlikler kısımları disiplinler arasılık bakımından incelenmiştir. Verilerin güvenliği araştırmacı görüşlerine, tespit edilen disiplinlere ait branş öğretmenlerinin ve alan uzmanlarının (İngilizce, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Fen Bilimleri, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri, Drama, Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı) görüşleri alınarak sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, metinlerin en fazla Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Bu disiplini Beden Eğitimi ve Spor disiplini takip etmiştir. En az ilişki kurulan disiplinler Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri, Müzik, Düşünme Becerileri ve Drama disiplinleri olmuştur. İngilizce, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Bilişim Teknolojileri ve Medya Okuryazarlığı disiplinlerine ise hiç rastlanmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Disiplinlerarasılık, Türkçe Ders Kitabı, Türkçe Öğretimi, Nitel Araştırma

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, sedatmaden@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000- 0002-8024-8182

<sup>3</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bahtiyargul29@gmail.com, Orcid: 0000- 0002-0014-8801

## Examination of Turkish Textbooks in Context of Interdisciplinary (6th Grade Example)

### Abstract

In this research, the two texts selected from the 6th grade Turkish textbook are examined to find out which disciplines are in relationships in terms of interdisciplinary possibilities. In the research, the basic qualitative research design, one of the qualitative research methods, is applied. The universe of the research consists of the texts chosen from the theme of National Culture - a poem named Anadolu and an article named Tarhananın Öyküsü - in the 6th grade Turkish textbooks published by the Ministry of National Education. Data are collected by document analysis method. During the research process, the preparatory, visual and activities parts of the two selected texts are examined in terms of interdisciplinarity. The accuracy of the data is ensured by taking the opinions of the researchers and the branch teachers of the preferred disciplines (English, Social Studies, Turkish Revolution History and Kemalism, Science and Technology, Music, Visual Arts, physical education and sports Information Technologies, Drama, Thinking Education, Media Literacy). As a result of the research, it is seen that the texts are mostly in relation with the Social Studies discipline. This discipline is followed by the discipline of Physical Education and Sports. The least related disciplines are Visual Arts, Science and Technology, Music, Thinking Education and Drama. There aren't any relationships with the disciplines of English, Turkish Republic Revolution History and Kemalism, Information Technologies and Media Literacy.

**Keywords:** Interdisciplinary, Turkish Textbook, Turkish Teachin, Qualitative Research

### GİRİŞ

Günümüzde bilimsel bilginin sürekli yenilenmesi ve çok boyutlu bir hâle gelmesi uzmanlaşmayı beraberinde getirmiş, bilgi gittikçe daha ayrıntılı bir yapıya bürünmüştür. Eğitim sistemi de bilimsel bilginin öğretilmesinde disiplinler yaklaşımı merkeze almıştır. Kişiler eğitim hayatlarının başında temel bilgileri öğrendikten sonra ilgi ve yeteneklerine göre alanlar seçerek eğitimlerini tamamlamaktadırlar. Bu yaklaşımda dersler ayrı ayrı işlenmekte; öğrencinin disiplinler arası aktarma işini kendiliğinden yaptığı düşünülmekte bilginin bir araya getirilerek sentezlenmesiyle ilgili herhangi bir etkinlik yapılmamaktadır (Yıldırım, 1996). Disiplinler eğitim anlayışı bilginin elde edilmesinde ve öğretilmesinde esas kabul edilse de bir alandaki bilginin diğer disiplinlerle kurduğu ilişki yadsınmaz. Disiplinler arası çalışmalar, disiplin temelli çalışmaların eksikliklerini gidererek, uzmanlaşmanın yarattığı bazı olumsuz denebilecek durumları olumluya dönüştürmesi yönünden alternatif oluşturur



(Arslantaş, 2013, s.2). Eğitim sistemi içerisindeki farklı branş ve disiplinlerin öğretiminde de bu bakış açısının hâkim olması gerekmektedir. Eğitim programları da disiplinler arası temel alarak geliştirilmelidir. Eğitim-öğretim programları öğrencileri amaçlanan hedefe ulaştırmak için düzenlenmiş eğitim durumlarıdır (Ertürk, 1984). Disiplinler arası bağlantıyı kurmanın eğitim sürecine de olumlu katkılar sunduğu bilinmektedir (Aybek, 2001). Bu bağlamda bir ders ve disipline ilişkin eğitim programı hazırlanırken ilişkili olan diğer disiplinlerin de göz önünde bulundurulması önem arz etmektedir.

Disiplinler arası kelimesi kavram olarak, en az iki alanı bir araya getirmek ve birbiri içine almak, şeklinde tanımlanabilmektedir (Cluck, 1980; Kline, 1995). Ayrıca disiplinler arası kavramı, iki alan arasındaki iç içe geçmiş ve ortak öğelere odaklanmaktadır. Disiplinler arası eğitimden bahsedildiğinde, bir disiplinin ilişkili olduğu diğer disiplinlerle ortaklıkları ve iç içe geçmiş terim, kategori ve içerikler akla gelmektedir. Duman ve Aybek (2003, s.6) disiplinler arası eğitimin başat özelliğini şöyle ifade eder: “Disiplinler arası program tasarımında, okullarda okutulan disiplinlerdeki periyodik ünite veya derslerin (dilbilgisi, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, güzel sanatlar, müzik ve beden eğitimi gibi) birlikte düşünülerek düzenlenmesi söz konusudur.” Jacobs’a (1989) göre disiplinler arası eğitim yaklaşımı bir kavram, konu ya da deneyimin işlenmesi için farklı disiplinlerin yöntem bilgisini işe koşan program anlayışıdır. Aybek (2001) disiplinler arası öğretimin değişik alanlardaki bilgiyi bir araya getirip bütüncül bir bakışa sahip olmaya yardım ettiğini ve öğrencilere üst düzey düşünme becerileri kazandırdığını ifade etmektedir.

Türkçenin öğretimini bilimsel temeller üzerine yapılandırmak için disiplinler arası çalışmaya gereksinim vardır. Türkçe öğretiminin, kapsamı dolayısıyla disiplinler arası niteliğe sahip olduğu öğretim sürecindeki tüm unsurlarda kendini gösterir. Çünkü Türkçe, dört temel dil becerisinden dinleme ve okumayla anlamayı, yazma ve konuşmayla da anlatma becerisini geliştirmeyi hedefler. Bu özelliği dil becerilerinin kuralları ve kullanımı bakımından birçok alanla ilişkili olmasını beraberinde getirmektedir (Maden, 2021). Zira Türkçe öğretimi anlama ve anlatma becerilerini geliştirirken birçok disiplinin konularına temas eder, içeriklerinden yararlanır. Türk dili ve edebiyatı eğitimi, eğitim bilimleri, psikoloji, sosyoloji, psikiyatri, nöroloji gibi disiplinlerdeki verilerin ışığında daha sağlıklı Türkçe öğretilirken; Türkçenin eğitimi ana bilim dalından farklı bilimsel disiplinlerin doğmasına da aracı olmaktadır (Şahbaz 2009). Türkçe öğretiminde konuların birçok disiplinle ilişkili olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak uzmanların öğretim programlarını geliştirirken ve Türkçe öğretmenlerinin eğitim sürecini yönetirken disiplinler arası olanaklardan yararlanması beklenmektedir. Ders esnasında sadece Türkçe dersinin olanakları değil diğer disiplinlerin ilişki

kavram, konu ve ölçütleri de sürece dâhil edilmelidir. Bu anlamda Türkçe dersleri işlenirken disiplinler arası ilişki kurulabilecek İngilizce, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Fen ve Teknoloji, Müzik, Görsel Sanatlar, Bilişim Teknolojileri, Drama, Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı disiplinlerinden planlama ve eğitim öğretim sürecinde faydalanılması eğitim öğretimi çok yönlü hâle getirecektir (Kanatlı & Çekici 2013). Bu disiplinlerle ilişkilerin kurulması Türkçe öğretimi sürecinde öğrencinin dil becerilerini farklı disiplinlerle bağlantı kurarak geliştirmesine de olanak sağlayacaktır.

İlgili alan yazında, Türkçe eğitiminde disiplinler arasılık konusu üzerine çeşitli araştırmalar yer aldığı görülmektedir. Konuyla ilgili, Şahbaz ve Çekici (2012) disiplinler arası bir bakış ile Türkçe eğitimi alanını incelemişlerdir. Bu araştırmada Türkçe eğitiminin bilimsel bir disiplin olarak disiplinler arası olanakları ortaya konulmuştur. Fakat Şahbaz ve Çekici, eğitim sürecindeki disiplinler arası olanakları çalışmalarına konu etmemişlerdir. Kanatlı ve Çekici (2013) ise Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar ile ilgili araştırmasında, güncel eğitim anlayışının beklentilerine koşut olarak Türkçe eğitiminde yararlanılabilecek disiplinler arası imkânları kuramsal bağlamda betimlemeye çalışmışlardır. Maden'in (2021) konuyla ilgili araştırmasında, disiplinler arasılık bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında kullanım, bilinç ve önem verme bakımından Türkçe algısının hangi unsurlarla planlamaya dâhil edildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çelik ve Buluç'un (2017) disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin araştırmasında, öğrencilerin değerlere ilişkin tutumlarına yaratıcı dramının etkisi tespit etmeye çalışılmıştır. Söz konusu araştırmada disiplinler arası değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin, duyu ve düşüncelere saygı, hoşgörü ve bilimsellik değerlerine yönelik tutumları arttırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında Şimşek (2018) çalışmasında, Türkçe dersi çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri disiplinler arası yaklaşım bakımından; Garip (2022) Türkçe dersi metin işleme sürecinde Türkçe öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma bakışını ve faydalanma durumlarını incelemiştir. Türkçe eğitimi dışındaki alanlarda da disiplinler arası incelemeler yapılmıştır. Örneğin Tanrıverdi ve Kılıç (2019) matematik dersini temel alarak disiplinler arası öğretim yaklaşım bağlamında ortaöğretim matematik, fizik, kimya ve biyoloji öğretmenlerinin görüşlerini ve dersteki uygulamalarını ortaya koymuştur. Turan (2019) 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğrenme alanlarındaki konu ağırlıkları ve verilecek değer ve becerinin hangi disiplinlerle ilişkili olduğunu incelemeye çalışmıştır. Taşdemir ve Taşdemir (2011) ise araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin bilişsel düzeyde ders başarıları ile disiplinler arası öğrenme ilişkilerini belirlemeyi hedeflemiştir.

2004 yılından bugüne öğrenci merkezliliği, sarmallığı, etkinlik ve beceri yaklaşımını genel olarak yapılandırmacı öğrenmeyi temele alan Türkçe öğretim programları hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu yaklaşımlar dil becerilerini geliştirirken öğrencinin gerçek yaşam dönük diğer becerileri, konuları ve deneyimleri de Türkçe dersine dâhil etmeyi zorunlu kılmaktadır. Nitekim bu felsefeye dayanarak öğretim programlarında diğer disiplinlerle ilişkili temalar, beceriler, yetkinlikler, değerler, amaç-kazanımlar, türler yer almaktadır. Bugün uygulamada olan Türkçe öğretim programı da bu bakış açısı ile hazırlanmıştır. Program geliştirme sürecindeki disiplinler arası dikkate alınmasında bahsedilenlerin yanında çağımızda bireylerin, 21. yüzyıl becerilerine (eleştirel düşünme, yaratıcı, yenilikçi, problem çözme, iletişim becerisi, kariyer bilinci gibi) ayrıca hayat boyu öğrenme becerisine sahip olmasının beklenmesi de etken olmuştur (Anagün, Atalay, Kılıç & Yaşar, 2016; Gökbayrak & Karışan, 2017). Türkçe Öğretim Programı (2019) incelendiğinde, Türkçe dersinin amaçlarına ulaşmak için diğer disiplinlerle ortak temalar (Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası) belirlenmiş ve bazı temel konular disiplinler arası çerçevesinde öğrenciye aktarılmaya çalışılmıştır.

Disiplinler arası bakış açısı bütüncül öğrenmeyi temel alan bir yaklaşımdır bu yüzden eğitim sürecinde disiplinler arası yaklaşımdan faydalanmanın öğrencilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Newell, 1994; Edeer, 2005; Özçelik ve Semerci 2011). Öğrenci disiplinler arası sayesinde farklı disiplinlere ait bilgileri bir arada kullanabilmekte, her bir disiplinden biraz bilgi öğrenmek yerine bir konuda öğrendiği bilgilere bütüncül bir yaklaşımla bakabilmektedir. “Disiplinlerarasılık, bir ders saati içerisinde biraz tarih, biraz coğrafya, biraz matematik ya da müzik işlemek değildir” (Yıldırım, 1996: 89). Öğrenci karşılaştığı problemleri çeşitli disiplinleri araç olarak kullanarak analiz, sentez gibi üst bilişsel yollarla çözüme ulaştırabilmektedir. Bunun sonucunda öğrencinin başarısında artış meydana gelecektir (Aslan Yolcu, 2013; Budak Coşkun ve Altun, 2012; Çelik, 2014). Bu bakış açısının öğrenciye kazandırılmasında ders kitapları en çok kullanılan materyallerdir. Yapılan alan yazın taramasında da Türkçe ders kitaplarında yer alan temaların ve bu temalarda yer alan metinleri (hazırlık, görsel ve etkinlikleriyle birlikte) disiplinler arası bağlamında inceleyen bir çalışmanın olmadığı görülmüştür.

Bu çalışmanın amacı, 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin (hazırlık, görsel ve etkinlikleriyle birlikte) disiplinler arası ilişkiler bağlamında incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. 6.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Tarhananın Öyküsü ve Anadolu” metinleri hangi disiplinler ile ilişki içerisindedir?
2. 6.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Tarhananın Öyküsü ve Anadolu” metinleri hazırlık çalışmaları hangi disiplinlerle ilişki içerisindedir?
3. 6.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Tarhananın Öyküsü ve Anadolu” metinleri biçim, içerik ve görsel özellikleri hangi disiplinlerle ilişki içerisindedir?
4. 6.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan “Tarhananın Öyküsü ve Anadolu” metinlerin etkinlikleri hangi disiplinlerle ilişki içerisindedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma özelliği taşımaktadır ve temel nitel araştırma deseninde oluşturulmuştur. Temel nitel araştırma, tüm disiplin alanlarında ve pratikte uygulama alanlarında görülebilen, eğitimde kullanılabilen en yaygın nitel araştırma biçimlerindedir. Bu araştırma türünde veriler; gözlem, görüşme ya da doküman incelemesi yoluyla toplanır (Merriam, 2013). Bu doğrultuda araştırma doküman incelemesi modeli ile yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu/ Evren- Örneklem

Araştırmanın evrenini *Millî* Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 2017–2018 eğitim öğretim yılında ilköğretim okullarının 6. sınıflar için 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen ve MEB yayınevinde hazırlanan Türkçe ders kitaplarında bulunan *Millî* Kültür temasındaki beş adet metinden ikisi olan “Anadolu ve Tarhananın Öyküsü” adlı metinler oluşturmaktadır. Metin türü farklılıkları göz önüne alınarak bir düzyazı türünde bir şiir türünde metin örneklem olarak seçilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2016) göre doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizidir. İnceleme sürecinde tespitler bir form yardımıyla belirlenmiştir. Tarama Formu, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Formda tema ve metin adı, hazırlık çalışmaları, metin, görsel ve etkinlik bölümleri ile ilişkili disiplinlere dair tespitlerin not edileceği kontrol aralıkları yer almıştır. Hazırlanan form 2 Türkçe eğitimi uzmanınca da gözden geçirilmiştir. Ders kitabındaki metinler hazırlık çalışmaları, metin, görsel ve etkinlikler açısından

araştırmacı ve disiplinler arası ilişki kurulabilecek ilgili branş öğretmenlerince form yardımıyla taranmıştır.

Araştırmada doküman olarak kabul edilen ders kitabındaki metinlerden elde edilen veriler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sürecinde belirlenen iki metnin hazırlık, görsel ve etkinlikler kısımları disiplinler arası bakımından incelenmiştir. Verilerin güvenliği araştırmacı görüşlerine ve tespit edilen disiplinlere ait branş öğretmenlerinin ve alandaki uzmanların (İngilizce, Sosyal Bilgiler, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Fen Bilimleri, Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Spor, Bilişim Teknolojileri, Drama, Düşünme Eğitimi, Medya Okuryazarlığı) görüşü alınarak sağlanmıştır. Araştırmacılar ile branş öğretmenlerinin ders kitabındaki disiplinler arası ilişkilere dair tespitleri arasındaki uyum ve ortalamaların hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Güvenirlik = Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 85 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Burada elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiş, bu doğrultuda frekans analizini içeren tablolar oluşturulmuştur.

## BULGULAR VE YORUM

### Anadolu Metninin Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi

Anadolu metninin disiplinler arası ilişkiler açısından incelenmesine dair bulgular aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 1.**

Anadolu Metninin Kavramlar, Görsel ve Etkinlik Frekans Değerleri

İlişkili Disiplinler	Kavram	Görsel	Etkinlik	f
Beden Eğitimi ve Spor	-	2	1	3
Fen Bilimleri	-	1	-	1
Görsel Sanatlar	-	3	2	5
Müzik	-	-	1	1
Sosyal Bilgiler	14	2	4	20
Toplam				30

Tablo 1'e göre, Anadolu adlı metinde 5 farklı disiplinle ilişki kurulabileceği tespit edilmiştir. Bulgulara göre, Anadolu adlı şiir türündeki metinden hareketle 5 farklı disiplinle 30 farklı öge ile bağlantı kurulabileceği belirlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki şiir türündeki metinde en fazla Sosyal Bilgiler (f=20) alanıyla

disiplinler arası ilişki kurulabileceği görülmektedir. Sosyal Bilgiler disiplini Görsel sanatlar (f=5), Beden Eğitimi ve Spor (f=3), Fen Bilimleri (f=1) ve Müzik (f=1) takip etmektedir. En fazla Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki kurulmasında, temanın Millî Kültür olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu açıdan metin ve tema uygunluğunun sağlandığı da değerlendirilebilir.

## Anadolu Metninin Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi

**Tablo 2.**

### Anadolu Metninin Hazırlık Çalışmalarına Dair Bulgular

Bulgular	İlişkili Disiplinler	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
1.Anadolu’da kurulan Türk devletleriyle ilgili yaptığımız araştırma sonucu elde ettiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.	Sosyal Bilgiler	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.
2.Anadolu’nun sizi en çok etkileyen özelliği hangisidir? Nedenleriyle açıklayınız.	Sosyal Bilgiler, Düşünme Becerileri	SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.

Tablo 2’ye göre, Anadolu başlıklı şiirin hazırlık çalışmalarında Sosyal Bilgiler ve Düşünme Becerileri alanlarıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Bulgulara göre, Anadolu’da kurulan Türk Devletleri’yle ilişkili soru sorulması Sosyal Bilgiler disipliniyle doğrudan ilişkilidir. Hazırlık çalışmaları kapsamında araştırma yapılırken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından fark edilmesi amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı(SBÖP,2018)’nda yer alan “Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.” kazanımıyla ilişki kurulmuştur. Anadolu’nun özellikleriyle ilgili hazırlık çalışması sorusu, Sosyal Bilgiler Programı’nda yer alan “Sosyal, kültürel ve tarihî bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.” kazanımıyla dolaylı anlamda ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Yine bu kazanım Düşünme Becerileri disipliniyle ilişki içerisindedir. Hazırlık çalışmalarında Anadolu’nun öğrenciyi etkileyen özellikleri sorularak bunun üzerinde araştırma yapılması ve düşünmesi istenmiştir.

## Anadolu Metninin İçerik Açısından Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi

**Tablo 3.**

### Anadolu Metninin Biçim ve İçerik Özelliğine Dair Bulgular

Bulgular	İlişkili Disiplinler	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
1. Kıta, Anadolu, Sultan Osman'ın yurdu. Tuğrul Bey'in konağıdır o eller. Milletimiz orda doğdu, büyüdü. Bize ana kucağıdır o eller	Sosyal Bilgiler	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.
3.Kıta Hep gaziler ordan gelip geçtiler. O çaylardan abdest alıp içtiler. Memleketler fetheyleyip göçtüler. Erenlerin durağıdır o eller.	Sosyal Bilgiler	SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
5.Kıta Her bir viran köşesinde bir er var. Türbelerde nice nice server var. Bilmem nerde böyle mutlu bir yer var. Ulu Kâbe toprağıdır o eller.	Sosyal Bilgiler	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar. SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
6.Kıta Ormanında türlü kuşlar ötüşür. Çayırında gülbüz koçlar itişir. Tarlasında altın başak yetişir. Gölgesinde gam dağıtır o eller.	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler. SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.
7.Kıta Oradadır asıl Türk'ün oymağı. Cevahirdir bütün taşı, toprağı. Gümüş akar, çiçek kokar ırmağı. Defineler yatağıdır o eller	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.
9.Kıta Rıza, canım o ellere kurbandır. Sinesinde yatan, atan, anandır. Anadolu asıl eski vatandır. Anamızın kucağıdır o eller.	Sosyal Bilgiler	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.

Tablo 3'e göre şiir türündeki metinde geçen, tabloda işaretlenen koyu sözcükler hem çağrışımları olarak hem de anlamsal ve terimsel özellikleri açısından Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde. Şiirde; sosyal yardımlaşma, dayanışma ve toplumsal birliğe ait söz varlıkları sıkça kullanılmıştır. Metinde geçen; Anadolu, fethetmek, türbe, Kâbe, oymak, toprak, ırmak ve çayır gibi kelimeler buna örnektir. Bu metnin SBÖP'de yer alan 4 adet kazanımla ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. "Anadolu" kelimesinin "SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder." kazanımıyla, "fethetmek" söz varlığının, "SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder." kazanımıyla; "Orman, çayır, başak, tarla, toprak, ırmak" söz varlıklarının, "SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler, SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir." kazanımlarıyla; "Türbe, Kabe" söz varlıklarının, "SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar, SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder." kazanımlarıyla ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Metnin içerik kısmında sadece Sosyal Bilgiler dersiyle disiplinler arası bir bağlantı kurulmuştur.

### **Anadolu Metnindeki Görsellerin Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi**

Tablo 4'e göre, Anadolu metninde 10 farklı görselden yararlanılmıştır. Bu görsellerden 7'si metnin içerik kısmında, 3'ü etkinlik kısmında yer almıştır. Şiir türündeki metinde yer alan görsellerin 4 farklı disiplinle ilişki olduğu, görsellerin daha çok görsel sanatlar, sosyal bilgiler ve beden eğitimi ve spor alanına yönelik içerik sunduğu görülmüştür. Müzik alanıyla ilişkili olarak da 1 görsel yer verilmiştir. Bu anlamda şiirdeki duygu ve düşüncelerin görselleştirilmesi açısından metnin zengin olduğu söylenebilir. Metnin içerik kısmındaki 3 ve 6. görseller, Görsel Sanatlar Öğretim Programı(GSÖP,2018)'ndeki "Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar." kazanımıyla ilişkilendirilmiştir. 10. etkinlikteki görsel GSÖP'deki "Toplumda geleneksel sanatların rolünü açıklar." kazanımıyla; 7. görselle SBÖP'deki "İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar ve Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder." kazanımları arasında ilişki kurulmuştur.



**Tablo 4.**  
**Anadolu Metninin Görsellerine Ait Bulgular**

İlişkili Disiplinler	f	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
Beden Eğitimi ve Spor	3	BE.6.1.1.2. Takım sporlarına hazırlayıcı oyun ve etkinliklerdeki hareket becerilerini sergiler. BE.6.1.2.2. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde bireysel gelişimi için sorumluluk alır. BE.6.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanır.
Görsel Sanatlar	3	G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar. G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar. G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar.
Müzik	1	Mü.6.D.1. Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder.
Sosyal Bilgiler	3	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar. SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder. SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.

Ayrıca 10. görselin SBÖP'deki "Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur." kazanımı ve 1. görselin ise Müzik Dersi Öğretim Programı(MÖP,2018)'ndeki "Yurdumuza ait başlıca müzik türlerini ayırt eder." kazanımıyla ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. Metnin etkinlikler kısmındaki Metindeki görseller Anadolu'daki kültürel ve doğal güzellikleri ön plana çıkartacak fotoğraflardır. Her bir fotoğraf bir kültürel özelliği ön plana çıkartmaya çalışmaktadır. Metnin 5.etkinliğindeki görsellerin Beden Eğitimi ve Spor Öğretim Programı(BESÖP,2018)'ndeki 3 kazanımla ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Etkinlikte mendil kapmaca oyunun görselleri yer almaktadır.

### **Anadolu Adlı Metindeki Etkinliklerin Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi**

Tablo 5'te, Anadolu adlı metnin etkinliklerinin hangi disiplinlerle ilişki içerisinde olduğuna dair tespit yer almaktadır. Bulgulara göre, etkinliklerin en fazla Sosyal Bilgiler (f=3) alanıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Görsel Sanatlar (f=2), Beden Eğitimi ve Spor (f=1) ve Fen Bilimleri (f=1) alanlarıyla ilişkili etkinliklere yer verilmiştir.

**Tablo 5.**

**Anadolu Metninin Etkinliklerine Dair Bulgular**

İlişkili Disiplinler	f	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
Beden Eğitimi ve Spor	1	BE.6.1.2.6. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde başkalarının haklarına saygı gösterir. BE.6.1.2.4. Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanır.
Fen Bilimleri	1	F.6.6.2.1. Duyu organlarına ait yapıları model üzerinde göstererek açıklar.
Görsel Sanatlar	2	G.6.2.5. Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar.
Sosyal Bilgiler	3	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder. SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular. Farklı kişi ve gruplara karşı zaman zaman rastlanan kalıp yargı ve ön yargı örnekleri incelenir. Toplumsal birlikteliğin özel gereksinimli bireylerin yanı sıra farklı sosyoekonomik gruplara mensup olanlar ile farklı etnik, dini ve mezhepsel aidiyetlere saygı duymayı gerektirdiği üzerinde durulur.

1. etkinlikte anlamları verilen kelimelerin bulmacaya yerleştirilmesi istenmiştir. Bu etkinlikte geçen bazı kelimelerin Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişkili olduğu görülmüştür. Otağ, oymak, ser gibi kelimeler Sosyal Bilgiler disiplinine ait terimlerdir. Bu kelimeler SBÖP'deki, "Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder." kazanımıyla ilişkilidir. 2. etkinlikte verilen soruların metnin bağlamından hareketle cevaplanması istenmiştir. Etkinlikteki birinci soruda görsellerin yorumlanması istenmiştir. Bu bağlamda bu etkinliğin GSÖP'deki "Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar." ve SBÖP'deki, "Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder." kazanımlarıyla ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. 5. etkinlikte geleneksel oyunlardan ikisi, mendil kapmaca ve kulaktan kulağa oyunlarının nasıl oynandığı tanıtılmıştır. Oyunların ikisi de görselleştirilmiştir. Etkinlikteki "kulak" kelimesi Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP,2018)'ndaki, "Duyu organlarına ait yapıları model üzerinde göstererek açıklar." kazanımıyla ilişkilidir. Ayrıca bu etkinlikle BESÖP'deki, "Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde başkalarının haklarına saygı gösterir ve Sporlara hazırlayıcı oyun ve etkinliklerde zamanı etkili kullanır." kazanımlarıyla ilişkilidir. 6. etkinlikte Anadolu ve Kardeşim şiirlerinden bölümler verilmiş, altı çizilmiş olan kelimelerin incelenmesi ve verilen bölümlerden hareketle bu iki şiirin benzer ve farklı yönlerini belirlenmesi ve yazılması istenmiştir. Şiirdeki "Anadolu, gardaş ve yoldaş" kelimelerinin SBÖP'deki, "Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik

ön yargıları sorgular ve Türklerin Anadolu’yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.” kazanımlarıyla ilişki içerisinde olduğu belirlenmiştir. 7. etkinlikte verilen fotoğraftan hareketle öğrencinin hikâye edici bir metin oluşturması istenmiştir. Fotoğrafın uyandırmak istediği duygu ve düşünceler etkinliği GSÖP’deki, “Görsel sanatlar, tarih ve kültürün birbirlerini nasıl etkilediğini açıklar.” kazanımıyla ilişkilendirilmiştir.

### **Tarhananın Öyküsü Metninin Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi**

Tarhananın Öyküsü metninin disiplinler arası ilişkiler açısından incelenmesine dair bulgular aşağıda gösterilmiştir:

**Tablo 6.**

**Tarhananın Öyküsü Metninin Kavram, Görsel ve Etkinlik Frekans Değerleri**

İlişkili Disiplinler	Kavram	Görsel	Etkinlik	f
Beden Eğitimi ve Spor	2	-	1	3
Drama	3	-	1	4
Düşünme Becerileri	-	-	1	1
Fen Bilimleri	2	-	2	4
Sosyal Bilgiler	16	3	4	23
	Toplam			35

Tablo 6’ya göre, Tarhananın Öyküsü adlı metinde de 5 farklı disiplinle ilişki kurulabileceği tespit edilmiştir. Bulgulara göre, Tarhananın Öyküsü adlı makale türündeki metinden hareketle 5 farklı disiplinle 35 farklı öge ile bağlantı kurulabileceği belirlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki düzyazı türündeki metinde en fazla Sosyal Bilgiler (f=23) alanıyla ilişki kurulabileceği görülmektedir. Sosyal Bilgiler alanını Drama (f=4), Beden Eğitimi ve Spor (f=3), Fen Bilimleri (f=4), ve Düşünme Becerileri (f=1) disiplinleri takip etmektedir. Sosyal bilgiler alanına dair disiplinler arası ilişki bulgusu tema uygunluğu ile açıklanabilir. Nitekim hem Anadolu hem de Tarhananın Öyküsü metinleri Millî Kültür temasında yer almaktadır.

### **Tarhananın Öyküsü Metninin Hazırlık Çalışmalarının İncelenmesi**

**Tablo 7.**

**Tarhananın Öyküsü Metninin Hazırlık Çalışmalarına Dair Bulgular**

Bulgular	İlişkili Disiplinler	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
Yörenizin meşhur yemeklerinin adlarını sınıfta paylaşınız.	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.2. Türkiye’nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.

Tablo 7’ye göre, Tarhananın Öyküsü adlı makalenin hazırlık çalışması kısmında Sosyal Bilgiler alanıyla ilgili sorulara yer vermiştir. Bulgulara göre, bulunan

yöreyle ilgili meşhur yemeklerin sorulması Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişkilidir. Hazırlık çalışmaları kapsamında araştırma yapılırken öğrencinin içinde bulunduğu çevreye dair farkındalık oluşturması amaçlanmıştır. Yöre kelimesinin 6.sınıf SBÖP'deki "Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler." kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Hazırlık çalışmaları kısmındaki iki soruda başka bir disiplinle ilişki kurulamamış, metnin hazırlık kısmında herhangi bir görsel kullanılmamıştır.

### **Tarhananın Öyküsü Metninin İçerik Açısından Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi**

Tablo 8' göre makale türündeki metinde geçen, tabloda işaretlenen koyu sözcükler hem çağrışımları olarak hem de anlamsal ve terimsel özellikleri açısından Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri disiplinleriyle ilişki içerisindedir. Metinde, tarhana gıdasının hikâyesi anlatılmış, üretildiği yörelerle ilgili bilgiler sunulmuş, tarhananın hangi ürünlerden elde edildiği ve nasıl yapıldığı anlatılmıştır. Metinde coğrafi, iklimsel ve kültürel özelliklere dair sözcükler sıkça kullanılmıştır. Metinde geçen; yöre, tarhana, kış, eylül, ekim, Orta Asya, Balkanlar, Kahramanmaraş, Denizli, Ankara, Uşak gibi kelimeler buna örnektir. Bu metnin SBÖP'de yer alan 3 adet kazanımla ve FBÖP'deki 1 adet kazanımla ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Tarhana söz varlığıyla 6. Sınıf SBÖP'deki "SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir." kazanımının ilişkili olduğu görülmüştür. "Kış,eylül, ekim" sözcükleri 6. Sınıf SBÖP'deki "SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler." kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. "Orta Asya" sözcüğünün 6. Sınıf SBÖP'deki "SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur." kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır." kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. Toplumbilimi disipliniyle de ilgili olan bu söz varlıkları ortaokul öğrencilerine "Sosyal Bilgiler" disiplini altında verilmeye çalışılmıştır. 6.Sınıf SBÖP'deki "SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder." kazanımıyla "yurt" sözcüğüyle arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 8.**

**Tarhananın Öyküsü Adlı Metnin Biçim ve İçerik Özelliklerine Dair Bulgular**

Bulgular	İlişkili Disiplinler	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
Kalan 4 bardak sıcak suyu, çorba koyulaştıkça yavaş yavaş ilave ederek karıştırılmalı. (Suyun hepsini birden ilave ederseniz çorbanın kıvamını yakalayamazsınız.)	Fen Bilimleri	F.6.4.2.1. Yoğunluğu tanımlar. (a. Yoğunluğun madde için ayırt edici bir özellik olduğu vurgulanır. b. Yoğunluk birimi olarak g/cm <sup>3</sup> kullanılır.)
Kış aylarında sofralarımızın vazgeçilemez çorbalarından olan tarhananın öyküsünü merak ettiniz mi?	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.
Dilimize Farsçadan geçmiş bir kelime olan tarhana, Orta Asya, Balkanlar ve Anadolu'da çeşitli yapımlarıyla farklılıklar gösteren besleyici bir gıdadır.	Sosyal Bilgiler	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
Yörelere göre değişmekle birlikte genel olarak domates, kırmızıbiber, soğan, nane iyice doğranıp yoğurt, un, tuz ilave edilerek harç hâline getirilir. Elde edilen harç bir süre mayalanmaya bırakılır.	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.
Yurdumuzda en ünlü tarhanalar Uşak, Ankara, Kahramanmaraş, Malatya ve Denizli bölgelerinde yapılanlardır. Hatta ihraç edilen Maraş tarhanasının önemli bir pazar payı da vardır.	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir. SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir. Kaynakların ülke ekonomisindeki yeri ve önemi tartışılır.
Geleneksel mutfığımızın vazgeçilmezlerinden olan tarhanalar genellikle eylül ve ekim aylarında yapılır.	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.
Bazı bölgelerde bu karışıma haşlanmış nohut, dövme buğday ilave edilir.	Sosyal Bilgiler	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye'nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.

“İhraç” kelimesinin SBÖP’deki “SB.6.5.1. “Mayalanma, besleyici ve gıda” sözcüklerinin Fen Bilimleri disipliniyle ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Fakat bu disiplinle ilgili 6.sınıf FBÖP’de ilişkili bir kazanım tespit edilmemiştir.

“Koyulaştıkça” kelimesinin FBÖP’deki “F.6.4.2.1. Yoğunluğu tanımlar. (a. Yoğunluğun madde için ayırt edici bir özellik olduğu vurgulanır. b. Yoğunluk birimi olarak g/cm<sup>3</sup> kullanılır.)” kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

### **Tarhananın Öyküsü Metnindeki Görsellerin Disiplinler Arasılık Bağlamında İncelenmesi**

**Tablo 9.**

Tarhananın Öyküsü Metninin Görsellerine Ait Bulgular

İlişkili Disiplinler	f	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
Sosyal Bilgiler	3	SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye’nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir. SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye’nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir. SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye’nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.

Tablo 9’a göre Tarhananın Öyküsü metninde 3 görselden yararlanılmıştır. Bu görsellerden 3’ü de içerik kısmında yer almıştır. Makale türündeki metinde görsellerin Sosyal Bilgiler alanına yönelik içerikler sunduğu görülmüştür. İçerik kısmındaki görsellerin metni tamamlayıcı olduğu tespit edilmiştir. Görseller tarhananın olduğu malzemeleri, malzemelerin bir araya getirilmiş hallerini ve tarhananın piştikten sonra çorba haline getirilmesini gösteren içeriklerdir. Etkinlikler kısmında görsellere yer verilmemesi Görsel Sanatlar disipliniyle yeterince ilişki kurulamadığını göstermektedir. Tarhananın Öyküsü metnindeki görsellerin SBÖP’deki “SB.6.3.3. Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir. Türkiye’nin nüfus dağılışı, ekonomik faaliyetleri, yer altı ve yer üstü kaynaklarına dair haritalar verilir.” kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür.

## Tarhananın Öyküsü Adlı Metindeki Etkinliklerin Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi

**Tablo 10.**

### Tarhananın Öyküsü Metninin Etkinliklerine Dair Bulgular

İlişkili Disiplinler	f	İlişkili Disipline Ait Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar
Beden Eğitimi ve Spor	1	BE.6.2.2.4. Fiziksel etkinlikler sırasında enerji veren temel besin öğelerini açıklar
Drama	1	-
Düşünme Becerileri	1	-
Fen Bilimleri	2	-
Sosyal Bilgiler	3	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.

Tablo 10'da, Tarhananın Öyküsü adlı metnin etkinliklerinin hangi disiplinlerle ilişki içerisinde olduğuna dair tespit yer almaktadır. Bulgulara göre, Metnin etkinlikleri en fazla Sosyal Bilgiler ( $f=3$ ) alanıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Beden Eğitimi ve Spor ( $f=1$ ), Düşünme Becerileri ( $f=1$ ), Fen Bilimleri ( $f=1$ ) ve Drama ( $f=1$ ) alanlarıyla ilişkili etkinliklere yer verilmiştir.

Tarhananın Öyküsü adlı metnin etkinlikleri incelendiğinde 1. Etkinlikte mayalanma kelimesinden hareketle Fen Bilimleri disipliniyle ilişki kurulduğu görülmüştür. Bu söz varlığına ait ilgili programda bir kazanım tespit edilememiştir. 2.Etkinlikteki “yurt, yiyecek ve sağlık” sözcüklerinin Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri ve Beden Eğitimi ve Spor disiplinleriyle ilişkili olduğu görülmüştür. 6.Sınıf SBÖP'deki “*SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.*” kazanımıyla “yurt” sözcüğü arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. “Sağlık ve yiyecek” sözcüklerinin, BESÖP, “*BE.6.2.2.4. Fiziksel etkinlikler sırasında enerji veren temel besin öğelerini açıklar.*” kazanımıyla ilişkili olduğu görülmüştür. “Sağlık ve yiyecek” sözcüklerinin Fen Bilimleri disipliniyle ilişkili olduğu görülmüş fakat FBÖP'de bu sözcüklerle bağlantılı bir kazanım tespit edilememiştir. 3. Etkinlikte “garson, aşçı, arkadaş” canlandırmaları yapılması istenerek Drama disipliniyle ilişki kurulmuştur. “Yöre, gelenek” sözcükleri de bu etkinlikte geçmektedir. Bu sözcükler Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişkili olup ilgili programda doğrudan bir kazanım tespit edilmemiştir. 5.Etkinlikte yarım cümlelerden oluşan bir paragraf sunulmuş, bu paragraftaki cümleleri öğrencinin tamamlanması istenmiştir. Bu etkinlik Düşünme Becerileri disipliniyle ilişki içerisinde. 6.etkinlikteki “yöre ve yurt” sözcükleri Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde. 6.Sınıf SBÖP'deki “*SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.*” kazanımıyla “yurt” sözcüğü arasında ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Etkinliklerde yardımcı

görseller kullanılmış Görsel Sanatlar disipliniyle doğrudan ilgili görseller kullanılmamıştır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Disiplinler arası bakış açısı bütüncül öğrenmeyi temel alır. Bu bütüncül bakış açısının öğrenciye kazandırılmasında ders kitapları en çok kullanılan materyallerdir. Bu doğrultuda araştırmada, 6. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan Anadolu ve Tarhananın Öyküsü adlı metinlerin hazırlık çalışmaları, içerik özellikleri ve etkinliklerinin disiplinler arası bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

Araştırma bulgularına göre, Türkçe ders kitabındaki metinlerin en fazla Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Bilgiler alanıyla ilişkinin yüksek olmasında örneklemin Millî Kültür temasından seçilmesinin etkili olduğu değerlendirilmektedir. Bu sonuç hem şiir hem de makale türündeki metinde gözlenmiştir.

Şiir türündeki metne ilişkin bulgular değerlendirildiğinde;

Anadolu adlı şiir türündeki metinden hareketle 5 farklı disiplinle 30 farklı öge ile bağlantı kurulabileceği tespit edilmiştir. Metinde en fazla Sosyal Bilgiler (f=20) alanıyla disiplinler arası ilişki kurulabileceği görülmektedir. Sosyal Bilgiler disiplini Görsel sanatlar (f=5), Beden Eğitimi ve Spor (f=3), Fen Bilimleri (f=1) ve Müzik (f=1) takip etmektedir. Bu sonuçlardan hareketle Anadolu metninin yukarıda belirtilen disiplinlerle disiplinler arası olanakları kullanmaya uygun olduğu söylenebilmektedir. Fakat öğrenme sürecinin farklılaştırılması ve öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme ortamı sağlanması bakımından metinlerde daha fazla disiplinlerle ilişki kurulması gerektiği düşünülmektedir.

Anadolu başlıklı şiirin hazırlık çalışmalarında Sosyal Bilgiler ve Düşünme Becerileri alanlarıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Hazırlık çalışmalarında araştırma yapılırken kültürel mirasa duyarlılık değeriyle zaman ve kronolojiyi algılama becerisinin de öğrenciler tarafından fark edilmesi amaçlanmıştır. Hazırlık çalışmaları kısmında yeterince disiplinden faydalanılmadığı düşünülmektedir. Öğrencinin derse hazırlanış sürecinde daha farklı disiplinlerle ilişki kurmasını sağlayacak hazırlık çalışmalarına yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Anadolu şiirinin içerik kısmı incelendiğinde metinde geçen söz varlıkları hem çağrışımları olarak hem de anlamsal ve terimsel özellikleri açısından Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde. Şiirde; sosyal yardımlaşma, dayanışma ve



toplumsal birliğe ait söz varlıkları sıkça kullanılmıştır. Metinde geçen; Anadolu, fethetmek, türbe, Kâbe, oymak, toprak, ırmak ve çayır gibi kelimeler buna örnektir. Metnin içerik bakımından başka disiplinlerle ilişki kurmaya olanak verdiği görülmüştür.

Anadolu metninde 10 farklı görselden yararlanılmıştır. Bu görsellerden 7'si metnin içerik kısmında, 3'ü etkinlik kısmında yer almıştır. Şiir türündeki metinde yer alan görsellerin 4 farklı disiplinle ilişki olduğu, görsellerin daha çok Görsel Sanatlar, Sosyal Bilgiler ve Beden Eğitimi ve Spor alanına yönelik içerik sunduğu görülmüştür. Sonuç olarak metin görsellerinin disiplinler arası olanaklar bakımından zengin olduğu tespit edilmiştir.

Metnin etkinliklerin en fazla Sosyal Bilgiler (f=3) alanıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Görsel Sanatlar (f=2), Beden Eğitimi (f=1) ve Fen Bilimleri (f=1) alanlarıyla ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler bağlamında sonuç değerlendirildiğinde yeterince farklı disipline etkinliklerde yer verilmediği düşünülmektedir. Metnin etkinlik kısımlarında öğrencinin kalıcı bir öğrenme sağlayabilmesi için farklı disiplinlere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Makale türündeki metne ilişkin bulgular değerlendirildiğinde;

Tarhananın Öyküsü adlı makale türündeki metinden hareketle 5 farklı disiplinle 35 farklı öge ile bağlantı kurulabileceği belirlenmiştir. Türkçe ders kitabındaki düzyazı türündeki metinde en fazla Sosyal Bilgiler (f=23) alanıyla ilişki kurulabileceği görülmektedir. Sosyal Bilgiler alanını Drama (f=4), Beden Eğitimi ve Spor (f=3), Fen Bilimleri (f=4), ve Düşünme Becerileri (f=1) disiplinleri takip etmektedir. Bu sonuçlardan hareketle Tarhananın Öyküsü metninin belirtilen disiplinlerle disiplinler arası olanakları kullanmaya uygun olduğu söylenebilmektedir. Fakat öğrenme sürecinin farklılaştırılması ve öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme ortamı sağlanması bakımından metinlerde daha fazla disipinden yararlanılması gerektiği düşünülmektedir.

Tarhananın Öyküsü adlı makalenin hazırlık çalışması kısmında Sosyal Bilgiler alanıyla ilgili sorulara yer verilmiştir. Bulgulara göre, bulunulan yöreyle ilgili meşhur yemeklerin sorulması Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişkilidir. Hazırlık çalışması kısmının disiplinler arası bakımından yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ön bilgileri harekete geçirme ve öğrencinin dikkatinin çekilmesi bağlamında hazırlık çalışmalarında daha fazla disipinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Tarhananın Öyküsü adlı metin içerik bakımından sonuçlarına bakıldığında Metinde geçen söz varlıkları hem çağrışımları olarak hem de anlamsal ve terimsel

özellikleri açısından Sosyal Bilgiler ve Fen Bilimleri disiplinleriyle ilişki içerisinde. Metinde geçen; yöre, tarhana, kış, eylül, ekim, Orta Asya, Balkanlar, Kahramanmaraş, Denizli, Ankara, Uşak gibi kelimeler buna örnektir. Metnin içerik bakımından başka disiplinlerle ilişki kurmaya olanak verdiği görülmüştür.

Tarhananın Öyküsü metnindeki görseller incelendiğinde görsellerden 3'ü de içerik kısmında yer almıştır. Metinde görsellerin Sosyal Bilgiler alanına yönelik içerikler sunduğu görülmüştür. Metnin etkinlikler kısmında görsellerden yeterince kullanılmadığı görülmüştür. Etkinlikler kısmında Görsel Sanatlar disiplininden daha fazla yararlanabileceği düşünülmektedir.

Tarhananın Öyküsü metni etkinlikleri incelendiğinde etkinliklerin en fazla Sosyal Bilgiler (f=3) alanıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Beden Eğitimi ve Spor (f=1), Düşünme Becerileri (f=1), Fen Bilimleri (f=1) ve Drama (f=1) alanlarıyla ilişkili etkinliklere yer verilmiştir. Etkinlikler bağlamında sonuç değerlendirildiğinde Anadolu metnine benzer şekliyle aynı sonuçlara ulaşılmıştır. Etkinliklerde farklı disiplinlere yeterince yer verilmediği düşünülmektedir. Metnin etkinlik kısımlarında öğrencinin kalıcı bir öğrenme sağlayabilmesi için farklı disiplinlere daha fazla yer verilebileceği düşünülmektedir.

Ulaşılan bulgulara göre metinlerin en fazla sosyal bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Metinlerin “Millî Kültür” temasında olması bu ilişkinin kurulmasında etkindir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki yedi adet kazanımla metinler arası bağlantı kurulmuştur. Turan'ın (2019) çalışması da bu doğrultuda sonuçlar vermiş, araştırmaya katılan öğretmenler Sosyal Bilgiler dersini işlerken en çok Türkçe, Fen Bilgisi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleriyle ilişkilendirmişlerdir. Yarımcı'nın (2011) çalışmasında da benzer sonuçlar görülmüş, öğrencilerin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji derslerini birbirleriyle ilişkili buldukları tespit edilmiştir. Değer öğretimine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan Kurtdede-Fidan'ın (2013) çalışmasının sonucu da aynı görüşü desteklemektedir. Öğretmenlere göre Sosyal Bilgiler dersinde dersler arası ilişkilendirmelerle değerler eğitiminin daha etkili olduğu, özellikle Türkçe dersiyle olan ilişkilendirmelerin daha fazla olduğu sonucu ortaya konmuştur.

Sosyal Bilgiler disiplininden sonra metinlerin en çok Beden Eğitimi ve Spor disipliniyle ilişki içerisinde olduğu görülmüştür. Alan yazında Türkçe dersiyle Beden Eğitimi ve Spor disiplini arasında bir ilişki kuran çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer alanlara baktığımızda ise Durmuş ve Alpkaya'nın (2019) çalışmasında 6. sınıf matematik ve beden eğitimi derslerini ilişkilendirerek öğrencilerin beden eğitimi ve matematik derslerine yönelik tutumlarına

etkilerinin incelenmiş ve sonuç olarak araştırma kapsamında matematik ile ilişkilendirilmiş beden eğitimi dersi uygulanan deney grubu ve geleneksel yaklaşım uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin matematik ve beden eğitimine yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun aksine Yurtbaşı'nın (2019) çalışmasında Beden Eğitimi ve Spor dersinin disiplinler arası öğretim yaklaşımına uygun bir biçimde ortaokul öğrencilerinin fen kavramlarını öğrenmesinde, öğrenilen bilgilerin hatırd tutulmasında, fen bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmede kullanılabileceği söylenebilir.

Çalışmanın sonucunda metinlerle en az ilişki kurulan disiplinler Görsel Sanatlar, Fen Bilimleri, Müzik, Düşünme Becerileri ve Drama disiplinleri olmuştur. İngilizce, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Bilişim Teknolojileri ve Medya Okuryazarlığı disiplinlerine ise hiç rastlanmamıştır. Bu disiplinlerle Türkçe dersi arasında ilişkilerin kurulmasının öğrencinin bütüncül bakış açısını ve başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Taşdemir ve Taşdemir'in (2011) ilköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinler arası yaklaşımla incelenmesi çalışması da aynı görüşü desteklemektedir. Çalışma sonucunda genel düzeyde dersler arasındaki ilişkiye bakıldığında olumlu yönde bir korelasyonun olduğu ortaya çıkmış, ilköğretim 4-8 Fen ve Teknoloji, Türkçe, Yabancı Dil ve Matematik öğrenmeleri arasında pozitif yönlü yüksek bir ilişki olduğunu görülmüştür. Öğrencilerin bir dersteki başarısı başka dersin başarısını olumlu yönde etkilemekte ve birbirini destekler nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Demirhan-İşcan'ın (2007) yaptığı çalışma neticesinde de Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Fen Teknoloji derslerinin bütünleştirildiği bir programın öğrencilerin hem akademik başarılarını hem de değer kazanımlarını arttırdığı yönünde sonuçlar ortaya koymuştur.

Türkçe dersiyle Müzik ve Görsel Sanatlar disiplinleri arasında disiplinler arası ilişkiler kurulmasının öğrencinin sanatsal ve duyuşsal yönlerini geliştireceği düşünülmektedir. Düşünme Becerileri, Drama, Bilişim Teknolojileri ve Medya Okuryazarlığı disiplinlerinden yararlanılmasının öğrencilerin üst bilişsel becerilerini daha aktif bir şekilde kullanmasını ve 21. yüzyıl becerileri olan eleştirel düşünme, yaratıcı, yenilikçi, problem çözme, iletişim becerisi gibi alanlarda gelişmelerini sağlayacaktır.

Sonuç olarak bu metinlerin disiplinler arası olanaklar bakımından en fazla Sosyal Bilgiler disipliniyle ilişki içerisinde oldukları görülmüştür. Diğer disiplinlerle yeteri düzeyde ilişki kurulamadığı tespit edilmiştir. Özellikle metinlerin hazırlık çalışması ve etkinlik kısımlarının disiplinler arası bağlamında yetersiz olduğu görülmüştür. Şahin'in (2018) yaptığı çalışmada bu görüşü desteklemektedir, çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler disiplinler

arasılık bakımından incelenmiş ve etkinliklerin disiplinler arası yaklaşıma uygun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. İncelenen kitaplar içerisinde disiplinler arası ilişkinin en çok MEB yayınlarına ait 5. Sınıf Türkçe ders kitabında olduğu ifade edilmiştir. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarındaki metinler her ne kadar farklı olsa da etkinlikler sürekli birbirini tekrar ettiğinden Türkçe ders kitabındaki metinlerin hazırlanmasında diğer disiplinlerle kısıtlı ilişki kurulduğu söylenebilmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde ve etkinliklerin oluşturulmasında disiplinler arası olanaklardan daha fazla yararlanılması gerektiği seçilen örneklem metinler üzerinden ortaya çıkmıştır. Türkçe dersi kapsamında disiplinler arası olanakları artırmak için aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- 1- Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde diğer disiplinlerle ilişkili metinler tercih edilebilir.
- 2- Türkçe ders kitabındaki etkinlikler sürekli kendi tekrar ettiği için diğer disiplinlerle az sayıda ilişki içersindedir bu yüzden kitaplardaki etkinlikler farklılaştırılabilir.
- 3- Türkçe dersinin planlamaları yapılırken sürecin içerisindeki öğretmenler günlük planlarında diğer disiplinlerden yararlanabilir. Özellikle 21. yüzyıl becerileri diye ifade edilen becerileri geliştirecek Düşünme Becerileri, Drama ve Medya Okuryazarlığı gibi disiplinlere ders kitaplarında daha fazla yer verilebilir.
- 4- Türkçe dersi işlenirken ortak temaların işlendiği disiplinlerle ortak zamanlı ders içi öğrenme etkinlikleri planlanarak gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- A. Yıldırım ve H. Simsek. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 baskı: 1999-2018). Seçkin Yayıncılık.
- Anagün, S.S., Atalay, N., Kılıç, Z. ve Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Arslantaş, S. (2013). İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde disiplinlerarası yaklaşıma göre yapılan öğretimin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisi. *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 2, 1-13.

- Aslan Yolcu, F. (2013). *İlköğretim düzeyinde performans görevi ve proje uygulamaları sürecinde disiplinler arası yaklaşımın etkililiği üzerine bir çalışma*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aybek, B. (2001). Disiplinlerarası (bütünleştirilmiş) öğretim yaklaşımı. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3, 1-7.
- Cluck, N.A. (1980). Reflections in the interdisciplinary approach to the humanities. *Liberal Education*, 66(1), 67-77.
- Budak Coşkun, S. & Altun, S. (2012). İlköğretim 8. sınıf matematik dersinin disiplinler arası yaklaşım ilkelerine göre işlenmesinin öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(2), 91-122.
- Çelik, K. (2014). *Çoklu zekâ ve disiplinler arası yaklaşım temelli fen ve teknoloji dersi ve uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, Ö., ve Buluç, B. (2018). Disiplinler arası yaklaşımla değer öğretiminde yaratıcı drama yönteminin kullanılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 67-88.
- Demirhan-İşcan, C. (2007). *İlköğretim Düzeyinde Değerler Eğitimi Programının Etkililiği*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duman, B., ve Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1-12.
- Durmuş, E. ve Alpaya, U.(2019). Disiplinlerarası yaklaşımla işlenen derslerin, öğrencilerin beden eğitimi ve matematik derslerine yönelik tutumlarına etkisi. *Eurasian Research in Sport Science Avrasya Spor Bilimleri Araştırmaları*, 4(2),112-120.
- Edeer, Ş. (2005). Sanat eğitiminde disiplinlerarası yaklaşım. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(19), 78 - 84.
- Ertürk, S. (1984). *Eğitimde Program Geliştirme*. 5. baskı. Yelkentepe Yayınları.
- Garip, S. (2022). Türkçe dersi metin işleme sürecinde disiplinlerarasılık. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(13 Mayıs Dil Bayramı Özel Sayısı), 213–235.
- Gökbayrak, S. ve Karışan, D. (2017). Altıncı sınıf öğrencilerinin fetemm temelli etkinlikler hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-40.

- Kanathlı, F., ve Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kline, S.J. (1995). *Conceptual Foundations for Multidisciplinary Thinking*. Stanford University Pres.
- Kurtdede-Fidan, N. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388.
- Jacobs, H. H. (1989). The Growing Need for Interdisciplinary Curriculum Content. In H. H. Jacobs (Ed.) *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maden, S.(2021). Disiplinler arası bağlamında ilk ve ortaöğretim programlarında Türkçe algısı. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 5(9), 51-72.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma. Desen ve Uygulama için bir Rehber*. (Çev. Editörü: Selahattin Turan). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- Newell, W. H. (1994). Designing interdisciplinary courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 58, 35-51.
- Özçelik, C. ve Semerci, N. (2016). Disiplinler arası öğretim yaklaşımına dayalı hazırlanan öğretim etkinliklerinin, öğrencilerin geometrik cisimlerin hacimleri konusundaki akademik başarılarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(2), 141-150.
- Şahbaz, N. K. (2009). *Türkiye’de İlkokuma ve Yazma Öğretiminin Tarihsel Gelişimi-1*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 7(3), 2367-2382.
- Şahin, Ş. (2018). Interdisciplinarity in the activities of the Turkish course workbooks. *International Journal of Languages’ Education and Teaching* 6(3), 473-480.
- Tanrıverdi, B.Ö. ve Kılıç, C. (2019). Disiplinlerarası yaklaşıma ilişkin ortaöğretim öğretmenlerinin görüşleri ve ders uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 301-330.

Türkçe Ders Kitaplarının Disiplinler Arası Bağlamında İncelenmesi: 6.Sınıf Örneği

- Taşdemir, M., ve Taşdemir, A. (2011). İlköğretim müfredatındaki fen ve dil temelli derslerin disiplinlerarası yaklaşımla incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1).
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*. 2(2), 166-190.
- Yarımca, Ö. (2011). Disiplinler arası yaklaşıma dayalı bir durum çalışması. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-22.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89- 94.
- Yurtbaşı, Ö. (2019). *Beden Eğitimi ve Spor Ders Disiplinler Arası Öğretim Yaklaşımı Uygulamasının Erişi, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi 6.Sınıf Fen Bilgisi Kuvvet ve Hareket Ünitesi Örneği*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** There is a need for interdisciplinary work in order to structure the teaching of Turkish on scientific foundations. It shows itself in all elements of the teaching process that Turkish teaching has an interdisciplinary nature due to its scope. Because Turkish aims to develop the four basic language skills of understanding by listening and reading, and improving the skill of speaking with writing and speaking. It is seen that the subjects in Turkish teaching are related to many disciplines. Accordingly, experts, while developing their educational programs, Turkish teachers, while managing their education process, are expected to benefit from interdisciplinary opportunities. During the classes, not only the possibilities of the Turkish lesson, but also the related concepts, subjects and criteria of other disciplines should be included in the process. In this sense, while teaching Turkish lessons, benefiting from other disciplines, such as Social Studies, Turkish Revolution History and Kemalism, Science and Technology, Music, Visual Arts, Information Technologies, Drama, Thinking Education, Media Literacy will make the education versatile during the education process. Establishing relations with these disciplines will also enable the student to develop his / her language skills by making connections with different disciplines in the Turkish teaching process.

In the review of the literature, the themes in the Turkish textbooks and the texts in these themes ( with preparation, visuals and activities ) were analyzed in the

context of interdisciplinary and it has been seen that there is no study examining it. In order to contribute to the field, in this study, it is aimed to examine the texts (with preparation, visuals and activities) in the 6th Class Turkish textbook in the context of interdisciplinary relations.

**Method:** The research has the feature of qualitative research and was created in the basic qualitative research pattern. The universe of the research is formed by the texts called “The Story of Anatolia and Tarhana” which is two of the five texts on the theme of National Culture, found in the Turkish textbooks prepared by MEB, which was accepted as a textbook for the 6th grades of primary schools in the 2017-2018 academic year by the Ministry of National Education Board of Education and Discipline. Considering the differences in text types, one text in prose type, and one text in poem type was chosen as a sample. In this research, the document analysis method was used. In the examination process, the determinations were determined with the help of a form. The Screening Form has been prepared by the researchers. In the form, there are control intervals in which the determinations of the disciplines related to the theme and text name, preparatory studies, text, visual and activity sections are noted. The prepared form was also reviewed by 2 Turkish education experts. The texts were scanned in terms of preparatory studies, text, visuals and activities by the researchers and the related branch teachers who could establish interdisciplinary relations with the help of forms. The security of the data was ensured by taking the opinions of the researcher and the opinions of the branch teachers of the determined disciplines and the experts(English, Social Studies, Turkish Revolution History and Kemalism, Science, Music, Visual Arts, Physical Education and Sports, Information Technologies, Drama, Thinking Education, Media Literacy) in the field. Investigative views on the security of the data and the branch teachers of the identified disciplines and experts in the field ( English, Social Studies, Turkish Revolution History and Kemalism, Science, Music, Visual Arts, Physical Education and Sports, Information Technologies, Drama, Thinking Education, Media Literacy ) . The reliability formula proposed by Miles and Huberman (1994) was used to calculate the consistency and averages between the researchers and the branch teachers' determinations of interdisciplinary relations in the textbook.  $Reliability = \frac{Consensus}{(Agreement + Disagreement)}$  As a result of the calculation, the reliability of the research was calculated as 85%.

**Findings:** When the findings related to the text in the type of poetry are evaluated;

It has been determined that connection can be established with 5 different disciplines and 30 different elements based on the text in the type of poetry called



Anadolu. In the text, it is seen that the most interdisciplinary relationship can be established with the Social Studies ( f = 20 ) discipline. Visual arts (f=5), Physical Education and Sports (f=3), Science (f=1) and Music (f=1) follows the Social Studies field. Based on these results, it can be said that the Anatolian text is suitable for using the above-mentioned disciplines and interdisciplinary opportunities. However, in order to differentiate the learning process and to provide a learning environment in which the student is active, it is thought that establishing relations with more disciplines in the texts is required.

When the findings related to the text in the article type are evaluated;

Based on the text of the article titled Tarhana's Story, it has been determined that 5 different disciplines and 35 different elements can be connected. In the prose type text in the Turkish textbook, it is seen that the most relationship can be established with the Social Studies (f= 23) field. Drama (f=4), Physical Education and Sports (f=3), Science (f=4), and Thinking Skills (f=1) disciplines follow the Social Studies field. Based on these results, it can be said that the text of Tarhanan 's Story is appropriate to use the interdisciplinary opportunities with the specified disciplines.

**Discussion and Conclusion:** According to the research findings, it has been determined that the texts in the Turkish textbook are mostly in relation with the Social Studies discipline. It is considered that the selection of the sample from the National Culture theme is effective in having a high relationship with the Social Studies field. This result was observed in both poetry and article texts. After the Social Studies discipline, it has been seen that the texts are mostly related to the Physical Education and Sports discipline. In the literature, no study has been found that establishes a relationship between the Turkish lesson and the discipline of Physical Education and Sports. As a result of the study, the disciplines with the least relationship with the texts were Visual Arts, Sciences, Music, Thinking Skills and Drama disciplines. English, Turkish Revolution History and Kemalism, Information Technologies and Media Literacy disciplines have never been encountered. It is thought that establishing relations between those disciplines and Turkish lessons will affect students holistic perspective and success in a positive manner. In particular, it has been seen that the preparatory work and activity parts of the texts are insufficient in the context of interdisciplinarity. As a result of the research conducted by Şahin (2018), it was concluded that the activities in the secondary school Turkish textbooks are not suitable for the interdisciplinary approach. He stated that among the examined books, the interdisciplinary relationship is mostly found in the 5th Grade Turkish textbook of MEB publication. Although the texts in the Turkish textbooks are different, it can be said that limited relations are established with other disciplines

Sedat MADEN & Bahtiyar GÜL

in the preparation of the texts in the Turkish textbooks, since the activities are constantly repeating each other. It has emerged through the selected sample texts that interdisciplinary opportunities should be used more often in the selection of texts in Turkish textbooks and in the creation of activities.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.68813>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	10.03.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Ayhan, Zuhul (2023). Aristo ve çicero yaşlı mutluluğu (modern çağda yansımaları), *Journal of History School*, 64, 1363-1381.

## ARİSTO VE CİCERO YAŞLI MUTLULUĞU (MODERN ÇAĞDA YANSIMASI<sup>1</sup>)

Zuhul AYHAN<sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Klasik filozoflardan Aristo ile Cicero'nun yaşlılığın niteliği ve anlamının yansira yaşlı mutluluğunu sosyal politika bağlamında incelenmesidir. Araştırma nitel analiz yöntemlerinden olan doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda Aristo için yaşlılık, beraberinde sadece çürümenin fiziksel hastalıklarını getirmekle kalmadığı, aynı zamanda yaşlıları bencil, ahlaki açıdan zayıf ve pratik olarak sosyopatikliği; Cicero ise, yaşlı bir kişinin ölümünü meyvenin olgunlaşmasına benzetir. Meyveler olgunlaştığında, toplanma zamanı geldiğini belirterek yaşlılıkla iddia edilen dört dezavantaja karşı yaşlılığı savunduğu görülmektedir. Bu bağlamda Klasik filozoflardan Aristo ile Cicero'nun yaşlılığın niteliği ve yaşlı mutluluğunu sosyal politika bağlamında değerlendirildiğinde, modernist bakış açısıyla en uygun olan yapının Cicero'nun görüşleri ile benzeşik temelde ele alındığı söylenebilir.

**Anahtar Kelimeler:** Aristo, Cicero, Yaşlı mutluluğu, Sosyal politika.

### Aristotle and Cicero Elderly Happiness (Reflection in the Modern Age)

#### Abstract

The aim of this research is to examine the quality and meaning of old age, as well as the happiness of the elderly in the context of social policy, of Aristotle and Cicero, who are among the classical philosophers. The research was carried out with document analysis, which is one of the qualitative analytical methods. As a result of the research, for

<sup>1</sup> Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 100

<sup>2</sup> Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Politika Anabilim Dalı, zayhan73@gmail.com, Orcid 0000-0002-0843-2903

Aristotle, old age not only brings with it the physical diseases of decay, but also expresses the old as selfish, morally weak and practically sociopathic, while Cicero likens the death of an old person to the ripening of fruit. It seems that he defended old age against the four alleged disadvantages of old age, stating that when the fruits are ripe, it is time to pick them. In this context, when the quality of old age and the happiness of the elderly are evaluated in the context of social policy, it is seen that the most appropriate structure from the modernist point of view is in accordance with Cicero's views.

**Keywords:** Aristotle, Cicero, Elderly happiness, Social policy.

## GİRİŞ

"Felsefenin" temel rolü sorular sormak ve insan düşüncesinin ve evrenin doğası hakkında düşündürmektir. Bu nedenle, yaşamdaki mutluluk felsefesinin tartışma, mutluluğun doğası ve evren için ne anlama geldiğini inceleme olarak görülebilir. Filozoflar eski zamanlardan beri mutluluk hakkında sorular üretmişlerdir. Aristo, "insan varlığının nihai amacı nedir" sorgusunda, "mutluluk" olduğunu iddia ettiği gerçeğine işaret etmiştir.

Günümüzde ve geçmiş çağlarda yaşlılık ile ilgili görüşlere yönelik farklılıklar Klasik dönem filozofları içinde geçerlidir. Örneğin, Aristo yaşlılıktan hem fiziksel hem de ahlaki doğal bir gerileme ve nefret; Platon ruhu dünyevi arzularından ve dikkat dağıtıcı şeylerden büyük bir kurtarıcı olarak yaşlılığı görmektedir. Bu bağlamda çağ toplumlarında yaşlı nüfus çeşitli ve heterojen yapıda olması görüşlerin çeşitliliği doğaldır. Yaşlı doğasına ilişkin pek çok tartışmanın temelinde bu çeşitlilik nedendir.

Bu temelde Klasik Batı filozofların yaşlılık nedir sorusuna yaklaşımlarında önemli benzerlikler olduğu varsayılmaktadır. Klasik düşünürler, yalnızca yaygın halk varsayımlarından değil, aynı zamanda oldukça benzersiz olan metafizik, etik ve antropolojik bakış açılarından kaynaklanan pek çok ilgi çekici içgörüyü sahiptir. Araştırmada, Klasik filozoflardan Aristo ile Cicero'nun yaşlılığın niteliği, anlamı ve yaşlı mutluluğu incelenmesi amaçlanmıştır. Filozoflar arasındaki anlaşmazlıklar, metafizik, epistemolojik ve ahlaki doktrinlerdeki farklılıklara kadar izlenebilmektedir.

Klasik Batı Filozoflarının bazıları geniş bilimsel incelemelerde yaşlılık ile ilgili geçici sözler sunmasından dolayı, yaşlılığın bir portresini çizmek için diğer alanlardaki çalışmalarını referans alınacaktır. Plutarch ve Cicero düşünürlerin, yaşlılıkla ilgili konulara özel eserler sundukları görülmektedir.

## YÖNTEM

Sosyal bilimler, önemli akademik disiplinlerden biridir. Sosyal bilimlerde hakikat ve gerçeklik araştırılırken pozitivism, yorum, eleştirel teori ve postyapısalcılık gibi bazı teorik ve felsefi çerçevelerin olduğu belirtilmektedir (Glesne, 2011, s. 22). Nitel araştırma kavramını, farklı disiplinleri ve birçok kavramı bir araya getirmesi nedeniyle tek bir şekilde tanımlamak güçtür. Bu nedenle şemsiye bir kavram olarak düşünülebilir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda izlendiği bir araştırma türüdür (Yıldırım & Şimşek, 2018, s. 18).

Nitel araştırma stratejileri farklı kaynaklar tarafından çeşitlendirilmekle birlikte çeşit sayısı konusunda fikir birliği yoktur (Denzin & Lincoln, 2018, s. 108). Merriam (2009, s.148) ise temel nitel araştırma, fenomenoloji, teori oluşturma, etnografi, anlatı analizi, durum çalışması ve eleştirel nitel analiz gibi farklı nitel araştırma stratejileri sunmaktadır. Bu çalışmada, Klasik filozoflardan Aristo ile Cicero'nun yaşlılığın niteliği ve anlamının yansırı yaşlı mutluluğunu sosyal politika bağlamında incelenmesi amaçlanmış nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, uzun yıllardır antropoloji, kütüphanecilik ve tarih gibi disiplinlerin tekelinde olan bir araştırma yöntemi olarak algılanır. Bunun yanında sosyal bilimlerde anket, görüşme ve gözlem gibi yöntemlerle birlikte ek bir yöntem olarak da kullanılmıştır (Mogalakwe, 2006, s. 20).

## BULGULAR VE YORUM

### Aristo'nun yaşlı görüşleri

Aristo, yaşlıların doğasıyla ilgili iğneleyici sözler kaleme almasıyla ünlüdür. Bu açıklamalar kısa olsa da hiç de belirsiz veya eksik değildir. Aristo bize yaşlı kişinin korkak, güvensiz, ucuz ve etkisiz olduğunu söyler. Yaşlılar gevezedir, genellikle başkalarını uzun konuşmalara ve geçmişleri hakkında hikayeler anlatmaya maruz bırakırlar. Kendilerine fazla düşkünler ve içtenlikle sevmezler. Neyin yararlı olduğuna neredeyse tamamen önem verirler ve asil olana (hiç değilse) çok az önem verirler. En önemlisi, yaşlılar tutkudan yoksundur (Curzor, 2006). Görünüşe göre Aristo için yaşlılık, beraberinde sadece çürümenin fiziksel hastalıklarını getirmekle kalmıyor, aynı zamanda kurbanını bencil, ahlaki açıdan zayıf ve pratik olarak sosyopatik hale getirildiğini ifade etmektedir.

Bu açıklama, Aristo'nun çok az yaşlı tanıdığını ve tanıdığı birkaç kişinin sefil bireyler olduğunu düşündürebilir. Daha da önemlisi, bu açıklama, Aristo'nun ortalama doktrininin yanlış uygulanmasını umduğu şeyi yansıtmaktadır. Aristo,

ortalama doktrinine benzer şekilde, yaşamın orta döneminin erdemli ve doğru olduğunu, oysa erken ve sonraki yönlerin ilgili ahlaksızlıklar olduğunu kabul etmektedir (Woodcox, 2018). Bu sonuca nasıl vardığını görmek için, Aristo'nun ortalama öğretisini incelemek gerekmektedir.

Aristo, etik incelemelerinde, özellikle Nicomachean Ethics'te, ahlaki erdemini biri aşırılık, diğeri eksiklik olmak üzere iki kötülük arasındaki orta olduğunu belirtmektedir. Bu ortalama bize göredir. Erdeme sahip olmak bir durumdur, daha doğrusu bir karakter durumudur. Karakter durumları kendilerini sürdürme eğilimindedir. Bir şeyin iki kötülük arasında orta olması ne anlama gelir? Aristo, erdemini matematiksel bir davranış ortalaması olduğunu öne sürmüyor. Erdemini, çoğu zaman yanlış bir şekilde kendisine atfedildiği gibi, her şeyde ılımlılık olduğunu reddeder. Örneğini hırsızlıkta ölçülü olmak bir erdem değildir. Bunun yerine Aristo, hepimizin ortalama bir durumda yapılacak doğru şeyin ne olabileceğine dair bazı temel ortak bilgilere sahip olduğumuzu varsayar. Erdemli kişi bunun ne olduğunu görür ve karşılık gelen uygun duygusal tepkiye sahip olur. Erdemli insan ince olanı sever (Fossheim, 2023). Erdemli insanın bu özelliği, düzenli olarak doğru olanı yapmasını kolaylaştırır. Duygusal tepkisi yüzeysel değil; erdemli kişinin karakterinin göstergesidir. Erdemli kişinin karakterinin bir parçası olarak, bir şeyin yanlış ya da doğru olduğunu yalnızca bilişsel olarak kabul etmekle kalmaz, aynı zamanda tanık olduğu günahın ya da iyiliğinin derecesi ve türü konusunda da tam olarak uygun olduğunu hisseder (Anton, 2016). Örneğinin, erdemli bir kişi, belirli bir sahtekârlık örneğinin yanlış olduğunu kabul edecektir. Aslında, birçok insan bunu tanıyacaktı. Erdemli insanı ayırt edici kılan, yanlışlığın derecesini de kavraması ve haklı öfkесinin gereğinden ne daha zayıf ne de daha güçlü olmasıdır. Çabuk öfkelenen biri aşırı tepki verebilir, sahtekârlığı ve suçlu tarafı ahlaki açıdan olduğundan daha kötü görebilir. Zarara karşı duyarsız biri, uygun suçluluğu en aza indirebilir. Erdemli kişi uygun zamanda uygun miktarda öfke hisseder. Bu, başkalarıyla buna göre ilgilenmesine yardımcı olur (Mongue, 2012).

O halde ortalama hem yargıda hem de duyguda uygun şekilde tepki vermeyi içerir. Ancak bu ilk bakışta görüldüğünden daha zordur, çünkü ortalama bize göredir (Mongue, 2012). Yani yalan söylemek bugün yanlış, yarım doğru olabilir. Durum, durumun böyle olup olmadığını etkileyecektir. Örneğinin, yukarıda bahsedilen ihlalin, bir gencin önceki akşam nerede olduğu konusunda ailesine yalan söylemesi olduğunu hayal edilecek olursa, bu, gencin yanlış davrandığı bir sahtekârlık örneğidir. Bu durum ciddi ama vahim değildir. Diğer bir örnekte, bir asker, görevini tamamlayamayacak kadar korkak olduğu için toplayamadığı istihbarat hakkında komutanına yalan söylemektedir. Bu durumda daha fazlası söz konusudur (belki birçok askerin hayatı, hatta bir savaşın sonucu)

ve askerin rolü onu bu tür bir zayıflıktan alıkoymaktadır. Ayrıca farklı bir örnekte, bir kadının, kaçan Yahudileri barındırıp barındırmadığı sorulduğunda, Hitler'in adamlarına yalan söylediği varsayılacak olursa, o zaman masumların hayatlarını korumak için yalan söylemekte sonucu ortaya çıkmaktadır. Aristo için yalan söylemek her zaman yanlış değildir. Durum aksini gerektirebilir. Erdemli bir kişi, ortalamanın bir aile ilişkisine, bir orduya potansiyel zarara ve masum insanların güvenliğine yönelik potansiyel zarara göre nasıl ve dereceli olduğunu ayırt edebilir. Başka bir deyişle, sahtekârlık genellikle kötüdür, çeşitli derecelerde kötü olabilir ve bazı olağandışı koşullar altında hiç de kötü olmayabilir.

Aristo'e göre biz erdemli bir anlayışla doğmadık. Hayatı deneyimledikçe ve seçimler yaptıkça yavaş yavaş ahlaki içgörü kazanırız. Karakter zamanla gelişir ve alışkanlıktan kaynaklanır. Belirli bir şekilde ne kadar çok davranırsak, o tür davranışlara o kadar aşına olunmaktadır. Bir davranış ne kadar rahatsa, o kadar çok insanların hoşuna gitmektedir. Belirli bir şekilde davranmayı ne kadar çok sevilirse, o şekilde davranmaya o kadar devam edilmektedir. Örneğin, bir çocuk erken yaşta doğru davranmaya teşvik edilirse, çocuk buna daha çok alışacak ve iyi davranmaktan keyif alacaktır. Çocuk, düzenli ve kolaylıkla bu şekilde davranmayı seçmeye başlayacaktır. Yeterli zamanla, çocuk erdemli bir yetişkin olarak büyür. Bu ahlaki psikoloji göz önüne alındığında, erdem kendini pekiştirmeye devam eder (Blasimme, Boniolo, & Nathan, 2021).

Erdemin kendi kendini devam ettiren doğasını düşünmeden önce, Aristo'nun belirli erdemlerin karşılık gelen kusurları hakkında daha fazla şey söylemektedir. Özellikle, Aristo, ahlaksızlıkların birbirine zıt olmasının yanı sıra ortadaki erdeme karşı olduğu farklı yollar olduğunu söylemektedir. Bir yandan, herhangi bir aşırı kusur, karşılık gelen eksiklik kusuruna en çok zıttır. Bu bağlamda, korkaklık kusuru, acelecilik kusuruna (yani, hiçbir şekilde korkmamak ve ayırım gözetmeden tehlikeli faaliyetlerde bulunmaya istekli olmak) ile taban tabana zıttır. Ancak her kusurun kendi erdemine karşı çıktığı ve bazılarının söz konusu erdeme diğerlerinden daha fazla karşı çıktığı farklı bir anlam vardır. Cesaret örneğinden devam edersek hem korkaklık hem de acelecilik cesarete karşı olsa da sanki korkaklık acelecilikten çok cesarete karşıdır (Elder, 2014).

Ortalama doktrini, Aristo'nun yaşlılık görüşünü anlamak için önemlidir, çünkü Aristo, ortalama doktrini ile ilgili bir metaforla yaşamın her aşamasında (gençlik, orta yaş ve yaşlılık) kişilerin özelliklerini değerlendirir. Aristo'e göre, hayatın orta dönemi en çok erdem gibidir. Bu zamanda insanlar doğal olarak ılımlıdır.

Bazı ahlaksızlıkların diğerlerine göre bir erdeme daha zıt olduğu fikrini takip ederek, Aristo'nun yaşlılığı nasıl üç yaşam aşamasının en kötüsü olarak değerlendirebileceği görülebilmektedir. Orta yaş kelimesinin tam anlamıyla

ortalama ise (yani ortadaysa), o zaman aynı zamanda erdemdir. Orta yaşlı insanlar sorumlu davranıyor, mantıklı davranıyor ve yapmaları gerekeni yapıyor gibi görünmektedir (Kaliarnta, 2016). Bir anlamda çocuklar, yaşlılardan çok orta yaşlılara benzerler. Örneğin, orta yaşlılarda görmeyi hayal edebilecek kararlılık ve hareketlilik göz önüne alındığında, gençler daha önce düşünülen kadar belirgin görünmeyecektir. Gençler enerjik çabuk harekete geçen ve tutkuyla doludurlar. Adaletle aşırı ilgilenirler. Henüz en iyi aşamada olmadıkları doğru olsa da yaşlılara olduğundan daha çok benzerler çünkü erdemle orantısız olabilecek ama tür olarak ondan farklı olmayan şekillerde hareket eder ve hissedirler. Aristo, yaşlıların davranışlarını orta yaşlı erdemli bir kişinin zıttı olacak şekilde davrandığını düşünmektedir.

Görünüşe göre bu fark göz önüne alındığında, Aristo orta yaşın hayatın en iyi dönemi olduğunu, gençliğin hayattaki en iyi ikinci aşama ve yaşlılığın sefil olduğunu öne sürmektedir. Gençlik, davranışta orta yaşa en yakın olanıdır. Sağlam bir karaktere sahip olmasalar da gençler erdemli kişinin davranışına çok daha benzeyen şekillerde davranırlar. Bu sonuç, Aristo'nun ortalama doktrinini mükemmel bir şekilde yansıtmaktadır.

Erdemin kendini sürdürme olasılığı göz önüne alındığında, erdemli kişinin erdemini yaşlılığa kadar sürdürmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Aristo, yaşlılığı erkeği kast edebilecek engeller arasında sayar iken, bunun tüm erkekler için eşit derecede geçerli olup olmadığı konusunda net değildir. Yani, erdeme ulaşmamış insanların yaş ile birlikte cimri olmaları muhtemel olduğu, ancak erdeme ulaşmış erkeklerin bunu yaşlılıklarına kadar sürdürebilecekleri açıktır. Ne de olsa Aristo, erdemin tek başına insanı mutlu etmese de zorluklara dayanmak için daha donanımlı hale getireceğini söylemektedir (Fawcett, 2011). Belki de o zaman soru, yaşlılığın zorluklarının erdem pratiğine engel olup olmadığıdır. Erdemli bir kişi, yaşlılığın bazı zayıflıklarına rağmen hala erdemli davranabilmesi, onun erdemini koruyacağı varsayılabilir.

Aristo'nun tüm erkeklerin yaşlılık döneminde huysuz olduğu sonucuna varmasına gerek olmadığı açıktır. Yaş ayrımcılığı birkaç varsayımla açıklanabilir. Belki de Aristo, kaç kişinin yaşlanmadan önce gerçekten erdeme ulaştığı konusunda karamsardır. Erdem nadir bir şeyse, o zaman orta yaşlarda erdemliymiş gibi davranan insanlar, yaşlılığın zorlukları boyunca onları ayakta tutmak için gerekli olan sabit karakterden yoksun olacaklardır. Belki de yaşlılık hastalıklarının, onu sürdürmek için gerekli olanın ötesinde erdem faaliyetini engellemek için genellikle yeterli olduğuna inanmaktadır. Ne olursa olsun, Aristo ortalamanın doktrinini metaforunu hayatın gidişatına yaymak zorunda değildi. Ne de olsa, doğrudan tartışırken bunu bireysel durumlara ve seçimlere uygulamaya



dikkat etmektedir. Hayattaki bir aşama bireysel bir seçim değildir. Ortalama doktrininin bu uygulamasının sonuçlarını göz ardı edersek, Aristo'nun Platon'un Cephalus'unun hükmettiğine çok benzer bir şeyi taahhüt etmiş olabileceği görülmektedir. Çoğumuz yaşlılıkta sinir bozucu derecede olumsuz hale gelir, ancak karakterimize dikkat eden bizler, hayatın bu aşamasını memnuniyetle karşıladığı için çok keyifli ve mutlu bir hal alabilmektedir.

### **Cicero'nun Yaşlı Görüşleri**

Aristo'dan sonra, yaşlılığa yalnızca Platonik bir bakış açısı olarak tanımlanabilecek bir şeye dönüş görülmektedir. Cicero'ya göre kaybedilen arzular ve fiziksel yetenekler kaçırılmamalıdır. Ancak Helenistler (hem Yunan hem de Romalı düşünürler), bunun neden böyle olduğuna dair Platon'un bize verdiği nedenleri açıklamaktadırlar. Dahası, çeşitli bilgelik ve erdem görüşleri, biraz farklı nedenlerle Platon'un vardığı sonuçları desteklemektedir (Parkin, 2005, s. 31-69).

Cicero, ünlü bir yaşlılık savunması olan *De Senectute* (Yaşlılık Üzerine) yazmıştır. İçinde, insanların yaşlılıktan nefret etmesinin dört ana nedenini özetlemektedir. Cicero daha sonra bu şikayetlerin her birindeki iddialara karşı çıkmaktadır. Bazen iddiaları doğrudan reddetmektedir (Stull, 2013).

İlk olarak, Cicero, birçok kişinin yaşlılığı sevmediğini çünkü bizi aktif uğraşlarımızdan uzaklaştırdığını belirtir. Ancak bu şikâyet, aktif olmanın ve aktif olarak bir şeyler peşinde koşmanın ne olduğunun yanlış anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Tüm eylemler ağırlıklı olarak fiziksel değildir. Bir eylemin değeri, sonuçlarının boyutuyla belirlenebilir. Bazen, görünüşte hafif eylemlerin büyük etkileri vardır. Örneğin, Cicero şöyle yazar (Cicero, 2022):

“Bu nedenle, yaşlılığın yararlı faaliyetlerden yoksun olduğunu iddia edenler, amaca hiçbir şey katmazlar ve kılavuz kaptanın geminin seyrinde hiçbir şey yapmadığını, çünkü diğerleri direklere tırmanırken veya koşarken olduğunu söyleyenler gibidir. Geçitler hakkında veya pompalarda çalışırken, kıçta sessizce oturur ve sadece dümeni tutar (Cicero, 2022, s. 17)”

Cicero, sağlam gözlemlenebilir davranış ile emirlerin ve planların düşünceli bir şekilde uygulanması arasında ayırım yapmaktadır. Yıllarca böyle bir çalışma gemideki diğer herkesi yönlendirmeye hak kazanmışken, insan neden bir direğe tırmanma yeteneğinin kaybına üzülür? Etkinlik farklıdır, ancak bu, adamın etkin olmadığı anlamına gelmemektedir.

Ayrıca Cicero, yaşlıların yaptığı faaliyetlerin aslında gençlerinkinden daha üstün olduğunu söyleyecek kadar ileri gider ve şöyle ifade eder:

“Mürettebatın genç üyelerinin yaptığını yapmıyor olabilir ama yaptığı daha iyi ve çok daha önemlidir. Büyük şeyler kas, hız ya da fiziksel beceriyle değil, derinlemesine düşünerek, karakter gücüyle ve muhakemeyle elde edilir; bu nitelikler açısından yaşlılık genellikle yalnızca daha fakir değil, daha da zengindir (Cicero, 2022, s. 18).”

Yaşlı, fiziksel olarak uygun gençler tarafından hangi faaliyetlerin gerçekleştirileceğine karar verecek bir konumdadır. Küçük görevler bir ihtiyar tarafından kararlaştırılan hedef uğrunaysa, bu tür görevlerin değeri de eldeki daha büyük hedefin değerine göre ikincildir (Stull, 2013).

İkinci şikâyet, yaşlılığın bedeni daha da zayıflatmasıdır. Bu bağlamda Cicero, suçlamanın içeriğinin doğru olduğunu inkâr etmez; genellikle yaşlılığın güç kaybıyla işaretlendiği bir durumdur. Bunun yerine Cicero, yaşlılığın haklı olarak daha zayıf olduğunu savunmaktadır. Cicero şöyle açıklamaktadır:

"Artık gençliğin gücüne ihtiyaç duymuyorum... genç bir adamken boğanın veya filin gücüne ihtiyaç duyduğumdan daha fazladır. Bir insan sahip olduğu gücü kullanmalı ve ne yaparsa yapsın gücü oranında yapılmalıdır" (Cicero, 2022, s. 27).

Gençlikte zevk aldığımız gücün gücü o yaşa uygundur. Yaşlılıkta sahip olduğumuz gücün miktarı da o yaşa uygundur. Kullanmak için bir nedenimiz varsa, yalnızca fiziksel gücümüzün olmaması sorunludur. Yaşlı bir insan neden böyle bir gücü ister? Savaşmak için mi? Gençler bunu şehir için yapabildiğinde ve şehir onları yönlendirmek için en bilgesine ihtiyaç duyduğunda bunun ne faydası var? Güç azaldıkça, böyle bir gücü gösterme arzusu da azalmalıdır. Her bir kişi yapabildiği kadar görevleri yapmalıdır. Güç kaybı, yalnızca fiziksel görevleri yerine getirme sorumluluğunun kaybı anlamına gelir. Birçoğu için bu "kayıp" bir rahatlama da olabilir (Stull, 2013).

Bu tartışmada, Cicero yanıtında tamamen tutarlı değildir. Bir yandan, fiziksel güç yaşlılıkta uygun değildir. Öte yandan, Cicero'ya göre, kişi iyi yaşarsa fiziksel gücü yaşamı boyunca koruyabilir. Örneğin, "öfkesiz ve hoşgörülü bir gençlik, yaşlılığa tamamen yıpranmış bir beden teslim eder" diye yazıyor (Cicero, 2022, s. 30). Burada Cicero, Platon'un yaptığı ve Aristo'nun yapması gerektiği gibi, kişinin yaşlanmadan önce ahlaki karakteri sağlam olduğu sürece yaşlılığın tadını çıkarabileceğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, burada Cicero ne Platon'un ne de Aristo'nun öne sürmeye cesaret edemediği bir nedensel bağlantı çizmektedir ve fiziksel sağlık yalnızca erdemi uygulayarak kontrol edebilir. Elbette, ölçülü olmak, kişiyi belirli davranışlardan kaynaklandığını bildiği bazı rahatsızlıklardan koruyabilir (örneğin, ölçülü olmak, bir kişinin çok ve düzenli olarak içmesi

durumunda yaşayabileceği karaciğer hasarını önleyebilir). Bununla birlikte, erdeme rağmen -hatta belki de erdem yüzünden- fiziksel acılar çekmesi mümkündür. Örneğin, cesur bir eski askerın yıllarca süren eğitim ve savaştan kaynaklanan artriti olması muhtemeldir. Zaman zaman Cicero, sanki daha iyi sonuçlar verecek daha iyi ahlaki kararlar alabilirlermiş gibi, kaderleri için yaşlılıkta acı çekenleri suçluyor gibi görünmektedir. Örneğin, Cicero şöyle yazar:

"Aslında, aptallar yaşlılığa suçladıkları şey kendi kusurları ve eksiklikleridir" (Cicero, 2022, s. 14).

Cicero bu araştırmayı, yaşlılıkta fiziksel gücün kaybına üzülmeyin saçmalığını gösteren mantıklı bir benzetmeyle bitirmektedir:

"Kısacası, gücün varken nimetinin tadını çıkar ve gücün gittiğinde üzülmeyin, tabii ki gençliğin bebekliğin kaybına ya da erken erkekleğin gençliğin kaybına üzülmeyin gerektiğine gerçekten inanıyorsan. Hayatın yarış rotası sabittir; Doğanın yalnızca tek bir yolu vardır ve bu yol yalnızca bir kez yürür ve varoluşun her aşamasına kendi uygun niteliği tahsis edilmiştir (Cicero, 2022, s. 30)."

Genç bir adamın bebekliğini kaybettiği için ağıt yakması saçma olurdu. Hangi genç adam bezli olmayı ve taşımayı gerektirmeyi tercih eder? Cicero için hiçbir genç bunu yapmaz ya da düşünmez. Bunun nedeni sadece koşmanın, oynamanın ve okula gitmenin yaşamanın daha iyi yolları olması değil; genç için daha iyidir ve bebek için uygun değildir. Benzer şekilde, ihtiyar savaş ve fiziksel rekabet günlerine geri dönmek istememelidir.

Yaşlılığa yöneltilen üçüncü suçlama, kişiyi fiziksel zevklerden mahrum bırakmasıdır. Cicero'nun ikinci hücumu tepkisi burada da yerinde olsa da savunmayı daha da güçlendirmektedir. Cicero, pek çok hazzın, özellikle cinsel hazların, değerlerinden daha fazla sorun olabileceğini eklemektedir. Platon'un Cephalus'un ağzından verdiği anlatıma benzer şekilde Cicero, bu tür arzuların dikkat dağıtıcı olduğunu öne sürmektedir. Cicero'nun bu mantığa eklediği şey, arzuların kişiyi mümkün olan en iyi arayışlar olan entelektüel uğraşlardan uzaklaştırmakla kalmayıp (Cicero, 2022, s. 40).", aynı zamanda bu arzuların kişiyi sadece kötü davranmaya yönelttiğidir: kısacası, hiçbir suç amacı ve haz arzusunun insanları üstlenmeye sevk etmeyeceği kötü bir eylem olmadığı belirtmektedir (Cicero, 2022, s. 40). Zevk arzusu sadece bir dikkat dağıtıcı ya da tahmin edilemez ve doyurmaya çalışmak için yorucu bir şey değildir. Büyük olasılıkla tüm kötülüklerin köküdür. Yaşlı bir kişi bu tür ayartmalardan muaftır.

Platon'a benzer şekilde Cicero da arzusun öznelliğine dikkati çekmektedir. Onun ifadesiyle, "özlemediğiniz hiçbir şey sizi rahatsız etmez" (Cicero, 2022, s. 47). Cicero'nun belirttiği gibi:

“Akıl ve bilgelik hazzı reddetmemize olanak sağlamadıysa, yapmamamız gerekeni yapma isteğimizi ortadan kaldıran yaşlılığa çok minnettar olmalıyız. Çünkü dünyevi zevk, düşünmeyi engeller, akılla savaş halindedir, tabiri caizse zihnin gözlerini bağlar ve erdemle hiçbir ilişkisi yoktur (Cicero, 2022, s. 42).”

Cinsel arzunun kaybı, yalnızca şu anda cinsel arzuya maruz kalan gençler için talihsiz görünmektedir. Bu kaybın yasını tutan yaşlıların kafası karışmış durumdadır. Bu tür arzuların nesnelere değer verdiklerini hatırlarlar ve bu nesnelere genel olarak değerli olduğuna inanırlar. Ama değerli değiller ya da entelektüel arzuların nesnelere kadar değerli değiller.

Yaşlılığa yöneltilen son suçlama, ölüme daha yakın olduğudur. Bir bakıma Cicero, ölümün herkesi her yaşta alabileceğinden bu iddiayı açıkça reddeder (Cicero, 2022, s. 68). Aslında ihtiyarlığa erenler ölüme, ihtiyarlığa ermeden ölenlerden daha yakın değildir. Cicero, bunu belirtmese de yaşlı ve ölüme yakın olmak ile genç ve ölüme yakın olmak arasındaki tek farkın, yaşlı kişinin bu gerçeği çıkarmasına izin verecek daha fazla kanıt olması olduğunu söylemektedir.

Bir başka önemli fark da yaşlı kişinin başarılarla dolu uzun ve güzel bir hayat yaşamış olmasının tadını çıkarabilmesidir (yine erdemli olması şartıyla). Ne de olsa gençler uzun bir ömür diliyor; yaşlılar bu dileğin amacına ulaşmışlardır (Cicero, 2022, s. 69). Yaşlılar, aksi yönde yeterli kanıtları olduğu için hayatlarının anlamsız olduğu endişesinden kurtulabilirler.

Son olarak Cicero, Menoeceus'a Mektup'unda Epikuros'un düşüncelerini ve Apology ve Phaedo'da Platon'un Socrates'ini yinelemektedir. Cicero bize, yaşlı bir kişinin ölümünün, yavaş yavaş yağı biten bir lambanın doğal olarak sönmeyeceği gibi olduğunu söylemektedir (Cicero, 2022, s. 70).

Benzer şekilde Cicero, yaşlı bir kişinin ölümünü meyvenin olgunlaşmasına benzeter (Cicero, 2022, s. 76). Meyveler olgunlaştığında, toplanma zamanı gelir. Ölüm doğal olsaydı, yaşlılar için çok doğal görünürdü. Aynı şekilde, Cicero, tezini, hoş bir ölümden sonraki yaşam olasılığını öne süren birkaç bölümle bitirir.

Cicero'nun incelemesi, zaman zaman yaşlılığın ikircikli bir savunması olsa da her iki yaklaşım da bu makalenin, eski filozofların yaşlılığın değerini bireyin karakterine bağlı olarak gördüğü tezini desteklemektedir. Cicero ne zaman gençlik kutsamalarının arzu edilir olduğunu kabul etse, yaşlı kişinin bu tür armağanları çarçur etmeyecek kadar ölçülü ve disiplinli olması durumunda bunları elinde tutabileceğini ekler (Stull, 2013). Cicero konuya yaşlılığın gerçeklerini saf bir şekilde savunarak yaklaştığında, bilge ve iyi bir karakterin bu tür değişikliklerin faydalarını ve uygunluğunu kabul edeceği konusunda ısrar

etmektedir. Her iki durumda da, Cicero için, kişinin sonraki günlerinin değeri doğrudan geliştirdiği karaktere bağlıdır.

### **Mutluluk Felsefesine Bir Bakış**

Mutluluk, bu modern çağda kanıksanmış bir terimdir. Ancak, zamanın başlangıcından beri, filozoflar mutluluğu araştırmışlardır.

Filozoflar mutluluk hakkında bazı önemli sorular sorarlar: İnsanlar mutlu olabilir mi? Antik Yunanlı bir filozof olan Demokritos, batı dünyasında mutluluğun doğasını inceleyen ilk filozoftur. Daha önce düşünülen farklı olarak, mutluluğun "olumlu kader" (yani iyi şanslar) veya diğer dış koşullardan kaynaklanmadığı yönünde bir öneride bulunmuştur (Kesebir & Diener, 2008). Demokritos, mutluluğun bir "zihin durumu" olduğunu iddia etmiş ve mutluluğun ne olduğuna dair öznelci bir görüş getirmiştir.

Mutluluğun daha objektif bir görüşü Sokrates ve öğrencisi Platon tarafından tanıtılmıştır. Mutluluğun "iyi ve güzel olandan güvenli bir şekilde zevk almak" olduğu fikrini ortaya atmışlardır (Plato, 1997, s. 80). Platon, en iyi yaşamın, bir insanın entelektüel erdemleri uygulama zevkini sürdürdüğü bir yaşam olduğu fikrini geliştirmiştir. Mutluluk felsefesinin gelişiminde bir sonraki kilit figür olan Aristo'nun katılmadığı bir argümandır (Waterman, 1993).

Helenik tarih (yani antik Yunan dönemi) büyük ölçüde önde gelen hedonizm teorisi tarafından yönetilmiştir (Kesebir & Diener, 2008). Hedonizm basitçe söylemek gerekirse, tek içsel iyilik olarak hazzın peşinde koşmaktır. İyi bir yaşamın zevk arayarak ve fiziksel, entelektüel/sosyal ihtiyaçları tatmin ederek ifade edildiği düşünülüyordu (Kashdan, Biswas-Diener, & King, 2008)

Hedonik mutluluğu kişinin istediği önemli şeyleri elde ettiği inancı ve normalde bu inançla birlikte gelen bazı hoş etkiler olarak tanımlanmaktadır (Waterman, 1993). Eski çağlarda akıl ve ahlaka uygun yaşamadan iyi bir hayat yaşamamanın mümkün olmadığı da düşünülmüştür. Çalışmalarına hedonizmin egemen olduğu Epikuros, aslında erdem (değerlere göre yaşamak) ve zevkin birbirine bağlı olduğunu iddia etmiştir. Orta çağda Hıristiyan filozoflar, erdem için yeterli olmadığını söylemişlerdir. Hıristiyan filozoflara göre, mutluluk Tanrı'nın elindedir. Hıristiyanlar dünyevi mutluluğun kusurlu olduğuna inansalar da cennetin sonsuz mutluluk vaat ettiği fikrini benimsemişlerdir (Kesebir & Diener, 2008).

Mutluluğun daha seküler bir açıklaması Aydınlanma Çağ'ında tanıtılmıştır. Bu dönemde, batı dünyasında zevk, mutluluğa giden yol, hatta onunla aynı şey olarak

görülyordu. On dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren mutluluk, maksimum zevkten türetilen bir değer olarak görülyordu. Modern çağda, mutluluk kanıksanan ve bilinen bir şeydir (Kesebir & Diener, 2008). 1995 yılında psikologlar Baumeister ve Leary tarafından ortaya atılan Aidiyet Hipotezi'ne göre, insanların başkalarıyla belirli bir dereceye kadar etkileşime girmesi ve ilişkiler kurması için neredeyse evrensel, temel bir insan ihtiyacı vardır.

### **Sosyal Politika Bağlamında Yaşlı Mutluluğu**

Sosyal politika, toplumdaki sosyal sorunları ve eşitsizlikleri ele almak için yürürlüğe girmiştir. Bu sorunlara yanıt olarak hükümetler tarafından alınacak kararlar ve uygulanacak eylem planları bulunmaktadır. Politika, faydalar ve tahsislerde yer alan sektörlerle ilgili seçimleri içerir (Gilbert & Terrell, 2012). Ayrıca, belirli endişeleri ve sorunları ele almaktan sorumlu kurumlarla ilgili kararları da içerir.

Politikalar toplumdaki sorunları ele almak için eylem yolları olarak ilk düşünce, sorunların nasıl tanımlandığı ve tanımlandığı olmalıdır. Bu tanımlama, politika analizi için temel taşı görevi görür, çünkü sorunu çözmek olumlu ve istenen sonuçları üretmek için stratejilerin ve sistemlerin geliştirilmesine yol açar. Bütün sorunlar toplumsal sorunlar değildir. Büyük insan gruplarının yaşam kalitesini etkilediklerinde veya iktidardakiler etkilenenler hakkında endişelerini dile getirdiklerinde sosyal problemler haline gelirler (Chambers & Bonk, 2012). Sonuç olarak, evsizlik ve hatta sağlık hizmetlerine erişim gibi konuların sosyal sorunlar olarak tanımlanmasının büyük ölçüde iktidardakilerin bakış açlarına bağlı olduğunu anlamak çok önemlidir.

Toplumsal sorunlarla başa çıkmak için geliştirilen politikalar bir boşlukta yaratılmaz. Bunlar genellikle karşıt görüşler ve perspektifler arasındaki uzlaşmalardır. Bu nedenle, uzun vadeli bakım konusunda geniş bir tanınma ve endişe olsa bile, politikaları yürürlüğe koyma pozisyonunda olanlar genellikle en iyi çözümler ve hatta sonuçların ne olması gerektiği konusunda çok çeşitli bakış açlarına sahiptir.

Değerler, politika üzerinde önemli etkilerdir ve en belirgin üçü eşitlik, hakkaniyet ve yeterlidir. Eşitlik, herkes için aynı muameleyi ifade eder ve hak kazanan herkese eşit olarak tahsis edilen faydalar vardır. Hakkaniyet, adil muamele ile ilişkilidir, çünkü insanlar, onları dezavantajlı hale getiren belirli koşullar nedeniyle katkıda bulunamamaları için yapılan bazı değişikliklerle topluma katkılarına dayanarak adaletli haklar alırlar. Yeterlilik, faydanın temel

ihtiyaçların maliyetlerini karşıladığı için iyi bir yaşam standardı sağladığını ifade eder.

Politikaları etkileyen diğer iki kavram, kurumsal ve artık bakış açılarıdır. Kurumsal bakış açısı, sosyal sistemin bir parçası olarak politikaları ifade eder ve hizmetlerin ve programların sağlanmasını, önleme ve kolektif sorumluluğa odaklanarak toplumun sorumluluğu olarak görür. Buna karşılık, artık bir politika ancak diğer kaynaklar yetersiz olduğunda ve sorunlar bireylerin çözme yeteneğinin ötesinde olduğunda yürürlüğe girer. Kavramlar, ihtiyaçların veya sorunların birey veya toplumdan kaynaklandığı ve bunları karşılamaktan öncelikli olarak kimin sorumlu olması gerektiği konusunda ne ölçüde algılandığını yansıtır.

Politika, evrensellik ve seçicilik ilkeleri temelinde de ayırt edilebilir. Evrensel politikalar, araçları veya ihtiyaçları ne olursa olsun, toplumdaki tüm insanlara sunulurken, seçici politikalar yalnızca belirli kriterleri karşılayanlar için geçerlidir. Herkes tarafından kullanılabilirler için, evrensel politikaların eklenmiş bir damgası yoktur. Sosyal Güvenlik, sisteme katkıda bulunan herkes için mevcut olan evrensel bir politika örneğidir. Tersine, seçici politikalar belirli uygunluk kriterlerini karşılayanlara odaklanır ve genellikle alıcının yardım almadan belirli ihtiyaçları karşılayamadığını gösterir.

Sosyal politikaların sorunları veya koşulları etkilemesi için yeterli kaynaklara sahip olmaları gerekir. Yeterli finansman ve taahhüt olmadan, seçilen hedeflere ulaşmaları mümkün değildir. Sonuç olarak, gerçekte aldıkları finansmana dikkat etmeden, etkisiz olarak algılanma ve hatta dağılma riski altındadırlar. Sosyal politikalar, kaynakları kontrol edenler önemlerinden şüphe duyabilecekleri veya onları diğer sosyal veya ekonomik öncelikler veya hedeflerle çatışma içinde görebilecekleri için genellikle tehlike altında olan kıt kaynaklar için rekabet etmelidir.

Değerler, özellikle uzun süreli bakıma ihtiyaç duyduklarında, yaşlı insanlara göre kritik rol oynar. Belki de birincil tartışma alanlarından biri, uzun süreli bakımın bireyin, ailenin veya hükümetin sorumluluğunda olup olmadığıdır. Bu değişen odaklar göz önüne alındığında, yaşlanan bir toplumun artan ihtiyaçlarını yeterince ele almasını sağlamak için uzun vadeli bakımı genişletme ve geliştirme çabalarının, değişen ihtiyaçlara ayak uydurmak veya geliştirmek için yavaş olması şaşırtıcı değildir.

Bu ikilem, bireysel sorumluluğu vurgulayan değerlerle birlikte ailenin özerkliğini ve hükümetten bağımsızlığını vurgulayan geleneksel değerlerle yoğunlaşmaktadır. Bu değerler hem politika yapımcılar hem de seçmenleri

tarafından paylaşılma eğiliminde olduğundan, yardıma ihtiyaç duyan yaşlı yetişkinlerin ve ailelerinin genellikle bu tür bakımla ilişkili yüklerle çok az resmi yardım veya müdahale ile kendi başlarına yüzleşmeleri gerekmektedir (Adelman, Tmanova, Delgado, Dion, & Lachs, 2014). Aslında, müdahalelerin yalnızca bakım yükü ezici hale geldiğinde ve gayri resmi kaynaklar tükendiğinde mevcut ve erişilebilir olması muhtemeldir.

Bağımlı kişilerin halk desteği ile kendine güven, özerklik ve hükümet müdahalesinden korunma inançları arasında doğal bir çatışma vardır. Üretkenliği öz değer bir ölçüsü olarak vurgulayan bir toplumda, üretken olmayanların gerçek değeri bazen sorgulanabilir. Aynı zamanda, karşılıklı desteğe olan inanç ve daha az şanslı olanlara yardım etmenin insani etiği, kendilerine bakamayanlar için sosyal sorumluluk gerektirir.

Yaşlı yetişkinlere yönelik tepkilerle özellikle ilgili iki kavram, "en iyi çıkar" ve ilgili yararlılık kavramıdır. En iyi ilgi, hastayla ilgili olduğu için tıp mesleğinden türetilmiş bir terimdir. Bununla birlikte, yaşlı kişinin çıkarlarına en uygun olduğuna inandıkları hizmetlere karar veren ajanslar tarafından sıklıkla uygulanır. Ne yazık ki, bu yaşlı kişinin algısını yansıtmayabilir. Örneğin, bir kişinin bağımsız olarak çalışabilme yeteneği, kişinin yardım almadan bunu yapma yeteneğini sorgulayan başkaları tarafından tehdit edilebilir (Pinquart & Sorensen, 2006). Yaşlı kişinin refahı ile ilgili endişeler nedeniyle, aile üyeleri ve resmi hizmet sağlayıcılar müdahale edebilir ve yaşlı yetişkinin yaşam tarzını veya arzularını geçersiz kılabilir. En iyi niyetlerle motive edilmesine rağmen, bu tür müdahaleler özerkliği tehdit eder.

Belirli hedeflere ulaşmak için politikalar oluşturulur. Yaşlı yetişkinlerle ilgili olarak, belirli hedefler genellikle açık değildir. İşleyişin ve bağımsızlığın önlenmesi, sürdürülmesi veya iadesine odaklanabilir. Dahası, bu hedefler kaynaklar için birbirleriyle rekabet edebilir ve parçalanmış hizmetler ve müdahalelerle sonuçlanabilir. Sonuç, etkisiz kalan güvenliği ihlal edilmiş politikalar olabilir. Dahası, hedefler geniş ve tanımsız olduğunda, bunlara ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek ve zorunlu kıldıkları programları değerlendirmek zordur. Aslında, bu belirsizlik, hedeflerin uygunluğunu değerlendirmeyi zorlaştırır.

Aile geleneksel olarak yardıma ihtiyacı olan yaşlı akrabalara ana bakım sağlayıcısı olmuştur. Daha uzun yaşam süreleri, daha kapsamlı bakım ihtiyaçları olan insanlar ve daha az bakıcı bulunması gibi demografik değişikliklere rağmen, aile yardım sağlamada önemli bir rol oynamaya devam etmektedir (Feinberg, Reinhard, Houser, & Choula, 2011). Aynı zamanda, ailelerin kendileri de sıklıkla yardım ve desteğe ihtiyaç duyarlar, çünkü bakıcılık sıklıkla bakıcı refahını ciddi



şekilde vergilendirebilecek ve belirli müdahaleler gerektirebilecek yük ve stresle ilişkilidir (Adelman, Tmanova, Delgado, Dion, & Lachs, 2014). Bu nedenle, yaşlı yetişkinler bir boşlukta yaşamadıklarından, bakıcılarının endişelerini ele alan politikalar da önemlidir.

## SONUÇ

Klasik filozoflardan Aristo ve Cicero, yaşlılığın zorlukları, eksiklikleri ve utançları hakkında kitleler tarafından paylaşılan ortak halk yargılarının gayet iyi farkındaydılar. Onları ayıran şey, etik, metafizik ve epistemolojik taahhütleri aracılığıyla yaşlılığın anlamını ve değerini yeniden yorumlamanın yollarını bulmuş olmalarıdır. Aristo yaşlılığı değerli bir yaşam aşaması olarak kabul etmese de bunu yapmak için tüm felsefi kaynaklara sahiptir. Aristo'ya göre, kişi yaşlanmadan önce erdeme ulaşmayı başarır, yaşlılığın harika bir yaşam dönemi olabileceğini kolayca söyleyebilir. Son olarak, yaşlılık, yalnızca kişinin daha önceki yaşamının boşa gittiğini veya en azından tamamlanmadığını fark etmesini içeriyorsa travmatik bir dönem olarak görülür. Kişi yaşamının ilk evrelerinde erdemliyse, yaşlılıkla ilgili tipik şikayetler artık geçerli değil gibi görünmektedir. Cicero'ya göre yaşlılık, kaybedilen arzular ve fiziksel yetenekler olarak görülmemesi gerektiğini savunmaktadır. Cicero, ünlü bir yaşlılık savunması olan *De Senectute* (Yaşlılık Üzerine) yazmıştır. İçinde, insanların yaşlılıktan nefret etmesinin dört ana nedenini özetlemektedir. Cicero daha sonra bu şikayetlerin her birindeki iddialara karşı çıkmaktadır. Bazen iddiaları doğrudan reddetmektedir.

Cicero, Aristo'nun aksine, kişinin yaşlanmadan önce ahlaki karakteri sağlam olduğu sürece yaşlılığın tadını çıkarabileceğini öne sürmektedir. Bununla birlikte, burada Cicero ne Platon'un ne de Aristo'nun öne sürmeye cesaret edemediği bir nedensel bağlantı çizmektedir ve fiziksel sağlık yalnızca erdemi uygulayarak kontrol edilebildiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda Cicero'nun görüşleri modernist sosyal politika bakış açısına göre en uyumlu olanıdır. Cicero, yaşlı bir kişinin ölümünün, yavaş yavaş yağı biten bir lambanın doğal olarak sönmeye gittiği gibi olduğunu söylemektedir. Benzer şekilde Cicero, yaşlı bir kişinin ölümünü meyvenin olgunlaşmasına benzetir ve meyveler olgunlaştığında, toplanma zamanı geldiğini yani ölümün doğal bir durum olduğunun vurgusunu yapmaktadır.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

Adelman, R., Tmanova, L., Delgado, D., Dion, S., & Lachs, M. (2014). Caregiver burden: A clinical review. *JAMA*, 1052–1060.

- Anton, A. (2016). *Aging in Classical Philosophy*.
- Blasimme, A., Boniolo, G., & Nathan, M. (2021). Rethinking ageing: introduction. *Hist Philos Life Sci.*, 43(3), 95-108.
- Chambers, D., & Bonk, J. (2012). *Social policy and social programs: A method for the practical public policy analyst*. New York: Pearson.
- Cicero, M. T. (2022). *On Old Age - Cicero de Senectute*.
- Curzor, H. J. (2006). Aristotle's Mean Relative to Us. *American Catholic Philosophical Quarterly*, 507-519.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Elder, A. (2014). Excellent online friendships: an Aristotelian defense of social media. *Ethics and Information Technology*, 16(4), 287-297.
- Fawcett, W. N. (2011). *Aristotle's Concept of Nature s Concept of Nature: Three Tensions*. Ontario: The University of Western Ontario.
- Feinberg, L., Reinhard, S., Houser, A., & Choula, R. (2011). *Valuing the invaluable: 2011 update on the contributions and costs of family caregiving*. Washington: AARP Public Policy Institute.
- Fosshem, H. (2023, Şubat 23). *Aristotle on Happiness and Old Age*. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198746980.003.0006>, adresinden alındı
- Gilbert, N., & Terrell, P. (2012). *Dimensions of social welfare policy*. New York: Pearson.
- Glesne, C. (2011). *Becoming Qualitative Researchers*. Pearson.
- Kaliarnta, S. (2016). Using Aristotle's theory of friendship to classify online friendships: a critical counterview. *Ethics Inf Technol*, 18(1), 65–79.
- Kashdan, T. B., Biswas-Diener, ., R., & King, L. (2008). Reconsidering Happiness: The Costs of Distinguishing between Hedonics and Eudaimonia. *The Journal of Positive Psychology*, 219-233.
- Kesebir, P., & Diener, E. (2008). In Pursuit of Happiness: Empirical Answers to Philosophical Questions. *Perspectives on Psychological Science*, 117-125.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design And Implementation*. Jossey-Bass.

- Mogalakwe, M. (2006). The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, 221-230.
- Mongue, R. E. (2012). *VirEthics and the Problem of Aging*. Mississippi : University of Mississippi .
- Parkin, T. (2005). *The Ancient Greek and Roman Worlds*. London: Thames & Hudson Ltd.
- Pinquart, M., & Sorensen, S. (2006). Gender differences in caregiver stress ors, social resources and health: An updated meta-analysis. *Journal of Gerontology: Social Sciences*, 33–45.
- Plato. (1997). *Plato: Complete Works*. Indianapolis: Hackett.
- Stull, W. (2013). On Encountering Cephalus in De Senectute. *American Journal of Philology*, 134(1), 37-47.
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 678–691.
- Woodcox, A. (2018). Aristotle's Theory of Aging. *La Vieillesse dans l'Antiquité, entre déchéance et sagesse*.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** The aim of this research is to examine the quality and meaning of old age, as well as the happiness of the elderly in the context of social policy, of Aristotle and Cicero, who are among the classical philosophers.

**Method:** In this research, document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in order to examine the quality and meaning of old age, as well as the happiness of the elderly, in the context of social policy, of Aristotle and Cicero, who are among the classical philosophers.

**Findings:** Aristotle is famous for writing scathing remarks about the nature of the elderly. While these explanations are brief, they are not vague or incomplete at all. Aristotle tells us that the old person is cowardly, insecure, cheap, and ineffective. The elders are talkative, often subjecting others to long conversations and telling stories about their past. They are too fond of themselves and do not sincerely love. They care almost entirely about what is useful and little (if any)

of what is noble. Most importantly, the elderly lack passion (Curzor, 2006). It seems that for Aristotle, old age not only brings with it the physical ills of decay, but also signifies that it renders its victim selfish, morally weak, and practically sociopathic.

This explanation might suggest that Aristotle knew very few elders and that the few he knew were miserable individuals. More importantly, this explanation reflects what Aristotle hoped was a misapplication of the doctrine of the mean. Similar to the doctrine of the mean, Aristotle acknowledges that the middle period of life is virtuous and righteous, whereas the early and later aspects are related vices (Woodcox, 2018). To see how he arrived at this conclusion, it is necessary to examine Aristotle's average teaching.

According to Cicero, lost desires and physical abilities should not be missed. But the Hellenists (both Greek and Roman thinkers) give us the reasons Plato gave us as to why this was so. Moreover, various views of wisdom and virtue support Plato's conclusions for slightly different reasons (Parkin, 2005, pp. 31-69).

Cicero wrote *De Senectute* (On Aging), a famous defense of old age. In it, he outlines four main reasons why people hate old age. Cicero then disputes the claims in each of these complaints. Sometimes it directly rejects the claims (Stull, 2013).

First, Cicero points out that many people dislike old age because it distracts us from our active pursuits. However, this complaint stems from a misunderstanding of what it means to be active and actively pursue something. Not all actions are predominantly physical. The value of an action can be determined by the extent of its consequences. Sometimes, seemingly light actions have big effects.

Policies are created to achieve specific goals. With regard to older adults, specific goals are often unclear. It may focus on preventing, maintaining or restoring functioning and independence. Moreover, these targets may compete with each other for resources and result in fragmented services and interventions. The result can be compromised policies that are ineffective. Moreover, when the goals are broad and undefined, it is difficult to determine the extent to which they have been achieved and to evaluate the programs they mandate. In fact, this uncertainty makes it difficult to assess the relevance of goals.

**Conclusion and Discussion:** The classical philosophers Aristotle and Cicero were well aware of the common popular judgments shared by the masses about the difficulties, shortcomings, and shames of old age. What sets them apart is that they have found ways to reinterpret the meaning and value of old age through their ethical, metaphysical and epistemological commitments. While Aristotle

does not consider old age a valuable life stage, he has all the philosophical resources to do so. According to Aristotle, one can easily say that old age can be a wonderful period of life if one succeeds in attaining virtue before aging. Finally, old age is seen as a traumatic period only if it involves realizing that one's previous life was wasted or at least not completed. If a person is virtuous in the early stages of life, typical complaints about old age seem no longer valid. According to Cicero, old age should not be seen as lost desires and physical abilities. Cicero wrote *De Senectute* (On Aging), a famous defense of old age. In it, he outlines four main reasons why people hate old age. Cicero then disputes the claims in each of these complaints. Sometimes it directly denies the allegations.

Cicero, contrary to Aristotle, argues that one can enjoy old age as long as one's moral character is sound before aging. Here, however, Cicero draws a causal link that neither Plato nor Aristotle dared to suggest, pointing out that physical health can only be controlled by practicing virtue. In this context, Cicero's views are the most compatible with the modernist social policy perspective. Cicero says that the death of an old person is like the natural extinguishing of a lamp that slowly runs out of oil. Similarly, Cicero likens the death of an old person to the ripening of the fruit and emphasizes that when the fruits ripen, it is time to be picked, that is, death is a natural state.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66754>

<b>Makale türü:</b> Araştırma makalesi		<b>Article type:</b> Research article
Geliş tarihi	01.12.2022	Submitted date
Kabul tarihi	12.06.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	30.06.2023	Online publishing date

**Atıf Bilgisi / Reference Information**

Tanır, N. (2022). Ahmed Saîd'in Mufassal Hulâsa-İ Münşeât'ı (İnceleme-Metin). *Journal of History School*, 64, 1382-1405.

## AHMED SAİD'İN MUFASSAL HULÂSA-İ MÜNŞEÂT'I (İNCELEME-METİN)<sup>1</sup>

Neşe TANIR<sup>2</sup>

### Öz

Türk-İslam Edebiyatı içerisinde çok önemli bir yere sahip olan münşeâtların tarihi geçmişi XIV. asra kadar dayanmaktadır. Münşeât yazımı bu dönemde verilmeye başlanılan ilk örnekler ile birlikte XXI. yüzyıla kadar çeşitli değişimlere uğrayarak devam etmiştir. Daha çok sanatlı düz yazı olarak kaleme alınan münşeâtlar gelişip mektup geleneği olarak Türk-İslam Edebiyatı içerisinde diğer türler arasında yerini almıştır. Münşeâtların da kendilerine has kuralları ve belirli düzenleri bulunmaktadır. Münşeâtlar birbirleri ile karşılaştırıldığında hepsinin aynı düzen ve tertibe sahip oldukları, belirli kalıplaşmış hitap sözcüklerini kullandıkları, bazen de aynı ifade ve sözleri tekrarladıkları görülmektedir. Bazı şair ve yazarların sanatlarındaki hünerlerini gösterme amacıyla gayet süslü ve sanatlı bir dil kullanarak münşeât örnekleri de bulunmaktadır. Münşeât konuları arasında resmî veya resmî olmayan yazışmaların yer alması ile birlikte çeşitli makamlara yazılan mektupların/yazışma örneklerinin dönemin tarihî ve beşerî münasebetlerdeki yazılı hitap şekilleri hakkında aydınlatıcı ve tanıtıcı bilgiler bulundurması sebebiyle kaleme alındıkları döneme kaynaklık eden önemli eserlerdir. Bu çalışmanın amacı, daha önce hakkında çalışma yapılmamış olan Ahmed Saîd'in *Mufassal Hulâsa-i Münşeât* adlı eserinin transkribe edilerek incelenmesini ve tanınmasını sağlamaktır. Dolayısıyla tezin konusunu adı geçen eserde yer alan ve çok farklı konularda yazılan mektupların/yazışma örneklerinin incelenmesi oluşturmaktadır.

<sup>1</sup> Bu çalışma İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Tacettin BIYIK danışmanlığında sunulan Ahmed Saîd'in Mufassal Hulâsa-i Münşeât'ı (İnceleme-Metin) başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İslam Tarihi ve Sanatları Anabilim Dalı, tnrs.44@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4550-5307

**Anahtar Kelimeler:** Ahmed Saîd, İnşâ, Münşeât, Nesir, Türk-İslam Edebiyatı

## Ahmed Saîd's Mufassal Hulâsa-i Münşeât (Review-Text)

### Abstract

The historical background of munsheats, which has a very important place in Turkish-Islamic Literature, dates back to XIV. dates back to the century. The writing of Münşeât started in the XXI. It has continued, with various changes, until the turn of the century. Münşeâts, which were mostly written as artistic prose, developed and took their place among other genres in Turkish-Islamic Literature as a letter tradition. Munshaats also have their own rules and certain orders. When the Münşeâts are compared with each other, it is seen that they all have the same order and order, use certain stereotyped addressing words, and sometimes repeat the same expressions and words. There are also examples of munşeât by using a very ornate and artistic language in order to show the skills of some poets and writers in their arts. In addition to the official or unofficial correspondence among the subjects of the Münşeât, the letters/correspondence samples written to various authorities are important works that constitute the source of the period in which they were written, as they contain enlightening and introductory information about the historical and written forms of address in human relations. The aim of this study is to provide the transcription of Ahmed Saîd's Muffassal Hulâsa-i Münşeât, which has not been studied before, to be analyzed and recognized. Therefore, the subject of the thesis is the examination of the letters/correspondence samples in the aforementioned work and written on very different subjects.

**Keywords:** Ahmed Said, Construction, Münşeât, Prose, Turkish-Islamic Literature.

### GİRİŞ

Ahmed Sa'îd'in "*Muffassal Hulâsa-i Münşeât*" adlı eserinin incelenmesi ve metin transkripsiyonu yapılan çalışma, daha önce münşeât alanında yapılan çalışmalara yeni bir örnek olarak Türk-İslam Edebiyatına katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışma ile eserde yer alan, rütbece kendinden düşük veya yüksek kimselere resmî dairelere, eşe dosta, tebrik, taziyet, makam ve mevki için resmî veya resmî olmayan kısa veya uzun olarak yazılmış birçok mektubun/yazışma örneğinin üslup ve muhteva olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma, 1271 yılında basılan "*Muffassal Hulâsa-i Münşeât*" adlı eserin yeni Türk harflerine aktarılarak incelenmesi ile sınırlıdır. Metnin tamamı transkribe edilerek, mektupların/yazışma örneklerinin hangi sayfa aralığında bulunduğu, ne

için veya kime yazıldığı, o başlık altında kaç mektup bulunduğu ve mektupların konuları hakkındaki bilgileri kapsamaktadır. Eserin günümüzde kullanılan harflere aktarımında; Arapça ve Farsça kökenli kelimelerde çeviri yazısı işaretleri kullanılmıştır. Türkçe kökenli kelimelerde ise genellikle günümüzdeki kullanımları tercih edilmiştir. Arapça kökenli kelimelerde bulunan “ayn” harfinin yazımında, harf ister harekeli olsun ister sakın olsun her durumda (') işareti kullanılmıştır. “Hemze” harfinin yazımında ise sadece harfin sakın olduğu durumlarda (‘) işareti kullanılmış, harekeli olduğu durumlarda bu işaret kullanılmamıştır.

### Nesir

Nesir, duygu ve düşünceleri belirli kurallar içerisinde yazılı ve sözlü olarak anlatma yöntemini seçerken, nazm ise bunun tersi olarak duygu ve düşünceleri çeşitli anlatım yöntemleri olan kafiye ve vezin ile söyleme yollarını seçen nesrin karşıtıdır. Edebiyatçılar “nazım” ve “nesri” tanımlarken “*Sağlam ve anlaşılır söz iki kısma ayrılır: Biri saçılmış incilere (lü'lü-i mensûr) benzeyen mensûr sözler (düz yazı); diğeri, ipe dizilmiş cevheri (cevher-i manzûm) sözleridir.*” Şeklindeki benzetmeden yararlanırlar (Çaldak, 2005, s.74).

Göktürkler tarafından XIII. asır önce öğretici tarzda yazılan Orhun Abideleri, Türk dilinin ilk yazılı belgeleri olmasının yanı sıra Türk nesrinin de bilinen ilk örnekleridir. Yine ilk örnekleri İslamiyet öncesi dönemde verilmeye başlanılan ilk mensur örnek, XIII. yüzyılda Karahanlı Türkçesi ile manzum olarak yazılmış olan Kutadgu Bilig'in mensur mukaddimesidir. Bu yüzyılda Farsça olarak yazılan mensur eserlerin ilk örnekleri Anadolu sahasında yazılmıştır. Bu tarzda yazılan eserler arasında, Mevlânâ'nın *Fihi Mâfih*'i, *Mecâlis-i Seb'a*'sı ve Sultan Veled'in *Maarif*'i örnek olarak verilebilir. XIV. yüzyıla gelindiğinde ise ele alınan eserlerin konu bakımından dinî ve tasavvufî olduğu görülmektedir. Bu yüzyılda yapılan tercüme eserler arasında Şeyhoğlu Mustafa'ya ait olan *Kenzü'l-Küberâ*' yer almaktadır (Mengi, 2007, s.44-45).

XV. yüzyılda bir önceki dönemde olduğu gibi mensur eserler verilmeye devam edilmiştir. Bu yüzyılda Orta Asya Türk sahasında öne çıkan mensur eserler arasında Ali Şîr Nevâi'nin *Nesâyimü'l-Mahabbemin-Şemâyimi'l-fütüvve*, *Mizânü'l-Evzân*, *Muhakemetü'l-Lugateyn*, *Mecâlisü'n-Nefâis* adlı eserleridir (Mengi, 2007, s.47).

XVI. yüzyıla gelindiğinde, verilen eserlerin çeşitliliği ve türü bakımından artış yaşanmıştır. Bu dönemde ortaya konan türler arasında, dinî-tasavvufî konulu eserler ve şûara tezkireleriyle tarihi eserler bulunmaktadır. XVI. yüzyılda yazılan eserler bir sonraki döneme kaynaklık etmiştir. Bu yüzyılda “Anadolu’da şûara



tezkiresi yazma geleneği Sehi Bey'in 1538'de yazdığı Heşt-bihişt'le başlar". Tarihi eserlere örnek olarak ise Kemal paşazâde'nin *Tevârih-i Âl-i Osman* adlı eseri gösterilebilir (Mengi, 2007, s.49-50).

XVII. yüzyılda da nesirde ilerlemeler sürmüş zamanla daha çok gelişip, zenginleşen ifadelerle yeni ürünler verilmeye devam edilmiştir. Bununla birlikte, bu yüzyılda "birçok büyük sanatçı, daha çok şiire ait teşbih, istiare, mecaz vb. sanat unsurlarıyla, ses ve söz hünerleriyle; secili, uzun ve girift cümlelerle gittikçe karmaşık bir hal alan bir dil ortaya koymuşlardır" (Çaldak, 2005, s.87). Bu yüzyılda, Kafzâde Fâiz tarafından yazılmış olan *Zübdetü'l-Eş'âr*, Evliyâ Çelebi'nin *Seyahatnâme*, Ebu'l-Gazi Bahadır Han'ın *Şecere-i Türk* ve *Şecere-i Terakime*, Kâtip Çelebi'nin *Keşfü'z-Zünûn* ve Naîmâ'nın kaleme aldığı *Naîmâ Tarihi* başlıca mensur eserlerdir (Mengi, 2007, s.53-56).

XVIII. yüzyılda kaleme alınan eserler sayı bakımında artmaya devam etmiştir. Bu yüzyılda verilen biyografik eserler arasında, Esrâr Dede'nin *Tezkire-i Şuarâ-i Mevleviyye* adlı eseri, Mustafâ Safâî'nin *Nühbetü'l-Asâr min-Fevâidi'l-Eş'âr* adlı eseri ve Sâlim'in *Tezkire-i Şuarâ'sı* önemli bir yere sahiptir (Çaldak, 2005, s.87).

XVIII. yüzyılda çeşitli türde verilen mensur eser örnekleri XIX yüzyılda da devam etmiştir. Bu dönemde sefâretnâme, seyahatnâme, münşeât mecmuaları ve sözlükler yazılmaya devam etmiştir. Seyyid Emin ve Mehmet Saîd Gâlib tarafından kaleme alınan *Fransa Sefâretnâmesi*, Es'ad Efendi'nin yazmış olduğu *Âyâtü'l-Hayr Seyahatnâmesi*, Mütercim Asım'ın Farsça'dan ve Arapça'dan çevirdiği iki sözlük olan, *Tıbyân-ı Nâfi der Terceme-i Burhân-ı Kâti* ve *el-Okyanusü'l-Basît fî Tercemeti'l-Kâmûsi'l-Muhît* adlı eserler bu dönemde yazılan eserler arasındadır (Mengi, 2007, s.68).

### İnşâ

"İnşâ" kelimesi "*vücûda getirme, îmâl, hüsn-i kitâbet, kaleme alma, yazıya dökme, düzyazı, nesir gibi anlamlara gelip*" (Şemsettin Sâmî, 1996, s.749) ilk kullanımı olarak "*ortaya çıkarmak, icat ve ihdas etmek, yaratmak*" anlamalarında kullanılmış, bu iki ifadeden hareketle "*yazmak, yazma sanatı ve kompozisyon*" gibi anlamlar kazanarak zaman içerisinde mektup için kullanılan bir terim haline gelmiştir (Durmuş, 2002, s.334-335).

Klasik Türk edebiyatında; şair ve yazarlar resmî veya özel olarak kaleme almış oldukları eserlerde nesri bir ilim ve edebiyat dili haline getirmek için süslü ve sanatlı bir dil kullanmaya çaba göstermişlerdir. Ne kadar süslü ve sanatlı yazılırsa o kadar değer göreceği düşüncesi ile yazılan inşâlar zamanla hüner gösterme kaygısı ile yazılmaya başlamış, üst kademelere veya devlet daireleri için yazılan

inşâlarda kalıplaşmış ifadeler kullanılmış ve bu tarz inşâların yazılması yaygınlaşmıştır (Haksever, 1995, s.1).

İnşânın ilk örnekleri XIV. yüzyılda verilmeye başlanmıştır. Fars ve Arap edebiyatının etkisinde kalınarak yazılan inşâlar bilgi vermek amacıyla kaleme alınan eserlerdir. XV. yüzyıla kaynaklık eden ve süslü nesre en güzel örnek, Sinan Paşa'nın *Maarif-nâme* ve *Tazarru-nâme* adlı eserleridir. XVI. yüzyıla gelindiğinde Farsça ve Arapça'nın edebiyatımız içerisinde daha fazla görülmeye başlamasıyla yazılan eserlerde daha ağır ve süslü bir dil kullanılmış, cümleler uzatılmıştır. İnşâ, en parlak dönemini XVII. yüzyılda yaşamıştır. XVIII. yüzyılda tarihler, biyografiler, sefâretnâmeler sıkça kaleme alınan nesir türleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Gökçe, 2006, s.4-5).

### Münşeât

Münşeât, “*Münşilerin yazdıkları tumturaklı nesir ve bunların topluca bulunduğu mecmuâ veya kitab*” olarak tanımlanmıştır (Tahirü'l-Mevlevi, 1994, s.107). Münşeâtlar, önceden belirlenmiş sebepler doğrultusunda kendi içerisinde belirli konuları içeren eserlerdir. Münşeâtlar dönemin sultanları veya idarecileri tarafından kendi emir ve istekleri ile bir münşîye yazdırabildiği gibi bizzat kendileri tarafından da kaleme alınan eserlerdir. Bu nedenle Münşeât mecmuları birçok özel bilgi barındırmalarının yanı sıra o dönemde kimlerle iletişime geçildiği, hangi sosyal kültürel olayların yaşandığı ve hangi olaylara tanıklık edildiği hakkında farklı bilgiler vermesiyle tarihi araştırmalarda büyük önem taşımaktadır (Daş, 2004, s.205). Mektupları yazan veya kendisine yazılanın mevki ve makamına göre farklılıklar göstermektedir. “*Mektubu gönderen ya üst makamda (a'la) ya alt makamda (edna) veya müsavi bir makam (akran)*” da olabilmektedir. Farklı makamlarda bulunan kişilerin yazacağı mektuplarda kullanılan sıfat veya tabirler farklılık göstermektedir (Haksever, 1995, s.9).

Münşeâtlar tarihi, edebi ve didaktik tarzda olmaları bakımından kim veya kimler tarafından derlendiği bilinmediği durumlarda, metinlerin oluşumuna göre çeşitli tasnif ve sınıflamaları yapılmıştır.

Âgâh Sırrı Levend'e göre;

1. Yalnız bir şairin mektuplarının toplandığı mecmualar,
2. Resmî yazıların toplandığı mecmualar,
3. Münşeât ya da mecmua adı altında “hükemâ, havâtin, şuâra, ulemâ, vüzerâ”, için yazılacak yazılar başlıkları, hâtimeleri, bu yazılara uygun düşecek cümleler ve örnekler veren eserler,

4. Farklı şâirlerin mecmualarının toplanması sûretiyle oluşturulan mecmualardır (Levend, 1989, s.113-114).

Mustafa Uzun'a göre;

1. Resmî mektup ve yazışma usûllerini öğreten ve bunlara ait temsili örnekleri yahut yazışma metinlerini ihtiva edenler,

2. Feridun Bey'in *Münşeâtü's-selâtin*'i gibi sadece resmî mektup ve yazışma metinlerini derleyenler,

3. Lami'i Çelebi'nin *Münşeât-ı Mekâtib*'i gibi çoğunlukla şair ve edebiyatçıların kaleminden çıkmış hûsusî ve sanatkârâne örnekleri bir araya getirenler,

4. Bazı edebiyatçıların kendi yazılarına da yer vererek derledikleri resmî-husûsî eski-yeni mektup ve yazışmalarla beğenilen nesirleri içine alan mecmû'alar,

5. Mehmed Fuad'ın *Rehber-i Kitâbet-i Osmânîyye yâhud Mükemmel Münşât*'ı gibi Tanzimat'tan sonra mekteplerde okutulan inşâ dersi için hazırlanmış her çeşit yazışmayı öğreten ders kitapları,

6. Şair Zaîfi Pîr Mehmed'in *Münşeât-ı Mevlânâ Zaîfi*'si gibi çoğu aynı kişinin divanı ile bir arada bulunan belirli sayıdaki mektuplardan ibaret eserlerdir (Uzun, 2006, s.19-20).

### **Mufassal Hulâsa-i Münşeât**

İncelediğimiz *Mufassal Hulâsa-i Münşeât*, H. 1271 / M. 1855 yılında basılmıştır. Bu eser, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi nadir eserler bölümünde “Yer Bilgisi: T428.9- (7.) 1271 Demirbaş: 10002038” şeklinde kayıtlı olup 119 sayfadır. Eserin İstanbul Atatürk Kitaplığında, “Yer Bilgisi: 81332, Demirbaş: Bel\_Osm\_K03093”, *Hulâsatü'l-Münşeât* adıyla 124 sayfalık bir başka baskısına da rastlanmıştır. Yazarın bir diğer eseri olan *Mecmua-i Münşeât* ismindeki eseri ise 150 sayfa olup 1271 yılında İstanbul'da Hümayûn Matbaası'nda basılmıştır.

1271 tarihli eserin arka kapağında “*Cerîde-i havâdiş maţba'asında tab'u temşil olunmuşdur.*” bilgisi yer almaktadır. Eserin ilk sayfasında eserin içindekiler kısmını gösteren fihrist bölümü bulunmaktadır. Bu bölümde, “*arz-ı hâcât-ı li'cenâb-ı fahr-i kâinât, nu'ût ve evşâf, rikâb-ı şâhâneye arz-ı hâl, zât-ı şâhâneye nu'ût ve evşâf ve ed'îye, elkâb-ı umûmiyye, tebrîk ve tehniyet, tebrîk cevâbı*” gibi çeşitli konularda yazılmış mektuplara dair başlıklar yer almaktadır. Eser, “*deyn tahvili*” başlıklı mektup ile son bulmuştur.

*Münşeât*'ta çeşitli devlet dairelerine, rütbece kendisinden büyük veya düşük kimseler için çok farklı konu ve sebeplerle yazılmış 158 mektup/yazışma örneği bulunmaktadır.

Yazar hakkında bir bilgiye ulaşılamamış, ancak müellif kendisi hakkında “*İşbu Hulâsatü 'l-Münşeât ismiyle binâ olunan mecmû 'a-i cedîdeniñ 'abd-i kem-bîdâ 'a ya 'ni Nizâmiye Yoklaması ketebesinden Aḥmed Şa 'id 'iñ eser-i kilik-i 'âcizânesiyle cem ' ve tertîbine şurû ' ve ibtidâr kılınmışdır ve minâ 'llahi 't-tevfîk ve hüve ḥasbî ve ni 'me 'r-refîk.*” (Saïd, 1271, s.3) ifadelerine yer vermektedir. Bu ifadelerden, müellifin Nizamiye Yoklaması'nda kâtip olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır.

### **Mektupların Muhtevası**

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta, rütbece kendinden düşük veya yüksek kimselere resmî dairelere, eşe dosta, tebrik, taziyet, makam ve mevki için resmî veya resmî olmayan kısa veya uzun olarak yazılmış birçok mektup/yazışma örneği bulunmaktadır. Bu mektuplar belli bir isme yazılmamıştır. Mektupların muhtevası hakkında fihrist bölümünde verilen başlıklardan yola çıkılarak başlıklar hakkında tanıtıcı bilgiler verip, hangi sayfa aralığında bulunduğu, ne için veya kime yazıldığı, o başlık altında kaç mektup bulunduğu hakkında bilgiler vermeye çalıştık.

#### **1. 'Arz-ı Ḥâcât li-Cenâb-ı Faḥr-i Kâinât**

'Arz-ı ḥâcât, “ihtiyaçlarını arz etme, sunma, muhtaç olduğunu bildirme” anlamındadır (Osmanlıca Türkçe Sözlük, 2021). Faḥr-i kâinât ise “kâinâtın kendisiyle övündüğü, iftihar ettiği ve gurur duyduğu zat, Peygamber Efendimiz Hz. Muhammed aleyhi's-selâm hakkında kullanılan saygı ifadesidir (Osmanlıca Türkçe Sözlük, 2021).

Müellifin, “*Mübârek ḥâk-i 'ıtr-nâk-i ravza-i muṭahhara-i Cenâb-ı Risâlet-penâhîye tazarru 'ât-ı müstemendâne olarak yazılan 'arz-ı ḥâl müsveddeleri teberrüken ve teyemmünen muḳaddime ittiḥâz kılınmışdır*” (Saïd, 1271, s.3) şeklindeki sözlerinden esere niçin Peygamber Efendimiz ile başladığı anlaşılmaktadır. Eserin mukaddimesi olarak hayırlı, uğurlu ve bereketli olması için Peygamber Efendimiz ile başlanmıştır.

*Münşeât*'da yazılan mektup örneklerinde mevki ve makamlara öncelik verildiği için ilk başta Hz. Muhammed ve halifeler için yazılan mektuplar bulunmaktadır. Sonrasında rütbece ve makamca üstün olan kişilere yazılan mektuplar yer almaktadır.

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 3, 4, 5, 6 ve 7. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 3'te Peygamber Efendimizi övme, şefâat

dileme, şefkat istemek için yazılan “Arz-ı Hâcât li-Cenâb-ı Fahr-i Kâinât” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 5’te “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 7’de “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup bulunmakla beraber bu başlık altında toplam üç mektup bulunmaktadır.

*Münşeât*’ta sayfa 4’de “Merhamet ve şefkat-i Cenâb-ı Peygamberlerine muhtâc olduğu beyânıyla” diyerek Hz. Peygamber’in merhametine ve şefkatine muhtaç olduğunu belirtmiştir.

## 2. Nu ‘ût ve Evsâf

Nu ‘ût, Arapça kökenli bir kelime olup “*sıfatlar*” anlamına gelmektedir (Kubbealti Lugati, 2021). Evsâf, Arapça kökenli bir kelime olup “*vasıflar, nitelikler*” anlamına gelmektedir (Kubbealti Lugati, 2021). Müellif, bu başlık altında öncelikli olarak Allah teâlâ’dan bahsedildiğinde ne gibi sıfat ve medh ü senalar kullanılabileceğini, daha sonra da Hz. Peygamber için kullanılabilircek sıfat ve ifadelerden bahsetmiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*’ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 8, 9 ve 10. sayfalarda yer almaktadır. *Münşeât*’ta sayfa 8’de “Cenâb-ı kâdir-i tekaddese zâtühü ‘ani’ş-şebîhi ve’n-nâzîr Hazretleri” ifadesi ile çeşitli sıfatların kullanılarak yazıldığı “Nu ‘ût ve Evsâf” başlığı altında bir mektup bulunmaktadır.

## 3. Rikâb-ı Şâhâneye Arz-ı Hâl

Rikâb, Arapça bir kelime olup “kendisinden rütbece veya yaşça büyük bir kimsenin karşısında olma” anlamlarında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Şâhâne, Farsça bir kelime olup “padişahla ilgili olup, ona yakışır tarzda davranma” anlamlarında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Arz-ı Hâl, Arapça bir kelime olup “bir durum veya olay karşısında hâlini ve durumunu anlatmak için yazılan dilekçe” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021).

Padişaha yazılacak mektup veya yazışmalarda kullanılması uygun olan dua, ifade ve ibareler daha çok bu başlık altında yer almaktadır. *Mufassal Hulâsa-i Münşeât*’ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 10 ve 11. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 10’da “Rikâb-ı Şâhâneye Arz-ı Hâl” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 11’de “Şâhânelerine ‘arz-ı hâl çâker-i ahkârlarıdır ki bu kulları...” diyerek içinde bulunduğu durumu arz etmek, anlatmak istemiştir.

## 4. Zât-ı Şâhâneye Nu ‘ût ve Evsâf ve Ed ‘iye

Zât-ı Şâhâne, Arapça bir kelime olup “*pâdişahlara hitap ederken veya pâdişahтан bahsedilirken kullanılan hitap sözcüğü*” olarak kullanılmaktadır

(Kubbealti Lugati, 2021). Ed' iye, Arapça bir kelime olup “niyazlar, yalvarmalar, duâlar” anlamındadır (Kubbealti Lugati, 2021).

Müellif, pâdişaha nasıl hitap edileceğini, hitap ederken hangi sıfat ve vasıfların kullanılacağını bu başlık altında belirtmiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 14, 15, 16 ve 17. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 14'te “Maķāmına münāsib olmak üzere zāt-ı hümâyün-ı şāhāneye yazılan ba'zı nu'üt ve evsāf beyānındadır” denilerek padişah için hangi sıfat ve vasıfların kullanılabileceği belirtilmiştir. “Zāt-ı Şāhāneye Nu'üt ve Evsāf ve Ed' iye” başlığı ile yazılan bir mektup ile sayfa 15'te padişah için iyi dilek ve duaların bulunduğu “Zāt-ı Hümâyün İçün Ed' iye-i Maḥşūsa” başlığı ile yazılan bir diğer mektup ile birlikte *Münşeât*'ta bu başlık altında iki mektup bulunmaktadır.

### 5. Elkāb-ı 'Umūmiyye

Osmanlı Devlet yapısı içinde yer alan sadrazamlar, vezirler, seraskerler, müşirler için kullanılan lakap ve ünvanlar *Münşeât* içerisinde bu başlık altında verilmiştir. Elkāb, Arapça bir kelime olup “Eskiden hükümdarlardan itibaren bütün devlet memurları için rütbelerine göre kullanılan belli resmî ünvanlar” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). 'Umūmiyye, Arapça bir kelime olup “Umūma âit olan, genel” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021).

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 17, 18, 19 ve 20. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 17'de genel olarak saygı ve büyüklük derecesine göre kime nasıl hitap edileceği hakkında bilgiler vermek için yazılan “Elkāb-ı 'Umūmiyye” başlığı ile yazılan bir mektup, sadrazam için yazılan elkablar, “Maķām-ı Vālā-yı Şadāret-i Mutlakaya” başlığı ile yazılan bir mektup, “Rütbe-i Celīle-i Şadāret İhrāz Etmiş Zevāt” başlığı ile yazılan bir mektup, “Dārü's-sa'adetü's-Şerīfe Ağasına” başlığı ile yazılan bir mektup, Osmanlı ordusunda bulunan askerler için kullanılan elkablar, “Hamiyetli Efendi Bey Ağa başlığı” ile yazılmış bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam beş mektup bulunmaktadır.

*Münşeât* içerisinde sadrāzam için, sayfa 17'de “Maķām-ı Vālā-yı Şadāret-i Mutlakaya” başlığı ile yazılmış Elkāb şöyledir; “Feḥāmetlü devletlü ḥazretleri”. Ayrıca sayfa 18'de “Dārü's-sa'adeti's-Şerīfe Ağasına” başlığı altında ve sayfa 19'da “Hamiyetli Efendi Beg Ağa” başlıkları ile yazılmış elkāb örnekleri bulunmaktadır.

## 6. Tebrîk ve Tehniyet

Tebrik, Arapça bir kelime olup “bir durum veya olay karşısında duyduğu sevinci veya memnûniyeti sözlü veya yazılı olarak sunma” anlamındadır (Kubbealti Lugati, 2021). *Münşeât*’ta yine tebrik ile aynı anlamda kullanılan “tehniyet” kelimesi de kullanılmıştır. Devlet dairelerinde görevli kişilerin makam ve mevkilerini veya mübarek gün ve gecelerinin tebriki için yazılan mektuplar *Münşet* içerisinde bu başlık altında verilmiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*’ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 ve 114. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 21’de sadrazama tebrik için , “Tebrîk-i Şadâret Ta’zîmi” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 22’de “Bu Daî” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 23’de ilmiye veya askeriye mensuplarının üstün hizmet ve muvaffakiyet göstermeleri neticesinde verilen, Sultan Abdülmecid’e nispetle “Mecidiye Nişân-ı Zîşânî” şeklinde isimlendirilen Osmanlı nişanı’nı (Kubbealti Lugati, 2021) alan kişiyi tebrik için “Tebrîk-i Mecidiye Nişân-ı Zîşânî” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 24’te Meclis başkanlığını tebrik etmek için “Tebrîk-i Riyâset-i Meclis-i Vâlâ” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 25’te “Tebrîk-i Vüzerât ve Müşiri” başlığı ile yazılmış bir mektup, sayfa 26’da Adâlet Bakanlığına tebrik için “Tebrîk-i Nezâret-i Behiyye-i De’âvî” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 25’te “Ma’a’t-teşekkür Tebrîk-i Rütbe-i Ülâ” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 26’da Eyalet Vâlisine tebrik için “Tebrîk-i Rütbe-i Refî’a-i Mîr-i mîrânî” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 27’de memurluğa tebrik için “Tebrîk-i Mansıb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 28’de doğumu kutlamak için “Tehniyet-i Velâdet” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 30’da Ramazan ayını kutlamak için “Tebrîk-i Ramazân” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 30’da Ramazan Bayramını kutlamak için yazılan bir mektup, sayfa 31’de Kurban Bayramını kutlamak için “Tebrîk-i İyd-i Edhâ” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 32’de hicri yılın ilk ayı olan Muharrem’i kutlamak için “Tebrîk-i Sâl-i Cedîd” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 114’te Mekke’nin Fethini tebrik için “Mekke-i Mükerreremeye Tebrîk-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Medîne-i Münevvereye Tebrîk-nâme” başlığı ile yazılan bir mektupla birlikte sadrazam, meclis başkanı, vezir, beylerbeyi gibi çeşitli rütbe ve makamlara yazılan tebrik mektupları “tebrik” başlığı altında yazılırken Ramazan Bayramı, Kurban Bayramı, doğum, yeni yıl, Mekke’nin Fethi gibi günler hakkında yazılan mektuplar, “Tehniyet” başlığı altında yazılmıştır. *Mufassal Hulâsa-i Münşeât*’ta Tebrîk ve Tehniyet başlığı altında toplam on altı mektup bulunmaktadır.

### 7. *Tebrîk Cevâbı*

Cevap, Arapça bir kelime olup “yöneltilen bir soruya veya duyulan bir ihtiyaca karşılık verilen yazılı veya sözlü karşılık” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Çeşitli sebeplerle gönderilen tebrik mektuplarına nasıl cevap verileceği hususunda yol göstermek için yazılan mektuplar bu başlık altında verilmiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 33, 34, 35, 36, 37, 38 ve 39. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 33'te sadrazam makamına teşekkür mahiyetinde cevap olarak “Maķâm-ı Şadâret-i Muţlaķaya Ma'a't-teşekkür Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 34'te mevki, makam, memurluk tebrikine cevap olarak “Manşib Tebrîkine Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 34'te “Mekteb-i Tıbbiyye-i Şâhâne Nezârat-ı Celîlesi Tebrîkine Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 35'te Meclis Başkanlığına üyelik tebriki için “Meclis-i Vâlâ A'zâlığı Tebrîkine Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 36'da Memuriyet tebrikine cevap olarak “Tebrîk-i Me'mûriyyetine Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 36'da “Ordu Muķâsebeciliđi Tebrîkine Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 37'de “Bu Dağı” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 37'de Ramazan ayının tebrikine cevap olarak “Tebrîk-i Ramazâna Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 38'de Ramazan Bayramını kutlamak için “Tebrîk-i 'İyd Cevâb-ı” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 39'da Hicri yılı ilk ayı olan Muharrem ayını tebrike cevap olarak “Cevâb-ı Tebrîk-i Sâl-i Cedîd” başlığı ile yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam on mektup bulunmaktadır.

### 8. *Ta'ziyet ve Tesliyet*

Ta'ziyet, Arapça bir kelime olup “başsağlığı dileme” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Tesliyet, Arapça bir kelime olup “duyulan acı veya üzüntü karşısında verilen teselli” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021).

“Bu çâker-i hâşş-ı bâhiru'l ihtîşâşları velî-ni'met efendimizîñ sürûrlarıyla mesrûr ve kederleriyle mûkedder olur...” (Saïd, 1271, s.39) şeklindeki ifadesiyle müellif, muhataplarının sevinçleriyle mutlu, kederiyle kederlendiğini dile getirmek için yazdığı başsağlığı ve teselli konulu mektupları bu başlık altında vermiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 39 ve 40 sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 39'da Allah'tan rahmet dileme, yakınlarına sabır ve baş sağlığı dilemek için, “Ta'ziyet-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 4'te teselli vermek için, “Tesliyet-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam iki mektup bulunmaktadır. Bu mektuplar, rütbece



kendisinden üstün kişilere yazıldığı gibi kendisinden küçük veya birbirine yakın dostlar arasında da yazılmaktadır.

### 9. Tesliyet Cevābı

Müellif, duyulan acı ve üzüntü karşısında teselli vermek için gönderilen mektuplara nasıl cevap verileceğini göstermek için yazılan mektupları bu başlık altında vermiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar sayfa 41'de bulunmaktadır. Sayfa 41'de başsağılığına cevap olarak "Cevāb-nāme-i Ta'zîyet" başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada "Cevāb-nāme-i Tesliyet" başlığı ile yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam iki mektup bulunmaktadır.

### 10. Arz-ı Hülûş ve İstifsâr-ı Hâtır

Arz-ı Hülûş, Arapça bir kelime olup "*içten gelen sevgi gösterme*" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). İstifsâr-ı Hâtır Arapça bir kelime olup "nasıl olduğunu sorma" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). *Münşeât*'ta bir kimsenin hâl ve hatırını sormak ve samimiyetini göstermek için yazılan mektuplar bu başlık altında verilmiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık ile yazılan mektuplar, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53 ve 54. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 42'de samimiyetini ve sevgisini göstermek için "Arz-ı Hülûş" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 43'te "Bu Daği" başlığı ile yazılan iki mektup, sayfa 44'te "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 45'te teşekkürlerini bildirmek ve kulluğunu sunmak için "Ma'at-teşekkür-i 'Arz-ı 'Ubūdiyyet" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 45'te samimiyetini sunmak ve kabul edilmesini istemek için "Vesîle İttihâz Olunarak 'Arz-ı Hülûş" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 46'da (bir sebep ve vesile ile) "Âlimlere ve Şeyhlere Bir Vesîle ile 'Ulemâ ve Meşâyiha" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 47'de bütün samimiyetiyle özürlerini dilemek için "Ma'al-i i'tiâr 'Arz-ı Hülûş" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 48'de "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 49'da "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 50'de memuriyete ulaşmak için "Me'mûriyetine Vuşûlü Beyânıyla 'Arz-ı Hülûş" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 51'de "Hacc-ı Şerîfe Ruşsat Tahşiline Dâir 'Arz-ı 'Ubūdiyyet" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 52'de rütbece kendine denk ya da yaşıt olanın hatırını sormak için "Akrâna İstifsâr-ı Hâtır" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 53'de "Bu Daği" başlığı ile yazılan iki mektup, sayfa 54'te rütbece kendinden büyük veya yaşca kendinden büyük birinin hatırını sormak için "Büyükten Küçüğe İstifsâr-ı Hâtır" başsağılığı ile yazılan bir mektup, sayfa 54'te "Bu Daği" başlığı

ile yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam on yedi mektup bulunmaktadır.

### 11. *Hulûş ve İstifsâr Cevâbı*

Hulûş, Arapça bir kelime olup “*Kalp temizliği, samimiyet*” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). İstifsâr, Arapça bir kelime olup “*Bir şey hakkında ayrıntılı bilgi öğrenmek isteme, açıklama isteme, sorma, araştırma*” (Kubbealti Lugati, 2021). Sorulan bir soruya veya öğrenilmek istenen bir konu hakkında gönderilen mektuplara nasıl cevap verileceği *Münşeât* içerisinde bu başlık altında verilmiştir.

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70 ve 71. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 55'te bağlılığını bildirmek için “Cevab Olarak ‘Ubüdiyyet-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 56'da “Bu Daği” başlığı ile yazılan iki mektup, sayfa 57'de “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 58'de âlimlere bağlılığına cevap olarak “‘Ulemâya Cevâb Olarak ‘Ubüdiyyet-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 59'da samimiyetini belli etmek için cevap olarak “Bu Daği Cevab Olarak Hulûş-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 59'da “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 60'da “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Mağall-i Me' mürîyetine Vüşülüne Dâir Gelen Tahrîrâta Cevâb” olarak yazılan bir mektup, sayfa 61'de “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 62'de ileride hediye göndereceği resmî daireye cevap olarak “İlerüde Hediye Gönderileceğine Dâir Gelen Tahrîrâta Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 62'de “Kadın Tarafından Gelen Tahrîrâta Cevâb Olarak ‘Ubüdiyyet-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 63'te Ba'z-ı Esâmî-i Ketb Zikriyle İstifsâra Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 64'te “Teşekkür-nâmeye Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 65'te “İstifsâra Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 66'da “Bu Daği” başlığı ile yazılan iki mektup, sayfa 67'de “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 68'de “Terfî -i Rütbe ve İstifsâra Dâir Gelen Tahrîrâta Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 69'da rütbece kendine denk veya yaş olarak kendine yaşıt birine cevap olarak “Akrândan Gelen İstifsâr-ı Hâtırâ Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 70'de rütbece kendinden düşük veya yaş olarak kendinden küçük birine cevap olarak “Küçükten Gelen İstifsâr-ı Hâtırâ Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 71'de “Bu Daği” başlığı ile yazılan iki mektup ile birlikte, resmî dairelere cevap olarak yazılan yazışmalar, hâl hatır sorma, alaka ve bağlılığını gösterme, teşekkür etme, rütbece kendine yakın ya da kendinden büyük olanlara

gönderilen ve alınan hediyelere cevâp olarak yazılan toplam yirmi beş mektup yer almaktadır.

### **12. İrsâl-i Hediye**

İrsal, Arapça bir kelime olup “yollama gönderme” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Hediye, Arapça bir kelime olup, “sevgi ve samimiyetini göstermek için karşılık beklemeden verilen aramağan” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Müellif, rütbece kendine denk veya büyük kimseler için gönderdiği hediyeler ile birlikte yazdığı mektup/pusulalara bu başlık altında yer vermiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta, gönderilen, yollanılan hediye “İrsâl-i hediye “ başlığı ile 72 ve 73. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 72’de hediye göndermek maksadıyla “Hediye İrsâli Zımnında” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada rütbece kendinden büyük birine gönderilen hediye için “Küçükten Büyüğe Hediye Pusulası” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 73’te mevki ve rütbece kendine denk veya yakın arkadaşına gönderilmek için “Akrâna Hediye Pusulası” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup aynı sayfada mevki ve rütbece kendinden küçük veya yaşça kendine yaşıt olmayana gönderilmek için “Büyükten Küçüğe Hediye Pusulası” başlığı ile yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam altı mektup bulunmaktadır.

### **13. Hediye Cevâbı**

Müellif, rütbece kendinden büyük veya küçük kişilerden gelen hediyelere cevap olarak yazılan mektupları bu başlık altında vermiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta, bu başlık altında yazılan mektuplar, sayfa 74’te bulunmaktadır. Sayfa 74’te “Hediye Cevâbı” başlığı ile yazılan bir mektup, “Küçükten Gelen Hediye Cevâb Pusulası” başlığı ile yazılan bir mektup, “Akrân ve Emsâlden Gelen Hediye Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, “Küçükten Gelen Hediye Cevâb” olarak yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam dört mektup bulunmaktadır.

### **14. Tavsiye**

Tavsiye; Arapça bir kelime olup “bir durum veya olay karşısında verilen öğüt, o konu hakkında gösterilen yol” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Yaşanılan bir durum veya olay karşısında nasıl davranılması gerektiği, o olay hakkında verilen öğüt ve gösterilen yol için kime hangi konularda tavsiye verileceğini göstermek için yazılan mektuplar bu başlık altında ele alınmıştır.

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta "Tavşiyе" başlığı altındaki mektuplar 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80 ve 81. sayfalarda yer almaktadır. Bu mektuplar, sayfa 74'te "Tavşiyе" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 75'te "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 76'da "Bu Daği" başlığı ile yazılan iki mektup, sayfa 77'de "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 77'de Âlimler, bilginlere tavşiyе ve samimiyetini göstermek için "Ulemâya Tavşiyе ve İzhâr-ı Hülûş" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 78'de diğеr yönde tarafta olanlara samimiyetini göstermek için "Sâirleri Cānibine Tavşiyе ve İzhâr-ı Hülûş" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 79'da "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 80'de "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 81'de "Bu Daği" başlığı ile yazılan iki mektup bulunmakla birlikte *Münşeât*'ta bu başlık altında toplam on bir mektup bulunmaktadır.

### **15. Tavşiyе Cevābı**

Yaşanılan bir durum veya olay karşısında nasıl davranılması, o olay hakkında verilen öğüt ve gösterilen yol için yazılan tavşiyelere nasıl cevap verileceği hususunda yol göstermek için yazılan mektuplar bu başlık altında verilmiştir.

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta "Tavşiyе Cevābı" başlığı ile yazılan mektuplar, 82, 83 ve 84. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 82'de "Tavşiyе Cevābı" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 83'te "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 84'te "Tavşiyе Cevābına Teşekkür" başlığı ile yazılan bir mektup ile birlikte bu başlık altında toplam üç mektup bulunmaktadır.

### **16. Ba 'z-ı Maşlahat Zımnında Yazılan Müzekkere ve Arz-ı Hāl ve Sā'ire**

Maşlahat, Arapça bir kelime olup "iş, husus, mesele" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Zımnında, Arapça bir kelime olup "için, maksadıyla" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Müzekkere, Arapça bir kelime olup "Bir husus veya mesele için ilgili makam veya kişilere gönderilen tezkire, yazı" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Arz-ı Hāl, Arapça bir kelime olup "bir durum veya olay karşısında halini ve durumunu anlatmak için yazılan dilekçe" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Sā'ir, Arapça bir kelime olup "başka, diğеr, öteki" anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Çeşitli mevki veya makamalara herhangi bir durum veya konu hakkındaki hālini arz etmek için yazılan dilekçe, tezkire veya yazıların nasıl olması hususunda yol göstermek için yazılan mektuplar bu başlık altında verilmiştir.

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu ana başlık altında ele alınan mektuplar 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100 ve 101. sayfalarda yer almaktadır. Bu mektuplar, sayfa 84'te bir işten ayrılmak için "İstî'fā-nāme"

başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 86'da öğüt ve nasihat için “Pend ü Naşihata Dâir” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 89'da bir iş için resmî daîreye “Kaleme Çerâğlık Müzekkeresi” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 90'da resmî daireden maaş bağlanması için “Kalemde Ma'âş Tahşîşine Dâir” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 90'da “Mekâtib-i Rüşdiyeden Kaleme Çerâğlık Müzekkeresi” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 91'de Askerlikten emekliliğe ayrılmayı istemek için “Askerlikten Teķâ'uden İhrâcına Dâir 'Arz-ı hâl” başlığı ile yazılan bir mektup, maaşsız ayrılmasına dâir “Bilâ-Ma'âş İhrâcına Dâir 'Arz-ı hâl” başlığı ile yazılan bir mektup, üst rütbeye geçmek için “Terfî '-i Rütbeye Dâir 'Arz-ı hâl Müsveddesi” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 93'te “Bu Daği” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 94'te tabur'da katip olmak için üst makamlara “Tabur Kâtibliği İçün Müzekkere Müsveddesi” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada askeri sınıfına geçmek için üst makamlara “Şunuf-ı Redife Nakline Dâir 'Arz-ı hâl Müsveddesi” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 95'te görevden ayrılmasına dâir üst makamlara yazılan “İhrâcına Dâir 'Arz-ı hâl Müsveddesi” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Bedel Vermek Üzere 'Arz-ı hâl” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 96'da “Tavşiyeye İstirhâmına Dâir Müzekkere” başlığı ile yazılan bir mektup aynı sayfada bir yerde işe girmek için üst makamlara hitaben “Kapılanmak Üzere Tavşiyeye Tahşîline Dâir Müzekkere” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 97'de bir işe girmek için yazıyla resmî makamlardan istemek için “Kapılanmak Üzere İstid'â” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada ticarete meydana gelen ziyânı üst makamlara bildirmek için “Ticâretten Vuķû'a Gelen Ziyân Tahşîline Dâir” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 99'da “Bu Daği” başlığı ile yazılan iki mektup, aynı sayfada alacağını tahsil etmek için yazılan “Alacağınıñ Tahşîline Dâir 'Arz-ı hâl” başlığı ile bir mektup, sayfa 100'de “Ba'z-ı İltizâmatdan Dolayı Alacağınıñ Tahşîline Dâir” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 101'de devlet gelirlerini toplanmasını belli şartlarla üstüne aldığına dâir üst makamlara iletmek için “Bedel-i İltizâmdan Dolayı Alacağınıñ Tahşîline Dâir İnhâ-nâme” başlığı ile yazılan bir mektupla beraber bu başlık altında toplam yirmi iki mektup bulunmaktadır.

### 17. Ta 'bîrât-ı Mühimme

Ta 'bîrât, Arapça bir kelime olup “deyimler, tâbirler, terimler” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Mühimme, Arapça bir kelime olup “önemli” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Bir durum veya olay anlatılırken hangi deyim, tâbir ve terimlerin kullanılacağı *Münşeât* içerisinde bu başlık altında verilmiştir.

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altında yazılan mektuplar, 102, 103, 104, 105, 106 ve 107. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 102'de önemli deyimler,

terimler konusu ile “Ta‘bîrât-ı Mühimme” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 104’te yerme ve taşlama ile ilgili bazı terimleri anlatan “Ba‘z-ı Zem ve Hicve Dâir Ta‘bîrât” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 105’te bir iş için resmî daireden gelen yazışmaya cevap olarak yazılan deyimler için “Gelen Tahîrâtın Keyfiyet-i Vürûduna Dâir Ta‘bîrât” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 106’da “Ba‘de‘l-Vürûd Hüşûle Gelen Meserrete Dâir Ta‘bîrât” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 107’de “Tahîrâtın ‘Adem-i Vürûd Cihetiyle Hâşıl Olan Maḥzûniyet” başlığı ile yazılan bir mektupla birlikte bu başlık altında toplam beş mektup bulunmaktadır.

### **18. Ferâşet ve Sâire**

Ferâşet, “*döşemek ve yaymak anlamında olup eskiden Kâbe ve Ravza-i Mutahhara’yı (Hz. Muhammed’in türbesi) süpürme, temizleme hizmeti*” anlamında kullanılan Arapça bir kelimedir (Kubbealti Lugati, 2021).

*Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*’ta bu başlık ile yazılan mektuplar, 108, 109, 110, 111, 112, 113 ve 114. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 108’de Mekke-i Mükerrerme Ferâşeti başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 109’da “Medîne-i Münevvere Ferâşeti” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 110’da Medîne-i Münevveriye yeniden ferâşet görevine vekil olmak için yazılmış “Mekke-i Mükerrermeye Müceddeden Ferâşet Vekâleti” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 111’de Medîne-i Münevvereye Müceddeden Ferâşet Vekâleti başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 112’de “Mekke-i Mükerrermede ‘Umre Vekâletini Mutezâmmın Mektûb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 113’de Mekke’de zevrakla hacılara zezem dağıtan görevlilere bu iş sebebiyle gönderilen hediye bildirmek amacıyla yazılmış “Mekke-i Mükerrermeye Zevrak Mektûbu” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 114’de “Mekke-i Mükerrermeye Tebrik-nâme” başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada “Medîne-i Münevvereye Tebrik-nâme” başlığı ile yazılan bir mektupla birlikte bu başlık altında toplam sekiz mektup bulunmaktadır.

### **19. Da‘vet Tezkireleri**

Da‘vet, Arapça bir kelime olup “özel gün ve gecelerde bulunulması istenilen kişi veya kişilere yapılan çağrı” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Tezkire, Arapça bir kelime olup “*küçük mektup, pusula*” anlamında kullanılmaktadır (Kubbealti Lugati, 2021). Çeşitli nedenlerle yapılacak olan toplantılarda bulunması istenilen kişilerin katılması için gönderilen Da‘vet Tezkireleri’nin nasıl yazılacağı hususunda yol göstermek için yazılan mektuplar bu başlık altında verilmiştir.

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bu başlık altındaki mektuplar 115, 116, 117, 118 ve 119. sayfalarda yer almaktadır. Sayfa 115'te "Mevlûd Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 116'da "Mi'râciye Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 116'da "Mersiye Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 116'da "Bed'-i Mekteb Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 117'de sünnet düğününe katılım için gönderilen "Hıtân Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada evlenme muâmelesi için gönderilen "Akd Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup ve "Düğün Tezkiresi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 118'de serbest bırakıldığının ispatı için "Âzâd Kağıdı" başlığı ile yazılan bir mektup, kiraya verdiğini gösteren sayfa 118'de "İcâr Senedi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa aynı sayfada "Bu Daği" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 119'da borç alınan paraya karşılık olarak verilen "Sehm Senedi" başlığı ile yazılan bir mektup, aynı sayfada "Deyn Tahvili" başlığı ile yazılan bir mektupla birlikte bu başlık altında toplam on iki mektup bulunmaktadır.

### Kalıp Sözler

*Mufassal Hulâsa-i Münşeât*'ta bulunan farklı konulardaki mektuplar/yazışma örnekleri içerisinde bazı kelime, tabir ve cümlelerin daha sık kullanıldığı gözlemlenmektedir. Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir.

- "mekârim intimâ-yı **âşafânelerine**..." (MHM, s. 22, 23, 25, 33, 61)
- "arz-ı **hâl** müsveddeleri teberrüken ve..." (MHM, s. 3, 23, 47, 84, 92, 94, 95, 98 101)
- "hak-ı **bedegânemde** derkâr..." (MHM, s. 12, 29, 31, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 55, 57, 76, 77, 78, 79, 83, 85, 86, 87, 98)
- "Cenâb-ı hak-ı rütbe-i vâlâ ve..." (MHM, s. 24)
- "arîza-i **çâkerânem** terkîm ve..." (MHM, s. 4, 6, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 89, 92, 97, 98, 108, 112)
- "çâker-i kemîneleri sâye-i seniyyelerin..." (MHM, s. 17, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 33, 41, 45, 46, 47, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 66, 68, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 89, 90, 91, 93, 94, 99, 101, 105, 106, 107, 108, 110, 115, 116, 117)
- "devletlü efendim hazretleri..." (MHM, s. 17, 18, 19, 96)
- "fazîletlü meveddetlü efendim..." (MHM, s. 19, 20, 112, 114)

• “**hāk-pāy-i merhametlerinden istimdād...**” (MHM, s. 6, 7, 21, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 56, 57, 58, 62, 63, 67, 68, 72, 75, 78, 79, 80, 83, 86, 88, 89)

• “**ināyet hazret-i sulṭānū'l-enbiyā-i...**” (MHM, s. 2, 4, 5, 7, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 111, 115, 116, 117)

• “**cenāb-ı Hīlāfet-penāhīyi müzdād...**” (MHM, s. 2, 15, 16, 112)

• “**ikbāl-i devletleri ifāsında ašlā...**” (MHM, s. 2, 7, 17, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 44, 45, 46, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 80, 97, 102)

• “**ināyet ve iltifāt-ı seniyyelerine mümtāz...**” (MHM, s. 5, 6, 7, 11, 42, 44, 45, 48, 57, 60, 85, 86, 88, 89, 93, 103, 106, 116)

• “**izzetlü efendim paşa bey...**” (MHM, s. 18, 33, 62, 94)

• “**hakḳ-ı kemterānemde mücellā pīrā-yı...**” (MHM, s. 5, 7, 21, 43, 48, 49, 50, 55, 56, 62, 63, 106)

• “**emr ü fermān hazret-i men lehü'l-emrindir...**” (MHM, s. 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 61, 62, 63, 64, 73, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 102)

• “**ol bābda emr ü fermān hazret-i men...**” (MHM, s. 5, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 75, 78, 80, 81, 82, 83, 84)

• “**ol vechile ifā-yı şerīṭa-i hakūḳ...**” (MHM, s. 41, 59, 67, 72, 73, 83, 89, 106, 107, 109, 115)

• “**reşādetlü efendim dā'īlerinin ol cānibe...**” (MHM, s.19, 78, 110)

• “**zāt-ı hümāyun-ı risālet-penāhīleri**” (MHM, s. 3, 4, 6, 7)

• “**sa'ūdetlü pādīşāh hazretlerine...**” (MHM, s. 18, 101)

• “**şavb-ı vālālarına derkār olan...**” (MHM, s. 31, 32, 40, 53, 56, 61, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 86, 99, 109, 110, 111, 113, 114)

• “**ser-kurenā-yı şehin-şāh-ı ile mābeyn...**” (MHM, s. 5, 6, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 25, 33, 102, 111, 116, 119)

• “**şevketlü kudretlü kerāmetlü şehin-şāh-ı cihān...**” (MHM, s. 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 33, 34, 50)



- “*tekkaddes* hazretleri *eyyām-ı ömr ve...*” (MHM, s. 2, 8, 9, 13, 16, 21, 33, 40, 97)
- “*teveccühât-ı* ‘aliyyeleri temennâlarına...’” (MHM, s. 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 40, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 69, 77, 79, 80, 81, 83, 107, 112)
- “*zât-ı vâlâ-yı* devletlerinin *haqq-ı ...*” (MHM, s. 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 35, 40, 42, 61, 64,65, 66, 67, 68, 69, 70, 74, 76, 81, 82, 84, 94, 97, 102, 115, 117)
- “*veliyi-ni met-i* ‘âlem efendimiz...’” (MHM, s. 10, 11, 17, 46, 48, 49, 51, 86, 88)
- “*haqq-ı vâlâ-yı veliyü’n-ni amîlerinde...*” (MHM, s. 40, 51, 55, 56, 57, 62, 79, 82, 88)
- “*zât-ı kerâmeti simât-ı...*” (MHM, s. 4, 6, 8, 10, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 26, 29, 33, 57, 69, 76, 78, 87, 88, 97, 102, 103, 104, 111, 112, 113, 115, 116, 117)
- “*zehâdetlü* efendim *cemîlü’ş-şiyem ...*” (MHM, s. 109, 110, 112, 113, 114)

### **1269 ve 1271 Tarihli Baskıların Biçim ve İçerik Yönünden Karşılaştırılması**

1269 ve 1271 yılında basılan nüshalar arasında yaptığımız karşılaştırma sonucu içerik bakımından aralarında çok büyük farklılıklar olmamakla beraber biçim bakımından bazı farklılıklar görülmektedir.

Sınıflandırmamıza göre nüshalar arasında mektupların bulunduğu sayfalar bazı yerlerde farklılık göstermektedir. Örneğin 1269 yılında basılan nüshada sayfa 53’te bulunan “Akrâna İstifsâr-ı Hâtır” başlıklı mektup 1271 tarihli nüshada sayfa 52’de bulunmaktadır. Sayfa numaralarında farklılık olduğu gibi iki eserde bulunan mektuplar arasında da farklılıklar bulunmaktadır. 1271 yılında basılan nüshada bulunan bazı mektuplar, 1269 tarihli eserde bulunmamaktadır. Örneğin sayfa 17’de “Rütbe-i Celîle-i Şadâret İhrâz Etmiş Zevât” başlığı ile yazılan bir mektup yer alırken sayfa 18’de “Dârü’s-sa‘adeti’ş-Şerife Ağasına” başlığı ile yazılan bir mektup yer almaktadır. Bunun gibi sayfa 19’da “Hamîyetli Efendi Bey Ağa” başlığı ile yazılan mektuba karşın sayfa 20’de “Kuzâta” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 23’te “Tebrîk-i Mecidiye Nişân-ı Zîşâni” başlığı ile yazılan mektuba karşın, sayfa 64’te “Teşekkür-nâmeye Cevâb” başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 72’de “Hediyye İrsâli Zîmnında” başlığı ile yazılan mektuba

karşın, sayfa 94'te "Tabur Kâtibliği İçün Müzekkere Müsveddesi" başlığı ile yazılan mektuba karşın, sayfa 118'de "İcâr Senedi" başlığı ile yazılan bir mektup, sayfa 119'da yer alan "Sehm Senedi ve Deyn Tahvîli" başlığı yazılan iki mektup ile birlikte farklı başlıklar altında yazılan toplam on bir mektup bulunmaktadır. 1269 tarihli nüshada "Bu Dahî" başlığı ile yazılan otuz dokuz mektup bulunurken 1271 tarihli nüshada "Bu Dahî" başlığı ile yazılan kırk iki mektup yer almaktadır. Bununla birlikte 1269 tarihli nüshada yer almayan on altı mektup, 1271 tarihli nüshada bulunmaktadır.

## SONUÇ

XIX yy. müelliflerinden olan Ahmed Saîd'in *Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'ı başlıklı çalışmamız ile nesir, inşâ ve münşeât hakkında bilgiler vermeye çalışılmıştır. Yazarın -eserleri dışında- hayatı ve edebi kişiliği ile ilgili herhangi bir sonuca ulaşamamıştır. *Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*'in Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Kütüphanesi ve İstanbul Atatürk Kitaplığında iki nüshasına ulaşılmıştır. 1269 tarihli nüsha 124 sayfa, 1271 yılında yazılan nüsha 119 sayfadır. Bu iki nüsha arasında yapılan karşılaştırma sonucunda, sayfa numaralarında bulunan mektup yerlerinin farklı olması ve 1271 tarihli nüsha içerisinde bulunan bazı mektupların, 1269 yılında yazılan nüsha içerisinde bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın konusunu oluşturan *Münşeât*, inşâ üslubuyla yazılmış mektup/yazışma örnekleri içermektedir. Eserde, rütbece kendinden düşük veya yüksek kimselere resmî dairelere, eşe dosta, tebrik, taziyet, makam ve mevki için resmî veya resmî olmayan kısa veya uzun olarak yazılmış 158 mektup/yazışma örneği bulunmaktadır. Bu mektuplar belli bir isme yazılmamıştır. Mektupların muhtevası hakkında fihrist bölümünde verilen başlıklardan yola çıkılarak başlıklar hakkında tanıtıcı bilgiler verip, hangi sayfa aralığında bulunduğu, ne için veya kime yazıldığı, o başlık altında kaç mektup bulunduğu hakkında bilgiler verilmiştir. Eserde Farsça ve Arapça kökenli çok fazla kelime, terkip ve tabire yer verilerek süslü ve sanatlı bir dil kullanıldığı görülmüştür.

Münşeâtların da kendilerine has kuralları ve belirli düzenleri bulunmaktadır. Bu çalışmada incelenen eser ile diğer münşeâtlar karşılaştırıldığında hepsinin aynı düzen ve tertibe sahip oldukları, belirli kalıplaşmış hitap sözcüklerini kullandıkları ve bazen de aynı sözleri tekrarladıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, içerisinde tarihî, toplumsal, resmî, gayri-resmî birçok bilgi barındıran münşeâtların Türk-İslam toplumun özellikle kültür, sanat ve edebiyat tarihi bakımından çok önemli kaynaklar oldukları tespit edilmiştir. Bu çalışma ile

on dokuzuncu yüzyıldaki resmî ve özel yazışmalar ile mektup türleri hakkında ayrıntılı bilgilere ulaşılmıştır. Bu bilgiler geçmişle gelecek arasında bir köprü vazifesi de görecek niteliktedir.

#### KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed Saîd. (1885). *Mufasssal Hulâsa-i Münşeât*. Cerîde-i Havâdis Matbaası.
- Çaldak, S. (2005). *Eski Türk Edebiyatında Nesir Düz Yazı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Daş, A. (2004). Türkiye Selçukluları ve Osmanlı Dönemi hakkında tarihi kaynak olarak münşeât mecmualarının değerlendirilmesi. *AÜFD*, 14(11), 205-218.
- Durmuş, İ. İnşâ (Giriş Edebi Tür Olarak İnşâ/ Arap Edebiyatı). (2002). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt. 22, s.341-342). TDV Yayınları.
- Gökçe, R. (2006). *Eski Türk Edebiyatında Mektup ve Bir Mecmuâ-i Münşeât (İnceleme- Metin-Tıpkı Basım)*. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Haksever, H. İ. (1995). *Eski Türk Edebiyatında Münşeâtlar ve Nergisi'nin Münşeâtı*. Doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kubbealti Lugati. <http://lugatim.com/> Erişim 10 Eylül 2021.
- Levend, Â. S. (1989). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Dergah Yayınları.
- Mengi, M. (2007). Eski Türk edebiyatında nesir: gelişimi ve kaynakçası. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*, 5(10), 43-76.
- Osmanlıca Türkçe Sözlük (2021). Lügât, لغت. <https://www.lugat.com/> Erişim 20 Eylül 2021.
- Şemsettin Sâmî. (1996). *Kâmus-ı Türkî*. Çağrı Yayınları.
- Tahirü'l-Mevlevî. (1994). *Edebiyat Lugati*. Enderun Kitabevi.
- Uzun, M. Münşeât. (2006). *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde. (Cilt. 32, s.18-20). TDV Yayınları.

### EXTENDED ABSTRACT

**Purpose:** Introductory information about prose, construction and munsheat have been given in the work titled "Muffassal Hulâsa-i Münşeât" by Ahmed Said, one of the nineteenth century authors. It is thought that the study of Ahmed Sa'îd's "Muffassal Hulâsa-i Münşeât" will contribute to Turkish-Islamic Literature as a new example to the previous studies in the field of Munsheat by transferring it to new Turkish letters and the study of text transcription. This study aims to examine many letters or correspondence samples written in short or long form, official or informal, for persons lower or higher in rank, government offices, spouses, congratulation, condolences, rank and position, included in Sa'îd's work named "Muffassal Hulâsa-i Münşeât" in terms of style and content.

**Method:** The document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in this study, in which the work named "Mufassal Hulâsa-i Münşeât" published in 1271, was translated into new Turkish letters. It started with the selection of the subject, the limitation of the subject, the literature review related to the subject, the determination of the work to be studied, the writing of the inferences obtained by examining the determined work. By transcribing the work into new Turkish letters, information was given about the content of the letters based on the titles given in the index section of the work. Introductory information such as the page range of the work, what it was written for or to whom, and how many letters are under that title are given. Munsheats also have their own rules and certain orders. When Ahmed Sa'îd's book "Muffassal Hulâsa-i Münşeât" and other munsheats examined in terms of form are compared, it is seen that all of them have the same order and order, use certain stereotyped addressing words, and sometimes repeat the same words. In Ahmed Sa'îd's book "Muffassal Hulâsa-i Münşeât", it has been observed that some words, phrases and sentences are used more frequently among letters/correspondence examples on different subjects. The finding of where and how the most used formulaic words were used and on which pages they were used more was reached after the work was transferred to the new Turkish letters. In the work, there are 158 examples of letters/correspondence written to various government offices, for people who are higher or lower in rank, on very different subjects and reasons. These letters were not written to a specific name. It is seen that different addressing words, adjectives and expressions are used according to the position and rank of the person to whom the letter is sent or the person who wrote it. Two more copies of the work were found in different libraries. As a result of the comparison made in terms of title and page number with another copy of the author dated 1269, although there are not great differences between them, some differences were observed in terms of format. The pages with the letters between the copies differ

in some places. However, sixteen letters that were not included in the 1269 copy are also found in the 1271 copy. In the work, a fancy and artistic language was used by including many words, compositions, and expressions of Persian and Arabic origin. No information could be found about the life and literary personality of the author, apart from his works.

**Conclusion:** Munsheat journals have an important place in historical researches as they contain many special information, as well as different information such as who the author communicated with at that time, what social and cultural events took place, and which events the author witnessed. This information serve as a bridge between the past and the future. In the study, detailed information was obtained about the official and private correspondences of Ahmed Said and the types of letters he wrote in his work called "Muffassal Hulâsa-i Münşeât". "Muffassal Hulâsa-i Münşeât" contains examples of letters/correspondences written in the construction style, with different subjects and reasons. Moreover, the work includes a lot of historical, social, official and unofficial information. From this point of view, it has been determined that the work is an important source of Turkish-Islamic society, especially in terms of culture, art and literature history.