

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year:17, Sayı/Issue:LXVIII Şubat/February 2024



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, EBSCO 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.

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: 17 – Sayı/Issue: LXVIII- February/Şubat 2024

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

Editörler:

Doç. Dr. Bilal TUNÇ

Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: 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: 17 – Sayı/Issue: LXVIII- February/Şubat 2024

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editörler:

Doç. Dr. Bilal TUNÇ

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

Nurcan DEMİRALP & Selver KARACA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
CUMHURİYET DÖNEMİ COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA
İLGİLİ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ

An Investigation into the Studies Regarding Republican Period Geography Curriculum

1-26

Burhan AKPINAR & Bahadır KÖKSALAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
EĞİTİMDE MAARİF VE MÜFREDAT YENİLEME İHTİYACI: TÜRKİYE
YÜZYILI MAARİF MODELİ ÜZERİNDEN TEORİK BİR ANALİZ

*The Need for Education and Curriculum Renewal: A Theoretical Analysis Through the
Turkish Century Education Model*

27-48

**Cihan ÖNEN, Muhammed Bahadır SANDIKÇI & Duygu Büşra
SANDIKÇI**

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ERKEK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ
DAVRANIŞLARININ KASLI OLMAYA YÖNELİK DÜRTÜYLE İLİŞKİSİ *The
Relationship Between Healthy Lifestyle Behaviors of Male University Students and the
Drive for Muscularity*

49-61

M. Zülfikar FIRAT & Mesut BAYAR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İCÂRE AKDİ'NDE TAZMİNATLAR (DAMÂN): MECELLE ÖRNEĞİ
The Compensations in Ijarah (Lease) Contract: Sample of Majalla

62-90

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)

Metin ERDEM

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

KLİNİK SOSYAL HİZMETE İLİŞKİN KAVRAM KARIŞIKLIĞI

Confusion in Conceptualizing Clinical Social Work

91-106

Yusuf GÜNAYDIN, Gökmen GÜNEŞ, Onur GÜLERYÜZ, Tuğba KILCAN & Bahadır KILCAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLERE İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Teachers' Views on the Characteristics that School Administrators Should Have

107-125

Ufuk TÖMAN & Tuğba GÖKÇE YILDIRIM

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

FEN EĞİTİMİNDE SOSYOBİLİMSEL KONULAR ÜZERİNE YAZILAN ULUSAL
TEZLERİN İNCELENMESİ

Investigation of National Theses on Socio-Scientific Issues in Science Education

126-156

Yağız AKSAKALOĞLU

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

ÜLÜŞ SİSTEMİNİN BÜYÜK SELÇUKLU İMPARATORLUK YÖNETİM
YAPISINA ETKİLERİ

*The Effects of the Ulüş System on the Administrative Structure of the Great Seljuk
Empire*

157-187

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)

Çiğdem ÖZARI

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
WEB OF SCIENCE VERİ TABANI ÜZERİNDEN FİNANSAL BAŞARISIZLIK
TAHMİN ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ
*Bibliometric Analysis of Financial Failure Prediction Studies via the Web of Science
Database*

188-214

Sibel DOĞANAY

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNİN İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI SİYASAL
PARTİ OLARAK TEMSİL EDİLMESİNE DAİR TARTIŞMALAR
*Discussions on the Representation of Turkish Nationalism as a Political Party After the
Second World War*

215-228

Bilge GÖK & Mahmure İPEK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SELF-REGULATED LEARNING SKILLS AS THE PREDICTOR OF PRE-SERVICE
PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY
*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarının Yordayıcısı Olarak Öz-
Düzenleyici Öğrenme Becerileri*

229-247

Fatma KARACA TURHAN, Bayram BAŞ & Ufuk BALAMAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
VİDEO ARACILI ETKİLEŞİMDE ONARIM MEKANİZMALARI
Repair Mechanisms in Video-Mediated Interactions

248-267

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)

Ahmet BEKTAŞ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKİYE'DE KİMLİK SİYASETİ OLARAK ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK
Multicultural as an Identity Policy in Türkiye

268-288

Filiz AYDEMİR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ BİLİŞSEL VE MOTOR
GELİŞİMİNE YÖNELİK KAZANIMLARININ DOĞA TEMELLİ ÖĞRENME
AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Examination of the MEB 2013 Pre-School Education Program for Cognitive and Motor
Developments in Terms of Nature-Based Learning*

289-315

İhsan AKEREN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MUTLULUK: ÖZ DÜZENLEME VE DEPRESYON İLİŞKİSİNDEKİ ARACI
Happiness: A Mediator in the Relationship Between Self-Regulation and Depression

316-335

Leyla ÖZYOL & Nalan TURNA

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DISTRICT 9: APARTHEID'S REFLECTIONS IN JOHANNESBURG'S SCI-FI
LANDSCAPE

Yasak Bölge 9: Johannesburg'ün Bilim-Kurgu Manzarasında Apartheid Yansımaları

336-371

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)

Niyet DEMİRCİ & Aygöl KARTAL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ VE DERS KİTAPLARININ
MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME BECERİSİ VE DUYGUSAL ZEKÂYI
DESTEKLEME POTANSİYELİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Examination of Primary School Mathematics Curriculum and Textbooks in Terms of
Their Potential to Support Mathematical Association Skills and Emotional Intelligence*

372-402

Ömer AK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

FOREIGN POLICIES OF HAMAS AND HEZBOLLAH DURING THE SYRIAN
WAR: A MULTI-LEVEL ANALYSIS

Hamas ve Hizbullah'ın Suriye Savaşı'ndaki Dış Politikaları: Çok-Düzeyle Bir Analiz

403-441

Gülşah DOĞANAY & Zeynep ÇOPUR

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

AKTİF YAŞLANMA ENDEKSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: GİRESUN ÖRNEĞİ
Evaluation of the Active Aging Index: The Case of Giresun

442-462

Mehmet ASLAN

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ SOSYAL BECERİ İÇERİĞİ
BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Examining the 2018 Social Studies Curriculum in the Context of Social Skills Content

463-482

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)

Feyza ÜNSAL & Selçuk FIRAT

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

TÜRKİYE VE SİNGAPUR ORTAOKUL MATEMATİK DERS KİTAPLARININ

MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME BECERİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Investigation of Türkiye and Singapore Secondary School Mathematics Textbooks in the Context of Mathematical Connection Skill

483-505

Görkem Yılmaz TUTKU & Hüseyin ÖZÇAKMAK

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM SETLERİNDE KULLANILAN KALIP

SÖZLERİN İNCELENMESİ

Examination of Formulaic Words in Turkish Language Teaching Sets for Foreigners

506-529

Taylan Yiğit KANDEMİR & Yusuf YURDİGÜL

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

EKONOMİ GAZETECİLİĞİ BAĞLAMINDA KRİPTO PARA HABERLERİNDEKİ

DEZENFORMASYONLARIN ANALİZİ: BITCOİN ÖRNEĞİNDE

Analysis of Disinformations in Crypto Currency News in the Context of Economy Journalism: In the Case of Bitcoin

530-569

Mesut GÜN & Beyzanur DURMUŞ ÖZ

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article

“DÖRT BECERİDE TÜRKÇE DİL SINAVI”NA İLİŞKİN ÖĞRETMEN

GÖRÜŞLERİ

Teacher Opinions on “Turkish Language Exam in Four Skill”

570-580

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Şubat 2024 tarihli LXVIII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 24 makale 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 LXVIII. 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 LXVIII. 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

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	07.12.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.02.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Demiralp, N. & Karaca, S. (2024). Cumhuriyet Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla İlgili Çalışmaların İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 1-26.

CUMHURİYET DÖNEMİ COĞRAFYA DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARIYLA İLGİLİ ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ¹

Nurcan DEMİRALP² & Selver KARACA³

Öz

Bu çalışma, 2001-2023 yılları arasında coğrafya dersi öğretim programıyla ilgili yapılan lisansüstü tezler ve makaleleri çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Çalışmada, 4 doktora, 22 yüksek lisans tezi ve 39 araştırma makalesi olmak üzere toplam 65 çalışma incelenmiştir. Çalışmalar, araştırmacılar tarafından geliştirilen “tez ve makale inceleme formu” kullanılarak, “yayın türü, yayın yılı, yapıldığı üniversite, amaçları, makalelerin yayınlandığı dergiler, veri toplama araçları, yazar sayısı, örneklem/ çalışma grupları, örneklem büyüklüğü ile veri analiz yöntemlerine” ait verilere göre incelenmiştir. Çalışmanın yöntemi içerik analizidir. Yapılan içerik analizleri sonucunda; bu alanda yüksek lisans ve makalelerin olduğu ancak doktora sayısının çok sınırlı kaldığı, çalışmalarda öğretmen görüşlerine ağırlık verildiği, nitel araştırma yönteminin ve betimsel analizin daha çok kullanıldığı, en çok çalışmanın 2019 yılında olduğu, en çok yayının Gazi üniversitesinde yapıldığı, programların öğretim ilke ve teknikleri kapsamında değerlendirilmediği, veri toplama aracı olarak en çok anket ve doküman incelemesinin kullanıldığı, örneklem büyüklüğünün 1-100 arasında yoğunlaştığı, çalışmaların daha çok tek yazarlı oldu, bazı dergilerde konu ile ilgili yayımların yoğun olduğu ve çalışmaların çoğunun 2018 programına yönelik olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları felsefe dersi öğretim programı gibi programlarla örtüşmektedir. Programa yönelik olarak özellikle öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40.

²Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı, nurcan@gazi.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4102-1409

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Coğrafya Eğitimi Bilim Dalı, karacaselver45@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4346-2187

çalışmaların yapılması, konu ile ilgili doktora tezleri ile programların daha detaylı incelenmesi önerilir.

Anahtar Kelimeler: Coğrafya Dersi Öğretim Programı, Coğrafya Dersi, İçerik Analizi, Öğretim Programları.

An Investigation into the Studies Regarding Republican Period Geography Curriculum

Abstract

In the current study, it was aimed to investigate the post-graduate studies and research articles regarding the geography course curriculum between the years 2001-2023. In the study, three doctorate theses, 23 master theses and 39 research articles, 65 studies in total, were investigated. The studies were investigated using “the form to investigate theses and articles” developed by the researchers depending on the data of “type of publication, publication year, the university it was carried out, the purposes, the journals the article was published, data collection tools, number of writers, sampling/working groups, sampling size and data analysis methods”. The method is the research is content analysis method. At the end of the content analyses, it was found that there are master and doctorate theses in this field, but the number of doctorate thesis is very limited, teacher views were given more place, qualitative research method and descriptive analysis were used more, the year when the most studies were conducted was 2019 and Gazi University was the university with mostly published studies, the studies were not conducted to evaluate the teaching principles and techniques of the curricula, questionnaires and document analyses were used mostly as data collection tools, sampling size intensified between 1-100, the studies mostly had one writer, publications intensified in some journals regarding the topic and most of the studies dealt with 2018 curriculum. The results of the research correspond to the curricula like the philosophy course curriculum. Regarding the curriculum, it is recommended that some studies should be conducted particularly over teaching principles and methods and that the curricula should be investigated in detail through doctorate theses.

Keywords: Geography Curriculum, Geography Course, Content Analysis, Curricula.

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal bir varlık olan insanın en temel hak ve ihtiyaçlarındandır. Çünkü insan, içine doğduğu çevreden itibaren giderek artan ölçeklerde, diğer insanlar, toplumlar ve dünyayı tanımak, anlamak ve birlikte yaşamak durumundadır. Bu nedenle hayat için sahip olması gereken bir takım nitelikleri, davranışları, bilgi, beceri, değer ve tutumları ancak eğitim yoluyla kazanır. Taşpınar (2015, s.1) bireyin yaşam için sahip olması gereken davranışları

Cumhuriyet Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla İlgili...

kazandığı eğitim sürecinde, davranışların oluşumunda bireyin kendine özgü nitelikleriyle de aktif rol aldığını ve sürecin hayat boyu devam ettiğini vurgular. Bu sürecin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi sistematik olarak iyi planlanmış eğitim ve öğretim programları ile gerçekleştirilebilir.

Ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim programları ile gerçekleştirilip, uygulamaya ve hayata geçirilir. Bu nedenle eğitim programları, çok kapsamlı, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Gerek eğitim programlarının yapısı gerekse eğitimcilerin farklı eğitim felsefesi ve anlayışını benimsemelerinden dolayı çeşitli eğitim programı tanımları yapılmıştır. Türkiye’de eğitim programları ve program geliştirme konusunda öncülerden olan Varış (1988, s.18), eğitim programını; “Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, milli eğitim ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsar” şeklinde ifade etmektedir.

Eğitim programı temel alınarak hazırlanan, ancak eğitim programı kadar çok kapsamlı ve çok boyutlu olmayan, bir dersin öğretimiyle ilgili programlar, öğretim programlarıdır. Öğretim programları, hedef (kazanım), içerik (konu alanı), öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel öğeden oluşur (Hesapçioğlu 2010, s.13; Demirel, 2012, s.10). Öğretim programları, eğitim programlarının içinde yer alır ve okul içinde veya dışındaki tüm öğrenme- öğretim süreçlerini (eğitim durumları), etkinlikleri içerir. Bu nedenle, dersin öğretiminde planlanmış etkinliklerin ve uygulamaların dikkatle ele alınıp, tasarlanması büyük önem taşır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programlarından biri de Coğrafya Dersi Öğretim Programıdır.

Coğrafya (MEB, 2005), doğa ve insana ait konum, dağılım, sistemler, süreçler, dokular ve etkileşimleri açıklayan bilim olarak tanımlanır. Coğrafya bir mekân bilimi olarak, mekândaki fiziki ve beşerî özellikler arasındaki etkileşimi çeşitli yönleriyle araştırıp sonuçlarını sentez olarak sunar. Coğrafya dersi öğretim programları yoluyla da öğrencilerden yakın çevrelerinden dünya ölçeğine kadar uzanan geniş bir mekândaki olay ve olguları kavramaları, doğal ortam ve insan arasındaki ilişkileri sentezlemeleri, çeşitli beceri, değer ve tutum kazanmaları, yüksek bir farkındalıkla vatan sevgisi geliştirmeleri beklenir. Coğrafya eğitimiyle; eleştiren ve sorgulayan, geniş bir bakış açısıyla olay ve olguları gerçekçi bir şekilde değerlendiren, dünyayı anlama ve anlamlandırma yönünde çalışan kısaca coğrafi bilinç sahibi bireyler yetiştirmek esas alınmaktadır. Bu nedenle okullarda coğrafya dersinin öğretimi önemlidir.

Türk Eğitim Tarihine bakıldığında, coğrafyanın resmi bir ders olarak müfredatta yer alması 1869 tarihli, Maarifi Umumi Nizamnamesi ile gerçekleşmiştir. Ancak,

çeşitli sebeplerden dolayı, coğrafya dersinin okutulması 1874 yılına kadar gerçekleşmemiştir (Akyüz, 2001, s.134). Cumhuriyetin ilanından sonra orta öğretim kurumları olarak liselerde coğrafya dersi okutulmaya devam etmiştir. Ancak literatürde, cumhuriyetten itibaren ilk coğrafya dersi öğretim programı olarak 1924 programı gösterilmektedir (Geçit, 2008, s.15; Kaya, 2012, s.9). Oysa 1924'te okutulan program cumhuriyet dönemindeki ilk program olmakla birlikte, 1921/ 1922 yıllarında okutulan programdır (Yiğit, Özüdoğru, 2021, s. 41).

Cumhuriyet, ilan edildiğinde uygulamada olan ve 1921/1922'den itibaren okutulan, ortaöğretim kurumları lise olarak adlandırıldığında 1924'te de okutulmaya devam eden, program daha sonra 1927'de ek düzenlemeler yapılarak 1934'te tamamlanmıştır. Temeli 1921/1922 yılına dayanan bu program, bazı değişiklik ve düzenlemelerle 1938 yılına kadar uygulamada kalmıştır (Maarif Vekâleti 1927, 1934).

1941 yılında yapılan I. Türk Coğrafya Kongresi'nde alınan kararlar doğrultusunda, 1942 coğrafya dersi öğretim programı hazırlanmış, onu 1957 Coğrafya öğretim programı takip etmiştir (TTKB, 1942).

1942 ve 1957 yılları arasında programlar incelendiğinde; bunların okutulacak konu başlıklarından ve ders saatlerinden oluşan listeler oldukları görülür. Bu listelere bakarak, bugünkü anlamda anladığımız, yani hedef, içerik (konu alanı), öğrenme öğretme süreci (eğitim durumları) ve değerlendirme olmak üzere dört temel öge ve bunlar arasındaki dinamik ilişkilerden oluşan, öğretim programlarından söz edemeyiz. Bu programlar, konu merkezli ve öğretmen odaklı bir yapıya sahiptir. Konu alanını merkeze alan bu tasarımlarda, öğrencinin sadece bilgiyi kazanmış olması, öğrenmesi için yeterli görülmüştür.

Coğrafya dersinin amaçlarına, ilk kez 1971 coğrafya taslak programında yer verilmiştir. 1973 programında da dersin genel amaçlarının yanı sıra ilk kez her bir coğrafya dersi için ayrı ayrı amaçlara ve dersin değerlendirilmesine yönelik tavsiyelere yer verilmiştir. 1982 coğrafya dersi geçici öğretim programında, coğrafya dersi sadeleştirme yoluna gidilmiştir. 1983 coğrafya öğretim programında ise; 1982 geçici programındaki amaçların sayısı ve kapsamı artırılmıştır. 1992 coğrafya öğretim programı ile önemli bir yenilik getirilmemiş adeta 1983 coğrafya öğretim programı tekrarlanmıştır. 1992 coğrafya öğretim programı, yapılan bazı küçük değişiklikler ile 1993 programı olarak kabul edilmiştir (TTKB,1993).

1993 Coğrafya dersi programı, değiştirilmeden, 2005 yılına kadar hatta kademeli geçişten dolayı 2007-2008 eğitim- öğretim yılına kadar uygulanmıştır (Bozkır, 2021, s.90).

Cumhuriyet Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla İlgili...

2005 yılında hazırlanan coğrafya dersi öğretim programıyla, modern anlamda bir öğretim programında bulunması gereken tüm öğelere yer verildiği görülmektedir. Bu nedenle 2005 coğrafya dersi öğretim programı modern anlamdaki ilköğretim programı olarak kabul edilmelidir (Demiralp, 2017, s.524). 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacı öğrenme kuramına göre geliştirilmiştir. Bu kuramda, öğretmek yerine “öğrenme” kavramı merkeze alınmıştır.

MEB tarafından hazırlanan ve 2005 coğrafya dersi öğretim programına kadar olan tüm coğrafya dersi öğretim programları genel olarak değerlendirildiğinde; programların, sınıflara göre okutulacak konular ve bunların ders saatlerini içeren yapılardan oluştuğu, yıllar içinde hazırlanan ve yeni olarak adlandırılan programların kayda değer bir yenilik getirmediği, yenilik olarak sunulan programlarda da bir öncekinde yer almayan konu başlıklarının eklendiği veya çıkarıldığı, ders saatlerinin azaltıldığı veya artırıldığı gibi düzenlemelerin ötesine gidilmediği görülmektedir. Ayrıca programların, 2005 programına gelinceye kadar, genel olarak davranışçı yaklaşıma göre hazırlandığı, konu merkezli ve öğretmen odaklı olduğu, öğretmen ve öğrenciyi etkin kılmayan, esnek olmayan bir yapıda olduğu görülür.

2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı, 2010, 2011 ve 2014 tarihlerinde yeniden gözden geçirilmiş, 2010 ve 2011’de küçük çaplı, ancak 2014’te büyük ölçekli bir değişim yaşanmıştır. 2005 programı 2017-2018 eğitim- öğretim yılına kadar yürürlükte kalmıştır (Şahin, 2019, s.82). Yürürlüğe konan 2017 Coğrafya dersi öğretim programı kısa bir süre sonra bazı değişikliklerden geçirilerek değiştirilmiş ve 2018 Coğrafya Dersi Öğretim Programı olarak son şeklini almıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren de 2018 Coğrafya dersi öğretim programı uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2018).

Cumhuriyetin ilanından 2023 yılına kadar geçen yüz yılda; 1924-1934 (Bu programın temeli 1921/1922 yılına dayanır), 1938, 1942, 1957, 1971 taslak, 1973, 1982 geçici, 1992, 1993, 2005, 2010, 2011, 2014 ve 2018 olmak üzere toplam 14 coğrafya dersi öğretim programı uygulamaya konmuştur. Dünyada ve Türkiye’de meydana gelen değişimlere ve ortaya çıkan ihtiyaçlara göre eğitimde benimsenen yaklaşım ve felsefi anlayışlar da değişmiş dolayısıyla yeni programlar hazırlanma ihtiyacı doğmuştur. Yürürlüğe konan öğretim programları, uygulamalarla ortaya çıkan sorunlar ve sonuçlara, uzman ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere göre bazen küçük bazen de büyük çaplı değişimler geçirmiştir.

Cumhuriyetten günümüze coğrafya dersi öğretim programlarını çeşitli değişkenlere bağlı olarak inceleyen ve bu değişimleri farklı perspektiflerden değerlendiren çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların yeni yapılacak coğrafya

dersi öğretim programlarına, ışık tutup yol göstermesi öngörülmektedir. Çalışmalarda, programlara yönelik farklı değişkenler incelendiğinden, 2018 programında olduğu gibi bazı programlarla ilgili daha fazla çalışma olduğu görülmektedir. Bu durum coğrafya dersi öğretim programlarıyla ilgili çalışmaların aynı yönde yoğunlaşmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla Cumhuriyetten 2023 yılına kadar, geçen yüz yılda, yapılan coğrafya dersi öğretim programlarını genel olarak inceleyip değerlendirmek bir gerekliliktir. Buradan çıkan sonuçların, yeni yapılacak programlara çeşitli açılardan yol göstermesi beklenmektedir.

Araştırmanın amacı; Türkiye’de 2001 – 2023 yılları arasında coğrafya dersi öğretim programına ilişkin lisansüstü tezleri ve araştırma makalelerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

- 1- İncelenen çalışmalar yayın türü açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 2- İncelenen çalışmalar yayın yılı açısından nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 3- İncelenen lisansüstü tezler yapıldığı üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 4- İncelenen çalışmalar amaçlarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- 5- İncelenen makalelerin yayınlandığı dergilere göre dağılımı nasıldır?
- 6- İncelenen lisansüstü tez ve araştırma makalelerinin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- 7- İncelenen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları nasıl dağılım göstermektedir?
- 8- İncelenen makalelerin yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?
- 9- İncelenen çalışmaların örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı nasıldır?
- 10- İncelenen çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
- 11- İncelenen çalışmaların veri analiz yöntemleri/istatistiksel testlere göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın metodu

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olan içerik analizi tekniğiyle yapılmıştır. “İçerik analizindeki temel amaç metindeki birçok kelimenin çok daha az içerik kategorisine göre sınıflandırılmasıdır. Her kategori bir, birkaç veya daha

fazla kelimedenden oluşabilir” (Weber, 1985, s.12). İçerik analiziyle; yazılı metinlerin bazı özellikleri sayısal olarak belirtilmekte böylece materyalin nitel analizi ve istatistiksel sonuçları arasında köprü kurulabilmektedir (Bauer, 2003). Araştırmada, coğrafya dersi öğretim programlarına ilişkin hem lisansüstü tezlerin hem de araştırma makalelerinin incelenmesi amaçlandığından; içerik analiziyle, öğretim programları gibi yazılı metinlerin bazı özellikleri sayısal olarak belirtilmiş ve istatistiksel sonuçlarla analiz edilmiştir. İçerik analizi, özellikle sosyal bilimlerde sıkça başvurulan önemli tekniklerden biridir (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2022).

Verileri toplama

Araştırmanın verilerini oluşturacak çalışmaların belirlenme sürecinde şu aşamalar takip edilmiştir. Öncelikle, ULAKBİM ve YÖKTEZ veri tabanlarına “Coğrafya Eğitimi” “Coğrafya Öğretimi”, “Coğrafya Dersi Öğretim Programı” anahtar kelimeleri yazılarak 2001-2023 yılları arasındaki lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri taranmıştır. Taramaya, Türkiye ve farklı ülkelerin programlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmalar ile bildiriler, posterler, kitap bölümleri gibi diğer indekslerde taranan yayınlar dâhil edilmemiştir. Ulaşılan kaynaklarla sınırlı olduğunu belirtme koşuluyla, ULAKBİM ve YÖKTEZ taramalarına göre, 2001 yılından önce coğrafya dersi öğretim programıyla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla çalışma, 2001-2023 yılları arasında yapılan, ULAKBİM ve YÖKTEZ’de taranan, lisansüstü tezler ve araştırma makaleleri ile sınırlıdır. Tarama sonucunda 26 lisansüstü tez ve 39 araştırma makalesine ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalar şöyle özetlenmiştir;

Coğrafya dersi öğretim programının hem öğretmen hem de öğrencileri görüşlerine göre incelendiği çalışmalarda; (Artvinli, 2007; Tomal ve Şenol, 2007; Akengin, 2008; Akkuş, 2008; Bağcı, 2008; Demirci, 2008; Kaya, Artvinli ve Bulut, 2008; Artvinli, 2010; Kazan, 2010; Geçit, 2013; Akbaş, 2018; Sözen, 2018; Buğday, 2022; Günay, 2023; Tanoba, 2002; Alım, 2003; Akkuş, 2007; Yiğit, 2010; Koç ve Aksoy, 2010; Uzunöz ve Akbaş, 2011) öğretim programının olumlu ve olumsuz yönlerine yer verilmiş, eleştiri ve değerlendirmeler araştırma konularına göre yorumlanmıştır.

Coğrafya dersi öğretim programında yer alan kazanımlarına göre incelenen çalışmalarda (Sekin ve Üçışık, 2001; Özel ve Sekin, 2003; Tomal, 2004; Gülersoy, 2007; Koç, 2008; Türk, 2009; Çomak ve Güncegörü, 2013; Kılınç ve Akengin, 2013; Kaya, 2014; Özdemir, 2017; İlhan ve Gülersoy, 2019; İnce, 2019, Öztopal, 2019; Karakan, 2022; Akbaş, 2022, Başibüyük ve Pala, 2023) harita

becerilerini, ünite veya öğrenme alanlarını, kazanım saatlerini değişken olarak alan araştırmalar yer almaktadır.

Bir konu veya kavramı değişken olarak belli bir yıla ait programla ilişkilendirerek konu veya kavramı değerlendiren (Demiralp, 2017; Gökçe ve Kaya, 2009; Değirmenci ve İltter, 2013; Demiralp, 2017; Sezer ve Şanlı, 2017; Doğu Gültekin, 2019; Koçak, 2007; Türk, 2009; Kaya ve Önal, 2019; Şahin, 2019; Doğan, 2022; Yiğit Özüdoğru, 2023; Kaya, Artvinli ve Dönmez, 2023) çalışmalar bulunmaktadır.

2005 yılı öğretim programını ele alarak, özellikle yapılandırmacılık ve programın getirdiği bakış açısını inceleyen çeşitli (Demiralp, 2007; Şahin, 2019; Geçit, 2013; Koç ve Aksoy, 2010; Akengin, 2008; Demirci, 2008; Kaya, Artvinli ve Bulut, 2008; Taş ve Kızılcaoğlu, 2007; Karagiyim, 2019; Akkuş, 2008; Koçak, 2007; Artvinli, 2007) çalışmalar yer almaktadır.

2018 yılı öğretim programı çeşitli değişkenlere göre inceleyen çalışmalar (Akbaş, 2018; İlhan ve Ersoy, 2018; Kılıcı, 2019; Sözcü ve Aydınöz, 2019; Doğu Gültekin ve Ünlü, 2020; Seçim ve Ünlü, 2021; Buğday, 2022; Doğan, 2022; Akbaş, 2022; Atmaca, Toygur ve Çamurcu, 2022; Özdivrik, 2022; Günay, 2023; Sarıkoç, 2023; Doğu Gültekin, 2019; Kaya, Artvinli ve Dönmez, 2023; Dündar, Sözcü ve Türker, 2022) yapılmıştır.

Öğretim programlarında daha özel konulara da yer veren çalışmalar bulunmaktadır. Bunlar; programdaki becerilere (Kılıcı, 2019; Seçim, 2019; Seçim ve Ünlü, 2021; Özdivrik, 2022), okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine (Dündar, Sözcü ve Türker, 2023) ve hizmet içi eğitimlere olan ihtiyaçların tespitine ilişkin (Babacan ve Özey, 2017), programdaki sorunlara yönelik (Aydın, E.A, 2002) çalışmalardır.

Cumhuriyetten itibaren programları ele alıp, hazırlandığı yıla kadar inceleyen (Şahin Kaplan, 2005; Geçit, 2008; Kaya, 2012; Demiralp, 2017) çalışmalar da vardır. Bu çalışmalarda; programdaki değişimlerin karşılaştırılması, programların genel olarak değerlendirilmesi, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutunun irdelenmesi, programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi konularına yer verilmiştir.

Veri toplama aracı

Araştırmada, uzman görüşü alınarak hazırlanan “tez ve makale inceleme formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu formda incelenen çalışmaların “yayın türü, yayın yılı, yapıldığı üniversite, amaçları, makalelerin yayımlandığı dergiler, veri toplama araçları, yazar sayısı, örneklem/ çalışma grupları, örneklem büyüklüğü ile veri analiz yöntemlerine” ait bilgilere yer verilmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada, 4 doktora, 22 yüksek lisans tezi yani 26 lisansüstü tez ve 39 araştırma makalesi olmak üzere toplam 65 çalışma incelenmiştir. Ayrıca çeşitli kriterler bağlamında elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiş, verilerin yüzde ve frekans değerleri hesaplanarak tablolar halinde çalışmada sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amacı çerçevesinde elde edilen verilerin analizleri ve yorumlarına yer verilmiştir. İncelenen, lisansüstü tezlerin ve araştırma makalelerinin yayın türlerine göre dağılımı Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

İncelenen Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımı

Yayın Türü	f	%
Doktora Tezi	4	6,2
Yüksek Lisans Tezi	22	33,8
Makale	39	60,0
Toplam	65	100

Tablo 1’de, 2001- 2023 yılları arasında yapılan çalışmalarda 4 (%6,2) doktora tezi, 22 (%33,8) yüksek lisans tezi, 39 (%60) makale olmak üzere toplam 65 çalışma yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de, coğrafya dersi öğretim programı ile ilgili, 2003, 2007,2008 ve 2012 yıllarında 1(%1,5)er olmak üzere toplam 4 (%6,2) doktora tezinin yapıldığı görülmektedir. Toplam araştırma sayısı göz önüne alındığında 22 yıllık süreçte çalışma sayıları açısından en çok çalışma 2019 yılında (%13,8) yapılmıştır. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının üniversitelere göre dağılımı Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 2
İncelenen Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Doktora Tezi		Yüksek Lisans Tezi		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
2001					1	1,5	1	1,5
2002			1	1,5	1	1,5	2	3,1
2003	1	1,5			1	1,5	2	3,1
2004					1	1,5	1	1,5
2005			1	1,5	1	1,5	2	1,5
2007	1	1,5	2	3,1	4	6,2	7	10,8
2008	1	1,5	2	3,1	4	6,2	7	10,8
2009			1	1,5	1	1,5	2	3,1
2010			2	3,1	2	3,1	4	6,2
2012	1	1,5					1	1,5
2013					4	6,2	4	6,2
2014					1	1,5	1	1,5
2017			1	1,5	3	4,6	4	6,2
2018			1	1,5	2	3,1	3	4,6
2019			5	7,7	4	6,2	9	13,8
2020					1	1,5	1	1,5
2021					1	1,5	1	1,5
2022			4	6,2	2	3,1	6	9,2
2023			2	3,1	4	6,2	6	9,2
Toplam	4	6,2	22	33,8	39	60	65	100

Tablo 3
İncelenen Lisansüstü Tez Çalışmalarının Hangi Üniversitelerde Yapıldığını Gösteren Dağılımı

Üniversiteler	Doktora Tezi		Yüksek Lisans Tezi		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Cumhuriyet Üniversitesi			2	7,7	2	7,7
On Sekiz Mart Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Necmettin Erbakan Üniversitesi			2	7,7	2	7,7
Gazi Üniversitesi	2	7,7	6	23,1	8	30,8
Atatürk Üniversitesi	2	7,7	1	3,8	3	11,5
Marmara Üniversitesi			4	15,4	4	15,4
On Dokuz Mayıs Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Kafkas Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Karadeniz Teknik Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Fırat Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Afyon Kocatepe Üniversitesi			1	3,8	1	3,8
Toplam	4	15,4	22	84,6	26	100

Tablo 3'te, Cumhuriyet Üniversitesi ve Necmettin Erbakan Üniversitesinde 2'şer (%7,7) çalışma yapıldığı görülmektedir. Ayrıca Atatürk Üniversitesi 3 (%11,5),

Cumhuriyet Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla İlgili...

Marmara Üniversitesi 4 (%15,4), Gazi Üniversitesi 8 (30,8) ve diğer üniversitelerde 1'er (%3,8) çalışma yapılmıştır. Toplam araştırma sayısı göz önüne alındığında 22 yıllık süreçte incelenen lisansüstü tez çalışmalarının çalışma sayıları açısından en çok Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir. İncelenen araştırmaların amaçlarına göre dağılımı Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
İncelenen Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımı

Amaçlar	f	%
Coğrafya dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalar,	29	44,6
Cumhuriyetten günümüze uygulanan coğrafya dersi öğretim programlarının program geliştirmenin temel öğeleri bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalar,	33	50,6
Coğrafya dersi öğretim programlarının öğretim ilke ve teknikleri kapsamında değerlendirilmesini amaçlayan çalışmalar,	-	-
Coğrafya dersi öğretim programı ile farklı ders programlarının karşılaştırılmasını amaçlayan çalışmalar,	1	1,5
Farklı coğrafya dersi öğretim programlarına uygun hazırlanan ders kitaplarını karşılaştırmayı amaçlayan çalışmalar,	2	3,1
Toplam	65	100

Tablo 4'de çalışmaların amaçlarına bakıldığında; 29'unun (44,6) programı öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirmek, 33'ünün (%50,8) programları, program geliştirmenin temel öğeleri bağlamında değerlendirmek, 1'inin (%1,5) coğrafya programı ile farklı ders programlarını karşılaştırmak ve 2'sinin (3,1) ise programlara göre ders kitaplarını karşılaştırmak olduğu görülmektedir. Ayrıca, programları öğretim ilke ve teknikleri kapsamında değerlendirmek amacı ile herhangi çalışma yapılmadığı görülmektedir.

İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının dergilere göre dağılımı Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
İncelenen Lisansüstü Tez Çalışmaların Dergilere Göre Nasıl Bir Dağılımı

Dergiler	f	%
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,6
Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,6
International Journal of Geography and Geography Education	4	10,3
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,6
Doğu Coğrafya Dergisi	2	5,1
Ulusal Eğitim Dergisi	1	2,6
Milli Eğitim Dergisi	4	10,3
Kastamonu Eğitim Dergisi	2	5,1
Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	1	2,6
Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi	1	2,6

Electronic Turkish Studies	1	2,6
Marmara Coğrafya Dergisi	9	23,1
Eğitim Bilimleri Araştırmaları	1	2,6
Karadeniz İncelemeleri Dergisi	1	2,6
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,6
Education Sciences	1	2,6
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergi	1	2,6
Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1	2,6
21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi	1	2,6
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	1	2,6
Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,6
Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi	1	2,6
Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi	1	2,6
Toplam	39	100

Tablo 5'te çalışmaların dergilere göre dağılımı incelendiğinde, en çok çalışmanın Marmara Coğrafya Dergisinde yayımlandığı görülmektedir. Toplam araştırma sayısı göz önüne alındığında 22 yıllık süreçte International Journal of Geography and Geography Education ve Milli Eğitim Dergisinde 4'er (10,3) makale yayımlandığı, Doğu Coğrafya Dergisi ve Kastamonu Eğitim Dergisinde 2'şer (%5,1) makale ve diğer dergilerde 1'er (%2,6) makale yayımlandığı görülmektedir. İncelenen lisansüstü tez çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 6'da yer almaktadır

Tablo 6

Araştırmada İncelenen Tezlerin ve Makalelerin Araştırma Yöntemleri Açısından Dağılımı

Yöntem	Doktora Tezi		Yüksek Lisans Tezi		Makale		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Nitel	1	1,5	12	18,5	18	27,7	31	47,7
Nicel	3	4,6	7	10,8	10	15,4	20	30,8
Karma			1	1,5	1	1,5	2	3,1
Belirtilmemiş			2	3,1	10	15,4	12	18,5
Toplam	4	6,2	22	33,8	39	60	65	100

Tablo 6'da doktora tezlerinin 1'inin (%1,5) nitel, 3'ünün nicel araştırma yöntemiyle yapıldığı ve yüksek lisans tezlerinin 12'sinin (%18,5) nitel, 7'sinin (10,8) nicel araştırma yöntemiyle, 1'inin karma yöntem ile yapıldığı görülmektedir. Makale çalışmalarına bakıldığında 18'inin (27,7) nitel, 10'unun (%15,4) nicel, 1'inin (%1,5) ise karma araştırma yöntemiyle yapıldığı görülmektedir. Ayrıca araştırma yöntemi belirtilmeyen çalışmalar da bulunmaktadır. Toplam çalışma sayısı göz önüne alındığında 22 yıllık süreçte en çok nitel araştırma yöntemiyle çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

İncelenen çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı Tablo 7’ de yer almaktadır.

Tablo 7

İncelenen Çalışmaların Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	f	%
Görüşme	10	15,2
Anket	22	33,3
Doküman Analizi	22	33,3
Gözlem	1	1,5
Başarı Testi	1	1,5
Belirtilmemiş	10	15,2
Toplam	66	100

Tablo 7’de veri toplama aracı olarak; görüşme, anket, doküman incelemesi, gözlem, başarı testinin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, 10 (%15,2) çalışmanın veri toplama aracı belirtilmemiştir. İncelenen çalışmaların 22’sinde (33,3) anket ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmalarda, veri toplama aracı olarak en çok anket ve doküman incelemesinin kullanıldığı görülmektedir. İncelenen çalışmaların yazar sayılarına göre dağılımı Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8

İncelenen Çalışmaların Yazar Sayılarına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	%	f
Tek Yazarlı	48,7	19
2 Yazarlı	43,6	17
3 Yazarlı	7,7	3
Toplam	100	39

Tablo 8’de çalışmaların; 19’unun(%48,7) tek yazarlı, 17’si (%43,6) 2 yazarlı ve 3’ü (%7,7) ise üç yazarlı olduğu, en çok tek yazarlı çalışma yapıldığı görülmektedir. İncelenen hem lisanüstü tez çalışmalarının hem de araştırma makalelerin örneklem/çalışma gruplarına göre dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

İncelenen Çalışmaların Örneklem / Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı

Araştırmaların Çalışma Grupları	f	%
Coğrafya Dersi Öğretmenleri	27	67,5
Dr. Öğretim Üyesi	1	2,5
10.sınıf Öğrencileri	3	7,5
11.sınıf Öğrencileri	1	2,5
12. sınıf Öğrencileri	1	2,5
9.10.11. sınıf (Üç Sınıfı kapsayan)	1	2,5
Farklı okul türlerin farklı sınıf türleri (9.10.11.12) ele alan	1	2,5
Toplam	52	100

Tablo 9’da çalışmalarda; coğrafya öğretmenlerinin 27 (%67,5), Dr. Öğretim Üyesinin 1(%2,5), 9. sınıf öğrencilerinin 5 (%12,5), 10.sınıf öğrencilerinin 3 (%7,5), 11.sınıf ve 12. sınıf öğrencilerinin 1’er (%2.5) çalışmada örneklem olarak seçildikleri görülmektedir. Çalışmalardan 1’inde (%2,5), 9.10. ve 11. sınıflarla, 1 (2,5) çalışma da 9-12. sınıflarla yürütülmüştür. İncelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımı Tablo 10’ da gösterilmektedir.

Tablo 10

İncelenen Çalışmaların Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılımı

Örneklem Aralığı	f	%
1-100	19	59,4
101-500	10	31,3
501-2051	3	9,3
Toplam	32	100

Tablo 10’a göre çalışmaların 19’unun (%59,4) 1-100 arasında, 10’un (%31,3) 101-500 arasında, 3’ünün (%9,3) örneklem büyüklüğünün 501- 2051 örneklem büyüklüğü arasında olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların veri analiz /istatistik yöntemlerine göre dağılımını gösteren Tablo 11’ dir.

Tablo 11

İncelenen Çalışmaların Veri Analiz Yöntemleri/İstatistiksel Testlere Dair Dağılımı

Çalışmaların Veri Analizi Yöntemleri	f	%
Betimsel Analiz	15	44,1
İçerik Analizi	8	23,5
t-testi	8	23,5
Tek Yönlü Varyans Analizi	1	2,9
Kruskal Wallis H testi	1	2,9
Mann Whitney U testi	1	2,9
Toplam	34	100

Tablo 11’e göre incelenen çalışmalardan 15’inin (%44,1) betimsel analizi, 8’inin (%23,5) içerik analizini ve t -testini kullanıldığı görülmektedir. Diğer veri analiz yöntemlerinden; Tek Yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis H testi, Mann Whitney U testinin 1’er (%2,9) çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalarda, sadece frekans ve yüzde hesaplamalarının yapıldığı araştırmalar bu tabloya eklenmemiştir. Bir çalışma da birden fazla analiz yöntemi kullanıldığı, çoklu analiz yapıldığı için incelenen makale ve tezlerin toplam sayısı değişiklik gösterebilmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucunda; 2001 ve 2023 yılları arasında toplam 66 çalışma yapılmıştır. Bu verilere göre 22 yıllık süreçte araştırmaların yayın türü olarak 4 doktora tezi, 23 Yüksek Lisans tezi ve 39 araştırma makalesi incelenmiştir. Bu bağlamda, doktora düzeyindeki çalışmaların yetersiz olduğu açıkça görülmektedir (Tablo1). Bu sonuç Yatık & Güven (2020) ile Duman, Küçükşabanoğlu & Demiralp (2023) 'in felsefe dersi öğretim programıyla ilgili çalışma sonuçlarıyla uyumludur. Buna göre; coğrafya dersi öğretim programları ile ilgili yeterli doktora çalışması yapılmadığı görülmektedir.

İncelenen çalışmaların yayın yılları açısından dağılımına bakıldığında; coğrafya dersi öğretim programı üzerine çalışma yapılan 2003, 2007,2008 ve 2012 yıllarında 1(%1,5)er olmak üzere toplam 4 (%6,2) doktora tezi yapıldığı görülmektedir (Tablo 2). Toplam araştırma sayısı göz önüne alındığında; 22 yıllık süreçte çalışma sayıları açısından en çok 2019 yılında 9 (%13,8) çalışma yapıldığı görülmektedir (Tablo2). Bu durumun nedeni olarak; yeni coğrafya dersi öğretim programının 2018 yılında yürürlüğe girmesi ve hemen ardından yeni programa yönelik çeşitli değerlendirme çalışmalarının yoğun olarak o süreçte yapılmış olması gösterilebilir.

Coğrafya öğretim programını konu olan lisansüstü tezlerin en fazla Gazi Üniversitesinde yapıldığı görülmektedir (Tablo3). Bu sonuç Yatık & Güven (2020) ile Duman, Küçükşabanoğlu & Demiralp (2023)'in çalışmaları ile örtüşmektedir. 2001-2023 yılları arasında yapılan 4 doktora tezinden 2'si, 22 yüksek lisans tezinden 6'sı Gazi Üniversite'nde yapılmıştır. Bu durumun nedeni olarak; Gazi Üniversitesi'nde "Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı" yani coğrafya öğretmenliğinin olması gösterilebilir. Gazi Üniversitesinin öğretmenlik konusunda 1926 yılına dayanan bir geçmişinin olması, bu konuda kurum kültürünün yapılan lisansüstü çalışmalara da yansıdığını göstermektedir. Bünyesinde, coğrafya eğitimi anabilim dalını olan diğer üniversitelerin coğrafya dersi öğretim programları konusundaki lisansüstü çalışmalarda yeterli katkıyı vermedikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki 29(%44,6) çalışma, öğretim programlarının öğretmen ve öğrenci görüşleriyle değerlendirilmesinin amaçladığını göstermektedir (Tablo4). Bu veri, coğrafya dersi öğretim programlarına yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğunun "öğretmen ve öğrenci görüş değerlendirmesi" olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Tablo 9'a göre incelenen çalışmaların 27(%67,5)'si örneklem/çalışma grubunun çoğunlukla coğrafya öğretmenlerinden oluştuğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerine öğretmen görüşlerine kıyasla oldukça az yer verildiği dikkat çeken hususlar arasındadır. Bu sonuçlar, Yatık ve

Güven (2020) ile Duman, Küçükşabanoğlu ve Demiralp (2023)'in felsefe öğretim programı için yaptıkları çalışma sonuçları ile uyumludur. Burada dikkat çeken husus, coğrafya dersi öğretim programlarını öğretim ilke ve teknikleri kapsamında değerlendirilmesini amaçlayan çalışmanın yer almamasıdır. Oysa öğretim programlarını oluşturan dört öğeden biri, “Nasıl öğreteceğiz?” sorusuna cevap aranan, öğretme- öğretim süreci veya eğitim durumlarıdır (Hesapçıoğlu 2010, s.13; Demirel, 2012, s.10) Öğrenme- öğretim sürecinde, öğretim ilke ve yöntemlerinden yararlanılarak derste çeşitli etkinlikler gerçekleştirilir. Böylece, aktif öğrenme yöntemleri kullanılarak, öğrencinin öğrenmenin sorumluluğunu aldığı, derse etkin katıldığı ve yaparak, uygulayarak kalıcı izli öğrenmelerin gerçekleştiği öğrenme ortamları oluşturulur.

Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların dergilere göre dağılımına bakıldığında en çok çalışmanın Marmara Coğrafya Dergisinde yayımlandığı görülmektedir (Tablo 5). Bunun nedeni olarak, bu derginin özellikle coğrafya ve coğrafya eğitimi konusundaki yayımlara yer vermesi gösterilebilir. Yazarlar açısından incelenen çalışmalara bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla tek yazarlı olduğu görülmektedir (Tablo 8).

Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçları incelendiğinde, en çok doküman analizi ve anketin 22 (%33,3)'şer çalışmada kullanıldığı görülmüştür (Tablo7). Bu durum incelenen çalışmaların, nitel ve nicel araştırma yöntemine göre eşit oranda dağıldığı anlamına gelmez. Çünkü Tablo 6'da toplam 65 çalışmadan 31 (%47,7)'inin nitel araştırma yöntemiyle yapıldığını göstermekte yani bu durumu doğrulamaktadır. Ayrıca nitel araştırmalarda en çok betimsel analiz, veri analiz yöntemi olarak seçildiği de görülmektedir (Tablo11). Bu durumun nedeni olarak, araştırmaya konu olan alanın sosyal bilimler kapsamında olması ve sosyal bilimlerle ilgili çalışmalarda nitel araştırmalara daha fazla yer verilmesi gösterilebilir. Bu sonuçlar, Yatık & Güven (2020) ile Duman, Küçükşabanoğlu ve Demiralp (2023)'in çalışma sonuçları ile uyum göstermektedir.

Tablo10'da incelenen çalışmaların örneklem büyüklüklerine bakıldığında, çalışmaların 19'unun (%59,4) 1-100 örneklem aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalardan sadece 3'ünde örneklem aralığı 501-2051'dir. Bu durum çalışma örneklem büyüklüklerinin dengeli dağılmadığını göstermektedir.

Çalışma sonucu elde edilen istatistiksel verilere göre coğrafya dersi öğretim programını konu edinen çalışmaların belirli bir yönde yoğunlaştığı, dengeli bir dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Özellikle araştırma yöntemlerine göre incelenen çalışmalarda en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı, içerik analizinin yapıldığı, veri toplama aracı olarak doküman analizi ve anketin

Cumhuriyet Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla İlgili...

kullanıldığı, daha çok öğretmen görüşlerine yer verildiği gibi sonuçlar bu duruma örnek oluşturmaktadır. Özellikle doktora düzeyinde çalışmaların yetersiz olması ve programlardaki öğretim ilke ve yöntemlerinin incelenmesini amaç edinen çalışmanın bulunmaması, çalışmaların detaylı ve programın temel öğelerini tüm yönüyle incelemekten uzak olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına bağlı olarak coğrafya dersi öğretim programı için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Geçmişten günümüze programlarda, öğrenme- öğretme sürecini araştıran çalışmalar yapılması, böylece derslerde öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin etkinliklerin ne düzeyde programlarda yer bulduğunun tespit edilmesi önerilir.
- Geçmişten günümüze programların ders kitaplarına nasıl yansıdığına tespit edilmesi önerilir.
- Öğretim programlarının temel öğelerinden olan ölçme- değerlendirme öğesinin ders kitaplarına ve öğretime nasıl yansıdığına tespit edilmesi önerilir.
- Öğretim programlarıyla ilgili çalışmalarda öğretmen görüşleri kadar öğrenci görüşlerinin de yer verilmesi önerilir.
- Öğretim programlarının çeşitli değişkenlere göre daha detaylı araştırılması için özellikle doktora çalışmalarına yer verilmesi önerilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaş, Y. (2022). 2023 eğitim vizyon belgesi bağlamında coğrafya dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 27(48), 49-64.
- Akbaş, F. (2018). Yenilenen coğrafya öğretim programına göre 9. sınıf ders kitabının bilişsel düzey yeterliliği ve içerik bakımından incelenmesi (Tez no. 542262) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akengin, H. (2008). Coğrafya öğretmenlerinin yenilenen lise coğrafya öğretim programı hakkındaki görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 1-20.
- Akkuş, M. (2008). Coğrafya dersi öğretim programının (2005) öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tez no. 218460) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Akkuş, Z. (2007). Dokuzuncu sınıf coğrafya dersi eski ve yeni müfredat programlarının eğitim-öğretime uygunluğu bakımından karşılaştırılması (Tez no. 206232) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan günümüze Türk eğitim tarihi* (8.baskı). Afa.
- Alım, M. (2003). Dokuzuncu sınıf coğrafya öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tez no. 125555) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Artvinli, E. (2007). 2005 yılı 9. sınıf coğrafya öğretim programı: Öğretmenler açısından uygulanabilirlik düzeyi (Tez no. 205817 [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Artvinli, E. (2010). Coğrafya öğretim programının uygulanmasının önündeki engeller ve fırsatlar. *Education Sciences*, 5(4), 1966-1983.
- Atmaca, D., Toygur, H., & Çamurcu, H. (2022). Güncel coğrafya dersi öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarında ekonomi kavramı. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(1), 117-133.
- Babacan, Ş., & Özey, R. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 1-15.
- Bauer, M. W. (2003). Classical content analysis: A review. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds). *Qualitative Researching With Text, Image and Sound* (131-151). Sage Publication.
- Başıbüyük, A., & Pala, Ş. M. (2023). Hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersi öğretim programları kazanımlarının afet eğitimi açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 184-197. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1063242>.
- Bağcı, F. (2008). 9. sınıf eski ve yeni coğrafya dersi öğretim programlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi Elâzığ ili örneği (Tez no. 324083) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkır, D. (2021). Coğrafya dersi öğretim programları. Karabağ, S. & Şahin, S. & Şahin, B. & (Ed.). *İçinde, 1983-2005 Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programları*. (s.67-94). Pegem Yayıncılık.

Cumhuriyet Dönemi Coğrafya Dersi Öğretim Programıyla İlgili...

- Buğday, T. (2022). Ortaöğretim 10. sınıf coğrafya dersi öğretim Programının uygulanmasında yaşanan sorunların öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi (Konya ili örneği) (Tez no. 753528) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Yayıncılık.
- Çomak, N., & Günceğörü, B. (2013). Coğrafya dersi öğretim programının kazanım saatlerine göre değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (26), 287-301
- Dündar, E., Sözcü, U., & Türker, A. (2023). Coğrafya öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1245-1281.
- Değirmenci, Y. (2018). Coğrafya dersi öğretim programında değerler. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 429-450.
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya öğretiminde programların tasarım ve program öğeleri açısından incelenmesi ve 2017 öğretim programı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(17).
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirci, A. (2008). Türkiye'deki yeni coğrafya öğretim programının öğretmenlerin bakış açısından değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 37(178), 105-120.
- Değirmenci, Y., & İltar, İ. (2013). Coğrafya dersi öğretim programında doğal afetler. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (28), 276-303.
- Doğan, T. (2022). 2018 coğrafya dersi öğretim programı ve coğrafya ders kitaplarının su tasarrufu açısından değerlendirilmesi (Tez no. 772555) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duman, E. Küçükşabanoğlu, Ö. & Demiralp, N. (2023). Cumhuriyet dönemi felsefe dersi öğretim programıyla ilgili çalışmaların incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, (117), 9468-9477. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.73783>

- Geçit, Y. (2008). Cumhuriyet dönemi lise coğrafya öğretim programları üzerinde bir çalışma. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (18), 149-173.
- Geçit, Y. (2013). Trabzon merkez ortaöğretim öğrencilerinin görüşleri doğrultusunda yeni (2005) coğrafya öğretim programı ve yapılandırmacı kuram ilişkisi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (19), 30-54.
- Gülersoy, E. A. (2007). Eski ve yeni 9-10. sınıf coğrafya öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22).
- Gültekin, E. D. (2019). Coğrafya dersi öğretim programında yer alan çevre ve toplum ünitesinin medyaya yansımaları. *International Journal of Geography and Geography Education*, (42), 72-90.
- Gültekin, D, E. (2019). Coğrafya dersi öğretim programında yer alan çevre ve toplum ünitesinin medyaya yansımaları (Tez no. 561215) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Günay, A. (2023). 9. sınıf Coğrafya Öğretim Programı'nın (2018) öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tez no. 802571) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gökçe, N., & Kaya, E. (2009). Coğrafya dersi öğretim programında küresel iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (22), 157-168.
- Hesapçioğlu, M. (2010). *Öğretim İlke ve Yöntemleri Eğitim Programları ve Öğretim*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- İlhan, A., & Gülersoy, A. E. (2019). 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (39),10-28
- İnce, Z. (2019). Öğrenci görüşlerine göre coğrafya öğretim programındaki bitki coğrafyası kazanımlarının bitki örtüsünü tanımaya etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(5), 2279-2292
- Karagiyim Y. (2019). 2005 ve 2017 coğrafya dersi öğretim programlarının içerik boyutu bağlamında karşılaştırılması (Tez no. 584762) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakan, O. (2022). Sivas Yıldız Dağı'nda coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarıyla ilişkili doğa eğitimi (Tez no. 774355) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kaya, N., Artvinli, E., & Bulut, İ. (2008). 2005 yılı coğrafya öğretim programının uygulanma düzeyi: 9. sınıf coğrafya programı örneği. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19), 40-59.
- Kaya, N. (2012). Türkiye’de coğrafya eğitimi: Öğretim programı, öğretmen eğitimi ve ders kitapları boyutu (Tez no. 317156) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya N., (2014). Küresel gelişmeler ışığında coğrafya öğretim programına eleştirel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 107-128.
- Kaya, N., & Önal, H. (2019) 12 Eylül 1980 askeri darbesinin coğrafya öğretim programı ve ders kitaplarına yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(223), 283-298.
- Kaya., N, Niyazi, Artvinli, E., & Dönmez, L. (2023). Uluslararası afet risklerini azaltma standartlarına göre coğrafya öğretim programı: Bir içerik analizi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (50), 24-49.
- Kazan, G. N. (2010). Ortaöğretim IX. Sınıf Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Ankara ili örneği (Tez no. 278102) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıcı, T. (2019). Coğrafya öğretmenlerinin 2018 coğrafya öğretim programında yer alan coğrafi becerilere ilişkin görüşleri (Tez no.590050) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılınç Y., & Akengin Ş. (2013). 2005-2012 yılları arasında üniversiteye giriş sınavlarında yer alan coğrafya sorularının coğrafya dersi öğretim programı ve kazanımlarına göre dağılımının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 0(28), 444- 465.
- Koç., H. & Aksoy, B. (2005). 2005 coğrafya dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 17-52.
- Koçak, H. (2007). Yeni coğrafya öğretim programında bazı tarım konularının öğretiminde coğrafi bilgi sistemlerinin kullanımı (Tez no. 205631) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Koç, H. (2008). Coğrafya öğretim programındaki kazanımların öğrencilerin harita beceri düzeyleri etkisi (Tez no. 219713) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kolukısa, E. A. (2002). Coğrafya öğretim programlarında temel bilgiler ve terimlerin verilmesinde karşılaşılan bazı sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri. *Gazi Üniv. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- MEB (2018). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (9-12). <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018120203724482Cografya%20dop%20pdf.pdf>. Erişim tarihi: 17.10.2023
- MEB (2005). *Coğrafya Dersi Öğretim Programı* (9-12). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Maarif Vekati Talim ve Terbiye Dairesi (1927). *Orta Mektep ve Lise İkinci Devre Müfredat Programlarına Zeyl*. Devlet Matbaası.
- Maarif Vekati Talim ve Terbiye Dairesi (1934). *Orta Mektep ve Lise İkinci Devre Müfredat Programları*. Devlet Matbaası.
- Özdemir, F. (2017). Ortaöğretim coğrafya öğretim programındaki kazanımlara uygun arazi çalışmalarının planlanması (İstanbul ili örneği) (Tez no. 490664) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdivrik, D. (2022). Coğrafya öğretmenlerinin 2018 ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programında yer alan harita becerilerinin öğretimine ilişkin görüşleri (Tez no. 749298) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztopal, S. (2019). Lise coğrafya dersi öğretim programındaki siyasi coğrafya konularına ilişkin öğrenci başarılarının ve tutumlarının değerlendirilmesi. (Tez no. 583506) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, B. (2019). 2005 ve 2018 Coğrafya dersi öğretim programlarına yönelik karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 81-102.
- Şahin Kaplan, G. (2005). Cumhuriyetten günümüze ortaöğretim coğrafya dersi öğretim programındaki değişmelerin karşılaştırılması olarak değerlendirilmesi (Tez no. 159051) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Sarıkoç, S. (2023). 9. sınıf coğrafya öğretim programının ideolojik temellerinin Ivan Illich'in okulsuz toplum yaklaşımına göre incelenmesi (Tez no. 783492) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sekin, S., & Özel, A. (2001). Lise coğrafya öğretim programının incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 2(3), 113-124.
- Sekin, S., & Özel, A. (2013). 9. Sınıf (Lise 1) Coğrafya öğretim programlarının incelenmesi ve karşılaştırması. *Marmara Coğrafya Dergisi* (7).
- Seçim O. (2019). Coğrafya dersi öğretim programı değişim ve süreklilik becerisinin değerlendirilmesi (Tez no. 564797) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Seçim, O., & Ünlü, M. (2021). Coğrafya dersi öğretim programı değişim ve süreklilik becerisine yönelik öğretmen algısının incelenmesi. *International Journal of Geography and Geography Education*, (44), 18-37.
- Sezer, A., & Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (36), 16-25.
- Sözcü, U, & Aydınözü, D. (2019). 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 24(42), 41-50.
- Sözen, E. (2018). 10. Sınıf coğrafya dersi öğretim programında (2005) yer alan kazanımlara, öğretme-öğrenme ve ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Tanoba, S. (2002). Ortaöğretim kurumlarının 9. (lise 1.) sınıflarında uygulanan coğrafya öğretim programının değerlendirilmesi (Tez no. 122664) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Taş, H. İ. & Kızılcıaoğlu, A. (2007). Coğrafya dersi öğretim programı 2005'e eleştirel bakış. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 141-156.
- Taşpınar, M. (2015). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri* (4.baskı). Edge Akademi Yayıncılık.
- Türk, U. U. (2009). 9. sınıf coğrafya öğretim programının doğal sistemler öğrenme alanının kazanımları hakkında öğretmen görüşleri (Tez no. 249949) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Tomal N. (2004) Liselerimizde uygulanan coğrafya öğretim programının sorunları ve çözüm önerileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 175-188.
- Tomal N., & Şenol, E. (2007). Lise 1. sınıf coğrafya öğretim programının öğretmenlerce değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 36(175), 67- 97.
- TTKB, (1993). 15.03.1993 Tarihli 79 Sayılı Karar. <http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuemsayilar/viewcategory/571993> Erişim tarihi: 17.10.2023
- Uzunöz, A. & Akbaş, Y. (2011). Ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşleri: “Trabzon örneği”. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 6(11), 135-155.
- Weber. R.P. (1985). *Basic Content Analysis*. Sage.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 157.
- Yatık, A.& Güven, S. (2020). Felsefe dersi öğretim programıyla ilgili araştırmaların incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13 (75-5), 499-509. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.11260>
- Yiğit, S. (2010). 9. sınıflarda uygulanan coğrafya dersi öğretim programının (Öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda) değerlendirilmesi (Kars ili örneği) (Tez no. 265776) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yiğit Özüdoğru, H. (2023). Sosyal politika bağlamında 2018 coğrafya dersi öğretim programı. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34), 520-543.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Geography teaching programs about various variables from the Republic era until 2023 have been studied. However, there needs to be a study that generally examines the studies conducted since the Republic era and analyzes their results. This study aims to examine postgraduate theses and research articles on the geography teaching program in Turkey between 2001 and 2023 in terms of various variables. Within this framework, the following questions have been addressed:

- How is the distribution of the examined studies regarding publication type?
- How is the distribution of the examined studies regarding publication year?

- How is the distribution of postgraduate theses according to the universities where they were conducted?
- How is the distribution of the examined studies according to their objectives?
- What is the distribution of the journals in which the examined articles are published?
- How are the postgraduate theses and research articles distributed according to research methods?
- How do the data collection tools used in the examined studies show distribution?
- What is the distribution of the examined articles based on the number of authors?
- How is the distribution of the examined studies based on the sample/study groups?
- What is the distribution of the sample sizes of the examined studies?
- How is the distribution of the research methods/statistical tests used in the examined studies?

Method: The research method is the content analysis technique, one of the qualitative research methods. Since the research aims to examine postgraduate theses and research articles on geography teaching programs, some written text features, such as content analysis, have been numerically specified and analyzed with statistical results. Content analysis is a frequently used research technique, especially in the social sciences.

Findings: Between 2001 and 2023, 65 studies were conducted, including 4 doctoral theses, 22 master's theses, and 39 articles. When examining the distribution of the years of publication of the studies, it is observed that 4 doctoral theses were conducted in the years 2003, 2007, 2008, and 2012, with a total of 1 each. Considering the total number of studies, it was found that the highest number of studies, 9, was conducted in 2019 over 22 years. Most postgraduate theses on geography teaching programs were conducted at Gazi University during this period. Of the 29 studies within the scope of the research, it is indicated that 31 were conducted with a qualitative research method, and descriptive analysis was primarily selected as the data analysis method in qualitative research.

Results and Discussion: The research results reveal that between 2001 and 2023, a total of 4 doctoral theses, 23 master's theses, and 39 research articles were conducted. In this context, it is seen that doctoral-level studies are insufficient, consistent with the results of the studies on the philosophy teaching program by Yatık & Güven (2020) and Duman, Küçükşabanoğlu & Demiralp (2023). Accordingly, it is observed that there is a lack of sufficient doctoral studies on geography teaching programs. The highest number of studies, 9 (13.8%), was

conducted in 2019. This may be attributed to the new geography teaching program in 2018, followed by various evaluation studies on the new program being intensively conducted during that period. It was found that 27 (67.5%) of the examined studies had a sample/study group consisting primarily of geography teachers. In this context, the lack of emphasis on student opinions compared to teacher opinions is noteworthy. These results are consistent with the results of the study on philosophy teaching programs by Yatik & Güven (2020) and Duman, Küçükşabanoglu & Demiralp (2023). Notably, the study does not include an evaluation of geography teaching programs under the scope of teaching principles and techniques. In terms of data collection tools, it was found that document analysis and surveys were used in 22 (33.3%) studies each. However, this does not imply an equal distribution of studies according to qualitative and quantitative research methods since 31 (47.7%) of the total 65 studies were conducted with a qualitative research method. Additionally, it is observed that descriptive analysis was primarily selected as the data analysis method in qualitative research. This can be attributed to the fact that the research area falls within the scope of social sciences, where qualitative research is more commonly used.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.12.2023	Submitted date
Kabul tarihi	10.02.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akpınar, B. & Köksalan, B. (2024). Makale Başlığı sadece ilk harfler büyük, Times New Roman 10 punto. *Journal of History School*, 68, 27-48.

EĞİTİMDE MAARİF VE MÜFREDAT YENİLEME İHTİYACI: TÜRKİYE YÜZYILI MAARİF MODELİ ÜZERİNDEN TEORİK BİR ANALİZ

Burhan AKPINAR¹ & Bahadır KÖKSALAN²

Öz

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürütmekte olduğu, K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli / Türkiye Yüzyılı Maarif Model'ini, yerli ve milli perspektiften analiz etmektir. Bakanlığın ilgili projeye dair temel belgesi olan K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli dokümanı (2023) üzerinden, ilgili literatürden yararlanılarak yapılan analizden ulaşılan sonuçlar şöyledir: Adı henüz net olmadığı için şimdilik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırılan proje, Türk Eğitim Sistemi'nin 21. Yüzyıl temel becerilerine uyumunda doğru bir adımdır. İlham kaynağı ABD olan proje, bireyin bütüncül gelişimi bakımından birtakım yenilikler içermektedir. Projenin, eğitimde sistem, program, ders kitabı ve ortam tasarımı noktalarındaki ithal görüntüsü kabul edilebilir olsa da bu durum, bireyin kimlik ve sosyal aidiyetiyle alakalı sosyal-duyuşsal ve eğilimlerle ilgili olarak kabul edilmezdir. Dolayısıyla iyi niyet ve büyük çaba ile ortaya konulan Türkiye Yüzyılı Maarif Model'de, adına yakışır şekilde, yerli ve milli dokunuşlara ihtiyaç vardır. Çünkü salt ithal model ve içerikle milli ve yerli zihinler inşa edilemez. Zira yabancı kavramlarla milli düşünülemez ve yerli ürünler ortaya konulamaz. Projenin sosyal ve beşeri içeriğine milli dokunuşlar yapılmaz ise, gelecek nesiller, 21. Yüzyıl becerilerine sahip olsa da, milli kimliği, yerli rengi ve sosyal aidiyeti olmadığı için küresel endüstri ve ekonominin becerili işgücüne dönüşebilir.

Anahtar Kelimeler: Bütüncül model, Maarif modeli, K-12 beceriler çerçevesi, Türkiye bütüncül modeli.

¹ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, bakpinar@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3509-0475

² Doç. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, bahadir.koksalan@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8542-9719

The Need for Education and Curriculum Renewal: A Theoretical Analysis through the Turkish Century Education Model

Abstract

The purpose of this review study is to analyse the Ministry of National Education's K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model / Turkey Century Maarif Model from a domestic and national perspective. The results of the analysis based on the K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model document, which is the main document of the Ministry regarding the relevant project, and by making use of the relevant literature are as follows: The project, which is currently called the Turkish Century Education Model because its name is not yet clear, is a step in the right direction in terms of the adaptation of the Turkish Education System to the 21st century education paradigm. Inspired by the USA, the project includes some innovations in terms of providing future generations with 21st century skills and holistic development of the individual. However, in the same project, there is a need for local and national touches in terms of the individual's identity and social belonging, social-affective and dispositions. Because national and domestic minds cannot be built with only imported information. If local and national minds are not built, future generations, even if they have 21st century skills, may turn into the skilled labor force of the global industry and economy because they lack social belonging.

Keywords: Holistic model, Maarif model, K-12 skills framework, Turkey holistic model.

GİRİŞ

Türkiye'nin son iki- üç asırdır yaşadığı buhranın sebeplerini, eğitim ve kültürde aramak lazımdır, diyor merhum Nurettin Topçu (2016). Zira bu buhranı doğuran temel nedenlerden birisi olan “insan niteliği”, doğrudan eğitim ve kültürle ilişkilidir. Buradaki insan niteliği ise büyük oranda, insan fitratı, çevre ve çağa bağlıdır. İnsan fitratı ile çevre ve çağ ilişkisinden hâsıl olan “insan niteliğinde”, genler, aile, akran grubu, sosyal çevre, eğitim, çağın özellikleri ve medya belirleyici role sahiptirler. Bunların hepsi önemli olmakla birlikte, eğitim (terbiye, maarif), doğrudan insan zihnini inşa eden aracı faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitimin nitelikli insan yetiştirmedeki rolü de insan fitratı “doğası” ile “çağın, zamanın” doğru okunmasına bağlıdır. Tabi ki, bireyin tohum veya çekirdek mahiyetindeki potansiyelini yansıtan genlerine ek olarak, çevrenin (sosyo-kültürel, ekonomik, coğrafi vb.) bireye sundukları ve bireyin bunlar arasında yaptığı tercihleri de önemlidir. Bu itibarla, başka birçok sebebi olsa da ülkemizin eğitimde nitelikli insan yetiştirmeye alakalı olarak yaşadığı sorunlarda, insan fitratını okuyamamak da vardır. Ya da, bu okumayı “başka kültür ve insanlar üzerinden yapmak” yanlılığı söz konusudur. Diğer taraftan, yaşadığımız çağın (Bilgi Çağı, İletişim Çağı, Dijital Çağ vb.) temel dinamiklerini

yakalayamamakta, eğitimi soluksuz ve vizyonsuz bırakmaktadır. Bir anlamda, Türk Eğitim Sistemi (TES)'nin, nitelikli insan yetiştirmeye ilgili yüz yüze olduğu sorunlar, birey ve çağa yabancılaşma ile irtibatlıdır. Bu irtibat ise söz konusu sorunu felsefe ile ilişkilendirir. Buradaki felsefe, insandan insana bir faaliyet olan eğitimi var eden ontolojik ve epistemolojik zemin ve eğitimi, ideolojik aktarımdan ayırt eden aksiyolojik tabanla alakalıdır. Zira ontolojik perspektiften TES'in "ideal insan" kurgusu net olmayıp, epistemolojik bakış açısıyla "bilgi" kabulü de muğlaktır. Bu ikisiyle yakından alakalı olarak aksiyolojik pencereden bakılınca, TES'in, bilgi ve beceri yoğunluklu eğitim programlarında (müfredatta) ahlak, erdem ve estetiğin hak ettiği ağırlıktan çok uzak olduğu da görülebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile son yıllarda programlara eklenen "değerler eğitimi" de beklenen neticeleri verememiştir. Bunu anlamak için, eğitime yapılan devasa yatırımlar, gösterilen büyük çaba ve umutlar ile artan okullaşma oranlarının, nitelikli birey davranışlarına aynı oranda yansımamasına bakmak yeterlidir. Aynı durum, ülkenin sosyal ve ekonomik yaşamı için de geçerlidir. Dolayısıyla, başka sebepler olsa da, büyük oranda insan fitratı ve çağın dinamikleriyle alakalı bu sorun, TES'in teorik arka planıyla yakından ilişkilidir.

TES'in, eğitimin teorik dayanakları ile ilişkili sorunlarından insan fitratına dair olarak Yusuf Kaplan'ın (2020) şu tespiti dikkat çekicidir: "Günümüzdeki felaketlerin sebebi *'insanın fitratını yitirmesi'* ve adeta *'Homo Deus'* / *'Tanrı İnsana'* doğru yaptığı fütursuzluklarla alakalıdır". Yazara göre bu durum, "pagan uygarlığın fitrata saldırısıdır" ki bu, eğitimin ontolojik zeminini aşındırmaktadır. Benzer kaygıyı dile getiren Guenon'a (1991: 89) göre de, Bugün Batı'da hüküm süren şartlar altında artık hiç kimse kendini "*fitratı gereği olması gereken yerde*" bulamıyor. Batı'nın eğitim kurgusundaki insan'ın ontolojik dayanağı için Nasr (1991: 12) ise, "*laikleşmiş ve kentleşmiş varoluş*" tabirini kullanmaktadır. Durum bu ise, iki asırdır "Batı insanı" üzerinden kurgulanan eğitim modelleri ithal etmenin, TES'in ontolojik zeminine etkileri düşündürücüdür. Vakıa şu ki, TES, yaklaşık iki asırdır eğitimi var eden temellere dair bilgi üretmek yerine, ithal ve devşirme yolunu tercih etmektedir. Bugün de devam eden bu duruma yönelik Yusuf Kaplan'ın (2020), "epistemik kölelik" tespiti dikkat çekicidir. Günümüzdeki bilimsel arenayı, "katıksız dindışı felsefe bütün köşeleri tutmuştur" diye nitelendiren Guenon (1991:23), bu ortamı, "bilginin en aşağı tabakaya sıkıştırılması" şeklinde ifade etmiştir. Aynı konuda Nasr (1991: 13) ise, Batı'da, insan aklının ürettiği bilgi ve teknolojinin (laik ve kentli), bugün her sınıf insanın değerini belirleyen bir kıstasa dönüştüğüne dikkat çekmektedir ki, bu, tam anlamıyla epistemik kuşatılmışlıktır. Üstelik Külli Aklın tezahürü olan cevheri akıldan ziyade, duyularla beslenen araçsal akıl tarafından üretilen bu bilgi, hakikatin bilgisi olan hikmet düzeyindeki bir bilgi de değildir. Nasr'ın (1991: 15)

tabiriyle, kozmik bağlantılı Simya bilimini, Kimya bilimine dönüştüren, gerçekliğin sadece bir yönünü gösteren bir bilgidir, bu. Yaklaşık iki asırdır “bilgi” ve “bilim” konusunda yönünü bu ortamın mucidi olan Batı’ya dönmüş olan Türkiye’de, TES’in eğitim programlarının teorik arka plan anlamında bundan etkilenmemesi düşünülemez. Dolayısıyla Plato’nun (Cevizci, 2011) binlerce yıl önce ortaya koyduğu ve hemen hemen tüm teolojik bakış açılarının da ifade edildiği gibi, insan fitratı beden ve ruhtan (somut ve soyut) müteşekkildir, kabulünü bir kenara atan bu anlayışlara dayalı eğitimin geldiği nokta şaşırtıcı değildir. Bu anlayışın ürünü olan Pozitivizm ve Materyalizmin, insanı salt madde (aslında nesne) olarak gören anlayışının, tarihte nelere mal olduğu ve günümüzdeki tezahürleri ortadadır.

Bugün, Yeniden Kurmacıların ve Varoluşçuların (Akpınar, 2023: 132) ifadesiyle, “insanlık bir yol ayrımındadır”. Eğer insanlık kendi kendini yok etmek istemiyorsa, ilk değişmesi gereken, ruhu ihmal edilmiş “robot insanları” üreten materyalist eğitimidir. Çözüm, öncelikle eğitimde insan fitratını tüm boyutlarıyla yeniden hatırlamak olmalıdır. Zira insan, “üzerinde toplum lehine ayarlamalar yapılacak bir nesne” olmanın çok ötesindedir. O, bedeni, ruhu, duyguları ve zihniyle bölünmez bir bütün olup, iradesi ve seçimleri olan özgün bir öznedir. Özgündür, zira onun yaratılması teksir değil, “tek nüsha” şeklindedir. Eğitimde insanın bu özgünlüğü (biricikliği) ne bilime, ne beceriye, ne topluma ve ne de teknolojiye feda edilemez. Feda edilecek olan, eğitimde kitlesel eğitimle insanları birbirine benzetip, sıradanlaştıran mevcut müfredatlar olmalıdır. Üstelik ülkemizde, insanı fitratına aykırı olarak yapılan bu sıradanlaştırma, eğitimde bilgi (knowledge) zannedilen malumat (information) aracılığıyla ve “vasati, ortalama” çizgide yapılmaktadır. Oysaki tarih, malumatla medeniyetin kurulamayacağını göstermiştir. Tarihimize baktığımızda, medeniyet kuran edepli ve terbiyeli insanın “hikmet (bilgelik, wisdom), iffet, şecaat ve adalet (Yaran, 2005: 46) başta olmak üzere, her bakımdan gelişmiş bireyler olduğunu görmekteyiz.

Eğitimde nitelikli birey yetiştirme ile ilgili yapılan hatalardan birisi de, Pragmatizmin (Gutek, 1997) etkisiyle yakalandığımız “her şeyi değiştirme” hastalığıdır. Genelde ABD ve Avrupa ve bezen de Doğu menşeli rüzgarların etkisiyle yapılan bu değişimlerin hemen hiçbiri iç dinamiklerden kaynaklanmamaktadır. Yaklaşık iki asırdır, başkalarının gerçekliği ve ihtiyacı olan değişim ilacını, milli bedenimizin özelliklerini dikkate almadan içiyoruz. Sonuç, daha fazla ilaç (eğitim bağlamında yeni modeller) ve ama bizim üretmediğimiz. Oysa Esasicilerin (Akpınar, 2023: 130) ifade ettiği gibi, “çok şey değişse de, insan fitratının bazı boyutları değişmiyor”. Değişim, elbette ki insan fitratının ve kozmosun bir realitesidir. Zira insanın ontolojik mahiyeti (ne’liği) “*olmuş bitmiş*” den ziyade, “*olmakta olan*” (Şeriati, 1990) şeklindedir. Bu oluş

halini bünyesinde barındıran insanın ruhu, Ruh'u Ala ve bilgisi de Levh-i Mahfuz ile irtibatlıdır. Ancak ilk insandan bir öz taşıyan insan fitratı, bazı boyutlar itibarıyla değişmiyor ki, esasiciler bunu, "öz" olarak adlandırmaktadırlar. Buna göre insan fitratı, değişim ve sabit arasındaki salınımla alakalıdır, denilebilir. Bu kabule göre eğitim tasavvuru da, insanın değişen ve değişmeyen arasındaki salınımla akalı özü (fitratı) ile yaşanan Çağın dinamikleri arasındaki dengeye oturan, bütüncül bir yaklaşım olmalıdır. Buradaki bütüncül kavramı eğitimde, akıl, kalp, beden ve ruhu birlikte ele almak anlamındadır. Son tahlilde, TES, bahse konu bu bütüncül bakışı, madde-mana, ruh-beden, akıl-kalp, ilm-i Vehbi-ilm-i kespi, dün-bugün-gelecek, insan-toplum, kadın-erkek ve nihayet Doğu-Batı dengesi ile tahkim edebilirse, o, çok arzu edilen "çağa uyumu" gerçekleştirebilir. Nitekim yaklaşık iki asırdır "model arayışında" olan TES'in, bu arayışın günümüzdeki yansıması olan "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli" (TYMM), bu tür bir ihtiyacın tezahürü olarak görülebilir. MEB'in (2023), UNICEF desteği ile yürütmüş olduğu uzun bir çaba ve emeğin neticesinde prototip olarak ortaya çıkmış olan bu modelin 2024 yılında pilot uygulamasına geçileceği belirtilmektedir. Oldukça kapsamlı bir çerçeve olan TYMM, öğretim programları, öğretim ortamları, öğretim materyalleri, ders ve yardımcı kaynaklar, ölçme-değerlendirme ile öğretmenlerin gelişimini kapsayacak, bütüncül ve geniş bir çerçeve projedir. Bu özelliğiyle aslında Türkiye'de bir ilk sayılabilir. Ancak adı geçen modele yakından bakıldığında, TES'in eğitimde reform çabalarındaki makûs talihi olan "ithal ikameci" anlayışın TYMM'ne de sirayet ettiği rahatlıkla görülebilir. Özellikle de, eğitimin teorik arka planıyla yakından alakalı beşeri ve sosyal boyutlar itibarıyla. Görünen diğer bir nokta da, bireyi bütüncül olarak ele alarak, 21. Yüzyıl becerileri kazandırmada iddialı bu projenin, bireye milli kimlik ve sosyal aidiyet kazandırma konularında ciddi dokunuşlara ihtiyacı olmasıdır. Zira ABD menşeli 21. Yüzyıl becerileri ile bu toplumun gerçekliğini ve geleceğini yansıtan bireye dair sosyal ve duygusal tasavvurlara dayalı bu proje, çağın dinamiklerini yansıtsa da, Türkiye gerçekliği, milli kimlik, aidiyet ve yerli düşünme noktalarında ciddi revizeye ihtiyaç duymaktadır. Hele ki adında "milli" olan bir Bakanlık dikkate alındığında. TYMM, adıyla ortaya konulan bu projenin, teorik arka plan itibarıyla, "Türkiye Yüzyılı" vizyonu ile iyi niyetli yerli ve milli bir arayış ve özlemi yansıtan "Maarif" tasavvurunu yansıtmaya açıktır. Bu tartışmanın izale edilmesi için TYMM'nin birçok boyuttan mercek altına alınması, "yeni denemelere tahammülü ve zamanı kalmayan" TES için önemlidir. Böylesi bir motivasyonla kurgulanan bu çalışmanın amacı, TYMM çerçevesinde geliştirilen müfredatın düşünsel ve felsefi arka planını, insan fitratı, çağın dinamikleri ile yerli ve milli eğitim bağlamında analiz etmektir.

YÖNTEM

Derleme niteliğindeki bu çalışmanın amacı, literatür taramasına dayalı olarak, MEB'in 2024 yılında pilot uygulamasını başlatacağı TYMM'ni yerli ve milli eğitim bağlamında ve felsefi düzlemde analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. MEB tarafından hazırlanan TYMM'nin amaç, yapı ve kapsamı nelerdir?
2. MEB tarafından hazırlanan TYMM'nin felsefi arka planı nasıldır?
3. MEB tarafından hazırlanan TYMM öğretim programlarının, yerli ve milli dayanakları nelerdir?

Sayısal olmaktan ziyade yorumsal ağırlıklı olan nitel araştırmalar çerçevesinde kurgulanıp, yürütülen bu çalışmanın yöntemi, taramadır. TYMM gibi bir eğitim modelini analiz eden bu çalışma, derleme niteliğinde ve belge inceleme türünde olduğu için, sosyal konuları çok yönlü ve derinlemesine analiz etmeye uygun nitel çalışma yöntemiyle (Balyer, 2016; Punch, 2011) yürütülmüştür. Nitekim Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre, derleme niteliğindeki çalışmalar nitel araştırmalara uygun olup, bu tür çalışmalarda veri analizi için ise dokümanter analiz (belgesel tarama, doküman inceleme) tekniği kullanılmaktadır. Doküman analizi (belge inceleme), konuyla ilgili yazılı ve/veya elektronik ortamda yer alan belgelerdeki bilgileri titizlikle ve sistematik olarak incelemek için kullanılan bir nitel araştırma tekniğidir (Wach, 2013 aktaran Kıral, 2020: 174). Başka bir deyişle doküman analizi, "eldeki kayıt ve belgelerin incelenmesiyle toplanan verilerin (kaynakların), çalışmanın amacına yönelik olarak; önce seçilmesi, tasnifi, okunması ve değerlendirilmesi aşamalarını kapsar (Karasar, 2009: 118). Bu çalışmadaki dokümanların kapsamı, doküman analizine uygun olarak (Balcı, 2009: 180; Sönmez ve Alacapınar 2016: 108) belirlenmiş, konuyla ilgili bilimsel kitaplar, makaleler, akademik tezler, bildiriler ve güvenilir internet kaynaklarıdır. Bu kaynakların seçiminde, ilgili literatür (Yıldırım ve Şimşek, 2013; Baloğlu, 1999) bilgilerine dayalı olarak şu ölçütler kullanılmıştır:

- a) Seçilen kitapların; ulusal/uluslararası bilinen ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olması,
- b) Makalelerin Dergi Park tabanına kayıtlı olması, ISSN numarası bulunması ve TR Dizin'e sahip olması,
- c) Akademik tezlerin (yüksek lisans, uzmanlık ve doktora) YÖK'ün ulusal tez merkezi arşivinde kayıtlı olması,
- d) Bildiri veya sunumların, bilim kurulu olan ulusal/uluslararası bilimsel kongre veya sempozyumlarda sunulmuş ve yayımlanmış olması ve
- e) İnternet kaynakları için ise, akademik tabanlı güvenilir siteler olması dikkate alınmıştır.

Nitel çalışmalarda güvenilirliği sağlamak için, seçilen belgelerin “konuya uygun olması, özgün ve orijinal olması ile tahrifat yapmamış olması” (Sönmez ve Alacapınar, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013), şeklinde ifade edilen ölçütlere dikkat edilmiştir. Çalışmada bu ölçütlere göre seçilen belgeler (dokümanlar) ve sayıları şu şekildedir: Bilimsel kitaplar (f=23), bilimsel makaleler (f=10), lisansüstü akademik tezler (f=3), internet kaynakları (f=4) ve raporlar (f=2).

Nitel karakterli, tarama modelinde yürütülen bu çalışmada veri kaynakları, “belge tarama yöntemine uygun olarak” (Glesne, 2014:12), çalışmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda seçilmiştir. Sonrasında, bu belgeler sistematik olarak okunmuş, betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Karataş (2015) ile Yıldırım ve Şimşek (2013), nitel çalışmalarda geçerlik için, bu okumaların yansız bir şekilde yapılmasını önermekte ve çalışmada yer alan araştırmacıların rolünün açıkça belirtilmesini önermektedirler. Bu çalışmada araştırmacıların rolü, “yukarıda belirtildiği gibi seçilen belgeleri, *“çalışmanın amaçları doğrultusunda, yansız olarak okuma, betimleme, yorumlama ve sonuç çıkarmak”* şeklinde ifade edilmiştir. Nitekim literatüre (Miles and Huberman, 2016; Kırıl, 2020; Karataş, 2015) göre, tarama yöntemiyle yürütülen çalışmalarında, amaç, yapılan inceleme sonuçlarını nicel değil, betimsel inceleme, yorumlama ve değerlendirme sonucunda nitel bir şekilde ortaya koymaktır.

K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli veya Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Felsefi Arka Plan

K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli (K-12 TBM), Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yürütmüş olduğu birkaç yıla dayanan geniş kapsamlı bir çalışmanın neticesidir. Çalışmanın katılımcıları, çeşitli kademelerde ve branşlarda görev yapan öğretmenler, öğretim elemanları ve bakanlık bürokrasi şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca bu ekibe, ara ara davet edilen öğretim elemanları da dâhil edilebilir. 2022 yılında başlayan bu çalışma, MEB ile UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund) arasında imzalanan protokol çerçevesinde yürütülmüş (MEB, 2023) ve 2023 sonu itibarıyla tamamlanmıştır. Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan model, “K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” olarak isimlendirildikten sonra, bu isme “Türkiye Yüzyılı” gibi ülkemizin vizyonunun yansıtan uzak hedeflerinin de giydirilmesi gündeme gelmiştir. Gelinen son noktada K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli başlığı ile yola çıkılan çalışma, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM)” ile sonuçlanmış gibi görünmektedir. Adı geçen model ve bu model çerçevesinde geliştirilen eğitim programları ile ders kitapları çalışmalarının

başlığı henüz resmi olarak belirtilememiştir. Bundan dolayı da bu çalışmada, ilgili MEB çalışmaları için TYMM ismi kullanılması tercih edilmiştir.

TYMM, felsefi arka plan itibarıyla ele alındığında, görünen manzara TES'in makûs talihine benzemektedir. Çünkü Cumhuriyet dönemi TES'nde yer alan eğitim programlarının felsefi dayanakları için seslendirilen üç görüş, TYMM için de geçerli gibi durmaktadır. Bu görüşler şu şekildedir:

1- TES eğitim programlarının resmi (ara sıra deklere edilip, bazen de zımni olarak yer verilen) felsefesi Pragmatizm'in eğitim felsefesi olan İlerlemecilik olsa da, okul ve sınıflarda örtük olarak Daimici ve Esasici felsefe egemen olagelmıştır (Sönmez, 2014).

2- TES eğitim programlarının felsefi temeli yoktur, bunun yerine yasalar ikame edilmiştir. Bu yüzdendir ki, yetiştirilecek birey profili genelde yasal metinlerle tahkim edilmeye çalışılmaktadır.

3- TES eğitim programlarının felsefi temeli “yamalı bohça” gibi olup, adeta “felsefi bir dünya karması” şeklindedir. Topçu (2016: 86) bunu, “on beş çeşit millet kültürünün sergisi haline gelmiş maarif” şeklinde dile getirmektedir.

TYMM, MEB'in Mart 2023'te yayınlamış olduğu “k12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli” dokümanı üzerinden ele alındığında, belirgin olarak felsefi bir duruştan söz etmek kolay değildir. Bu dokümanda gerek Bakan ve gerekse Bakan yardımcısının, vizyon niteliğindeki takdim ve önsözünde, eğitimde bilgiden ziyade bilgiyi kullanma ve beceriye ağırlık verilen bir yaklaşımın öne çıkarıldığı görülmektedir. Buna göre TYMM'nin, eğitimde, zihinsel faaliyetleri eyleme dönüştürme (Aşkar, 2023) ve uygulamaya ağırlık veren Pragmatizme (Cevizci, 2011) dayandığı belirtilebilir. Bu dokümanda beceri kavramının, “bireyin, düşünme, bilgi, duygu ve eylemi kapsayan” bir bütünlük şeklinde ele alınması, felsefi olarak “holistik” bir bakış açısıyla (Şahinoğlu, 2021) “bütün insan paradigması” (Covey, 2005) kabulü olarak görülebilir. Buradaki beceri seti olarak düşünülen çeşitli okur-yazarlık becerileri ise, *çağa uyum*; sosyal-duygusal öğrenme becerileri de Dewey'in “*demokratik vatandaşlık*” ilkesi (Ergün, 2009) ile ilişkilendirilebilir. Adı geçen MEB dokümanında, eğitim programlarında yapılan revizyonun nedeni olarak, “değişim”, “dönüşüm” ve Türkiye'nin *çağa uyumu*” olguları öne çıkarılmıştır ki, bu da İlerlemeci felsefe ile onun yeni versiyonu olan Yeniden Kurmacılık felsefesinin ana sloganları (Akpınar, 2017) arasındadır. Buna göre değişim (bilimsel ve teknolojik) ürünü olarak gündeme gelen TYMM'ne, bireyi ve toplumu değiştirme amacı yüklenmiş görülmektedir.

TYMM'nin felsefi arka planı ile ilişkili olarak ilgili MEB dokümanının “perspektifi” niteliğindeki “K12 Beceriler Çerçevesi: Türkiye Bütüncül Modeli” başlığı altında, felsefi duruşa işaretler vardır. Burada “proje” olarak nitelendirilen çalışmanın mikro ve makro çıktılarında, TYMM'nin genel amaç ve felsefi konumuna temas edilmiştir. Adı geçen dokümanda TYMM'nin temel amacı, “hazırlanacak beceri setlerinin okulöncesinden ortaöğretime kadar kesintisiz bir eğitim sürecine destek olması ve ulusal beceri ağının oluşturulmasıdır” şeklinde ifade edilmiştir. Ancak burada, ülkemizde birçok sektörle alakalı olarak, çeşitli düzeylerde mesleki becerileri tanımlayan, 2006'da kurulmuş Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK)'na herhangi atıfta bulunulmaması dikkat çekicidir. Oysa Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığına bağlı MYK, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) ile ilişkili olarak ve çeşitli sektörlerle işbirliği halinde, 901 ulusal meslek standardı (ki bunlar, özünde becerilerle ilişkilidir) ve 648 ulusal yeterlilik hazırlamıştır (<https://www.myk.gov.tr>). Bu durum, örneğin eğitim programı geliştirmede, deneyimlerden yararlanmak anlamında “tarihî temel” bakımından sorunludur. Bu yüzden MEB'in, “beceri” odaklı K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli çalışmalarına, MYK'dan katılımcı dâhil edilmemesi (en azından ilgili dokümanda buna dair bir kayıt yok) eksiklik sayılabilir. Yine aynı dokümanda, “projenin uzun vadeli çıktısı” olarak, “*ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumunu kolaylaştırması bakımından da önem arz etmektedir*”, ifadesi yer almaktadır. Burada dikkati çeken, ülkemizin eğitim felsefesinin ne olduğuna ve neden “21. Yüzyıl becerileri” diye bilinen, tanımlanmış “*geçici standartlara*” uyması gerektiğine dair gerekçelere yer verilmemesidir. Diğer taraftan, “*eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumu*” amacının ne denli havada olduğunu anlamak için sadece Rotherham ve Willingham'ın (2009) söz konusu becerilere dair eleştirilerine bakmak yeterlidir. Bu yazarlara göre, 21. Yüzyıl becerileri sanıldığı gibi “yeni veya “çağdaş” olmayıp, çok eskilere dayanmaktadır. Kanaatimize göre yeni olan ise, eğitimi bu denli endüstrinin ve ekonominin emrine amade kılmaya heves etmektir. Yine Rotherham ve Willingham'a (2009) göre, gerçekten her çocuğun adı geçen bu becerileri elde etmesi mümkün ve gerekli midir? Bu eleştiriye, “21. Yüzyıl tüm toplumlar için aynı yeterlilikleri mi gerektirmektedir?” sorusu da eklenebilir. Eğitim, ekonomi, endüstri ve tabii ki kültür bakımından Türkiye'nin ABD'den ayrıştığı hiçbir nokta yok mudur? Ya da, bu beceriler her toplumun gelişmesine lazım ise, ABD, rakipleri için bunları neden deşifre etsin? En zor soru da, “beceri odaklılık, zamanla “bilgi” olgusunu gölgeleyebilir mi?” sorusudur. Bilginin önemli olmadığı, sadece becerinin önemli olduğu bir dünya doğru mudur? Kimlik ve aidiyet de dâhil, bilginin önemli olmadığı beceri odaklı bir eğitim, çocuklarımızı küresel sermayenin becerili işçilerine dönüştürmez mi? Bu

anlayış, okullarımızı zihinleri aydınlatan misyondan uzaklaştırıp, meslek okullarına, müfredatı da “aydın ve entelektüel” yerine “görevli” yetiştirmeye itmez mi? Bu yaklaşım, hâlihazırda yaşadığımız merkezi sınavların eğitim sistemimizi (okullarımızı) testlere hazırlayan dersanelere dönüştürme yanlısının, bu kez de, tüm okulları “beceri kursları merkezine” dönüştürme şeklindeki tekrarı olmaz mı? Bütün bu sorular ve kaygılar, üzerinde düşünmeye değerdir. Zira bu durum, Rotherham ve Willingham’ın (2009) tabiriyle, *bilginin, geçici becerilere kurban edilmesidir*.

Sonuçta bir ABD gerçekliği olan Pragmatizmin etkisiyle, eğitimi, ekonomi ve endüstrinin emrine veren bu tür standartlar, uygun öğrenciler ve uygun dozda uygulanırsa fayda sağlayabilir. Ayrıca bu yaklaşım kapsam ve sınırları, Türkiye gerçekliği dikkate alınarak uygulanabilirse, kadim bir sorunumuz olan teorik ağırlıklı eğitimimize açılımlar da sağlayabilir. Ancak ilgili dokümanda (MEB: 2023: 14) geçen, “*Ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumu*” şeklindeki, toptancı yaklaşım oldukça risklidir. Zira çocuklarımızın bir kısmı beceri odaklı eğitilirken, bir kısmı zengin bir teorik eğitim almalıdır. Çünkü istisnasız (refleks ve içgüdüler hariç), tüm beceriler, zihinsel bir öğrenme (bilgilenme) arka planına sahiptir. Burada akla, ilgili dokümanlarda “beceri” kavramı zihinsel üst bilişi de kapsayacak şekilde kullanılmıştır, şeklinde bir itiraz gelebilir. Ancak zihinsel üst bilişlerin de bilgi (hikmet) tabanlı olduğu bilinmektedir. Unutulmamalıdır ki, yeterli bilgi olmadan, ilgili modelde sıklıkla yer verilen düşünme, yaratıcılık veya okuryazarlık becerileri de doğru ve etkili bir şekilde kullanılamaz (Rotherham ve Willingham, 2009).

Diğer taraftan, MEB’in TYMM (2023) dokümanında geçen, “*Ülkemizin eğitim felsefesinin ve tüm eğitim alanlarının 21. Yüzyıl becerilerinin tamamına uyumu*” şeklindeki, toptancı yaklaşımının, Türkiye’nin sosyo-ekonomik ve kültürel realiteleri çerçevesinde, “*bazı alanlar ve buna hazır okullar*” şeklinde revize edilmesinde yarar vardır. Çünkü beceri odaklı eğitimin, okul donanımı ve öğretmen eğitimi açısından ciddi sonuçları olacaktır. Okullarımızı ve öğretmenlerimizi buna hazırlamak ise oldukça zaman alacaktır. Bu süreçte hazır olmayan okul ve öğretmenlerin, hazır olmadığı halde, resmi talepler karşısında “iş yapmış gibi görünme” riski, ürkütücüdür. Daha da ürkütücü olan, buna dair bir pedagojinin (öğretim stratejisi, yöntem ve teknikleri, öğrenme ortamı tasarımı ve değerlendirme) de henüz mevcut olmamasıdır. Öğretmenlerin resmi talep üzerine sihirli bir şekilde “beceri öğreticisine” dönüşmesini beklemek, ham hayaldir. Diğer taraftan, ABD’nin 21. Yüzyıl eğitim vizyonu ile son yıllardaki duruşuyla, “dünyanın vicdanı” konumunda olan Türkiye’nin eğitim vizyonu her bakımdan aynı olamaz. Zira etrafımızdaki savaşlar, zihni ve becerileri gelişmiş

ve ama vicdanı cılız kalmış insanların neler yapabildiğini açıkça göstermiştir. Öykündüğümüz ve tüm eğitim alanlarına yansıtmak istediğimiz ABD yetişmiş insan profili, bizim ideal insan profilimiz olamaz. Bu itibarla MEB'in TYMM'nin temel önceliklerinden olan “bütüncül” kavramı, bizim insanımıza göre, zihin, duyu, ruh ve bedensel gelişimini kapsayacak şekilde yeniden tanımlanmalıdır. Bu tanım ise, hikmet, şecaat, iffet ve adaletli 21. Yüzyılın tekno-beyinli bireye odaklanmalıdır.

Son olarak, MEB'in TYMM (2023: 15) dokümanında geçen, “*Türk Milli Eğitim felsefesini 21. Yüzyıl becerileriyle genişletilmesi*” şeklindeki hedef, bilinçli bir seçim ise, ülkemiz için “*düşünsel bir makas değişimi*” anlamına gelir. Zira tarihsel olarak Türkiye'nin de dâhil olduğu Doğu toplumları, “*düşünmeden eylem çıkarmışlardır*”. Anglosakson gelenekte ise, bunun tersine, “eylem, düşünmeye yol açar” kabulü vardır. Pragmatizmin dayanakları olan “eylemcilik ve aletçilik” fikri (Cevizci, 2011) ve bu fikirden “yararcılık felsefesi” çıkarmak (Ocak ve Baysal, 2023), buna örnektir. Kanaatimize göre, bu iki görüşün de hakikati vardır. Buna göre de, eğer bilinçli bir seçim ise, Türk Milli Eğitim felsefesine (ki, ilgili dokümanda bunun ne olduğuna hiç değinilmemiş), zaten bilinen “teoriden pratik çıkarma” alışkanlığına bir de, “pratikten teori çıkarma” eklenerek, mevcut pedagojik bakış açısı gerçekten zenginleştirilmiş olur. Fakat bunun nasıl ve hangi yollarla yapılacağına dair ilgili dokümanda, “kazanımların (öğrenme çıktılarının) beceri temelli olması” dışında herhangi bir bilgi yoktur. MEB'in (2023) dokümanı incelendiğinde, buradaki “beceri” kavramının ise, salt icraat olarak “yapıp-etme” anlamındaki eylem (performans) manasında değil, “üst düzey zihinsel öğrenmeler” anlamında da kullanıldığı görülmektedir. Ki bu anlayış, 2000'li yılların başında Krathwohl ve arkadaşlarının, Bloom ve arkadaşlarının bilinen bilişsel alan sınıflamasında, ilk iki basamağı “sözel bilgiler” ve sonraki basamakları ise “zihinsel beceriler” şeklindeki tasnifine (Akpınar, 2017) dayalıdır. İlgili dokümanda buna atıfta bulunulmaması, ilgili projenin, “yeni” olarak nitelendirilmesi için, “milat oluşturma” gayreti olarak görülebilir. Diğer taraftan TYMM'de, öğrenme ile ilgili olarak beceri kavramını, hem zihinsel ve hem de psiko-motor öğrenmeler anlamında kullanması, literatüre uygun olsa da, öğretmenlerin kafasını karıştırabilir. Dahası, öğretmenleri, öğretim programlarını beklediği gibi bilgi-beceri dengesi içerisinde uygulamaktan alıkoyup, salt zihinsel öğrenmeleri sağlayacak şekilde uygulamaya götürebilir. Zaten Liselere Geçiş Sınavı (YGS) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YKS) gibi mevcut zihinsel öğrenme ağırlıklı merkezi sınavlar, öğretmenleri buna zorlamaktadır. Dolayısıyla MEB, TYMM çerçevesinde hazırlanmış, üst düzey zihinsel becerileri ve uygulama becerilerini birlikte ele alan öğretim programlarını yaşama

geçirebilmek için, öncelikle merkezi sınavları gözden geçirmeli, öğretmenleri buna göre yetiştirmeli ve aileleri buna ikna etmelidir.

Öğretim Programları (Müfredat)

K-12 TBM veya TYMM, ilgili dokümanda (MEB, 2023: 15) şunları kapsayan bir çerçeve olarak nitelendirilmiştir: Öğretim programlarının geliştirilmesi, öğrenme ortamlarının tasarlanması, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, ders kitaplarının ve yardımcı kaynakların hazırlanması, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yapılandırılması ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin destelenmesi çalışmalarına kaynaklık etmesi. 2004 yılında MEB'in reformuyla (Çelik, 2012), yukarıda sayılan tüm bileşenlere yapılandırmacılığın giydirilmesi ilk kabul edildiğinde, bu model, Türkiye'de bu denli kapsamlı ikinci reform sayılabilir. TYMM'nin, formal eğitimin tüm aşamalarına nüfuz eden bu kapsamlı bakış açısı oldukça değerlidir. Çünkü eğitim ve öğretim, yukarıdaki tüm bileşenleri kapsayan bir bütünlüktür.

TYMM çerçevesinde geliştirilecek olan öğretim programlarında göze çarpan bir değişim de daha önce hedef, hedef davranış ve kazanım olarak ifade edilen program çıktılarının, bu kez “öğrenme çıktıları” şeklinde ifade edilecek olmasıdır (gelen ilk bilgilere göre). İngilizce “Learning outcomes” kavramından çevrilen “öğrenme çıktıları” ile “kazanım” farkı, ilgili dokümanda (MEB, 2023) tatmin edici şekilde açıklanmamıştır. Dolayısıyla bu durum, “yeni ve farklı olmak” ihtiyacının tezahürü gibi görünmektedir. Nedeni ve gerekçeleri açıklanmayan bu gibi, kavramsal değişimler, eğitimde birikimi ve literatür oluşumunu olumsuz yönde etkileyebilir. TYMM çerçevesinde geliştirilmesi öngörülen öğretim programlarının öğrenme çıktıları, bunlara “bütüncül” argümanı ile yapılan, “öğrenme göstergeleri, değerlendirme kanıtları, alan bilgisine ek olarak sosyal ve duygusal beceriler” gibi eklemelerle de dikkat çekmektedir. Öncelikle, öğretim programlarında yer alan kazanımlardan daha zengin ve daha belirgin öğrenme şablonu çizen “öğrenme çıktıları”, daha açık biçimde ifade edilebilirdi. Zira yetiştirilme tarzı ve mevcut eğitim kültürümüz dikkate alındığında, öğretmenlerin buradaki bütüncül mantığı kavramasının kolay olmayacağı söylenebilir. Bu durumda, proje iyi olsa da bunu tam olarak bilmeyen öğretmenlerin eliyle, uygulamada beklenen neticeler alınamayabilir (Aydın ve Kılıç Özmen, 2009). Ancak, öğrenme çıktılarına yapılan giydirmeler (en azından bir kısmı) “iyi” olsa da kesinlikle “yeni” değildir. Çünkü geçen yüzyıl boyunca öğretim programlarında kullanılan hedefler ve bu hedeflere erişimin göstergeleri olarak “hedef davranışlar” (Sönmez, 2009: 45) zaten uygulanmaktaydı. Zira TYMM öğretim programlarındaki öğrenme çıktılarına giydirilmesi düşünülen “öğrenme

ve değerlendirme kanıtları/göstergeleri”, önceki programlarda yer alan “hedef davranışlar” niteliğindedir.

TYMM, kavramsal beceriler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, eğilimler ve alana özgü becerileri kapsayan bütüncül bir bakış açısına sahiptir. Holistik ve bütün insan paradigmasına uygun bu bakış açısı, öğretim programlarına da yansımıştır. Bu, bireyin tüm yönlerden ve dengeli gelişimi için oldukça değerlidir. Fakat ilgili doküman (MEB, 2023) incelendiğinde, özellikle “sosyal-duygusal öğrenme becerileri” ve “eğilimler” bileşenlerinin altının iyi doldurulmadığı göze çarpmaktadır. Bunlara yakından bakıldığında, Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve bileşenlerinin (benlik becerileri, ortak/birleşik beceriler ve sosyal yaşam becerileri) tanımı, işlevi ve kapsamına geniş yer verildiği halde, bunların nasıl kazandırılacağı noktası, havada kalmış gibi görünmektedir. Dahası, bunların tanımı, işlevi ve kapsamının neredeyse tamamı ABD başta olmak üzere yabancı literatüre dayanmaktadır. Zaten ilgili dokümanda (MEB, 2023) bu kaynaklara [Akademik ve Sosyal Duygusal Öğrenme İçin İşbirliği (ABD-CASEL), Big Five (OECD)] açıkça referans verilmiştir. Adı Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olan bir projede, bilimsel içerik neyse, sosyal ve duygusal içeriğe ait metinlerin adeta “çeviri metin” niteliğinde olması düşündürücüdür. Bunlardan örneğin “Benlik Becerilerine” bakıldığında, hepsi “içindeki devi uyandır” anlamına gelen, oldukça mekanik ve iyi yönetilemediğinde bireyde ego şişmesine yol açabilecek bileşenler olduğu görülmektedir. Üstelik bunların hepsi (öz-farkındalık, öz-motivasyon, öz-düzenleme, öz-yönetim, öz-yansıtma), yine bize ait olmayan yabancı kültür ortamında üretilmiş kavramlarla ifade edilmiştir. Oysa bizim kültürümüzde bunlara karşılık gelen ve bizi yansıtan, ferdiyet, nefis terbiyesi, irade eğitimi, nefsi muhasebe gibi birçok kavram, usul ve tarz vardır.

TYMM’de yer alan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve bileşenlerinin, yabancı literatüre dayandığı durumu, “Eğilimler” kısmı için de geçerlidir. Nitekim ilgili MEB (2023: 60-70) dokümanı bu bağlamda ele alındığında, aslında “niyet” veya “tavır” olarak nitelendirilebilecek “eğilim” kavramına dair literatürün tümüyle yabancı olduğu görülmektedir. Oysa niyet, tavır, eğilim kavramları, bizim kültürümüzde asırlardır bilinen ve üzerinde çok sayıda yayın yapılan konulardır. Adında milliliğe referans veren bir projede, sosyal ve beşerî bilimlerle alakalı yerli literatüre bu denli mesafe konulması anlaşılabilir değildir. Bir örnek olarak, Benlik Eğilimlerinden merak, bağımsızlık, azim, kararlılık, öz-yeterlilik ve öz-güven konularında yerli literatür neden tatmin etmez ki? Dahası, Sosyal Eğilimler başlığı altında (s.67) yer verilen empati, sorumluluk, girişkenlik güven ve oyunbazlık konularında gerçekten ithal literatüre muhtaç mıyız?

Yukarıda zikredilen durum ve eleştirilere dayanarak burada şu soruları sormak gerekir: Son iki asırdır pozitif bilimlere dair içeriği olduğu gibi yabancı literatürden almanın yanında (üretemediğimiz için mecburen), sıra şimdi de insana, kültüre, topluma ait içeriğe mi gelmiştir? Tarihimizde ve bugün insan, benlik, duygu, sosyal yaşama dair hiç mi kaynak yoktur? Bizim insanımızı, bütünüyle yabancı kültürlerden ithal edilmiş veya devşirilmiş kavramlar üzerinden nasıl tanımlayabiliriz? Adı yerli ve milli olan bir projede bizim, insan, benlik, duygu ve sosyal yaşama dair söyleyecek sözümüz yok mudur? Ya da, ABD veya gelişmiş diye addedilen Batı toplumlarının insan, kimlik, duygu profili, bize aynen örnek olabilir mi? Eğer kimlik, “bir mensubiyeti (aidiyeti), aynı olmayı, tek olmayı ifade ediyorsa (Dalbay, 2018: 162), sosyal ve beşeri bilimlerle alakalı, tepeden-tırnağa yabancı kavram ve içerikle (ithal ve ödünç değerler), çocuklarımızın, medeniyetimiz ve kültürümüze aidiyetini nasıl temin edeceğiz? Kaldı ki, Dalbay’ın (2018: 166), işaret ettiği gibi, Batı’nın bize çeşitli projeler aracılığıyla pazarladığı sözde evrensel değerlerinin ilkesel olmadığına son zamanlardaki olaylarla şahit olmadık mı? En zor soru da kimlikle (benlikle) alakalı olarak, medeniyet ve milli tarihselliğinden kopartılarak, adeta renksizleştirilen çocuklarımızı küresel argümanlara açık hale getirmiyor muyuz? Milli ve manevi mensubiyeti olan ve örneğin 21. Yüzyıl matematiksel bilgi ve becerilerine sahip birey profilini netice verecek bir müfredat mümkün değil midir?

TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan bütün yatırımlar ve gösterilen devasa çabalara rağmen, bugün adeta bir sorun yumağına dönüşmüş olan TES’in değişim ihtiyacı açık ve anlaşılabilir. Zira İslami düşüncede işaret edilen (sırrı tekâmül) değişim (Mutahhari, 1989), evrenin bir gerçeği ve yaşadığımız çağın temel dinamikleri arasındadır. Dolayısıyla, özellikle uygulama süreci bakımından oldukça yavaş kalan TES için, değişim, yönü ve usulü doğru olmak kaydıyla kaçınılmazdır. MEB’in 2024 yılında gündeme alacağı TYMM, böylesi bir ihtiyaca cevap verme bakımından atılmış doğru bir adımdır. Bu adım özellikle, pozitif bilimlere ait 21. Yüzyıl gereklerini, eğitimimize kazandırması bakımından kıymetlidir. Bu noktada, TYMM öğretim programlarının (MEB, 2013), bilişsel (vukuf), duyuşsal (his) ve psiko-motor (icraat) öğrenme alanlarını, “öğrenme çıktıları” ve “kavramsal beceriler” bağlamında birleştirmesi isabetlidir. Ayrıca bu birleştirmelere, öğrenme ve değerlendirme bileşenlerini, sosyal-duygusal ve çeşitli okuryazarlık becerileri ile farklı öğrenme hızlarına sahip öğrencilere yönelik yaşantıları da eklemesi, eğitimde “bütüncül” bakış için önemlidir. Çünkü eğitimde gelinen

noktada, “bütün, parçaların toplamından daha fazladır” anlamına gelen GESTALT ve Yaplandırmacı yaklaşımların işaret ettiği, bireyin tüm yönlerden ele alınmasının gerekliliği (Şimşek, 2008), geniş kabul görmektedir. Daha da önemli olan, buradaki birleştirme ve eklemelerin, “kavramsal beceriler” adı verilen total bir yeterlilik çerçevesinde yapılmasıdır. Çünkü ilgili dokümana (MEB, 2023: 24-25) göre, kavramsal beceriler; temel beceriler, bütünleşik beceriler ve üst düzey becerileri kapsayan, bilgi-eylem bütünlüğüne yönelik üst çatı niteliğindedir. Buradaki birleştirmeler, Krathwohl ve arkadaşlarının (2001) tasnifinden yararlanılarak (Akpınar, 2017), şu şekilde de ifade edilebilir: Kavramsal beceriler; sözel bilgiler (temel beceriler), zihinsel beceriler (bütünleşik beceriler) ve performans/icra yeterlilikleri (üst düzey beceriler). Adı (kavramsal beceriler) tartışmaya açık olsa da, bu tasnif ve işlevleri doğrudur. Zira Bloom’a (Akpınar, 2017) göre, bireyin günlük yaşam becerilerinde biliş, duyuş ve eylem birliktedir. Diğer taraftan, TYMM’de; öğretim programları, öğretim ortamları, öğretim materyalleri, ders ve yardımcı kaynakları, ölçme-değerlendirme ile öğretmenlerin gelişimini kapsayacak bir çerçeve olarak kurgulanması da, yine “bütüncül” bakış açısına uygun ve doğru bir tasavvurdur. Zira eğitim sistemi, adı geçen tüm bu unsurlarla ayrılmaz bir bütünlük arz etmektedir. Bu noktada belirtilebilecek eleştiri, projenin, ülkemizde öğrenme becerilerini meslekler bazında standardize eden MYK ve eğitimle ilgili sendikalar, STK ile dış paydaşların tecrübelerinden yararlanılmamış olmasıdır. Bu durum, TYMM kapsamında geliştirilen öğretim programlarının “tarihi temeli” bakımından (Akpınar, 2017) bir eksikliktir. Eğitimde tarihin ihmali, bireyin hafızasını yok saymakla eşdeğerdir.

Buraya kadar TYMM’nin öne çıkan artılarını zikrettikten sonra, bizatihi bu projede çok öne çıkarılan “eleştirel düşünme” odaklı bakış açısıyla, bazı noktaları irdelenmiştir. TYMM’nin temel gerekçelerinden olan “değişim ihtiyacı”, ilgili dokümandan (MEB, 2023) farklı bir perspektifle ele alınabilir. Şöyle ki, bilim, teknoloji, sosyal ve fiziki çevreye dair değişim söylemlerine rağmen, değişmeyen bazı noktalar da vardır. Örnek olarak Esasicilerin (Keleş, 2013: 45) ifade ettiği gibi, insan doğası, fiziki, biyolojik, bilişsel, duyuşsal vb. bakımlardan değişime uğrasa da, bazı boyutları itibarıyla (fıtratı) değişmeyen bir “öze” sahiptir. Bunlara göre, bu değişmez öz, bireye iyi bir yaşam sürecektir değer ve bilgi kazanmalarında önemli katkılar sağlamaktadır. Bu öz, insan olma hasebiyle tüm bireylerde aynıdır, çünkü tek elden çıkmıştır. Topçu’ya (2016: 37) göre de, zamanla değişen öz değil, şekildir; dolayısıyla ithal edilmesi gereken de şekil olabilir. Zira maarif tüm yapı, kurum, düşünce ve şartlarıyla ithal edilemez (Tozlu, 2014: 252), ancak üretilebilir. Dolayısıyla eğitimde değişimin bir yönü, evrensel değişim dinamikleri ile insanın fiziksel-biyolojik taraflarına bakarken, diğer yönü de onun

fitratına (değişmeyen sabite olan özüne) bakmalıdır. Bu değişim ve sabite yanında, bireyin fiziksel-biyolojik boyutlarına ait bilgiler ile bireyin zihin kodlaması ve duyuşsal konuşlanmasına ait bilgiler arasındaki farka da dikkat etmek gerekir. Buna göre, eğitim sistemi veya müfredat tasavvur ederken, bireyin öğrenme süreciyle ilişkili fiziksel ve biyolojik işleyişe dair bilgiler (çünkü bunlar fitratın evrensel boyutlarıdır) ithal edilebilirken, bireyin bu bilgileri kodlamada işe dahil olan kültür ve inanç (Akpınar vd., 2012: 32) umdeleri ithal edilemez. Birincisi fitratın fizyolojik boyutuna uygun iken, ikincisi, fitratın sosyal kodlamalarına, sosyal benliğe ve bir bakıma fitratın sosyo-kültürel boyutlarına uygun değildir. Bu yönüyle maarif ve müfredatta, bazı boyutlar ithal edilebilirse de, sosyo-kültürel boyutlar asla ithal edilemez, ancak üretilebilirler. TYMM, bu açıdan ele alındığında, gözden kaçan bazı noktalar dikkat çekmektedir. Öncelikle, TYMM çerçevesinde geliştirilecek öğretim programlarının, pozitif bilimsel içeriği ile öğrenmenin fizyolojik ve biyolojik işleyişine dair bilgilere yerli-yabancı literatür ayırımı yapmadan yer vermesi doğrudur (Kaldı ki, yerli literatüre değinme oldukça sınırlıdır). Ancak bu proje ve bu proje çerçevesinde geliştirilecek olan öğretim programlarında (müfredatta), beşeri ve sosyal ilimlere dair içeriğin bütünüyle yabancı literatüre dayandırılması doğru değildir. Projede önemli bir ağırlığı olan Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Eğilimler, bu türdendir. Buradaki “benlik, ortak beceriler ve sosyal yaşam” becerilerine dair bilgilere bakıldığında (MEB, 2013: 38-39) neredeyse yerli referans kaynağına rastlanmaması, rahatsız ve rencide edicidir. Yukarıda da değinildiği gibi, özünde sosyo-kültürel tecrübe ve birikimle alakalı bu bilgilerin olduğu gibi ithal edilmesi, projenin esin kaynağı olan ABD ve Türkiye’yi sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik düzlemlerde ortaklaştırmak anlamına gelir. Oysa Türkiye, tarihi, coğrafi, kültürel, ekonomik, sosyolojik, politik ve nihayet eğitim kültürü bakımından ABD’den ciddi biçimde ayrılmaktadır. Topçu (2016: 14), eğitim üzerinden bu ayrışmayı, “milli mektep, zihniyet, müfredat, metot, psikolojik temel ve hatta binasıyla diğer milletlerinkinden ayrıdır” şeklinde dile getirmiştir. Diğer taraftan, “iman etmek, bilim ve felsefenin sahasını daraltır” anlayışına sahip batı medeniyeti (Tozlu, 2014: 215) ile her noktada nasıl ortaklaşabiliriz? Kaldı ki, içinde “beşeri ve sosyal değerler” barındıran Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri ve Eğilimler bakımından Türkiye ile ABD birbirine yakınlaştırmak (eğer mümkün ise), doğru bir amaç mıdır? Tarihimizde ve tabi ki bugün de, adı geçen konularda hiç yerli referans kaynağı yok mu ki, kimlik inşası gibi oldukça milli olması gereken konular bile ithal edilsin? Dahası, Dilthey’in ifadesiyle, maddi bilimler için ithal edilen içerik ve usullerin, kimlik ve maneviyatta işe yaramayacağı açıktır (Çamdibi, 2008: 58). Dolayısıyla milli olan bir projede (TYMM), Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Eğilimlere dair içeriğin tepeden-tırnağa yabancı kavramlarla doldurulması, beklenildiği gibi yaratıcı düşünmeyi netice

veremez. Zira her kültür ancak ve ancak kendi öz dilinde (yerli kelime ve kavramlarla) yaratıcı düşünebilir. Çünkü düşünme cihazı akıl (zihin, mantık) ise, malzemesi kelime ve kavramlardır. Bu malzemelerin ithal edilmesi veya devşirilmesi, milli ve yerli yaratıcı düşünmeye fayda sağlamaz. Eğer böyle olsaydı, sömürge geçmişine sahip ve bir asırdır kendisini sömüren “gelişmiş” toplumların diliyle eğitim yapan ülkeler, bugün yaratıcı düşüncede ilk sıralarda olurlardır. Diğer taraftan, yerli ve milli düşünme olmazsa, eğitim anlamında uzak/politik/felsefi hedefimiz (Sönmez, 2009: 30) olan, “Muasır medeniyetler seviyesine çıkmak” vizyonuna erişemeyiz. Dolayısıyla olması gereken, maarif ve müfredat tasavvurunda; ithal ile yerli bilgi, ilmi kesbi ile ilmi Vehbi arasında denge kuracak bir değişimi gerçekleştirmektir. Ayrıca bu değişimde, “Batı pazarından” ithal edilecek beşeri ve sosyal bilgiler, “bin dört yüz yıllık millet karakterini” (Topçu, 2016) yansıtan, medeniyet ve kültürel süzgeçlerden geçirilmelidir. Burada kritik olan, Türkiye’nin yaklaşık iki-üç asırlık tarihi tecrübesinden yararlanarak, yapılacak bu değişimin (TYMM), mutlaka öncekilerden farklı olmasıdır. Zira şimdiye değin, ithal ikameci yaklaşımla, yabancı ülkelerden bir eğitim modelini aynen alıp TES’in üzerine boca etmek şeklindeki değişimlerle gelinen nokta, herkesin malumudur. Özden (2021), bu noktayı “hiç kimseyi memnun etmeyen” şeklinde ifade etmiştir. Bu itibarla, TYMM değişim projesini, öncekilerin yaptığı gibi taklit ve öykünmeden sıyrarak, “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” adına yakışır şekilde, çağın dinamikleri ile medeniyet ve kültürümüzü buluşturacak şekilde tahkim etmemiz gerekir.

Son tahlilde, amacı ve bilimsel içeriği 21. Yüzyıla yakışan, iyi niyet ve büyük bir çabayla ortaya konulmuş olan TYMM’nin, sosyal ve beşeri boyutlarına yerli ve milli dokunuşlar yapmak gereklidir. Yoksa iyi niyet, büyük çaba ve gayretlerin neticesi olan bu proje, bireyi teknik bir unsura (Topçu, 2016: 32), becerili bir robota, renksiz bir işgücüne dönüştürebilir. Bu dokunuş, TYMM’nde kimliği inşa eden “sosyal-duygusal ve “eğilimler” konularını (en azından bir kısmını), yerli ve milli referanslara dayandırmak şeklinde olmalıdır. Yoksa zihni ve kimliği yabancı kelime ve kavramlarla inşa edilmiş, evrensel değerler adıyla sosyal aidiyeti renksizleştirilmiş bir birey tipi tezahür edebilir. Tipi bize benzese de, zihinsel anlamda devşirilmiş bu birey, küresel güçlerin emrine amade, becerili bir işgücüne dönüşebilir. Zira iki asırdır yaşadıklarımız, gelişmiş ülkelerin eğitim modellerini cömertçe paylaşımlarından kuşku duymamızı haklı çıkartmaktadır. Çünkü bu ülkeler, eğitim modelleri ihraç ederek, aidiyeti zayıf, ucuz ve kontrol edilebilir becerili işgücü üretmeyi, üçüncü dünya ülkelere havale etmektedirler. Nitekim Türkiye’de, iyi diye addedilen üniversite mezunlarının (ki bunların çoğu, 21. Yüzyıl becerilerine sahiptirler) büyük oranda, salt maddi ikbal uğruna,

aidiyetini, mensubiyetini ve kendisini yetiştiren ülkesine olan mesuliyetini kolayca geçerek, gelişmiş ülkelere gitmesi nasıl izah edilebilir? Bu üniversitelerin, küresel ekonomik ve endüstriyel güçlere, “yetiştirilmiş beyin” ve “yetiştirilmiş işgücü” sağlayan ileri temsilcilikler gibi davranmaları bile tek başına, ülkemiz eğitim sisteminin, yerli ve milli zihinler yetiştirecek şekilde değişimini gerekli kılmaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akpınar, (2017). *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Data Yayınları.
- Akpınar, B. (2023). Eğitim felsefesi akımlar, öncüleri ve eğitimle ilgili görüşleri (ss.117-143). İçinde *Eğitim Felsefesi* (Eds: M. Ergün ve A. Çoban). Pegem Akademi.
- Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. ve Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.
- Aşkar, P. (2023). *K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB Yayınları.
- Aydın, O. ve Kılıç Özmen, Z. (2009). Yeni ilköğretim programı ile ilgili öğretmen görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30, 47-63.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)*. Pegem Akademi.
- Baloğlu, F. (1999). İnternetteki kaynakların bilimsel çalışmalarda gösterilmesi. *Sosyoloji Konferansları*, 26, 253-257.
- Balyer, A. D. (2016). Öğretmen liderler: Öğretmen algıları üzerine nitel bir araştırma. *Elementary Education Online*, 15(2), 391-407.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Say Yayınları.
- Covey, S. R. (2005). *8'inci Alışkanlık- Bütünlüğe Doğru-* (Çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ). Sistem Yayıncılık.
- Çamdibi, M. (2008). *Şahsiyet Terbiyesi ve Din Eğitimi*. Çamlıca Yayınları.

- Çelik, Z. (2012). Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 İlköğretim Müfredat Reformu Örneği (Tez no: 308505) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dalbay, R. S. (2018). Kimlik ve toplumsal kimlik kavramı. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 161-176.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akademi.
- Glesne, C. (2014). *Nitel Araştırmaya Giriş* (Çev: Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu). Anı Yayıncılık.
- Guenon, R. (1991). *Modern Dünyanın Bunalımı* (Çev: Nebi Avcı). Ağaç Yayıncılık.
- Gutek, G. L. (1997). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (Çev: Nesrin Kale). Pegem Yayınları.
- <https://ogm.meb.gov.tr/www/k12-beceriler-cercevesi-kapsaminda-turkiye-butuncul-modeli-kilavuzunun-hazirlanmasi-calistayi-basladi/icerik/1736>, Erişim tarihi: 9.11.2023.
- <https://www.myk.gov.tr>, Erişim tarihi: 9.11.2023.
- Kaplan, Y. (2020). Yeni Şafak, 07.12. 2020, <https://www.yenisafak.com>, Erişim tarihi: 22.06. 2023.
- 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.
- Keleş, H. (2013). Temel eğitim felsefesi akımları bağlamında John Locke'un liberal eğitim anlayışı (Tez no: 344897) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- MEB, (2023). *K-12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2016). *Nitel Veri Analizi* (Çev: Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Pegem Akademi.
- Nasr, S. H. (1991). *İnsan ve Tabiat*. Ağaç Yayıncılık.

- Ocak, G. ve Baysal, A. E. (2020). Temel felsefî akımlar ve önemli temsilcileri İçinde *Eğitim Felsefesi*. Pegem Akdemi.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Sage Press.
- Rotherham, A.J. ve Willingham, D. (2009). 21st century skills: The Challenges ahead. *Teaching for the 21st Century*, 67(1), 16-21.
- Sönmez V. & Alacapınar F.G. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim Felsefesi* (12. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahinoğlu, S. (2021). Eğitimde holistik (bütünsel) yaklaşım ve din eğitimi (Tez no. 673362) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şeriatı, A. (1990). *İnsan*. Fecr Yayınları.
- Şimşek, A. (2008). Tarih derslerinde bütünsel öğrenme: Gestaltçı yaklaşımdan Holistik yaklaşıma bir bakış denemesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Tabatabai, M. H. (1989). *İnsanın Tarihte Tekamülü* (Çev: Ubeyd Küçüker). Seçkin Yayıncılık.
- Topçu, N. (2016). *Türkiye'nin Maarif Davası*. Dergah Yayınları.
- Tozlu, N. (2014). *Eğitimden Felsefeye-1*. Bayburt Üniversitesi Yayınları.
- Yaran, C. S. (2005). İslam'da ahlakın şartı kaç?: İslam erdem etiğinin yeniden yapılandırılması. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, 35-55.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The Turkish Education System (TES), which has been searching for its path for nearly two centuries, has undergone numerous changes and transformations in this process. While some of these changes, which have been called by many names such as revolution, reform, restructuring, etc., have been in the form of a change of clothes, most of them have remained shallow and formal. As a matter

of fact, even changes such as changes in the examination system or curriculum are perceived as "system change" in the Turkish public opinion and reacted to as "frequent changes". However, change-oriented Pragmatism had a significant impact on the renewal movements that started in the late Ottoman period, turned towards the West and culminated in the Republic. For this reason, although the literature (Akpınar, 2017) states that the philosophical basis of TES is Pragmatism and its educational view of Progressivism, in practice, the Essentialist and Daimist traditions have always continued. Therefore, the changes in TES, as seen here, have been in the form of seeking a place in the oscillation between East and West, rather than taking a clear and unambiguous stance. The most recent example of this is the change in partnership between the Ministry of National Education (MoNE) and UNICEF, which, after nearly two years of work, is set to be piloted in 2024. While similar in its philosophical stance to its predecessors, this change differs from the others in that it is quite comprehensive. This change project, which is being carried out by MoNE with UNICEF contributions, started out as the K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model. However, at the end of the study, the name of the project was changed to the Turkish Century Education Model (TYMM).

The purpose of this review study is to analyze the TMM, which will be piloted in 2024, from a domestic and national perspective. The results of the analysis based on the Ministry's main document on the project, the K-12 Skills Framework Turkey Holistic Model, and the relevant literature are presented below: The project, which is called TYMM for now because its name is not yet clear, is a right step in the adaptation of the Turkish Education System to the 21st century education paradigm. Inspired by the work on 21st century skills in the US and the EU, this project is the right decision to provide Turkey's future generations with 21st century skills. The TYMM framework (MoNE, 2023) includes curriculum development, designing learning environments, developing teaching materials, preparing textbooks and supplementary resources, structuring assessment and evaluation processes, and supporting teachers' professional development processes. When we look at the curriculum, important innovations stand out in terms of the holistic development of the individual. Namely, in this curriculum, which is referred to as learning outcomes, the previous gains, which focused on the mental development of the individual, have been holisticized to cover cognitive, affective and psycho-motor acquisitions. In addition, assessment and evaluation components, social-emotional and various literacy skills, and experiences for students with different learning speeds have been added to these integrations. This is valuable for the holistic development of the individual. These combinations and additions in the TCC are defined as the total competence of the individual under the name of "conceptual skills", reminiscent of Krathwohl et al.'s

(2001) classification. However, despite many positive innovations, it is problematic that this project "imposes on every individual and every school" (Rotherham & Willingham, 2009) the 21st century skills defined by the US and EU. In addition, in this project, which displays an imported image in terms of content and scope, there is a need for local and national touches related to social-affective and dispositions at the points of identity and social belonging of the individual. Because national and domestic minds cannot be built with only imported information. If local and national minds are not built, such approaches that see the individual as a technical object (Topçu, 2016) may turn future generations into the skilled labor force of global industries and economies, even if they have 21st century skills, because they have no social belonging. Therefore, TYMM, as it has always been done and the results of which have never satisfied anyone (Özden, 2000), should be empowered in a way to bring together the dynamics of the era with Turkey's civilization and culture, as befits the name "Education Model for the Turkish Century" by getting rid of such imitation and emulation.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	26.07.2023	Submitted date
Kabul tarihi	11.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Önen, C., Sandıkçı, M B. & Sandıkçı, D B. (2024). The Relationship Between Healthy Lifestyle Behaviors of Male University Students and the Drive for Muscularity. *Journal of History School*, 68, 49-61.

ERKEK ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SAĞLIKLI YAŞAM BİÇİMİ DAVRANIŞLARININ KASLI OLMAYA YÖNELİK DÜRTÜYLE İLİŞKİSİ¹

Cihan ÖNEN², Muhammed Bahadır SANDIKÇI³ & Duygu Büşra SANDIKÇI⁴

Öz

Erkek öğrencilerin sağlıklı yaşam biçimi davranışlarını saptamak ve kaslı olmaya yönelik dürtüleriyle ilişkisini incelemek amacıyla bu çalışma yapılmıştır. Bu çalışma kesitsel nitelikte ilişki arayıcı olarak tasarlanmıştır. Munzur Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesinde 2021-2022 Güz döneminde öğrenim gören erkek öğrenciler çalışmanın kapsamını oluşturmaktadır. Kişisel Bilgi Formu, Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları Ölçeği II (SYBDÖ II) ve Kaslı Olma Dürtüsü Ölçeği (KODÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcıların SYBDÖ II puan ortalaması 129,93±22,89'dır. Öğrencilerin KODÖ puan ortalaması ise 48,07±16,00'dır. Kaslı olma dürtüsünün alt bileşeni KOAD ile SYBDÖ II ilişkisi orta düzeyde olup istatistiksel olarak anlamlıdır. Ölçeklerin toplam puanlarına göre değerlendirildiğinde SYBDÖ II ile KODÖ arasında istatistiksel olarak zayıf anlamlı bir ilişki vardır Katılımcılara ait değişkenlerin çoklu doğrusal regresyonu modelde; SYBDÖ II, ailesinin yaşadığı yer ve sigara kullanımı bağımsız değişkenleri kaslı olma dürtüsünü istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde açıklamaktadır. Üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam biçimi davranışları kaslı olma dürtüsüyle ilişkilidir. Fakat

¹ Makale yazar etki oranı: 1.yazar: %45, yazar: %35, yazar: %20. Bu makalenin etik kurul onayı Munzur Üniversitesi'nde, 16.12.2021 tarih, 2021/17-10 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Dr., Bitlis Eren Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Bölümü, cihan_nen@yahoo.com, Orcid: 0000-0002-9159-7396

³Doç.Dr., Munzur Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Bölümü, bahadirsandicki@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9724-0438

⁴Munzur Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, dyt.duygusandicki@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4158-6373

kaslı olma tutumu sağlıklı yaşam biçimi davranışına yönelik olmadığı görülmüştür. Sağlıklı yaşam biçimi davranışı, sigara kullanımı ve yaşanan yer kaslı olma dürtüsünü düşük oranda açıklamaktadır. Öğrenciler kaslı olmayı sağlıklı yaşam dışında pek çok amaçla arzu etmiş olabilir. İleriki çalışmalarda öğrencilerin kaslı olma dürtüsünü açıklayacak yeni değişkenlerle çoklu doğrusal regresyon modelleri oluşturulup konunun halk sağlığı boyutu tartışılabilir.

Anahtar Kelimeler: Erkek Öğrenciler, Sağlıklı Yaşam, Kaslı Olma Dürtüsü, Tutum, Davranış

The Relationship Between Healthy Lifestyle Behaviors of Male University Students and the Drive for Muscularity

Abstract

This study was conducted in order to determine the healthy lifestyle behaviors of male students and examine their relationship with their drive for muscularity. This study was designed as a cross-sectional correlational study. Male students studying at Munzur University Faculty of Sport Sciences in the Fall semester of the 2021-2022 academic year constitute the scope of the study. The Personal Information Form, Healthy Lifestyle Behaviors Scale II (HLBS II), and Drive for Muscularity Scale (DMS) were used as data collection tools. HLBS II mean score of the participants is 129.93 ± 22.89 . DMS mean score of the students is 48.07 ± 16.00 . The relationship between TBM (Training Behaviors for Muscularity) sub-component and HLBS II is moderate and statistically significant. There is a statistically weak correlation between HLBS II and DMS when considered by the total scores of the scales. In the multiple linear regression model, family residence, HLBS II, and smoking explain the muscularity drive in a statistically significant way. Healthy lifestyle behaviors of university students are associated with the drive for muscularity. However, it was observed that the attitude for muscularity was not directed towards healthy lifestyle behavior. Healthy lifestyle behavior, smoking and place of residence explain the drive for muscularity at a low rate. Students may have desired to be muscular for many purposes other than healthy lifestyle. In future studies, multiple linear regression models can be created with new variables that will explain students' drive for muscularity and the public health dimension of the subject can be discussed.

Keywords: Male Students, Healthy Lifestyle, Drive for Muscularity, Attitude, Behavior

INTRODUCTION

The technological developments and urbanization brought about by this century can directly affect the lives of individuals. These developments can have a positive as well as a negative impact on people's lives. A sedentary and stressful lifestyle is one of the main negative aspects. As a result of adversely changing living

conditions, individuals cannot protect their health, and the number of people who lose their health is increasing day by day (Yurdapan, et al., 2014, p.183-199). In this context, it is important to know what health means for the protection and development of health. According to the World Health Organization (WHO), health is not merely the absence of disease or infirmity, but a state of complete mental, physical, and social well-being. It is a necessary part of life for individuals to maintain their well-being and bring their health to a good level. This situation reveals the importance of healthy living practices (Ertop, et al., 2012, p.1-6). If needed to explain the health behavior, it denotes the whole of the behaviors that the individual believes in and puts into practice to stay healthy and prevent diseases (Zaybak and Fadiloglu, 2004, p.77-94).

The improvement of health in society and maintaining the health of individuals are possible with the increase of healthy living behaviors. Thus, an increase in the quality of life and in the average life expectancy can occur (Kolaç, et al., 2018, p. 267-273). In this view, healthy lifestyle behaviors should be learned and adopted by society. These trainings should be given to individuals in different age groups in society in a sustainable way in every period (Yurdapan, et al., 2014, p.183-199). The continuity of educational activities contributes to the development of positive habits in individuals. It is important for individuals to transform their healthy lifestyle behaviors into routine living habits and to create their own responsibilities. Thus, individuals can gain such acquisitions as self-realization, health responsibility, nutrition habits, exercise habits, interpersonal support, and stress management (Cihangiroğlu and Deveci, 2011, p.78-82).

Each individual has a different place in the world and a different lifestyle behavior. Lives are also influenced by willpower, value systems, beliefs, personal experiences, and character. In addition to these, there are some responsibilities that a man should take on in society. These can include responsibilities such as taking care of their body and being in harmony physically and mentally (Vavro, et al., 2018, p.58-62). With the expectations of society, the body image of a person starts in the adolescent period. Body image is a phenomenon that changes and develops over time in the mental, biological, social, and cultural sense (Apaydın, et al., 2023, p.1-8). In recent years, physical appearance has become important for both men and women. The ideal body perception, which is being thin and fit in women, comes to the forefront with the effort to reach a well-built and muscular body in men. Being muscular is considered the ideal body form in men, and it is accepted as a desirable symbol of attractiveness and success (Ata, 2021, p.468-473). However, they may have thoughts that their dissatisfaction with their bodies will decrease with being muscular (Cho and Lee, 2013, p.95-101).

One of the factors that has a positive effect on body image is sports (Grogan, 2006, p.523-29). Participation in sports activities has made it important for people to consider physical appearance in their behavior. The physical satisfaction levels of individuals due to their physical appearance, the psychological effects of physical well-being, as well as the health problems that arise as a result of physical negativities, are frequently emphasized subjects (Ayılğan, et al., 2023, p. 87-99).

Study Questions

What are the healthy lifestyle behaviors of male students studying at the faculty of sports sciences and their drive for muscularity?

Are the healthy lifestyle behaviors of male students related to their drives for muscularity?

METHODS AND TOOLS

Study Design

This study was designed as a cross-sectional correlational study.

Scope and Sample

168 male students studying at the Faculty of Sport Sciences of Munzur University in the Fall semester of the 2021–2022 academic year constitute the scope of the study. 148 students (88% of the population) who were within the scope of the research and accepted to participate in the study were evaluated.

Inclusion and Exclusion Criteria from the Study

Being male, voluntarily participating in the study, and being older than 18 years are among the inclusion criteria.

Data Collection Tools and Evaluation

The Personal Information Form, Healthy Lifestyle Behaviors Scale II (HLBS II), and Drive for Muscularity Scale (DMS) were used as data collection tools.

Drive for Muscularity Scale (DMS) was developed by McCraery and Sasse in 2000. Turkish adaptation was completed in 2019 (Selvi and Bozo, 2019). The DMS, which measures the behaviors and attitudes of individuals towards being muscular, consists of 15 items, and every item is scored on a Likert-type scale from 1 (Never) to 6 (Always). The scale has three sub-dimensions: attitudes for Muscularity (AM) (Items of 1, 7, 9, 11, 13, 14, and 15); Training Behaviors for Muscularity (TBM) (Items of 2, 6, 8, and 12); and Nutrition and Supplement Use

for Muscularity (NSUM) (Items of 3, 4, 5, and 10). DMS scoring varies between 15 and 90. As the score increases, the drive for muscularity increases.

HLBS II, developed by Walker et al. in 1987 and revised again in 1996, measures health-promoting behaviors related to a healthy lifestyle in individuals. A Turkish validity and reliability study of the scale was conducted by Bahar et al. in 2008. All items of the scale are scored positively, and each item in a 4-point Likert type style is graded as "Never (1), sometimes (2), often (3), regularly (4)". A minimum of 52 and a maximum of 208 points can be obtained from the scale. The six components and items of the HLBS II scale are presented below.

Interpersonal Relationships (Items 1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43, and 49),
Nutrition (2, 8, 14, 20, 26, 32, 38, 44, and 50),
Health Responsibility (3, 9, 15, 21, 27, 33, 39, 45, and 51),
Physical Activity (4, 10, 16, 22, 28, 34, 40, and 46),
Stress Management (5, 11, 17, 23, 29, 35, 41, and 47),
Spiritual Growth (6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48, and 52),

Statistical Analyses

The Kolmogorov-Smirnov test, skewness and kurtosis numerical values, and histogram graph were used to evaluate whether the data showed a normal distribution. The calculated values of skewness and kurtosis are in the range of ± 1 Cevahir (2020, p.13). There are no extreme values in the data. Pearson Correlation, Independent Sample t-test, and one-way ANOVA (one-way variance) are the statistical analyses used in the study. The homogeneity of the variances was evaluated with the Levene test. In the multiple linear regression analysis, categorical variables were included in the model as dummy variables.

Ethical Approval

Ethical approval of the study was obtained with the 2021/17-10 decision of the Munzur University Rectorate Non-Interventional Research Ethics Committee.

RESULTS

All of the research group was male (148 people) and most of them were single (95%). The mean Body Mass Index was 22.53 (17.87-30.78) and the mean age was 22.13 (18.00-40.00). There was no statistically significant difference between age, smoking, monthly income of the family and DMS score. There is a significant difference between the residential location of students and their DMS score ($p=0.035$). However, those whose families live in the district have a higher drive for muscularity than those who live in the village (Table 1).

Tablo 1
Some Characteristics of the Participants and Comparison with DMS Score

Variable		<i>n</i>	\bar{x}	sd	Test Value	<i>p</i>
Age	18-20	47	46.32	16.80	0.447 ⁺⁺	0.640
	20-25	86	49.07	15.73		
	25 and over	15	47.87	15.61		
Family structure	Democratic	15	51.00	14.99	0.976 ⁺⁺	0.379
	Tolerant	117	48.35	16.42		
	Authoritarian	16	43.31	13.50		
Smoking	Smoker	74	50.34	17.35	-1.732 ⁺	0.085
	Non-smoker	74	45.81	14.30		
Monthly income	Good / Very good	28	48.79	17.27	0.231 ⁺⁺	0.794
	Moderate	69	47.12	14.70		
	Bad / Very bad	51	48.98	17.20		
Residential place	City center	64	47.921 ^a	15.14	3.429 ⁺⁺	0.035
	District	61	50.951 ^b	16.43		
	Village	23	40.869 ^c	15.52		

n: Number, \bar{x} : Mean, sd: Standard deviation, +: *t* test statistics, ++: *f* test statistics,

The correlation matrix of healthy lifestyle behaviors and sub-components and the drive for muscularity and its sub-components is presented in Table 3. Internal consistency (Cronbach's alpha) was sufficient, with HLBS II = 0.933 and DMS = 0.886. The HLBS II score range of the participants was between 76.00 and 198.00, and the mean score was 129.93±22.89. The students' DMS score range is 15.00–90.00, and the mean score is 48.07–16.00 (Table 2).

The relationship between the TBM sub-component of the drive for muscularity and the HLBS II and the sub-component physical activity was at a moderate level and statistically significant ($p<0.05$). In addition, there is a statistically significant but weak correlation between the TBM sub-component of the drive for muscularity and the nutrition, health responsibility, stress management, and spiritual growth sub-dimensions of the HLBS II scale ($p<0.05$). There is no significant correlation between AM sub-component and HLBS II and its sub-components ($p>0.05$). There is a weak and significant relationship between the sub-component of NSUM and the total score of the HLBS II scale and the sub-components of the HLBS II, namely nutrition, health responsibility, physical activity, stress management, and spiritual growth ($p<0.05$). When evaluated according to the total scores of the scales, there is a statistically weak and significant relationship between healthy lifestyle behavior and the drive for muscularity (Table 3).

The Relationship Between Healthy Lifestyle Behaviors of Male University Students...

Table 2
HLBS II, HLBS II Sub-components, DMS and Sub-dimension Scores of the Students

Scales and sub-dimensions	Cronbach alfa	\bar{x}	ss	min	max
HLBS II	0.933	129.93	22.89	76.00	198.00
Interpersonal relationships	0.803	24.69	5.05	11.00	36.00
Nutrition	0.700	19.78	4.37	9.00	32.00
Health responsibility	0.820	20.59	5.34	10.00	36.00
Physical activity	0.821	19.22	5.08	8.00	32.00
Stress management	0.637	19.80	4.02	8.00	30.00
Spiritual growth	0.806	25.85	5.22	13.00	36.00
DMS	0.886	48.07	16.00	15.00	90.00
AM	0.857	25.63	9.05	7.00	42.00
TBM	0.758	11.61	5.21	4.00	24.00
NSUM	0.767	10.84	5.04	4.00	24.00

A M: attitudes for Muscularity; TBM: Training Behaviors for Muscularity; NSUM: Nutrition and Supplement Use for Muscularity; DMS: Drive for Muscularity Scale; HLBS II: Healthy Lifestyle Behaviors Scale II; \bar{x} : mean; ss: standard deviation

Table 3
HLBS II, HLBS II Sub-components, DMS and its Sub-dimensions Correlation Matrix

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.HLBS II	-										
2.Interpersonal relationships	.772*	-									
3.Nutrition	.706*	.329*	-								
4. Health responsibility	.824*	.521*	.629*	-							
5.Physical activity	.807*	.453*	.589*	.631*	-						
6.Stress management	.796*	.557*	.477*	.556*	.605*	-					
7.Spiritual growth	.806*	.740*	.356*	.519*	.522*	.625*	-				
8.DMS	.173*	.099	.124	.114	.149	.131	.198*	-			
9.AM	-.029	.037	-.086	-.089	-.109	.004	.104	.849**	-		
10.TBM	.300*	.109	.292*	.274*	.333*	.224*	.186*	.834**	.478**	-	
11.NSUM	.293*	.135	.245*	.238*	.326*	.177*	.249*	.789**	.404**	.756**	-
12.Age	.056	.053	-.009	.110	.036	.018	.041	.025	.020	.052	-.01

*<0.05; **p<0.01; A M: attitudes for Muscularity; TBM: Training Behaviors for Muscularity; NSUM: Nutrition and Supplement Use for Muscularity; DMS: Drive for Muscularity Scale; HLBS II: Healthy Lifestyle Behaviors Scale II

Table 4
Multiple Linear Regression Analysis of Participants' Variables with the Drive for Muscularity

	Regression Coefficients					%95.0 Confidence Interval for β		Multiple Linearity Statistics	
	β	<i>se</i>	$z\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Lower limit</i>	<i>Upper Limit</i>	Tolerance	VIF
	Constant	23.757	7.944		2.990				
HLBS II	0.119	0.057	0.171	2.098	0.038	0.007	0.232	0.954	1.048
Residential place									
Village (Reference)									
City center	5.410	3.799	0.168	1.424	0.157	-	12.920	0.455	2.200
District	8.901	3.822	0.275	2.329	0.021	1.346	16.457	0.455	2.198
Smoking									
Non-smoker (Reference)									
Smoker	5.566	2.603	0.174	2.138	0.034	0.420	10.711	0.951	1.052

β : Regression coefficient, *se*: Standard error, $z\beta$: Standardized regression coefficient
 Model Statistics: $F=3.730$; $p=0.006$, $R^2=0.094$, Corrected $R^2=0.069$, Durbin Watson=1.989

Multiple linear regression of the variables of the participants was statistically significant ($p<0.05$). HLBS II, family residence, and smoking in the model explain the drive for muscularity score at the level of 7% (Table 4).

DISCUSSION, CONCLUSION AND SUGGESTIONS

It was determined in this study that healthy lifestyle behaviors of male university students were related to their drive for muscularity. However, the relationship between two variables is weak. In a study conducted on university students, it was found that body satisfaction and physical activity level were related to drive for muscularity. As body dissatisfaction in students increases, the drive for muscularity may decrease. In addition, muscularity focused eating behavior is associated with the risk of eating disorder and physical activity level (Hamurcu, 2023, p.131-140). It was revealed in our study that the physical activity and nutrition scores of the students among the HLBS II sub-dimensions were not related to their drive for muscularity. This situation suggests that the drive of male students for muscularity may result from body satisfaction. Moreover, the drive for muscularity can be observed in male athletes at higher level. Male students can highlight their appearance by being muscular (Chaba L, et al., 2019, p.44).

The drive for muscularity differs according to the place where university students live. Those living in a village have a lower drive for muscularity. The low motivation of the students living in the village for muscularity may be due to the fact that it is not popular to be muscular in the region where they live, the opportunities are limited and there are no bodybuilding centers in the village environment. Establishing sports fields with the support of municipalities in rural areas such as villages can help students maintain their healthy behaviors (Marcen, et al., 2022, 1161). The age of the participants was not associated with the drive for muscularity and its sub-components. In a study performed on male individuals living in the city environment and participating in activities in recreational areas, it was observed that there was a significant difference between age and AM and TBM sub-components of the drive for muscularity (Apaydın, et al., 2023, p.1-8).

The relationship between the TBM sub-component of drive for muscularity for male students and the sub-components of the HLBS II scale namely nutrition, health responsibility, stress management, and spiritual growth is weak. In addition, it was determined that the AM sub-component did not have a significant relationship with HLBS II and its sub-components. It was determined in a different study on the subject that exercise positively affected the HLBS scale score, physical activity, nutrition, spiritual growth, interpersonal relationship, stress management and health responsibility subgroup score averages (Gömleksiz, et al., 2020, p.347-358). In our study, the relationship between TBM sub-component of the drive for muscularity and HLBS II and its sub-component of physical activity is statistically significant at moderate level. In a similar study, it was determined that there was a positive correlation between training frequency and DMS scores, and that participants with higher DMS scores tended to do weight training more often than those with low DMS scores 12. Students of the Faculty of Sport Sciences may have trained to be muscular as a physical activity in order to stay healthy. Looking at the literature, it was observed that as the frequency of doing sports increased, the score of the drive for muscularity also increased (Ata, 2021, p.468-473).

The HLBS II total score, the place of residence of the student's family and smoking variables explain a low rate of 7% of the change in the drive for muscularity. The fact that the drive for muscularity is higher in smoking students may be an attempt to try to cover up the unhealthy behavior of smoking, which is an unhealthy behavior. Male students may have desired to be muscular for many purposes, such as attracting attention, being wannabe, looking strong, etc., as different from healthy lifestyle behaviors.

Healthy lifestyle behaviors of male university students within the scope of the research are related to the drive for muscularity. However, it was observed that the attitude toward muscularity was not related to healthy lifestyle behaviors. Healthy lifestyle behaviors, smoking, and residential places explain the urge to be muscular at a low rate. Students may have desired to be muscular for many purposes other than healthy living. In the next study, the public health dimension of the subject can be discussed by creating multiple linear regression models with new variables that will explain the students' drive for muscularity. Moreover, municipality-supported sports fields can be created in rural areas, such as villages. If students are going to aspire to be muscular, this drive must be healthy lifestyle and behavior-oriented.

Conflicting Interests: The authors declare that there is no conflict of interest.

Financial Disclosure: The study was not supported by any funding.

REFERENCES

- Aylgan E., Cicioğlu H.İ. & Kahya S. investigation of the relationship between muscle dysmorphia and exercise addiction in male bodybuilders: Example of Sivas. *Journal of Physical Education Sports Health and Effor*, 2(1), 87-99.
- Ata, Z.D. (2021). Examination of the urge to be muscular in terms of the frequency of coming to the sport and the age group. *The Journal of Academic Social Science*, 9(123), 468-474. <https://doi.org/10.29228/ASOS.54158>
- Apaydın, M.B., Bahadır, Z. & Hançer, H.M. (2023). Examination of fitness members drive to be muscular according to demographic characteristics. *Spor, Sağlık ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Bahar, Z., Beşer, A., Gördes, N., et al. (2008). Healthy life style behavior scale II: A reliability and validity study. *C.U. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi (Journal of the School of Nursing)*, 12(1), 1-13.
- Cho, A. & Lee, J.H. (2013). Body dissatisfaction levels and gender differences in attentional biases toward idealized bodies. *Body Image*; 10, 95–102. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.09.005>.
- Chaba, L., d'Arripe-Longueville F., Lentillon-Kaestner, V. & Scoffier-Mériaux, S. (2019). Drive for muscularity behaviors in male bodybuilders: A transcontextual model of motivation. *J. Eat. Disord.*, 7, 44. <https://doi.org/10.1186/s40337-019-0274-y>.

- Cihangiroğlu, Z., & Deveci, S.E. (2011). Healthy life style behaviours and related influencing factors of the students of Elaziğ high school of health sciences of Fırat University. *Fırat Medical Journal*, 16(2), 78-83.
- Ertop, NG., Yılmaz, A., & Erdem, Y. (2012). Healthy lifestyle of university students. *KÜ Tıp Fak Derg*, 14(2), 1-7.
- Gömlüksiz, M., Yakar, B. & Pirinçci, E. (2020). Healthy life style behaviours of medical faculty students and related factors. *Dicle Med J*, 47(2), 347-358. <https://doi.org/10.5798/dicletip.755736>.
- Grogan, S. (2006). Body image and health. *J Health Psychol.*,11(4), 523-30.
- Hamurcu P. (2023). Relationship of body perception, eating disorder risk and physical activity level with drive for muscularity, muscle-focused eating behavior and exercise dependence among university students who have regular exercise: descriptive research. *Turkiye Klinikleri Journal of Sports Sciences*, 15(1), 131-141. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2022-93275>.
- Kolaç, N., Balcı, A.S., Şişman, F.N., et al. (2018). Health perception and healthy lifestyle behaviors in factory workers. *Med J Bakirkoy*, 14(3), 267-274. <https://doi.org/10.5350/BTDMJB.20170328092601>.
- Marcen, C., Piedrafıta, E., Oliván, R. & Arbones I. (2022). Physical activity participation in rural areas: a case study. *Int J Environ Res Public Health*, 19(3), 1161. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031161>.
- McCreary, D.R. & Sasse, D.K. (2000). An exploration of the drive for muscularity in adolescent boys and girls. *J Am Coll Health*, 48(6), 297-304. <https://doi.org/10.1080/07448480009596271>.
- Selvi, K. & Bozo, O. (2019). Turkish adaptation of the drive for muscularity scale: A validity and reliability study. *Nesne Journal of Psychology*, 7(14), 68-82. <https://doi.org/10.7816/nesne-07-14-05>.
- Cevahir, E. (2020). *A Guide to Quantitative Data Analysis with SPSS*. Kibele Publications.
- Vavro, M., Bystricka, Z., Kollarova, L. & Armaiova M. (2018). The role of healthy lifestyle in cardiovascular disease prevention. *Clinical Social Work and Health Intervention*, 9(3), 58-63. https://doi.org/10.22359/cswhi_9_2_07.
- Yurdatapan, M., Benzer, E. & Güven, İ. (2014). Evaluation of healthy lifestyle behaviors of Science Teaching students. *The Journal of National Education*, 44(201), 183-202.

Zaybak, A. & Fadıloglu, Ç. (2004). Determining of the health promotion behaviors of university students and the factors affecting these behaviors. *Journal of Ege University Nursing Faculty (JEUNF)*, 20(1), 77-95.

Walker, S.N., Sechrist, K.R. & Pender, N.J. (1987). The health promoting lifestyle profile development psychometric characteristics. *Nurs Res*, 36(2), 76-81.

EXTENDED ABSTRACT

This study was conducted in order to determine the healthy lifestyle behaviors of male students and examine their relationship with their drive for muscularity. This study was designed as a cross-sectional correlational study. Male students studying at Munzur University Faculty of Sport Sciences in the Fall semester of the 2021-2022 academic year constitute the scope of the study. The Personal Information Form, Healthy Lifestyle Behaviors Scale II (HLBS II), and Drive for Muscularity Scale (DMS) were used as data collection tools. Pearson Correlation, Independent Sample t-test, and one-way ANOVA (one-way variance) are the statistical analyses used in the study. The homogeneity of the variances was evaluated with the Levene test. In the multiple linear regression analysis, categorical variables were included in the model as dummy variables. All of the research group was male (148 people) and most of them were single (95%). The mean Body Mass Index was 22.53 (17.87-30.78) and the mean age was 22.13 (18.00-40.00). There was no statistically significant difference between age, smoking, monthly income of the family and DMS score. There is a significant difference between the residential location of students and their DMS score ($p=0.035$). HLBS II mean score of the participants is 129.93 ± 22.89 . DMS mean score of the students is 48.07 ± 16.00 . The relationship between TBM (Training Behaviors for Muscularity) sub-component and HLBS II is moderate and statistically significant. In addition, there is a statistically significant but weak correlation between the TBM sub-component of the drive for muscularity and the nutrition, health responsibility, stress management, and spiritual growth sub-dimensions of the HLBS II scale ($p < 0.05$). There is no significant correlation between AM sub-component and HLBS II and its sub-components ($p > 0.05$). There is a weak and significant relationship between the sub-component of NSUM and the total score of the HLBS II scale and the sub-components of the HLBS II, namely nutrition, health responsibility, physical activity, stress management, and spiritual growth ($p < 0.05$). When evaluated according to the total scores of the scales, there is a statistically weak and significant relationship between healthy lifestyle behavior and the drive for muscularity. In the multiple linear regression model, family residence, HLBS II, and smoking explain the muscularity drive in a statistically significant way. The

HLBS II total score, the place of residence of the student's family and smoking variables explain a low rate of 7% of the change in the drive for muscularity. Healthy lifestyle behaviors of male university students within the scope of the research are related to the drive for muscularity. However, it was observed that the attitude toward muscularity was not related to healthy lifestyle behaviors. Healthy lifestyle behaviors, smoking, and residential places explain the urge to be muscular at a low rate. Students may have desired to be muscular for many purposes other than healthy living. In the next study, the public health dimension of the subject can be discussed by creating multiple linear regression models with new variables that will explain the students' drive for muscularity. Moreover, municipality-supported sports fields can be created in rural areas, such as villages. If students are going to aspire to be muscular, this drive must be healthy lifestyle and behavior-oriented.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	15.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Fırat, M. Z. & Bayar, M. (2023). İcâre Akdi'nde Tazminatlar (Damân): Mecelle Örneği, *Journal of History School*, 68, 62-90.

İCÂRE AKDİ'NDE TAZMİNATLAR (DAMÂN): MECELLE ÖRNEĞİ¹**M. Zülfikar FIRAT²& Mesut BAYAR³****Öz**

Tazminat, medeni hukuk alanına giren bir yaptırım olup oluşabilecek zararların telafi edilmesini ifade eder. İslam medeni hukukunda önemli bir yeri olan Mecelle'de; Bey'(satış sözleşmesi), İcâre (kira sözleşmesi), kefalet ve emanet gibi konularda tazminatlar ile ilgili hükümler bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı İcâre Akdinde yer alan tazminatların incelenmesidir. Mecelle'de icâre akdi incelendiğinde tazminatlar ile ilgili üç ana başlığın olduğu görülmüştür. Bunların ilki, kiralanana maldan elde edilecek olan ve zamanla ortaya çıkacak olan menfaatlerin tazminine ilişkin hükümler; ikincisi, kiracının tazminat noktasındaki sorumluluklarına ilişkin hükümler ve son olarak işçinin tazminatına ilişkin hükümler şeklindedir. Mecelle'de İcâre akdinde tazminatlar konusu ele alınırken Mecelle Komisyonu Mecelle maddelerini önce Hanefî mezhebinin daha çokta Ebu Hanifenin görüşleri çerçevesinde kaleme almıştır. Fakat zamanın şartlarının değişimi ve İslam içtihad geleneğinin vüs'at ve derinliği içerisinde konular ele alındığında daha sağlıklı sonuçlara varılacağı aşikârdır. Zira daha sonraları oluşturulan Mecelle Ta'dil Komisyonları da bu çerçevede değişiklik, ekleme ve çıkarmalara gitmiştir. Gerek mal sahiplerinin gerekse kiracıların mağdur edilmemesi için tazminatlar konusunda diğer mezheplerin görüşlerinden de istifade edilmesi İslam fıkhnının günümüz sorunlarına çözüm üretmesi açısından önemli bir adım olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tazminat, Mecelle, İcâre Akdi, Kira

¹ Makale Yazımı Yazar Etki Oranı: 1. yazar: %70, 2. yazar: %30.

² Doktora Öğrencisi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, akedemisyen@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8652-0335.

³ Doç. Dr. Dicle Üniversitesi, Dicle Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Hukuku Ana Bilim Dalı, mesalem6@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0119-7792.

The Compensations in Ijarah (Lease) Contract: Sample of Majalla

Abstract

Compensation is a sanction within the field of civil law and refers to the compensation of damages that may occur. There are provisions regarding compensation in matters such as sales contract, ijarah (lease) contract, bail and collateral in Majalla, which has an important place in Islamic civil law. The aim of this study is to examine the subject of compensations in the ijarah contract. When ijarah contract in Majalla is examined, it is found out that there are three main parts about compensations. The first of these is the provisions regarding the compensation of the benefits that will be obtained from the leased property and that will arise over time, secondly, the provisions regarding the liabilities of the lessee at the point of compensation and finally the provisions regarding the compensation of the worker. While the issue of compensations in the ijare (lease) contract was discussed in Majalla, the Majalla Commission previously wrote down the articles within the framework of the views of the Hanafi sect, mostly Abu Hanifa. However, it is obvious that more proper results will be achieved when the changes in the conditions of the time and the issues within the unity and depth of the Islamic ijtihad tradition are discussed. As a matter of fact, Majalla's Amendment Commissions, formed later, also made changes, additions and deletions within this framework. Benefiting from the opinions of other sects about compensations so that both the landlords and the lessees are not aggrieved will be an important step in terms of finding solutions to today's problems in Islamic fiqh.

Keywords: Compensation, Majalla, Ijārah Contract, Lease

GİRİŞ

Ekonomi ve mali konuların günümüz post modern dünyasında ne büyük bir önem ifade ettiği aşikârdır. Çağımız insanının ekonomi ile ilgili sorunlarının çözümünde İslam'ın söyleyecek çok sözü olduğu da diğer bir gerçekliktir. Gerek günümüz ekonomik sisteminde, gerekse İslam ekonomi sisteminde borçlar hukuku önemli bir yere sahiptir. Mecelle İslam tarihinde borçlar hukuku alanında modern kanun formatında oluşturulmuş kâmil ilk çalışmadır.⁴

Kısa adı Mecelle olan *Mecelle Ahkâm-ı Adliye* hem Osmanlı Devleti'nin hem de İslam âleminin ilk medeni kanun metnidir. İslam Hukukunun 19. yüzyılda oluşan yeni tip mahkemelerde uygulanabilecek formatta oluşturulmuş, bu mahkemelerde hâkimlerin hüküm verirken esas alabileceği ilk kanunsal halidir. Mecelle 1869-1876 yılları arasında yedi yıllık bir zaman süresi içerisinde

⁴ Osman Kaşıkçı, *Osmanlı Medeni Kanunu: Mecelle*, Atatürk Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Osmanlı Ansiklopedisi 6. Cilt (Teşkilat), 1999, s. 525.

hazırlanmıştır. Eser “*Mecelle Cemiyeti*” tarafından kaleme alınmıştır. Komisyon başkanlığını Osmanlı bürokrasisinde önemli görevler üstlenmiş bir devlet adamı olan döneminin adalet bakanlığını da yapmış Ahmet Cevdet Paşa yapmıştır. Komisyon, alanında uzman kişilerden oluşmaktadır.⁵

“*Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye*”, İslam medeniyetinde VII. yüzyılda Abbâsî halifesi Ebû Ca'fer el-Mansûr'un danışmanı İbnü'l-Mukaffa (ö. 142/759)'nın “*Risâletü's-Sahâbe*” adlı eseri ile başlayan kanunlaştırma olgusunun, Osmanlı şeyhülislâmı ve İslam hukukçusu Ebussu'd Efendi (ö. 982/1574) ile XV. yüzyılda daha fazla ilerlemesi ve XIX. yüzyılda kanun haline dönüşmesidir.⁶ Mecelle 1851 maddelik borçlar, eşya ve Muhakeme usulü hükümlerini içerisinde barındıran bir hukuk kitabıdır. II. Abdülhamid döneminde 1877 yılında uygulanmaya başlanmış olan *Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye*, 4 Ekim 1926 tarihinde yürürlüğe giren 743 sayılı türk Medeni Kanun'un yürürlüğe girmesiyle uygulamadan kaldırılmıştır. Mecelle, hazırlandığı tarihte Osmanlı Devleti'ne bağlı birer devlet olan Bosna-Hersek, Arnavutluk, Suriye, Ürdün, Lübnan, Hicaz, Irak, Kıbrıs ve Filistin'de de uzun süre medeni kanun olarak yürürlükte kalmıştır. Bu devletler, Osmanlı imparatorluğu dağıldıktan sonra ayrılarak bağımsızlıklarını ilan etmiş ve bağımsızlık sonrasında da uzun süre Mecelle'yi hukuk sistemlerinde uygulamaya devam etmişlerdir.⁷

Toplam 16 bölümden oluşan Mecelle'nin önemli bölümlerinden biri olan İcare akdi Mecelle'de ikinci kitap olarak geçer. Bu kitapta 207 madde vardır. Bu maddelerde İcare akdinin kurulum, sıhhat, fesad ve butlan şartları ile beraber, İcare akdi'nde ücret, süre, taşınır ve taşınmaz malların kiralanması, hayvanın ve insanın ücret karşılığı kiralanması yani işçinin ücret ile tutulması konularına değinilmiştir. Ayrıca kira sözleşmesindeki seçim hakkı (hıyarat)'ndan söz edilmekte, kiraya veren ve kiracı olan kişilerin kira sözleşmesi sonrası görev ve yetkilerinden bahsedilmektedir. İcare akdi ile ilgili bölümün son babını ise konumuz olan tazminatlar yani damân konusu oluşturmaktadır. Bu bölümde 596-599 arası maddeler yararlanma karşılığında ödenmesi gereken tazminat (damân-ı menfaat) hakkındaki hükümleri, 600-606 arası maddeler kiracının tazminatı hakkındaki hükümleri, 607-611 arası maddeler ise işçinin tazminatı ile ilgili

⁵ Ahmed Cevdet Paşa, *Tezâkir (Tezâkir-i Cevdet)*, IX. Tezkire, Türk Tarih Kurumu Basımevi, 1953, s. 64.

⁶ Muhammed Tayyib Kılıç, *İslam Hukukunda Kanunlaştırma Olgusu*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, 2008, s. 104.

⁷ Ekrem Buğra Ekinci, Ahmet Şimşirgil, *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle*, KTB Yayınları, 2008, s. 59.

hükümleri içermektedir. Toplam 16 maddeden oluşan bu bölümde İcâre akdinde söz konusu olan tazminatlardan söz edilmektedir.⁸

Mecelle’de icâre akdinde tazminatlar konusunu ele aldığımız bu çalışmamızda İslam hukukunda kira akdinin konusu olan menfaatlerin de tazmin edileceğini ortaya koymaya çalıştık. Menfaatlerin tazmini ile ilgili daha önce kimi çalışmalar yapılmış olsa da, konuyu sadece Mecelle çerçevesinde ele almış bir çalışma yoktur. Bu yönüyle çalışmamız bir ilki temsil eder. Makalemizde Mecelle’de ele alınan tazminatlar ile ilgili 16 maddenin İslam hukuk mezhepleri açısından tahlili yapılmış ve her madde ile ilgili farklı mezheplerin görüşleri beyan edilmiştir. Konumuz tazminat kavramının tanımı ve Mecelle’de tazminatlar ile ilgili belirtilen genel kuralların belirtilmesi ile başlarken üç ana başlık halinde ele alınmıştır. Bu başlıkların birincisinde bir şeyden yararlanma karşılığında ödenmesi gereken tanzimatlar konusu incelenirken, ikincisinde kiracının ödemesi gereken tazminatlardan ve son olarak üçüncü bölümde işçinin tazminatından söz edilmektedir. Ayrıca bu başlıkların tümünde alt başlıklar ile konu izah edilmiştir.

Kavramsal Çerçeve

Günümüzde tazminat olarak ifade edilen damân kelimesi sözlükte “*bir şeyi üstlenme, karşılık, taahhüt ve garanti etme* (الكفالة والالتزام)” anlamına gelmektedir. Damân, İslâm hukukunda kefalet akdini, daha geniş anlamıyla da “*kişinin ödeme sorumluluğu yani bütün malî yükümlülükleri*” ni ifade eder.⁹ İslâm hukukçuları çoğunlukla “*ed-damân*” kavramını “*mâlî tazmin ve insanın vücut bütünlüğüne gelen zarardan korunma sorumluluğu*” anlamında kullanmışlar ve damân ile kefalet (الكفالة والضمان) kelimelerini “*müradif*” kavramlar, aynı anlama gelen iki farklı terim olarak kullanmışlardır.¹⁰

Hanefî hukukçular genelde damân kelimesini mâlî sorumluluk anlamında kullanmışlardır.¹¹ Hanefî fakihlerin dışında kalan fakihlerin geneli damânı, kefalet akdiyle eş anlamlı olarak kullanmışlardır. Fakat damân kavramının İslam hukukunda zamanla Hanefî fakihlerin görüşleri çerçevesinde “*kişinin mali sorumluluğu*” şeklinde geniş bir anlama geldiği görülmektedir. Bundan dolayı damân kelimesi, günümüz hukukunda “*hukuka aykırı bir eylem veya işlemin*

⁸ Mecelle, 404 ile 611. maddeler arasındaki hükümler.

⁹ Heyet, *el-Mu‘cemü’l-vasît*, Çağrı Yayınları, 1990, s. 544; Ali el-Hafif, *ed-Damân fi’l-Fıkhî’l-İslâmî*, Darü’l-Fikri’l-Arabi, 2000, s. 7-8.

¹⁰ el-Hafif, *ed-Damân fi’l-Fıkhî’l-İslâmî*, s. 8.

¹¹ Ebu Abdullah Muhâmmed b. Hasan eş-Şeybânî, *el-Cami’u’s-Sağir*, Alemu’l-Kütüb, 1986, s. 465; el-Hafif, *ed-Damân*, s. 17.

sebepe olduğu zarar ve ziyanın ödenmesi" anlamında kullanılan "tazminat" kavramından daha geniş kapsamlı bir anlama sahiptir.¹² Tazminat kavramı "kefil olmak, borçlanmak, garanti vermek, korumak ve zararların telâfisi yükümlülüğü altına girmek" gibi anlamlara gelir.¹³

Mecelle'de Tazmin: Genel Kurallar ve İlkeler

Mecelle'de verilen zararların tazmini ile ilgili birçok prensip söz konusudur. Bu prensiplerin bazıları Mecelle'nin başında ikinci makalenin 2 ile 100. maddeleri arasında "kavaid-i fıkhıyye" denilen ve fıkıh ilminin genel prensipleri olarak belirtilen hükümler içerisinde ifade edilmiştir. Mecelle'de tazminat ile ilgili belirtilen genel hükümlerin bazıları şunlardır:

- "Zarar kadim olmaz." Mecelle, 7. madde
- "Zarar ve mukabelen biz-zarar yoktur." Mecelle, 19. madde
- "Zarar izâle olunur." Mecelle, 20. madde
- "Zaruretler mumnu' olan şeyleri mübah kılar." Mecelle, 21. madde
- "Bir Zarar kendi misli ile izale olunamaz" Mecelle, 25. madde
- "Zarar-ı ammu def' için zarar-ı has ihtiyar olunur." Mecelle, 26. madde
- "Zarar-ı eşed zararı ehaf ile izale olunur." Mecelle, 27. madde
- "Zarar bi-kader-il-imbân def' olunur." Mecelle, 31. madde
- "Bi-kaderil-imbân şarta müraât olunmak lâzım gelir." Mecelle, 83. madde
- "Bir şeyin nef'i zamanı mukabelesindedir." Mecelle, 85. madde
- "Ücret ile zamân müctemi' olmaz." Mecelle, 86. madde
- "Mazarraf menfaat mukabelesindedir." Mecelle, 87. madde
- "Bir fi'lin hükmü fâiline muzaf kılınır ve mücbir olmadıkça âmirine muzaf kılınmaz." Mecelle, 89. madde
- "Mübâşir ya'ni bizzat fâil ile mütesebbip müctemi' oldukça hükm ol fâile muzaf kılınır." Mecelle, 90. madde
- "Cevaz-ı şer'i zamâna münafî olur." Mecelle, 91. madde
- "Mübâşir müteammid olmasa da zâmin olur." Mecelle, 92. madde
- "Mütesebbip müteammid olmadıkça zâmin olmaz." Mecelle, 93. madde
- "Hayvanatın kendiliğinden olarak cinayet ve mazarratı hederdir." Mecelle, 94. madde

¹² Hamza Aktan, "Damân", DİA, VIII, 1993, s. 450.

¹³ Abdurrahmân el-Cezerî, *Kitâbü'l-Fıkh ale'l-Mezâhibi'l-Erbea*, Dâru'l-Kütübil-İlmiyye, III, 1990, s. 195; İsfahânî, *el-Müfredât fi Ğaribi'l-Kur'ân*, s. 656.

Bu ve buna benzer maddelerde oluşan zararların tazmin edilmesi ile ilgili genel prensipler ifade edilmektedir. Bu genel prensipler çerçevesinde oluşacak zararların tazmin edilmesi gerektiği, bu tazminin hangi kurallara bağlı olacağı ifade edilmiştir. Mecelle’de ayrıca bey’, icâre, kefalet, emanet gibi konularda tazminat ile ilgili hükümler her konuda ayrı ayrı tafsilatlı olarak belirtilmiştir. Biz makalemizde Mecelle’de geçen sadece İcâre akdinde söz konusu olabilecek tazminatlardan söz edeceğiz. Bunları Mecelle’de yer alan sıralama üzerinden ele alacak ve üç temel başlık altında inceleyeceğiz.

1. Yararlanma Karşılığında Ödenmesi Gereken Tazminat (Damân-ı Menfaat)

Damân-ı menfaat kiralanan şeyden faydalanılması karşılığında ödenmesi gereken tazminatı ifade eder. İslam hukukunda menfaatlere karşı işlenen haksız fiillerin bir zarar sebebi olup olmadığı ve bu zararın tazmin edilip edilmeyeceği konusunda görüş ayrılıkları mevcuttur. Menfaatlerin maddî bir mal gibi değerlendirilip değerlendirilemeyeceği konusu bu görüş ayrılıklarının asıl kaynağını teşkil etmektedir.¹⁴

Kira akdinde belirlenmiş bir bedel karşılığında sahip olunan şey menfaattir. Bu menfaatin temini içinde kendisinden menfaat sağlanacak şeyin kiracıya teslim edilmesi gerekmektedir. Örneğin araba kiralanan arabadan faydalanabilmek için onun teslim alınması gereklidir. Kiracının elinde araba emanet hükmünde kabul edilir. Herhangi bir kusur bulunmadan telef olması halinde tazmin edilmesi gerekmemektedir. Fakat kiralamadan elde edilecek olan menfaatin ise tazmin edilmesi gerekmektedir. Bu yönüyle icâre akdi çift vasıflı bir akit türüdür.¹⁵

Hanefilere göre, menfaatler kendi başlarına varlıklarını koruyamadıklarından “*madûm*” olarak kabul edilirler. Madûm olan şeyler ise Hanefî fıkhdında gasp ve itlaf gibi haksız fiillere maruz kalmazlar.¹⁶ Klasik dönem Hanefî fıkıhçıları manevî zararları tazmini gereken zararlar olarak kabul etmemiş ve bu tür zararların tazminini gerekli görmemişlerdir.¹⁷ Bu durumda herhangi bir eşyayı gasp eden kişi ondan yararlanıp, bir müddet geçtikten sonra olsa bile herhangi bir zarar vermeden, eski haliyle sahibine geri teslim ederse, gasp edilene verilmiş bir

¹⁴ Alâeddin es-Semerkindî, *Tuhfetü'l-Fukaha*, 1984, III, s. 90; Abdürrezzâk Ahmed es-Senhûrî, *Mesâdirü'l-Hak fi'l-Fıkhi'l-İslâmî*, 1984, VI, s. 171.

¹⁵ Hayreddin Karaman, *İş ve Ticaret İlmihali*, İz yayımları, 2012, s. 83-84.

¹⁶ Şemsü'l-eimme es-Serahsî, *el-Usûlü's-Serahsî*, I, 1372, s. 56.

¹⁷ Mehmet Akif Aydın, *Haksız Fiil*, DİA, XIV, 1997, s. 211.

zarar söz konusu olmadığından kişinin menfaatinin zarara uğramadığı kabul edilir. Böylece maddi anlamda bir tazmin gerekmemektedir.¹⁸

Hanefiler dışında kalan İslam hukukçuları ise menfaatleri araz (*gelip geçici şey, ilişen*) olarak kabul etmekte ve menfaatleri hukuki işlemlerde cevher (*öz, asıl*) ile eşdeğer olarak görmektedirler. Bu durumda zarara sebep olan menfaat kayıpları, bir malın gasp veya telef edilmesinde olduğu gibi zarara yol açan bir davranış olarak kabul edilmekte ve maddi yönden tazmin edilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.¹⁹ Şâfiî ve Hanbelî mezhepleri ise menfaatle ayn arasında hukukî değer bakımından bir ayırım yapmadıkları için menfaatlerin tazmin edileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin herhangi bir ev veya araba veyahut herhangi bir hayvanı gasp eden kişi sadece kendisi bu mallardan faydalanmış olsa bile gasp edilen şey için bir zararın varlığı söz konusu olmaktadır. Sonuçta oluşan bu zararın tazmin edilmesi gerekmektedir.²⁰

Yararlanma karşılığında ödenmesi gereken tazminatlar konusunda sahibinin izni olmadan bir malın kullanılması sonucu ödenmesi gereken tazminatlar ile konuya başlayalım.

1.1. Sahibinin İzni Olmadan Bir Malın Kullanılması

Mecelle'de yararlanma karşılığı ödenmesi gereken tazminatlar konusunda ilk olarak karşımıza sahibinin izni olmadan bir malın kullanılması sonucu ödenmesi gereken tazminat konusu çıkar. Mecelle, sahibinden izin almaksızın bir malın kullanılmasını gasp olarak kabul eder ve kişiye bu durumda tazmin sorumluluğu yüklemeyiz.

Konu ile ilgili Mecelle'nin 596. maddesinde “*Sahibinin izni almaksızın bir malın bir kimse tarafından kullanılması gasp olarak kabul edildiğinden elde edilen*

¹⁸ Ebu Ca'fer Muhammed b. Cerîr et-Taberî, *İhtilâfû'l-fukahâ'*, ts., s. 177; Ebu Muhammed Abdullah b. Abdillâh Kenânî, *Kitâbü'l-Akdi'l Mu'zam li'l-Hükkâm fîmâ Yercî Beyne Eydihim Mine'l-Ukûd ve'l-Ahkâm*, ts., II, s. 72-73; el-Hafif, *Muâmelât*, s. 408.

¹⁹ Hasan Hacak, *Menfaat*, DİA, XXIX, 2004, s. 133.

²⁰ Ebü't-Tayyib Tâhir b. Abdillâh b. Tâhir et-Taberî, *İhtilâf*, s. 176; Ebu İshak İbrahim b. Ali el-Fîrûzâbâdî eş-Şirâzî, *el-Mühezzeb fî fîkhi'l-İmâm eş-Şâfi'î*, ts., II, s. 377, 381; Muvaffakuddîn İbn Kudâme, *el-Umde fi'l-Fikhi'l-Hanbelî*, 1991, s. 166; en-Nevevî, *el-Mecmu' Şerhü'l-Mühezzeb*, ts., XIV, s. 274; Ebu'l-Hasan Ali b. Süleyman el-Merdâvî, *el-İnsâf*, 1957, VI, s. 128; Ebu Ömer Yusuf b. Abdillâh el-Kurtubî Abdilberr en-Nemerî İbn Abdilberr, *Kitabü'l-Kâfi fi'l-Fikhi Ehli'l-Medineti'l-Malikî (el-Kâfi fi fûrû'î'l-Mâlikiyye)*, 1987, II, s. 844; Takıyyüddîn eş-Şâfi'î el-Hısnî, *Kifâyetü'l-ahyâr fî Halli Çayeti'l-İhtisâr*, s. 394-396.

faydadan dolayı kişinin bir ödeme yapması gerekmez. Fakat vakıf malı ve küçük çocuk malları, kiraya verilmek üzere hazırlanmış mallardan (muaddün-lil-istiğlal) iseler, mülkiyet (te'vil-i mülk) ve sözleşme (te'vil-i akd)²¹ iddiasının bulunmaması durumunda, faydalanma karşılığı tazminat yani ecr-i misil gerekir.” şeklinde konu hükme bağlanmaktadır. Vakıf malı, küçük çocuğun malı ve kiraya verilmek üzere hazırlanmış mallarda ise yararlanma sonucu ecr-i misil ödenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Mecelle’de konu ile ilgili olarak “*Bir kimse başkasının evinde kira sözleşmesi yapmaksızın kendiliğinden bir süre oturursa bu iskân dolayısıyla herhangi bir ücret ödemesi gerekmez. Fakat o ev bir vakfın veya küçük bir çocuğun malı ise mülkiyet ve sözleşme iddiası bulunsun veya bulunmasın her iki durumda da oturduğu sürenin ecr-i mislini ödemesi gerekir. Bunun gibi kiraya verilen bir ev olursa yine mülkiyet ve sözleşme iddiası olmazsa bile ecr-i misil ödemesi gerekir. Aynı biçimde bir kimse sahibinin izni olmadan bir kira beygirini alır ve bir süre kullanırsa beygirin ecr-i mislini ödemesi gerekir.*”²² şeklinde örnek verilmektedir. Kişi sahibinin izni olmadan bir malı kullanır veya kendisi bu malı kullanırsa bile sahibinin (kendisinin malı elinden tutmasından dolayı) bu maldan istifade etmesini engellemiş olursa bu durumdan kaynaklı olarak herhangi bir ücret ödemesine gerek yoktur. Fakat malın kendisinde bir noksanlık, eksiklik meydana gelirse veya malın aslından bir kısım bölümleri telef olursa bu durumda malı kullanan kişi oluşan zararı tazmin etmeli ve damân-ı noksan denilen eksiklikten kaynaklanan tazminatı ödemelidir.²³

Hanefiler menfaatlerin tazmininin gerekmediği konusunda ittifak ederken, İmam Şâfîi bu görüşe muhalefet etmekte ve menfaatler ile ayn olan şeyler arasında fark gözetmemektedir. Şâfîi, menfaatlerde isterse kiraya verilen mal olsun, ister vakıf malı olsun, isterse de yetim malı olsun oluşan zararın tazminini gerekli görmektedir.²⁴

Ali Haydar Efendi Hanefî hukukçularının menfaatlere tazmin gerekmediği ile ilgili olarak iki delil ortaya koyduklarını ifade eder. Bu delilleri ise şöylece sıralar:

a- Damân (tazminat) bir malın gasp edilmesi sonucu ortaya çıkar. Ücret ile tazminat (damân) Mecelle’nin 86. maddesi²⁵ gereği birlikte

²¹ Te’vil-i akd bilinmeden satın alınan bir gasbedilmiş malın meşru sahibi çıkarak geri almaya teşebbüs etmesi hâlinde önceden tasarruf edenin ücret vermemek için “*bu malı ben satın aldım*” demesi durumudur.

²² Mecelle, 596. madde

²³ Ali Haydar Efendi, *Dürerü’l-Hükkam Şerhi Mecelleti’l-Ahkâm*, İcâre I, s. 685.

²⁴ Ali Haydar, *a.g.e.*, İcâre I, s. 686.

²⁵ Mecelle 86: *Ücret ile damân müctemi’ olmaz.*

olamayacağına göre, menfaatlerin tazmini gerekmemektedir. Çünkü kira akdinde malın kullanımından ötürü bir ücret zaten vardır. Aynı anda hem ücret hem de tazminat bereber olamaz.²⁶

b- Nakit mal ile menfaatler arasında denklik ve benzerlik yoktur. Çünkü menfaatler her ne kadar bir araz olarak kabul edilse dahi kalıcılıkları söz konusu değildir. Aynı zamanda menfaatler kendi zatında değer ifade etmezler. Bu durumda menfaatlerin menfaat ile tazmin edilmesi caiz değildir.²⁷

Ali Haydar'ın Hanefilerin delilleri olarak ifade ettiği gibi, ücret ile tazminat bir arada olmaz. Çünkü kira akdinde zaten bir ücret söz konusudur. Aynı anda hem ücret hem tazminat gerçekleşmemelidir. Aynı zamanda nakit mal ile menfaatler arasında benzerlik bulunmamaktadır. Menfaat kalıcı değildir ve kendi zatında bir değer ifade etmez. Dolayısıyla menfaatlerin nakit mal ile tazmini düşünülemez.

Hanefilerin menfaatlerin tazmininin gerekmediği konusundaki düşünceleri çerçevesinde aslında vakıf malları ile küçük çocuğun malında da tazmin gerekmemektedir. Fakat istihsan delili çerçevesinde müteahhirîn Hanefî fukahası bu tür mallarda tazmini caiz görmüştür. Böylece bu mallara insanların çokça tamah etmesinin ve bu malları gasb etmesinin önüne geçilmiş oldu. Müteahhirîn Hanefî fukahası bu konuda İmam Şâfiî ve diğer mezhep imamaları gibi düşünmüş ve vakıf malları ile küçük çocuğun malında zarar durumunda tazmin gerektiğine karar vermişlerdir.²⁸

Menfaatler ile ilgili Hanefiler'in bu görüşleri zaman zaman mal sahiplerini mağdur etmiştir. Bu konuda Şâfiîler dâhil diğer mezheplerin görüşlerine müracaat edilmiş ve oluşan mağduriyeti önlemek amacıyla yeterince korunamayan vakıf ve yetim malları ile kiraya verilmek üzere hazırlanmış mallar (muaddün-lil-istiğlal) bu hükümden istisna edilmiştir. Mecelle'ye göre bu mallardan elde edilecek olan menfaatler de tazmin edilmelidir. Vakıf mallarını kullanıp kullanmamasına bakılmaksızın haksız olarak elinde tutan kimseler, malları ellerinde tuttukları sürece bu mallardan elde edilecek olan menfaati tazmin etmelidir. Te'vîl-i mülk olan yani kendi mülkü olduğunu zannederek kullanılan vakıf mallarında veya te'vîl-i akd yani yetkisiz bir kişiden satın alınan vakıf mallarında tazminat bakımından sorumluluk değişmez. Vakıf malları için getirilen istisnalar aynı şartlarda küçük yaştakilerin malları için de geçerlidir.²⁹

²⁶ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre I, s. 686.

²⁷ Ali Haydar, *a.g.e.*, İcâre I, s. 686.

²⁸ Ali Haydar, *a.g.e.*, İcâre, I, s. 686; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 161.

²⁹ el-Hısnî, *Kifâyetü'l-ahyâr fi Halli Ğayeti'l-İhtisâr*, s. 394-396.

Mecelle’de yer yer Hanefi mezhebinin genel görüşü sosyal ve ekonomik şartlardaki değişimler ve yeni ihtiyaçlar göz önüne alınarak terkedilmiş ve azınlığın görüşü tercih edilmiştir.³⁰ Bu çerçevede Mecelle Ta’dil Komisyonu, Mecelle’nin 596. maddesinde hicri 1342 (Rumi 1340, Miladi 1924) tarihinde “*Bir kimse bir malı sâhibinin izni olmaksızın isti’ mâl etmiş olsa ecr-i misil lâzım olur.*”³¹ şeklinde değişiklikte bulunmuştur. Böylece sâhibinin izni olmadan kullanılan malda zarar meydana gelmesi halinde ecr-i misil ödenmesi gerektiği ifade edilmiştir.³²

Yukarıda Mecelle’nin 596. maddesini izah ederken “*vakıf malı ve küçük çocuk malları, kiraya verilmek üzere hazırlanmış mallardan (muaddün-lil-istiğlal) iseler, mülkiyet (te’vil-i mülk) ve sözleşme (te’vil-i akd) iddiasının bulunmaması durumunda, faydalanma karşılığı tazminat yani ecr-i misil gerekir.*” şeklinde bir hükümden söz etmiştik. Peki, mülkiyet (te’vil-i mülk) ve sözleşme (te’vil-i akd) iddiasının bulunması durumunda nasıl bir hüküm geçerli olur. Mecelle’deki maddeler çerçevesinde konuyu ele alalım.

1.2. Mülkiyet İddiası ile (Te’vîl-i Mülk) Kullanılan Malda Tazminat Ödenmesi

Te’vîl-i mülk, mülkiyet iddiası ile kullanılan mallardır. Kişinin kendisine ait olduğunu zannıyla bir malı kullanmasıdır. Mecelle’nin 597. maddesinde “*Mülkiyet iddiası ile (Te’vîl-i mülk, malik olduğunu sanarak) kullanılan mal, kiraya verilen mallardan olsa dahi tazminatının ödenmesi gerekmez.*” denilmektedir. Bu mal kiraya verilen mallardan olsa bile tasarrufu kendisine ait olmasına rağmen ücret konusunda izni olmadığında, tazminatının ödenmesi gerekmemektedir. Mecelle’de maddenin devamında “*Örneğin, müşterek olan bir malın ortaklarından birisi diğer ortağının izni olmadan kiraya verilen mallardan olsa bile benim mülkümdür diyerek bir süre tek başına kullanırsa diğer ortak kendi hissesinin ücretini alamaz.*”³³ denilerek mülkiyet iddiası ile (Te’vîl-i mülk), kullanılan malların muaddün li’l-istiğlal (kiraya verilen mallardan) olsa dahi, tazminatının ödenmeyeceğini belirtilmektedir.

Mecelle’de Kitab’ül-Şirket’te geçen 1075. maddesine göre, müşterek ev veya binek hayvanı sahiplerinden biri, diğer ortak olan sahiplerinden izin almaksızın bir müddet o evde otursa veya hayvanı kullansa, kişi kendi mülkünde oturmuş

³⁰ Detaylı bilgi için bkz. Mecelle’nin 207, 300, 313, 392, 447, 596, 682, 692 ve 714. maddeleri.

³¹ *Ceride-i Adliye*, 1340, Sy. 25, II, s. 908 vd. (1924 Tarihli 25.Sayı)

³² *Ceride-i Adliye*, 1340, Sy. 25, II, s. 907 vd.

³³ Mecelle 597. madde

veya kendi hayvanını kullanmış olarak kabul edildiğinden ortağına hissesini kullanmasından dolayı herhangi bir ücret ödemesi gerekmez. Zaten müşterek malı kullanan te'vil-i mülk ile yani mülkün sahibi olduğu zannıyla kullandığı için, ücrete rızası bulunmuş olmaz. Kaza ile ev yansa yine de tazmin edilmesi gerekmez.³⁴

Mecelle Ta'dil komisyonu bu meseleyi halletmek amacıyla muhâyee³⁵ ve tazmin ilkelerini işletmiş ve ortaklardan birinin kullanıldığı müddet kadar, diğer ortağın o malı kullanabileceğine hükmetmiştir.³⁶ Bu çerçevede Mecelle'nin 597. maddesinde değişiklik yapılmış ve madde; “*Bir mal-ı müştereki şeriklerden biri, diğer şerikin izni olmaksızın bir müddet müstakillen tasarruf ve isti'mal eylese, diğer şeriki gerek hazır ve gerek gaib olsun, ol kadar müddet o malı müstakillen tasarruf ve isti'mal edebilir.*” şeklinde tadil edilmiştir. Fakat te'vil-i mülk iddası ile kullanılan mal, yetim malı veya vakıf malı ise bu durumda te'vil-i mülk iddası muteber olmayıp, ortakların hisseleri oranında ecr-i misil ödemeleri gerekir. Bu konu ile ilgili Mecelle'de Kitab'ül-Şirket'te belirtilen 1077, 1081, 1083, 1084, 1085 ve 1086. maddelerinde de düzenleme yapılmış ve muhâyee durumunda tazminden söz edilmiştir.³⁷

1.3. Te'vil-i akd ile Kullanılan Malda Tazminat

Te'vil-i akd, kira akdinde sözleşmeye uyularak kullanılan bir malda, sözleşmenin malın gerçek sahibiyle yapılmamış olması sebebiyle, malın gerçek sahibine ücret vermemek için “*bu malı satın aldım.*” denilmesi durumudur. Bu durum gasbedilmiş olduğu bilinmeden satılan bir malın, meşru sahibinin çıkararak malını geri istemesi halinde gerçekleşir. Zira akid sırasında lafız genel anlamıyla kullanılmış ve satış dışındaki akidleri de kapsayacak şekilde ifade edilmiştir. Te'vil-i akd ile kullanılan mal kiraya verilen mallardan ise damân-ı menfaat denilen faydalanma tazminatının ödenmesi gerekmemektedir.³⁸

Bu konuda Mecelle'nin 598. maddesinde “*Te'vil-i akd ile kullanılan mal kiraya verilen mallardan olsa bile faydalanma tazminatı (daman-ı menfaat) ödenmesi gerekmez.*” denilmektedir. Maddenin devamında konuya örnek verilmekte ve “*Mesela kişi ortak olarak sahip olduğu dükkânını ortağının izni olmadan başkasına satarsa ve alan kişi dükkânı bir süre kullansa, diğer ortak ise bu satışa*

³⁴ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 690.

³⁵ Müşterek malda ortakların müşterek maldan yararlanma usulünü ifade eden fıkıh terimi.

³⁶ *Ceride-i Adliye*, 1340, II, s. 908 vd. (1924 Tarihli 25.Sayı)

³⁷ Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 162.

³⁸ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 692.

izin vermeyerek kendi hissesine sahip çıkarsa, her ne kadar dükkân muaddün li'l-istiğlâl (kiraya verilen mallardan) olsa bile, onun hissesinin ücretini talep edemez.” denilmektedir. Verilen örnekten de anlaşılacağı üzere kişinin ortaklık durumunda ortağının iznini almadan malını satması halinde, bu mülk kiraya verilen bir mülk ise kiracıdan sen bu malı şu kadar kullandın benim payıma düşen kirayı vermelisin diyerek hissenin kirası talep edilemez. Mecelle Ta'dil komisyonu bu maddede de küçük bir değişiklik yapmış ve maddenin ilk bölümünde yer alan “*muaddün li'l-istiğlâl olsa dahi*” ifadesini gerekli görmediğinden kaldırmıştır. Zira bu ifade olmadan da anlatılmak istenen meram gerçekleşmekte ve ifadenin taşıdığı mana zaten cümlenin anlam örgüsünde yer almaktadır. Kapsamda olan bir şeyi ayrıca ifade etmeyi lüzum yoktur.³⁹

Mecelle’de maddenin devamında “*Zira müşteri onu dükkânın sahibi sanarak kullanmış yani geçerli bir satış sözleşmesi ile almış olduğunu zannederek kullanmış olması nedeniyle yararlanma karşılığının ödenmesi gerekmez.”* denilmekte ve hükmün gerekçesi izah edilmektedir.

Maddede konuya ikinci bir örnek olarak değirmen meselesi misal verilmekte ve “*Aynen böyle kişi bir değirmeni kendi mülkü olarak birisine satıp, sonra da teslim etse, alıcı da o değirmeni bir süre kullandıktan sonra başka bir kimse çıkıp hak iddia ederek iddiasını kanıtladıktan ve hüküm verildikten sonra (ba'de'l-ispāt ve'l-hüküm) alıcıdan geri alsın, kullanma süresi ile ilgili olarak bir şey talep edemez, zira bu durumda da bir sözleşmenin var sayılması iddiası (te'vil-i akd) söz konusudur.”*⁴⁰ hükmü ifade edilmekte ve te'vil-i akd meselesine ikinci bir örnek verilmektedir.

Sonuç olarak sahibinin izni olmadan bir malın kullanılması sonucu ödenmesi gereken tazminatlar ile ilgili olarak Mecelle’de geçen 596, 597 ve 598. maddeler özet halinde şu hükümleri içerir. 596. maddede sahibinin izni olmadan bir malın kullanılmasının gasp olarak kabul edildiği ve bu maldan faydalanmadan dolayı kişinin bir ödeme yapması gerektiği ifade edilmiştir. Bu mal vakıf malı, yetim malı veya muaddün li'l-istiğlâl (kiraya verilmek için hazırlanmış) bir mal ise menfaatin tazmin edilmesi gerekmektedir. Fakat muaddün li'l-istiğlâl olan bir malda bazı durumlarda menfaatinin tazmin edilmesi gerekmemektedir. Bu durumların ilki 597. maddede geçen “*te'vil-i mülk*” (malı kendi mülkü zannetmesi) halidir. İkincisi ise 598. maddede belirtilen muaddün li'l-istiğlâl olan malı gerçek sahibi dışında birinden kiralayan kişi, mülkün gerçek malikine, malın menfaatinin tazmin etmek zorunda değildir. Kiracı malı gerçek sahibinden değilse, sahibi olduğunu zannettiği kişiden kiralayıp, sonra da gerçek sahibi ortaya

³⁹ *Ceride-i Adliye*, 1340, II, s. 909 vd. (1924 Tarihli 25.Sayı)

⁴⁰ Mecelle 598. madde

çıktığında maldan elde ettiği menfaati tekrar tazmin etmekle yükümlü değildir. Kiracı üzerine düşeni yapmış ve sözleşmeden ötürü ödemesi gereken ücreti ödemiştir. Ücret ve damân bir arada olmaz. Bir akitte ya ücret olmalı veya tazminat olmalıdır. Her ikisinin beraber bir tek akitte talep edilmesi zorluk ve sıkıntı meydana getirir. Bu durumda kiracının tazminde bulunmasına gerek yoktur.

1.4. Küçük Çocuğun Velisinin İzni Olmadan Çalıştırılması Halindeki Tazminat

Bir kimse velisinin izni olmadan küçük bir çocuğu çalıştırır, çocuk ergen olduğu zaman hizmetinin karşılığı olarak gerekli olan ecr-i mislini alır. Mirasçıları küçük çocuğun ölmesi durumunda çalıştığı sürenin ecr-i mislini çocuğu çalıştıran kimseden alabilirler. Küçük çocuğun velisi veya vasisi de çocuk baliğ olmadan önce küçük çocuk adına kiralayan kişiden, işverenden ücret talep etme hakkına sahiptirler. Bu hüküm Mecelle'nin 599. maddesinde “*bir kimse velisinin izni olmadan küçük bir çocuğu çalıştırır, çocuk ergen olduğu zaman hizmetinin ecr-i mislini alır. Mirasçıları küçük çocuğun ölmesi durumunda çalıştığı sürenin ecr-i mislini çocuğu çalıştıran kimseden alabilirler.*”⁴¹ şeklinde ifade edilmiştir. Mecelle’de yer alan “*Kitâbü'd-Dava*” içerisinde 1616. maddesinde de bu konu düzenlenmiş ve “*veli veya vasinin küçük yerine davada taraf olabilecekleri*” ifade edilmiştir.⁴²

Baba, dede ve vasi dışında hiç kimse çocuğu bedelsiz/ücretsiz (herhangi bir hizmette) çalıştıramaz. Çocuğu disipline etme ve alışkanlık edindirmek için ise çalıştırabilirler. Buna göre, (baba, dede dışında) akrabaları veya annesinin kocası/üvey babası olsun eğer biri velisinin, vasisinin veya kadının izni olmadan küçük çocuğu bir süreliğine ücretsiz çalıştırır, buluş çağına ulaştıktan sonra çalıştırıldığı bu süre karşılığında ecr-i misil alır/alabilir. Verilen ücret, hizmetinin ecr-i misline denk olmadığından çocuk, kendisinin ecr-i mislini alır yani kendisi gibi çocuklara verilen ücreti alır. Çocuk, ergen olduktan sonra kendisini çalıştıran kişiden ecr-i misli karşılığında bir şey satın alırsa yaptığı akit geçerli/sahih bir akit olur.⁴³

2. Kiracının Tazminatı

İslam Hukukunda kiralayanın tazmin sorumluluğu olduğu gibi kiracısında tazminat noktasında sorumlulukları vardır. Aynı zamanda işçi gibi işverenin de

⁴¹ Mecelle 599. madde

⁴² Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 692.

⁴³ Ali Haydar, *a.g.e.*, İcâre, I, s. 692.

bilinçli veya kusurlu davranışlarından dolayı sebep olduğu zararlardan ötürü tazmin sorumluluğu vardır. Mecelle’de ele aldığımız 600 ila 606. maddeler arası yedi maddede işverenin tazmin sorumluluğuna ilişkin hükümler içeren bir fasıl yer almaktadır. Bu hükümler İcâre akdine ilişkin olmakla beraber uygun olanlar günümüzde işçi-işveren ilişkileri açısından da faydalanılabilecek hükümler içermektedirler. Bu bölümde kiralanan mal (me’cûr) kiracının elinde emanet olması ile ilgili hükümler beyan edilmişken, kiralanan mal (me’cûr) kiraya veren mal sahibinin elinde emanet olması ile ilgili hükümler üçüncü fasılda ele alınacaktır.⁴⁴

Mecelle’nin 600. maddesinde “*Kira sözleşmesi sahih olsun veya olmasın kiralanan mal (me’cûr) kiracının elinde emanettir.*” şeklinde ifade edilmekte ve İcâre akdi ister sahih ister fasid isterse de batıl olsun kiralanan mal (me’cûr) kiralayanın izni ile verilmişse, kiracının elinde emanet olarak kabul edildiği belirtilmektedir. Âriyet akdinde tazminin gerektiği her konuda İcâre akdinde de tazmin gerekmektedir. Fakat kiralayandan izin alınmamışsa bu durumda kiracının yanında emanet değil gasb edilmiş bir mal olarak kabul edilmektedir.⁴⁵

2.1. Kiraya Verilen Malın Kiracı Yanında Telef Olması Durumunda Tazminat

Kiraya verilen malın kiracı yanında telef olması durumunda ödenmesi gereken tazminat ile ilgili olarak Mecelle’de “*Kiraya verilen malın kiracı yanında telef olması durumunda kasıt (tecavüz, taaddî), kusur veya kullanım sınırlarını aşma (izin verme, me’zuniyet) söz konusu olmadıkça tazmin edilmesi gerekmez.*”⁴⁶ şeklinde hüküm belirtilmekte ve kiraya verilen malın kiracı yanında telef olması durumunda kasıt (tecavüz, taaddî), kusur veya kullanım sınırlarını aşma (izin verme, me’zuniyet) söz konusu olmadıkça tazmin şartı konulmuşsa bile yine de tazmin edilmesi gerekmez. Zira daha önce geçtiği gibi kiralanan mal (me’cûr) kiracının elinde emanettir ve Mecelle’nin 768. maddesinde geçtiği üzere emenetler kasıt (taaddî) ve kusur olmadıkça telef olma durumunda tazmin olunmazlar.⁴⁷

Bu maddede geçen ve “*kasıtlı olarak yapılan haddi aşma*” olarak çevirdiğimiz “*taaddî*” kavramı, haddi aşmak, zulmetmek, başkalarının hakkına el uzatmak,

⁴⁴ Ali Haydar Efendi, *Dürerü’l-Hükkam Şerhi Mecelleti’l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 695.

⁴⁵ Ali Haydar, *a.g.e.*, İcâre, I, s. 695; Reşid Paşa, *Rûhu’l-Mecelle*, III, s. 164.

⁴⁶ Mecelle, 601. madde

⁴⁷ Ali Haydar, *a.g.e.*, İcâre, I, s. 696; Reşid Paşa, *Rûhu’l-Mecelle*, III, s. 164.

haddi tecavüz etmek, sınırları aşmak, hızlı koşmak gibi anlamlara gelmektedir.⁴⁸ Taaddî günümüz hukukunda kişilerin doğrudan doğruya veya dolaylı olarak mal ve şahıs varlıklarını koruma amacı güden, yazılı ya da yazılı olmayan kurallarının ihlal edilmesini ifade eder.⁴⁹

Ömer Nasuhi Bilmen *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istilâhâtı Fıkhiyye Kâmusu* adlı eserinde *taaddî* kavramını işverenin vermiş olduğu zarar olarak ifade etmiş ve taaddînin akde veya örfte aykırı bir davranışın sonucu veya kusurlu bir davranış sonucu ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Müste'cirin davranışının taaddî olarak nitelendirilmesini ise mutad (mu'tād) olanın hilafına hareket olarak tanımlanmıştır. Yani kiracının davranışında sınırları aşma sürekli yapılagelen halin dışına çıkmaktır.⁵⁰

Fakat 602. maddede “*Kiraya verilen malın kiracının kastı ile telef olması veya değer kaybına uğraması durumunda kiracının bedeli tazmin etmesi gerekir. Örneğin, kiracı kiralanan hayvanı vurup öldürse veya sert (unf) ve şiddetli bir şekilde sürmesinden dolayı hayvan telef olursa bedelinin tazmin edilmesi gerekir.*” denilmekte ve kiraya verilen malın kiracının kastı ile telef olması veya değer kaybına uğraması durumunda kiracının bedeli tazmin etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Zira herkes kendi bilinçli kusurundan sorumludur. Örneğin, kiracı kiralanan hayvanı vurup öldürse veya sert (unf) ve şiddetli bir şekilde sürmesinden dolayı hayvan telef olursa bedelinin tazmin edilmesi gerekir. Bu bedel Mecelle'nin “*Kitab-ül Emanat*” bölümünde 803. maddesinde geçtiği üzere misliyyattan ise mislini, kıyemiyatan ise de tazmini yapılacak olan malın kıymetinin ödenmesi ile gerçekleşir.⁵¹ Mecelle'de geçen 545, 546, 548, 550, 551, 556 ve 557. Maddeleri ise ele aldığımız bu maddenin birer fer'idir. Yani bu maddedeki hükmün açıklamaları ve alt örnekleri olarak kabul edilebilir.⁵²

2.2. Kiracının Kusuru ile Malın Telef Olması Halindeki Tazminat

Kiracının kusurunun olması ve bu kusur dolayısıyla malın telef olması halinde Mecelle'nin 603. maddesinde “*Kiracının alışılmışın dışındaki davranışı kusur sayılır, bu durumun sebebiyet verdiği zarar ve hasarı tazmin etmesi gerekir.*”

⁴⁸ Râgıb el İsfahânî, *el-Müfredât*, Beyrut, 1992, “‘adv” md.; İbn Manzûr, *Lisânü'l-‘Arab*, Bulak, 1881, “‘adv” md.

⁴⁹ Fikret Eren, *Borçlar Hukuku Genel Hükümler*, Beta Yayınları, İstanbul, 2001, s. 570.

⁵⁰ Ömer Nasuhi Bilmen, *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istilâhâtı Fıkhiyye Kâmusu*, VI, s. 229.

⁵¹ Alâüddîn Ebû Bekr b. Mes'ûd b. Ahmed el-Kâsânî, *Bedâ'i'u's-şanâ'i'*, IV, s. 182; Buhûtî, *Keşşâfü'l-Kinâ'an metni'l-İknâ*, IV, s. 37; Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 697; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 164.

⁵² Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 697.

şeklinde ifade edilerek kusur, alışılmışın dışındaki davranış (خلاف المعتاد) olarak tanımlanmıştır. Böyle bir kusur sebebiyle oluşacak zararın Mecelle'nin bu maddesindeki hüküm gereği tazmin edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu maddede geçen (خلاف المعتاد) ibaresi “alışılmışın aksine, alışılmışın dışında” anlamlarını ifade etmekte ve genel uygulamanın dışında kalan kullanımları belirtmek için kullanılmaktadır.

Maddenin devamında konu örneklenmekte ve “Örneğin, kiraladığı elbiseyi genelin kullanım şekline uygun olmayarak kullansa ve bu sebeple elbise bozulup, eskise (fersude olmak) bu durumun sonucu oluşan zararı tazmin etmesi gerekir. Bunun gibi kiraya tuttuğu evde herkesin genel olarak yaktığından fazla ateş yakmasından dolayı o evde yangın çıkarsa bu durumda zararın tazmin edilmesi gerekir.”⁵³ şeklinde elbise kiralınması ve bu kiralama sırasında alışılmışın dışında bir hasar meydana gelmesi halinde zararın tazmin edilmesi gerektiği açıklanmaktadır.

Mecelle'nin bir sonraki maddesi ise kiracının malı koruyamamasından kaynaklı malın telef olması halinde “Koruma işinde kusurlu davranması nedeniyle kiralanan şey telef olursa veya değerinde bir azalma meydana gelirse kiracı bedelini tazmin etmek zorundadır. Mesela, kira hayvanını başıboş bir yere salıvermesi sebebiyle kiralınmış olan hayvan telef olursa kiracı o hayvanın bedelini tazmin etmelidir.”⁵⁴ hükmü beyan edilmektedir. Burada koruma işinde kusurlu davranmaktan kasıt, özürsüz olarak korumada eksiklik yapmaktır. İleride Mecelle'nin 609. maddesinde geleceği üzere, işçinin taksiri (kusurlu olma hali) özürsüz olarak yaptığı işin muhafazasında kusurlu davranmasıdır. Burada kiracısında taksirli davranma hali malın muhafazasında özürsüz olarak kusurlu davranılmasıdır. Malın telef olması o maldan istifade etmeden önce gerçekleşirse yalnız tazminat gerekirken, telef istifade etmeye başladıktan sonra gerçekleşirse hem tazminat hem de ücret ödenmesi gerekir.⁵⁵

2.3. Kiracının Antlaşma Dışına Çıkması Halindeki Tazminat

Kiracının sözleşme sırasında şart koşulan hususların dışına çıkarak kendisi için belirlenmiş sınırları aşması durumunda ödenmesi gereken tazminat ile ilgili olarak Mecelle'nin 605. maddesinde “Kiracının sözleşme sırasında şart koşulan hususların dışına çıkarak kendisine belirtilmiş sınırları aşması durumunda tazminat ödemesi gerekir. Fakat belirlenmiş olan sınırların altında veya

⁵³ Mecelle, 603. madde

⁵⁴ Mecelle, 604. madde

⁵⁵ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 699-700; Reşid Paşa, *Rühu'l-Mecelle*, III, s. 165; Ayrıca bkz. Mecelle, 545. madde.

denginde davranışta bulunulması tazminat ödenmesini gerektirmez. Örneğin, şu kadar okka (kıyye) yağ yükletmek için kiraladığı hayvana aynı miktarda demir yükleyip de hayvan telef olsa kiracı bedelini tazmin etmelidir. Ama zarar, ziyan (mazarrat) bakımından yağa eşit yahut daha hafif bir cins yük yükleyip de hayvan telef olursa kiracının bedelini tazmin etmesi gerekmez.”⁵⁶ hükmü belirtilmektedir.

Mecelle'nin bu maddesinde işverenin işçiyi belirlenenden daha ağır bir işte çalıştırması halinde ortaya çıkabilecek olan zararlardan dolayı tazmin sorumluluğunun olduğu açığa çıkmış olur. Fakat belirlenmiş olan sınırların altında veya denginde davranışta bulunulması tazminat ödenmesini gerektirmez. Çünkü burada sınırlar aşılmamış yani taaddî gerçekleşmemiştir. Mecelle'nin 426, 545, 546, 547, 548, 550, 551, 556, 557 ve 559. maddeleri bu maddede ifade edilen hüküm çerçevesinde oluşturulmuş olup, bu maddelerde konuya dair açıklayıcı hükümler ifade edilmiştir.⁵⁷

2.4. Kira Süresi Sona Erdiğinde Teslim Edilmeyen Malın Telef Olması Halinde Ödenmesi Gereken Tazminat

Kira süresi sona erdiğinde teslim edilmeyen malın telef olması halinde ödenmesi gereken tazminat ile ilgili olarak Mecelle'nin 606. maddesinde “*Kira süresi sona erdiğinde kiralanan eskiden olduğu gibi kiracının elinde vedia gibi emanet olarak kalır; bundan dolayı kira süresi sona erdikten sonra kiracı kiraladığı malı kullanıp ta mal telef olursa bedelini tazmin eder. Keza kira süresi sona erdiğinde kiralayanın malını istemesine rağmen kiracı malı elinde tutup, iade etmezse ve bu arada mal telef olursa bedelini tazmin etmesi gerekir.”⁵⁸ şeklinde hüküm bulunmakta ve bu malın kiracının elinde vedia gibi emanet olarak kaldığı ifade edilmektedir.*

Kiralanan mal icâre süresince nasıl ki emanet ise, icâre süresi sona erdiğinde de mal sahibine teslim edilinceye kadar kiracının elinde emanettir. Fakat kiracı o malı kullanamaz. Tazminat ile ücret daha önce belirtildiği üzere birlikte olamayacağına göre, tazminat gerekmemektedir. Kiracı sadece icâre süresince elde ettiği menfaatlardan dolayı belirlenmiş olan ücreti yani ücret-i müsemmayı öder.. Bu durumlar Mecelle'de *Kitab-ül Emanat* bölümünde 787. ve 794. maddelerinde vedia (الوديعة) ile ilgili olarak ifade edilmiştir.⁵⁹

⁵⁶ Mecelle, 605. madde

⁵⁷ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 700.

⁵⁸ Mecelle, 606. madde

⁵⁹ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 701; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 166-167.

3. İşçinin Tazminatı

Mecelle'nin icare akdinde tazminatlar konusunu üç ana başlıkta ele aldığını belirtmiştik. İlk olarak kiralanana maldan elde edilecek olan ve zamanla ortaya çıkan menfaatlerin tazminine ilişkin hükümlerden söz edilmişti. Daha sonra kiracının tazminat konusundaki sorumluluklarına değinilmiş ve son olarak ta işçinin tazminatına ilişkin hükümler beyan edilmiştir. İşçinin tazminatı ile ilgili olarak Mecelle'de özet halinde üç kuraldan söz edilmektedir. Bu kurallar kısaca şöyledir:

1. Kural: Ecîr-i hass olsun veya ecîr-i müşterek olsun işçinin sözleşmeye aykırı davranışları veya kusuru sebebiyle⁶⁰ veyahut sözleşmede belirtilen talimatlara aykırı hareket etmesi⁶¹ veyahutta özürsüz olarak yaptığı işin muhafazasında kusurlu davranması⁶² durumunda mal (müste'cerun-fih) telef olursa işçi bu zararı tazmin etmek zorundadır.

2. Kural: Müste'cerun-fihî telef olsa fakat bu telef işçinin taaddî veya kusuru sebebiyle olmazsa işçi bu zararı tazmin etmek zorunda değildir. İmam Ebu Hanifeye göre ister ecîr-i hass isterse ecîr-i müşterek olsun yine de tazmin gerekmez.

3. Kural: Taaddî veya kusuru sebebiyle olmayan telef durumunda ecîr-i müşterek olan işçi zararı tazmin etmek zorundadır.⁶³

Görüldüğü gibi ecîr-i hass veya ecîr-i müşterek olan işçinin sözleşmeye aykırı davranışları (*taaddî*), kusurlu davranması, sözleşmede belirtilen talimatlara aykırı hareket etmesi veya özürsüz olarak yaptığı işin muhafazasında kusurlu davranması halinde mal (müste'cerun-fih) telef olmuşsa işçi bu zararı tazmin etmek ile yükümlüdür. Fakat malın telef olması işçinin taaddî veya kusuru sebebiyle olmazsa, ecîr-i hassın bu zararı tazmin etmek ile yükümlü olmadığı konusunda Hanefî mezhebinin kurucu imamları arasında ittifak söz konusuysen, ecîr-i müşterek konusunda ise bu âlimler arasında ihtilaf söz konusudur.

3.1. İşçinin Sözleşmeye Aykırı Davranışları Sebebiyle Gereken Tazminat

İşçinin sözleşmeye aykırı davranışlar göstermesi sebebiyle ödenmesi gereken tazminat ile ilgili olarak Mecelle'nin 607. maddesinde “*İşçinin sözleşmeye aykırı davranışları veya kusuru sebebiyle sözleşme ile üstlendiği şey (müste'cerun-fih)*

⁶⁰ Mecelle, 607. madde

⁶¹ Mecelle, 608. madde

⁶² Mecelle, 609. madde

⁶³ Mecelle, 611. madde; Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm, İcâre, I, s. 704.*

telef olursa bedelini tazmin etmek zorundadır."⁶⁴ şeklinde bir hüküm bulunmakta ve ister ecîr-i hass isterse ecîr-i müşterek olsun herkesin sözleşmeye aykırı davranışları veya kusuru sebebiyle oluşacak zarardan sorumlu olduğu vurgulanmaktadır. Bu durumda kişi, mal (müste'cerun-fih) telef olursa bedelini tazmin etmek zorundadır. Bu maddede geçen "*taaddî*" kavramı işçinin kasıtlı olarak işverenin açık veya dalaleten vermiş olduğu emirlere aykırı hareket etmesi halidir.⁶⁵

Mecelle'nin 608. maddesinde "*Kiracının açıkça veya delil göstererek (ima yoluyla, dalaleten) kira sözleşmesinde belirtilen talimatlara aykırı hareket etmesi işçinin sözleşmeye aykırı hareket etmesi halidir.*" denildikten sonra ecîr-i hass (özel işçi) ve ecîr-i müşterek (genel işçi)'in taaddî haline örnek verilmiştir. Ecîr-i hassın taaddîsi durumunda tazmin gerektiği ile ilgili olarak bir kimse yalnız kendisi için çalışmak üzere kiraladığı çobana yani ecîr-i hass olan işçiye "*hayvanları filân yerde otlat başka bir yere götürme*" demesine rağmen, çoban hayvanları o yerde değil de başka bir yerde otlatmışsa çoban sözleşme sınırlarını aşmış (taaddî etmiş) olur. Çoban yanlarında iken hayvanları telef olursa çobanın zararı tazmin etmesi gerekir. Ecîr-i müşterek örnekte ise bir kişinin bir terziye kumaş verip "*bana uzun bir elbise olabilecekse kumaşı kes*" demesi sonrası terzinin "*bu kumaş uzun elbise için yeterli olur*" diyerek kumaşı kesmesi ve kumaşın uzun elbise yapmaya yetmemesi durumunda terzinin kumaşın bedelini tazmin etmesinin gerekmesi halidir. Bu misal ecîr-i müşterekte taaddî olmasında tazmin gerektiğine dair bir örnektir.⁶⁶

3.2. İşçinin Özürsüz Olarak Kusurlu Davranması

Mecellede işçinin taksiri (kusurlu olma hali) tanımlanmakta ve özürsüz olarak yaptığı işin muhafazasında kusurlu davranması halinde tazmin gerekip gerekmediği açığa kavuşturulmaktadır. Bu çerçevede kaleme alınan 609. maddede "*İşçinin taksiri özürsüz olarak yaptığı işin muhafazasında kusurlu davranmasıdır. Örneğin, sürüden bir hayvan kaçtığı zaman, çoban sadece tembellik ve ihmalden dolayı kaçan hayvanı tutmaz ve bunun sonucu olarak hayvan kaybolursa çoban kusurlu olduğundan sorumlu olur. Ama hayvanın arkasından gitmesi halinde diğer hayvanların kaybolması ihtimali daha fazla ise ve bundan dolayı da hayvanın arkasından gidip yakalamamışsa, bu durumda*

⁶⁴ Mecelle, 607. madde

⁶⁵ Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 168; Ömer Nasuhi Bilmen, *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istulâhâtü Fıkhiyye Kâmusu*, VI, s. 232.

⁶⁶ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 707-708; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 169.

*mazeretli olduğu için bedelini tazmin etmesi gerekmez.*⁶⁷ şeklinde ifade edilmektedir. Mecelle'nin bu maddesinde ecîr-i hass ve ecîr-i müşterek ayrımı yapılmaksızın işçi kavramının kullanılması sözü edilen eylemlerin her ikisi içinde geçerli kusurlar olarak kabul edilebileceğine dalalet etmektedir.

Mecelle'de 91. maddede "*Cevaz-ı şer'i damana münafi' olur.*" denilmekte ve şer'i bir özür varlığının tazminatı ortadan kaldırdığı ifade edilmektedir. Bu durumda kişiye hukuka uygun davranışından dolayı tazmin sorumluluğu yüklenemez. Mecelle'nin 609. maddesinde işçi özre dayanmayan kusurlu davranışından sorumlu tutulmakta ve zarara sebep olan davranışından ötürü tazminat ile mükellef olduğu belirtilmektedir. Fakat işçinin kusurunun haklı bir sebebe dayanması halinde örneğin daha büyük zararların ortaya çıkmasını engellemek amacıyla kusurlu davranmak zorunda kalması durumunda, işçinin tazmin borcundan söz edilememektedir.⁶⁸

3.3. Ecîr-i Hass ve Ecîr-i Müşterek'te Tazmin Sorumluluğu

Ecîr-i hass özel işçiyi ifade ederken, ecîr-i müşterek ise ortak işçiyi ifade etmektedir. Ecîr-i hass ve ecîr-i müşterek arasında birçok farklı hükümler olmakla beraber tazmin sorumluluğu açısından farklar da mevcuttur. Bu çerçevede Mecelle'nin 610. maddesinde ecîr-i hass ile ilgili olarak "*Ecîr-i hass emindir. Hatta kendisinin bir tesiri olmaksızın elinde telef olan malı ödemekle yükümlü değildir ve yine bunun gibi herhangi bir kastı olmaksızın kendi davranışıyla telef olan malın dahi bedelini tazmin etmesi gerekmez.*"⁶⁹ denilmektedir.

Ecîr-i hass emindir ve elindeki mal emanet hükmündedir. Mecelle'nin 768. maddesi gereği emanet halinin varlığı tazminata engeldir. Kusuru olmaksızın telef olan bir emanet mal nedeniyle, kişinin tazmin sorumluluğu yoktur. Zira ecîr-i hassın amelinin menfaati, müstecirin mülkü olmaktadır. Buna binaen işçi kendisinin tesiri olmaksızın elinde telef olan malı ödemekle yükümlü değildir. İş akdinde iş sırasında telef olan bir malda işçinin kusuru yoksa tazmin sorumluluğu da yoktur. Fakat kendisine verilen izinlerin dışına çıkar ve mal telef olursa bu durumda malı tazmin etmesi gerekir.⁷⁰

⁶⁷ Mecelle, 609. madde

⁶⁸ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 710; Ömer Nasuhi Bilmen, *Hukuk-ı İslâmiyye ve Istulâhâtı Fıkhîyye Kâmusu*, VI, s. 232.

⁶⁹ Mecelle, 610. madde

⁷⁰ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 711; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 170.

Mecelle'nin bu maddesinde belirtilen “*ecîr-i hass emindir*” hükmü gereği ecir-i has ile ecîr-i müşterek arasında tazminat bakımından farklılıklar mevcuttur. Serahsi konu ile ilgili olarak, ecîr-i hassın işverenin emir ve talimatlarına aykırı hareket etmediği sürece, mal kendi elinde telef olsa dahi tazmin sorumluluğu olmadığını ifade eder.⁷¹

Mecelle'nin 611. maddesinde ecîr-i müşterek ile ilgili olarakta “*Ecîr-i müşterek taaddîsi ve taksiri olsun veya olmasın kendi fiilinden veya eserinden meydana gelen zarar ve hasardan sorumlu olur.*”⁷² denilmektedir. Zira ecîr-i müşterek taaddî ve taksiri olsun veya olmasın kendi fiil veya eserinden meydana gelen zarar ve hasardan sorumludur. Çünkü akid sağlam, doğru olan iş üzerine kurulmuştur, bozuk olan, eksik olan iş ve eylem üzerine değil.⁷³

Görüldüğü üzere Mecelle ecîr-i hassı yed-i emin sayarken, ecîr-i müştereki yed-i daman olarak kabul etmektedir. Buna göre maddelerdeki örneklerde de belirtildiği üzere ecîr-i hassta emanet hükümleri tatbik edilirken, ecîr-i müşterekte daman hükümleri tatbik edilmektedir. Birinde tazmin gerekirken, diğerinde tazmin gerekmemesi bu ayırımdan dolayıdır.

Ecîr-i hass konusunda Hanefî mezhebinin kurucu imamları arasında ittifak söz konusudur. Fakat ecîr-i müşterek konusunda ise farklı görüşler vardır. Bu görüşler özet olarak şunlardır:

1) Ebû Hanîfe Nu‘mân b. Sâbit (ö. 150/767)’in görüşüdür. Ebû Hanîfe ecir-i müşterekin de ecir-i hass gibi emin olduğunu ve elinin yed-i emanet olduğunu, bundan dolayı da tazmin sorumluluğunun olmadığını ifade etmektedir. Zira kabz mal sahibinin, iş akdinde ise işverenin izniyle gerçekleşmektedir. Hammâd b. Ebû Süleymân (ö. 120/738), Züfer b. Hüzeyl ö. 158/775) ve Hasan b. Ziyâd (ö. 204/819)’ta Ebu Hanife ile aynı görüştedirler. İmam Muhammed ve Ebu Yusuf ise işçinin zorunlu haller dışında tazmin sorumluluğunun olduğunu ve ecîr-i müşterekin elinin yed-i emanet değil yed-i damân olduğunu ifade etmişlerdir. Mecellede bu maddede İmameyne tabi olmuştur.

2) İmam Muhammed ve Ebû Yûsuf’un görüşüdür. Bu görüşe göre zorunlu veya kaçınılması mümkün olmayan hallerde işçinin tazmin sorumluluğu yoktur. Geri kalan hallerde ise tazmin sorumluluğu vardır. Zira ecîr-i müşterekin eli yed-i emânet değil yed-i damândır. Yani söz konusu kişi başkasına ait bir malı elinde bulundurması sebebiyle ortaya çıkan haklardan sorumludur. İmam Muhammed ve Ebû Yûsuf ecîr-i müştereke verilen ücretin akit konusu olan malı

⁷¹ Serahsî, *el-Mebsût*, XIV, s. 31.

⁷² Mecelle, 611. madde

⁷³ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 713.

(müste'cerun-fih) muhafaza etme sorumluluğunu da kapsadığını belirterek ecîr-i müştereke tazmin sorumluluğu yüklemişlerdir. Ebu Hanife ise ecîr-i müştereke verilen ücretin sadece yaptığı iş karşılığında olduğunu ifade etmiş ve müste'cerun-fihin muhafazasını kapsamadığını belirtmiştir.⁷⁴

Kendi kusuru dışında oluşan zararlardan ecîr -i müşterekin sorumluluğu meselesi hukukçular arasında ihtilafıdır. Ebu Hanife ecir-i müşterekin de ecîr-i has gibi emin olduğunu ifade etmiş, Mecelle ise ecîr-i müşterekin kusuru olmasa da telef olan malı tazmin etmekle yükümlü olduğunu belirlemiştir. Ebu Hanife, Şafiî ve Hanbelî âlimleri ispat yükünü, ecîr-i müşterekin elinde bulunan mal kaçınılması mümkün olmayan bir olay neticesinde telef olmuşsa, işverene yüklemişlerdir. Malikî âlimleri ise işçinin hatasının olmadığını ispat etmesi gerektiğini aksi halde tazmin sorumluluğu altında olduğunu belirtmişlerdir. Zorunlu hallerde işçinin tazmin sorumluluğu olmadığını ifade İmam Muhammed ve Ebû Yûsuf, zamanın ve şartların değişmesini sebep göstererek bu konuda diğer mezhep imamlarına tabi olmanın daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Zira işçiler eski zamanlardaki kadar emin olmamaktadırlar. İmam Muhammed ve Ebû Yûsuf ecîr-i müşterekin de ecîr-i has gibi emin kabul edilmesini doğru bulmamış ve “*her iki işçi de malı işverenin rızası ile teslim almış olsa da ecîr-i hassın elindeki mal işverenin elinde gibidir, ecîr-i müşterek ilişkisinde ise mal işverenin elinin altında değildir*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Ebu Hanife ve İmâm Züfer ecîr-i müşterekin elinde akit konusu olan mal telef olduğunda ortak işçiye tazmin sorumluluğu yüklememişlerdir. Fakat bu durumda işçinin ücret alamayacağını belirtmişlerdir. Sonuç olarak Ebu Hanife ve Zahirîler dışında kalan İslam hukukçuları ecîr-i müşterekin tazmin sorumluluğu olduğu görüşündedirler.⁷⁵

Hız. Ömer ile Hız. Ali'nin sanatkârlardan malı tazmin ettiklerine dair bir rivayet mevcuttur. Hız. Ömer ile Hız. Ali'nin bu içtihatlarının ana sebebi akit konusu malı korumak işinin işçinin doğal görevi olduğunu ifade etmeleridir. Nitekim kira konusu olan mal işçinin üzerinde çalışacağı şeydir ve bu mal olmadan işçi çalışamayacaktır.⁷⁶

Özet olarak Ebû Hanîfe ile İmâm Muhammed ve Ebû Yûsuf ecîr-i müşterekin kendi fiilinden ötürü müste'cerûn fihin zarar görmesi halinde kiracının bu zararı tazmin etmesi gerektiğinde ittifak etmişlerdir. Ebû Hanîfe'ye göre ise ecîr-i müşterekin fiil yahut taksiri olmaksızın müste'cerûn fihin zarar görürse ecîr bu zararı tazmin ile sorumlu değildir. Fakat İmâm Muhammed ve Ebû Yûsuf'a göre eğer kaçınılması mümkün olan bir sebeple zarar meydana gelmişse ecîr bu zararı

⁷⁴ Ali Haydar Efendi, *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, İcâre, I, s. 704-705.

⁷⁵ Serahsî, *el-Mebsût*, XIV, s. 145-146; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 170.

⁷⁶ Merginânî, *el-Hidâye*, III, s. 419.

tazmin etmek ile yükümlüdür. Hanefî mezhebinin bir kısım müteahhirîn âlimleri ecîr ile müste'cirin zararı yarı yarıya karşılması ve bu konuda anlaşmaları gerektiğini savunmuşlardır. Bazı fakihler ise “*ecîr güvenilir bir kimse ise tazminden sorumlu değildir, aksi halde sorumlu olur*” demişlerdir. Bu âlimlere göre ecîr hali bilinmeyen bir kimse ise anlaşma yapmaya hükmedilir. Bu sayılan görüşler değişik âlimler tarafından tercih edilmiş ve fetvalarını bu görüşlere dayandırmışlardır. Özellikle Hanefî fıkhnın muhtasar metinlerinde Ebû Hanîfe'nin görüşü, bir kısım şerhlerinde ise zamanın şartlarının değişimi (fesâd-ı zaman) sebebiyle İmâm Muhammed ve Ebû Yûsuf'un görüşlerinin tercih edildiği görülmektedir. Mecelle'de kusuru olmasa da ecîr-i müşterekin kendi davranışından ötürü elinde telef olan malı tazmin etmekle yükümlü olduğu belirtilmiştir.⁷⁷

Dolayısıyla Hanefî mezhebinin râcîh görüşü yani hangi görüşün mezhepte tercih edildiği ihtilafıdır. Mecelle'nin İcâre kitabının esbâb-ı mûcibesinde bu görüşlerin tümü nakledilmekte ve Ebû Hanîfe dışındaki fakihlerin görüşlerinin eksik ve problemlî yönlerine işaret edilmektedir. Sonuç itibariyle hem kıyasa hem de “*îcâb-ı maslahat-ı asra evfak olduğu*” yani içinde bulunulan zamanın şartlarına daha uygun olduğu için söz konusu Mecelle'nin 611. maddesinin Ebû Hanîfe'nin görüşü çerçevesinde hazırlandığı belirtilmiştir. Fakat daha önce belirttiğimiz gibi bu görüş Ebu Hanifeden rivayet edilen iki görüşten biri olmaktan öte öğrencileri Muhammed ve Ebû Yûsuf'un görüşüdür ve Mecelle bu görüşü tercih etmiştir. Günümüzde ecîr-i müşterekin kendi fiilinden kaynaklanmayan zararları tazmin etmekle sorumlu tutulmaması, bu kimselere iş verecek işverenleri tereddüt ve endişeye sevkedecektir. Bundan dolayı da Ebû Hanîfe'den nakledilen görüşün terk edilerek, Muhammed ve Ebû Yûsuf'tan nakledilen görüşün tercih edilmesi uygulamaya daha uygundur.⁷⁸

Mazbatada “*Ebû Hanîfe'den nakledilen iki rivayetten birinin tercih edildiği ve meydana gelen zarar eğer sakınılması mümkün olan bir sebeple meydana gelmişse, bu zararın ecîr tarafından tazmin edileceği şartı konulduğu*”⁷⁹ ve bu şartın muteber olacağını ifade eden bir hükmün 611. Maddeye ilave edildiği belirtilmektedir. Daha sonra ise “*Sadâretin arz tezkeresinde, madde sonuna*

⁷⁷ Mergînânî, *el-Hidâye*, III, s. 239-240; Ebu'l-Berekât en-Nesefî, *Kenzü'd-deka'ik*, s. 553; Osman b. Ali ez-Zeyla'î, *Tebyînü'l-haka'ik şerhu Kenzi'd-deka'ik*, II, s. 235; İbrahim Halebî, *Mülteka'l-ebhur*, II, s. 391; İbn Nüceym, *el-Bahrü'r-râ'ik şerhu Kenzi'd-deka'ik*, VIII, s. 48; Ali Haydar, *Dürerü'l-Hükkam*, İcâre, I, s. 705; Reşid Paşa, *Rûhu'l-Mecelle*, III, s. 170.

⁷⁸ “*Mecelle Mazbatası*”, s. 20; Ebül'ulâ Mardin, *Medenî Hukuk Cephesinden Ahmet Cevdet Paşa*, s. 71-73.

⁷⁹ “*Mecelle Mazbatası*”, s. 21.

eklenen tazmin şartının muteber olduğuna ilişkin Ebû Hanîfe'den yapılan rivayeti tercih etmenin tartışmalı olduğu ve ayrıca halkın esnafa eşya bıraktıklarında bu şartı ileri sürmeye mecbur bırakılmalarının zorluğa neden olacağı” ifade edilerek “mezkûr maddenin tekrar incelenmesi amacıyla, söz konusu maddenin ikinci kısmının düzenlemeden çıkarılmasına karar verildiği” belirtilmektedir.⁸⁰

Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi hukukçusu Ebül‘ulâ Mardin (1881-1957) “*Medenî Hukuk Cephesinden Ahmet Cevdet Paşa*” adlı eserinde bu müdâhalede Şeyhülislam Hasan Fehmî Efendi'nin etkisi olduğunu belirtmektedir. Mardin'e göre “*komisyonun tercih ettiği görüş dönemin ihtiyaçlarına daha uygun olduğu halde böyle bir müdahale yapılmasının sebebi Şeyhülislam Hasan Fehmî Efendi'nin dönemin adalet bakanı Cevdet Paşa'ya üstünlük iddiasından kaynaklanmaktadır.*”⁸¹

DEĞERLENDİRME ve SONUÇ

Mecelle'de icâre akdinde kiralanan, kiracı ve işçi açısından oluşan zararın tazmin edilmesi ile ilgili hükümler mevcuttur. Kiralanan maldan elde edilen menfaat bir tazmini gerektirir. Hanefî âlimleri önceleri menfaati mal hükmünde saymadıklarından bu tazmini gerekli görmemişlerdir. Daha sonraki Hanefî âlimleri menfaati de mal hükmünde kabul ettiklerinden menfaatlerin de aylar gibi tazmin edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hanbelî, Şâfiî ve Mâlikî âlimleri ise menfaatleri hukuki işlemlerde cevher ile eşdeğer görmüş, gasp veya telef durumunda tazmin edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Görüldüğü üzere Mecelle'de icâre akdinde tazminatlar konusu ele alınırken Mecelle Komisyonu önceleri Hanefî mezhebinin daha çok da Ebu Hanife'nin görüşleri çerçevesinde maddeleri kaleme almıştır. Fakat zamanın şartlarının değişimi sonucu oluşan içtihadın, fikhî dinamik bir yapıya kavuşturduğu mülahaza edildiğinde, bu konularda tüm İslam mezheplerinin fikir ve içtihad derinliğinden istifade edebilmek ve bu çerçevede hükümleri yenileyebilmek önemlidir. Zaten daha sonra oluşturulan Mecelle Ta'dil Komisyonları da bu çerçevede değişiklik, ekleme ve çıkarmalara gitmiştir. Günümüzün postmodern dünyasında menfaatlerin maddî şeylerle tazmin edilmesi gerektiği aşîkârdır.

Kiracının tazminatı ile ilgili olarak ele aldığımız bölümde kira bedeli, kira süresi, sürenin sona ermesi hakkındaki hükümler gibi kimi konulara değinilmemiştir. Bunun sebebi bu tür konuların Mecelle'de İcâre akdinin ele alındığı konu

⁸⁰ Ebül‘ulâ Mardin, *Medenî Hukuk Cephesinden Ahmet Cevdet Paşa*, s. 69.

⁸¹ Mardin, *a.g.e.*, s.70.

içerisinde ayrıca müstakil bölümler halinde var olmasıdır. Bu anlamda kimi hükümlerin anlaşılmasında icâre akdi ile ilgili bölümün bütününün ortak mülahazası daha sağlıklı sonuçlar doğurur. Aksi halde bilgi eksik kalacaktır. Bu amaçla çalışmamızda diğer bölümlerdeki hükümlerden gerektiğinde örnekler de verilmiştir.

Kiracının iflası veya ölümü, hâkimin icâre akdini feshi durumlarında gerekli olan tazminat ile ilgili hükümler Mecelle'nin ele aldığımız maddelerinde mevcut değildir. Ayrıca işçinin tazminatı bölümünde de işçinin sendikal haklarının grektirdiği tazminatlar ile ilgili bir bilgi yer almamaktadır. Aslında Mecelle'nin kaleme alındığı 19. Yüzyılın ikinci yarısında Osmanlı'da sendikal haklarla ilgili tartışmalar mevcuttur. Fakat Mecelle bu konuları ele almamış ve bir eksiklik olarak bu durum var olmuştur. Daha sonra ki ta'dil çalışmalarında da konuya dair bir bilgi yer almamaktadır.

Malı kiralayan kişinin ve iş akdinde işverenin kusurlarına konuda değinilmemiştir. Kiralayan ve işverenin kusurlarından dolayı vermeleri gereken tazminatlara hiç temas edilmemiştir. Konunun hem kiralayan bu çerçevede işveren açısından da ele alınması faydalı olurdu.

Tüm bunlara rağmen Mecelle İslam hukukunun kanunlaşma evresinin en önemli kilometre taşlarından biridir. Yıllarca İslam topraklarında uygulama alanı bulduğu gibi, bundan sonra da yapılabilecek hukuk çalışmalarında önemli bir klavuz hükmündedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmed Cevdet Paşa (1953). *Tezâkir (Tezâkir-i Cevdet)*, IX. Tezkire, Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Ali Haydar Efendi (1423). *Dürerü'l-Hükkam Şerhi Mecelleti'l-Ahkâm*, Daru'l Alemler-Kutub.
- Bilmen, Ö. N. (1970). *Hukuk-i İslâmiyye ve İstilahât-ı Fıkhiyye Kâmûsu*. Bilmen Yayınevi.
- Buhûtî, Mansûr b. Yûnus b. Salâhiddîn. (1982). *Keşşâfü'l-Kinâ' 'an (metn)i'l-İknâ*.
- Cerîde-i Adliye. (1924). Sayı: 25, II.
- DİA. (1997). Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi.
- DİA. (1997). M.Akif Aydın, *Haksız Fiil*, XIV.

- DİA. (2004). Hasan Hacak, *Menfaat*, XXIX.
- Ekinci, E. B. & Şimşirgil, A. (2008) *Ahmed Cevdet Paşa ve Mecelle*, KTB Yayınları.
- Eren, F. (2001). *Borçlar Hukuku Genel Hükümler*. Beta Yayınları.
- el-Hafif, Ali el-Hafif. (2000). *ed-Damân fi'l-Fıkhi'l-İslâmî*, Darü'l-Fikri'l-Arabi.
- Halebî, İbrâhîm el-Halebî. (1989). *Mülteka'l-ebhur*.
- Heyet. (1990). *el-Mu'cemü'l-vasît*, Çağrı Yayınları.
- Hısnî, Takıyyüddîn eş-Şâfi'î el-Hısnî. (1996). *Kifâyetü'l-ahyâr fî Halli Ğayeti'l-İhtisâr*. nşr. Ali Abdülhamîd Ebü'l-Hayr – Muhammed Vehbî Süleyman.
- İbn Abdilber, Ebu Ömer Yusuf b. Abdillâh el-Kurtubî Abdilber en-Nemerî İbn Abdilber. (1987). *Kitabü'l-Kâfi fi'l-Fıkhi Ehli'l-Medineti'l-Malikî (el-Kâfi fi fûrû'i'l-Mâlikiyye)*.
- İbn Kudâme, Muvaffaküddin Ebu Muhammed Abdullah b. Ahmed b. Muhammed. (1991). *el-Umde fi'l-Fıkhi'l-Hanbelî*.
- İbn Nuceym, Zeynüddîn b. İbrâhîm b. Muhammed el-Mısrî. (1997). *el-Bahrü'r-râ'ik şerhu Kenzi'd-deka'ik*.
- İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Cemâlüddîn er-Rüveyfi. (1881). *Lisânü'l-'Arab*.
- Karaman, H. (1999). *Mukayeseli İslâm Hukuku (Mukayeseli)*, İz Yayıncılık.
- el-Kâsânî, Alâuddîn Ebü Bekr b. Mes'ûd. (1986). *Bedâiu's-Sanâi' fî Tertîbi's-Şerâi'*, Dârü'l Kütüb-il İlmiye, 2.Bsk.
- Kaşıkcı, Osman. (1999). *Osmanlı Medeni Kanunu: Mecelle*, Atatürk Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Osmanlı Ansiklopedisi 6. Cilt (Teşkilat).
- Kenânî, Ebu Muhammed Abdullah b. Abdillâh Kenânî. (ty). *Kitâbü'l-Akdi'l Mu'zam li'l-Hükkâm fîmâ Yercî Beyne Eydihim Mine'l-Ukûd ve'l-Ahkâm*.
- Kılıç, M. T. (2008). İslam hukukunda kanunlaştırma olgusu (Tez no: 227995) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].Yök Ulusal Tez Merkezi.
- Mardin, Ebu'ula Mardin. (1996). *Medeni Hukuk Cephesinden Ahmet Cevdet Paşa*, Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları.
- Mecelle-i Ahkâm-ı Adliyye. (1300).
- Merdâvî, Alauddin Ebu'l-Hasan Ali b. Süleyman Merdâvî. (1957). *el-İnsâf*.

- Mergînânî, Burhânüddîn. (1966). *el-Hidâye*, nşr. Muhammed Muhyiddin Abdülhamîd, I-IV.
- Nevevî, Muhyiddîn Ebû Zekeriya Yahya b. Şeref, (ty), *el-Mecmu' Şerhü'l-Mühezzeb*.
- Nesefî, Ebü'l-Berekât. (1997). *Kenzü'd-deka'ik*.
- Râgıb el İsfahânî. (1992). *el-Müfredât*.
- Reşid Paşa. (1326). *Rühu'l-Mecelle*.
- Rehber-i Tâlibân-ı Mecelle. (1305). *Mecelle Mazbatası*, Mahmut Bey Matbaası.
- Semerkandî, A. (1984). *Tuhfetü'l-Fukaha*.
- Senhurî, A. (1984). *Mesâdirü'l-Hak fi'l-Fikhi'l-İslâmî*.
- Serahsî, Ş. (1372). *el-Usûlü's-Serahsî*.
- Serahsî, Ş. (2001). *el-Mebsût*.
- Şirazî, Ebu İshak İbrahim b. Ali el-Firuzabadî Şirazî. (ty). *el-Mühezzeb fi'l-Fikhi'l-İmâmi's-Şafi'î*.
- Taberî, Ebu Ca'fer Muhammed b. Cerîr, (ty). *İhtilâfu'l-Fukaha*.
- Zeylâî, Osman b. Ali. (1310). *Tebyinu'l-Hakâik Şerhu Kenzi'd-Dekâik*, Matbaatü'l-Emiriyye.

EXTENDED ABSTRACT

Compensation, that falls under the field of civil law, called private law, is a form of sanction that expresses the compensation of the damages that may occur. In Majalla, that has an important place in the context of civil law in Islamic law, the issue of compensation is discussed in different sections. Majalla al-Ahkâm al-'Adliyyah that is shortly referred to as Majalla is the first civil law text created in the contemporary court format of both the Ottoman Empire and the Islamic world. It is the first legal form of Islamic Law, created in a format that could be applied in the new type of courts formed in the 19th century, and that the judges in these courts could base their judgments on. In this study, the subject of compensations, argued in the lease contract section of Majalla, is discussed. These compensations are handled in three main sections as compensation for the benefits obtained from the leased property, the lessor's indemnity liability and the lessee's and worker's compensation liability.

What is contracted for in lease contract is the benefit obtained from the property during or at the end of the rental period. In Islamic law, there are differences of opinion on whether unjust acts committed against interests are a cause of harm and whether this damage can be compensated. The main source of these differences of opinion is whether the interests can be considered as tangible goods or not. According to Hanafis, interests are regarded as "*nul and void*" because they cannot maintain their existence on their own. Classical Hanafi scholars did not accept moral damages as damages that should be compensated and did not consider it necessary to compensate for such damages. Islamic Jurists, other than Hanafis, regard interests as "*temporary things*" and see interests as equivalent to substance (*essence, original*) in legal transactions. In this case, the loss of interest that causes damage is accepted as a damaging action, as in the loss or usurpation of a property, and it results in the need to be compensated financially.

In Islamic Law, the lessor has compensation liabilities as well as the lessee's compensation liabilities. At the same time, in terms of labor law, the employer, like the employee, has a liability to compensate for the damages caused by her intentional or faulty behavior. In the event that the leased property is destroyed by the lessee, it still does not need to be compensated, even if the compensation condition is set, unless there is an intention, fault or exceeding the usage limits. Because the leased property is in the hands of the lessee and the trusts are not compensated in case of destruction unless there is an intention and fault. Unusual behavior of the lessee is considered a fault. Loss and damage caused by this fault must be compensated. If the rented thing is destroyed or its value decreases due to faulty behavior in the protection, the lessee is responsible for compensating the cost of the entire property. What is meant by acting faulty in protection is having a lack of protection without an excuse. If the lessee exceeds the limits specified to him by going beyond the allowed points during the contract, he is required to pay compensation. Also, the employer, who caused the damage due to employing the worker in a heavier work than specified, has a compensation liability. However, if there is a loss as a result of acting below or equal to the determined limits, in this case, compensation is not required. In the event that the leased property is destroyed or depreciated with the intention of the lessee, the lessee must compensate the price. Because everyone is responsible for their own conscious fault.

In Islamic law, workers are classified in two parts as private and joint. There is also compensation liability for these workers. If the goods are destroyed due to the acts or faults of the private or joint worker in violation of the contract, or if he acts in violation of the instructions specified in the contract, or if he acts faulty in the protection of the work he has done without an excuse, the worker is obliged

to compensate for this loss. If the goods are destroyed, but this loss is not due to the worker's breach of contract or fault, the worker is not obliged to compensate for this loss.

As a result, the opinions of Hanafis that there is no need for compensation for interests in terms of compensation to be paid in return for benefiting from the rented property in lease contract have sometimes aggrieved the landlords. In this regard, it would be more proper to consult the opinions of other sects other than the Hanafis, including the Shafis, and to seek compensation for their benefits. As a matter of fact, the views of recent Hanafi scholars are written within this framework.

While the issue of compensations in the lease (ijare) contract was discussed in Majalla, the Majalla Commission previously wrote down the articles within the framework of the views of the Hanafi sect, mostly Abu Hanife. However, it is obvious that more exact results will be achieved when the changes in the conditions of the time and the scope of the Islamic jurisprudence tradition are handled within the scope and depth of thought. It is important to benefit from the views of other sects in order to ensure that compensations are necessary and that both the landlords and the lessees, that is, the workers and employers, are not aggrieved in employment contracts, in terms of making Islamic fiqh more livable today.

Makale türü: Derleme makalesi		Article type: Review article
Geliş tarihi	26.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	28.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Erdem, M. (2024). Klinik Sosyal Hizmete İlişkin Kavram Karışıklığı. *Journal of History School*, 68, 91-106.

KLİNİK SOSYAL HİZMETE İLİŞKİN KAVRAM KARIŞIKLIĞI**Metin ERDEM¹****Öz**

Bu çalışmada sosyal hizmet literatüründe üzerinde kavram karmaşası yaşanan klinik sosyal hizmet kavramı ele alınmıştır. Söz konusu kavram karmaşası genellikle klinik sosyal hizmet kavramının tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet kavramlarıyla karıştırılmasından ve ayırt edilmemesinden kaynaklanmaktadır. Literatürde klinik sosyal hizmetin ya bu kavramlarla eş değer bir kavram olarak kullanıldığı ya da bu kavramların alt alanı olarak tanımlandığı görülmektedir. Çalışma bu üç kavram arasındaki farklılık, benzerlik ve ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun için öncelikle tıbbi, psikiyatrik ve klinik sosyal hizmet kavramlarının tanımı ve ortaya çıktığı tarihsel süreç incelenmiştir. Sonrasında ise bu kavramların aralarındaki ilişki incelenmiştir. Buna göre klinik sosyal hizmetin, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet ile aralarında iki temel fark olduğu anlaşılmaktadır. Bu farklar yapısal ve işlevsel olarak kendini göstermektedir. Tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet incelendiğinde genelci yaklaşımın esas alındığı, çalışma ve uygulamaların da bu yaklaşıma göre yapıldığı görülmektedir. Ancak klinik sosyal hizmet genelci yaklaşımdan ziyade uzmanlaşma yaklaşımını esas aldığı ve derin çalışma ve uygulamalar içerdiği için yapısal bir farklılık barındırmaktadır. Tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmetin işlevinin merkezinde kişilerin sosyal işlevselliğini güçlendirmek bulunmaktayken klinik sosyal hizmetin merkezinde ruhsal işlevselliğe odaklanmak yer almaktadır. Sonuç olarak klinik sosyal hizmet kavramı, içerdiği farklılıklar dolayısıyla tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet kavramlarından farklı olarak ele alınmayı gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Klinik Sosyal Hizmet, Tıbbi Sosyal Hizmet, Psikiyatrik Sosyal Hizmet, Kavram Karışıklığı.

¹ Dr., Bingöl Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosya Hizmet Bölümü, metin.erdem.21@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9192-6102

Confusion in Conceptualizing Clinical Social Work

Abstract

This study explores the conceptual confusion surrounding the term "clinical social work" in the social work literature. The confusion typically arises from the conflation and lack of distinction between the concepts of clinical social work, medical social work, and psychiatric social work. In the literature, clinical social work is either used interchangeably with these terms or defined as a subfield under them. The study aims to elucidate the differences, similarities, and relationships among these three concepts. It begins by examining the definitions and historical evolution of medical, psychiatric, and clinical social work. Subsequently, it delves into the relationships between these concepts. The analysis reveals two fundamental differences between clinical social work and medical/psychiatric social work, manifested structurally and functionally. While medical and psychiatric social work adopts a generalist approach in its practices, clinical social work, focusing on specialization and in-depth interventions, presents a structural distinction. The core function of medical and psychiatric social work revolves around enhancing individuals' social functionality, whereas clinical social work centers on mental functionality. In conclusion, the concept of clinical social work, with its inherent distinctions, necessitates a unique consideration apart from medical and psychiatric social work concepts.

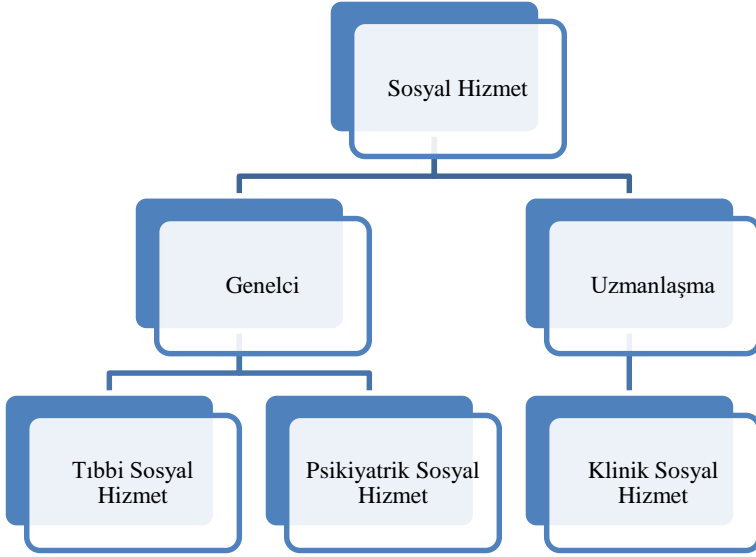
Keywords: Clinical Social Work, Medical Social Work, Psychiatric Social Work, Concept Confusion.

GİRİŞ

Klinik uygulamalar, 1960'lı yıllardan sonra sosyal hizmet uygulamalarında yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu yaygınlaşma ile klinik sosyal hizmet, sosyal hizmetin alt alanlarından biri haline gelmiştir. Öyle ki Goldstein'e (1996) göre bu durum sosyal hizmet eğitiminde kendini göstermiştir. ABD'de klinik sosyal hizmet eğitimi, sosyal hizmet ders müfredatının yüksek lisans kademesinde %70, doktora eğitiminde ise %40 oranına sahiptir. Ancak yarım asrı aşan bu yaygınlaşma sürecine rağmen klinik sosyal hizmet kavramı ile ilgili bir karmaşa ve belirsizlik bulunmaktadır. Bu durum genellikle tıbbi, psikiyatrik ve klinik sosyal hizmet alanların tanımlanmasında yaşanan karmaşadan kaynaklanmaktadır. Genellikle bu alanlar arasındaki ilişki, ana alan ve alt alan ilişkisi bağlamında karmaşa ve belirsizlik oluşturmaktadır. Yani bazen tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmetin iki temel başlığı kabul edilerek klinik sosyal hizmet psikiyatrik sosyal hizmetin alt alanı olarak konumlandırılmaktadır. Bazen de tıbbi sosyal hizmet ana alan, psikiyatrik sosyal hizmet onun alt alanı, klinik sosyal hizmet ise psikiyatrik sosyal hizmetin alt alanı olarak kabul edilmektedir. Bu durum klinik sosyal hizmet kavramının içeriğine dair belirsizliğe neden olmaktadır.

Klinik Sosyal hizmete İlişkin Kavram Karışıklığı

Dolayısıyla bu çalışmanın amacı klinik sosyal hizmeti, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet kavramları arasındaki belirsizliği açıklamaya çalışmaktadır. Böylelikle klinik sosyal hizmet kavramına ilişkin karışıklık giderilir. Bunun için öncelikle tıbbi, psikiyatrik ve klinik sosyal hizmet kavramlarının tanımları açıklanmıştır. Sonrasında ise kavramların ilişkisi açıklanmıştır. Bu ilişki açıklanırken genelci sosyal hizmet, bu belirsizlikte kilit kavram olduğu için tarihsel süreci ele alınarak tartışılmıştır (Bkz Şekil 1).



Şekil 1. Kavramların Şematik Gösterimi

KAVRAMLAR

Kavramların arasındaki ilişki ve farklılıklara odaklanmak için bu alanların literatürde nasıl kullanıldığının bilinmesi gerekmektedir. Bu sebeple çalışmada önce tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet alanlarının ortaya çıktığı süreçler açıklanıp tanımları değerlendirilerek sonrasında alanlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Daha sonra ise klinik sosyal hizmetin geliştiği tarihsel iklim ve süreç ele alınarak bu alan tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu şekilde alandaki tanım karmaşasını gösterilmek, klinik sosyal hizmet kavramının yapısal ve işlevsel olarak diğer kavramlardan farkını açıklamak mümkün olmaktadır.

Tıbbi Sosyal Hizmet

Tıbbi sosyal hizmet kavramına bakıldığında öncelikle bu alanının ortaya çıkışının ve ilk uygulama alanlarının 19. yy'ın sonlarına denk geldiği görülmektedir (Beder, 2013). Bu uygulamalar, hastaların taburcu edildikten sonra ev ortamında izlenmesi; yoksul hastaları hastanelerde ücretsiz kalabilmesinin sağlanması amacıyla ve ağır hastalıklardan dolayı hastaneye yatan hastaların ailelerinden uzakta olması nedeniyle duygusal, psikolojik ve ekonomik sorunlar yaşanması sebebiyle gerçekleştirilmiştir (Cowles, 2003). Bu perspektife dayanarak sosyal çalışmacıların hastanelerde etkili olacağı düşünülmüş ve böylelikle tıbbi sosyal hizmetin ortaya çıkışı gerçekleşmiştir. Bu bağlamda sosyal hizmet tanımına bakıldığında Barker'ın (2014) Sosyal Hizmet Sözlüğü (Social Work Dictionary) adlı kitapta tıbbi sosyal hizmeti şu şekilde tanımladığı görülmektedir:

“Tıbbi Sosyal Hizmet, hastanelerde ve diğer sağlık bakım ortamlarında sağlığı iyileştirmek, hastalıkları önlemek ve fiziksel olarak hasta olanlara ve ailelerine hastalıkla ilgili sosyal ve psikolojik sorunları çözmede yardımcı olmak için yapılan sosyal hizmet uygulamasıdır. Ayrıca tıbbi sosyal hizmetin diğer sağlık çalışanlarını da hastalığın sosyal-psikolojik yönü hakkında duyarlı hale getirir” (Barker, 2014, s.264).

Barker'ın tanımına bakıldığında tıbbi sosyal hizmetin iki yönlü olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar hastaya yönelik boyutu ve hastanede çalışan sağlık çalışanlarına yönelik boyutudur. Hastalara yönelik boyutunda önleyici ve hastalık sürecinde hastalara fiziksel olarak yardım etmek gibi bir içeriği vardır. Ayrıca hastaların ailelerine yönelik hasta ile sorunlarını çözmeye çalışmak da tıbbi sosyal hizmetin bu boyuttaki görevidir. Hastanede çalışan sağlık çalışanlarına yönelik boyutunda ise hastaya dair ve hastalığa yönelik bilgilendirme amacı bulunmaktadır. Sağlık alanında meslekleri tanımlanmalarıyla bilinen Swanson (2005) ise kavramı şöyle tanımlamaktadır:

“Tıbbi sosyal çalışmacı, hasta ve ailelerine, ciddi ve uzun süreli hastalık veya engellilik ve iyileşme sürecinden kaynaklanan kişisel sorunlarla (sosyal, duygusal veya finansal) başa çıkma konusunda uzmanlaşmış ve müracaatçıların sağlık durumlarını minimum stresle atlatmak için ihtiyaç duyacakları kaynakları elde edendir.” (Swanson, 2005, s.122).

Swanson (2005) tıbbi sosyal hizmeti, Barker'ın tanımlamasına benzer olarak meslek elemanı üzerinden tanımlamıştır. Yani tıbbi sosyal hizmetin hastanede yatan hastalara ve ailelerine yönelik olarak gerçekleştirilen, bu süreçte yaşanan

sosyal, duygusal ve ekonomik sorunları minimize etmeyi, yaşadıkları sorunlarla baş etme kapasitelerini artırmayı amaçlayan uygulama alanı olarak aktarmıştır.

Psikiyatrik Sosyal Hizmeti

Psikiyatrik sosyal hizmet alanında ilk uygulama Amerika Birleşik Devletleri'nin Massachusetts eyaletinde 1907 yılında nöroloji servisinde başlamıştır. Psikiyatrik sosyal hizmet uzmanları daha sonra da I. ve II. Dünya savaşlarında askerî hastanelerde görev yapmışlardır. Hatta I. Dünya Savaşı'nda bu uygulamanın yararlı sonuçları fark edilince 1918 yılında Smith Kolejinde psikiyatrik sosyal hizmet eğitimi verilmeye başlanmıştır. Eğitimden sonra psikiyatrik sosyal hizmet uzmanları ordu hastanelerinin sosyal servislerinde görev almaya başlamışlardır (Stuart, 1997). Göreve başlayan sosyal hizmet uzmanlarının öncelikli görevleri savaştan dolayı psikiyatrik sorun yaşayan askerler ve onların ailelerine yönelik çalışmaları, daha sonra ise savaştan sonra askerlerin yaşadığı toplumsal uyum sorunlarına yönelik müdahaleleri içermektedir. Tıbbi sosyal hizmet uzmanları Kıta Avrupa'sında ise akıl hastaneleri yerine psikiyatri servisinde görev almaya başlamıştır (Lowrey, 1952). Bu bağlamda psikiyatrik sosyal hizmet tanımına bakılmalıdır.

Swanson (2005)'a göre psikiyatrik sosyal hizmet, sorunu tanımlayıp aynı zamanda hastaların ailelerini işin içine katarak hasta ve hasta ailesi arasındaki ilişkiyi güçlendirmeyi de amaçlamaktadır. Bu bağlamda psikiyatrik sosyal hizmeti şöyle tanımlamıştır:

“Psikiyatrik sosyal çalışmacı, psikiyatri hastalarına ve diğerlerine duygusal olarak stresli durumların üstesinden gelmelerinde yardımcı olma konusunda uzmanlaşmış bir sosyal çalışmacıdır. Hastalar akut sorunlarının üstesinden geldikten sonra, psikiyatrik sosyal çalışmacı onların topluma yeniden katılmalarına yardımcı olur ve hasta ile ailesi arasında ve aile ile sevdiklerini tedavi eden profesyoneller arasında önemli bir iletişim bağı görevi görür” (Swanson, 2005, s.122).

Bulut (1993) psikiyatrik sosyal hizmeti, genelci yaklaşım kapsamında tanımlayarak akıl ve ruh sağlığı sorunu yaşayan kişilerin topluma uyumunu ve sosyal işlevselliğini artıran bir meslek olarak tanımlamıştır.

“Akıl ve ruh sağlığının korunmasına, ruhi ve akli yönlerden birçok güçlükleri olan kişilerin güçlüklerinin saptanmasında ve onların toplum içinde daha sağlıklı, daha yeterli ve sosyal işlevlerinin daha etkili bir biçimde yerine getiren bireyler haline dönüşmelerine yardımcı olan meslek” (Bulut, 1993, s.23).

Barker (2014) göre ise psikiyatrik sosyal hizmet kapsamında ruh sağlığı alanında sorun yaşayan kişilere yönelik psikososyal terapi ve diğer sosyal hizmetleri sağlanmakta, aynı zamanda diğer ruh sağlığı ekibinin bir parçası olarak aile üyelerine yönelik hizmet sunulmaktadır.

Klinik Sosyal Hizmet

Klinik sosyal hizmet tanımına geçmeden önce sosyal hizmet uygulamalarında klinik sosyal hizmetin evrilme sürecinden bahsedilecektir. Öncelikle şu belirtilmeli ki sosyal hizmet tarihinde müdahaleye yönelik ikilikler tartışması bulunmaktadır. Bu ikilikler tartışması COS (Charity Organization Societies: Hayırserverlik Teşkilatı Cemiyeti) ve Settlement House Movement'e (Yerleşim Evi Hareketi) kadar gitmektedir. COS genellikle sorun yaşayan bireylerin sorunlarını direkt çözümlenmeye çalışırken Yerleşim Evi Hareketi ise sorun çözenin yanı sıra sorunların nedenini tespit ederek makro boyutta da çözümler geliştirmeye çalışmıştır (Gitterman, 2014; Jarvis, 2006). Bu ikilik (direkt ve dolaylı müdahale) tartışması sonrasında da devam etmiştir. Klinik sosyal hizmet 1960'lı yıllarda gerçek anlamda temellendirilse de kökenleri 20. yy. başlarında casework (vaka çalışmalarına) dayanmaktadır. Birey ve ailelere yönelik doğrudan psikososyal hizmet olan vaka çalışmaları (casework) Mary Richmond tarafından geliştirilmiştir (González, 2015). Aslında bu kavramın ortaya çıkma sebebini Flexner'in 1915 yılında "Sosyal hizmet bir meslek midir?" sorusuna verilen cevaba karşı bir yöntem geliştirme çabası oluşturmaktadır. Richmond bu kitapla Flexner'in eleştirilerine yönelik sosyal hizmet müdahalesinin yoksullara sadece yardım etmek olmadığını göstermeye çalışmıştır. Bu kitapla, sosyal hizmet müdahalesini vakaya özgü kavramlaştırma çabası olarak nitelendirilebilir. Bu dönemde ruh sağlığı alanına psikanaliz etkilili olması nedeniyle Richmond'da psikanalizden etkilenmiştir. Dolayısıyla vakaya yani toplumsaldan ziyade bireysel uygulamalara odaklanmıştır (Stearn, 1992). Sonuç olarak 1920'li yıllarda sosyal hizmetin yöntemi tartışılmaya başlanmıştır. 1923 yılında başlayan Milford Konferansları'nda da bu sorun giderilmeye çalışılmıştır. Bu tartışmanın sonucunda 1928 yılında Milford Konferansları bildirisini yayınlanmıştır. Bildiri "Social Case Work: Generic and Specific" adıyla yayınlayarak uzmanlaşmaya karşı generic (genel) kavramı kullanılmıştır. Bildiride sosyal hizmet uzmanlık alanları arasında farklılıktan ziyade ortak tarafları olduğu ifade edilmiş, uygulamada (generic) bazı ilke ve beceriler belirlemiştir (Schatz vd., 1990). Ancak bildiride sosyal hizmetin uygulama boyutuyla ilgili herhangi bir kuram geliştirilmemiştir. Bu tarihten itibaren sosyal hizmet alanında uzmanlaşma serüveninin dönüm noktası olarak düşünülebilir. Bu serüven tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet alanlarıyla kendini göstermiştir. Ancak uzmanlaşma 1954 yılında CSWE (Council on Social Work Education) tarafından eleştirilmeye

Klinik Sosyal Hizmete İlişkin Kavram Karışıklığı

başlanmıştır. Bu eleştirilerden sonra sosyal hizmet alanındaki akademisyenler yeni bir yöntem arayışına geçmişlerdir. Bu sebeple 1960'lı yıllarda genelci (generalist) yaklaşım ortaya koyulmuştur. Dünyada yaşanan değişimlerden etkilenen bu yaklaşım sosyal adalet ve sosyal çevre bağlamında ele alınmıştır. Bu yaklaşımla sosyal hizmet müdahalesi, standartlar ve temel düzeyde müdahale teknikleri geliştirmiştir (Anderson, 1982) ve genelci yaklaşım halen teori ve uygulamada esas olarak kabul edilmektedir.

Özellikle uzmanlaşma eğitimi olmayan bütün üniversitelerde lisans ve lisansüstü eğitimler genelci sosyal hizmet yaklaşımının esas alınmasıyla oluşturulmaktadır. Bu durum sosyal hizmet alanında uzmanlaşmaya yönelik yetersizlik konusunda farklı yaklaşımlara neden olmuştur. Bu durumdan en fazla etkilenen alan klinik sosyal hizmet alanı olmuştur. Çünkü bu dönemde klinik uygulamalara yönelik etiketleme ve sorunları indirgemeci bir yaklaşım sergilediği vb. eleştirileri yöneltmiştir (Goldstein, 1996). Bu dönem aynı zamanda klinik sosyal hizmet alanının geliştiği dönemdir. İlk defa bu dönemde “klinik” kavramı kullanılmıştır. Ancak daha öncesinde bu alan tanımlanırken tıbbi veya psikiyatrik sosyal hizmet kavramları tercih edilmiştir (Frank, 1980). 1970'li yıllarda ise Amerika Birleşik Devletleri'nde klinik sosyal hizmet dernekleri kurulmaya ve yayılmaya başlamıştır.

1971 yılında klinik sosyal hizmet dernekleri, uygulama için belirli standart ve değerlendirmenin olması için sistem geliştirmişlerdir. 1972'de de Klinik Sosyal Hizmet Derneği kuruldu. 1980'li yıllarda ise klinik sosyal çalışmacılar, kendilerini sosyal hizmet mesleğiyle özdeş görmekten ziyade psikoterapi ekolleriyle özdeşlik kurmuşlardır (Strean, 1992). 1978 yılında NASW'a bağlı Task Force on Clinical Social Work Practice (Sosyal Hizmet Sosyal Hizmet Görev Güçleri) ilk defa klinik sosyal hizmeti tanımlamıştır (Cohen, 1980). Bu tanım aşağıdaki şekildedir:

“Klinik sosyal hizmet uygulaması, yaşamdaki çeşitli insan sorunlarıyla ilgili olarak bireylere, ailelere ve küçük gruplara yönelik çok çeşitli psikososyal hizmetleri içerir. Bu uygulama hem özel hem de kamuda altında gerçekleştirilebilir. Klinik müdahale için rehber sağlayan, bireyin biyolojik, psikolojik ve sosyal deneyimleri arasındaki etkileşimin değerlendirilmesi ile ilgilidir. Diğer klinik müdahale türleri ile karşılaştırıldığında klinik sosyal hizmetin ayırt edici özelliklerinden biri, klinisyenin bireysel veya ailevi sorunların ortaya çıktığı ve değiştirildiği sosyal bağlamla ilgilenmesidir. Bu nedenle klinik sosyal hizmet, bireye müdahale kadar sosyal duruma da müdahaleyi içerebilir. Hem sosyal duruma

hem de bireyin durumuna müdahale, klinik sosyal hizmet uygulamasında değerli yaklaşımlardır. Klinik sosyal hizmetin işlev değişikliği veya devamı için en az üç ana ilke tanımlanabilir. Bu tür hedeflere, klinisyenle kurulan kişiler arası ilişki yoluyla ulaşılabilir; sosyal durumdaki değişiklikler yoluyla meydana gelebilirler; bireyin yaşam alanındaki önemli kişilerle olan ilişkilerinin değişmesiyle gerçekleşebilir. Hem kişisel tatmin hem de gelişmiş sosyal işlevsellik önemli amaçlardır; hiçbiri göz ardı edilemez veya yüzeysel sonuçları olduğu söylenemez.” (Cohen, 1988, s.26)

Bu tanıma bakıldığında klinik sosyal hizmetin birey, aile ve gruplarla yapılan çalışmaları içerdiği görülmektedir. Ancak klinik sosyal hizmet, diğer klinik (klinik psikoloji, psikiyatri) çalışmalardan farklı olarak danışanın çevresini de müdahalenin bir parçası olarak ele almaktadır. Bu durum sosyal hizmetin perspektifini yansıtır. Çünkü sosyal hizmete göre sorun çözülmeye ancak sorunun ortaya çıktığı sosyal durum da işin içine katıldığında başlayabilir. Tabii çağdaş klinik çalışmaların geldiği noktanın da bu bakış açısı olduğu eklenebilir. Ayrıca tanıma göre klinik sosyal hizmet, diğer klinik müdahalelerden farklı olarak danışanı sosyal bağlamda da ele almaktadır. Bu bağlamda değişim sürecinin üç işlevi bulunmaktadır: klinisyen-danışan ilişkisi, danışanın sosyal çevresinin değişimi ve danışanın yakın çevresiyle olan ilişkisinin değişimidir (Cohen, 1980; Streat, 1992). Genellikle toplumsal değişimi ve çevreyi dikkate alan uygulamalar, derinlemesine çalışmaktan uzaklaşmaktadırlar. Klinik sosyal hizmet bu sorunları derinlemesine çalışmayı hedeflemektedir ancak bu durum da “*klinik sosyal hizmet sadece terapidir*” anlamına gelmemektedir (Goldstein, 1980). Çünkü klinik sosyal hizmet, çevresel koşullar ve intrapsişik yapının kesişim noktasıdır. Dolayısıyla klinik sosyal hizmetin amacı sosyal çevreyi güçlendirerek bireyi psişik olarak desteklemek ve bireyin baş etme gücünü artırmak olarak genel bir şekilde ifade edilebilmektedir (Frank, 1980). 2009 yılında CSWE (Council on Social Work Education) Advanced Social Work Practice in Clinical Social Work adlı kitapçığında klinik sosyal hizmetin tanım ve kapsamını sistematik ve geniş bir şekilde tanımlamıştır (CSWE, 2009). Söz konusu çalışma, uzmanlık alanına vurgu yapmakta ve klinik sosyal hizmet uygulamaların ruhsal, duygusal ve davranışsal sorunların tanısı ve tedavisini içermektedir. Bu tanıma göre bireyler, aileler ve gruplar ile kısa ve uzun vadeli terapi, danışmanlık, değerlendirme klinik sosyal çalışmacıların birincil görevleri olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte klinik sosyal hizmetin işlevi ve sınırları ortaya çıkmaktadır. Buna benzer tanım yapan Klinik Sosyal Hizmet Derneği (Clinical Social Work Association-CSWA) klinik sosyal hizmetin dört

Klinik Sosyal Hizmete İlişkin Kavram Karışıklığı

alanı kapsadığını ifade etmektedir. Bunlar biyopsikososyal değerlendirme ve teşhis, sosyal vaka çalışması, danışmanlık ve psikoterapidir (CSWA, 2016).

NASW (2022) güncel klinik sosyal hizmet tanımını spesifikleştirerek “klinik” boyutunu ön plana çıkarmıştır. Bu bağlamda klinik sosyal çalışmacıların kimliklerinin oluşma süreci vurgulanmaktadır.

Klinik sosyal hizmet, akıl hastalığı, duygusal ve diğer davranışsal bozuklukların değerlendirilmesi, teşhisi, tedavisi ve önlenmesine odaklanan sosyal hizmetin uzmanlık alanıdır. Klinik sosyal hizmet, birincil olarak bireylerin, çiftlerin, ailelerin ve grupların zihinsel, duygusal ve davranışsal iyi oluşlarına odaklanır. Psikoterapiye ve danışanın çevresiyle olan ilişkisine bütüncül bir yaklaşımla odaklanır. Klinik sosyal hizmet, danışanın çevresiyle olan ilişkisini tedavi planlaması için gerekli olarak görür. Bu hizmetleri sağlayan sosyal hizmet uzmanlarının, uygulama durumlarında klinik düzeyde lisans veya sertifika almaları gerekmektedir. Klinik sosyal hizmet uzmanları, özel muayenehaneler, hastaneler, toplum ruh sağlığı, birinci basamak ve ajanslar dahil olmak üzere çeşitli ortamlarda hizmet verir. NASW, yasal ve düzenleyici süreç aracılığıyla klinik sosyal hizmet uzmanlarını savunur (NASW, 2022).

Klinik sosyal hizmetin tanımının belirginleşmesi, Phillips’in (2000) bahsettiği gibi klinik sosyal hizmetin müstakil bir meslek olma çabası olarak yorumlanabilir. Çünkü klinik sosyal hizmet, kendi kültürünü, bu bağlamda da lisanslama, yasalar, teori ve etik kodlarını oluşturabilmiş bir alandır.

KAVRAMLARIN İLİŞKİSİ

Tıbbi, psikiyatrik ve klinik sosyal hizmet tanımlaması ve kavramların içinde oldukları koşullar açıklandıktan sonra şimdi bu başlıkta, bu üç kavramın arasındaki ilişki incelenecektir. Bu ilişki kapsamında kavramlar arasındaki yapısal ve işlevsel olarak benzer ve farklılıklar ele alınacaktır. Bu kavramları arasındaki ilişkiyi tanımlamak için “genelci sosyal hizmet” kavramı ana odak olacaktır. Çünkü bu kavram sosyal hizmetin hem teorik hem uygulama boyutunda merkezî noktada bulunmaktadır.

Genelci sosyal hizmet tanımına yönelik net bir tanım bulunmamaktadır (Derezotes, 1999). Dolayısıyla bu kavrama ayrıntılı bakılmalıdır. Bu kavramda Genelci (*generalist*) kelimesi ön plandadır. Generalist kavramı İngilizce temel sözlüklere bakıldığında (Combridge Dictionary, n.d.; Merriam Webster Dictionary, n.d.; Oxford Dictionary, n.d) tıbbi alanda pratisyen hekim genel anlamda ise uzman kavramının karşıtı anlamına gelmektedir. Örnek olarak “generalist practitioner” karşıtı olarak “specialist practitioner”, “generalist

teacher” karşıtı olarak “specialist teacher” kavramları kullanılmaktadır. Bu bağlamda “generalist” kavramı, belli bir alanda uzmanlaşmamış ancak konuyla ilgili genel düzeyde bilgi ve yetiye sahip olan meslek elamanı olarak tanımlanabilir. Sosyal hizmet alanında da genelci kelimesinin bu minvalde kullanıldığı görülmektedir (Zastrow, 2013; Schatz ve vd., 1990). Brieland ve ark. (1975) genelci sosyal çalışmacıyı, pratisyen hekime benzeterek uzman bilgisi olmayan ancak genel hatlarıyla müdahale yeteneği olan meslek elemanı olarak tanımlamıştır. Aynı şekilde Barker (2014) ve Anderson (1982) da genelci sosyal çalışmacıyı “pratisyen bilgisi ve yetenekleri geniş bir yelpazeyi kapsayan ve problemleri çözümleriyle kapsamlı ele alan kişi” şeklinde tanımlamışlardır.

Genelci sosyal hizmet tanımına geçilmeden önce sosyal hizmet disiplininde hâkim olan temel paradigmalara ve genelci sosyal hizmeti ortaya çıkaran süreçteki paradigma değişimine bakılmalıdır. Sosyal hizmetin temel paradigma süreci üç evreden oluşmaktadır: 1) Genel sosyal hizmet (Generic social work), 2) Uzmanlaşmacı sosyal hizmet (Specialist social work) ve 3) Genelci sosyal hizmet (Generalist social work) (Schatz ve vd., 1990). Genel sosyal hizmet paradigması, sosyal hizmetin ilk dönemlerinde yaptığı uygulamaları tanımlamaktadır. Bu uygulamalar birey, grup, aile ve topluma yönelik sorun çözücü çalışmalardan oluşmuştur. Uzmanlaşmış sosyal hizmet paradigması, süreç içinde genel sosyal hizmetin yerini almıştır. Sebebi ise genel sosyal hizmetin etkili müdahalenin yapılamadığında genellikle yüzeysel sorunları çözdüğünün ifade edilmesidir. Uzmanlaşma ile sosyal çalışmacıların, sosyal hizmetin belli bir alanında derinlemesine bilgi ve müdahale yetisine sahip olmalarının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır. Genelci sosyal hizmet, yaşanan bu sorunları çözmek amacıyla geliştirilen bir yaklaşımdır. Bununla birlikte genelci sosyal hizmet, uzmanlaşma ile pratikte yaşanan sorunları gidermeyi amaçlamıştır (Anderson, 1982). Çünkü belli bir alanda uzmanlaşan sosyal çalışmacı, pratikte birçok vaka veya iç içe geçmiş sorunlarla baş etmede zorluklar yaşamaktaydı. Aynı zamanda genelci sosyal hizmet yaklaşımı şu anda CSWE (The council of Social Work Education) tarafından lisans ve yüksek lisans eğitim düzeyleri için temel eğitim yaklaşımı olarak kabul edilmektedir.

Bu tanımları netleştirdikten sonra tıbbi, psikiyatrik ve klinik sosyal hizmet kavramlarının ilişkisi incelenecektir. Bu kavramların birbirleriyle ilişkileri yapısal ve işlevsel olarak iki boyutta ele alınacaktır. Yapısal bakımından incelendiğinde bu kavramların birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılık tıbbi-psikiyatrik sosyal hizmet ve klinik sosyal hizmet arasında bulunmaktadır. Buradaki temel farklılık, bu alanların/kavramların epistemolojik yapısından kaynaklanmaktadır. Bu epistemolojik durum genelci yaklaşımı oluşturmaktadır. Tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmetin bilgi temeline bakıldığında

Klinik Sosyal Hizmete İlişkin Kavram Karışıklığı

genelci yaklaşımın esas alınarak var olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet, genelci sosyal hizmetin öğretilerini esas alarak bu alanlarda uygulama yapmaktadır. Bu perspektif esas alındığı için sosyal hizmet lisans ve yüksek lisans eğitimi alan sosyal çalışmacılar, genelci yaklaşıma dayalı uygulama yetisine sahip olmaktadır (Anderson, 1982; Bolin, 2014). Tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet alanları ise çalışma yürüttükleri mekân ile tanımlanmaktadır. Tıbbi sosyal hizmet, genel anlamda hastanede uygulanan genelci sosyal hizmet olarak tanımlamakta iken psikiyatrik sosyal hizmet ise psikiyatrik hastaların bulunduğu hastanelerde uygulanan genelci sosyal hizmet uygulamasını tanımlamak için kullanılmaktadır. Yani genelci yaklaşımın hastane ortamına uygulanması tıbbi sosyal hizmet, psikiyatrik hastane alanlarında uygulanması ise psikiyatrik sosyal hizmet olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda bu alanların işlevsel boyutlarına bakıldığında genelci yaklaşımın esas alınarak çalışma yapıldığı görülmektedir. Çünkü bu alanların işlevleri genellikle müracaatçıların sorunlarına yönelik temel düzeyde ve tüm boyutlarda (mikro, mezo, makro) müdahale etmesidir.

Klinik sosyal hizmete bakıldığında ise tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmetin durumundan farklı olduğu görülmektedir. Bu farklılık klinik sosyal hizmetin yapısı ve klinik sosyal hizmetin işlevi olarak iki boyutta görülmektedir. Yapısal açıdan incelendiğinde klinik sosyal hizmetin genelci yaklaşıma dayanmadığı hatta 1960'lı yıllarda genelci yaklaşıma bir tepki olarak çıktığı görülmektedir (Goldstein, 2007). Daha önce de bahsedildiği gibi genelci yaklaşım temel düzeyde sosyal hizmet müdahalesini kapsarken klinik sosyal hizmet bunun ötesinde uzmanlaşmaya (specialist) dayalı müdahaleyi kapsamaktadır. Uzmanlaşmaya dayalı yaklaşımdan kastedilen ise ruh sağlığı alanında eğitim almış ve yetkinliğe ulaşmış sosyal çalışmacının sorun yaşayan danışanlara yönelik klinik müdahalede (terapi, danışman) bulunarak sorunlarını çözmeyi amaçlamasıdır. Klinik sosyal hizmet eğitimi, uzmanlaşmaya dayalı eğitime dayanmaktadır. Eğitimin müfredatı incelendiğinde ruh sağlığı alanına yönelik dersler içerdiği görülmektedir. Dersler genellikle psikopatoloji, değerlendirme, tanı, klinik görüşme teknikleri, müdahaleye dayalı derslerden oluşmaktadır (Berzoff ve Drisko, 2015). İşlevsel farklılığına bakıldığında genelci sosyal çalışmacının amacının makro, mezo ve mikro düzeyde sorun yaşayan kişilere yönelik temel düzeyde sorunlarla baş edebilme, kaynaklara ulaşma vb. iken klinik sosyal çalışmacının işlevinin, ruh sağlığı alanında sorun yaşayan birey ve gruplara yönelik derinlemesine müdahale ederek sorunu çözüme kavuşturmayı amaçlamak olduğu ortaya çıkmaktadır. Barker'ın (2014) Social Work Dictionary adlı çalışmasında klinik sosyal hizmet ve tıbbi sosyal hizmet tanımları arasındaki farklılıklar net görülmektedir. Tıbbi sosyal hizmet kavramının tanımlanmasında,

genelci yaklaşım vurgusu güçlüdür. Ancak klinik sosyal hizmet ile psikiyatrik sosyal hizmet arasındaki farklılıklar belirli değildir. Bunun temel sebebi ise psikiyatrik sosyal hizmetin klinik sosyal hizmet kavramını içeren bir anlamda kullanılmasıdır. Ancak sözlükte kavramlar arasında nüanslar görülmektedir. Bu farklılıklar klinik sosyal hizmet tanımında bulunan profesyonel, müdahale, teori kavramlarıyla kendini göstermektedir.

SONUÇ

Sosyal hizmet literatüründe bazı kavramlarla ilgili karmaşa yaşanmaktadır. Bunlardan biri de klinik sosyal hizmet kavramıdır. Klinik sosyal hizmet kavramı, genellikle tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet kavramıyla karıştırılmaktadır. Ancak bu kavramlar arasında farklılıklar bulunmaktadır. Aynı zamanda tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmet kavramları arasında da kavram karmaşası bulunmaktadır. Bu kavramlar arasındaki temel farklılık “mekân” farklılığıdır. Yani bu mekânlarda (hastane ve psikiyatrik birim) çalışan sosyal çalışmacıların uyguladığı genelci yaklaşımdır. Ama klinik sosyal hizmet, tıbbi ve psikiyatrik sosyal hizmetten yapısal ve işlevsel olarak ayrılmaktadır. Klinik sosyal hizmet, bu alanlardan farklı olarak uzmanlaşmaya dayalı, derinlemesine çalışmayı gerektiren ve sosyal işlevsellikten ziyade ruhsal işlevselliğe dayalı bir alan olarak tanımlanabilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Anderson, J. D. (1982). Generic and generalist practice and the BSW curriculum. *Journal of Education for Social Work*, 18(3), 37-45. <https://doi.org/10.1080/00220612.1982.10671612>
- Barker, R. L. (2014). *The Social Work Dictionary* (6th ed.). NASW Press
- Beder, J. (2013). *Hospital Social Work: The Interface of Medicine And Caring*. Routledge.
- Berzoff, J., & Drisko, J. (2015). What clinical social workers need to know: Bio-psycho-social knowledge and skills for the twenty first century. *Clinical Social Work Journal*, 43, 263-273. <http://doi.org/tr10.1007/s10615-015-0544-3>
- Bolin, B. L. (2014). Defining advanced generalist social work practice knowledge, skills, and values. *The Advanced Generalist: Social Work Research Journal*, 1(1).

- Brieland, D., Costin, L. B., & Atherton, C. R. (1975). *Contemporary Social Work: An Introduction to Social Work And Social Welfare*. McGraw-Hill Companies.
- Bulut, I. (1993). *Ruh sağLiğının Aile İşlevlerine Etkisi*. Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları. Kılıçarslan Matbaası.
- Combridge. (n.d.). Generalist. In *Combridge Dictionary*. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/generalist>, Access date: 04.05.2023.
- Cohen, J. (1980). Nature of clinical social work. In P. L. Ewalt (Ed.), *Toward a Definition of Clinical Social Work* (pp. 23–32). National Association of Social Workers.
- Council on Social Work Education. (2009). *Advanced Social Work Practice in Clinical Social Work Practice*. Council on Social Work Education.
- Clinical Social Work Association (2016). *Code of Ethics*. Clinical Social Work Association.
- Cowles, L. A. Fort (2003). *Social Work in The Health Field*. The Haworth Press.
- Derezotes, D. S. (1999). *Advanced Generalist Social Work Practice*. Sage Publications.
- Frank, M. G. (1980). Clinical social work: Past, present and future, challenges and dilemmas. *Smith College Studies in Social Work*, 50(3), 193-202. <https://doi.org/10.1080/00377318009516537>
- Gitterman, A. (2014). *Social Work: A Profession in Search of its Identity*. *Journal of Social Work Education*, 50(4), 599-607. <http://www.doi.org/10.1080/10437797.2014.947898>
- Goldstein, E. G. (1980). Knowledge base of clinical social work. *Social Work*, 25(3), 173-178. <https://www.jstor.org/stable/23713732>
- Goldstein, E. G. (1996). What is clinical social work? Looking back to move ahead. *Clinical Social Work Journal*, 24, 89-104. ISO 690.
- Goldstein, E. G. (2007). Social work education and clinical learning: Yesterday, today, and tomorrow. *Clinical Social Work Journal*, 35, 15-23. <http://www.doi.org/10.1007/s10615-006-0067-z>
- González, M. J., & Gelman, C. R. (2015). Clinical social work practice in the twenty-first century: A changing landscape. *Clinical Social Work Journal*, 43, 257-262. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0550-5>

- Jarvis, C. (2006). Function Versus Cause: Moving Beyond Debate. *Praxis*, 6(3), 44-49.
- Lowrey, G. (1952). *Psychiatry for Social Workers*. Columbia University Press. Palgrave.
- Merriam Webster. (n.d.). Generalist. In *Merriam Webster Dictionary*. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/generalist>, Access date: 04.05.2023.
- National Association of Social Workers. (2022). *NASW Standards for Clinical Social Work in Social Work Practice*. National Association of Social Workers.
- Oxford. (n.d.). Generalist. In *Oxford Dictionary*. https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/generalist, Access date: 04.05.2023.
- Phillips, D. G. (2000). CSWJ forum: Is clinical social work a profession? Preliminary Considerations. *Clinical Social Work Journal*, 28(2), 213-225. <https://doi.org/10.1023/A:1005110502621>
- Schatz, M. S., Jenkins, L. E., & Sheafor, B. W. (1990). Milford redefined: A model of initial and advanced generalist social work. *Journal of Social Work Education*, 26(3), 217-231. <http://www.jstor.org/stable/23043060>.
- Strean, H. S. (1992). Clinical social work: An evaluative review. *Journal of Analytic Social Work*, 1(1), 5-23.
- Stuart, P. H. (1997). Community care and the origins of psychiatric social work. *Social Work in Health Care*, 25(3), 25-36. https://doi.org/10.1300/J010v25n03_03
- Swanson, B. (2005). Medical social worker and psychiatric social worker. In *Careers in Health Care*. (5th ed.). McGraw-Hill Companies.
- Tilbury, D. (2002). Working with mental illness a community-based approach (2nd ed.).
- Zastrow, C. (2013). *Sosyal Hizmette Giriş* (1. Baskı). Nika. Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

There is confusion between medical, psychiatric and clinical social work fields. In other words, sometimes the two main fields of medical and psychiatric social work are accepted and clinical social work is positioned as a sub-field of psychiatric social work. Sometimes medical social work is considered as the main field, psychiatric social work as its sub-field, and clinical social work as a sub-field of psychiatric social work. This situation causes uncertainty about the content of the concept of clinical social work. In order to define the relationship between these concepts, the concept of "generalist social work" will be the main focus. Because this concept is central to both the theoretical and practical aspects of social work. In this concept, the word "generalist" is at the forefront. When we look at the basic English dictionaries (Cambridge Dictionary, n.d.; Merriam Webster Dictionary, n.d.; Oxford Dictionary, n.d.), the concept of generalist means the opposite of general practitioner in the medical field and specialist in general. For example, "specialist practitioner" is used as the opposite of "generalist practitioner" and "specialist teacher" is used as the opposite of "generalist teacher". In this context, the concept of "generalist" can be defined as a professional who is not specialized in a certain field but has general knowledge and competence on the subject. In the field of social work, it is seen that the word generalist is used in this context. The generalist social worker is likened to a general practitioner and defined as a professional who does not have specialized knowledge but has the ability to intervene in general terms. Similarly, Barker and Anderson defined a generalist social worker as "a person whose practitioner knowledge and skills cover a wide range and who deals with problems comprehensively with their solutions". The relationship between these concepts will be discussed in two dimensions: structural and functional. When analyzed structurally, it is seen that these concepts are different from each other. This difference exists between medical-psychiatric social work and clinical social work. The main difference here stems from the epistemological structure of these fields/concepts. This epistemological situation constitutes the generalist approach. When we look at the knowledge base of medical and psychiatric social work, it is seen that it is based on the generalist approach. In other words, medical and psychiatric social work practices in these fields based on the teachings of generalist social work. Since this perspective is taken as a basis, social workers who receive undergraduate and graduate education in social work have the ability to practice based on the generalist approach. The fields of medical and psychiatric social work are defined by the place where they work. While medical social work is generally defined as generalist social work applied in hospitals, psychiatric social work is used to define generalist social work practice applied in hospitals

with psychiatric patients. In other words, the application of the generalist approach to the hospital environment is defined as medical social work, while its application in psychiatric hospital areas is defined as psychiatric social work. In this context, when the functional dimensions of these fields are examined, it is seen that studies are carried out based on the generalist approach. Because the functions of these fields are generally to intervene at the basic level and in all dimensions (micro, mezzo, macro) for the problems of the applicants. As a result, when we look at clinical social work, it is seen that it is different from the situation of medical and psychiatric social work. This difference is seen in two dimensions: the structure of clinical social work and the function of clinical social work. From a structural perspective, it is seen that clinical social work is not based on the generalist approach and even emerged as a reaction to the generalist approach in the 1960s. The concept of clinical social work is often confused with medical and psychiatric social work. However, there are differences between these concepts. There is also confusion between the concepts of medical and psychiatric social work. The main difference between these concepts is the difference in "place". In other words, it is the generalist approach applied by social workers working in these places (hospitals and psychiatric units). However, clinical social work is structurally and functionally different from medical and psychiatric social work. Unlike these fields, clinical social work can be defined as a field based on specialization, requiring in-depth study and based on psychological functionality rather than social functionality.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	18.12.2023	Submitted date
Kabul tarihi	12.02.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Günaydın, Y., Güneş, G., Gülerüz, O., Kılcan, T. & Kılcan, B. (2024). Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of History School*, 68, 107-125.

OKUL YÖNETİCİLERİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLERE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ ¹

Yusuf GÜNAYDIN², Gökmen GÜNEŞ³, Onur GÜLERÜZ⁴,
Tuğba KILCAN⁵ & Bahadır KILCAN⁶

Öz

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Araştırmada katılımcıların tespit edilmesinde olası olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi ile 2022-2023 eğitim öğretim döneminin güz döneminde Kırşehir ili merkez ilçesinde görev yapan farklı branşlardaki dokuz ortaokul öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasında, öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmada, okul yöneticilerinin iletişim becerisine sahip, adaletli, lider özellikli, idealist, rehber, özgüvenli olması ve

¹ Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır. Bu çalışma, 24-27 Kasım 2022 tarihleri arasında Antalya'da düzenlenen Büyük Zafer'in 100. Yılı Anısına 4. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bir sunum olarak sunulmuştur. Araştırmanın Etik Kurulu Gazi Üniversitesi 13.09.2022 tarih ve E-77082166-604.01.02-474913 sayılı kararı ile alınmıştır.

² Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Eğitimi, yusufgunaydin@gazi.edu.tr. Orcid: 0000-0002-0638-5621

³ Dr. Öğretmen MEB. Cumhuriyet Ortaokulu Kırşehir/Merkez, gokmengunes40@gmail.com. Orcid: 0000-0001-8112-8062

⁴ Dr. Ankara, Türkiye, phdonur@gmail.com. Orcid:0000-0002-7771-156X

⁵ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü/Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, tugbakilcan@gazi.edu.tr. Orcid: 0000-0002-7154-6399

⁶ Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü/Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, bahadir@gazi.edu.tr. Orcid: 0000-0003-0646-1804

empati kurabilmesi yönünde görüşler ortaya çıkarken; yöneticinin yetki kullanmasında ise esnek ve hoşgörülü olması, mevzuat ve kanunlara uyması, inisiyatif ve sorumluluk alması da idarecilerden beklenen davranışlar olarak belirtilmiştir. Öte yandan katılımcılar, yöneticilerin okul iklimine katkısında sosyal ve kültürel faaliyetleri düzenlemesi, iletişimi güçlendirerek birlik ve beraberliği sağlaması gerektiğini dile getirmişler. Yöneticiliğin tercih edilmesinde ise ekonomik sebepler, hedef ve idealler, öğretmenlikte mesleki yetersizlik ve tayin işlemleri gibi sebeplerin etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticileri, Yönetici Özellikleri, Öğretmen Görüşleri, Nitel Araştırma.

Teachers' Views on the Characteristics that School Administrators Should Have

Abstract

The purpose of the research is to put forward the views of teachers about what characteristics school administrators should have. Convenience sampling method, one of the improbable sampling types, was used to determine the participants of the study. With the appropriate sampling method, interviews were conducted with nine secondary school teachers from different branches working in the central district of Kırşehir province in the fall semester of the 2022-2023 academic year. In collecting the data, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions prepared by the researchers was used in order to put forward the views of the teachers. The data obtained from the participants was analyzed through content analysis method. In the study, when the findings about the characteristics that the school administrator should have are examined by the participants, it is seen that the school administrators are expected to have communication skills, be fair, leader, idealistic, guiding, self-confident and to show empathy. In addition, it is also stated that the administrators should be flexible and tolerant in the use of authority, comply with the legislation and laws, and take initiative and responsibility. On the other hand, in the contribution of the administrators to the school climate, the participants stated that the administrators should organize social and cultural activities, strengthen communication and ensure unity and solidarity, and they underlined that such reasons as economic reasons, goals and ideals, comfort, professional inadequacy in teaching and assignment procedures are effective in preferring to be an administrator.

Keywords: School Administrators, Administrator Characteristics, Teachers' Views, Qualitative Research.

GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda teknoloji alanında yaşanan büyük gelişmeler ile birlikte sosyal ve kültürel alanlarda da hızlı değişimler görülmektedir. Bu değişimler eğitim sistemlerinin yenilenmesine imkân sağlarken aynı zamanda okulların

vizyon ve misyon içeriklerinde de farklılıklar meydana getirmektedir. Okullarda meydana gelen bu değişimleri öngörebilmek ve başarılı bir şekilde yönetebilmek bütün eğitim paydaşlarının görevi olduğu gibi eğitim kurumlarındaki yöneticilerin vizyonları ile de yakından ilgilidir. Okul yönetiminin gelişmelere kapalı bir vizyonla eğitim kurumunu geleneksel bir bakış açısıyla yönetmek istemesi hem eğitimin diğer paydaşlarının hem de öğrencilerin yeteri kadar yaşanan gelişmeleri ve değişimleri yakından takip edememelerine, yaşananlarla senkron bir gelişim izleyememelerine sebep olacaktır. Bu durum aslında okul yöneticilerinin çağın gerekliliklerine ve yaşanan sosyal ve kültürel alanlardaki değişimlere uyumlu bireylerin yetiştirilmesinde ne denli önemli görevler üstlendiğinin de göstergesi olarak kabul edilebilir. Ristea vd. (2014, s. 61) konuyla ilgili olarak, okul yöneticilerinin değişen çevrenin farkında olmaları ve teknolojik yeniliklere, küreselleşmeye ve uluslararası işgücü göçüne uyum sağlamalarının gerekli olduğunun altını çizmiştir. Sağlam (2021, s.199) ve Özkan vd. (2014, s. 105) ise eğitim sisteminin hedeflerine ulaşmasının öncelikle okulun hedeflerini gerçekleştirmesi ile mümkün olacağını, okulun hedeflerine ulaşmasının ise okulun iyi bir şekilde örgütlenmesi ve etkili yönetim sistemi ile beraber olanaklı hâle geleceğini, bunun için okul yönetiminden birinci derecede payı olan kişinin yani okul yöneticisinin sorumlu olduğunu belirtmiştir.

Alan yazın (Peçe ve Taşdemir, 2021, s. 125) incelendiğinde okul yöneticilerinin, kurumların yönetilmesi, öğrencilerin gelişmelerinin takip edilmesi ve değerlendirilmesi, akademik başarılarının izlenilmesi, çalışanların motive edilmesi, uygun okul ikliminin ve güçlü okul kültürünün ortaya çıkarılması, okul içinde ve çevreyle etkili iletişimin sağlanması gibi birçok farklı görevi üstlendikleri bilinmektedir. Ancak yöneticilerin okulu başarılı bir şekilde idare edebilmesi için belirli ölçütlere yani belirli yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Özan vd. (2020, s. 337) bu yeterlilikleri vizyon sahibi, etkili ve verimli okul yönetimi, iletişim becerileri, okulun iç ve dış çevresini eğitim öğretim için uygun hâle getirme olarak sıralamışlar ve bunun yanı sıra insan kaynağını oluşturan, eleştirel güce sahip olan, grup oluşturan, bürokratik bir kişiliği olan, personeline karşı ilgili ve alakalı davranan, verimli bir eğitim programı düzenleyen, okulun misyon ve vizyonunu belirleyip buna göre amaç oluşturan hem global hem de yerel olarak düşünebilen kişi olmayı da bu yeterlilikler arasında göstermişlerdir. Etkili ve verimli yani kuruluş felsefesine uygun bir okulun oluşturulmasında okul yöneticisinin lider özelliklerine sahip olması önemlidir. Liderlik bir yönüyle bir vizyon etrafında geleceği bugünden kurmak ve tasarlamaktır. Bu yüzden “vizyonsuz lider, lidersiz vizyon olmaz” ifadesi pek yanlış değildir (Turan, 2020). Liderlerin mutlaka sahip olması gereken özelliklerine bakıldığında bir vizyona sahip olması, vizyonu iletmesi ve bu

vizyon için çalışmasıdır. Kruse ve Buckmiller (2015, s. 78) ise yöneticilerden beklenenleri açıklarken, bir yöneticinin öğretim liderliğini göstermesinin başlıca iki yolunu, profesyonel gelişime öncülük etmek ve profesyonel öğrenme topluluklarını desteklemek olarak belirtmektedir.

Liderlik becerilerinin önemsenmesi ve yönetim becerilerinin geri planda bırakılması durumunda liderlik becerisinin işlevsel olamayacağı düşünülmektedir. Bunun için yöneticilerin teknik, insani ve kavramsal yeterliklere sahip olması beklenmektedir. Bunlar; teknik, insancıl, kavramsal yeterlikler olarak sınıflandırılmaktadır (Katz, 1956 akt: Töremen ve Kolay, 2003). Quast ve Hazucha (1992) ise yönetim becerilerini beş boyuttan oluşan beceriler olarak sınıflamışlardır: İnisiyatif Alma Becerileri, Sorumluluk Alma ile İlgili Beceriler, Teknik Beceriler ve Diğer Beceriler (sözel iletişimler, problem analizi ve karar alma) (Quast ve Hazucha 1992 akt: Şekerci ve Aypay, 2009). ABD’de yapılan bir çalışmada okul müdürleri ile ilgili önerilen standartlar; Misyon, Vizyon ve Temel Değerler, Etik ve Mesleki Normlar, Müfredat, Öğretim ve Değerlendirme: Öğrencilere Bakım ve Destek: Okul Personelinin Mesleki Kapasitesinin Geliştirilmesi: Öğretmenler ve Personel İçin Mesleki Topluluk: Ailelerin ve Toplumun Anlamlı Katılımı: İşlemler ve Yönetim: Okulun Geliştirilmesi (National Policy Board for Educational Administration, 2015).

Okul yöneticilerinin yukarıda belirtilen yeterliliklerin yanı sıra oluşabilecek problemleri ortadan kaldırmak veya en aza indirmek için doğru kararlar alması oldukça önemlidir. Öztürk ve Emlı (2017, s. 102) bu durumu “yönetimin temel görevi örgütün geleceği hakkında doğru kararlar almaktır” şeklinde belirtmişlerdir. Alga (2017, s.100) ise “kararlı, dürüst, istikrarlı, tutarlı ve adil olan bir okul lideri, çalışanlar arasında kayıtsız şartsız örgütsel güvenin ortaya çıkmasını sağlar; bu da güçlü örgütsel bağlılığı beraberinde getirir” şeklinde belirtmiştir. Okul yöneticilerinin okul içi ve okul dışı paydaşlar ile iletişime geçerek yürüteceği işleri başarılı bir şekilde organize etmesi ve öğretmenleri bu etkinliklere dahil etmesi okul iklimine olumlu bir katkı sağlayacaktır. Özkan vd. (2014, s. 108) okul yöneticisinin yönetim bilgi ve becerisine sahip olması, okulu hedefleri doğrultusunda yönetebilmek için diğer paydaşlar ile iş birliği içinde olması, demokratik bir okul havası oluşturmasının zorunluluğundan bahsetmişlerdir. Sağlam (2021, s.200) ise okul yöneticisinin, okulun insan kaynakları ve maddi kaynaklarının sağlanması ve yerli yerinde kullanılması, denetlenmesi, okulda olumlu etkileşim-iletişim ve iş birliği ortamının oluşturulması, okul ortamında meydana gelen her türlü problemin çözülmesi gibi görevleri yerine getirmesi gerekliliğinin altını çizmiştir.

Okul yöneticilerinde bulunması gereken yeterlikler ile ilgili literatürde farklı çalışmalar yapılmış olsa da dünyada meydana gelen gelişimler ve değişimler okul yöneticilerinin ne gibi özelliklere (bilgi, yeterlik, davranış, özellik, tutum, farkındalık vb.) sahip olması gerektiğine yönelik güncel çalışmaların yapılması gerekliliğini de ortaya çıkarmaktadır. Bu gereklilik temelinde ortaya çıkan mevcut çalışmada da gelişen ve değişen dünya ve hayat şartları ve bunların getirdiklerinin gelecek kuşaklara aktarılmasından birinci dereceden sorumlu olan eğitim kurumlarının idarecisi olan okul yöneticilerinin yeterlilikleri hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Bu amaç dâhilinde katılımcılara “okul idaresinde bulunması gereken özellikler, okul idaresinin yetkileri, idarecilerin okul iklimine katkısı, idarecilik görevinin seçilme nedenleri” gibi temel sorular yöneltilmiştir. Elde edilen verilerden hareketle ulaşılan sonuçların, okul yöneticilerine eğitim-öğretim faaliyetlerinde ve bu faaliyetler çerçevesinde alınacak kararlarda en iyi seçimin yapılması konusunda rehberlik edeceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma nitel araştırma yöntemine uygun bir şekilde ve temel nitel araştırma desenine bağlı olarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırma deseni, araştırmanın katılımcı grubuna dâhil edilen kişilerin hayatı nasıl yorumladıkları ve yorumladıkları hayatı ne şekilde anlamlandırdıkları ile ilgilenmektedir (Merriam, 2013). Bu bağlamda çalışmada çalışmayı gerçekleştiren kişiler tarafından öğretmenlerin okul içerisindeki görev ve sorumluluklarının yanında; eğitim ortamında beraber görev ve sorumluluk aldıkları ve aynı çatı altında görev yaptıkları; aynı zamanda da yöneticiler tarafından belirlenen politikalar, gerçekleştirilen davranışlar, takınılan tutumlar, benimsenen vizyonlar gibi birçok özellikten de doğrudan etkilenen öğretmenlerin, okul yöneticilerine ilişkin yorumları ile okul yöneticilerine ne şekilde anlamlar yükledikleri mevcut çalışmanın temel nitel araştırma desenine bağlı olarak yürütülmesinin ana gerekçesini oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz dönemi içerisinde Kırşehir ili Merkez İlçesinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan farklı meslekî kıdemlerdeki ve branşlardaki (Türkçe, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, Beden Eğitimi, Matematik, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Yabancı Dil ve Müzik) dokuz (üç kadın, altı erkek) ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada, katılımcıların tespit

edilmesinde olası olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı grubu olan öğretmenlerin uygun örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmesi araştırmacılardan bazılarının katılımcı grubundaki öğretmenlerle daha önceden tanışıyor olmalarıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından okul yöneticilerinde bulunması gereken özelliklere yönelik veri toplama aracı ön soru oluşturma çalışması yapılmıştır. Bu amaç çerçevesinde araştırmacılar bağımsız olarak hazırladıkları soruları araştırma ekibi olarak bir araya getirmişler ve birbirine yakın sorular birleştirilmiş veya sadeleştirilmiştir. Ön soru çalışması tamamlandıktan sonra hazırlanan soruları incelemek amacıyla araştırmacılar bir araya gelmiş, uzman görüşü alınmadan önce görüşme soruları nihai hâle getirilmiştir. Daha sonra araştırmacılar daha önceden tanışık oldukları alan uzmanlarına (Eğitim Yönetimi alanında doktora derecesine sahip iki uzman, Türkçe Eğitimi alanında uzman iki bilim uzmanı ve ölçme ve değerlendirme alanında doktora derecesine sahip bir uzman) soruları elektronik ortamda yönlendirmişlerdir. Yaklaşık bir hafta sonra alan uzmanlarından gelen dönütler çerçevesinde sorular üzerinde gerekli revizyon çalışmalarını tamamlayan uzmanlar görüşme sorularına son hâlini vermişlerdir. Görüşme formunda katılımcılara; “Sizce bir okul yöneticisinde olması gereken özellikler nelerdir? Okul yöneticisinin görev ve yetkilerini kullanma konusundaki düşünceleriniz nelerdir? Okul yöneticisinin okul iklimine katkı sağlama durumu nedir? Sizce bir yöneticinin, yöneticilik görevini seçme sebepleri arasında neler etkili olmuştur?” şeklinde sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması için birinci araştırmacı, bulunduğu ilde görevli 14 öğretmen ile ön görüşme yapmış ve araştırmanın amacı ve içeriği hakkında onları bilgilendirmiştir. Daha sonra görüşme yapmak istemeleri hâlinde yer ve zamanın katılımcı tarafından belirleneceği, eğer müsaade ederlerse ses kayıt cihazı ile kayıt yapılacağı açık bir şekilde belirtilmiştir. Katılımcılardan üçü görüşme yapmak istemediğini ancak görüşülecek kişi bulunamaması hâlinde, en son aşamada belki görüşme yapabileceklerini ama bu durumu da düşünmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte nitel araştırmalarda uyulması gereken bazı etik ilkeler olduğu söylenmektedir (Creswell, 2007). Dolayısıyla mevcut çalışmada katılımcılar çalışmaya katılıp katılmama konusunda özgür bırakılarak kendi iradeleri doğrultusunda çalışmaya katılım noktasında karar

vermeleri beklenmiştir. Daha sonra görüşme yapmak için yer ve zaman konusunda hem fikir olunan on bir katılımcı ile belirttikleri yer ve zaman diliminde görüşmeler için gidilmiştir. Ancak iki katılımcının belirtilen zaman diliminde özel işlerinin çıkması sonucunda bu katılımcılarla görüşülememiştir. Diğer dokuz katılımcı ile kendileri tarafından belirlenen müsait ortamlarda (müdür yardımcısı odası, kütüphane vb.) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen ses kaydı verileri öncelikle araştırmacılar arasında Word belgesine yazılmak amacıyla paylaşılmıştır. Her bir araştırmacı kendi payına düşen Word belgesini dikkatli bir biçimde dinleyerek Word belgesine aktarmıştır. Analize hız katmak adına yapılan bu çalışma sonrasında bir araya getirilen elektronik belgeler kâğıda aktarılarak araştırmacılar tarafından nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmacılara (Büyüköztürk vd. 2010; Yıldırım ve Şimşek, 2011) göre içerik analizi belli kurallar çerçevesinde elde edilen bir veri üzerinde birbirine benzeyen verilerden kodlamaların oluşturulması ve sonrasında bu kodlamalardan hareketle kategoriler şeklinde okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek verinin özetlenmesidir. Bu bağlamda araştırmada uygulanan içerik analizi sonrasında oluşan kategoriler hâlinde onları oluşturan kodların raporlaştırılmasında katılımcılara ait görüşme verilerinden kodlamalar (Ö1, Ö5 vb.) kullanılarak doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalara dayalı olarak yapılan bilimsel çalışmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için dört temel kriterin olduğu bilinmektedir. Bunlar; inandırıcılık, denetlenebilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliktir (Lincoln ve Guba, 1985). Bunlardan inandırıcılık, genel olarak yapılan bilimsel araştırmaların gerçek olanları yansıtması ile ilgilidir. Yapılan araştırmaların iç geçerliği ile ilgili bir kavram olarak inandırıcılığın sağlanabilmesi için birtakım yöntemler vardır. Yapılan bu araştırmaların iç geçerliği için yapılan uzun süreli görüşmelerden ve katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılarla yapılan derinlemesine görüşmelerle en detaylı verinin elde edilmesine çaba harcanmıştır. Bunun yanında katılımcıların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir görüşme ortamı ayarlanmış ve çalışmanın etik ilkelere uygunluğu için hiçbir katılımcının özel bir isimden söz etmemeleri istenmiştir. Katılımcıların sadece araştırmının sorularına odaklanmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmada iç geçerliği sağlamak için kullanılan diğer bir yöntem katılımcı teyididir. Bu bağlamda katılımcılardan alınan ses kayıtları daha sonra yazıya aktarılmış ve her bir

katılımcıya elektronik posta yoluyla iletilmiştir. İletilen içeriğe yönelik katılımcılardan görüşleri sorulmuş, eklemek ya da çıkarmak istedikleri noktalar varsa bunları belirtmeleri istenmiştir. Bir katılımcı yazıya geçirilen görüşme formu üzerine bazı eklemeler yaparak formu tekrar araştırmacıya ulaştırmıştır.

Nitel araştırmalardan elde edilen sonuçların genellenebilmesi ile ilgili bir kavram olan aktarılabirlik bu tür araştırmalar için tartışılan bir konudur. Örneğin Yıldırım (1999) nitel araştırmaların genellenebilir sonuçlar üretme kaygısını taşımadığını belirtmektedir. Buna rağmen nitel araştırmalar özelinde aktarılabirliğin daha çok yapılan bilimsel araştırmaların sürecinin ayrıntılı bir biçimde okuyuculara anlatılması olarak görüldüğü anlaşılmaktadır (Başkale, 2016; Lincoln ve Guba, 1985; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Dolayısıyla detaylı yapılan anlatımları başka bir araştırmacı da benzer araştırmada kullanılabilir (Başkale, 2016). Mevcut araştırmada aktarılabirliği sağlamada ayrıntılı betimleme kullanılmıştır. Bu bağlamda, araştırmaların aşamaları detaylı olarak betimlenmiş ve okuyucuya tüm ayrıntıları ile sunulmuştur.

Son olarak bu araştırmada araştırmaların tutarlığı sağlamak için ise bağımsız araştırmacı yönteminden faydalanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buna göre araştırma grubunda yer almayan ve bu araştırmaya benzer araştırmaları bulunan bir uzmandan araştırma sonucu ortaya çıkan eseri bütüncül bakış açısıyla incelemesi istenmiştir. Uzman incelemesi sonucunda eserin bütüncül ve tutarlı bir yapıda olduğunu belirtmiştir. Daha sonra uzman ile araştırmaların ham verileri ve ham veriler üzerinden araştırmacılarca oluşturulan tema ve kodlar paylaşılmıştır. Uzmandan ham verilerden yola çıkarak araştırmacıların oluşturduğu tema ve kodları denetlemesi istenmiştir. Uzman tarafından yapılan denetleme sonucu araştırmacıların ve uzmanın değerlendirmelerinin birbiriyle uyumlu olduğu kanaatine varılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Katılımcılardan elde edilen veriler üzerinden yapılan analiz neticesinde araştırmaların bulgularına ait veriler aşağıdaki tabloda verilen kategoriler ve o kategorilere ait temalar çerçevesinde sunulmuştur.

Tablo 1'e göre katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler Öğretmen Beklentileri ve Yöneticiliğin Sebepleri adlı iki ana tema etrafında şekillendirilmiştir. Bunlardan "Öğretmen Beklentileri" teması "Yönetici Özellikleri, Yöneticinin Yetki Kullanımı ve Yöneticinin Okul İklimine Katkısı" alt temasında yer bulurken "Yöneticiliğin Sebepleri" ana teması altında ise "Ekonomik Nedenler ile Mesleki Nedenler" alt teması yer almıştır. Bu bağlamda

her bir katılımcının yapmış oldukları açıklamalar doğrultusunda kodlar kaynağını oluşturan düşünce kapsamında sınıflandırılarak kategorilere dönüştürülmüştür.

Tablo 1.

Katılımcı cevapları doğrultusunda ortaya çıkan kodlar ve kategorileri

Tema	Alt Tema	Kodlar
Öğretmen Beklentileri	Yönetici Özellikleri	İletişim becerisi, Adaletli olması, Lider olması, İdealist olması, Empati kurabilmesi, Rehber olması, Öz güvenli olması
	Yöneticinin Yetki Kullanımı	Yönetici esnek olmalı, Mevzuat ve kanuna uymalı, İnişiyatif ve sorumluluk almalı, Hoşgörülü olmalı
Yöneticiliğin Sebepleri	Yöneticinin Okul İklimine Katkısı	Sosyal ve kültürel faaliyetler, İletişimi güçlendirmesi, Birlik ve beraberliği sağlaması
	Ekonomik Nedenler	Maddi getiri, Rahatlık”
	Mesleki Nedenler	“Hedef ve idealler, Mesleki yetersizlik, Tayin işlemleri”

“Öğretmen Beklentileri” temasının “Yönetici Özellikleri” alt temasında yer alan kodlamaların belirtilme sıklıklarına göre “İletişim becerisi, Adaletli olması, Lider olması, İdealist olması, Empati kurabilmesi, Rehber olması, Öz güvenli olması” şeklinde olduğu görülmektedir. Yönetici özellikleri alt kategorisine ait görüşleri temalandırılan katılımcılara ait görüşlere bakıldığında;

“Yani okul idarecisinin lider karaktere sahip olmasının gerçekten önemli olduğunu düşünüyorum. Kendisine verilen yetkileri yerli ve yerinde kullanması ve gerekiyor.” (Ö1)

“Bir okul yöneticisinin birçok kişi ile muhatap olduklarını düşünürsek üst düzeyde bir iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.” (Ö5)

“Okul idarecisi öncelikli olarak adaletli olacak. Onun adamı, bunun adamı arkasında şu var, eşi şu işte, bu işte çalışıyor gibi şeylerle ya da branşına göre öğretmen ayrımı yapmayacak, Bir idarecinin sahip olması gereken en önemli özellik adalettir.” (Ö6)

“Öncelikle idealist olmalı, mesleği ve idarecilik yapmayı seçerken idealist olmalı. Çünkü okul müdürü okul iklimini belirleyen, öğretmenlerle ilişkisini en azından hizmetlilerle olan ilişkisini bile

belirleyen bir durum. Bunu zoraki şekilde yaparsa o okul ikliminde öğrenciler ve öğretmenler mutsuz olacaktır.” (Ö8)

“Yönetinin Yetki Kullanımı” alt temasında yer alan kodlamaların belirtilme sıklıklarına göre genelde “Yönetici esnek olmalı, Mevzuat ve kanuna uymalı, İnisiyatif ve sorumluluk almalı, Hoşgörülü olmalı” şeklinde olduğu görülmektedir. Yöneticinin yetki kullanımı alt kategorisine ait katılımcı görüşlerine bakıldığında ise bu görüşlerin;

“Problemin çözümünde kanunların dışında inisiyatif kullanabilmelidirler. Çünkü karşılaştıkları her problemi mevzuatta bulamazlar ve mevzuatta kesinlikle aramamalıdırlar.” (Ö2),

“İdareci hoş görülmesi olmalı görev ve yetkilerini kötüye kullanmadan orada bulunduğu konunun geçici olduğunu düşünerek insanlara çok fazla sorun yaşamamaya çalışmalı ya da yaşanan sorunları en iyi şekilde atlatmaya çalışarak davranması gerekiyor.” (Ö3),

“Bazı konularda esnek olmalı. İşte idarecilik burada devreye giriyor. İyi bir idareci kurallarını koyan bir idarecidir. Esnek olacağı ve sorumluluk alacağı zamanı da bilir.” (Ö4)

“İdarecinin yetkilerini Millî Eğitim Bakanlığı'nın çıkardığı genelgelere ya da kanunlara göre kullanılmalı diye düşünüyorum.” (Ö7) şeklinde temellendirildiği görülmektedir.

“Yöneticinin Okul İklimine Katkısı” alt temasında yer alan kodlamaların belirtilme sıklıklarına göre genelde “Sosyal ve kültürel faaliyetler, İletişimi güçlendirmesi, Birlik ve beraberliği sağlaması” şeklinde olduğu görülmektedir. Yöneticinin okul iklimine katkısı alt kategorisine ait katılımcı görüşlerinin;

“Bence çok etkili olur çünkü okulda birlik beraberliği sağlamada önemlidir.” (Ö1),

“İletişim sayesinde öğretmenlerin sosyal ilişkilerinin daha iyi olduğunu okula değişik bir iklimin getireceğini düşünüyorum ben.” (Ö7),

“Okul idarecisinin okul içi ve okul dışı sosyal kültürel faaliyetlerin gerçekleştirilmesinde çok etkisi var.” (Ö9)

“Yöneticiliğin Sebepleri” temasının “ekonomik nedenler” alt temasında yer alan kodlamaların belirtilme sıklıklarına göre genelde “maddi getiri, rahatlık” şeklinde olduğu görülmektedir. Yöneticiliğin ekonomik nedenleri alt kategorisine ait katılımcı görüşlerinin genelde;

Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

“Ekonomik kaygı dolayısı ile bazı arkadaşlarımızın, bazı branşlardan dolayı ek ders kaygısı nedeni ile idareciliği seçtiklerini düşünüyorum.” (Ö2)

“Belli bir çalışma süresinden sonra rahat edebilmek için yöneticiliğe geçilmemelidir. Özellikle şu an okul yöneticilerin birçoğu bu şekildedir.” (Ö5)

“Yöneticiliğin Sebepleri” temasının “mesleki nedenler” alt temasında yer alan kodlamaların belirtilme sıklıklarına göre genelde “hedef ve idealler, mesleki yetersizlik, tayin işlemleri” şeklinde olduğu görülmektedir. Yöneticiliğin mesleki nedenleri alt kategorisine ait katılımcı görüşlerinin genel manada;

“Merkeze gelme şansı olmayan on günlüğüne idareciliği seçip merkeze gelip istifa edenleri de gördük.” (Ö6)

“İdareciler arasında ideali ve hedefi olan insanlar da var. Mesela adam yönetmeyi seviyor, idareci olmayı seviyor, kimisi makamı seviyor. Kimisi öğretmen tarafından saygı görmeyi istiyor.” (Ö6)

“Meslekte kendini yeterli öğretmen olarak göremeyebilir. Faydalı olmadığını düşünebilir sınıflarda, onun için de idareciliği tercih etmiş olabilir.” (Ö9)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Katılımcılardan elde verilerden yola çıkılarak oluşturulan bulguların sonuçlarına bakıldığında, yöneticilerden öğretmen beklentilerinin okul iklimine katkı sağlaması, yetkisinin kullanımı ve yöneticide bulunması gereken özellikler olarak üç alt temada toplandığını görmek mümkündür. Öğretmen görüşlerine göre yöneticiliğin tercih edilmesinin sebeplerine bakıldığında ise bu sebepler genel olarak ekonomik ve mesleki sebepler olarak iki alt tema altında toplanmaktadır.

Katılımcılar yöneticilerde olması gereken özelliklerden bahsederken bunları genel olarak iletişim becerisine sahip olmalı, adaletli olmalı, lider olmalı, idealist olmalı, rehber olmalı, özgüvenli olmalı ve empati kurabilmeli şeklinde belirtmektedirler. Bu sonuç, Sezgin vd. (2014, s.1351) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada müdür yardımcıları ve öğretmenlerin görüşlerine göre okul idarecilerinin, lisansüstü eğitimini desteklemesi, hizmet içi faaliyetlerine katılımı artırması, çalışanlarına rol model olması, örnek olaylarla yol göstermesi, yetki aktarma yoluna gitmesi, inisiyatif kullanmayı ve çalışanlarını kişisel olarak desteklemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Gezer (2021, s. 70) tarafından yapılan

çalışmada da mevcut çalışmanın bulgularını destekler nitelikte; profesyonel bir okul yöneticisinin iletişim becerisine, teknolojik bilgi ve liderlik özelliklerine sahip bireyler arasından seçilmesi gerektiği belirtilmiş, ayrıca tecrübeli, adaletli, mesleki ahlaka sahip, objektif, mesleki bilgiye sahip olmak ve sosyal ilişkilerinin iyi olması gibi özelliklere yöneticilerin haiz olması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bunun yanında Özkan vd. (2014, s. 130), Sezer ve Akan (2018), Tofur ve Balıkcı (2018), Cerit (2004) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticisinde bulunması gereken ölçütlerin; ehliyetli, liyakatli, kıdemli ve tecrübeli olması; etkili bir iletişim gücüne sahip olması, insan ilişkilerine önem vermesi, liderlik/yöneticilik vasıflarına sahip olma yeterliliği; babacan, dürüst, çalışkan, adil, sabırlı, anlayışlı, yapıcı, mütevazı olma ve sorumluluk duygusu taşıma gibi olumlu kişilik özelliklerine sahip olması gibi yöneticilerden beklenen özelliklere yer verilmesi; Akbaşlı ve Diş (2019) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticisinin rol model olması gerektiği ve bu konularda girişken ve cesur, koordinasyonu sağlayabilen, destek verici ve teşvik edici, sosyal-sanatsal ve spor faaliyetleri düzenleyen kişiler olması gerektiği; Bursalıoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada ise okul yöneticisinin iletişim öğelerini, engelleri ve düzenlenmesi konularında kendini yetiştirmiş olması gerektiğinin belirtilmesi mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmesi bakımından önemli kabul edilebilir.

Araştırmanın bir başka sonucunda ise yöneticinin yetki kullanımı kategorisinde yöneticinin esnek ve hoşgörülü olması, mevzuat ve kanunlara uyması, inisiyatif kullanmasının ve sorumluluk almasının gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır. Beytekin ve Kılıç (2021) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşecek şekilde müdürlerin ani durumlarda bağımsız karar verebilme sorumluluğunun olmamasının karar verme sürecini etkileyebileceği; Helvacı ve Aydoğan (2011) ise okul müdürlerinin mevzuata uygun olarak sorumluluk alabilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Alga (2017) tarafından yapılan çalışmada ise yine mevcut çalışmanın sonuçlarıyla benzeşecek şekilde güç kullanmaya yatkın olan yöneticilerin benimsemiş olduğu liderlik tarzlarının, bir yandan çalışanların verimliliği, etkinliği ve karlılığı üzerinde etkili olmayı amaçlarken; bir yandan da çalışanlar üzerinde tükenmişlik gibi olumsuz etkilere de neden olabileceği üzerinde durulmaktadır. Öte yandan Özkan, Nanto ve Öztürk'ün (2020), Gürbüz vd. (2013) ve Zembat'ın (1994) yapmış oldukları çalışmada okul yöneticilerinin insani yeterlilik bakımından en çok sahip olması gereken özelliklerin; hoşgörü, eşitlik, yol gösteren, birleştirici ve bütünleştirici, şefkatli, bilgi sahibi, mizahı kullanan eğlendirici şeklinde belirtilmesi ve Koçoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin insana değer veren, hoşgörülü, anlayışlı tutum ve davranışlar sergilemeli şeklinde ifade edilmesi mevcut çalışmanın bulgularını doğrudan destekler nitelikteyken, Bursalıoğlu

(2021) tarafından okul yöneticisinin kendisine verilen yetkileri kullanabilmesi ve yüklendiği görevleri yerine getirebilmesi için bilim ve alanlara yabancı olmaması gerektiğini ifade etmesi ile Sağlam'ın (2021) Türkiye'deki okullarda yetkici yönetim anlayışının var olduğunu ancak okulların doğasına uygun görünen yönetim biçiminin ise destekçi yönetimin olduğunu belirtmesi mevcut çalışmanın sonuçlarıyla dolaylı olarak örtüşmektedir.

Yöneticinin okul iklimine katkısının neler olduğuna yönelik sonuçlara bakıldığında ise sosyal ve kültürel faaliyetleri düzenlemesi, iletişimi güçlendirmesi, birlik ve beraberliğin sağlaması şeklinde kategorilerin olduğu görülmektedir. Özan vd. (2020) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin ortak görüşüne göre ve Çelikkaya'nın (1999) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin birleştirici ve bütünleştirici, diyaloga önem veren kişi olması gerektiğini belirtmeleri; Öztürk ve Emlî'nin (2017) çalışmalarında, okul tarafından gerçekleştirilen ve beraber geçen eğitimleri, kursları ve devamında gelen sosyal faaliyetler ile olumlu sonuçların ortaya çıktığını belirtmeleri; Yılmaz'ın (2021) ise çalışmasında yöneticinin, örgüt içinde ve dışındaki birey ve kurumlarla koordinasyonu sağlaması gerekliliğini söylerken bu koordinasyonun ise yönetim; ilke, yöntem ve tekniklerinin bilinmesi ile olacağını belirtmesi mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Araştırmanın bir başka sonucu olan yöneticiliğin seçilme sebeplerine yönelik ortaya çıkan sonuçlara bakıldığında ise ekonomik sebeplerin, hedef ve ideallerin, yöneticilikte rahatlığın, mesleki yetersizliğin ve tayin işlemlerinin vermiş olduğu avantajın yöneticiliğin seçilmesi için sebep olarak belirtildiği görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Peçe ve Taşdemir'in (2021) yapmış oldukları çalışmada sözel alanda görev yapan öğretmenlerin yönetim kadrolarını daha çok tercih etmelerinin sebeplerini cinsiyet, ek ders ücretlendirmesi, mesleki doyum, mesleki kariyer gibi değişkenlerden meydana geldiğini belirtmeleri mevcut çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında katılımcılar okul idarecilerinin iletişim becerisi yönünden güçlü, adaletli, lider, idealist, rehber, özgüvenli olmasını ve empati kurabilmesini beklemektedirler. Ayrıca yöneticinin yetkilerini kullanırken esnek ve hoşgörülü olmasını, inisiyatif ve sorumluluk alabilmesini, mevzuat ve kanunlara uyması gerektiğine değinmektedirler. Bunun yanında yöneticilerin sosyal ve kültürel faaliyetler düzenleyerek, okul içinde ve dışında iletişimin güçlenmesi ve birlik ve beraberliğin sağlaması için faaliyetlerde bulunmaları gerektiğinin altını çizmişlerdir. Katılımcılar yöneticiliğin genel manada ekonomik sebepler, hedef ve idealler, rahatlık, öğretmenlikte mesleki

yetersizlik ve tayin işlemleri gibi sebeplerden dolayı tercih edildiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Çalışma nitel bir bakış açısı ile okul yöneticilerinin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğuna yönelik öğretmen görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Nicel bir bakış açısı ile daha geniş öğretmen popülasyonuna benzer amaçlı çalışmaların yapılması; eğitimin ve eğitim kurumlarının farklı paydaşlarından yine nitel bir bakış açısını yansıtan derinlemesine çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaşı, S. & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/47860/586375>
- Alga, E. (2017). Örgütlerde algılanan liderlik tarzlarının çalışanların tükenmişliğine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (28), 97-124. <https://doi.org/10.5505/pausbed.2017.63383>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753041>
- Beytekin, O. F. & Kılıç, F. (2021). İlkokul müdürlerinin karar verme sürecini etkileyen faktörler. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 37-54. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.19>
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. (21. Basım)*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. (7. Baskı)*. Pegem.
- Cerit, Y. (2004). Küreselleşme sürecinde ilköğretim okulu yöneticilerinin nitelikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(8), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16534>
- Çelikkaya, H. (1999). Okul yöneticisinin eğitici ve yönetici özellikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 103-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaebd/issue/380/2481>

Okul Yöneticilerinin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Gezer, Y. (2021). Okul müdürlerinin yöneticilikte profesyonelleşmeye ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 60-73. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mrefdergi/issue/60110/845574>
- Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). Başarılı okul müdürlerinin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 167-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606579>
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60. <https://doi.org/10.12780/UUSB91>
- Koçoğlu, E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, okul yöneticilerinde olması gereken demokratik tutum ve davranışlara ilişkin görüşleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 413-430. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4632>
- Kruse, J. & Buckmiller, T. (2015). Making the shift from school manager to instructional leader: Using the nature of technology framework as a tool for analysis. *International Journal of Education*, 7(1), 75-94. <https://doi.org/10.5296/ije.v7i1.6554>
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Merriam, S. B. (2013). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi (Çev. S. Turan ve D. Yılmaz), S. Turan (Çev. Ed.), *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* içinde, (s.55-82). Nobel.
- National Policy Board for Educational Administration (2015). *Professional Standards for Educational Leaders 2015*. NPBEA.
- Özan, M. B., Nanto, Z. & Öztürk, E. (2020). Okul yöneticilerinin yeterliliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41), 335-356.
- Özkan, M. B., Gavcar, M., Saçaklı, F., & Şahin, N. (2014). Okul yöneticilerinin seçilme ve atanma kriterlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(1), 103-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkjes/issue/34150/377622>
- Öztürk, A. T. & Emli, İ. (2017). Liderlik olgusu ve katılımcı liderlik özellikleri üzerine nitel araştırma: Bir sivil toplum kuruluşunda uygulama örneği. *Third Sector Social Economic Review*, 52(3), 97-126. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.17.12.723>

- Peçe, İ. & Taşdemir, F. (2021). İdarecilerin yönetim kadrolarını tercih etme sebepleri ve yönetici seçimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 123-135.
- Ristea, B., Ciobanu, A. & Ivan, M. (2014). School manager profile in the decentralized educational system-comparative research in the European countries. *Administration & Public Management Review*, (23), 60-79. <https://ideas.repec.org/a/rom/rampas/v2014y2014i23p60-79.html>
- Sağlam, A. Ç. (2021). Okul örgütü ve yönetimi. Hasan Basri Özbek ve Kürşad Yılmaz (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.199-232), Pegem.
- Sezer, Ş. & Akan, D. (2018). Okul müdürlerinin yönetsel özellikleri, kültüre bağlı yönetsel değerleri ve kendilerinden beklenen evrensel liderlik değerleri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 729-737. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/odusobiad/issue/40617/465284>
- Sezgin, F., Koşar, S. & Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentörlük sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337-1356. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22601/241475>
- Şekerci, M. & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(57), 133-160.
- Tofur, S. & Balıkcı, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre okul iklimini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Ortaokul örneği. *Turkish Studies*, 13, (11), 1279-1295.
- Töremen, F. & Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Millî Eğitim*, 160, 341-350.
- Turan, S. (2020). Liderlik nedir? (Ed. K. Yılmaz), *Liderlik: Kuram-Araştırma-Uygulama* içinde, (s.1-5), Pegem.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112),7-17. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5326/1485>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Yılmaz, K. (2021). Yönetim süreçleri. H.B. Özbek ve K.Yılmaz (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* içinde (s.173-197). Pegem.

Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 313-323.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/maruaeabd/issue/373/2263>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The developments and changes occurring globally underscore the imperative for conducting current studies on the requisite qualities (knowledge, competence, behavior, characteristics, attitudes, awareness, etc.) that school administrators need to possess. Within this imperative, the present study aims to elucidate the competencies of school administrators, who are primarily responsible for transmitting the impacts of the evolving and changing world and life conditions to future generations through educational institutions, based on the opinions of teachers. To achieve this goal, fundamental questions such as "the essential qualities a school administrator should have, the powers of a school administrator, the contribution of administrators to the school climate, reasons for choosing the role of administration" were posed to the participants. It is anticipated that the results derived from the obtained data will serve as guidance for school administrators in making optimal decisions in educational activities and within the framework of decisions to be made in these activities.

Method: The research was conducted in accordance with a qualitative research method and adhered to the fundamental qualitative research design. The basic qualitative research design focuses on how individuals included in the participant group interpret life and how they make sense of the interpreted life (Merriam, 2013). In this context, the study conducted by the researchers in the research explored teachers' perceptions not only of their roles and responsibilities within the school but also of their collaborative roles and responsibilities in the educational environment, working under the same umbrella. Additionally, the study delved into teachers' direct influences from various characteristics determined by administrators, such as policies, behaviors, attitudes, and adopted visions. The main rationale for conducting the current study in accordance with the fundamental qualitative research design lies in understanding how teachers, who are influenced by various features, interpret and attribute meaning to school administrators.

Findings: The data obtained from the participants perspectives have been organized around two main themes, namely "Teacher Expectations" and "Motivations for Administration" within the "Teacher Expectations" theme, sub-themes include "Administrator Qualities" and "Exercise of Administrator

Authority” and “Contribution to the School Climate” Under the overarching theme of “Motivations for Administration” two sub-themes emerge: “Economic Reasons” and “Professional Reasons” In this context, the statements made by each participant have been classified and transformed into themes, forming the source of the codes. Within the sub-theme of “Administrator Qualities” under the “Teacher Expectations” theme, the codings are categorized based on the frequencies as “Communication skills, Fairness, Leadership, Idealism, Empathy, Guidance, and Self-confidence”. For the sub-theme of “Exercise of Administrator Authority” under the same theme, the codings are generally identified according to frequencies as “Administrator should be flexible, Comply with regulations and laws, Take initiative and responsibility, and be Tolerant.” In the theme of “Motivations for Administration” under the sub-theme of “Economic Reasons” the codings are generally identified based on frequencies as “financial gain, comfort”. For the sub-theme of “Professional Reasons” under the “same theme, the codings are generally identified according to frequencies as "goals and ideals, professional inadequacy, transfer procedures.”

Discussion and Conclusion: When examining the results of the findings derived from the data obtained based on the participants' opinions, it can be observed that the expectations of teachers from administrators are grouped into three sub-themes: contributing to the school climate, the exercise of authority, and the necessary qualities of administrators. Looking at the reasons for the preference of leadership according to teacher opinions, these reasons are generally categorized under two sub-themes: economic and professional reasons. Participants commonly mention the qualities that administrators should possess, such as having communication skills, being fair, being a leader, being idealistic, being a guide, having self-confidence, and being able to empathize. This outcome is similar to the findings of the study conducted by Sezgin et al. (2014, p.1351), which suggests that school administrators should support postgraduate education, increase participation in in-service activities, serve as role models for employees, provide guidance with real-life examples, delegate authority, use initiative, and provide personal support to employees. Another result of the research is the necessity of administrators being flexible and tolerant in the exercise of authority, complying with laws and regulations, taking initiative, and assuming responsibility. Similar to this study, Beytekin & Kılıç (2021) indicated that the absence of the responsibility to make independent decisions in sudden situations for managers could affect the decision-making process. Helvacı & Aydoğan (2011) emphasized that school principals should take responsibility in accordance with legislation. Alga (2017) suggested that administrators inclined to use power may have an impact on the productivity, effectiveness, and profitability of

employees on the one hand, while also causing negative effects such as burnout among employees. Looking at the results regarding the contributions of administrators to the school climate, categories such as organizing social and cultural activities and strengthening communication, unity, and solidarity are observed. These results are in line with the common view of teachers in the study by Özan et al. (2020) and the work of Çelikkaya (1999), stating that school administrators should be unifying, integrative, and give importance to dialogue. Öztürk and Emli (2017) found positive outcomes in their studies when schools organized joint training sessions, courses, and subsequent social activities. Another result of the research is the reasons for choosing administration. Economic reasons, goals and ideals, comfort in administration, professional inadequacy, and the advantage provided by appointment procedures are cited as reasons for choosing administration. In the study by Peçe & Taşdemir (2021), verbal field teachers' preferences for administrative positions were influenced by variables such as gender, additional lesson remuneration, professional satisfaction, and professional career. In conclusion, participants generally expect administrators to have strong communication skills, be fair, be leaders, be idealistic, be guides, be self-confident, and be able to empathize in terms of administrator qualities. They also emphasize the need for administrators to be flexible and tolerant in using their powers, take initiative, assume responsibility, and comply with laws and regulations. Additionally, they highlight the importance of administrators organizing social and cultural activities, strengthening communication, and ensuring unity and solidarity within and outside the school. Participants generally express that leadership is preferred for economic reasons, goals and ideals, comfort, professional inadequacy in teaching, and appointment procedures.

Suggestions: The study was conducted with a qualitative perspective to reveal teachers' opinions about the characteristics that school administrators should possess. It is recommended to conduct quantitative studies with a broader teacher population for similar purposes and to carry out in-depth studies reflecting a qualitative perspective from different stakeholders in education and educational institutions.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	26.06.2023	Submitted date
Kabul tarihi	16.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Töman, U. & Gökçe Yıldırım, T. (2024). Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yazılan Ulusal Tezlerin İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 126-156.

FEN EĞİTİMİNDE SOSYOBİLİMSEL KONULAR ÜZERİNE YAZILAN ULUSAL TEZLERİN İNCELENMESİ¹

Ufuk TÖMAN² & Tuğba GÖKÇE YILDIRIM³

Öz

Araştırmanın amacı 2015-2022 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik yazılan tezlerin incelenerek, tezlerin araştırma konularının hangi eğilimler üzerinde olduğunun bütüncül olarak ortaya konulmasıdır. Buradan hareketle ülkemizde fen eğitiminde sosyobilimsel konular ile ilgili yazılan tezler incelenmeye alınmıştır. Bu çalışmada, fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik yazılan ulusal tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde ilk olarak uygun dokümanları bulmak için Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır. Anahtar kelime olarak ‘Sosyobilimsel konular’, ‘fen bilimleri’ ve ‘fen eğitimi’ terimleri kullanılmıştır. Veri tabanında toplam 48 adet teze ulaşılmıştır. Verilerin analizi yapılırken tezler tek tek kodlanmış olup, tezlerin türü, yayın yılı, veri toplama araçları, örneklem grupları, araştırma yöntemleri ve desenleri, araştırma konuları ve tezlerden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Sonuç olarak sosyobilimsel konuların eğitim politikalarında ve öğretim programlarında yer almaya devam etmesi bu alanda yapılacak çalışmaların devam edeceğini göstermektedir. Her geçen gün sayısı artan sosyobilimsel konular karşısında bireylerin bilinçli kararlar verebilmesi için sosyobilimsel konular alanında yapılan çalışmaların artırılmasına ihtiyaç vardır.

Anahtar Kelimeler: Sosyobilimsel Konular, Fen Eğitimi, Öğretim Programları, Ulusal Tezler.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50.

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, ufuktoman@trabzon.edu.tr, Orcid: 0000-0003-35354581-7097

³ Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi ABD, hafsa_gokce@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-0799-0284

Investigation of National Theses on Socio-Scientific Issues in Science Education

Abstract

The aim of the research is to examine the theses written on socioscientific issues in science education in Türkiye between the years 2015-2022 and to reveal the tendencies of the research topics of the theses in a holistic manner. From this point of view, theses written on socioscientific issues in science education in our country were examined. In this study, it was aimed to examine the national theses written on socioscientific issues in science education. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the data collection process, firstly, the National Thesis Center database of the Council of Higher Education was used to find the appropriate documents. The terms 'Socioscientific issues', 'science' and 'science education' were used as keywords. A total of 48 theses were reached in the database. While analyzing the data, the theses were coded one by one, and the type of theses, publication year, data collection tools, sample groups, research methods and designs, research topics and the results obtained from the theses were analyzed. As a result, the fact that socioscientific issues continue to take place in education policies and curricula shows that studies in this field will continue. There is a need to increase the number of studies in the field of socioscientific issues so that individuals can make informed decisions in the face of increasing socioscientific issues.

Keywords: Socioscientific Issues, Science Education, Teaching Programs, National Theses.

GİRİŞ

Ülkeler kendi hedefleri doğrultusunda teknoloji ve bilimde yeni gelişmelere imza atmaktadırlar. Bilimde yaşanan gelişmeler insanlığa faydalı olurken birtakım problemleri de beraberinde getirmektedir. Zira bu gelişmelerden bazılarının yararlı ve zararları yönleri tartışma konusu olmuştur. Tartışmalar, bilimde görülen bu gelişmeleri etik, sosyal, ahlaki, politik ve toplumsal açıdan ele almaktadır. Bu şekilde toplumları yakından ilgilendiren aynı zamanda ikilem içeren bilimsel gelişmeler sosyobilimsel konular olarak ele alınmaktadır (Zeidler, 2009). Sosyobilimsel konular karmaşık, tartışmalı ve kesin bir cevabı olmayan aynı zamanda fen bilimleri ile ilişkili toplumsal meselelerdir (Topçu & Sadler, 2010). Bir konunun sosyobilimsel konu olarak ele alınabilmesi için taşıması gereken belli özellikler vardır bunlar; konunun bilimsel bir temelinin olması, toplumu yakından ilgilendirmesi ve ikilem içermesidir (Eastwood, Sadler, Zeidler, Lewis, Amiri & Applebaum, 2012). Sosyobilimsel konular doğası gereği etik açıdan tartışmalı, karar almayı gerektiren karmaşık bir yapıya sahiptir (Simonneaux, 2008). Dolayısıyla sosyobilimsel konularda kabul gören tek bir

doğru bulunmaz (Lee, 2007). Aksine sosyobilimsel konular avantajları ve dezavantajları yönünden farklı bakış açıları içerir.

Biyoteknoloji uygulamaları, nükleer enerji, hidroelektrik santralleri, hayvan deneyleri, tarım ilaçlarının kullanımı, aşular, GDO'lu besinler (genetiği değiştirilmiş organizmalar) ve daha birçok konu toplumda ikilem oluşturan ve toplumun geleceğini yakından ilgilendiren sosyobilimsel konulardır (Levinson, 2006). Toplumun sağlık, çevre ve ahlaki açıdan etkilemekte olan bu konular bireylerin duyarlı ve bilinçli olmalarını, kendi fikirlerini ortaya koyabilmelerini ve karar verebilmelerini gerektirmektedir (Topçu, 2015).

Fen öğretim programı bireylerin bilgiyi yapılandıran, sorgulayan, eleştiren ve kendi mantık süzgecinden geçiren yani fen okuryazarı bireyler olarak yetişmelerini hedeflemektedir (MEB, 2018). Buradan hareketle sosyobilimsel konular gibi ikilem içeren, bireyi düşünmeye, eleştirmeye ve karar vermeye yönelten konular bireylerin fen okuryazarlığına da katkı sağlayacaktır (Dawson & Venville, 2009). Sosyobilimsel konular öğrencilerin "alan bilgilerini, argümantasyon becerilerini, bilimin doğası anlayışlarını, ahlaki muhakeme becerilerini geliştirerek fen okuryazarlığının geliştirilmesinde önemli role sahiptir (Han Tosunoğlu & İrez, 2019). Ayrıca sosyobilimsel konular bağlamında fen öğretimi öğrencilerin fen bilimlerine karşı ilgisini, motivasyonunu, muhakeme becerisini artırmanın yanında fen kavramlarını öğrenmeye de katkı sağlamaktadır (Genç, 2020).

Sosyobilimsel konular bireylerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan gelişmesini sağladığından öğretim programlarına dahil edilmiştir (Dawson, 2011). Öğretim programlarında sosyobilimsel konuların yer alması, öğrencilerin fen öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelerini (Dori, Tal & Tsaushu, 2003;), bilimsel bir konuda farklı bakış açıları geliştirmelerini (Wu & Tsai, 2007) ve hayatlarını etkileyen konularda etkin kararlar alabilmelerini sağlar (Sadler, Barab & Scott, 2007). Sosyobilimsel konular ülkemizde ilk kez 2013 yılında fen öğretim programında 4 temel öğrenme alanından Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) öğrenme alanı içinde 'Sosyobilimsel konuları kullanarak bilimsel düşünme alışkanlıkları geliştirme' şeklinde yer almıştır (MEB, 2013). Daha sonra ise özel amaçlar arasında 'Sosyobilimsel konuları kullanarak muhakeme yeteneği, bilimsel düşünme alışkanlıkları ve karar verme becerilerini geliştirmek' şeklinde yer verilmiştir (MEB, 2018). Öğretim programlarında sosyobilimsel konulara yer verilmesi fen eğitiminde bu konuların yer almasını sağlamıştır.

Sosyobilimsel konular diğer konu alanlarının aksine ikilem içermesi ve tek bir doğru cevabı olmadığından okullarda öğretimi konusunda çeşitli zorluklar görülmektedir (Aydın & Kılıç-Mocan, 2022). Nitekim fen bilimleri

öğretmenlerinin sosyobilimsel konuları öğrencilere nasıl öğreteceği konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanacakları konusunda yeterli deneyime sahip olmadıkları düşünülmektedir (Reis & Galvao, 2009; Topçu, 2015). Bu sebeple sayısı günden güne artmakta olan sosyobilimsel konular dünya da olduğu gibi ülkemizde de araştırma konusu olmuştur.

Sosyobilimsel konular üzerine yapılan çalışmaların incelendiği araştırmalar alanyazında bulunmakla beraber sayıları oldukça sınırlıdır. Topçu, Muğaloğlu ve Güven (2014) yaptıkları çalışmada Türkiye’de fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik çalışmaları incelemiştir. Çalışmada 24 adet araştırma analiz edilmiştir. Sonuç olarak sosyobilimsel konuların öğretimde hem araç hem de amaç olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Aydın ve Kılıç Mocan (2019) çalışmalarında 2008-2018 arasında sosyobilimsel konular üzerine yazılan tez ve makaleleri incelemişlerdir. Çalışma sonucunda sosyobilimsel konuların önemli bir araştırma konusu olarak son yıllarda önem kazandığını tespit etmişlerdir. Yine Sönmez Eryaşar (2021) çalışmasında Türkiye’de sosyobilimsel konular üzerine yazılan tezleri incelemiştir. Çalışmasını örneklem grubu olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının örnek grubu olarak tercih edildiği tezler ile sınırlı tutmuştur. Çalışma sonucunda öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretimi konusunda kendilerini yeterli hissetmedikleri ve bu konuların öğretimine fazla yer vermediklerini tespit etmiştir. Değirmenci ve Doğru (2017), araştırmalarında Türkiye’de SBK alanında yapılan çalışmaları incelemiş ve çalışmalar sonucunda ortaya çıkan bulguları sentezleyerek yorumlamışlardır. Araştırmalarının sonucunda betimsel çalışmaların sıklıkla tercih edildiği, örneklem grubu olarak daha çok lisans düzeyinde öğrencilerin tercih edildiği ve sosyobilimsel konu olarak daha çok GDO’lu besinlerin kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Özcan ve Kaptan (2020), araştırmalarında 2008-2017 yılları arasında sosyobilimsel konular ile ilgili yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genç ve Genç (2017), çalışmalarında Türkiye’de 2000-2014 yılları arasında sosyobilimsel konular üzerine yayımlanmış makaleleri incelemişlerdir. Araştırmalarında yayımlanan makalelerde en az çalışılan konunun sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Alanyazın incelendiğinde fen eğitiminde sosyobilimsel konularla ilgili yazılan tezlerin güncel olarak incelenmesi ileride yapılacak çalışmalara yön göstermesi bakımından faydalı olacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı 2015-2022 yılları arasında Türkiye’de fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik yazılan tezlerin incelenerek, tezlerin araştırma konularının hangi eğilimler üzerinde

olduğunun bütüncül olarak ortaya konulmasıdır. Buradan hareketle ülkemizde fen eğitiminde sosyobilimsel konular ile ilgili yazılan tezler incelenmeye alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen tezler çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- a)2015-2022 yıllarında fen eğitiminde yapılan tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- b)Tezlerde kullanılan örneklem gruplarının dağılımı nasıldır?
- c)Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
- d)Tezlerde kullanılan araştırma desenlerinin dağılımı nasıldır?
- e)Tezlerin veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
- f)Tezlerin ele aldıkları araştırma konuları açısından dağılımı nasıldır?
- g)Tezlerden elde edilen sonuçlar nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, veri toplama süreci ve verilerin analizi sunulacaktır.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, fen eğitiminde sosyobilimsel konulara yönelik yazılan ulusal tezlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, yazılı belgelerin içeriğini titizlikle ve sistematik olarak analiz etmek için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005). Merriam (2009) doküman analizini şu şekilde aşamalara ayırmıştır: (i) Uygun dokümanları bulma, (ii) dokümanların orijinallikini kontrol etme, (iii) kodlama konusunda bir sistematik oluşturma ve (iv) veri analizi yapma. Bu çalışmada Merriam (2009) tarafından belirtilen basamaklar temel alınmıştır.

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde ilk olarak uygun dokümanları bulmak için Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından faydalanılmıştır. Anahtar kelime olarak ‘Sosyobilimsel konular’, ‘fen bilimleri’ ve ‘fen eğitimi’ terimleri kullanılmıştır. Veri tabanında toplam 48 adet teze ulaşılmıştır. Bunlardan 38 tanesi araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tezler seçilirken aşağıdaki kriterler dikkate alınmıştır:

- Tezlerin başlık veya anahtar kelimelerinde ‘sosyobilimsel konular’ kavramının yer alması.
- Ele alınan sosyobilimsel konuların fen eğitimi ile ilişkili olması.
- Araştırma desenin, örneklemin ve veri toplama araçlarının açık bir şekilde belirtilmiş olması.

Araştırmaya dahil edilen tezler kodlama konusunda bir sistematik oluşturmak için tezlerin türü, yöntemi, veri toplama aracı, örnekleme, çalışma kodu, yayın yılı olarak Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Tezlerin Türü, Yayın Yılı, Örneklem Grubu, Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Araçları

Çalışma Kodu	Yazar	Yayın Yılı	Araştırma Modeli ¹ Örneklem ² Veri Toplama Aracı ³	Tezin Türü
T ₁	Arzu Sönmez	2015	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Görüşme Formu ³ Gözlem Formu ³	Doktora
T ₂	Aslı Koçyiğit	2015	Nicel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Tutum Ölçeği ³ Bilgi Testi ³ Öz Yeterlilik Ölçeği ³	Yüksek Lisans
T ₃	Ali İbrahim Can Gözüm	2015	Karma ¹ Öğretmenler ² Öz yeterlilik Ölçeği ³ Sosyobilimsel konular Tutum Ölçeği ³ Görüşme Formu ³	Doktora
T ₄	Melike Yavuz Topaloğlu	2016	Karma ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Kavramsal Anlama Testi ³ Anket ³ Karar Verme Ölçeği ³ Görüşme ³ Gözlem ³	Doktora
T ₅	Nejla Atabey	2016	Nitel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Öğretmen-Öğrenci Günlükleri ³ Bilgi Testi ³ Video Kayıt ³ Argümentsasyon Formu ³	Doktora
T ₆	Kübra Sezer	2017	Nicel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Sosyobilimsel Konular Tutum Ölçeği ³ Öz Yeterlilik Tutum Ölçeği ³	Yüksek Lisans

Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yazılan Ulusal Tezlerin İncelenmesi

T ₇	Okan Sıbiç	2017	Nitel ¹ Fen Bilimleri Ö.Adayları ² Görüşme Formu ³	Yüksek Lisans
T ₈	Muhammed Ali Babacan	2017	Nitel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Anket Formları ³ Ses Kayıtları ³ Sosyobilimsel Konular Etkinlikleri ³	Yüksek Lisans
T ₉	Mehmet Karabal	2018	Nicel ¹ Fen Bilimleri Ö.Adayları ² Problem Çözme Envanteri ³ Yarı Yapılandırılmış Görüşme ³ Karar Verme Ölçeği ³	Doktora
T ₁₀	Muhammed Muzaffer Özhan	2018	Nitel ¹ Öğretmenler ² Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ³	Yüksek Lisans
T ₁₁	Rıdvan Gürbüzkol	2019	Karma ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Tutum Ölçeği ³ Mülakat ³	Yüksek Lisans
T ₁₂	Aslı Nur Deniz	2019	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Açık Uçlu Anket ³ Görüşme Formu ³ Gözlem Formu ³	Yüksek Lisans
T ₁₃	Olgun Demir	2019	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Açık uçlu Soru Formu ³ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ³	Yüksek Lisans
T ₁₄	Mürşide Kılıç	2019	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ³ Gözlem Formu ³	Yüksek Lisans
T ₁₅	Cansu Karaman	2019	Nicel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Sosyobilimsel Konular Tutum Ölçeği ³ Bilgi Soruları ³ Açık Uçlu Sorular ³ Bilim Okuryazarlığı Ölçeği ³	Yüksek Lisans
T ₁₆	Sebahat Pehlivanlar	2019	Nitel ¹ Öğretmen Adayları ² Açık uçlu Soru ³	Yüksek Lisans
T ₁₇	Hasret Aycan Birdal	2019	Nicel ² Fen Bilimleri Ö. Adayları ² Görüşme Soruları ³ Bilgi Formu ³ Sosyobilimsel Konular Öğrenciyi Anlama Ölçeği ³	Yüksek Lisans

Ufuk TÖMAN & Tuğba GÖKÇE YILDIRIM

T ₁₈	Erkan Özcan	2019	Karma ¹ Ortaokul öğrencileri ² Görüşme Formu ³ Açık Uçlu Sorular ³ Girişimcilik Algısı Ölçeği ³	Doktora
T ₁₉	Hilal Erabdan	2019	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Soru Formu ³ Görüşme Formu ³	Yüksek Lisans
T ₂₀	Sümeysra Zeynep Et	2019	Karma ¹ Fen Bilimleri Ö.Adayları ² Anket ³ Öğrenci Günlüğü ³ Açık Uçlu Görüşme ³ Dereceli Puanlama Anahtarı ³ Alan Notları ³ Sosyobilimsel Senaryo ³	Doktora
T ₂₁	Yeliz Kasar	2019	Karma ¹ Fen Bilimleri Ö. Adayları ² Bilimin Doğası Anket ³ Görüşme Formu ³	Yüksek Lisans
T ₂₂	Kadriye Bayram	2019	Karma ¹ Fen Bilimleri Ö. Adayları ² Görüşme Formları ³ Yazılı Doküman ³ Bilgi Belirleme Formu ³ Açık Uçlu Soru ³	Doktora
T ₂₃	Meltem Kaya	2019	Nicel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği ³ Açık Uçlu Sorular ³ Çevre Okuryazarlığı Ölçeği ³	Yüksek Lisans
T ₂₄	Şule Çalışkan	2019	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Açık Uçlu Anket ³	Yüksek Lisans
T ₂₅	Taşkın Pehlivan	2020	Nicel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Sosyobilimsel Senaryolar ³	Yüksek Lisans
T ₂₆	Zeynep Güler	2020	Karma ¹ Fen Bilimleri Ö. Adayları ² Argümantasyon Senaryoları ³ Epis. İnanç ölçeği ³	Yüksek Lisans
T ₂₇	Fahriye Ayça Akgül	2020	Karma ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Metafor Formları ³ Sürdürülebilir Yaşam Ölçeği ³ Odak Grup Görüşmeleri ³	Doktora

Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yazılan Ulusal Tezlerin İncelenmesi

T ₂₈	Aybike Gökçehan Cenk	2020	Nitel ¹ Fen Bilimleri Ö. Adayları ² Argümantasyon Formları ³ Gözlem Kayıtları ³ İkilem Kartları ³	Yüksek Lisans
T ₂₉	Sevim Alat	2020	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Ders Video ve Ses Kayıtları ³ Öğrenci Defterleri ³	Yüksek Lisans
T ₃₀	Özlem Elvan	2020	Nitel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Sosyobilimsel Senaryo ³ Günlük ³ Ses-Video Kayıt ³ Görüşme Formu ³	Doktora
T ₃₁	Fatma Kütük	2021	Nitel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Senaryolar ³	Yüksek Lisans
T ₃₂	Özlem Özkan Baykurt	2021	Karma ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Tutum Ölçeği ³ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ³	Yüksek Lisans
T ₃₃	Leyla Yıldırım	2021	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ³ Video Kayıt ³	Yüksek Lisans
T ₃₄	Seda Altay	2022	Nitel ¹ İlkokul Öğrencileri ² Anket ³ Kavram Testi ³ Yansıtma Yazıları ³ Çalışma Kağıtları ³ Gözlem ³	Doktora
T ₃₅	Hanife Fani	2022	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Açık Uçlu Anket ³	Yüksek Lisans
T ₃₆	Meral Özturna	2022	Nitel ¹ Fen Bilimleri Öğretmenleri ² Mülakat Formu ³	Yüksek Lisans
T ₃₇	Büşra Acer	2022	Nitel ¹ İlkokul Öğrencileri ² Eleştirel Düşünme Ölçeği ³ Karar Verme Ölçeği ³	Yüksek Lisans
T ₃₈	Bükra Aktaş	2022	Nitel ¹ Ortaokul Öğrencileri ² Çevre Duygu Ölçeği ³ Çevre Davranış Ölçeği ³ Çevre Bilgi Testi ³	Yüksek Lisans

Araştırmanın Sınırlılıkları

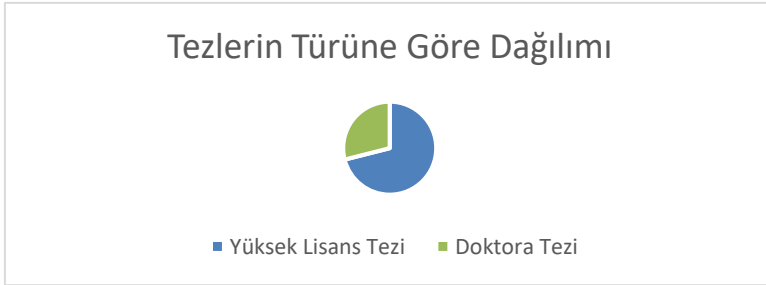
Bu araştırma 2015-2022 yılları arasında fen eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yazılan tezler ile sınırlıdır. Veriler toplanırken YÖKTEZ veri tabanında bulunan tezlerden anahtar kelime olarak ‘Sosyobilimsel Konular’, ‘Fen Eğitimi’ ve ‘Fen Bilimleri’ başlıklarını içeren tezler çalışmaya dâhil edilmiştir. Sosyobilimsel konuların fen eğitimindeki (tutum, görüş, akademik başarı vb) etkilerini incelemiş olması kriterleri ölçüt olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi yapılırken tezler tek tek kodlanmış olup, tezlerin türü, yayın yılı, veri toplama araçları, örneklem grupları, araştırma yöntemleri ve desenleri, araştırma konuları ve tezlerden elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için dâhil edilen tezlerde aranan kriterler açıkça belirtilmiştir. Yine dâhil edilen tezler kodlanarak tabloda belirtilmiştir. Verilerin güvenilirliğini artırmak için araştırmacı tarafından farklı zaman dilimlerinde tarama işlemi tekrarlanmıştır. Veriler analiz edilirken betimsel istatistik yönteminden yararlanılmıştır. Veriler belirlenen başlıklar altında tablolar ve grafikler halinde sunulmuş ve yorumlanması yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Yapılan araştırmalar sonucunda toplam 48 adet teze ulaşılmıştır. Belirlenen kriterler doğrultusunda çalışmaya 38 adet tez dâhil edilmiştir. Araştırma sonucunda tezlerin yıllara, örneklem gruplarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, araştırma desenlerine, araştırma konularına göre dağılımı ve tezlerden elde edilen sonuçlar tablo ve grafikler halinde sunulmuştur.



Grafik 1. Tezlerin Türleri

Tezlerin türüne göre dağılımı incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen 38 tezin %71’inin yüksek lisans tezi (N: 27), %29’unun ise doktora tezi (N: 11) olduğu

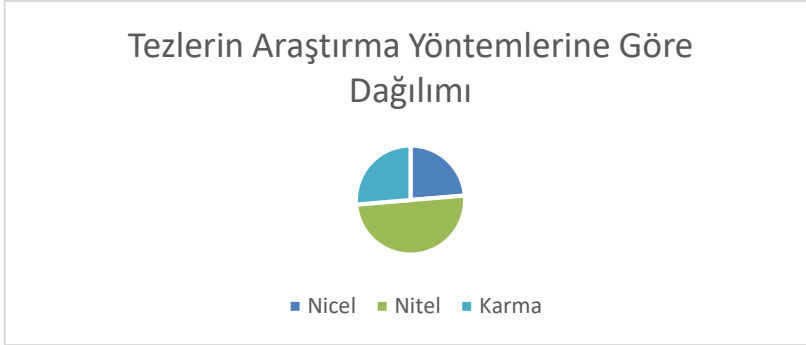
Fen Eğitiminde Sosyobilimsel Konular Üzerine Yazılan Ulusal Tezlerin İncelenmesi

görülmektedir. Sonuç olarak yazılan tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu tespit edilmiştir.



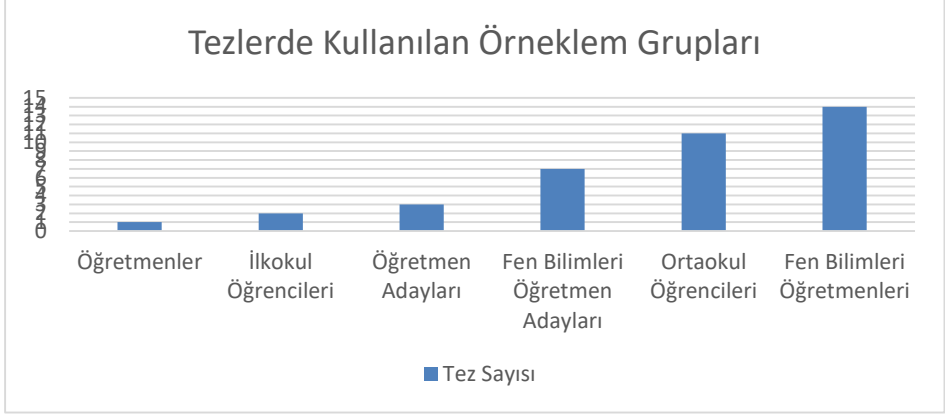
Grafik 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Tezlerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde fen eğitiminde sosyobilimsel konular ile ilgili yazılan tezlerin artış eğiliminde olduğu fakat 2019'dan sonra yazılan tez sayısında düşüş olduğu görülmektedir. En çok tezin 2019 (%36.84) yılında yazıldığı (N: 14), onu 2020 (%15.78) yılının takip ettiği (N: 6) görülmektedir.



Grafik 3. Tezlerin Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı incelendiğinde yayınlanan tezlerin yarısında nitel araştırma yöntemlerinin (N: 19, %50.00) tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin %23.68'inde nicel (N: 9) araştırma yöntemi kullanılırken, %26.31'inde ise karma araştırma yöntemi (N: 10) kullanılmıştır.



Grafik 4. Tezlerde Kullanılan Örneklem Grupları

Tablo incelendiğinde yayınlanan tezlerde örneklem grubu olarak daha çok fen bilimleri öğretmenleri (%36.84) ve ortaokul öğrencilerinin (%28.94) tercih edildiği görülmektedir. Tezlerin %18.42'sinde ise örneklem grubunun fen bilimleri öğretmen adayları olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların ise oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2.

Tezlerin Araştırma Konuları

Tezlerin Araştırma Konuları	Tez Sayısı
Sosyobilimsel Konular Hakkında Görüş	8
Sosyobilimsel Konular ve Epistemolojik İnanç	3
Sosyobilimsel Konular ve Argümantasyon	9
Sosyobilimsel Konular ve Karar Verme Becerisi	5
Sosyobilimsel Konular ve Akademik Başarı	2
Sosyobilimsel Konular ve Bilimin Doğası	4
Sosyobilimsel Konular ve Tutum	3
Sosyobilimsel Konular ve Eleştirel Düşünme Becerisi	2
Sosyobilimsel Konular ve İnformal Muhakeme	2
Sosyobilimsel Konular ve Bilimsel Okuryazarlık	2
Sosyobilimsel Konular ve Pedagojik Alan Bilgisi	2
Sosyobilimsel Konular ve Öğretmen Roller	2
Sosyobilimsel Konular ve Sürdürülebilir Kalkınma	1
Sosyobilimsel Konular ve Öz Yeterlilik	2
Sosyobilimsel Konular ve Okul Dışı Öğrenme	1
Sosyobilimsel Konular ve Kavramsal Anlama	1
Sosyobilimsel Konular Ünite Geliştirme	2
Sosyobilimsel Konular ve Problem Çözme	1
Sosyobilimsel Konular ve Sınıf söylemleri	1

Tablo 2 incelendiğinde tezlerde çeşitli araştırma konularının çalışıldığı görülmektedir. Yine bir tezde farklı farklı konular bir arada araştırılmış olup tablo oluşturulurken bir tez; bir, iki veya üç araştırma konusuna dahil edilmiştir. Yapılan araştırmalarda sosyobilimsel konular hakkında görüş (N:8) ve sosyobilimsel konularda argümantasyon (N:9) konularının daha fazla çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 3.

Tezlerin Araştırma Konularına Göre Dağılımı

Tezlerin Araştırma Desenleri	Tez Sayısı	%
Durum Çalışması	13	34.21
Deneysel Desen	6	15.78
İç İçe Desen	4	10.52
Açıklayıcı Sıralı Desen	3	7.89
Fenomenoloji	3	7.89
Eylem Araştırması	2	5.26
Delphi Çalışması	2	5.26
Betimsel	1	2.63
Tarama	1	2.63
Rapor Edilmemiş	3	7.89

Tablo 3 incelendiğinde araştırma deseni olarak en çok durum çalışmasının (N: 13, %34.21) kullanıldığı görülmektedir. Durum çalışmasını deneysel desen (N: 6, %15.78) ve iç içe desen (N: 4, %10.52) takip etmektedir. Açıklayıcı sıralı desen, fenomenoloji, eylem araştırması, delphi çalışması, betimsel ve tarama desenleri tercih edilen diğer araştırma desenleridir. Bunun yanı sıra karma araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalardan 3 tanesinin araştırma desenin rapor edilmediği görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde tezlerde çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir. Veri toplama araçları içinde en çok görüşme formunun kullanıldığı (N: 21) ve ölçeklerin (N: 20) kullanıldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra açık uçlu soru (N: 11), bilgi testi (N: 7), gözlem (N: 7), video-ses kayıtları (N: 6) sıkça kullanılan diğer veri toplama araçları olarak tespit edilmiştir.

Tablo 4.**Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı**

Veri Toplama Araçları	Tez Sayısı
Görüşme Formu	21
Ölçek	20
Açık Uçlu Soru (Anket)	11
Bilgi Testi	7
Gözlem	7
Video-Ses Kayıt	6
Senaryolar	4
Günlük	4
Anket (Likert)	3
Argümantasyon Formu	2
Kavramsal Anlama Testi	2
Alan Notları	1
İkilem Kartları	1
Metafor Formu	1
Yansıtma Yazıları	1
Problem Çözme Envanteri	1

Tablo 5. Tezlerden Elde Edilen Sonuçlar

Tez No	Sonuçlar
T ₁	Epistemolojik inançların sosyobilimsel konuların öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf mevcudu, müfredatı yetiştirme çabası bu konuların öğretiminde engel teşkil etmektedir.
T ₂	Fen bilimleri öğretmenlerinin GDO konusunda bilgili oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin GDO konusunda temel bilgi düzeyinde olup uygulama alanı ve kullanımının konusunda çok fazla düşünceleri olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃	Öğretmenlerin sosyobilimsel konuların öğretim sürecinde kaygı duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler sosyobilimsel konulara yönelik bilgi düzeyleri, öz yeterlilik inancının oluşturacağı performans için istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
T ₄	Okul dışı öğrenme ortamlarında yürütülen etkinliklerin öğrencilerin kavramsal anlamalarına, karar vermede öz saygı ve ihtiyatlı seçici davranmalarında etkili olduğu tespit edilmiştir.
T ₅	Öğrencilerin geliştirilen sosyobilimsel konu temelli ünite ile konu alan bilgilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Sosyobilimsel konu temelli ünite eğitimi sonucunda öğrencilerin iddia, kanıt ve muhakeme öğelerine ait puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde arttığı ortaya konulmuştur.

-
- T₆ Öğretmenlerin son derece geniş bilgi gerektiren sosyobilimsel konularda öz yeterliliklerinin olmaması öğretecekleri birçok bilgi açısından da öğrenciler üzerinde olumsuzluk yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.
- T₇ Sosyobilimsel konulara yönelik farkındalıkları olan öğretmen adaylarının diğerlerine oranla sosyobilimsel konuların tanımı ve sosyobilimsel konular hakkında daha bilgili oldukları bulunmuştur. Sosyobilimsel konuların fazla zaman, maddiyat ve hazırlık gerektirdiği bu sebeple derse entegre etme konusunda öz yeterlilik inançlarının düşük olduğu bulunmuştur.
- T₈ Çalışma sonucunda etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine olumlu yönde etki ettiği bulunmuştur.
- T₉ Fen bilimleri öğretmen adayları sosyobilimsel konuların öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelini kullanım açısından üstün ve yeterli görmüştür.
- T₁₀ Öğretmenlerin sosyobilimsel konuların epistemik doğasına yönelik inançları bazı öğretmenlerde gelişirken, bazılarında direnç mekanizmaları ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır.
- T₁₁ Katılımcıların bir kısmının sosyobilimsel konular hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi oldukları ve fen bilimleri dersinde bu konulara zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcıların ise sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve fen bilimleri dersinde bu konulara yeterli kadar zaman ayırmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- T₁₂ Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM ve sosyobilimsel konular ile ilgili yeterli alan bilgisine sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. STEM eğitimi ve sosyobilimsel konuları sınıf ortamında uygulamada zorluklar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.
- T₁₃ Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların içeriği hakkında yeterli bilgilerinin olmadığı ve farkındalıklarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- T₁₄ Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede öğretmenlerin eksiklikleri olduğu belirlenmiştir. Sosyobilimsel konularda öğretmenlerin görüşlerinin şekillenmesinde en etkili kaynağın internet ve medya olduğu tespit edilmiştir.
- T₁₅ Sosyobilimsel konulara yönelik tutum, bilimsel okuryazarlık ve argümantasyon uygulamaları sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyobilimsel konulara dayalı argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilimsel okuryazarlıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.
- T₁₆ Sosyobilimsel konu bağlamlarının öğretmen adaylarının informal muhakeme kaliteleri açısından benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının farklı konu bağlamlarındaki sosyobilimsel konuların informal muhakemelerinde farklı modları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- T₁₇ Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda öğrenciyi anlama bilgilerini geliştirme de argümantasyon temelli öğrenme modelinin etkili bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
-

-
- T₁₈ Sosyobilimsel argümantasyon yöntemiyle işlenen derslerin deney grubu öğrencileri ile öğretim programı doğrultusunda işlenen kontrol grubu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır. Deney grubunun fenne yönelik ilgilerinde artış olduğu tespit edilmiştir.
- T₁₉ Öğretmenlerin çoğunun sosyobilimsel konular ile ilgili bilgi sahibi olmadıkları ve daha önce bu kavramı duymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun sınıflarda sosyobilimsel konuların öğretimine yer verdikleri tespit edilmiştir.
- T₂₀ Argümantasyon temelli öğrenme ve sosyobilimsel meselelerle öğrenme bireylerin bilimin doğası anlayışlarının gelişiminde etkili birer yol olarak değerlendirilmiştir.
- T₂₁ Öğretmen adaylarının bilimin doğası ve bilimin tanımı ile ilgili gerçekçi bir görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- T₂₂ Öğretmen adaylarının kendilerini birden fazla sosyobilimsel konuların öğretim yönelimi ile bağdaştırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Argümantasyon uygulamalarının öğretim stratejisi bilgisi üzerinde etkili olmuştur. Argümantasyon tabanlı öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ilişkin bilgi standart puanlarında anlamlı düzeyde artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- T₂₃ Çevre temalı sosyobilimsel konularının fen eğitiminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- T₂₄ Çalışma sonucunda sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanılabilecek 6 boyuta sahip öğrenme-öğretme çerçevesi geliştirilmiştir.
- T₂₅ Tüm sınıf seviyelerinde sosyobilimsel konu temelli fen eğitiminin alan bilgisi yönünden başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin, argümantasyon becerisini artırdığı tespit edilmiştir.
- T₂₆ Tüm branşlarda öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna dair inanç boyutlarının geliştiği tespit edilmiştir. Sosyobilimsel konularla ilgili argümantasyon kalitesi yüksek olan katılımcıların epistemik seviyelerinin de yüksek olduğu belirlenmiştir.
- T₂₇ Deney ve kontrol gruplarının sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalıkları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- T₂₈ Katılımcıların argümantasyon düzeylerinde zamanla anlamlı bir değişim gözlenmemiştir.
- T₂₉ Fen bilimleri öğretmenlerinin klasik derslerinde geleneksel iletişim yaklaşımı kullandıkları görülmüştür. Sosyobilimsel konuların bağlamının sınıf içerisinde öğretmenlerin söylemlerinin ve iletişimlerinin pozitif yönde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.
- T₃₀ Öğrencilerin sosyobilimsel konular hakkında karar verme sürecinde ekolojik, ekonomik, politik ve sosyal yönelimli informal muhakemede buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sosyobilimsel konuları fen bilimleri, sosyal bilimler dersleri ve medyadan öğrendikleri tespit edilmiştir.
-

T ₃₁	Öğrencilerin aşılama konusunda verdikleri kararlar zekâ alanlarına göre farklılık göstermezken, bu kararları verirken sundukları gerekçelerin zekâ alanlarına göre değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃₂	Öğretmenlerin sosyobilimsel konuları tartışma ortamını yönetmede yeterli kadar bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir. Yine öğretmenlerin sosyobilimsel konulara yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve öğrencilerin görüşlerini etkiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃₃	Sosyobilimsel konular nötr tarafsızlık rolünde olan öğretmenlerin diyalojik bir yaklaşım ile değerlendirmeci olmayan açık ve kompleks zincir söylem desenini kullandığı, özel nötrallik rolünde olan öğretmenlerin otoriter yaklaşım ve değerlendirmeci kapalı söylem desenini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃₄	Bilimin doğası ve sosyobilimsel konu etkinlikleriyle desteklenen öğretim, öğrencilerin bilimle ve bilimin doğası ile ilgili görüşlerine, araştırma becerilerine olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃₅	Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuları doğrudan fen ile ilişkilendiremedikleri, sosyobilimsel konu kavramının tanımı ve içeriği hakkında bilgilerinin kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃₆	Fen bilimleri öğretmenlerinin tamamı bir konunun sosyobilimsel konu olabilmesi için toplumsal ve sosyal bağlamının olması gerektiğini ve bilimsel içerik taşınması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin önemli bir kısmının argümantasyon becerilerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
T ₃₇	Yapılan uygulama sonucunda etkinliklerin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde etkili olurken karar verme becerilerine etki etmemiştir.
T ₃₈	Argümantasyon modelinin öğrencilerin konuyla ilgili başarılarına olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tezlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; sosyobilimsel konulara yönelik bilgi, tutum ve görüşlerin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Tezlerin çoğunda çeşitli örneklem gruplarının sosyobilimsel konulara yönelik bilgi düzeyleri ve tutumlarının düşük olduğu sonucuna ulaşıldığı görülmektedir. En çok araştırılan konular arasında sosyobilimsel konularda argümantasyon olduğu görülmektedir. Sosyobilimsel konularda argümantasyon üzerine yapılan çalışmaların çoğunda sosyobilimsel konuların örneklem gruplarının argümantasyon becerilerini arttırdığı ve fenne yönelik tutumlarında olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyobilimsel konuların öğretimi üzerine yapılan görüş belirleme çalışmalarında genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının bu konuları sınıf ortamına entegre etmede zorlandıkları ve bu konuların öğretiminde öz yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yazılan tezlerde sosyobilimsel konular ile işlenen derslerin eleştirel düşünme, karar verme, informal muhakeme, bilimsel okuryazarlık gibi becerileri artırdığı yönünde

sonuçlar ortaya konulmuştur. Ayrıca bazı tezlerde ise sosyobilimsel konulara yönelik ünite geliştirme, öğrenme-öğretme çerçeveleri oluşturma çalışmaları mevcuttur. Yine yapılan çalışmalarda sosyobilimsel konuların öğretimi yapılırken öğretmenlerin bu konulardaki görüşlerinin ve üstlendikleri rollerin öğrencileri etkilediği sonuçlarına ulaşıldığı görülmektedir. Tezlerden birisinde ise öğrencilerin farklı zekâ alanları sosyobilimsel konularda karar verirken değişiklik göstermezken bu kararları verirken sundukları gerekçelerin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de 2015-2022 yılları arasında fen eğitiminde sosyobilimsel konular üzerine yazılan tezlerin incelendiği bu çalışmada Yüksek Öğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanında bulunan 48 adet tezdən 38 adet tez araştırma soruları dâhilinde doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Ulaşılan tezler yıllara, örneklem gruplarına, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, araştırma desenlerine ve elde edilen sonuçlara göre incelenmiştir.

İncelemeler sonucunda sosyobilimsel konular ile ilgili yapılan çalışmaların artış eğiliminde olup 2019 yılında büyük bir artış gösterdiği (N:14, %36.84) dikkat çekmektedir. Bunun devamındaki yıllarda çalışmaların devam ettiği fakat 2019 yılı kadar fazla olmadığı görülmektedir. Bu duruma 2020-2021 yılında yaşanan pandemi ile yapılan araştırmaların aksamaya uğraması sebep gösterilebilir. Bu sonuç Sönmez Eryaşar’ın (2021) çalışması ile benzerlik göstermektedir. Ülkemizde sosyobilimsel konuların fen öğretim programına dâhil edilmesi ve toplumu ilgilendiren sosyobilimsel konuların sayısındaki artış konu ile ilgili yapılan çalışmaların sayısını da artırmıştır. Dolayısıyla sosyobilimsel konuların son yıllarda önemini artırdığı ve güncel bir araştırma konusu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde de benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Değirmenci & Doğru, 2017; Aydın & Kılıç Mocan, 2019).

Yazılan tezlerin örneklem gruplarına göre dağılımı incelendiğinde ise fen bilimleri öğretmenleri (N:14, %36.84) ve ortaokul öğrencilerinin (N:11, %28.94) çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. İlkokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların (N:2, %5.26) ise oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. İlkokul öğrencileri ile yapılan çalışmaların sınırlı olmasının sebebi olarak sosyobilimsel konuların öğretimi için yeterli seviyede olmadıkları söylenebilir. Aikenhead (2011) sosyobilimsel konuların kullanılabilmesi için öğrencilerin en az 6. sınıf seviyesinde olmalarını önermiştir. Değirmenci & Doğru ise (2017)

çalışmalarında örneklem grubu olarak daha çok lisans öğrencilerinin tercih edildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda yazılan tezlerde daha çok nitel araştırma yöntemlerinin (N: 19, %50.00) kullanıldığı görülmektedir. Nicel (N: 9) ve karma (N: 10) araştırma yöntemlerinin nitel araştırma yöntemlerine nazaran daha az tercih edildiği söylenilebilir. Değirmenci & Doğru (2017) çalışmalarında nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan araştırmaların daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın & Kılıç Mocan (2019) ise çalışmalarında nitel ve nicel araştırma sayılarının eşit ve karma araştırma sayısına göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sönmez Eryaşar (2021) çalışmasında nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmaların nicel ve karma araştırma yöntemlerine göre daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Buradan hareketle yıllar içinde sosyobilimsel konular üzerine yapılan araştırmalarda nitel araştırma yöntemi ile yapılan çalışmaların sayısının giderek arttığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda yazılan tezlerde çeşitli veri toplama araçları kullanıldığı görülmektedir. Bu araçlardan en çok görüşme formu (N: 21), ölçek (N: 20) ve açık uçlu soru formu (N: 11) kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araçların yanı sıra bilgi testi, gözlem, video-ses kayıt, senaryolar, günlük, ikilem kartları gibi çeşitli veri toplama araçlarının kullanıldığı görülmektedir.

Yazılan tezlerde araştırma konularına bakıldığında sosyobilimsel konuların birçok konu ile ilişkilendirilebildiği ve birçok beceri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Alanyazındaki çalışmalarda bu sonucu desteklemektedir (Kolstø, 2001; Yılmaz Tuzun & Topçu, 2008; Grace, 2009; Walker & Zeidler, 2007). Tezlerde sosyobilimsel konuların; epistemolojik inanç, argümantasyon, bilimin doğası, informal muhakeme, bilimsel okuryazarlık, eleştirel düşünme ve karar verme becerisi gibi konu alanlarının üzerinde karşılıklı etkileri incelenmiştir. Bununla birlikte incelenen tezlerde en çok sosyobilimsel konularda argümantasyon (N: 9) konu alanının çalışıldığı görülmüştür.

Tezlerde kullanılan araştırma desenleri incelendiğinde en çok durum çalışması (N: 13) ve deneysel desenin (N: 6) tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte tarama, betimsel, fenomenoloji, iç içe desen ve eylem araştırması desenlerinin de kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle tezlerde daha çok durum çalışması kullanıldığı için çeşitli örneklem gruplarının sosyobilimsel konular ile ilgili görüşleri, tutumları ve bu konuların öğretimine yönelik görüşleri hakkında sonuçlara ulaşılmıştır. Tezlerden elde edilen sonuçlara bakıldığında öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkında görüş ve tutum düzeylerinin düşük olduğu, bu konuların öğretiminde kendilerini yeterli hissetmedikleri bu sebeple de sosyobilimsel konulara sınıf ortamında yeteri kadar

yer vermedikleri tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde fen bilimleri öğretmenlerinin bu konuları nasıl öğreteceği konusunda yeterli donanımına sahip olmadıkları ve öğretilirken hangi yöntem ve teknikleri kullanacakları konusunda deneyimlerinin yeterli olmadığı belirtilmiştir (Topçu, 2015).

Tezlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde; sosyobilimsel konuların bazı becerileri geliştirme konusunda etkili olduğu belirtilmiştir. Karar verme, eleştirel düşünme, argümantasyon, bilimin doğasına yönelik tutum, muhakeme yapabilme becerileri bu beceriler arasındadır. Alanyazın incelendiğinde de sosyobilimsel konuların bu beceriler üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Kelly & Licon, 2018; Hodson, 2003; Zohar & Nemet, 2002; Driver, Newton & Osborne, 2000; Lee & Erdoğan, 2007; Kolstø, 2006). Sosyobilimsel konulara yönelik tutumun incelendiği tezlerde genel olarak ortaokul öğrencileri ve fen bilimleri öğretmen adaylarının tutumlarının düşük düzeyde olduğu ve fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretiminde kendilerini yetersiz gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Alanyazında da benzer olarak öğretmenlerin sosyobilimsel konuları sınıf ortamına getirmede zorlandıkları belirtilmiştir (Akşit, 2011; Bakar, 2010; Sürmeli 2008; Tosunoğlu & İrez, 2017)

Sonuç olarak sosyobilimsel konuların eğitim politikalarında ve öğretim programlarında yer almaya devam etmesi bu alanda yapılacak çalışmaların devam edeceğini göstermektedir. Bireylerin, fen okuryazarı olarak çevrelerinde yaşamlarını etkileyen sosyobilimsel konular ile karşılaştıklarında eleştirel yaklaşım sağlamaları ve etkin kararlar verebilmeleri için sosyobilimsel konuların fen öğrenme ortamlarında bulunması gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Kolstø, 2001; Sadler & Zeidler, 2009; Zeidler & Nichols, 2009; Saunders & Rennie, 2013; Topçu, 2015). Her geçen gün sayısı artan sosyobilimsel konular karşısında bireylerin bilinçli kararlar verebilmesi için sosyobilimsel konular alanında yapılan çalışmaların artırılmasına ihtiyaç vardır.

Ülkemizde fen eğitiminde sosyobilimsel konular ile ilgili yazılan tezlerin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler ortaya konulmuştur;

1. Literatürdeki tezler incelendiğinde kullanılan ölçeklerin benzer ve sınırlı olduğu görülmektedir. Buradan hareketle sosyobilimsel konu bağlamlarını ele alabilecek yeni ölçek geliştirme çalışmalarının sosyobilimsel konular hakkında zengin veri toplanmasını sağlayacağı söylenebilir.

2. Tezlerden elde edilen sonuçlar incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadığı

sonuçları mevcuttur. Öğrencilerin sosyobilimsel konularda karar verme, eleştirel düşünme, muhakeme edebilme gibi becerilerinin artırılması için öğretim programlarına dâhil edilen sosyobilimsel konular hakkında ders kitaplarına bu becerileri geliştirebilecek çeşitli etkinlikler eklenerek sınıf ortamında fikirlerini paylaşabilmeleri sağlanabilir.

3. Öğretmen adaylarının örneklem grubu olduğu tezlerden elde edilen sonuçlar, sosyobilimsel konular hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve bu konuları öğretmede kendilerini yeterli bulmadıkları yönündedir. Lisans seviyesinde sosyobilimsel konuların öğretimi alanında yapılacak çalışmalar öğretmenlerin bu konuların öğretiminde daha yetkin olmasını sağlayacaktır.

4. Yazılan tezlerin türü incelendiğinde büyük çoğunluğunun yüksek lisans seviyesinde olduğu görülmektedir. Doktora seviyesinde yapılacak çalışmaların sayısının artmasının faydalı olacağı söylenebilir.

5. Yazılan tezlerin büyük çoğunluğunun nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olduğu görülmüştür. Yapılacak olan yeni çalışmalarda nicel verilerin de toplandığı karma araştırmaların sayısının artırılmasının faydalı olacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acer, B. (2022). Covid-19 pandemisi bağlamında hazırlanan sosyobilimsel konu içeriklerinin ilkökul öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerilerine etkisi (Tez No: 755762) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aikenhead, G. S. (2011). Foreward. In Sadler, T.D. (Ed.) *Socioscientific Issues in the Classroom: Teaching, Learning and Research* (s. 7-11). Springer.
- Akgül, F. A. (2020). 8. Sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir kalkınmaya yönelik farkındalık düzeyine sosyobilimsel konu destekli fen öğretiminin etkisi (Tez No: 634716) [Doktora tezi, gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş, B. (2022). Geri dönüşüm ve evsel atıklar konusunda argümantasyon tabanlı öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin ders başarısına ve çevreye olan tutum ve davranışlarına etkisi (Tez No: 753953) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Akşit, A. C. A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konularla ve bu konuların öğretimiyle ilgili görüşleri (Tez No: 286549) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alat, S. (2020). Sosyobilimsel konular bağlamının sınıfta kullanılan söylem desenleri ve iletişim yaklaşımları üzerine etkisinin araştırılması (Tez No: 630822) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Altay, S. (2022). Bilimin doğası ve sosyobilimsel konularla etkinlikleriyle desteklenen araştırmaya dayalı öğretimin dördüncü sınıfların fen öğrenmelerine etkisi (Tez No: 727545) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Atabey, N. (2016). Sosyobilimsel konu temelli bir ünitenin geliştirilmesi: 7. Sınıf öğrencilerinin konu alan bilgisi ve argümantasyon nitelikleri (Tez No: 448378) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, E. & Kılıç-Mocan, D. (2022). Fen eğitiminin ortaokul öğrencilerinde üstbilişsel farkındalık üzerindeki rolünün incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 759-770
- Aydın, E., & Mocan, D. K. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197.
- Babacan, M. A. (2017). Sosyobilimsel konulardaki etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi (Tez No: 461285) [Yüksek lisans tezi, Ömer Halisdemir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bakar, E. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoetik eğitimiyle ilgili uygulama ve görüşlerinin değerlendirilmesi (Tez No: 279386) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baykurt, Ö. Ö. (2021). Sosyobilimsel konulara yönelik öğrenci görüşlerine fen bilimleri öğretmenlerinin etkisi (Tez No: 680516) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bayram, K. (2019). Argümantasyon tabanlı öğretim uygulamaları ile fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulardaki pedagojik alan bilgilerinin değişiminin incelenmesi (Tez No: 598054) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Birdal, H. A. (2019). Sosyobilimsel konularda argümantasyona dayalı öğrenme uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenciyi anlama bilgilerinin gelişimine etkisi (Tez No:569815) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çalışkan, Ş. (2019). Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik bir öğrenme ve öğretme çerçevesinin geliştirilmesi: Fen bilimleri öğretmenleri ile bir delphi çalışması (Tez No: 558366) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dawson, V., & Venville, G. J. (2009). High-school Students' Informal Reasoning and Argumentation about Biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1445.
- Dawson, V. M. (2011). A case study of the impact of introducing socio-scientific issues into a reproduction unit in a catholic girls' school. *In Socio-scientific Issues in the Classroom*. 313-345. Springer.
- Değirmenci, A. & Doğru, M. (2017). Türkiye’de sosyobilimsel konularla ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi: bir betimsel analiz çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 123-138.
- Demir, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konular ve bu konuların öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Tez No: 566587) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deniz, A. N. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin FeTeMM ve sosyobilimsel konulara yönelik görüşlerinin incelenmesi (Tez No: 578171) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dori, Y. J., Tal, R. T., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies—can we improve higher order thinking skills of nonscience majors? *Science Education*, 87(6), 767-793.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84(3), 287-312.
- Eastwood, J. L., Sadler, T. D., Zeidler, D. L., Lewis, A., Amiri, L. & Applebaum, S. (2012). Contextualizing nature of science instruction in socioscientific issues. *International Journal of Science Education*, 34(15), 2289-2315.
- Elvan, Ö. (2020). Çevre ile ilgili sosyobilimsel konularda 7. sınıf öğrencilerinin informal muhakemelerinin incelenmesi (Tez No: 653409) [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Erabdan, H. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara ve sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Tez No: 575779) [Yüksek lisans tezi, Sinop Üniversitesi].
- Et, S. Z. (2019). Sosyobilimsel meselelerle öğrenme ve argümantasyon temelli bilim öğrenme yaklaşımının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına etkisi (Tez No: 550770) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi].
- Fani, H. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konulara yönelik görüşleri (Tez No: 732104) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, M. (Ed.) (2020). *Kuramdan Uygulamaya Sosyobilimsel Konular (1. b)*. Nobel.
- Genç, M., & Genç, T. (2017). Türkiye’de sosyo-bilimsel konular üzerine yapılmış araştırmaların içerik analizi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 27-42.
- Grace, M. (2009). Developing high quality decision-Making discussions about biological conservation in a normal classroom setting. *International Journal of Science Education*, 31(4), 551-570.
- Gökçehan Cenk, A. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sosyobilimsel konularda argümantasyon becerilerinin incelenmesi: Konu bağlamının etkisi (Tez No: 627359) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gözüm, A. İ. C. (2015). Okul öncesi, sınıf ve fen bilgisi öğretmenlerinin fen bilimleri öz-yeterliklerine göre sosyobilimsel tutum ve bilişsel yapılarının belirlenmesi (Kars ili örneği) (Tez No: 388029) [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güler, Z. (2020). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve bazı sosyobilimsel konulardaki yazılı argümantasyon becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Tez No: 666843) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüzkol, R. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Tez No: 577836) [Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Han Tosunoğlu Ç., & İrez S. (2019). Sosyobilimsel konuların öğretimi için pedagojik bir model. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 384-401. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.340>
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. *International Journal of Science Education*, 25(6), 645-670.
- Karabal, M. (2018). Öğretmen adaylarının sosyobilimsel konuların öğretiminde ortak bilgi yapılandırma modelinin karar verme ve problem çözme eğilimlerine etkisi (Tez No: 503217) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karaman, C. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı argümantasyon yönteminin ortaokul öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerine etkisinin incelenmesi (Tez No: 571662) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Nobel.
- Kasar, Y. (2019). Bilimin doğası öğretiminde sosyobilimsel konuların kullanılmasının fen bilimleri öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlamalarına etkisi (Tez No: 590772) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, M. (2019). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık ve çevre okuryazarlık seviyelerinin etkisi (Tez No: 569975) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kelly, G. J. & Licona, P. (2018). Epistemic practices and science education. In M. R. Matthews (Ed.), *History, philosophy and science teaching: New perspectives*. (pp. 139-165). Springer International Publishing.
- Kılıç, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik görüşleri ve bu konuların öğretim ortamında incelenmesi (Tez No: 593504) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçyiğit, A. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin genetiği değiştirilmiş organizmalar (GDO) ve ürünleri konusunda bilgi düzeyleri, öz yeterlik inançları, tutum ve risk algılarının belirlenmesi (Tez No: 388034) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310.
- Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716.
- Kütük, F. (2021). Farklı zekâ alanlarına sahip ortaokul öğrencilerinin biyoteknoloji uygulamalarına ilişkin karar verme süreçleri (Tez No: 690680) [Yüksek lisans tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lee, M. K., & Erdogan, I. (2007). The effect of science–technology–society teaching on students' attitudes toward science and certain aspects of creativity. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1315-1327.
- Lee, Y. C., (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(4), 170-177.
- Levinson, R. (2006). Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues. *International Journal of Science Education*, 1201-1224.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için bir Rehber*. (Çev. Turan, S.). Nobel
- MEB, (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu.
- MEB, (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı* (ilkokul ve ortaokul 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar). Talim Terbiye Kurulu.
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2020). 2008-2017 Yılları Arasında Sosyobilimsel Konulara İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 16-36.
- Özcan, E. (2019). Sosyobilimsel argümantasyon yönteminin öğrencilerin bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme düzeylerine, girişimciliklerine ve sürdürülebilir fen bilimlerine yönelik tutumlarına etkisi (Tez No: 545154) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Özhan, M. M. (2018). Sosyobilimsel konuların öğretimine yönelik bir profesyonel gelişme çalışmasının fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konuların doğası ile ilgili inançlarına olan etkileri (Tez No: 529207) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özturna, M. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin yerel sosyobilimsel konular hakkındaki karar verme stratejilerinin belirlenmesi (Tez No: 740399) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pehlivanlar, S. (2019). Fen bilgisi ve sınıf öğretmen adaylarının yerel, ulusal ve küresel sosyobilimsel konular hakkındaki informal muhakemeleri (Tez No: 579391) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pehlivan, T. (2020). Sosyobilimsel konulara dayalı fen eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimin doğası anlayışlarına ve argümantasyon becerilerine etkisinin incelenmesi (Tez No: 648363) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Reis, P., & Galvao, C. (2009). Teaching controversial socio-scientific issues in biology and geology classes: a case study. *Electronic Journal of Science Education*, 13(1), 162-185.
- Sadler, T. D., Barab, S. A., & Scott, B. (2007). What do students gain by engaging in socioscientific inquiry? *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 371-391.
- Sadler, T.D. & Zeidler, D.L. (2009), Scientific literacy, PISA, and socioscientific discourse: Assessment for progressive aims of science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(8), 909-921.
- Saunders, K.J. & Rennie, L. J. (2013). A pedagogical model for ethical inquiry into socioscientific issues in science. *Research in Science Education*, 43, 253-274.
- Sezer, K. (2017). Görev yapan ve atanmamış fen bilimleri öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili öz yeterlilik ve tutumlarının belirlenmesi (Samsun ili örneği) (Tez No: 456613) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Sıbıç, O. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konulara ve sosyobilimsel konu temelli öğretime yönelik görüşleri (Tez No: 467652) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Simonneaux, V., Duchemin, B., Helson, D., Er-Raki, S., Oliosio, A., & Chehbouni, A. G. (2008). The use of high-resolution image time series for crop classification and evapotranspiration estimate over an irrigated area in central Morocco. *International Journal of Remote Sensing*, 29(1), 95-116.
- Sönmez, A. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin epistemolojik inanç sistemleri ve sosyobilimsel konular hakkında yaptıkları öğretimler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi (Tez No: 415917) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez Eryaşar, A. (2021). Sosyobilimsel konular ve öğretmenler: Türkiye'deki tezlere yönelik bir sistematik literatür incelemesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1604-1640.
- Sürmeli, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin biyoteknoloji ve genetik mühendisliği çalışmaları ile ilgili tutum, bilgi ve biyoetik görüşlerinin değerlendirilmesi (Tez No: 226375) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topaloğlu, M. Y. (2016). Sosyobilimsel konulara dayalı okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin kavramsal anlamlarına ve karar verme becerilerine etkisi (Tez No: 436905) [Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, MS, & Sadler, TD (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkında resmi olmayan akıl yürütmeleri: Konu bağlamının etkisi. *Uluslararası Bilim Eğitimi Dergisi*, 32 (18), 2475-2495. <https://doi.org/10.1080/09500690903524779>.
- Topçu, M.S. (2015). *Sosyobilimsel Konular ve Öğretimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Topcu, M. S., Muğaloğlu, E. Z., & Güven, D. (2014). Fen eğitiminde sosyobilimsel konular: Türkiye örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(6), 1-22.
- Tosunoğlu, Ç. H., & İrez, S. (2017). Biyoloji öğretmenlerinin sosyobilimsel konularla ilgili anlayışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 833- 860.

- Tosunoğlu, Ç. H., & İrez, S. (2019). Sosyobilimsel konuların öğretimi için pedagojik bir model. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 384-401.
- Walker, K. A., & Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International journal of science education*, 29(11), 1387-1410.
- Wu, Y-T., & Tsai, C., C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio- scientific issue: Qualitative and quantitative analyses, *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, L. (2021). Sosyobilimsel konulardaki öğretmen rollerinin sınıfta kullanılan söylem ve söylem desenleri açısından karşılaştırılması (Tez No: 672231) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz-Tuzun, O., & Topcu, M. S. (2008). Relationships among preservice science teachers' epistemological beliefs, epistemological world views, and self-efficacy beliefs. *International Journal of Science Education*, 30(1), 65-85.
- Zeidler, D. L. & Nichols, B. H. (2009). Socioscientific issues: Theory and practice. *Journal of Elementary Science Education*, 21(2), 49-58.
- Zohar, A., & Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 39(1), 35-62.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of the research is to examine the theses written on socioscientific issues in science education in Türkiye between the years 2015-2022 and to reveal the tendencies of the research topics of the theses in a holistic manner. From this point of view, theses written on socioscientific issues in science education in our country were examined. In this study, it was aimed to examine the national theses written on socioscientific issues in science education.

Method: In this study, it was aimed to examine the national theses written on socioscientific issues in science education. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In the data collection process,

firstly, the National Thesis Center database of the Council of Higher Education was used to find the appropriate documents. The terms 'Socioscientific issues', 'science' and 'science education' were used as keywords. A total of 48 theses were reached in the database. While analyzing the data, the theses were coded one by one, and the type of theses, publication year, data collection tools, sample groups, research methods and designs, research topics and the results obtained from the theses were analyzed.

Findings: When the results obtained from the theses are examined; It is seen that knowledge, attitudes and opinions on socioscientific issues are predominant. In most of the theses, it is seen that the knowledge levels and attitudes of various sample groups towards socioscientific issues are low. It is seen that argumentation on socioscientific issues is among the most researched topics. In most of the studies on argumentation in socioscientific subjects, it was concluded that socioscientific subjects increased the argumentation skills of the sample groups and had positive effects on their attitudes towards science. In the studies on the teaching of socioscientific issues, it has been concluded that teachers and teacher candidates generally have difficulties in integrating these topics into the classroom environment and their self-efficacy in teaching these topics is low. In the written theses, it has been revealed that the lessons taught with socioscientific subjects increase skills such as critical thinking, decision making, informal reasoning, scientific literacy. In addition, in some theses, there are studies on unit development and learning-teaching frameworks for socioscientific issues. Again, in the studies conducted, it is seen that while teaching socioscientific issues, it is seen that the views of the teachers on these issues and the roles they assume affect the students. In one of the theses, he concluded that while the different intelligence fields of the students did not change while making decisions on socioscientific issues, the reasons they presented while making these decisions changed.

Conclusion and Discussion: As a result, the fact that socioscientific issues continue to take place in education policies and curricula shows that studies in this field will continue. There is a need to increase the number of studies in the field of socioscientific issues so that individuals can make informed decisions in the face of ever-increasing socioscientific issues. As a result of the examinations, it is noteworthy that the studies on socioscientific issues have an increasing trend and showed a great increase in 2019 (N:14, 36.84%). It is seen that the studies continue in the following years, but not as much as in 2019. The reason for this situation may be the disruption of researches made with the pandemic experienced in 2020-2021. When the distribution of the written theses according to the sample groups is examined, it is seen that science teachers (N:14, 36.84%)

and secondary school students (N:11, 28.94%) are mostly preferred. Studies with primary school students (N:2, 5.26%) are quite limited. It can be said that the reason for the limited studies with primary school students is that they are not at a sufficient level for the teaching of socioscientific issues. When the research designs used in the theses were examined, it was concluded that the case study (N: 13) and experimental design (N: 6) were mostly preferred. In addition, it is seen that scanning, descriptive, phenomenological, nested designs and action research designs are also used. From this point of view, as more case studies are used in the theses, conclusions about the views and attitudes of various sample groups about socioscientific issues and their views on teaching these topics have been reached. When the results obtained from the theses are examined, it has been determined that the opinions and attitudes of the teachers and pre-service teachers about socioscientific issues are low, they do not feel competent in teaching these subjects, and therefore they do not give enough space to socioscientific issues in the classroom environment.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	03.08.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.04.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aksakaloğlu, Y. (2024). Ülüş sisteminin Büyük Selçuklu İmparatorluk yönetim yapısına etkileri. *Journal of History School*, 68,157-187.

ÜLÜŞ SİSTEMİNİN BÜYÜK SELÇUKLU İMPARATORLUK YÖNETİM YAPISINA ETKİLERİ

Yağız AKSAKALOĞLU¹

Öz

Bu çalışma, eski Türk yönetim geleneği olarak ülüş sisteminin Büyük Selçuklu İmparatorluğu'na yansımalarını inceleyerek imparatorluğun yönetim yapısını tahlil etme niteliğinde bir giriş çabasıdır. Çalışmada ülüş sistemi üzerinden Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun karmaşık yönetim yapısını daha anlaşılır kılmak amaçlanmaktadır. Çalışmada eski Türk yönetim geleneğinin kuvvetli bir mirası olarak ülüş sisteminin Büyük Selçuklu imparatorluk yönetim yapısına nasıl yansıdığı ile birlikte ülüş sistemin nasıl tatbik edildiği ve bu sistemin değişime uğrayıp uğramadığı, bu sistemin imparatorluk yönetiminde merkeziyetçi mi yoksa âdem-i merkeziyetçi bir yapı mı kurduğu ve son olarak bu sistemin faydalarının ve zararlarının nasıl ortaya çıktığı araştırılmaktadır. Sonuçta ülüş sistemine dayalı, hanedan mensuplarının etkilerine açık federal bir sultanlık olarak ortaya çıkan Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda, kuruluştan itibaren ülüş sistemine riayet edilse de hanedan mensuplarının etkilerinden uzakta daha merkezi bir federal sultanlık kurulması yönünde bir çaba gösterildiği anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Ülüş Sistemi, İkta Sistemi, Büyük Selçuklu İmparatorluğu, Türk İdare Tarihi

The Effects of the Ülüş System on the Administrative Structure of the Great Seljuk Empire

Abstract

This study is an introductory effort to analyze the administrative structure of the empire by examining the reflections of the ülüş system, as the old Turkish administrative

¹ Arş. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, yaqiz.aksakaloglu@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3234-9840

tradition, on the Great Seljuk Empire. In this study, it is aimed to make the complex administrative structure of the Great Seljuk Empire more understandable through the  l ş system. In the study, as a strong legacy of the old Turkish administrative tradition, how the  l ş system was reflected in the Great Seljuk imperial administrative structure, how the  l ş system was applied and whether this system changed, whether this system presented a centralized or decentralized structure in the imperial administration, and finally it is investigated how the benefits and harms of this system emerge. As a result, in the Great Seljuk Empire, which emerged as a federal sultanate based on the  l ş system and open to the influence of the members of the dynasty, it is seen that there has been an effort to establish a more central federal sultanate away from the influence of the members of the dynasty.

Keywords:  l ş System, Ikta System, Great Seljuk Empire, Turkish Administrative History

GİRİŞ

Selçuklular, G kt rklerin yıkılışından itibaren Türk d nyasının büyük bir kısmını tek çatı altında toplayan ilk devleti kurmuşlar (Tural, 2020),  ok geniş bir coğrafya üzerinde yaklaşık 300 yıllık bir hâkimiyet göstermişler (Sevim ve Merçil, 1995) ve bugün yaklaşık 25 devletin bulunduğu 10 milyon kilometrekarelik bir coğrafyaya yayılmışlardır (Köymen, 2019). Selçuklular her ne kadar uzun yıllar çok geniş topraklara hâkim olsalar da literatürde “bu g cebe aşiretlerin elde ettikleri olağanüstü başarıların arkasındaki nedenleri irdelemekten çok” kronolojik anlatı niteliğinde çalışmalar ortaya çıkmış ve sonuçta “Selçuklu fetihlerinin ve yönetiminin” niteliği yeterince araştırılmamıştır (Peacock, 2021, s. 3). Bu  alışma, eski Türk yönetim geleneği olarak ülüş sisteminin Büyük Selçuklu İmparatorluğu’na yansımalarını inceleyerek imparatorluğun yönetim yapısını tahlil etme niteliğinde bir giriş çabasıdır. Çalışmada  l ş sistemi üzerinden Büyük Selçuklu İmparatorluğu’nun karmaşık yönetim yapısını daha anlaşılır kılmak amaçlanmaktadır.  l ş sistemine dayalı federal bir sultanlık olarak ifade edebileceğimiz Büyük Selçuklu İmparatorluğu, bir devletler topluluğu olarak çok karmaşık bir yönetim yapısına sahiptir ve derece derece birçok vasal devletten oluşmaktadır. Köymen (2019, s. 12) tarafından bu vasal devletler üç kategoriye ayrılmaktadır:

1. Derece: Başlarında Selçuklu soyundan hükümdar olanlar (Kirman, Türkiye, Suriye ve Irak Selçukluları)
2. Derece: Türk soyundan hükümdarlar (Batı; Danişmentliler, Meng cekler, Saltuklar vs. – Doğu; Karahanlılar, Gazneliler, Harezmşahlar)

3. Derece: Türk olmayan hükümdarlar (Büveyhoğulları, Baverdiler, Ukayl oğulları vs.)

Bu üç kategoriye ek olarak “vasalın vasalı” olan devletler de bulunabilmektedir. Örneğin ikinci imparatorluk devrinde Türkiye Selçuklu, Irak Selçuklu’nun vasalı haline getirilmiştir. Bu durumda Türkiye Selçuklu, vasalın vasalı pozisyonuna gerilemiştir (Köymen, 2019, s. 13). Tabii olan vasal devletlerin durumu her zaman her yerde aynı şekilde gelişmemiş; zamana, yere ve şartlara göre metbu hükümdar ile tabii devlet arasındaki ilişkiler son derece değişkenlik gösterebilmiştir (Köymen, 2017, s. 6).

Yukarıda verilen bilgiler karmaşık imparatorluk yönetim yapısının bir göstergesidir. Bu yapıyı daha anlaşılır kılmak üzere çalışmanın temel sorusu; “Eski Türk yönetim geleneğinin kuvvetli bir mirası olarak ülüş sistemi, Büyük Selçuklu imparatorluk yönetim yapısına nasıl yansımıştır?” şeklindedir. Nitekim Selçuklu devlet anlayışının araştırılmasında eski Türk yönetim geleneklerin bilinmesinin önemi büyüktür (Özgüdenli, 2006, s. 39). İslam-İran medeniyeti içerisinde uzun yıllar geçirseler de Selçuklular, göçebe Türk kültürlerini korumuşlardır (Köymen, 2021, s. 168). Bozkır mirası, erken Selçuklu siyaseti ve toplumu üzerinde belirleyici bir rol oynamıştır (Peacock, 2021, s. 22). Göktürk İmparatorluğu’ndan Büyük Selçuklu İmparatorluğu’na ve nihayet Osmanlı İmparatorluğu’na bakıldığında kurucuların hep aynı Türk soyu Oğuzlar’dan geldiği görülmekte ve bu durum, günümüze kadar uzanan “şaşmaz bir iç bağın ve sürekliliğin olduğunu” düşündürmektedir (Köymen, 2021, s. 23). Bu nedenle Büyük Selçuklu İmparatorluğu’nun yönetim yapısını anlayabilmek için Eski Türk yönetim geleneklerini incelemek gerekmektedir. Özellikle bozkır medeniyetinin ortaya çıkardığı “ülüş” kavramını ve yönetimde ülüş sisteminin Selçuklu Devleti’ne intikalini, tatbikini ve imparatorluğun yönetim yapısına olan etkilerini araştırmanın, geniş coğrafyalara yayılan bu Türk-İslam imparatorluğunun yönetimine ilişkin anlayışımızı daha da geliştirmesi beklenmektedir. Selçuklular’dan Osmanlı’ya ve günümüz Türkiye Cumhuriyeti’ne kadarki süreç düşünüldüğünde Selçukluların yönetimine ilişkin yapılan bu araştırma, günümüz yönetim süreçlerini daha iyi anlamaya yardımcı olabilir. Nitekim geçmiş, bugün ve gelecek arasında çok sıkı bir bağ bulunmakta, bugünü ve geleceği anlamak için tarihin dikkate alınması gerekmektedir (Köymen, 2021a, XVII).

Çalışmanın temel sorusuna ek olarak ülüş sisteminin Büyük Selçuklu döneminde neye dönüştüğü ayrı bir merak konusudur. Örneğin ikta sisteminin altında ülüş sistemi mi bulunmaktadır? Yoksa ülüş sistemi kuvvetli bir yönetim geleneği olarak değişmeden devam mı etmiştir? Yani “Büyük Selçuklu’da ülüş sistemi

değişime uğramış mıdır, uğradıysa neye dönüşmüştür?” sorusu önem kazanmaktadır. Eski Türkler’in İslamiyet’i kabulüyle birlikte hükümlerlik anlayışı ve simgesinde birtakım değişimler yaşanmıştır. Özellikle hükümlerlik anlayışının temellerinden olan ülüş sistemi ve kut inancında bu değişimler etkili olmuştur (Yurdusevdi, 2008, s. IV). Ülüş sistemi geleneğinin değişimine ilişkin soruyla birlikte “Ülüş sistemi imparatorluk yönetim yapısında merkeziyetçi mi yoksa adem-i merkeziyetçi bir yapı mı sunmuştur? sorusu ele alınmaktadır. Ayrıca Selçuklular mükemmel bir yapıya sahip bir devlet olarak doğmuşken, “Türk-Oğuz ülüş sistemi”, bu gelişmiş yapının tek kusurlu özü olarak belirtilmektedir (Divitçioğlu, 2005a, s. 101). Ülüş sistemi gerçekten de olumsuzluktan başka bir şey getirmemiş başarısız bir sistem midir? Yoksa dönemin koşullarının etkisinde son derece yüksek bir stratejik akla mı dayanmaktadır? Yani “bu sistemin faydaları ve zararları nasıl ortaya çıkmıştır?” sorusuna cevaplar aranmaktadır.

Çalışmadaki sorularımızı şu şekilde toparlayabiliriz:

- Eski Türk yönetim geleneğinin kuvvetli bir mirası olarak ülüş sistemi, Büyük Selçuklu imparatorluk yönetim yapısına nasıl yansımıştır?
- Büyük Selçuklu’da ülüş sistemi nasıl tatbik edilmiştir, bu sistem değişime uğramış mıdır, uğradıysa neye dönüşmüştür?
- Ülüş sistemi imparatorluk yönetiminde merkeziyetçi mi yoksa adem-i merkeziyetçi bir yapı mı sunmuştur?
- Ülüş sisteminin faydaları ve zararları nasıl ortaya çıkmıştır?

Bu sorulara makul cevaplar bulabilmek için öncelikle “ülüş” kavramının neyi ifade ettiği, ülüş sisteminin nasıl ortaya çıktığı ve uygulanageldiği sorgulanmaktadır. Ardından Selçuklu’nun bir devlet olarak kuruluşundan fetret dönemine kadar olan süreçte ülüş sisteminin etkilerine odaklanılmaktadır.

Büyük Selçuklu İmparatorluğu çok geniş ve karmaşık bir yönetim yapısına sahiptir. Bu nedenle çalışmada sınırlandırma açısından karmaşık imparatorluk yapısının sadece merkezine ve ülüş sisteminin doğal bir uzantısı olan birinci dereceden vasal devletlerle merkez arasındaki ilişkilere odaklanılmaktadır. Diğer vasal devletler konumuzun dışında kalmaktadır. Ayrıca geriye dönük yapılan okumalar, “bir o kadar tutarsız neticelere de gebedir.” (Tural, 2020, s. 163). Bu uyarının bilincinde olarak olabildiğince yapılan okumaların çerçevesinde birtakım tespitlere ulaşıldığına fakat bu tespitlerin tek ve mutlak doğrular olmadığına şimdiden dikkat çekilmelidir.

“Ülüş” Kavramı ve Sistemi

1. Ülüş Kavramının Kazandığı Anlamlar

Eski Uygur Türkçesi sözlüğünde (Caferoğlu, 1968, s. 272) “ülüş”; hisse, pay, parça, bölüm ve kısım anlamları taşımaktadır. Ülüşe benzer olarak “ülüg”; kut, saadet, pay, hisse ve “ülgü” ise hisse, kısım, parça, pay ile ölçü, miktar, adet, sayı anlamlarına gelmektedir. Bu kelimelerin paylaşmak, paylaşım, bölmek ve taksim etmek anlamlarına gelen “ülaşmak, ulaştırma ve ülamak” gibi fillerden türetildiği anlaşılmaktadır. Kaşgarlı Mahmud, Divan-ı Lügat’it-Türk’de (2006, s. 62-63) “k” harfinin “ş” harfine dönüşerek ülüşün ülükten geldiğini ve pay, hisse ile budun arasında pay ayırış anlamları taşıdığını belirtmektedir. Donuk’a (1988, s. 90-91) göre, “ülük” ve “ülüş” şeklinde ifade edilebilir olan “ülüg” kavramı, Göktürk yazıtlarında “nasip, kısım” karşılığına gelmekte, daha sonraki kaynaklarda pay, kısım ve hisse anlamları kazanmaktadır.

Kafesoğlu (2003, s. 241) Bozkır Türkleri’ni anlayabilmek için orun (mevki) ve ülüş meselesinin açıklanmasını gerekli bulmaktadır. Gerçekten de Türkler’de orun (mevki) ile ülüş (pay) meselesi, birer ciddi hukuk meselesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Her kabile ve oymak orun ve ülüş sayesinde hak sahibi olabilmekte; orun ve ülüş kaybedildiğinde bu haklar elden gidebilmektedir (İnan, 2020, s. 254). Ülüş hakkı başarıyla artabildiği gibi başarısızlıklarla da azalabilmekte ya da kaybedilebilmektedir (Akcan, 2020, s. 315).

Ülüş; “et payı” ya da “yemek payı” anlamlarını ifade etmekte ve kökü, üleşmekten, yani pay etmekten gelmektedir. İster aile içinde isterse de devlet içinde olsun, herkes bu paylara ciddiyetle uymak zorundadır (Ögel, 1988, s. 281). Türklerde kabilelerin ve şahısların büyük içtimalarda veya sıradan ziyafet meclislerinde bulunacakları yer (orun), damga-sı, ongun-u ve hatta kesilecek hayvanın etinden alınacak pay (ülüş) tespit edilmiş ve bunlar büyük önem taşımıştır (İnan, 2020, s. 241). Oğuz geleneğinde ülüş töresi, bir kanun gibi algılanmaktadır (Ögel, 1988, s. 282). Sofrada mevkiini kaybeden yaylada da kaybetmektedir (Ögel, 1988, s. 292). Burada “ülüş” kavramı ile kesilen hayvanın etinden alınacak payın/hissenin kastedildiği anlaşılmaktadır. Örneğin Oğuzlar’da Kün Han’ın ülüşü; kesilen hayvanın başı, ucası ve bağı olarak belirtilmekte, Oğuz Yabgusunun hayvanın hem baş hem de arka tarafından et payı alması, onun henüz mutlak bir siyasal erk ve otorite haline gelemediği şeklinde yorumlanmaktadır (Divitçioğlu, 2005a, s. 49).

Ülüş, eski Türkler’de hanedan üyelerinin ya da devlet adamlarının hakan sofrasında at ve koyun etinden bir pay alması manasına gelmiştir (Akcan, 2020, s. 314). İnan’ın çalışmasında (2020) bir et paylaşımı olarak ele alınan ülüş

kavramının orun-mevki ile arasındaki sıkı bağ açıklanmakta ve bunların toplumu düzenleyen ciddi birer hukuki müessese olduğu vurgulanmaktadır. Her kabile bu sayede toplum içerisinde bir yer kazanmakta ve bu kazandığı yere göre bir pay almaktadır. Bir başka deyişle, coğrafi anlamda nerede konumlandığınız, ne kazandığınızı ya da neyi hak ettiğinizi de belirlemektedir. Eski Türk devlet anlayışında orun ve ülüş, bir nevi protokol kurallarının uygulanması olarak da yorumlanmaktadır (Koçak, 2011, s. 34).

Türk kabilelerinde önceden tespit edilen oturma düzenleri, bir savaş stratejisini anımsatmaktadır (İnan, 2020, s. 249). Bu stratejinin merkezin güvenliği açısından çok açık bir şekilde Selçuklular'da devam ettiği görülmektedir. Örneğin Türkiye Selçuklu ile Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun merkezi arasında Saltuk-oğulları, Mengücekoğulları ve Danişmednoğulları şeklinde ikinci dereceden kurulmasına izin verilen vasal devletler, Anadolu'da Kutalmışoğullarından gelecek herhangi bir tehdide karşı alınmış bir tedbirin sonucu olarak değerlendirilebilmektedir (Köymen, 2019, s. 108). Bununla birlikte imparatorluğun doğusu da güvenlik amacıyla bir hilal şeklinde vasal devletlerce çevrilmiştir (Köymen, 2019, s. 138). Bu oturma düzenlerinin ya da mevki-orun hukukunun, ülüş kavramıyla oldukça yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü her mevkiinin kendine ait bir ülüşü bulunmakta, kesilen hayvandan alınacak hak bu sayede belirlenmektedir (İnan, 2020, s. 251). Kişinin topluluk içerisindeki konumu da ülüş hakkına göre belirlenmektedir (Ögel, 1982, s. 80). Oğuz destanında geçen ülüş töresi, hala bazı Türk halkları arasında yaşamaktadır. Burada dikkat edilmesi gereken, halk arasında bir sınıfın olmadığıdır. Ülüş sistemi bir sınıf yaratmamakta fakat atalardan gelen birtakım hizmet ve başarı üstünlükleriyle kazanılan ayrıcalıklar bulunmakta, bunlar karşılıklı rızaya ve hoşgörüyeye dayanmaktadır (Ögel, 1982, s. 81). Başka bir deyişle, ülüşün sofraya ve yemek adabıyla ilgi ortaya çıktığı fakat bunun sadece basit bir yemek paylaşımından ibaret olmadığı anlaşılmaktadır. Ailenin içinde babanın otoritesi ve devlet içinde hükümdarın otoritesi ülüş kavramıyla çok yakından ilişkidir. Toplum içerisinde kazanılan mevkiye göre ülüş belirlenmiş olmakta ya da elde edilen ülüş, kişinin mevkiisini göstermektedir.

Türklerde hâkimiyetin kaynağı Tanrısal olmaktadır. Göktürk Yazıtlarında kut (siyasi iktidar), ülük veya ülüş (kısmet, nasip, pay) ve Küç (güç) ile Tanrı bağı olan bu güç ve yetenekler ifade edilmektedir (Koca, 2002, s. 828). Tanrı “ülüg ve ülüş” bağı ile ülkede bolluk ve bereket artırmakta; bu sayede kağan, iktisadi anlamda güç kazanmakta ve bu gücü halkı için kullanmaktadır (Koca, 2002, s. 828). Kut ve yarlık gibi ülüş de Tanrı tarafından Kağan'a verilmiş bir özelliktir (Gömeç, 2006, s. 59). Bilge Kağan ve Kül Tegin yazıtlarından yola çıkan Divitçioğlu (2005, s. 190), “ülüg” kavramının “bereket ve doğurganlık” anlamları

Ülüş Sisteminin Büyük Selçuklu İmparatorluk Yönetim Yapısına Etkileri

taşıdığını ve bu anlamların karşılığı olarak iktisat veya nüfus kavramlarının da kullanılabileceğini belirtmektedir. Karahanlılar döneminde ise “il” kavramının memleket anlamına geldiği, memleket ile de sınırları belirli bir ülke / ülüş kastedilmektedir (Sekman, 2011, s. 3). Yani ülüş sınırları belirli bir toprak parçası anlamını da gelmektedir.

Neticede kavramsal açıdan ülüş, şu anlamları ifade edebilmektedir:

- Hisse, pay, parça, bölüm, kısım
- Ölçü, miktar, adet, sayı
- Kut, saadet, nasip
- İktisat, nüfus, doğurganlık, bereket
- Belirli bir toprak sahası
- Et payı, yemek payı
- Toplumsal konumun önemli bir göstergesi

Ülüş sistemine gelindiğinde ülüş kavramının yukarıda sayılan çeşitli anlamların hepsini de yansıttığı düşünülmektedir. Neticede geniş bir imparatorluk içerisinde uzak sahalara yönetiminin hanedan içinde paylaşımı bir hisseyi, bölümü ya da payı ifade etmektedir. Çıkış itibarıyla yemek payını işaret eder şekilde hak edene hak ettiği oranda bir ülüş verilmektedir. Kişinin alacağı ülüş, onun toplum içerisindeki itibarını göstermektedir. Bunlara benzer şekilde bir hak olarak edindiği topraklar, nicel anlamda adet veya ölçüyü de karşılamaktadır. Bununla birlikte belirli bir sahanın yönetimini ele geçiren şehzade için bu durum, kutun sadece baştaki tek hükümdara verilse de saadete ulaşma ya da kut’lu olma yolunda ilerlediğinin bir göstergesidir. Ülüş ile birlikte kazanılan sahalara, doğal olarak nüfusu ve iktisadı beraberinde getirmektedir. Özetle, bir pay ya da et parçası olarak ortaya çıkan ülüş kavramının kazandığı anlamları içinde barındırarak çok geniş bozkır coğrafyasında kullanılan bir yönetim sistemine (ülüş sistemi) dönüştüğü görülmektedir.

2. Ülüş Sisteminin Ortaya Çıkışı ve Anlamı

Bozkır devletleri geniş sahalara yayılan büyük imparatorluklar kurmuş fakat bu durum, geniş sahalarda yönetim işini oldukça zorlaştırmıştır (Özgüdenli, 2006, s. 40). Gumilëv’e (2003, s. 80) göre Türkler, altıncı yüzyılda geniş topraklar üzerinde çok hızlı yayılmış ve birçok yer fethetmiştir. Fakat burada asıl mesele, fethedilen yerleri elde tutabilmek olmuştur. Çünkü hızlı yayılışla birlikte birçok isyan ortaya çıkmıştır. Böyle bir durumda uzaktaki ülüşte bulunan savaşçı bir valinin bu isyanları bastırması beklenmektedir fakat bu valinin hükümdara sadakati nasıl sağlanacaktır? Bu durumda ülüşteki görevlinin yakın akrabalar arasından seçilmesi mantıklı görünmektedir fakat onlar da kendi aralarında

birçok noktada çatışmaktadır. Bu nedenle taht mirasında bir nöbet esası üzerine kurulan ülüş sistemi, en iyi yöntem olarak uygulanmaya başlanmıştır. Tahtın kendisine geçmesini bekleyen ve hanedan soyundan gelen şehzadeler, ülüş sistemi içerisinde görev almıştır. Bu sistemde vali “menfaattar” haline getirilerek merkezi yönetime sadık hale getirilmeye çalışılmaktadır. Buradaki çıkardan kasıt; şehzadenin er ya da geç bir gün yönetimin başına geçeceği ümididir. Bu ümitle disipline uymakta ve böylece devlet dört bir yana genişleyebilmektedir (Gumilëv, 2003, s. 81). Buna göre ortaya çıkış itibariyle ülüş sistemi; merkezi idarenin dışındaki uzak bölgelerin yönetimine, hanedan soyundan tahta çıkma potansiyeli taşıyan güçlü üyelerin görevlendirilmesidir. Bu sistem sayesinde taht sırası bekleyen rakip üyeler arasında iş birliği sağlanmakta ve devletin hem dış tehditlere ve isyanlara karşı korunması hem de güçlenmesi ve genişlemesi için birlikte çaba gösterilmektedir. Bu doğrultuda Oğuz Han destanında da ülkenin oğullar arasında paylaşımı açıkça gösterilmektedir (İnalçık, 1959, s. 83). Oğuz beyleri elde ettikleri ürünleri üleşmekte, kontrol altına aldıkları ülkeyi de bu çerçevede paylaşmakta, hatta bu ülüşler veraset yoluyla gelecek nesillere aktarılmaktadır. Örneğin Büyük Selçuklu İmparatorluğu’nda Kavurd’un ölümü ardından ülüşü olan bölge oğluna geçmiştir (Divitçioğlu, 2005a, s. 102).

Bu paylaşımlar, bir ayrışma ya da bölünme olarak değerlendirilmemelidir. Nitekim Eski Türk devletlerinde ülke yönetimi, hanedan üyelerinin ortak sorumluluğundadır (Özgüdenli, 2006, s. 43). Burada başvuru ülüş sistemi ile hukuki bir hak olarak ülkenin paylaşılması değil, yönetiminde büyük güçlükler yaşanan bir devlette hanedan mensuplarının merkezdeki hükümdara yardım ettiği ve buna karşılık bir ödül mahiyetinde merkeze bağlı kalmak şartıyla ülkenin çeşitli yerlerinin yönetimini üstlendiği anlaşılmaktadır (Özgüdenli, 2006, s. 44). Bir başka deyişle, ülüş sisteminde ülkenin bölünmesi ya da ayrışması değil, hanedan mensupları arasında güçlü bir yardımlaşma, dayanışma ve iş birliği söz konusudur.

Ülüş sistemi, hanedan mensuplarının yönetimde görev alması ilkesine dayanmakta fakat merkezi devletin çöküşü ardından bu mensupların idaresinde bölgesel hâkimiyetler kurulabilmektedir. Bununla birlikte fetih hakkının önemi ortaya çıkmaktadır. Fetih hakkı gereği, fethedilen bölgeler fetheden şahsa bırakılmaktadır. Göçebelerin siyasi-sosyal organizasyonu ile ilgili olan bu ilke, Moğollar’da ve diğer başka toplumlarda gözlemlenmektedir. Bu durum neticesinde hem devletin hızla genişlemesi sağlanmakta hem de “ademi-i merkezi” yapıya geçiş hızlanmaktadır (Özgüdenli, 2006, s. 47).

Togan’a (1981, s. 211) göre ise ülüş sistemi; “Eski Türk usulünce memleketi evlad arasında taksim keyfiyeti” olarak tanımlanmakta ve bu sistem sayesinde bir

nevi “merkeziyet” temin edilmektedir. Büyük devletlerin oluşumu açısından kabile reisleri yerine bu şekilde hanedan mensuplarıyla idare şekli daha faydalı bulunmaktadır (Togan, 1981, s. 211). Burada şu hususa dikkat edilmelidir: Ülüş sistemi, eski İran devlet geleneğinin bürokratik yapısı ve merkeziyetçi tek bir halifelîğe kıyasla adem-i merkezi bir yapı sunmakta, fakat öte yandan Togan’ın merkeziyetçi olarak dikkat çektiği ülüş sistemi, kabile reislerinin ortak yönetimine kıyasla daha merkeziyetçi bir konum üstlenmektedir. O halde hanedan mensupları arasında gerçekleşen ülüş sistemi; çeşitli kabile reislerinin ortak yönetimi ile hanedan mensuplarının etkilerinden uzakta daha merkeziyetçi tek bir sultanlık yapısı arasında bulunan siyasal ve idari bir geçiş aşamasını ifade etmektedir. Geniş bozkır coğrafyasında güçlü ve geniş bir imparatorluğun oluşması açısından en azından bu ikinci aşamaya, yani ülüş sistemine başvurmak gerekli olmuştur. Nitekim Oğuzlar Devleti’nin başında yabgu unvanlı bir hükümdar bulunmakta, bu feodal özelliklere sahip devlet içerisinde her kabile, şeflerinin idaresinde yaşamakta ve baştaki hükümdar ile gevşek bir ilişki kurmaktadır. Bu durumda devlet bünyesine “kolektif mesuliyet sistemi” hâkim olmaktadır (Köymen, 2019, s. 27). Oğuzlar Devleti’nde “kolektif mesuliyet sistemi” bulunmakta, devletin idare yetkisi Yabgu da dâhil olmak üzere hiç kimsenin tekelinde olmamakta ve devlet, bir nevi “demokratik prensiplere” göre yönetilmektedir (Köymen, 2021, s. 5-6). Neticede Oğuzlar Devleti’nin, “merkeziyetçi ve otoriter devlet tipini temsil etmekten uzak, feodal mahiyeti haiz bir devlet olduğu” sabittir (Köymen, 2021, s. 8-9). Ülkenin ülüş sistemine göre oğullar arasında pay edilmesi sürecine geçiş ise diğer Türk boylarının önünü keserek merkezileşmeyi sağlamaktadır. Örneğin 1180 yılında Anadolu’da Danişmendoğulları’nın ayrı hükümdarlığına son verilmiş ve böylece tek bir Türk hanedanı hâkimiyeti kurulmuş, ülüş sistemi ile taksimat yapılmış ve devlet idaresi bu sayede “birleştirilmek” istenmiştir (Togan, 1981, s. 203).

Özetle Türkler’de hanedan mensuplarının etkilerinden uzakta tek bir sultanın mutlak bir merkeziyetçiliğe doğru giden sürecini değerlendirirsek karşımıza üç aşamalı bir tablo çıkmaktadır:

1. Aşama: Kabile reisleri ile hükümdarın ortak yönetimi
2. Aşama: Tek bir hanedan ve hükümdar yönetimi (ülüş sistemi)
3. Aşama: Tek bir hükümdar yönetimi

Devleti ona hâkim olan hanedanın müşterek malı olarak gören anlayışın etkisiyle hanedan içi her prens ve hatta prensese belirli bir toprak parçası düşmektedir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken önemli bir husus bulunmaktadır. Bu hanedan üyelerinden bazıları bu topraklar üzerinden bir devlet kurup birinci dereceden vasal devletler oluşturabilirken diğerleri ya böyle bir yapı ortaya

çıkaramamış ya da kursalar bile bu tarz devletler kurucunun hayatı ile sınırlı olmuş ve kurucunun ölümü ardından yıkılmıştır (Köymen, 2019, s. 104).

Egemenliğin hanedan mensupları arasında paylaşılması ile “ademi merkezîyetçi” ülüş sisteminin ortaya çıktığı öne sürülmektedir (Özdemir, 2006, s. 103). Bu anlayışa göre hanedanın bütün erkekleri egemenliğe ortak olmakta, bu hakkın ortaya çıkardığı yapı ise ülüş sistemi olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2006, s. 105). İktidarın başka bir hanedan mensubu ile paylaşımı olarak ifade edilen ülüş sisteminin etkisiyle Göktürkler, Uygurlar ve Karahanlılar gibi Türk devletlerinde bölünmelerin yaşandığı, Osmanlı padişahlarının ise ülüş sistemi ile ülkenin aralarında pay edilmesini talep eden kardeşlerine kesinlikle izin vermediği vurgulanmaktadır (Tunç, 2014, s. 1158). Ülüş sisteminin olumsuz sonuçlar doğurması kaçınılmazdır, nitekim Büyük Selçuklu devrinde Musa Yabgu, İbrahim Yınal ve Kutalmış gibi ülüş sahibi beylerin bir kısmı fırsat bulduğunda sultana karşı isyan etmiştir (Divitçioğlu, 2005a, s. 102). Fakat sistemin olumlu yanları da mevcuttur. Nitekim ülüş sistemi, esasında bir ayrışmayı değil, yönetimde birleşmeyi, ülke topraklarını korumayı ve sınırları genişletmeyi vurgulamaktadır (Sekman, 2011, s. 30). Altıncı ve yedinci yüzyıllarda ülüş sistemi sayesinde çok güçlü bir yapı ortaya konmuştur (Gumilëv, 2003, s. 80).

Ülüş sistemi, Yakın-Doğu coğrafyasında hükümdarın hanedan mensuplarından daha sadık gulam-kullar bulasıya kadar sürmüştür (Özgüdenli, 2006, s. 45). Nitekim Selçuklular’da merkezileşme çabaları doğrultusunda ülüş sisteminden hanedan üyelerinin baskılarından uzakta tek bir sultanın mutlak hâkimiyetine geçiş sürecinde bu gulamlar ve ikta sistemi etkili olmuştur.

3. İkta ve Ülüş Sistemlerinin Karşılaştırılması

Ülüş sistemini daha iyi anlayabilmek için onun ikta sistemiyle benzer ve farklı yanlarının ortaya koyulması gerekmektedir.

Selçuklular her ne kadar kendilerinden önceki Gazneliler ve Büveyhiler gibi yönetimlerden etkilense de sonuçta bu yönetim, klasik bir biçime ulaşmış ve yüzyıllar boyu devam etmiştir. Örneğin toprak tahsisi sistemi olarak ikta, hem Abbasiler’de hem de Büveyhiler’de bulunsa da sistemin tüm karmaşıklığına rağmen geliştirilmesi Selçuklular döneminde olmuş, hatta bir çeşidi on-dokuzuncu yüzyıla kadar İran’da kullanılmaya devam etmiştir (Peacock, 2021, s. 2).

Büyük Selçuklu ve Türkiye Selçuklular’ında ülkenin hanedan mensupları arasında paylaşımı, vazgeçilmez bir kural olarak uygulanmıştır (İnalçık, 1959, s.

83-84). Özcan (2005, s.75), Türkiye Selçuklu ülüş sistemini şu şekilde tanımlamaktadır: “Orta Asya Türk Devlet geleneğinden gelen ülke topraklarının Hakanlar tarafından hanedan üyeleri ve yakın akrabalar arasında özerk idare statüsünde paylaşılması esasına dayanan idarî yapılanmadır.” Yine Özcan (2005, s. 76) Türkiye Selçuklu iktâ sistemini ise “ülke topraklarının yönetim ve tasarrufunun askeri-idarî hizmetler karşılığında devlet yöneticilerine veya fethedilen ülke meliklerine belirli miktarda asker beslemek koşulu ve toprak gelirlerinin tamamını veya bir kısmını kapsayacak nitelikte kısa ya da uzun süreli olarak verilmesidir.” şeklinde ifade etmektedir.

Atabetü'l Ketebe'den hareketle Kurpalidis, ikta sisteminin on-ikinci yüzyılda yayılmış olduğunu belirtmekte ve bu belgeler içerisinde iktaya ilişkin üç tespit yapmaktadır (Kurpalidis, 2007, s. 153):

- İkta; on-ikinci yüzyılda çok yaygın bir şekilde kullanılan maaş türüdür.
- On-ikinci yüzyılda iki çeşit ikta bulunmaktadır. İlki muktanın hizmeti sonlandığında toprağa el konulan çeşidi; diğeri ise muktanın kanunda belirtilenden daha fazla vergi toplayarak iktasını genişlettiği topraklar
- Sultanların gönderdikleri yöneticilere ikta olarak verdikleri eyaletlerde bazen merkezin emirlerine uyulmamış ve hatta bağımsızlık talep edilmiştir.

Özetle Kurpalidis'e göre (2007, s. 154) yedinci ve sekizinci yüzyıllarda İslam âleminde ortaya çıkan ikta sistemi, on-birinci ve on-ikinci yüzyıllarda Selçuklular'da gelişmiş ve on-ikinci yüzyılda irsi mülkiyete geçmiştir. Aslında Büyük Selçuklu örneği üzerinden düşünülürse devletin fetret dönemi ile birlikte çöküşüne doğru ikta yaygınlaşmış; maaş yerine toprak verilmiş; bunun üstüne bu iktalar miras yoluyla intikal edebilir bir hal aldığından hanedan içindekiler veya dışındakiler giderek güçlenmiş ve merkeze başkaldırabilmişlerdir. Büyük Selçuklular'da on-ikinci yüzyıla gelindiğinde artık ülüş sistemine devam edilmediği ya da edilmek istenmediği açıkça anlaşılmaktadır. Örneğin Alp Arslan ardından Melikşah dönemine gelindiğinde Türkiye Selçuklularının kuruluşu bile çok zor gerçekleşmiş, Tuğrul döneminde ilk Yınal isyanından beri ülüş yerine daha çok ikta verilmek istenmiştir. İkta sisteminde ülüşe göre daha merkezi bir yapı bulunmakta fakat çöküşe doğru verilen iktalar kontrolden çıkmakta ve ülüşe göre daha adem-i merkezi bir yapı ve güçsüz bir merkez ortaya çıkmaktadır. Görüldüğü üzere ülüşün ve iktanın merkeziliği ya da adem-i merkeziliği ne ile kıyaslandığına veya hangi dönemde kullanıldığına göre değişebilmektedir. Büyük Selçuklu örneğinde ikta, ülüşe göre daha merkezileşme sağlarken, çöküşe yakın merkezi yapıyı daha çok sarsan bir özellik kazanmıştır.

Ülüş ve iktanın birtakım benzerlikleri onları birbirine karıştırmamıza neden olabilmektedir. İkinin kesişim noktasında yönetilmek üzere verilmiş bir toprak sahası ve bu toprağın miras kalma meselesi görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken husus, ikta verasetinin sadece büyük mülkler ve belirli sosyo-politik şartlarda geçerli olduğudur. Sıradan iktalar genellikle irsi olmamış ve bu nedenle sıradan ikta sahipleri hizmet süresince toprağı elinde tutmuştur (Kurpalidis, 2007, s. 155). Fakat ülüş, hanedan içi bir haktır; ikta ise hanedan içi ya da dışı verilen bir hediye, mükâfat, maaş ya da özür mahiyetinde bir bahşediştir. Büyük toprakların iktası ve miras olarak geçmesi ülüşe benzemektedir, fakat burada asıl mesele bu iktanın eski Türk geleneğine göre hanedan içinde bir hak olarak mı yoksa bir bahşediş olarak mı verildiğine ilişkindir. İlki ülüşü, ikinci ise iktayı işaret etmektedir.

4. Ülüş Sisteminin Velihtlıkla ve İsyanlarla İlişkisi

Gumilëv'in (2003) açıklamalarından ülüş sisteminin veliahtlıkla yakından ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. En eski dönemlerden beri Türk devletlerinde taht, ilahi takdire açıktır (İnalçık, 1959, s. 73). Bununla birlikte kağanın iktidarı sadece ilahi olmamakta, ayrıca kanuni bir temele (Türk Töresine) dayanmaktadır (Koca, 2002, s. 828).

Türklerde hâkimiyet belirli bir şahsa değil, ailenin tümüne ait olmaktadır (İnalçık, 1959, s. 82). Fakat devlet, hanedanın ortak malı değildir. Ortak olan, devleti yönetme hak ve yetkisidir. Bu anlayışın doğal bir sonucu olarak bir veraset hukuku oluşmamıştır (Özgüdenli, 2006, s. 45). Eski Türkler'de devlet topraklarının hanedanın ortak malı olduğuna ilişkin yanlış bir değerlendirme söz konusudur. Burada yüksek görevler alan hanedan mensupları, kimseye hesap vermeyen birer "derebeyi" olmadığı gibi aslında devlet de bir ortak mal değildir; ortak olunan alan, devlet yönetimidir. Yönetimde kuta ve karizmaya sahip merkezîyetçi siyaset güden tek bir lider bulunmakta ve diğerleri ona bağlı bir şekilde hareket etmektedir (Kafesoğlu, 2003, s. 277). Fakat tabilik statüsü ile oluşan imparatorluklarda durum biraz daha farklı gözükmektedir. Çünkü bu vasal ülkeler kendi iç işlerinde serbest olmakta (Kafesoğlu, 2003, s. 277), mevcut Türk idaresi ortadan kalktığında tekrar kendi kavmi bünyelerini kaybetmeden ortaya çıkmaktadırlar (Kafesoğlu, 2003, s. 278). Tabi olanların sosyal ve idari yapılarında değişikliğe gidilmeden öylece bırakılmaları, gayet doğaldır, aksi halde çok büyük karışıklıklar çıkacaktır. Bu nedenle eski Türk bozkır devlet geleneğinde tabilerin devlete bağlandıktan sonra reisleriyle birlikte yerlerinde bırakılması, dış siyasette önem verilen bir husus olmuştur (Özgüdenli, 2006, s. 41).

Türk devletlerinde her ne kadar veliaht gösterilse de şehzadeler arasında liyakat ön planda tutulmuştur (Kafesoğlu, 2003, s. 270). Bu sayede devlet yönetiminin hükümdar soyundan en beceriklisine verilmesi sağlanmıştır; fakat bu durum, M.Ö. 126'dan 16. yüzyıla kadar şehzadeler arasındaki iktidar mücadelesinin doğal karşılanmasına neden olmuş, Türk devletleri bu sebeple zaafa düşmüş ve bazı durumlarda parçalanmıştır (Kafesoğlu, 2003, s. 271). Hanedan mensuplarının yönetimde hak sahibi olmasının olumlu ve olumsuz sonuçları bulunmaktadır. Güçlü olanın tahta oturması olumlu bir gelişmeyken, aynı derecede yetenekli varislerin çarpışması çok büyük kayıplara sebep olmaktadır (Tural, 2020, s. 819).

Çoğu zaman çifte krallık olarak görünen devlet geleneği de ülüş sistemine dayanmaktadır (Togan, 1981, s. 299). Böylesine bir yarış doğal olarak ortaya karizmatik bir lider çıkarmaktadır. Bu karizmatik vasıf, çifte krallık yapısını da engellemektedir ve hükümdarlığın tek bir şahısta merkezileştigiine ilişkin tarihi belgeler bulunmaktadır (Kafesoğlu, 2003, s. 275). Pekâlâ, eski Türk devletleri çoğunlukla iki bölüm halinde idare edilmiştir fakat bu bölünmelerde daima bir tarafın hâkimiyet üstünlüğü bulunmuş, diğer taraflar asıl hükümdarın altında töre hükümlerini yürütmüş, kendi bölgeleriyle ilişkili meselelerde dış ilişkilere girebilmiş fakat bütün ülkeyi ilgilendiren meselelerde toplanılmıştır (Kafesoğlu, 2003, s. 272). Bir başka deyişle, hâkimiyette paralellik değil, mutlaka bir tarafın üstünlüğü bulunmaktadır (Kafesoğlu, 2003, s. 274). Karahanlılar'ın da ikili idari teşkilat yapısına sahip olduğu öne sürülmekte, fakat burada doğuda bulunan büyük kağan bütün bir ülkenin hükümdarı olmakta, batıdaki ise büyük kağanın yüksek hâkimiyetini tanımaktadır (Merçil, 1991, s. 18-19). Benzer durum Selçuklular için de geçerlidir. Dandanakan zaferi ardından (1040) batı tarafı Tuğrul Bey, doğu tarafı Çağrı Bey almış ve İslamiyet öncesi Türk hâkimiyet anlayışına uygun devletin çift hükümdarı olmuştur. Fakat burada unvanlar farklıdır, Tuğrul "sultan", Çağrı ise "melik" unvanlarını taşır (Köymen, 2019, s. 104-105). Bu unvanlardan anlaşılacağı üzere eşit güce sahip iki kral değil, bir tarafın üstünlüğü söz konusudur.

Türk-İslam devletlerinde oğulların ve kardeşlerin aynı derecede taht üzerinde hak sahibi olduğu örneklerle çok sık karşılaşılmaktadır (İnalçık, 1959, s. 70-71). Eski Türk siyasi hukuku gereğince de kendini yeterli gören herhangi bir hanedan mensubu iktidar mücadelesi verebilmektedir (Merçil, 2021, s. 127). "Türk hakimiyet telakkisine göre", kendine güvenen her prens, imparatora karşı isyan edebilmektedir. Öyle ki taht mücadeleleri, bu sistemin doğal bir sonucudur (Köymen, 2019, s. 11).

Ülüş sistemi sayesinde iktidar, daima yetenekli kişilerin elinde kalmıştır (Gumilëv, 2003, s. 81). Türk hükümdarları siyasi iktidarlarını sürdürebilmek için daima başarılı olmak zorundadır ve bu makama layık oldukları sürece iş başında kalabilmektedirler. Aksi durumda kutlarını kaybetmektedirler (Koca, 2002, s. 828). Kut, hanedan mensupları arasından sadece tek bir kişiye verilmektedir. Bu kişi de genellikle en liyakatli ve becerikli olan kimsedir. Bu durum, taht için yapılan mücadele sonucunda ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle taht veraset hukukunda belli kesin kurallar mevcut olmamıştır (Koca, 2002, s. 828). O halde taht için yapılan mücadelelerin de ilahi bir yönü bulunmakta, bu sayede başa en liyakatli hanedan mensubu geçmekte ve yönetimi devralmaktadır. Bir başka deyişle, Selçuklularda gördüğümüz sık sık yaşanan isyanlar ve ardından gelen barışmalar, yaklaşık bin yıllık bir geçmişe sahiptir. Bu sayede en becerikli ve liyakatli hanedan mensubunun başa geçebilmesi sağlanmakta ve bu durum, en güçlünün belirleneceği doğal bir ilahi süreç ya da yarış olarak algılanmaktadır.

Çarpışan şehzadeler arasında mutlaka ülkeyi yönetecek birisi bulunmuş, bu nedenle iktidarın değişimi Türkler açısından önemli bir mesele olarak görülmemiştir (Gumilëv, 2003, s. 82). Taht mücadelelerinde imparatorluk boyunca hanedan içi mücadeleler sürmüş ve halk buna seyirci kalmıştır (Köymen, 2019, s. 62). Bu durumda ülüşü olan hanedan mensubu isyan ederek sırasını beklemekten vazgeçmiş ve asıl sultan olmak için harekete geçmiştir ya da kendi bölgesinde ayrı bir devlet kurmak istemektedir. Bu isyanlar “müstakil devlet kurmak” ile “bütün imparatorluğu ele geçirme” amacı olarak ikiye ayrılabilir (Köymen, 2019, s. 75).

Ayrıca çarpışan güçlerin derecesinin yakınlığı büyük bir sorun oluşturmaktadır. Özellikle aynı güçteki şehzadeler çarpıştığında bir felaket yaşanmaktadır. Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun fetret döneminde bu durum açıkça görülmektedir. Taht mücadeleleri esnasında bir şehzade, diğerlerini etkisiz hale getirip tam başarıya ulaşamadığında devlet parçalanmaktadır. Bu durum, doğrudan karizmatik verasetle ilgilidir. Hükümdarlığı temsil hakkı sadece bu karizmayı taşıyan tek bir kişide bulunmakta, bu da devletin oldukça “merkeziyetçi” bir karakter taşımasını gerektirmektedir (Kafesoğlu, 2003, s. 276). Örneğin yaklaşık yirmi beş yıl süren iç çekişmeler sonucunda (1032-1046/7) Büyük Karahanlı Devleti doğu ve batı olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Necfe, 2005). İç çekişmeler Selçuklular örneğinde olduğu üzere Türk devletlerini parçalanmaya kadar götürebilmektedir. Ülüş sistemi tahta çıkamayan hanedan mensuplarını yönetimde söz sahibi yapmakta, bu durum tahtta hak iddia eden diğer hanedan mensupları nedeniyle merkezi otoriteyi sarsan sonuçlara sebep olabilmektedir (Sekman, 2011, s. VI). Fakat teoride ülüş sistemi ile hem taht mücadelelerini engellemek hem de merkezi otoriteyi güçlendirmek amaçlanmıştır. Kabile

reislerinin ortak yönetim şekline kıyasla daha makbul görülen bu sistem ile yine de tam bir merkezîyetçi yapı kurulamamış çünkü hanedan mensupları arasında isyanlar baş göstermiştir. Bu durumda süreç içinde ikta ve gulam sistemi daha çok tercih edilmiş, bir nevi eski gelenekler yeni şartlara göre düzenlenmiş fakat tahtı ele geçirmeyi amaçlayan uygulayıcılardan kaynaklı sorunlarla karşılaşmıştır (Sekman, 2011, s. 149-150).

Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda Ülüş Sistemi

1. Selçuklular Hakkında Genel Bilgiler

Selçuklular'da ülüş sistemi konusunun ayrıntılarına girmeden önce bu imparatorluk hakkında genel bilgilere yer vermek gerekmektedir.

İmparatorluğun kökeni Oğuzlar'ın Kınık boyuna dayandırılmaktadır. Selçuklular'ın devlet öncesi tarihi, Oğuz Yabgu Devleti'nde çok güçlü bir ordu komutanı olan Dukak ve onun ardından çok yüksek bir rütbeye (subaşılık) henüz çok genç bir yaşta gelebilen Dukak'ın oğlu Selçuk ile başlamaktadır. Selçuk'un Cend şehrine göç etmesi ise büyük bir kırılmadır. Aslında Dukak, hükümdara karşı koyabilecek kadar güçlü bir pozisyondadır ve oğlu Selçuk'un Oğuzların başına geçme hedefi bulunmaktadır. Fakat kolektif yönetim yerine merkezleşme siyasetine geçiş arzusu nedeniyle bu dönemde önlem alınmış ve Selçuk, burayı terk etmek zorunda kalmıştır. Cend şehrine ise bilinçli bir şekilde göç etmiştir. Çünkü Cend şehrinde İslam çevresi bulunmaktadır ve bu durum iyi değerlendirilirse Selçuk ve küçük kitlesi tekrardan eski gücüne kavuşabilecektir (Köymen, 2019, s. 27-29). Divitçioğlu'na (2005a, s. 59) göre devletsiz Oğuz başkanlık sistemine devletli bir hanedan geleneği yerleştirme arzusu neticesinde ortaya çıkan sorunlar, Selçuk'u Cend'e göç etmek durumunda bırakmıştır.

Kitleler halinde Türk kavimleri onuncu yüzyılda İslam'a geçmeye başlamıştır. Bu kavimlerden başlıcaları; Hazarlar, Oğuzlar, Karluklar ve Dokuz-Oğuzlardır. Selçuklular, Oğuzlardan çıkmıştır. Oğuzlar Devleti feodal bir mahiyette "kolektif mesuliyet sistemine" göre yönetilmiştir. Bu ülkede Dukak, en nüfuzlu komutanlardan biri olmuştur. Oğlu Selçuk yaklaşık 900'de doğmuş ve babası Dukak öldüğünde 17-18 yaşlarında bu devletin subaşılığına tayin edilmiştir. Kraliçenin Selçuk hakkındaki uyarıları ile hükümdar ve devlet büyükleri Selçuk'a arkasını dönmüştür. Selçuk da hayatını kurtarmak için memleketini terk etmiş ve güneye, İslam âlemine bilinçli göç etmiştir. Bu dönemde Oğuzların kuzeyinde Kimekler, doğusunda Karluklar, batısında Türk Hazarları ve Bulgarlar ve güneyinde ise İslam çevresi bulunmaktadır. Göç ettiği Cend şehri, Oğuz hâkimiyetinde bir ucdur. Selçuk buraya 100 atlı, 1500 deve ve 50.000 koyunla

gelmiştir. Buradaki Oğuz hâkimiyetine son vermiştir. Böylece şöhreti artmıştır (Köymen, 2019, s. 29-30)

Cend şehrine göç ile İslamiyet'e geçilmiş; Samanlı ve Karahanlılarla ilişkiler kurulmuş; Selçuk'un ölümü sonrasında yerine Arslan Yabgu geçmiş; bu sırada aile içi çatışma/soğukluk/rekabet doğmuş; Tuğrul Bey çöle çekilmiş ve Çağrı Bey Anadolu'ya keşiflere çıkmış; sonrasında Arslan Yabgu'nun hapsedilmesi neticesinde yeni Selçuklu başbuğları olarak Tuğrul ve Çağrı Beyler öne çıkmış; Gaznelilerle mücadeleler başlamış; 1038 tarihinde bağımsızlık kazanılmış ve 1040 Dandanakan zaferi ile devletin kuruluşu sağlanmıştır. Devlet kurma safhasında Selçuklular'ın öncülleri; Tulunoğulları (868-905), İhşitoğulları (935-969), Karahanlılar (yıkış 932-1212) ve Gazneliler (962-1183) olarak ifade edilmektedir (Köymen, 2019, s. 10).

Doğu'nun ve Batı'nın hükümdarı unvanını taşıyan Sultan Tuğrul, devletin ilk sağlam temellerini atmış ve bu devlet, kısa bir sürede bir imparatorluğa dönüşmüştür. Sultan Alp Arslan ile yükselişe geçilmiş, 1071'de Bizans'a ağır bir darbe indirilmiş, ardından fetihlerin babası unvanını kazanan Sultan Melikşah ile en çok fetih yapılan bir döneme girilmiş ve Melikşah'ın ölümünün ardından çöküş ve parçalanma dönemi gelmiştir (Sevim ve Merçil, 1995).

İmparatorluğun zaman çizelgesi şu şekilde ifade edilebilmektedir (Köymen, 2019, s. 1):

- Kuruluş (yaklaşık 940-1040) - (100 yıl)
- İlk İmparatorluk devri (1040-1092) - (52 yıl)
- Fetret Devri (1092-1117) - (25 yıl)
- İkinci İmparatorluk Devri (1117-1157) - (40 yıl)
- Bölünme

Selçuklu hanedanı tarafından kurulan diğer devletler ise şu şekildedir (Merçil, 2021, s. 126):

- Kirman Selçuklu (1048-1186)
- Suriye Selçuklu (1078-1117)
- Türkiye Selçuklu (1080-1308)
- Irak Selçuklu (1119-1194)

Kurpalidis (2007, s. 13) ise Büyük Selçuklu dâhil şu şekilde bir çizelge sunmaktadır:

- Büyük Selçuklu (1038-1157)
- Kirman Selçuklu (1041-1186)
- Türkiye Selçuklu (1077-1307)

Suriye Selçuklu (1078-1117)

Irak Selçuklu (1118-1194)

Büyük Selçuklu İmparatorluğu, kendine tabi devletlerden oluşmaktadır. Kirman, Suriye-Filistin, Türkiye Selçuklu ile İsfahan, Gürcüler, Tebriz, Musul, Haleb ve diğer emirlikler şeklinde tabi yapılar bulunmaktadır. Çöküşten sonra ise imparatorluk dört parçaya ayrılmıştır; Kirman, Irak-Horasan, Suriye-Filistin ve Türkiye Selçuklu (Sevim ve Merçil, 1995, s. XVI).

2. Büyük Selçuklu'nun Kuruluş Aşaması

Eski Türkler'de siyasi teşkilatın ve devletin kuruluşu aileden başlamaktadır. Devlet kurmak amacıyla teşkilatçılığı güçlü ve itibar gören tanınmış bir ailenin reisi olan kişi harekete geçmekte; ikna veya mücadele yollarına başvurarak hem kendi boyuna hem de akraba diğer boylara otoritesini kabul ettirmeye başlamakta ve böylece bu teşkilat giderek genişlemektedir. Hükümdarlığın ilanı ile devlet, fiili anlamda kurulmakta ve ardından süratle teşkilatlandırma aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada en önemli görevler başkanın yakınlarına ve kendisine destek veren beylere verilmektedir. Böylece idari ve askeri teşkilatın çekirdek kadrosu ortaya çıkmakta, onlar da kendi alt kadrolarını oluşturmaktadır (Koca, 2002, s. 827).

Yukardaki bilgilere benzer şekilde Selçukluların devlet öncesi tarihi, Oğuz Yabgu Devleti'nde çok güçlü bir ordu komutanı olan Dukak ve onun ardından çok yüksek bir rütbeye (subaşılık) henüz çok genç yaşta gelebilen oğlu Selçuk ile başlamıştır. Fakat burada Selçuklular bir boy-kabile beyi olarak değil, küçük bir gruptan doğru bir imparatorluk kurmuştur (Divitçioğlu, 2005a, s. 85). Büyük Selçuklu'nun kuruluş süreci, Selçuk'tan başlamış, torun Tuğrul ve Çağrı Beyler ile tamamlanmış ve bu kuruluş süreci yaklaşık yüz yıl kadar sürmüştür (Köymen, 2021, s. 12-13).

Cend şehrine göçün ardından Selçuk'un başında bulunduğu kitle hızla genişlerken bu kitlenin gevşek bir kabile birliğinden ziyade kaynaşmış bir kitle haline geldiği, böylece Selçuklu milletin temelini bu dönemde kurulduğu düşünülmektedir. Bu dönemden itibaren kabilelerden ve kabile şeflerinden bahsedilmemesi ve Selçuk ile oğullarının herhangi bir kabile reisi olduklarına ilişkin bir bilginin olmaması bu görüşü kuvvetlendirmektedir. Dukak'ın ve Selçuk'un hiçbir zaman irsi kabile reisi olmadıkları bilinmektedir (Köymen, 2021, s. 30). Bu bilgiler konumuz açısından oldukça kritiktir. Selçukluların merkezîyetçi bir devlet kurma idealinin temeli, Selçuklu beylerinin hiçbir zaman irsi birer kabile şefi olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Özellikle Sultan Tuğrul'un kabileci liderlere ve davranışlara kuruluştan itibaren karşı gelmesi ve

bu amacında başarıya ulaşmasının altında yatan en önemli nedenlerden birisi çok yüksek ihtimalle Selçukluların kabile şefi olmamalarından kaynaklıdır. Her ne kadar ülüş sistemi, tek bir hanedanın yönetimini vurgulayıp diğer kabileleri iktidardan uzaklaştırarak yönetimde daha merkezi bir yapı sağlasa da Büyük Selçuklu'da hanedan mensuplarının etkilerinden uzakta tam merkeziyetçi tek bir hükümdarlık iktidarı, fethedilen topraklardaki İran-Sasani ile Halifelik makamının etkisiyle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Fakat bu merkeziyetçi gelişmeye üçüncü bir etki açısından, Selçuklular'ın zaten birer kabile reisi olmadıkları bilgisi eklenmelidir. Henüz devlet öncesi ve kuruluş aşamasında Selçuklular açısından yerleşilen bölgelerde tek vücut bir millet doğmakta ve merkeziyetçi bir yönetim kurmak amacıyla çaba gösterilmektedir. Fakat eski Türkler'de kuvvetli bir gelenek olarak Selçuklu'ya geçen ülüş sistemi, baştaki hükümdarla birlikte diğer hanedan üyelerine yönetimde büyük bir alan açmakta, bu üyeler siyasi ve idari açılardan kuvvetli nüfuz kazanmaktadır.

Bu durumda Dukak (köken) - Selçuk ve Arslan dönemleri bir kuruluş aşaması olmuş ve Tuğrul ve Çağrı Beyler ile Musa Yabgu önderliğinde Gazneliler'e karşı kazanılan zaferlerin ardından devletin kuruluşu gerçekleşmiştir. Selçuklu Devleti'nin kuruluş aşamasında hanedan içinde homojen yapıdan uzak aşiretlere kimin liderlik edeceğine ilişkin ortaya çıkan kavgaların ise süreci zorlaştırdığı belirtilmektedir (Peacock, 2021, s. 56).

3. Ülüş Sistemine Göre Devletin Kuruluşu ve Tam Merkeziyetçi Yapı Kurma Çabaları (1038/1040 - 1050)

Selçuklular'da yönetim, bazen tekil bazen de çoğul bir şekil kazanmaktadır. Arslan Yabgu'nun döneminde tekilken, onun ölümü ardından üçlü (Çağrı, Tuğrul, Musa) ve daha sonra ikili (Tuğrul ve Çağrı) beylik sistemine dönülmüştür (Divitçioğlu, 2005a, s. 88). Arslan Yabgu'nun siyaset sahnesinden çekilmesinin ardından Tuğrul ve Çağrı Beyler amcaları Musa Yabgu'yu yanlarına alarak üçlü liderlik sistemine sahip olmuşlardır (Köymen, 2021, s. 13). Zamanla Tuğrul ve Çağrı Beyler ön plana geçmiş, "Yabgu" unvanı kıymetini kaybederek Musa Yabgu geri planda kalmıştır (Köymen, 2021, s. 128-129).

Gazneliler'e karşı kazanılan 1038 zaferinin ardından Selçuklular yeni bir devlet kurma amacıyla "eski Türk devlet ananesi gereğince" ülkeyi aralarında paylaşmışlardır (Merçil, 2021, s. 23). Gazneliler'e karşı kazanılan ilk zaferin ardından ülke, beyler arasında hemen üleştirilmiştir. Fakat bu paylaşımında Musa Yabgu'ya çok az yer verilmiş, bu nedenle ülüş esasında iki kardeş arasında yapılmıştır (Divitçioğlu, 2005a, s. 79). Müşterek egemenlik anlayışı; Çağrı'nın doğuyu, Tuğrul'un ise batıyı yönetim anlamında üstlenmesi örneğinde görüldüğü üzere sürmüştür fakat bu anlayış, değişmez katı bir kural olarak algılanmamalıdır.

Nitekim on-birinci yüzyılın başlarında Selçuklu hanedanının ortak egemenlik uygulaması değil, bunun tam tersi yönünde “tek ve en güçlü” yönetici olma mücadeleleri ön plana çıkmıştır (Peacock, 2021, s. 73-74).

Devlet kurma yolunda Selçuklular’ın üçlü ve ikili şeflik sistemleri ardından 1038’deki zaferle Tuğrul’ın tek hükümdar olduğu görülmekte ve bu durum, mutlak bir hâkimiyet sahipliği olarak değerlendirilmektedir (Köymen, 2019, s. 50). Fakat Musa Yabgu, Tuğrul ve Çağrı “üçlü yönetim şekli” 1038’den 1040’a kadar devam etmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 48). 1040 yılında Dandanakan zaferinin kazanılmasıyla Gazneli toprakları üzerinde Selçuklu Devleti kesin bir şekilde kurulmuştur ve bu ana kadar üçlü şef sistemi sürmüştür (Köymen, 2019, s. 57).

Köymen (2019), 1038 yılı için Sultan Tuğrul’un hâkimiyeti hakkında hem mutlak bir hâkimiyet hem de üçlü şeflik sistemi değerlendirmelerinde bulunmaktadır. Fakat Özgüdenli (2006) verdiği örnekle Sultan Tuğrul’un mutlak hâkimiyetinin şüpheli olduğunu işaret etmektedir. 1038 kurultayında Tuğrul Bey ön plana çıkmış, Köymen’e göre üçlü şeflik döneminden tek hükümdar sistemine geçiş yaşanmıştır. Böylece merkezileşme yönünde ilk adımlar atılmış fakat yakın tarihlerde Tuğrul ve Çağrı arasında yaşanan bir tartışma henüz tek bir hükümdarın mutlak gücünün oturmadığını göstermiştir Kabilecilik ruhu ile Çağrı Bey’in Nişabur’u yağmalamak istemesine karşılık devlet sistemine geçmek isteyen ve merkezi devlet ideali ile hareket eden Sultan Tuğrul arasında yaşanan tartışmada Sultan Tuğrul ancak intihar edeceği tehdidi ile kardeşi Çağrı Bey’i durdurabilmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 52). Bu durum, 1038 yılında her ne kadar Sultan Tuğrul merkezde tek bir lider olarak görünse de onun Çağrı ve Musa Yabgu üzerindeki konumunun açık olmadığını düşündürmektedir (Özgüdenli, 2006, s. 53). Buradaki sorun 1040 Dandanakan zaferi ile çözümlenmiş, zaferden sonra yine tahta çıkan Tuğrul’un hanedan mensupları arasında yaptığı paylaşımlar, merkezi bir konum kazandığını göstermiştir (Özgüdenli, 2006, s. 54).

1038’de İbrahim Yınal’ın Horasan’ın merkezi olan Nişabur’u üç lider adına değil de tek bir hükümdar olan Tuğrul adına istemesi, devletin kurulduğunu göstermektedir (Köymen, 2021, s. 267). Üçlü liderlik sistemi ardından Musa Yabgu’nun arka planda kalmasıyla ikili liderlik sistemine geçilmiş ve sonrasında tek hükümdarlık kurulmuştur. Şu halde kurulan devlet, eskiye nazaran “daha merkeziyetçi bir karakter” kazanmıştır (Köymen, 2021, s. 268).

1040 kurultayı ile kendilerine toprak verilen hanedan mensupları “merkeze şeklen bağlı yarı müstakil bir devlet” özelliği taşımıştır (Özgüdenli, 2006, s. 55-56). 1040 yılı kurultayının ardından yaşananlar Selçuklu devlet yönetimini

anlamakta oldukça dikkat çekicidir. Hem merkezi bir iktidar kurulmakta hem de hanedan mensuplarına fetih görevleri verilmektedir. Fetih görevleriyle bozkır geleneklerine göre bölgesel yapı işaret edilirken, diğer yanda kurultayda merkezi bir yapı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bununla birlikte eski Türk hâkimiyet geleneğine göre devlet iki büyük güç sahası üzerinde Tuğrul ve Çağrı Beyler önderliğinde teşkilatlandırılmaktadır (Özgüdenli, 2006, s. 55). Burada yapılan iki temel pay, çifte krallık tartışmalarını anımsatmaktadır. Bu noktada Sultan olarak Tuğrul'un ön planda olduğu vurgulanmalıdır. Kardeşi Çağrı Bey ise sadece melik unvanı ile yetinmiştir.

Çok merkezlilik ve âdem-i merkezi yapı 1063'e kadar sürmüştür (Özgüdenli, 2006, s. 56). Yine de Tuğrul'un sultan unvanı alması, diğerlerinin melik ve emir unvanlarıyla yetinmesi en azından Tuğrul'un hukuki bir üstünlüğe sahip olduğunu göstermektedir (Özgüdenli, 2006, s. 57). Aslında henüz Oğuz Yabgu'da başlayan merkezi bir devlet arayışı söz konusudur, Selçuk da bu yüzden memleketini terk etmek durumunda kalmıştır. Bozkır kültürünün ortakçı yönetim kültürü ile merkezilik çatışması, Selçuklu devletinin kuruluşunda açıkça görülmekte ve henüz kuruluştaki aralarında bir harman yapılmış gibi görünmektedir. Hem kurultayda alınan kararlarda tek bir merkez Sultan Tuğrul tarafından oluşturulmakta hem de diğer nüfuzlu hanedan üyeleri ile toprak paylaşımına ve fetih görevleri dağıtımına gidilmektedir. Yani görünürde 1063'e kadar hukuki anlamda Sultan Tuğrul ile tek merkezlilik varken yapısal anlamda âdem-i merkezi bir durum söz konusudur. Ülüş ve fetih hakları nedeniyle tam bir merkeziyet sağlanamamıştır. Görünüşte merkezi gözükmese de yapısal anlamda çok merkezli bir yapının olması, bir nevi geçiş sürecinin sancıları olarak değerlendirilebilir. Güçlü bir gelenek olarak gelen ülüş ve fetih haklarını birden yok saymak oldukça zor ve tehlikelidir. Buna rağmen Sultan Tuğrul tek bir hükümdar olarak ortaya çıkabilmiş, tam merkeziyetçi bir siyaset ve idare kurmak amacıyla kuvvetli bir irade göstermiştir. Diğer yandan Sultan Tuğrul'un ön plana çıkışı, sultan unvanı alırken diğerlerinin daha düşük unvanları alması kut anlayışı ile yakından ilişkilidir. Kut anlayışında tek kişinin otoritesinin kabul edilmesi ve çifte krallık konusunda bile mutlaka bir tarafın diğer tarafa göre daha güçlü olması, Sultan Tuğrul'un tek bir hükümdar olarak ön plana çıkmasını doğal bir durum olarak karşılatmaktadır. Konumuz açısından bu noktada yeni olan Sultan Tuğrul'un tek bir hükümdar olarak ön plana çıkması değil, sultan olduktan sonra fetih ve ülüş hakkı dağıtmak istemeyerek hanedan mensuplarının etkilerinden uzak tam bir merkezi yapı arayışında çaba göstermesidir. Bu doğrultuda sadece kuruluştaki ilk kurultaylarda yapılan taksimatlar geçerli olmuş, daha sonrasında bu haklardan mahrum kalan bazı hanedan mensupları isyan etmiştir.

Dandanakan Savaşı'nın hemen ardından Tuğrul Bey, fiilen ve hukuken “sultan” olmuş ve “devletin merkezîyetçi siyaseti” gereği Selçuklu şehzadeleri İbrahim Yinal, Kutalmış ve Kavurd'a “muhtariyet” (özerklik) verilmemiştir. Çağrı ve Musa Yabgu ise Sultan Tuğrul'a kesinlikle bağlı kalarak kendi bölgelerinde özerk bir yönetim kurmuşlardır (Sevim ve Merçil, 1995, s. 27). Dandanakan zaferini izleyen aynı ay içerisinde Merv'de yapılan kurultayda devletin tanzim safhasına geçilmiş, toprak taksimi yapılmıştır. Hutbe Tuğrul ve Çağrı Bey adına okutulmuştur. Musa Yabgu'nun Çağrı'nın emri altında olduğu düşünülmektedir. Tuğrul esas hükümdardır ve Çağrı ise bir melik konumundadır (Köymen, 2019, s. 58).

Musa Yabgu çekişmesi bir yana bırakılırsa, devletin kuruluşuyla birlikte ilk önemli ayrışma Sultan Tuğrul ile İbrahim Yinal'ın arasında ortaya çıkmıştır (Divitçioğlu, 2005a, s. 99). Sultan Tuğrul, İbrahim Yinal'ın isyanını bastırarak devletin merkezîyetçi gücünü kuvvetlendirmiştir (Sevim ve Merçil, 1995, s. 36).

4. Ülüş Sistemi Etkilerinden Tam Merkezîyetçi Yapıya Geçiş Süreci (1050-1064)

Zaman içerisinde Tuğrul Bey, “sultan-ul muazzam” gibi daha güçlü unvanlar kazanmış ve 1050 yılına gelindiğinde Oğuz gelenekleri ile merkezî devlet düşüncesi ayrılmaya başlamış ve Sultan Tuğrul merkezî bir devletten yana tavır almıştır (Özgüdenli, 2006, s. 58-59). 1054 yılında Çağrı Bey ile Musa Yabgu arasına çıkan anlaşmazlığın 1056 yılında Musa Yabgu'nun şikâyeti üzerine Sultan Tuğrul'un Çağrı Bey'e yazdığı mektup ile çözüldüğü görülmekte (Merçil, 2021, s. 28), bu durum Sultan Tuğrul'un ülüş sistemini aşarak daha merkezî bir yapı ortaya çıkardığını düşündürmektedir.

1050 ile 1064 yılları arası bir geçiş dönemi olarak değerlendirilmektedir. Eski İran devlet geleneklerinin ve merkezî tek bir hilafet makamının etkisiyle Sultan Tuğrul, merkezî otoriteyi kuvvetlendirmek istemiş fakat bu duruma alışık olmayan diğer hanedan mensuplarından karşı tepkiler almıştır (Özgüdenli, 2006, s. 59). Örneğin 1048 yılında büyük bir zafer kazanan İbrahim Yinal'a Sultan Tuğrul, 400.000 dinar mükâfat vermiş fakat Yinal, bu mükâfatı kabul etmeyerek eski geleneklere göre merkeze gevşek bir bağla bağlı müstakil bir sahanın yönetimini talep etmiştir. Merkezî devlet fikrine aykırı bu durum, Tuğrul tarafından reddedilmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 59). Çağrı Bey ve Musa Yabgu'nun tersine Sultan Tuğrul'da merkezîyetçi faaliyetler söz konusudur. İbrahim Yinal, bu merkezîyetçi siyaset nedeniyle feodal² devlet anlayışının

² Selçukluların ilk göze çarpan özelliklerden birisi, Göktürkler'de ve Karahanlılar'da açıkça görülen “Türk feodal” bünyesine sahip olmalarıdır (Turan, 2014, s. 305). Fakat ülüş sistemine Türk ve

gerektirdiği hakkını alamamış ve bu uğurda mücadele etmiş; Sultan Tuğrul ise bu harekete karşı tavır almıştır (Turan, 2014, s. 126).

1049-1050 yıllarında İbrahim Yınal, Sultan Tuğrul'a isyanı ardından teslim olmak zorunda kalmış, Tuğrul ona iyi davranarak kendi yanında kalmasını ya da "ikta edeceği bir ülkeye gitmekte serbest olduğunu" belirtmiştir. Buna karşılık Yınal, Tuğrul'un yanında kalmayı tercih etmiştir (Merçil, 2021, s. 38). Buradan iki önemli sonuç çıkmaktadır: İlki, merkezîyetçilikten yana olan Sultan Tuğrul, Yınal'a bir "ülüş" değil, "ikta" teklif etmektedir. Bu örnekte ikta, ülüşe göre daha merkezi bir yapı kurmakta kullanılan idari bir yöntem olmaktadır. Kabile reisleri ile hükümdarın ortak yönetiminden ülüş sistemine geçilmiş ve şimdi, ikta sistemi ile daha güçlü tek bir hükümdar yönetimi kurulmak istenmiş, hanedan mensuplarının etkilerinden uzakta tam merkezîyetçi bir yapı kurmak amaçlanmıştır. İkinci olarak isyana karşı bağışlayıcı, yumuşak tutum dikkat çekmektedir. Bu tutum da ülüş sisteminden vazgeçmenin zor olduğunu ve bu değişimin yavaş gerçekleştirilmek istendiği görüşünü kuvvetlendirmektedir. Tekrar vurgulanacak olursa, bu örnekte ülüş ve fetih hakkı için isyan eden bir şehzadeye ikta teklif edilmektedir. Ülüş, kazanılan doğal bir hak iken; ikta, verilen/hediye edilen/bahşedilen bir konumdur. Doğal olarak merkezi yönetimin ülüş hakkını geri alması, iktayı geri almasından çok daha zordur. Tam merkezîyetçi bir sultanlık kurmak amacıyla ilerleyen Sultan Tuğrul, ülüş ve fetih hakkı yerine ikta dağıtımına başlamıştır. Bu olay, ülüş ve ikta arasındaki farkı anlamamız açısından önemli bir örnektir. Nitekim Divitçioğlu'na (2005a, s. 102) göre de ülüş ve ikta farklı anlamlara gelmektedir. Kurultayda alınan kararlarla hanedan içi dağıtılan topraklar ülüşken; taltif, kırgınlığı giderme gibi vesilelerle verilen bir şehir ya da toprak ikta kavramı içerisinde değerlendirilmektedir.

Devletin kuruluş aşamasında yönetim, hanedanın ortak mesuliyetinde âdem-i merkezi bir yapılanma sunarken eski İran etkisiyle kısa sürede merkezi devlet gelenekleri ile karşılaşmış ve Sultan Tuğrul bunları benimsemiştir (Özgüdenli, 2006, s. 60). Fakat müşterek yönetim geleneğinden birdenbire vazgeçmek tehlikelidir, bu nedenle merkezi devlet yönündeki girişimlerini Çağrı Bey, Musa Yabgu ve Kavurd gibi güçlü hanedan mensuplarına karşı kullanmamayı tercih etmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 61). Bununla birlikte İbrahim Yınal ile savaşmıştır.

Moğol "feodalitesi" demek, Avrupa feodalitesini ifade etmemektedir (Togan, 1981, s. 295). Türk ve Moğol feodalizminde görülen ülüş sistemi, kendi hayat şartlarına göre oluşmuş özgün bir sistemdir (Togan, 1981, s. 301). Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun siyasi ve hukuki yapısına "vassal devletler sistemi" denilebilir fakat bu vassalık sistemi Batı'daki sistemden farklıdır. Batıda şahıs şahsa bağlıyken Doğuda müesseseler müesseselere bağlıdır ve gulamlar şeklinde köleler varsa da bunlar Batıdaki serflerden çok daha farklı özelliklere sahiptir (Köymen, 2021, s. 26-27).

Aslında burada eski Oğuz gelenekleri (âdem-i merkeziyetçilik) ile eski İran-Sasani gelenekleri (merkeziyetçilik) çarpışmış, İbrahim Yınal fetih hakkını talep etmiş ama en sonunda idam edilmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 62). Diğer bir deyişle, Sultan Tuğrul her ne kadar merkezi bir devlet idealiyle hareket etse de 1040 yılında yapılan paylaşımlara karış(a)mamış, nüfuzlu hanedan mensupları ile çatışmaktan kaçınmış fakat Yınal'a yeni yönetim sahaları vermeyerek merkezi güçlü tutmak yönündeki isteğini ortaya koymuş ve Yınal'a karşı savaşmayı tercih etmiştir. On yıl gibi bir sürede eski İran-Sasani gelenekleri ile halifeliğin etkisinde tam merkeziyetçi bir devlet anlayışından yana olmuş ve bunu tatbik etmek için kendi gücü sınırları çerçevesinde tedricen hareket etmiştir.

Müşterek yönetim anlayışını yıkmak mümkün olmadığından sultanların ölümü ardından birçok taht kavgası ve mücadelesi görülmüş veya parçalanmalar yaşanmıştır. Müşterek yönetim geleneği çok kuvvetlidir, sultanlar ardından bir taht varisi bile atasa bu durum değişmemiştir (Turan, 2014, s. 306). Sultan Tuğrul'un son zamanlarında Kutalmış da merkezi devlet anlayışına karşı harekete geçmiş (Özgüdenli, 2006, s. 66), Tuğrul sonrasında Kutalmış-Alp Arslan çatışması yaşanmış ve sonuçta Kutalmış ölerak devletin yegâne hâkimi Alp Arslan olmuştur (Özgüdenli, 2006, s. 68). 1063 hadiseleri bütün hanedan mensuplarını yakından ilgilendirmiş ve Alp Arslan başa geçtiğinde eski geleneğe sadık kalarak kendisinden önce fetih hakkı olarak verilen yerlere müdahale etmemiştir (Özgüdenli, 2006, s. 68).

1040 yılında Dandanakan zaferi ile devlet fiilen üçe ayrılmıştır. Tuğrul başlangıçtan itibaren merkeziyetçi bir devlet kurmak için çabalasa da Musa Yabgu ile Çağrı Bey'e karşı gelmek hem zordur hem de doğru bir yaklaşım değildir. Musa Yabgu yaş bakımından hukuken reisleridir ve Çağrı, askeri zaferlerde birinci derecede rol sahibidir (Turan, 2014, s. 305). Bu nedenle yavaş hareket edilmiş, Türkmen beylerinin gücü zamanla kırılmış, onların yerine kölelikten yetişen Türk emirleri kumandanlık ve valilik makamlarına gelmiş, Tuğrul ve Çağrı'nın mirası Alp Arslan'a geçmiş ve Musa Yabgu'nun hâkimiyetine son verilerek imparatorluğun birliği kurulmuştur (Turan, 2014, s. 306). Çifte krallık görünümündeki "devletin ikili karakteri" Çağrı Bey'in ölümüne kadar sürmüş (1060), hatta bu ikili yapı, Alp Arslan'ın, amcası Tuğrul'un yerine tahta çıkmasıyla (1063) sonlanmıştır (Köymen, 2019, s. 105). 1063'de Alp Arslan'ın tahta çıkışıyla imparatorlukta gerçek birlik sağlanmış, bütün vasal devletler ona bağlı olmuştur (Köymen, 2019, s. 105; Köymen, 2021a, s. 10-11, 13, 59). Bu sürecin tedricen gerçekleştirildiğine ve Eski Türkler'den geçen bir gelenek olarak ülüş sisteminin güçlü etkilerine dikkat edilmelidir. Öyle ki Alp Arslan'ın ardından Melikşah dahi diğer hanedan mensuplarını tamamen bertaraf etme niyetinde olmamıştır (Özgüdenli, 2006, s. 70). Süreç içerisinde ülüş

sisteminin geri planda kalmasıyla ülüşe benzer ikta sistemi daha çok tercih edilmiştir (Sekman, 2011, s. 31).

5. Hanedan Mensuplarının Etkisinden Uzakta Tam Merkeziyetçi Yapının Tesisi (1063 – 1092)

1063 yılına gelindiğinde, 1040'daki kurultayda fetih hakkına göre bölgeler edinen Tuğrul ve Çağrı Beyler ölmüş; İbrahim Yınal, Kutalmış ve Kavurd hâkimiyet mücadeleleri esnasında ölmüş ve ailenin en yaşlı üyesi Musa Yabgu tutsak edilmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 70). Melikşah dönemine (1072-1092) gelindiğine ise bu gelişmeler, devletin çok merkezli yapıdan daha merkezi bir idareye geçişin önünü açmıştır (Özgüdenli, 2006, s. 71). Bir başka deyişle, 1040 kurultayında belirlenen ülüş ve fetih hakları hep korunmuş ama sonrasında fetih hakkına göre istenen bölgeler verilmek istenmemiş ve bunun sonucunda âdem-i merkezi gelenekçiler ile merkezi güçler arasında çatışmalar ve iç savaşlar yaşanmıştır. Sultan Tuğrul'un ölümü ardından daha büyük bir kargaşa ortaya çıkmış fakat süreç, Melikşah'a doğru daha merkeziyetçi bir yapının kurulması yönünde ilerlemiştir. Özetle bozkır geleneklerine göre oluşan eski Türk devlet anlayışı ile yerleşik İnan coğrafyasının bürokratik idare geleneği devletin kuruluş döneminde şiddetli bir şekilde çatışmış ve Selçuklu, bu mücadelede merkeziyetçiliğin zaferi ile güçlü bir şekilde tesis edilmiştir (Özgüdenli, 2006, s. 71).

1066 yılında Sultan Alp Arslan, oğlu Melihşah'ı büyük bir törenle veliaht ilan etmiştir (Köymen, 2021a, s. 129). Bu ilanı çeşitli zamanlarda tekrar etme ihtiyacı duymuştur. 1071 Malazgirt Savaşı öncesinde eşine ve Nizamülmülk'e bu veliaht ilanını tekrardan hatırlatmıştır. Ayrıca Abbasi halifesinden de bu konuda izin alınmıştır (Sevim ve Merçil, 1995, s. 76-77). Melikşah'ın veliaht ilan edilmesi ardından Kavurd'un ilk isyanı yaşanmıştır (Merçil, 2021, s. 57). Bu durum önceden veliaht ilan etmenin bir çözüm olmadığını açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca Alp Arslan döneminde hanedan mensubu şehzadelere yeni ülkelerin "ikta" edilerek devletin yeniden düzenlendiğine ve Selçuklu soyundan gelen herkese doğu uclarında yer verilirken Kutalmış'ın oğullarına yer verilmediğine dikkat çekilmektedir (Köymen, 2021a, s. 48). Burada artık bir ülüş dağıtılmadığına, imparatorlukta hakiki birliği sağlayan Alp Arslan'nın hanedan mensuplarına bir kazanılmış hakkı değil, bir bahşediş olarak iktalar dağıttığına dikkat edilmelidir. Kutalmış oğullarına herhangi bir yer verilmemesi ise manidardır. Ancak Melikşah döneminde Türkiye Selçuklu kurulabilmiştir (Köymen, 2019, s. 107). Selçuklular'da kuruluşun itibaren hanedan üyeleri arasında bir gerginlik söz konusu olmuş ve bağımsızlığın kazanılması ardından geçen 35 yılın sonucunda ortaya yeni bir siyasi teşekkül çıkmıştır (Tural, 2020,

s. 78). Türkiye Selçuklularının bu kuruluşunda ise iktadan ziyade aslında bir ülüş hakkı bulunmaktadır. Kuruluştan itibaren bir soğukluk ve rekabete neden olan çok gecikmiş bir hak, Kutalmış oğullarına geri iade edilmiştir. Fakat merkeze gelebilecek tehditlerden dolayı Türkiye Selçuklu ile Büyük Selçuklu arasında iktâ sistemine göre oluşturulan ikinci dereceden vasal devletler kurularak gerekli önlemler alınmıştır.

Sultan Melikşah, amcası Kavurd'un isyanı ve öldürülmesi (1073) olayı ardından sıkı bir merkezîyetçi devlet siyaseti izlemiştir (Sevim ve Merçil, 1995, s. 90). Olayların ardından her ne kadar sultanın akrabalık hisleriyle yumuşadığı görülse de neticede Nizamülmülk'ün tesirleriyle Kavurd kendi yayının kirişiyle boğularak öldürülmüş, böylece tehlikeli bir rakip ortadan kaldırılmıştır (Sevim ve Merçil, 1995, s. 80-81).

Selçuklu okumalarında birçok isyan ve isyanın ardından çoğunlukla görülen barışmalar/aflar dikkat çekmektedir. Onca mücadeleye, kana, paraya, ihanete vs. rağmen bu barışmaların/afların nasıl gerçekleştiği bir muammadır. Fakat bu muamma Köymen'in "zamanın hâkimiyet telakkisini" açıklaması ile çözülmektedir. Bu anlayışa göre ne kadar çok vasalın varsa o kadar çok haşmetlisindir. Bu nedenle çok şart olmadıkça vasalın başındaki hanedan kaldırılmamaktadır. Fakat üçüncü kategoriden vasal devletlerin daha çok ortadan kaldırıldığı görülmektedir. Çok büyük kayıplara rağmen yaşanan barışmalar/aflar boşuna değildir. Bu durum, vasallığın ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Üçüncü kategoriden vasal devletlerin statüsü ise vasal hükümdarın hayatıyla sınırlıdır fakat istenirse varisleriyle sürdürülebilmektedir (Köymen, 2019, s. 13, 150).

Alp Arslan döneminin sonlarına gelindiğinde sultanların artık birer İslam hükümdarı oldukları hem de bozkır geleneği doğrultusunda boy beyi rolünü sürdürdükleri belirtilmektedir. Sonrasında on-ikinci yüzyıla gelindiğinde Göktürklere kadar uzanan bozkır siyasal geleneği ya unutulmuş ya da bilinçli bir şekilde bir yana bırakılmıştır (Peacock, 2021, s. 193).

SONUÇ

Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun yönetim yapısında vasıtalı ve vasitasız olmak üzere temelde iki yönetim şekliinden bahsedilebilmektedir. Vasitasız sahalar merkezden tayin edilen valilerle, vasıtalı sahalar ise vasal hükümdarlarca yönetilmiştir. Özellikle birinci ve ikinci dereceden vasal devletler çok açık bir şekilde "Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nun küçük çapta modeli" olarak ayrı devlet teşkilatlarına sahip olmuştur (Köymen, 2019, s. 102). Vasal devletlerin

imparatorluğun küçük çapta bir modelini yansıtmaması, bugünkü federal devlet yönetim yapılarını anımsatmaktadır. Büyük Selçuklu İmparatorluğu için dönemin koşullarında kendine özgü federal bir yönetim yapısına sahip olduğu ifade edilebilir. Merkezden uzaktaki başlıca diğer eyaletler ya da federe devletler, özellikle hanedan içi güçlü mensuplarca kurulan ve yönetilen birinci dereceden vasal devletlerdir. Bu devletler, henüz kuruluş döneminde kendini güçlü bir şekilde ortaya koyan ülüş hakkına dayanarak kurulmuştur. Daha sonrasında kurulmasına izin verilen diğer ikinci ve üçüncü dereceden hanedan dışı vasal devletlerin ise ikta sistemine göre ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bu durumda imparatorluktaki yönetim yapısı temelde eski Türk yönetim geleneği olan “ülüş sistemine dayalı federal bir sultanlık” olarak nitelendirilebilir. Bu sultanlık içerisinde hanedan içi güçlü bir işbirliği öngörülmüş, sonrasında ülüş sistemini aşarak daha merkezi bir federal yapı kurmak amacıyla hanedan içinde ve dışında ikta ve gulam sistemine başvurulmuştur.

Eski Türk yönetim geleneğinin kuvvetli bir mirası olarak ülüş sistemi, Büyük Selçuklu imparatorluk yönetim yapısına kuvvetli bir şekilde tesir etmiş, hatta 1038 ve 1040 yıllarında yapılan ilk kurultaylarda ülüş sistemine göre yapılan paylaşımlara daha merkezi bir federal yapının kurulduğu Alp Arslan ve Melikşah dönemlerinde bile uyulmuştur. Tuğrul’un bir hükümdar olarak güçlenmesi, Alp Arslan’ın mutlak tek bir hükümdar olarak ortaya çıkması ve Melikşah ile tam bir merkezi federal sultanlık yapısının kurulmasına rağmen ülüş sisteminin kuruluştaki paylarına hassasiyetle uyulmuştur. Fakat burada şu hususlara dikkat edilmelidir. Ülüş sisteminin ilk kurultaydaki kararlarına sadık kalınmış, daha sonrasında henüz Sultan Tuğrul döneminde ülüş sistemine göre bir yönetim yapı ve anlayışından uzaklaşmanın çareleri aranmış ve daha merkezi bir federal sultanlık yönetimi yönünde bir irade gösterilmiştir. Bu irade kısaca hanedanın etkilerinden uzakta tek bir hükümdarın mutlak merkezîyetçi bir federal düzeni kurması yönündedir. Fakat ülüş sisteminden bütünüyle vazgeçmek mümkün değildir. Bu nedenle ilk paylaşımlara riayet edilirken, bundan sonra ülüş yerine ikta ve gulam sistemi tercih edilmeye başlanmıştır. Burada “ülüş” ve “ikta” farkına dikkat çekilmelidir. Kısaca ülüş bir hak iken, ikta bir maaş, lütuf ya da bahediş sonucu ortaya çıkmakta, bu durum iktayı ülüşe göre daha merkezi bir konuma yükseltmekte ve hanedanın yönetime olan etkilerini azaltmaktadır. Ülüş sistemi bu şekilde devletin ilk ortaya çıkışında kendini kuvvetle ortaya koymuş, fakat ilerleyen süreçte ikta ve gulam sistemi daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Melikşah dönemine gelindiğinde Türkiye Selçuklularının kuruluş süreci, en son gerçekleşen bir ülüş hakkı olarak değerlendirilebilir.

Ülüş sistemi imparatorluk yönetiminde merkezîyetçi mi yoksa âdem-i merkezîyetçi bir yapı mı sunmuştur, sorusunun cevabı neye göre kıyaslandığına

ilişkin değişmektedir. Kabilelerin ortak yönetimine kıyasla ülüş sistemi, tek bir hanedan etkisinde tek bir hükümdarın yönetimini sunduğu için daha merkezi bir yönetim yapısı ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan Sasani devlet geleneği ve tek bir halifelik makamının tesirleriyle birlikte Selçukluların birer boy beyi olmamasından kaynaklı, hanedan etkilerinden uzakta tek bir hükümdarın merkeziyetçi mutlak yönetimine geçiş arzusunda kıyasla ülüş sistemi, âdem-i merkezi kalmaktadır. Devlet yönetiminde boy beylerinin uzaklaştırılması, hanedan içi etkilerin en aza indirilmeye çalışılması ve ülüş sisteminden ikta ve gulam sistemine geçiş eylemleri Selçukluların yüksek ihtimalle birer boy beyi olmamasından kaynaklanmaktadır. Neticede ülüş sistemi, kabilelerin ortak yönetimi ile mutlak tek bir sultan yönetimi arasında bir geçiş süreci olarak değerlendirilebilir.

Ülüş sistemi Selçuklu Devleti'nin kuruluşu ardından güçlü bir gelenek olarak devam etmiştir fakat bu sistemde birtakım değişimler yaşanmıştır. Selçuklu hükümdarları “merkeziyetçiliği sarsan ülüş sisteminin sakıncalarını” gidermek amacıyla orduda çoğunluğu Türkler'den oluşan gulamlara, idari teşkilatta ise genellikle İran kökenli memurlara yer vermiştir (Yurdusevdi, 2008, s. 93). Kuruluş aşamasında ciddi roller üstlenen göçebe Türkmenler ordudan ve sivil teşkilattan tedricen tasfiye edilmiş ve onların yerine gulam sisteminde yetişmiş Türkler geçmiştir (Köymen, 2021a, s.50). Hatta bu hususta Nizamü'l-Mülk (2013, s.73) Türkmenler'den bir grubun saray gulamları şeklinde elde tutulmasını tavsiye etmiştir. Ayrıca hanedan mensuplarının etkilerini azaltmaya yönelik tam merkeziyetçi güçlü bir yapı kurmak amacıyla ülüş ve fetih hakkı dağıtımını yerine, Sultan Tuğrul zamanından itibaren ikta dağıtmak tercih edilmiştir. Doğal olarak bu yorumlardan bakıldığında ülüş sisteminin zarar boyutu ve âdem-i merkezi niteliği ön plana çıkmaktadır. Bu doğru olmakla birlikte ülüş sisteminin aslında geniş imparatorlukları kurulabilmek için çok elzem olduğu anlaşılmaktadır. Konuya daha ayrıntılı yaklaşmak gerekmektedir.

Bu durumda ülüş sistemi, doğrudan zarar boyutuyla değerlendirilmemelidir. Nitekim bu sistem, tam merkeziyetçi mutlak bir federal sultanlık yönetimine doğru geçişte kullanılan başarılı bir ara-sistem olmuştur. Bu sistem ile hanedan içinden en liyakatli kişinin başa geçmesi sağlanmış, hanedan içi iş birliği kuvvetlendirilmiş, sınırların daha iyi korunmasına ve daha hızlı genişlemesine olanak sağlanmıştır. Bununla birlikte olumsuz boyutuyla isyanların ve iç savaşların çoğalması ve liyakat açısından birbirine yakın şehzadelerin savaşarak çok daha büyük yıkımların ortaya çıkması gibi sonuçlara neden olarak devleti fetret ve çöküşe doğru hızla götürmüştür. Fakat bu noktada özellikle fetret ve çöküş döneminde ülüşten daha çok ikta ve gulam sistemine geçildiğine dikkat edilmelidir. Nitekim sadece ülüş hakkına dayalı isyanlar çıkmamış, emirlerle

birlikte birçok vali, ikta sahibi ve memur da isyan etmeyi tasarlamıştır (Nizam'ül-Mülk, 2013, s. 53). Sonuçta ülüş sisteminin terki ve hanedan mensuplarının ve göçebe Türkmenlerin etkilerini azaltacak yönde gelişen ikta ve gulam sistemi uygulamaları, iktidar mücadelesi doğrultusunda beliren iç savaşları ve yıkılışı engellememiştir. Hatta ülüş sisteminden daha merkezi bir federal sultanlık düzenine geçiş çabaları ortaya çıkan isyanları artırmış, ülüş hakkını alamayan ve ikta sistemini kabul etmeyen birçok şehzadede güçlü muhalif bir tavır takınmış, devletin zaafa uğraması neticesinde hanedan içi veya dışı birçok ikta sahibi de çeşitli isyanlara katılmıştır. Özgüdenli'ye (2006, s. 69) göre de âdem-i merkezi olarak kurulan devlete merkezi bir görünüm kazandırılmaya çalışılmış ve buna karşı tepkiler iç savaşa ve devleti parçalanmanın eşiğine getirmiştir. 1104 yılında Berkjaruk ve Mehmet Tapar arasında tam bölünme gerçekleşmiştir (Köymen, 2019, s. 96). 1104 yılına geldiğinde ülke resmen üçe bölünmüş durumdadır (Merçil, 2021, s. 102). Bununla birlikte 1114 yılında emirler arasında savaşların yaşandığı ve devamında bazı Selçuklu valilerinin ve Artuklular gibi Türk hanedanlarının bağımsızlıklarını ilan ettikleri görülmüştür (Merçil, 2021, s. 106-107).

Ayrıca ülüş sistemi içerisinde Kut inancı doğrultusunda gelen Tanrısal bir meşruluk söz konusuken, ikta sisteminde bu özellik kaybolmuştur. Örneğin Melikşah ve Nizam'ül-Mülk arasında geçen bir olay, ülüş sisteminin Tanrısal meşruiyet alt yapısını açıkça göstermektedir. Sultan Melikşah, kardeşi Tekiş'in ilk isyanında Nizamülmülk'e nasıl dua ettiğini sormuştur. “Tanrı'nın seni muzaffer kılması için dua ettim” cevabını aldığı anda vezirine şu şekilde karşılık vermiştir: “bana gelince, ben öyle dua etmedim, bilâkis, Tanrım hangimiz Müslümanlar hakkında hayırlı ve halk için daha yararlı olacaksak onu muzaffer kıl diye dua ettim” (Sevim ve Merçil, 1995, s. 115). Bu söz, isyanların ardından yaşanan birçok affı da açıklamaktadır. Burada birbirine ezeli düşmanların çatışmaları veya iç savaşları değil, Kut inancı doğrultusunda sultanlık iddiasında bulunan hanedan mensupları arasında en becerikli, güçlü ve hayırlı olanın belirlendiği doğal ve ilahi bir seçim süreci söz konusudur. Ülüş sisteminden ikta sistemine geçiş sürecinde ya da tam merkeziyetçi bir federal sultanlık yapısının tesisinde yaşanan isyanların ve afların, yönetimin doğal bir parçası haline geldiği anlaşılmaktadır. Bu durum, ülüş sisteminden tamamıyla vazgeçmenin çok zor olduğunu göstermektedir. Tedricen aşılın ülüş sistemi nedeniyle yönetimde “af ve işbirliği” oldukça önemli hale gelmiştir. Genel itibarıyla çok zorunlu olmadıkça ceza verilmemiş; bunun yerine, ödül ve bağışlama sistemi tercih edilmiştir.

Sonuçta ülüş sistemine dayalı, hanedan mensuplarının etkilerine açık federal bir sultanlık olarak ortaya çıkan Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda, kuruluştan

İtibaren hanedan mensuplarının etkilerinden uzakta daha merkezi bir federal sultanlık kurulması yönünde bir çaba gösterilmiştir. Fakat ülüş sistemi o kadar kuvvetli bir yönetim mirasıdır ki her ne kadar Melikşah döneminde kuruluştan itibaren hedeflenen tam merkezi federal sultanlık düzenine geçilse de devletin henüz kuruluşunda belirlenen ülüş paylarına riayet edilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akcan, A. (2020). Eski Türklerde devlet yönetiminde hâkimiyetin ilahi temelleri. *MECMUA - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 303-321.
- Caferoğlu, A. (1968). *Eski Uygur Türkçesi Sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Divitçioğlu, S. (2005). *Orta Asya Türk İmparatorluğu: VI.-VIII. Yüzyıllar*. 3. Baskı. İmge Kitabevi.
- Divitçioğlu, S. (2005a). *Oğuz'dan Selçuklu'ya: Boy, Konat ve Devlet*. 4. Baskı, İmge.
- Donuk, A. (1988). *Eski Türk Devletlerinde İdari-Askeri Unvan ve Terimler*. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Gömeç, S. (2006). *Türk Kültürünün Ana Hatları*. Akçağ.
- Gumilëv, L. N. (2003). *Eski Türkler*, 4. Baskı, (A. Batur, Çev.). Selenge Yayınları.
- İnalcık, H. (1959). Osmanlılar'da saltanat veraseti usulü ve Türk hâkimiyet telakkisiyle ilgisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 14(1).
- İnan, A. (2020). *Makaleler ve İncelemeler*. I. Cilt, 4. Baskı. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kafesoğlu, İ. (2003). *Türk Milli Kültürü*. 22. Baskı. Ötüken.
- Koca, S. (2002). Eski Türklerde devlet geleneği ve teşkilatı, H. C. Güzel, K. Çiçek, S. Koca (Ed.). *Türkler*, 2. Cilt içinde (s.823-844). Yeni Türkiye Yayınları.
- Koçak, K. (2021). İslamiyet'ten önceki Türk Devlet geleneklerine göre orun ve ülüş (Mevki ve Pay). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), s.30-34.
- Köymen, M. A. (2017). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi, II. Cilt, İkinci İmparatorluk Devri*. 5. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

- Köymen, M. A. (2019). *Selçuklu Devri Türk Tarihi*. 7. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köymen, M. A. (2021). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi, I. Cilt, Kuruluş Devri*. 6. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Köymen, M. A. (2021a). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi, III. Cilt, Alp Arslan ve Zamani*. 7. Baskı, Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kurpalidis, G. M. (2007). *Büyük Selçuklu Devletinin İdari, Sosyal ve Ekonomik Tarihi*. 3. Baskı, (İ. Kamalov, Çev.), Ötügen.
- Kaşgarlı Mahmut. (2006). *Divan-ı Lügat'it-Türk*. I. Cilt, 5. Baskı, (B. Atalay, Çev.), Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Merçil, E. (1991). *Müslüman-Türk Devletleri Tarihi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Merçil, E. (2021). *Büyük Selçuklu Devleti*. 5. Baskı, Bilge.
- Necef, E. N. (2005). *Karahanlılar*. Selenge.
- Nizamü'l-Mülk. (2013). *Siyaset-Name*. 2. Baskı, (M. A. Köymen, Haz.), Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Ögel, B. (1982). *Türklerde Devlet Anlayışı (13. Yüzyıl Sonuna Kadar)*. Başbakanlık Basımevi.
- Ögel, B. (1988). *Dünden Bugüne Türk Kültürünün Gelişme Çağları*. 3. Baskı, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı.
- Özcan, K. (2005). Ortaçağda Anadolu'nun İdarî coğrafyasına bakış: Anadolu'da Selçuklu İdarî birimleri. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 3(1), 73-99
- Özdemir, G. (2006). Türkler'de egemenlik anlayışı ve yöneten-yönetilen ilişkisi (Osmanlı dönemi'ne kadar). *Uludağ Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, XXV(2), 103-124.
- Özgüdenli, O. G. (2006). *Ortaçağ Türk-İran Tarihi Araştırmaları*. Kaknüs Yay.
- Peacock, A. C. S. (2021). *Selçuklu Devleti'nin Kuruluşu: Yeni Bir Yorum*. 5. Baskı, (Z. Rona, Çev.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Sekman, Z. H. (2011). *Horasan-Irak Selçuklularının Çöküşünde İdari Etkenler*. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.
- Sevim, A. ve Merçil, E. (1995). *Selçuklu Devletleri Tarihi*. Türk Tarih Kurumu Basımevi.

- Togan, A. Z. V. (1981). *Umumi Türk Tarihi'ne Giriş*. 1. Cilt, 3. Baskı, Enderun Kitabevi.
- Tunç, M. N. (2014). Osmanlı'da Hanedan İçi Katl. *Turkish Studies*, 9(4), 1113-1167.
- Tural, M. (2020). *Orta Çağ'da İslam'ın Kılıcı ve Hristiyanlığın Çekici: Selçuklular ve Franklar*. Timaş.
- Turan, O. (2014). *Selçuklular Tarihi ve Türk-İslam Medeniyeti*. 18. Baskı, Ötüken.
- Yurdusevdi, M. (2008). *Selçuklular Devrinde Hükümranlık Anlayışı ve İmgesi*. Marmara Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study is an introductory effort to analyze the administrative structure of the empire by examining the reflections of the ülüş system, as the old Turkish administrative tradition, on the Great Seljuk Empire. In this study, it is aimed to make the complex administrative structure of the Great Seljuk Empire more understandable through the ülüş system.

Method: In the study, as a strong legacy of the old Turkish administrative tradition, how the ülüş system was reflected in the Great Seljuk imperial administrative structure, how the ülüş system was applied and whether this system changed, whether this system presented a centralized or decentralized structure in the imperial administration, and finally it is investigated how the benefits and harms of this system emerge.

Conclusion: As a result, in the Great Seljuk Empire, which emerged as a federal sultanate based on the ülüş system and open to the influence of the members of the dynasty, it is seen that there had been an effort to establish a more central federal sultanate away from the influence of the members of the dynasty.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	23.12.2023	Submitted date
Kabul tarihi	20.02.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Özari, Ç. (2024). Web of Science Veri Tabanı Üzerinden Finansal Başarısızlık Tahmin Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. *Journal of History School*, 68, 188-214.

WEB OF SCIENCE VERİ TABANI ÜZERİNDEN FİNANSAL BAŞARISIZLIK TAHMİN ÇALIŞMALARININ BİBLİYOMETRİK ANALİZİ

Çiğdem ÖZARİ¹

Öz

İşletmelerdeki finansal sıkıntıya maruz kalma, işletmeyle ilişkili grupları ve genel ekonomik yapıyı olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, finansal başarısızlık, finansal sağlık, finansal sıkıntı, iflas tahmini ve finansal manipülasyon gibi konular, Altman Z-Skor modeli ile birlikte literatürde önemli bir yer edinmiştir. Bu çalışmanın ana amacı, işletmelerin finansal başarısızlıklarını belirlemede ve tahmin etmede Altman Z-Skor gibi yaygın olarak kullanılan skorlama modellerinin kapsamlı bir değerlendirmesini gerçekleştirmektir. Bir bağlamda, çalışmanın ana amacı Web of Science veri tabanında yer alan bu kavramlar ile ilgili bilimsel yayınların bibliyometrik göstergeler açısından incelenmesidir. Yazılım olarak R tabanlı bir kütüphane olan “bibliometrix” ve “bibliometrix’in” web tabanlı arayüzü olan “biblioshiny” kullanılmıştır. Bu kavramların yer aldığı bilimsel çalışmaların atıf sayıları, en çok yayın yapan ülkeler, en etkin yazarlar gibi bibliyometrik göstergeler değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, bu alandaki çalışmalarda Amerika Birleşik Devletleri'nin ve Çek Cumhuriyeti'nin dünya çapında önde gelen ülkeler olduğunu göstermektedir. İncelenen çalışmalarda makalelerin dergilere atıf dağılımının Bradford Yasası'na uygun olduğu, ancak yazarların üretkenliğinin Lotka Yasası'na uyumlu olmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Finansal Başarısızlık, Finansal Sıkıntı, İflas, Finansal Sağlık, Web of Science, Bibliyometrik Analiz.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonomi ve Finans Bölümü, cigdemozari@aydin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2948-8957.

Bibliometric Analysis of Financial Failure Prediction Studies via the Web of Science Database

Abstract

Exposure to financial distress in businesses adversely affects the groups associated with the business and the overall economic structure. Hence, topics such as financial failure, financial health, financial distress, bankruptcy prediction, and financial manipulation have gained significant prominence in the literature alongside the Altman Z-Score model. The primary objective of this study is to conduct a comprehensive evaluation of widely used scoring models like the Altman Z-Score in determining and predicting financial failures within businesses. In this context, the main focus of the study is to examine scientific publications related to these concepts available in the Web of Science database using bibliometric indicators. Software based on the R programming language, specifically the 'bibliometrix' library, along with its web-based interface 'biblioshiny' were employed. The study delves into bibliometric indicators such as citation counts in scientific works involving these concepts, the countries with the most publications, and the most influential authors. The findings indicate that in this field of study, the United States and the Czech Republic are leading countries worldwide. In the examined research, the distribution of article citations to journals adheres to Bradford's Law, yet the productivity of authors does not conform to Lotka's Law.

Keywords: Financial Failure, Financial Distress, Bankruptcy, Financial Health, Web of Science, Bibliometric Analysis.

GİRİŞ

İşletmelerin finansal sıkıntı içinde olması, sadece doğrudan iş birliği yaptıkları diğer işletmeler için değil, aynı zamanda ekonomi geneli ve yatırımcılar için de büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, işletmelerin finansal sıkıntılarını önceden tespit etmeye yönelik yapılan araştırmalar ve erken uyarı sistemleri gibi araştırmalar, literatürde önemli bir yer kaplar. Bu çalışmaların başında bir işletmenin finansal sıkıntıda olup olmadığını belirlemede kullanılan ve 3 farklı kategori sonucu elde edilen Altman Z-skoru yer almaktadır (Altman, 1968). Altman Z-skor (1968) modeli, muhasebe verilerine dayanması ve uygulanabilirliği bakımından oldukça kolay olması nedeniyle finansal başarısızlık konusunda önde gelen modeller arasında yer almaktadır. Bu skor ve bu skorun farklı versiyonları yardımıyla farklı ülkelerde ve farklı sektörlerde yer alan işletmelerin finansal durumunu inceleyen çok sayıda çalışma vardır (Altman vd., 2013; Almamy vd., 2016; Beltrame vd., 2022; Carlos, 2017; El Houry ve Al Beaino, 2014; Kıymık, 2023; Nema ve Lyroudi, 2022; Matturungan vd., 2017; Wu vd., 2022). Örneğin Grover modeli Altman Z-skorunun farklı bir versiyonu olarak; Üretim Yatırımları/Sermayesi oranı, Faiz ve Vergi Öncesi

Kazançlar/Sermaye oranı ve Varlık Getirisi olmak üzere üç oran yardımıyla oluşturulmuştur (Grover ve Lavin, 2001).

Altman Z-skor gibi finansal başarısızlığı tahmin etmek için 4 farklı finansal oran kullanılarak oluşturulan Springate S-skor modeli (1978) de benzer nedenlerden dolayı yaygın olarak kullanılan skorlama modellerindedir (Aker ve Karavardar, 2022; Asmaranti, 2016; Medetoğlu ve Tutar, 2023; Sarıdoğan, 2020). Springate (1978) çalışmasında Kanada'da faaliyet gösteren 40 üretim işletmesinin iflasını öngörmek amacıyla oluşturduğu modelin %92,5 doğruluk oranına sahip olduğunu göstermiştir.

İşletmelerin finansal durumunu ve finansal performansını belirlemek için kullanılan değerlendirme modellerinden bir diğeri de Ohlson O-skor'dur (Ohlson, 1980). Ohlson O-skor, işletmelerin finansal sağlığını değerlendirmek için Altman'ın Z-skor modeline benzer bir yaklaşım sunar. Bu yöntemin farklı ülkelerde uygulanması ile ilgili çalışmalar da (Lawrence vd., 2015; Lisin vd.; 2022; Martínez vd., 2012; Wang ve Campbell, 2010) literatürde önemli bir yer kaplamaktadır. Ohlson (1980) ve Gombola vd. (1987) çalışmalarında, finansal oranlarla birlikte nakit akış tablosundan elde edilen finansal göstergeleri skorlama modellerine dahil ederek finansal başarısızlık tahminlerinde karma modellerle ilgili bir bağlam ortaya koymuşlardır. Bu çalışmalar, nakit akışı bileşenlerinin finansal oranlara dayalı modellere ek bir tahmin doğruluğu kattığını göstermiştir (McGurr ve DeVaney, 1998).

Taffler (1982) çalışmasında Londra Borsası'na kayıtlı 25 başarısız ve 45 başarılı işletmenin finansal performansını etkileyen oranları kullanarak yeni bir skorlama modeli geliştirmiştir. Bu model ile işletmelerin iflasının bir yıl önceden tahmin edilebileceği ileri sürülmektedir (Taffler, 1982).

1984 yılında ise Zmijewski, New York Borsası'nda işlem gören 40 başarısız ve 40 başarılı imalat sanayi işletmesinin 1972-1978 arasındaki finansal verilerinden elde edilen göstergelerle yeni bir finansal başarısızlık modeli geliştirmiştir. Farklı ülkelerde benzer şekilde ilgili model yardımıyla işletmelerin finansal sıkıntı süreçleri değerlendirilmiştir (AlAli vd. 2018; Pavlović vd., 2012; Ramdani, 2020).

Literatürde Altman ve Zmijewski skorlarını birlikte değerlendiren (Manalu vd., 2017; Prabowo, 2019), Altman Z-skor ile diğer skorlama modellerini birlikte değerlendiren (Idris, 2023; Sari vd., 2019; Seto, 2022; Siwi vd., 2018; Türedi vd., 2023; Yetik ve Uygurtürk, 2023; Wati vd., 2015; Winaya vd., 2020) pek çok çalışma yer almaktadır.

Fulmer ve diğerleri (1984), 30 başarısız ve 30 başarılı işletme için finansal başarısızlık tahmini yapmak üzere çok değişkenli bir model geliştirmiş ve bu modelde iflas eden işletmelerin %96'sını ve iflas etmeyenlerin ise %100'ünü doğru tahmin ettiğini belirtmiştir. Fulmer H-skor modeli ile Springate S-skor modelini birlikte değerlendirerek işletmelerin finansal sağlamlılığı hakkında detaylı bilgi ortaya çıkaran çalışmalar (Altan ve Şimşek, 2023; Medetoğlu ve Tutar, 2023; Shalih ve Kusumawati, 2019) literatürde yer almaktadır.

Shirata (1998) çalışmasında Japonya'daki araştırmaların sınırlı sayıda ve neredeyse aynı sermayeye sahip imalat işletmelerinden oluştuğunu fark ederek, sermaye miktarından bağımsız her türlü imalat, ticaret ve hizmet işletmesi için iflası öngörmek amacıyla kapsamlı bir model oluşturmuştur. Çalışmada 1986 ile 1996 arasında 686 iflas etmiş işletme ve 300 iflas etmemiş işletme incelenerek oluşturulan modelde iflası %86,14'ün üzerinde bir doğrulukla öngörebildiğini göstermiştir (Shirata, 1998). Bu skorlama modellerine diğer skorlama modellerinden genellikle Altman Z-skor eklenerek gerçekleşen farklı sektörlerin finansal sağlamlılığını inceleyen çalışmalara da literatürde sıklıkla rastlanır (Begley vd., 1996; Bozkurt, 2014; Karyağdı ve Şit, 2023, Kleinert, 2014; Muzani ve Yuliana, 2021; Şahin ve Özkan, 2022). Bu skorlama modellerinin temel mantıkları birbirine benzemekle birlikte finansal başarısızlığın tahmin edilmesinde ölçüt olarak kullanılan skorların hesaplanma aşamasında birtakım farklılıklar bulunmaktadır (Kahraman ve Tepeli, 2023).

Altman (1968), Ohlson (1980), Taffler (1983) ve Zmijewski (1984) gibi modeller gelişmiş ekonomilerden gelen örneklerle türetilmiştir, ancak bunların gelişmekte olan ekonomi örneklerine uygulanabilirliği test edilmemiştir (Oz ve Simga-Mugan, 2018). Literatürde bu çalışmaların hala geçerli olup olmadığını, modellerin belli bir zaman dilimi için belirlenmiş katsayılarından oluştuğundan ve bu katsayıların yeni zaman dilimi için de uygun olup olmadığını veya modellerin farklı ülkeler için uygun olup olmadığını belirleyen çalışmalar yer almaktadır (Agarwal ve Taffler, 2007; Celli, 2015). Örneğin, Grice ve Dugan (2003) çalışmalarında güncel verileri kullanarak Zmijewski ve Ohlson modellerini kullanan araştırmacıların, modellerin tahmin doğruluğunu artırmak için modellerin katsayılarını yeniden tahmin etmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Piotroski ise (2000) çalışmasında işletmelerin bilançolarını incelemek ve sağlıklı mali işlemler ve performansı tespit etmek için kullanılan bir skor geliştirmiştir. Bu skor ve bu skorla birlikte diğer skorlar ile işletmelerin finansal durumunu değerlendiren pek çok çalışma vardır (Bunagan vd., 2015; Oyebode, 2017, Tepeli ve Kahraman, 2023).

Altman Z-skor ile birlikte sıkça kullanılan modellerden biri de bir işletmenin finansal manipülasyon uygulayıp uygulamadığını gösteren Beneish M-skor modelidir (Beneish, 1999; Kukreja vd., 2020; Knežević vd., 2021; MacCarthy, 2017; Mahama, 2015; Mavengere, 2015; Öztürk ve Yılmaz, 2019). 1991 yılında Jones, çeşitli devlet teşviklerinden faydalanmak isteyen işletmelerin kârlarını düşük göstermek üzere tahakkuklar üzerinden finansal bilgi manipülasyonunu tespit etmek için bir model geliştirmiştir. Bu çalışmasında yöneticilerin kazançları manipüle etmesinin arkasındaki motivasyonun, hükümet soruşturması ve müdahalesinden duyulan korku olabileceğini göstermiştir.

İşletmelerin finansal sağlığını incelerken, skorlama modelleri ile birlikte sıklıkla kullanılan ve işletme performansını değerlendirmede gösterge olarak bilinen Tobin q oranı, bir işletmenin piyasa değerinin varlık değerine olan oranını ölçer (Wolfe ve Sauaia, 2003, s.156-157) ve yatırımcılara işletmenin değerinin mevcut piyasa performansı ile karşılaştırılmasına yardımcı olur. İşletme performansını değerlendirmede genellikle muhasebe verilerinden elde edilen oranlar kullanılır. Bu oranlar, işletmenin geçmiş ve mevcut performansını yansıtır. Ancak Tobin q oranı, işletmenin gelecekteki performansını da öngörerek geçmiş ve mevcut performansın yanı sıra gelecekteki beklentileri de içerir (Canbaş vd., 2005). Tobin q ve Altman Z-skor modellerinin birlikte değerlendirildiği pek çok çalışma literatürde önemli yer kaplar (Khoo, 2013; Nason ve Patel, 2016; Wolfe ve Sauaia, 2003).

Merton Model ise bir işletmenin veya finansal yükümlülükleri olan herhangi bir varlığın kredi riskini değerlendirmek için opsiyon tabanlı nicel bir yaklaşım ile işletmenin iflas olasılığını değerlendirir (Merton, 1974). Bu model yaklaşımı ile farklı ülkelerde yer alan işletmelerin iflas olasılıklarını değerlendiren birçok çalışma vardır (Bharath ve Shumway, 2008; Holman vd., 2011; Özari, 2017; Russo vd., 2020).

Bu alanda Türkiye’de de gerçekleşen çok sayıda çalışma yer almasına rağmen son yıllarda bankacılık (Akın Aksoy ve Kandil Göker, 2018; Tekin ve Gör, 2022), imalat (Çöllü vd., 2020; Ural vd., 2015) ve seyahat ve turizm (Beyaz vd., 2022; Karadeniz ve Öcek., 2020) gibi sektörlerin finansal başarısını belirleme üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda yoğunlaşma vardır. Bunlara ek olarak, bu modellerin Türkiye’ye uygulanıp uygulanmadığını test eden çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Cındık ve Armutlulu (2021) çalışmalarında Altman Z-skor modelinin Türkiye’deki işletmelere uygulanabilir olup olmadığını incelemişlerdir. Altman değişkenlerinin kullanımıyla yapılan Random Forest modeli, %95 performans göstererek diğer üç modeli geride bırakmıştır.

Bu çalışma, finansal başarısızlık kavramları ve Altman Z-skor gibi modellerin birlikte ele alındığı uluslararası literatürün genel bir değerlendirmesini sunmaktadır. Bu değerlendirme sürecinde en çok yayın yapan ülkeler ve yazarlar belirlenirken, Türkiye'nin bu alandaki konumu ve önemi üzerinde de durulmuştur. Çalışmanın bir sonraki bölümünde, finansal başarısızlık, finansal sağlık, finansal sıkıntı ve iflas konularıyla ilişkilendirilen konular ile ilgili bibliyometrik çalışmaların detaylı bir incelemesini sunmaktadır. Bu incelemeyle, çalışmanın mevcut literatürden farklılaşan yönleri vurgulanmaktadır. Takip eden bölümde, analiz için temel veri seti ve metodoloji ayrıntılı olarak açıklanmaktadır. Sonrasında, bibliyometrik analiz sonuçlarına ve ardından analizle ilgili değerlendirmelere yer verilmiştir.

BİBLİYOMETRİK ÇALIŞMALAR AÇISINDAN LİTERATÜR ÖZETİ

İşletmenin kreditorlere olan taahütlerini yerine getirememesi ya da çeşitli zorluklarla karşılaşması olarak tanımlanan finansal sıkıntı doğrudan işletmenin kaldıraç kararları ile ilgilidir (Bilir, 2015, s.14). Literatür incelendiğinde finansal sıkıntı, finansal başarı ve finansal sağlık gibi kavramların farklı yazarlarca farklı kavramlara karşılık gelmek üzere kullanıldığı gözlemlenmiştir (Kulalı, 2016). Bu karmaşanın bahsi geçen kavramların birbirine çok benzemesi ve sınırlarının birbirinden ayrılmasındaki zorluk nedeni ile oluştuğu düşünülmektedir.

Bibliyometrik çalışmalar, mevcut akademik literatürün analizi yoluyla gelecekteki araştırma konularının yönünü belirlemekte önemli bir rol oynar. Bu çalışmalar, literatürdeki eğilimleri ve yayın trendlerini değerlendirerek belirli bir alandaki boşlukları ve önemli konu başlıklarını tespit etmeyi amaçlar. Örneğin, Shi ve Li (2019) çalışmalarında istatistiksel yöntemler ile değil de yapay zekâ yöntemleri ile işletmelerin iflasını tahmin eden çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmadaki amaçlardan biri de iflas tahmini için kullanılan makine öğrenimi tekniklerinin belirlenmesine olanak sağlamaktır.

Appiah vd. (2015) çalışmalarında finansal başarısızlık tahmini üzerine muhasebe, finans, bankacılık ve ekonomi alanlarında bilimsel hakemli dergilerde yayınlanan 137 başarısızlık tahmini modelini içeren 83 makalenin sistematik bir incelemesini gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, beş farklı veri tabanı incelenerek literatürdeki metodolojik sorunlar araştırılmıştır. İncelemede istatistiksel tekniklerin daha sık kullanıldığı ortaya çıkmıştır.

Yücel (2021) çalışmasında 2015 ile 2020 arasındaki dönemde muhasebe alanında yapılan araştırmaları bibliyometrik analiz yöntemleriyle detaylı bir şekilde inceleyerek, muhasebe literatüründeki gelişim ve eğilimleri araştırmıştır. Çalışmada elde edilen bulgularda, araştırmalarda 10 ve daha çok tekrar edilen

yöntem anahtar kelimelerinden birinin de Altman Z-skor olduğu yönündedir. İncelenen 1112 konunun 278'i finansal performans ile, 203'ü işletme performansı ile, 35'i ise finansal başarısızlık analizi ile gerçekleştiğini belirtmiştir.

Karataş ve Can (2023) çalışmalarında ise Türkiye'de 1991-2021 döneminde finansal başarısızlık tahmini üzerine yayımlanmış 73 adet tezi çeşitli parametrelere göre bibliyometrik özellikleri kapsamında inceleyerek, en yaygın kullanılan ilk üç tahmin yönteminin sırasıyla lojistik regresyon, diskriminant analizi ve yapay sinir ağları olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, çalışmadan elde edilen bulgularda Altman Z-skor modelinin genel doğru tahmin yüzdesinin diğer yöntemlerden düşük olduğu sonucuna varmışlardır.

Literatür incelendiğinde, bibliyometrik çalışmalarda finansal başarısızlık veya finansal iflas tahmininde hangi finansal göstergelerin daha etkin bir şekilde tahminde bulunduğunu açıklayan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Linden (2015) çalışmasında bilimsel dergilerde yayınlanan 51 makale üzerinde sistemli bir literatür incelemesi yaparak, likidite, kârlılık ve finansal kaldıraç oranlarının en önemli açıklayıcı göstergeler olduğunu belirlemiştir.

YÖNTEM

Bibliyometri, bilimsel yayınlar ve bunların içeriğinin analizi ile ilgilenen istatistiksel ve matematiksel yöntemleri kapsayan bir alandır. Bu alan yardımıyla, etkili dergiler, aktif ülkeler/yazarlar/kurumlar, popüler anahtar kelimeler ve atıf bilgileri, matematik ve istatistiksel yöntemler kullanılarak nicel olarak analiz edilebilir (Geng vd., 2017; Shi ve Yin, 2021). Bir başka deyişle, bibliyometrik analiz ile makale özelliklerinin (yayınlar, atıflar, anahtar kelimeler, katkı sağlayıcılar ve yayıncılar gibi) nicel değerlendirmesine ve bu özellikler arasındaki ilişkilere odaklanılır (Tamala vd., 2022). Bu inceleme ile araştırma trendleri belirlenir (Hicks ve Melkers; 2013), etki ve görünürlük ölçütleri değerlendirilir ve bilimsel literatürdeki gelişmeler daha kolay anlaşılır. Son zamanlardaki araştırmaların belirttiği gibi, bibliyometrik analiz çeşitli araştırma alanlarında geniş bir uygulama alanı bulmuştur (Can vd., 2023; Liu vd., 2022; Mao vd., 2015; Sevak ve Pushkar, 2024; Shahidullah vd., 2024; Zyoud ve Fuchs-Hanusch, 2017).

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmadaki bibliyometrik veriler, Clarivate Analytics tarafından üretilen WoS veri tabanından elde edilmiştir. İlgili veri tabanı sosyal bilimler için en önemli kaynaklardan biridir (Van Leeuwen, 2006). Alanyazın taraması yapılırken kullanılan anahtar kelimeler Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1’de yer alan skorlama modelleri için kullanılan anahtar kelimelerden en az biri ile birlikte yine Tablo 1’de yer alan finansal başarısızlık modelleri için kullanılan anahtar kelimelerden en az birinin bir araya geldiği çalışmalar değerlendirilmiştir.

Tablo 1.

Çalışmada Kullanılan Anahtar Kelimeler

Skorlama Modelleri için Kullanılan Anahtar Kelimeler	Finansal Başarısızlık Modelleri için Kullanılan Anahtar Kelimeler
"Altman" OR " Springgate" OR "Ohlson" OR " Taffler" OR "Zmijewski" OR "Fulmer" OR "Shirata" OR "Beneish" OR "Tobin Q" OR "Jones" OR "Piotroski" OR "Grover" OR "Merton"	"financial* failure" OR "financial* distress" OR "financial health" OR "insolvency" OR "bankruptcy" OR "business* failure" OR "failure* financial" OR "distress* financial"

Tablo 1’de yer alan kavramlar ile incelenecek çalışmalar belirlenmiş ve belirlenen çalışmaların özet verileri Tablo 2’de sunulmuştur.

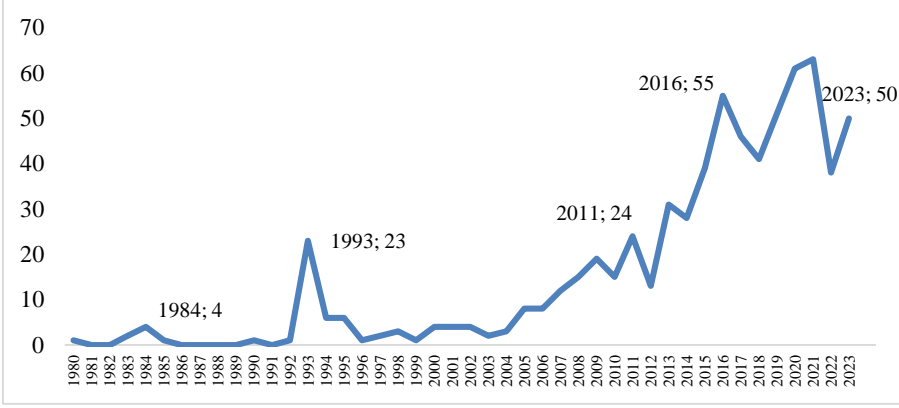
Tablo 2.

Bulguların Genel Özellikleri

İncelenen Dönem	1980-2023
Kaynaklar (Dergi, Kitap vb.)	459
Doküman Sayısı	687
Makale	466
Tek Yazarlı Doküman	139
Uluslararası Ortak Yazarlık Yüzdesi	19,8
Yazar Anahtar Kelimeleri	1661
Toplam Referans	18008
Yazar Sayısı	1533

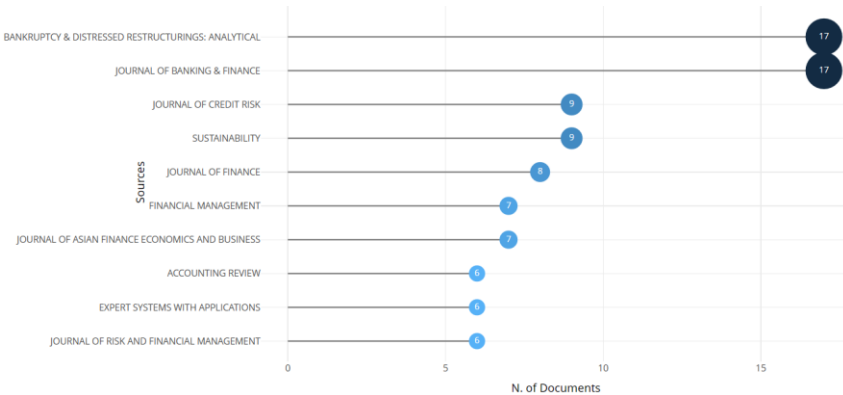
Finansal göstergeler aracılığıyla belirlenen Altman Z-skor, Springate S-skor, Tobin q, Beneish M-skor, Zmijewski Z-skor, Ohlson O-skor, Taffler T-Skor, Shirata, Fulmer H-skor, Jones skor, Grover, Piotriski F-skor ve finansal göstergeler yardımıyla oluşturulan Merton model yardımıyla işletmelerin finansal başarısızlıklarının ne aşamada olduğunu belirleyen, karşılaştıran veya benzer skorların elde edilmesini sağlayan bilimsel çalışmaların sayısal bilgileri Tablo 2’de özetlenmiştir. Çalışmaların büyüme oranının %14,6 olmasından da anlaşılacağı üzere işletmelerin finansal sıkıntıda olması ilişkili olduğu diğer işletmeleri ve ekonomiyi önemli ölçüde ilgilendirdiğinden araştırmacıların da odak konuları arasında yer almıştır.

Yayın sayılarının kolay tespit edilmesi nedeniyle yayın sayısı bibliyometrik çalışmalarda temel gösterge olarak değerlendirilir. Şekil 1’de bilimsel çalışmaların yıllara göre dağılımı yer almaktadır. 1980’li yıllarda ilgili temaya ait birkaç bilimsel çalışma yayımlanırken, 2002 yılına kadar yayımlanan makale sayısı az olup, 1993 yılında bu sayı 23’e ulaşmıştır. 2000’li yılların sonundan itibaren ise konuya ilginin zamanla arttığı gözlemlenmiştir.



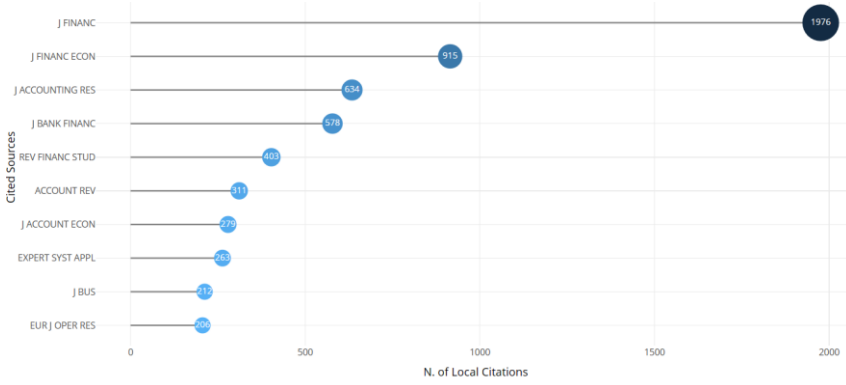
Şekil 1. Yıllara Göre Makale Dağılımı: 1991-2022

Şekil 1'deki verilere göre 2000’li yıllardan itibaren finansal göstergelerden elde edilen skorlardan finansal sıkıntının belirlenmesi veya benzer skorların elde edilmesi ve/veya karşılaştırılması akademisyenlerin çalışma alanlarında artan bir öneme sahiptir. Bu kavramlarla ilgili en çok yayın yapan (en etkin) ilk 10 dergi ve bu dergilerdeki yayın sayıları Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. En Fazla Yayın Yapan Dergiler: İlk 10

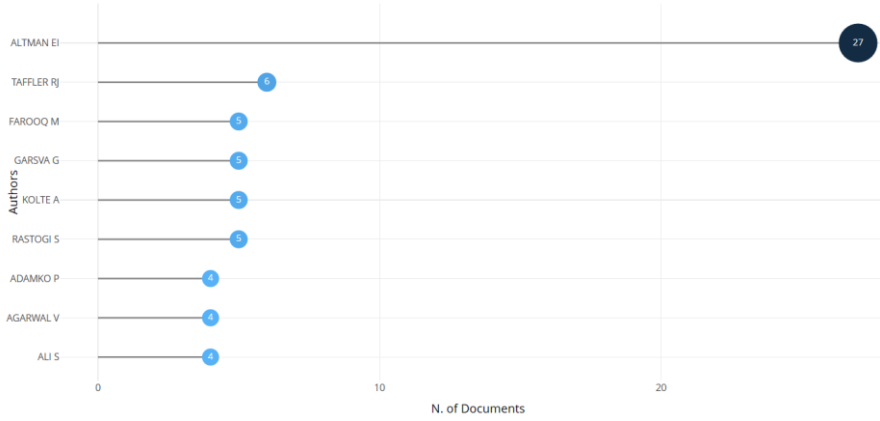
Şekil 2 incelendiğinde “Journal of Banking & Finance” dergisinin 17 adet yayımladığı makale ile birinci sırada, “Journal of Credit Risk” ve “Sustainability” dergilerinin ise 9 adet yayımladığı makale ile ikinci sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bankruptcy & Distressed Restructurings: Analytical Issues and Investment Opportunities ise Altman (1999) yılında gerçekleştirmiş olduğu kitap çalışmasından kaynaklanmaktadır. En etkin yazarlardan sonra, önemli olan bibliyometrik göstergelerden biri dergi etkinliğidir. Şekil 3’te ise dergi etkinliğini ifade eden en çok atıf alan dergiler sunulmuştur. İnceleme sonuçlarına göre, pek çok derginin makalelerine oldukça yoğun bir atıf yapıldığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. En Çok Atıf Alan Dergiler: İlk 10

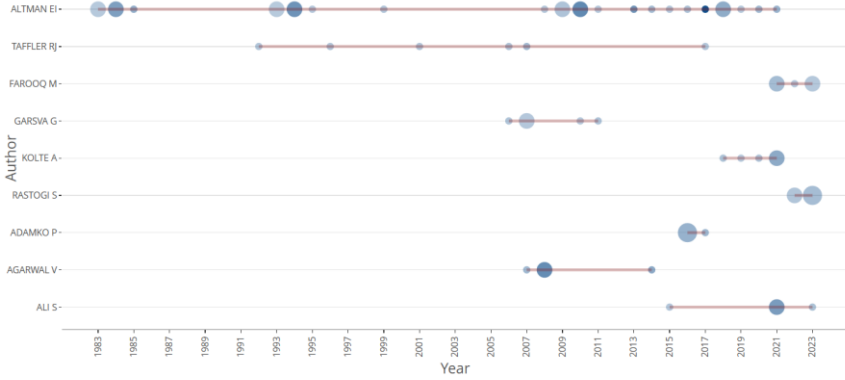
Şekil 3'te yer alan bilgilere göre, en çok atıf alan 10 dergi arasında öncülüğü "Journal of Finance" yapmakta, onu sırasıyla "Journal of Financial Economics" ve "Journal of Accounting Research" dergileri takip etmektedir. Bu sonuçlar, belirli dergilerin diğerleri üzerindeki etkisini ve literatürdeki önemini vurgulamaktadır. Örnekleme yer alan çalışmalardan en çok atıf alan bilimsel çalışma “Financial Ratios and The Probabilistic Prediction of Bankruptcy” başlığı ile James A. Ohlson’a aittir.

Şekil 4'te, ilgili kavramlarla gerçekleşen makalelerde en fazla çalışma yayımlayan yazarlar gösterilmektedir. 27 çalışma ile Edward I. Altman, 6 çalışma ile Richard J. Taffler bu alana en çok katkı sağlayan yazarlar arasında yer almaktadır.



Şekil 4. En Çok Yayımlı Olan Yazarlar

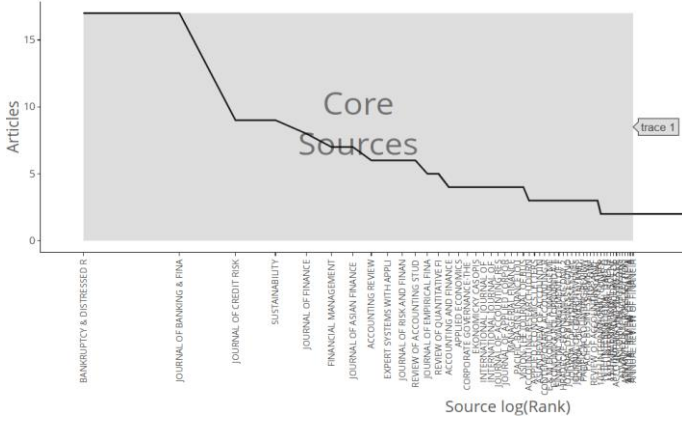
Şekil 5'te sunulan veriler, alanın gelişimine en büyük etkiyi sağlayan yazarların zaman içindeki katkılarını göstermektedir. Yazarların alandaki performansları, alana katkılarıyla doğrudan ilişkilidir ve bu veriler, yazarların bu alandaki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır.



Şekil 5. En Etkin Yazarların Yıllar İtibariyle Alana Katkısı

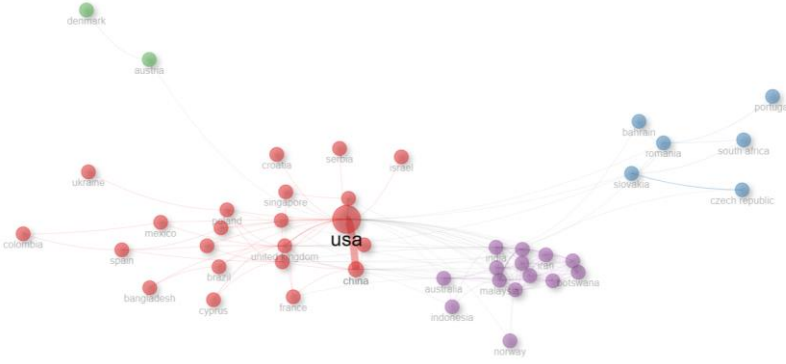
Bradford yasasına göre, belirli bir alanda yapılan bibliyografik araştırmalarda, yayımlanan makalelerin üçte birini oluşturan birincil çekirdek dergi grubu, toplam makalelerin 1/3'ünü temsil eder. Ardından, bu oranın üzerinde bir paya sahip olan ikincil bir dergi grubu gelir ve aynı oranda yayın yapar. Kalan üçte birlik bölüm ise, daha fazla derginin katkısıyla üçüncü bir grup tarafından oluşturulur (Garfield, 1980, s.477). Şekil 6'da ise ilgili kavramlarla yani bu alanda yayımlanmış yayınların toplam sayısının 1/3'ünü yayımlayan çekirdek dergi grubu yer almaktadır.

Çiğdem ÖZARI



Şekil 6. Bradford Yasasına Göre Dergi Dağılımları

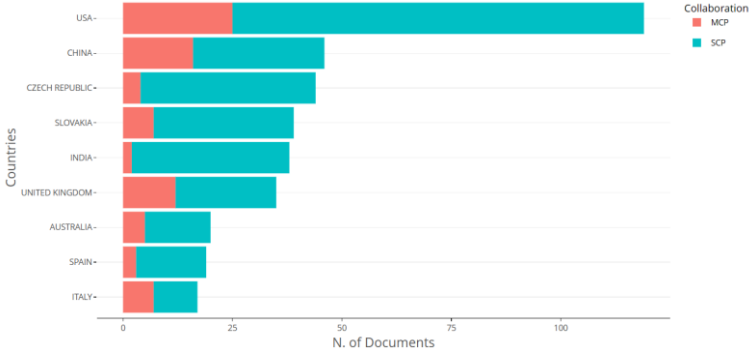
Bu alanda uluslararası gerçekleştirilen çalışmalarda iş birliğini inceleyebilmek için gerekli olan bilgiler ise Şekil 7’de sunulmuştur. Bu alanda, 1980-2023 yılları arasında 150 çalışma ile Amerika Birleşik Devletleri, 56 çalışma ile Çek Cumhuriyeti, 43 çalışma ile İngiltere en çok çalışma yapan ilk üç ülkedir.



Şekil 7. Ülkelerarası İşbirliği Ağı

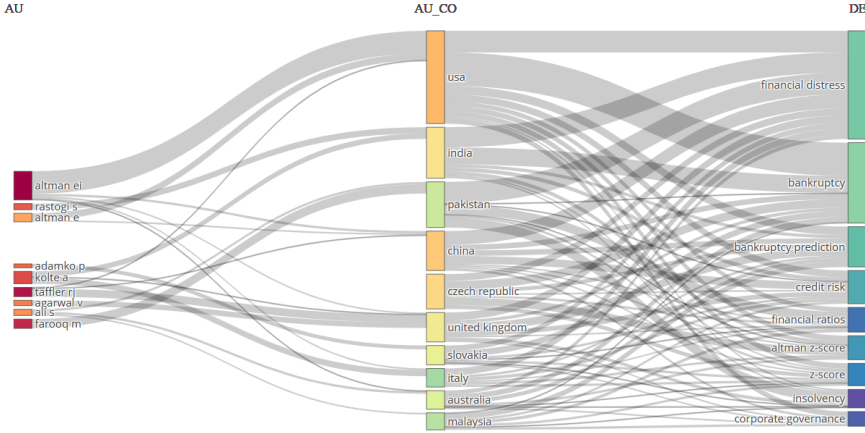
Ülkelerarası işbirliğini daha farklı açıdan değerlendirmek için, en çok yayın yapan ülkelerin tek ülke üretim (SCP) ve birden fazla ülke üretim (MCP) sayıları Şekil 8’de sunulmuştur. Tüm ülkelerde tek ülke üretim sayıları, birden fazla ülke üretim sayılarından çok daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Buradan, bu alan için ülkeler arası işbirliğinin çok da etkin olmadığı söylenebilir.

Web of Science Veri Tabanı Üzerinden Finansal Başarısızlık Tahmin Çalışmalarının...



Şekil 8. Sorumlu Yazar Açısından Ülkelerin Makale Dağılımı: SCP ve MCP

Şekil 9'da yer alan grafik üç bölümden oluşmaktadır: sol tarafta en etkin 10 yazarın listesi, ortada en etkin 10 ülkenin listesi ve sağ tarafta ise en etkin 10 yazarın anahtar kelimeleri bulunmaktadır.



Şekil 9. Yazarlar, Ülkeler ve Anahtar Kelimeler Arasındaki İlişkinin Üç Alan Grafiği ile Gösterimi

Lotka (1926) çalışmasında, bir dergide makalesi yayımlanan bütün yazarların %60,8'inin 1 makale, %15,2'sinin 2 makale, %6,8'inin ise 3 makale ile dergiye katkıda bulunduğunu iddia etmiştir. Lotka yasası olarak adlandırılan bu dağılım, bir alandaki yayınların sayısının yazarlar arasında dağılımıdır. Bu dağılım genellikle, çok az yazarın çok sayıda yayın yaptığı, çoğunluğun ise az sayıda yayın gerçekleştirdiği bir modeli ifade eder.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Skorlama modellerinin finansal başarısızlıkta kullanılması ile ilgili çalışmaların yıllar içerisinde nasıl bir gelişim gösterdiğini tespit etmek için yapılan bu çalışmada WoS veri tabanından 1980-2023 yılları arasında yayımlanmış çalışmalar değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, bu alanda gerçekleşen yıllık yayın sayıları, ülke dağılımları, tercih edilen dergiler ve atıf sayıları gibi değişkenler üzerine bir analiz gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmanın sadece WoS veri tabanında yer alan çalışmaları ele alması, diğer önemli veri tabanlarını içermemesi, Türkiye'nin ve diğer ülkelerin alan üzerindeki tam bilimsel katkısını yansıtmamaktadır. Çalışmanın önemli bir diğer kısıtı ise, çalışmada kaynakları kullanmak için tercih edilen anahtar kelimelerdir. Farklı skorlama modellerinin çalışmanın veri tabanını oluşturacak anahtar kelimelere eklenmesi veya finansal başarısızlık için farklı anahtar kelimelerin eklenmesi elde edilen bulguları değiştirecektir.

Skorlama modellerinin tarihinin 1960'lı yılların sonlarına dayanmasına rağmen, ilgili alandaki çalışmaların 2015 yılından itibaren yılda 30'dan fazla olduğu, hatta 2021'de bu sayının 63'e kadar çıktığı gözlemlenmiştir.

İlgili alanda en çok yapılan çalışmanın Amerika Birleşik Devletleri'nde olması ve ayrıca uluslararası işbirliğinin az olması çalışmanın önemli bulguları arasında yer almaktadır. İlgili alanda geliştirilen modellerin ülke dinamiklerinden etkilendiği, genellikle belli ülkelerde, belli sektör ya da sektörler üzerine finansal başarısızlık modelleri geliştirildiği için uluslararası işbirlikleri olmadan gerçekleştirilen çalışma sayısının daha fazla olması aşırıdır. Ancak daha sonra, bu modellerin hızlıca diğer ülkelerde uygulanabilirliği ve farklı ülkeler için farklı versiyonlarının geliştirildiği çalışmalara sıkça rastlanmaktadır.

Lotka yasası analizine göre, ilgili alanda bir makale ile katkıda bulunan yazarların yüzde 89,6'sı, iki makale ile katkıda bulunanlar yüzde 7,2'si ve üç makale ile katkıda bulunanlar ise yüzde 1,9'unu oluşturuyor. Bu oranlar, bahsedilen kavramlarla ilgili yapılan yayınların Lotka yasasına uygun bir dağılım sergilemediğini gösteriyor. Bu durum ise ilgili alanda çok sayıda yazarın az sayıda yayın yaparken, az sayıda yazarın ise çok sayıda yayın yaptığını ifade eder.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Agarwal, V., & Taffler, R. J. (2007). Twenty-five years of the Taffler z-score model: Does it really have predictive ability?. *Accounting and Business Research, 37*(4), 285-300. <https://doi.org/10.1080/00014788.2007.9663313>
- Aker, Y., & Karavardar, A. (2022). Türkiye'deki kobilerin finansal başarılı ve başarısız olma durumlarının altman, springate ve yapay sinir ağları modeli ile tahmin edilebilirliği. *Mali Çözüm Dergisi, 32*, 151-169.
- Akın Aksoy, E. E., & Kandil Göker, İ. E. (2018). Bankacılık sektöründe finansal risklerin Z-skor ve bankometer metodları ile tespiti, BIST'te işlem gören ticari bankalar üzerine bir araştırma. *Muhasebe Bilim Dünyası Dergisi, 20*(2), 418-438. <https://doi.org/10.31460/mbdd.377424>
- AlAli, M. S., Bash, A. Y., AlForaih, E. O., AlSabah, A. M., & AlSalem, A. S. (2018). The adaptation of Zmijewski model in appraising the financial distress of mobile telecommunications companies listed at Borsa Kuwait. *International Academic Journal of Accounting and Financial Management, 5*(4), 129-136.
- Altan, İ. M., & Şimşek, Ü. (2023). Evaluation of financial failure of healthcare companies traded in bist with Fulmer H and Springate S score models. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 25*(2), 257-264. <https://doi.org/10.33707/akuiibfd.1311861>
- Almamy, J., Aston, J., & Ngwa, L. N. (2016). An evaluation of Altman's Z-score using cash flow ratio to predict corporate failure amid the recent financial crisis: evidence from the UK. *Journal of Corporate Finance, 36*, 278-285. <https://doi.org/10.1016/j.jcorpfin.2015.12.009>
- Altman, I. (1968). Altman Z-Score. *FCS Commercial Finance Group, 3-7*.
- Altman, E. I., Danovi, A., & Falini, A. (2013). Z-Score Models' application to Italian companies subject to extraordinary administration. *Journal of Applied Finance (Formerly Financial Practice and Education), 23*(1), 1-10.
- Appiah, K. O., Chizema, A., & Arthur, J. (2015). Predicting corporate failure: a systematic literature review of methodological issues. *International Journal of Law and Management, 57*(5), 461-485. <https://doi.org/10.1108/IJLMA-04-2014-0032>

- Asmaranti, Y. (2016). Bankruptcy analysis using Springate s-score model in all companies listed in BEI year 2011-2014. *Jurnal Akuntansi dan Keuangan*, 21(2), 105-116.
- Beltrame, F., Velliscig, G., Zorzi, G., & Polato, M. (2022). A revision of Altman's Z-Score for SMEs: suggestions from the Italian Bankruptcy Law and pandemic perspectives. *Department of Management, Università Ca'Foscari Venezia Working Paper*, (9). <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4161512>
- Begley, J., Ming, J., & Watts, S. (1996). Bankruptcy classification errors in the 1980s: An empirical analysis of Altman's and Ohlson's models. *Review of Accounting Studies*, 1, 267-284.
- Beneish, M. D. (1999). The detection of earnings manipulation. *Financial Analysts Journal*, 55(5), 24-36.
- Beyaz, F. S., Öcek, C., & Karadeniz, E. (2022). Konaklama ve yiyecek-içecek işletmelerinde finansal başarısızlık riski ve Covid-19 salgınının etkisi. *Turizm Akademik Dergisi*, 9(2), 477-494.
- Bharath, S. T., & Shumway, T. (2008). Forecasting default with the Merton distance to default model. *The Review of Financial Studies*, 21(3), 1339-1369. <https://doi.org/10.1093/rfs/hhn044>
- Bilir, H. (2015). Finansal sıkıntının tanımı ve piyasa odaklı çözümleri: Borç yapılandırma, varlık satışı ve yeni sermaye enjeksiyonu. *Sosyoekonomi*, 23(23), 9-24. <https://doi.org/10.17233/se.72179>
- Bunagan, J. C. C., Campos, G. Y. M., Corporal, J. D. V., & David, B. M. Y. (2015). A comparative analysis of Sloan accrual measure, Altman Z-score, Piotroski F-score and financial liquidity ratio as indicators of financial distress in publicly listed firms in the Philippines from 2000-2014. Bachelor of Science in Management of Financial Institutions.
- Bozkurt, İ. (2014). İflas olasılığı ile sistematik risk ilişkisinin incelenmesi ve etkin iflas göstergesi modellerinin tespiti: Bist'de ampirik bir uygulama. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 19(4), 127-142.
- Can, E. N., Özarı, Ç., & Unanoğlu, M. (2023). The comparison of digitalization based on innovation or economic development through bibliometric analysis between Asian countries and European countries. *Energy Crisis and Security Challenges in the World: Sustainable Responses of the Asian Economies and Societies*, 109-133.

- Canbaşı, S., Doğukanlı, H., Düzakın, H., & İskenderoğlu, Ö. (2005). Performans ölçümünde tobin q oranının kullanılması: hisse senetleri imkb'de işlem gören sanayi işletmeleri üzerinde bir deneme. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (28), 24-36.
- Carlos, L. M. G. O. P. (2017). Predicting successful PER reorganizations: Testing the applicability of Altman Z-Score on Portuguese companies. [Master's thesis, ISCTE Business School].
- Celli, M. (2015). Can Z-score model predict listed companies' failures in Italy? An empirical test. *International Journal of Business and Management*, 10(3), 57. <http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v10n3p57>
- Cındık, Z., & Armutlulu, I. H. (2021). A revision of Altman Z-Score model and a comparative analysis of Turkish companies' financial distress prediction. *National Accounting Review*, 3(2), 237-255. <https://doi.org/10.3934/NAR.2021012>
- Çöllü, D. A., Akgün, L., & Eyduran, E. (2020). Karar ağacı algoritmalarıyla finansal başarısızlık tahmini: dokuma, giyim eşyası ve deri sektörü uygulaması. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 6(2), 225-246. <https://doi.org/10.20979/ueyd.698738>
- El Khoury, R., & Al Beaino, R. (2014). Classifying manufacturing firms in Lebanon: An application of Altman's model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 109(1), 11-18. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.413>
- Fulmer, J. G., Moon, J. E., Gavin, T. A., & Erwin, M. (1984). A bankruptcy classification model for small firms. *Journal of Commercial Bank Lending*, 66(11), 25-37.
- Garfield, E. (1980). Bradford law and related statistical patterns. *Current contents*, (19), 5-12.
- Geng, Y., Chen, W., Liu, Z., Chiu, A. S., Han, W., Liu, Z., ... & Cui, X. (2017). A bibliometric review: Energy consumption and greenhouse gas emissions in the residential sector. *Journal of Cleaner Production*, 159, 301-316. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2017.05.091>
- Gombola, M., Haskins, M., Ketz, J. E., & Williams, D. (1987). Cash flow in financial prediction. *Financial Management*, 16(4), 55-65.

- Grice Jr, J. S., & Dugan, M. T. (2003). Re-estimations of the Zmijewski and Ohlson bankruptcy prediction models. *Advances in Accounting*, 20, 77-93. [https://doi.org/10.1016/S0882-6110\(03\)20004-3](https://doi.org/10.1016/S0882-6110(03)20004-3).
- Grover, J., & Lavin, A. (2001). Financial ratios, discriminant analysis and the prediction of corporate bankruptcy: A service industry extension of Altman's Z-score model of bankruptcy prediction. *Southern Finance Association*. <https://doi.org/10.2307/2978933>
- Hicks, D., & Melkers, J. (2013). Bibliometrics as a tool for research evaluation. *Handbook on the Theory and Practice of Program Evaluation*, 323-349.
- Holman, G., Van Breda, R., & Correia, C. (2011). The use of the Merton model to quantify the default probabilities of the top 42 non-financial South African firms. *African Finance Journal*, 13(si-1), 1-33.
- Idris, M. (2023). Detecting financial distress of companies listed on amman stock exchange using the models of Altman and Jones. *Calitatea*, 24(194), 196-201. <https://doi.org/10.47750/QAS/24.194.23>
- Jones J.J. (1991). Earnings management during import relief investigations. *Journal of Accounting Research*, 29(2), 193-228.
- Kahraman, Y. E., & Tepeli, Y. (2023). Yabancı paranın finansal başarısızlık üzerindeki etkisinin incelenmesi: BIST şirketleri üzerine ampirik bir çalışma. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 8(1), 316-324.
- Karadeniz, E., & Öcek, C. (2020). Finansal başarısızlık tahmin modellerinin geçerliliğinin analizi: Thomas cook örneği. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 17(3), 394-406. <https://doi.org/10.24010/soid.719656>
- Karataş, B., & Can, A. V. (2023). Finansal başarısızlık tahmini üzerine Türkiye'de yayımlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi (1991-2021). *Journal of Accounting and Taxation Studies*, 16(1), 17-55. <https://doi.org/10.29067/muvu.1139919>
- Karyağdı, N. G., & Şit, A. (2023). The effect of bankruptcy risk and financial stress on firm value: the role and importance of audit in preventing bankruptcy. In *Bankruptcy and Reorganization in the Digital Business Era*, 199-211. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-5181-6.ch012>

- Khoo, S. S. (2013). Tobin's Q of Honda Motor Company, Limited and its determinants from 2013 to 2017. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3387035>
- Kıymık, H. (2023). Konkordato talebinde bulunan bir şirketin finansal başarısızlık riskinin Altman z skor modeli kullanarak analizi. *Mali Çözüm Dergisi*, 33, 449-463.
- Kleinert, M. K. (2014). Comparison of bankruptcy prediction models of Altman (1969), Ohlson (1980) and Zmijewski (1984) on German and Belgian listed companies between 2008-2013 [Master's thesis, University of Twente].
- Knežević, S., Špiler, M., Milašinović, M., Mitrović, A., Milojević, S., & Travica, J. (2021). Using Beneish m-score and Altman z-score models to detect financial fraud and company failure. *Tekstilna Industrija*, 69(4), 20-29.
- Kulalı, İ. (2016). Altman z-score modelinin bist şirketlerinin finansal başarısızlık riskinin tahmin edilmesinde uygulanması. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 12(27), 283-292. <https://doi.org/10.17130/10.17130/ij meb.2016.12.27.1076>
- Kukreja, G., Gupta, S. M., Sarea, A. M., & Kumaraswamy, S. (2020). Beneish M-score and Altman Z-score as a catalyst for corporate fraud detection. *Journal of Investment Compliance*, 21(4), 231-241. <https://doi.org/10.1108/JOIC-09-2020-0022>
- Lawrence, J. R., Pongsatit, S., & Lawrence, H. (2015). The use of Ohlson's O-score for bankruptcy prediction in Thailand. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 31(6), 2069-2078. <https://doi.org/10.19030/jabr.v31i6.9468>
- Linden, H. (2015). Synthesis of research studies examining prediction of bankruptcy [Master's Thesis, Aalto University].
- Lisin, A., Kushnir, A., Koryakov, A. G., Fomenko, N., & Shchukina, T. (2022). Financial stability in companies with high ESG scores: Evidence from North America using the Ohlson O-score. *Sustainability*, 14(1), 479, 1-13. <https://doi.org/10.3390/su14010479>
- Liu, F. H., Yu, C. H., & Chang, Y. C. (2022). Bibliometric analysis of articles published in journal of dental sciences from 2009 to 2020. *Journal of Dental Sciences*, 17(1), 642-646. <https://doi.org/10.1016/j.jds.2021.08.002>
- Lotka, A. J. (1926). The frequency distribution of scientific productivity. *Journal of the Washington Academy of Sciences*, 16(12), 317-323.

- MacCarthy, J. (2017). Using Altman Z-score and Beneish M-score models to detect financial fraud and corporate failure: A case study of Enron Corporation. *International Journal of Finance and Accounting*, 6(6), 159-166. <https://doi.org/10.5923/j.ijfa.20170606.01>
- Mahama, M. (2015). Detecting corporate fraud and financial distress using the Altman and Beneish models. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 3(1), 1-18.
- Manalu, S., Octavianus, R. J. N., & Kalmadara, G. S. S. (2017). Financial distress analysis with altman z-score approach and zmijewski x-score on shipping service company. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 15(4), 677-682. <http://dx.doi.org/10.21776/ub.jam.2017.015.04.15>
- Mao, G., Zou, H., Chen, G., Du, H., & Zuo, J. (2015). Past, current and future of biomass energy research: A bibliometric analysis. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 52, 1823-1833. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.07.141>
- Martínez, P., Prior, D., & Rialp, J. (2012). The price of stocks in Latin American financial markets: An empirical application of the Ohlson model. *The International Journal of Business and Finance Research*, 6(4), 73-85.
- Matturungan, N. H., Purwanto, B., & Irwanto, A. K. (2017). Manufacturing company bankruptcy prediction in Indonesia with Altman Z-Score Model. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 15(1), 18-24. <http://dx.doi.org/10.18202/jam23026332.15.1.03>
- Mavengere, K. (2015). Predicting corporate bankruptcy and earnings manipulation using the Altman z-score and Beneish m score. The case of z manufacturing firm in Zimbabwe. *International Journal of Management Sciences and Business Research*, 4(10), 8-14.
- McGurr, P., & DeVaney, S. (1998). Predicting business failure of retail firms: An analysis using mixed industry models. *Journal of Business Research*, 43(3), 169-176. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(97\)00222-1](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(97)00222-1)
- Medetoğlu, B., & Tutar, S. (2023). Springate s ve Fulmer h skor modelleri ile finansal başarısızlık tespiti: Borsa istanbul tekstil, giyim eşyası ve deri sektörü üzerine bir uygulama. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 24(1), 307-319. <https://doi.org/10.31671/doujournal.1186265>
- Merton, R. C. (1974). On the pricing of corporate debt: The risk structure of interest rates. *The Journal of Finance*, 29(2), 449-470.

- Muzani, M., & Yuliana, I. (2021). Comparative analysis of Altman, Springate and Zmijewski models in predicting the bankruptcy of retail companies in Indonesia and Singapore. *TIJAB (The International Journal of Applied Business)*, 5(1), 81-93.
- Nason, R. S., & Patel, P. C. (2016). Is cash king? Market performance and cash during a recession. *Journal of Business Research*, 69(10), 4242-4248. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2016.03.001>
- Nema, S., & Lyroudi, K. (2022). Financial analysis of selected fresh milk companies in Greece: the case of the cooperative company Thess Gala Pies. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, 10(3-4), 161-188. <https://doi.org/10.1504/IJDSRM.2022.125008>
- Ohlson, J. A. (1980). Financial ratios and the probabilistic prediction of bankruptcy. *Journal of Accounting Research*, 109-131.
- Oyebode, A. (2017). Application of the Altman Z-EM-score and Piotroski F-score to the Johannesburg securities exchange as short selling instrument [Doctoral dissertation, University of Pretoria].
- Oz, I. O., & Simga-Mugan, C. (2018). Bankruptcy prediction models' generalizability: Evidence from emerging market economies. *Advances in Accounting*, 41, 114-125. <https://doi.org/10.1016/j.adiac.2018.02.002>
- Özari, Ç. (2017). A Merton model approach to assessing the default risk: an application on selected companies from BIST100. *Journal of Economics and Finance*, 8(6), 54-61.
- Öztürk, S., & Yılmaz, C. (2019). Finansal sıkıntının muhasebe manipülasyonu ile ilişkisi: BİST gelişen işletmeler piyasasında bir uygulama. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (41), 241-253. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.479863>
- Pavlović, V., Muminović, S., & Cvijanović, J. M. (2012). Adequateness of applying the Zmijewski model on Serbian companies. *Industrija*, 40(4), 25-39.
- Piotroski, J. D. (2000). Value investing: The use of historical financial statement information to separate winners from losers. *Journal of Accounting Research*, 1-41. <https://doi.org/10.2307/2672906>

- Prabowo, S. C. B. (2019). Analysis on the prediction of bankruptcy of cigarette companies listed in the Indonesia Stock Exchange using altman (z-score) model and zmijewski (x-score) model. *Jurnal Aplikasi Manajemen*, 17(2), 254-260. <http://dx.doi.org/10.21776/ub.jam.2019.017.02.08>
- Ramdani, E. (2020). Financial distress analysis using the Zmijewski method. *Journal Ilman Manajemen Fakultas Ekonomi*, 6(1), 69-78. <https://doi.org/10.34203/jimfe.v6i1.2032>
- Russo, V., Lagasio, V., Brogi, M., & Fabozzi, F. J. (2020). Application of the Merton model to estimate the probability of breaching the capital requirements under Basel III rules. *Annals of Finance*, 16(1), 141-157. <https://doi.org/10.1007/s10436-020-00358-0>
- Sarıdoğan, H. Ö. (2020). BİST teknoloji endeksine kayıtlı firmaların finansal performanslarının analizi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 22-36.
- Sari, R., Anwar, M., & Susanti, L. (2019). Analysis of financial distress model with Altman, Zmijewski and CA score in predicting the condition of financial distress in manufacturing public companies in Indonesia. *Academic Journal of Economic Studies*, 5(1), 114-131.
- Seto, A. A. (2022). Altman Z-score Model, Springate, Grover, Ohlson and Zmijweski to assess the financial distress potential of PT. Garuda Indonesia Tbk during and after the Covid-19 Pandemic. *Enrichment: Journal of Management*, 12(5), 3819-3826. <https://doi.org/10.35335/enrichment.v12i5.923>
- Sevak, P., & Pushkar, B. (2024). Arsenic pollution cycle, toxicity and sustainable remediation technologies: A comprehensive review and bibliometric analysis. *Journal of Environmental Management*, 349, 119504. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2023.119504>
- Shahidullah, S. M., Shirazy, B. J., Sarkar, M. A. R., & Quais, M. K. (2024). Four decades of research on rice intercropping: A bibliometric analysis. *Journal of Agriculture and Food Research*, 100964. <https://doi.org/10.1016/j.jafr.2024.100964>
- Shalih, R. A., & Kusumawati, F. (2019). Prediction of financial distress in manufacturing company: A comparative analysis of Springate model and Fulmer model. *Journal of Auditing, Finance, and Forensic Accounting*, 7(2), 63-72. <https://doi.org/10.21107/jaffa.v7i2.6717>

- Shi, Y., & Li, X. (2019). A bibliometric study on intelligent techniques of bankruptcy prediction for corporate firms. *Heliyon*, 5(12), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2019.e02997>
- Shi, S., & Yin, J. (2021). Global research on carbon footprint: A scientometric review. *Environmental Impact Assessment Review*, 89, 106571. <https://doi.org/10.1016/j.eiar.2021.106571>
- Shirata, C. Y. (1998, August). Financial ratios as predictors of bankruptcy in Japan: an empirical research. *Proceedings of the Second Asian Pacific Interdisciplinary Research in Accounting Conference*, 437-445.
- Siwi, C. C., Massie, J. D., & Tumewu, F. (2018). An analysis of bankruptcy prediction in manufacturing firm by using bankruptcy models (Case Study in Chemical Sub Sector Listed in Indonesia Stock Exchange 2013-2017). *Jurnal EMBA: Jurnal Riset Ekonomi, Manajemen, Bisnis dan Akuntansi*, 6(4). <https://doi.org/10.35794/emba.v6i4.21658>
- Springate, G. L. (1978). Predicting the possibility of failure in a Canadian firm. MBA Research Project, Simon Fraser University.
- Şahin, T., & Özkan, N. (2022). COVID-19'un Borsa İstanbul'da işlem gören otomotiv firmalarının finansal başarısına etkisi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 516-527. <https://doi.org/10.29106/fesa.1152427>
- Taffler, R. J. (1982). Forecasting company failure in the UK using discriminant analysis and financial ratio data. *Journal of the Royal Statistical Society Series A: Statistics in Society*, 145(3), 342-358.
- Tamala, J. K., Maramag, E. I., Simeon, K. A., & Ignacio, J. J. (2022). A bibliometric analysis of sustainable oil and gas production research using VOSviewer. *Cleaner Engineering and Technology*, 7, 100437. <https://doi.org/10.1016/j.clet.2022.100437>
- Tekin, B., & Gör, Y. (2022). Finansal başarısızlık tahmin modelleri ve bankacılık sektörü mali tabloları üzerinden bir uygulama: Altman ve Springate modelleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (40), 373-404. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.992296>
- Tepeli, Y., & Kahraman, Y. E. (2023). Firmalarda borçlanma yapısının finansal başarı üzerindeki etkisi: BIST tüm endeksi şirketlerinde bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, (100), 1-18. <https://doi.org/10.25095/mufad.1313616>

- Türedi, H., Celayir, D., Çakalı, K. R., & Baloğlu, G. (2023). Finansal oranlarla mali sağlamlık ölçümü: Borsa İstanbul'da işlem gören orman ürünleri ve mobilya işletmeleri üzerine bir araştırma. *Başkent Üniversitesi Ticari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7(2), 83-107.
- Ural, K., Gürarda, Ş., & Önemli, M. B. (2015). Lojistik regresyon modeli ile finansal başarısızlık tahminlemesi: Borsa İstanbul'da faaliyet gösteren gıda, içki ve tütün şirketlerinde uygulama. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 67, 85-100.
- Van Leeuwen, T. (2006). The application of bibliometric analyses in the evaluation of social science research. Who benefits from it, and why it is still feasible. *Scientometrics*, 66, 133-154. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0010-7>
- Wang, Y., & Campbell, M. (2010). Financial ratios and the prediction of bankruptcy: The Ohlson model applied to Chinese publicly traded companies. *The Journal of Organizational Leadership and Business*, 17(1) 17(1), 334-338.
- Wati, M. W., Suhadak, S., & Hidayat, R. R. (2015). The analysis of bank health levels using X-score (Zmijewski), Y-score (Ohlson), and Z-score (Altman) (Case Study at Banking Sector in Indonesian Stock Exchange Periods of 2011-2013) [Doctoral dissertation, Brawijaya University].
- Winaya, G. Y., RM, K. M., Budiasih, I. G. A. N., & Wiratmaja, I. D. N. (2020). Analysis of Altman Z-Score and Zmijewski bankruptcy prediction in telecommunication sub-sectors registered in Indonesia Stock Exchange in 2016-2018. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 4(1), 313-322.
- Wolfe, J., & Sauaia, A. C. A. (2003). The Tobin q as a company performance indicator. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning: Proceedings of The Annual Absel Conference*, 30, 155-159.
- Wu, D., Ma, X., & Olson, D. L. (2022). Financial distress prediction using integrated Z-score and multilayer perceptron neural networks. *Decision Support Systems*, 159, 113814. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2022.113814>
- Yetik, H., & Uygurtürk, H. (2023). Finansal başarısızlık risk tahmini: çimento sektörü işletmeleri üzerine bir araştırma. *Uluslararası Bankacılık Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 67-87. <https://doi.org/10.52736/ubeyad.1299522>

Yücel, S. (2021). Muhasebe konularında 2015-2020 yılları arasında türkiye’de yayınlanmış makalelerin bibliyometrik analizi. *Muhasebe ve Denetim Bakış*, 21(64), 95-122.

Zmijewski, M. E. (1984). Methodological issues related to the estimation of financial distress prediction models. *Journal of Accounting Research*, 59-82.

Zyoud, S. H., & Fuchs-Hanusch, D. (2017). A bibliometric-based survey on AHP and TOPSIS techniques. *Expert Systems with Applications*, 78, 158-181. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2017.02.016>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The primary objective of this study is to conduct a comprehensive evaluation of widely used scoring models like the Altman Z-Score in determining and predicting financial failures within businesses. In other words, this study evaluated publications from the Web of Science database spanning from 1980 to 2023 to ascertain the evolution of studies related to the use of scoring models in financial distress. The analysis encompassed variables such as annual publication counts, country distributions, preferred journals, most effective journals, most effective authors, and citation numbers in this domain.

Method: Bibliometrics is a field encompassing statistical and mathematical methods for analyzing scientific publications and their content. Using mathematical and statistical methodologies, this field allows for quantitative analysis of influential journals, active countries/authors/institutions, popular keywords, and citation information (Geng et al., 2017; Shi & Yin, 2021).

The bibliometric data in this study was obtained from the WoS database produced by Clarivate Analytics, considered one of the most significant resources for social sciences (Van Leeuwen, 2006).

The keywords used to gather bibliometric data from WoS include the following scoring models: Altman Z-score, Springate S-score, Tobin's Q, Beneish M-score, Zmijewski Z-score, Ohlson O-score, Taffler T-score, Shirata, Fulmer H-score, Jones score, Grover, Piotroski F-score, and Merton model. The studies gathered encompass any of the following keywords: 'financial failure, financial distress, financial health, insolvency, bankruptcy, business failure, failure,' along with any of the mentioned models.

Findings: According to Lotka's law, it is observed that 1374 authors contributing to one article constitute 89.6% of the total authors; 111 authors contributing to

two articles represent 7.2% of the total authors; and 29 authors contributing to three articles make up 1.9% of the total authors. Evaluation of these ratios indicates that publications related to the respective concepts do not conform to Lotka's law.

Although the history of scoring models dates back to the late 1960s, it has been observed that the number of studies in the relevant field has exceeded 30 annually since 2015, reaching as high as 63 in 2021.

Results and Discussions: In the relevant field, the prevalence of research being primarily conducted in the United States, coupled with limited international collaboration, stands out as significant findings. The development of models within this field is often influenced by the dynamics of specific countries, resulting in the concentration of financial failure models on particular sectors or industries in certain group of countries. This inevitably leads to a higher number of studies conducted without international collaborations. However, subsequent research frequently focuses on swiftly adapting these models for application in other countries and developing distinct versions tailored to different countries.

However, the research solely relying on the WoS database fails to incorporate other crucial databases, thereby not fully reflecting Turkey's and other countries' complete scientific contributions in this field. Another significant limitation of the study pertains to the choice of keywords used to access resources. Including different scoring models or employing alternative keywords related to financial distress could potentially alter the findings derived from the database used in this study.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	23.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	21.01.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Doğanay, S. (2024). Türk Milliyetçiliğinin İkinci Dünya Savaşı Sonrası Siyasal Parti Olarak Temsil Edilmesine Dair Tartışmalar. *Journal of History School*, 68, 215-228.

TÜRK MİLLİYETÇİLİĞİNİN İKİNCİ DÜNYA SAVAŞI SONRASI SİYASAL PARTİ OLARAK TEMSİL EDİLMESİNE DAİR TARTIŞMALAR

Sibel DOĞANAY¹

Öz

Türk milliyetçiliğinin siyasal bir parti şeklinde temsil edilme tarihi genellikle Milliyetçi Hareket Partisi (MHP)'nin 1969 yılındaki kuruluşuna dayandırılmakla birlikte partileşmenin fikri manada tartışılması ve ilk örnekleri Osmanlı Devleti'nin son yıllarına kadar dayanır. Türkçülüğün siyasi ortamda savunuculuğunu ilk kez 1912'de kurulan *Milli Meşrutiyet Fırkası* yürütmüş, basın sözcülüğünü de *İfham* gazetesi yapmıştır. 1913'te kapatılan fırka ve gazete, 1919'da tekrar teşkilatlanıp *Milli Türk Fırkası* ismiyle yeniden teşekkül edecektir. Türkçüler Millî Mücadele dönemi ve akabinde Cumhuriyetin kuruluş sürecinde bizzat görev almış ve Cumhuriyetin değerlerini benimseyerek, siyasetten azade bir kurum olan Türk Ocağı bünyesinde kültürel faaliyetlerine devam etmişlerdir. Bu makalenin konusunu Türk milliyetçilerinin İkinci Dünya Savaşı'nın sona erdiği dönemde basına yansıyan partileşme tartışmaları oluşturmaktadır. Harbin neticelenmesinin ardından Türkiye'de oluşan yeni siyasal dinamiklerin sonucunda özellikle basın yayın, dernekleşme vb. faaliyetlerdeki artış Türk milliyetçiliğine de tesir etmiş, genç isimlerle görünür hale gelen Türkçü cenah özellikle dergicilik faaliyetlerine hız vermiş ve çıkarttıkları yayınlar dikkat çekmiştir. Bu yayınlarda Türk tarihi ve kültürü ile güncel siyasal konulara yer veren Türkçüler aynı zamanda Türk milliyetçiliğinin geleceği, birlik oluşturma olanaklarını da tartışmışlardır. İşte bu minvalde yapılan tartışmalardan en dikkat çeken siyasi parti kurup kurmamak ve bunun Türkçülüğe sağlayacağı katkı konusundadır. Bu tartışmalar Türk siyasi tarihimiz açısından önemli ve özgündür. Türk siyasal hayatında kurulan partilerin sayısı ve ömürleri, fikri alt yapılarının geçmişi ve

¹ Doç.Dr., Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, sibel.demirci@yok.gov.tr, Orcid: 0000-0001-6281-1966.

siyasal istikrarları dikkate alındığında Türk milliyetçiliğinin partileşme sürecinin çalışılmaya değer olduğu görülecektir.

Anahtar Kelimeler: Tarih, Türk Milliyetçiliği, Siyasal Parti, Soğuk Savaş, Nihal Atsız, Reha Oğuz Türkkan.

Discussions on the Representation of Turkish Nationalism as a Political Party After the Second World War

Abstract

Although the history of representation of Turkish nationalism as a political party is generally based on the establishment of the Nationalist Movement Party (MHP) in 1969, the intellectual discussion of partying goes back to the last years of the Ottoman Empire. Turkish nationalism, which was seen as the hope of salvation in the disintegration process of the Ottoman Empire, was influential in the intellectual sense, gained prestige among the managers of the Union and Progress Party, and even could be organized as a party. In the Republican Period, Turkish nationalism took its place in the foundations of the state as the dominant current of thought. The subject of this article, on the other hand, is the debates on partying, which were reflected in the press at the end of the Second World War. After the conclusion of the war, as a result of the new political dynamics that emerged in Türkiye, especially the press, associations, etc. The increase in opportunities also affected Turkish nationalism, the Turkist side, which became visible with young names, especially accelerated its journal activities and their publications attracted attention. Turkists, who included Turkish history and culture and current political issues in these publications, also discussed the future of Turkish nationalism and the possibilities of forming unity. The most striking of the debates in this way is undoubtedly about whether to establish a political party and its contribution to Turkism. It can even be said that the debate is one of the issues that will cause the ideological separation of Turkish nationalists. This process is important and unique for our Turkish political history. Considering the number and lifetime of the parties established in Turkish political life, the history of their intellectual infrastructure and their political stability, it will be seen that the partyization process of Turkish nationalism is worth studying.

Keywords: Turkish Nationalism, Political Party, Cold War, Nihal Atsız, Reha Oğuz Türkkan.

GİRİŞ

Son dönem Osmanlı düşünce hayatında ve Cumhuriyetimizin kuruluş sürecinde Türkcülük ve Turancılık tartışmaları fikri bir akım olarak başat olmuş, Cumhuriyetin kuruluş ilkeleri arasında yer alan milliyetçilik bizzat Devletin yönettiği ve yönlendirdiği şekilde varlık bulmuştur. Cumhuriyetin kurucuları

Türk Milliyetçiliğinin İkinci Dünya Savaşı Sonrası Siyasal Parti Olarak Temsil...

Türkçülüğü rasyonel esaslara dayandırarak, Turancı çizgiden uzaklaştırmış, Misak-ı Milli sınırları içinde, modernleşmenin bir unsuru olarak, vatandaş olma bilincinin aracı şeklinde kurgulamıştır.

İkinci Dünya Harbi esnasında ise Sovyetlerin ve Stalin'in Türkiye üzerindeki talepleri ve tehditkâr tavrına müteakip Türkçü cenah arasında reaksiyonel olarak Turancı söylemin yeniden yükselişe geçtiği görülür. Savaşın Sovyetler aleyhine neticelenmesini Türk Dünyası için bir fırsat olarak gören Türk milliyetçileri bu beklentilerini kamuoyunda sıklıkla dile getirmişlerdir. Fakat Savaşın Sovyetler lehine neticlendiğinin anlaşıldığı dönemde “1944 Irkçılık Turancılık Davası” olarak siyasi tarihimize geçen hadise neticesinde, milliyetçi önderler tutuklanmış, böylece Türkçülüğün yükselişi ve Turancılık fikirlerine ket vurulmuştur. Ancak milliyetçiler aleyhine gelişen bu süreç, savaş sonrasında farklılaşmış, Türkiye'nin Amerika Birleşik Devletleri ile olan ilişkileri ve çok partili demokrasiye geçme çabaları, göreceli olarak getirilen özgürlükler² Türk milliyetçilerinin yeniden organize olmalarına sebep olacak ortamı hazırlamıştır (Demirci, 2020, s. 158-180).

Özellikle Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişiklik, sivil toplum kuruluşlarının sayısında artışa sebep olmuş, bu minvalde dernekleşme faaliyetlerine hız veren Türk milliyetçileri önce Milliyetçiler Federasyonu (Birliği) etrafında toplanmış akabinde Türk Ocağı dışındakiler 1951'de Türk Milliyetçiler Derneği adı altında birleşmiş ancak Dernek 1953 yılında mahkeme kararı ile kapatılmıştır (Kılıç, 2016, s. 110-115).

Diğer önemli gelişme ise 1949'da Hamdullah Suphi Tanrıöver başkanlığında Türk Ocağı'nın yeniden kurulmasıdır. Hamdullah Suphi daha sonra 1950

² Nisan 1946'da kurulan Türk Kültür Ocağının yanı sıra Eylül 1946'da İstanbul Üniversitesi öğrencilerinin öncülüğünde Türk Kültür Çalışmaları Derneği kurulmuştur. İki örgütün üyeleri arasında da 1940'lı yılların başlarında Türkçü dergilerin çıkmasına katkıda bulunan Fethi Gemuhluoğlu, Haluk Karamağralı, İlhan Darendelioğlu, Gökhan Evliyaoğlu ve Şadi Pehlivanoglu gibi gençler ile Irkçılık Turancılık davasında yargılanan 23 kişi ve Sait Bilgiç yer almaktaydı. Bunlardan Türk Kültür Çalışmaları Derneği'nin başında tanınmış bir Azerbaycan göçmeni olan M. Sadık Aran'da yer alıyordu. Dernek Nuri Killigil Paşa'dan mali destek görüyor ve Cafer Seydahmet Kırımer ve Zeki Velidi Togan gibi birçok tanınmış Türkçü de dernekte konuşmalar yapıyor, Ergenekon geceleri adıyla özel geceler tertip ediyorlardı. Bu iki derneğin çalışmalarını yetersiz bulan birtakım öğrenciler tarafından 1947'de Şadi Pehlivanoglu'nun da bulunduğu “*Türk Gençlik Teşkilatı*” ve “*Genç Türkler Cemiyeti*” gibi dernekler kurulmuştur. Bu dönem 44 yargılamalarının ünlü Türkçülerinin yanı sıra genç kuşağa mensup yeni Türkçüleri görmekteyiz. *Tanrı Türkü Korusun* sloganı ile Anadolu'nun birçok yerinde şube açmış olan Türk Gençlik Teşkilatına üye gençler 1960 sonrasındaki milliyetçi kesimi oluşturacaklardır. 1950'lerin Türk Ocağı milliyetçi muhafazakâr unsurlara yakın olup “dış Türkler” konusuna temkinli yaklaşmaktadır. Yine döneme özgü olarak antikomünist yayınlar ile kamuoyu çalışmaları yapar.

seçimlerinde DP listesinden bağımsız Manisa milletvekili olarak seçilecek, 1951 yılında ise DP'den İstanbul milletvekili olarak Meclise girecektir.

Dönemin dikkat çeken diğer bir yönü ise Türk milliyetçiliğinin çeşitlenmesi ve belki de ayrışmasıdır. Söz konusu ayrışma özellikle 1950'den sonra görünür hâle gelmiştir. Bazı milliyetçiler için Türk milliyetçiliğinin laik karakteri dönüşmüş, “mukaddesatçı” çehreye bürünmüş, Müslümanlık ve Türklük ayrılmaz ve eşit unsurlar olarak telakki edilmiştir. Özellikle Osman Yüksel Serdengeçti tarafından slogan haline getirilen “*Tanrı Dağı kadar Türk, Hıra Dağı (Cebelınur) kadar Müslümanız*” şeklinde özetlenen bu yeni tarz milliyetçilik, 1950'lerin siyasetinde tesirlidir. Soğuk savaşın ürettiği bu yeni milliyetçi model klasik Türkçülerden ziyade Necip Fazıl çizgisine daha yakın addedilmelidir.

Bu dönem çeşitlenen milliyetçiler arasındaki en önemli tartışma konusu ise ne tür bir birlik oluşturacakları hususudur. Yani Türk milliyetçileri siyasi bir parti kurarak meclis bünyesinde mi temsil edilmelidir yoksa Türk milliyetçiliği bir ideal olarak mı devam etmelidir? Bu minvalde makalenin konusunu, 1945 sonrasında görünür hale gelen bahsi geçen tartışmalar oluşturmaktadır. Makale hazırlanırken dönemi konu alan siyasi tarihe dair önemli yayınlar, Türk milliyetçileri tarafından çıkarılmış dönem dergileri ve Türk milliyetçilerinin anılardan faydalanılmıştır.

Türk Milliyetçileri ve Siyasi Parti Kurma Tartışmaları

I- 1946 Öncesi Gelişmeler

Türk milliyetçiliğinin örgütlenmesi olgusuna ilk olarak Türk Ocağı'nın kuruluşu esnasında rastlanılmaktadır. Türkçülüğün ideologlarından olan Ziya Gökalp ve Türk Ocağı kurucuları Yusuf Akçura, Ferit Tek gibi isimler siyasi parti kurma teşebbüsünde bulunmamışlar, Türkçülüğün kültürel safhada kalmasına gayret etmişler, Osmanlı Birliğini desteklemişlerdi. Bu anlayışlarını Türk Ocaklarının 1912 ve 1918 tarihli Nizamnamelerinde “...*Ocak sırf millî ve içtimâî bir vaziyette kalacak, asla siyaset ile uğraşmayacak ve hiçbir vakit siyasi fırkalara hadim bulunmayacaktı, siyasetle uğraşmaz, hiçbir Ocaklı, cemiyeti siyasi emellerine alet edemez*” hükümleriyle açıkça ifade etmişlerdi. Özellikle Ziya Gökalp ve Hüseyinzade Ali'nin İttihat ve Terakki Partisindeki etkinliği Türk milliyetçiliğinin düşünsel manada siyasal iktidara taşınmasına yol açsa da bu dönemde Ocak ile Partinin birebir organik bağının olduğunu söylemek imkânlı değildir.

Türkçülüğün, Balkan Savaşının gidişatı ve dağılan imparatorlukla birlikte sadece kültürel bir hareket olmaktan çıkarak, siyasi parti şeklinde yapılanmaya başlaması yine bu döneme rastlar. Bu dönemde Türkçü ideolojiyi resmi programı

Türk Milliyetçiliğinin İkinci Dünya Savaşı Sonrası Siyasal Parti Olarak Temsil...

olarak gören iki partinin kurulması dikkate değerdir. Bunlar; Millî Meşrutiyet Fırkası ve Millî Türk Fırkasıdır.

Türkçülüğün siyasi ortamda savunuculuğunu ilk kez 1912'de kurulan *Millî Meşrutiyet Fırkası* yürütmüş, basın sözcülüğünü de *İfham* gazetesi yapmıştır. 1913'te kapatılan fırka ve gazete, 1919'da tekrar teşkilatlanıp *Millî Türk Fırkası* ismiyle yeniden teşekkül edecektir. Parti, Türkçülüğün siyasallaşma çabaları için ilk ve özgün bir örnektir. Ağustos 1912 yılında İstanbul'da kurulan Millî Meşrutiyet Fırkası'nın Genel Başkanı İfham Başyazarı Ahmet Ferit (Tek) üyeleri ise Yusuf (Akçura), Mustafa Zühdü (İnhan), Abdülkadir Cami (Baykut) ve Mustafa Suphi Bey'dir (Dumlu, 2019, s. 1-85). Fırkanın siyasi ideolojisini etkileyen olaylar; Arnavutluk meselesi, Trablusgarp'ın işgali ve Balkan Savaşlarının yaşanmasıdır.

Millî Meşrutiyet Fırkası ve İfham gazetesi, 1913'te Mahmut Şevket Paşa'nın suikastı üzerine kapatılmış, Mustafa Suphi, Ahmet Ferit (Tek) ve İttihat ve Terakki'ye muhalif olan birçok isim Sinop'a sürgün edilmiştir. Millî Meşrutiyet Fırkasının mütareke döneminde yeniden teşkilatlanması olarak nitelendirilebilen Millî Türk Fırkası ise 9 Kanun-i Evvel (Aralık) 1919 tarihinde, İstanbul Mahmutpaşa'da fırkanın yayın organı olarak tekrar çıkarılmaya başlanan İfham Gazetesinin idarehanesinde kurulmuştur. Kurucu kadrosunu Millî Meşrutiyet Fırkasından tanınan; Ahmet Ferit (Tek), Yusuf (Akçura), Mustafa Zühdü (İnhan) gibi isimlerin yanı sıra, dönemin ünlü milliyetçileri olarak tanınan Mehmet Emin (Yurdakul), Hamdullah Suphi (Tanrıöver), Abdülhak Adnan (Adıvar), Ahmet Hikmet (Müftüoğlu), İsmail Hakkı (Baltacıoğlu), Mehmet Emin (Erişirgil), Nebizade Ahmet Hamdi (Ülkümen) ve Hüseyin Ragıp (Baydur) gibi isimlerden oluşturmuştur. Anadolu'da başlayan mücadele İstanbul Hükümetine karşı siyasi bir başarı sağlayarak Meclis-i Mebusan'ın yeniden açılması için seçimlerin yapılması sağlamıştır. Bu hususta birçok fırka kurularak seçim hazırlıklarına başlamıştır. Bu fırka Türkçülük esası çerçevesinde kurulmuş ve mütareke ortamında haksız işgallere karşı çıkararak Anadolu Hareketi'ni yakından takip etmiştir. Yapılan seçimler sonucunda Hamdullah Suphi Bey Antalya Mebusu seçilmiştir. Millî Türk Fırkasının kurucuları da Anadolu'ya çeşitli yollar vasıtasıyla geçerek, Millî Mücadele hareketine katılmış, birçoğu T.B.M.M. ve yeni Türk Devleti'nin çeşitli mecralarında görevlerini icra etmiştir. Böylece Millî Türk Fırkası dönemin şartları içinde sessizce tarih sahnesine çekilmiştir (Dumlu, 2019, s. 85).

Türkçüler Millî Mücadele dönemi ve akabinde Cumhuriyetin kuruluş sürecinde bizzat görev almış ve Cumhuriyetin değerlerini benimseyerek, siyasetten azade bir kurum olan Türk Ocağı bünyesinde kültürel faaliyetlerine devam etmişlerdir.

Nitekim Sarıнай'a göre Türk Ocakları, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren birçok temel konuda yeni rejimin savunuculuğunu yaparken, yönetim de Türk Ocaklarını yeni ideolojinin yayılması için üzerine dayanılması gereken bir güç olarak görmüş ve yoğun bir ilgi ve destek sağlamıştır. Türk Ocaklarının 1924 Umumi Kongresi'ne katılan delegelerin 64'ünden 42'sinin TBMM üyesi olması, diğerlerinin de büyük kısmının yüksek dereceli memurlardan oluşması, başta Hamdullah Suphi olmak üzere, ileri gelenlerin bakanlık düzeyinde görevler üstlenmesi, Ocak'ın yeni yönetim ile olan ilişkilerinin düzeyi hakkında önemli bir fikir vermektedir (Sarıнай, 2011, s. 10-17).

1927 yılından itibaren Cumhuriyet Halk Fırkasının (CHF) bir kültür şubesi statüsünde faaliyetlerini sürdüren Türk Ocaklarının bazı mensupları, 1930 yılında Serbest Cumhuriyet Fırkasının kurulması ile birlikte siyasetle yakından ilgilenmeye başlamışlardır. Türk Ocaklarının ileri gelenlerinden bazıları Atatürk'ün isteği ile Serbest Cumhuriyet Fırkası içinde yer almıştır. Türkiye'de 1930 yılında yaşanan olaylar (özellikle ekonomik bunalım, SCF denemesi ve Menemen Olayı) CHF yönetiminde siyasî ve idarî açıdan otoriter bir eğilim ortaya çıkarmıştır. CHF'deki bu otoriter anlayış, parti-devlet bütünleşmesi ile sonuçlanmıştır (Ağaoğlu, 1994, s. 97). Bu bağlamda, CHF'nin ülkedeki bütün güçleri tek elde toplama gereksesi ile takip ettiği otoriter tek parti anlayışının bir sonucu olarak 1931 yılında Türk Ocakları kapatılmış, bütün mal varlığı CHF'ye devredilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkçülerin siyasi parti kurma teşebbüsleri bulunmamakla birlikte partileşme çabası hakkında özgün örnekler de mevcuttur. Rıza Nur'un Eylül 1929'da Paris'te kaleme aldığı ve 1967'de basılan hatıratından yer alan bazı bilgilerden bir Türkçü fırkanın kurulmasına dair idealinin mevcut olduğu anlaşılmaktadır (Nur, 1967, s. 1882-1897). Rıza Nur'un tahayyül ettiği partinin programının da yer aldığı anılarında parti kısaca şöyle tanımlanmaktadır: *"Fırkanın adı Türkçüdür. Hükümet şekli Cumhuriyettir. İdare sistemi laik ve içtimaidir... Türk orijinal an'ane, töre ve harsına şiddetle bağlı, son derecesinde Türkçü olup Türk hars ve töresinin ihyasına çalışır..."*

II- 1946 Sonrasındaki Gelişmeler

İkinci Dünya Savaşı esnasında ise Sovyetlerin Türkiye'ye karşı açık tehditleri ve toprak talepleri Türk milliyetçilerinin antiemperyalist reaksiyonlarının yükselmesine sebep olmuştu. Bunun yanında mevcut siyasal iktidarın harbin sonuna doğru Sovyetler ile dengeleri düşünerek Türk milliyetçilerine karşı takındığı sert tutum ve özellikle Türk milliyetçilerinin önderlerinin

Türk Milliyetçiliğinin İkinci Dünya Savaşı Sonrası Siyasal Parti Olarak Temsil...

yargılanmaları yeni bir safhaya geçişi hızlandırmıştı. Savaşın bitiminin akabinde 1945'te kurulan Milli Kalkınma Partisi ile çok partili hayata geçen Türkiye'de, 1946'da değişen 4919 sayılı Cemiyetler Kanununun sağladığı siyasal özgürlükler sebebiyle birçok siyasal partinin kurulduğu görülmekteydi.

Ancak bu partilerden hiçbirisi ideolojik olarak milliyetçiliği referans almamaktadır. Yine de bu dönem kurulan iki partiden söz etmekte fayda bulunmaktadır. Zira Türkçü- milliyetçi ideolojiyi kuruluş esası olarak belirlemese de her iki partinin milliyetçi kadroları ve varlıkları MHP'nin kuruluşuna yol açan süreçte önemli adımlardır. Bunlar 1948'de Fevzi Çakmak tarafından kurulan Millet Partisi ve 1953 yılında Remzi Oğuz Arık tarafından kurulan Köylü Partisidir. Söz konusu partiler 1958 yılında Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi olarak birleşmiş ve siyasi hayatına devam etmiş, 1965'te Alparslan Türkeş partiye girmiş ve parti milliyetçi ülkü çerçevesinde 8-9 Şubat 1969 tarihinde Milliyetçi Hareket Partisi adını alarak dönüşmüştür. Bu minvalde MHP'nin siyasal geçmişi 1948 yılına kadar götürülebilecektir. (Sanlı, 2020, s. 1082-1090).

Savaşın hemen akabinde sadece siyasal partilerin sayılarında değil basın ve yayın faaliyetlerinde de artış görülmektedir. Türk milliyetçilerinin partileşme tartışmaları da bu faaliyetler kapsamında takip edilebilecektir.

1946 yılında, Türkçü Bozkurt ve Gök-Börü Dergilerinin kurucusu Reha Oğuz Türkkan tarafından kaleme alınan "İleri Türkçülük" adlı eserde, Türk milliyetçilerinin siyasal bir parti kurmaya dair gündemleri olduğu anlaşılmaktadır. Kitabın iç kapağında yer alan "*Bu kitap modern manada prensipli, sistemli ve memleketimizin bünyesine uygun particilik çığırının açılmasını isteyenlere ithaf olunur*" ifadesi de bu çabanın açık bir göstergesi olarak görülebilir (Türkkan, 1946).

Kitabın tarihi olan 1946'da Türkiye'de kurulan siyasal partiler dikkate alındığında böyle bir gündemin olması oldukça anlamlıdır. Zira 1946 yılında Türkiye'de çok sayıda siyasal parti kurulmuştur. Bunlar: Sosyal Adalet Partisi, Liberal Demokrat Partisi, Çiftçi ve Köylü Partisi, Türk Sosyal Demokrat Partisi, Türkiye Sosyalist Partisi, Türkiye Sosyalist İşçi Partisi, Türkiye İşçi ve Çiftçi Partisi, Türkiye Sosyalist Emekçi ve Köylü Partisi, Yalnız Vatan İçin Partisi, Ergenekon Köylü ve İşçi Partisi, Arıtma Koruma Partisi, İslam Koruma Partisi'dir.

Kitapta Türkkan, savaş sonrasında tüm dünyada kurulmaya çalışılan yeni demokratik devlet modeli ile Türk fikir ve siyasi tarihinde görülen başlıca istikametler hakkında bilgiler verilmekte, Türkiye'de 1946 itibarı ile kurulan siyasi partilerin ideolojik durumları izah edilmekte, tüm Türkçüleri temsil etmese

de kurulmasını tahayyül ettiği Türkçü partinin ana prensipleri anlatılmaya çalışılmaktadır. Her ne kadar Türkkan kitabın bir parti programı olma amacı taşımadığını ileri sürse de bir parti programı ayrıntısında hazırlanmış olması dikkat çekicidir. Türkkan partinin menşeyini milliyetçiliğe dayandırmakta ve milliyetçilikten anlaşılması gerekenleri ayrıntıları ile tanımlamaktadır (Türkkan, 1946, s. 12-126). Yine bu eserde milliyetçilerin kuracağı partinin temel esasları ortaya konulurken Türk milliyetçiliğinin değişimi ve dünyadaki siyasal sistemlerin tarihi ve mevcut durumu hakkında da önemli bilgilere yer verilmektedir. Ayrıca 1946 seçimlerinden hemen önce kaleme alındığı anlaşılan eserinde Türkkan; Türk milliyetçiliğini temsil eden bir parti kurulana kadar Türkçülerin oylarını milli ölçülere göre, parti hürsından uzak olarak vermelerini ve memlekete hizmetin liyakat ölçüsü olmasına dikkat edilmesini de salık verir.

Türkkan'ın aksine 1930'lardan bu yana Türk milliyetçiliğinin öncü ismi olan Nihal Atsız ise siyasal bir partinin kurulması fikrini reddetmiş, siyasetle fiilî olarak ilgilenmemiştir (Ercilasun, 2018, s. 118). Atsız'ın bu tavrı 1972 yılında Ötügen Dergisi'nde yazdığı bir makalesinde de açıkça görülecektir. *“Türkçülük bir ülkü, siyaset ise iktidara geçme taktiğidir. Bu sebeple bir ana inanç ve ana düşünce olan ülkü asla değişmediği halde siyaset yani taktik her zaman değişir... İlerde şartlar hazır olunca, meşru partilerden biri Türkçü parti haline gelir veya bir Türkçü parti kurulursa Türkçülük o zaman siyasete girmiş olacaktır. Şu da unutulmamalıdır ki, Türkçülüğün iktidara geçmek için mutlaka parti kurması lüzumu yoktur. Türkçülük beyinle ve gönüllere şuurla yerleştikten sonra bu, partisiz de olabilir.”* (Atsız, 1972).

Muhtemeldir ki Türkkan ve Atsız arasındaki görüş ayrılığı yaratan konulardan birisi Türk milliyetçilerinin siyasallaşması sorunudur. Bu görüş ayrılığı Bozkurt dergisinden ayrılan Türkkan'dan sonra Atsız ve ekibince çıkarılan Yeni Bozkurt Dergisi'nde yer alan bir yazıda açıkça görülmektedir.

Muzaffer Eyüboğlu'nun *Yeni Bozkurt* Dergisi'nin Ocak 1948 tarihli 1. sayısında yer alan yazısı Atsız ve ekibinin bakış açısını yansıtmaktadır (Eyüboğlu, 1948, s. 7-13). Zaman zaman havadis kabilinden gerek gazete ve mecmualarda gerekse kulaktan kulağa Türkçü bir partinin kurulmak üzere olduğunu hatırlatan Eyüboğlu yazısında *“...bu hususta kesin kanaatimiz şudur ki Türkçü bir partinin kurulmasına kat'iyen taraftar değiliz. Böyle bir kanaate neden sahibiz? İzah edelim: Mukaddes bir ülkümüz var 'Milliyetçilik', temiz ve mübarek bulunan ve bizdeki manası ile 'Türkçülük' olan bu ülkünün her türlü tehlike ve istismardan korunması muhakkak ki en büyük vazifemizdir. Bu itibarla neticesi vazih olmayan bir macera peşine takılarak mukaddes ülkünün istismarına asla taraftar değiliz.*

Bizim endişemiz Türkçülük gibi yüce bir ülkünün particilik çerçevesinde siyaset oyununa kurban gideceği hakikatidir...”

Eyüboğlu yazısında parlamenter sistemin tarihinden bahseder ve her partinin kuruluş ve gelişme devrini ikmal ettikten sonra ikbal ve idbar arasında nöbet değiştirdiğine dikkat çeker. Eyüboğlu kurulacak Türkçü partinin de aynı akıbete uğramasından korkmaktadır. Aynı yazıda Eyüboğlu gündemdeki bir diğer tartışma hakkında da bilgi verir. Anlaşıldığı kadarı ile Türkçü bir partinin kurulması tartışmalarında Hamdullah Suphi Tanrıöver’in başında bulunduğu Türk Ocağı’nın siyasal bir partiye dönüştürülmesi teklifi de gündeme gelmektedir. Eyüboğlu Türk Ocaklarının siyasi parti haline dönüşmeyip Türk milliyetçiliğini işleyecek ve yayacak bir kültür yuvası haline gelmesini, Tanrıöver’in ise bir parti lideri olmaktan öte gençliğin sinesine dönerek onları yetiştirmesinin vatan ve millet için daha hayırlı olacağına dikkat çeker ve yazısını Ziya Gökalp’in “*Türkçülük siyasi bir fırka değildir. İlmi, felsefi, bedii bir mekteptir. Başka bir tabirle harsi bir mücadele ve teceddüt yoludur. Bu sebeptendir ki Türkçülük şimdiye kadar bir fırka şeklinde siyasi mücadele meydanına atılmadı, bunda sonra da atılmayacaktır*” sözleri ile tamamlar (Eyüboğlu, 1948, s. 13).

Gerçekten de bu dönem kurulan çok sayıdaki siyasal partinin ömrü uzun olmamış, siyasal varlık gösterememişlerdir. Türkçülüğün 1950’lerde yeniden uyanmasına ilişkin olarak Nihal Atsız’ın önderliğinde çıkarılan Orkun Dergisinde yayımlanan bir diğer yazı da dikkat çekicidir (Atsız, Ocak 1952, s. 5-7). Yazıda “...Bugün memlekette 40 kadar şubesi bulunan bu dernek daha çok gençleri toplamakta ve Türkiye’ye şamil yeni bir Türkçü kaynaşmaya sebep olmaktadır. Bu teşkilatın yayılması ve kuvvetlenmesinde Orkun’un epey hizmeti vardır. Türkçülük şimdi gayri siyasidir ve daha bir müddet öyle kalması önemlidir. Bugünkü şartlar içinde Türkçülerin yapacağı hareketlerin başında hepsinin kendi meslek alanında çalışarak yükselmesi gelir. Her Türkçü kendi mesleğinin en yüksek derecesine veya rütbesine erişebilmek için ciddi ve sistemli şekilde çalışmalıdır. Başarı gösteremeyenler bezginliğe kapılmamalı, gerekirse meslek değiştirmeli, kendilerinden ümit kesenler arkadaşlarının yükselmesine yardım etmelidir. Ehliyet göstererek yükselmenin şerefli yoludur. Türkçüler bilhassa Harp Okuluna, Mülkiye ve Öğretmen Okullarına girmelidir.” denilerek Türkçülüğün gayri siyasi olduğu, özellikle bazı meslek gruplarında Türkçü nesiller yetiştirmenin ana hedef olduğu beyan edilmektedir.

Türk milliyetçileri açısından partileşme manasında, döneme dair en ilginç örnek *Ergenekon Köylü ve İşçi Partisi*’dir. EKİP, İsmi ile Türkçülüğün nostaljik/romantik simgelerine atıfta bulunan partinin programında “... faşist ve

kör bir milliyetçilik ile büyük komşumuz Rusya'ya karşı Turancılık yaparak onları bel kemiğinden koparmak heyulası ile gocundurup kırdırmayı da cinayetlerin en hayasız sayacak kadar hakikatin aşığıdır...” denilmekle birlikte daha çok adından da anlaşılacağı üzere “emeği” odak yapmış bir partidir. Her ne kadar parti ile ilgili Mete Tunçay tarafından “Turancı” notunu düşülmüşse de dönem çalışmalarında EKİP sosyalist değil nasyonal sosyalist bir parti olarak tasniflenmiştir (Gökmen, 1998, s. 168).

Türk siyasi tarihini anlatan hiçbir kaynaktan adı geçen partinin Türk milliyetçileri tarafından kurulduğuna dair bilgi mevcut değildir. Ancak söylemi konumuz açısından dikkat çekicidir zira adı “Ergenekon” ile Türkçülüğün nostaljik karakterine vurgu yapar ve söyleminde dönemin ruhuna da yansıyan Turancılık ile ilgili yerleştirilen algının tesiri açıkça görülmektedir (Demirci, 2019, s. 419-436). Bütün bu sembolik isim ve parti tüzüğünde yer alan milliyetçi imgelere rağmen partinin Türk milliyetçiliğini temsil ettiği ve Türk milliyetçileri tarafından desteklendiğini söylemek imkânlı değildir.

Türk Milliyetçilerinin İkinci Dünya Savaşı sonrasındaki organize olma çabaları Demokrat Parti zamanında farklı bir seyir göstermiştir. 1950 seçimleri ile iş başına gelen DP iktidarı ile milliyetçiler arasındaki bağ CHP'nin tek parti iktidarına dair algısı ve komünizm ile mücadele konusundaki birliktelikleridir. Bu dönem, Türk milliyetçileri arasında müstakil bir parti kurma tartışmalarına rastlanılmamakla birlikte Hamdullah Suphi gibi önemli bir milliyetçi şahsiyet olan Sait Bilgiç de Demokrat Parti'den milletvekili seçilmiştir. Ancak Demokrat Parti'nin içerisinde milliyetçi kimlikleri ile öne çıkan bu vekillerin bulunmasına rağmen, Demokrat Parti iktidarı döneminde Türk milliyetçiliğinin gelişme gösterdiği söylenemez. Zira Türk Milliyetçiler Derneği'nin açılması Türk milliyetçileri arasında heyecan yaratmış fakat dernek, “ırkçı ve gayri laik esaslara” dayandığı için 22 Ocak 1953 tarihinde kapatılması süreci hayal kırıklıklarına sebep olmuştur. Bu minvalde Demokrat Parti ile milliyetçiler arasındaki mesafenin başlangıç noktasını Türk Milliyetçiler Derneği'nin kapatılması olayı teşkil eder. Derneğin kapatılması aslında sağ bir iktidar olarak değerlendirilen DP hükümetlerinin Türk milliyetçiliğini desteklemediğine dair algıyı kuvvetlendirmektedir. Demokrat Parti milletvekili olan Sait Bilgiç, Adnan Menderes'i ve daha önce Kürşat Dergisi'nde yazan Samet Ağaoğlu'nu beyanlarının aksine Türkçülük davasına sahip çıkmadıkları için eleştirmiş bu sebeple Sait Bilgiç ve Tahsin Tola yine bu nedenle 31 Ocak 1953 tarihinde DP'den ihraç edilmişlerdir. Derneğin kapatılma kararına karşı da Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri ve Çalışma Bakanı Samed Ağaoğlu 6 Nisan 1953 tarihinde hükümetten istifa ettiklerine dair bilgi mevcut olsa da bu değişikliğin nedenleri teyide muhtaçtır. Yine DP Adana Milletvekili Remzi Oğuz Arık'ın da sayılan

isimlerle birlikte milliyetçi derneklere üye olduğu bilinmektedir. Ünlü Türkçü Atsız da 1952 yılında Haydarpaşa Lisesi'ndeki görevinden alınarak Süleymaniye Kütüphanesine memur olarak görevlendirilmiştir. Demek ki hükümetin içerisinde veya Mecliste Türkçüler mevcut olmakla birlikte bu dönemde siyasi olarak Türkçülük yapmak imkân dâhilinde değildir (Demirci, 2020, s. 172-180).

SONUÇ

Türk milliyetçiliğinin siyasal bir parti olarak temsili tartışmaları demokrasi ve düşünce tarihimiz açısından önemlidir. Zira Türk milliyetçiliği siyasetten azade her dönem var olan, Cumhuriyetin kurucu kadrolarının ideolojisidir. Dolayısıyla bir hizip ya da çıkar grubunun veya sınıfsal ayrılığın sonucu olarak ortaya çıkmamış, bir ideal olarak Devletin bekası için antiemperyalist mücadelede başat rol üstlenmiş, siyaset üstü ancak siyasete yön veren bir fikir hareketi olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Türk milliyetçilerinin partileşme çabaları sadece düşünce tarihimiz açısından değil demokrasi tarihimiz açısından da kıymetlidir. Bu geçmiş Osmanlı Devleti'nin son dönemine kadar götürülebilir. Cumhuriyetin ilk yıllarında ise modernleşmeyi kurgulayan Türk milliyetçilerinin müstakil parti olarak örgütlenme çabasına rastlanılmamaktadır. Zira milliyetçilik Cumhuriyetin kuruluş nüvesidir ve Türk modernleşmesini temsil eder, tanımı ve sınırları bizzat Devlet tarafından belirlenmiştir. Siyasetten ziyade Devletin kuruluş ilkelerinin konusudur.

İkinci Dünya Savaşı esnasında Sovyetlerin Türkiye'ye karşı açık tehditleri ve toprak taleplerinin yanında mevcut iktidarın Türk milliyetçilerine karşı tutumu gibi sair sebepler ile Türk milliyetçilerinin partileşme tartışmaları çok partili hayata geçiş döneminde görünür hale gelmiştir.

Görüş ayrılıklarına da sebep olan bu tartışma daha çok milliyetçi yayınlarda görülmektedir. Ünlü Türkçü Nihal Atsız ve ekibini temsil eden Yeni Bozkurt ve Orkun gibi yayın organlarında Türk milliyetçiliğinin ideal olarak kalması ve siyasete alet edilmemesi gereği savunulmuştur. Bu sav daha çok Ziya Gökalp'in Türkçülüğün siyasi bir fırka değil, ilmi, felsefi bir okul olmasına dair düşüncesine dayanmaktaydı. Yani Türkçülük kültürel bir yoldu ve mücadele bu alanda verilmeli, devleti yönetecek milleti yönlendirecek milliyetçi kadroların yetiştirilmesi siyasetten daha mühim bir vazife olarak görülmeliydi. Atsız ve takipçileri bu minvalde Türkçülüğün şimdiye kadar bir fırka şeklinde siyasi mücadele meydanına çıkmadığına vurgu yaparak bu yolda devam edilmesini savunmuştu.

Reha Oğuz Türkkan gibi milliyetçiler ise Türkçü Bozkurt ve Gök Börü gibi dergilerde yer alan yazılarında Türkçülüğün siyasal bir parti ile temsilini ülkenin geleceği için zorunlu görmekteydi. Zira özellikle İkinci Dünya Savaşı hem Türkiye için hem de Türk milliyetçilerinin bekası için tehlike yaratmıştı. Artık tek parti ve şahıs iktidarından ziyade yeni dünya düzenine göre Türkiye’de de demokratik ve ileri partilerin kurulması gerekmektedir. Şahıstan ziyade bir ülkü etrafında vatanperverlerin kuracağı bir partinin hayalini kuran Türkkan’ın 1946 yılında yazdığı “İleri Türkçülük ve Partiler” isimli eseri çalışmamız açısından önemlidir. Çünkü bu eserde milliyetçilerin kuracağı partinin temel esasları ortaya konulurken Türk milliyetçiliğinin değişimi ve dünyadaki siyasal sistemlerin tarihi ve mevcut durumu hakkında da önemli ayrıntılara yer verilmektedir. Ayrıca 1946 seçimlerinden hemen önce kaleme alındığı anlaşılan eserinde Türkkan; Türk milliyetçiliğini temsil eden bir parti kurulana kadar Türkçülerin oylarını milli ölçülere göre, parti hırsından uzak olarak vermelerini ve memlekete hizmetin liyakat ölçüsü olmasına dikkat edilmesini de salık verir.

Düşünsel cenahta yapılan bu tartışmaların yanında özellikle 1946 yılı itibarı ile çok partili hayata geçiş ile birçok parti Türk siyasal hayatına katılmış, bunlar arasında yer alan Millet Partisi ve Köylü Partisi 1958 yılında Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi olarak birleşmiş ve Türk milliyetçiliğinin ideolojik referans haline geldiği ilk siyasal parti olan MHP’nin temelini oluşturmuştur. Ancak kadroları arasında Türk milliyetçisi önemli şahsiyetler yer alsa da MHP öncesi kurulan bu partilerin doğrudan Türk milliyetçiliğini referans aldıkları ve temsil ettiklerini söylemek imkânlı olmayacaktır. Zaten dönemin milliyetçi münevverleri de kurulan partilerin hiçbirisini Türkçü olarak adlandırmamakla birlikte çeşitli partilerde siyasete atılan Türk milliyetçilerinin desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardı.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağaoğlu, A. (1994). *Serbest Fırka Hatıraları*. İletişim Yayıncılık.
- Atsız, N. (1952). İsimsiz. *Orkun Dergisi*, (68), 5-7.
- Atsız, N. (1972, Ağustos). Türkçülük ve siyaset. *Ötüken Dergisi*, 9/104, 3.
- Ayvazoğlu, B. (2003). Tanrıdağı'ndan Hıra Dağı'na uzun ince yollar. M. Gültekingil & T. Bora (Eds.), *Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce: Milliyetçilik*, içinde (s.541-578). İletişim.
- Demirci, S. (2020). *Türk Siyasi ve Düşünce Hayatında Rusya Türkleri (1945-1960)*. Post Yayınevi.

Türk Milliyetçiliğinin İkinci Dünya Savaşı Sonrası Siyasal Parti Olarak Temsil...

- Demirci, S. (2019). Soğuk savaş dönemi Türk siyasi hayatında özgün bir siyasal parti örneği: Ergenekon Köylü İşçi Partisi (EKİP). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 38(65), 413-436.
- Dumlu, M. (2019). *Milli Meşrutiyet Fırkasından Milli Türk Fırkasına İfham Gazetesi* (Tez no. 568675 [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ercilasun, A.B. (2018). *Atsız: Türkçülüğün Mistik Önderi*. Panama Yayıncılık.
- Eyüboğlu, M. (1948). Türkçü bir parti kurulabilir mi? *Yeni Bozkurt Dergisi*, (1), 7-13.
- Gökmen, Ö. (1998). Çok partili rejime geçerken sol: Türkiye sosyalizminin unutulmuş partisi. *Toplum ve Bilim*, 161-186.
- Kılıç, M. (2016). *Allah, Vatan, Soy, Milli Mukaddesat: Türk Milliyetçiler Derneği 1951-1953*. İletişim Yayınları.
- Nur, R. (1967). *Hayat ve Hatıratım* (Cilt 4). Altındağ Yayınevi.
- Sanlı, F.S. (2020). Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi. T. Erdem (Ed.), *Milliyetçilik*, içinde (s.1082-1090) Otorite.
- Sarınay, Y. (2011). Türk Ocakları ve Siyaset. *Türk Yurdu*, 100(282), 10-17.
- Türkkan, R.O. (1946). *İleri Türkçülük ve Partiler*. Rafet Zaimler Yayınevi.
- Üstel, F. (2003). Türk Ocakları. M. Gültekingil & T. Bora (Eds.), *Modern Türkiye'de siyasi düşünce: Milliyetçilik*, içinde (s.266-267), İletişim.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The aim of this study is to examine the history of representation of Turkish nationalism as a political party. On what date was a political party established for the first time that took Turkish nationalism as a reference? Why did Turkish nationalism, which is an ideal, try to organize as a political party? Who are the Turkish nationalists who accept a structuring in the form of a political party or not? Should sudden Turkish nationalists form a political party and represent them in the parliament, or should Turkish nationalism continue as an ideal? In this respect, the subject of the article is the discussions and reasons that became visible after 1945. Studies in Türkiye are generally about the ideological basis of

Turkish nationalism, and there are very few independent studies on the infrastructure of political partying efforts.

Methodology: While preparing the article, important publications on the political history of the period, periodical journals published by Turkish nationalists and memories of Turkish nationalists were used.

Findings: The subject of the article is the debates on partying, which were reflected in the press at the end of the Second World War. This debate, which also causes differences of opinion, is mostly seen in nationalist publications. It was defended that Turkish nationalism should remain ideal and not be used as a tool in politics in publications such as *Yeni Bozkurt* and *Orkun*, which represent the famous Turkist Nihal Atsız and his team. This argument was mostly based on Ziya Gökalp's idea that Turkism should not be a political party, but a scientific, philosophical school. In other words, Turkism was a cultural path and the struggle should be fought in this area, and the training of nationalist cadres who would lead the state and direct the nation should be seen as a more important task than politics. Atsız and his followers emphasized that Turkism has not emerged as a political struggle in the form of a sect so far, and advocated continuing on this path. Nationalists such as Reha Oğuz Türkkkan, on the other hand, considered the representation of Turkism with a political party necessary for the future of the country in their articles published in magazines such as *Türkçü Bozkurt* and *Gök Börü*. Especially the Second World War created a danger both for Türkiye and for the survival of Turkish nationalists. Democratic and advanced parties had to be established in Türkiye according to the new world order rather than single-party and individual power.

Conclusion: Although the history of representation of Turkish nationalism as a political party generally dates back to the establishment of the Nationalist Movement Party (MHP) in 1969, the debate on the idea of partyism dates back to the last years of the Ottoman Empire. After the Second World War, these discussions became visible and separated the Turkish Nationalism.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	07.08.2023	Submitted date
Kabul tarihi	12.01.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gök, B. & Ipek, M. (2024). Self-Regulated Learning Skills as The Predictor of Pre-Service Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy. *Journal of History School*, 68, 229-247.

SELF-REGULATED LEARNING SKILLS AS THE PREDICTOR OF PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY ¹

Bilge GÖK² & Mahmure İPEK³

Abstract

This study aims to analyse the correlations between pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills and their perceptions of self-efficacy. Participants included 158 pre-service primary school teachers in the teacher education programme at a public university in the central Black Sea region of Turkey. Data were gathered with self-regulated learning scale and teacher self-efficacy scale in line with the purpose of the study. Pearson product moment correlation coefficient and multiple regression analysis were used in data analysis. It was found that the participants' self-efficacy had medium level positive correlations with motivation and taking action for learning, planning, goal setting, use of strategies and evaluation scores whereas it had low correlations with dependence in learning. The pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills explained approximately 26% of the changes in their scores for teacher self-efficacy according to regression analysis results and have high effect size. The pre-service primary school teachers who frequently used the self-regulated learning skills such as the use of strategies, evaluation, motivation and taking action for learning were found to have high self-efficacy. Besides, it was also found that the most significant predictor of teacher self-

¹ Author impact rate in article writing: 1 st author: %50, 2 nd author: %50

²Associate Professor, Hacettepe University, Education Faculty, Elementary Education Department, bilgeb@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1548-164X

³Doktoral Student, Hacettepe University, Education Faculty, Elementary Education Department, mahmuripek100@gmail.com.tr, Orcid: 0000-0001-5868-4909

efficacy was the use of strategies and evaluation. Planning and goal setting, dependence in learning and self-regulated learning, on the other hand, were not significant predictors.

Keywords: Perceptions of Teacher Self-Efficacy, Self-Regulated Learning Skills, Pre-Service Primary School Teacher, 21st Century Skill.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algularının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerileri

Öz

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerileri ile öğretmen öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç doğrultusunda Türkiye'nin Orta Karadeniz bölgesinde yer alan bir üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümüne devam etmekte olan 158 öğrenciye öz-düzenleyici öğrenme ölçeği ve öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterliliği, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme, planlama ve amaç belirleme ve strateji kullanımı ve değerlendirme puanları ile orta düzeyde pozitif yönde ilişkililikten öğrenmede bağımlılık ile düşük düzeyde ilişkilidir. Regresyon analizine göre sınıf öğretmeni adaylarının öz-düzenlemeli öğrenme becerileri, öğretmen öz yeterliği puanlarındaki değişimin yaklaşık olarak %26'sını açıklamakta olup yüksek düzeyde bir etki büyüklüğe sahiptir. Strateji kullanımı ve değerlendirme, güdülenme ve öğrenme için harekete geçme öz-düzenleyici öğrenme becerilerini sıklıkla kullanan sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlilikleri yüksektir. Ayrıca öğretmen öz-yeterliğinin en önemli yordayıcısı strateji kullanımı ve değerlendirmedir. Planlama ve amaç belirleme, öğrenmede bağımlılık öz-düzenlemeli öğrenme boyutları ise anlamlı birer yordayıcı değildir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı, Öz-Düzenleyici Öğrenme Becerisi, Sınıf Öğretmeni Adayı, 21. Yüzyıl Becerisi.

INTRODUCTION

Self-regulated learning skills play important roles as 21st century skills for individuals to maintain their educational life and to continue lifelong learning. They help individuals to discipline themselves and to develop themselves not only in school but also outside the school. Purposeful learning, learning in certain strategies and checking what has been learnt- that is to say, self-regulated learning- is becoming the basic learning skill in our era- when information is advancing rapidly. According to Zimmerman (1989), self-regulation is “the degree to which students participate actively in their own process of learning in terms of meta-cognition, motivation and behaviours”. In other words, “self-

regulation is individuals' influencing, directing and controlling their own behaviours" (Senemoğlu, 2015, p. 235). Thus, self-regulated learning skill is individuals' power to set their goals and to manage and maintain their process of learning. Self-regulated learning has layers with several sub-dimensions and thus, individuals' use of learning strategies represents cognition; planning, monitoring and evaluating their goals and learning processes represent meta-cognition; regulating their motivation and self-efficacy represents affective cognition and regulating the environment of studies represents social cognition. That is to say, self-regulated learning involves setting goals, choosing suitable learning strategies, getting motivated and monitoring academic progress and evaluation (Zimmerman, 2000).

Teachers- who are the role models- should gain self-regulated learning skills so that students could also gain those skills. It is because self-regulatory teachers can monitor their students' individual needs and can provide them with supportive environments autonomously. Therefore, it is thought that teachers will guide their students by controlling their own learning and regulating it in the best way and that they will encourage the use of those strategies. Particularly primary school teachers' character, behaviours, attitudes and beliefs have great impacts on students. The factors that primary school teachers who are eager to learn, who can use the planned and purposeful learning strategies and who can sustain lifelong learning should consider in inculcating those skills at primary school so that the students could develop self-regulated learning skills are as in the following:

- Guiding students in creating an environment of effective learning,
- Organising teaching in a way that facilitates students' cognitive and metacognitive processes,
- Providing students with teaching goals and feedback so that they can monitor their own progress,
- Continuously giving students feedback in evaluation and giving them the opportunity to make self-evaluation (Ley and Young, 2001).

The above-mentioned factors suggest that classrooms should be organised in accordance with self-regulated learning so as to develop self-regulated learning skills. Teachers can inculcate in students self-regulated learning skills by making them set goals, by teaching them how to use learning strategies to attain their goals and by making them experience the process of monitoring and evaluating the learning cycle.

Primary school teachers' ability to organise learning environments effectively depends on having certain efficacies. They should primarily have self-efficacy in order to be able to create self-regulated learning environments because teachers with a sense of self-regulation can create high quality classroom environments by planning lessons that develop students' capabilities, by making efforts to engage them in the process meaningfully and by making them actively participate in classes (Zee and Koomen, 2016, P. 981). It was also found that teachers with high teacher self-efficacy created collaborative learning environments and that they used student-centred teaching methods (Nie, Tan, Liao, Lau and Chua, 2013). Therefore, it is expected that teachers have high perceptions of self-efficacy.

According to Bandura (1977), perceptions of self-efficacy are an important component of human activities. Self-efficacy, an important concept of self-regulated learning, is "individuals' belief in their capacity to perform a certain task" (Bandura, 1994). Individuals with higher self-efficacy beliefs are more motivated in learning processes make more efforts in the processes and can create more effective strategies on facing challenges than the ones with lower self-efficacy beliefs.

Teacher self-efficacy, on the other hand, is "teachers' belief in finding solutions to the problems they encounter and in how well they can do the activities that they can do" (Kaçar and Beycioğlu, 2017). Tschannen-Moran, Hoy and Hoy (1998) define teacher self-efficacy as "teachers' belief in to what extent they have the capacity necessary for influencing students' performance".

A review of the literature demonstrated that increase in teachers' levels of perception of self-efficacy led to an increase in students' achievement and motivation (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy and Hoy, 1998; Tschannen-Moran and Johnson, 2011), to displaying autonomous behaviours and having various approaches towards classroom management on the part of students and to display positive attitudes towards using educational applications (Guskey, 1998).

Several studies which analysed pre-service primary school teachers' self-efficacy beliefs according to several variables were found (Özdemir, 2008; Şahin Taşkın and Hacıömeroğlu, 2010; Kavrayıcı and Bayrak, 2016; Raphael and Mtebe, 2017; Clark, 2020; Metsala and Harkins, 2020). The studies investigated, for instance, the correlations between pre-service teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards the profession (Tarkın and Uzuntiryaki, 2012), the correlations between the apparent teacher's self-efficacy and attitudes towards integrating technology into classroom teaching, self-evaluation reports and computer performance (EL-Daou, 2016). the correlations between perceived support and

sense of belonging (Alpaslan, Ulubey and Yıldırım, 2018), the correlations between their attitudes towards teaching (Demirtaş, Cömert and Özer, 2011), the correlations between academic self-efficacy, focus on academic control and academic achievement (Saracaloğlu, Karademir, Dursun, Altın and Üstündağ, 2017), the correlations between communication skills (Özkan, Dallı, Bingöl, Metin, Yaralı, 2014) and the correlations between classroom teachers work conditions and their professional self-respect (Öztürk, 2008). Dobbins (2016), however, analysed the correlations between teachers' decisiveness and teacher self-efficacy. Mullin (2011) investigated the correlations between teachers' knowledge of cognition, their self-regulated learning behaviours, teaching competence and the teaching practices employed by teachers to encourage self-regulated learning. The review of the literature showed that studies analysing the correlations between primary school teachers' self-regulated learning skills and their perceptions of teacher self-efficacy beliefs were not available in the literature.

Teacher self-efficacy belief, which enables primary school teachers to cope with geographical, cultural and professional difficulties, is an important concept. Analysing the concept of self-regulated learning- which might be correlated to self-efficacy is significant because self-regulatory teachers manage their thoughts, feelings, behaviours and environmental contexts (geographical and cultural). In this respect, being a self-regulated learning primary school teacher can organise not only the teaching environment and also the environmental contexts. This study is significant in that it describes in what aspects teachers should be supported in teacher training programmes. Besides, it is also thought to fill the gap in the literature in terms of teacher self-efficacy and to make contributions to those who develop teacher training programmes.

This study aims to analyse the correlations between pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills and their perceptions of teacher self-efficacy. Accordingly, it seeks answers to the following questions:

1. Are there any significant correlations between pre-service primary school teachers' perceptions of teacher self-efficacy and the sub-factors of their self-regulated learning skills (motivation and taking action for learning, planning and goal setting, use of strategies and evaluation, dependence in learning)?
2. What are the factors which predict pre-service primary school teachers' perceptions of self-efficacy?

METHOD

Research Model

This is a correlational study which analyses pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills and their perceptions of self-efficacy (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Correlational studies are the studies which aim to describe the correlations without making any interventions in the transitory correlations between variables in a sample in a period of time (Cohen et al., 2018). The dependent variable in the study is perceptions of teacher self-efficacy whereas the independent variable is self-regulated learning skills.

Sample Group

Sample groups included 158 pre-service primary school teachers who attended the teacher education programme at a public university located in the central Black Sea region of Turkey. Convenience sampling, a method of sampling which was not based on likelihood, was used in choosing the students. Power analysis was done so as to be able to determine the minimum sample size needed to reach in the study. The minimum size necessary for medium level effect size was found to be 85 with an error margin of .05 for minimum power of .80- which is frequently used in social sciences (Faul, Erdfelder, Lang and Buchner, 2007). Table 1 below shows the descriptive statistics which contain the frequencies and percentages for the participants' demographic properties.

Table 1

Descriptive Statistics Concerning the Participants' Socio-demographic Properties

	<i>n</i>	<i>%</i>
Gender		
Female	126	79.7
Male	32	20.3
Grade Levels		
Year two	49	31.0
Year three	69	43.7
Year four	40	25.3

N=158.

As clear from Table 1, participants were composed of 158 undergraduate students 126 (79.7%) of whom were female and 32 (20.3%) of whom were male and who attended the classroom teaching department of the educational faculty of a university in the central Black Sea region of Turkey in 2021-2021 academic year.

49 (31.0%) of the pre-service teachers were the second year students while 69 (43.7%) of them were the third year students and 69 (25.3%) were the fourth year students. The first year students were excluded from evaluation thinking that they would differ from the others in their perceptions of self-efficacy and self-regulated learning skills (Umay, 2001; Sağırılı, Çiltaş, Azapağası and Zehir, 2010).

Data Collection Tools

Two types of scales were used in this study for data collection purposes and are described as in the following:

Self-regulated Learning Scale: the “Self-regulated Learning Scale”, which was developed by Turan (2009) was used in this study so as to determine the pre-service primary school teachers’ self-regulated learning skills. The scale consisted of 41 items. Exploratory factor analysis- which was done to find the construct validity of the scale- demonstrated that the scale explained 47.10% of the total variance and that it was a scale of 4 factors. The factors were labelled as “motivation and taking action for learning”, “planning and goal setting”, “use of strategies and evaluation” and dependence in learning”. Thus, it was a 41-item scale with four factors. The minimum score receivable was 41 and the maximum score receivable was 205 (Turan, 2009, P. 112). The Cronbach’s alpha values for the sub-factors were found as 0.88 for motivation and taking action for learning, as 0.91 for planning and goal setting, as 0.83 for the use of strategies and evaluation and as 0.76 for dependence in learning whereas it was found as 0.91 for the who scale. The internal consistence reliability values calculated in this study were found as .80 for motivation and taking action for learning, as .80 for planning and goal setting, as .91 for the use of strategies and evaluation and as .70 for dependence in learning while the value was .89 for all the items in the scale.

Teacher Self-Efficacy Scale: The “Teacher Self-Efficacy Scale”- which was developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and which was adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005)- was used in measuring the participants’ self-efficacies. Confirmatory factor analysis and Rasch measurement model were used within the scope of validity study performed by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) in their adaptation work. The internal consistency coefficients were calculated for the scale within the scope of reliability study. Rasch analysis showed that all the items had acceptable fit indices. Confirmatory factor analysis, on the other hand, made it clear that the scale recommended by Tschannen-Moran and Hoy (2001) had goodness of fit index values supporting that the scale had three factors. The Cronbach’s alpha

internal consistency coefficients of the sub-factors- which determined the reliability of the scale- were found as 0.84 for self-efficacy in classroom management, as self-efficacy in student participation and as 0.86 for self-efficacy in teaching strategies. The value for all the items was found as 0.93 (Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya, 2005). Each factor had eight items and the scale had 24 items in total. The minimum score receivable from the scale was 24 whereas the maximum score receivable was 120. The scale was graded as having five points and contained nine equal intervals. The internal consistency coefficient calculated for the scale in this current study was .95 and it indicated perfect reliability (George and Mallery, 2020).

Data Collection

The necessary permissions were received to implement the data collection tools at the university and the participation was on the basis of volunteering. Since the data were collected before 2020, ethics committee permission was not obtained. Explanations were made in each class in relation to the scales and the data were collected face-to-face in approximately 20 minutes.

Data Analysis

Pearson's correlation coefficient was used in this study so as to be able to determine the power and direction of correlations between the sub-factors of motivation and taking action for learning, planning and goal setting, the use of strategies and evaluation and dependence in learning and teacher self-efficacy. Multiple linear regression analysis was done to find which of the sub-factors of self-regulated learning skills were predictive of teacher self-efficacy. Normality, linearity, covariance and multicollinearity hypotheses were checked prior to the analyses and it was found that the hypotheses were met (George and Mallery, 2020; Tabachnick and Fidell, 2012). Skewness and kurtosis values were checked so as to analyse the normality hypothesis. Having skewness and kurtosis values between -2 and +2 indicates as a general rule that the data does not deviate prominently from normal distribution (George and Mallery, 2020). All the variables and skewness and kurtosis values were found to be within the recommended interval of values (Table 2). Besides, regression residual values and skewness and kurtosis values were also found to be normal (skewness=-.44, kurtosis=.32). Linearity hypothesis was checked by analysing the scatter diagrams and positive, multiple linear correlations were found between the variables (Figure 1).

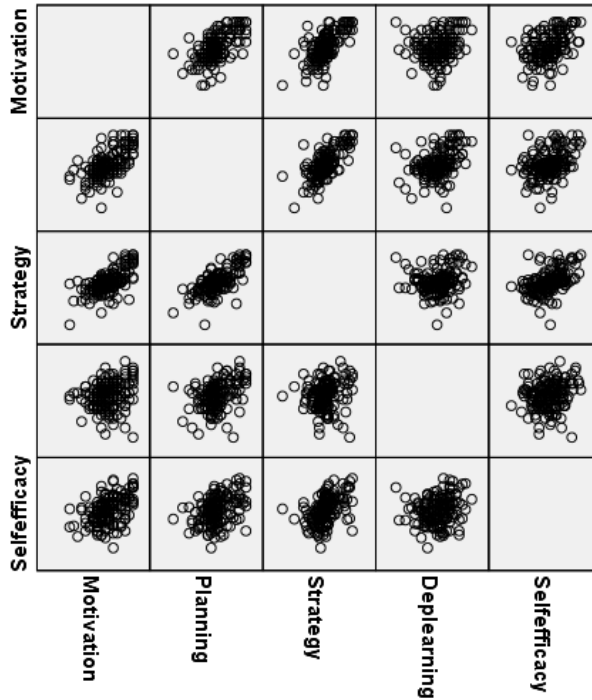


Figure 1. Scatter Diagram

In a similar way, the scatter diagrams which were formed by using standardised regression errors and standardised regression values which were predicted were found to meet the hypothesis of covariance (Figure 2).

Finally, multicollinearity hypothesis was checked by analysing variance inflation figures (VIF). Having those figures as .10 or above indicates that there are no problems of multicollinearity (George and Mallery, 2020). The regression analysis showed that all the VIF values were above the value (Table 3). The analyses were reported with estimations of effect size. While effect size is the correlation coefficient (r) in Pearson correlation analysis, it is the explained variance rates in regression analysis (R^2). Cohen (1992) effect size classification was used in interpreting the values. All the analyses were based on the significance level of $p < .05$. All of the statistical operations were done on the SPSS 23 programme.

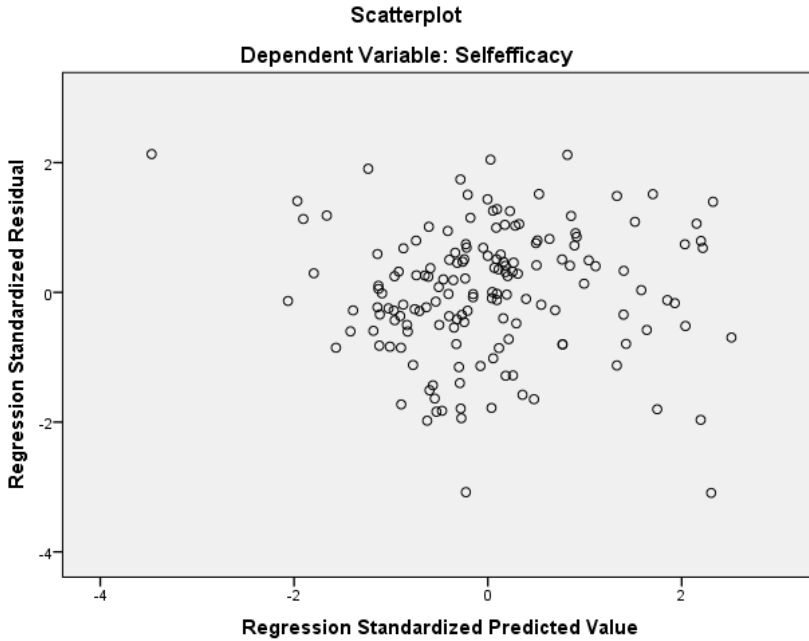


Figure 2. Scatter Diagram

FINDINGS

This section presents the results and interpretations for the sub-problems of the study.

Are There Any Significant Correlations Between Pre-Service Primary School Teachers' Perceptions of Teacher Self-Efficacy and the Sub-Factors of Their Self-Regulated Learning Skills (Motivation and Taking Action for Learning, Planning and Goal Setting, Use of Strategies and Evaluation, Dependence in Learning)?

Table 2 shows the results of Pearson correlation analysis done to find the power and direction of the correlations between the four factors of self-regulated learning skills and teacher self-efficacy.

Table 2

The Correlations between Pre-Service Primary School Teachers' Self-Regulated Learning Skills and their Teacher Self-efficacy

Variables	<i>B</i>	<i>SH</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>	VIF
Model 1 ($R^2 = .26$)						
Constant	36.65	17.02		2.15	.033	
Motivation and taking action for learning	1.51	.68	.22	2.23	.027*	.51
Planning and goal setting	.10	.65	.02	.15	.884	.38
The use of strategies and evaluation	.81	.31	.29	2.64	.009**	.40
Dependence in learning	.52	.43	.10	1.21	.227	.80

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

As clear from Table 2, the pre-service primary school teachers' self-efficacy has low correlations with dependence in learning ($r = .19$) and medium and positive correlations with motivation and taking action for learning ($r = .44$), with planning and goal setting ($r = .40$) and with the use of strategies and evaluation ($r = .46$). 19% of the variance in teacher self-efficacy ($R^2 = .19$) can be explained by motivation and taking action for learning, 16% ($R^2 = .16$) by planning and goal setting 21% ($R^2 = .21$) by the use of strategies and evaluation and 4% ($R^2 = .04$) by dependence in learning.

What are the Factors Which Predict Pre-Service Primary School Teachers' Perceptions of Self-Efficacy?

Table 3 shows the results of multiple regression analysis done to determine self-regulated learning skills which predicted teacher self-efficacy in pre-service primary school teachers.

Table 3. The Results of Multiple Regression Analysis Intended to Determine Pre-Service Primary School Teachers' Teacher Self-Efficacy Predicted by their Self-Regulated Learning

	1	2	3	4	5
1. Motivation and taking action for learning					
2. Planning and goal setting	.62**				
3. The use of strategies and evaluation	.67**	.71**			
4. Dependence in learning	.21**	.41**	.14		
5. Teacher self-efficacy	.44**	.40**	.46**	.19*	
<i>Average</i>	28.68	35.82	74.46	24.30	156.37
<i>S.D.</i>	3.41	4.13	8.50	4.31	23.65

$p < .05^*$, $p < .01^{**}$.

It was found following the multiple regression analysis that the model created was meaningful ($F(4, 153) = 13.11, \Delta R^2 = .26, p < .001$). The model explains approximately 26% of the changes in the participants' teacher self-efficacy scores and it has high effect size. Table 3 shows the contributions of self-regulated learning skills to the regression model. As apparent from the Table, such self-regulated learning skills as motivation and taking action for learning ($\beta = .22$) and the use of strategies and evaluation ($\beta = .29$) are the significant predictors of teacher self-efficacy in the case of prospective classroom teachers. Yet, the other components of self-regulated learning skills (planning and goal setting and dependence in learning) are not significant predictors. In other words, the pre-service primary school teachers who frequently used self-regulated learning skills of the use of strategies and evaluation and motivation and taking action for learning had high self-efficacy in this sample, and the most significant predictor of teacher self-efficacy was the use of strategies and evaluation.

DISCUSSION AND CONCLUSION

This study looked at the correlations between pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills and their teacher self-efficacy. As a result, it was found that their teacher self-efficacy had medium and positive correlations with motivation and taking action for learning, planning and goal setting and the use of strategies and evaluation- the sub-factors of self-regulated learning skills. This was a result similar to the one obtained by Mc Laren Haslett (2019) and indicated that teachers with high self-efficacy used self-regulated learning strategies more. Pajares (1992) also obtained the finding that there were strong correlations between teachers' self-efficacy beliefs and their practices in the classroom in the planning and teaching process- which was supportive of the finding obtained in this current study. This study found, on the other hand, that there were low correlations between the prospective classroom teachers' perceptions of self-efficacy and the component of dependence in learning.

The participants' self-regulated learning skills explained approximately 26% of the changes in their scores for teacher self-efficacy and they had high effect size. Tschannen-Moran and McMaster (2009) demonstrated that teachers with high teacher self-efficacy could use strategies and pedagogy better- a finding in parallel to the one obtained in this paper.

Evin, Gencil, Erdoğan and Aydın (2014) found that pre-service primary school teachers used self-regulated learning strategies at medium level. Saracaloğlu, Aldan Karademir, Dursun, Altın and Üstündağ (2017), on the other hand, found

that pre-service primary school teachers employed motivation and taking action for learning, planning and goal setting and the use of strategies and evaluation at high level. Randi, Corno and Johnson (2011) reported that pre-service teachers used different strategies to deal with a matter and that they used other types of strategies when they wanted to learn from their work. Thus, the interpretation that the variation in prospective teachers' self-regulated learning skills and the differences in their levels of using the skills influence their perceptions of self-efficacy can be made by looking at the results obtained in this study. Hence, this study found that the pre-service teachers who often used the self-regulated learning skills such as the use of strategies and evaluation and motivation and taking action for learning had high self-efficacy. The most significant predictor of teacher self-efficacy was the use of strategies and evaluation. The other components of self-regulated learning skills, however, were not significant predictors.

In conclusion, considering the fact that primary school teachers' self-regulated learning skills are predictive of their perceptions of teacher self-efficacy and that high self-efficacy is influential in the quality of teaching in the classroom, studies to be performed in this respect with the participation of pre-service primary school teachers are important. Teacher self-efficacy in particular should be increased so as to increase the quality of education because teachers will cope with the challenges and be open to innovations if they consider themselves competent in their domain. This study found that when self-regulated learning skills were inculcated, teacher self-efficacy was explained particularly by such components as motivation and taking action for learning and the use of strategies and evaluation. Therefore, it was understood that teachers should be supported by expanding their repertoire of learning and teaching strategies and in motivation (teacher self-efficacy) so that they might feel competent in their profession.

According to Randi, Corno and Johnson (2011), university students- including pre-service teachers- do not come to school as equipped with good study habits. Considering this, pre-service teachers themselves need to have self-regulated learning skills. Besides, it is the job of educational faculties to raise teachers with such qualities. Indeed, the basic purpose of universities is to raise individuals who learn to learn independently, who research, inquire and solve problems. Teachers might be offered seminars and activities through which they develop self-regulated learning skills such as the use of strategies and developing meta-cognition (planning, monitoring and evaluating). Career seminars can provide unique and great opportunities to develop self-regulatory strategies in teacher

training programmes. Apart from that, an elective course in self-regulated learning could also be included in teaching departments of universities.

Prospective classroom teachers' self-efficacy will increase as their skills of the use of strategies and evaluation and motivation and taking action for learning increase. For this reason, it is important to expose them to experiences which increase their perceptions of self-efficacy and to strengthen their self-efficacy beginning with their first year at university. Setting out from Bandura's (1996) argument that self-efficacy affects not only behaviours and actions but also thoughts and feelings, researchers could also perform further studies concerning other factors which are correlated to teachers' self-efficacy.

REFERENCES

- Alpaslan, M. M., Ulubey, Ö. & Yıldırım, K. (2018). Examining of pre-service teachers perceived support, sense of belonging and the teacher self-efficacy relationship. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 242-261.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, (s.71-81). Academic Press.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory of human development. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 5513-5518). Pergamon Press.
- Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development*, 24(2), 127-142.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 11(1), 155-159.
- Çapa, Y., J. Çakıroğlu, & H. Sarıkaya (2005).The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74–81.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Pre-service teachers' autonomy beliefs and attitudes towards the teaching profession. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.

- Dobbins, D. (2016). Teacher effectiveness: Examining the relationship between teacher grit and teacher self-efficacy. PhD Thesis, Oklahoma State University.
- EL-Daou, B. M. N. (2016). The effect of using computer skills on teachers' perceived self-efficacy beliefs towards technology integration, attitudes and performance. *World Journal on Educational Technology*, 8(2), 106-118.
- Evin Gencil, İ., Erdoğan, Ö. & Aydın, Ö. (2014). An investigation of teacher candidates' level of using self-regulated learning strategies. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(8), 69-84.
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39, 175-191.
- George, D. & Mallery, P. (2020). *IBM SPSS Statistics 26 Step by Step: A simple Guide and Reference* (16. bs.). Routledge.
- Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Kaçar, T. & Beycioğlu, K. (2017). The investigation of elementary school teachers' self-efficacy beliefs in terms of various variables. *İlköğretim Online*, 16(4), 1753-1767.
- Kavrayıcı, C. & Bayrak C. (2016). Preservice teachers' sense of self efficacy. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 623-658.
- Ley, K., & Young, D. B. (2001). Instructional principles for self-regulation. *Educational Technology Research and Development*, 49, 93-103. <https://doi.org/10.1007/BF02504930>.
- Metsala, J. L. & Harkins, M, J. (2020). An examination of preservice teachers' self-efficacy and beliefs about inclusive education. *Teacher Education and Special Education*, 43(2) 178–192.
- Mullin, A. (2011). Teacher knowledge of cognition, self-regulated learning behaviors, instructional efficacy, and self-regulated learning instructional practices in high, moderate, and low achieving and moderate need elementary schools. PhD Thesis, Dowling College.

- Nie, Y., Tan, G. H., Liau, A. K., Lau, S. & Chua, B. L. (2013). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 67-77.
- Özdemir, S. M. (2008). An investigation of prospective primary teachers' self-efficacy beliefs regarding teaching process in terms of certain variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277- 306.
- Özkan, H., Dallı, M., Bingöl, E., Metin, S. C. & Yaralı, D. (2014). Examining the relationship between the communication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 440-445.
- Öztürk, G. (2008). The relationship among public primary school teachers working conditions, self-efficacy and professional self-esteem [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review Educational Research*, 62(3).
- Randi, J., Corno, L. & Johnson, E. (2011). Transitioning from college classroom to teaching career: Self-regulation in prospective teachers. *New Directions for Teaching and Learning*, 126, 89-98.
- Raphael, C. & Mtebe, J. S. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs towards educational technologies integration in Tanzania. *Journal of Learning for Development*, 4(2), 196-210.
- Sağırlı, M., Çiltaş, A., Azapağası, E. & Zehir, K. (2010). The effect of higher education on self-regulation learning skills (Atatürk University example). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 587-596.
- Saracaloğlu, A. S., Aldan Karademir, Ç., Dursun, F., Altın, M. & Üstündağ, N. (2017). The relationship between self-regulation learning skills, academic self-efficacy, focus of academic control and academic achievement of prospective primary school teachers. *Turkish Studies*, 12(33), 379-402.
- Şahin Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Examining elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs: Combination of quantitative and qualitative. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics* (6. bs.). Pearson.

- Tarkin, A. & Uzuntiryaki, E. (2012). Investigation of pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes toward teaching profession through canonical analysis. *İlköğretim Online*, 11(2), 332-341.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110, 228-248.
- Tshannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Turan, S. (2009). Effects of problem-based learning on achievement, self regulated learning skills and academic self-concept [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü] YÖK Ulusal tez merkezi.
- Umay A. (2001). The effect of the primary school mathematics teaching program on the mathematics self-efficacy of students. *Journal of Qafqaz University*, 8 (1), 1-8.
- Wilson, C., Woolfson, L. M. & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24 (2), 218-234.
- Zee, M. & Koomen, H. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A Synthesis of 40 years of research. *Review Educational Research*, 86(4), 981-1015.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, (s.13-39). Academic Press.

EXTENDED ABSTRACT

Teacher self-efficacy belief is an important concept that will enable primary school teachers to cope with geographical, cultural and professional challenges. It is important to examine the concept of self-regulated learning that may be related to this self-efficacy. Because self-regulated teachers manage their thoughts, emotions, behaviors, social environment (geographically and culturally) to achieve their goals. In this respect, primary school teachers being self-regulated learners can not only regulate the instructional environment but also the environmental contexts. This study is important in terms of providing an explanation of the ways in which teachers should be supported in teacher training programs. At the same time, it is thought that this study will fill the gap in the literature on teacher self-efficacy, which is thought to be related to self-regulated learning skills, and contribute to those who develop teacher training programs. This study aimed to examine the relationship between pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills and their perceptions of teacher self-efficacy. In line with this purpose, answers to the following sub-problems were sought;

1. Is there a significant relationship between pre-service primary school teachers' perceptions of teacher self-efficacy and the sub-dimensions of self-regulated learning skills (motivation and taking action for learning, planning and goal setting, strategy use and evaluation, and dependency in learning)?
2. What are the factors predicting pre-service primary school teachers' perceptions of teacher self-efficacy?

This research is a correlational study in which the relationship between self-regulated learning skills and self-efficacy perceptions of pre-service primary school teachers is examined. The study group of the research consisted of 158 pre-service teachers studying in the department of primary school teacher at the faculty of education of a university located in the Central Black Sea region of Turkey. Two scales were used to collect data in the study: "Self-regulated Learning Scale" developed by Turan (2009) to determine the self-regulation skills of pre-service primary school teachers and "Teacher Self-Efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) to measure the self-efficacy of pre-service

primary school teachers. The scales were administered to the pre-service teachers by the researcher by obtaining the necessary permissions from the relevant university for the application of the data collection tools and taking into consideration the volunteerism of the participants. In the study, Pearson correlation coefficient was used to determine the strength and direction of the relationship between the sub-dimensions of motivation and mobilization for learning, planning and goal setting, strategy use and evaluation, dependency in learning, self-regulated learning skills and teacher self-efficacy in pre-service primary school teachers. Multiple linear regression analysis was conducted to determine which of the sub-dimensions of self-regulatory learning skills (motivation and taking action for learning, planning and goal setting, strategy use and evaluation, dependence in learning) are predictors of teacher self-efficacy in pre-service teachers.

As a result of the study, it was seen that pre-service primary school teachers' teacher self-efficacy was moderately positively correlated with the scores of motivation and taking action for learning, planning and goal setting, strategy use and evaluation, which are sub-dimensions of self-regulated learning. The self-regulated learning skills of pre-service primary school teachers explained approximately 26% of the change in teacher self-efficacy scores and had a high effect size. In conclusion, considering that pre-service primary school teachers' self-regulated learning skills predict their perceptions of teacher self-efficacy and that a teacher with high teacher self-efficacy will affect the quality of teaching in the classroom, studies to be conducted with pre-service primary school teachers on this subject are important. In order to improve the quality of education, teacher self-efficacy in particular needs to be increased. Because if the teacher considers himself/herself sufficient in his/her field, he/she tends to be resilient in the face of the difficulties he/she encounters in the profession and is open to innovations. As understood from the results of this study, it was found that especially motivation and taking action for learning, strategy use and evaluation dimensions explained teacher self-efficacy in a significant way when the important self-regulated learning skill was gained. Therefore, it is understood that teachers need to be supported in expanding their repertoire of various learning and teaching strategies and motivation (teacher self-efficacy) in order to feel competent in the profession.

Makale türü: Derleme makale		Article type: Review article
Geliş tarihi	13.12.2023	Submitted date
Kabul tarihi	13.02.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karaca-Turhan, F., Baş, B. & Balaman U. (2024). Video Aracılı Etkileşimde Onarım Mekanizmaları. *Journal of History School*, 68, 248-267.

VİDEO ARACILI ETKİLEŞİMDE ONARIM MEKANİZMALARI¹**Fatma KARACA TURHAN², Bayram BAŞ³ & Ufuk BALAMAN⁴****Öz**

Bu çalışmada çevrim içi yabancı dil eğitiminde ekran yönelimli onarım özelinde duyulan araştırma ihtiyacının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda öncelikle Konuşma Çözümlemesi (KÇ) yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaların kuramsal ve yöntemsel temeli betimlenmiştir. Bu temelde öznelarasılığın sağlanamadığı ve çeşitli etkileşimsel sorunların ortaya çıktığı durumlarda devreye giren onarım mekanizmaları tanımlanmış ve öğrenme süreçlerinde gözlenen onarım etkinlikleri ekran yönelimli uygulamalar ekseninde özetlenmiştir. İlgili alan yazındaki çalışmalar KÇ araştırma yöntemi ekseninde ve yabancı dil eğitimi ortamlarının niteliği açısından onarımın merkezi bir konumda olduğunu göstermektedir. Özellikle çevrim içi dil eğitimi ortamlarında, ekranın etkileşimin dijital bir bileşeni olarak devreye girmesi, onarımın etkileşimsel rolüne yönelik araştırma ihtiyacını artırmıştır. Her ne kadar ekran yönelimli onarım kavramı özelinde dolaylı katkılar sunan araştırma örneklerine alan yazında rastlansa da konu üzerine Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hiç değinilmemiş ve diğer dillerin öğretimi ve öğrenimi açısından ise sınırlı kanıta erişilebilmiştir. Bu kapsamda bu çalışmada ekran yönelimli onarım kavramı üzerine araştırma ihtiyacı detaylı bir şekilde ortaya konulmuş ve ilgili araştırmalara yönelik kuramsal bir temel oluşturularak bu alanda yürütülecek çalışmaların önü açılmıştır.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %20, 3. yazar %20. Bu çalışma birinci yazarın ikinci ve üçüncü yazarlar danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiş ve bulguların bir kısmı 20 Mayıs 2022 tarihinde İstanbul'da düzenlenen III. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Öğr. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi karacafatma@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9665-1032

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bbas@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3569-9395

⁴ Doç. Dr., TED Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, ubalaman@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5092-9414

Anahtar Kelimeler: Konuşma çözümlemesi, Video aracılı etkileşim, Onarım, Ekran yönelimli onarım, Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretimi.

Repair Mechanisms in Video-mediated Interactions

Abstract

This study sets out to reveal the need for research on screen-based repair for online foreign language teaching. In this context, firstly, the theoretical and methodological basis of the research conducted using Conversation Analysis (CA) is described. On this basis, the repair mechanisms applied when intersubjectivity cannot be achieved and various interactional problems arise are defined, and the repair activities observed in learning processes are summarized on the basis of screen-oriented practices. The literature we reviewed shows that repair has a central position in terms of the CA as a research methodology, and the quality of foreign language education environments. Particularly in online language education environments, screen functioning as a digital component of interaction has increased the need for research on the interactional role of repair. Literature provides indirect contributions to screen-oriented repair in English. However research covering teaching and learning other languages remains scarce none of which investigates Turkish as a foreign language. Against this backdrop, this study demonstrates the need for research on screen-oriented repair, creates a theoretical basis for related research and thus paves the way for future studies.

Keywords: Conversation Analysis, Video-mediated interaction, Repair, Screen-oriented repair, Teaching Turkish as a foreign language.

GİRİŞ

20. yüzyılın ikinci yarısında Ervin Goffman (toplum bilimi) ve Harold Garfinkel (budun yöntembilim) tarafından yürütülen araştırmalar ile temelleri atılan ve toplum bilimci Harvey Sacks'ın öncül araştırmaları ile çerçevesi oluşan konuşma çözümlemesi (KÇ), sosyal yaşamın temel ve kurucu bir özelliği olan karşılıklı konuşmaları sistematik bir biçimde incelemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Sidnell, 2010). Ses kayıt teknolojisi sayesinde intihar yardım hatlarında kayıt altına alınan konuşmaları inceleyen ve toplumbilim alanında yürütülmüş olmasına rağmen Dil dergisinde (Language) yayımlanan çığır açıcı çalışma ile Sacks, Schegloff ve Jefferson (1974) KÇ'nin araştırma yöntemi niteliğini ortaya koyan ilk araştırmayı alan yazına kazandırmıştır. İlerleyen dönemde gelişen görsel teknoloji, yüz yüze etkileşimde sözlü ifadeler ile eş zamanlı olarak gerçekleşen sözsüz öğelerin de kayıt altına alınmasına olanak sağlamış ve KÇ yönteminin kapsamı bu doğrultuda genişlemiştir (bkz. bakış, Goodwin, 1981; jestler, Schegloff, 1984). Güncel alan yazında ise, yüz yüze ve

Video Aracılı Etkileşimde Onarım Mekanizmaları

aracılı etkileşimde bilgisayarların araç olarak kullanılması (bkz. Greiffenhagen & Watson, 2009) ve devamında dijital iletişim kanallarının sosyal hayata dahil olmasıyla çeşitlenen etkileşim, KÇ yöntemi ile yürütülen araştırmalarda hızlı bir şekilde kendine yer edinmiştir. Ses kayıtlarından video aracılı etkileşime uzanan bu kronolojik değişim ve gelişim, KÇ yönteminin analitik süreçleri için temel oluşturan çeviri yazı (transcription) sistemlerinin de bu ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde güncellenmesini gerektirmiştir (bkz. Balaman, 2016; Jefferson, 2004; Mondada, 2018).

KÇ, farklı coğrafyalarda çeşitli bilim dallarında (toplum bilimi, eğitim bilimleri, psikoloji, vb.) uygulanmasına rağmen kuramsal anlamda Türkçe alan yazında kendine yer bulması yöntemin ortaya çıkışından yaklaşık yarım yüzyıl sonra Sert vd. (2015)'nin kapsamlı derleme çalışması sayesinde olmuştur. Bu çalışma ile KÇ yönteminde geçen terimlerin Türkçe karşılıkları belirlenmiş, yöntemin tarihi, ilkeleri, veri toplama ve çeviri yazı (transcription) süreçlerine yönelik ayrıntılı açıklamalar yapılmış ve sınıf içi etkileşim ve dil öğretimi çalışmalarına yönelik Türkçe örnek kesitler analiz edilerek gelecek çalışmaların önü açılmıştır. Aynı çalışmada KÇ yönteminde kullanılan analiz birimleri⁵ de (söz sırası tasarımı, dizi düzeni ve yeğleme, onarım) ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır.

Zaman içinde Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde yüz yüze etkileşimi (Çimenli & Sert, 2017; Sumruk, 2019) ve çevrim içi etkileşimi (Karaca Turhan, Baş & Balaman, 2022) inceleyen araştırmalar alan yazına dahil edilmiştir. Çimenli ve Sert (2017), Türkçenin, yüz yüze ortamlarda yabancı dil olarak öğretildiği bir sınıfta öğretmen ve öğrencilerin bağlamlar arasındaki (yapı ve doğruluk, anlam ve akıcılık, vb.; bkz. Seedhouse, 2004) geçişleri yönetme stratejilerini (geçişin öğretmen tarafından nasıl yürütüldüğü, başlatıldığı, işlendiği, öğrencilerin bu geçişlere nasıl yönelim gösterdiği) ve onarım süreçlerinin, öğrencilerin katılımına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Buna göre öğretmenin odağını "anlam ve akıcılık" bağlamından "yapı ve doğruluk" bağlamına değiştirme çabalarına ilişkin farklı öğrenci yönelimleri bulgulanmış, öğretmenin özellikle sözel (linguistic) hatalar konusunda, bir onarım türü olan gömülü düzeltmeden yoğun bir şekilde yararlandığı gözlenirse de öğrencilerin her durumda bu düzeltmelere yönelim göstermediği ortaya konmuştur. Çalışmada ulaşılan diğer bir önemli sonuç ise yabancı dil sınıflarında genellikle bir arada yer almayan "yapı ve doğruluk" ve

⁵ Araştırmamızın amacı çerçevesinde KÇ yönteminin analiz birimlerinin alan yazında mevcut olan ayrıntılı tanımlamalarını tekrarlamak bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Alan yazındaki diğer incelemeler için bkz. KÇ ve uygulamalı dilbilim ilişkisi, Atar, 2017; Türkçe sıralı çift çalışmaları, Tekin & Yıldız, 2023.

"anlam ve akıcılık" bağlamlarının incelenen eğitim ortamında ortaklaşa uygulanmasıdır. Son olarak, öğretmenin sözel (linguistic) hataları görmezden gelmesi ve gerçek bir dinleyici olarak sürece asgari düzeyde katkı sağlamasının öğrenciler açısından faydalı olabileceği, benzer süreçlerin öğrencilerin söz alıp etkinliğe katıldığı süreyi arttırmakla kalmayıp öğrencilerin yalnızca yanıtlayan değil soru soran rolünü üstlenmeleri için fırsatlar yarattığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği ortamlarda yüz yüze etkileşimi inceleyen ikinci araştırmada ise Sumruk (2019) "hedef kelime+ne demek" (NDK) sorularının sınıf içi eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirmedeki rolünü; 1) NDK sorularının yönetimi, 2) NDK sorularını takip eden söz dizilerindeki yeğlenen yanıt türleri ve 3) bu yanıtların yönetiminde öğreticinin kullandığı etkileşimsel kaynaklar başlıklarında incelemiştir. Çalışmada NDK sorularının yönetimine dair; 1) belirtme sözceleriyle kullanım, 2) hedef kelimenin sesletiminde bürünsel kaynaklardan (vurgulu tonlama, yükselen tonlama ve normalden yüksek bir ses kullanımı) faydalanma, 3) NDK'lerin kullanımında sınıf içi (çevre) araçlardan (beyaz tahta) yararlanma, 4) soruyu yeniden formüle ederek sınıfa geri sorma kullanım alanları betimlenmiştir. NDK ile başlayan etkileşimsel dizinin devamında, yeğlenen öğrenci katkılarını elde etme amacıyla öğreticilerin kullandığı kaynaklar; zaman tanıma, ipucu verme, onarım, yeğlenen yanıtı tekrarlama, ve yeğlenen yanıtın devamında öğrencinin katılımını sağlamaya yönelik söyleşisel açıklamalar olmak üzere beş başlık altında toplanmıştır. Çalışmada son olarak yeğlenen yanıtlar, öğrencilerden bilgi gösterimi biçiminde gelen örnekleme, tanımlama, eş anlam, beden dili ve diğer dil yanıtları olmak üzere beş alt başlıkta incelenmiştir. Bulgulardan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği sınıflarda NDK sorularının, planlı veya plansız yapılan somut ve soyut kelime öğretimlerinde, dersin çeşitli aşamalarında ve çeşitli dil becerisi etkinliklerinde çokkipli bir etkileşim ortamı yaratarak öğretici ve öğrenci açısından çeşitli eğitsel ve etkileşimsel hedefleri gerçekleştirebilecek güce sahip bir sınıf içi söylemi olduğu ortaya çıkmıştır. Böylelikle NDK'lerin, çeşitli etkileşimsel kaynakların kullanımıyla desteklenerek öğrencilerin öğrenme fırsatlarını arttırabilen ve sınıf içi etkileşimsel yetinin öğrenci ile öğretici tarafından ortaklaşa geliştirebilecek bir kavrama işaret ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretildiği eş zamanlı ve çevrim içi ortamları inceleyen ilk araştırmada Karaca Turhan, Baş ve Balaman (2022) sınıf içi etkileşimde öğreticilerin çeşitli ekran tabanlı araçları (sohbet kutusu, Microsoft Word Programı, z-kitap ve internet siteleri) onarım uygulamalarına dahil ederek ekran yönelimli onarım etkinliklerini yürüttükleri sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle ekran yönelimli onarım, çevrim içi etkileşimde öznelerarasılığı engelleyen ifade ve/veya birimleri (bkz. sorun kaynağı; Sert vd. 2015) ortadan

kaldırmak için etkileşime dahil olan katılımcılar tarafından bilgisayar ekranında tüm katılımcıların erişimine açık bir biçimde görüntülenen görsel ve metinsel ipuçlarının kullanımı yoluyla gerçekleştirilen onarım türü olarak tanımlanmış ve epistemolojik açıdan ekran yönelimli onarım bilgi alanı oluşturulmuştur.

Bu çalışmada çevrim içi yabancı dil öğretiminde ekran yönelimli onarım özelinde duyulan araştırma ihtiyacının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu temelde makalemizin ilerleyen kısımlarında, KÇ yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaların kuramsal ve yöntemsel temeli betimlenmiş, karşılıklı anlaşmaların (öznelerarasılık) sağlanamadığı ve çeşitli etkileşimsel sorun kaynaklarının ortaya çıktığı durumlarda devreye giren onarım mekanizmaları tanımlanmış ve öğrenme süreçlerinde gözlenen onarım etkinlikleri video aracılı etkileşimsel ortamların bağlamsal düzenekleri gereği işe koşulan teknoloji (bilgisayar) tabanlı ve ekran yönelimli uygulamalar ekseninde özetlenmiştir.

Öznelerarasılık ve Onarım

Konuşma çözümlemesinin merkezinde yer alan temel kavramlardan birisi olan öznelerarasılık, etkileşimdeki katılımcılar arasında karşılıklı anlaşmanın sağlanması ve sürdürülmesi olarak tanımlanmıştır (Gardner & Forrester, 2010; Schegloff, 1992). Konuşma sırasında katılımcılar öznelerarasılığın sağlandığını çeşitli şekillerde gösterebilmektedir. KÇ araştırma yönteminde, araştırmacılar konuşma sırasında öznelerarasılığın sağlanıp sağlanmadığına yönelik kanıtları (aynı fikirde olduğunu gösterme, birtakım değerlendirmelerde bulunma, rica etme, Schegloff, 1992; soru sorma ve cevap verme, Sacks, 1992) bir sonraki söz sırasında aramakta ve sunmaktadır (bir sonraki sıranın kanıt getirmesi işlemi, Balaman, 2023). Diğer taraftan etkileşimde öznelerarasılığın sağlanamadığı ve karşılıklı anlaşmada kırılmaların gözlemlendiği durumlar da mevcuttur. Öznelerarasılıktaki bozulmalar; duruma ve dizisel akışa uygun olmayan/yanlış (yeğlenmeyen) kelime ve sözce seçimi, ihtiyaç duyulan yapı/kelime/ifadenin bulunamaması, işitememe/işitilememe, alıcının mesajı anlamada sorun yaşaması/yanlış anlaması vb. (Schegloff, 1987a) gibi durumlarda kendini gösterebilmektedir. Gündelik konuşmanın yapısal özellikleri, katılımcılar tarafından oluşturulan modeller aracılığıyla öznelerarasılık için bir temel oluştururken etkileşimde bulunanlara öznelerarasılıktaki bozulmaları fark etmeleri ve onarmaları için de kaynaklar sağlamaktadır (Schegloff, 1992). Sosyal etkileşimde konuşma, duyma ve/veya anlama süreçlerinde gerçekleşen ve etkileşimi etkileyen bu durumlar ve sorunlarla başa çıkabilmek için konuşmacılar tarafından geliştirilen tüm stratejiler onarım başlığı altında ele alınmaktadır (Schegloff, Jefferson & Sacks, 1977; Schegloff, 1979, 1987a, 1987b, 1992, 1997,

2000). Onarım, etkileşim sırasında yanlış kullanılan yapı veya ifadenin doğrusu ile değiştirilmesi (düzeltme) gibi durumları da içeren ancak bununla sınırlı kalmayan kapsayıcı bir çatı kavramdır (Kitzinger, 2013; Liddicoat, 2022; Sert vd., 2015).

Katılımcılar açısından öznelarasılığa engel oluşturan herhangi bir öge onarıma konu olabilmektedir (Seedhouse, 2004). Bu durumda katılımcılar etkileşimin devamını sağlamak adına sorun kaynaklarına yönelik onarım mekanizmalarını işleme almaktadır. Onarım kapsamında etkileşimler, geriye dönük düzlemde (1) sorun kaynağı (Schegloff, 2007); ilerleyen sekansta (2) onarımı başlatan ve (3) onarımı gerçekleştiren (sorun kaynağına çözüm getiren) (Schegloff vd., 1977; Schegloff, 1987b) kategorilerinde incelenmektedir (Musk, 2016). Bu duruma bağlı olarak altı farklı onarım çeşidi tanımlanmıştır (Schegloff vd., 1977; Musk, 2021) (bkz. Şekil 1.)



Şekil 1. Onarım Çeşitleri

Kendi-Başlatımlı Kendi-Onarım: Sorun kaynağı konuşmacının kendisi tarafından belirlenir ve sorun kaynağına yönelik onarım yine konuşmacının kendisi tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

Kendi-Başlatımlı Alıcı-Onarım: Sorun kaynağı konuşmacının kendisi tarafından belirlenir/ifade edilir ancak sorun kaynağına yönelik onarım alıcı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

Alıcı-Başlatımlı Kendi-Onarım: Sorun kaynağı alıcı tarafından belirlenir/ifade edilir ve sorun kaynağına yönelik onarım konuşmacı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

Alıcı-Başlatımlı Alıcı-Onarım: Sorun kaynağı alıcı tarafından belirlenir/ifade edilir ve sorun kaynağına yönelik onarım yine alıcı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

Bilgisayar-Başlatımlı Kendi-Onarım: Sorun kaynağı bilgisayar veya bilgisayarda kullanılan yazılım (Word, Power Point, vb.) tarafından ekranda gösterilir (örn. yazım denetimi) ve sorun kaynağına yönelik onarım bilgisayara erişimi olan ve yazma eylemini yürüten kullanıcı tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır.

Bilgisayar-Başlatımlı Bilgisayar-Onarım: Sorun kaynağı bilgisayar veya bilgisayarda kullanılan yazılım (Word, Power Point, vb.) tarafından belirlenir ve sorun kaynağına yönelik onarım yine bilgisayar veya kullanılan yazılım tarafından gerçekleştirilir/tamamlanır (örn. otomatik düzeltme).

Çevrim İçi Eğitim Ortamlarında Onarım Mekanizmaları

KÇ'nin analiz birimlerinden biri olan onarım, etkileşimin merkezinde yer aldığından farklı disiplinlerden araştırmalara konu olmuştur. Eğitim ortamları da bunlardan birisidir. Özellikle uzaktan eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenciler, sınırlılık ve olanaklarının çerçevesinde etkileşimi kaçınılmaz olarak değiştiren çevrim içi uygulamalara uyum sağlamaya çalışırken (Tudini, 2020, s. 265) bu durum aynı ortamlarda gözlenen onarım etkinliklerinin de çeşitlenmesine yol açmaktadır. Gerek yüz yüze gerekse çevrim içi eğitim ortamlarında çeşitli bağlamlarda (öğrenici-öğrenici etkileşimi, öğrenici-öğretici etkileşimi, vb.) ve çeşitli odak noktaları kapsamında (çevrim içi sohbet, video destekli konuşmalar, yazılı ve sözlü etkileşimin karşılaştırılması, vb.) ele alınan onarım etkinlikleri, yabancı dil sınıfları için de oldukça kıymetli bulgular sunmaktadır.

KÇ, teknoloji aracılı etkileşimlere katılmak için bireylerin dil kaynaklarını nasıl kullandıklarını ve teknolojinin etkileşimleri nasıl etkilediğini, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü açıklamaya yardımcı olabilecek ve buradan hareketle teknoloji aracılı yabancı dil eğitimini mikro analitik bakış açısıyla inceleyebilecek veri temelli bir araştırma yöntemidir (González-Lloret, 2015). Yabancı dil öğretiminde teknoloji tabanlı etkileşimler, betimsel ve süreç odaklı-gelişimsel olmak üzere iki bağlamda (González-Lloret, 2015) incelenmektedir. Betimsel çalışmalarda video aracılı etkileşimin genel yapısı (sıra alma, onarım, vb. mekanizmalarının yönetimi) dizisel bağlamda ve kesitler halinde mercek altına

almaktadır (bkz. Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; Çimenli, Sert & Jenks, 2022; Dooly & Tudini, 2022a,b; Kanat Mutluoğlu & Balaman, 2023; Musk, 2022). Gelişimsel çalışmalarda ise süreç bağlamında ele alınan öğrenme, dilsel kaynakların veya etkileşimsel yeterliliğin geliştirilmesi çıktılarıyla değerlendirilmektedir (bkz. Balaman 2018; Balaman, 2023; Balaman & Pekarek Doehler 2022; Gudmundsen 2023; Musk, 2016; Pekarek Doehler & Balaman 2021; Ro, 2023a,b; Sert 2017; Sert & Balaman, 2018) (González-Lloret, 2015; Malabarba, vd., 2022).

Hem ikinci dil edinimi hem de bilgisayar-destekli dil öğrenimi alanlarında karşılıklı anlam oluşturma ve sonuç olarak dil edinimi/öğrenimi süreçlerinin yapısını açıklamak üzere anlam söyleşmesi (negotiation of meaning) kavramı temel bir yapı taşı olarak benimsenmiştir. Anlam söyleşmesi, etkileşim içerisinde, katılımcıların karşılıklı anlaşmaya ulaşmaya yönelik çabalarını betimleyen bir kavram olduğundan doğrudan onarımla alakalı etkileşimsel bir sürece de işaret etmektedir. İlgili kavramın dil eğitimi için önemi çevrim içi ortamlar açısından KÇ yöntemi ile incelenmiş (bkz. Sert & Balaman, 2015; 2018) ve çevrim içi ortamlarda da onarımın merkezi bir öneme sahip olduğu ortaya konmuştur. Bunun yanı sıra, çeşitli katılım çerçeveleri açısından bilgisayar temelli onarım etkinlikleri özellikle katılımcıların ekrana yönelimli bir şekilde gerçekleştirdikleri onarımlar bağlamında (ekran yönelimli onarım) ilgili alan yazında ele alınmıştır. Ancak bu çalışmalarda ekran yönelimli onarımın etkileşimsel yapısı ve yabancı dil öğretimi süreçlerindeki rolü henüz yeterli düzeyde açıklanmamıştır. Bu durum ilgili alan yazında daha kapsamlı araştırmalara olan ihtiyaca işaret etmektedir. Takip eden bölümde ekran yönelimli onarıma yönelik çalışmalar, bu konu üzerine devam eden araştırma ihtiyacını ortaya koyacak şekilde sunulmaktadır.

1. Öğrenici-Öğrenici Etkileşimi

a. Yüz Yüze Eğitim Ortamlarında Ekran Yönelimli Onarım

Greiffenhagen ve Watson (2009) öğrencilerin kendilerine verilen bir görevi ikili gruplar halinde aynı bilgisayarı kullanarak tamamlamasını gerektiren yüz yüze etkileşimleri incelemiş ve öğrencilerin bilgisayar ekranında kullandıkları görsel onarım mekanizmalarını araştırmıştır. Bu kapsamda Schegloff, Jefferson ve Sacks (SJS)'ın (1977) geliştirmiş olduğu modelin, katılımcıların ortaklaşa bilgisayar üzerinde iş birlikli bir şekilde çalıştıkları durumlarda gözlenen etkileşime uygulanabilirliğini de ele almışlardır. Analizlerinde önemle vurgulanan iki nokta; bulunulan çevresel koşullar (erişilebilirlik) ve iş bölümüdür. Bu durumda iş bölümü gereği bilgisayar (klavye ve fare) bir

öğrencinin kontrolündedir. Diğer öğrenci fikir aşamasında göreve dahil olmakta, ekran üzerinden görevin tamamlanma sürecini izlemekte ve sürece dönüt vermektedir. Bu sırada ekranda karşılaşılan sorun kaynağına yönelik onarımı başlatan taraf (kendi veya alıcı) fark etmeksizin iş bölümü gereği bilgisayara erişimi olan taraf onarımı gerçekleştiren taraf olmuştur. Bu da SJS'nin (1977) geliştirmiş olduğu modelin bilgisayar üzerinde yürütülen iş birlikli çalışmaların analizi için güncelliğinin sorgulanmasına sebep olmuştur.

Benzer şekilde Musk (2016), öğrencilerin ikili gruplar halinde tek bir bilgisayarı kullanarak yürüttükleri iş birlikli yazma etkinliğini onarım kapsamında ele aldığı çalışmada onarımı başlatan ve gerçekleştiren tarafları (1) bilgisayara erişimi olan öğrenci (2) diğer öğrenci ve (3) kullanılan yazılım olarak listelemiştir. Buna göre yazım hatalarına yönelik düzeltmelerin çoğunu klavyeye erişimi olan öğrencinin gerçekleştirdiğini, diğer öğrenci ve yazılımın bu süreçte herhangi bir müdahalesinin bulunmadığını gözlemlemiştir. Diğer taraftan bilgisayara erişimi olan öğrencinin gözden kaçırdığı hataları yakalamak konusunda yazım denetiminin ve diğer öğrencinin de etkin rolü vurgulanmaktadır. Aynı zamanda bilgisayar erişimi olan öğrencinin yazım denetimi tarafından önerilen düzeltme listesine başvurmaması ve yazım yanlışının olduğu hedef kelimeleri silip tekrar yazması, yazma eyleminin devamlılığını korumaya yönelik önemli bir strateji olarak yorumlanmıştır. Ekran yönelimli onarım açısından bir diğer araştırma bağlamı ise çevrim içi eğitim ortamlarıdır.

b. Çevrim İçi Eğitim Ortamlarında Ekran Yönelimli Onarım

Sert ve Balaman (2015; 2018), çevrim içi görev odaklı öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendilerine tanımlanan görevi tamamlama sürecinde yürüttükleri anlam söyleşmesi stratejilerini (1) görevin kurallarına uyma ve (2) dil kurallarına uyma kategorilerinde analiz etmiştir. Yürütülen bu çalışmada kuralların ihlali durumlarında gözlenen onarım faaliyetlerinin alıcı onarım kategorisinden kendi-onarım kategorisine değişimi tespit edilmiş ve bu boylamsal değişimler etkileşimsel yeti gelişimine kanıt niteliğinde sunulmuştur. Aynı zamanda öğrencilerin görev kapsamında verdikleri yanıtların doğru/yanlışlığını web-tabanlı uygulamalarla (google aramaları) kontrol ettiği ve buradan hareketle yanlış yanıtlara yönelik onarım faaliyetlerini gerçekleştirdikleri bulunmuştur.

Balaman ve Sert (2017) görev odaklı çevrim içi öğrenme ortamlarında etkileşimsel yetinin gelişimini süreç odaklı bakış açısıyla incelemiş ve öğrencilerin geliştirdiği ipucu verme ve bilgi paylaşma uygulamalarına odaklanmıştır. Bu kapsamda kendilerine verilen görevi, geliştirilen arayüz üzerinde tamamlamaya çalışan öğrenciler, karşılıklı anlaşmanın sağlanmadığı ve görevin tamamlanamadığı durumlarda (sorun kaynağı) çeşitli çevrim içi

etkileşimsel kaynakları kullanarak epistemik uyumu aşamalı bir şekilde gerçekleştirmiştir. Buradan hareketle öğrencilerin eş zamanlı olarak epistemik durumlarını sergilemek, etkileşime girmek, web aramaları yapmak ve görevin tamamlanması için görev arayüzüne yönelim göstermek zorunda kalmasının etkileşimsel yetinin çok katmanlı ve çok boyutlu doğasını doğrular nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dooly ve Davitova (2018), iki farklı ülkede (İsveç ve İspanya) ortaokul düzeyinde iki öğrenci grubunun uzaktan iş birliği (telecollaboration) projesiyle kendileri için tanımlanan görevleri yürüttükleri etkileşimi incelemiştir. Çalışmada bir grubun etkileşimsel bir sorunu çözmek için fiziki ortamlarında bulunan cep telefonlarının ekranındaki bir bilgiyi (Instagram kullanıcısı), proje partnerleriyle iletişim için kullandıkları bilgisayarın kamerasını kullanarak diğer gruba gösterdiği bulgulanmıştır.

Çolak ve Balaman (2022) video aracılı ve görev odaklı ortamlarda çevrim içi sözlüklerin etkileşimsel olanaklarını incelemiş ve hedef dilde karşılığı bilinmeyen kelimelerden kaynaklanan etkileşimsel sorunlarda ve kelime seçimlerinin doğruluğunun kontrol edildiği durumlarda (sorun kaynağı) öğrencilerin etkileşimin sürdürülebilmesi için çeşitli çevrim içi kaynaklara, özellikle sözlüklere başvurduğunu bulgulanmıştır (onarım). Buradan hareketle öğrencilerin, çeşitli etkileşimsel kaynakları stratejik olarak konuşlandırarak ve bağlamın teknolojik olanaklarından özenli bir şekilde yararlanarak incelenen ortamın doğasında var olan fırsatları değerlendirdikleri ve öznelerarasılığı koruyup sürdürerek etkileşimsel yeterliliklerini sergilemeyi başardıkları sonucuna ulaşmıştır.

Musk (2022), iş birlikli yazma etkinlikleri sırasında çevrim içi çeviri uygulamalarının öğrenciler tarafından kullanımını seçki temelli bir şekilde incelemiş ve google çeviri uygulamasının en sık kullanılan araç olduğunu gözlemlemiştir. Bu kapsamda öğrencilerin, (1) hedef söz varlığı ögesine epistemik erişimlerinin olmadığı durumlarda (bilinmeyen ya da hatırlanmayan kelime), (2) temel düzeyde sıklıkla kullanılan söz varlığı öğelerinin ileri düzey dil yeterliliğindeki eş anlamlılarına erişmek, (3) üzerinde fikir birliğine varılmamış kelime seçimlerinde yaşanan anlaşmazlığı çözmek ve (4) daha uzun metin seçeneklerini görmek için çevrim içi çeviri uygulamalarından faydalandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Oittinen (2023), video aracılı öğrenme ortamlarında paylaşımlı ekrana yansıtılan metinde belirli bölümlerin seçili hale getirilmesini etkileşimsel anlamda incelemiş ve katılımcıların ekrandaki bir kaynağa dikkat çekmek için kullandıkları sözlü, bedenleşmiş (embodied) ve dijital araçlara odaklanmıştır.

Çalışmada, ekrandaki metinde belirli bölümlerin seçili hale getirilmesi; 1) belirli konu ve öğelere dikkat çekmek (referans) ve 2) yazma etkinliğini iş birlikli bir şekilde tamamlamak üzere kullanılmıştır. Aynı zamanda yazma etkinliği sırasında üzerinde çalışılan belgeyi paylaşımlı ekrana yansıtan ve yazma etkinliğini aynı paylaşımlı ekranda yürüten bir öğrencinin, başka bir öğrencinin sözlü olarak yanlış ifade ettiği bir kelimeyi, öğrencinin yanlısına sözlü herhangi bir onarım ve yönelimde bulunmadan düzelterek yazdığı (ekran yönelimli onarım) gözlenmiştir. Ekran yönelimli onarımın bulgularlandığı diğer araştırma bağlamı ise öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimlerdir.

2. Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi:

Earnshaw (2017), eş zamanlı ve çevrim içi olarak lisansüstü düzeyde sunulan 7 haftalık bir eğitimi kayıt altına almış ve etkileşimleri sıra alma ve onarım mekanizmaları merkezinde incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, hem sıra alma hem de ses sisteminde tecrübe edilen problemlerin (sorun kaynağı) çözümünde WebEx programında gömülü halde yer alan sohbet kutusunun kullanıldığı (onarım) gözlenmiştir.

Giacosa (2021), İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi ortamlarda onarım mekanizmalarının işleyişini, açıklama (clarification) bağlamında inceleyen araştırmasında öğretmenlerin ve öğrencilerin onarımı başlatmak ve onarımı gerçekleştirmek için sohbet kutusunu bir araç kullandığını bulgulamıştır. Öğrenciler çevrim içi ders sırasında sohbet kutusuna yorum/soru yazarak veya sözlü olarak açıklama isteyerek bir onarım dizisi başlatmakta ve devamında öğretmenler de çevrim içi ortamın olanaklarından faydalanarak onarımlarını sözlü olarak gerçekleştirmektedir. Çalışmada vurgulanan bir diğer önemli bulgu da öğretmenlerin, dersin pedagojik içeriğinin dışında kalan süreçlere (teknik sorunları çözme, ara verme) yönelik onarımlarını sözlü olarak başlatmaları ve sohbet kutusunu ek bir iletişim aracı olarak kullanmalarındadır. Buradan hareketle hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin onarım stratejilerini günlük hayattaki konuşmalardan aldıkları ve çevrim içi ortamın olanaklarına ve kısıtlamalarına uyacak şekilde uyarladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Badem-Korkmaz ve Balaman (2022) video aracılı yabancı dil öğretiminde öğrencilerin etkinliklere katılmadığı durumlarda öğretmenin etkinliğe yönelik sorularının yanıtız kaldığı durumları incelemiş ve öğretmenlerin bu sorun kaynağını çözmek üzere başvurduğu etkileşimsel kaynaklara odaklanmıştır. Çalışmada, öğrencilerden yanıt alınamayan durumlarda öğretmenin; ipucu verme, eksik tasarlanmış sözceleri kullanma, açıklamalarda bulunma, soruyu farklı şekilde tekrar ifade etme (üçüncü konum onarım), katılımın yetersizliğini açıkça belirtme, tüm sınıfa hitap etme, ders katılımcı listesine bakma,

öğrencilerin çokkipli eylemlerinden yararlanma, yüksek sesle yazma ve yüksek sesle seçili hale getirme/vurgulama (highlighting aloud) gibi etkileşimsel kaynakları kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğretmen, yürütmekte olduğu etkinlik (verilen cümleleri ettirgen yapıda yeniden yazma) sırasında öğrenciden beklediği yanıt gelmediği zaman (sorun kaynağı) ettirgen cümlelerde kullanılan yapıyı hatırlatmak için daha önce paylaşılan belgeye epistemik kaynak olarak başvurmuş, belgedeki hedef yapıyı yüksek sesle seçili hale getirerek vurgulamış (ekran yönelimli onarım) ve sonucunda öğrenciden beklenen yanıtı almayı başarmıştır.

Park ve Park (2022), öğretmenlerin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği çevrim içi sınıflarda derse katılımı artırmak amacıyla kullandıkları eksik tasarlanmış sözcelerin yazılı ve sözlü uygulamalarını araştırmışlardır. Bu kapsamda; (1) öğretmenin yönerge/sorularından sonra duraklamanın gözlendiği ve öğrenciden yanıt alınamayan durumlarda, (2) karşılıklı anlaşmanın sağlanamadığını gösteren öğrencinin bedensel yönelimleri (kaşlarını çatma, vb.) sonucunda, (3) öğrencilerin yanıtlarının öğretmenin pedagojik hedefinde yer alan yapılarla örtüşmediği diğer bir ifadeyle öğrencilerin yanıtlarının yanlış olduğu durumlarda ve (5) öğrencilerin yanıtlarının hedeflenen yapıdan kısa olması durumunda öğretmenin sözlü onarım ile eş zamanlı olarak paylaşımli ekranda yazılı formda gerçekleşen onarım uygulamalarına başvurduğu ortaya koyulmuştur.

Oittinen (2023)'in çalışmasında öğretmen ve öğrenci etkileşimine yönelik uygulamalar da bulgulanmış ve öğretmenin sorduğu sorunun yanıtına dair bilgiler içeren farklı bölümleri paylaşımli ekrana yansıtılan metinde seçili hale getirmek suretiyle öğrencilere ipucu verdiği, öğrencilerden yanıt alamadığı durumda ise ipucunun seçili durumunu iptal ederek yanıtı sözlü olarak paylaştığı gözlenmiştir. Ekran yönelimli onarımın incelendiği diğer bir araştırma bağlamı ise yabancı dil öğrencileri ve hedef dil konuşurları arasında gözlenen etkileşimlerdir.

3. Öğrenci-Hedef Dil Konuşurları Etkileşimi:

González-Lloret (2008) İspanyolcanın hedef dil olduğu görev odaklı ve yazılı etkileşimde formel ve informal hitap yapılarını (sen, siz) duruma uygun kullanım bağlamında incelemiştir. Çalışmada, hedef dili yabancı dil olarak konuşan öğrencinin yazılı ifadelerine, hedef dili ana dili olarak konuşan öğrencinin aynı kanal üzerinden uyguladığı yazılı onarım stratejileri (doğrudan düzeltme vb.) bulgulanmıştır. Bu bağlamda hedef dili yabancı dil olarak kullanan öğrencinin belirtilen onarım etkinliklerine yönelimi ve hitap yapılarının formel kullanımdan informal kullanıma dönüşümü boylamsal olarak mercek altına alınmıştır.

Video Aracılı Etkileşimde Onarım Mekanizmaları

Uskokovic ve Taleghani-Nikazm (2022), TalkAbroad uygulaması üzerinden gerçekleştirilen ve Almanca'nın hedef dil olduğu video aracılı etkileşimde yabancı dil öğrencilerinin kullandıkları kelime arama stratejilerini incelemiştir. Bu kapsamda yabancı dil öğrencilerinin hedef dili ana dili olarak konuşan bir partnerle etkileşim kurmalarına rağmen konuşma sırasında aradıkları kelime konusunda partnerleriyle iş birliği yapmayı tercih etmedikleri ve partnerlerinden yardım istemedikleri gözlemlenmiştir. Bunun yerine çevrim içi etkileşimde yaşadıkları ve yetersiz kelime bilgisinden kaynaklanan üretimsel dil becerisi sorunlarını çözmek ve öznelarasılığı sürdürmek için internet tabanlı kelime arama uygulamalarından faydalandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Gudmundsen (2023), Norveççeyi ikinci dil olarak ve ana dili olarak konuşan katılımcılar arasındaki video aracılı etkileşimde sohbet kutusunun kullanımını boylamsal olarak incelemiştir. Çalışmada hedef dili ikinci dil olarak öğrenen konuşmacının, anlamını bilmediği kelime/ifadelerden kaynaklanan etkileşimsel sorunların çözümü için konuşma partnerinden yardım istediği bulgulanmıştır. Çalışmanın sonuçları, hedef dilin konuşulduğu video aracılı ortamlarda sohbet kutusunun kullanımının, belirlenen sorun kaynaklarının çözümüne yönelik bir onarım etkinliği olarak ortaya çıkışını göstermektedir. Aynı zamanda katılımcıların sohbet kutusunu onarım temelinde kullanma süreçlerinin, zaman içinde etkileşimsel olarak gelişim gösterdiği ve sistematik hale geldiği boylamsal olarak kanıtlanmıştır.

SONUÇ

Eğitim ortamlarında öğretmenler önceden belirlenmiş pedagojik hedeflere ulaşmak için fiziki/aracılı ortamda erişilebilir halde bulunan araçlardan faydalanmaktadırlar. Uzaktan eğitim bağlamında katılımcılar aynı fiziksel ortamı paylaşmadığı için bu araçlar dijital olarak öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır. Bu durumda, pedagojik hedefler aynı olsa da öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanılan etkileşimli ve çokkipli kaynaklar (jest, mimik, bakış, ekran araçları, vb.) (Sert & Balaman, 2018) ve etkileşimin sıralı organizasyonu değişiklik göstermektedir (González-Lloret, 2015).

KÇ, teknoloji aracılı etkileşimlere katılmak için bireylerin dil kaynaklarını nasıl kullandıklarını ve teknolojinin etkileşimleri nasıl etkilediğini, şekillendirdiğini ve dönüştürdüğünü açıklamaya yardımcı olabilecek veri temelli bir araştırma yöntemidir (González-Lloret, 2015). KÇ yöntemi kapsamında yürütülen mikro analitik araştırmalar etkileşimli ve çokkipli kaynakları açıklayarak çevrim içi ortamlardaki öğrenme fırsatlarını ortaya çıkarabilme (Sert & Balaman, 2018) ve

öğretmen uygulamalarını iyileştirebilme potansiyeline sahiptir. Bu sebeple çalışmamızda yabancı dil eğitimi alanında KÇ araştırma yöntemi kullanılarak yürütülen araştırmaların kuramsal ve yöntemsel temeli betimlenmiş, bu temelde onarım çeşitleri üzerine ilgili alan yazın detaylı bir şekilde taranarak çevrim içi eğitim ortamlarına yönelik ekran yönelimli onarım özelinde duyulan araştırma ihtiyacı ortaya koyulmuştur.

KÇ yönteminin analiz birimlerinden biri olan onarım, etkileşimde merkezi konumda bulunan öznelarasılığın sağlanması ve sürdürülmesine yönelik uygulamaları içermektedir (Schegloff, 1992; Gardner & Forrester, 2010). Ekran yönelimli onarım ise çevrim içi etkileşimde öznelarasılığı engelleyen ifade ve/veya birimleri (bkz. sorun kaynağı; Sert vd. 2015) ortadan kaldırmak için etkileşime dahil olan katılımcılar tarafından bilgisayar ekranında tüm katılımcıların erişimine açık bir biçimde görüntülenen görsel ve metinsel ipuçlarının kullanımı yoluyla gerçekleştirilen onarım türüdür. İlgili alan yazın taraması KÇ araştırma yöntemi ekseninde onarımın temel bir etkileşimsel niteliğinin olduğunu ve yabancı dil eğitimi ortamları açısından önem arz ettiğini göstermektedir. Özellikle çevrim içi yabancı dil eğitimi ortamlarında, ekranın etkileşimin dijital bir bileşeni olarak devreye girmesi, onarımın etkileşimsel rolüne yönelik araştırma ihtiyacını arttırmıştır. Her ne kadar ekran yönelimli onarım kavramı özelinde dolaylı katkılar sunan araştırma örneklerine alan yazında rastlansa da (bkz. paylaşımlı ekrandaki belgeye epistemik kaynak olarak başvurma-Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; metnin belirli bölümlerini seçili hale getirerek vurgulama-Oittinen, 2023; google aramaları-Sert & Balaman, 2015; 2018; çevrim içi sözlükler-Çolak & Balaman, 2022; Uskokovic & Taleghani-Nikazm, 2022; çevrim içi çeviri uygulamaları-Musk, 2022; sohbet kutusu- González-Lloret, 2008; Earnshaw, 2017; Giacosa, 2021; Park & Park, 2022; Gudmundsen, 2023) bu çalışma alanına Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında hiç değinilmemiş ve diğer dillerin öğretimi ve öğrenimi açısından (bkz. González-Lloret, 2008; Uskokovic & Taleghani-Nikazm, 2022; Gudmundsen, 2023) ise sınırlı kanıt erişilmiştir. Bu kapsamda bu alan yazın taraması, ekran yönelimli onarım kavramının araştırılmasına yönelik ihtiyacı detaylı bir şekilde betimlemiş ve ilgili araştırmalara yönelik kavramsal bir temel oluşturmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Atar, C. (2017). Konuşma Çözümlemesi Ve Uygulamalı Dil Bilim. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-25.

- Badem-Korkmaz, F., & Balaman, U. (2022). Eliciting student participation in video-mediated EFL classroom interactions: Focus on teacher response-pursuit practices. *Computer Assisted Language Learning*, 1-23.
- Balaman, U. (2016). A conversation analytic study on the development of interactional competence in English in an online task-oriented environment (Yayın No. 435231) [Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Balaman, U. (2018). Task-induced development of hinting behaviors in online task-oriented L2 interaction. *Language Learning & Technology* 22, 95-115
- Balaman, U. (2023). *Conversation Analytic Language Teacher Education in Digital Spaces*. Springer Nature.
- Balaman, U., & Pekarek Doehler S. (2022). Navigating the complex social ecology of screen-based activity in video-mediated interaction. *Pragmatics* 32, 54–79
- Balaman, U., & Sert, O. (2017). Development of L2 interactional resources for online collaborative task accomplishment. *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), 601-630.
- Çimenli, B., & Sert, O. (2017). Orientations to Linguistic Form in Meaning and Fluency Contexts in a Turkish as a Foreign Language Classroom. G. Schwab, S. Hoffmann, & A. Schön içinde, *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der Empirischen Forschung* (s. 17-32). LIT Verlag.
- Çimenli, B., Sert, O., & Jenks, C. (2022). Topic maintenance in video-mediated virtual exchanges: Rolling the ball back in L2 interactions. *System*, 108, 102834.
- Çolak, F., & Balaman, U. (2022). The use of online dictionaries in video-mediated L2 interactions for the social accomplishment of virtual exchange tasks. *System*, 106, 102772.
- Dooly, M., & Davitova, N. (2018). What can we do to talk more?': Analysing language learners' online interaction. *Hacettepe University Journal of Education*, 33, 215-237.
- Dooly, M., & Tudini, V. (2022a). 'We should google that': the dynamics of knowledge-in-interaction in an online student meeting. *Classroom Discourse*, 13(2), 188-211.

- Dooly, M., & Tudini, V. (2022b). ‘I remember when I was in Spain’: Student-teacher storytelling in online collaborative task accomplishment. A. Filipi, B. Trinh Ta & M. Theobald içinde *Storytelling Practices in Home and Educational Contexts: Perspectives from Conversation Analysis* (pp. 283-309). Springer Nature Singapore.
- Earnshaw, Y. (2017). Navigating turn-taking and conversational repair in an online synchronous course. *Online Learning Journal*, 21(4).
- Gardner, H., & Forrester, M. (Eds.). (2010). *Analysing Interactions in Childhood: Insights from Conversation Analysis*. John Wiley & Sons.
- González-Lloret, M. (2008). Computer-mediated learning of L2 pragmatics. E. Alcón Soler & A. Martínez-Flor. In *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, 114-132.
- González-Lloret, M. (2015). Conversation analysis in computer-assisted language learning. *Calico Journal*, 32(3), 569-594.
- Goodwin, C. (1981). *Conversational Organization: Interaction between Speakers and Hearers*. Academic Press
- Greiffenhagen, C., & Watson, R. (2009). Visual repairables: Analysing the work of repair in human–computer interaction. *Visual Communication*, 8(1), 65-90.
- Gudmundsen, J. (2023). “Can You Write it”: A Longitudinal Study of Mobilizing the Chat in Video-Mediated L2 Interaction. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 6(2), 1-34.
- Jefferson, G. (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. G. H. Lerner içinde, *Conversation Analysis: Studies from the First Generation*. John Benjamins Publishing Company.
- Kanat Mutluoğlu, A., & Balaman, U. (2023). The use of video enhanced observation in video-mediated post-observation conversations on pre-service EFL teachers’ online practicum teaching. *System*, 118, 103151.
- Karaca Turhan, F., Baş, B., & Balaman, U. (2022, 20 Mayıs). *Uzaktan Eğitim Yoluyla Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınıf İçi Etkileşimin Konuşma Çözümlemesi Bakış Açısıyla İncelenmesi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER). <https://yadot.aydin.edu.tr/wp-content/uploads/2022/05/BILDIRI-OZETI-KITAPCIGI...pdf>.

- Kitzinger, C. (2013). Repair. J. Sidnell, & T. Stivers. In, *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley Blackwell Publishing.
- Liddicoat, A. J. (2022). *An Introduction to Conversation Analysis*. Bloomsbury Academic.
- Malabarba, T., Mendes, A. C. O., & de Souza, J. (2022). Multimodal resolution of overlapping talk in video-mediated L2 instruction. *Languages*, 7(2), 154.
- Mondada, L. (2018). Multiple temporalities of language and body in interaction: Challenges for transcribing multimodality. *Research on Language and Social Interaction*, 51(1), 85–106
- Musk, N. (2016). Correcting spellings in second language learners' computer-assisted collaborative writing. *Classroom Discourse*, 7(1), 36-57.
- Musk, N. (2021). "How Do You Spell That?": Doing Spelling in Computer-Assisted Collaborative Writing. S. Kunitz, N. Markee, O. Sert, içinde *Classroom-based Conversation Analytic Research: Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy* (p. 103-131) Springer.
- Musk, N. (2022). Using online translation tools in computer-assisted collaborative EFL writing. *Classroom Discourse*, 13(2), 119-144.
- Nguyen, H. T. (2011). A longitudinal microanalysis of a second language learner's participation. G. Pallotti, & J. Wagner, In *L2 learning as social practice: Conversation analytic perspectives* (p17–44). University of Hawaii, National Foreign Language Resource Center.
- Oittinen, T. (2023). Highlighting as a referential and collaborative practice in multiparty video-mediated learning activities. *Classroom Discourse*, 1-23.
- Park, Y., & Park, S. (2022). Eliciting student participation in synchronous online L2 lessons: The use of oral and written DIUs. *Linguistics and Education*, 71, 101085.
- Pekarek Doehler, S., & Balaman, U. (2021). The routinization of grammar as a social action format: A longitudinal study of video-mediated interactions. *Research on Language and Social Interaction* 54, 183–202.
- Ro, E. (2023a). Changing practices of instruction-giving in video-mediated interaction for an extensive reading book club. *Computer Assisted Language Learning*, 1-33.

- Ro, E. (2023b). Topicalization as a practice for facilitating L2 discussion in video-mediated extensive reading book club meetings. *System*, 113, 102996.
- Sacks, H. (1992) *Lectures on Conversation: Volume II*. Blackwell Publishing
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50(4), 696. <https://doi.org/10.2307/412243>.
- Schegloff, E. A. (1979). The relevance of repair to syntax-for-conversation. T. Givon In *Discourse and Syntax* (p. 261-286). Academic Press.
- Schegloff, E. A. (1984). 'On some gestures' relation to talk', J.M. Atkinson ve J. Heritage In *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, p. 266-96. Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1987a). Between Micro and Macro: Contexts and Other Connections. J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch, & N. J. Smelser içinde, *The Micro Macro Link* (s. 207-235). University of California Press.
- Schegloff, E. A. (1987b). Some sources of misunderstanding in talk-in-interaction. *Linguistics*, 25(1), 201-218. <https://doi.org/10.1515/ling.1987.25.1.201>.
- Schegloff, E. A. (1992). Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, 97(5), 1295-1345.
- Schegloff, E. A. (1997). Third Turn Repair. G. R. Guy, C. Feagin, D. Schiffrin, & J. Baugh In *Towards a Social Science of Language: Papers in Honor of William Labov, Volume 2: Social Interaction and Discourse Structures* (p. 31-40). John Benjamins Publishing Company.
- Schegloff, E. A. (2000). When 'others' initiate repair. *Applied Linguistics*, 21(2), 205-243.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction A Primer in Conversation Analysis Volume 1*. Cambridge University Press
- Schegloff, E. A., Jefferson, G., & Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. *Language*, 53(2), 361-382
- Seedhouse, P. (2004). Conversation Analysis Methodology. *Language Learning*, 54(1), 1-54.

- Sert, O., & Balaman, U. (2015). Çevrimiçi görev temelli etkileşimde ortaklaşa bilgi yapılandırmasının konuşma çözümlemesiyle incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), 45-72.
- Sert, O., Balaman, U., Can Daşkın, N., Büyükgüzel, S., & Ergül, H. (2015). Konuşma çözümlemesi yöntemi. *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 12(2), s. 1-43.
- Sert, O., & Balaman, U. (2018). Orientations to negotiated language and task rules in online L2 interaction. *ReCALL*, 30(3), 355-374.
- Sidnell, J. (2010). *Conversation Analysis: An Introduction*. John Wiley & Sons.
- Sumruk, H. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde etkileşim ve konuşma çözümlemesi yöntemiyle kelime öğretimi: A2 düzeyi (Yayın No. 538458) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, S. Ç., & Yıldız, F. U. Konuşma Çözümlemesi Açısından Sıralı Çift Kavramı ve Türkçede Sıralı Çift Çalışmaları. *Edebiyat ve Beşeri Bilimler Dergisi*, (70), 20-28.
- Uskokovic, B., & Talehgani-Nikazm, C. (2022). Talk and embodied conduct in word searches in video-mediated Interactions. *Social Interaction. Video-Based Studies of Human Sociality*, 5(1).

EXTENDED ABSTRACT

Environmental conditions have a formative effect on interaction in mundane conversations. For instance, while speaking at a low volume in a library due to normative causes, background noise on a construction site forces people to communicate loudly. The effect of environmental conditions on interactions also manifests itself in educational environments. In educational environments, regardless of face to face or distance, teachers make use of artefacts accessible in the physical/virtual environment to achieve predetermined pedagogical goals. In distance education, since participants disperse geographically, these tools are made available to teachers and students virtually/digitally. In this case, although the pedagogical goals are fixed, the interactive and multimodal resources (gesture, facial expression, gaze, on-screen tools, etc.) used by teachers and students diversify (Sert & Balaman, 2018) and the sequential organization of the interaction varies (González-Lloret, 2015). CA is a data-driven research methodology that can assist in explaining how people manage interactions in and around digital environments by using linguistic resources, as well as how technology settings influence, change, and shape interactions (González-Lloret,

2015). Micro-analytical research conducted within the scope of the CA can reveal learning opportunities in online environments by explaining interactive and multimodal resources (Sert & Balaman, 2018) and improve teacher practices (González-Lloret, 2015). Against this backdrop, this study aims to discuss the need for research on screen-oriented repair, to create a theoretical basis for related research and thus to pave the way for future studies.

Literature shows that there are two types of technology-based interactions in foreign language teaching: (1) those that are descriptive and (2) those that are developmental. Descriptive studies employ CA to explore how individuals engage on the Internet, how participants construct and comprehend the turn-taking system and sequential organization of this new medium, and how well-known sequences from face-to-face interaction compare with those used in the new medium. Developmental studies employ CA as the main research methodology for tracking language learning and development longitudinally (González-Lloret, 2015).

Repair, an analytical unit of CA, includes practices aim to ensure and maintain mutual understanding between parties (intersubjectivity) forming the key component interaction. Screen-oriented repair encompasses the repair activities that participants carry out to eliminate impediments to intersubjectivity in online interaction by using textual and visual cues presented on the computer screen in a way that is accessible to all participants. The relevant literature review show that repair forms a key interactional structure within CA based research and is important for foreign language education environments. Particularly in online language education environments, screen introduced as a digital component of interaction has increased the need for research on the interactional role of repair. Literature provides indirect contributions to screen-oriented repair (see: using the shared document as an epistemic resource- Badem-Korkmaz & Balaman, 2022; highlighting certain parts of the text by selecting them-Oittinen, 2023; google searches-Sert & Balaman, 2015; 2018; online dictionaries-Çolak & Balaman, 2022; Uskokovic & Taleghani-Nikazm, 2022; chat box-Earnshaw, 2017; Giacosa, 2021; González-Lloret, 2008; Gudmundsen, 2023; Park & Park, 2022; online translation- Musk, 2022). However research covering teaching and learning other languages remains scarce (see González-Lloret, 2008; Gudmundsen, 2023; Uskokovic & Taleghani-Nikazm, 2022) none of which investigates Turkish as a foreign language. This review article demonstrates the need for research on screen-oriented repair, creates a theoretical basis for related research and thus paves a way for future studies.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	14.07.2023	Submitted date
Kabul tarihi	10.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Bektaş, A.(2024). Türkiye’de Kimlik Siyaseti Olarak Çok Kültürlülük. *Journal of History School*, 68, 268-288.

TÜRKİYE’DE KİMLİK SİYASETİ OLARAK ÇOK KÜLTÜRLÜLÜK**Ahmet BEKTAŞ¹****Öz**

Kimlik kavramı, sosyal bilimlerde üzerinde en çok durulan ve tartışılan kavramların başında gelir. Tarihi çok eskilere dayanan kimlik kavramı, özellikle 2. yy.ın ortalarında sosyal bilimlerin tartışma konusu haline gelmiştir. Sosyal bilimler açısından kimliğin daha çok psikolojik ve sosyolojik boyutları üzerinde durulmuştur. Özellikle de konu bütünlüğü açısından sosyolojik boyut daha ön planda olmuştur. Kimlik, tartışması her ne kadarda benlik, kişilik kavramlarının önceliğini gösterse de toplumsal bütünleşme açısından sosyal boyutu daha önemli bir yere sahiptir. Kimlik siyaseti, özellikle 1960’lardan sonra önemli bir yere sahip olan yeni toplumsal hareketlere dayanır. Bu bağlamda, çalışmamızın özünü oluşturan kimlik siyaseti olgusu üzerinde durulmaya çalışılmıştır. Kimlik siyaseti düşüncesi stratejik olarak ulus devlet karşısında konumlanmakta ve onu çok kültürlü sosyal sistemi tek-kültürlü homojen olan bir sisteme dönüştürme eğilimlerini beslemekle eleştirmektedir. Bu düşüncede ulus devlet, kabul edilebilir bir kategori değildir. Ulus devletlerde çok kültürlülüğün baskın olması ve değişikliğin devamlı vurgulanması, kutsanması, sosyal tümlüğün kendi özgüllüğünü kesinleştiren tikelliklere ayırmaktan başka bir işe yaramaz. Sosyal alanın ayrıştırılması ise, dışlayıcılığın ağır bastığı ve birleşme kapasitesi zayıflayan bir sosyal düzen demektir. Çağımızda siyasi topluluk hem kültürel hem de heterojen bir sistem üstüne oturmuştur. Modern toplumların kültürel heterojenliği yadsınamaz bir gerçektir. Ulus bakımından kimlik referansının ve onun çevresinde biçimlenmiş uyumlu sosyal örgütlenmenin hakiki yaşamda karşılığını bulmak zordur, fakat beraber, kimlik kargaşası içinde yaşayan toplumun kimlik siyasetinde aşırılığa kaçması da mümkündür. Çalışmamızı da oluşturan çok kültürlülük, bu siyasi kimliklerden sadece bir tanesidir. Çok kültürlülük, aslında post modern dönemin bir problemidir. Türkiye’de de bunun izleri çok açık şekilde görülmektedir. Çalışmamız da bu yönde hazırlanmıştır. Türkiye’deki çok kültürlülük meselesinin nasıl bir sorun olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır.

¹ Doktora Öğrencisi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Bölümü, Malatya / Türkiye. Orcid: 0000-0002-6671-2057

Anahtar Kelimeler: Kimlik, Bireysel Kimlik, Kolektif Kimlik, Kimlik Siyaseti, Çok Kültürlülük.

Multicultural as an Identity Policy in Turkey

Abstract

The concept of identity is one of the most emphasized and discussed science in social media. The concept of identity, which dates back to ancient times, became a subject of discussion in social sciences, especially in the 2nd century. In terms of social sciences, psychological and parenting characteristics are emphasized rather than security. In particular, the issue has been more prominent in the parent dimension from the perspective of the family. Although the discussion of identity shows the priority of self and personality traits, its social dimension has a more important place in terms of social integration. Identity politics is based on new social movements that have an important place especially after the 1960s. In this context, it has been tried to deal with the identity politics phenomenon, which forms the core of our study. Identity politics thinking is strategically positioned against the nation state and criticizes it for fostering tendencies to transform a multicultural social system into a mono-cultural homogeneous one. In this view, the nation state is not an acceptable category. The predominance of multiculturalism in nation-states and the constant emphasis and celebration of change can only serve to break down the social totality into particularities, which only serve to make its specificity more certain. Segregation of the social sphere means a social order that is dominated by exclusivism and whose capacity for cohesion is weakened. In our age, the political community is based on a system that is both cultural and heterogeneous. The cultural heterogeneity of modern societies is an undeniable fact. In terms of the nation, it is difficult to find a real life counterpart to the identity reference and the harmonious social organization shaped around it, but it is also possible for a society living in identity confusion to go to extremes in identity politics. After mentioning the importance of identity politics, which constitutes the problematic environment of the study, the relationship between identity and multiculturalism, which is accepted as a social phenomenon in Turkey, has been critically evaluated.

Keywords: Identity, Individual Identity, Collective Identity, Identity Politics, Multiculturalism.

GİRİŞ

Kimlik kavramı, 1960'lardan sonra popüleritesi artan bir kavramdır. Kimlik, doğumla başlayan sosyalizasyon sürecinde ölüncüye kadar edindiğimiz davranışların tamamını kapsamaktadır. Kimlik aslında psikolojinin benimsediği bir kavramdır. Fakat sosyolojide oldukça önemli bir yere sahiptir. Kimlik kavramının psikolojideki ele alınış tarzı bireyin özne olma durumudur. Sosyoloji literatüründe de kimlik kavramı, daha çok birey ve toplum arasındaki bağı ifade

etmektedir. Bu yönüyle kimlik kavramı hem psikolojik hem de sosyolojik bir yapı içinde değerlendirilebilir.

Kimlikler zamanla siyasi bir yapıya dönüşmüşlerdir. Kimliklerin siyasi yapıya dönüşmesinde postmodern dönem önemli bir yere sahiptir. Çünkü postmodern dönem, siyasi kimliklerin kendini aşikâr bir şekilde gösterdiği zamana denk gelir. Türkiye’de siyasal kimlikler altında değerlendireceğimiz çok kültürlülük olgusu siyasi kimliklerden sadece birisidir. Çok kültürlülük olgusunu herhangi bir devletin, vatandaşlarına, farklı türde etniklikleri birbirine zıt hukuki, siyasi manada toplumdaki dışlanmış olarak görmek mümkündür. Çok kültürlülük sıradan sosyal yapılarda bir çatışma aracı olurken, kompleks yapılarda bütünleştirici harç sorumluluğu üstlenmektedir. Herhangi bir toplumun kompleks yada tek tip oluşu din ve dil gruplarına benzeyen kültürel unsurlarla ancak açıklanabilir. Sosyolojik bakımdan türdeş bir toplumun yan kültür ve etnik farklılıklarının baskın kültüründen en az düzeyde sapma göstermesiyle açıklamak ve ifade etmek mümkündür.

Kimlik Kavramının İzahı

Kimlik kavramı birçok alanda ve çalışmada alanın sahip olduğu özellikler bakımından farklı anlamlara gelecek şekilde kullanılmaktadır. Kimlik, matematikten mantığa, felsefe ve psikolojiden sosyolojiye kadar geniş bir perspektife sahiptir.

Kimlik olgusu, “Latince *idem*(aynı) kökünden gelmektedir. İngilizce de 16. yüzyıldan sonra ele alınmış ve kullanılmıştır. Matematik bilimlerinde ve mantık konusunda teknik bir anlam ifade etmektedir. Felsefe biliminde, John Locke’tan bu tarafa, ezeli beden-zihin sorunuyla ilişkilendirilmiştir. Felsefi manada Oxford İngilizce sözlüğünde kimlik, “bir kişi ya da şeyin bütün zamanlardaki ya da bütün koşullardaki aynılığı: bir kişi ya da başka bir şey değil de kendisi olduğu gerçeği ya da durumu; ferdiyet, kişilik” (Gleason, 1983, s.21) şeklinde tanımlanmaktadır. Marshall, kimlik teriminin uzun bir geçmişi olduğu halde, 20. yy.ın sonuna kadar etkin olarak kullanılmadığını söyler (Marshall, 1999, s.405).

Kimlik, terimini açıklarken sosyal bilimlerde daha çok bu kavramın psikolojik ve sosyolojik yönlerine değinilir. Kavramın psikolojik yönleri daha çok kişilik ve benlik kavramları üzerinde durmaktadır. Kişilik ise, çeşitli durumlar ve uzamlarda kişinin detaylandırıcı davranış ve düzenlerini etkileyen, kompleks ve psikolojik süreçtir (Gerrig ve Zimbardo, 2014, s.407). Kişilik, sosyal benliktir. Sosyal benlik, genel anlamıyla şahsın başkalarına sunduğu özelliklerin tamamıdır (Budak, 2005, s.682.). Benlik ise, kendine dönük ve kişiler arası süreçleri ve davranışları adapte eden, yorum getiren, düzenleme yapan, aracılık eden zihinsel bir

yapıyı temsil eder (Gerrig ve Zimbardo, 2014, s.427-428). Daha genel bir ifadeyle, bireyin herkesten, her şeyden farklı, benzersiz bir tümlük gibi hissetmesi, bunun farkında olması ve külli varlık biçiminde tanımlanabilecek olan benliktir. Bu kavram, felsefede olduğu gibi psikolojide de önemli bir yere sahiptir. Felsefi düşünceye tabi olarak tanıımı farklı olsa da, ortak öge, kendiliğin bilincinde olma ve istençli bir eylemde bulunmadır (Budak, 2005, s.123).

Kimlik, şahsın özelliklerinin tamamını kapsar. Bireyin kendini ne gibi gördüğü, toplum nezdinde ne gibi görüldüğü, doğrudan kimlikle bağlantılıdır. Kimlik, şahsın yaşam serüveninde kendine biçtiği ve makul bulduğu rol ya da kendisini algılayış şekli biçiminde de tanımlanabilir. İnsanın yaşamına kimliğin rehberliğinde bir yön verebileceğinden, psikolojik gelişimimizin temel motivasyonlarından bir diğeri “*kimlik arayışıdır.*” Kimlik öznel süreklilik, bütünlük ve tutarlılık hissiyatıdır. Kişinin “*kim olduğu*” hakkında soruların cevabıdır. Bu soruya verdiğimiz cevaplar; cinsiyet, bedensel yapı özellikleri, meslek, statü, yaş, etnisite, toplumsal konum gibi kendimizi algılayışımız diğerleri tarafından algılanışımızla şekillendiği görülmektedir (Göka, 2006, s.291).

Erikson’a göre, kimlik kazanma, yetişkinliğe sağlıklı geçişin ön koşuludur. Ergenlikteki kimlik kazanma sürecinin sonunda gelişen dengeli bir “*kimlik duygusu*”, yetişkinlik dönemlerinde kişilik bütünlüğünün kazanılması ve sürdürülmesinin temelini oluşturur. Kimlik duygusu, şahsın kendisiyle ilişkili güçlü bir bilgiye hâkim olmasıdır. Erikson, kimliği bazen bireyin kişilik organizasyonunun tamamına verilen ad anlamında da kullanmıştır. Kimlik, bu anlamıyla, psikolojinin diğer kavramları olan benlik ve kişilik kavramlarına oldukça benzemektedir. Kişinin kendisiyle ilgili öznel algısı, başka bir ifadeyle kendisi olarak algıladığı şeylerin toplamı, kişinin kimliğini oluşturur. Ancak kimlik kavramının benlikten farkı onun aynı zamanda toplumsal bir boyutu da içermesidir. Bu yönüyle kimlik, kişisel özelliklerin ve davranış biçimlerinin ve eylemlerinin toplamıdır. Dahası benliğin veya kişinin diğer insanlarla olan ilişkilerinde ortaya çıkan özelliklerin birlikte tanımladığı bir boyuttur. Kimliğin sosyal tarafı ise, kişinin kendisini ait olarak hissettiği sosyal grubun fikirleri ve normlarıyla bütünleşmesidir (Göka, 2006, s.291-292).

Kimlik kavramı üzerinde durulması gereken diğer bir şey sosyolojiyle olan ilişkisidir. Sosyoloji biliminde kimlik, toplumsal cinsiyet ve sınıfları belirlerken ele alınan bir olgu olup kişinin toplumsal halini belirtir. Sosyolojide kimliğin nasıl var olduğuna dair iki farklı yaklaşım mevcuttur. Bunlardan ilki öznelci yaklaşımdır. Öznel bakış açısına göre kimlik, rabitalı ve hayat süresince benzer kalan hakiki bendir. Bilhassa görüş, organizmanın iç yapısına ehemmiyet

atfederek, onun dış çevresini, değişimini önemsememesi, kimliğin teşekkülünde doğru fikir olmamakla da eleştirilmiştir. İkinci yaklaşım ise, nesnelci yaklaşımdır. Bu yaklaşım ise kimliği, organizmanın iç dinamikleri yanında bir dış çevreyle beraber, müşterek etkileşim, iletişim ile var olan bir tümlük, süreklilik ve tutarlılık olarak görür. Nesnelci yaklaşımda Sosyolojik ve Psikodinamik kuram önemli bir yere sahiptir. Bizi burada ilgilendiren sosyolojik kuramdır. Bu kuram da, kişi her şeyden önce toplumsal olmasından dolayı kimliğin belirmesinde organizmanın iç dinamikleriyle beraber, toplumsal yaşamında göze çarpar belirleyici bir işleve sahip olarak görülür. Sosyolojideki *Sembolik Etkileşimcilikle* bağlantılı olarak pragmatik benlik üzerinde geliştirilmiştir. William James, G. Herbart Mead’e göre, kimlikte belirleyici olan benlik iki aşamalı bir süreçten meydana gelmektedir. Ona göre, “ben” olarak şahıs kendi içinde bulunduğu durumun bilincindedir ve diğer kimselerin davranışlarına göre etkilenir. Bu yüzden, öznenin kendinin farkında olup tanınması, sonrasında kendisinin diğer kişilere karşı davranışlarını öğrenmesiyle birlikte geliştirilmiştir (Aşkın, 2007, s.214).

Kimliğin Bireysel ve Toplumsal Alanı

Kimlik, bireyin ve toplumun etkileşimi içerisinde şekillenir. Bireyin dünyaya gelişle devam eden sürede kimlik, özgün deneyimlerle dinamik oluşum arz eder. Devamlılık kapsamında değişimle kimlik aşikâr hale gelirken, diğer bireylere gereksinilir, mecburi ilişki ve etkileşim kurulur. Toplumun içerisinde kişi sosyal bir inşaya bağlı kalırken, ‘kendisi’ adına da özgün yapılanma gerçekleşir. Kimlik, aynılık ve mücadele olmak üzere iki zıt kontrasta sahiptir. Bu süreç algılama, birliktelik ve karşıtlık ilişkisinde devam eder (Tatar, 2008, s.203).

Kimlik, hem bireysel hem de kolektif bir yapıya sahiptir. Bireysellik, bir bireyi diğerlerinden ayıran özelliklerin toplamıdır (Budak, 2005, s.142). Bireysel kimlik ise, bir bireyin ötekilerden farklılığını ifade etmek için başvurulan kimlik türüdür (Anık, 2012, s.40). Bireysel kimlik, insanın kendine ilişkin temsillerinin bir bütünüdür. Bu temsillerin bazıları, istikrarlı ve kalıcı iken, diğer bazıları duruma özgü ve değişkendir (Bilgin, 2007, s.214). Giddens, bireysel kimliği, “*bireyin eylem sisteminin devamlılığının bir sonucu olarak verili bir şey değil, aksine bireyin refleksif etkinlikleri içinde rutin bir biçimde yaratılması ve sürdürülmesi gereken bir şey*” olarak tanımlar (Giddens, 2010, s.74). Bireysel kimliğin pek çok bileşeni vardır; kişinin cinsiyeti, ismi, medeni durumu, mesleği, siyasi görüşü, yaşam tarzı, zevkleri, bağlı olduğu ulus veya etnik yapı, ait olduğu kültür, dinsel tercihleri ve bunlar gibi çeşitli faktörler, buna örnektir (Anık, 2012, s.40).

Bireysel kimlikler, kolektif kimliklerle ilişki halindedir. Onları bireysel kılan ise, Mead’ın vurguladığı haliyle, yapılan tercihlerdir. Ailesinin ve çevresinin etkisiyle kişi, geçirdiği sosyalizasyon sürecinden sonra belli değerler edinir. Ancak bu süreçte edinilen değerler, birey için değişmez değildir. Meselâ, Hristiyan bir ailede doğan bir kişi, anne babasının telkinleri doğrultusunda Hristiyanlığı bir din olarak benimseyebilir. Ancak bu kişi, yetişkin biri olduktan sonra, başka bir dine yönelebilir veya ateist olarak yaşamayı da tercih edebilir. Bu bağlamda günümüzde bireysel kimliklerin en belirleyici özelliklerinden biri, değişime oldukça açık olmalarıdır. Sadece bireysel kimlikler değil, genel olarak kimlik türlerinin, farklı açılardan çeşitli değişimlere uğrayabildiklerini belirtmek gerekir (Anık, 2012, s.41).

Sonuçta bireysel kimliğin insan yaşamında rolü vardır. Kimlik olgusu, bireyin seçimlerini, eylemlerini yönlendirir ayrıca bunları sabit ve devamlı kılar. Bireyin kendi hayatını organize etmesini ve yapılandırmasını, hayatına yön vermesini diğerlerinin ümitlerinin ürünü, iç ve dış gibi diğer kaynakların oyuncağı olmaktan kurtarır. Bireyin kendini değerlendirmesine neden olur, normları temin edip, onun bütünlüğünün temellerini oluşturur. Bunun sayesinde birey, belli şeyler yapmayı hayal etmez veya bunu derin huzursuzluk hissi ile yapar. Bireyin belli durumda nasıl hareket edeceğini, ne gibi tercihlerde bulunacağını, hangi şeyi sevip hangi şeyden nefret edeceğini ve çoğunlukla yaşamını ne şekilde denetleyeceğini belirtir. Bireyin tercihleri yapan “ben”, boş veya biçimsel bir “ben” olmaktan ziyade, belirli bir içeriğe sahip bir olgudur ve birey nedensel olduğu kadar ahlaki boyutta da kendini bundan sorumlu tutar (Parekh, 2009, s.59).

Kimliğin bireysel yönü üzerinde durduktan sonra sosyal bütünleşme açısından üzerinde duracağımız diğer yönü kolektif tarafıdır. Kolektif kimlik, “toplumsal ya da sosyal yaşamda üyesi olduğumuz gruplar açısından benliğin anlamlandırılmasını ifade eden kimliktir” (Güney, 2009, s.86). Kolektif kimlik, çeşitli kişiler yahut daha farklı bir merhalede gruplar eliyle ortaya konulan, etkileşim durumunda ve ortaklaşa bir tasvirdir. Eylemin yönelimleri ve eylemin içinde gerçekleştiği imkânlar ve sınırlılıklar alanı ile ilişkilidir (Melucci, 1995, s.83).

Kolektif kimlik, durumu değil doğrudan süreci ifade eder. Bir grubun kimliği başka gruplarla bağlantı içerisinde günden güne farklılaşır. Hiçbir grubun yalnız başına ve zaman-mekân dışı bir tözsel kimliğe sahip olmadığı bilinir. Bireysel kimliklerin belirginleşmesi ancak şahıslar arası ilişkiler bağlamında muhtemelse, kolektif kimliklerin belirginleşmesi de gruplar arası ilişkiler bağlamında muhtemeldir (Bilgin, 1995, s.59). Grup kimliği, ortak umutları, gayeleri veya

problemleri bulunan kişilerin buluşup organize durumunda olmaları sonucunda şekillenir. Bu birlikteliğin neticesinde, kolektif bir şuurun yer edinmesiyle birlikte giderek müşterek bir grup kültürü oluşmaya başlar. Grup kimliğinin, ulus ve medeniyet kimliklerine karşı, oluşumu daha basit ve kısa sürelidir. Bu resmi bir oluşum olabileceği gibi, resmi makamlardan onay alma ihtiyacı duymayan, hatta tamamen onlara karşı bir oluşum da olabilir. Örneğin dernekler ve vakıflar gibi sivil toplum kuruluşları resmi oluşumlarken, bir mafya veya çete örgütlenmesi illegal bir oluşumdur. Benzer hedef doğrultusunda toplanmış kişilerin, kimliklerinin bir ifadesi olan grup kimliği, grubun var oluş gayesinden hedef değiştirmemek ve devamlılığı sağlamak için önem arz etmektedir (Anık, 2012, s.46).

Bilgin’e göre kolektif kimlikte eskiye dayanan bir bağ mevcuttur. Bu kimlik, birçok semboller, sanat eserleri, anılar, alışkanlıklar, töreler, inançlar, değerler ve nasihatlerle dolu geleneklerin varlığı, geçmişten kalan miras, özetle kolektif zihinlerden hareketle oluşturulur. İnsan birlikleri kendilerini ortak olan bir geçmişte tanır, bu geçmişi zihnine nakşeder, geleneksel törenlerle sürekli anar ve yorumlar. Hasebiyle kolektif kimliğin oluşumunda toplumsal görüntülerin kolektif zihni biçimlendirmesi mevzu bahistir. Toplumsal imajlar, nesilden nesile süzüle süzüle işlenen zihin öğelerini, kolektif kimliği temellendirici değerler ve manalarla doldurur. Tarihsel olayları, anıları, sembol, mit veya efsaneye, bu olayların aktörlerini ise, kahramanlara sembol şahsiyetlere dönüştürür. Bu işlemden yazarlar, sanatçılar, entelektüeller ve iletişim araçları katalizör rolü oynar (Bilgin, 1995, s.60). Berque’e için, kolektif kimlik, birbirine zıt farklı boyutları kapsamaktadır. Kimlik, harekete geçirici güvenlik vericidir. Kimlik, süreklilik, dönüşüm ihtiva eder. Dönüşüm olmadığı anda kimlik den söz etmek mümkün değildir. Dönüşümün oluşabilmesi ise, bazı durumların “biz” olarak dönüşmesiyle ancak mümkündür. Kimlik nesnel ve öznel bir araya getirir. Kimlik, bir tümlüktür, ayrıştırılabilir. Kimliğin türlü tarafları, katılımcıları ve kategorileri birbirleriyle değiştirilebilir (Bilgin, 1995, s.60).

Kolektif kimlik bazı genel özelliklere sahiptir. Kolektif kimlik, gruba üye olanlar aracılığıyla öznel gibi anlaşılır ve yaşanır. Bu kimlik, bir başkasına zıtlık içinde, bir çelişki ve öbürlerinden farklı şekilde tanımlanır ve gruba mensubiyet bilincinden kaynaklanır. Çok değişken temsillerin bir yapısı içinde kavranır. Bu temsiller içinde birçok olumsuz boyutlar ve olumlu boyutlar vardır. Bu tutumlar ve yanlar, epeyce uygun bir idealar dizgesi yahut ideolojiyi kapsayan bir açıklamada yer alır (Bilgin, 1995, s.61).

Hem bireysel hem de kolektif kimlik, devamlılık ve değişkenliğin ikili epistemolojisiyle nitelendirilebilir. Bireysel kimlik, biyolojik kalıt ve sosyal

yaşam arasındaki etkileşim yoluyla kurgulanmış olsa bile içselleştirilen bireysel özellikler üzerinde durur. Kolektif kimlik ise, takım işbirliğiyle kuvvetlenen, takımın toplumsal imajı ile biçimlenen ve takım içi etkileşimle belirir. Kolektif kimlik, seçmeci zihin aşamalarına bağlıdır ve herhangi bir grubun üyeleri, kendilerini müşterek geçmişlerinin hatıralarına bakarak tanımlar. Böylece toplumsal grupların sürekli bir oluşum içinde olabildikleri, sınırlarını sürekli olarak tanımladıkları dinamik bir kimliktir. Robertson'un ifade ettiği gibi, bireysel ve kolektif kimlik çoğunlukla bazı sınırlamalar ve göndergesel sabitliklerle oluşsalar da, kimliği muayyen bir zaman ve yerde kurmanın hükmeden ama mutabakata dayalı olmayan tarzları mevzu bahistir. Bütün dünya daha küçülmüş, daha tek bir hale gelirken, kimliği kurmanın temelleri, bir yandan çatışıyor olmakla birlikte, bir yandan da giderek artan oranda ama sorunlu bir şekilde paylaşılıyorlar. Bu paylaşımda yeniden şekillendirmenin rolü olduğu düşünülebilir. O takdirde bahsedilen 'yeni' değil 'yeniden' olmaktadır (Tatar, 2008, s.204-205). Geleneksel toplum yapısı, modernizmin sürekli *yeniye* vurgu yapmasına hem birey hem de toplum için tek bir temel atılmasına olanak sağlamıştır. Toplum büyük bir kalıp olarak şekillendirilmeye çalışılırken, bireyde bunun içinde bir nesne olarak tasarlanmıştır. Ancak temeller sarsılmada gecikmemiş, bireysel ve toplumsal kimlikler temelde ilk çatırtıların ifadesi olarak kendisini göstermiştir. Modernizmin farkı kabullenmeyen birlikçiliğinden, küreselciliğin birliği yok sayan farklılığına geçiş vurgusu, ifratı tefrit ile ikame etme maluliyetini doğurmuştur (Tatar, 2008, s.205-206).

Kimlik Siyaseti

Kimlik siyaseti kavramı son zamanlarda popüleritesi oldukça yükselen kavramlardan bir tanesidir. Kimlik siyaseti, kimliğin bir problem haline gelmesiyle birlikte ortaya atılmış bir kavramdır. Postmodern kuramın yükselişiyle kimlik siyaseti yükselişe geçmiştir (Anık, 2018, s.457). Kimlik siyaseti, postmodern zamanın ana siyaset yöntemidir. Siyaset içinden bir kimliğe sahip olmanın tersine, kimlik üzerinde siyaset yapmak temelinde oluşmuştur. Kimlik siyaseti baskı altındaki gruplara üyeliğin siyasal isteklerde bulunmak için genel bir temel hazırladığı hareketleri betimlemek üzere kullanılan bir kavramdır (Göktolga, 2012, s.150). Kimlik siyaseti özellikle 1970 ve 1980'lerden öncesi yani 1960'ların yeni toplumsal hareketlerine dayanır. 1960'ların hareketi toplumsal cinsiyet, kolonyal baskı ve ırk gibi farklı siyasetleri bir araya getirmeyi hedef edinmişti. Fakat 1970'lerde hareket farklı hareketlere ayrıldı. Bunların her biri kendi menfaati uğruna farklı şekillerde bölünmeye gitmiştir. Feminizm, siyah hareketi ve çevrecilik hareketi bunlardan bazılarıdır (Göktolga, 2013, s.123).

Kimlik siyasetinde postmodern dönemin etkileri vardır. Bunu da şöyle görmek mümkündür. Modern indirgemecilik, soyut evrenselcilik özgünlüğün tenkitinde olduğu gibi çoğul politik sesleri doğrulayan çoklu bakış açılı taktikler kullanır. Kimlik siyasetinde bireyler kendilerini aslında “bastırılmış” olarak belirginleşmiş olan bir topluluğa ait olmakla tanımlarlar. Fakat bir kimsenin baskın kültürün emrinde olmalarına sebep olan sınıfı, ırkı, toplumsal cinsiyet, cinsel tercihi tarafından şekillenen ve asıl bir kimlik işareti olan özne etrafında şekillenir (Göktolga, 2012, s.150).

Göktolga için kimlik siyasetinin gelişimini sadece yerel demokrasinin bir sonucu gibi görmek eksiktir. Çünkü kimlik siyaseti asıl olarak kimliğin problematik alanıyla ilgilidir. Kimliğin sorunsallaştırılması modern dönemle beraber toplumun git gide büyümesinden ve karmaşıklaşmasından farklı düşünülmesi söz konusu değildir. Bu zaman içinde geleneksel yapının yıkılması, insanın kişiliğindeki yabancılaşma hissi, sosyal düzenin erozyonu, sosyal ağların zayıflaması ve kitle iletişim araçlarının olağanüstü bir şekilde genişlemesi, kimliğin sorun hale gelmesine neden olmuştur. Teknolojiyle birlikte, insanların dışarı çıkma olanakları çoğalırken, kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler, bu sürecin tersine yaşanmasına sebebiyet vermektedir (Göktolga, 2013, s.123-124).

Bayri’ye göre, kimlik siyaseti 3 temel noktayı içerir: “*Kimlik siyaseti pratiği, öncelikle vatandaş-birey ya da sınıf temelli kimliği bütünleştirici aynılığa dayanan modern siyasal söylemlerin yetersiz kalması (ya da kaldığına inanılması) nedeniyle yaşanan meşruiyet krizinin ortaya çıkardığı belirsizlik durumu içinde kendi tarihsel bağlamını kurmakta; bu belirsizlik durumunda hem demokratik hem toplulukçu siyasal projelere eklenmekte, bu yönüyle de yeni bir siyaset pratiği (çok kültürcü bir siyaset anlayışı) sergileyerek, bu hâkim bir siyasi anlayışa dönüştürmeye çalışmaktadır*” (Bayri, 2011, s.41).

Taylor’a göre, modern öncesi zamanlarda kimlik siyasetinden çok fazla bahsedilmemekteydi (Taylor, 2014, s.55). Ancak sonrasında kimlik siyaseti üzerine değişik grupların mağduriyeti duruma birçok yaklaşım getirmiştir. Bir kimliği siyasal arenaya getirilebilmesi ya da kimlik siyasetinin konusu olabilmesi için öncelikle o kimliği bulduran bireyler arasında farklılığa ilişkin bir farkındalığın oluşmasını gerektirir. Ama bu farkında olma durumu kimlik siyasetinin var olmasına yetmemektedir. Sonrasında bu farkındalığın eşitsizliğe bağlı olarak da gelişmesi gereklidir. Dahası, bir kimlik barındıran bireylerin bu kimliklerden kaynaklı bir eşitsizliğe uğradıklarını hissetmeleri gerekir. Kimlik siyasetinin oluşabilmesinin son unsuru, belirli bir kimliği barındıran bireylerin o kimliği barındırmalarından ötürü bir zorbalık gördüklerine ilişkin bir farkındalık geliştirmeleridir. Bu farkındalıktan anlaşılması gereken şey, gerçekliklerden yola

çıkılarak geliştiriliyor olması gerekli değildir. Asıl gerekli olan o kimliği barındıran bireylerin böylesi bir fikri benimsemeleridir (Göktolga, 2013, s.127).

Kimlik siyaseti düşüncesi stratejik olarak ulus devlet karşısında konumlanmakta ve onu çok kültürlü sosyal sistemi tek-kültürlü homojen olan bir sisteme dönüştürme eğilimlerini beslemekle eleştirmektedir. Bu düşüncede ulus devlet, kabul edilebilir bir kategori değildir (Bayri, 2011, s.43-44). Bayri'ye göre ulus devletlerde çok kültürlülüğün baskın olması ve değişikliğin devamlı vurgulanması, kutsanması, sosyal tümlüğün kendi özgüllüğünü kesinleştiren tikelliklere ayırmaktan başka bir işe yaramaz. Sosyal alanın ayrıştırılması ise, dışlayıcılığın ağır bastığı ve birleşme kapasitesi zayıflayan bir sosyal düzen demektir. Çağımızda siyasi topluluk hem kültürel hem de heterojen bir sistem üstüne oturmuştur. Modern toplumların kültürel heterojenliği yadsınamaz bir gerçektir. Ulus bakımından kimlik referansının ve onun çevresinde biçimlenmiş uyumlu sosyal örgütlenmenin hakiki yaşamda karşılığını bulmak zordur, fakat bununla birlikte, kimlik kargaşası içinde yaşayan toplumun kimlik siyasetinde aşırılığa kaçması da mümkündür (Bayri, 2011, s.49-50).

Bir Kimlik Siyaseti Olarak Çok kültürlülük

Çok kültürlülük olgusu, oldukça farklı anlamlara sahiptir. Bundan dolayı pek çok tanım içermektedir. Çok kültürlülük terimi/sıfatı, 1941'de İngilizce sözlüklerde, eski milliyetçiliklerin herhangi bir mana belirtmediği, önyargısız ve bağısız kişilerden bir araya gelen kozmopolit olan bir toplumu belirtmek için kullanılmıştır. Asıl isim şeklinde kullanımı 1970'lerde Avustralya ve Kanada'daki toplumların bir niteliğini belirten kültürel çeşitliliği özendiren devlet politikalarını ele almak için kullanılmıştır. 1970-1980 yıllarında konu başlığında çok kültürlülük olgusunun geçtiği bütün kitaplar hem Kanada hem de Avustralya'da çoğunlukla basılmıştır. Sonrasında bu terim ancak 1989 yıllarında Oxford Dictionary'e girdiği görülmüştür. Bundan sonrada terim Amerika kıtasını aşarak dünyanın tamamına yayılmıştır (Doytcheva, 2013, 15-16).

Çok kültürlülük kavramı, “bir ulus devleti bütünlüğü içinde her biri ayrı bir kültüre sahip olan farklı toplulukların bir arada eşit imkânlara sahip olarak yaşayabilme kapasitesini ifade etmektedir” (Say, 2013, s.138). Yanık'a göre, çok kültürlülük, dilsel, dinsel, etnik ve azınlık durumlarının dile getirilişi, bu dile getirilişin “tanınması” yahut “çok kültürlü yurttaşlık anlayışı çerçevesinde ele alınışıdır. Fakat pratik seviyede, bilhassa Batılı ülkelerde, mefhumun ele alınması sosyal, iktisadi, siyasi ve tarihsel şartlar çerçevesinde farklılıklar yaratmıştır. Bu manada mefhumun teorik şekilde açıklanışının beraberinde, pratik seviyede ne olduğu da önemli bir tartışma boyutuna sahiptir (Yanık, 2013, s.238-239).

Çok kültürlülüğün dünyada birçok örneği vardır. Mesela, çok kültürlülüğün bir politika olarak benimsendiği Kanada’da kavrama duyulan ihtiyacın Kanada’daki on eyaletten biri olan Quebec’liler ile diğer dokuz eyaletin yönetimi arasındaki tartışmalardan doğduğu söylenebilir. Doytcheva’nın belirttiği haliyle ülkede İngiliz Kanadalıların Fransız Kanadalılardan daha etkin olmaları üzerine 1960’lı yıllardan itibaren Fransız Kanadalılar arasında özerklik söylemleri görülmeye başlamıştır. Bu söylemler karşısında Kanada Federal Hükümeti tarafından önce, 1969 yılında Fransızların işe alınmasını kolaylaştıran bir uygulama olarak iki dillilik ilan edilmiştir. Ancak ülke içindeki milliyetçilik talepleri dinmemiştir. Bu taleplere bir cevap olarak federal hükümet 1971’de çok kültürlülük politikasını uygulamaya koymuştur. Bu çok kültürlülük siyaseti ile hedef, aynı statüde bireylerden oluşan yeni bir Kanadalı kimliğini teşvik etmektir. Bu gelişmeler de göstermektedir ki Kanada’daki çok kültürlülük politikasında asıl amaç ülkenin bütünlüğünü korumak ve ülke içindeki farklı siyasal eğilimlerin önüne geçmektir. Avustralya’da da çok kültürlülüğün politik bir tercih olarak yer almasındaki serüveni tarihsel gelişimi itibarıyla özet olarak şu şekilde ifade etmek mümkündür: Aslında ülke, II. Dünya Savaşına kadar zaten baskın şekilde çoğunluk olarak Büyük Britanya’dan ve İrlanda’dan gelen göçmenlerin yerleşim bölgesidir. Fakat özellikle 1945’ten sonra hükümetin de aktif olarak Avustralya’ya İngilizce konuşmayan ülkelerden geniş kapsamlı göçü desteklemesi sonucunda hızlı bir nüfus artışı yaşanmıştır. II. Dünya Savaşı sonunda, 1947’de, nüfus 7.6 milyonken 1979 yılında bu rakamın iki katına çıktığı bilinmektedir. Bu gelişme ile birlikte sadece nüfusun iki katına çıkmış olduğunu söylemek yeterli olmaz. Çünkü bir yandan da ülke içinde etnik çeşitlenme gerçekleşmiştir. Kaldı ki 26 Ocak 1949’da yürürlüğe giren “1948 Milliyet ve Vatandaşlık Kanunu” sonrasında (1996’ya kadar) 3.1 milyon denizaşırı doğumlu kişi vatandaşlık için başvurmuş ve Avustralya vatandaşı olmuştur. 1947’de nüfusun 7.6 milyon olduğu dikkate alındığında vatandaşlık başvurusunda bulunan ve kabul alan 3.1 milyon kişilik nüfusun önemli bir oran teşkil ettiği görülecektir. Dolayısıyla etnik çeşitlenme açısından önemli bir oran kayda geçmiş olmaktadır. Demek oluyor ki Avustralya’da çok kültürlülük politikası, hızla geliştirilen göç politikası eliyle ülke nüfusunun çeşitlenmesine bağlı olarak oluşmuştur. Bu durumda şunu açık olarak belirtmekte fayda vardır ki II. Dünya Savaşı sonrasında Avustralya’da programlı bir şekilde göç politikasının uygulanması sonucunda çok kültürlülük politikası için bir gereklilik olan farklı kültürel grupların varlığı sağlanır olmuştur (Say, 2017, s.31).

Bu minvalde düşünüldüğünde çok kültürlülük hem olumlu hem de olumsuz bir takım özellikler barındırır. Çok kültürlülüğün olumlu özelliğini şu şekilde ifade edilebilmektedir. “Çok kültürlülüğe karşı olanların önerdikleri toplum tipi, mülti-

etnik bir toplumdur. Mülti-etnik toplum, farklı etnik grupların sözde üstün bir kültür içinde eritildikleri ve birlikte yaşadıkları bir toplumdur. Çok kültürlülük karşıtları, yabancı kültürlerin ve kültürel farklılıkların yadsındığı homojen/türdeş bir toplumun özlemini çekmektedirler. Mülti-etnik toplum, kültürel bakımdan homojen olmakla birlikte, sosyal ve ekonomik bakımdan eşitlikçidir. Kültürel farklılıklar, bu modelde, eşitlikçi bir toplumsal tasarımı geciktirdiği ya da engellediği için bir sorun olarak algılanmaktadır. Bu nedenle çok kültürlülüğe karşı olanlar, farklılık yerine eşitliği merkeze koyarak, kültürel farklılıkların silinmesini göçmenlerin ve azınlıkların da hayrına bir çaba olarak görmektedirler. Tüm karşı koymalara ve itirazlara rağmen çok kültürlülük, geçen yüzyılın ikinci yarısından bu yana güçlü bir entelektüel ve siyasal akım olarak tüm dünyada etkisini göstermiş ve göstermeye de devam etmektedir. Kavram ve siyaset olarak çok kültürlülüğün Kanada, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya gibi geleneksel olarak göç çeken ülkeler de ortaya çıkmış olması garipsenecek bir durum değildir. Söz konusu ülkeler göç sebebiyle çok zengin bir etnik, kültürel, dinsel ve dilsel çeşitlilik sergilemektedir. Bu çeşitliliği ortadan kaldıracak hâkim bir kültür olmadığı gibi bu yöndeki girişimlerin ülkeyi büyük bir kaosa sürükleyeceği de düşünülmektedir. Bu sebeple söz konusu ülkelerde çeşitlilik bir zenginlik kaynağı olarak görülmekte ve “çeşitliliğin yönetimi” yoluyla, bu çeşitlilikten azami faydanın sağlanması amaçlanmaktadır. Çok kültürlülük” kavramı ilk defa, Kanada’da 1971 yılında Trudeau hükümetinin programında merkezi bir kavram olarak kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Quebec meselesi buna vesile olmuştur. Kanada’yı takiben Avustralya ve Birleşik Devletlerde kavram daha sonra devreye girmiştir. İsveç, resmi olarak 1975 yılında kavramı benimsenmiştir. Hollanda’da resmi politikalarda, çok kültürlü toplum kavramı dâhil çok kültürlü bakış açısının bazı yönleri 1980’den itibaren oldukça detaylı bir şekilde gündeme gelmeye başlamıştır. Diğer Avrupa ülkelerinde de, İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana göçmenlerle yüz yüze gelen ve bu göçmenlerin giderek geçici olmadıklarının açıklığa kavuşmasıyla çok kültürlülük kavramı yetmişli yıllarda kullanıma girmiştir. Başka kavramlarda olduğu gibi bu kavram da her yerde aynı bağlamda ve aynı aktörler tarafından kullanılmamıştır. Sözgelimi Almanya’da bu kavram, özellikle kilise çevrelerinde ve sol siyasal söylemde kullanılmaktadır” (Canatan, 2009, s.83).

Çok kültürlülüğe eleştirel bakan aydınların ve siyasetçilerin görüşleri analiz edildiğinde onların sürekli olarak belirli tez ve argümanları öne çıkardıkları görülmektedir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Canatan, 2002, s.331):

- 1) Çok kültürlü toplum, farklı etnik gruplar arasında kültürel çatışmaları beraberinde getirmektedir. Bu çatışma beklentisinin gerisinde kültürlerin uzlaşması mümkün olmayan çelişkiler taşıdığı fikri yatmaktadır.

Türkiye’de Kimlik Siyaseti Olarak Çok Kültürlülük

- 2) Kültürel farklılıklar, etnik grupların yerleşik topluma uyumuna ve entegrasyonuna engel olmaktadır. Göçmenler, kendi kültürlerine aşırı bağlılıklarından dolayı, kendilerini toplumdan dışlamaktadır.
- 3) Batı kültürü, örnek ve üstün bir kültürdür. Diğer kültürler, Batı toplumlarına katkı da bulunmak bir yana, hem yerleşik topluma hem de göçmen gruplara sorunlar çıkarmaktan başka bir işe yaramamaktadır.
- 4) Entegrasyon sorunu, göçmenlerin tam veya sınırlı oranda asimilasyonu ile çözülebilir. Göçmenlerin ve azınlıkların özellikle kamusal alanda egemen değer ve normlara uymaları zorunludur.

Avrupa’da ve dünyada çok kültürlülükle ilgili olumlu ve olumsuz akademik ve entelektüel bir ilgi vardır. Türkiye’de ise çok kültürlülük mefhumunun entelektüel ve akademik ilginin belirleyici olmasında; coğrafi, siyasi ve toplumsal bir takım özellikler manzumesinin belirleyici olduğu görülmektedir. Azınlıkların Türkiye’de siyasi şekilde değerlendirildiği noktasında etnik ayırmadan daha fazla dinsel ayırım noktalarında yoğunlaşması, azınlıkların da kendi bünyesinde ele alınıp değerlendirilmesinde çeşitlilikler oluşmuştur. Bu minvalde, Türkiye’de çok kültürlülük münazaralarının ana noktası hem azınlıklar hem de kültürel çeşitlilik üstüne temellenmektedir. Ancak Anadolu coğrafyasının her ne kadar kültürel bir mozaik olduğu vurgusu yapılmış olsa bile, hâlihazırda bu mozaik içinde bulunan toplulukların bir bütünlük ortaya koymadığı görülmektedir. Çünkü mozaik tanımlaması, toplulukları ya da benzersizlikleri birbirlerinden ayrı sistemler olarak incelemesinin yanında, başka toplulukların sosyal, kültürel özelliklerinin birbirlerine yakın unsurlar olarak görülmesine neden olmaktadır (Yanık, 2013, s.239).

Erkal ise, çok kültürlülük mefhumuna olduğundan fazla ilgiyle bakılmasını toplumların kompleks yapısı ile ilişkilendirir. Türkiye hayli değişik etnik grubu bünyesinde barındırdığından dolayı çok kültürlülük bir sosyal sorun olarak görülmektedir. Fakat, çok kültürlülük, çeşitlilik, çok seslilik ve zenginlik olarak görülmemelidir, aksine zenginlik olmadığından ötürü Yugoslavya ve Çekoslovakya ayrılıp parçalanmıştır (Erkal, 2010, s.235). AB üyeliği ulusları parçalamaz, bütünleştirir şeklinde ifade edenlerin aslında aldandıklarını gösteren örnek İspanya’dır. Kimileri AB üyeliğiyle millî devletlerin üniter yapılarının tartışılmasının manasının yok olacağına inanmaktadırlar. AB üyesi İngiltere, Fransa ve İspanya üniter millî devlet özelliklerini AB üyesi olduktan sonra yitirdikleri, üniter bir devlet olup olmadıkları münakaşasının bir anlam ifade etmemesinden ötürü mü toprak bütünlükleri halâ tehlike altındadır (Erkal, 2005, s.203-204).

Erkal için homojen toplumlarda uygulanması amaçlanan çok kültürlülük politikaları bireysel ve toplumsal grupları ayırıştırır. Biz ve öteki ayrışmasını doğurur. Bu ayrışma belli durumlarda toplumsal gerçeklerden de kaynaklanmayabilir. Diğer bir ifadeyle suni bir etnikleştirme olabilir. Üniter sistemi sarsar. Beraberlik anlayışı değil; ayrılıkçı tutum üretir. Bunun gibi sistemlerde çok kültürlülük güç kaynağı olmamakta; çatışma kaynağı olabilmektedir. Bu sistemlerde anayasal vatandaşlıkta tartışmalıdır (Erkal, 2007, s.67.). Erkal, Avrupa Birliği ile ilgili bu görüşlerinden sonra Avrupa’da yaygın olan çok kültürlülüğün kaynaklarını şu şekilde sıralamıştır (Erkal, 2007, s.67):

1) Bu ülkelerin uzun süredir devam eden bir sömürgeleştirme dönemi geçirmeleri ve sonrasında sömürge halkına vatandaşlık bahşetmeleri,

2) II. Dünya Savaşı’nın milyonlarca kişinin ölmesiyle çeşitli etnik unsurların diğer ulus devletlerin vatandaşı olmaları,

3) II. Dünya Savaşı’ndan sonrasında ilerleyen ticaret ile coğrafi hareketliliğin yükselişi,

4) 1960’lar sonrasında çalışacak insan bulamayan Avrupa ülkelerinin yabancı işgücü isteğinden ötürü işgücü çekmeleri, bunların zamanla misafir değil; tamamen yerleşik olması, ev sahibi ülkelerin kabul etmemesine karşın bunların etnik grup oluşturmalarıdır.

Çok kültürlülüğü yok sayan birtakım Batılı ülkelerin bugünlerde dünyaya çok kültürlülüğü ısrarla dayattığı görülmektedir. Çok kültürlülük çeşitli din grupları temel alınarak yorumlanamaz. Kültür, yalnızca din olarak görülmemelidir ama din kültürün oldukça önemli bir tarafıdır. Türkiye’de Yahudi, Rum, Ermeni bulunuyor diye ülkemiz çok kültürlü bir sistem olarak değerlendirilemez. Çok kültürlülük sosyal sistemin homojen ve kompleks olması durumuna göre değerlendirilir. Homojen bir sistem, etnik (mahiyet) ve yan kültür (alt kültür ve derece farkları) farklılıklarının baskın normal kültürden en az oranda farklılaştığı bir sistemdir. Bu bakımdan çok kültürlülük, toplumsal bütünleşmenin aksine çözülmeye neden olur (Erkal, 2010, s.235)

Çok kültürlü ayrıca çok etnikli bir göçmen ülkesi olan Amerika’da çok kültürlülüğün bir zenginlik ve başarı gibi gösterilmesi dikkat çekicidir. ABD’de baskın kültür yapısına sahip olan Beyaz Anglo-Sakson Protestan hâkimiyeti ve yönlendiriciliği göz ardı edilerek %25’leri geçmeyen bu esas unsur yok sayılmaktadır. Kimse bu durumun ABD’de baskın kültür olmadığını, bu ülkenin kuruluşunda kurucu rol oynamadığını ve basit bir etnik grup şeklinde adlandırılması gerektiğini idda edemez. Özellikle 2. ve 3. soyda kendilerini değişik görme ve tepkici tutumlar belirlemektedir. Etnik ve mezhep ayrımları

endogami örneklerinin devam etmesine neden olmuştur. ABD’ye göç eden birinci soy; zihnen ve hayat tarzı olarak ABD kimliğini bir nebze önemsediklerinden gönüllü şekilde göçe mevzu olmuşlardır. Bundan dolayı göçmen kültürler, ABD’de kurucu Protestan kültürün varsıllaşmasını sağlarken; hâkim ve kurucu kültürü yok saymışlardır. Türkiye’nin toplumsal yapısı ABD’ye hiç de benzememesine rağmen; Anadolu coğrafyası söz konusu olduğunda ikinci bir sanal kurucu öge arayışı gündeme getirilir. Anayasa değişiklikleri önerilir. Hâkim Türk kültürü yok sayılmaya çalışılır (Erkal, 2005, s.198-199). Yine bununla ilişkili olarak ABD’nin liberal ve demokrat bir yapıya sahip olan bir ülke olması da tartışma konusudur. Genel olarak bu şekilde kabul edilmesi için gayret gösterilmesine rağmen; ABD’de Beyaz Anglo-Sakson Protestan ağırlıklı yoğun bir ABD kimliği ısrarı söz konusudur (Erkal, 2005, s.199).

Erkal’ın düşüncesine göre, çok kültürlülüğün bir neticesi olarak anayasal vatandaşlık üzerinde durmak gerekir. Türkiye Cumhuriyet’i Anayasamızın 66. maddesine göre Türk olmak hukuki bir mana taşımaya rağmen, (Baloğlu, 2008; s.688) nüfusun büyük çoğunluğunun Türklüğü hukuki kazanımlardan çok kültürel kazanımlara bağlıdır. Hatta, bu Anayasa’nın 10. maddesi yasa önünde eşitlikten, 14. maddesi ise din, mezhep ve ırk ayrımı yapılamayacağından bahsetmektedir. Türkiye’de hâkim kültürün var olduğu, nüfusun homojen olduğu bir sistemde çok kültürlülük bir güç kaynağından çok çatışma kaynağı oluşturur. Çok kültürlülük kompleks sistemlerde geçerliliğinden dolayı milliyet, vatandaşlık, milli kimlikte hukuki olarak elde edilir. Anayasal vatandaşlık olarak belirtilen kavram buradan kaynaklanır. Kompleks sistemlerde kültürel manada milli kimlikten fazla hukuki manada milli kimlikten bahsedilebilir. Homojen sistemlerdeyse; kişileri topluma adapte eden hukuki bağlardan daha fazlası kültürel bağlardır. Bundan ötürü, Anayasamızda Türk’ün, Türkiye’de hayat sürdüren herkesi hiçbir farka tabi tutmaksızın açıklayan bir kimlik olduğu için bu tartışmaların ülkeye zarar verdiğini söylemekte problem yoktur (Erkal, 2003, s.106-107).

Baloğlu, Erkal’ın bununla ilgili olarak son zamanlarda gündemden düşmeyen 301. maddeyle alakalı olarak da şu açıklama da bulunduğunu söyler (Baloğlu, 2008, s.688):

“Bazıları ise hukuki Türklüğü bile kabul etmeyerek, vatandaşlığı aslında kabul etmemektedirler. Bugünlerde Türkiye’nin gündeminde olan Türk kimliği ve Türklüğe hakaret içeren Türk Ceza Kanunu’nun 301. maddesi değiştirilmek istenmektedir. Aslında bu görüşte olanlar Türkiye’nin her milli tezine karşı olan ve daha da önemlisi temel giriş maddelerinin değiştirilmesini de isteyen çevrelerdir. Anayasamıza göre, ‘Türkiye Cumhuriyet’i vatandaşı olan herkes

Türk'tür' ifadesiyle bazı ülkelerin anayasalarında olduğu gibi ayırım yapılmamakta ve insanlar haksız bir şekilde dışlanmamaktadır."

Yanık'a göre, Türkiye'de çok kültürlülük ihtilafındaki esas yön, 2000'li yılların başında bir üst kimlik olarak Türkiyelilik'tir. Türkiyelilik, modern dönem Türkiye'sindeki millet/ulus kavramsallaştırmasındaki Türklük vurgusunun yerine, bu coğrafya da bulunan azınlıkların ve etnik farklılıkların bir bütün şeklinde incelenmesini sağlayabilecek referans noktası anlamında ele alınmıştır (Yanık, 2013, s.239.) Bu ele alınan kavramı toplumsal bütünleşme ve çeşitlerini göz önünde bulundurarak değerlendirmek mümkündür. Toplumsal bütünleşmeyi mekânda bütünleşme, işlevsel bütünleşme ve fonksiyonel bütünleşme şeklinde 3 temel başlıkla sınıflandırabiliriz (Baloğlu, 2008, s.688). Türkiyelilik kavramı aynı coğrafyayı paylaşmanın ötesinde başka bir derinliğe sahip değildir. Türkiyelilik, milliyetin ve millî kimliğin yok sayılmasıdır. Çünkü sadece mekân birliğini temel almaktadır. Kültürel ortak paydayı ve mensubiyet bilincini dışlar. Farklılıkların tanınması ve bunlara saygı duyulması ayrımcılıkların yok edilmesine değil, tartışılmasına ve daha ileri bir aşamada çatıştırılmasına yol açar. Sadece farklılıklar görülerek ayrımcılık önlemek pek de olası değildir. Ayrımcılık dar seviyedeki "biz" duygusuna taşınabilmesiyle önlenbilir. Türk adı yerine Türkiyelilik terimi; toplum ve millî düzeydeki biz hissini zayıflatmakta, vatandaşları millî devleti ile sanki pamuk ipliği ile tutar hale getirmekte ve yalnızlaştırmaktadır. Bundan dolayı Türkiyelilik kavramı birleştirici ve toparlayıcı olarak görülemez. Türkiyelilik, baskın kültürün basit bir etnik grup gibi tasvir edilmesinden kaynaklanır. Sonuçta Türkiyelilik, Türkiye'yi mozaik şeklinde görmektir. (Erkal, 2007, s.90). Sonuç olarak, bir kimlik siyaseti olarak çok kültürlülük Türkiye'nin toplumsal yapısına uymayan bir siyaset tarzıdır. Bunu uygulamak isteyenler Türkiye'nin aleyhine iş tutmaya çalışan art niyet besleyen toplumlardır. Asıl hedefleri Türk ulusal millî kimliğini yıpratmak ve yok etmeye çalışmaktır.

SONUÇ

Kimliğin, sosyal yapıda önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Kimliklerin uzun bir geçmişi olmasına rağmen asıl rağbeti 20. yüzyıldan sonra görmeye başladığı söylenebilir. Görülmektedir ki, 16. yüzyıl kimlik tanımıyla günümüzdeki kimlik tanımları farklılık göstermektedir. Türkiye'de önemli bir özelliğe sahip olan kimlik siyaseti tartışmaları da bu minvalde

Kimlik siyaseti, insanların kimliklerini daha iyi yaşayabilmeleri için siyaset mekanizmasını etkilemek amacı taşıyan bir yapıya dönüşmektedir. Ancak,

insanlar tek bir kimlikle hayatlarını devam ettirmeyip, aynı zamanda bir kişiliğe de sahiptirler. Kimliklerin birlikteliği olarak da tanımlayabileceğimiz kişilik, bireyin kimlikler içinde ve kimliklerle bir örgütlenmesidir; bu örgütlenme dinamik bir olgudur ve bireyin kimlikler aracılığıyla toplumsal çevreye/toplumsal yapıya uyumunu gösterir (Göktolga, 2013, s.129).

“Kimlik siyaseti, aynı zamanda güçlü bir biz-onlar ayrımı üzerinden işleyen bir mekanizma olması nedeniyle, kişinin sahip olduğu diğer kimliklerinden, bir kimlik aleyhine vazgeçmelerini talep etme potansiyeli taşımaktadır. Bu durum da, kişinin özgünlüğü, farklılığı anlamına gelecek olan bireyselliğinden, çoğu zaman mensubiyet değil, aidiyetle bağlı olduğu, yani doğuştan kendi iradesi gereksizden ait olduğu bir kolektivite uğruna vazgeçmesi anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, bireylerin bütün kimliklerini birlikte daha rahat yaşayabilmesi için, kimlik üzerinden siyaset yerine, siyaset içerisinden bir (siyasal) kimlik seçmeleri daha uygun görülmektedir” (Göktolga, 2013, s.129).

Ancak, Türkiye gibi ülkelerde istenilen bu şey gerçekleşmemektedir. Kimlik siyaseti içinde değerlendireceğimiz çok kültürlülük bunlardan sadece bir tanesidir. Batı ülkeleri genellikle çok kültürlülüğü bir gelişmişlik göstergesi olarak belirtirler de, homojen toplumlarda uygulanmak istenen çok kültürlülük politikalarının bireyleri ve grupları kutuplaştırdığını biz ve öteki kutuplaşmasını doğurduğu söylenebilir (Erkal, 2007, s.66.67). Bu anlamda çok kültürlülük, Türkiye gibi millî bir kimliğe sahip olan devletleri Batı’nın parçalamak için ürettiği bir proje olarak görmek mümkündür. Çok kültürlülük projesi, devletleri bölerek, mozaik haline getirerek yok etmek istemektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Anık, M. (2012). *Kimlik ve Çokkültürcülük Sosyolojisi*. Açılım Kitap.
- Anık, M. (2018). Bir kimlik siyaseti olarak çokkültürcülük ve paradoksları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(15), 455-466.
- Aşkın, M.(2007). Kimlik ve giydirilmiş kimlikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 213-220.
- Baloğlu, F. (2008). Mustafa Ersen Erkal. Derleyen: M. Çağatay Özdemir (Ed.), *Türkiye’de Sosyoloji II* içinde (667-698). Phoenix.
- Bayri, H. (2011). *Türkiye’de Kimlik Siyaseti*. Binyıl Yayınevi.
- Bilgin, N. (1995). *Kollektif Kimlik*. Sistem Yayıncılık.

- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. Aşına Kitaplar.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Canatan, K. (2002). Hollanda'da çokkültürlü toplum tartışmaları ve karşı-çok kültürücü söylemin analizi. *Avrupa Günlüğü*, 2, 317-332.
- Canatan, K. (2009). Avrupa toplumlarında çokkültürcülük: Sosyolojik bir yaklaşım. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 80-97.
- Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük*. İletişim Yayınları.
- Erkal, M.E. (2003). *Merkez Binanın Penceresinden*. Derin Yayınları.
- Erkal, M.E. (2005). *Küreselleşme Etniklik Çokkültürlülük*. Derin Yayınları.
- Erkal, M.E. (2007). *Yol Ayrımındaki Ülke*. Derin Yayınları.
- Erkal, M.E. (2010). *Etnik Tuzak Kimlik ve Açılımlar*. Derin Yayınları.
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P. (2014). *Psikoloji ve Yaşam Psikolojiye Giriş* (Gamze Sart, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve Bireysel Kimlik: Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum* (Ümit Tatlıcan, Çev.). Say Yayınları.
- Gleason, P. (2014). Kimliği tanımlamak: Semantik bir tarih, (Fırat Mollaer, Çev.). (Ed.), Fırat Mollaer. *Kimlik Politikaları Tanınma Özdeşlik ve Farklılık* içinde (s.21-52). Doğu Batı Yayınları.
- Göka, E.(2006): *İnsan Kısım Kısım Toplumlar, Zihniyetler, Kimlikler*. Aşına Kitaplar.
- Göktolga, O. (2012). Postmodernite ve siyasal kimlikler (Tez no. 310936). [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Göktolga, O. (2013). Aynılık-farklılık bağlamında kimlik siyaseti. *Akademik Yaklaşımlar Dergisi*, 4(1), 121-131.
- Güney, S. (2009). *Sosyal Psikoloji*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü* (Osman Akınhay ve Derya Kömürcü Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Melucci, A.(2014). Süreç olarak kolektif kimlik. (Ömer Mollaer, Çev.). (Ed.), Fırat Mollaer. *Kimlik Politikaları Tanınma Özdeşlik ve Farklılık* içinde (s.79-104). Doğu Batı Yayınları.

- Parekh, B. (2014). Kimliğin mantığı. (Suat Aksoy, Çev.). (Ed.), Fırat Mollaer. *Kimlik Politikaları Tanınma Özdeşlik ve Farklılık içinde* (s.53-76). Doğu Batı Yayınları.
- Say, Ö. (2013). *21. Yüzyılda Ulus, Çokkültürlülük ve Etnisite*. Kaknüs Yayıncılık.
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 29-39.
- Tatar, T.(2008): *Kürede Dönen Siyaset*. Doğu Kütüphanesi.
- Taylor. C. (2014). *Çokkültürcülük Tanınma Politikası* (Levent Köker, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Yanık, C. (2013). *Dünya’da ve Türkiye’de Çokkültürlülük*. Sentez Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

The aim of this study is to examine identity politics in Turkey in the context of multiculturalism. Especially in this study, the phenomenon of identity is emphasized. Both individual and collective definitions of identity are explained. By explaining the concept of identity in a political way, multiculturalism, which is an important problem through identity politics in Turkey, has been tried to be identified and the basic problems have been revealed and solution suggestions have been presented.

The concept of identity, which has become increasingly important after the 1960s, is a valuable concept in social sciences. The concept of identity is an important concept in psychology. However, it is also widely adopted in sociology. In sociology, this concept expresses the relationship between the individual and society. While focusing on this relationship, subjectivist and objectivist approaches were explained and it was seen that when both are taken together in explaining today's social system, they explain the social structure. While the subjectivist approach emphasizes internal environments, the objectivist approach adopts both internal and external environments. In this respect, the objectivist approach can be seen as a more appropriate approach.

The phenomenon of identity has both an individual and collective structure. In our study, this methodological perspective has been identified in all its details. Both individual and collective aspects of identity are emphasized. There is a link between individual and collective identities. A person's identity finds a place in the genes of the society in which they grow up. Today, there are quite a lot of identities. These transform into a political structure over time. The postmodern period has an important place in this transformation. Because in this period,

political identities started to manifest themselves openly. Identity politics is based on the new social movements of the 1960s, especially before the 1970s and 1980s. The 1960s movement aimed to bring together different politics such as gender, colonial oppression and race. But in the 1970s the movement split into different movements. Each of these split in different ways for its own benefit. Feminism, the black movement and the environmental movement are some examples.

Identity politics thinking is strategically positioned against the nation state and criticizes it for fostering tendencies to transform a multicultural social system into a mono-cultural homogeneous one. In this view, the nation state is not an acceptable category. The predominance of multiculturalism in nation-states and the constant emphasis and celebration of change can only serve to break down the social totality into particularities, which only serve to make its specificity more certain. Segregation of the social sphere means a social order that is dominated by exclusivism and whose capacity for cohesion is weakened. In our age, the political community is based on a system that is both cultural and heterogeneous. The cultural heterogeneity of modern societies is an undeniable fact. In terms of the nation, it is difficult to find a real life counterpart to the identity reference and the harmonious social organization shaped around it, but it is also possible for a society living in identity confusion to go to extremes in identity politics. Multiculturalism, which also constitutes our study, is only one of these political identities. Multiculturalism is actually a problem of the post-modern era. The traces of it can be seen very clearly in Turkey. Our study has been prepared in this direction. We have tried to determine what kind of a problem the issue of multiculturalism in Turkey is.

Identity is an important phenomenon in social structure. Although identities have a long history, they have become more important after the 20th century. Identity definitions differ in every period. In this context, the quality of identity politics debates, which has an important place in Turkey, is increasing day by day.

Identity politics is a construct that aims to influence the political mechanism so that people can better live their identities. However, people do not live their lives with a single identity; they also have a personality. Personality, which can also be defined as the unity of identities, is an organization of the individual in and with identities; this organization is a dynamic phenomenon and shows the adaptation of the individual to the social environment/social structure through identities. Identity politics is also a mechanism that operates through a strong us-versus-them distinction, and thus has the potential to demand that individuals give up their other identities in favor of one identity. This means giving up one's individuality, which would mean one's uniqueness and difference, for the sake of

a collectivity to which one belongs not by belonging but by belonging, that is, to which one belongs by birth without one's own will. Therefore, in order for individuals to live all their identities together more comfortably, it is more appropriate for them to choose a (political) identity within politics rather than politics through identity.

However, in countries like Turkey, this is not what is desired. Multiculturalism, which we will evaluate within identity politics, is only one of them. Even though Western countries generally define multiculturalism as an indicator of development, it can be said that multiculturalism policies, which are intended to be implemented in homogeneous societies, polarize individuals and groups and lead to the polarization of us and the other. In this sense, it is possible to see multiculturalism as a project produced by the West to disintegrate states with a national identity like Turkey. The multiculturalism project wants to destroy states by dividing them and turning them into a mosaic.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	15.08.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aydemir, F. (2024). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programının Bilişsel ve Motor Gelişimine Yönelik Kazanımlarının Doğa Temelli Öğrenme Açısından İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 289-315.

MEB 2013 OKUL ÖNCESİ EĞİTİM PROGRAMININ BİLİŞSEL VE MOTOR GELİŞİMİNE YÖNELİK KAZANIMLARININ DOĞA TEMELLİ ÖĞRENME AÇISINDAN İNCELENMESİ

Filiz AYDEMİR¹

Öz

Bu araştırma, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki bilişsel ve motor gelişimle ilgili kazanım-göstergelerinin doğa temelli öğrenme açısından incelenmesini hedeflemektedir. Doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışma sonucunda, programdaki 13 bilişsel ve 4 motor gelişim alanına yönelik kazanımların doğa temelli eğitimi desteklediği tespit edilmiştir. Bilişsel gelişime yönelik kazanımlar, nesnelere/durumlara dikkat, tahmin yapma, hatırlama, gözlem yapma, eşleştirme, gruplama, karşılaştırma, sıralama, mekânsal yönergeleri uygulama, ölçme, neden-sonuç ilişkisi kurma, zaman kavramını açıklama ve problem çözme becerilerini içermektedir. Motor gelişime yönelik kazanımlar ise yer değiştirme, denge, nesne kontrolü ve küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri içermektedir. Bu çalışma, Okul Öncesi Eğitim Programı'nda zaten yer alan ve doğa temelli öğrenmeyi destekleyen bu kazanımların, okul dışı ve doğa temelli etkinliklerin tasarlanması sürecinde dikkate alınmasını vurgulamaktadır. Bu şekilde, çocukların doğayla daha fazla etkileşime girmesi ve anlamlı öğrenme sürecine dahil olması için fırsatlar yaratılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Doğa-temelli Öğrenme, Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Eğitim Programı.

¹Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, faydemir@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5996-9153

Examination of The MEB 2013 Pre-School Education Program for Cognitive and Motor Developments in Terms of Nature-Based Learning

Abstract

This research aims to examine the objectives and indicators related to cognitive and motor development in the MEB 2013 Preschool Education Program in terms of nature-based learning. By employing the document review method, the study reveals that the program supports nature-based education through 13 cognitive and 4 motor development domains. The cognitive objectives encompass attention to objects/situations, prediction-making, memory retention, observation, matching, grouping, comparison, sequencing, application of spatial instructions, measurement, establishment of cause-effect relationships, explanation of the concept of time, and problem-solving. On the other hand, the motor objectives include movements involving displacement, balance, object control, and utilization of fine motor skills. This study underscores the importance of considering these existing objectives that promote nature-based learning within the Pre-School Education Program when designing out-of-school and nature-based activities. In this way, it will be possible to create opportunities for children to enhance their interaction with nature and actively engage in meaningful learning processes.

Keywords: Nature-based learning, pre-school education, Preschool Education Program.

GİRİŞ

Doğa temelli öğrenme, ormanlık alanlar, sahiller, nehir-göl kıyıları, kırsal alanlar ve doğal parklar gibi doğal bir ortamda, açık havada, doğa ile etkileşime bağlı olarak yaparak-yaşayarak deneyimleme yoluyla gerçekleşen öğrenmeyi ifade etmektedir (Eick, 2012; O'Brien, 2009). Bu öğrenme, hem eğitimciler tarafından belirlenen temalar ve amaç etrafında tasarlanmış, yapılandırılmış hedeflerden oluşabilir, hem de belirli bir amaç gütmeksizin, çocuklar tarafından yönlendirilen serbest oyunlar gibi yapılandırılmamış veya yarı-yapılandırılmış etkileşimler yoluyla gerçekleşebilir. Doğanın sunduğu duyuşal deneyimler, kapalı alanlarda yapılan sembolik etkinliklerden daha aktif, somut, zengin içerikli ve otantiktir (Kahn & Kellert, 2002). Çocukların birçok becerisinin desteklendiği, fiziksel gelişimleri kadar bilişsel becerilerinin gelişmesi için de uygun ortam sağlayan doğa deneyimleri, çocukların bütünsel gelişimlerine önemli katkılarda bulunur (Louv, 2008; Kahn & Kellert, 2002). Yeşil çevreler, çocukluk deneyimlerinden oluşan dengeli bir hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır (Gill, 2014).

Doğa temelli öğrenme, bu bağlamda, okul öncesi eğitim programında çeşitli yenilikleri beraberinde getirerek, açık hava ortamlarındaki vahşi doğa keşifleri gibi maceraya dayalı etkinlikleri de kapsayan pek çok yeniliği de beraberinde

getirir (Beames, Higgins, & Nicol, 2012). Bu öğrenme yaklaşımı bir yöntem olarak kabul edilecek olursa, çocukların okul bahçesinde program çerçevesinde yaptıkları matematik çalışmalarından, genişletilmiş alan gezisi ile bilim ve coğrafya öğrenmeye kadar uzanan, orman okullarından açık hava sınıflarına kadar pek çok farklı biçimde doğa temelli eğitimle karşılaşılabilir (Smith, Dymont, Hill, & Downing, 2016). Tüm bu farklı bağlamlarda ve program alanlarında ortak olan şey, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerisi edinmeleri ve aktif katılımcılar olarak kabul edilerek yaparak yaşayarak öğrenmede aldıkları roldür (Beames, Higgins, & Nicol, 2012; Ord ve Leather, 2011). Yapararak yaşayarak öğrenmede çocuğa bakış açısını anlamlandıran bu tanım, günümüzün doğa temelli öğrenme anlayışının çok ötesine dayanmaktadır (Evin Gencil, 2020; Kolb & Kolb, 2013).

Comenius'un duyuusal deneyimler hakkındaki fikirleri, Froebel'in çocukların akranlarıyla açık havada oyun oynamasının gerekliliği ile ilgili görüşleri, Piaget'nin çocukların deneyimleyebilecekleri, araştırabilecekleri ve keşfedebilecekleri bir ortama ihtiyaç duydukları hakkındaki görüşleri, Montessori'nin çocukların içsel öğrenme motivasyonu hakkındaki görüşleri ve Steiner'in deneyimsel öğrenmeye ilişkin görüşleri doğa temelli pedagojinin temellerini oluşturur (Blackwell, 2015; Siraj-Blatchford, Mogharreban & Park, 2016; Kahrıman-Pamuk, 2020). Yirminci yüzyılın başlarında Dewey (1938), yapararak yaşayarak öğrenmenin eğitimin tamamında yer alması gerektiğini ve öğrenme sürecinin merkezinde olduğunu savunur. Rousseau, çocukların ormanda yetiştirilme ilkelerini oluşturur; hatta çocukların matematiği tohumlardan ve bahçelerden keşfedebilecekleri okul bahçelerine dayalı bir eğitim yaklaşımı benimser. Froebel ise çocukları gerçek anlamda bahçeye yerleştirmenin ve onlara bir dış mekân sunmanın, entelektüel gelişimlerini destekleyeceğini, gerçek dünyada oynamalarını ve hareket etmelerini sağlayacağını düşünür ve 1826 yılında doğa çocuk ilişkisini şöyle ifade eder:

“Öğrenci, onları doğal bağlantıları içinde görür ve incelerse, nesnelerin, doğanın ve çevrenin karakterine ilişkin en net kavrayışı elde edecektir” (Froebel, 1887).

Doğa temelli programlar, okul öncesi eğitim programı içerisinde farklı şekillerde ortaya çıkabilir. Bu programlar, orman okulları, okul öncesi ve daha büyük çocuklar için etkinlik temelli programlar, oyun merkezli programlar, yakın çevreyi kullanarak tasarlanan açık hava etkinlikleri ve farklı amaçlara yönelik oryantasyon programları (örneğin, göçmen çocuklar için) olarak farklılık göstermektedir (Knight, 2011). Bu programlar tam gün, yarım gün, bir dönem veya bütün yıl boyunca sürecek şekilde tasarlanabilir. Bununla birlikte, doğa

temelli eğitimin desteklediği yaparak-yaşayarak öğrenme süreci, çocuklara zengin kaynak sunması, açık havada yer temelli eğitimi desteklemesi, oyun temelli ve çocuk merkezli olması yönünden doğa temelli öğrenme yaklaşımları benzerlik gösterir (Tantekin & Yalçın, 2017). Bütün bu benzerlik ve farklılıklarla ilgili olarak, okul öncesi eğitim programındaki çeşitliliği anlamaya ve programın çocuklara ve doğa temelli öğrenme yaklaşımına uygunluğunu değerlendirmeye ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi eğitim programında belirtilen kazanım ve göstergeler göz önüne alındığında, çocukların düzenli olarak doğal ortamlarda vakit geçirmeleri, birçok becerilerini desteklemektedir. Bu beceriler arasında, soru sorma, açık uçlu görevleri tamamlama, esnek olma, analiz etme ve problem çözme gibi beceriler yer alır (Wojciehowski & Ernst, 2018). Bunların yanı sıra, etkili sorgulama, kaynakların etkili kullanımı ve amaçların belirlenmesi gibi etkenler iyi yönetildiğinde, öğrenme ortamları da daha etkili hale gelir ve çocukların öğrenme deneyimlerini oluşturması için en uygun koşullar sağlanır. Böylelikle çocuklar, bilgi edinme ve problem çözme gibi becerilerini geliştirirken tahminlerde bulunur, deneyler yapar ve öğrendiklerini gerçek hayatta uygular (Ulset, Vitaro, Brendgen, Bekkhus, & Borge, 2017). Doğanın bilişsel beceriler üzerine etkilerine bakıldığında, okul dışı ortamların çocukların bilişsel becerileri için yararını tartışan (Chawla & Nasar, 2015; Gill, 2014) ve çocukların doğal ortamlara maruz kalma ile dikkat becerileri arasında pozitif bir bağlantı olduğunu destekleyen birçok çalışma mevcuttur (Dadvand ve ark., 2015; Kuo & Faber Taylor, 2004; Wells & Evans, 2003). Bu çalışmalar içinde, çocukların dışarda geçirdiği zaman ile bilişsel ve davranışsal işlevleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunan dikkat restorasyonu teorisi önemli bir yer tutar (Kaplan & Kaplan, 1989). Kaplan (1995), dikkat restorasyonu teorisinde, doğanın ve doğal ortamların sinir sisteminin optimal gelişimini destekleyen faaliyetleri güçlendirdiğini öne sürmektedir. Bu teoriye göre, doğada bulunan doğal materyaller, dikkat ve odaklanmaya yardımcı olur. Ayrıca, dışarıda geçirilen zamanın dikkat üzerinde kısa süreli faydaları olsa da çocukların ileri düzey öğrenme etkinliklerine katılmalarına izin vererek ve öğrenmeye hazır bulunuşluğu destekleyerek uzun süreli faydalara dönüşür (Fitzpatrick & Pagani, 2012).

Okul öncesi eğitim kurumlarındaki bahçe gibi okul dışı ortamlar, bitki yetiştirmek, ağaçları tanımak, kum havuzunda oynamak ve daha geniş alanlarda keşifler yapmak gibi küçük çocuklara birçok fırsat sunar. Bu dış ortamların fiili olarak kullanımı, okul yönetimi ve öğretmen tarafından yönetilir. Küçük grup veya büyük grup ile yapılan etkinlikler, günün çeşitli zamanlarında sınıf içi veya dışında gerçekleştirilebilir. Öğretmenler, ince motor ve kaba motor becerilerini destekleyecek etkinlikler de dahil olmak üzere çocukların öğrenebilecekleri ve

gelişimlerine uygun eğitimler için dış ortamları kullanabilir. Bu etkinlikler arasında bisiklete binme veya top oynama gibi sınıf içinde yapılması çok ideal olmayan aktiviteler yer alır. Genel olarak çocukların fiziksel aktiviteleri, iç mekanlarla karşılaştırıldığında sınıf dışı ortamlarda daha fazladır (Tandon ve ark., 2015).

Kaliteli bir eğitimin temel öğelerinden biri, uygulanan eğitim programıdır (Demirel, 2012). Bu anlamda okul öncesi eğitim programları çocuğun yaparak yaşayarak öğrenme deneyimlerini oluşturur (Bertrand, 2012). Türkiye’de okul öncesi eğitimde ilk taslak program 1989 yılında kabul edilmiştir. 1994, 2002, 2006 ve 2013 yıllarında güncellemeler yapılarak programlar uygulamaya konulmuştur (Düşek & Dönmez, 2012; Gelişli & Yazıcı, 2012; Göle & Temel, 2015; MEB, 2013; Sapsağlam, 2013). Programın etkili uygulanabilmesi eğitim sürecinin iyi planlanmasına bağlıdır (Göle & Temel, 2015). Bu nedenle, okul öncesi eğitim programının amacını ve çocukların gelişimi üzerindeki etkisini teşkil etmesi bakımından 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan kazanım ve göstergeler büyük önem taşımaktadır (Balcı, Gündoğdu & Çelik, 2012). Öğretmenlerin planlama sürecinin temelini kazanım ve göstergeler oluşturmaktadır (Yılmaz ve ark., 2021). Kazanım, çocuğu merkeze alarak belirlenir ve çocuklar tarafından ulaşılması gereken sonuçları gösterir. Gösterge ise kazanımların gözlenebilir halidir (MEB, 2013).

Türkiye’de doğa temelli öğrenmeyle ilgili literatür incelendiğinde; Kırıkoğlu’nun (2004) doğa eğitimi programlarının uygulama sürecinde planlamanın rolünün analiz edildiği, Yağcı’nın (2016) okul öncesi çocukların bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre eğitimi uygulamalarının etkisini araştırdığı ve okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinliklerinin incelenmesi (Temiz & Karaarslan-Semiz, 2019) gibi araştırmaların yapıldığı görülmüştür. Fakat Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki (2013) gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergelerin ele alınarak doğa temelli öğrenme açısından incelendiği çalışmalara rastlanılmamıştır.

Keleş ve arkadaşları (2010) ile Köşker’in (2013) çalışmaları, okul öncesi dönemde doğa temelli eğitimin çevredeki doğal unsurlar ve canlılar arasındaki ilişkileri, çeşitliliği içermesi ve doğanın bütünsel olarak kavratılmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programında doğa temelli eğitim faaliyetlerinin sınıf içi ve sınıf dışı olarak bütünleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü doğa eğitimine yönelik olumlu tutum ve davranışların geliştirilmesi, okul öncesi dönemdeki kazanımlarla doğrudan ilişkilidir (Eshach, 2007; Mallet, Trudel, Lyle ve Rynne, 2009). Okul öncesi eğitim programındaki kazanım ve

göstergelerin gerçekleşmesinde çocukların etkinliklere aktif katılımı büyük önem taşır. Bu nedenle, çocukların doğa temelli öğrenmeye yönelik etkinliklerin planlanması, çocuk-doğa etkileşiminin geniş bir yelpazede yayılması ve eğitim politikalarının oluşturulması gerekmektedir. Okul öncesi eğitim programlarındaki kazanımlarda doğa temelli öğrenmeyle örtüşen kazanımlara daha fazla vurgu yapılması önemlidir (Gülay ve Ekici, 2010). Doğa temelli öğrenme, çocukların bilişsel ve motor gelişimlerine katkı sağladığı için gelişim özellikleri bakımından da önemlidir (Taşkın ve Şahin, 2008). Ancak, MEB Okul Öncesi Eğitim Programında belirlenen bilişsel ve motor gelişim alanlarına göre kazanım ve göstergeleri inceleyen bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu çalışma, Türk eğitim sistemi özelindeki bu boşluğu doldurma noktasında önemli bir adım atmaya hedeflemektedir. Ayrıca, bu çalışmanın programın içeriğinin güncellenmesi aşamasında eğitim paydaşlarına rehberlik edeceği öngörülmektedir. Bu çalışma, okul öncesi eğitim programında doğa temelli öğrenmeye daha fazla odaklanmayı ve kazanımların doğa temelli öğrenmeyi destekleyecek şekilde güncellenmesini teşvik ederek, alana önemli bir katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programındaki bilişsel ve motor gelişime yönelik kazanım ve göstergelerin doğa temelli öğrenme açısından incelenmesidir.

Bu araştırmanın önemi, erken çocukluk dönemindeki gelişim alanlarının bütünsel bir şekilde ele alındığı ve okul öncesi eğitimde çocukların bu alanlara göre desteklendiği bir perspektife dayanmaktadır. Bu gelişim alanları, bilişsel, motor, dil, sosyal ve duygusal gelişim ile öz bakım becerilerini içeren 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer almaktadır. Araştırma, literatürden yola çıkarak çocukların gelişimi ve eğitiminde doğa temelli öğrenmenin önemli olduğunu ve düzenlenen öğrenme ortamlarının ve geliştirilen programların doğa temelli çalışmaları temel alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergelerin doğa temelli öğrenme açısından incelenmesi, alana önemli bir katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda, bu çalışmada ülkemizde uygulanmakta olan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel ve motor gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergelerden hangilerinin doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Alt Amaçları

1. Programda yer alan bilişsel gelişim alanındaki doğa temelli öğrenmeye yönelik kazanım ve göstergelerin tespit edilmesi
2. Programda yer alan motor gelişim alanındaki doğa temelli öğrenmeye yönelik kazanım ve göstergelerin tespit edilmesi

YÖNTEM

Millî Eğitim Bakanlığı (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı içeriğinin incelenmesi yoluyla yapılan bu çalışma, doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen nitel bir araştırmadır. Doküman analizi, yazılı belgelerin detaylı ve sistematik olarak analiz edildiği, bu analizlerin sonucunda ilgili konu hakkında bilgi geliştirmek için mevcut verilerin incelendiği ve yorumlandığı nitel bir araştırma yöntemidir (Kıral, 2020). Bu çalışmada, Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında kılavuzda yer alan bilişsel ve motor gelişim alanlarına yönelik kazanım ve göstergeler incelenmiştir. İlgili dokümanların bulunması, dokümanların kavranması, verilerin analizi ve verilerin kullanılması olmak üzere dört aşama izlenmiştir. Her iki araştırmacı tarafından programın incelenmesi ayrı ayrı yapılmıştır. Doğa temelli öğrenmenin içeriğine uygun olan ve bu öğrenmeye yönelik ifadeler belirlenmiştir. Bu ifadeler, çocukların doğal ortamlarda gözlem yapması, farklı bitki ve hayvan türlerini tanıması ve sınıflandırması, doğadaki değişimleri fark etmesi, doğal materyalleri keşfetmesi ve yaratıcı projelerde kullanması, çevreyi koruma ve sürdürülebilirlik konularında bilinçlenmesi, doğal alanlara gezi ve keşifler düzenlemesi, fiziksel hareket ve denge becerilerini doğal ortamlarda gerçekleştirmesi ve doğada iş birliği yaparak çeşitli becerilerini geliştirmesi gibi amaçları destekleyen kazanım ve göstergelerden oluşmaktadır. Böylelikle, araştırmanın veri tabanını oluşturan nitel verilerin doğa temelli öğrenmeye uygunluğu sistematik olarak analiz edilmiş, ortak temalar ve anlamsal içerikler buna uygun olarak yorumlanmıştır.

Veri Seti

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan bilişsel ve motor gelişim alanının tamamındaki kazanımlara ait göstergeler çalışmada yer almıştır. Kazanımlara ait göstergelerin ilgili gelişim alanlarındaki dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir. Bu kazanım ve göstergelerin tamamı incelenerek doğa temelli öğrenmeye ilişkin bilişsel ve gelişim alanına ilişkin kazanım ve göstergeler belirlenmiştir.

Tablo 1
Gelişim Alanlarına Göre Kazanımlara Ait Gösterge Sayıları

Gelişim Alanları	Kazanım Sayısı	Gösterge Sayısı
Bilişsel Gelişim	21	115
Motor Gelişim	4	70
TOPLAM	25	185

Verilerin Analizi

Bu çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle, araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareket ederek verilerin analizi için Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel ve motor gelişim alanları temalar olarak belirlenmiş ve verilerin bu temaların altında düzenlenmesi ve sunulması planlanmıştır. Veri seti, okul öncesi eğitim programının tamamını kapsamak üzere toplamda 114 sayfa dokümandan oluşmaktadır. Ardından, araştırmacılar ayrı ayrı analiz ettikleri verileri anlamlı bir şekilde bir araya getirmiş ve verileri tanımlamıştır. Bu aşamada her bir alt problem için tablolar oluşturulmuş, bu tablolarda sunulan bilgilerin yorumlanması literatürdeki araştırmalar ile ilişkilendirilerek yapılmıştır. Bu çalışmada, doğa temelli öğrenmeye yönelik bilişsel ve motor kodlar şu şekilde tanımlanmıştır:

Bilişsel kodlar:

Gözlem yapma: Çocukların doğal ortamlarda gözlem yapmalarını ve çevrelerindeki nesnelere, canlıları veya olayları dikkatlice incelemelerini içeren ifadeler.

Sınıflandırma ve karşılaştırma: Çocukların doğal öğeleri sınıflandırmalarını, eşleştirmelerini, gruplandırmalarını, sıralamalarını, ölçmelerini ve benzerliklerini veya farklılıklarını karşılaştırmalarını sağlayan ifadeler.

Neden-sonuç ilişkisi kurma: Çocukların doğal olaylar ve durumlar arasında neden-sonuç ilişkileri kurmalarını, sebep-sonuç ilişkisini anlamalarını ve problem-çözüm ilişkisi kurmalarını içeren ifadeler.

Zaman ve mekân kavramları: Çocukların doğa ile ilgili zaman ve mekân kavramlarını öğrenmelerini destekleyen ifadeler.

Motor kodlar:

Doğal ortamda hareket etme: Çocukların doğal ortamlarda hareket etmelerini, yürümelerini, koşmalarını, tırmanmalarını ve diğer motor becerilerini kullanmalarını sağlayan ifadeler.

Nesne kontrolü: Çocukların doğal ortamlarda nesnelere kontrol etmelerini, taşımalarını, yerleştirmelerini veya manipüle etmelerini içeren ifadeler.

Denge ve koordinasyon: Çocukların doğal ortamlarda dengeyi sağlamalarını, bedensel koordinasyonlarını geliştirmelerini destekleyen ifadeler.

Küçük kas becerileri: Çocukların doğal ortamlarda küçük kaslarını kullanarak yazma, çizme, yapıştırma gibi etkinlikler gerçekleştirmelerini içeren ifadeler.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Onwuegbuzie ve Leech'in (2006) belirttiği nitel araştırma yöntemli çalışmalarda kullanılan geçerlik önlemlerinden denetleme için izler bırakma, verilerin temsil ediciliğinin kontrolü, referans uygunluğu, uzman incelemesi ve geri bildirim ve zengin ve yoğun betimleme adımları ile çalışmanın geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda, literatürle ilişkilendirilen kodlar, verilerin analizinde kullanılmıştır ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca araştırma sürecine ek olarak, veri setine erişim ve diğer araştırmacıların incelemesine fırsat verecek şekilde hazırlanmış kodlamalar mevcuttur. Güvenirlik için verilerin iki farklı kodlayıcı tarafından analiz edilmesi ve tutarlılığın değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ayrıca uzman görüşü alınarak kodlama sürecinin doğruluğu ve uygunluğu değerlendirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Okul öncesi eğitim programında bilişsel gelişim alanında 21, motor gelişim alanında ise 4 kazanım olmak üzere toplamda 25 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlardan 17 kazanımın doğa temelli öğrenmeyi kapsadığı tespit edilmiştir. Tespit edilen kazanım ve göstergelerden, Okul öncesi eğitim programında doğa temelli öğrenmeye yönelik baktığımızda; bilişsel gelişim alanında 13 kazanımın 77 göstergesi; motor gelişim alanında ise 4 kazanımın 64 göstergesi incelenmiştir.

Bu bölümde MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı kapsamında olabileceği düşünülen doğa temelli öğrenme ile ilgili kazanım ve göstergeler tablolarında sunularak tartışılmıştır.

Tablo 2

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa Temelli Öğrenme ile İlgili Olabilecek Bilişsel Gelişime Yönelik Kazanım ve Göstergeler

Kazanım	Göstergeler
<i>Kazanım 1:</i> Nesne/durum/olaya dikkatini verir.	<i>*Dikkat edilmesi gereken nesne/durum/olaya odaklanır.</i> <i>*Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.</i> <i>*Dikkatini çeken nesne/durum/olayı ayrıntılarıyla açıklar</i>
<i>Kazanım 2:</i> Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.	<i>*Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.</i> <i>*Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.</i> <i>*Gerçek durumu inceler.</i> <i>*Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.</i>
<i>Kazanım 3:</i> Algıladıklarını hatırlar.	<i>*Eksilen ya da eklenen nesneyi söyler.</i>
Bilişsel Gelişim <i>Kazanım 5:</i> Nesne ya da varlıkları gözlemler.	<i>*Nesne/varlığın adını söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın rengini söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın büyüklüğünü söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın uzunluğunu söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın dokusunu söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın sesini söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın kokusunu söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın yapıldığı malzemeyi söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın tadını söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın miktarını söyler.</i> <i>*Nesne/varlığın kullanım amacını söyler.</i>
<i>Kazanım 6:</i> Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir.	<i>*Nesne/varlıkları birebir eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları rengine göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları şekline göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları uzunluğuna göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları dokusuna göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları tadına göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları kokusuna göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları miktarına göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Nesne/varlıkları kullanım amaçlarına göre ayırt eder, eşleştirir.</i> <i>*Eş nesne/varlıkları/ gösterir.</i> <i>*Nesne/varlıkları gölgeleri ya da resimleriyle eşleştirir.</i>

<i>Kazanım 7:</i> Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar.	<i>*Nesne/varlıkları rengine göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları şekline göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları büyüklüğüne göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları uzunluğuna göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları dokusuna göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları sesine göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları yapıldığı malzemeye göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları tadına göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları kokusuna göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları miktarına göre gruplar.</i> <i>*Nesne/varlıkları kullanım şekline göre gruplar.</i>
<i>Kazanım 8:</i> Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır.	<i>*Nesne/varlıkların rengini ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların şeklini ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların büyüklüğünü ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların uzunluğunu ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların dokusunu ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların sesini ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların kokusunu ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların yapıldığı malzemeyi ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların tadını ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların miktarını ayırt eder, karşılaştırır.</i> <i>*Nesne/varlıkların kullanım amaçlarını ayırt eder, karşılaştırır.</i>
<i>Kazanım 9:</i> Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre sıralar.	<i>*Nesne/varlıkları uzunluklarına göre sıralar.</i> <i>*Nesne/varlıkları büyüklüklerine göre sıralar.</i> <i>*Nesne/varlıkları miktarlarına göre sıralar.</i> <i>*Nesne/varlıkları ağırlıklarına göre sıralar.</i>
<i>Kazanım 10:</i> Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.	<i>*Nesnenin mekandaki konumunu söyler.</i> <i>*Yönergeye uygun olarak nesneyi doğru yere yerleştirir.</i> <i>*Mekânda konum alır.</i> <i>*Harita ve krokiyi kullanır.</i>
<i>Kazanım 11:</i> Nesneleri ölçer.	<i>*Ölçme sonucunu tahmin eder.</i> <i>*Standart olmayan birimlerle ölçer.</i> <i>*Ölçme sonucunu söyler.</i> <i>*Ölçme sonuçlarını tahmin ettiği sonuçlarla karşılaştırır.</i> <i>*Standart ölçme araçlarının neler olduğunu söyler.</i>
<i>Kazanım 17:</i> Neden-sonuç ilişkisi kurar.	<i>*Bir olayın olası nedenlerini söyler.</i> <i>*Bir olayın olası sonuçlarını söyler.</i>

Kazanım 18:
Zamanla ilgili
kavramları açıklar.

**Olayları oluş zamanına göre sıralar.*

Kazanım 19:
Problem durumlarına
çözüm üretir.

**Problemi söyler.*
**Probleme çeşitli çözüm yolları önerir.*
**Çözüm yollarından birini seçer.*
**Seçtiği çözüm yolunun gerekçesini söyler.*
**Seçtiği çözüm yolunu dener.*
**Çözümüne ulaşamadığı zaman yeni bir çözüm yolu seçer.*
**Probleme yaratıcı çözüm yolları önerir.*

Tablo 2’de MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek kazanım ve göstergeler yer almaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel gelişim alanından 21 kazanım bulunmaktadır. Tabloda bu kazanımlardan bilişsel gelişim alanından 13 kazanımın 77 göstergesi doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Bu kazanımlardan “K.1: Nesne/durum/olaya dikkatini verir.” kazanımı, O’Brien’in (2009) doğa temelli eğitimin çocukların motivasyonu, odaklanma becerileri, özgüvenleri, dil ve iletişim becerilerine olumlu etkisi ile ilgili görüşlerini desteklemektedir. Çocuklar, bu süreçte doğada yapılan etkinliklerde canlı gözlemleri yapmakta, farklı materyaller kullanmakta, doğal ekosistemleri gözlemlemekte ve dikkat gerektiren birçok aktivitede etkin bir şekilde yer almaktadır. Ayrıca bu süreçte, yaparak-yaşayarak öğrenme modeli ile yüksek potansiyelli öğrenme için uygun ortam sağlamakta (Waters & Begley, 2007) ve eleştirel düşünme becerilerini desteklemektedir (Bartosh & Taylor, 2006; Ernst & Monroe, 2004). Ayrıca Schutte, Torquati ve Beattie (2017) yaptıkları çalışmada, doğada yapılan yürüyüşün kısa süreli hafıza ve bilişsel performans üzerinde olumlu etkisi olduğunu bulmuştur. Doğaya yapılan düzenli ziyaretlerle kalıcı öğrenme için zemin oluşturmakta (Cree & McCree, 2013) ve doğa temelli eğitimin bu unsurları da Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel gelişim alanının “K.2: Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur” ve “K.3: algıladıklarını hatırlar” kazanımlarını desteklemektedir.

Doğa eğitiminin fen etkinliklerinde kullanılması yaygın bir durumdur. Çünkü derslerde bahsi geçen canlıların ve olguların gerçek hayattaki yeri doğadır (Falk, & Adelman, 2003). Okul Öncesi Eğitim Programında bilişsel gelişim alanında “K.5: Nesne ya da varlıkları gözlemler”, “K.6: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre eşleştirir”, “K.7: Nesne ya da varlıkları özelliklerine göre gruplar”, “K.8: Nesne ya da varlıkların özelliklerini karşılaştırır”, “K.9: Nesne ya

da varlıkları özelliklerine göre sıralar” ve “K.11: Nesneleri ölçer” kazanımların doğa eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Doğal süreçleri görebilmek, canlıların doğadaki rollerini anlayarak gerektiğinde yakın temaslar kurmak doğa temelli eğitimin esas amacıdır. Doğa ile yapılan eğitimle, çocuğun çevresini gözlemleyebilen katılımcı olmasının sağlanması ifadeleriyle programdaki kazanımları desteklemektedir (Kalender, 2010). Parsons ve Traunter (2019), doğaya yapılan ziyaretlerin etkili öğrenme sağladığını vurgulamaktadır. Doğa temelli oyun ise hem çocukların aktif olarak yer aldıkları hem de doğal dünya hakkındaki bilgilerini geliştirdikleri bir alan sağlamaktadır (Ridgers, Knowles & Sayers, 2012). Bu oyunlar içinde yer alan fiziksel aktiviteler, ormanlık alanın haritalanması ve oryantiring gibi çeşitli spor dallarının uyarlanması ile (Trapasso et. al, 2018) programda yer alan “K.10: Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular” kazanımının bağlantılı olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında, “K. 17: Neden-sonuç ilişkisi kurar” yer almaktadır. Erdoğan, Bahar, & Uşak, 2011; Yerkes, & Haras, 1997, okul dışı faaliyetler içerisinde sıklıkla başvurulan doğa eğitimi faaliyetleri olduğunu söylemektedirler. Bireylerin çevre ve doğa eğitimi etkinliklerine katılımları, onların doğal çevre ile ilgili bilgilerinin artmasına dolayısıyla doğadaki neden-sonuç ilişkilerini anlamalarına yardımcı olması, bu kazanım ve göstergeleri desteklemektedir. Ayrıca Russell ve ark.’na (2013) göre doğayla öğrenen bireylerde daha yüksek dikkat becerisi, öz disiplin ve zihinsel olarak toparlanabilme kabiliyeti olmaktadır. “K.18: Zamanla ilgili kavramları açıklar” kazanımının doğa temelli öğrenme ile ilişkisine bakıldığında, çocukların doğada hayvanların barınma alanları, mevsim geçişleri, endemik türler ve yerel çeşitlilik ile ilgili gözlem yapmalarıyla (Waters & Begley, 2007) doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Çocukların yaptıkları gözlemlerle hem gün içerisinde hem de daha uzun süreçlerde zaman kavramı ile ilgili algı gelişimi desteklenmektedir.

Çelebi (2002), doğa eğitimi içerisinde yapılan etkinliklerin öğrencilerin risk alma, güven, problem çözme becerilerine yönelik davranışlarının belirlenmesinde önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Ayrıca Louv (2008), doğa temelli eğitimin çocukların merak, araştırma ve keşif ihtiyaçları için uygun ortam sunan dinamik bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan “K.19: Problem durumlarına çözüm üretir” kazanımı doğa eğitimi ile ilgili olduğu görülmektedir.

Tablo 3

MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında Doğa Temelli Öğrenme ile İlgili Olabilecek Motor Gelişime Yönelik Kazanım ve Göstergeler

Kazanım	Göstergeler
Kazanım 1: Yer değiştirme hareketleri yapar.	<i>*Isınma ve soğuma hareketlerini bir rehber eşliğinde yapar.</i>
	<i>*Yönergeler doğrultusunda yürür.</i>
	<i>*Yönergeler doğrultusunda koşar.</i>
	<i>*Belli bir yükseklikten atlar.</i>
	<i>*Belli bir yüksekliğe zıplar.</i>
	<i>*Belli bir yüksekliğe tırmanır.</i>
	<i>*Tırmanılan yükseklikten iner.</i>
	<i>*Engelin üzerinden atlar.</i>
	<i>*Koşarak bir engel üzerinden atlar.</i>
	<i>*Çift ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.</i>
	<i>*Tek ayak sıçrayarak belirli mesafe ilerler.</i>
	<i>*Belirlenen mesafede yuvarlanır.</i>
	<i>*Belirli bir mesafeyi sürünerek gider.</i>
	<i>*Belirlenen noktadan çift ayakla ileriye doğru atlar.</i>
	<i>*Kayma adımı yaparak belirli mesafede ilerler.</i>
	<i>*Galop yaparak belirli mesafede ilerler.</i>
	<i>*Sekerek belirli mesafede ilerler.</i>
Motor gelişim Kazanım 2: Denge hareketleri yapar.	<i>*Ağırlığını bir noktadan diğerine aktarır.</i>
	<i>*Atlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.</i>
	<i>*Konma ile ilgili denge hareketlerini yapar.</i>
	<i>*Başlama ile ilgili denge hareketlerini yapar.</i>
	<i>*Durma ile ilgili denge hareketlerini yapar.</i>
	<i>*Tek ayak üzerinde durur.</i>
	<i>*Tek ayak üzerinde sıçrar.</i>
	<i>*Bireysel ve eşli olarak denge hareketleri yapar.</i>
<i>*Çizgi üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.</i>	
<i>*Denge tahtası üzerinde yönergeler doğrultusunda yürür.</i>	
Kazanım 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar.	<i>*Bireysel ve eşli olarak nesnelere kontrol eder.</i>
	<i>*Küçük top ile omuz üzerinden atış yapar.</i>
	<i>*Atılan topu elleri ile tutar.</i>
	<i>*Koşarak duran topa ayakla vurur.</i>
	<i>*Küçük topu tek elle yerden yuvarlar.</i>
	<i>*Raket/sopa ile sabit topa vurur.</i>
	<i>*Topu olduğu yerde ritmik olarak sektirir.</i>
	<i>*Farklı boyut ve ağırlıktaki nesnelere hedefe atar.</i>
	<i>*Nesnelere kaldırır.</i>
	<i>*Nesnelere taşır.</i>
<i>*Nesnelere iter.</i>	
<i>*Nesnelere çeker.</i>	
<i>*İp atlar.</i>	

	<i>*Nesneleri toplar.</i>
	<i>*Nesneleri kaptan kaba boşaltır.</i>
	<i>*Nesneleri üst üste dizer.</i>
	<i>*Nesneleri yan yana dizer.</i>
	<i>*Nesneleri iç içe dizer.</i>
	<i>*Nesneleri takar.</i>
	<i>*Nesneleri çıkarır.</i>
	<i>*Nesneleri ipe vb. dizer.</i>
	<i>*Nesneleri değişik malzemelerle bağlar.</i>
<i>Kazanım 4:</i>	<i>*Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir.</i>
<i>Küçük kas</i>	<i>*Malzemeleri keser.</i>
<i>kullanımı</i>	<i>*Malzemeleri yapıştırır.</i>
<i>gerektiren</i>	<i>*Malzemeleri değişik şekillerde katlar.</i>
<i>hareketleri</i>	<i>*Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.</i>
<i>yapar.</i>	<i>*Nesneleri kopartır/yırtar.</i>
	<i>*Nesneleri sıkır.</i>
	<i>*Nesneleri çeker/gerer.</i>
	<i>*Nesneleri açar/kapar.</i>
	<i>*Nesneleri döndürür.</i>
	<i>*Malzemelere elleriyle şekil verir.</i>
	<i>*Malzemelere araç kullanarak şekil verir.</i>
	<i>*Kalemi doğru tutar.</i>
	<i>*kalem kontrolünü sağlar.</i>
	<i>*Çizgileri istenilen nitelikte çizer.</i>

Tablo 3’te MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında doğa temelli öğrenme ile ilgili olabilecek kazanım ve göstergeler yer almaktadır. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında motor gelişim alanından 4 kazanım yer almaktadır. Tabloda 4 kazanıma ait göstergelerin doğa temelli öğrenme ile ilgili olduğu görülmektedir.

Doğa temelli öğrenme çocuklar için açık alanda tırmanma, koşma, sallanma, hoplama zıplama gibi sınırsız fiziksel aktivite imkânı sunmaktadır. Blackwell (2015)’e göre çocukların doğada bağımsız keşiflerde ve faaliyetlerde bulunmayı öğrenmesi bir alışveriş merkezinde bu gelişimi göstermesine göre daha etkili bir yol olarak görülmektedir. Çocuklar ağaçlara tırmanırken hem risk almayı hem de risk alırken alınacak önlemleri öğrenmektedirler (Savery ve ark., 2017; Cree & McCree, 2013; Connolly & Haughton, 2017; Harper, 2017). Bu ifadeler programda yer alan “K. 1: Yer değiştirme hareketleri yapar” ve “K. 2: Denge hareketleri yapar” kazanımlarını desteklemektedir.

Trapasso ve arkadaşları (2018), doğa temelli eğitimde çocukların, okulda normal bir günde olduğundan çok daha aktif olduğunu ve fiziksel aktivitelere daha çok dahil olduğunu bulmuştur. Doğa temelli eğitimde yer alan fiziksel aktiviteler

oyunla başlar, devam eder ve tamamlanır. Böylece, çocuklar gelişimlerine uygun bir şekilde kontrollü risk alabilir, iş birliği ile öğrenebilir ve özgür bir şekilde seçimlerini yapabilirler (Coates & Pimlott-Wilson, 2019). Çocuklar birlikte çalışma becerisi geliştirdikleri oyunlarda, özellikle fiziksel etkinliklerin ön planda olduğu çalışmalarda, küçük ve büyük kas gelişimi gösterirler (McKinney, 2021). Ayrıca, dışarı geçirilen zaman arttıkça, çocuklardaki hareketsiz davranışlar (ekran başında vakit geçirmek gibi) azalmakta ve fiziksel aktivite ve zindelik artmaktadır (Ngo ve ark., 2014; Barber ve ark., 2013). Ayrıca, açık havada ve doğada yapılan eğitimler navigasyon becerileri, kamp kurma ve doğada hayatta kalma gibi birçok beceri gelişimine odaklanır, bu sebeple çoğunlukla doğal ortamlarda gerçekleşir ve bir günle sınırlandırılmaz (Gruno & Gibbons, 2020). Böylelikle, çocukların yaşam boyu, bireysel veya başkalarıyla birlikte yapabildikleri, çok az organizasyon ve minimum ekipman gerektiren, doğa temelli yürümek, koşmak, yüzmek gibi aktiviteler için gereken temel becerileri de desteklenmiş olur (Fairclough, Stratton & Baldwin, 2002). Bu doğa temelli araştırmalarda yer alan becerilerin, okul öncesi öğretim programında vurgulanan motor becerilerden “K. 3: Nesne kontrolü gerektiren hareketleri yapar” ile “K. 4: Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar” kazanımlarını desteklediği görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara bakıldığında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel gelişime yönelik odaklanma, soru sorma, kendini ifade edebilme gibi dikkat becerileri, ipuçlarını açıklama, inceleme, durumları karşılaştırma gibi tahmin becerileri, hatırlama becerileri, nesnelerin birçok yönünü ve kullanım amaçlarını gözleme becerileri, ayırt etme, gösterme ve birebir aynısını bulma gibi eşleştirme becerileri, nesnelere birçok özelliğine göre gruplama becerileri, nesnelerin bu özelliklerini karşılaştırma becerileri, sıralama becerileri, yer, yön ve harita kullanımı ile ilgili mekanda konum becerileri, neden-sonuç kurma becerisi, zamanla ilgili algılama becerisi, ve problem-çözme becerilerinin doğa-temelli öğrenmeyi desteklediği ortaya çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarında çocukların erken yıllarda geliştirebileceği pek çok bilişsel becerinin doğa ile uyumlu ve doğada kazanılan veya kazanılması hedeflenen becerileri destekleyen bir bakış açısıyla ele alındığı görülmektedir. Literatürde erken çocukluk döneminde doğa temelli bir yaklaşımla kazanılan bu becerilerin daha kalıcı olduğu görülmekte ve çocukların doğada geçirdikleri vakit ile doğa sevgisi kazandıkları, çevre farkındalığı geliştirdikleri, çevre sorunlarına problem üretebilme becerilerinin desteklediği

ve yaparak-yaşayarak ve görerek öğrendikleri görülmektedir (Beames, Higgins ve Nicol, 2012). Bu çalışma ile halihazırda Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan ve doğa temelli öğrenmeyi destekleyen bu kazanımların, okul dışı ve doğa temelli etkinlikler hazırlanırken göz önünde bulundurulması, çocukların mümkün olduğunca doğa ile iç içe öğrenmesi çocuğun doğa ile etkileşim kurmasına ve anlamlı öğrenme sürecine dahil edilmesine fırsat tanıyacaktır.

Araştırma bulgularına göre, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan çocukların motor gelişimine yönelik ısınma ve soğuma hareketleri, yürüme, koşma, atlama, zıplama, tırmanma, inme, tek ayak-çift ayak üzerinde sıçrama, sürünme, kayma, galop yapma ve sekme gibi yer değiştirme becerileri, atlama, konma, başlama, durma, sıçrama, çizgi üzerinde yürüme ve denge tahtası üzerinde yürüme gibi denge becerileri, top atma, top tutma, topu yuvarlama, ayakla vurma, nesnelere hedefe atma, kaldırma, taşıma, itme, çekme ve ip atlama gibi kontrol becerileri, ve nesnelere toplama, kaptan kaba boşaltma, üst üste ve iç içe dizme, takma, çıkarma, ipe dizme, bağlama, yeniden şekillendirme, kesme, yapıştırma, katlama, farklı malzemelerle resim yapma, kopartma, yırtma, sıkma, çekme, germe, açma, kapama, döndürme, şekil verme ve istenilen nitelikte çizme gibi küçük kas becerileri ile doğa temelli öğrenmenin ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programının çocukların hem kaba hem ince motor becerilerini destekleyecek hem de gelişimlerini sağlayacak doğa temelli kazanım, etkinlik, materyal ve yaklaşımlara önem vermesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma yalnızca Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan bilişsel ve motor becerilere ait kazanım ve göstergelerle ilgili bölümleri kapsamış, bu eğitim döneminde kullanılan etkinlik kitapları veya plan örnekleri incelenmemiştir. İleriki çalışmalar için bu dokümanların da bir araya getirilip incelenmesi faydalı olacaktır. Çalışma kapsamında doğa temelli öğrenme ile ilgili yer alan araştırmalar incelenmiş, bu çalışmaların hangi kazanım ve göstergeleri desteklediğine yer verilmiş fakat sınıf içi veya dışı etkinliklere bu kazanımların yansımalarının nasıl olduğunun incelenmemesi de başka bir sınırlılık olarak görülebilir. Okul öncesi eğitim programları, esnek olarak sürekli değişim ve gelişim içerisindedir. Bu esneklik, doğa temelli öğrenmenin farklı etkinliklerle gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu kapsamda doğa temelli öğrenmeye yönelik kazanımların programda artırılması önemlidir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ileriki dönemlerde gerçekleştirilecek program düzenlenmelerinde doğa temelli öğrenmeye daha çok yer verilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Balcı, A., Gündoğdu, K., & Çelik, N. (2012). Okul öncesi eğitim programına ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 10-24.
- Barber, S.E., Jackson, C., Akhtar, S., Bingham, D.D., Ainsworth, H., Hewitt, C., Richardson, G., Summerbell, C.D., Pickett, K.E., Moore, H.J., Routen, A.C., O'Malley, C.L., Brierley, S., & Wright, J. (2013). "Pre-schoolers in the playground" an outdoor physical activity intervention for children aged 18 months to 4 years old: Study protocol for a pilot cluster randomised controlled trial. *Trials*, 14(326).
- Bartosh, O., & Taylor, C. S. (2006). Improving test scores through environmental education: Is it possible? *Applied Environmental Education and Communication An International Journal*, 5(3), 161-169.
- Beames, S., Higgins, P., & Nicol, R. (2012). *Learning Outside the Classroom: Theory and Guidelines for Practice*. Routledge.
- Bertrand J. (2012). Preschool programs: Effective curriculum. Comments on kagan and kauerz and on schweinhart. Tremblay Re, Barr Rg, Peters RDeV (Ed.), *Encyclopedia On Early Childhood Development* içinde (s.1-7). Centre of Excellence for Early Childhood Development.
- Bertrand, J., & Gestwicki, C. (2016). *Essentials of Early Childhood Education* (5th ed.). Nelson.
- Blackwell, S. (2015). Impacts of long term forest school programmes on children's resilience, confidence and wellbeing. <http://getchildrenoutdoors.com/resilience-wellbeing-and-confidence-development-at-forest-schools/>.
- Chawla, L., & Nasar, J. L. (2015). Benefits of nature contact for children. *CPL Bibliography*, 30(4), 433-452.
- Coates, J.K., & Pimlott-Wilson, H. (2019), Learning while playing: Children's Forest school experiences in the UK. *British Educational Research Journal*, 45(1), 21-40.
- Connolly, M., & C. Haughton. (2017). The Perception, Management and Performance of Risk Amongst Forest school educators. *British Journal of Sociology of Education*, 38(2), 105-124.
- Cree, J., & McCree, M. (2012). A brief history of the roots of Forest school in the UK. *Horizons*, 60, 32-34.

- Çelebi, M. (2002). Doğa eğitimi etkinliklerinin, liderlik becerilerinin ortaya çıkarılmasındaki rolü (Tez No. 121934) [Doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forn, J., Basaga~na, X., Alvarez- Pedrerol, M., Su, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary school children. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(26), 7937-7942.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya*. Pegem.
- Dewey, J. (1938/1997). *Experience and Education*. Simon & Schuster.
- Eick, C. J. (2012). Use of the outdoor classroom and nature-study to support science and literacy learning: A narrative case study of a third grade classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 789-803.
- Erdoğan, M., Bahar, M., & Uşak, M. (2011). 2007 yılında uygulanmaya başlanan lise 9-12. sınıf biyoloji dersi öğretim programlarında çevre eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2217-2235.
- Erdoğan, M., Uşak M. & Bahar, M. (2013). A Review of research on environmental education in non-traditional settings in Turkey, 2000 and 2011. *International Journal of Environmental & Science Education*, 8(1), 37-57.
- Ernst, J., & Monroe, M. C. (2004). The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking. *Environmental Education Research*, 10(4), 507- 522.
- Evin Gencel, İ. (2020). Erken çocuklukta deneyimsel öğrenme kuramı ve biyo-ekolojik kuram: Kolb ve Bronfenbrenner. G. Girgin ve G. Özyılmaz içinde *Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları*. PegemA.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 171-190.
- Fairclough, S., Stratton, G., & Baldwin, G. (2002). The contribution of secondary school physical education to lifetime physical activity. *European Physical Education Review*, 8, 69–84.
- Falk, J. H., & Adelman, L. M. (2003). Investigating the impact of prior knowledge and interest on aquarium visitor learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 163-176.

- Feyzioğlu, B., Özenoğlu-Kiremit, H., Öztürk-Samur, A., & Aladağ, E. (2012). YİBO'lar doğal ortamda bilimsel düşünüyör. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 65-74.
- Fitzpatrick, C., & Pagani, L. S. (2012). Toddler working memory skills predict kindergarten school readiness. *Intelligence*, 40(2), 205-212.
- Froebel, F. (1887). *The Education of Man*. Appleton Century.
- Gelişli, Y., ve Yazıcı, E. (2012). Türkiye'de uygulanan okul öncesi eğitim programlarının tarihsel süreç içerisinde değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 29, 85-93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296402>
- Gill, T. (2014). The benefits of children's engagement with nature: A systematic literature review. *Children Youth and Environments*, 24(2), 10-34.
- Göle, M. O. ve Temel, Z. F. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir okul öncesi eğitim programında bulunması gereken özelliklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(3), 663-684. <https://doi.org/10.17860/efd.25056>
- Gruno, J., & Gibbons, S. L. (2020). Incorporating Nature-based Physical Activity in Physical and Health Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(3), 26-34.
- Gülay, H. & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Harper, N. J. (2017). Outdoor Risky Play and Healthy Child Development in the Shadow of the "Risk Society": A Forest and Nature School Perspective. *Child and Youth Services*, 38(4), 318–334.
- Harwood, D., Boileau, D., & Julien, K. (2020). Exploring the national scope of outdoor nature-based early learning programs in Canada: Findings from a large-scale survey study. *International Journal of Holistic Early Learning and Development*, 6, 1-24.
- Kahn, P. H., & Kellert, S. R. (2002). *Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations*. MIT Press.
- Kahriman-Pamuk, D. (2020). An exploration of parents' perceptions concerning the Forest preschool. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 237-250.

- Kahyaoğlu, M. (2015). İlköğretim öğrencilerinin doğa kavramına ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 831-846.
- Kahyaoğlu, M. (2016). Türkiye’de doğa eğitimi üzerine yapılan çalışmalarının analizi: Bir meta sentez çalışması. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.
- Kalender, Ç. (2010). Türkiye’de yapılan doğa eğitimlerinin değerlendirilmesi (Kaçkar Dağları Milli Parkı örneği) [Yüksek lisans tezi, Artvin Çoruh Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaplan, S. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*, 15, 169–182.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press.
- Keleş, Ö., Uzun, N. & Uzun, F. V. (2010). Öğretmen adaylarının çevre bilinci, çevresel tutum, düşünce ve davranışlarının doğa eğitimi projesine bağlı değişimi ve kalıcılığının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 384-401.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 1-20.
- Kırıkoğlu, S. (2004). Doğa eğitimi programlarının uygulama boyutunda planlama sürecinin rolü (Tez No. 144036) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Knight, S. (2016). *Forest School in Practice: For All Ages*. Sage.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2013). *The Kolb Learning Style Inventory- Version 4.0 A Comprehensive Guide to the Theory, Psychometrics, Research on Validity and Educational Applications*. Experience Based Learning Systems.
- Köseoğlu, P., Gökbulut, Ö.Ö., Pehlivoğlu, E., & Mercan, G. (2019). Okul öncesi ağaç bilim okulu etkinlikleri. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 84-101.
- Köşker, N. (2013). İlkokul öğrencileri ve sınıf öğretmeni adaylarının doğaya ilişkin algıları ve sorumluluklarına yönelik düşünceleri. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 8(3), 341-355.

- Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attentiondeficit/ hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 94*(9), 1580-1586.
- Louv, R. (2008). *Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder*. Algonquin Books of Chapel Hill.
- Mallett, C. J., Trudel, P., Lyle, J., & Rynne, S. B. (2009). Formal vs. informal coach education. *International Journal of Sports Science & Coaching, 4*(3), 325-364.
- McKinney, K. (2021). Harnessing the Power of Adventure Adventure into the Woods: Pathways to Forest Schools. *Pathways: The Ontario Journal of Outdoor Education, 24*(3), 24-27.
- Meydan, A., Bozyiğit, R. ve Karakurt, M. (2012). Ekoloji temelli doğa eğitimi projelerinin katılımcı beklentilerini karşılama düzeyleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 25*, 238- 255.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>
- Ngo, C.S., Pan, C., Finkelstein, E., Lee, C., Wong, I., Ong, J., Ang, M., Wong, T., & Saw, S. (2014). A cluster randomised controlled trial evaluating an incentive based outdoor physical activity programme to increase outdoor time and prevent myopia in children. *Ophthalmic Physiol. Opt., 34*, 362–368.
- O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education 3-13, 37*(1), 45-60.
- Oğurlu, İ., Alkan, H., Ünal, Y., Erşin, M. Ö. & Bayrak, H. (2013). Contributions of environment and nature education to geography education: IDE projects case study / Çevre ve doğa eğitimlerinin coğrafya eğitimine katkıları: IDE projeleri örneği. *3rd International Geography Symposium-GEOMED 2013 Symposium Proceedings*, 498- 508.
- Ok, G. (2016). Doğa eğitimi etkinliklerinin ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutum ve bilgi düzeylerine etkisi (Yayın No. 430752 [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Onwuegbuzie, A., & Leech, N. L. (2006). Validity and qualitative research: an oxymoron? *Quality and Quantity, 41*(2), 233-249.

- Ord, J., & Leather, M. (2011). The substance beneath the labels of experiential learning: The importance of John Dewey for outdoor educators. *Australian Journal of Outdoor Education*, 15, 13-23.
- Parsons, K.J. & Traunter, J. (2019) Muddy knees and muddy needs: Parents' perceptions of outdoor learning. *Children's Geographies*, 18(6), 699-711.
- Ridgers, N. D., Knowles, Z. R., & Sayers, J. (2012) Encouraging play in the natural environment: A child-focused case study of Forest School. *Children's Geographies*, 10(1), 49-65.
- Russell, R., Guerry, A. D., Balvanera, P., Gould, R. K., Basurto, X., Chan, K. M., . . . Tam, J. (2013). Humans and nature: How knowing and experiencing nature affect well-being. *Annual Review of Environment and Resources*, 38(1), 473-502.
- Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2016). Examining the effect of social values education program being applied to nursery school students upon acquiring social skills. *Educational Research and Reviews*, 11(13), 1262-1271.
- Savery, A., Cain, T., Garner, J., Jones, T., Kynaston, E., Mould, K., Nicholson, L., Proctor, S., Pugh, R., Rickard, E., & Wilson, D. (2017). Does engagement in Forest School influence perceptions of risk, held by children, their parents, and their school staff? *Education 3-13*, 45(5), 519-531.
- Schutte, A. R., Torquati, J. C., Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environ. Behav.* 49, 3-30.
- Siraj-Blatchford, J., Mogharreban, C., & Park, E. (2016). *International Research on Education for Sustainable Development in Early Childhood*. Springer.
- Smith, H. A., Dyment, J. E., Hill, A., & Downing, J. (2016). 'You want us to teach outdoor education where?' Reflections on teaching outdoor education online. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 16(4), 303-317.
- Soykan, A. (2009). Ecology-based environmental education in years between 1999-2008 in protected areas of Turkey: Aims and objectives, problems and suggestions. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1, 1704-1708.

- Tandon, P. S., Saelens, B. E., & Christakis, D. A. (2015). Active play opportunities at child care. *Pediatrics*, 135(6), 1425-1431.
- Tantekin, F., & Yalçın, F. (2017). Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okulu Yaklaşımı. E. Acar Aktan içinde, *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği* (s. 376-384). Nobel.
- Taşkın, Ö. & Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 1-12.
- Tekbıyık, A., Şeyihoğlu, A., Vekli, G.S. & Konur, B.K. (2013). Aktif öğrenmeye dayalı bir yaz bilim kampının öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *The Journal Academic Social Science Studies*, 6(1), 1383-1406.
- Temiz, Z., & Karaarslan Semiz, G. (2019). En iyi öğretmenim doğa: Okul öncesinde doğa temelli eğitim uygulamaları projesi kapsamında hazırlanan öğretmen etkinlikleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 314-331.
- Trapasso, E., Knowles, Z., Boddy, L., Newson, L., Sayers, J., & Austin, C. (2018). Children Exploring Gender Differences within Forest Schools as a Physical Activity Intervention. *Children (Basel)*, 5(10), 138-156.
- Turgut, H. ve Yılmaz, S. (2010). Ekolojik temelli çocuk oyun alanlarının oluşturulması. III. *Ulusal Karadeniz Ormanlık Kongresi*, 4, 1618-1630. Trabzon.
- Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkhus, M., & Borge, A. I. (2017). Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69-80.
- Waters, J., & Begley, S. (2007). Supporting the development of risk-taking behaviors in the early years: An exploratory study. *Education 3-13*, 35(4), 365-377.
- Wells, N. M., & Evans, G.W. (2003). Nearby nature a buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior*, 35(3), 311-330.
- Wojciehowski, M., & Ernst, J. (2018). Creative by nature: Investigating the impact of nature preschools on young children's creative thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 3-20.

- Yağcı, M. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin gelişmesinde doğa ve çevre uygulamalarının etkisinin incelenmesi (Yayın No. 418167) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yerkes, R., & Haras, K., (1997). *Outdoor Education and Environmental Responsibility*. ERIC digest.
- Yılmaz, A., Akbaba, F., D., Halıpınar, F., M., Oral, S. & Ulusoy Ünlü, A. (2021). Okul öncesi eğitim etkinlik kitabının yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 343-385.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Nature-based learning refers to learning that takes place in a natural environment such as forest areas, beaches, river-lake shores, rural areas and natural parks, in the open air, through doing-living experience depending on interaction with nature (Eick, 2012; O'Brien, 2009). This learning can consist of structured goals designed around the themes and purpose determined by the educators, or it can take place through unstructured or semi-structured interactions such as free play directed by children without a specific purpose.

Nature-based programs differ as forest schools, activity-based programs for preschool and older children, play-centered programs, outdoor activities designed using the close environment, and orientation programs for different purposes (eg for migrant children) (Knight, 2011). These programs can be designed to run full-time, half-day, semester, or all year.

When the literature on nature-based learning in Turkey is examined; Analyzing the role of the planning process in the implementation dimension of nature education programs (Kırıkoğlu, 2004), examining ecology-based environmental education programs in Turkey between 1999-2008 (Soykan 2009), examining the effects of ecological-based playgrounds on child development (Turgut & Yılmaz, 2010), promoting the practices and activities developed by focusing on nature education (Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit, Öztürk-Samur & Aladağ 2012), examining the level of meeting participant expectations of ecology-based nature education projects (Meydan, Bozyiğit & Karakurt (2012), primary school third grade Examining the effects of nature activities in life studies course on students' perceptions of nature (Birinci, 2013), examining studies on non-traditional (such as ecology-based nature education) environmental education in Turkey between 2000-2011 (Erdoğan, Uşak & Bahar, 2013), “fun exploration of the mysterious

world” nature education and science school Within the scope of the project, examining the effects of students on scientific attitudes (Tekbıyık , Şeyihoğlu , Vekli & Konur, 2013), examining the contribution of nature education to geography education (Oğurlu , Alkan, Ünal, Ersin & Bayrak, 2013), evaluating primary school students' perceptions of the concept of nature through metaphors (Kahyaoğlu , 2015), analysis of studies on nature education in Turkey (Kahyaoğlu, 2016), examination of the effects of nature education activities on the environmental knowledge and attitudes of primary school students (Ok, 2016), scientific process skills of preschool children. Examining the effects of nature and environmental education practices on the development of nature and environmental education (Yağcı, 2016), examining the activities of TÜBİTAK 4004 pre-school tree science school project (Köseoğlu, Gökbulut, Pehlivanoğlu & Mercan, 2019) teacher It has been seen that researches such as the examination of the activities (Temiz & Karaarslan -Semiz, 2019).

As a result of this literature review, no study has been found that examines the acquisitions and indicators of nature-based learning according to cognitive and motor development areas determined in the MEB Preschool Education Program. With this study, it is thought that an important step will be taken to fill this gap in the literature in the Turkish Education System.

Method: The study conducted with the aim of examining the content of the Ministry of National Education (2013) Preschool Education Program is descriptive. Qualitative research design was used in the study and the data were analyzed by document analysis method. Document analysis is a qualitative research method in which written documents are analyzed in detail and systematically, and as a result of these analyzes, existing data are examined and interpreted in order to develop information about the relevant subject (Kıral, 2020). This study was formed in five stages: finding the relevant documents, reviewing the originality, understanding the documents, analyzing the data and using the data. Within the scope of the Preschool Education Program, the gains and indicators for cognitive and motor development areas in the guide were examined. The examination of the program was carried out by both researchers separately. Expressions suitable for the content of nature-based learning and for this learning were determined. Thus, the qualitative data forming the database of the research were systematically analyzed and interpreted.

Findings, Discussion and Results: When we look at the findings obtained within the scope of the research, attention skills such as focusing on cognitive development, asking questions, expressing oneself, estimation skills such as explaining clues, examining, comparing situations, remembering skills,

observing many aspects of objects and their intended use. Skills, matching skills such as distinguishing, showing and finding exactly the same, grouping objects according to many features, ability to compare these properties of objects, sequencing skills, location skills related to place, direction and map use, cause-effect formation skills, time-related skills. Perception skills, and problem-solving skills were found to support nature-based learning. In the results of this research, it is seen that many cognitive skills that children can develop in early years are handled with a perspective that is compatible with nature and supports the skills acquired or aimed to be acquired in nature. In the literature, it is seen that these skills gained with a nature-based approach in early childhood are more permanent and it is seen that children gain a love of nature with the time they spend in nature, develop environmental awareness, their ability to create problems for environmental problems is supported, and they learn by doing, experiencing and seeing (Beames, Higgins, & Nicol, 2008). 2012). With this study, taking these gains, which are currently included in the Pre-School Education Program and supporting nature-based learning, into consideration when preparing out-of-school and nature-based activities, and learning with nature as much as possible, will allow the child to interact with nature and be included in the meaningful learning process.

According to the research findings, warm-up and cool-down movements for the motor development of the children in the MEB 2013 Pre-School Education Program, such as walking, running, jumping, jumping, climbing, descending, jumping on one or both feet, crawling, sliding, galloping and bouncing. *Displacement skills*, jumping, landing, starting, stopping, jumping, walking on the line and walking on the balance board, *balance skills such as* throwing the ball, holding the ball, rolling the ball, kicking, throwing objects at the target, lifting, carrying, pushing, pulling and pulling. *Control skills* such as jumping rope, and picking up objects, unloading from container to container, stacking and nesting, attaching, removing, stringing, tying, reshaping, cutting, sticking, folding, painting with different materials, tearing, squeezing. It has been concluded that nature-based learning is associated with *fine motor skills* such as pulling, stretching, opening, closing, turning, shaping and drawing in desired quality. In this context, the necessity of pre-school education program to give importance to nature-based acquisitions, activities, materials and approaches that will support both gross and fine motor skills of children and ensure their development emerges.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	05.11.2023	Submitted date
Kabul tarihi	11.01.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Akeren, İ. (2024). Mutluluk: Öz Düzenleme ve Depresyon İlişkisindeki Aracı. *Journal of History School*, 68, 316-335.

MUTLULUK: ÖZ DÜZENLEME VE DEPRESYON İLİŞKİSİNDEKİ ARACI¹

İhsan AKEREN²

Öz

Depresyon günümüzün en yaygın ruh sağlığı sorunudur ve gün geçtikçe yaygınlaşmaya devam etmektedir. Bu çalışmada öz düzenleme ve mutluluğun depresyon üzerindeki etkilerinin incelenmesi ve mutluluğun öz düzenlemenin depresyon üzerindeki etkisinde aracılık rolünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik tabakalı örneklem yöntemiyle 316 lisans öğrencisine ulaşılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Öz Düzenleme Ölçeği, Mutluluk Ölçeği ve Depresyon Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizinde tanımlayıcı analizlerle birlikte normallik analizleri, Doğrulayıcı Faktör Analizi ve iç tutarlık analizleri yapıldı. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemede AMOS 23 programı ile yol analizleri ve yapısal eşitlik analizi kullanıldı. Korelasyon bulguları, öz düzenleme ve mutluluk arasında pozitif, öz düzenleme ile depresyon arasında negatif, mutluluk ile depresyon arasında negatif ilişkiler belirlemiştir. Regresyon bulguları, öz düzenlemenin mutluluğu pozitif yönde, depresyonu negatif yönde yordadığını, mutluluğun ise depresyonu negatif yönde yordadığını belirlemiştir. Aracılığa ilişkin bulgular, mutluluğun öz düzenleme ile depresyon arasında tam aracı olduğunu, bir diğer deyişle öz düzenlemenin depresyonu mutluluk üzerinden düşürdüğünü ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenleme, Mutluluk, Depresyon, Aracılık İlişkisi

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Bayburt Üniversitesinin 06.10.2023 tarih, 293/16 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, aydostdeyince@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5615-4189

Happiness: A Mediator in The Relationship Between Self-Regulation and Depression

Abstract

Depression is today's most common mental health problem and continues to become more prevalent day by day. In this study, it was aimed to examine the effects of self-regulation and happiness on depression and to determine the mediating role of happiness in the effect of self-regulation on depression. For this purpose, 316 undergraduate students were reached by stratified sampling method. Self-Regulation Scale, Happiness Scale and Depression Scale were used as data collection tools. In the analysis of the collected data, normality analyses, Confirmatory Factor Analysis and internal consistency analyses were performed along with descriptive analyses. Path analysis and structural equation analysis with AMOS 23 program were used to determine the relationships between variables. Correlation findings revealed positive relationships between self-regulation and happiness, negative relationships between self-regulation and depression, and negative relationships between happiness and depression. Regression findings revealed that self-regulation positively predicted happiness, negatively predicted depression, and happiness negatively predicted depression. Mediation findings revealed that happiness is a full mediator between self-regulation and depression, in other words, self-regulation reduces depression through happiness.

Keywords: Self-regulation, Happiness, Depression, Mediation Relationship

GİRİŞ

Depresyon, son zamanların en yaygın hastalıklarındandır ve gün geçtikçe bu yaygınlığın arttığı görülmektedir (Shorey vd., 2022). Beraberinde getirdiği intihar riski nedeniyle ise tedavi edilmesi halk sağlığı açısından önem taşımaktadır (Cassano ve Fava, 2002). Depresyonla ilişkili fizyolojik ve psikolojik faktörler üzerinde yoğun araştırmalar yapılmaktadır. Psikolojik faktörlere bakıldığında, sosyal destek ve destekleyici ebeveyn tutumları gibi dışsal kaynakların depresyona karşı koruyucu olduğu (Lin vd., 2020; Jannah vd., 2022); içsel kaynaklara bakıldığında stres ve kaygının depresyonu artırdığı (Salari vd., 2020), başa çıkma stratejilerinin depresyonla güçlü ilişkisi olduğu (Zheng vd., 2020) ve başa çıkmanın depresyonu azaltan etkisinde benlik saygısının aracı olduğu (Cong vd., 2021) belirlenmiştir. Görüldüğü gibi araştırmalar, depresyon üzerinde bireysel kaynakların sosyal kaynaklardan daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Çünkü günlük hayatta karşılaşılan problemler benzerlik gösterse de bunları algılama biçimi ve üstesinden gelmeye dönük davranışlar farklılaşmaktadır. Eğer sorun bilişsel olarak çarpıtılırsa ya da çözüme yönelik etkili strateji kullanılmazsa depresyon riski oluşmaktadır (Xiong vd., 2023; Yüksel ve Bahadır-Yılmaz, 2019). Problem çözmede etkili

becerilerden biri de öz düzenlemedir. Zira öz düzenleme becerisinin problem çözümünde etkili olduğu belirtilmektedir (Rojas vd., 2022). Ayrıca Strauman (2002), depresyonun bir öz düzenleme bozukluğu olduğunu, bu nedenle depresyonda öz düzenleme perspektifinin potansiyel avantajları olduğunu bildirmektedir.

Hipotez 1: Öz düzenlemenin depresyon üzerinde negatif yönde etkisi bulunmaktadır.

Sosyal-Bilişsel Kuramın kavramlarından biri olan öz düzenleme, eğitimden sağlığa kadar birçok farklı bilim dalında araştırılan bir beceridir. Bugün eğitim bilimlerinde kullanılan anlamıyla öz düzenlemeyi ilk olarak Bandura (1986) tanımlamıştır. O'na göre öz düzenleme, bireylerin hem duygu, düşünce ve davranışlarını kontrol edebildikleri hem de diğer insanlardan öğrenebildikleri içsel bir sistemdir. Takip eden yıllarda öz düzenlemeye dayalı araştırmalar yoğunluk kazanmış, aynı zamanda beceriyi bir öğrenme yöntemi olarak açıklamaya çalışan pek çok model geliştirilmiştir (örn. Boekaerts, Borkowski, Pintrich, Zimmerman, 2000). İlk yıllarda bilişsel-öğrenme perspektifiyle ele alınmasının da etkisiyle araştırmaların öz düzenlemenin akademik başarı ve motivasyona etkilerine yoğunlaştığı (Bandura, 1988; Wentzel vd., 1990; Zimmerman 1990), ayrıca sağlık bilimlerinde de nörobilişsel yönüyle incelendiği söylenebilir (Amodio vd., 2008; Bachevalier ve Loveland, 2006; Heatherton, 2011; Rueda vd., 2007).

Görece yakın zamanlarda yapılan araştırma sonuçları, öz düzenlemenin bireyleri daha başarılı ve mutlu/sağlıklı kılan pek çok faktör üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bu beceriye yüksek düzeyde sahip olan kişiler, daha düşük depresif belirti ve tükenmişliğe (Çetiner ve Çelikkaleli, 2023; Hagerty vd., 2020), daha fazla bilişsel esneklik ve olumlu duygulara (Holzer vd., 2021; Tuncer ve Tanaş, 2022) ve daha yüksek öznel iyi oluşa sahip oldukları görülmektedir (Extremera vd., 2020). Araştırmaların öz düzenlemenin olumlu etkilerine odaklanmasında pozitif psikoloji etkili olmuştur. Bin yılın başında pozitif psikoloji teorisinin kurucuları Seligman ve Csikszentmihalyi (2000), patoloji odaklı yaklaşımların insanları, onların hayatı yaşamaya değer olumlu özelliklerinden yoksun bıraktığı iddiasından hareketle mutluluk üzerinde etkili kavramlardan biri olan öz düzenlemenin önemine işaret etmişlerdir.

Hipotez 2: Öz düzenlemenin mutluluk üzerinde pozitif etkisi bulunmaktadır.

Mutluluk, öznel iyi oluş, psikolojik iyi oluş, yaşam doyumu ve kalitesi gibi pozitif psikoloji araştırmacılarının incelediği pek çok kavramla ilişkilidir, bazen bunlarla aynı anlamda da kullanılmaktadır. Bireylerin yaşamlarından doyum aldığı zaman

hissettikleri olumlu duyguları ifade eden kapsayıcı kavram olması nedeniyle bu kavramların altında da incelenmiştir (Veenhoven, 2011). Mutluluk, sağlığın korunmasında önemli ve gereklidir, ayrıca mutluluğu artırmak öğrenilebilir bir nitelik taşımaktadır (Jo, 2016). Mutlu insanlar daha fazla pozitif duygular yaşamakta ve daha esnek düşünebilmekte, bu nedenle hayattan daha fazla zevk almakta ve olumlu zihinsel sağlığa sahip olmaktadır (Alexander vd., 2021; Bieda vd., 2019). Mutluluk düzeyi yüksek insanlar genel olarak daha rahattır, sorunlarıyla yüzleşmede daha yetenekli, sorunlar karşısında duygularını düzenlemede de daha başarılıdır (Yiengprugsawan vd., 2012).

Hipotez 3: Mutluluğun depresyon üzerinde negatif etkisi bulunmaktadır.

Mutluluk, bireyin hayatında ulaşmak istediği nihai amaçtır (Begum vd., 2014). Öz düzenleme mutluluk üzerinde önemli etkilere sahiptir. Csikszentmihalyi ve Larson (2014), insanların içsel yaşantılarını kontrol etmeyi öğrenmesiyle yaşamlarının niteliğini oluşturabileceklerini böylece mutluluğa yaklaşabileceklerini ifade etmekte, Bajaj vd. (2019), duyguları yönetebilmenin mutluluğu artırdığını bildirmektedir. Duygusal istikrarın sağlanması öz düzenleme becerisine bağlıdır. Çünkü öz düzenleme duyguları yönetebilmeyi kapsamaktadır (Bandura, 1986). Naderi vd. (2019), öz düzenleme becerisi geliştikçe mutluluğun arttığını bildirmektedir. Bu etkiyi felsefi bakışla açıklayan Nagar (2018), duyguların dünyevi zevkler karşısında bağımsızlaşabildiği ölçüde mutluluğun gerçekleşeceğine işaret etmektedir. Öz düzenlemenin depresyonu doğrudan değil de mutluluk, iyi oluş gibi pozitif kavramlar üzerinden etkilediği, düşünülmektedir. Nitekim öz düzenleme zihinsel sağlık üzerinden depresyonu azaltmakta (Eichler vd., 2023; Robson vd., 2020), düşük öz düzenlemeye sahip ergenler daha az mutluluk yaşadıkları için depresyon yaşamakta (Sheeber vd., 2009), yüksek öz düzenleme, olumlu duygular üzerinden depresyonu azaltmaktadır (Jimenez vd., 2010).

Hipotez 4: Mutluluk, öz düzenlemenin depresyon üzerindeki etkisine aracılık etmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu ve Prosedür

Mevcut çalışmanın etik kurul onayı Bayburt Üniversitesinin 06.10.2023 tarih, 293/16 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Çalışmaya Bayburt Üniversitesi'nden 316 lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların popülasyonu temsil etme gücünü artırmak adına iki aşamalı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. İlk aşamada tabakalı örnekleme, ikinci aşamada kolayda örnekleme

Mutluluk: Öz Düzenleme ve Depresyon İlişkisindeki Aracı

kullanılmıştır. Tabakalı örneklemede üniversiteye bağlı fakülteler (birim) belirlenmiş, birimlerde öğrenim gören öğrenci sayıları üniversite yönetiminden talep edilmiş ve her birimden evreni temsil ettikleri oranda katılımcıya kolayda örnekleme yöntemiyle ulaşılmıştır. Katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, yetkili mercilerden alınan izinler beyan edilmiş, bunun için herhangi bir ödeme yapılmayacağı, araştırmamın aşamasında sebep belirtmeksizin ayrılacakları, bu durumda hiçbir yaptırıma maruz kalmayacakları ifade edilmiştir. Eksik doldurulan 7 yanıt kâğıdı veri setinden çıkarılmış, nihai olarak 316 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcılara ait sosyo-demografik bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1
Katılımcıların Sosyo-demografik Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	176	55.7
Erkek	140	44.3
Fakülte	n	%
Eğitim	75	23.73
İlahiyat	44	13.92
Sosyal bilimler	53	16.78
Mühendislik	36	11.39
Sağlık bilimleri	56	17.72
Spor Bilimleri	52	16.46
Sınıf seviyesi	n	%
1	93	29.4
2	83	26.3
3	84	26.6
4	56	17.7
Toplam	316	

Cinsiyetlerine göre bakıldığında katılımcıların 176’sı kadın, 140’ı erkek, fakültelerine göre bakıldığında 75’i eğitim, 44’ü ilahiyat, 53’ü sosyal bilimler, 36’sı mühendislik, 56’sı sağlık bilimleri, 52’si spor bilimleri fakültesinde eğitim görmekte, sınıf seviyesine göre bakıldığında 93’ü birinci, 83’ü ikinci, 84’ü üçüncü ve 56’sı dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öz düzenleme, mutluluk ve depresyonu ölçmek amacıyla kullanılan ölçekler ve bunların güvenilirliğine yönelik bulgular aşağıda açıklanmıştır.

Öz Düzenleme Ölçeği (ÖDÖ)

Ölçeğin 63 maddelik ilk formu (SRQ) Carey vd. (2004) tarafından 31 maddeye dönüştürülmüş ve böylece kısa formu (SSRQ) elde edilmiştir. Ölçeğin İngilizce formu Ay (2014) tarafından Türkiye kültürüne uyarlanmıştır. Uyarlama çalışmasında, madde toplam korelasyon değerinin düşük çıkması nedeniyle bir madde formdan çıkarılmıştır. İlgili ölçekle genel öz düzenleme becerilerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Örnek sorular: “Bir hedefim olduğunda, ona nasıl ulaşacağımı genellikle planlayabilirim”, “Bir değişikliğe karar vermem gerektiğinde, seçenekler altında ezildiğimi hissederim” (ters puanlama). Toplam 30 madde ve beş alt boyuttan araçta maddeler hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (5) arasında likert tipi (14 madde ters) puanlanmaktadır. Böylece alınabilecek en düşük puan 30 iken en yüksek puan 150’dir. Ölçeğin Cronbach’s Alpha değeri orijinal çalışmada .92, Türkçeye uyarlandığı çalışmada .89, mevcut çalışmada .90 hesaplanmıştır.

Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ)

İlk olarak Argyle vd. (1989) tarafından üniversite öğrencilerinin mutluluk düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen 29 maddelik ölçek, Hills ve Argyle (2002) tarafından 8 maddelik tek boyutlu kısa bir forma (OHI) dönüştürmüştür. Doğan ve Çötök (2011), ölçme aracının kısa formunu Türkiye kültürüne uyarlamıştır. Bir madde (Çekici göründüğümü düşünmüyorum) madde toplam korelasyonu düşük olması nedeniyle ölçeğin Türkçe formunda yer almamaktadır. Mutluluğu ölçmeyi amaçlayan araçta 7 soru bulunmaktadır (örn. Hayatımdaki her şeyden oldukça memnunum). Ölçme aracını uyarlayan araştırmacılar, orijinal formunda hiç katılmıyorum (1) ile tamamen katılıyorum (6) arasında puanlanan soruları, cevaplayanlar için anlaşılabilir olması amacıyla 1-5 arasında puanlanacak şekilde revize etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında ölçekten alınabilecek düşük puan 7, en yüksek puan 35’tir. Ölçek toplam puanı mutluluğun genel bir ölçüsüdür ve yüksek puanlar mutluluğun yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Cronbach’s Alpha değeri orijinal çalışmada .92, uyarlama çalışmasında .74, mevcut çalışmada .91 hesaplandı.

Beck Depresyon Envanteri II (BDE-II)

Beck vd. (1996), depresyonu ölçmek amacıyla daha önce geliştirilen Beck Depresyon Envanterini (BDI) revize etmiştir. Her birinde dört ifade bulunan toplam 21 madde (84 ifade) ve 7 boyuttan oluşmaktadır. Örnek sorular: “Her şeyden eskisi kadar zevk alıyorum (0), Birçok şeyden eskiden olduğu gibi zevk alamıyorum (1), Artık hiçbir şey bana tam anlamıyla zevk vermiyor (2), Her şeyden sıkılıyorum (3). Dikmen (2020), Türk kültürüne uyarlamıştır. Soru sayısı

ve puanlaması göz önüne alındığında Türkçe formu orijinal form ile aynıdır. Alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek 63'tür (0-13 düşük, 14-19 hafif, 20-28 orta, 29-63 şiddetli depresyon seviyesi). Cronbach's Alpha değeri orijinal çalışmada .92, uyarılama çalışmasında .78, mevcut çalışmada .89 hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Betimsel istatistikler, güvenirlik analizi ve korelasyon katsayılarını hesaplamada SPSS 23; regresyon analizi ve yapısal eşitlik analizinde AMOS 22 kullanılmıştır. DFA ve YEM uyum indeksleri kesme kriterinde Thakkar'ın (2020) önerileri dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Mevcut çalışmada kullanılan ölçme araçlarına ait tanımlayıcı istatistikler, güvenirlik ve Pearson korelasyon katsayıları Tablo 2'de sunulmuştur. Buna göre değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında olması normal dağılımları anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2019). Öz düzenleme ile mutluluk arasında pozitif ilişki, her ikisi ile depresyon arasında negatif ilişki bulunmaktadır.

Tablo 2

Betimsel İstatistikler, Güvenirlik Katsayıları ve Korelasyonlar (N=316)

Değişkenler	Ort. (S.s.)	Çarp.	Bas.	α	1	2
1. Öz düzenleme	104.43 (12.99)	.45	-.37	.90		
2. Mutluluk	22.33 (7.23)	-1.14	.96	.91	.65*	
3. Depresyon	13.21 (10.37)	.67	.48	.89	-.49*	-.61*

* $p < .01$

Bir çalışmada kullanılan ölçme aracının önce geçerliliği ve güvenilirliği her ne kadar test edilmiş olsa da genellenebilirlik göz önüne alındığında faktör analizine tabi tutulması önerilmektedir (DeVellis, 2017). Mevcut araştırmanın ölçme araçları DFA'ya dahil edilmiş ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. χ^2 ve sd katsayılarının yüksek olması, hem örneklemin büyüklüğü (Brown, 2015) hem de ölçeklerde faktör ve madde sayısının fazla olmasıyla ilgilidir (Shi vd., 2018). Bu nedenle diğer uyum indeksleriyle birlikte rapor edilmelidir (Kyriazos vd., 2018). Diğer hata değerleri ve uyum indeksleri ölçek yapılarının mevcut çalışmanın örnekleminde de doğrulandığı şeklinde yorumlanabilir. DFA bulguları Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Veri Toplama Araçları CFA Bulguları

Ölçek	χ^2	s.d.	$\chi^2/s.d.$	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI
ÖDÖ	839.15	395	2.12	.074	.078	.94	.90	.94
OMÖ	42.56	24	1.77	.048	.056	.97	.95	.98
BDE-II	364.50	168	2.17	.061	.040	.90	.86	.97

Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), bazı olgularla ilgili yapısal bir teörinin analizini doğrulamaya çalışan istatistiksel bir yaklaşımdır. YEM'in incelenen nedensel süreçlerin yapısal denklemle temsil edilmesi ve incelenen teoriyi net bir şekilde kavramsallaştırmak için yapısal ilişkileri görsel olarak modellenmesi gibi iki önemli yönü bulunmaktadır. Böylece varsayılan modelin verilerle ne kadar tutarlı olduğunu belirlemek amacıyla değişkenler eş zamanlı test edilebilmektedir (Byrne, 2016). Aracılık, biri bağımsız (X), biri bağımlı (Y), diğeri ise bu iki değişken arasındaki ilişkide Y üzerindeki değişikliğin en azından bir kısmını açıklayan aracı (M) değişkenin olduğu bir ilişkidir (O'Rourke ve Hatcher, 2013). Bu dayanak noktasından hareketle mevcut araştırma değişkenleriyle yapılan yapısal eşitlik analizi bulguları Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4

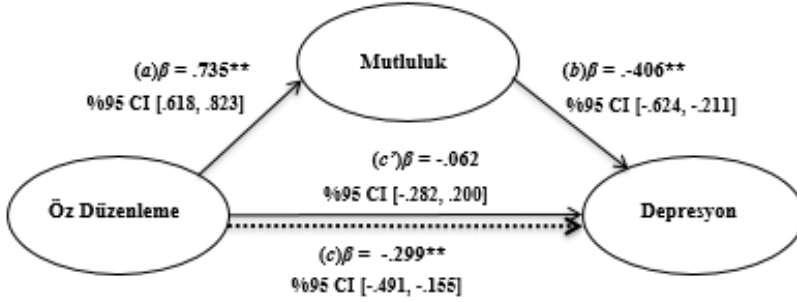
Yapısal Model Uyum İndeksleri

Yapısal ilişkiler	χ^2	s.d.	$\chi^2/s.d.$	RMSEA	RMR	GFI	AGFI	CFI
Öz düzenleme → depresyon	2162.33	836	2.59	.068	.071	.93	.89	.95
Öz düzenleme → mutluluk	1844.30	798	2.31	.065	.069	.95	.91	.97
Mutluluk → depresyon	761.71	349	2.18	.061	.070	.96	.91	.96
Öz düzenleme → mutluluk → depresyon	2828.35	1176	2.41	.066	.078	.90	.86	.96

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapısal ilişkilerin uyum indeksleri kabul edilebilir değerler içerisinde (Thakkar, 2020). Değişkenler arasındaki yol analizi bulguları ise Şekil 1'de sunulmaktadır. Aracılık analizinde sağlanması gereken kriterlerden biri de %95 güven aralığı (CI) alt ve üst değerlerinin sıfırı (0) içermemesidir (Preacher ve Hayes, 2008). Aracılık ilişkisinin incelendiği bu analizde öz düzenleme mutluluğu anlamlı şekilde artırmakta, güven aralığı alt ve üst sınırı sıfırı kapsamamaktadır ($\beta=.735$, CI [.618, .823], $p < .001$). Mutluluğun ise depresyonu azalttığı, güven aralığı alt ve üst sınırının sıfırı kapsamadığı görülmektedir ($\beta=-.406$, CI [-.624, -.211], $p < .001$). Öz düzenlemenin depresyon üzerindeki dolaylı etkisine (c) bakıldığında mutluluk üzerinden depresyonu

Mutluluk: Öz Düzenleme ve Depresyon İlişkisindeki Aracı

anlamli düzeyde azalttığı bulgusuna ulaşılmaktadır ($\beta = -.299$, CI $[-.491, -.155]$, $p < .001$). Fakat öz düzenlemenin depresyon üzerindeki doğrudan etkisinin (c') anlamsız olduğu, güven aralığı alt ve üst sınırının sıfırı içerdıği görülmelidir ($\beta = -.062$, CI $[-.282, .200]$, $p = .12$). Son olarak öz düzenleme ve mutluluğun toplam etkisinin depresyonu anlamlı şekilde azalttığı bulgusuna ulaşılmıştır ($\beta = -.360$, CI $[-.503, -.221]$, $p < .001$). Özetle öz düzenlemenin depresyonu azalttığı, mutluluğu artırdığı, mutluluğun depresyonu azalttığı, aynı zamanda öz düzenleme ile depresyon arasında tam aracı olduğu görülmektedir.



Şekil 1. Değişkenler Arasındaki Yol Analizi ve Aracılık İlişkisi Bulguları

TARTIşMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sunulan bu araştırmada üniversite öğrencilerinde öz düzenleme, mutluluk ve depresyon arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlanmıştır. Bulgular, öz düzenlemenin mutluluğu artırdığını, depresyonu ise düşürdüğünü, ayrıca mutluluğun depresyonu azalttığını ve öz düzenleme ile depresyon arasında tam aracı role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

İlk bulgu öz düzenlemenin depresyonu negatif yönde yordamasıdır. Öz düzenleme, bireylerin kendileri üzerinde (duygu, düşünce, davranış) kontrol kurabildikleri biliş temelli içsel bir beceridir (Bandura, 1986). Bu beceriye sahip olan bireyler çevrelerine daha iyi uyum sağlamakta, böylece kendilerini daha yetkin hissetmekte, sonuç olarak ise depresyondan uzak durmaktadırlar (Lengua, 2003). Nitekim amacı depresyonu düşürmek olmasa da Akeren (2022), öz düzenleme becerisi arttıka psikolojik yardıma ihtiyacın azaldığını bildirmektedir. Çünkü bilinmektedir ki depresif bireyler psikolojik yardıma daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar (Nam vd., 2013). Bu sonuçla araştırmanın ilk hipotezinin (öz düzenleme depresyon üzerinde negatif yönde etkilidir) dayanağı olan Rojas vd. (2022), Xiong vd. (2023) ve Yüksel ve Bahadır-Yılmaz'ın (2019)

bulguları tarafından desteklenmektedir. Mevcut araştırmanın katılımcısı olan üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin onları değişen şartlara adapte etmesi, beceriye sahip olanların eğitim hayatı ve günlük yaşamlarındaki sorumlulukları yerine getirmede daha başarılı olmaları nedeniyle depresyona karşı daha korunaklı oldukları düşünülmektedir.

İkinci bulguya göre, öz düzenlemenin mutluluğu pozitif yönde yordaması ise yine bu becerinin karşılaşılan problemleri çözmede bireyleri başarılı kılmasından kaynaklanmaktadır. Shoaakazemi vd. (2013), öz düzenlemenin problem çözümünde dikkate alınması gereken bir kaynak olduğunu belirterek mevcut bulguyu desteklemiştir. Çünkü araştırmacılar, öz düzenlemeye sahip bireylerin üst bilişsel aktivitelerle ilgilenmeyi sevmeleri, problemle karşılaştıklarında kaçma davranışı yerine probleme hâkim olmaya çalışma, kedine güvenme, kendileri hakkında sağlıklı ve faydalı değerlendirmeler yapma gibi davranışların etkisiyle zihinsel bozukluklara karşı daha güçlü ve mutluluğa daha yakın olmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın ikinci hipotezinin dayanağı olan Extremera vd. (2020) ve Holzer vd.'nin (2021) öz düzenlemeye sahip olanların olumlu duyguları daha fazla yaşadıkları bulgusunu da desteklemesi yönüyle önem arz etmektedir.

Üçüncü bulguya bakıldığında, mutluluğun depresyonu negatif yönde yordaması, mutluluk ile depresyonun birbirinin zıddı bir doğaya sahip olmaları nedeniyledir. Çünkü mutluluk nihayetinde yaşamdan alınan doyumdur, genel olarak olumlu duyguları içerir ve sağlığın korunmasını sağlar. Diğer tarafta depresyon ise negatif duygular, düşük yaşam doyumunu ve yüksek zihinsel bozukluklarla ilgilidir (Bendau vd., 2021; Bonfá-Araujo vd., 2023; Joormann ve Vanderlind, 2014). Bu durumda mutluluğun arttığında depresyonun azalacağı söylenebilir. Bu sonucun üçüncü hipoteze dayanak olan Alexander vd. (2021) ile Bieda vd. (2019)'ın bulgularını desteklediği söylenebilir.

Son bulguya bakıldığında mutluluk öz düzenleme ile depresyon ilişkisinde tam aracıdır. Öz düzenlemenin bireyin kendi duygu, düşünce ve davranışları üzerinde kontrol kurduğu içsel bir sistem olduğu daha önce aktarılmıştı. Bu becerinin etkin olarak kullanılması, bireylerin sorunlarının üzerinden daha kolay gelmesini (Zimmerman ve Campillo, 2003), böylece daha pozitif duygularla birlikte kendine olan saygısında ve iyi oluşunda artışı (Hofer vd., 2011) sağlamaktadır. Yüksek düzeyde öz düzenlemenin pozitif yöndeki bu etkilerinin beraberinde mutluluğu getirdiği söylenebilir. Mutluluk, kişinin o anki hayatının iyi gittiğine dair öznel algısının beraberinde getirdiği memnuniyet duygusudur (Goldman, 2017). Mutluluğun geliştirilmesi ise depresyonun gerek önleminde gerek tedavisinde önemli görülmektedir (Seo vd., 2018). Mutluluğun öz düzenleme ile

depresyon ilişkisinde tam aracı olmasının karşılaştırılabileceği herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Yol analizi bulguları, mutluluğun varlığı söz konusu olduğunda öz düzenlemenin depresyon üzerinde etkili olmadığını göstermesi yönüyle önem arz etmektedir. Fakat bu, öz düzenlemenin depresyon üzerinde etkili olmadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü bulgular, öz düzenlemenin hem mutluluğu artırmaya hem de mutluluk üzerinden depresyonu azaltmaya katkı sağladığını göstermesi nedeniyle öz düzenlemenin önemini göstermektedir. Sonuçlar, öz düzenlemenin problem çözme ve başa çıkma davranışlarını takip eden mutluluğu önemli düzeyde artırdığı ve mutluluk üzerinden depresyonu azalttığı şeklinde yorumlanmalıdır. Sheeber vd. (2009) ve Jimenez vd. (2010)'in bulgularına dayanarak oluşturulan araştırmanın son hipotezinin de (mutluluk öz düzenleme ile depresyon ilişkisinde aracıdır) kabul edildiği söylenebilir.

Ortaya koyduğu sonuçlara rağmen mevcut araştırmanın sahip olduğu bazı sınırlılıklar bulunmakta ve bunların giderilmesi amacıyla öneriler yer almaktadır. Katılımcıların yalnızca bir üniversitenin öğrencilerinden oluşması sonuçların genellenebilirliği konusunda sınırlılık teşkil etmekte ve araştırmanın dış geçerlik adına sosyo-demografik olarak farklı özelliklere sahip daha geniş örneklem üzerinde tekrarlanması önerilmektedir. Ayrıca bulguların yaş ortalaması 20.81 olan üniversite öğrencilerinden toplanan verilerle sınırlı olması nedeniyle araştırmanın ergen ve yetişkin gruplarda yürütülmesi önerilmektedir. Öz düzenlemenin mutluluk üzerinden depresyon üzerindeki dolaylı etkilerinin devam ettiği göz önüne alındığında mutluluğun artırılması ve depresyonun önlenmesinde bu becerinin geliştirilmesi yönünde çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akeren, İ. (2022). Öz düzenleme psikoeğitim programının ergenlerde öz düzenleme ve psikolojik yardım gereksinimine etkisinin incelenmesi (Tez no. 770473). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alexander, R., Aragón, O. R., Bookwala, J., Cherbuin, N., Gatt, J. M., Kahrilas, I. J., ... & Styliadis, C. (2021). The neuroscience of positive emotions and affect: Implications for cultivating happiness and wellbeing. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *121*, 220-249. <https://doi.org/10.1016/j.neubio.rev.2020.12.002>

- Amodio, D. M., Master, S. L., Yee, C. M., & Taylor, S. E. (2008). Neurocognitive components of the behavioral inhibition and activation systems: Implications for theories of self-regulation. *Psychophysiology*, *45*(1), 11-19. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8986.2007.00609.x>
- Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters, J. P. Forgas, & J. M. Innes (Eds.), In *Recent Advances in Social Psychology: An International Perspective* (pp. 189-247). Elsevier.
- Ay, İ. (2014). Üniversite öğrencilerinin psikolojik yardım gereksinimlerine ilişkin öznel faktörlerin incelenmesi (Tez no. 356850). [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Bachevalier, J., & Loveland, K. A. (2006). The orbitofrontal–amygdala circuit and self-regulation of social–emotional behavior in autism. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *30*(1), 97-117. <https://doi.org/10.1016/j.neubio rev.2005.07.002>
- Bajaj, B., Gupta, R., & Sengupta, S. (2019). Emotional stability and self-esteem as mediators between mindfulness and happiness. *Journal of Happiness Studies*, *20*, 2211-2226. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-0046-4>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory* (1st ed.). Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems, Vernon Hamilton, Gordon H. Bower, & Nico H. Frijda (Eds.) In *Cognitive Perspectives on Emotion and Motivation* (pp. 37-61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2792-6_2, Erişim tarihi: 12.07.2023
- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories-IA and-II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*, *67*(3), 588-597. https://doi.org/10.1207/s1532775 2jpa6703_13
- Begum, S., Jabeen, S., & Awan, A. B. (2014). Happiness: A philosophical appraisal. *Dialogue*, *9*(3), 313-325. <https://qurtuba.edu.pk/>, Erişim tarihi: 20.06.2023.
- Bendau, A., Kunas, S. L., Wyka, S., Petzold, M. B., Plag, J., Asselmann, E., & Ströhle, A. (2021). Longitudinal changes of anxiety and depressive symptoms during the Covid-19 pandemic in Germany: The role of pre-existing anxiety, depressive, and other mental disorders. *Journal of Anxiety Disorders*, *79*, 102377. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2021.102377>

- Bieda, A., Hirschfeld, G., Schönfeld, P., Brailovskaia, J., Lin, M., & Margraf, J. (2019). Happiness, life satisfaction and positive mental health: Investigating reciprocal effects over four years in a Chinese student sample. *Journal of Research in Personality*, 78, 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.11.012>
- Bonfá-Araujo, B., Lima-Costa, A. R., Baptista, M. N., & Hauck-Filho, N. (2023). Depressed or satisfied? The relationship between the dark triad traits, depression, and life satisfaction. *Current Psychology*, 42(5), 3520-3527. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01726-3>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). Guilford.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming* (3rd ed.). Routledge.
- Carey, K. B., Neal, D. J., & Collins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviors*, 29(2), 253-260. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2003.08.001>
- Cassano, P., & Fava, M. (2002). Depression and public health: An overview. *Journal of Psychosomatic Research*, 53(4), 849-857. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(02\)00304-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(02)00304-5)
- Cong, C. W., Ling, W. S., & Aun, T. S. (2021). Problem-focused coping and depression among adolescents: Mediating effect of self-esteem. *Current Psychology*, 40(11), 5587-5594. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0629-5>
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (2014). *Flow and the Foundations of Positive Psychology*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-017-9088-8>, Erişim tarihi: 05.07.2023
- Çetiner, T. & Çelikkaleli, Ö. (2023). Üniversite öğrencilerinde uyumsuz mükemmeliyetçilik ile tükenmişlik arasındaki ilişkide öz-düzenleme ve öz-şefkatin aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 1622-1645. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1277921>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale Development: Theory and Applications* (4th ed.). Sage.

- Dikmen, M. (2020). Examination of the reliability and validity of the Beck Depression Inventory II on pre-service teachers. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6), 4137-4150. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46722>
- Doğan, T., & Çötök, N. A. (2011). Adaptation of the short form of the Oxford Happiness Questionnaire into Turkish: A validity and reliability study. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 4(36), 165-172.
- Eichler, J., Schmidt, R., Bartl, C., Benecke, C., Strauss, B., Brähler, E., & Hilbert, A. (2023). Self-regulation profiles reflecting distinct levels of eating disorder and comorbid psychopathology in the adult population: A latent profile analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 56(2), 418-427. <https://doi.org/10.1002/eat.23857>
- Extremera, N., Sánchez-Álvarez, N., & Rey, L. (2020). Pathways between ability emotional intelligence and subjective well-being: Bridging links through cognitive emotion regulation strategies. *Sustainability*, 12(5), 2111. <https://doi.org/10.3390/su12052111>
- Goldman, A. H. (2017). Happiness is an emotion. *The Journal of Ethics*, 21, 1-16. <https://doi.org/10.1007/s10892-016-9240-y>
- Hagerty, B. M., Bathish, M. A., & Kuchman, E. (2020). Development and testing of a self-regulation model for recurrent depression. *Journal of Health Psychology*, 25(10-11), 1732-1742. <https://doi.org/10.1177/135910531877208>
- Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, 62, 363-390. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.12.1208.131616>
- Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33(7), 1073-1082. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(01\)00213-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(01)00213-6)
- Hofer, J., Busch, H., & Kärtner, J. (2011). Self-regulation and well-being: The influence of identity and motives. *European Journal of Personality*, 25(3), 211-224. <https://doi.org/10.1002/per.789>
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C., & Schober, B. (2021). Higher education in times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. *Aera Open*, 7(1), 1-13 <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>

- Jannah, K., Hastuti, D., & Riany, Y. E. (2022). Parenting style and depression among students: The mediating role of self-esteem. *Psikohumaniora: Jurnal Penelitian Psikologi*, 7(1), 39-50. <https://doi.org/10.21580/pjpp.v7i1.9885>
- Jimenez, S. S., Niles, B. L., & Park, C. L. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms: Positive emotions, mood regulation expectancies, and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 645-650. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.041>
- Jo, M. J. (2016). The factors related to happiness among nursing students. *The Journal of Korean Academic Society of Nursing Education*, 22(2), 182-190. <https://doi.org/10.5977/jkasne.2016.22.2.182>
- Joormann, J., & Vanderlind, W. M. (2014). Emotion regulation in depression: The role of biased cognition and reduced cognitive control. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 402-421. <https://doi.org/10.1177/2167702614536163>
- Kyriazos, T. A. (2018). Applied psychometrics: sample size and sample power considerations in factor analysis (EFA, CFA) and SEM in general. *Psychology*, 9, 2207-2230. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.98126>
- Lengua, L. J. (2003). Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(5), 595-618. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2003.08.002>
- Lin, J., Su, Y., Lv, X., Liu, Q., Wang, G., Wei, J., ... & Si, T. (2020). Perceived stressfulness mediates the effects of subjective social support and negative coping style on suicide risk in Chinese patients with major depressive disorder. *Journal of Affective Disorders*, 265, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.026>
- Naderi, K., Neshatdoost, H., & Talebi, H. (2019). The effect of self-regulation strategies training on happiness in students: Gender comparison. *Positive Psychology Research*, 5(1), 41-54. <https://doi.org/10.22108/ppls.2019.113369.1544>
- Nagar, I. (2018). Self-Regulation for sustaining happiness and well-being: An Indian perspective. *Psychological Studies*, 63, 181-186. <https://doi.org/10.1007/s12646-017-0403-0>

- Nam, S. K., Choi, S. I., Lee, J. H., Lee, M. K., Kim, A. R., & Lee, S. M. (2013). Psychological factors in college students' attitudes toward seeking professional psychological help: A meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 44*(1), 37-45. <https://doi.org/10.1037/a0029562>
- O'Rourke N, & Hatcher L. (2013). *A Step-by-Step Approach to Using Sas ® for Factor Analysis and Structural Equation Modelling*. SAS Institute.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rojas, M., Nussbaum, M., Guerrero, O., Chiuminatto, P., Greiff, S., Del Rio, R., & Alvares, D. (2022). Integrating a collaboration script and group awareness to support group regulation and emotions towards collaborative problem solving. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 17*(1), 135-168. <https://doi.org/10.1007/s11412-022-09362-0>
- Rueda, M. R., Acosta, A., & Santonja, M. (2007). Attention and motivation interdependence in self-regulation: A neurocognitive approach. Lois V. Brown (Ed.), In *Psychology of Motivation* (pp.29- 45). Nova Science.
- Salari, N., Khazaie, H., Hosseini-Far, A., Khaledi-Paveh, B., Kazemini, M., Mohammadi, M., ... & Eskandari, S. (2020). The prevalence of stress, anxiety and depression within front-line healthcare workers caring for COVID-19 patients: A systematic review and meta-regression. *Human Resources for Health, 18*(1), 1-14. <https://doi.org/10.1186/s12960-020-00544-1>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seo, E. H., Kim, S. G., Kim, S. H., Kim, J. H., Park, J. H., & Yoon, H. J. (2018). Life satisfaction and happiness associated with depressive symptoms among university students: A cross-sectional study in Korea. *Annals of General Psychiatry, 17*, 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12991-018-0223-1>

- Sheeber, L. B., Allen, N. B., Leve, C., Davis, B., Shortt, J. W., & Katz, L. F. (2009). Dynamics of affective experience and behavior in depressed adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(11), 1419-1427. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02148.x>
- Shi, D., DiStefano, C., McDaniel, H. L., & Jiang, Z. (2018). Examining chi-square test statistics under conditions of large model size and ordinal data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(6), 924-945. <https://doi.org/10.1080/10705511.2018.1449653>
- Shoaakazemi, M., Momeni Javid, M., Keramati, R., & Ebrahimi Tazekand, F. (2013). The relationship between happiness, meta-cognitive skills (self-regulation, problem-solving) and academic achievement of students in Tehran. *Life Science Journal*, 10(4s), 452-457.
- Shorey, S., Ng, E. D., & Wong, C. H. (2022). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology*, 61(2), 287-305. <https://doi.org/10.1111/bjc.12333>
- Strauman, T. J. (2002). Self-regulation and depression. *Self and Identity*, 1(2), 151-157. <https://doi.org/10.1080/152988602317319339>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using Multivariate Statistics* (7th ed.). Pearson.
- Thakkar, J. J. (2020). *Structural Equation Modelling. Application for Research and Practice (with AMOS and R)*. Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-981-15-3793-6>, Erişim tarihi: 15.07.2023
- Tuncer, M., & Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.903722>
- Veenhoven, R. (2011). Happiness: Also known as “life satisfaction” and “subjective well-being”. Kenneth C. Land, Alex C. Michalos & M. Joseph Sirgy (Eds.), In *Handbook of Social Indicators and Quality of Life Research* (pp.63-77). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2421-1_3
- Wentzel, K. R., Weinberger, D. A., Ford, M. E., & Feldman, S. S. (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 11(2), 179-193. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(90\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0193-3973(90)90004-4)

- Xiong, J., Hai, M., Su, Z., & Li, Y. (2023). Mediating effects of social problem-solving and coping efficacy on the relationship between cumulative risk and mental health in Chinese adolescents. *Current Psychology*, 42(11), 8759-8770. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02167-8>
- Yiengprugsawan, V., Somboonsook, B., Seubsman, S. A., & Sleight, A. C. (2012). Happiness, mental health, and socio-demographic associations among a national cohort of Thai adults. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1019-1029. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9304-4>
- Yüksel, A., & Bahadır-Yılmaz, E. (2019). Relationship between depression, anxiety, cognitive distortions, and psychological well-being among nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(4), 690-696. <https://doi.org/10.1111/ppc.12404>
- Zheng, Z., Han, W., Li, Y., Wang, D., Gu, S., & Wang, F. (2020). The mediating effect of coping style in the relationship between depression and disordered eating among Chinese female undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 10, 3011. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03011>
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self-regulated problem solvers. Janet E. Davidson, Robert J. Sternberg (Eds.), In *The Psychology of Problem Solving* (pp.233-262). Cambridge University Press. <http://www.al-edu.com/wp-content/uploads/2014/05/Davidson-Sternberg-The-Psychology-of-Problem-Solving-2003.pdf#page=246>, Erişim tarihi: 22.07.2023

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Depression is one of the most common diseases of recent times and this prevalence is increasing day by day. Because of the suicide risk it brings with it, its treatment is important for public health. Intensive research has been conducted on the physiological and psychological factors associated with depression. Based on the literature review, self-regulation and happiness, two psychological factors that are thought to be effective in preventing depression but whose effects on depression have not been addressed together, are important and determining their role in reducing depression constitutes the background of the study. The current study has four hypotheses. These are: self-regulation reduces depression (H1),

self-regulation increases happiness (H2), happiness reduces depression (H3), and happiness mediates the relationship between self-regulation and depression (H4).

Method: 316 undergraduate students from Bayburt University participated in the study (mean age: 20.81, 176 females, 140 male). In order to increase the representativeness of the participants to the population, a two-stage sampling method was preferred. Stratified sampling was used in the first stage and convenience sampling was used in the second stage. In stratified sampling, the faculties (units) affiliated to the university were determined, the number of students studying in the units was requested from the university administration, and the participants representing the universe from each unit were reached by convenience sampling method. Self-regulation was measured with the SSRQ, happiness with the OHI, and depression with the BDI-II. SPSS 23 Package Program was used to calculate descriptive statistics, reliability analysis and correlation coefficients; AMOS 22 Program was used for regression analysis and structural equation analysis. Thakkar's recommendations were taken into consideration in the cut-off criteria for CFA and SEM fit indices.

Findings: According to the CFA findings, the measurement tools are reliable in the current research sample. Regarding the relationships between the variables, self-regulation has a positive relationship with happiness, a negative relationship with depression, and happiness has a negative relationship with depression. Regression analysis findings reveal that self-regulation positively predicts happiness, negatively predicts depression, and happiness negatively predicts depression. SEM findings revealed that happiness is a full mediator in the relationship between self-regulation and depression. When happiness was included in the equation, the direct effect of self-regulation on depression disappeared; however, the indirect effect remained significant. The results suggest that self-regulation has an indirect effect on depression through happiness rather than a direct effect.

Conclusion and Suggestions: The present study aimed to determine the relationships between self-regulation, happiness and depression in university students. The findings revealed that self-regulation increases happiness and decreases depression, happiness also decreases depression and has a full mediating role between self-regulation and depression. There is no research comparing the full mediation of happiness in the relationship between self-regulation and depression. The path analysis findings are important in that they indicate that self-regulation is not effective on depression in the presence of happiness. However, this should not mean that self-regulation is not effective on depression. Because the findings show that self-regulation contributes to both

increasing happiness and decreasing depression through happiness, which shows the importance of self-regulation. The results should be interpreted as self-regulation significantly increases happiness following problem solving and coping behaviors and decreases depression through happiness.

Despite the results, there are some limitations of the current study and there are suggestions to overcome them. The fact that the participants were students of a university constitutes a limitation in terms of the generalizability of the results and it is suggested that it should be repeated on larger samples with different socio-demographic characteristics for external validity. In addition, since the findings are limited to the data collected from university students with an average age of 20.81, it is recommended that the study be conducted in adolescent and adult groups. Considering that the indirect effects of self-regulation on depression through happiness continue, it is recommended that studies should be conducted to improve this skill in increasing happiness and preventing depression.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	22.10.2023	Submitted date
Kabul tarihi	12.01.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Özyol, L. & Turna, N. (2024). District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape. *Journal of History School*, 68, 336-371.

DISTRICT 9: APARTHEID'S REFLECTIONS IN JOHANNESBURG'S SCI-FI LANDSCAPE¹**Leyla ÖZYOL² & Nalan TURNA³****Abstract**

Directed by Neil Blomkamp, *District 9* is a science fiction film, garnered substantial acclaim upon its 2009 release, with box office results of around \$211 million. As science fiction in film studies is considered as a visual text with multiple representations and allegorical depictions of reality, this article examines this well-known film that reflects the apartheid and post-apartheid era in Johannesburg/South Africa (1980s to the 2000s). This solid text offers insights into South Africa's complicated urban history and a prescient warning about future urban landscapes. Employing thematic analysis, it explores the film's portrayal of apartheid, immigration, and social dynamics within power relations addressing Neil Blomkamp's science fiction cinema style, historical connections, racial segregation, apartheid urban practices of immigrants through aliens, references to apartheid/post-apartheid, housing-property issues in South Africa's history, Nigerian ghettos, and the unwelcome visibility of *District 9*'s inhabitants.

Keywords: Science-Fiction Movie, *District 9*, Alien, Apartheid, Johannesburg, South Africa.

¹ Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığından birinci yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Doktora öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri, Kültürel Çalışmalar Programı., leylaozyol@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6758-7948

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji, nturna1@yahoo.com, Orcid:0000-0001-7511-609X

Yasak Bölge 9: Johannesburg'un Bilim-Kurgu Manzarasında Apartheid Yansımaları

Öz

Neil Blomkamp'ın yönettiği *Yasak Bölge 9*, 2009'da vizyona girdiğinde büyük beğeni toplayan ve yaklaşık 211 milyon dolarlık gişe hasılatı elde eden bir bilim kurgu filmidir. Film araştırmalarında bilim kurgu, gerçekliğin çoklu temsilleri ve alegorik tasvirleri içeren görsel bir metin olarak kabul edildiğinden, bu makale, vizyona girdiğinde büyük yankı uyandıran, Johannesburg/Güney Afrika'daki apartheid ve apartheid sonrası dönemi (1980'lerden 2000'lere) yansıtan bu filmi incelemektedir. Bu çalışma tematik analiz yöntemini kullanarak, Neil Blomkamp'ın bilim kurgu sineması tarzını, tarihsel bağlantıları, ırk ayrımcılığını, uzaylılar aracılığıyla göçmenlere uygulanan kentsel apartheid uygulamalarını, apartheid/apartheid sonrası göndermeleri ele alarak filmin apartheid, göç ve güç ilişkileri içindeki sosyal dinamikleri nasıl tasvir ettiğini, Güney Afrika tarihindeki konut-mülk sorunlarını, Nijerya gettolarını ve *Yasak Bölge 9* sakinlerinin istenmeyen görünürlüğüne araştırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilim-Kurgu Sineması, Yasak Bölge 9, Uzaylılar, Apartheid, Johannesburg, Güney Afrika.

INTRODUCTION

The science fiction genre shows us the predictions, assumptions and references of the future. In this genre, grey, blurry atmospheres, dark and smoky skies, advanced technologies, new space geographies, alien beings, alternate dimensions, unknown objects, the danger of the unknown, dystopian and sometimes utopian worlds are common. In the science fiction genre, everything seems possible: miracle cures, flying cars, interactions with aliens, huge buildings and roads above the clouds in cities or urban spaces. As Henri Lefebvre says, science fiction has foreseen all possible and impossible variants of the future urban society (Lefebvre, 1996, p. 160).

This genre addresses issues of scientific and imagined technological plausibility. In particular, socio-technological changes in any society have become important material for science fiction cinema. In *The Right to the City*, Lefebvre sees science fiction as “possibilities relate to a double examination: the scientific (project and projection, variations of projects, predictions) and the imaginary (at the limit, science fiction)” (Lefebvre, 1996, p. 167). The imaginary is also a social element of the city (Lefebvre, 1996, p. 167). In this genre, motifs such as imaginary sociotechnical developments in cities, such as spacecraft representing advanced technology, chemicals used by aliens, or artificial intelligence, can point to another critical reference to cultural content. These motifs can be seen as

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

expressions of social concerns. Thus, they are also part of the cultural process; these concerns can be discussed to some degree. This type of reading inevitably leads into areas of political and/or ideological analysis (King and Krywinska, 2000, p. 2). Moreover, in film studies, the science fiction genre, with all its representations and allegories of reality, can be approached as a solid form of visual text. Science fiction uses the traditional scientific method to examine the exact postulated approximation of reality (Merril, 1966 as cited in Parrinder, 2000, p. 300).

By the time *District 9* was filmed, there was already a large science fiction genre that was not new and can be found in early texts, poems, and stories. In general, mad scientists, journeys to the moon, and space travel became fascinating elements of early science fiction literature. Examples of this genre have begun to appear in cinema since the early years of film history. For instance, George Melies' short film *A Trip to the Moon* (1902) widely considered as the first science fiction movie in film history (Leskosky, 2018). However, "science fiction has gone from humble and diverse beginnings to its current position as one of the most popular and lucrative genres in cinema history" (King and Krzywinska, 2000, p. 8). Science fiction literature continuously inspired the film adaptations such as Jules Verne's *Twenty Thousand Leagues Under the Sea* (Stuart Paton, 1916), Mary Shelley's *Frankenstein* (James Whale, 1931). Additionally, Well's novels were still being adapted for the cinema 100 years later.⁴

In 2009, in addition to the famous science fiction film series mentioned above, two other famous science fiction films were released. One is *District 9* (Neil Blomkamp, 2009), and the other is *Avatar* (James Cameron, 2009; Veracini, L., 2011).

This article will analyze the science fiction film *District 9*, directed by Neil Blomkamp in 2009, which received great attention from viewers. In the film, the aliens arrived in Johannesburg in 1982 and the expulsion process started in 2010. The film makes crucial representations in Johannesburg, where millions of aliens are forced to live. The film focuses on power shifts and power mechanisms, the instruments of power, urban space and the dynamics of urban control. This visual text, "*District 9*," can be considered as a cultural form to show the social dynamics of the events and the effects of the apartheid era from the 1980s to the 2000s. Although it seems that the biggest problem is related to biotechnology, the film contains essential representations of the real history of South Africa and the

⁴ The island of Dr. Murnau, 1996, Directors: Richard Stanley, John Frankenheimer Time Machine, 2002, Directors: Simon Wells, Gore Verbinski War of the Worlds, 2005, Director: Steven Spielberg.

apartheid era. Thus, this article will examine how social injustices during the apartheid era are represented in a film's narrative, especially on a spatial basis. The relationship between aliens and the city in urban life is one of the main themes this article explores. This article also attempts to show the potential impact of social dynamics within power relations through the depictions in *District 9* in one particular city: Johannesburg.

Through the study of *District 9*, this article covers topics such as: Neil Blomkamp's science fiction cinema, effects of the apartheid regime, traces of the apartheid era in the streets of Johannesburg, the importance of the city in science fiction cinema, representation of apartheid and post-apartheid urban life of immigrants through aliens, resemblance of housing-property problems in the history of South Africa, Nigerian ghettos, social inequality and the unwelcome visibility of the dwellers: 'aliens' in *District 9*.

METHOD

In this qualitative research article, this article uses a thematic analysis to determine the potential impact of apartheid, immigration, and social dynamics within power relations through the allegories in *District 9*. This article, with its methodology, approaches *District 9* as a visual text. To this end, this methodology provides a close examination of the topics such as portrayal of apartheid, immigration, and social dynamics within power relations addressing Neil Blomkamp's science fiction cinema style, historical connections, racial segregation, apartheid urban practices of immigrants through aliens, references to apartheid/post-apartheid, housing-property issues in South Africa's history, Nigerian ghettos, and the unwelcome visibility of *District 9*'s inhabitants.

FINDINGS AND INTERPRETATIONS

The findings and interpretations of this study have been analyzed under three main subtitles as follows: Johannesburg Unveiled: Neil Blomkamp's Cinematic Exploration of Apartheid and Post-Apartheid Realities in District 9, Slumming It: The Aliens' Shacks, Parallel Realities: Blomkamp's Aliens, Real 'Aliens' and Nigerians in Apartheid Era.

Johannesburg Unveiled: Neil Blomkamp's Cinematic Exploration of Apartheid and Post-Apartheid Realities in *District 9*

District 9, co-written by Neil Blomkamp and Terri Tatchell and directed by Neil Blomkamp refers to a particular zone populated by 1.2 million aliens who were forced land on Earth when their spaceship broke down. Despite the deplorable conditions, the aliens prefer to live in District 9 and not go to a distant zone called District 10, which is an unknown future and therefore a constant pressure. The film tells the story of District 9, which located near their broken spaceship and whose presence represents the possibility of returning home.

For *District 9* and also for his other films, *Alive in Joburg* (2005) and *Chappie* (2015), Neil Blomkamp focuses on Johannesburg where he was born in 1979 and lived until 1997, when he moved to Canada with his family. *Elysium* shot in 2013 in Vancouver and suburbs of Mexico, some places and streets remind of *District-9*'s Johannesburg. He lived in this city until he was 18 years old. For this reason, his films represent Johannesburg, to Blomkamp, Johannesburg represents the future: "I think Johannesburg represents the future. What I think the world is going to become looks like Johannesburg."⁵

Blomkamp's cinematic portrayal of Johannesburg serves as focal point, highlighting power shifts, disparities, and mechanisms within South African urban landscapes. Johannesburg's expansion, particularly for legal residents, accentuates the conspicuous mechanisms of power. In Blomkamp's rendition, Johannesburg becomes an arena where advanced technology intertwines with the pursuit of knowledge, amplifying control over the urban domain. In his Johannesburg, advanced technology is part of the growth of knowledge and thus power and control over the city. This aligns with Lefebvre's notion that vast cities sometimes regenerate and elevate earlier power struggles to a higher level. Drawing a parallel, Lefebvre cites Asimov's work *The Foundation* illustrating the giant city of Trentor spans the entire planet. So, the city encapsulates all the possibilities of knowledge and power (Lefebvre, 1996, p. 160).

Although *District 9* was his first feature film, Blomkamp, as mentioned earlier, made a 6-minute short film called *Alive in Joburg*, which is the informal usage of Johannesburg four years before *District 9*. This short is like a summary of the theme of *District 9*, with the events again taking place in the city of Johannesburg. The shooting style is also a documentary like *District 9*.

⁵ <https://m.imdb.com/name/nm0088955/quotes>

In the film *Chappie* (2015), Johannesburg also serves as the primary scene of events, governed by robotic law enforcement. Johannesburg seems very similar to the Johannesburg of *District 9* with its streets, slums and gangs.

Blomkamp shot on real locations in Johannesburg, which was chaotic in the 2000s. Blomkamp's film became political when a horrific incident during filming caught the world's attention. As Africa correspondent Andrew Geoghegan reported on A.B.C. in 2008, there were attacks on foreigners living in Johannesburg's townships, most of them from Zimbabwe, who were accused by locals of being criminals and taking their jobs. In the incidents, 12 immigrants died and many of them were injured. Years later, the state of Johannesburg has not changed, as shown in the following photo from the African News Agency archive, which was in the news in 2018.



Visual 1. Johannesburg in 2018. <https://theconversation.com/littering-in-south-africa-is-the-expression-of-wider-selfish-and-costly-culture-96186>

In the film *District 9* there are not only real shacks, but also real streets and the atmosphere of Johannesburg, the city where all the events take place. In the everyday life of this city there are unemployed poor aliens with strict police control, ghettos without any police control, illegal gambling to earn money, gangsters in the ghetto (Nigerian ghetto) and xenophobic acts towards aliens. They live in a miserable camp, are threatened with disrespectful behavior by M.N.U. Forces - a private company that manufactures weapons and later becomes a private military employed by the South African government and is responsible for controlling and monitoring the aliens living in *District 9* - the government, the public, and crave cat food, the only thing that seems to bring them joy. They are 'the other' to all of society. They are the threat to the normal urban order of life

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

in the city of Johannesburg. At this point, Lefebvre's opinion seems very relatable and critical. He sees cities as centers of social and political life. He believes that political conflicts are fought in the city and for the city's sake. Those who possess wealth and power always feel threatened (Lefebvre, 1996, p. 66-67).



Visual 2. An alien is receiving cat food in the film *District 9*

The problem of immigration also comes up in the film. From the past to the present, especially in the place and time in which the film is set, Johannesburg, South Africa, has an immigration problem.⁶ This film can also be seen as an attempt by the South African director to interpret the past, present and future. In today's African politics and in the functions, efforts and operations of the United Nations, it can be seen that the problems of immigrants have not improved enough.

In this sense, the film deals with the prediction of today's immigration problem and soon with the inadequacy of the interventions of the United Nations and the insufficient actions of the great powers that significantly influence the countries who are members of the United Nations. It is likely that this problematic situation in the film *District 9* will continue long after the date on which it was shot. Johannesburg, with its dystopian, uncertain atmosphere, seems like a science fiction terrain in real life. It would not be wrong to say that the poverty of the people, the criminal gangs, the giant rats that eat dead cows at night, and the

⁶ For more detail please see World Refugee Survey: <https://www.refworld.org/docid/4a40d2b22.html>

animal skulls in the cities look like something out of a dystopian science fiction film. Below are some real pictures from newspapers about Johannesburg:



Visual 3. News Report by Dan Newling for Mailonline: “Giant rats eat two babies in South Africa townships in separate attacks.” Source: <https://www.dailymail.co.uk/news/article-1393836/Giant-rats-eat-babies-South-Africa-townships-separate-attacks.html>



Visual 4. News Headline: “Slums in South Africa Continues to be a Hurdle in Poverty Alleviation” (August 2017). Source: <https://www.borgenmagazine.com/slums-in-south-africa/>

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

It can be concluded that apartheid transformed South Africa's urban space and shaped the country's particular forms of urbanism" (Mabin, 1992, p. 12). Racial segregation legislation was the most important facet of the apartheid system and the post-apartheid era. Thus, group areas, mini-states, laws, and population migration have negatively impacted "urbanization" in South Africa. In the 1980s, a new policy emerged due to the inefficiency of the old system. This new system aimed to accelerate industrialization and eventually cultural change. This change was to be achieved through facilitation of urbanization imposed by government planning, and unfortunately the result was negative. Political instability and a quarter of the black (or African) population lived in slums (Smith, 1992).

When the film was released in 2009, there was speculation that it contained similar elements and had historical references to the apartheid era and xenophobia. The director admits that the film was influenced by the immigrant experience in Zimbabwe, and that is what he wants to reflect in the much broader cultural context of events in South Africa and their aftermath. He expressed this clearly in one of his interviews:

"It is not too simplistic, but I think there are other elements. Another element that should be noted is that with the new black government from probably 1999 onwards, many illegal immigrants in South Africa have become a problem. They are mostly Zimbabweans because Zimbabwe was collapsing, and they crossed the border into South Africa. So if you forget about apartheid for a second, if you forget about white oppression, there is a whole other social dynamic going on with impoverished Zimbabweans. They have come to South Africa for a richer life by comparative standards. However, they have ended up in many impoverished townships a lot of black South Africans live in. so now black South Africans view these Zimbabweans with animosity because they will work for less money. The short film has some of that, with these South Africans wanting aliens out of their townships. That is crazy because there are not many places in the world where that would happen" (Haddon, 2009).

In another interview, a reporter asks Blomkamp if he feels the film is a commentary on post-apartheid South Africa. He answers as follows:

"Well, there is no question that there's a hell of a lot of important topics in there. But, I definitely actively tried to not beat the audience over the head with it. And rather, take all of the elements about South Africa that interest me, and the real racial history, as well as the black-on-black xenophobic stuff that's been happening since all of the Zimbabwe immigrants have been coming into the country. Furthermore, I incorporated that also. So really, I just used all of the elements of South Africa that make it South Africa" (Ficher, Female Magazine).

In essence, it is obvious that the director aimed to incorporate historical references to the apartheid era in the representations within the film *District 9*. Significantly, there was a notable emphasis on depicting the challenges faced by black community during the apartheid era.

Moreover, *District 9* takes 1982 as a turning point because, significantly, it was in that year, December 18, 1982, that South Africa's only nuclear power plant, at Koeberg outside Cape Town, was bombed in Fietas, Johannesburg. Before the incidents of 1980's, in the 1970's South Africa, international pressure increased again. This tension led to South Africa's expulsion from the U.N. in 1974. In 1976, violent clashes occurred between black demonstrators and security forces during the Soweto uprising, killing more than 600 people. In 1978, P.W. Botha, an outspoken supporter of apartheid, replaced John Vorster as prime minister. Moreover, Cape Town is important because it represents the apartheid regime well through District 6. In South Africa, the apartheid regime imposed sanctions in public places and residential areas, allowing the dominant political culture to spread throughout South and West South Africa. Apartheid policies focused on completely excluding blacks in South Africa while granting whites urban rights in their residential areas. Nevertheless, the basic right to control South African lands also passed into the hands of the white majority. Especially shortly after the proclamation of the apartheid regime, District 6 in Cape Town became a "whites only" zone. This region, where American, British, and Italian seamen often resided, became known as the black-free zone. All residents of District 6 were evacuated from their homes and had no right to resist or oppose.

As mentioned earlier, the incidents in the film occurred in 1982 and, in general, the 1980s was the time when the economic crisis erupted over the informal settlements in the real history of South Africa. 1982 was also the year in which a bomb explosion or attack occurred almost every month. Some of these occurred in Johannesburg. Two years after a township uprising (1984-85) was followed by a declaring a state of emergency.

The fact that the aliens chose the year of their first arrival 20 years before the making of the film and continued the future to 2010 is another factor to consider. Since the alien evacuation in the film began in 2010, this seems to indicate that the problems in South Africa will persist in the near future one year after the actual year in which the film was made. The efforts of the state in South Africa eventually led to a coherent policy of racial discrimination that was closely linked to the creation of different citizenships for each defined racial group (Robinson, 1992, p. 294). This is also closely related to the housing crisis in South Africa in nearly the end of the apartheid era. The current housing crisis poses similar

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

challenges to the apartheid state, seeking to negotiate a solution with the breakaway black population and the shape of cities is closely linked to the nature of political order and political power (Robinson, 1992, p. 294).

Slumming It: The Aliens' Shacks

The houses in the scenes where the aliens have to evacuate in *District 9* mirror actual locations in Africa where inhabitants had to vacate their dwellings synchronously with the film's production. This convergence of cinematic portrayal and real-world displacement is noted by the director as a bizarre overlap. The setting of the film is a suburb (Chiawelo) of Soweto in Johannesburg. RDP Housing, a government-subsidized housing program for impoverished and unemployed South African citizens placed individuals on a waiting list until housing is contracted in an alternative city local. While not presumably that each individual secure housing, forced eviction persisted. Blomkamp thus observed a daily reduction in the local population during filming. He describes the event in another interview as follows:

“There was a very weird cross-over between the film and the reality of filming. We filmed in an area called Chiawelo, which is a suburb of Soweto, which is sort of a suburb of Johannesburg. And there is this thing in Africa called RDP housing, which are government-subsidised housing. Where they will build you a brick house in a different area of the city. And you get put on a waiting list if you're a South African impoverished resident, until you are able to get one of these houses. So, the area we filmed the movie in, what plays as District 9, every single resident in that area was being removed to be put into RDP housing. Although not all of them had been given the green light on the RDP housing, most of them had, but all of them were going to be moved, whether they liked it or not. So we ended up with this open piece of land with all these shacks on it...each day we came to set, there were fewer and fewer people” (Woerner, 2009).

Below are some images of the alien shacks from *District 9* and the actual homes of the Soweto area that were evacuated during the filming of *District 9*:



Visual 5. Evacuation process of aliens from *District 9*. *District 9* (Neil Blomkamp, 2009).



Visual 6. A South African slum, Soweto where *District 9* was shot. Photograph: Jeffrey Barbee. Source: <https://www.theguardian.com/world/gallery/2009/sep/02/southafrica>

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape



Visual 7. Real shacks and powerlines in Soweto, also featured in *District 9*. Photograph: Jeffrey Barbee, Source: [https://www.theguardian.com/world/gallery/2009/sep/02/South africa](https://www.theguardian.com/world/gallery/2009/sep/02/South%20africa)



Visual 8. *District 9* as a militarized zone, *District 9* (Neil Blomkamp, 2009).



Visual 9. A woman, Gloria Baloyi who lives in a Chiawelo shack in Soweto Photograph: Jeffrey Barbee. Source: [https://www.theguardian.com/world/gallery/2009/sep/02/South africa](https://www.theguardian.com/world/gallery/2009/sep/02/South%20africa)

This conclusion can also be drawn from Blomkamp's statements, from what was done in the film, the similarities between the images above, and the history of South Africa: Although the film is shot in Soweto, it also reflects District 6, which is located in Cape Town and whose over 60,000 non-white residents were to be converted into a "white zone" The name "*District 9*" thus comes from District 6.

Evacuations in District 6 began with the properties of poor citizens whose socioeconomic status is negative. Here it would be appropriate to recall the concepts of coercion and persuasion of disadvantaged groups by the mechanisms of power that govern the city, set forth by Lefebvre in *The Right to the City*: Power holds the city center that they occupy and live in. They have appropriated this privileged space, the axis of precise spatial programming, without necessarily having total ownership. They have the privilege of dominating time. Around them are groups of people distributed in space according to embodied principles. They cannot be called enslaved, serfs, vassals or even proletarians. What should they be called then? They have been subjugated and serve the masters of this state, firmly established in the city, in many ways. (Lefebvre: 1996: 161). In a similar vein, in District 6, the evacuated group was generally black Africans. Since they did not have the right to legally buy or sell property, it was easy for the state to evacuate their homes. After the black citizens, the government targeted the homes

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

of Chinese and Indians. In some cases, the government bought the homes of these people for much less than the average value. Those who refused to evacuate were evicted and their land expropriated.

As in District 6, the aliens in *District 9* are forced to leave their shacks. Those who refuse to sign deportation papers are given cat food, to which they are almost addicted. Finally, millions of aliens are sent to District 10, an unknown location. In many ways, *District 9* contains strong representations and allegories in relation to the real history of South Africa. By focusing on the xenophobic treatment of the aliens in present-day Johannesburg, *District 9* also functions as a powerful allegory for the very real traumas that South Africa, the film's country of production, experienced during and after apartheid (Nicholas, 2010, p. 137).

The film is clearly critical of the eviction process. The immigrants in the slum houses are portrayed as the so-called evil. They are represented in the film by the aliens. The aliens, like the immigrants, are trapped in the apartheid-like spaces of Johannesburg. The legal citizens of Johannesburg demand the deportation of the aliens. At this point, some dialog from the film seems critically essential when it comes to being a 'legal citizen' or 'undocumented immigrant' of Johannesburg. The leader of the eviction process, Wikus van de Merwe, who is the main character of the film and works in the Department of Alien Affairs of M.N.U. and is responsible for the evacuation of *District 9*, legitimizes the eviction process with the following quote: "The people of Johannesburg and of South Africa are going to live happily and safely, knowing that the prawn is very far away." (Wikus van de Merwe, 006:50)

One of the citizens who wants the aliens leave makes the following statement: "They must go. I don't know where, but they must just go!" (Johannesburg resident, 005:02)

As evident in the eviction process mentioned above, *District 9* deals with the apartheid and post-apartheid era in South Africa, focusing on the city of Johannesburg. Notably, the evacuation process in the film and the evacuation process in South Africa's history are crucial in terms of presenting a historical representation through the film. As it is mentioned in the earlier chapter, the film also depicts the maintenance of the apartheid regime after its abolition in 1994.

Parallel Realities: Blomkamp's Aliens, Real 'Aliens' and Nigerians in Apartheid Era

Apartheid is a system of racial segregation in South Africa that was introduced in 1948 when the National Party (N.P.) came to power and ended with the election of Nelson Mandela in 1994. When the Nationalist Party came to power in 1948,

the white Afrikaners introduced strict racial segregation laws. Not only did they categorize people by race, but they also introduced spatial segregation in South Africa. Cities like Johannesburg became almost “whites-only” areas and xenophobic acts towards immigrants were racist facts. Some design dynamics used as monuments in the city also appear as representations of power dynamics. This is evident in *District 9*, where the building of Multi National United (M.N.U.) (see Visual 10) represents many power dynamics during the apartheid era.



Visual 10. Multi National United (M.N.U.) in *District 9*

The militarized aspect of the regime is strongly felt in *District 9*, where the aliens are forced to live. Private Military Forces (M.N.U.) have established a suburban, militarized district for these “aliens” and made life extremely difficult for them. *District 9* shows apartheid-era military traits through the activities of M.N.U. During the apartheid era, private military companies such as Executive Outcomes (1989), like M.N.U., were active in film in South Africa. Since 1993, this largest and best-known mercenary group in the world has marketed itself as the defender of the security of the African state in the post-Cold War era (Herbert M. Howe, 1998, p. 367). This type of private security group is currently illegal in the country. Jeremy Harding tells more about Executive Outcomes: “Since it was founded, it has fielded a force of at least 500 men. They were mostly South African white officers and against a rebel groups in west and southern Africa. They were using light armed vehicles, helicopters and fixed wing aircraft” (Harding, 1997, p. 87).” They made many mistakes in their work, such as

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

shooting at civilians and eventually, their contract was terminated in 1998. The contract and regulations governing the operations of private security companies were submitted to the United Nations General Assembly in 2010. However, progress has yet to be made in finalizing and accepting the contract to date (Küçük, 2011).

In *District 9*, M.N.U., a private security company similar to those stated above in South Africa's history and the government officials apply unjust actions towards immigrants and people forced to live outside the city of Johannesburg. In order to survive in the city, they were forced to move out of the center of Johannesburg due to discrimination against locals who did not have full citizenship and aliens, as in the movie *District 9*. They are not considered "citizens" or even "humans." Citizens and government officials ignore their visibility and existence. The film effectively portrays the idea that aliens, who are non-human beings, should remain unseen through various scenes:



Visual 11. A park and playground area in *District 9*.

The warning sign in Visual 11 states: "Park Closed Between Sunset And Sunrise", "No Non-Human Loitering Mandate H4-118 Enforcement AREA."



Visual 12. Traffic sign that states: “FOR USE BY HUMANS ONLY.”



Visual 13. A warning sign that states: “No! NOT WELCOME!”

As the warning and road signs show, South Africa’s history has been racialized and segregated in many ways. In the history of urban life in South Africa, the system of racial segregation has been consolidated through various laws and ordinances that have Mixed Marriages Act, Population Registration Act, Group

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

Areas Act, The Promotion of Bantu Self-Government Act, The Publication Act. (Smith, 1992, O'Malley, 2014).

The Mixed Marriages Act of 1948 and the Population Registration Act of 1950, as well as M.N.U.'s applications in *District 9*, share some similarities in terms of racial policy. The Mixed Marriages Act prohibited marriages between whites and non-whites in South Africa, and the Population Registration Act required that all South Africans be registered according to their racial group: White, Black, or Colored. The same act also placed Indians in the colored category. Similarly, *District 9* reflects this type of racial policy applied during the apartheid era. One of the problematic areas is intermarriage. As in the apartheid era when mixed marriages were forbidden by law, in the film *District 9* interracial sex is strictly forbidden, as is interspecies sex and alien procreation of strangers. In the film, the government refers to this as "population control" Wikus, an alien affairs officer and leader of the M.N.U. evacuation team, is cruel to aliens who have tried to procreate. Here are some images and dialog from the scenes of *District 9* in which Wikus tries to call the population control team to the shack where he finds the aliens' eggs in tubes:



Visual 14. Blomkamp used a real dead cow in which aliens incubate their eggs.



Visual 15. Wikus van de Merwe speaks to the media.

When Wikus van de Merwe speaks to the media while the authorities are burning aliens' eggs with his permission, he is cheerful and smiling. He explains: "That's 40 to 50 eggs in here (0016:48). You can take that. Keep it as a souvenir for your first abortion. (0017:22). That is a popping sound! It is almost like a pop-corn (0017:46)."

The Population Registration Act law is also depicted in the film in the case that aliens in *District 9* must wear a ID plate on their heads. This registration tag is like a permanent tattoo with a serial number nailed on their head. Their homes are also listed on the evacuation list of M.N.U. officials with a specific number, such as: Shack 530. This means that every single piece of information about them is stored in the M.N.U. database. M.N.U. officials also have ID plate, but it makes them much more prestigious and powerful because they wear their name, last name, and photo around their neck. The crucial part of this registration process is the writing on the ID plates on the alien's head: "Property of M.N.U." The ID plate with this writing can be seen in Visual 16 below:



Visual 16. ID plates.

The film, however, shows no immediate reaction of the aliens to such authoritarian measures. Since the aliens are not considered citizens of Johannesburg, they are treated as non-humans. The authorities or citizens of Johannesburg, who see them with a totalizing gaze, do not even seem to believe that they have a real name. Instead, they call them all “prawns” The only alien who is called by his name is the alien Christopher Johnson, whom Wikus believes to be more intelligent, well-mannered, and educated than the others. Albert Bergesen (2016, p. 592), writing about the film, describes this situation as follows: “These aliens are called prawns because they look like shellfish bottom feeders and scavengers; they like to eat cat food; and they fight among themselves endlessly.”

In this context, it seems that like the name and the language are other problematic sides of the film and the history of South Africa. The English name was given to this alien, but there is no clear explanation in the film whether the authorities gave it or not. As mentioned earlier, the only alien addressed by his first and last name is Christopher Johnson. Also, the aliens in the film speak their language and the humans speak English. Wikus insults their language, but he understands what they say. The aliens also understand their language most of the time. The accent of the government officials and authorities is an English accent. This is also reminiscent of South Africa's colonial past, like the change of names of the regions. Nowadays, South Africa is also trying to return some regions and cities to their original names (Ancestors Research South Africa).

Another critical law is the Group Areas Act, which mandates spatial segregation. In his article, Visconti writes that “during this period the Group Areas Act was enshrined in the statute books, providing for stricter control of race separation in the city and also for compulsory removal of existing residents” (Visconti, 1992, p. 41). In South Africa’s history, this law provided for the spatial segregation of non-whites and whites in 1950. The Act divided urban areas into racially segregated zones where only members of a particular race could live and work (Thompson, 1990, p. 194). Undoubtedly, certain areas were designated as group areas, to be owned and inhabited only by members of a particular group (Christopher, 1994, p. 105). Indeed, it became “a criminal offence for a member of one racial group to reside on or own land in an area set by proclamation for another race” (Dyzenhaus, 1991, p.71). *District 9* demonstrates spatial segregation and the difficulty of owning property as stated in the Group Areas Act. Specifically, aliens are not allowed to share the same spaces or housing with legal citizens. The armed personnel of the M.N.U. or office workers have the right to search any place at any time where a non-human lives. Their only right to live in the city is in *District 9*, which is strictly controlled by the police. Non-humans are not allowed to be in almost all public spaces, as seen in the screenshots from the film. They are neither wanted nor welcome in public areas. Non-humans/aliens are not served in restaurants. Humans who legally live in the city have a right to live in the city, unlike non-humans.

The *Group Areas Act*, which according to McCarthy: “within towns and cities, separate residential and commercial districts were demarcated, and ownership and occupation of property was restricted to members of the race group to which the district had been assigned” (McCarthy, 1992: 27). Wikus’s statement, which sounds ultranationalist, is clearly reflective of the above-mentioned law. He says: “The prawn doesn’t really understand the concept of ownership of property. (0010:34) So we have to come there and say, “Listen, this is our land. (0010:38) Please will you go?” (0010:42).

The Promotion of the Bantu Self-Government Act of 1959 is expressed in the film where the displacement process from District 9 to District 10 takes place. The Act created Bantu homelands (classified by the government) known as Bantustans (or black states), which were separate Black homelands in South Africa whose creation from 1951 formed the cornerstone of apartheid as realized by the National Party and the relentless Verwoerd (Oxford Reference). This segregated black South Africans from one another to reduce the possibility that blacks would unite as a nation despite the political rights they received as citizens of one of the Bantustans. Moreover, under the apartheid regime, the government forcibly evicted black South Africans from rural areas to designate “white”

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

homelands and sold the South Africans' land at low prices to white farmers. More than 3.5 million people were forcibly relocated from their homes during the apartheid era (Levenson, 2021, p. 28). Bantustans, were plunged into poverty and hopelessness. In the film *District 9*, the government created a district (District 9) for aliens who, like the Bantustans, also live in miserable conditions. Again, like the Bantustans, they are eventually forced to leave their home in District 9 and move to District 10, where they do not know what will happen to their future.

The film shows how Christopher Johnson, an alien, is forced to leave his shack. If he does not, his son is turned over to Child Protective Services based on Article 75:



Visual 17. An alien, Christopher Johnson, is forced to kneel even though he does not cause any problems.

Wikus van de Merwe: *"Is this your fucking little runt here?"*

Christopher Johnson: *"Go inside! (says to his kid) I am sorry, I am sorry! (In alien language.)"*

Wikus van de Merwe: *"You teach him some manners! Thomas, get him out!"* (He means Christopher).

Thomas: *"Come. Get down! Had enough of you stupid things."*

Christopher Johnson: *"What do you want? (In alien language.)"*

Wikus van de Merwe: *"We are from M.N.U."*

Christopher Johnson: *"I know (In alien language.)"*

Wikus van de Merwe: *"We require your scrawl on this eviction notification."*

Christopher Johnson: *"Why am I being evicted? (In alien language.)"*

Wikus van de Merwe: *"Yes it is an eviction notice."*

Wikus van de Merwe: *"Put your scrawl on the bottom. You see your name on the top?"*

Christopher Johnson: “Yes! (In alien language.)”

“Christopher Johnson. Put your name at the bottom.”

Christopher Johnson: “It says you must give me 24 hours notice. (In alien language.)”

Wikus van de Merwe: “You are going to another place. Nice new city built for prawns. We are not even going to charge you. Okay?”

Christopher Johnson: “This is not legal. (In alien language.)”

Wikus van de Merwe: “Sign up the fucking paper.”

Christopher Johnson: “No. (In alien language.)”

Thomas: “You don’t have a choice man. You have to sign this document.”

Wikus van de Merwe: “This guy is obviously... He is a little sharper. You know? So we gonna have to try something new. (Whispers to the officers)”

Wikus van de Merwe: “Well, hello! Ok, seems like we did not understand each other very properly. Okay, so you have got a your little one here. Do you have a licence for that little one?”

Christopher Johnson: “Yes. (In alien language.)”

Wikus van de Merwe: “Well you see this littler out here. This is dangerous conditions for a child. Article 75 says that because your child lives in dangerous conditions I am gonna take him down to child services. I am gonna go and chat with your little one.”

Christopher Johnson: “You keep away from my child! (In alien language.)”

Wikus van de Merwe: “Don’t point your fucking tentacles at me! You said you want to stay, your boy is coming down with me to child services. He will spend rest his life in a one by one meter box!” (0027:58-0029:21)

As in the days of the apartheid regime, the media in *District 9* are under state control. For example, the 1974 Publications Act gave the African government full control over media censorship to reinforce the apartheid regime. (O’Malley, 2004). In the film *District 9*, the manipulation and spatial segregation by the press is legitimized with fake or distorted news. In order to control and exclude aliens, the government and some state apparatuses stigmatize them as thieves, murderers, primitive, unintelligent beings. Here are some examples from the film:

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape



Visual 18. Media stigmatizes aliens as terrorists through manipulative bombing news.

The media spreads fake news to stigmatize aliens as terrorists (Visual 18, 21, 22, 23). In one case, when it becomes clear that Wikus has turned into an alien, the media spreads another fake news that he had sex with an alien (Visual 20). Wikus is not turned into an alien because he has sex with an alien, but because an alien chemical splashes over him (Visual 19).



Visual 19. An alien chemical accidentally splashes over Wikus van de Merwe



Visual 20. A fake news on Wikus van de Merwe who has sex with an alien.



Visual 21. Distorted TV report on escalating alien violence.

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape



Visual 22. Manipulation of the media about the increase in criminal activity by aliens.



Visual 23. A headline that assumes aliens are committing murders.

The media is not that one-sided since it gives a space to a sociologist Sarah Livingstone of Kempton Park University: “The derogatory term "prawn" is used for the alien (005:16). Obviously, it implies something that is a bottom feeder that scavenges the leftovers (005:18).”

Apparently, she finds the use of the term “prawn” humiliating because of its pejorative meaning. Livingstone also criticizes the militarization of *District 9*: “We did not have a plan. There was a million of them. So what was a temporary

holding zone soon became fenced, became militarized and before we knew it, it was a slum (002:56).”

Nigerians are also another major player in the film. Like the aliens, Nigerians are also seen as ‘the others.’ However, it is the aliens who are forced to leave their dwellings. The film, which draws attention to South Africa’s immigration problem in 2009, portrays Nigerians as immigrants involved in illegal gang activities such as prostitution and drugs. In reality, too, Nigeria is known as an organized crime hub because it is a major transportation center for heroin, cocaine, and other drugs (Malory as cited in Matusitz and Repass, 2009, p. 496-505). Nigerian gangs in particular are known for their involvement in illegal activities such as financial fraud, drug trafficking, politics, and presidential elections (Matusitz and Repass, 2009, p. 496).

While the aliens are portrayed as savage, stupid, thieving, rude, and dangerous, the Nigerian immigrants are stereotypical, racist, superstitious bandits of cannibalistic character led by a gangster (Veracini, 2011, p. 1). In the film, the Nigerians, who like the aliens are outsiders, have created their own ghettos in *District 9*. Their ghettos are located near the shacks of the aliens. This narrative in the film is a good example of the ghettoization that Lefebvre mentions in *Right to the City*. According to Lefebvre, this phenomenon is spreading throughout most major industrialized countries. Thus, the urban fabric is becoming denser, but while local differences remain, the division of labor is spreading to regions, settlements, and cities. At the same time, urban settlements within this fabric and elsewhere are assuming gigantic proportions; agglomerations are reaching alarming densities. Many old urban cores are decaying or exploding outward. People are moving to the remote outskirts to live or produce. In the city centers, offices are taking the place of homes. Sometimes these centers are abandoned to the poverty stricken and become ghettos for the disadvantaged (Lefebvre, 1996, p. 71). In *District 9*, the Nigerian immigrants and the aliens are two distinct yet similar groups.

In the film, Nigerians are the only human contact the aliens have, because Nigerians trade with them. In general, the Nigerians are involved in illegal activities, such as interspecies sex, the sale of forbidden weapons to aliens or exorbitant prices for cat food that has some kind of narcotic effect on aliens, extortion of alien rooster-like creatures, shootings against aliens and the M.N.U. Sociologist Sarah Livingstone explains in detail the illegal trade of the Nigerians and their contacts with aliens:

“Where there is a slum, there is crime, and *District 9* was no exception (0015:26). The Nigerians had various scams going, one of them was the

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

cat food scam where they sold cat food to the aliens for exorbitant prices.” (0015:31). “Not to mention interspecies prostitution (0015:50). And they also dealt in alien weaponry (0015:53).”



Visual 24. Nigerian camp in *District 9* where Nigerians sell cat foot to aliens at high prices.

The Nigerian gang leader in the film, Obesendjo, a black Nigerian, is portrayed as a brutal but disabled man. Obasanjo believes that eating alien body parts increases his strength. Even when Wikus' transformation into an alien begins, he first wants to chop off his transformed hand while he is still alive. He injures Wikus, scraping his skin with a knife and tasting his blood. Then the Nigerians perform a ritual that comes from the Muti faith, a type of South African magic that Nigerians believe in and which is also depicted in the film with this scene below:



Visual 25. Practicing *Muti* on Wikus.

During this ritual, things are upside down and the Nigerian leader Obesendjo wants to eat Wikus' arm while making him believe that it will make him stronger and his head swells and explodes when a bomb hits his head. This ritualistic murder can be described as follows:

“Muti murder is defined as a murder in which body parts are removed from a live victim for the sole purpose of using the victim's body parts medicinally. These body parts are then often mixed with other ingredients or used alone to make a medicine called muti. Muti is a Zulu (umuthi) word meaning medicine” (Labuschagne, 2004, p. 191).



Visual 26. The Nigerian Mafia leader, Obasendjo, *District 9*.

In the film, not only does the leader of the Nigerian mafia want Wikus's body parts, but government officials want his transformed body parts alive so they can use the aliens' weapons. Both want to gain more power by consuming his body. All the incidents in this Nigerian ghetto are also reminiscent of apartheid with its horrible atmosphere. Furthermore, the territory of the science fiction genre and the usage of a precise city go hand in hand to build and remind the complex history and urban practices of South Africa.

CONCLUSION

In conclusion, this article highlights the profound role of science fiction as a visionary lens into the future, often using specific cities as a canvas for speculative narratives. *District 9*, which embodies the essence of this genre,

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

delves into the intricate world of Johannesburg, South Africa, and offers a compelling reflection on apartheid and the post-apartheid era.

This article also examines how social injustices during the apartheid era are represented in a film's narrative, especially on a spatial basis. The relationship between aliens and the city in urban life is one of this article's main themes. The findings and interpretations of this study have been analyzed under three primary subtitles to show the director's cinematic exploration of apartheid and post-apartheid realities in the film *District 9*, spatial segregation, parallel realities between Blomkamp's aliens, real 'aliens' and Nigerians in the apartheid era.

The article argues that the city, as a repository of knowledge and power, plays a central role in decoding the complex dynamics of social power structures. Issues around the right to live in the city and the struggles for urban existence gain prominence and reflect the complexity of Johannesburg's crucial history during the apartheid era.

The film's director and co-writer, who hails from Johannesburg, lends authenticity to depictions of apartheid, immigrants' experiences with aliens, and the ominous M.N.U. corporation-elements that are not merely coincidental, but based on lived experience.

The analytical significance of the term "apartheid" in the film, particularly in relation to social and spatial segregation in Johannesburg, leads to a critical examination of the relationship between migration and urban inclusion. Space becomes a focal point that determines the existence or nonexistence of immigrants as legal residents-a daily life of apartheid dictated by origin, much like the plight of aliens in *District 9*.

The article also engages in a critical examination of the urban living conditions of aliens in Johannesburg, using real settings such as shacks, streets, and the atmospheric representation of the city. The film portrays the aliens as 'the others' who are perceived as a threat to Johannesburg's existent urban order, necessitating their dispossession. The immigration problem in South Africa's history, interwoven with the expulsion process and the dire living conditions of the aliens, is dissected through key character scenes.

The film draws parallels to the apartheid era, when racial categorization and spatial segregation were widespread, and reflects the power dynamics of the time. Similar to historic Johannesburg, aliens are forced to live outside the city limits in order to survive -an exile that reflects the theme that "the others" must live outside the city.

Finally, the article proposes a broader perspective, using *District 9* as a narrative map to reveal the city of apartheid and post-apartheid. The temporal dimensions of the film, from filming in 2009 to the plot that spans from 1982 to 2010, weave the continuity of the apartheid regime into the narrative, even beyond its official end in 1994. As such, this is an indispensable, solid text that offers insights into South Africa's complicated urban history, apartheid and post-apartheid practices, and a prescient warning about future urban landscapes in terms of democracy, racial segregation, immigration, and social equality.

REFERENCES

- Ancestors South Africa Family Tree & Genealogy Research. Name Changes of People in South Africa. *Ancestor Research South Africa*. <https://www.ancestors.co.za/name-changes-of-people-in-south-africa/>
- Asimov, I. (1981). *Asimov on Science Fiction*. Doubleday.
- Bergesen, A. (2016). How to Sociologically Read a Movie? *The Sociological Quarterly*, 57, 585-596.
- Beck, B. (2010). The People Next Door: Getting along with the Neighbors in “Yoo-Hoo Mrs. Goldberg” and “District 9”. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 87-90.
- Christine C. (2007). *Science Fiction Cinema: Between Fantasy and Reality*. Edinburgh University Press.
- Ficher, P. (2009). Blomkamp takes aliens to new heights. *Female Magazine*, <https://www.female.com.au/neill-blomkamp-district-9-interview.htm>, Access date: 05.10.2023.
- Geoghegan, A. (2008). Immigrants targeted in South African violence. *ABC News* <https://www.abc.net.au/news/2008-05-18/immigrants-targeted-in-south-african-violence/2440776>
- Haddon, C. (2009, August 13). Interview: Neil Blomkamp Talks District 9... And District 10? *MTV*. <https://www.mtv.com/news/r2s3tt/interview-director-neill-blomkamp-talks-district-9-and-district-10>
- Harding, J. (1997). The Mercenary Business: Executive Outcomes. *Review of African Political Economy*, 71, 87-97.
- Herbert M. H. (1998). Private security forces and African stability: The case of executive outcomes. *The Journal of Modern African Studies*, 36(2), 307-331.

District 9: Apartheid's Reflections in Johannesburg's Sci-Fi Landscape

- Internet Movie Database (2009). Neil Blomkamp Quates. <https://m.imdb.com/name/nm0088955/quotes>, Access date: 25.09.2023.
- Jordaan, E. (2014). *South Africa and the United Nations Human Rights Council*. The John Hopkins University Press.
- King G. & Krywinska T. (2000). *Science Fiction Cinema: From Outer Space to Cyberspace*. Wallflower Press.
- Küçük, K. Y. (2021). Afrika'da özel güvenlik: Kimine selamet kimine felaket. *Independent Türkçe*. <https://www.indyturk.com/node/343276/t%C3%BCrki%C3%87yeden-sesler/afrikada-%C3%B6zel-g%C3%BCvenlik-kimine-selamet-kimine-felaket>, Access date: 05.10.2023.
- Labuschagne, G. (2004). Features and investigative implications of muti murder in South Africa. *Journal of Investigative Psychology and Offender Profiling*, 1, 191-206. <http://dx.doi.io.I002/jip.15>.
- Lefebvre, H. (1968). *Right to the City*. Routledge.
- Leskosky, R. J. (2018, April 4). *Routledge Encyclopedia of Modernism. A Trip to the Moon (1902)*. <https://www.rem.routledge.com/articles/a-trip-to-the-moon-1902>. 10.4324/0123456789-REM1793-1
- Levenson, Z. (2021). South African Evictions Today, (p. 26-31). *Sage Journals*.
- Matusitz J. & Repass M. (2009) Gangs in Nigeria: an updated examination. *Crime Law Soc Change*, 52, 495-511.
- Mabin, A. (1992). Dispossession, exploitation and struggle: A historical overview of South African urbanization. David, Smith (Ed.), in *The Apartheid City and Beyond: Urbanization and Social Change* (p. 12-25). Routledge.
- Mccarthy, J. (1992). Local and regional government: From rigidity to crisis to flux. David, Smith (Ed.), in *The Apartheid City and Beyond: Urbanization and Social Change* (p. 25-38). Routledge.
- Nicholas, H. A. (2010). From District 6 to District 9: Apartheid, spectacle and the real in *Screen Education. Films as Text*, 61.
- O'Malley, P. (2004). The heart of hope. South Africa's transition from Apartheid to democracy. *Hosted by Nelson Mandela Foundation*, <https://omalley.nelsonmandela.org>, Access date: 13.09.2023.
- Oxford Reference (2008). Bantustan, in *A Dictionary of Contemporary World History*. <https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/oi/authority>.

20110803095445736?d=%2F10.1093%2Foi%2Fauthority.20110803095445736&p=emailA4SvLXZs4Qxu2, Access date: 15.08.2023.

- Parrinder, P. (2000). *Learning From Other Worlds: Estrangement, Cognition and the Politics of Science Fiction and Utopia*. Liverpool University Press.
- Robinson, J. (1992). Power, space and the city: Historical reflections on apartheid and post-apartheid urban orders. David, Smith (Ed.), in *The Apartheid City and Beyond: Urbanization and Social Change* (p.293-304). Routledge.
- Refworld (2009, June 17). World Refugee Survey 2009-South Africa, <https://www.refworld.org/docid/4a40d2b22.html>, Access date: 23.08.2023
- Sanders, S. M. (2008). *The Philosophy of Science Fiction Film*. The University Press of Kentucky.
- Smith, M. D. (1992). Introduction. David Smith (Ed.), in *The Apartheid City and Beyond: Urbanization and Social Change* (p.1-11). Routledge.
- Steinberg, J., Van Zyl, P. & Bond, P. (1992). Contradictions in the transition from urban apartheid: barriers to gentrification in Johannesburg. David Smith (Ed.), in *The Apartheid City and Beyond: Urbanization and Social Change* (p. 267-280). Routledge.
- Soni, V. D. (1992). The apartheid state and Black housing struggles. David, Smith (Ed.), in *The Apartheid City and Beyond: Urbanization and Social Change* (p.40-54). Routledge.
- Sullivan, E. (2013). Review article: The history of emotions: Past, present, future. *Cultural History*, 2(1), 93-102.
- Woerner, M. (2009, August 19). Five things you didn't know about District 9. *Gizmodo*, <https://gizmodo.com/5-things-you-didnt-know-about-district-9-5341120>, Access date: 10.08.2023
- Wolfe, P. (2006). Settler colonialism and the elimination of the Native. *Journal of Genocide Research* 8(4), 387-409.
- Veracini, L. (2011). *District 9 and Avatar: Science fiction and settler colonialism*. *Journal of Intercultural Studies* 3(4), 355-367.

EXTENDED ABSTRACT

The science fiction movie *District 9*, which was released in 2009 and was directed by Neil Blomkamp and received significant praise upon its initial release. This well-known film that reflects the apartheid and post-apartheid era in Johannesburg/South Africa (1980s to the 2000s) is analyzed in this article. This article considers science fiction in film studies as a visual text with multiple representations and allegorical depictions of reality. Thus, the article examines Blomkamp's science fiction cinema style, historical connections, racial segregation, apartheid urban practices of immigrants through aliens, references to apartheid/post-apartheid, housing-property issues in South Africa's history, Nigerian ghettos, and the unwelcome visibility of *District 9*'s inhabitants.

This article focuses on the significant role that science fiction plays as a visionary lens into the future. The film *District 9*, which is considered to be a prime example of this genre, delves into the intricate world of Johannesburg, South Africa, and provides a compelling representation on the apartheid era as well as the period that followed it.

The article contends that understanding the intricate workings of social power structures requires a comprehensive understanding of the city as a repository of knowledge and power. The complexity of Johannesburg's important history during the time of apartheid is reflected in the rise of issues concerning the right to live in the city as well as the struggles for urban existence. In the film, however, efforts were made to suppress urban struggles through the dissemination of false information in the media.

The director is from Johannesburg, lending credibility to the film's depictions of apartheid, alien encounters, and the M.N.U. corporation. In other words, these elements are not mere coincidences; rather, they are based on the director's actual life experiences. The analytical significance of the word "apartheid" in the movie, in particular in relation to social and spatial segregation in Johannesburg, leads to a critical examination of the relationship between migration and urban inclusion. A daily life during the real apartheid is similar to the plight of aliens in "*District 9*." Using real settings such as shacks, streets, and the atmospheric representation of the city, the film engages in a critical examination of the urban living conditions of aliens in Johannesburg. The film presents the extraterrestrials as "the others," who are considered to be a danger to the established urban order in Johannesburg, which makes it necessary for them to be relocated. The immigration problem that plagued South Africa throughout its history is dissected through key character scenes. This problem is intertwined with the process of

expelling the aliens and the deplorable living conditions they were forced to endure.

To put it differently, the film draws parallels to the time of apartheid, during which racial categorization and spatial segregation were commonplace, and it reflects the power dynamics that existed during that era. An exile that reflects the theme that “the others” are required to live outside the city, aliens are forced to live outside the city limits in order to survive, which is similar to the situation that existed in historic Johannesburg.

In conclusion, the article suggests a more expansive viewpoint by utilizing the story of *District 9* as a narrative map to reveal the city in both its apartheid and post-apartheid incarnations. The temporal dimensions of the film, from the filming that took place in 2009 to the plot that takes place between the years 1982 and 2010, weave the continuity of the apartheid regime into the narrative, even after the regime was declared to have officially ended in 1994. As such, *District 9* is an important visual text that not only provides insights into the complex urban history of South Africa, as well as apartheid and post-apartheid practices, but also provides a cautionary tale about the urban landscapes of the future in terms of democracy, racial segregation, immigration, and social equality.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 09.10.2023

Submitted date

Kabul tarihi 12.01.2024

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 29.02.2024

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Demirci, N. & Kartal, A. (2024). İlkokul matematik öğretim programının ve ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelenmesi *Journal of History School*, 68, 372-402.

İLKOKUL MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMININ VE DERS KİTAPLARININ MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME BECERİSİ VE DUYGUSAL ZEKÂYI DESTEKLEME POTANSİYELİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Niyet DEMİRCİ² & Aygül KARTAL³

Öz

Bu çalışmada ilköğretimde uygulanan matematik öğretim programı ve ilköğretim matematik ders kitapları matematiksel ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelenmiştir. Doküman analizi yöntemi ile yapılan çalışmada 2022-2023 yılında uygulanan Türkiye MEB 1., 2., 3. ve 4. sınıf matematik öğretim programı ve ders kitapları sentezlenmiştir. Matematiksel ilişkilendirme; kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme olarak dört boyutta ele alınmıştır. Duygusal zekâ ise; duyguların farkında olma, duyguları yönetme, empati, kişinin kendini motive etmesi ve sosyal beceriler boyutları ile beş boyutta incelenmiştir. İlkokul matematik öğretim programında alt öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar ve ilköğretim matematik ders kitaplarındaki etkinlikler “Matematiksel ilişkilendirme kontrol listesi” ve “Duygusal zekâ kontrol listesi” ile kontrol edilerek frekans tablosu oluşturulmuştur.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makale 20-22 Mayıs 2023 tarihinde İsviçre Lozan’da gerçekleştirilen ASEAD 11. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumunda özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

²Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, niyetdemirci@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2763-1879

³Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, aygulkartal53@gmail.com, Orcid: 0000-0001-5120-6816

Araştırmada matematiksel ilişkilendirme becerisine yönelik inceleme sonucunda ilkökul matematik öğretim programındaki kazanımlarda ve ders kitaplarında farklı disiplinlerle ilişkilendirme saptanmamış, günlük yaşamla ilişkilendirme, kavramlar arası ilişkilendirme ve farklı gösterimlerin yer aldığı görülmüştür. Duygusal zekâyı destekleme potansiyeline yönelik inceleme sonucunda ise matematik öğretim programında duygusal zekânın alt boyutlarını destekleme potansiyeline sahip kazanım tespit edilmemiştir. İlkokul matematik ders kitaplarında ise işbirliği ve etkili iletişimi boyutlarını destekleyecek etkinliklerin yer aldığı ancak var olan etkinlik sayıları ile oranlandığında matematik ders kitaplarında da duygusal zekâyı destekleme potansiyelinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Matematiksel ilişkilendirme becerisinin ve duygusal zekânın önemi düşünüldüğünde öğretmenleri yönlendirecek olan matematik öğretim programlarındaki kazanımların ve sınıf içi ve dışı uygulamalarda etkin kullanılan ders kitaplarının içeriklerinin ilişkisel düşünme becerisini geliştirecek şekilde ve duygusal zekânın bütün alt bileşenlerini destekleme potansiyeline göre tasarlanması önerilmektedir. Ayrıca matematiksel ilişkilendirme becerisinin ve duygusal zekânın öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılmasının da alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Matematik Öğretim Programı, İlkokul Matematik Ders Kitapları, Matematiksel İlişkilendirme, Duygusal Zekâ

Examination of Primary School Mathematics Curriculums and Textbooks in Terms of Their Potential to Support Mathematical Association Skills and Emotional Intelligence

Abstract

In this study, the mathematics curriculum applied in primary school and potential to support mathematical association skills and emotional intelligence was conducted. In this research, which is a document analysis, Türkiye MEB 1st, 2nd, 3rd and 4th grade mathematics curriculum and textbooks implemented primary school mathematics textbooks were examined in terms of their content in 2022-2023 were synthesized. Mathematical association skills are discussed in four dimensions: Daily Life, Different Representations, Inter conceptual and Association with Different Disciplines. In the emotional intelligence dimension, five basic sub-dimensions, awareness of emotions, managing emotions, empathy, self-motivation and social skills were examined. A frequency table was created by checking the data with the achievements in the sub-learning areas in the primary school mathematics curriculum and the activities in the primary school mathematics textbooks with the "Mathematical association checklist" and "Emotional intelligence checklist". As a result of the examination of mathematical association skills in the research, no associations with different disciplines were detected in the achievements of the primary school mathematics curriculum and textbooks, but it was seen that daily life, associations between concepts and different representations were included. As a result of the examination of the potential to support emotional intelligence,

no learning outcomes that have the potential to support the sub-dimensions of emotional intelligence were identified in the mathematics curriculum. It has been determined that primary school mathematics textbooks contain activities that will support cooperation and effective communication, but when compared to the number of existing activities, the potential of mathematics textbooks to support emotional intelligence is insufficient. Considering the importance of mathematical association skills and emotional intelligence; it is recommended that the achievements in mathematics curricula that will guide teachers and the contents of textbooks used effectively in in-class and out-of-class applications should be designed in a way that will develop relational thinking skills and have the potential to support all sub-components of emotional intelligence. It is also thought that conducting studies to investigate the effects of mathematical connection skills and emotional intelligence on students will contribute to the field.

Keywords: Primary School Mathematics Curriculum, Primary School Mathematics Textbooks, Mathematical Association, Emotional Intelligence.

GİRİŞ

OECD, 2030 Öğrenme Pusulasında, “Öğrencileri henüz ortaya çıkmamış iş alanlarına, henüz meydana gelmemiş toplumsal sorunlara ve sürekli gelişen teknolojiyi kullanabilmeye nasıl hazırlayabiliriz?” sorusuna yanıt aramıştır (OECD, 2018). Burada özellikle öğrencilerin sadece bilgi ve becerilerini ortaya koyabilmesi değil, farklı durumlar arasında ilişkilendirme yapabilmesi ve insanlığın geleceğine katkıları sunabilme (sunabilmesi) farkındalığının yüksek olması, var olan becerilerini ilişkilendirme yaparak kullanabilmeleri, empatik ve sosyal yönden iyi durumda olmaları beklenmektedir (OECD, 2018). Çünkü öğrencilerin kendilerinin farkında olması ve durumlara ilişkisel yaklaşımları ortak değerlere saygılı olma yönlerini geliştirerek onları gelecek toplumda her yönden daha ileriye taşıyacaktır (Schneider, 2008). Önemli görülen ve sahip olunması gerektiği düşünülen bu yönlerde çok yönlülüğün ve kişinin kendini yönetebilmesinin öne çıktığı söylenebilir. Öne çıkan bu beceriler ilişkilendirme ve ilişkilendirerek düşünebilme, temelde akıcı ve karmaşık sorgulama (Starr vd., 2023), duygusal zekanın gelişimini gerekli kılan kişisel ve sosyal yeterlilikleri gerektirir (Goleman, 1998). Öğrencilere bu özelliklerin kazandırılmasında okulun, ders programlarının ve materyallerin etkisi göz ardı edilemez. Bu durum farklı disiplinler aracılığıyla sağlanabilir. Örneğin matematik dersi kavramsal yapıların, soyut düşünebilmenin, ilişkilendirebilmenin ve bunları yaparken iletişim, öz güven, sabır, empati gibi kişisel ve sosyal yeterlilikleri gerekli kılan ve bu yeterlilikleri geliştirme olanağı sunan bir yapıya sahiptir. Yapılan araştırmalar, kendilerini başarılı problem çözücü olarak algılayanların; problemlerin kaynaklarını içsel, değişken ve kontrol edilebilir nedenlere yükleme

eğiliminde olduklarını, ilişkilendirme yapabildiklerini, problem çözümü için daha fazla zaman harcadıklarını, problem çözme sürecinin farkında olduklarını, sosyal becerilerde daha iyi, daha az kaygılı, daha dikkatli ve problemleri kavrayış güçleri daha iyi olan bireyler olduklarını ortaya koymaktadır (Çam, 1999; Özgen, 2013; Watson, 2004). Bu bulgular matematiksel ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekânın birbiri ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin sadece bilgi ve becerisini ortaya koyabilmesi değil, farklı durumlar arasında ilişkilendirme yapabilmesi, farkındalığı yüksek, empatik ve sosyal yönden iyi durumda olmalarının (OECD, 2018) önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu doğrultuda matematiksel ilişkilendirme kavramsal yapı ve kavramlardan oluşan, her düzeyde soyut kavramlar üzerine kurulan kavramları anlamlandırmada oldukça önemliyken (Bingölbali ve Coşkun, 2016) duygusal zekâ bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklar karşısında vazgeçmeden devam edebilmesi, olumsuz ruh durumunun sürekliliğinin önüne geçebilmesi, zorlandığı anlarda umutlu kalıp devam edebilmesi açısından önemlidir (Harrod ve Scheer, 2005). Bu durumda duygusal zekânın matematiksel ilişkilendirme becerilerini destekleyen önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Ayrıca duygusal zekânın alt boyutları ve matematiksel ilişkilendirmenin farklı boyutlarıyla elde edilen kazanımlar OECD'nin (2018) bahsettiği 2030 öğrenme pusulasında öğrencileri beklenen özelliklere göre hazırlamada önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki başlıklarda matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutları ve duygusal zekânın alt bileşenleri açıklanmıştır.

Matematiksel İlişkilendirme

Matematik eğitiminde kavramların veya içeriğin öğrenciler açısından daha anlamlı hale gelebilmesi için farklı bağlamlarla desteklenmesi ve ilişkilendirilmesi gerekmektedir (National Research Council [NCTM], 2000). Birçok araştırmacı matematiksel ilişkilendirmenin ön öğrenmelerin ve yeni öğrenilen bilgilerin sentezlenmesinde, ilgili konunun alt ve üst kavramlarıyla gerçek hayat ve diğer disiplin alanlarıyla ilişkilendirilmesinde önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ball, Hill ve Bass, 2005; Bossé, 2003; Businskas, 2008; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; NCTM, 2000; Özgen, 2013; Watson, 2004). Bosse (2003), matematiksel ilişkilendirmenin öğrencilere birçok fikri hatırd tutma ve kullanmada yardımcı olduğunu ve ilişkilendirme ile matematik öğreniminin güçlenebileceğini belirtmiştir. Matematiksel ilişkilendirme başlığı altındaki çalışmaların büyük bölümünde matematiği kendi içinde ilişkilendirmenin önemli yer tuttuğu söylenebilir. Bu matematiğin doğasından yani matematik biliminde ön şartlılık ilişkisine dayandırılabilir (Pesen, 2003). Bu noktada ilişkisel anlama, farklı matematiksel kavramlar arasında ilişkilendirmeleri içerir, öğrencilerin önceki bilgilerine dayalı ilerlemelerini

sağlar ve hangi matematiksel fikirlerin ilişkili olabileceği hakkında beklentilerini şekillendirir (Leikin ve Levav-Waynberg, 2007, s.350). Bingölbali ve Coşkun (2016) tarafından matematiksel ilişkilendirme dört farklı ilişkilendirme boyutu ile açıklanmıştır; *Kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, günlük hayatla ilişkilendirme, farklı disiplinlerle ilişkilendirme.*

Yukarıda bahsedilen matematiksel ilişkilendirme boyutları daha açık olarak ifade edilirse; kavramların diğer kavramlarla ilişkilendirilmesi boyutu, matematiksel bir ifadenin farklı bir matematik alt öğrenme alanındaki karşılığının ortaya koyulmasıdır. Kavramları farklı gösterimleri ile ilişkilendirme boyutu birkaç farklı gösterimle aynı kavramı sorgulamaya dayanan bir ifadedir. Van De Walle vd. (2013) bu durumu özellikle sözel ifadelerin somut materyallerle, çeşitli matematik ifadeleriyle ilişkilendirilmesi olarak açıklar. Kavramı günlük hayatla ilişkilendirme boyutunda matematiksel kavramlar arasında ilişki kurabilmek, matematiği günlük hayatta kullanabilmek, karşılaşılan günlük yaşam durumlarında matematiğin farklı kullanımları olduğunu görebilmek olarak tanımlanmıştır. Başka bir ifadeyle matematiksel bir kavramın öğrenme ortamına taşınırken günlük yaşamdan örneklerin kullanılması olarak tanımlanabilir. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme boyutunda bahsedilen ise matematiksel kavramın öğretimi yapılırken başka bir disiplin bağlamı ve dolayısıyla başka bir disipline ait kavramların kullanılması yoluyla matematiğin farklı bir disiplinle ilişkilendirilmesidir. Mevcut araştırmada matematiksel ilişkilendirme açısından veriler analiz edilirken bahsedilen bu dört boyut temel alınmıştır.

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ kavramı ilk olarak 1990'da John Mayer tarafından "Kendisinin ve çevresindeki bireylerin hislerini gözlemleyip yönlendirebilmek, duygularını düşünce ve davranışlarına rehber olacak şekilde kullanabilmek" ifadeleri ile tanımlanmıştır (Bar-On, 1997). En genel anlamıyla duygusal zekâ bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklar karşısında vazgeçmeden devam edebilmesinin, olumsuz ruh durumunun sürekliliğinin önüne geçebilmesinin, zorlandığı anlarda umutlu kalıp devam edebilmesinin, çözdüğü problemlerin ve sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerin ortaya çıkmasının destekleyici bir gücüdür (Harrod ve Scheer, 2005). Sonraki yıllarda ise duygusal zekâ çeşitli bilim insanları tarafından farklı alt boyutları olan bir zihinsel beceri olarak tanımlanmıştır (Goleman, 1998; Bar-On, 1997; Cooper, 2000; Pacini ve Epstein, 1997). Duygusal zekâyı farklı alt boyutları ile modelleyen bilim insanları arasından Goleman öne çıkmaktadır ve Goleman, teknoloji ile ilerleyen süreçte bireyin, hayatın getirdiği değişimlere ayak uydurabilmesi için sadece IQ'nun (İntelligence Quotient) yeterli

olmayacağını; bireyin duygularını değerlendirip, yönetebildiği duygusal zekânın bireyin yaşamında belirleyici unsur olduğunu vurgulamıştır. Bilişsel süreçlerin ele alındığı akademik zekâ ve duyguların yönetimini sağlayan duygusal zekânın birbiri ile uyum içerisinde ele alınması gerektiğini savunmuştur (Goleman, 2005). Goleman'ın modelinde duygusal zekâ kişisel yeterlilikler ve sosyal yeterlilikler olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Kişisel yeterlilikleri; öz bilinç, öz düzenleme ve motivasyon olarak ele alırken, sosyal yeterlilikleri de başkalarının duygularını anlama becerisi olan empati, etkili iletişim becerileri ve iş birliği gibi becerileri kapsayan sosyal beceriler olarak gruplandırmıştır (Goleman, 1995). Burada bahsedilen öz bilinç kişinin sahip olduğu duyguların farkında olması ve ona göre karar verebilmesi becerisidir. Kişinin kendine güvenebilmesi ve kendisi ile ilgili beklentilerinin gerçekçi olabilmesi, özellikle olumsuz anlarda pozitif kalabilmesi bu alt boyutun ana kavramlarıdır. Öz düzenleme ise kişinin duygu düşünce ve davranışlarını yönetebilmesidir. Uzun vadede olumlu sonuçlar için dürtü kontrolü yapabilmesi durumudur. Bu anlamda açık fikirli, güvenilir, değişen koşullar yeni fikir ve durumlara uyum sağlayabilmek bu beceriyi tanımlamaktadır. Motivasyon yani kendini harekete geçirebilme alt boyutu ise çevresindeki görüş ve düşüncelerin etkisinden bağımsız bir şekilde hedefinden sapmaması, günlük rutinine ayak uydurması şeklinde ifade edilebilir. Bu alt boyutta hedefe ulaşma kararlılığı başarısız sonuçlar elde etse de pozitif bir zihin durumu ile tekrar harekete geçmesi, çalıştığı kuruma bağlılığı yer almaktadır. Empati kişinin diğer insanların duygularına objektif yaklaşabilmesi olarak ele alınmaktadır. Son olarak sosyal beceri ise bireyin çevresindeki olayları iyi gözlemleyerek bunlara uygun tutum ve davranış sergilemesi olarak açıklanabilir. Bu çalışmada duygusal zekâyı destekleme boyutu açısından elde edilen veriler Goleman'ın ifade ettiği; kişisel yeterlilikler ve sosyal beceriler boyutlarının alt boyutları temel alınarak analiz edilmiştir.

Öğretim programlarının kazanımları ve ders kitaplarının içerikleri öğrenim ve öğretim sürecinde önemli bir etkiye sahiptir (Dilegelen, 2018). Dolayısıyla öğrencilere ilişkilendirme becerisinin kazandırılması ve duygusal zekânın desteklenmesi için öğretmenlere yol gösterici olan öğretim programlarının ve temel öğretim materyallerinden olan ders kitapları ve içerdiği etkinliklerin bu becerilere ne ölçüde hizmet ettiği önemlidir. Kazanımların ve etkinliklerin incelenmesi önemlidir, çünkü Türkiye'de okullarda öğretmenlerin sıklıkla ders kitaplarına başvurdukları, öğretim programlarının kazanımları ve amaçları doğrultusunda etkili içerikler içeren ders kitaplarının öğretim sürecine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir (Dilegelen, 2018; Yekrek ve Özgeldi, 2019). Yapılan çalışmalar incelendiğinde ilkökul matematik ders kitabı etkinliklerinin ve matematik öğretim programının matematiksel ilişkilendirme ve duygusal

zekayı destekleme potansiyeli açısından yeterince araştırılmadığı görülmektedir (Altuner-Sözeri vd., 2024; Incikapı, 2017; Türkmen, 2022; Usluoğlu, 2020). Öğretime yön veren öğretim programlarının ve öğretimde önemli bir araç olan ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirmenin ilkökul ders kitapları tarafından ne düzeyde desteklediğine dair birkaç çalışma olmasına rağmen duygusal zekânın ders kitaplarında yer alma durumunu içeren çalışmaya rastlanmamıştır (Dilegelen, 2018; Öz diner, 2021; Pepin ve Haggarty, 2007). Alanyazındaki bu boşluktan dolayı bu çalışmada özel olarak ilkökul ders kitaplarındaki etkinliklerde ve ilkökul matematik öğretim programında matematiksel ilişkilendirme becerisine ne ölçüde yer verildiği ve duygusal zekâyı destekleme potansiyelinin olup olmadığı araştırılmıştır. Hem matematiksel ilişkilendirme becerisinin hem de duygusal zekâyı geliştirmenin öğrencilere katkısı düşünüldüğünde ilkökul matematik ders programında ve ders kitaplarında desteklenmesi önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ilkökul matematik öğretim programlarının ve ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, ders kitaplarının seçimi, araştırma süreci, verilerin analizinde yapılan işlemler hakkında bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma MEB ilkökul matematik öğretim programlarının ve ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, “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 tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.39). Toplanan verilerin incelenmesi ve değerlendirilmesi veri analizidir. Miles ve Huberman’a (1994) göre nitel veri analizi; verilerin toplanması, verilerin azaltılması, verilerin gösterilmesi, sonuç çıkarma ve doğrulama olarak üç aşamalıdır. Toplanan nitel veriler analiz edilirken betimsel ve içerik analizi dışında söylem analizi, doküman analizi gibi teknikler de kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi anlam çıkarmak, ilgili konu hakkında bir anlayış oluşturmak, deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve

yorumlanmasını gerektirmektedir (Corbin ve Strauss, 2008). Doküman analizinde veriler dokümanlarda dâhil edilecek kriterlere göre temel analiz alanlarını belirleme, dokümanı kodlama, doğrulama ve analiz etme olarak sınıflandırılır ve değerlendirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Veri Kaynağı

Bu araştırmada ilkokul 1., 2., 3. ve 4. Sınıf Matematik ders kitaplarının son baskıları incelenmek üzere ele alınmıştır. Kitaplar MEB yayınevi kitaplarıdır. Araştırmada kullanılan ilkokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf matematik ders kitapları Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nun 28.05.2018 gün ve 78 sayılı kararı ile 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

Tablo 1

Çalışmada Yer Alan Matematik Ders Kitapları

Sınıf Düzeyi	Ders Kitabı
1. Sınıf	Bahçivancı, H ve Çimen, H ve Dursun, G. (2021) "İlkokul Matematik 1 Ders Kitabı", Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
2. Sınıf	Atlı, A. ve Doğangüzel E. E., Güneş, A., Şahin, N (2021) İlkokul Matematik 2 Ders Kitabı", Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
3. Sınıf	Savaş, E; Turan Emekçi, N, Savaş, S. ve Oflar, Y. (2021) "İlkokul Matematik 3 Ders Kitabı", Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
4. Sınıf	Kayapınar, A; Şahin, N.; Erdem, G. ve Şentürk Leylek, B. (2021) "İlkokul Matematik 4. Sınıf Ders Kitabı" Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları

Araştırma Süreci


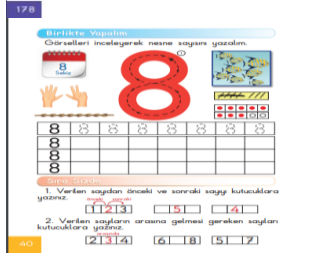
İlkokul matematik ders kitaplarında ve ilkokul matematik öğretim programında matematiksel ilişkilendirme ve duygusal zekânın alt boyutlarını destekleme potansiyelinin incelenmesi süreci aşağıdaki gibi gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sürecine başlamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama için 1. sınıf matematik ders kitabı ve 1. sınıf matematik öğretim programı incelenmiştir. Kitap ve öğretim programı analiz edilirken Goleman'ın (2005) duygusal zekâ alt boyutları ve Bingölbali ve Coşkun'un (2016) matematiksel ilişkilendirme boyutları kullanılmıştır. Analizler 2 uzmanın kodlaması ve kodları karşılaştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında araştırma sürecine başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde sırasıyla önce kazanımların içeriği, alt hedefleri kontrol edilmiş; matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutları ve duygusal zekânın bileşenlerinin anlamlarını karşılayan kazanımlar olumlu olarak değerlendirilmiştir. Ardından kitaplardaki etkinlikler ve ölçme değerlendirme kısımları incelenerek matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutları ve duygusal zekânın bileşenlerinin anlamlarını karşılayan etkinlikler olumlu olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada kazanım ve ders kitabı içeriklerinde matematiksel ilişkilendirme potansiyelini incelenmek üzere belirlenen kodlar ve açıklamaları Tablo 2’de ve duygusal zekâyı destekleme potansiyelini incelemek üzere belirlenen kodlar ve açıklamaları Tablo 3’te sunulmuştur.

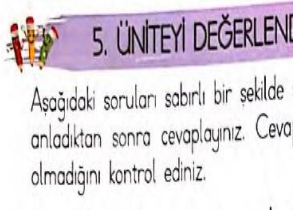


Tablo 2
Matematiksel İlişkilendirme Kodlar ve Açıklamaları

Matematiksel İlişkilendirmenin Alt Boyutları –Kodlar	Açıklama	Kazanımlardan Örnekler	Ders Kitaplarından Örnekler
<i>Günlük Yaşam ile İlişkilendirme</i>	Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma, gerçek hayattan sözel örnek verme	M.1.1.2.1. Toplama işleminin anlamını kavrar. b) İçinde toplama anlamı bulunan günlük hayat durumlarına yönelik çalışmalarına yer verilir.	
<i>Farklı Gösterimler</i>	Kavramları farklı gösterimlerle ilişkilendirme	M.1.1.1.4. 20’ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar. a) Sayma, somut nesnelere dayalı olarak yaptırılır.	

<p><i>Kavramlar arası ilişkilendirme</i></p>	<p>Kavramla ve diğer kavramlar arasında ilişki kurma. Kavram ile alt kavramları ve alt kavramların kendi aralarında ilişki kurma</p>	<p>M.1.1.4.1. Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.</p>	
<p><i>Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme</i></p>	<p>Farklı disiplinlerdeki matematiği belirlemek ve matematik kavramları için uygulamak</p>	<p>M.1.2.2.1. Uzamsal (durum, yer, yön) ilişkileri ifade eder. a) Yer ve yön bildiren ifadelerin (altında-üstünde, etrafında-solda-sağda-arada-önde-arkada, yüksekte alçakta, uzakta-yakında, içinde-dışında) günlük hayat durumlarında kullanılmasına yönelik çalışmalar yapılır.</p>	<p>5.B</p> <p>Malzemeler: renkli kartonlar, makas, resim defteri, yapıştırıcı</p> <p>Adım Adım Uygulayalım</p> <ul style="list-style-type: none"> → Renkli kartonlardan geometrik şekiller kesiniz. → Öncelikle sıranızın üzerinde geometrik şekillerinizden yapılar oluşturunuz. → Yapılardan en çok beğendiğinizi resim defterinize oluşturunuz. → Geometrik şekillerinizi yapıştırınız. <p>1) Resim yapmayı çok seven Furkan, Geometrik Şekiller Ormanı isimli bir resim yaptı. Furkan'ın resminde hangi geometrik şekilden kaçar tane kullandığını bulalım.</p>

Tablo 3

Duygusal Zekâ Çerçevesi Kodları ve Açıklamaları

Duygusal Zekâ Kişisel Yeterlilikler Alt Boyutları-Kodlar	Açıklama	Ders Kitaplarından Örnekler
Duyguların Farkında olma	Kendini tanıma, kendi duygularının farkında olma ve doğru değerlendirme yeteneği (Goleman, 1998).	Rastlanılmadı
Duyguları Yönetme	Duyguları uygun biçimde yönetebilme, denetleyebilme yeteneği. Kastedilen duyguları dengeli, uyumlu biçimde ortaya koyabilme (Goleman, 1998).	Rastlanılmadı
Kişinin kendini motive etmesi	Duyguları bir amaç doğrultusunda harekete geçirebilme, içsel güdülenme. Başka bir ifadeyle içsel güdülenme (motivasyon) bir işe başlama ve bu işi sonuna kadar götürebilmedir (Goleman, 1998).	 <p>5. ÜNİTEYİ DEĞERLENDİR</p> <p>Aşağıdaki soruları sabırlı bir şekilde okuduktan sonra cevaplayınız. Cevap olmadığınızı kontrol ediniz.</p>
Empati	Kendini başkalarının yerine koyabilme yeteneği. Empati, başkaları ile ilişki kurmanın temel yapıtaşdır (Goleman, 1998).	 <p>★ Problem Çözme ve Problem Kurma</p> <p>HATIRLALIM</p> <p>Emre: Her problemleri çözmenin bir yolu var mı? Benim için bir yol bulabiliriz mi?</p> <p>Emre: Ben problemleri verileri kullanırım. Yani problem çözmeye başlamadan önce düşünürüm. Eğer sen de problemi önce plan yapıp ve uygulanmasını düşünürsün.</p>
Etkili İletişim	Kişilerarası ilişkiler kurabilme ve sürdürülebilirlik yeteneği (Goleman, 1998).	 <p>Emre: 4 eş parçaya ayırdığım pizzamın $\frac{1}{4}$'ünü sana vermek istiyorum.</p> <p>Emre: Pizzamın $\frac{1}{4}$'ünü bana verdiğin için teşekkür ederim.</p>

İşbirliği

Goleman "sosyal sanatlar" veya "ilişki sanatı" denilebileceğini ifade eder ve bunun diğer iki duygusal becerinin, özyönetim ve empatiyi olgunlaştırması gerektirdiğini vurgular (Goleman, 1998).



Geçerlik ve Güvenirlik

Doküman analizinde geçerlik koşulunun yerine getirilip getirilmediği araştırmanın amaçları ve araçları arasında uyum olup olmadığı üzerinden araştırılır. Kategorilerin tanımlarının net olarak yapılması, araştırmada ölçülmek istenen özelliğin ne olduğuna dair bilgi verir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu doğrultuda bu araştırmada ilkökul matematik öğretim programında yer alan kazanımlar ve ilkökul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler matematiksel ilişkilendirme ve duygusal zekânın alt boyutlarına göre kategorize edilerek analiz edilmiştir. Bahsedilen kategorilerde matematiksel ilişkilendirmede Bingölbali ve Coşkun'un (2016) sınıflandırmasından ve Goleman'ın (1998) duygusal zekâ alt boyutlarından yararlanılmıştır. Araştırmanın güvenirliliği iki açıdan açıklanmıştır; kodlayıcılar arası güvenirlilik ve zaman açısından güvenirlilik. Kodlayıcılar arası güvenirlilikte farklı araştırmacılardan elde edilen sonuçlar arasındaki korelasyona bakılırken zaman açısından güvenirlilikte aynı araştırmacılara aynı belgeler farklı zamanlarda verilerek aralarındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır (Güvenirlilik = uzlaşma sayısı / (uzlaşma sayısı + uzlaşmama sayısı). Miles ve Huberman'a (1994) göre araştırmacılar arasında % 70'ten daha yüksek bir uyum beklenir. Bu doğrultuda kazanımların ve ders kitaplarındaki içeriklerin kodlanması ve kategorilerine ayrılması araştırmacılar ve bir uzmanın farklı zamanlardaki analizleri ile yapılmıştır. Bu analizler sonra bir araya getirilerek kodlar ve kategorilerin benzerliği Miles ve Huberman'ın (1994) görüş birliği formülü ile 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca belirlenen kodların anlaşılabilirliği için ders kitaplarından ve kazanımlardan doğrudan alıntı yapılarak geçerliliğin sağlanmasına çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Elde edilen veriler ilkökulda uygulanan matematik öğretim programı kazanımlarının ve matematik ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirme becerisi potansiyeli ve duygusal zekâyı destekleme potansiyeli olarak üç başlık altında sunulmuştur.

İlkokul Matematik Öğretim Programı Kazanımlarının Matematiksel İlişkilendirmeyi Destekleme Potansiyeli

İlkokul matematik öğretim programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar yer alan kazanımlar öğrenme alanlarına göre matematiksel ilişkilendirme becerisi potansiyeli açısından incelenerek Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

İlkokul Matematik Programı Kazanımlarında Yer Alan Matematiksel İlişkilendirmeyi Destekleme Potansiyeline Dair Bulgular

Matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutları	1. sınıf matematik öğretim programı		2. sınıf matematik öğretim programı		3. sınıf matematik öğretim programı		4. sınıf matematik öğretim programı	
	<i>Öğrenme alanları ve kazanım sayıları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenme alanları ve kazanım sayıları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenme alanları ve kazanım sayıları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenme alanları ve kazanım sayıları</i>	<i>f</i>
Günlük yaşamla ilişkilendirme	Sayılar-İşlemler (20)	1	Sayılar-İşlemler (24)	0	Sayılar-İşlemler (36)	0	Sayılar-İşlemler (35)	0
	Geometri (6)	3	Geometri (8)	0	Geometri (10)	0	Geometri (10)	1
	Ölçme (9)	3	Ölçme (16)	0	Ölçme (22)	4	Ölçme (21)	0
	Veri işleme (1)	1	Veri işleme (1)	1	Veri işleme (3)	0	Veri işleme (5)	1
Toplam kazanım	(36)	8	(50)	1	(72)	4	(71)	2
Farklı gösterimler	Sayılar-İşlemler (20)	7	Sayılar-İşlemler (24)	3	Sayılar-İşlemler (36)	7	Sayılar-İşlemler (35)	2
	Geometri (6)	6	Geometri (8)	3	Geometri (10)	3	Geometri (10)	0
	Ölçme (9)	4	Ölçme (16)	3	Ölçme (22)	1	Ölçme (10)	3
	Veri işleme (1)	1	Veri işleme (1)	1	Veri işleme (3)	0	Veri işleme (5)	0
Toplam kazanım	(36)	18	(50)	10	(72)	11	(71)	7
Kavramlar arası	Sayılar-İşlemler (20)	9	Sayılar-İşlemler (24)	7	Sayılar-İşlemler (36)	20	Sayılar-İşlemler (35)	14
	Geometri (6)	6	Geometri (8)	1	Geometri (10)	5	Geometri (10)	3
	Ölçme (9)	4	Ölçme (16)	1	Ölçme (22)	3	Ölçme (21)	6

Toplam kazanım	Veri işleme(1) (36)	1 20	Veri işleme(1) (50)	2 11	Veri işleme(3) (72)	0 28	Veri işleme (5) (71)	0 23
Farklı disiplinlerle ilişkilendirme	Sayılar-İşlemler(20) Geometri (6) Ölçme (9)	0 3 1	Sayılar-İşlemler (24) Geometri (8) Ölçme (16)	0 0 0	Sayılar-İşlemler (36) Geometri (10) Ölçme (23)	0 0 0	Sayılar-İşlemler (35) Geometri (10) Ölçme (21)	0 0 0
Toplam kazanım	Veri işleme (1) (36)	1 5	Veri işleme (1) (50)	0 0	Veri işleme (3) (72)	0 0	Veri işleme (5) (71)	0 0

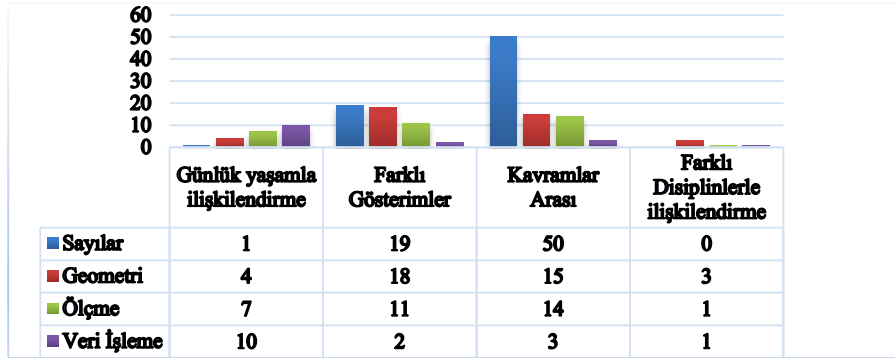
Tablo 4 incelendiğinde birinci sınıf matematik öğretim programında yer alan 36 kazanımda matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutlarından kavramlar arasılığı (*M.1.1.4.1. Bütün ve yarımı uygun modeller ile gösterir, bütün ve yarım arasındaki ilişkiyi açıklar.*) ve farklı gösterimlere (*M.1.1.1.4. 20'ye kadar (20 dâhil) ikişer ileriye, birer ve ikişer geriye sayar. a) Sayma, somut nesnelere dayalı olarak yaptırılır.*) çoğunlukla yer verildiği görülmektedir. İkinci sınıf matematik öğretim programında yer alan 50 kazanımda da benzer şekilde farklı gösterimler (*M.2.1.1.2. Nesne sayısı 100'den az olan bir çokluğu model kullanarak onluk ve birlik gruplara ayırır, sayı ile ifade eder.*) ve kavramsal arasılığı (*M.2.1.1.7. Sıra bildiren sayıları "önce", "sonra" ve "arasında" kavramlarını kullanarak sözlü ve yazılı olarak ifade etme çalışmalarına yer verilir.*) yer verildiği görülmektedir. Üçüncü ve dördüncü sınıf matematik öğretim programında yer alan kazanımlarda ise çoğunlukla kavramlar arasılığı yönelik kazanımlara (*M.3.1.6.3. Pay ve payda arasındaki ilişkiyi açıklar. M.4.2.3.4. Açılı standart açı ölçme araçlarıyla ölçerek dar, dik, geniş ve doğru açı olarak belirler. a) Dik açı referans alınarak karşılaştırma yapılır.*) yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4 matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutlarına göre genel olarak incelendiğinde ise günlük hayatla ilişkilendirmeye (*M.1.1.2.1. Toplama işleminin anlamını kavrar. b) İçinde toplama anlamı bulunan günlük hayat durumlarına yönelik çalışmalara yer verilir.*) birinci sınıf matematik öğretim programı kazanımlarında diğer sınıflara göre daha çok yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4'te göze çarpan bir diğer unsur ise ilkökul matematik öğretim programında matematiksel ilişkilendirmenin farklı gösterimler ve

kavramlar arası alt bileşenlerine daha fazla yer verildiğidir. Özellikle farklı gösterimlere birinci ve ikinci sınıf (1. sınıf: %50; 2. sınıf %25) matematik öğretim programı kazanımlarında daha çok yer verilmiştir. Bununla birlikte üçüncü ve dördüncü sınıf (3. sınıf: %25; 4. sınıf: %25) matematik öğretim programında kavramlar arasılığı desteklemeye yönelik kazanımlara diğer sınıf düzeylerine göre daha çok yer verildiği göze çarpmaktadır. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyelinin ise ilkökul matematik öğretim programı kazanımlarıyla çok az desteklendiği görülmektedir.

İlkokul matematik öğretim programı kazanımlarının matematiksel ilişkilendirmeyi destekleme potansiyeli matematik öğrenme alanlarına (sayılar, geometri, ölçme, veri işleme) göre incelenerek Grafik 1’de sunulmuştur.



Grafik 1. Matematik öğrenme alanlarına göre kazanımlarda matematiksel ilişkilendirmenin destekleme potansiyeli

Grafik 1’e göre ilkökul matematik öğretim programında yer alan kazanımlar alt öğrenme alanlarına göre incelendiğinde sayılar alt öğrenme alanında kavramlar arasını destekleme potansiyelinin daha çok olduğu, geometri alt öğrenme alanının ise farklı gösterimlerle desteklendiği ve günlük hayatla ilişkilendirmenin ise veri işleme öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Ölçme alt öğrenme alanındaki kazanımların ise farklı gösterimler ve kavramlar arasılıkla desteklendiği göze çarpmaktadır. Ayrıca Farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyelinin ise bütün öğrenme alanlarında çok az desteklendiği dikkat çekmektedir.

İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Matematiksel İlişkilendirmeyi Destekleme Potansiyeli

İlkokul 1., 2., 3., ve 4. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve ölçme değerlendirme bölümleri matematiksel ilişkilendirme becerisi potansiyeli açısından incelenerek Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Matematiksel İlişkilendirmeyi Destekleme Potansiyeli

	1. sınıf matematik ders kitabı		2. sınıf matematik ders kitabı		3. sınıf matematik ders kitabı		4. sınıf matematik ders kitabı	
	<i>Öğrenme alanları ve etkinlik sayıları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenme alanları ve etkinlik sayıları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenme alanları ve etkinlik sayıları</i>	<i>f</i>	<i>Öğrenme alanları ve etkinlik sayıları</i>	<i>f</i>
Matematiksel ilişkilendirmen in alt boyutları								
Günlük yaşamla ilişkilendirm e	Sayılar-İşlemler (40)	5	Sayılar-İşlemler (40)	1	Sayılar-İşlemler (22)	1	Sayılar-İşlemler (19)	5
	Geometri (6)	1	Geometri (18)	0	Geometri (9)	1	Geometri (7)	0
	Ölçme (9)	3	Ölçme (20)	5	Ölçme (8)	4	Ölçme (14)	6
	Veri işleme (1)	3	Veri işleme (10)	1	Veri işleme(3)	0	Veri işleme (3)	0
Toplam etkinlik	(56)	(12)	(50)	7	(42)	6	(40)	(11)
Farklı Gösterimler	Sayılar-İşlemler (40)	11	Sayılar-İşlemler (40)	5	Sayılar-İşlemler (22)	6	Sayılar-İşlemler (19)	0
	Geometri (6)	2	Geometri (18)	2	Geometri (9)	4	Geometri (7)	2
	Ölçme (9)	1	Ölçme (20)	0	Ölçme (8)	2	Ölçme (14)	1
	Veri işleme (1)	0	Veri işleme (10)	0	Veri işleme (3)	0	Veri işleme (3)	0
Toplam etkinlik	(56)	(14)	(50)	7	(42)	10	(40)	(3)

Meb İlkokul Matematik Öğretim Programlarının ve Ders Kitaplarının ...

	Sayılar-İşlemler (40)	3	Sayılar-İşlemler (40)	3	Sayılar-İşlemler (22)	2	Sayılar-İşlemler (19)	1
Kavramlar arası	Geometri (6)	0	Geometri (18)	1	Geometri (9)	0	Geometri (7)	0
	Ölçme (9)	1	Ölçme (20)	0	Ölçme (8)	0	Ölçme (14)	0
	Veri işleme (1)	0	Veri işleme (10)	0	Veri işleme (3)	0	Veri işleme (3)	0
Toplam etkinlik	(56)	(4)	(50)	4	(42)	2	(40)	(1)
Farklı disiplinlerle ilişkilendirme	Sayılar-İşlemler (40)	0	Sayılar-İşlemler (40)	0	Sayılar-İşlemler (22)	0	Sayılar-İşlemler (19)	2
	Geometri (6)	0	Geometri (18)	1	Geometri (9)	0	Geometri (7)	0
	Ölçme (9)	0	Ölçme (20)	1	Ölçme (8)	0	Ölçme (14)	0
	Veri işleme (1)	0	Veri işleme (10)	0	Veri işleme (3)	0	Veri işleme (3)	0
Toplam etkinlik	(56)	(0)	(50)	2	(42)	0	(40)	(2)

Tablo 5 incelendiğinde sayılar öğrenme alanı kazanımlarının daha fazla olduğu göz önüne alınırsa ders kitaplarında sayılar öğrenme etkinliklerine daha çok yer verildiği görülmektedir. Bununla birlikte sınıf seviyesi artıkça etkinlik sayılarında da azalma görülmektedir. Matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutlarına göre bakıldığında ise bütün sınıf seviyelerinde etkinliklerde farklı gösterimlere ve günlük hayatla ilişkilendirmeye diğer bileşenlere göre daha çok yer verildiği görülmektedir. Şekil 1 ve Şekil 2’de ilkökuller matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin farklı gösterimler ve günlük hayatla ilişkilendirmeyi destekleme potansiyeline yönelik örnekler yer almaktadır.



6) Aşağıdaki görselde yemekhane sırasındaki öğrenciler verilmiştir.



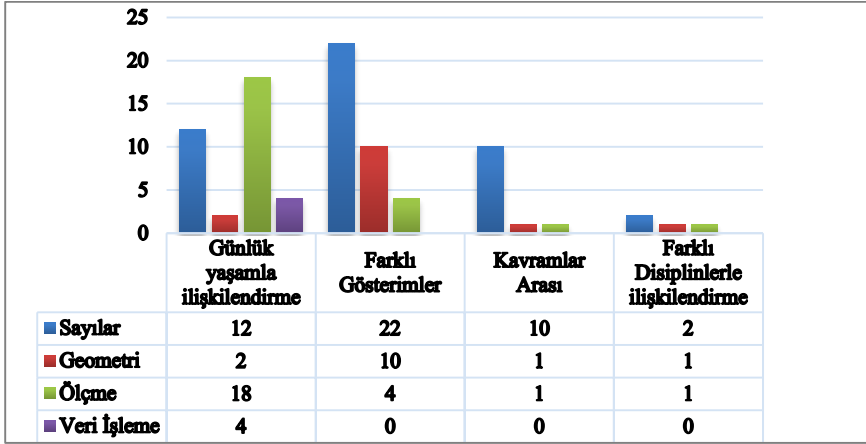
7, 6, 5, 4, 3, 2, 1.
Aslı Cihan Hale Aydın Fatma Hatil Ömür

☀ Görseli incelediğimizde birinci sırada yemek alan öğrenci Ömür'dür. Cihandan önce beşinci sırada Hale vardır. Cihan, Aslı ile Hale'nin arasında altıncı sıradadır. Cihandan sonra Aslı 7. sıradadır.

Şekil 1. Birinci sınıf matematik ders kitabı farklı gösterimler

Şekil 2. İkinci sınıf matematik ders kitabı günlük hayatla ilişkilendirme

Ancak matematik ders kitaplarının günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı gösterimlerle destekleme potansiyeli oran olarak incelendiğinde bütün sınıf seviyelerindeki etkinliklerde (1. sınıf: %25; 2. sınıf: %14; 3. sınıf: %14; 4. sınıf: %25) en fazla %25'tir. Tablo 5 incelendiğinde göze çarpan bir diğer unsur ise ilkökul matematik ders kitaplarında kavramlar arası ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyeli destekleme etkinliklerine çok az yer verildiğidir. Özellikle farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyelinin ilkökul matematik ders kitaplarında desteklenmediği görülmektedir. İlkokul matematik öğretim programı kazanımlarının matematiksel ilişkilendirmeyi destekleme potansiyeli öğrenme alanlarına göre incelenerek Grafik 2'de sunulmuştur.



Grafik 2. Matematik öğrenme alanlarına göre ders kitaplarında matematiksel ilişkilendirmenin destekleme potansiyeli

Grafik 2 incelendiğinde matematik ders kitaplarında sayılar alt öğrenme alanında farklı gösterimler potansiyelinin daha çok olduğu, geometri alt öğrenme alanının ise farklı gösterimlerle desteklendiği ve günlük hayatla ilişkilendirmenin ise ölçme öğrenme alanında olduğu görülmektedir. Özetle matematik ders kitaplarındaki etkinlikler ve ölçme değerlendirme bölümlerinde çoğunlukla günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı gösterim alt boyutlarına yer verilerek matematiksel ilişkilendirme becerilerinin desteklenmeye çalışıldığı söylenebilir.

İlkokul Matematik Kazanımları ve Matematik Ders Kitaplarının Duygusal Zekâyı Destekleme Potansiyeli

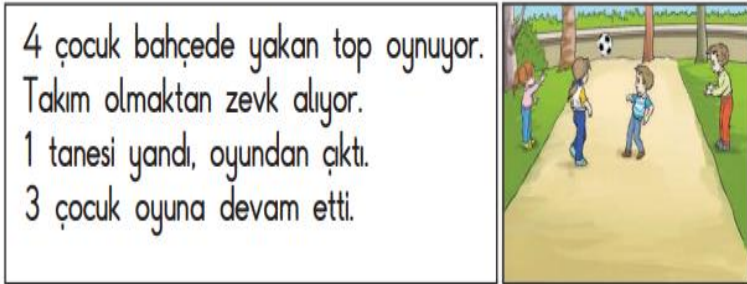
İlkokul matematik öğretim programında birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar yer alan kazanımlar duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelendiğinde duygusal zekânın boyutlarından olan kişisel yeterlilikleri (*duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kişinin kendisini motive etmesi*) ve sosyal becerileri (*empati, etkili iletişim, iş birliği*) destekleyecek kazanım ifadelerine rastlanılmamıştır. Buna karşın ilkokul matematik ders kitaplarında Tablo 6'da görüldüğü gibi kişisel yeterlilikler boyutuna yer verilmediği ancak etkinliklerde ve soru yönergelerinde az da olsa sosyal becerileri destekleme potansiyelinin olduğu görülmektedir.

Tablo 6**İlkokul Matematik Ders Kitaplarının Duygusal Zekâyı Destekleme Potansiyeli**

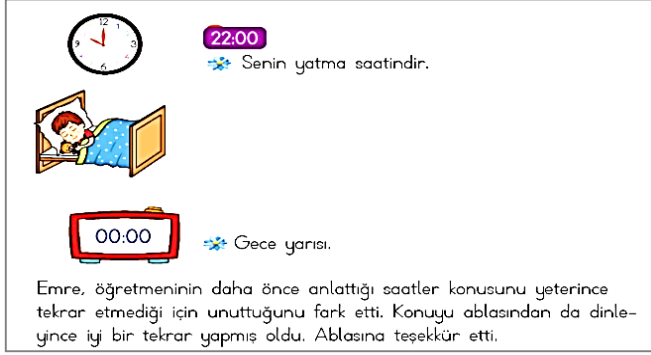
Duygusal Boyutları	Zekânın Alt	1SMDK* (Toplam 56 Etkinlik) f	2SMDK* (Toplam 50 Etkinlik) f	3SMDK* (Toplam 42 Etkinlik) f	4SMDK* (Toplam 40 Etkinlik) f
Kişisel Yeterlilikler		0	1	0	0
Duyguların farkında olma		0	0	0	0
Duyguları yönetme		0	0	0	0
Kişinin kendisini motive etmesi		0	1	0	0
Sosyal Beceriler		3	7	1	0
Empati		0	0	0	1
Etkili iletişim		0	5	0	11
İş birliği		3	2	1	5
Toplam		3	8	1	17

*: 1SMDK; Birinci Sınıf Matematik Ders Kitabı, 2SMDK; İkinci Sınıf Matematik Ders Kitabı, 3SMDK; Üçüncü Sınıf Matematik Ders Kitabı, 4SMDK; Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitabı

Tablo 6 ayrıntılı incelendiğinde etkinliklerin ve soru yönergelerinin duygusal zekâyı destekleme potansiyelinin sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Özellikle duygusal zekânın sosyal beceriler alt boyutlarından olan iş birliği (*takım çalışması, birlikte çözme vb.*) ve etkili iletişim (*teşekkür etme, rica etme, tebrik etme vb.*) Şekil 3 ve Şekil 4'te gibi yer alan etkinliklerle daha çok desteklenmektedir.



Şekil 3. Birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan iş birliği örneği (s.85)



Şekil 4. Birinci sınıf matematik ders kitabında yer alan etkili iletişim örneği (s.226)

Şekil 5'te 4. sınıf Şekil 6'da ise 2. sınıf matematik ders kitabında yer alan duygusal zekanın sosyal beceriler boyutunun iş birliği alt boyutuna ait örnekler yer almaktadır.



Şekil 5. 4. sınıf matematik ders kitabında yer alan iş birliği ve empati örnekleri



Şekil 6. 2.sınıf matematik ders kitabı empati örneği

Özetle ilkökul matematik ders kitaplarında yer alan etkinlik sayıları duygusal zekâyı destekleme potansiyelinin yer aldığı etkinlik sayıları ile kıyaslandığında (1. sınıf: %5; 2. sınıf: %16; 3. sınıf: %3; 4. sınıf: %40) kişisel yeterlilikleri (duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kişinin kendini fark etmesi) destekleme potansiyelinin zayıf olduğu, sosyal becerileri (empati, etkili iletişim, iş birliği) destekleme potansiyelinin ise yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İlkokul matematik öğretim programları ve ders kitapları matematiksel ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelendiğinde; matematiksel ilişkilendirmenin alt boyutlarına göre günlük hayatla ilişkilendirmeyi ve farklı gösterimleri destekleyecek kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyelinin ise ilkökul matematik öğretim programı kazanımlarıyla desteklenmediği görülmektedir. İlkokul matematik öğretim programı kazanımlarının matematiksel ilişkilendirmeyi destekleme potansiyeli öğrenme alanlarına göre ise sayılar alt öğrenme alanında kavramlar arasını destekleme potansiyelinin daha çok olduğu, geometri alt öğrenme alanının ise farklı gösterimlerle desteklendiği ve günlük hayatla ilişkilendirmenin ise veri işleme öğrenme alanında olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelendiğinde bütün sınıf seviyelerinde günlük hayatla ilişkilendirmeye ve farklı gösterimlere diğer alt boyutlarına göre daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra ilkökul matematik ders kitaplarında kavramlar arası ve farklı disiplinlerle ilişkilendirme potansiyelini destekleme etkinliklerine çok az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu durum İlkokul matematik öğretim programı kazanımlarından tespit edilen bulguları desteklemektedir. Başka bir ifade ile hem ilkökul matematik öğretim programlarında hem de ilkökul matematik ders kitaplarında matematiksel ilişkilendirmenin günlük hayatla ilişkilendirme ve farklı gösterimlerle ilişkilendirme alt boyutlarına yer verildiği görülmektedir. Buna karşın ilkökul matematik öğretim programının ve ilkökul matematik ders kitaplarının matematiksel ilişkilendirmenin farklı disiplinlerle ilişkilendirme ve kavramlar arası ilişkilendirme alt boyutlarını desteklemediği tespit edilmiştir.

Duygusal zekâyı destekleme potansiyeli açısından incelendiğinde ise duygusal zekânın alt boyutları olan kişisel yeterlilikleri (*duyguların farkında olma, duyguları yönetme, kişinin kendisini motive etmesi*) ve sosyal becerileri (*empati,*

etkili iletişim, iş birliği) destekleyecek kazanım ifadelerine rastlanmamıştır. İlkokul matematik ders kitaplarında ise işbirliği ve etkili iletişimi destekleyecek etkinliklerin yer aldığı ancak var olan etkinlik sayıları ile oranlandığında matematik ders kitaplarının da duygusal zekâyı destekleme potansiyelinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencinin matematiksel ilişkilendirme becerisi önemli görülmekte ve öğretim programının özel amaçları arasında da yer almaktadır (MEB, 2018). İlişkilendirme becerisinin anlamlı ve kalıcı öğrenmeler sağlaması, derse karşı tutumu ve motivasyonu artırması gibi olumlu birçok etkisinin olduğu bilinmektedir (Kertil ve Gürel, 2016; Osmanoğlu ve Özgeldi, 2017). Bu nedenle öğretim programlarında ve ders kitaplarında matematiksel ilişkilendirme becerilerini destekleyecek kazanımlara ve etkinliklere yer verilmesi önemlidir. Ancak mevcut araştırmadaki incelemede kazanımların ve etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisini destekleme potansiyeli açısından özellikle farklı disiplinlerle ilişkilendirme açısından zayıf olduğu tespit edilmiştir. Benzer çalışmalarda da bu durumu destekleyen bulgular yer almaktadır (Coşkun, 2013; Dilegelen, 2018). Örneğin Dilegelen'in (2018) 5. sınıf matematik ders kitapları üzerine yapmış olduğu çalışmada matematik ders kitabının analiz edilen kısımlarında farklı disiplinlerle ilişkilendirmeyi desteklemeye yönelik etkinliklerin yer almadığı tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Özgen (2019) tarafından yapılan çalışmada matematik ders kitaplarının farklı disiplinlerle ilişkilendirmede zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ilkökul matematik öğretim programlarındaki kazanımların ve ders kitaplarındaki etkinliklerin duygusal zekâyı geliştirme potansiyeli açısından yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Hâlbuki bireyin yaşamında karşılaştığı zorluklar karşısında vazgeçmeden devam edebilmesi, olumsuz ruh durumunun sürekliliğinin önüne geçebilmesi, zorlandığı anlarda umutlu kalıp devam edebilmesi; çözdüğü problemlerin ve sosyal çevresiyle kurduğu ilişkilerin ortaya çıkmasının destekleyici bir gücü olduğu bilinen duygusal zekâyı eğitim öğretim sürecinde yer verilerek desteklenmesi çok önemlidir (Harrod ve Scheer, 2005). Duygusal zekâ alan yazında başarılı problem çözücülerin, yen fikirler ortaya atanların, öz değerlerine ve insani değerlere önem verenlerin öne çıkan özelliği olarak tanımlanırken (Cooper, 2000), geleceğin şekillenmesinde önemli ve temel olan ilkökul öğrencilerinin duygusal zekâlarının yeterince desteklenmediği literatürde de ifade edilmektedir (Altunbaş ve Özabacı, 2019; Oblinger ve Oblinger, 2005). Öğrencilere sadece zihinsel akademik desteğin verilmesi, duygusal zekâlarının göz ardı edilmesi ve yeterli desteğin gösterilmemesi onlarda davranış sorunlarına sebep olabilir (Oblinger ve Oblinger, 2005). Özellikle

ilkokul dönemini kapsayan 6-10 yaş aralığındaki gruplarla yapılan duygusal zekânın gelişimine yönelik çalışmalarda eğitim öğretim sürecinde öğretim programları kazanımlarında ve ders araç gereçlerinde duygusal zekâyı destekleyecek etkinliklerin yer almasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Dilegelen, 2018; Doruk ve Umay, 2011; Hye ve Kyoung Hoe, 1999; Özder, 2008; Özgeldi ve Osmanoğlu, 2017). Geleceğimiz olan çocukların zihinsel süreçlerinin duygusal zekâ ile beslenmesi; açık fikirli, güvenilir, değişen koşullar karşısında yeni fikirler üretebilen ve durumlara uyum sağlayabilen, motivasyonu yüksek ve insani değerlere sahip bireylerin yetişmesini sağlayacaktır. Bu durumda matematik derslerinde üst düzey düşünme becerileri kazandıracak matematiksel ilişkilendirme boyutlarının duygusal zekâyla desteklenmesi oldukça kıymetlidir.

Ders kitaplarında ve öğretim programlarında matematiksel ilişkilendirmeyi ve duygusal zekâyı destekleme potansiyelinin kapsamlı olarak ele alındığı çok az çalışmaya rastlanılmıştır. Bu konu alanlarında özellikle farklı ülkelerin ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi ve duygusal zekâyı destekleme özelinde karşılaştırmalı analizleri ile ilgili çalışmalar eksiktir. Bu tür çalışmaların yapılması program geliştirme uzmanlarının ve öğretmenlerin farklı bakış açıları kazanmaları ve karşılaştırmalı eğitim literatürüne katkı sağlaması açısından faydalı olacaktır. Coşkun (2013) ülkemizdeki öğrencilerin PISA ve TIMSS sınavlarında yeteri kadar başarılı olamama nedenlerinden birinin ilişkisel düşünme becerisinin gelişmiş olmaması olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı öğretmenleri yönlendirecek olan matematik öğretim programlarındaki kazanımların ve sınıf içi ve dışı uygulamalarda etkin kullanılan ders kitaplarının içeriklerinin ilişkisel düşünme becerisini geliştirecek şekilde ve duygusal zekânın bütün alt boyutlarını destekleme potansiyeline göre tasarlanması ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekli görülmektedir. Özellikle ilkokuldaki ders kitaplarında duygusal zekânın alt boyutlarından olan kişisel yeterlilikleri desteklemeye yönelik etkinliklerin yer alması ve bu konuda deneysel çalışmaların yapılmasının uygulayıcılara ve araştırmalara ilham kaynağı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altunbaş, T., & Özabacı, N. (2019). Bir duygusal zekâ programının ilkokul öğrencilerinin duygusal zekâ, atılgan, saldırgan ve çekingen davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(54), 659-688. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/48897/623278>

- Altuner-Sözeri, A., Şengil-Akar, Ş., Saygı (2024). MEB 7. Sınıf matematik ders kitabının matematiksel yaratıcılığı desteklemesi bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52, 537-576. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.1292321>.
- Anwar, R. B., Yuwono, I., & As'ari, A. R. (2016). Mathematical representation by students in building relational understanding on concepts of area and perimeter of rectangle. *Educational Research and Reviews*, 11(21), 2002-2008. <http://dx.doi.org/10.5897/ERR2016.2813>.
- Ball, D. L., Hill, H., & Bass, H. (2005). Knowing mathematics for teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide? *American Educator*, 29(1), 14-46. <http://hdl.handle.net/2027.42/65072>
- Bar-on, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bingölbali, E. & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 233-246. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4764>.
- Bossé, M. J. (2003). The Beauty of “and” and “or”: Connections within mathematics for students with learning differences. *Mathematics and Computer Education*, 37(1), 105, 105-114. <https://www.learntechlib.org/p/165624/>.
- Brown, A. H., & Uhde, A. P. (2001). Making mathematics come alive: The effect of implementing recommended teaching strategies in the college classroom. *Teacher Development*, 5(1), 87-100. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530100200127>
- Businkas, A. M. (2008). *Conversations About Connections: How Secondary Mathematics Teachers Conceptualize and Contend with Mathematical Connections*. <https://core.ac.uk/download/pdf/56373465.pdf>.
- Cooper K.R & Sawaf A. (2000) *Liderlikte Duygusal Zekâ*. Sistem Yayıncılık.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.

- Çam, S. (1999). İletişim becerileri eğitimi programının öğretmen adaylarının ego durumlarına ve problem çözme becerisi algılarına etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, II* (12), 16-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21432/229795>
- Coşkun, M. (2013). Matematik derslerinde ilişkilendirmeye ne ölçüde yer verilmektedir? Sınıf içi uygulamalardan örnekler [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dilegelen, Y. (2018). 5. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi (Tez no: 514683) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doruk, B. K. & Umay, A. (2011). Matematiği günlük hayatta transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(1), 124-135.
- Goleman, D. (2007). *Duygusal Zekâ*. İstanbul Varlık Yayınları.
- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence, 40*(159), 503-512.
- Hye J. & Kyoung Hoe, K. (1999). The relationship between children's social competence and emotional intelligence. *Korean Journal of Child Studies, 20*(3), 139-151. <https://doi.org/10.2188%2Fjea.JE20090146>
- Incikabi, S. (2017). Çoklu temsiller ve matematik öğretimi: Ders kitapları üzerine bir inceleme. *Cumhuriyet International Journal of Education, 6*(1), 66. <https://doi.org/10.30703/cije.321438>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler* (35. Baskı). Anı Yayıncılık
- Kertil, M., & Gurel, C. (2016). Mathematical Modeling: A Bridge to STEM Education. *International Journal of Education In Mathematics, Science and Technology, 4*(1), 44-55. <https://doi.org/10.18404/ijemst.95761>
- Leikin, R., (2011). Multiple Solution Tasks: From a Teacher Education Course to Teacher Practice. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, 43*(6-7), 993-1006. <https://doi.org/10.1007/s11858-011-0342-5>.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks.

- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). Principles and standards for school Mathematics.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). "The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Özder, E. (2008). İlköğretim 6. sınıfta görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdiner, M. (2021). İlkokul ve ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin matematiksel ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özgeldi, M., & Osmanoğlu, A. (2017). Matematiğin gerçek hayatla ilişkilendirilmesi: Ortaokul matematik öğretmeni adaylarının nasıl ilişkilendirme kurduklarına yönelik bir inceleme. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi* 8(3), 438-458. <https://doi.org/10.16949/turk bilim.298081>.
- Özgen, K. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel ilişkilendirme becerilerine yönelik görüş ve becerilerinin incelenmesi. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 2001-2020. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5321>.
- Özgen, K. (2019). The skills of prospective teachers to design activities that connect mathematics to different disciplines. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(1), 101-119. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.363984>.
- Pacini, R., & Epstein, S. (1999). The relation of rational and experiential information processing styles to personality, basic beliefs, and the ratio-bias phenomenon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(6), 972. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.76.6.972>.
- Pepin, B. & Haggarty, L. (2001). Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: a way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt for The Didactics of Mathematics*, 33(5), 158-175.
- Pesen, C., (2003). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri için Matematik Öğretimi* (1. Baskı). Nobel.

- Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education*, (2)3, 114-121. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x>.
- Starr, A., Leib, E. R., Younger, J. W., Project iLead Consortium, Uncapher, M. R., & Bunge, S. A. (2023). Relational thinking: An overlooked component of executive functioning. *Developmental Science*, 26(3), 13320. <https://doi.org/10.1111/desc.13320>.
- Türkmen, S. (2022). Ortaokul matematik ders kitaplarının problem çözme stratejileri açısından incelenmesi: Sayılar ve işlemler öğrenme alanı (Tez no: 746211) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. M. (2014). *Elementary and Middle School Mathematics*. Pearson.
- Watson, A. (2004). Red herrings: Post-14 ‘best’ mathematics teaching and curricula. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 359-376. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2004.00273.x>.
- Usluoğlu, B. (2020). İlkokul 3 ve 4. sınıf matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (Tez no: 628643) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yekrek, E. & Özgeldi, M. (2019). Examination of the introductory parts of middle school mathematics textbooks with respect to the real life connection and context. *4th International Symposium of Turkish Computer and Mathematics*, 26-27 Eylül 2019, Çeşme, Türkiye, ss. 1325-1336.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Nobel

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The achievements of curriculum and the contents of textbooks have a significant impact on the learning and teaching process (Dilegelen, 2018). Therefore, it is important to what extent the curricula that guide teachers and the textbooks and the activities they contain, which are basic teaching materials, serve these skills in order to teach students the ability to make connections and support emotional intelligence. Examining the achievements and activities is

important because it can be said that teachers in schools in Türkiye frequently refer to textbooks, and textbooks containing effective content in line with the achievements and objectives of the curriculum will make a positive contribution to the teaching process (Dilegelen, 2018; Yekrek & Özgeldi, 2019). Considering the contribution of both mathematical association skills and emotional intelligence to students, it is considered important to support them in the primary school mathematics curriculum and textbooks. In this regard, the aim of the study was to examine primary school mathematics curricula and textbooks in terms of their potential to support mathematical association skills and emotional intelligence.

Method: This research qualitative research approach was used. Qualitative research is defined as "research in which qualitative information collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic way in the natural environment" (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 39). Primary school mathematics textbooks and mathematics teaching programs affiliated with the Ministry of Education were used as data sources in the research. Document analysis was conducted with the data source within the scope of the research problem. Document analysis requires examining and interpreting data to derive meaning, create an understanding of the relevant subject, and develop empirical knowledge (Corbin & Strauss, 2008). During the data analysis process, first the content of the achievements and their sub-goals were checked; the achievements that meet the meanings of the sub-dimensions of mathematical association and the components of emotional intelligence were evaluated as positive. Then, the activities and measurement and evaluation sections in the books were examined and the activities that met the meanings of the sub-dimensions of mathematical association and the components of emotional intelligence were evaluated positively. In the research, the codes and their explanations determined to examine the mathematical association potential in the outcomes and textbook contents are given in detail. The reliability of the research is explained in two aspects; intercoder reliability and temporal reliability. In intercoder reliability, the correlation between the results obtained from different researchers was examined, while in temporal reliability, the same documents were given to the same researchers at different times and the correlation between them was calculated. To calculate the correlation, the percentage of agreement between the researchers was calculated. According to Miles and Huberman (1994), a higher agreement than 70% is expected between researchers. The agreement of the determined codes was determined as 0.95.

Findings: It has been determined that the achievements that will support the association with daily life and different representations are given according to the sub-components of mathematical association. It is seen that the potential for association with different disciplines is not supported by the primary school mathematics curriculum gains. It has been determined that primary school mathematics curriculum outcomes have the potential to support mathematical association learning areas, and that the potential to support concepts in the numbers sub-learning area is greater, while the geometry sub-learning area is supported with different representations and associating with daily life is in the data processing learning area.

When the activities in primary school mathematics textbooks were examined in terms of mathematical association skills, it was determined that associations with daily life and different representations were included more than other components at all grade levels. In addition, it has been determined that primary school mathematics textbooks include very few activities that support the potential of making connections between concepts and different disciplines. This situation supports the findings determined from the primary school mathematics curriculum outcomes. When examined in terms of its potential to support emotional intelligence, no statements were found that support personal competencies (awareness of emotions, managing emotions, motivating oneself) and social skills (empathy, effective communication, cooperation), which are the sub-components of emotional intelligence. It has been determined that primary school mathematics textbooks contain activities that will support cooperation and effective communication, but when compared to the number of existing activities, the potential of mathematics textbooks to support emotional intelligence is insufficient.

Discussion & Conclusion: The student's mathematical association skills are considered important and are among the specific objectives of the curriculum (MEB, 2018). It is known that the ability to make connections has many positive effects, such as providing meaningful and permanent learning and increasing attitude and motivation towards the course (Kertil & Gürel, 2016; Osmanoğlu & Özgeldi, 2017). For this reason, it is important to include achievements and activities that will support mathematical association skills in curriculum and textbooks. However, in the current research analysis, it was determined that the outcomes and activities were weak in terms of their potential to support mathematical association skills, especially in terms of associating them with different disciplines. Similar studies also contain findings that support this situation (Coşkun, 2013; Dilegelen, 2018). For example, in Dilegelen's (2018) study on 5th grade mathematics textbooks, it was determined that there were no

activities to support connections with different disciplines in the analysed parts of the book.

The study concluded that the achievements in primary school mathematics curriculum and the activities in the textbooks are insufficient in terms of the potential to develop emotional intelligence. However, the individual's ability to continue without giving up in the face of the difficulties he encounters in his life, to prevent the continuity of his negative mood, to remain hopeful and continue in difficult moments; It is very important to support emotional intelligence, which is known to have a supporting power in the emergence of the problems it solves and the relationships it establishes with its social environment, by including it in the education process (Harrod & Scheer, 2005). While emotional intelligence is defined in the literature as the prominent feature of successful problem solvers, those who come up with new ideas, and those who attach importance to their self-worth and human values (Cooper, 2000), it is also stated in the literature that the emotional intelligence of primary school students, which is important and fundamental in shaping the future, is not adequately supported (Altunbaş & Özabacı, 2019; Oblinger & Oblinger, 2005). Providing only mental and academic support to students, ignoring their emotional intelligence, and not providing adequate support may cause behavioural problems in them (Oblinger & Oblinger, 2005). In studies on the development of emotional intelligence, especially carried out with groups between the ages of 6-10, covering the primary school period, it is emphasized that it is important to include activities that will support emotional intelligence in the curriculum gains and course materials during the education process (Dilegelen, 2018; Doruk & Umay, 2011; Hye & Kyoung Hoe, 1999; Özder, 2008; Özgeldi & Osmanoğlu, 2017). Nurturing the mental processes of children, who are our future, with emotional intelligence will enable the training of individuals who are open-minded, reliable, able to produce new ideas and adapt to changing conditions, have high motivation and human values. In this case, it is very important to support the mathematical association dimensions that will provide high level thinking skills with emotional intelligence in mathematics lessons.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	17.01.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Ak, Ö. (2024). Foreign Policies of Hamas and Hezbollah During The Syrian War: A Multi-Level Analysis. *Journal of History School*, 68, 403-441.

FOREIGN POLICIES OF HAMAS AND HEZBOLLAH DURING THE SYRIAN WAR: A MULTI-LEVEL ANALYSIS¹**Ömer AK²****Abstract**

Hamas and Hezbollah have long been close allies and followed very similar policies in the region since they were founded. However, in the process that started with the Arab uprisings, a clear divergence emerged in their foreign policies. The two organizations, as members of an unofficial regional alliance called the “Axis of Resistance”, have begun to follow opposing paths in regional politics, especially during the war in Syria. Although a rapprochement started in the following years, the dynamics of the divergence attracted attention in the academic and political circles. There is a wide presumption in the literature that the divergence in their foreign policies is based on sectarian factors. The fact that the actors have different sectarian characteristics despite their many similarities reinforces this preconception. Even so, could sectarian factors be the tip of the iceberg? Does the fact that the most striking differences of these actors are their sectarian identities mislead researchers? This study tries to understand why Hamas and Hezbollah diverged in their foreign policies during the Arab Spring, by examining the effects of various factors at three levels (system, actor and individual) most commonly used in international relations studies. The results of this study, which compares the attitudes of the two organizations during the Syrian war, reveal that both organizations prioritize pragmatic strategies, rather than their respective sectarian identities, in their foreign policies.

Keywords: Hamas, Hezbollah, Arab Spring, Syrian War, Foreign Policy.

¹ This article is part of an ongoing dissertation study on "The Foreign Policies of Hamas and Hezbollah" at the Social Sciences University of Ankara.

² PhD Candidate, Social Sciences University of Ankara, Middle Eastern Studies, omer.ak@asbu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3259-6422

Hamas ve Hizbullah'ın Suriye Savaşı'ndaki Dış Politikaları: Çok-Düzeyle Bir Analiz

Öz

Hamas ve Hizbullah uzun bir süredir yakın müttefiklerdir ve kuruldukları günden bu yana bölgede çok benzer politikalar izlemiştir. Ancak Arap ayaklanmalarıyla başlayan süreçte dış politikalarında belirgin farklılıklar ortaya çıkmıştır. “Direniş Ekseni” olarak adlandırılan gayriresmi bölgesel ittifakın üyeleri olan iki örgüt, özellikle Suriye'deki iç savaş sırasında birbirine zıt bölgesel politikalar izlemeye başlamıştır. Zaman içinde bir yeniden yakınlaşma başlamış olsa da, savaşın ilk yıllarındaki bu farklılaşmanın dinamikleri, akademik ve siyasi çevrelerde dikkat çekmiştir. Literatürde, bu örgütlerin dış politikalarındaki farklılığın mezhepsel faktörlere dayandığına dair geniş kabul gören bir varsayım mevcuttur. Aktörlerin sahip olduğu pek çok benzerliğe rağmen farklı mezhepsel özelliklere sahip olması, bu varsayımı güçlendirmektedir. Literatürdeki yaygın görüşe rağmen mezhepsel faktörler, buzdüğünün görünen kısmı olabilir mi? Bu aktörlerin en dikkat çekici farklılıklarının mezhepsel kimlikleri olması, araştırmacıları yanıltmakta mıdır? Bu çalışma, çeşitli faktörlerin etkilerini uluslararası ilişkiler çalışmalarında en yaygın olarak kullanılan üç düzeyde (sistem, aktör ve birey) inceleyerek Hamas ve Hizbullah'ın dış politikalarının Arap Baharı sürecinde neden farklılaştığını anlamaya çalışmaktadır. İki örgütün Suriye savaşı sırasındaki tutumlarını karşılaştıran bu çalışmanın sonuçları, her iki örgütün de dış politikalarında kendi mezhepsel kimliklerinden ziyade pragmatik stratejilere öncelik verdiklerini ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hamas, Hizbullah, Arap Baharı, Suriye Savaşı, Dış Politika.

INTRODUCTION

Hamas (Harakat al-Muqawama al-Islamiyya - Islamic Resistance Movement) and Hezbollah (Party of God) are two influential non-state armed groups in the Middle East. Sharing similarities like Islamist ideology, anti-Israel resistance, and relative autonomy from their national authorities, they have pursued identical foreign policies for years, under an informal alliance called the “Axis of Resistance.” Their close cooperation and harmony soured during the 2011 Arab uprisings, as their differing responses to the developments led to a collapse of the alliance. The old friends began to pursue different, even conflicting foreign policies. Especially during the Syrian war, their approach to regime change in Syria diverged, causing a split in their alliance. Shiite Hezbollah provided military support to the Syrian government, while Sunni Hamas supported opposition efforts to oust President Bashar al-Assad. This divide over Syria had far-reaching impacts on both groups and the broader region.

Hezbollah maintained its strong allegiance to the Assad regime, actively assisting Syrian government forces in combatting various rebel factions. This involvement not only enhanced Hezbollah's military capabilities and expertise but also solidified its partnership with Assad and bolstered its regional influence. On the contrary, Hamas chose to support the anti-Assad opposition and relocated its political bureau in Damascus to Doha in 2012. Hezbollah accused Hamas of aligning with the international agenda of the Muslim Brotherhood to overthrow the Syrian government, and further tensions arose as Hamas allegedly backed Palestinian guerrilla groups in clashes with the regime forces in Qusayr in early 2013 (Chararah, 2014).

Over time, as the Syrian regime effectively suppressed opposition and gained control over opposition groups, it became evident that Hamas' decision to back the Syrian opposition strained its relationship with Iran, a significant source of financial and military aid. Moreover, this support by Hamas for the Syrian opposition exacerbated existing divisions within the Palestinian political landscape, with its rival Fatah remaining supportive of the Syrian government. The overthrow of the Brotherhood in Egypt as a result of a military coup also dealt a heavy blow to Hamas' expectations regarding the role the Brotherhood would have in the future of the region. Although a reconciliation between the former allies began in 2017 (Koss, 2018), the diverse foreign policies of Hamas and Hezbollah in the initial years of the Syrian war prompted researchers to explore the factors behind their divergence.

Studies often attributed this divergence to their sectarian affiliation. The sectarian dimension of conflicts like Syria and Yemen, where various regional actors have rallied around sectarian flags, also contributed to this understanding. Scholars debated whether the rift primarily stemmed from sectarian priorities (Slim, 2014; Yetim, 2016) or was more driven by ideological considerations (Saouli, 2013; Kaya & Şen, 2014). In fact, these approaches essentially point to the same underlying phenomenon, as both the organizations' ideological priorities were fundamentally shaped by their sectarian characteristics. Hamas' ideology was firmly grounded in the teachings of Egypt's Brotherhood until the New Policy Document released in 2017 (Telci, 2017), while Hezbollah's ideology is indisputably rooted in the Shiite principles of the 1979 Iranian Revolution. Sectarian differences are argued to be influential not only in shaping the relations of Hamas and Hezbollah but also in significantly impacting the regional order of the Middle East (Abdo, 2013, p. 5).

On the other hand, critics of the sectarian perspective have highlighted its limitations in fully comprehending and explaining the divergence. Scholars

argued that these developments are propelled by pragmatic considerations of both state and non-state armed groups, which often overshadow ideological and sectarian aspects (Ghaddar, 2013). While acknowledging the role of ideology and sectarianism to some extent, Dalacoura proposed that their foreign policies were frequently outweighed by the realpolitik calculations of the parties involved (2013, p. 87). Similarly, Gause stressed the need to avoid an overly narrow focus on sectarianism and cautioned against oversimplifying the developments as a mere “Sunni versus Shia” conflict (2014, p. 5).

Nevertheless, a comprehensive and comparative examination of these groups’ foreign policies has been lacking even among scholars advocating the idea that the divergence in the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian war is not exclusively shaped by sectarian aspects. Instead, their attention has been directed towards dissecting the effects of certain elements like the international system or individual actors on foreign policy. These approaches neglect significant dimensions across various levels of analysis, including the international, actor-specific, and decision-making levels.

The lack of a holistic and multi-level analysis of the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian war constitutes an important gap in the extant literature on Middle Eastern studies. This study aims to address this gap, providing a holistic picture of the dynamics shaping their foreign policies, elucidating the causes behind the dissolution of the Axis of Resistance post-2011, and formulating overarching conceptual conclusions about their foreign policies, beyond single case descriptive analyzes.

A multi-level approach underscores the significance of the interconnected influence of variables across different levels of analysis in elucidating the differences in the foreign policies of Hamas and Hezbollah. This framework argues that there is no inherent hierarchy among the three levels of analysis.

Relying solely on sectarian aspects risks oversimplification and distorting the reasons behind their differing approaches. Recognizing that the divergence is influenced by more than sectarian factors is crucial for a nuanced understanding of the intricate dynamics involved. Acknowledging a range of factors, including pragmatic considerations, ideological motives, and realpolitik calculations, offers a more comprehensive view of the complexities guiding their foreign policy decisions. Such insight not only improves the accuracy of the analysis but also deepens comprehension of the broader regional context, aiding in effective policy formulation, conflict resolution, and efforts toward a more stable and harmonious Middle East.

Research Question

What motivated this research is the observed divergence of the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian war. This research contends that sectarian characteristics are not the primary reason behind the divergence. In line with this motivation, the most fundamental research question of the study can be stated as follows:

- Why did the foreign policies of Hamas and Hezbollah diverge during the Syrian war?

In addition to addressing the primary research question, this study also tackles the subsequent inquiries:

- What were the primary drivers contributing to the divergence?
- To what extent did their sectarian attributes influence their foreign policy decisions?
- How did elements at various levels (i.e. system, actor and individual) contribute to shaping their foreign policies?

RESEARCH DESIGN

Research design refers to the strategy chosen to establish a framework for collecting, analyzing, and comprehending information and data. The primary distinction between research method and research design lies in the fact that research design provides the framework for the research study, whereas research method encompasses the procedures and tools used for data collection and analysis. Research design is not restricted to a specific data collection method and can incorporate qualitative or quantitative data (Bryman, 2012, p. 68). Thus, research design concerns the structured organization of an investigation, focusing on architecture rather than execution (De Vaus, 2001, p. 16).

This study aims to comprehend the fundamental determinants influencing the foreign policies of these two entities, and this will be pursued through a comparative case study research design. The rationale for this choice is that prevailing literature tends to examine these groups individually, omitting a crucial comparative viewpoint (Gleis & Berti, 2012, p. 4). The comparative analysis of these two organizations can offer a more precise insight into the factors behind their differing foreign policies.

A comparative design involves analyzing distinctions by directly comparing a limited set of cases, without employing statistical probability evaluations. It is particularly advantageous for enhancing comprehension when situations do not

permit control through variable-focused quasi-experimental research designs (Bukve, 2019, p. 161). Employing a structured analytical framework to compare these organizations can facilitate conceptual generalizations that extend beyond descriptive analyses of individual cases. Consequently, this approach allows for conceptual generalizations pertaining to the foreign policy landscape of similar non-state armed groups as a whole.

Comparative studies can be structured using two principal approaches. The underlying principle of Most Similar Systems Design (MSSD) is that significant theoretical distinctions can be identified within ostensibly similar systems and employed for explanatory purposes (Przeworski & Teune, 1970, p. 39). In contrast, the Most Different Systems Design (MDSD) aims for a maximal level of diversity among the samples. It argues that, despite extensive diversity across systems, there will be only a limited number of variables or relationships in which the populations display disparities (Przeworski & Teune, 1970).

Figure 1 visually explains these designs. In a three-case illustration, the left diagram exemplifies MDSD in which distinct conditions of the systems are depicted by white areas, signifying what sets them apart. The shaded segments, encompassing two or three cases, highlight shared similarities among them that might provide insights into the shared outcome. In MSSD, the commonalities between cases are represented by white areas, while shaded portions indicate distinct features accounting for differing outcomes. In MSSD, two or more cases are relevant for comparison due to shared elements (Berk-Schlosser, 2012, p. 35).

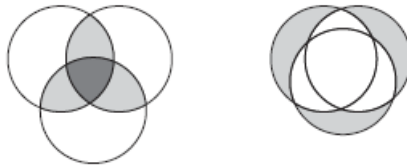


Figure 1. Most different (left) and most similar (right) systems designs (Berk-Schlosser, 2012, p. 36)

MSSD focuses on finding dissimilarities among similar systems (Przeworski & Teune, 1970; De Meur & Berg-Schlosser, 1996). The assumption is that even among similar systems, it is possible to identify theoretically significant differences, which could have a vital role in offering explanations for diverse outcomes (Przeworski & Teune, 1970, p. 39), i.e., the divergent foreign policies of Hamas and Hezbollah. Taking into account the attributes of these approaches, along with the potential they offer, this research will utilize the MSSD, since the significant similarity between Hamas and Hezbollah highlighted above, coupled

with a crucial sectarian distinction (Koss, 2018, p. 2) renders them highly appropriate for a comparative analysis using the MSSD approach.

MSSD entails selecting cases that share pertinent characteristics yet diverge concerning the independent variable (Anckar, 2020, p. 39) – in this context, the sectarian identities of these non-state armed groups. According to MSSD, by choosing closely resembling units, researchers can effectively control for various potential factors that could contribute to the observed differences in outcomes related to the examined political phenomenon. Researchers seek the primary independent variable (sectarian differences in this case) that systematically varies within similar cases (Hamas and Hezbollah) and elucidates the distinct political outcomes (divergent foreign policies during Arab uprisings).

The significance of the MSSD methodology in this study lies in its capability to mitigate the influence of alternative factors and facilitate a concentrated examination of the targeted independent variable, specifically the sectarian distinctions. Nonetheless, MSSD needs to be perceived as an initial step directing the attention towards essential common factors influencing distinct results. Subsequently, these recognized variables should be linked to relevant theoretical concepts and assessed in tandem with historically rooted insights from each case, alongside authoritative sources (De Meur & Berg-Schlosser, 1996, p. 463).

It is also important to highlight that in utilizing the MSSD, the cases under scrutiny do not demand an exceptionally high level of similarity. Similarity of general characteristics that facilitates effective comparison is sufficient. Some examples carried out using MSSD to date includes studies on the different responses of Hungary and Poland to the war in Ukraine (Leof, 2023), European integration processes of Portugal and Spain (Schmitter, 2003), recruitment tactics of Boko Haram, Al-Shabaab and ISIL (Visser, 2021), digitalization of electoral integrity in Kenya, Tanzania and Uganda (Shayo, 2017) and democratic transitions of China and Soviet Union (Guo, 1998). Similarity levels of these comparisons shows that the shared characteristics of Hamas and Hezbollah, such as their status as non-state armed entities, their prioritization of resistance against Israel, their involvement in a common regional alliance alongside Iran and Syria, and their shared emphasis on Islamist ideology, offer substantial basis for employing the MSSD in evaluating their foreign policies.

Data Collection

The research process entails gathering and analyzing primary and secondary data from a variety of sources like official documents, policy statements, speeches, press releases, and other publicly available materials from Hamas and Hezbollah.

By combining these various sources, the study aims to gather comprehensive and diverse information to provide a robust analysis of the foreign policies of Hamas and Hezbollah.

Levels of Analysis

This study uses a multi-level approach to examine the reasons for the divergence of the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian war. This allows the researcher to consider all possible dimensions of change, from the individual level to the actor and system level. It is important to note that no single level of analysis can fully explain the divergence of foreign policy. Rather, the divergence is the result of the interaction between different levels.

Neoclassical realism welcomes the significance of all three levels of analysis but considers the systemic-level factors more influential than other levels. Placing primary emphasis on systemic-level factors, neoclassical realism contends that states and their attributes function as conduits through which external imperatives influence the foreign policies of states (Darwich & Kaarbo, 2020, p. 231). Although foreign policy analysis (FPA) also takes other levels into account, it tries to understand the effects of these levels on decision-makers. Thus, FPA gives priority to the decision-makers, behaving individually or within groups.

According to a multi-level research approach, there is no single level of analysis that is more important than the others. In other words, it does not give priority to the international system like neoclassical realism, or the individual and actor levels like the foreign policy analysis approach (Altunışık & Martin, 2023, p. 80). Rather, it argues that all three levels of analysis interact with each other to produce foreign policy change. It recognizes that foreign policy is not determined by a single factor, but rather by a complex interaction of factors.

The literature on foreign policy change (FPC) presents an important approach in this sense. The FPC literature brought to the agenda by researchers such as Hermann (1990) and Rosati et al. (1994) with the end of the Cold War puts forward that to understand the change in the foreign policies of the actors, it is necessary to look at all levels, not just a specific factor or level. Hermann's pioneering work underlined the lack of priority among these levels, suggesting that the decision-maker level, domestic level and international levels should all be focused on (Hermann, 1990).

In light of these discussions, this study will borrow the multi-level analysis approach from the FPC literature, in order to analyze the divergence of the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Arab Spring. However, since the state-level is not a relevant unit of analysis for non-state armed groups, this study

focuses on the ideology-level instead. Non-state armed groups lack the conventional structures of states, as a result of which their ideologies become paramount in shaping their actions on the international stage. Thus, understanding their foreign policies requires delving into their identities and ideologies. Analyzing these factors provides insights into their goals, alliances, and interactions with other entities, shedding light on their complex and influential roles in the international arena.

A MULTI-LEVEL ANALYSIS OF THE FOREIGN POLICIES OF HAMAS AND HEZBOLLAH DURING THE SYRIAN WAR

Since the beginning of the Arab Spring, Syria has emerged as the most prominent example of the intersection of Sunni-Shia rivalry. The Syrian civil war is certainly not the sole cause of the increase in sectarianism within the region, and it is important to acknowledge that sectarian tensions were not the primary driving force behind the conflict in Syria. The origins of this enduring tension have been extensively discussed in academic circles, with scholars presenting arguments that attribute its emergence to diverse factors such as theological disparities, the Iranian revolution, and the growth of nationalism (Mabon, 2013; Zuber & Moussa, 2018; Daoudy, 2020; Sorenson, 2016; Hinnebusch & Saouli, 2019). However, the Syrian war has turned into a sectarian conflict due to the influence of various factors, making it an important example for analyzing sectarian factors (Alvarez-Ossorio, 2019; Phillips, 2015; Tayyab et al., 2020).

The peaceful protests that started in Dera, Syria on March 15, 2011, initially called for political and economic reform, as well as demands for a change in the regime (Berti & Paris, 2014). As a result of the bloody intervention of the Assad regime, the Arab Spring did not lead to democratization in Syria and, in fact, led to a devastating civil war with far-reaching consequences. Kissinger's well-known dictum, "you can't make war in the Middle East without Egypt and you can't make peace without Syria," (Lister, 2011) was essentially validated when the Arab Spring extended its impact to Syria. A period of decline in democratization has also begun in Egypt, Yemen and Libya. With the developments in Syria, the efforts for democracy in the region have been replaced by internal conflicts.

In the beginning, Hamas and Hezbollah refrained from taking a definitive position. However, as regional and global players increasingly became involved in the conflict, they started to face mounting pressure to explicate their position. Instances like Hamas relocating its political headquarters to Qatar in 2012,

Hezbollah engaging in direct confrontations with opposition forces in Qusayr in 2013, and accusations arguing Hamas supplying military support and ammunition to opposition factions in Syria can be pointed out as notable illustrations of their contrasting approaches and the growing strain between them.

This section will undertake a comparative analysis of the foreign strategies adopted by Hamas and Hezbollah throughout the Syrian conflict, delving into the reasons for the divergence in their foreign policies. In addition to exploring both systemic and individual factors that influence these organizations' foreign approaches, the evaluation will also consider how sectarian distinctions manifest within their foreign policies.

Foreign Policy of Hamas During the Syrian War

Transformation of Hamas' foreign policy can be summarized in 3 periods. Initially, Hamas declared its commitment to the principles of respecting the will and aspirations of Arab countries (March 2011-February 2012). Subsequently, Hamas began to openly voice its opposition against the Syrian regime, represented by the organization's political leader, Khaled Mishaal, who left Damascus (February 2012-July 2013). However, the period following July 2013 witnessed another shift in Hamas' stance towards Syria, as the organization made efforts to mend connections with its old allies.

In the first months of the war, Hamas aimed to position itself between the Syrian leadership, which had provided support in its efforts against Israel, and the Syrian populace, who were expressing their rightful desire for fundamental civil and political rights. A public declaration titled "On the Current Events in Our Brother Syria" in April 2011 contended that the events unfolding in Syria were exclusively an internal matter (Sama News, 2011). The declaration also asserted that Hamas refrained from involving itself in Syrian domestic affairs and supported steps that would preserve Syria's stability and internal unity (Benedetta, 2012, p. 27). The position of Hamas was explained by its deputy foreign minister Ghazi Hamad, who stated that they had supported the Syrian regime as long as it fought against Israel (Cafiero & Certo, 2014).

As the violence in Syria escalated and developed into a civil conflict, Hamas altered its stance to become openly critical of the Syrian government and aligned itself with the Syrian opposition forces. In February 2012, Ismail Haniyeh, Hamas Prime Minister in Gaza, delivered an impassioned speech at al-Azhar Mosque during a Friday prayer, praising "the courageous people of Syria who were striving for freedom, democracy, and reform." As worshippers chanted, "No Hezbollah, No Iran," it became evident that Hamas was distancing itself from

these particular actors (Cafiero & Certo, 2014). He conveyed his greetings to “the people of the Arab Spring or Islamic winter,” along with extending his regards to the Syrian people striving for freedom, democracy, and reform (Akram, 2012).

This shift positioned Hamas in support of the Sunni Muslim majority in both Syria and the wider region. Hamas aligned its own resistance against Israeli oppression with the broader struggles of the Arab populations, effectively positioning itself in solidarity with the Arab masses (Milton-Edwards, 2013, p. 61; Baconi, 2018, p. 175). Under pressure from Qatar and Saudi Arabia, Hamas leader Mishaal left Damascus in 2012 and settled in Qatar, which was a prominent advocate for the Syrian opposition and post-Mubarak Egypt administration.

The violent incidents and civil war in Syria brought Hezbollah and Hamas, who were collaborating on various issues, particularly in their struggle against Israel in the Middle East, face to face. Hezbollah accused Hamas, whom they claimed was involved in anti-Assad resistance in Syria, of training Free Syrian Army militants and demanded that they leave Lebanon as soon as possible. Hamas, on the other hand, denied the allegations of providing military training to Syrian opposition militants (NTV, 2013).

However, as the Syrian war continued and external actors became increasingly involved, Hamas began to shift its stance once more. The removal of the Brotherhood from power in Egypt dealt a significant blow to Hamas, resulting in substantial damage due to the loss of a close supporter both in terms of ideology and proximity. As a consequence, Hamas found itself compelled to explore alternatives to navigate its ongoing crisis. Hamas leadership felt pressure from external actors such as Iran, who were supporting the Syrian government, and from within the organization, where there were divisions over the group's stance on the Syrian conflict. As a result, Hamas started to reevaluate its position and sought to rebuild its relationships with Iran and the Syrian government.

Hamas' relations with regional allies like Qatar and Turkey also played a role in shaping its stance towards the Syrian conflict. Both Qatar and Turkey were supportive of the Syrian opposition forces, and their support for Hamas was seen as a way to counterbalance Iran's influence in the region. However, as relations between Qatar and other Gulf states deteriorated, and Turkey's involvement in Syria became more complex, Hamas sought to reevaluate its alliances and pursue a more neutral stance on the conflict.

In mid-June 2013, several senior Hamas delegations traveled to Beirut, including political leaders led by Moussa Abu Marzouk, the deputy chairman of the political bureau. They engaged in discussions with key members of Hezbollah.

The most significant meeting involved leaders from both Hamas and Hezbollah, particularly Hassan Nasrallah, the Secretary-General of Hezbollah. This marked the first high-level meeting since March 2012. Notably, these meetings were sponsored by Iran, and an iftar banquet was held on July 31, 2013, at the Iranian Ambassador's residence, attended by Hezbollah's Deputy Secretary-General, Naim Qassem, and Hamas' representative in Lebanon, Ali Baraka. During this meeting, the Iranian ambassador also expressed gratitude to Hamas for preventing the involvement of Palestinian refugee camps in any potential Sunni-Shiite sectarian conflict in Lebanon (Abu Amer, 2013). This signaled a potential return to the relationship's previous state before the Syrian crisis.

In 2017, the election of Haniyeh marked a significant shift in Hamas' foreign policy, as the group began to move away from its initial stance critical of the Syrian government and towards a more pragmatic approach that prioritized regional alliances and avoiding further divisions within the organization. In February 2019, Haniyeh visited Tehran and met with Iranian officials, underscoring the importance of the relationship between Hamas and Iran.

Overall, the foreign policy of Hamas underwent a significant transformation during the Syrian War. The group initially aligned itself with the Syrian opposition forces but eventually shifted towards a more pragmatic approach that prioritized regional alliances and avoided further divisions within the organization. The group's relations with Iran, military intervention in Egypt and the dynamic course of the war in Syria played a key role in this transformation, as did its relations with Qatar and Turkey. The next section will analyze leadership, actors, and systemic levels in order to understand and analyze the underlying reasons behind Hamas' foreign policy.

Decision-Makers

The foreign policy apparatus of Hamas is divided among different authorities located in the Gaza Strip, the West Bank, Israeli prisons where some members are held, and abroad. Hamas' decision-making body is the Political Bureau, which has internal leadership within the West Bank and the Gaza Strip, and two external leaderships in Damascus and Cairo. Hamas' policies toward Israel and other Arab states have been often the result of the interaction and tensions between internal and external leaderships (Seurat, 2015, p. 31–34). This decision-making structure created a competition between the leadership in Gaza and the diaspora and led Hamas to one of the most controversial foreign policy choices in the region, such as its alliance choices following the 2011 Arab uprisings (Mohns & Bank, 2012).

The diaspora leadership has long held a hostile stance towards cooperating with the Palestinian Authority, which has resulted in a rivalry between the two leadership factions that is reflected in their respective approaches to foreign policy. Hamas was divided into two camps during the Syrian war as well: The political leadership, led by Mishaal, who sought refuge in Qatar, and the military leadership, commanded by Muhammad Deif, based in Gaza.

The political leadership embraced Qatar's stance and pursued a project of regime change in Syria. During the war, Mishaal and Haniyeh were photographed waving the flag of the Free Syrian Army (Islamic Resistance [@resistance_sa], 2019), which demonstrates their explicit support to the opposition groups in Syria. Haniyeh's passionate speech at al-Azhar Mosque in February 2012 (Al-Khateeb, 2022) highlighted that Hamas was shifting its allegiances after years of membership to the Axis of Resistance.

On the other hand, the military leadership in Gaza advocated for the continuation of ties with Iran and Hezbollah. While the hostile attitude of the political leadership persisted, the military leadership in Gaza expressed gratitude to Iran for its support during Israel's 51-day attack on Gaza resistance in December 2014: "We thank the Islamic Republic of Iran, which has not withdrawn its financial and military support to us and has supported our resistance by providing us with missiles and anti-tank rockets." (Abu Ubaida, spokesperson for the Al-Qassam Brigades) (Reuters, 2014).

After the killing of Jihad Mughniyah, Hezbollah's high-level commander in the Syrian Golan Heights in January 2015, Haniyeh and Muhammad Deif conveyed their condolences to Nasrallah (Reuters, 2015; Akhter, 2022, p. 69). These were strong signals of the rapprochement between the parties.

In 2017, significant changes took place in the Hamas administration. Haniyeh, who sought to rebuild ties with Iran and other regional actors, replaced Mishaal as the new leader. Yahya Sinwar, a prominent figure within Hamas, became the new political leader in Gaza. Salih Aruri, who has strong ties to Iran and Hezbollah, assumed the position of deputy head of the political bureau. This move signaled a notable change in Hamas' international strategy. The group started distancing itself from its previous stance of criticizing the Syrian government and started adopting a more practical approach focused on forming alliances in the region and preventing internal divisions within the organization.

Although Haniyeh also waved the flag of the Free Syrian Army in the first days of the uprisings, Mishaal was seen as the main motive behind Hamas moving closer to Qatar while distancing itself from Iran and Hezbollah. After Mishaal

was removed from his position, a Hamas delegation attended the inauguration ceremony of President Hassan Rouhani's second term, and in August 2017, high-level meetings were held with the Islamic Revolutionary Guard Corps in Iran.

The change in leadership was quickly reflected in Hamas' foreign policy. Iran and Hamas rapidly initiated a reconciliation process. Sinwar and other members of the military wing were aware of Hamas' urgent need for military support from Iran, particularly given the escalating tensions between Hamas and Israel following sporadic rocket attacks from the Gaza Strip into Israeli territory. The public statements highlighting Iranian military support for Hamas suggest that the current leadership of Hamas is willing to openly acknowledge and rely on this assistance, even if it strains relations with Egypt, which are crucial for Hamas, and disrupts the internal Palestinian reconciliation process (The Meir Amit Intelligence and Terrorism Information Center, 2018).

In December 2017, Qasem Soleimani, the Commander of the Quds Force of the Islamic Revolutionary Guard Corps, met with Sinwar and expressed Iran's commitment to providing all possible assistance for the defense of Al Quds. In early 2018, Salih Aruri attended the funeral of Soleimani's father. Following this event, the relationship between Hamas and Iran started to strengthen further.

In the middle of 2018, Sinwar stated, "Our relations with Hezbollah and the Revolutionary Guards are at their best level ever, and we are in contact with their leaders almost daily." (MEMRI, 2018). He also expressed that the relationship between his organization and Hezbollah was "excellent," with frequent coordination occurring between them. He described Hamas' ties with Iran, the IRGC, and Qasem Soleimani as "strong and warm."

During Al Quds Day in 2019, Sinwar highlighted the evolution of Palestinian resistance capabilities, stating that in 2008, they had limited weaponry but managed to hit Beersheba with Grad missiles provided by Iran. Sinwar credited Iran for their increased capacity, noting that without Iranian support, they would not have achieved it: "Most of the missiles were of our own production, but they were produced with Iran's financial and technical support." He also expressed disappointment with the lack of support from the Arabs: "The Arab nation left us alone in a difficult situation, but Iran supported us with weapons, equipment, and technical expertise." (Staff, 2019).

In February 2019, Haniyeh visited Tehran and met with Iranian officials, underscoring the importance of the relationship between Hamas and Iran. Speaking at Soleimani's funeral in Tehran in January 2020, Haniyeh acknowledged Soleimani's significant role in supporting Palestinian groups.

Haniyeh credited him for strengthening Palestine and stated that he had played a crucial role in enhancing their power and resilience (Abu Sneineh, 2020).

Given these developments, it is evident that factors on the leadership level have played a role in shaping Hamas' position regarding the Syrian war. Haniyeh's leadership represented a shift in Hamas' foreign policy and regional alliances. Under Mishaal, Hamas had moved away from its historical base in Syria and closer to Qatar and Turkey. Haniyeh's leadership signaled a desire to mend ties with some Arab states, particularly Egypt. Haniyeh's leadership has been characterized by a pragmatic approach to foreign policy. Hamas, under his leadership, has sought to adapt to changing regional dynamics and to engage with various actors to improve the situation in Gaza and advance Palestinian interests.

In addition, as the influence of the military wing increased, especially with the election of Sinwar to head the bureau in the Gaza Strip, rapprochement with Iran became possible. Sinwar and other military wing members were well aware of Hamas' pressing need for Iranian military support, in view of the growing tension between Hamas and Israel.

Sectarian Identity

The Syrian war has caused dissidence within Hamas regarding whether to align with the Shiite members of the Axis of Resistance or to side with Sunni protesters in Syria. Initially ambiguous stance of Hamas became clear in February 2012 when Mishaal and Haniyeh stood alongside members of the Brotherhood in Cairo and voiced support for the protesters. Within weeks, Haniyeh officially declared Hamas' support for Sunni opposition groups (Ghaddar, 2013).

Although Mishaal put forward a sharper attitude, officials in Gaza continued to present themselves as occupying a neutral position, asserting that their policy favored the Syrian people rather than being explicitly against Assad. They highlighted the significant presence of half a million Palestinian refugees in Syria as a key factor influencing their cautious approach. These officials expressed concerns about potential repercussions and drew parallels to the experience of Yasser Arafat, the late Palestinian leader, who faced the expulsion of nearly 450,000 Palestinians from Kuwait in 1991 after aligning with Iraq during its invasion of Kuwait (Brulliard, 2012). Some members of the military wing argued that aid from Iran should not be risked solely to publicly support the Sunni rebels fighting against Assad in Syria (The Peninsula, 2013).

In mid-June 2013, Mishaal and Haniyeh visited Ankara to meet with Turkish Prime Minister Recep Tayyip Erdogan. Prior to the visit, Mishaal had called on Hezbollah to withdraw its forces from Syria and focus on resisting Israel,

accusing it of contributing to sectarian tensions in the region. On the other hand, leaders of Hamas' armed wing cautioned Mishaal against growing closer to Qatar, as it was negatively impacting aid from Iran. They reminded him that it was Tehran's military support, not Gulf assistance that enabled Hamas to withstand the Israeli assault on Gaza in November 2012 (Alarabiya News, 2013).

The visit of Qatar-based cleric Yusuf al-Qaradawi to Gaza in May 2013 further exacerbated the divide within Hamas, as he subsequently called on Sunni Muslims to join the rebels fighting against Hezbollah. On June 14, 2013, Hamas prime minister denied reports that the Qassam Brigades were directly assisting rebels in Syria, stating that while they supported the Syrian people, Hamas fighters were not present in Syria (Alarabiya News, 2013).

To gain insight into Hamas' reluctance towards sectarianism, one of the most informative sources is a document penned by Mishaal in 2013. In addressing Hamas' position on sectarianism, Mishaal highlighted four crucial points. First, he emphasized the diversity of religions in the Middle East and argued against disregarding this diversity in terms of its knowledge, influence, impact, and demands. Second, Mishaal unequivocally rejected sectarianism and any attempts to fuel division between Sunni and Shia Muslims, deeming such endeavors as harmful. Third, Mishaal linked sectarian disputes to the region's history of imperialism, attributing them to the manipulations of American and "Zionist" agendas that employed the "divide and rule" tactic for control. He regarded sectarian conflicts as traps that weakened the cohesion of the region. Fourth, Mishaal asserted Hamas' overarching perspective that sectarian disputes only contribute to the further deterioration of regional unity. He called for the region to overcome its weakness by not engaging in defensive responses based on Arabism, religious divisions, or various sects, as such approaches reflected the thinking of the weak and severely ill (Mishaal, 2013, pp. 12-14).

When examining Hamas' departure from Syria during this period, it is crucial to grasp that the motivation was not solely due to "push" factors like increased pressure from Damascus and the opposition. Equally significant were the "pull" factors and new prospects that emerged due to the transformative events of the Arab uprising. These events presented Hamas with alternative opportunities to establish alliances that better aligned with its Sunni identity. Therefore, employing a strategy of strategic outreach, Haniyeh embarked on a tour of newly elected governments supported by the Brotherhood. These governments had risen to power in countries such as Tunisia, Egypt and Sudan. This marked Haniyeh's first trip outside the Gaza Strip in nearly five years. Notably, the Turkish

authorities committed to providing Hamas with approximately \$300 million in aid (The New York Times, 26 December 2011).

Although Hamas' departure from the alliance can be considered as a choice favoring its Sunni identity over its existing Shia alliances, it became evident over time that Hamas' decision was driven by its support for the democratic aspirations of the Arab Spring, its commitment to non-interference in the affairs of other states or groups, and its determination to maintain its independence (Musgrave, 2016, p. 706). In this context, one could argue that sectarian factors played a less significant role in Hamas' strategic decision-making than is commonly perceived. Moreover, it was Hamas' aversion to sectarianism that ultimately sustained the movement and safeguarded it against regional isolation (Baroud, 2015).

Systemic Factors

Until the Arab Spring, Iran was Hamas' most important supporter in the region (Hroub, 2006, p. 93). The main reason for their close relationship was not solely Hamas' Islamist identity but also the significance Iran attributed to the Palestinian struggle (Yetim et al., 2020, p. 171). However, as Hamas adopted an anti-Assad position during the war, Iran reduced its support to Hamas and shifted its assistance primarily towards its military wing, rather than providing comprehensive support to the organization (Yetim et al., 2020, p. 167).

Another close ally of Hamas in the region was Syria before the war (Yetim et al., 2020, p. 173). The Baath administration supported Hamas for years as a means to gain an edge in the regional power struggle and to exert influence over the Palestinian cause (Kear, 2019, p. 252). Furthermore, Hamas' armed resistance against Israel signaled a potential weakening of one of Syria's key regional adversaries. This factor prompted Syria to cultivate close relations with Hamas and provide support to the organization through various means (Yetim et al., 2020, p. 173).

Having endured political, economic, and military embargoes from multiple parties and operating within the constraints of the Axis of Resistance, Hamas viewed the Arab Spring as the start of a new era that could potentially broaden its foreign policy options and influence in the region (Yetim et al., 2020, p. 174). While initially hesitant and cautious, Hamas eventually welcomed the Arab Spring uprisings, seeing them as potentially conducive to its resistance-based ideology (Saouli, 2013, p. 39). During this period, Hamas sought to develop bilateral relations with many regional states (Baconi, 2018, pp. 172-186).

The victories of the Islamist opposition movements in Egypt, Tunisia, and Morocco bolstered the expectation that new governments sympathetic to Hamas

would replace the previous regimes that had been troublesome for the organization (Yetim et al., 2020, p. 175). Hamas shifted its alignment toward Egypt and Qatar due to the increasing prominence of the Brotherhood in the changing regional landscape (Salah, 2017, p. 570). The most crucial turning point was the shift of policies towards Syria. In contrast to Hezbollah, Hamas decided to distance itself from Assad regime, despite pressures from both Syria and Iran. It declared its commitment to supporting resistance movements regardless of geographical location, marking a significant departure from its previous stance (Yetim et al., 2020, p. 176). In the early days of the Syrian conflict, Hamas leadership remained silent but later declared its support for the “independent and democratic aspirations of the Syrian people” during a speech in Cairo (Milton-Edwards, 2013, p. 65).

Hamas received support from Qatar and Turkey during the conflict, and this support played a role in shaping its position towards the Syrian government. Qatar and Turkey were vocal supporters of the opposition forces. Qatar offered financial and political assistance to Hamas. Turkey also provided support to Hamas and hosted its political leadership in exile. Both countries also shared a mutual interest in supporting Sunni opposition groups in the region. This support from Qatar and Turkey contributed to Hamas’ decision to oppose the Syrian government and align itself with the opposition forces.

Hamas was able to easily abandon its long-standing partner, Syria, partly due to its hope of receiving support from the newly established government of Mohammed Morsi in Egypt (Lovlie & Knudsen, 2013, p. 57). Hamas believed that the Morsi government would be influential in ending the isolation of Gaza and overcoming the existing economic crisis. However the expected strong support never materialized (Yetim et al., 2020, pp. 177-178). The relations between Hamas and the Brotherhood saw a significant decline after the coup. As evidenced by its 2017 statement, Hamas began to take measures to create a gap between itself and the Brotherhood (Yetim et al., 2020, p. 181).

While Hamas initially attempted to leverage the Arab uprisings to enhance its position in the region and did find some success in this approach, it ultimately emerged as one of the major losers of the process. The Syrian regime's near-triumph in the civil war and the downfall of the Brotherhood-led government in Egypt, which Hamas had pinned high hopes on, led to adverse consequences for the organization (Baconi, 2018, p. 199). Hamas experienced a loss of support from its allies, Iran and Hezbollah, as a result of its policy shift in Syria. Additionally, it had to contend with a more hostile Egypt on its doorstep, further

complicating its position (Salah, 2017, p. 570). These developments deepened the isolation of Hamas in the region.

When Iran decreased its support for Hamas, Qatar intervened by offering financial assistance and weapons to the organization. Qatar's influence over Hamas grew further when Mishaal relocated to Doha in 2012. This move signaled a shift in Hamas' alignment away from the Syrian-Iranian axis. It also represented a desire for greater independence and flexibility in its regional alliances.

Mishaal had a close relationship with Qatar's former emir, Sheikh Hamad bin Khalifa al Thani. In October 2012, Sheikh Hamad became the first head of state to visit Gaza since Hamas took control in 2007, promising \$400 million for housing and road rehabilitation. However, Qatar's relationship with Hamas remained political in nature, without any military involvement (Ghaddar, 2013).

A process of rapprochement between Hamas and Iran began to take shape in the years following Mishaal's relocation. Several factors like common interests in countering Israel, deteriorating relations with Arab states and economic relations between the parties contributed to this reconciliation. Both Hamas and Iran shared a common interest in countering Israel, which continued to impose a blockade on the Gaza Strip. In addition, Hamas faced challenges in its relationships with some Arab states, in the aftermath of the Arab Spring and due to regional realignments. Iran provided an alternative source of support in this process. Iran's financial and military support remained crucial for Hamas's resistance efforts. Especially the financial assistance of Iran helped alleviate some of the economic difficulties facing Hamas in Gaza, particularly after the 2014 conflict with Israel.

By 2014, Hamas had faced a number of challenges, including the ongoing blockade of the Gaza Strip by Israel and Egypt, financial difficulties, and political isolation. These prompted Hamas to seek support from various regional actors, including Iran. Mishaal visited Iran in 2014 to improve relations. Although this visit marked a significant step and allowed Hamas to partially gain Iran's support, the expected rapprochement was not achieved rapidly (Kear, 2019, p. 255).

A similar approach was taken with Egypt as well. Before 2014, Egypt had been involved in maintaining a blockade on the Gaza Strip, along with Israel, to isolate and weaken Hamas. This blockade had a severe impact on the humanitarian situation in Gaza. After the 2014 war between Israel and Hamas, there were efforts to repair and improve the relations between Hamas and Egypt. Several regional actors attempted to mediate between Hamas and Egypt to achieve a ceasefire and to ease the blockade. These efforts were partly successful in ending the immediate hostilities. Efforts were made to lift the blockade on Gaza by

initiating a visit to Egypt in 2016 (Salah, 2017, p. 572). High-level diplomatic channels were established between Egypt and Hamas to address various issues, including ceasefire negotiations with Israel.

In 2018, the process of reconciliation between Iran and Hamas gained momentum after years of strain resulting from Hamas' concerns regarding the Syrian regime. This reconciliation was manifested in an increasing number of visits by Hamas delegations to Iran and in public statements of senior Hamas officials, underscoring the importance of Iran's military support to Hamas. One could argue that two systemic-level factors played a pivotal role in fostering reconciliation between Hamas and Iran. First, Iran's perceived victory over the Islamic State (IS) in Syria and Iraq prompted a shift in its strategic focus toward the Palestinian arena. Iran recognized an opportunity to bolster Hamas' military capabilities and provide support for its actions against Israel.

The second significant factor contributing to the reconciliation between Hamas and Iran was the declaration made by Donald Trump on December 6, 2017, in which he recognized Jerusalem as the capital of Israel. This move presented Iran with an additional opportunity to demonstrate its support for the Palestinian cause. Both Iran and Hamas encouraged a new uprising against Israel in the Judea and Samaria regions following Trump's announcement. Qassem Soleimani, the commander of the Quds Force, engaged in discussions with senior members of Hamas' military wings during this period, expressing Iran's readiness to provide extensive support in various ways (Majidiyar, 2017).

During this period, the Arab-Israeli normalization process has significantly diminished the number of allies available to Hamas. Previously, the group had other sources of support in countries like Turkey, Qatar, and Egypt. However, recent regional initiatives, especially by Gulf nations, to pursue normalization with Israel, while simultaneously attempting to normalize relations with Syria, have compelled Hamas to contemplate strengthening ties with Assad. This shift is not only viewed as aligning with the broader direction of Arab states but also as a return to the only remaining anti-Israeli axis in the region.

To conclude, despite the pressures from Iran and Syria, Hamas clearly demonstrated its will to pursue an independent policy in its relations with external actors, implementing its own envisioned strategy in the early years of the Syrian war (Yetim et al., 2020, p. 182). Hamas faced pressure from various regional actors, particularly Sunni Arab states such as Qatar, Turkey, and Egypt, who were supporting the Syrian opposition. As a Sunni Islamist organization, Hamas initially aligned itself with these states and expressed solidarity with the Syrian opposition. This decision was influenced by factors such as the hope that the

Muslim Brotherhood, which came to power in Egypt, can end the blockade on Gaza, the expectation that it can establish better relations with the Brotherhood by supporting Sunni movements in Syria, and the understanding that it can compensate for the support it would lose from Iran with Turkey and Qatar.

However, as the conflict progressed, the Syrian war became increasingly sectarian, with Sunni-Shia tensions escalating. Hamas, being a Sunni organization, faced a dilemma as it sought to balance its ideological affinity with Sunni allies and maintain its historical alliances with Iran and its proxy, Hezbollah, who supported the Syrian regime. Additionally, the rise of the IS and the threat it posed to Hamas and Iran further complicated the situation.

Over time, Hamas began to reassess its position, realizing the potential risks and consequences of alienating Iran and its allies. Factors such as the removal of Morsi through a coup in Egypt, the expected support from Turkey and Qatar not materializing, and Iran's rapprochement with Fatah in Palestine have pushed Hamas back towards the Axis of Resistance. The group recognized that maintaining its relationship with Iran was crucial for financial and military support, particularly in the face of reduced backing from Arab states. Hamas also observed Iran's successful military intervention in Syria, leading to the downfall of IS and the strengthening of the Assad regime. This shift in the regional dynamics and the perceived victory of the Syrian regime likely influenced Hamas' decision to modify its strategy and seek a rapprochement with Iran.

Despite being a non-state armed group, and lacking traditional sovereignty, Hamas engages in foreign policy when dealing with actors outside of Palestine (Seurat, 2018, p. 105). It has a foreign policy that is closely linked to external conditions, and these conditions have various impacts on its foreign policy. Hamas' alliance relationships, particularly with other regional states and non-state armed groups, have had significant impact on its foreign policy during the Syrian war.

In conclusion, Hamas' foreign policy decisions during the Syrian conflict were significantly influenced by the external context, including the sectarian nature of the war, shifting dynamics in regional alliances, political changes in Egypt, and the perceived advantages of aligning with Iran. These factors played a pivotal role in shaping the organization's strategic choices in the midst of the Syrian conflict.

Foreign Policy of Hezbollah During the Syrian War

The Syrian war had a significant impact on the foreign policy of Hezbollah as well. Right from the outset, Hezbollah supported the Syrian government, perceiving the conflict as an integral part of its broader struggle against Israel and

the United States. This alignment with Syria was consistent with Hezbollah's ideological commitment to the Axis of Resistance.

As the Syrian War prolonged, Hezbollah's involvement deepened, with the group deploying its fighters to actively assist the Syrian government. Before 2013, Hezbollah primarily aided the Assad regime in technical and training roles. However, after its operation in al-Qusayr in May 2013, Hezbollah shifted toward direct intervention in the Syrian Civil War. This marked a significant change in the foreign policy of Hezbollah.

Hezbollah encountered disapproval within Lebanon due to its engagement, notably from Sunni Muslims who were against the Syrian government. Furthermore, its participation in the Syrian war exacerbated sectarian tensions, significantly affecting Hezbollah's domestic political standing in Lebanon. Despite the 14 March coalition's anti-Assad stance in Lebanon, the government adopted policies in line with Hezbollah during the Syrian conflict. Furthermore, Hezbollah's backing of the Assad regime, both militarily and politically, has had further repercussions for Lebanon's foreign policy (Yetim et al., 2020, p. 109).

Notwithstanding these difficulties, Hezbollah maintained its dedication to backing the Syrian government and actively took part in the conflict. Moreover, the group aimed to uphold its ties with influential regional players such as Iran and Russia, who were providing assistance to the Syrian government. Hezbollah strived to strike a balance between its engagement in Syria and its political standing within Lebanon, aiming to prevent additional destabilization of the country. Over time, Hezbollah's involvement in Syria became more complex, as the conflict became increasingly internationalized and involved a range of external actors. Hezbollah faced a growing threat from jihadist groups such as ISIS and al-Qaeda, which posed a direct threat to the group's interests in the region. In response, Hezbollah became more closely aligned with Russia and Iran, who were also facing threats from jihadist groups in the region.

In July 2019, Hezbollah began gradually reducing its troops in Syria, as its sense of threat towards the Syrian civil war has diminished. The discourse has returned to its traditional form, revealing a weakening perception of the threat originating from Syria, which was considered vital and posed a threat to the regional resistance front (Yetim et al., 2020, p. 125).

In summary, the Syrian War had a significant impact on the foreign policy of Hezbollah. While the group remained committed to supporting the Syrian government from the beginning, it also sought to maintain its relations with key regional actors and balance its involvement in Syria with its domestic political

position in Lebanon. Hezbollah's involvement in the conflict became more complex over time, as the conflict became increasingly internationalized and involved a range of external actors.

Decision-Makers

The decision-making process within Hezbollah is centralized, with key decisions often made by the organization's top leadership. The leadership of Hezbollah, under the guidance of Secretary-General Hassan Nasrallah, holds significant authority in determining the organization's strategic objectives and alliances.

Specific individuals have played pivotal roles in shaping the intellectual and ideological foundations of Hezbollah. Two prominent figures, Musa Sadr and Imam Khomeini, stand out in the formation process of the organization. Musa Sadr, of Lebanese descent, received his education in Najaf in Iraq, which holds significant importance for Shiites. Sadr championed the establishment of a shared religious identity among Shiites in Iran, Iraq, and Lebanon, achieving success in this endeavor. He organized Shiite movements and assumed leadership of the Islamic Supreme Council of Shiites, formed under the guidance of Shiite religious leaders, actively participating in various Shiite organizations.

Another influential figure in shaping Hezbollah's intellectual and ideological foundation was Muhammad Hussein Fadlallah. He provided Hezbollah with religious and ideological guidance rooted in Shia Islam and regarded politics as a form of worship. He was known for his conservative and revolutionary interpretations of Shia theology, emphasizing the concept of "Vilayat-e Faqih" which was advocated by Iran's Supreme Leader Ayatollah Khomeini and which asserts that religious clerics should have political authority.

Hezbollah's foreign policy formulating process operates in a decentralized manner across multiple levels. The party has a "Foreign Relations Unit" that provides advice and assistance to the authorities responsible for foreign policy planning. Decisions regarding foreign policy are made at higher levels within the organization. The final authority to adopt positions lies with Hezbollah's secretary general, with support from the Consultative Council. The Consultative Council, which leads the executive, judicial, political, jihad, and military councils, as well as policy consultancy, makes all decisions regarding Hezbollah's foreign and domestic policies through either majority or unanimous voting (Yetim, 2018, p. 367).

The Political Council, which is overseen by the Consultative Council, is further divided into working groups that handle specific areas, such as external relations, relations with Arab countries, relations with Palestinian factions, and relations

with Islamic groups. Matters related to military and security cooperation are under the purview of the general staff of the Islamic Resistance (IRL) (Daher, 2018, pp. 132-133).

Despite the existence of the Consultative Council as Hezbollah's official decision body, Nasrallah's authority within the organization has grown significantly, particularly following his notable leadership during the 2006 Lebanon War. This period saw a surge in Nasrallah's popularity throughout the Arab world. Examining Nasrallah's perspective on the Syrian crisis, as well as his increasing influence within the party, could provide valuable insights into Hezbollah's regional and international role post-2011 (Darwich, 2021, p. 5).

Hezbollah's leadership recognized the strategic importance of maintaining its alliance with the Syrian government during the war. Nasrallah's authority and influence, along with consultations with Iranian counterparts, played a significant role in shaping Hezbollah's Syria policy. Syria has long provided crucial support and supply routes to Hezbollah, allowing it to strengthen its military capabilities and maintain its armed resistance against Israel. Supporting the Assad regime ensured the preservation of these strategic ties and secured Hezbollah's logistical and military interests.

Throughout his tenure, Nasrallah has remained steadfast in his ideological beliefs and his conviction in the supremacy of Vilayat-e Faqih, a stance he has held since his early days as a member of Hezbollah (Al-Aloosy, 2023, p. 14). He justified Hezbollah's decision to support the Syrian government by framing it as a defense of the resistance front and the protection of Lebanon's stability. His explanation of protecting Shiite shrines in Syria, particularly the Sayyida Zainab Shrine in Damascus, as a justification for his intervention in Syria and unwavering support for the Assad regime is important in this sense (Yetim, 2018, p. 378).

In an effort to avoid a public rift with Hamas, Hezbollah issued an internal directive to its spokespersons to refrain from criticizing Hamas (Abu Amer, 2013). However, Hezbollah gradually began portraying the Syrian uprising as a part of the efforts of the foreign powers to undermine resistance against Israel.

Nasrallah made two visits to Tehran in April 2013, where he held meetings with figures such as Qasem Soleimani, Ali Khamenei, and other Iranian officials. During these meetings, Khamenei called on Nasrallah to take on more responsibility in Syria. After returning to Beirut, Nasrallah acknowledged for the first time in his speech on April 30, 2013, that Hezbollah was indeed fighting alongside the Assad regime in Syria. This decision significantly damaged Hezbollah's reputation among many Syrians. Particularly contentious was the

alleged involvement of the IRL in supporting Assad regime. The party eventually confirmed their participation in the conflict between the regime and the opposition in Syria, which occurred in late May 2013 (Daher, 2018, p. 136).

Hezbollah presented the involvement of the IRL as a defensive action rather than an offensive one (Daher, 2018, p. 137). It is noteworthy that the IRL, for the first time ever, launched an attack against a non-Israeli and non-Lebanese adversary (Daher, 2018, p. 139). From a foreign policy perspective, despite the IRL's active engagement, Hezbollah was able to maintain its support for the Lebanese Government's approach of officially distancing itself from the Syrian crisis (Daher, 2018, p. 138).

In the spring of 2013, Hezbollah deployed its own fighters to Syria with the objective of ousting rebels from the strategically important town of Qusayr, situated along the Syrian-Lebanese border. The rebels had controlled the town since July 2012. After seventeen days of intense combat, Hezbollah expelled the rebels from Qusayr with a significant victory. In response, a Hamas leader based in Egypt publicly called on Hezbollah to withdraw its forces from Syria and focus their weapons against the "Zionist enemy." (Cafiero & Certo, 2014).

Hezbollah's decision to intervene militarily in Syria in 2013 has caused public discomfort in Lebanon and throughout the Arab world. Nasrallah promoted a public narrative to rally public support for his foray into the Syrian civil war, especially among Lebanese Shia and their regional audience. The complex relationship between the leadership of Hezbollah, the Lebanese public opinion, and the regional public opinion is crucial in understanding the timing of announcing Hezbollah's intervention and the unprecedented sectarian narratives in the party's history that was used to rally support behind this decision at domestic and regional levels (Malmvig, 2021; Darwich, 2021).

Nasrallah framed Hezbollah's foreign policy through a nationalist discourse based on anti-imperialism (Tinas & Tür, 2018, p. 140). But Hezbollah's silence in the face of massacres committed against Sunni groups has also harmed Hizbullah's Kerbala discourse. Therefore, Suphi Tufeyli, the first Secretary-General of Hizbullah who later split from the organization criticized Hezbollah's discourse of the Aleppo victory, stating that Hizbullah pursued sectarian policies during the Syrian civil war and bore responsibility for Kerbala being in Aleppo that year (Yetim et al., 2020, p. 124).

Sectarian Identity

Sectarianism seems to play a significant role in shaping Hezbollah's foreign policy during the Syrian war, particularly in its decision to support the Syrian

government. Hezbollah shares a sectarian affinity with the Alawite-led Syrian government, which belongs to a Shia offshoot sect. This sectarian bond served as a primary motivating factor for its involvement in the conflict. An example of the use of sectarian rhetoric is Nasrallah's justification of Hezbollah's fight to save the Assad regime in Syria in April and May 2013 (Dodge, 2014).

Until 2013, Hezbollah extended its support to popular uprisings in Tunisia, Egypt, Libya, Bahrain, and Yemen. The leadership of Hezbollah expressed solidarity with oppressed groups and endorsed the overthrow of regimes backed by Western powers, which they deemed oppressive. Embracing a pan-Islamic perspective that transcended sectarian considerations, Hezbollah interpreted the initial Arab uprisings as a manifestation of the awakening of marginalized segments within the region, the downfall of tyrannical rule, and the empowerment of resistance (Yetim et al., 2020, p. 115).

Hezbollah has been able to portray its support for Shiite communities in Yemen and Bahrain as standing with the oppressed, given the economic, political, and cultural inequalities experienced by these communities. However, in Syria, the organization's sectarian stance became more evident as it remained silent about the massacres committed by the Assad regime. This discrepancy in response raised questions about Hezbollah's selective application of its principles and its willingness to prioritize sectarian interests over the broader principles of supporting the oppressed (Yetim, 2018, p. 379).

Following 2013, the transformation of developments into sectarian-driven internal conflicts highlighted a notable shift in Hezbollah's discourse of resistance. Its intervention was justified by the need to protect Shiite shrines in Syria. However, its failure to exercise restraint towards Sunni civilians has raised doubts about its commitment to non-sectarianism and support for the oppressed. Additionally, its alliance with Iran-backed Zaidi-Houthi groups in the Yemeni civil war, along with its recognition of these groups as part of the resistance front, has further eroded its claim of non-sectarianism within its discourse of resistance.

Yemeni and Syrian civil wars highlight a transformation in resistance discourse, where previously emphasized principles of uniting with all oppressed people without conditions, solely focusing on the fight against Israel, and rejecting sectarianism have experienced a shift. In the second phase of the Arab uprisings, the underlying dimension of the discourse of resistance has become more apparent and significant. This suggests that the priorities and alliances of Hezbollah have evolved, increasing sectarian considerations and altering their original principles of solidarity and non-sectarianism.

Hezbollah has indeed been accused of supporting the Syrian government's military actions, which have resulted in significant human rights abuses and violence against segments of the population during the Syrian war. To legitimize its involvement, Hezbollah has employed various narratives and justifications.

First of all, Hezbollah framed its support for the Syrian government as a fight against terrorism and extremist groups. It portrayed the opposition forces as being dominated by Sunni extremists, including groups affiliated with Al-Qaeda and later the IS. By presenting itself against these extremist elements, Hezbollah aimed to garner support both domestically and regionally.

Hezbollah also argued that its intervention in Syria was necessary to prevent the expansion of the conflict and the spillover of violence into Lebanon. It presented itself as a stabilizing force in the region, protecting the Syrian government and its allies from the threat of chaos and terrorism. As a self-proclaimed resistance movement against Israel, Hezbollah depicted its involvement in Syria as part of a broader struggle against Israeli interests. It claimed that supporting the Syrian government was crucial for maintaining the axis of resistance against Israel, as the Syrian government was seen as a key ally in this regard.

Lastly, Hezbollah justified its support for the Syrian government by emphasizing its commitment to protecting Shia communities in Syria. It portrayed itself as a defender of Shia interests and the Shia population against potential persecution by Sunni-dominated opposition groups.

It is important to note that these justifications have been contested by critics who argue that Hezbollah's intervention in Syria has led to further violence and human rights abuses. They assert that the organization's involvement has exacerbated sectarian tensions and contributed to the suffering of the Syrian population. During this process, Hezbollah's policies have contributed to undermining its claim of a pan-Islamic stance. This includes viewing the dominant Sunni-Wahhabi tradition in Saudi Arabia as more dangerous than Israel and providing significant support to Iran-backed Houthi groups. These actions have positioned Hezbollah as a participant in this process, similar to its role in Syria. As a result, its policies have cast doubt on its claim of representing a unified Islamic front, as its actions appear to align more closely with the interests of specific sectarian groups and regional alliances (Yetim et al., 2020, p. 117).

Systemic Factors

The Syrian war took place in a broader geopolitical context that also shaped the foreign policy choice of Hezbollah. One of the most significant factors was the regional balance of power between Iran and Saudi Arabia. The two countries were

in a regional power struggle, with Iran supporting the Assad regime and Saudis supporting the opposition forces. This rivalry had implications for Hezbollah.

Hezbollah's close alliance with Iran and Syria played a crucial role in their engagement with the Syrian conflict. Iran provided military and financial support to Hezbollah, which was used to support the Syrian government in the conflict. The two countries have a strategic partnership and share a common ideological and religious orientation as Shia Islamist groups. Iran saw the Syrian government as a key ally in the resistance axis, and their support for the Syrian government was driven by their desire to maintain a key ally in the region.

The association between Hezbollah and Iran can be characterized as a patron-agent relationship (Al-Aloosy, 2023, p. 4). Hezbollah's ideology and its relationship with Iran are deeply interconnected with the concept of Vilayat-e Faqih, which refers to the rule of a jurisprudent political system established in Iran after the revolution. The Iranian revolution and its ideals served as a major source of inspiration for Hezbollah and a crucial test for its own ideology.

Hezbollah has publicly demonstrated its loyalty to Iran and the concept of Vilayat-e Faqih, with its officials consistently affirming their adherence to Iran's ruling clergy. Even Nasrallah has consistently reiterated similar statements, demonstrating the group's commitment to Iran (Al-Aloosy, 2023, p. 8).

The involvement of external powers such as Russia and the US had a significant impact on the conflict and foreign policy choices of Hezbollah. Russia provided military support to the Syrian government, while the US supported the opposition forces. This external involvement contributed to the protracted nature of the conflict and made it more complex. Hezbollah had to navigate this complex geopolitical landscape and make strategic choices based on an analysis of the changing balance of power and alliances.

To avoid displeasing Iran or the Arab public, Hezbollah cautiously refrained from adopting strong positions during the initial stages of the Syrian conflict in 2011. However, indications emerged that their deliberate neutrality would not be sustained. While Hezbollah initially encouraged the Damascus regime to engage in dialogue with the opposition, it later withdrew this suggestion, likely due to pressure from Tehran following Nasrallah's visits to Iran in April 2013.

Hezbollah relies heavily on Iran as its primary supporter, surpassing any sponsor-sponsor relationship Hamas has ever had. The depth of Hezbollah's ties with Iran is substantial, especially with the Revolutionary Guards. Initially, Hezbollah showed reluctance to engage in the Syrian conflict due to potential risks and drawbacks. However, the priorities of Iran have outweighed the interests of

Hezbollah. Nasrallah has made two visits to Iran since the start of the Syrian uprising. It is highly likely that Hezbollah's involvement in Syria on the side of Assad was a result of Iranian pressure (Ghaddar, 2013).

Over time, Hezbollah's involvement in Syria became more complex, as the conflict became increasingly internationalized and involved a range of external actors. Hezbollah faced a growing threat from jihadist groups such as ISIS and al-Qaeda, which posed a direct threat to the group's interests in the region. In response, Hezbollah became more closely aligned with Russia and Iran, who were also facing threats from jihadist groups in the region.

It is important to note that, Tufeyli, the former secretary-general of Hezbollah, criticized the decision to support Assad regime, stating, "I know that this decision belongs to Iran... I know that the Lebanese within Hezbollah and Nasrallah himself were not convinced to engage in this war." He highlighted that the decision did not necessarily originate from within Hezbollah itself or receive unanimous support from its Lebanese members, including Nasrallah. This implies that Hezbollah's alignment with Syria was not solely driven by internal dynamics but also by external pressures and obligations, primarily from Iran.

Furthermore, these statements provide insight into potential divisions or disagreements within Hezbollah regarding its involvement in the Syrian war. It indicates that there may have been dissenting voices or reservations among the organization's leadership or members, which raises questions about the unity and consensus within Hezbollah regarding its foreign policy decisions. This highlights the complex interplay between external factors, internal dynamics, and individual perspectives within Hezbollah when formulating its foreign policy.

To conclude, it can be argued that Hezbollah aimed at maintaining its relationship with Iran, driven by geopolitical necessities, and preserving its alliance with Syria. Iran provides approximately \$200 million in annual financial aid to Hezbollah. This support is crucial for Hezbollah to sustain its activities and strengthen its military capacity. The alliance with Syria emerges as a strategic necessity to ensure the continuation of this financial aid. Essentially, Hezbollah's support for the Syrian government can be understood within the context of its broader strategic interests. The fall of the Syrian government and the rise of Sunni-dominated rebel groups posed a threat to Hezbollah's regional influence and its alliance with Iran. By supporting the Syrian government, Hezbollah sought to protect its sectarian interests and maintain a key ally in the region. Furthermore, Hezbollah perceived the Syrian conflict as part of a larger sectarian struggle between Sunni and Shia forces. The organization viewed its involvement in Syria as a means to counterbalance the influence of Sunni powers, such as

Saudi Arabia and other Gulf states, which were backing the opposition forces. Hezbollah portrayed its intervention as defending the Shia community and resisting what it perceived as a threat from Sunni extremists.

DISCUSSION AND CONCLUSION

During the early stages of the Syrian conflict in 2011, both Hamas and Hezbollah adopted cautious stances, driven by concerns about alienating their allies and the Arab public. They initially refrained from taking strong positions on the crisis, with Hezbollah even suggesting a dialogue between the Damascus regime and the opposition. However, as international powers became more involved in the conflict, Hamas and Hezbollah faced mounting pressure to clarify their positions.

As the Syrian war unfolded, both groups developed distinct foreign policies, shaped by their unique circumstances and considerations. Hamas initially displayed a sectarian reflex by opposing the Assad regime, but it later found itself compelled to re-establish ties with Iran and Syria due to systemic factors and regional power dynamics. Hezbollah, on the other hand, had a preexisting dependence on Iran, obligating it to support the Syrian regime from the outset. Hezbollah's involvement was legitimized through sectarian narratives, although geopolitical realities had already dictated its role.

Iran played a pivotal role in fostering the relationship between Hamas and Hezbollah, primarily to bolster organizations resisting Israel and Western powers. While Hezbollah was formed with direct Iranian support in response to Israel's 1982 invasion of Lebanon, Iran began aiding Hamas in the early 1990s, with Iranian funding, military training, and collaboration persisting over the years. However, Iran reduced its funding for Hamas due to its involvement in the Syrian conflict, leading to shifts in Hamas' alignment. It is worth noting that when Iran reduced its funding for Hamas. Hamas' deputy foreign minister, Ghazi Hamad, stated in May 2013 that they had suffered significant losses for supporting the Syrian revolution (Ghaddar, 2013).

The foreign policies of both groups during the Syrian war were influenced by a myriad of factors, including sectarian identities, regional power dynamics, strategic considerations, and their relationships with Iran and Syria. Initially, Hamas exhibited opposition rooted in sectarian differences but later returned to the Axis of Resistance. Hezbollah, while seemingly aligning with the Assad regime due to sectarian proximity, was compelled to stay on Iran's side due to its indispensable relationship with Iran. Despite their differences over the Syrian conflict, Hamas and Hezbollah recognized the importance of preserving their

strategic partnership against Israel, even as they disagreed on Syria. Both prioritized their shared goals over their disagreements regarding the Syrian crisis. Additionally, public opinion constraints played a crucial role in shaping Hamas' foreign policy, as siding with the oppressive Assad regime risked damaging the group's legitimacy among Palestinians and supporters in the Arab world.

In conclusion, while sectarian identities did play a role in shaping the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian war, it is evident that a complex interplay of historical context, regional dynamics, power balances, external actors, and domestic considerations also influenced their decisions. As argued by Fox and Sandler, sectarian identities often serve as a means of legitimizing foreign policies in many cases (2004, p. 169), and the foreign policies of Hamas and Hezbollah are not exceptions.

Sectarian identity has the capacity to transition from a dormant and relatively insignificant factor to becoming highly inflamed and significant within a short span of time (Abdo, 2015, p. 17). However, contrary to popular opinion, sectarian identities have not been the strongest determinant of the foreign policies pursued by Hamas and Hezbollah during the Syrian war. Understanding the multifaceted factors provides a more comprehensive perspective on the foreign policy choices made by these organizations during this tumultuous period.

REFERENCES

- Abdo, G. (2013). *The New Sectarianism: The Arab Spring and the Rebirth of the Shia-Sunni Divide*. The Saban Center for Middle East Policy at Brookings.
- Abdo, G. (2015). *Salafists and Sectarianism: Twitter and Communal Conflict in the Middle East*. Center for Middle East Policy at Brookings.
- Abu Amer, A. (2013, August 8). *Is Hamas Considering A Move to Beirut?* Al Monitor. <https://www.al-monitor.com/originals/2013/08/hamas-beirut-hezbollah-marzouk.html>.
- Abu Amer, A. (2013, June 18). *No Improvement in Sight For Hamas, Hezbollah Ties*. Al-Monitor. <https://www.al-monitor.com/originals/2013/06/hamas-hezbollah-syria-iran-lebanon-palestinians.html>.
- Abu Sneh, M. (2020, January 6). *Palestinian Factions offer Iran Condolences at Soleimani's Funeral*. Middle East Eye: <https://www.middleeasteye.net/news/palestinian-factions-offer-iran-condolences-qasem-soleimanis-funeral>.

- Akhter, N. (2022). Understanding a decade of syria-hamas relations, 2011-2021. *Syria Studies*, 14(1), 40-89.
- Akram, F. (2012, February 24). *In Break, Hamas Supports Syrian Opposition*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2012/02/25/world/middleeast/hamas-leader-supports-syrian-opposition.html>.
- Al-Aloosy, M. (2023). Insurgency, proxy, and dependence: How Hezbollah's ideology prevails over its interest in its relationship with Iran. *International Journal*, 0(0), 1-17.
- Alarabiya News. (2013, June 21). *Syria's Sectarian War Causes Hamas Split, Say Analysts*. <https://english.alarabiya.net/perspective/analysis/2013/06/21/Syria-s-sectarian-war-causes-Hamas-split-say-analysts>.
- Al-Khateeb, A. (2022, December 04). *Is Hamas' Return to Assad a Faustian Bargain?* <https://levant24.com/articles/2022/12/hamas-reconciliation-syrian-regime/>.
- Altunışık, M. B., & Martin, L. (2023). Turkey and the Middle East and North Africa under the AKP: A Three Level Analysis of Foreign Policy Change. *Uluslararası İlişkiler*, 20(78), 79-96.
- Alvarez-Ossorio, I. (2019). The sectarian dynamics of the Syrian conflict. *The Review of Faith & International Affairs*, 17(2), 47-58.
- Anatolian Agency. (2021, June 09). *Hamas: Yemen'deki Talihsiz Çatışmalarda Taraf Değiliz*. TRT Haber: <https://www.trthaber.com/haber/dunya/hamas-yemendeki-talihsiz-catismalarda-taraf-degiliz-587157.html>.
- Anckar, C. (2020). The most-similar and most-different systems design in comparative policy analysis. In B. G. Peters, & G. Fontaine, *Handbook of Research Methods and Applications in Comparative Policy Analysis* (pp. 33-48). Edward Elgar Publishing Limited.
- Baconi, T. (2018). *Hamas Contained: The Rise and Pacification of Palestinian Resistance*. Stanford University Press.
- Baroud, R. (2015, February 13). *Mending 'Axis of Resistance': Hamas Goes Back to Square One*. Middle East Eye: <https://www.middleeasteye.net/opinion/mending-axis-resistance-hamas-goes-back-square-one>.
- Benedetta, B. (2012). Hizbullah, Hamas, and the "Arab Spring"-Weathering the Regional Storm? *Israel Journal of Foreign Affairs*, 6(3), 21-29.

- Berk-Schlosser, D. (2012). *Mixed Methods in Comparative Politics: Principles and Applications*. Palgrave Macmillan.
- Berti, B., & Paris, J. (2014). Beyond sectarianism: Geopolitics, fragmentation, and the Syrian civil war. *Strategic Assessment*, 16(4), 21-34.
- Brulliard, K. (2012, March 7). *Hamas Ties to Syria and Iran in Flux as Region Shifts*. The Washington Post: https://www.washingtonpost.com/world/middle_east/hamas-ties-to-iran-in-flux-as-region-shifts/2012/03/06/gIQA_hMvOxR_story.html
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Bukve, O. (2019). *Designing Social Science Research*. Palgrave Macmillan.
- Cafiero, G., & Certo, P. (2014, January 30). *Hamas and Hezbollah Agree to Disagree on Syria*. Atlantic Council: <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/menasource/hamas-and-hezbollah-agree-to-disagree-on-syria/>
- Chararah, N. (2014, July 24). *Hezbollah, Hamas repair political ties during breakup*. Al-Monitor: <https://www.al-monitor.com/originals/2014/07/hezbollah-hamas-repair-ties.html>
- Daher, A. (2018). A Fighting Shiism Faces the World: The Foreign Policy of Hezbollah. In M. A. Adraoui, *The Foreign Policy of Islamist Political Parties* (pp. 127-141). Edinburgh University Press.
- Dalacoura, K. (2013). The Arab uprisings two years on: Ideology, sectarianism and the changing. *Insight Turkey*, 15(1), 75-89.
- Daoudy, M. (2020). *The Origins of the Syrian Conflict: Climate Change and Human Security*. Cambridge University Press.
- Darwich, M. (2021). Foreign policy analysis and armed non-state actors in world politics: Lessons from the Middle East. *Foreign Policy Analysis*, 17(4), orab030.
- Darwich, M., & Kaarbo, J. (2020). IR in the Middle East: Foreign Policy Analysis in Theoretical Approaches. *International Relations*, 34(2), 225-245.
- De Meur, G., & Berg-Schlosser, D. (1996). Conditions of authoritarianism, fascism, and democracy in interwar Europe: Systematic matching and contrasting of cases for “small N” analysis. *Comparative Political Studies*, 29(4), 423-468.
- De Vaus, D. (2001). *Research Design in Social Research*. SAGE.

- Dodge, T. (2014). Seeking to explain the rise of sectarianism in the Middle East. *POMEPS Briefings, 24: Iraq Between Maliki and the Islamic State*, 4-9.
- Fox, J., & Sandler, S. (2004). *Bringing Religion into International Relations*. Palgrave.
- Gause, F. G. (2014). Beyond sectarianism: The New middle east cold war. *Brookings Doha Center Analysis Paper*, (11), 1-27.
- Ghaddar, H. (2013, August 26). *The Marriage and Divorce of Hamas and Hezbollah*. Wilson Center: <https://www.wilsoncenter.org/article/the-marriage-and-divorce-hamas-and-hezbollah>
- Gleis, J. L., & Berti, B. (2012). *Hezbollah and Hamas: A Comparative Study*. The Johns Hopkins University Press.
- Guo, S. (1998). Democratic transition: A comparative study of China and the former Soviet Union. *Issues & Studies*, 34(8), 63-101.
- Hermann, C. (1990). Changing Course: When Governments Choose to Redirect Foreign Policy. *International Studies Quarterly*, 34(1), 3-21.
- Hinnebusch, R., & Saouli, A. (2019). *The War for Syria: Regional and International Dimensions of the Syrian Uprising*. Routledge.
- Hroub, K. (2006). *Hamas: A Beginner's Guide*. Pluto Press.
- Islamic Resistance. (2019, June 6). *The Political Leadership Adopted the Stance of Qatar and Supported Regime Change in Syria*. Twitter: https://twitter.com/resistance_sa/status/1136693711725895680
- Kaya, Ö., & Şen, O. (2014). The ideological and practical comparison of Hezbollah in Lebanon and Hamas. *Hitit University Journal of Social Sciences Institute*, 7(2), 441-456.
- Kear, M. (2019). *Hamas and Palestine: The Contested Road to Statehood*. Routledge.
- Koss, M. (2018). *Resistance, Power, and Conceptions of Political Order in Islamist Organizations: Comparing Hezbollah and Hamas*. Routledge.
- Leof, N. (2023). *Energy, Asymmetric Dependence, and National Security: Explaining Hungary and Poland's Different Responses to the War in Ukraine*. University of Oregon.

- Lister, T. (2011, April 26). *Syria: The Key Piece in a Regional Rubik's Cube*. CNN: <http://edition.cnn.com/2011/WORLD/meast/04/25/syria.role/index.html>
- Lovlie, F., & Knudsen, A. (2013). Hamas and the Arab Spring: Introduction. *Middle East Policy*, 20(3), 56-59.
- Mabon, S. (2013). *Saudi Arabia and Iran: Soft Power Rivalry in the Middle East*. I.B. Tauris.
- Majidyar, A. (2017, December 11). *Rouhani, Soleimani Call Hamas Leadership, Urge Anti-Israel Uprising*. Middle East Institute: <https://www.mei.edu/publications/rouhani-soleimani-call-hamas-leadership-urge-anti-israel-uprising>
- Malmvig, H. (2021, March 10). *Ten Years After the Syrian Uprising, What does the Syrian State Look Like?* Policy Commons: <https://policycommons.net/artifacts/1427005/ten-years-after-the-syrian-uprising-what-does-the-syrian-state-look-like/2041611/>
- MEMRI. (2018, May 22). *Hamas Leader In Gaza Yahya Sinwar: We Are Coordinating With Hizbullah, Iran on An Almost Daily Basis*. <https://www.memri.org/reports/hamas-leader-gaza-yahya-sinwar-we-are-coordinating-hizbullah-iran-almost-daily-basis>
- Milton-Edwards, B. (2013). Hamas and the Arab Spring: Strategic Shifts? *Middle East Policy*, 20(3), 60-72.
- Mishaal, K. (2013). *The Political Thought of the Islamic Resistance Movement HAMAS*. Memo Publishers.
- Mohns, E., & Bank, A. (2012). Syrian revolt fallout: End of the resistance axis? *Middle East Policy*, 19(3), 25-35.
- Musgrave, N. (2016). Hamas and the 'trap' of sectarianism? *Global Discourse*, 6(4), 697-708.
- NTV. (2013, May 30). *Hizbullah'tan Hamas'a Ültimatom*. <https://www.ntv.com.tr/dunya/hizbullahtan-hamasa-ultimatom>
- Phillips, C. (2015). Sectarianism and conflict in Syria. *Third World Quarterly*, 36(2), 357-376.
- Przeworski, A., & Teune, H. (1970). *The logic of comparative social inquiry*. John Wiley.

- Reuters. (2014, December 14). *Hamas holds Gaza Military Parade, Vows Israel's destruction*. Reuters: <https://www.reuters.com/article/us-mideast-hamas-israel-idUSKBN0JSOLO20141214>
- Reuters. (2015, January 22). *Hamas Calls on Hezbollah to Unite Fight Against Israel*. Reuters: <https://www.reuters.com/article/israel-palestinians-hezbollah/-hamas-calls-on-hezbollah-to-unite-fight-against-israel-idINKBN0KV1RD20150122>
- Rosati, J. A., Hagan, J., & Sampson, M. (1994). *Foreign Policy Restructuring: How Governments Respond to Global Change*. University of South Carolina Press.
- Salah, A. M. (2017). The Hamas Movement and its political and democratic practice, 1992–2016. *Contemporary Arab Affairs*, 10(4), 561-576.
- Sama News. (2011, April 02). *Hamas: What is Happening in Syria is an Internal Matter, and We Confirm That We Stand With the Leadership and People*. Sama News: <https://samanews.ps/ar/post/91961/>
- Saouli, A. (2013). Hizbullah, Hamas, and the Arab uprisings: Structures, Threats, and Opportunities. *Orient*, 54(2), 37-43.
- Schmitter, P. C. (2003). Portugal and Spain: A Fifteen-Year ‘Quasi-Experiment’ with European Integration in a Pair of ‘Most Similar Systems’. *South European Society and Politics*, 8(1-2), 314-322.
- Seurat, L. (2018). “Islam and Resistance”: The Uses of Ideology in the Foreign Policy of Hamas. In M.-A. Adraoui, *The Foreign Policy of Islamist Political Parties: Ideology in Practice* (pp. 104-126). Edinburgh University Press.
- Shayo, D. P. (2017). Crowdsourcing and digitalization of electoral integrity: A comparative analysis of Kenya, Tanzania and Uganda. *Proceedings of the International Conference for E-Democracy and Open Government* (s. 123-133).
- Slim, R. (2014). Hezbollah and Syria: From Regime Proxy to Regime Savior. *Insight Turkey*, 16(2), 61-68.
- Sorenson, D. S. (2016). *Syria in ruins: The dynamics of the Syrian civil war*. Bloomsbury Publishing.
- Staff, T. (2019, May 30). *Hamas leader thanks Iran for long-range rockets, threatens Tel Aviv*. The Times of Israel: <https://www.timesofisrael.com/hamas-leader-thanks-iran-for-long-range-rockets-threatens-tel-aviv/>

- Tayyab, M., Afridi, S. A., & Hamid, M. (2020). Sectarian divide as a cause of protracted conflict: a case of Syria (2011-18). *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 4(2), 294-305.
- Telci, İ. N. (2017). *Mısır: Devrim ve Karşı Devrim*. SETA.
- The Meir Amit Intelligence and Terrorism Information Center. (2018, January 9). *Iran-Hamas Rapprochement: the Current Situation*. <https://www.terrorism-info.org.il/en/iran-hamas-rapprochement-current-situation/>
- The Peninsula. (2013, June 21). *Syrian War Causes Division in Hamas*. <https://thepeninsulaqatar.com/article/21/06/2013/syrian-war-causes-division-in-hamas>
- Tinas, M., & Tür, Ö. (2018). Sectarian Actors in Foreign Policy Making: 2006 Lebanese War Revisited. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 15(59), 129-143.
- Visser, M. (2021). *Kidnapping for Recruitment: Unraveling Boko Haram's Unconventional Tactic - A Comparison of Boko Haram, Al-Shabaab, and ISIL Using a Most-Similar-Systems Design*. Univerzita Karlova.
- Yetim, M. (2016). Hizbullah'ın Son Dönem Bölgesel Siyaseti: Direniş Söyleminde Zemin-Anlam Kayması. *Ortadoğu Analiz*, 8(77), 50-53.
- Yetim, M. (2018). Bir DDSA Olarak Hizbullah. In M. Yeşiltaş, & B. Duran, *Ortadoğu'da Devlet Dışı Silahlı Aktörler* (pp. 365-387). SETA.
- Yetim, M., Kalaycı, R., & Kaşıkçı, T. (2020). *Ortadoğu'da Devlet Dışı Aktörler ve Arap Baharı: Müslüman Kardeşler, Hizbullah ve Hamas*. Orion Kitabevi.
- Zuber, M., & Moussa, S. (2018). Arab spring as a background of civil war in Syria. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 24(1), 245-251.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this article is to delve into the evolving foreign policies of two significant non-state armed groups, Hamas and Hezbollah, with a particular focus on their divergence during the Syrian conflict. These two organizations had historically pursued similar foreign policies as part of their informal alliance known as the "Axis of Resistance," characterized by shared anti-Israel sentiments, Islamist ideologies, and a degree of autonomy from their respective national authorities. The article examines how this alliance began to unravel during the 2011 Arab uprisings, leading to conflicting foreign policies by Hamas and Hezbollah, especially regarding regime change in Syria. While Hezbollah staunchly supported the Syrian government and actively engaged with regime forces, Hamas initially aligned with the anti-Assad opposition.

This shift had profound implications for both groups, as well as the Middle East. For instance, Hezbollah's unwavering support for the Assad regime not only enhanced its military capabilities but also solidified its regional influence. Conversely, Hamas' support for the Syrian opposition strained its relationship with Iran, a significant source of support, and exacerbated divisions within the Palestinian political landscape. The article explores different scholarly perspectives on the reasons behind this divergence, including sectarian factors, ideological considerations, and pragmatic motivations. It emphasizes the need for a comprehensive, multi-level analysis that considers various factors at play, from the international context to actor-specific and decision-making levels.

Ultimately, the article aims to provide a holistic understanding of the dynamics shaping the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian conflict, shedding light on the causes behind the dissolution of the Axis of Resistance post-2011. It seeks to formulate overarching conceptual conclusions that extend beyond single-case descriptive analyses, offering a nuanced perspective on the complexities guiding their foreign policy decisions and contributing to a better comprehension of the broader regional.

Method: The study uses a comparative case study research design, with a particular focus on the Most Similar Systems Design (MSSD), to explore the sources of divergence in the foreign policies of Hamas and Hezbollah, specifically focusing on their sectarian differences. A multi-level approach is used in the study, highlighting that foreign policy change is influenced by interactions across different levels, including the international system, actor-specific factors, and decision-making processes. The study argues that understanding foreign policy requires considering all these levels rather than prioritizing one over the others.

Results and Conclusion: During the early stages of the Syrian conflict, Hamas and Hezbollah behaved cautiously, motivated by their concerns about alienating allies and the broader Arab public. They refrained from taking firm positions, with Hezbollah even suggesting dialogue between the Syrian regime and the opposition before eventually retracting this proposal under Iranian pressure. As the Syrian war unfolded, they developed distinct foreign policies, shaped by their specific circumstances and considerations. Hamas initially displayed a sectarian reflex by opposing the Assad regime, but it later found itself compelled to reestablish ties with Iran and Syria due to systemic factors and regional power dynamics. In contrast, Hezbollah, owing to its existing dependence on Iran, supported the Syrian regime from the outset. Hezbollah's involvement was legitimized through sectarian narratives, although geopolitical realities had already dictated its role.

The foreign policies of both groups were shaped by multiple factors, including sectarian identities, regional power dynamics, strategic considerations, and their relationships with Iran and Syria. Initially, Hamas opposed the Assad regime on sectarian grounds but later realigned with the Axis of Resistance. Meanwhile, Hezbollah, seemingly aligning with the Assad regime due to sectarian proximity, remained on Iran's side due to their indispensable relationship.

Despite their differences over the Syrian conflict, Hamas and Hezbollah recognized the importance of preserving their strategic partnership against Israel, prioritizing shared goals over their disagreements on Syria. Public opinion constraints also played a significant role in shaping Hamas' foreign policy, as supporting the oppressive Assad regime risked damaging the group's legitimacy among Palestinians and Arab world supporters.

In conclusion, while sectarian identities did influence the foreign policies of Hamas and Hezbollah during the Syrian war, a complex interplay of historical context, regional dynamics, power balances, external actors, and domestic considerations also played a crucial role in their decision-making. Sectarian identities often serve to legitimize foreign policies, but these organizations' foreign policies were shaped by a broader set of factors. Understanding this multifaceted backdrop provides a comprehensive perspective on the foreign policy choices made by Hamas and Hezbollah. Despite the capacity of sectarian identities to become significant, they were not the sole determinant of these groups' foreign policies in the Syrian conflict.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	12.05.2023	Submitted date
Kabul tarihi	13.11.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Doğanay G. & Çopur Z. (2024). Aktif Yaşlanma Endeksinin Değerlendirilmesi: Giresun Örneği. *Journal of History School*, 68, 442-462.

AKTİF YAŞLANMA ENDEKSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: GİRESUN ÖRNEĞİ¹

Gülşah DOĞANAY² & Zeynep ÇOPUR³

Öz

Giresun'un aktif yaşlanma endeksi dört ana alan ve alt göstergelerine göre sonuçların kullanıldığı bu çalışmanın amacı, yaşlanma ile ilgili süreçler hakkında farkındalık oluşturmaktır. Çalışmanın verileri 2022 yılında Giresun'un farklı sosyo-ekonomik mahallelerinden seçilen 65 yaş ve üstü toplam 457 bireyden elde edilmiştir. Araştırmada, nicel yöntemlerden tarama modeli benimsenmiştir. Verilerin toplanmasında ise amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak verilerin analizi için birleşik bir endeks olan aktif yaşlanma endeksi ağırlıkları dikkate alınarak IBM SPSS Statistics Version 23,0 istatistik programı kullanılmıştır. Giresun'un aktif yaşlanma endeksi sonuçları cinsiyetlere göre karşılaştırma yapılarak değerlendirilmiştir. Giresun'un "Aktif Yaşlanma Endeks (AYE)" puanı 26,1 olarak bulunmuştur. Giresun'un aktif yaşlanma endeksi ana parametrelerinden olan "İstihdam" puanı 11,9 ile en düşük, "Aktif Yaşlanma için Kapasite ve Elverişli Çevre" parametresi puanı ise 63,0 ile en yüksek ana alan olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Aktif Yaşlanma, Çevre, Endeks, İstihdam, Giresun.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %70, 2. yazar: %30. Bu çalışma, "65 Yaş ve Üstü Bireylerin Aktif ve Sağlıklı Yaşlanmasında Coğrafi Çevre Koşullarının Etkileri" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı Hacettepe Üniversitesi'nde, 05.02.2022 tarihli ve E-35853172-300-00002017426 sayılı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Öğr. Gör., Giresun Üniversitesi Giresun Meslek Yüksekokulu Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümü Harita ve Kadastro Programı, gdoganay61@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-7456-8788

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü, copur@hacettepe.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1456-0522

Evaluation of the Active Aging Index: The Case of Giresun

Abstract

The purpose of the study, which uses the results according to the four main areas and sub-indicators of Giresun's active aging index, is to raise awareness about the processes related to aging. The data of the study were obtained from a total of 457 individuals, 65 and over, selected from different socio-economic neighborhoods of Giresun in 2022. In the research, the survey model, one of the quantitative research methods, was adopted. Maximum diversity method, one of the purposeful sampling types, was used to collect data. In accordance with the purpose of the research, IBM SPSS Statistics Version 23,0 statistical program was used for the analysis of the data, considering weights of the active aging index, which is a composite index. The results of the active aging index of Giresun were evaluated by making comparisons according to genders. Giresun's "Active Aging Index (AAI)" score was found to be 26,1. Giresun' s "Employment" score, one of the main parameters of the active aging index, was found to be the lowest with 11,9, and the "Capacity and Favorable Environment for Active Aging" parameter score was found to be the highest with 63,0.

Keywords: Active Aging, Environment, Index, Employment, Giresun.

GİRİŞ

Yaşlanma, çevresel faktörlere uyum sağlama yetisinin zamanla azalmasıdır (WHO, 2002). Yaşlılığın başlangıcını Birleşmiş Milletler 60, Dünya Sağlık Örgütü 65 olarak kabul etmektedir. Türkiye’de ise yaşlılık sınırı 65 olarak benimsenmiştir (UN, 2013, s.3; WHO, 2002, s.6). Yaşlılık çok boyutlu bir süreçtir. Bu nedenle yaşlanma ve yaşlılıkla ilgili fizyolojik, fiziksel, biyolojik, psikolojik, ekonomik, sağlık ve demografik bağlamda yapılan birçok tanım yer almaktadır (Rose vd., 2012).

Dünyada özellikle de gelişmiş ülke nüfuslarının giderek yaşlanması ekonomik, sosyal ve kültürel birçok soruna neden olacağı ön görülmektedir. Bu nedenle “Dünya Sağlık Örgütü” (DSÖ) oluşacak sorunları önlemek amacı ile aktif yaşlanma yaklaşımını öneri olarak geliştirmiştir (WHO, 2002). Her ne kadar başarılı yaşlanma ile aktif yaşlanma sıklıkla birbirinin yerine kullanılsa da temelde farklılıklar bulunmaktadır (Foster ve Walker, 2015; Walker, 2002). Başarılı yaşlanmanın özü hastalıktan ve engellilikten kaçınma, bilişsel ve fiziksel fonksiyonun sürdürülmesi ve sosyal katılımıdır (Rowe ve Kahn, 1997). Aktif yaşlanma ise; sağlık, katılım ve güvenliğin optimize edilerek fiziksel ve zihinsel sağlığın sağlanması ve böylece “sosyal, ekonomik, kültürel, manevi ve gündelik yaşam pratiklerine” sürekli katılımı sağlamaktır (UNCE, 2018; WHO, 2002; Zaidi vd., 2013). Aktif yaşlanma ile ilgili yapılan çalışmalarda belli kavramlar

öne çıkmaktadır. Bunlar; sürekli gelir elde edebilmek ve ekonomik olarak etkin olmak, sosyal refah ve yurttaşlık bilincine sahip olmak, kültürel ve manevi doygunluk, bilgiye erişebilme ve teknolojiyi kullanabilmek, fiziksel ve psikolojik olarak sağlıklı olmak, toplumsal/siyasal ve spor etkinliklerine katılmak, sağlık hizmetlerine erişebilme, stresle başa çıkabilmek, hobileri olmak, gençlik döneminde kendine bakan, yatırım yapabilen ve tasarruf bilincine sahip olabilmek şeklinde sıralanabilir (Dülger, 2012; Fernández-Ballesteros, 2008; Havighurst, Neugarten ve Bengtson, 1966; Kalaycıoğlu, 2012; Malta, 2019; Ney, 2005; UNCE, 2018; WHO, 2002; Zaidi vd, 2013).

Aktif yaşlanmanın belirleyicileri, toplumun kültürel yapısı ve toplumsal cinsiyet rollerine göre değişmektedir. Bunlar; ekonomik belirleyiciler, sosyal belirleyiciler, sağlık ve sosyal hizmetler, fiziksel belirleyiciler, kişisel belirleyiciler, davranışsal belirleyicilerdir (WHO, 2002). Tüm bu belirleyiciler dikkate alınarak geliştirilen Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE), bireylerin kayıtlı işgücü piyasasına katılmaya devam etmesinin yanı sıra diğer ücretsiz üretken faaliyetlere (aile üyelerine bakım sağlanması ve gönüllülük gibi) katılmayı sürdürdükleri ve yaşlandıkça sağlıklı, bağımsız ve güvenli hayat yaşadıkları durumu ifade etmektedir (Zaidi vd, 2013). Aktif Yaşlanma Endeksi, “Avrupa Komisyonu İstihdam, Sosyal İşler ve Kaynaştırma Genel Müdürlüğü” ve “Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu (UNECE) Nüfus Birimi” işbirliği ile yapılan bir çalışmadır (UNECE, 2018). Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE); politika yapıcılara, araştırmacılara ve diğer ilgili taraflara yaşlıların potansiyelini gerçekleştirebileceği alanları belirlemeleri ve uygun politikalar oluşturmaları için pratik bir örnek araç sunmaktadır. Bu amaçla AYE'nin altında yatan kavramsal çerçeve çok boyutlu bir bakış açısıyla açıklanmıştır. Aktif Yaşlanma Endeksi; yaşlı bireylerin ücretli ya da gönüllü çalışma, kayıt dışı bakım, siyasi katılım, ileri yaşta bile olursa sağlıklı, bilgili ve bağımsız yaşam ile topluma ve ekonomiye katkılarını dikkate alır. Ayrıca, yaşlı bireylerin daha aktif olmalarını sağlayan çevresel faktörleri de göz önünde bulundurur (UNECE, 2019). Aktif Yaşlanma Endeksi sonuçları, ülkelerdeki eşitsizlikleri ve ülkeleri karşılaştırabilme imkânı da sunmaktadır (UNECE, 2019).

Zaidi ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Aktif Yaşlanma Endeksi, aktif yaşlanmaya ilişkin genel ilerlemeyi izlemek için yaşlıların potansiyelinin ne ölçüde gerçekleştirildiğini ölçerek aktif yaşlanmaya ilişkin sağlam bir kanıt temeli oluşturmak üzere tasarlanmıştır. Endeks, aktif yaşlanmada güçlü ve zayıf gelişim alanları hakkında açıklamalara yer vermektedir. Bu endeks 28 Avrupa Birliği-AB ülkesi için yayımlanmış olsa da diğer birçok ülke (örneğin Kanada, İzlanda, Norveç, Sırbistan, İsviçre, Türkiye) için de pilot ya da yerel çalışmalar

yapılmıştır (UNECE, 2018). Türkiye için yapılan aktif yaşlanma pilot çalışması da önemli sonuçlar içermektedir (UNECE, 2016). Endeks yaşlıların potansiyelinin ne ölçüde kullanıldığını ölçen çok boyutlu bileşik bir endekstir (UNECE, 2018).

Yaşlı bireylerin aktif bireyler olmaları, yaşadıkları ülkelerin onlara sundukları olanaklarla yakından ilişkilidir. Bu nedenle nüfusun yaşlanması sonucu oluşacak sorunlara bir çözüm olarak sunulan aktif yaşlanma, öncelikle yaşlı bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri yerlerin olanakları ve yaşlı bireylerin istekleri göz önüne alınarak planlanmalıdır. Yaşamın her alanında sağlıklı ve aktif yaşlı bireylerin yer alması için politika yapımcıların, yerel yöneticilerin, kamu kurumlarının, özel sektörün ve toplumun bu konuda bilinçli olması ve gereken desteği göstermesi şarttır. Bu bağlamda yaşlı bireylerin aktif yaşamları için sosyal, kültürel, ekonomik, sağlık, ulaşım hizmetleri gibi altyapıların iyi hazırlanması/yaşlı dostu olması; yaşlı bireylerin ekonomik, sosyal yaşamda taciz ve istismarlardan korunması gerekir (Malta, 2019). Altyapı hizmetleri düzenlenmeden geliştirilecek aktif yaşlanma politikaları, farklı sorunlara neden olabilir. Nitekim gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ekonomileri üzerindeki yüklerini azaltmak olarak öne çıkan aktif yaşlanma, kapitalist toplumdaki diğer özneler gibi mutlaka olması gereken bir olgu olarak sunulması yaşlılara karşı önyargılara neden olabilir. Çünkü kapitalizmin özü; ücretli emek ya da gönüllü takas yolu ile daha fazla kazanç elde etmektir (Friedman,2021). Bu nedenle aktif yaşlanma, insan hakları temelli sürdürülebilir ve hümanist yaşlanma bağlamında değerlendirilmeli; ülkelerin, bölgelerin, kentlerin ya da kırsal alanların fırsatları dikkate alınarak sunulmalıdır. Özellikle dezavantajlı yaşlılar için sosyal ve ekonomik destekler oldukça önemlidir. Yaşlı bireylerin edinimlerinden yararlanılarak nesiller arası işbirliği ortamlarının sağlanması, yetişkin okulları, teknoloji kullanımı, dijital verilerin aktif kullanımını destekleyici eğitim olanakların sunulması ve yerinde yaşlanmanın sağlanması yaşlı bireylerin yaşamın her alanında daha aktif olmalarını destekleyecektir (Malta, 2019).

Türkiye'nin yaşlı nüfusunun son beş yılda % 24,0 oranında arttığı görülmektedir. 2021 yılı "Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi" sonuçlarına göre yaşlı nüfusun 2016 yılında 6 milyon 651 bin 503 kişi, 2021 yılında 8 milyon 245 bin 124 kişi olduğu belirlenmiştir. Yaşlı nüfusun genel nüfus içindeki oranı ise 2016 yılında %8,3 iken 2021 yılında %9,7'ye yükselmiştir. Yaşlı nüfus oranının 2021 verilerine göre %44,3'ünü erkek nüfus, %55,7'sini ise kadın nüfus oluşturmaktadır. Nüfusun yaşlanma göstergeleri ile ilgili verilerden biri olan ortanca yaş da giderek artmaktadır. Ortanca yaş: yeni doğan bebek nüfusundan en yaşlı nüfusa doğru; kişilerin yaşlarının küçükten büyüğe doğru sıralanarak ortada bulunan kişinin yaşıdır. Ortanca yaş 2016 yılında 31,4 iken 2021 yılında

33,1 olmuştur. Ortanca yaş 2021 verilerine göre, erkeklerde 32,4, kadınlarda 33,8 olarak belirlenmiştir. Nüfus projeksiyonlarına göre, ortanca yaşın 2025 yılında 34,1, 2030 yılında 35,6, 2040 yılında 38,5, 2060 yılında 42,3 ve 2080 yılında 45,0 yaş olacağı öngörülmektedir (TÜİK, 2022). Ortanca yaşın en fazla olduğu iller arasında Sinop birinci sırada yer alırken, araştırmanın yapıldığı Giresun üçüncü sırada yer almaktadır. Yaşlı nüfus oranının en fazla olduğu iller arasında ise Sinop birinci, Giresun dördüncü sırada yer almaktadır (TÜİK, 2022).

Bu araştırma giderek yaşlanan kentler arasında ilk sıralarda bulunan Giresun'un, Aktif Yaşlanma Endeksi puanının belirlenmesi ve yaşlanma ile ilgili süreçler hakkında farkındalık oluşturmak amacıyla planlanmıştır. Bu bağlamda yaşlı bireylerin yaşadıkları ülkelerin aktif yaşlanma potansiyelinin bölgelere ve illere göre belirlenmesi, yaşlı bireylerin ekonomiye ve topluma yaptığı katkıların çeşitliliğini görünür kılacaktır. Bunlara ek olarak Aktif Yaşlanma Endeksi ile elde edilen verilerin sonuçları özellikle yaşlı nüfusu fazla olan kentlerin avantajlı ve dezavantajlı yönlerini belirlemeyi sağlayacaktır. Aktif yaşlanma endeksi (AYE) sonuçları, benzer ya da farklı bir ekonomik kalkınma düzeyine ve/veya sosyal refah modeline sahip diğer illerin sonuçlarıyla karşılaştırma imkânı sunduğu için politika yapıcılara da öngörü sağlayacaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada nicel yöntem benimsenmiştir. Nicel verileri elde edebilmek için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, anket ve görüşme yöntemi kullanılarak veri toplama aracı oluşturulan bir modeldir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 14). Anket formunu oluşturan soruların birinci bölümünde cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim düzeyi gibi demografik bilgiler yer almaktadır. İkinci bölümde “Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE)” soruları bulunmaktadır. Aktif Yaşlanma Endeksi soruları ise; Avrupa Komisyonu'nun İstihdam, Sosyal İşler ve Kaynaştırma Genel Müdürlüğü (DG EMPL) ve Birleşmiş Milletler Avrupa Ekonomik Komisyonu (UNECE) Nüfus Birimi tarafından ortaklaşa yönetilen bir projenin ürünü olarak Zaidi ve arkadaşları (2013) tarafından hazırlanan aktif yaşlanma endeksi sorularından oluşmaktadır. “Aktif Yaşlanma Endeksi” soruları izin alınarak, Türkçeye çevrilmiştir. Türkçeye çevrilen endeks sorularının İngilizce Türkçe uygunluk durum tespiti için ise 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Endeks hesaplamaları ve diğer istatistik verilerinin işlenmesi de uzman görüşü alınarak yapılmıştır. Anket uygulanmadan önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 05.02.2022 tarihli ve E-35853172-300-00002017426 sayı ve toplantı numarası

ile gerekli izin alınmıştır. Saha çalışması 4 Şubat 2022-30 Haziran 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Giresun il merkezinde yaşayan 65 yaş ve üstü bireylerdir. Araştırmanın örneklemini ise Giresun'un farklı mahallerinde yaşayan ve rastlantısal olarak seçilen 457 yaşlı birey oluşturmaktadır. Anket uygulaması yapılan bireyler seçilirken farklı mahallerden olmasına dikkat edilmiştir. Örneklemin seçiminde, amaçsal örnekleme çeşitlerinden maksimum çeşitlilik yöntemi benimsenmiştir. Amaçsal örnekleme, hedef örneklemeye hızlı ulaşılmasının gerektiği, basit seçkisiz ya da tabakalı örnekleme yönteminin aranmadığı zamanlarda kullanılması oldukça yararlıdır (Singh, 2007, s.108). Aykırı durum, maksimum çeşitlilik, benzeşik tipik durum, tabakalı amaçsal ve ölçüt yöntemi olmak üzere 6 amaçsal örnekleme yöntemi vardır (Büyüköztürk vd., 2016). Amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik yaklaşımı, evrende incelenen kendi içinde benzer ancak farklı özelliklere sahip örneklemleri belirlemek için kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk, vd., 2016, s. 90). Maksimum çeşitlilik yöntemi incelenecek konu hakkında geniş çapta farklı özelliklere sahip katılımcılardan, çalışmanın amacına uygun örneklem seçmektir (Singh, 2007, s.108; McMillan ve Schumacher, 2006). Bu bağlamda evrenin temsil yeteneği göz önünde bulundurularak mahallelerin seçilmesinde üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzey dikkate alınarak seçilen yaşlı birey örnekleme dâhil edilmiştir. Bu tür örnekleme yönteminde, problemle ilgili farklı durumların örnekleme alınması nedeniyle evren değerleri hakkında önemli ipuçları vereceği söylenebilir.

Anket Giresun'da farklı mahallerde yaşayan 65 yaş ve üzeri 457 yaşlı bireye yüz yüze görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Uygulama öncesinde gönüllü katılım formu (araştırmanın konusu ve amacı, araştırmacıya ilişkin bilgiler, görüşme hakkında temel bilgiler, katılımın gönüllülük esasına dayandığı) katılımcılara okunmuş ve onamları alınmıştır. Araştırmaya katılmak istemeyen katılımcılara anket uygulanmamıştır. Anket formunun yanıtlama süresi her bir katılımcı için ortalama otuz dakikadır.

İşlem ve Veri Toplama Araçları

Katılımcıların aktif yaşlanma puanları, endeksin gösterge ağırlıklarına göre hesaplanmıştır (Tablo 1). Aktif Yaşlanma Endeksi temelde dört ana alandan (istihdam, topluma katılım, bağımsız/sağlıklı ve güvenli yaşam, aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre) ve bu ana alan başlıklarına ait toplamda 19

Aktif Yaşlanma Endeksinin Değerlendirilmesi: Giresun Örneği

bileşenden oluşmaktadır. Endeks oluşumu için her bir bileşen farklı katsayılarla çarpılıp toplanmaktadır (Tablo 1).

Tablo 1
Aktif Yaşlanma Endeksi Bileşenleri

Ana Alanlar	Ana Alan Ağırlığı	Bileşenler	Alan içindeki gösterge ağırlığı
1. İstihdam	%35	İstihdam Oranı	%100
2. Toplum Katılım	%35	Gönüllü Çalışma	%25
		Çocuk/Torun Bakımı	%25
		Yatağa Bağlı /Engelli ya da Daha Yaşlı Kişilere Bakımı	%30
		Siyasi Yaşama Katılım	%20
3. Bağımsız, Sağlıklı ve Güvenli Yaşam	%10	Fiziksel Egzersiz	%10
		Sağlık Hizmetlerine Erişim/ Memnuniyeti	%20
		Bağımsız Yaşama	%20
		Görelî Medyan Gelir	%10
		Yoksulluk Riskinin Olmaması	%10
		Şiddetli Maddî Yoksunluğun Olmaması	%10
		Fiziksel Güvenlik	%10
		Yaşam Boyu Öğrenme	%10
4. Aktif Yaşlanma için Kapasite / Elverişli Çevre	%20	Beklenen Yaşam Süresi	%33
		Beklenen Sağlıklı Yaşam Süresi	%23
		Mental İyi Hâl/Esenlik Hali	%17
		Bilişim ve İletişim/Teknolojilerinin (BİT) Kullanımı	%7
		Sosyal Bağlanabilirlik	%13
		Eğitim Düzeyi	%7

Kaynak: (UNECE, 2018, s.6)

AYE'nin hesaplanmasında öncelikle tüm aktif yaşlanma göstergeleri pozitif göstergeler olarak ifade edilir ve değer ne kadar yüksek olursa aktif yaşlanma sonucunun o kadar iyi olduğu anlamına gelir. Endeksi oluşturan tüm göstergeler, 0 ile 100 puan arasında değişen pozitif katsayılar olarak hesaplanmaktadır. Elde edilen en yüksek değerler, yaşlı bireylerin potansiyel aktif yaşlanma düzeyini yansıtır. Diğer bir ifadeyle elde edilen sonuçlar 100'e ne kadar yakınsa, yaşlı bireylerin topluma ve ekonomiye katkıda bulunma potansiyelinin o kadar fazla olduğunu gösterir. Ayrıca elde edilen puanın yüksek olması yaşlıların yaşadıkları çevrenin onlara birçok fırsatı sağladığı anlamına da gelir. Ancak bu yüz puan, ulaşılmaması gereken gerçekçi bir hedef olarak ele alınmamalıdır (UNECE, 2018, s.6). Endeks puanının hesaplanması için öncelikle, her alan için göstergelerin

aritmetik ağırlıklı ortalaması hesaplanır. Elde edilen sonuçlar daha sonra her alan için bir tane olmak üzere cinsiyete özel dört endeks olarak verilir. Bunlar; istihdam alanı endeksi, sosyal katılım etki alanı, bağımsız sağlıklı ve güvenli yaşam alanı ve aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre etki alanıdır. Bu alanlar ile sağlanan genel gösterge ise daha sonra alana özgü endekslerin aritmetik ağırlıklı ortalaması olarak hesaplanır. Dört alan için kullanılan nihai açık ağırlıklar, dört alan için sırasıyla %35, %35, %10 ve %20'dir (Zaidi vd., 2013, s.16). Bu ağırlıklar ve alt bileşen ağırlıkları Tablo 1' de gösterilmektedir.

BULGULAR VE YORUM

Bu araştırmada Giresun şehrinde yaşayan yaşlı bireylerin Aktif Yaşlanma Endeksi sorularına verdikleri yanıtlar analiz edilerek tablolarda gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Dört ana parametre ve 19 alt bileşenden oluşan “Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE)” bulguları aşağıda sunulmuştur.

İstihdam

Aktif Yaşlanma Endeksinin ilk ana alanı olan “istihdam” yaşlıların herhangi bir ücretli faaliyette bulunmalarını ölçmektedir (UNECE, 2018). Günümüzde yaşlı bireyler genellikle ekonomi üzerine yük olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle kapitalist üretim sisteminde yaşlı bireylerin bilgi/beceri ya da deneyimleri görünmez kılınmaktadır (Demirbilek ve Özgür, 2017, s.26). Ancak tüm dünya nüfusu içerisinde sayısal ve oransal olarak giderek artan yaşlı nüfusu ekonomik yaklaşımların da değişmesi gerekliliğini göstermektedir. Nitekim “gümüş ekonomi” kavramı bu bağlamda oldukça dikkat çekicidir. Avrupa Komisyonunun 2015 yılında yayınladığı raporunda gümüş ekonomi; 50 yaş üzeri bireylerin özel gereksinimleri ve nüfusun yaşlanması ile tüketici harcamalarından ortaya çıkan ekonomik olanaklar olarak tanımlanmaktadır. 50 yaş üstü bireylere yönelik ekonomik faaliyetler, ürünler ve hizmetlerin geliştirilmesi, mevcut pazarın genişlemesini ya da yeni bir pazarın ortaya çıkmasına da olanaklar oluşturacaktır (Korkmaz ve Korkut, 2018).

Endekste yer alan istihdam parametresi, yaşlı bireylerin emekli olduktan sonra herhangi bir işte çalışmak isteyen yaşlıların potansiyellerini ölçmektedir. Ancak yaşlıların çalışmaları için sahip oldukları niteliklere göre istihdam olanakları sunulmalı ve yaşlılar için istedikleri ve yapabilecekleri sürece iş yaşamında kalmaları desteklenmelidir (Demirbilek ve Özgür, 2017, s.26). Özellikle yaşlı kadınlar istihdam noktasında oldukça dezavantajlı durumdadır (Tablo 2). Giresun'da yaşayan yaşlı bireylerin istihdam puanlarına bakıldığında Aktif Yaşlanma Endeksi ana parametreleri arasında en düşük değerin istihdam olduğu

Aktif Yaşlanma Endeksinin Değerlendirilmesi: Giresun Örneği

görülmektedir (Tablo 2). Nitekim istihdam puanı 11,9 olup kadınların istihdam puanı 4,9 ile erkeklere göre oldukça düşüktür (Tablo 2 ve 6). İlk alan olan İstihdam, yaşlıların ücretli faaliyetler yoluyla ekonomiye ve topluma katkıda bulunma potansiyelinin ne ölçüde gerçekleştiğini ölçer. Bu ana parametre dört yaş grup (55-59, 60-64, 65-69, 70-74) için hesaplanır. Ancak bu çalışmanın örneklemini 65 yaş ve üstü nüfus olduğu için aktif yaşlanmanın ilk parametresi olan istihdam parametresi için örneklemin tamamı tek bir bileşen olarak değerlendirilmiştir. Görüldüğü üzere Giresun'un istihdam puanı 11,9 olup oldukça düşüktür. UNECE pilot çalışmasında Türkiye'nin istihdam alan endeks değeri 23,9 olarak belirlenmiştir (UNECE, 2016). 2020 yılı Türkiye istihdam puanı ise (kadın 11,4; erkek 32,8) 21,8'dir 2018 yılı AB ülkeleri istihdam medyan değeri ise 31,1'dir (Beşe Canpolat ve Taştı,2022).

Tablo 2
İstihdam

İstihdam	Kadın %	Erkek %	Toplam %
	4,9	18,2	11,9

Topluma Katılım

Aktif Yaşlanma Endeksinin ikinci alanı olan “topluma katılım” yaşlı kişilerin ücretsiz üretken faaliyetler yoluyla topluma yaptığı katkıları ölçmektedir. Bu alan gönüllü faaliyetler, çocuklar/torunlara bakım, daha yaşlı/engelli bireylere bakım ve siyasi yaşama katılım alt bileşenlerinden oluşmaktadır. “Gönüllü faaliyet” göstergesi yaşlı bireylerin ücretsiz üretken faaliyetlerini belirler (UNECE, 2018).

Giresun'un topluma katılım ya da sosyal yaşama katılım ana parametresi puanı 12,3 olarak bulunmuştur (Tablo 6). Gönüllü çalışmaya katılım erkek katılımcılarda % 3,4 olup kadınlardan (%0,8) fazladır. Ortalama olarak Avrupa ülkelerinde de erkeklerin kadınlara göre gönüllü faaliyetlerde daha aktif oldukları sonucu dikkat çekicidir (UNECE, 2018, s.18). Topluma katılım ana parametresi alt bileşeni olan çocuk/torun bakımında ise kadınların oranı daha yüksek çıkmıştır (Tablo 3). Çocuk, torun ve yaşlı bakımı ülkelerin kültürel normlarına göre değişmektedir. Nitekim Türkiye'de yaşlı bakım yükü daha çok kadınlara yüklenmektedir (Doğanay ve Güven, 2019). Elde edilen sonuçlara göre de çocuk/torun bakım oranı kadınlarda % 32,6 iken erkeklerde bu oran % 25,2'dir. Yatağa bağlı/engelli ya da daha yaşlı bakımını yüklenen kadınların oranı %9,9 iken erkeklerde bu oran %7,9 bulunmuştur (Tablo 3). Kadınların ücretsiz faaliyetler olan bakım yükünde erkeklere oranla daha aktif oldukları anlaşılmaktadır. Siyasete katılımda ise erkek katılımcıların daha aktif oldukları

belirlenmiştir. Nitekim Avrupa Birliği ülkeleri aktif yaşlanma endeksi sonuçlarına göre de erkekler siyasette daha aktif bulunmuştur (UNECE, 2018, s.21). Katılımcıların siyasi yaşama katılım oranı erkeklerde %13,7 iken kadınlarda bu oran %4,3 olarak belirlenmiştir (Tablo 3). Ancak Giresun'daki yaşlı bireylerin siyasi yaşama katılım toplam değerinin oranı %9,1 olup oldukça düşüktür (Tablo 3). Bulgular değerlendirildiğinde Yaşlı nüfus özelliğine sahip bir şehir olan, Giresun'da yaşayan 65 yaş ve üstü bireylerin siyasi yaşamda aktif olmaları noktasında olanaklar sağlanması gerektiği söylenebilir.

Tablo 3**Topluma Katılım**

Topluma katılım	Kadın %	Erkek %	Toplam %
Gönüllü çalışma	0,8	3,4	2,2
Çocuk/torun bakımı	32,6	25,2	28,8
Yatağa bağımlı/engelli ya da daha yaşlı bakımı	9,9	7,9	8,9
Siyasi yaşama katılım	4,3	13,7	9,1

Bağımsız, Sağlıklı ve Güvenli Yaşam Alanı

Aktif Yaşlanma Endeksinin üçüncü alanı “bağımsız, sağlıklı ve güvenli yaşam” alanı sekiz göstergeden oluşmaktadır (Tablo 4). Bu parametre çevrenin yaşlı bireylerin ihtiyaçları için ne kadar yararlı ve iyi ayarlanmış olduğunu göstermek için planlanmıştır (UNECE, 2018, s.22). “Fiziksel egzersiz” göstergesi, her gün, hemen hemen her gün spor ya da fiziksel egzersiz yapan kişilerin oranıdır. Fiziksel egzersiz faaliyetinde erkeklerin daha aktif oldukları görülmektedir. Katılımcı erkeklerin %36,9’u hemen hemen her gün fiziksel egzersiz yaparken kadınlarda bu oran %24,9 olarak bulunmuştur. Sağlık hizmetlerine erişim/memnuniyet, hastane ve sağlığa erişiminden memnun olan katılımcıların değerleridir. Katılımcıların sağlık hizmetlerine erişim memnuniyet oranları değerlendirildiğinde, kadınların ve erkeklerin memnuniyet oranlarının yakın olduğu anlaşılmaktadır. Nitekim erkeklerin %47,9’u sağlık hizmetlerine erişimin olgusundan memnun iken kadınlarda bu oran %48,2 olarak belirlenmiştir. Ancak Türkiye için yapılan pilot çalışmanın 2012 verileri ile bu araştırma verisi karşılaştırıldığında, sağlık hizmet memnuniyeti oldukça düşük çıkmıştır. Söz konusu araştırmanın verilerine göre kadınların %78,8’i erkeklerin ise %79,4’ü sağlığa erişimden memnun oldukları anlaşılmaktadır (UNECE, 2016, s.23). Veriler değerlendirildiğinde sağlık hizmetlerine erişim konusunda bazı önlemlerin alınması gerekmektedir. Bağımsız yaşam tek başına yaşayabilen yaşlı bireylerin önemini vurgulamaktadır. Bu bileşenin puan değeri tek başına ya da çift olarak yaşayan yaşlı bireylerin hesaplanmaya dâhil edilmesi ile elde edilir

(UNECE, 2018). Giresun’da yaşayan yaşlı bireylerin bağımsız yaşam oranları kadınlar için %52,4 bulunurken erkekler için ise %64,9 olarak bulunmuştur (Tablo 4). Bağımsız yaşam için, yalnız ya da eşi ile yaşamak önemlidir ancak hane halkının diğer üyeleriyle birlikte yaşamak, mutlaka bağımsızlık kaybı anlamına gelmemektedir. Çünkü kültürel normlar, konut mevcudiyeti, ülkelerin ekonomik yapısı, vb. faktörler tek başına yaşayan yaşlıların oranını etkilemektedir (UNECE, 2018). Bu bağlamda kadınların bağımsız yaşam puanlarının erkeklerden düşük olması, kadınların ekonomik yetersizliği ve kendilerine ait konutlarının olmaması şeklinde yorumlanabilir.

“Görelî medyan gelir” göstergesi, bazı ülkeler ve Türkiye için %100 olarak alınmaktadır (UNECE, 2016, s.23; UNECE, 2018, s.28). Bu nedenle araştırmada, sözü edilen değerler kullanılmıştır (Tablo 4). Yoksulluk ile ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Örneğin görelî yoksulluk, toplumun genel düzeyine göre belirli bir sınırın altında gelire sahip olmaktır (TÜİK, 2021). “Yoksulluk riski yok” bileşeni; eşdeğer hane halkı kullanılabilir fert medyan gelirinin %50’sinin altında olmak olarak tanımlanır (UNECE, 2018, s.28). “Ciddi maddî yoksulluk yok” göstergesi ise; kira, ipotek ya da elektrik faturalarını ödemek, evini yeterince sıcak tutmak, beklenmedik masrafları karşılayabilmek, düzenli olarak et ya da protein yemek, tatile gitmek, televizyon, çamaşır makinesi, arabaya, telefona sahip olmak unsurlardan en az dördünü karşılayamayanların oranıdır (UNECE, 2018, s.28). Yoksulluk riskinin olması bileşenin verileri değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların oranı %68,8 iken erkek katılımcıların oranı %91,1 olarak bulunmuştur. Şiddetli maddî yoksulluğun olmaması oranları değerlendirildiğinde ise, kadınların %93,7’si erkeklerin %95,8’i şiddetli maddî yoksunluğa sahip değillerdir (Tablo 4). Veriler değerlendirildiğinde kadın katılımcıların erkeklere göre ekonomik olarak daha dezavantajlı oldukları söylenebilir. “Fiziksel güvenlik”, yaşlıların kendi yerel bölgelerinde (çok) güvende hissedip hissetmediklerini ölçmektedir. Giresun’da yaşayan bireylerin fiziksel güvenlik verileri değerlendirildiğinde katılımcıların %76,6’sının Giresun’u güvenli buldukları belirlenmiştir. Ancak erkek katılımcıların kadınlara oranla Giresun’da hava karardıktan sonra dışarı çıkma konusunda kendilerini daha güvende hissettikleri söylenebilir (Tablo 4). “Yaşam boyu öğrenme” ise buldukları yerde bir ay içerisinde aldıkları eğitim, seminer, kurs vb. eğitimle ilgili faktörleri saptamaktadır (UNECE, 2018). Yaşam boyu eğitim bileşeninde erkeklerin kadınlardan daha aktif oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim bu bileşen oranları değerlendirildiğinde kadınların %1,9’unun erkeklerin ise %5,1’inin son dört hafta içerisinde eğitim ile ilgili bir faaliyete katıldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 4**Bağımsız, Sağlıklı ve Güvenli Yaşam**

Bağımsız, Sağlıklı ve Güvenli Yaşam Alanı	Kadın %	Erkek %	Toplam %
Fiziksel Egzersiz	24,9	36,9	31,1
Sağlık hizmetlerine erişim/ memnuniyet	48,2	47,9	48,0
Bağımsız yaşam	52,4	64,9	58,9
Görelî medyan gelir	100,0	100,0	100,0
Yoksulluk riskinin olmaması	68,8	91,1	80,3
Şiddetli maddî yoksunluğun olmaması	93,7	95,8	94,8
Fiziksel güvenlik	74,2	78,9	76,6
Yaşam boyu öğrenme	1,9	5,1	3,6

Aktif Yaşlanma İçin Kapasite ve Elverişli Çevre

Aktif Yaşlanma Endeksinin dördüncü alanı olan “aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre” aktif ve sağlıklı yaşlanmayı geliştirmek için önemli fırsatları ve yetkilendirmeyi belirlemektedir. Endeksin ilk iki alt bileşeni, beklenen yaşam süresi ve beklenen sağlıklı yaşam süresini ölçmektedir. Bu bağlamda yaşam beklentisi ve sağlıklı yaşam beklentisi gösterge hesaplamaları yıllık demografik istatistiklerinin hayat tablolarından elde edilen veriler ile hesaplanır. Beklenen yaşam süresi; bir insanın doğumdan itibaren ortalama yaşam süresini ifade etmektedir. Bireylerin yaşam beklentileri her yaş, cinsiyet ve coğrafyalar için ayrı ayrı hesaplanabilir (Ünal, 2013). Bu çalışmanın verileri de 65 yaşına göre hesaplanmıştır. Giresun’da yaşayan yaşlı bireyler için yaşam beklentisi hedefine ulaşma başarısı %75,1’dir. Bu oran kadınlarda %79,4 iken erkeklerde %71,1’dir. Tüm dünyada kadınlar erkeklerden daha uzun yaşamaktadır (Uyanık, 2017). Veriler değerlendirildiğinde Giresun’da da kadın katılımcıların beklenen yaşam hedeflerine ulaşmada erkeklerden daha avantajlı oldukları ve erkeklerden daha uzun yaşadıkları söylenebilir. Sağlıklı yaşam beklentisi; belirli bir yaştaki bireyin günlük yaşamdaki faaliyetlerini kısıtlayacak bir sağlık sorunu/sorunlarının olmadan yaşaması beklenen yıl sayısı olarak tanımlanır (Çakır ve Atalay, 2020). Sağlıklı yaşam beklentisine erişim başarı oranları değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların erkeklere göre dezavantajlı oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim kadın katılımcıların sağlıklı yaşam beklentisine erişim oranları %69,7 iken erkeklerde bu oran %79,8 olarak bulunmuştur. UNECE (2018) verilerinde de erkekler, kadınlara oranla daha sağlıklı yaşam beklentisine sahiplerdir.

“Psikolojik iyilik/esenlik hali” alt göstergesi değerlendirildiğinde ise kadın katılımcıların psikolojik iyilik hallerinin (%59,3) erkeklere oranla (%45,3) daha olumlu olduğu görülmektedir. BİT (Bilişim ve İletişim Teknolojileri) kullanımı başkalarıyla bağlantı kurmayı saptamaktadır. Katılımcıların %39,9’unun son 3

Aktif Yaşlanma Endeksinin Değerlendirilmesi: Giresun Örneği

ayda ortalama “her gün, neredeyse her gün” ya da “haftada en az bir kez (ancak her gün değil)” bilişim ve iletişim teknolojileri kullandıkları anlaşılmaktadır. Kadın katılımcılarda bu oran %31,7 iken erkeklerde %47,5 olarak bulunmuştur (Tablo 5). Veriler değerlendirildiğinde erkek katılımcıların BİT kullanımında daha aktif oldukları anlaşılmaktadır. Arkadaş, akrabalar ile “her gün”, “haftada birkaç kez”, “haftada bir kez” vakit geçirenlerin belirlendiği bileşen olan sosyal bağlanabilirlik oranlarında da erkeklerin kadınlara oranla daha aktif oldukları tespit edilmiştir. Nitekim erkek katılımcıların oranı %61,4 iken kadınların oranı %53,9 olarak belirlenmiştir (Tablo 5). Eğitim düzeyi alt bileşeni, lise ve üstü eğitim seviyesine sahip katılımcıların oranıdır. Veriler değerlendirildiğinde lise ve üstü eğitime sahip katılımcıların oranı %27,1 olup oldukça düşüktür. Kadın katılımcıların eğitim bileşeni oranı %14,5 iken erkek katılımcıların oranı %38,9 olup kadın katılımcılara göre oldukça yüksektir. Veriler değerlendirildiğinde kadın katılımcıların eğitim anlamında erkeklere göre dezavantajlı oldukları söylenebilir.

Tablo 5
Aktif Yaşlanma İçin Kapasite ve Elverişli Çevre

Aktif Yaşlanma İçin Kapasite ve Elverişli Çevre	Kadın %	Erkek %	Toplam %
Beklenen yaşam süresi	79,4	71,1	75,1
Beklenen sağlıklı yaşam süresi	69,7	79,8	74,9
Psikolojik iyilik hali /Esenlik	59,3	45,3	52,1
BİT kullanımı	31,7	47,5	39,9
Sosyal bağlanabilirlik	53,9	61,4	57,8
Eğitim düzeyi	14,5	38,9	27,1

Giresun Genel Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE) Değerleri

Giresun şehrinin genel Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE) puanı 26,1 olup AB ülkeleri ortalamasından oldukça düşüktür. AB ülkeleri genel AYE puan ortalaması (2008-2016 yılları verileri kullanılarak 2018 yılında hesaplanmıştır) 35,7’dir (UNECE,2019; Beşe Canpolat ve Taştı, 2022). Türkiye 2020 yılı genel AYE puan ise 29,8 olarak belirlenmiştir (Beşe Canpolat ve Taştı, 2022, s.466). Giresun’un genel AYE değerinde gelişmeye katkısı olan ana alanlar; 63,0 puanla aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre, 50,7 değerle bağımsız, sağlıklı ve güvenli yaşam, 12,3 puanı ile sosyal katılım parametresi gelmektedir. Türkiye istihdam değerinde olduğu gibi, Giresun şehrinde de yaşlı nüfusun potansiyelinden en az yararlanan parametre “istihdam” alanıdır (Tablo 6). Bu

nedenle çalışmak isteyen yaşlılar için yetenek ve potansiyellerine uygun istihdam olanakları sunulmalıdır. Yaşlıların her alanda aktif olmaları için olanaklar oluşturulmalı ve mekânsal düzenlemeler yapılmalıdır. Giresun'un AYE ana parametre puanları cinsiyetlere göre değerlendirildiğinde, kadın katılımcıların tüm ana endeks puanlarının erkeklere göre düşük olduğu görülmektedir (Tablo 6).

Tablo 6

Giresun'un Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE) Puanları (2022 Yılı)

Ana Parametreler	Kadın	Erkek	Toplam
İstihdam	4,9	18,2	11,9
Topluma katılım	12,2	12,3	12,3
Bağımsız, sağlıklı ve güvenli yaşam	48,8	52,6	50,7
Aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre	62,6	63,6	63,0
AYE (Aktif Yaşlanma Endeksi)	23,4	28,7	26,1

SONUÇ

Türkiye yaşlı nüfusa sahip ülkeler arasında yer almaktadır. Giresun ise nüfusuna oranla en fazla yaşlı nüfusa sahip iller arasında 4. sırada gelmektedir (TÜİK, 2022). Bu nedenle politika yapıcılara bir öneri olarak geliştirilen Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE) sonuçları bireylere, ailelere ve topluma, yaşlanma ve yaşlılık ile ilgili fırsat ve tehditler bağlamında bir öngörü sunabilir. Bu araştırmanın sonuçları ile Giresun'da yaşayan yaşlıların aktif yaşlanma potansiyelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Türkiye'de yaşlıların yetenek ve potansiyellerinin bölgelere ve illere göre belirlenmesi alınacak önlemleri daha gerçekçi ve adil yapacaktır.

Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde Giresun Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE) puanı 26,1 olarak bulunmuştur. Giresun Aktif Yaşlanma Endeksi (AYE) sonuçları Türkiye için hesaplanan genel AYE değeri ile karşılaştırıldığında, genel olarak Türkiye değerlerine benzer olduğu görülmektedir. 2008-2020 yılı arasındaki 12 yıllık dönem için hesaplanan Türkiye'nin genel AYE puanlarının yıllara göre (2008 yılı puanı 23,3, 2009 yılı puanı 23,5, 2010 yılı puanı 24,1, 2011 yılı puanı 27,4, 2012 yılı puanı 27,5, 2013 yılı puanı 27,5, 2014 yılı puanı 27,7, 2015 yılı puanı 27,7, 2016 yılı puanı 30,0, 2017 yılı puanı 30,4, 2018 yılı puanı 30,8, 2019 yılı puanı 30,4, 2020 yılı puanı 29,8) arttığı anlaşılmaktadır. Ancak 2020 yılında bir düşüş görülmektedir. Bunun nedeni tüm dünyada yaşanan COVID-19 pandemi sürecidir (Beşe Canpolat ve Taştı, 2022, s.466). Giresun'un genel AYE puanı (26,1) Kocaeli Aktif Yaşlanma Endeksi puanı (32,3) ile karşılaştırıldığında

ise oldukça düşüktür (Çuhadar, 2019). Bunun nedeni illerin ekonomik, sosyal ve kültürel yapısının farklı olmasıdır. Nitekim doğal ve beşeri çevre faktörleri, yaşlı bireylerin sağlıklı ve aktif olmaları noktasında olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturabilmektedir.

Bu araştırma değerlendirildiğinde, Giresun şehri için AYE'yi oluşturan tüm alanlarda, yaşlıların potansiyellerinin artırılmasının gerektiği sonucuna varılmıştır. Aktif Yaşlanma Endeksi sonuçlarının yer aldığı UNECE raporlarında, aktif yaşlanma hedeflerinin gerçekleştirilmesi için politika yapıcıların daha güçlü işbirliği içerisinde olmasına ve acil önlemlerin alınmasına vurgu yapılmaktadır (UNECE, 2018; UNECE, 2019). Araştırma sonuçlarına göre, geliştirilmesi ve önlem alınması gereken ana alan olarak istihdam ilk sırada yer almaktadır. Buna göre illerin yaşlı istihdam potansiyelleri yerel ölçek bazında değerlendirilmeli ve bu bağlamda önlemler alınmalıdır. Nitekim Giresun'da yaşayan 65 yaş ve üstü bireylerin fındık tarımında geçirdikleri süre aktivite içerisinde yer almamaktadır. Ayrıca fındık tarımında geçirilen çalışma süresi ve elde edilen gelirin bilinmesi mevsimlik çalışan yaşlı nüfus hakkında da bilgi verecektir. Bu nedenle aktif yaşlanma politikaları hazırlanırken yerel özellikler göz önünde bulundurulmalıdır. Araştırmada Giresun'da yaşlı nüfusun yetenek ve potansiyelinden en az yararlandığı ve önlem alınması gereken alanın istihdam olduğu görülmektedir. Bu sonuç diğer araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Beşe Canpolat ve Taştı, 2022; Çuhadar, 2019; UNECE, 2016). Ayrıca özellikle yaşlı kadınların istihdam değerinin oldukça düşük olduğu da dikkat çekici bir sonuçtur. Bu nedenle tarımda çalışan kadın emeğinin görünür kılınması için politika yapıcıların önlem alması gerekmektedir. Tüm yaş gruplarında yer alan tarım çalışanı kadınların emek ve sermayelerinin kayıt altına alınması yaşlılık dönemi için pozitif katkılar sağlayacaktır. Dolayısıyla yaşlı bireylerin çalışma süreleri ve çalışma alanları bölgesel değişkenler dikkate alınarak düzenlenmelidir.

Giresun'un genel AYE sonuçları içerisinde en yüksek puan "aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre" alanıdır (63,0). İkinci sırada 50,7 puan ile "bağımsız, sağlıklı ve güvenli yaşam", üçüncü sırada 12,3 puan ile "topluma katılım" alanları gelmektedir. UNECE'nin Türkiye için yaptığı pilot çalışmada, Türkiye genel AYE değeri 27,6 olarak bulunmuştur. Bu araştırmaya göre "istihdam" alanı 23,9, "topluma katılım" endeks değeri 12,8, "bağımsız, sağlıklı ve güvenli" yaşam endeks değeri 58,1, "aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre" endeks değeri ise 44,6 bulunmuştur (UNECE, 2016). Kocaeli ili için yapılan çalışmanın sonuçlarına göre ise; "aktif yaşlanma endeks" puanı 32,3'dür. 24,2 endeks puanı ile "topluma katılım", 68,5 endeks puanı ile "bağımsız, sağlıklı ve güvenli

yaşam” ,58,3 endeks puanı ile “aktif yaşlanma için kapasite ve elverişli çevre” parametresi gelmektedir. En düşük değer ise 14,0 ile “istihdamdır” (Çuhadar, 2019). Sonuç olarak araştırmanın gösterge değerleri, diğer araştırmalarla uyumlu olup çok az farklılıklar bulunmaktadır. Aktif Yaşlanma Endeksi puanlarının bölgesel farkları daha ayrıntılı yansıtması ve özellikle de kültürlere uygun ve bölgesel farkları gözetecek soruların eklenmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra yıllara göre, demografik yapıda, ekonomide, sağlıkta, teknoloji kullanımında oluşacak farklar nedeni ile her yıl olmasa da en az 3 yıllık aralıklarla illerin ya da bölgelerin Aktif Yaşlanma Endeks puanları yeniden değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak politika yapıcılar bölgesel farkları dikkate alarak yaşlı bireylerin ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda önlemler almalı, Türkiye'nin yaşlı nüfus potansiyelini adil, eşitlikçi ve insan hakları temelli geliştirecek planların hazırlanmasına katkı sunmalıdır. Bu bağlamda, endeks kullanılarak ve yerel farklar dikkate alınarak alınan tedbirler, bireylere/aile ve topluma olumlu katkı sağlayacaktır. Çuhadar (2020), Türkiye'nin yaşlı bir ülke olduğu gerçeğinin kabul edilmesini, önlemler alınırken ülkenin sosyo-ekonomik, kültürel ve toplumsal yapısına uygun planların yapılması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Çuhadar,2020). Alınacak önlemlerin toplumsal cinsiyet eşitliğini destekleyici nitelikte hazırlanması da oldukça önemli bir diğer dikkat edilmesi gereken konudur. Nitekim araştırmanın sonuçları değerlendirdiğinde yaşlı kadınların, eğitim seviyesinde, sağlıklı yaşam beklentisinde, BİT kullanımında, yaşam boyu eğitimde, fiziksel egzersizde, sokağa güvenli çıkma konusunda ve ekonomi gibi alt bileşenlerde oldukça dezavantajlı oldukları belirlenmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. baskı). Pegem Akademi.
- Beşe, Canpolat, Ş. & Taştı, E. (2022). Türkiye'de aktif yaşlanma endeksinde 2008-2020 döneminde yaşanan değişim: Avrupa birliği ülkeleri ile karşılaştırmalı bir değerlendirme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 22(56), 443-499. <https://doi.org/10.21560/spcd.vi.1074414>
- Çakır, Ö., & Atalay, G. (2020). Afetlerde özel gereksinimli grup olarak yaşlılar. *Resilience*, 4(1), 169-186.
- Çuhadar, S. G. (2019). Türkiye'de demografik dönüşüm ve aktif yaşlanma ilişkisi: Kocaeli örneği (Tez No. 549855) [Doktora tezi, ***** Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Çuhadar, S. G. (2020). Yaşlanan nüfusa çözüm önerisi olarak aktif yaşlanma yaklaşımı: eleştiriler ve olası endeks için Türkiye önerileri. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 79(1), 361-397.
- Demirbilek, T., & Özgür, A. Ö. (2017). Gümüş ekonomi ve aktif yaşlanma bağlamında yaşlı istihdamı. *Yaşlı Sorunları Araştırma Dergisi*, 10(1), 14-28.
- Doğanay, G., & Güven, S. (2019). Ailede yaşlı bakımı rolünü üstlenen kadınlar ve görüşleri: Giresun İli Örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 343-357.
- Dülger, İ. (2012). Dünyada ve Türkiye’de yaşlılığın değişen görünümü, değişen politikaları ve gelişen aktif yaşlanma kavramı. *Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu Bildirileri (18–24 Mart Yaşlılara Saygı Haftası)*, 31-49.
- Fernández-Ballesteros, R. (2008). *Active Aging: The Contribution of Psychology*. Hogrefe Publishing.
- Foster, L., & Walker, A. (2015). Active and successful aging: A European policy perspective. *The Gerontologist*, 55(1), 83-90.
- Friedman, M. (2021). *Kapitalizm ve özgürlük*. (Çev. D. Erbek, N. Himmetoğlu) Serbest Kitaplar (Orijinal çalışmanın yayın tarihi 1962).
- Havighurst, R. J., Neugarten, B. L. ve Bengtson V. L. (1966). A cross-national study of adjustment to retirement. *Gerontologist*, 6 (3), 137-138.
- Kalaycıoğlu, S. (2012). Kuşaklararası dayanışma ve aktif yaşlanma. *Kuşaklararası Dayanışma ve Aktif Yaşlanma Sempozyumu Bildirileri (18–24 Mart Yaşlılara Saygı Haftası)*, 51-58.
- Korkmaz, A., & Korkut, G. (2018). Gümüş ekonomi ve aktif yaşlanma bağlamında toplumsal katılım. *İş ve Hayat*, 4(8), 257-272.
- Malta, (2019). *National Strategic Policy for Active Ageing*. <http://activeageing.gov.mt/en/Pages/Active-Ageing-EN.aspx>, Erişim tarihi: 15.04.2023.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2006). *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Pearson Education Ltd.
- Ney, S. (2005). Active aging policy in Europe: Between path dependency and path departure. *Ageing International*, 30(4), 325-342.

- Rose, M. R., Flatt, T., Graves, J. L., Greer, L. F., Martinez, D. E., Matos, M., ... & Shahrestani, P. (2012). What is aging? *Frontiers in Genetics*, 3, 134.
- Rowe, J. W., & Kahn, R. L. (1997). Successful aging. *The gerontologist*, 37(4), 433-440.
- Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. SAGE Publications.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2021). Gelir ve yaşam koşulları araştırması. <http://www.tuik.gov.tr>. Erişim tarihi: 19.04.2023.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2022). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi. <http://www.tuik.gov.tr>., Erişim tarihi: 24.04.2023.
- UN/United Nations (2013). United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division. World Population Ageing 2013. <https://www.un.org/en/development/desa/population/publications/pdf/ageing/WorldPopulationAgeing2013.pdf>, Erişim tarihi: 10.05.2023.
- UNECE / European Commission (2016). The Active Ageing Index Pilot Studies for Serbia and Turkey, UNECE Population Unit.
- UNECE / European Commission (2018). *Active Ageing Index (AAI) in non-EU countries and at subnational level: Guidelines*, prepared by Maria Varlamova of the National Research University, Higher School of Economics (Moscow), under contract with United Nations Economic Commission for Europe (Geneva), co-funded by the European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs, and Inclusion.
- UNECE / European Commission (2019). *2018 Active Ageing Index: Analytical Report*, Report prepared by Giovanni Lamura and Andrea Principi under contract with the United Nations Economic Commission for Europe (Geneva), co-funded by the European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs, and Inclusion.
- Uyanık, Y. (2017). Yaşlılık, yaşlanan nüfus ve sosyal politika. *İş ve hayat*, 3(5), 67-100.
- Ünal, Ç., (2013). Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'nin seçilmiş endeks göstergeleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 271-289.
- Walker, A. (2002). A strategy for active ageing. *International Social Security Review*, 55(1), 121-139.

WHO/World Health Organization (2002). *Active Ageing: A Policy Framework* (No. WHO/NMH/NPH/02.8). World Health Organization.

Zaidi, A., Gasior, K., Hofmarcher, M.M., Lelkes, O., Marin, B., Rodrigues, R., Schmidt, A., Vanhuysse, P. & Zólyomi, E. (2013). *Active Ageing Index 2012*. Concept, Methodology and Final Results. Vienna: European Centre

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study, which uses the results of Giresun's Active Aging Index according to four main areas and sub-indicators, is to raise awareness about the processes related to aging. For this purpose, the main parameters of the Active Aging Index and the sub-components that make up these parameters are explained from a multidimensional perspective in the context of genders.

Method: This research was conducted using a questionnaire, which is one of the quantitative data collection methods. The first part of the questionnaire includes demographic information such as gender, marital status, age, education level. The second section includes "Active Aging Index (AAI)" questions. The Active Ageing Index questions consist of active ageing index questions prepared by Zaidi et al. (2013) as a product of a project jointly managed by the European Commission's Directorate General for Employment, Social Affairs, and Inclusion (DG EMPL) and the United Nations Economic Commission for Europe (UNECE) Population Unit. The "Active Aging Index" questions were translated into Turkish with permission and administered to participants whose consent was obtained. Before the questionnaire was applied, the necessary permission dated 09.02.2022 was obtained from Hacettepe University Ethics Commission. Active aging scores of Giresun were calculated according to the indicator weights of the index. The Active Aging Index basically consists of four main areas (employment, community participation, independent, healthy, and safe living, and capacity and enabling environment for active aging) and a total of 19 components belonging to these main areas. Each component is multiplied and summed by different coefficients to form the index. Active ageing indicators are expressed as positive indicators and all indicators that make up the index are calculated as positive coefficients ranging from 0 to 100 points.

Findings: In this study, the responses of elderly individuals living in Giresun province to the Active Aging Index questions were analyzed, shown in tables and

interpreted. Looking at the employment scores of elderly individuals living in Giresun, it is seen that employment is the lowest value among the main parameters of the "Active Aging Index". As a matter of fact, the employment score is 11,9 and the employment score of women is 4,9, which is considerably lower than that of men. The second domain of the "Active Ageing Index", "participation in society", measures the contribution of older persons to society through unpaid productive activities. This domain consists of voluntary activities, care for children/grandchildren, care for older/disabled people and participation in political life. The "Voluntary activity" indicator identifies the unpaid productive activities of older persons (UNECE, 2018). According to the results obtained, the rate of child/grandchild care is 32,6% for women and 25,2% for men. The rate of bedridden/disabled or elderly care was 9,9% for women and 7,9% for men. It is understood that women are more active than men in unpaid care activities. Male participants were found to be more active in political participation activities. While the rate of participation in political life was 13,7% for men, this rate was 4,3% for women. However, the rate of the total value of participation in political life of elderly individuals living in Giresun is 9,1%, which is quite low. The third area of the "Active Aging Index", "independent, healthy and safe life", consists of eight indicators. In this indicator, women are more disadvantaged than men. The fourth domain of the "Active Ageing Index", "capacity and enabling environment for active ageing", identifies important opportunities and empowerment to develop active and healthy ageing. When the data are evaluated, it is understood that female participants are more disadvantaged in terms of education, health life expectancy and use of ICT (information and communication technology). The overall "Active Aging Index" (AAI) score of Giresun province is 26,1, which is much lower than the EU countries. However, the score shows a similar result with the score obtained in Türkiye (Beşe Canpolat and Taştı, 2022; UNECE, 2016). The main areas that contribute to the improvement in the overall Active Aging of Giresun are capacity and favorable environment for active aging with a score of 63,0, independent, healthy and safe living with a value of 50,7, and social participation parameter with a score of 12,3. As in the employment value of Türkiye, the parameter where the potential of the elderly population is least utilized in Giresun province is the "employment" field. For this reason, employment opportunities suitable to their skills and potential should be offered for the elderly who want to work.

Conclusion and Discussion: When the results obtained were evaluated, the "Giresun Active Aging Index" (AAI) score was found to be 26,1. When the results of the "Giresun province Active Aging Index" (AAI) are compared with the general AAI value calculated for Türkiye, it is understood that it is generally

similar to Türkiye values (Beşe Canpolat & Taştı, 2022, p.466). However, in order to determine regional differences more clearly, questions should be added in the local context. In addition, policy makers should take measures in line with the needs and wishes of older individuals, considering regional differences. As a result, employment ranks first as the main area to be developed and measures to be taken. Accordingly, the elderly employment potential of provinces should be evaluated on a local scale and measures should be taken in this context. As a matter of fact, the time spent in hazelnut agriculture by individuals aged 65 and over living in Giresun is not included in the activity. In addition, knowing the working time spent in hazelnut agriculture and the income obtained will also provide information about the seasonal working elderly population. The evaluation of active aging scores for different provinces over certain periods of time will make the opportunities and threats of the regions visible. In this context, measures prepared using the index and considering local differences will contribute positively to individuals, families, and society. It will also contribute to the preparation of fair, egalitarian and human rights-based plans for Türkiye's elderly population potential.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	16.09.2023	Submitted date
Kabul tarihi	26.12.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atf Bilgisi / Reference Information

Aslan, M. (2023). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Sosyal Beceri İçeriği Bağlamında İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 463-482.

2018 SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ SOSYAL BECERİ İÇERİĞİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ

Mehmet ASLAN¹

Öz

Bu çalışmada 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı sosyal beceri içeriği açısından incelenmiştir. Bu inceleme yapılırken programın özel amaçları, temel yaşam becerileri ve sınıf düzeylerine göre kazanımlar hedefe alınmıştır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, önceden saptanmış olan sınıflama ve kriterlere göre incelenmesi ile toplanmıştır. İlgili program incelenirken, bazı ölçütler saptanmıştır. Bu ölçütler temelinde SBÖP'nin temel başlıkları sosyal beceriler açısından incelenmiştir. Bu incelemede Akkök (1996) tarafından geliştirilmiş olan sosyal beceriler tasnifi kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiş ve anlamlandırılmıştır. Programda yer alan 18 özel amacın on tanesinin sosyal beceriler ile ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca temel yaşam becerilerinin on bir tanesinin sosyal beceriler ile ilgili olduğu saptanmıştır. Öğretim programında yer alan 131 kazanımın 56'sının sosyal beceri içeriği barındırdığı belirlenmiştir. Ayrıca sosyal beceri içerikli kazanımların en fazla dördüncü sınıf seviyesinde olduğu ve sınıf seviyesi yükseldikçe sosyal beceri içeriğinin azaldığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, Sosyal Bilgiler, Sosyal Beceri, Doküman Analizi.

¹ Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, mehmet46sln@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4029-2672

Examining the 2018 Social Studies Curriculum in the Context of Social Skills Content

Abstract

In this research, the 2018 Social Studies Curriculum was examined in terms of social skills content. While making this examination, the specific objectives of the program were targeted according to basic life skills and grade levels. The study was conducted using the document analysis method, which is one of the qualitative research approaches. The data was collected by examining the 2018 Social Studies Curriculum according to the previously determined classification and criteria. While examining the relevant program, some criteria were determined. Based on these criteria, the main topics of SBÖP were examined in terms of social skills. In this analysis, the social skills classification developed by Akkök (1996) was used. It was observed that 10 of the 18 specific objectives in the program were related to social skills. In addition, 11 of the basic life skills were found to be related to social skills. It was determined that 56 of the 131 acquisitions in the curriculum included social skills content. In addition, it was determined that the acquisitions related to social skills were mostly at the fourth grade level and the content of social skills decreased as the grade level increased.

Keywords: Social Studies Curriculum, Social Studies, Social Skills, Document Analysis.)

GİRİŞ

İnsan doğası gereği kendi anlamını sosyal bir bağlamda bulmaktadır. Kendi dışı ile kurduğu iletişimden aldığı geri bildirimler ile kendisi hakkındaki algısı oluşmaktadır. Dış çevre ile kurduğu iletişimden olumlu dönütler alabilmesi, etkili ilişkiler kurabilmesi, kabul görebilmesi için bazı becerilere ihtiyaç duymaktadır (Erdem, 2022). Bireylerin içinde yaşadıkları toplumla, yakın çevresinin kültürel yapısıyla pozitif etkileşime girmesini kolaylaştıran becerilerin başında da sosyal beceriler gelmektedir (Akkök, 1996).

Sosyal beceriler, diğer beceri alanlarında olduğu gibi şimdiye kadar birçok bilim insanı tarafından farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Mesela Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin,(2013) sosyal becerileri şu şekilde tanımlamışlardır; "bireyleri kurdukları iletişimde istenmeyen tepkilerden uzaklaştıran, istenen tepkiler almasını kolaylaştıran, bireylerin içinde buldukları sosyal yapılarda daha kolay kabul görmesini sağlayan becerilerdir." Çubukçu ve Gültekin (2006) tarafından yapılan tanımlama şöyledir; "sosyal bağlamın beklentisine uyum gösterebilme becerileridir." Bacanlı (2012) ise; "kısaca sosyal yapılar ile etkili iletişimi kolaylaştıran becerilerdir," şeklinde tanımlamıştır.

Yukarıda verilmiş olan bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi sosyal beceriler yapıları gereği teorik olarak öğrenilecek yada bağlamsız öğrenme ortamlarında kazanılabilecek yapıda değildir. Sosyal beceriler bilhassa gerçek dünya durumlarında, bireylerin kritik gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak kazandırılacak becerilerdir (Atmaca, Akduman ve Sarıbaş, 2020). Çünkü kişiler edindikleri bu sosyal beceriler ile kendilerini sosyal yapılarda ifade ederler. Kendilerini bu beceriler yardımı ile iletişim ve etkileşime sokarlar (Şahin ve Şahin, 2020; Bacanlı, 2012)

Yaşamın ilk seneleri, genel anlamda beceri gelişimi için özelde ise sosyal beceri gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Atmaca, Akduman ve Sarıbaş, 2021). Sugui, Gresham ve Horner (2002), çocukluk ve ilk ergenlik döneminde kazandırılacak becerilerin başında sosyal becerileri incelemektedirler. Bu becerilerin gelişimi için okul öncesinden başlayarak ortaokul döneminin sonuna kadar olan süreç büyük bir önem barındırmaktadır (Erdem, 2022; Bacanlı, 2012). Okulöncesi dönemde oyun temelli etkinlikler, ilkökul ilk yıllarında hayat bilgisi dersi (Gündoğan, 2017), ilkökulun sonu kısmı ve ortaokulun ilk üç yılında sosyal bilgiler dersi bu becerilerin gelişimi için son derece müsait bir zemin sunmaktadır (Kurt, 2023). İlkokul dördüncü sınıftan başlayıp ortaokul yedinci sınıfın sonuna kadar kendisine yer bulan sosyal bilgiler dersi; öğrencilerin kendi öz benliğini keşfedeceği, yerel ve evrensel değerleri edinip pekiştireceği, temel yaşam becerileri ile kendisini donatacağı, etkin vatandaşlık davranışlarını kazanacağı, içinde bulunduğu doğal ve kültürel çevre ile uyumu yakalayabileceği edinimleri kazanmasını kolaylaştıran bir yapıdadır (Atmaca, Akduman ve Sarıbaş, 2021).

İlkokul ve ortaokul döneminde gerçek dünya durumlarında kazandırılması gereken beceriler için en müsait derslerden biri sosyal bilgiler dersidir (Kurt, 2023; Turan, 2018). Çünkü sosyal beceriler ancak otantik bağlamlarda planlanan otantik etkinlikler ile kazanılabilmektedir (Erdem ve Kaf, 2023). Bu bakımdan, SBÖP'in sosyal beceri içeriği açısından incelenmesi önem arz etmektedir. Programda yer alan özel amaçların, temel yaşam becerilerinin ve kazanımların sosyal beceri içeriği açısından incelenmesi, bu beceriler ile gerçek dünya durumları arasında bağlantının daha kolay kurulmasına yardımcı olacaktır. Öte yandan daha sonra planlanacak olan beceri temelli etkinlikler için uygun bir zemin oluşturacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2018 SBÖP'nin sosyal beceriler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında şu sorular incelenmiştir;

1. Programda yer alan özel amaçların sosyal beceri içeriği nasıldır?
2. Programda yer alan temel yaşam becerilerinin sosyal beceri içeriği nasıldır?
3. Programda yer alan kazanımların sınıf düzeylerine göre sosyal beceri içeriği nasıldır?

YÖNTEM

Çalışmanın Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı ile modellenen bu çalışma, doküman analizi temele alınarak yürütülmüştür. Doküman analizi; araştırmanın hedefleri bağlamında, ilgili yazılı kaynakların irdelenmesini ve analizini gerektiren bir yöntemdir (Karasar, 1995).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın verileri 2018 SBÖP'nin incelenmesi ile elde edilmiştir. İlgili program incelenirken, bazı ölçütler saptanmıştır. Bu ölçütler temelinde SBÖP'nin temel başlıkları sosyal beceriler açısından incelenmiştir. Bu incelemede Akkök (1996) tarafından geliştirilmiş olan sosyal beceriler tasnifi kullanılmıştır. Öte yandan Kurt (2023) ve Gündoğan (2017) tarafından kullanılan sınıflamalardan da yararlanılmıştır. Araştırmada kullanılan sosyal beceri tasnifi Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

BÖP'nin Sosyal Beceri İçeriği Bakımından İncelenirken Kullanılan Sınıflama

İletişimi başlatma sürdür.	İletişim sürecinde etkili dinleme	Çokluğa dahil olma	İletişimi koparmama	İçinde bulunduğu bağlamı tanıtabilme	Sorularak iletişim kurma	İknâ etme	Özrünü ve teşekkütünü dile getirme	Övgüde bulunabilme
İşbirliği	Görev dağılımı yapabileme		Sorumluluğu dahilinde davranışlar gösterme				Değer verdiği kişilerin fikirlerine değer verme	
Duygu muhtevalı beceriler	Duygularını doğru anlatabilme		Duygudaşlık kurabilme	Korkuyla mücadele	Kızgınlıkla mücadele		Öz ödüllendirme	Yapabilme
Saldırganlık ile mücadele	Yardımlaşma ve paylaşım		Uzlaşım	Müsaade alabilme	Çatışmadan kaçınma		Öz savunma	Alay ile mücadele
Stres ile baş edebilme	Yeniği ile mücadele		Sosyal baskı ile başa çıkma				Utanma ile başa çıkma	Yalnızlık ile mücadele
Etkili planlama	Karar alabilme		Hedef koyabilme	Odaklanma	Sebeplere odaklanma			Bilgi edinme

Tablo 1'de verilen sosyal beceri sınıflamasına göre yapılan inceleme ile ulaşılan veriler, yorumlamak için frekans ve yüzdelik değerlerinden yararlanılarak sayısallaştırma işlemine gidilmiştir. Bu sayısallaştırma işleminden sonra anlamlandırılan veriler özet tablolara ve şekillere aktarılarak sunulmuştur. Veriler analiz edilirken içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır.

Nitel bir anlayışla yürütülen bu çalışmanın inandırıcılığının artırılması için ve SBÖP'ndan elde edilen verilerin ve bu veriler üzerinden yapılan yorumların doğruluğunu teyit etmek maksadı ile sık sık uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu amaçla sürecin ilk anından itibaren; sosyal bilgiler programı uzmanı olarak bir Doç. Dr., yöntem konusunda görüş almak için bir Dr. Öğretim Üyesinden, Sosyal beceri uzmanı olarak bir Dr. ve alan uzmanı olarak bir sınıf öğretmeni ve bir ortaokul sosyal bilgiler öğretmeni görüşleriyle ve önerileriyle araştırmaya destek sunmuşlardır. Akademisyenlerden ve öğretmenlerden alınan görüşler ışığında araştırmanın her aşamasında revizyonlar yapıp tekrar uzman görüşlerine sunularak devam edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

SBÖP'ında Yer Alan Özel Amaçlarının Sosyal Beceriler Açısından İrdelenmesi

SBÖP en son 2018 senesinde büyük bir değişim yaşamıştır. Bu değişimin sonucunda programda yer alan "Özel Amaçlar" başlığı altında 18 özel amaca yer verilmiştir. Akkök (1996)'ün yapmış olduğu sosyal beceri tasnifine göre bu 18 özel amaç incelenmiş ve bu amaçlardan 10 tanesinin sosyal beceri içeriğine sahip olduğu görülmüştür. Sosyal beceri içerikli özel amaçlar aşağıda sunulmuştur.

- 1. Özel amaç "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,"
- 2. Özel amaç "Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,"
- 5. Özel amaç "Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,"
- 9. Özel amaç "Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,"

- 11. Özel amaç "Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,"
- 13. Özel amaç "Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,"
- 14. Özel amaç "Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,"
- 15. Özel amaç "İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,"
- 16. Özel amaç "Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,"
- 18. Özel amaç "Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması amaçlanmaktadır."

SBÖP'nda yer alan sosyal beceri içerikli bu kazanımların genel anlamda bireylerin; yakın çevresiyle, gerçek dünya durumlarıyla, yerel ve evrensel değerler ile uyumlu bir şekilde gelişimini hedef aldığı görülmektedir. Bu sayede SBÖP'ndan faydalanan öğrencilerin içinde bulunduğu bağlam ile etkili iletişim içerinde olması, bu şekilde gerekli becerileri ve değerleri kazanmalarına odaklanıldığı görülmektedir.

SBÖP'nda Bulunan Becerilerin Sosyal Beceriler Açısından İncelenmesi

SBÖP'nda öğrencilere kazandırılması gereken beceriler olarak 27 farklı becerinin kendisine yer bulduğu görülmektedir. Bu beceriler Akkök, (1996)'ün yapmış olduğu sosyal beceriler tasnifine göre değerlendirildiği zaman şu becerilerin sosyal beceri içerikli olduğu görülmektedir:

- 1. Beceri "Araştırma",
- 6. Beceri "Empati",
- 8. Beceri "Girişimcilik",
- 9. Beceri "Gözlem",
- 12. Beceri "İletişim",
- 13. Beceri "İşbirliği",
- 14. Beceri "Kalıp yargı ve önyargıyı fark etme",
- 16. Beceri "Karar verme",
- 20. Beceri "Öz denetim",

- 23. Beceri "Sosyal katılım",
- 25. Beceri "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma."

SBÖP'nda yer alan 27 beceriden sosyal beceri içerikli olan 11 beceri ve bu becerilerin programda yer alış sıraları yukarıda verilmiştir.

SBÖP'ının Kazanımlarının Sosyal Beceriler Açısından İrdelenmesi

İlgili öğretim programında yer alan toplam 131 kazanım sınıf seviyelerine göre, sosyal beceriler açısından ayrı ayrı incelenerek tablolaştırılmıştır. Dördüncü sınıf kazanımlarından başlayarak sırasıyla özet tablolar halinde sunulmuştur.

Aşağıdaki tabloda dördüncü sınıf seviyesinde yer alan 33 kazanımın sosyal beceri içerikli olanları öğrenme alanlarına göre sınıflandırılarak sunulmuştur. Tablo 2'de yer alan veriler incelendiği zaman, SBÖP'nda yer alan 7 öğretim alanında toplam 17 kazanımın sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf seviyesinde programda 33 kazanım olduğu düşünüldüğü zaman, bu kazanımların yarısından fazlasının sosyal beceriler ile ilişkisinin olduğu ortaya çıkmaktadır. Tabloya öğrenme alanlar özelinde bakıldığı zaman ise; "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı hariç diğer öğrenme alanlarında sosyal beceri içerikli kazanımların yer aldığı saptanmıştır. Dördüncü sınıf seviyesinde sosyal beceriler ile ilgili olan 17 kazanımın öğrenme alanlarına göre dağılımı, frekans değerlerine göre sırasıyla şu şekildedir; "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" (f:5), "Birey ve Toplum" (f:4), "Ekin Vatandaşlık" (f:4), "Kültür ve Miras" (f:2), "Bilim, Teknoloji ve Toplum" (f:1), "Küresel bağlantılar" (f:1).

Tablo 2.**Dördüncü Sınıf Kazanımlarından Sosyal Beceri İçeriği Barındıranlar**

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	f
“Birey ve Toplum”	“Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” “Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.” “Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.” “Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.”	4
“Kültür ve Miras”	“Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.” “Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.”	2
“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”		0
“Bilim, Teknoloji ve Toplum”	“Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.”	1
“Üretim, Dağıtım ve Tüketim”	“İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.” “Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.” “Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.” “Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.” “Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.”	5
“Etkin vatandaşlık”	“Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.” “Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.” “Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.” “Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.”	4
“Küresel bağlantılar”	“Farklı kültürlere saygı gösterir”	1
Toplam		17

Tablo 3'de beşinci sınıf seviyesinde yer alan kazanımların sosyal beceriler ile ilişkili olanları öğrenme alanlarına göre verilmiştir.

Tablo 3.**Beşinci Sınıf Kazanımlarından Sosyal Beceri İçeriği Barındıranlar**

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	f
"Birey ve Toplum"	"Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısını fark eder." "Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır." "Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir."	3
"Kültür ve Miras"	"Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder."	1
"İnsanlar, Yerler ve Çevreler"	"Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar."	1
"Bilim, Teknoloji ve Toplum"	"Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır."	1
"Üretim, Dağıtım ve Tüketim"	"Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder." "İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir." "Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır."	3
"Etkin vatandaşlık"	"Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir." "Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar." "Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir." "Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar."	4
"Küresel bağlantılar"	"Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır." "Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar."	2
Toplam		15

Tablo 3'de ki verilere bakıldığında, SBÖP'nda beşinci sınıf seviyesinde toplam 15 kazanımın sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf seviyesinde yer alan toplam 33 kazanımın neredeyse yarısının sosyal beceriler ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Yukarıdaki verilere öğrenme alanlar özelinde bakıldığı zaman ise; bütün öğrenme alanlarında en az bir tane kazanımın sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Beşinci sınıf seviyesinde sosyal beceriler ile ilgili olan 15 kazanımın öğrenme alanlarına göre dağılımı, frekans değerlerine göre sırasıyla şu şekildedir; "Ekin Vatandaşlık" (f:4), "Birey ve Toplum" (f:3), "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" (f:3), "Küresel bağlantılar" (f:2), "Kültür ve Miras" (f:1), "Bilim, Teknoloji ve Toplum" (f:1), "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" (f:1).

Tablo 4’de altıncı sınıf seviyesinde yer alan kazanımlardan sosyal beceri içerikli olanları, öğretim alanlarına göre sırasıyla verilmiştir.

Tablo 4.

Altıncı Sınıf Kazanımlarından Sosyal Beceri İçeriği Barındıranlar

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	f
“Birey ve Toplum”	“Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.” “Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.” “Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.” “Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.” “Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.”	5
“Kültür ve Miras”	“Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.”	1
“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”		0
“Bilim, Teknoloji ve Toplum”	“Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.”	1
“Üretim, Dağıtım ve Tüketim”	“Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.” “İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.”	2
“Etkin vatandaşlık”	“Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.” “Türkiye Cumhuriyeti’nin etkin bir vatandaş olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.” “Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.”	3
"Küresel bağlantılar"	"Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular."	1
Toplam		13

Tablo 4’de yer alan veriler incelendiği zaman, altıncı sınıf düzeyinde SBÖP’nda yer alan 7 öğretim alanında toplam 13 kazanımın sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu 13 kazanım altıncı sınıf seviyesinde yer alan toplam 34 kazanımın neredeyse 3’de birine denk gelmektedir. Tabloya öğrenme alanlar özelinde bakıldığı zaman ise; dördüncü sınıf seviyesinde yer alan kazanımlarda olduğu gibi; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı hariç diğer öğrenme alanlarında sosyal beceri içerikli kazanımların yer aldığı saptanmıştır. Yukarıda yer alan 13 kazanımın öğrenme alanlarına göre dağılımı, frekans değerlerine göre sırasıyla şu şekildedir; “Birey ve Toplum” (f:5), "Etkin Vatandaşlık" (f:3),

“Üretim, Dağıtım ve Tüketim” (f:2), “Kültür ve Miras” (f:1), “Bilim, Teknoloji ve Toplum” (f:1), "Küresel bağlantılar" (f:1).

Tablo 5’de yedinci sınıf seviyesinde yer alan kazanımlardan sosyal beceri içerikli olanları, öğretim alanlarına göre sırasıyla verilmiştir.

Tablo 5.

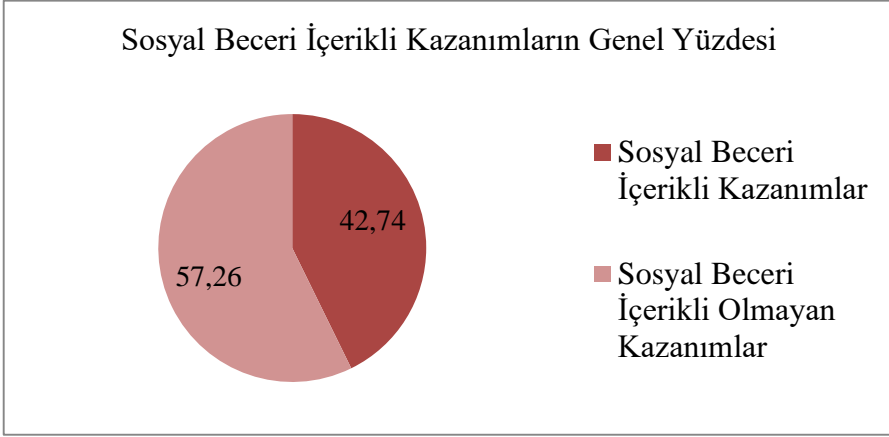
Yedinci Sınıf Kazanımlarından Sosyal Beceri İçeriği Barındıranlar

Öğrenme Alanı	Kazanımlar	f
“Birey ve Toplum”	“İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.” “Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.” “Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.” “İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.”	4
“Kültür ve Miras”	“İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.”	1
“İnsanlar, Yerler ve Çevreler”	"Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir."	1
“Bilim, Teknoloji ve Toplum”	“Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısı değerlendirir.”	1
“Üretim, Dağıtım ve Tüketim”	“Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir” “İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.”	2
“Etkin vatandaşlık”	"Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir."	1
"Küresel bağlantılar"	"Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir."	1
Toplam		11

Tablo 5’de ki verilere bakıldığında, SBÖP’nda yedinci sınıf seviyesinde toplam 11 kazanımın sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Yedinci sınıf seviyesinde yer alan toplam 31 kazanımın neredeyse 3’de 1’inin sosyal beceriler ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır. Tabloya öğrenme alanlar özelinde bakıldığı zaman ise; bütün öğrenme alanlarında en az bir tane kazanımın sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Yedinci sınıf seviyesinde sosyal beceriler ile ilgili olan 11 kazanımın öğrenme alanlarına göre dağılımı, frekans değerlerine göre sırasıyla şu şekildedir; “Birey ve Toplum” (f:4), “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” (f:2), "Ekin Vatandaşlık" (f:1), "Küresel bağlantılar" (f:1), “Kültür ve Miras” (f:1), “Bilim, Teknoloji ve Toplum” (f:1), “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” (f:1).

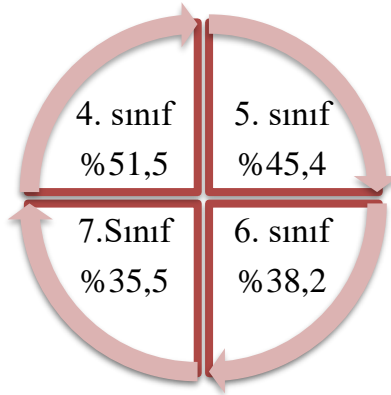
SBÖP'nda Var Olan Kazanımların Genel Yüzdesi

Programda yer alan toplam 131 kazanımın 56 tanesinin sosyal beceri içeriği barındırdığı görülmüştür. Bu 56 kazanım bütün kazanımların %42,74'üne denk gelmektedir. Bu istatistiklere ait şekilsel gösterim aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. SBÖP'nda var olan kazanımların, sosyal beceri içeriği açısından sınıf seviyesine göre yüzdesi

İlgili öğretim programında yer alan sosyal beceri içerikli kazanımların sınıf düzeyine göre yüzdeleri aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

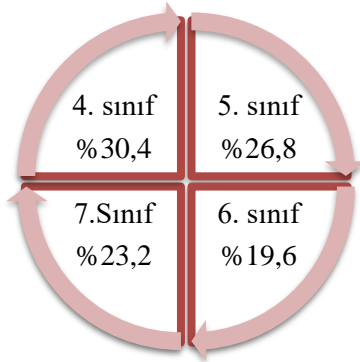


Şekil 2. Sınıf düzeylerine göre sosyal beceri içerikli kazanımlar

Şekil 2'de yer alan bilgiler incelendiği zaman; 4. Sınıf seviyesinde bulunan bütün kazanımların %51,5'inin sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bakımdan SBÖP'nda en fazla sosyal beceri içeriği yüzdesi dördüncü sınıf seviyesinde yer almaktadır. Beşinci sınıf öğretim programında ise toplam kazanımların %45,4'ünün sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmüştür. Diğer yandan altıncı sınıf öğretim programındaki kazanımların %38,2'sinin ve yedinci sınıf öğretim programındaki kazanımlarında %35,5'inin sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinden itibaren sosyal beceri içerikli kazanımların programdaki payının giderek azaldığı da en dikkat çekici bulgulardan biridir.

SBÖP'ında Bulunan Sosyal Beceriler ile İlgili Kazanımların Sınıf Seviyelerine Göre Yüzdeleri

İlgili programda yer alan sosyal beceriler ile ilgili 56 kazanımın sınıf düzeylerine göre yüzdeleri aşağıda sunulmuştur.



Şekil 3. SBÖP'ında yer alan sosyal beceriler ile ilgili kazanımların sınıf düzeylerine göre yüzdeleri

Şekil 3'e bakıldığı zaman sosyal beceriler ile ilgili olan 56 kazanımın %30,4'ünün dördüncü sınıf programında, %26,8'inin beşinci sınıf öğretim programında, %19,6'sının altıncı sınıf öğretim programında ve %23,2'sinin yedinci sınıf öğretim programında yer aldığı görülmektedir. Bu bakımdan 4. Sınıf öğretim programının sosyal beceri içeriği bakımından daha zengin olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2018 SBÖP birçok bakımdan sosyal beceriler açısından incelenmiştir. Bu incelemeden hareketle ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

SBÖP'nda yer alan 18 özel amaçtan 10 tanesinin sosyal beceri içerikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Programda bulunan 27 becerinin 11 tanesinin sosyal beceriler ile ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir.

Programda yer alan 131 kazanımın 56'nının sosyal beceriler ile ilgili olduğu saptanmıştır. Bu 56 becerinin 17'si dördüncü sınıf, 15'i beşinci sınıf, 13'ü altıncı sınıf ve 11'i yedinci sınıf seviyesindedir. Sosyal beceri içerikli kazanımların %30,4'ü dördüncü sınıf, %26,8'i beşinci sınıf, % 19,6'sı altıncı sınıf ve %23,2'sinin yedinci sınıf seviyesinde olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal beceri içeriği bakımından "Birey ve toplum" öğrenme alanının daha zengin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanı ise sosyal beceri içeriği bakımından temsil gücü olarak en zayıf öğrenme alanıdır.

Sosyal beceriler ile ilgili kazanımların dördüncü sınıftan itibaren programdaki temsil gücünün zayıfladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dördüncü sınıf seviyesinde yer alan kazanımların yarısından fazlasının sosyal beceriler ile ilgili olduğu fakat sınıf seviyesi yükseldikçe bu oranın düştüğü belirlenmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada 2018 SBÖP sosyal beceriler açısından incelenmiş ve programda yer alan 18 özel amaçtan 10'unun sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle programın sosyal beceri gelişimini önemseydiği ve öncelendiği söylenebilir. Kurt (2023) tarafından yapılan ve dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programının ve dördüncü sınıf ders kitabının sosyal beceriler açısından incelendiği çalışmada da programın özel amaçlarının bilhassa sosyal beceri gelişimini vurguladığı sonucu elde edilmiştir. Öte yandan sosyal beceri içerikli özel amaçların yapısına bakıldığı zaman; Milli ve evrensel değerler edinebilmiş, içinde bulunduğu bağlam ile etkili iletişim kurabilen, kendini doğru ifade edebilen, uyumlu ve bilinçli davranışlar gösterebilen, haklarını bilen ve buna göre davranan, işbirliği içinde çalışabilen vatandaşlar yetiştirme konusuna odaklandığı görülmüştür. Bu bakımdan programın incelenmesi sonucunda sosyal beceri içerikli olduğu tespit edilen özel amaçların; Gültekin (2006) tarafından yapılan ve öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilere odaklandığı çalışma ile benzerlikler gösterdiği söylenebilir. SBÖP ile ilgili alanda yapılan çalışmalara bakıldığı zaman, programın genel anlamı ile beceri gelişimini (Otuz, Görkaş-Kayabaşı ve Ekici, 2018), yerel ve evrensel değerlerin edinimini (Atmaca, Akduman ve Sarıbaşı, 2020; Taş ve Kıroğlu, 2018), disiplinlerarası gelişimi öncelemesini (Turan, 2019), etkin vatandaşlık gelişimini (Atmaca, Akduman ve Sarıbaşı, 2021; Turan ve Karasu-Avcı, 2018) elzem gördüğü

2018 Sosyal Bilgiler Eğitim Programının Sosyal Beceri Bağlamında İncelenmesi

sonucuna ulaşılmıştır. Bu bakımdan bu çalışmada ulaşılan bu sonuçların alanyazındaki genel bilgi birikimi ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Programda yer alan 27 temel yaşam becerisinden 11'inin sosyal beceriler ile ilgili olduğu sonucuna erişilmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar Esen Aygün (2019) tarafından yapılmış olan ve SBÖP'nda yer alan sosyal-duygusal becerilerin incelendiği çalışmanın sonuçlarıyla benzerlikler göstermektedir. Benzer şekilde Kurt (2023) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmanın sonucunda da SBÖP'nda yer alan temel yaşam becerilerinin 9'unun sosyal beceri içerikli olduğu belirtilmiştir. Fakat sosyal beceriler açısından temel yaşam becerileri doğrudan ve dolaylı olarak Akkök (1996)'ya uygun bir şekilde incelendiği zaman, programda yer alan temel yaşam becerilerinden 11'inin sosyal beceriler ile ilgili olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, sosyal beceriler açısından kazanımlara göre değerlendirildiğinde ise; programda yer alan toplam 131 kazanımın 56'sının sosyal beceri içerikli olduğu saptanmıştır. Bu kazanımların dördüncü sınıf seviyesinden itibaren giderek ağırlığının azaldığı görülmektedir. Bu durumun, programın sarmal yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenme alanları özelinde bakıldığında ise; en çok "Birey ve Toplum", en az ise "İnsanlar, Yerler ve Çevreler" öğrenme alanının sosyal beceri içeriği barındırdığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, Kurt (2023) ve Kurt (2019) tarafından yapılmış olan çalışmaların ve Erdem (2023) tarafından hazırlanmış olan kitap bölümünün sonuçlarıyla kısmi benzerlikler göstermektedir.

Öneriler

Çalışmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkılarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur;

- Bu çalışmada 2018 SBÖP sosyal beceriler açısından incelenmiştir. Daha sonra yapılacak olan çalışmalar başka beceri alanları ve değer açısından bu program incelenebilir.
- SBÖP dışındaki öğretim programları da sosyal beceriler açısından incelenebilir.
- Bu çalışmada sosyal beceri içeriği doküman analizi ile incelenmiştir. Farklı araştırma yöntemleriyle de sosyal beceriler incelenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akkök, F. (1996). *İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi (Öğretmen El Kitabı)*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin annelerinin empati becerileri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(77), 134-151.
- Atmaca, R. N., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. Ş. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 157-173.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Çiftçi, İ., & Sucuoğlu, B. (2010). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık.
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/issue/25369/267789>
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. 15-46. PegemA Yayıncılık.
- Erdem, E. (2021). Bölgesel başarılar. *21. Yüzyılda Eğitim Sosyolojisi Yaklaşımları* içinde (29-52). Ed. Burcu Gezer Şen.
- Erdem, E. (2022). Temel eğitimde sosyal becerilerin geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Temel Eğitim* içinde (227-243). Ed. Burcu Gezer Şen, Efe Akademi Yayıncılık.
- Erdem, E., & Kaf, Ö. (2023). Transformative impact: A meta-analysis of authentic learning activities on course attitudes. *African Educational Research Journal*, 11(4), 608-615.
- Esen Aygün, H. (2019). Sosyal bilgiler öğretim programının sosyal-duygusal öğrenme becerileri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(1), 82-99. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egitek/issue/46604/554426>
- Gündoğan, A. (2017). 2015 hayat bilgisi öğretim programının sosyal beceriler bağlamında incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 437-456. <https://dergipark.org.tr/en/pub/befdergi/issue/30012/310380>
- Kabasakal, Z. & Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeyine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-2012. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8596/106963>

2018 Sosyal Bilgiler Eğitim Programının Sosyal Beceri Bağlamında İncelenmesi

- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Anı Yayıncılık.
- Kurt, E. (2023). 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının sosyal beceri açısından incelenmesi (Tez no. 784800) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal tez merkezi.
- Kurt, Z. (2019). İlköğretim 3, 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinde Akran Zorbalığı ve Sosyal Beceri Arasındaki İlişkiyi Etkileyen ve Bu İlişkiye Eşlik Eden Faktörler ile Birlikte İncelenmesi (Tez no. 579687) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. YÖK Ulusal tez merkezi.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P., & Kazdin, A. E. (2013). *Social Skills Assessment And Training With Children: An Empirically Based Handbook*. Springer Science & Business Media.
- Otuz, B. , Görkaş-kayabaşı, B., & Ekici, G. (2018). 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi . *Journal of Theoretical Educational Science* , 11(4), 944-972.
- Sugai, G., Horner, R. H., & Gresham, F. M. (2002). *Behaviorally Effective School Environments*.
- Şahin, A., & Şahin, F. (2020). Zihinsel engelli çocuklarda spora katılımın sosyal beceri gelişimine etkileri. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 236-242.
- Taş, H., & Kıroğlu, K. (2018). 2017 ilkököl sosyal bilgiler dersi öğretim programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Turan, S. & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jena/issue/42984/519671>, Erişim tarihi: 01.09.2023.
- Turan, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının disiplinlerarası yapısının incelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2 (2) , 166-190. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jirss/issue/50816/629426>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The social studies course, which starts from the fourth grade of primary school until the end of the seventh grade of secondary school, has a structure that facilitates students to discover their own self, acquire and reinforce local and universal values, equip themselves with basic life skills, acquire effective citizenship behaviors, and achieve harmony with the natural and cultural environment in which they live.

One of the most suitable courses for the skills to be gained in real-world situations during the primary and secondary school period is the social studies course because social skills can only be acquired through authentic activities planned in authentic contexts. In this respect, it is important to examine curriculum in terms of social skills content. Examining the specific objectives, basic life skills and acquisitions in the curriculum in terms of social skills content will help to establish the connection between these skills and real-world situations more easily. On the other hand, it will provide a suitable basis for skill-based activities to be planned later.

In this study, it is aimed to examine the 2018 social studies curriculum in the context of social skills. In the light of this purpose, the following questions were examined;

1. What is the social skills content of the special objectives in the curriculum?
2. What is the social skills content of the basic life skills in the curriculum?
3. What is the social skill content of the objectives in the curriculum according to the grade levels?

Method: This study, which was modelled with a qualitative research approach, was carried out on the basis of the document analysis method. The data of this study was obtained by examining the 2018 curriculum. Some criteria were determined while examining the related program. Based on these criteria, the main topics of the curriculum were examined in terms of social skills.

Findings: It was observed that 10 of the 18 specific objectives in the curriculum were related to social skills. In addition, 11 of the basic life skills were found to be related to social skills. It was determined that 56 of the 131 acquisitions in the curriculum included social skills content. In addition, it was determined that the acquisitions related to social skills were mostly at the fourth grade level and the content of social skills decreased as the grade level increased.

Conclusion and Discussion: It was determined that 56 of the 131 acquisitions in the curriculum were related to social skills. Of these 56 skills, 17 were in the

fourth grade, 15 in the fifth grade, 13 in the sixth grade, and 11 in the seventh grade level. It was determined that 30.4% of the social skills acquisitions were in the fourth grade, 26.8% in the fifth grade, 19.6% in the sixth grade and 23.2% in the seventh grade level. It was concluded that the learning area of "Individual and society" is richer in terms of social skills content. "People, Places and Environments" learning area is the weakest learning area in terms of social skill content.

It has been concluded that the representativeness of the objectives related to social skills has weakened from the fourth grade onwards. It has been determined that more than half of the achievements at the fourth grade level are related to social skills, but this rate decreases as the grade level rises.

In this study, the 2018 social studies curriculum was examined in terms of social skills and it was seen that 10 of the 18 special objectives in the program were related to social skills. From this point of view, it can be said that the program cares and prioritizes the development of social skills. In the study conducted by Kurt (2023), in which the fourth grade social studies curriculum and the fourth grade textbook were examined in terms of social skills, it was concluded that the specific objectives of the program especially emphasized the development of social skills. On the other hand, when the structure of specific objectives of social skills is examined, it has been observed that he focuses on raising citizens who can acquire national and universal values, communicate effectively with the context they are in, express themselves correctly, display harmonious and conscious behaviors, know their rights and act accordingly, and work in cooperation. In this respect, as a result of the examination of the program, the specific objectives determined to be social skills; It can be said that it has similarities with the study conducted by Gültekin (2006), which focuses on the social skills that should be acquired by the students. Considering the studies conducted in the field related to SSEP, the general meaning of the program is skill development (Otuz, Görkaş-Kayabaşı, & Ekici, 2018), acquisition of local and universal values (Taş & Kiroğlu, 2018), prioritizing interdisciplinary development (Turan, 2019). It has been concluded that citizenship development (Turan & Karasu-Avcı, 2018) is essential. In this respect, it can be said that the results obtained in this study are compatible with the general knowledge in the literature.

It was concluded that 11 out of 27 basic life skills in the program are related to social skills. These results show similarities with the results of the study conducted by Esen Aygün (2019) in which the social-emotional skills included in the SSEP were examined. Similarly, as a result of the study prepared by Kurt

(2023) as a master's thesis, it was stated that 9 of the basic life skills included in the SSEP have social skills content. However, when basic life skills are examined directly and indirectly in accordance with Akkök (1996) in terms of social skills, it is seen that 11 of the basic life skills in the program are related to social skills. When the Social Studies Curriculum is evaluated according to the acquisitions in terms of social skills, it was determined that 56 of the 131 acquisitions in the program included social skills. It is observed that the weight of these objectives gradually decreases starting from the fourth grade level. It is thought that this situation arises from the spiral structure of the program. In terms of learning areas, it was determined that the learning area "Individual and Society" the most and "People, Places and Environments" the least included social skills content. These results show partial similarities with the results of the studies conducted by Kurt (2023) and Kurt (2019) and the book chapter prepared by Erdem (2023).

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	04.12.2023	Submitted date
Kabul tarihi	15.02.2024	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ünsal, F. & Fırat, S. (2024). Türkiye ve Singapur Ortaokul Matematik Ders Kitaplarının Matematiksel İlişkilendirme Becerisi Bağlamında İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 483-505.

TÜRKİYE VE SINGAPUR ORTAOKUL MATEMATİK DERS KİTAPLARININ MATEMATİKSEL İLİŞKİLENDİRME BECERİSİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ¹

Feyza ÜNSAL² & Selçuk FIRAT³

Öz

Bu çalışmada PISA ve TIMSS sınavlarında matematik alanındaki başarısıyla üst sıralarda yer alan Singapur ile son yıllarda matematikte başarısını artırmakla birlikte henüz istenen başarı düzeyine ulaşamamış olan Türkiye'nin ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler matematiksel ilişkilendirme becerisi bağlamında incelenmiştir. Doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmada Türkiye'den 5.sınıf, 6.sınıf ve 7.sınıf düzeyinde MEB onaylı, okullarda ücretsiz olarak dağıtılan üç ders kitabı; Singapur'dan ise bakanlık onaylı, ülke genelinde en çok tercih edilen ortaokul düzeyindeki dört ders kitabı olmak üzere toplam yedi ders kitabı ayrıntılı olarak incelenip analiz edilmiştir. Ders kitaplarındaki etkinlikler analiz edilirken araştırmacı tarafından önceki çalışmalardan yararlanılarak geliştirilen analiz çerçevesi kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkiye'de okutulan matematik ders kitaplarındaki etkinliklerde en çok gerçek hayatla ilişkilendirme (%30.6), ardından kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme (%27.5), daha sonra kavramlar arası ilişkilendirme yapıldığı (%21.4), farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ise neredeyse hiç yer verilmediği (%1) belirlenmiştir. Singapur'da okutulan matematik ders kitaplarında ise en çok kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme (%35.8), ardından gerçek hayatla ilişkilendirme (%25.9), ardından kavramlar arası ilişkilendirme (%16) yapıldığı, farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ise çok az düzeyde (%2) yer verildiği belirlenmiştir. İlişkilendirme yapılmamış olan etkinliklerin oranının ise her iki ülke ders kitaplarında neredeyse aynı

¹ Bu makale 1. yazarın 2. yazar danışmanlığında tamamlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Matematik Öğretmeni, feyza.unsal@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-8570-4722

³ Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, selcukfirat@adiyaman.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2935-2929

(%19) olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre Türkiye ve Singapur ders kitaplarındaki etkinlikler ağırlıklı ilişkilendirme türü bakımından farklılık gösterirken; farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye çok az yer verilmesi ve ilişkilendirme yapılmayan etkinliklerin oranı bakımından benzerlik göstermektedir. Bu bulgular ışığında bundan sonraki çalışmalarda ders kitaplarında yer alan bölüm sonu değerlendirme sorularının, alıştırmaların ve çözümlü örneklerin matematiksel ilişkilendirme bağlamında incelenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitapları, Matematiksel İlişkilendirme, Matematik Eğitimi, Ortaokul.

Investigation of Türkiye and Singapore Secondary School Mathematics Textbooks in the Context of Mathematical Connection Skill

Abstract

In this study, the activities in the middle school mathematics textbooks of Singapore, which ranks high with its success in mathematics in PISA and TIMSS exams, and Türkiye, which has increased its success in mathematics in recent years but has not yet reached the desired level of success, were examined in the context of mathematical connection skills. In the study conducted with the document analysis method, a total of seven textbooks from Türkiye, including three textbooks approved by the Ministry of National Education and distributed free of charge in schools at the 5th, 6th and 7th grade levels, and four textbooks from Singapore, which are the most preferred middle school level textbooks in the country, were analyzed using the analysis framework developed by the researcher based on previous studies. According to the results obtained, it is seen that the activities in the mathematics textbooks in Türkiye mostly involve connections with real life (30.6%), followed by connections between different representations of the concept (27.5%), then connections between concepts (21.4%), and almost no connections with different disciplines (1%). In the Singapore mathematics textbooks, connections between different representations of the concept were the most common (35.8%), followed by connections with real life (25.9%), then connections between concepts (16%), and connections with different disciplines were very few (2%). It was determined that the rate of activities without connections was almost the same (19%) in the textbooks of both countries. According to these results, while the activities in the Turkish and Singaporean textbooks differ in terms of the predominant type of connection, they are similar in terms of the proportion of little emphasis on connection with different disciplines and proportion of activities without any connection. In the light of these results, it is recommended that the end-of-chapter assessment questions, exercises and solved examples in the textbooks should be examined in the context of mathematical connections.

Keywords: Textbooks, Mathematical Connection, Mathematics Education, Secondary School.

GİRİŞ

Bütün dünya ülkelerinde olduğu gibi ülkemizde de eğitim sistemleri değişmekte, gelişmekte ve daha iyiye ulaşabilmek adına revize edilmektedir. Eğitim sistemimizin en önemli unsurlarından biri öğretim programıdır. İşlevsel bir öğretim programı hedeflenen seviyeye ulaşılması noktasında oldukça önemli bir rol üstlenmektedir. Eğitim öğretim süreci bir yolculuk olarak düşünüldüğünde öğretim programı bu yolculuktaki yol haritasıdır. Çünkü hızla değişen ve gelişen dünyamızda artık bilgiye ulaşmaktan ziyade doğru bilgiyi seçmek, analiz etmek ve en önemlisi işe koymak gerekmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarının da bu amaca hizmet etmesi beklenmektedir. Kılıç (2017) öğretim programını, süreç içerisinde kazandırılması amaçlanan kazanımların hangi yöntemle nasıl sunulacağını ve sürecin sonunda ne derece başarılı olduğunu gösteren bir doküman olarak tanımlamıştır. Serçe (2020) öğretim programının iyi planlanmış olmasının çok önemli olduğunu belirtmiş; güçlü tasarlanmış bir öğretim programının öğretmene süreç içinde rehberlik edeceğini ve öğrencileri gereksiz bilgi yığılmasından kurtarıp hedefe ulaşılmasını kolaylaştıracağını vurgulamıştır.

Son yıllarda ülkeler öğretim programlarının ne kadar işlevsel olduğunu birçok ulusal ve uluslararası sınav ile ölçme eğilimine girmiştir. Bu sınavlardan başlıcaları PISA ve TIMMS sınavlarıdır. PISA OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından 2000 yılından beri üç yılda bir yapılan ve 70'ten fazla ülkenin katıldığı bir sınav olup bu sınavda matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuduğunu anlama becerileri ölçülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin öz benlik algıları, motivasyonları, öğrenme şekilleri, okul ve aile ortamları hakkında da bilgi toplanmaktadır. Ülkemiz 2003'ten bu yana bu sınava katılmaktadır (MEB, 2016). TIMMS ise IEA (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu) tarafından 1995'ten bu yana dört yılda bir uygulanan bir sınavdır. Bu sınavda 4.ve 8.sınıf düzeyindeki öğrencilerin fen ve matematik eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Ülkemiz bu sınava 1999 ve 2007'de 8. sınıf düzeyinde, daha sonrasında ise 4. sınıf ve 8. sınıf düzeyinde katılmıştır (MEB, 2016). Bu sınavların amaç ve kapsamı detaylı bir şekilde incelendiğinde ağırlıklı olarak matematik becerisinin ölçülmeye çalışıldığı görülmektedir. Çünkü değişen ve gelişen dünyamızda matematiği anlayan, yorumlayan ve analiz edebilen bireyler geleceğimizi şekillendirme noktasında bir adım önde olacaklardır. Turan (2021) öğretmen merkezli sistemin aksine öğrenci merkezli güncel eğitim yaklaşımının bilgiyi keşfeden, günlük yaşamla ilişki kurabilen, problem çözebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamakta olduğunu belirtmiştir. Öğretim programının önemli bir bileşeni olan matematik müfredatının da bu amaçla tutarlı olması beklenmektedir. Çünkü öğretim programıyla tutarlı bir müfredatta matematiksel fikirler birbiriyle ilişkilidir ve

birbirinin üzerine yapılandırılır. Bu sayede öğrencilerin kavrama yetenekleri derinleşir ve matematiği kullanma becerileri gelişir (NCTM, 2000).

Matematik disiplininin ardışık ve yığılmalı olması matematiksel kavram ve kuralların birbiri üzerine yapılandırılmasını ve birbiriyle ilişkilendirilmesini gerektirmektedir (Bingölbali ve Coşkun, 2016). Yıldırım (2019) matematik disiplininde üst düzey matematiğe ulaşmak ve ispatlar yapabilmek için kavramlar arasında ilişki kurulması gerektiğini, bu sayede genellemelere ulaşılabileceğini, bu genellemelerin sonucunda ise ispat sürecinin başlayacağını belirtmiştir. Günümüz eğitim sisteminden önceki geleneksel eğitim anlayışında matematiksel kavram ve kurallar tek tek öğretilmekteydi. Bu nedenle o dönemde matematiksel ilişkilendirme yapabilen öğrenci sayısı çok azdı (Bartels, 1995; Brutlag ve Maples, 1992). Matematiğin günlük hayattaki kullanımına yönelik ihtiyaç göz önünde bulundurulduğunda matematik eğitiminde değişim bir gereksinim haline gelmiş ve MEB, öğrencilerin matematiksel kavramları anlamlandırabilmesini, matematiksel kavramlar arasında ilişki kurabilmesini, bu kavramları günlük hayatla ve farklı disiplinlerle ilişkilendirebilmesini matematik öğretiminin genel amaçları arasına almıştır (MEB, 2018). Nitekim Turan (2021), matematiksel ilişkilendirmeye; kavramsal anlama, önceki kazanımlarla yeni kazanımlar arasındaki ilişkiyi fark etme, öğrenilen kavram ve kuralları transfer edebilme ve öğrenilenlerin kalıcı olmasını sağlama gibi pek çok pozitif sonuç elde edilebileceğini vurgulamıştır. Bingölbali ve Coşkun (2016) ise öğrencilerin ilişkilendirme becerisi ve bu becerinin alt boyutları arasında ilişkilendirme yapabilmesinin üst düzey düşünme ve kavramsal anlama açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Matematiksel ilişkilendirme becerisi matematiğin anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğrenilebilmesi için sahip olunması gereken temel becerilerden birisidir. Bu bağlamda hem MEB matematik öğretim programında hem de NCTM standartlarında ilişkilendirme becerisinin önemine sıklıkla vurgu yapılmıştır. Çağımızda bilim ve teknoloji hızla ilerlemekte bu ilerleme ve değişim her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim anlayışını, yaklaşımlarını ve buna bağlı olarak da öğrenciden beklenen rolleri etkilemektedir. Bu değişim öğrencinin bilgiyi yapılandıran, günlük yaşamında aktif bir şekilde kullanan, problem çözebilen ve sorgulayıcı düşünebilen bireyler olmasını gerektirmektedir. 2018 yılında güncellenen MEB matematik dersi öğretim programında matematiksel yetkinlik kavramına yer verilmiştir. Matematiksel yetkinlik, gündelik yaşamda karşılaşılan problemleri çözmek için matematiksel düşünebilme ve düşündüklerini uygulamaya geçirebilmektir (MEB, 2018). Öğrencilerin matematiksel ifadeleri yapılandırabilmesi, bu yapı ve kavramlar arasında ilişkilendirme yapabilmesi, bu kavram ve yapılar arasındaki ilişkileri gündelik yaşamda ve diğer alanlarda

kullanabilmesi matematik eğitiminin önde gelen amaçlarındandır. İlişkilendirme becerisi öğrencilerin yeni konuları daha önceki öğrenmeleriyle bağlantı kurarak öğrenmesini sağlamakta ve öğrenme sürecinde bir nevi katalizör görevi üstlenip sürecin daha hızlı ve kalıcı ilerlemesini sağlamaktadır. Bu nedenle etkili bir matematik öğrenimi, kullanımı ve transferi için ilişkilendirme becerisi; öğrencilerde pekiştirilmesine ihtiyaç duyulan en temel beceriler arasında yer almaktadır (MEB, 2018).

Ülkemizdeki milyonlarca öğrencinin aynı ders kitaplarıyla eğitim öğretimini sürdürdüğü düşünüldüğünde, ders kitaplarının MEB öğretim programında önemine sıklıkla vurgu yapılan ilişkilendirme becerisine hangi ölçüde yer verildiğinin belirlenmesi daha da önem kazanmaktadır. Bu çalışma Türkiye ve Singapur'da ortaokul düzeyinde okutulan matematik ders kitaplarında ilişkilendirmeye hangi sınıf düzeyinde ne ölçüde yer verildiğini belirlemek ve bunu yaparken ilişkilendirmeyi dört ana başlık ve bunların alt başlıkları bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde her iki ülke ders kitaplarını bu bağlamda inceleyen bir çalışmanın olmadığı belirlenmiş ve çalışmanın bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

- 1) Türkiye'de ortaokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki matematiksel ilişkilendirme türlerinin dağılımı nasıldır?
- 2) Singapur'da ortaokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan etkinliklerdeki matematiksel ilişkilendirme türlerinin dağılımı nasıldır?
- 3) Türkiye ve Singapur ortaokul matematik ders kitaplarında öğrenme alanlarına göre hangi ilişkilendirme türlerine yer verilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Türkiye ve Singapur'da ortaokul düzeyinde okutulan matematik ders kitapları, matematiksel ilişkilendirme becerisi bağlamında analiz edilmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden biri olan döküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Işıkoğlu (2005) nitel araştırmayı bilgi, olgu ve olayların çok yönlü ve derinlemesine incelenmesi olarak tanımlamıştır. Nitel çalışmalar, araştırılan olguyu, olayı veya herhangi bir durumu daha ayrıntılı bir bakışla anlamayı, yorumlamayı ve tasvir etmeyi amaçlayan, geniş kapsamlı tahlil fırsatını içinde barındıran bir çalışma modeli olarak kabul edilmektedir (Kıral, 2020). Döküman analizi ise belgesel tarama olarak tanımlanmakta olup, bir araştırma kapsamında

gerekli olan verileri toplama, toplanan verileri belirli bir sistem dahilinde kodlayıp inceleme işlemidir (Çepni, 2014). Kurt (2013)'a göre ise doküman analizi, araştırmanın amacına uygun olan bilgileri içeren bütün materyallerin sistematik bir şekilde analiz edilmesi ve derinlemesine incelenmesidir. Yıldırım ve Şimşek (2008) doküman incelemesini araştırılan olgu veya olaylara ilişkin yazılı belgelerin incelenmesi yoluyla veri elde etmek olarak tanımlamıştır. Doküman analizi sürecinde, araştırmacı amacına uygun olan kaynakları bulur, bu kaynakları detaylı olarak inceler ve gerekli gördüğü bilgileri not alıp daha sonra bu notlarla ilgili değerlendirmelerini yapar (Çepni, 2014). Gürbüz ve Şahin (2018) doküman incelemesinde, araştırma konusuna bağlı kalınarak kaynak taraması yapılmasının ve elde edilen verilerin kayıt altına alınması için bir sistem geliştirilmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Türkiye'yi temsilen 2021-2022 eğitim öğretim yılında MEB tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan 5. sınıf, 6. sınıf ve 7. sınıf matematik ders kitapları; Singapur'u temsilen de Singapur'da ortaokul düzeyinde yaygın olarak kullanılan, Singapur Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan My Pals Are Here 5A, My Pals Are Here 5B, My Pals Are Here 6A ve My Pals Are Here 6B kitapları kullanılmıştır. 8. sınıf matematik ders kitabı konu bazında Singapur ortaokul matematik müfredatıyla örtüşmediği için çalışmaya dahil edilmemiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada Türkiye ve Singapur'da yaygın olarak kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler ilişkilendirme becerisi kapsamında analiz edilmiştir. Etkinlikler, 5. sınıf matematik ders kitabında 'Etkinlik' adı altında, 6. sınıf matematik ders kitabında 'Bunu Deneyelim' adı altında, 7. sınıf matematik ders kitabında 'Etkinlik' adı altında verilmiştir. Singapur'u temsil eden kitaplarda ise bütün sınıf düzeylerinde 'Hands-on Activity' başlığı altında verilmiştir. Türkiye'de okutulan ders kitaplarında 98, Singapur'da okutulan ders kitaplarında 81 olmak üzere toplam 179 etkinlik ilişkilendirme becerisi kapsamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada Türkiye ve Singapur'da okutulan ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler ilişkilendirme becerisi bağlamında analiz edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle kavramsal çerçeve oluşturulmuş ve oluşturulan kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak Türkiye'de okutulan ve çalışma kapsamına dahil edilen üç ders kitabındaki toplam 98 etkinlik ile Singapur'da okutulan ve çalışma kapsamına dahil edilen dört ders kitabındaki toplam 81 etkinlik ilişkilendirme

yapılıp yapılmama durumuna göre kategorilere ayrılmış, ilişkilendirme yapılmışsa hangi tür ilişkilendirme yapıldığı konusunda detaylı incelemeler yapılarak karara varılmıştır.

Kavramsal çerçeve oluşturulurken Bingölbali (2016)'nin oluşturduğu ana başlıklar temel alınmış ancak alt başlıklarda daha önce yapılmış olan çalışmalar da incelenerek ihtiyaç duyulan birtakım eklemeler veya çıkarmalar yapılarak kavramsal çerçeveye son hali verilmiştir. Bingölbali'nin çalışmasında ilişkilendirme becerisi dört ana başlık altında incelenmiştir.

- Kavramlar arasında ilişkilendirme
- Kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme
- Gerçek hayatla ilişkilendirme
- Farklı disiplinlerle ilişkilendirme

Bu çalışmada Bingölbali (2016)'nin kavramsal çerçevesi esas alınarak ve daha önce yapılan çalışmalar da incelenerek oluşturulan yeni analiz çerçevesi aşağıda sunulmuştur.

Tablo 1
Matematiksel İlişkilendirme Kavramsal Çerçevesi

Kategoriler	Alt Kategoriler
Kavramlar Arası İlişkilendirme	<ul style="list-style-type: none">• Aynı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme• Farklı öğrenme alanlarına ait kavramlar arasında ilişkilendirme
Kavramın Farklı Gösterimleri Arasında İlişkilendirme	<ul style="list-style-type: none">• Kavramı sembolik olarak ifade etme• Kavramı model oluşturarak ifade etme• Kavramı somut materyal kullanarak ifade etme• Kavramı cebirsel olarak ifade etme• Kavramı tablo oluşturarak ifade etme• Kavramı grafik çizerek ifade etme
Gerçek Hayatla İlişkilendirme	<ul style="list-style-type: none">• Kavramı bir bağlam içerisinde ele alma• Gerçek hayattan sözel örnek verme• Gerçek hayattan nesne kullanımı• Yakın çevreden gerçek verinin incelenmesi
Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme	<ul style="list-style-type: none">• Kavramı farklı bir disiplin bağlamı içinde ele alma• Farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel örneklerle ifade edilmesi• Farklı bir disipline ait bir kavramın arka plan olarak kullanılması

Geçerlik ve Güvenirlik

Gibbs (2007), nitel çalışmalarda geçerliği belirli prosedürler ışığında bulguların yeterliğinin kontrol edilmesi, güvenirligi de araştırmacının yaklaşımının aynı koşullarda gerçekteştirilecek farklı çalışmalara karşısında tutarlı olması şeklinde açıklamıştır. Bu çalışmada geçerlik ve güvenirligi sağlamak için aşağıdaki adımlar uygulanmıştır:

Konuyla ve konunun alt başlıklarıyla ilgili yayımlar detaylı bir şekilde incelenerek literatür taraması yapılmıştır. İlişkilendirme becerisinin ana başlıklarına bağlı kalınmak suretiyle, incelenen çalışmalardan da destek alınarak alt başlıklar belirlenmiş ve kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ders kitaplarındaki her bir etkinlik detaylı bir şekilde analiz edilerek oluşturulan kavramsal çerçeve kapsamında her bir etkinliğin hangi kategoriye ait olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Etkinliklerin kategorilendirilmesi aşamasında kavramsal çerçevenin bazı alt başlıklarının yetersiz kaldığı fark edilerek kavramsal çerçeve revize edilmiştir. Bütün etkinlikler revize edilen yeni çerçeve kapsamında tekrar değerlendirilmiştir. Bir başka matematik bilim uzmanı, araştırmacıdan bağımsız olarak etkinlikleri analiz etmiştir. Uzlaşıya varılamayan etkinlikler alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve her bir etkinlik için nihai karara varılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Türkiye’de Okutulan Matematik Ders Kitaplarına Dair Bulgular

5. Sınıf matematik ders kitabında toplam 57 etkinlik bulunmaktadır. Yapılan incelemede bu etkinliklerin 7 tanesinde kavramlar arası ilişkilendirme, 18 tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, 19 tanesinde gerçekte hayatla ilişkilendirme yapıldığı, farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ise yer verilmediği görülmektedir. 6. Sınıf matematik ders kitabındaki toplam 28 etkinliğin 9 tanesinde kavramlar arası ilişkilendirme, 5 tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, 11 tanesinde gerçekte hayatla ilişkilendirme, 1 tanesinde farklı disiplinlerle ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. 7.Sınıf matematik ders kitabındaki toplam 13 etkinlikten 5 tanesinde kavramlar arasında ilişkilendirme, 4 tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme yapıldığı gerçekte hayatla ilişkilendirme ve farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ise yer verilmediği görülmektedir. Aşağıda bazı etkinlik analiz kesitleri sunulmuştur.

BUNU DENEYELİM

Farklı Dikdörtgenler Çizelim

Araç ve Gereç: kalem.


- Yandaki kareli kâğıda kenar uzunlukları doğal sayı ve alanı 6 birimkare olan farklı dikdörtgenler çizin. Çizdiğiniz dikdörtgenlerin farklı kenar uzunluklarını tabloya yazınız.
- Aynı işlemi alanı 2, 3, 4, 5, 8, 9, 12 birimkare olan dikdörtgenler için tekrar ediniz.
- Hangi alana sahip dikdörtgenleri tek şekilde çizebildiniz? Neden? Bu dikdörtgenler için yazdığınız farklı kenar uzunlukları ve alanlar arasındaki ilişkiyi inceleyiniz. Çizim yapmadan aynı ilişkiye sahip başka dikdörtgenler belirleyebilir misiniz?
- Yazdığınız kenar uzunluklarının her biri alanı tam bölen sayılar mıdır?
- Alanı verilen bir dikdörtgenin kenar uzunlukları doğal sayı olmak şartıyla çizim yapmadan kaç farklı kenar uzunluğu ile çizebileceğini bulabilir misiniz?

Tablo: Dikdörtgenlerin Alanları ve Kenar Uzunlukları

Dikdörtgenin Alanı (birimkare)	Farklı Kenar Uzunlukları (birim)	Dikdörtgenin Alanı (birimkare)	Farklı Kenar Uzunlukları (birim)
2		6	
3		8	
4		9	
5		12	

Şekil 1. 6.Sınıf Matematik Ders Kitabı Sf.28

Çarpanlar ve katlar konusunda yer verilen yukarıdaki etkinlik incelendiğinde öğrencilerden ilk olarak alanı 6 birim kare olan bir dikdörtgenin kenar uzunluklarının neler olabileceğini bulmaları ve bu dikdörtgenleri çizmeleri ardından aynı işlemi farklı alana sahip dikdörtgenler için tekrar etmeleri istenmektedir. Burada bir doğal sayının çarpanları bulunurken dikdörtgenin alanından yararlanıldığı görülmektedir. Yani çarpanlar ve katlar konusu dikdörtgenin alanı ile ilişkilendirilmiştir. Çarpanlar ve katlar konusu sayılar öğrenme alanına ait bir konudur. Dikdörtgenin alanı ise geometri ve ölçme alanına ait bir konudur. Dolayısıyla bu etkinlik kavramlar arası ilişkilendirme kapsamında değerlendirilmiştir.



BUNU DENEYELİM

Sınıf Listesi

Araç ve Gereç: kalem.

- Sınıf listenizdeki ilk sekiz öğrencinin adını yandaki tabloya yazınız.
- Sınıf listenizdeki ilk 15 öğrenciden okul numarası tek sayı olan öğrencilerin adını yandaki tabloya yazınız.
- Adlarını yazdığınız öğrenciler birer grup oluşturur mu? Neden?
- Tabloda iki tarafa da adını yazdığınız öğrenciler var mı?
- Tablonun ikinci kısmına kaç öğrencinin adını yazdınız? Tabloya toplamda kaç farklı öğrencinin adını yazdınız?

Tablo: Sınıf Listesinden Öğrenciler

Listedeki İlk Sekiz Öğrenci	Okul Numarası Tek Sayı Olan Öğrenciler

Şekil 2. 6.Sınıf Matematik Ders Kitabı Sf.144

Yukarıdaki etkinlikte küme kavramının öğretimi kapsamında öğrencilerden tablo oluşturmaları istenmektedir. Tablonun oluşturulma sürecinde öğrenciler kendi sınıf arkadaşlarına ait gerçek veriler kullanacağı için bu etkinlik yakın çevreden gerçek verinin incelenmesi alt başlığında gerçek hayatla ilişkilendirme kapsamında değerlendirilmiştir.

Türkiye’yi temsil eden üç kitaptaki etkinliklerin ilişkilendirme türlerine göre genel dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tablodaki verilere göre;

- 5.sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %64’ünün gerçek hayatla ilişkilendirme ve kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu
- 6.sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %71’inin gerçek hayatla ilişkilendirme ve kavramlar arasında ilişkilendirme türünde olduğu
- 7.sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %62’sinin kavramlar arasında ilişkilendirme ve kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu
- Her üç sınıf düzeyinde de farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ya hiç yer verilmediği ya da oldukça az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Tablo 2.

Türkiye’de okutulan matematik ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkilendirme türlerine göre dağılımı

İlişkilendirme Türü	Alt Başlıklar	İlişkilendirme Sayısı	Toplam
Kavramlar Arası İlişkilendirme	Aynı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme	17	21
Farklı Kavramın Farklı Gösterimleri Arasında İlişkilendirme	Farklı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme	4	
	Sembolik - model	13	27
	Somut materyal - sembolik	8	
	Sözel ifade – somut materyal	1	
	Sözel ifade - sembolik	3	
	Sözel ifade - tablo	1	
Gerçek Hayatta İlişkilendirme	Kavramı bir bağlam içinde ele alma	----	30
	Gerçek hayattan sözel örnek verme	-----	
	Gerçek hayattan nesne kullanımı	21	
	Yakın çevreden gerçek verinin incelenmesi	9	
Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme	Kavramı farklı bir disiplin bağlamı içerisinde ele alma	----	1
	Farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel olarak ifade edilmesi	----	
	Farklı bir disipline ait bir kavramın arka plan olarak kullanılması	1	
İlişkilendirme Yok	Herhangi bir ilişkilendirme yapılmamış olması	-----	19
			Toplam - 98

Türkiye’yi temsil eden ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkilendirme türlerinin oranına bakıldığında ise etkinliklerin %30.61’inde gerçek hayatla ilişkilendirme, %27,55’inde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, %21,42’sinde kavramlar arası ilişkilendirme, %1,02’sinde farklı disiplinlerle ilişkilendirme yapıldığı, %19,38’inde ise herhangi bir ilişkilendirme türüne yer verilmediği görülmektedir.

Singapur’da Okutulan Matematik Ders Kitaplarına Dair Bulgular

My Pals Are Here 5A kitabında toplam 28 etkinlik yer almaktadır. Yapılan incelemede bu etkinliklerin 3 tanesinde kavramlar arasında ilişkilendirme, 11 tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, 5 tanesinde gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı, farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ise yer verilmediği görülmektedir. My Pals Are Here 5B kitabında toplam 24 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin 6 tanesinde kavramlar arası ilişkilendirme, 6

tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, 4 tanesinde gerçek hayatta ilişkilendirme, 2 tanesinde ise farklı disiplinlerle ilişkilendirme yapıldığı görülmektedir. My Pals Are Here 6A kitabında 19 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin 1 tanesinde kavramlar arası ilişkilendirme, 11 tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, 6 tanesinde gerçek hayatta ilişkilendirme yapıldığı, farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye yer verilmediği görülmektedir. My Pals Are Here 6B kitabında ise toplam 10 etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliklerin 3 tanesinde kavramlar arası ilişkilendirme, 1 tanesinde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, 6 tanesinde gerçek hayatta ilişkilendirme yapıldığı, farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ise yer verilmediği görülmektedir.

Aşağıda bazı etkinlik analiz örnekleri sunulmuştur.

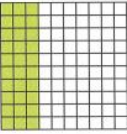
LEARN
Hands-On Activity Express a part of a whole as a percentage.

Work in pairs.

- Using a 100-square grid, shade the parts to show 30%.
How many parts out of 100 are shaded?
- Your partner shades the parts on a 200-square grid to show 30%.
How many parts out of 200 are shaded?

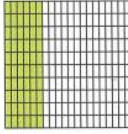
Example

100-square grid:



30 out of 100 parts are shaded.
30% of the whole is shaded.

200-square grid:



60 out of 200 parts are shaded.
30% of the whole is shaded.

- What do you notice?
- Switch roles. Repeat 1 to 3 with the following.
a 16% b 50% c 85% d 100%

Şekil 3. My Pals Are Here 5B Sf.58

Yukarıdaki örnekte öğrencilerden, sembolik olarak verilen %30 ifadesini önce birim kare sayısı 100 olan model üzerinde göstermeleri ardından aynı büyüklüğü birim kare sayısı 200 olan bir diğer model üzerinde göstermeleri istenmektedir. Burada amaç öğrencinin farklı gösterim biçimleri arasındaki ilişkiyi fark etmesidir. Dolayısıyla bu etkinlik kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme kapsamında değerlendirilmiştir.

LEARN

Hands-On Activity

Talk about a situation involving rate.

Work in pairs.

- 1 Press your fingers firmly on your wrist to feel your pulse. Count how many times your heart beats in 15 seconds while your partner times you using a stopwatch.
- 2 Find your resting heart rate per minute.
- 3 Find your heart rate per minute after doing 30 jumping jacks. What do you notice?



Şekil 4. My Pals Are Here 5B sy.95

Yukarıdaki etkinlikte öğrencilerden farklı zaman aralıklarında nabzımızın atış sayısını hesaplamaları ve nabız atış sayısı ile zaman arasında bir oran bulmaları beklenmektedir. Öğrenciler burada kendilerine ait gerçek verileri kullanacağından dolayı bu etkinlik gerçek hayatla ilişkilendirme kapsamında değerlendirilmiştir.

Singapur'u temsil eden dört kitaptaki etkinliklerin ilişkilendirme türlerine göre genel dağılımı aşağıdaki tabloda sunulmuştur. Tablodaki verilere göre;

- My Pals Are Here 5A kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %57'sinin kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme ve gerçek hayatla ilişkilendirme türünde olduğu
- My Pals Are Here 5B kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %50 sinin kavramlar arası ilişkilendirme ve kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türlerinde olduğu
- My Pals Are Here 6A kitabındaki etkinliklerin yaklaşık %89'unun kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme ve gerçek hayatla ilişkilendirme türlerinde olduğu
- My Pals Are Here 6B kitabındaki etkinliklerin %90'ının kavramlar arası ilişkilendirme ve gerçek hayatla ilişkilendirme türlerinde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.

Singapur'da Okutulan Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin İlişkilendirme Türlerine Göre Dağılımı

İlişkilendirme Türü	Alt Başlıklar	İlişkilendirme Sayısı	Toplam
Kavramlar Arası İlişkilendirme	Aynı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme	11	13
	Farklı öğrenme alanına ait kavramlar arasında ilişkilendirme	2	
Kavramın Farklı Gösterimleri Arasında İlişkilendirme	Sembolik - sözel	2	29
	Sembolik - tablo	8	
	Sözel - model	4	
	Sembolik- model	13	
	Sembolik- somut materyal	1	
	Tablo- grafik	1	
	Kavramı bir bağlam içinde ele alma	9	
Gerçek Hayatta İlişkilendirme	Gerçek hayattan sözel örnek verme	3	21
	Gerçek hayattan nesne kullanımı	6	
	Yakın çevreden gerçek verinin incelenmesi	3	
	Kavramı farklı bir disiplin bağlamı içerisinde ele alma	2	
Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme	Farklı disiplinlerle ilişkilendirmenin sözel olarak ifade edilmesi	----	2
	Farklı bir disipline ait bir kavramın arka plan olarak kullanılması	-----	
İlişkilendirme Yok	Herhangi bir ilişkilendirme yapılmamış olması	16	16

Singapur'da okutulan ders kitaplarındaki etkinliklerin ilişkilendirme türlerinin oranına bakıldığında ise etkinliklerin %35.80'inde kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme, %25,92'sinde gerçek hayatla ilişkilendirme, %16.04'ünde kavramlar arasında ilişkilendirme, %2.46'sında farklı disiplinlerle ilişkilendirme yapıldığı, %19,75'inde ise herhangi bir ilişkilendirme türüne yer verilmediği görülmektedir

Genel Değerlendirme

Türkiye ve Singapur matematik ders kitapları karşılaştırmalı olarak incelendiğinde Türkiye'de okutulan ders kitaplarında en çok gerçek hayatla ilişkilendirme, Singapur'da okutulan ders kitaplarında ise en çok kavramın farklı

gösterimleri arasında ilişkilendirme yapıldığı tespit edilmiştir. Türkiye’yi temsil eden kitaplarda ikinci sırada yer alan ilişkilendirme türü kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme iken Singapur’u temsil eden kitaplarda gerçek hayatla ilişkilendirme olmuştur. Kavramlar arası ilişkilendirme her iki ülkenin ders kitaplarında üçüncü sırada yer alırken farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye her iki ülkenin ders kitaplarında neredeyse hiç yer verilmediği belirlenmiştir. İki ülke ders kitaplarının benzer sonuçlar gösterdiği bir diğer boyut da ilişkilendirme yapılmayan etkinliklerin oranıdır. İlişkilendirme yapılmayan etkinliklerin oranı Türkiye’yi temsil eden kitaplarda %19.38 iken Singapur’da bu oran %19.75’tir. Her iki ülkeye dair karşılaştırmalı veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.

Türkiye ve Singapur’da Okutulan Matematik Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Genel Karşılaştırılması

		Kavramlar Arası İlişkilendirme	Kavramın Farklı Gösterimleri Arasında İlişkilendirme	Gerçek Hayatla İlişkilendirme	Farklı Disiplinlerle İlişkilendirme	İlişki Yok	Toplam
Türkiye	f	21	27	30	1	19	98
	%	21,42	27,55	30,61	1,02	19,38	
Singapur	f	13	29	21	2	16	81
	%	16,04	35,80	25,92	2,46	19,75	

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Singapur, matematik alanındaki başarısıyla araştırmacıların dikkatini çeken bir ülke olmuştur. Nitekim alanyazında Türkiye ve Singapur’u farklı yönlerden karşılaştırmalı olarak inceleyen bir çok çalışma mevcuttur (Atasoy, 2017; Baltacı 2021; Karakaya, 2021; Kaytan, 2007; Özdoğan, 2010; Özer, 2012; Özturan ve Ecemiş, 2017; Serçe, 2020; Tezcan, 2016; Toprak, 2019; Yükselen, 2020). Bu çalışmada Türkiye ve Singapur ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler matematiksel ilişkilendirmenin bütün alt başlıkları kapsamında karşılaştırmalı olarak ele alınıp derinlemesine incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre her iki ülkeyi temsil eden ders kitaplarındaki etkinlik sayılarının dikey yönde azaldığı belirlenmiştir (5. sınıf matematik ders kitabı 57, 6. sınıf matematik ders kitabı 28,

7. sınıf matematik ders kitabı 13 etkinlik; My pals are here 5A 28, My pals are here 5B 24, my pals are here 6A 19, my pals are here 6B 10 etkinlik). Türkiye’de kullanılan ortaokul matematik ders kitaplarında %30,61 ile en çok gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı Singapur’da ortaokul düzeyinde kullanılan matematik ders kitaplarında ise %35,80 ile en çok kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme yapıldığı belirlenmiştir. Toprak ve Özmantar (2019), Türkiye ve Singapur 5.sınıf matematik ders kitaplarındaki çözümlü örnekleri inceledikleri çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Toprak ve Özmantar (2019) Singapur matematik ders kitaplarında Türkiye’ye kıyasla daha çok görsel temsil, grafik ve çoklu çözüm yolları içerdiğini bununla birlikte Türkiye matematik ders kitaplarında ise gerçek hayatla ilişkilendirmeye daha çok yer verildiğini belirlemiştir. Yazıcı (2023) da Türkiye ve Singapur 4.sınıf matematik ders kitaplarını karşılaştırdığı çalışmasında Singapur ders kitabında farklı görsel temsil biçimlerine yer verildiğini, çok az sayıda pür matematiksel örnek kullanıldığını bunun da öğrencilere daha iyi bir öğrenme fırsatı sağladığını vurgulamıştır. Herhangi bir ilişkilendirme yapılmayan etkinlik sayısının Türkiye’de 19 (%19.38) Singapur’da 16 (%19.75) olduğu görülmüş olup ilişkilendirme yapılmayan etkinliklerin oranının neredeyse aynı olduğu saptanmıştır. İlişkilendirme yapılmamış olan etkinlik oranının her iki ülke ders kitaplarında yüksek olması ilişkilendirme becerisine ders kitaplarında yeterince yer verilmediğini göstermektedir. Ece (2021)’nin yaptığı matematik eğitiminde ilişkilendirme becerisini konu alan sistematik derleme çalışmasının bulguları da ders kitaplarında ilişkilendirme becerisine yeterince yer verilmediği yönünde olup bu çalışmayı destekler niteliktedir. Pepin ve Haggarty (2007) da birçok matematiksel kavramın ilişkilendirme yoluyla kolayca öğretilebileceğini buna karşın matematik ders kitaplarında ilişkilendirmeye yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Disiplinler arası yaklaşım öğretim programımızda benimsenen bir yaklaşım olmakla birlikte derslerde zaman azlığı, yoğun içerik, öğretmenden kaynaklanan faktörler başta olmak üzere birçok nedenden dolayı yeterince yer bulamamaktadır. Buna bağlı olarak farklı disiplinlerle ilişkilendirmeye ders kitaplarında çok az yer verildiği ya da hiç yer verilmediği görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Yorulmaz ve Çokçalışkan (2017) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Yavuz ve Mumcu (2018) ise matematik öğretmeni adaylarının farklı disiplinlerle ilişkilendirme boyutunda yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

İlişkilendirme türlerinin öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında 5.sınıf matematik ders kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki etkinliklerin en çok kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu (%45), veri işleme öğrenme alanındaki etkinliklerin tamamının (%100) gerçek hayatla

ilişkilendirme türünde olduğu, geometri ve ölçme öğrenme alanındaki etkinliklerin ise en çok gerçek hayatla ilişkilendirme türünde olduğu (%57) belirlenmiştir. 6.sınıf matematik ders kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki etkinliklerin; kavramlar arası ilişkilendirme, kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme ve gerçek hayatla ilişkilendirme türlerine eşit bir şekilde dağıldığı görülmektedir. Cebir öğrenme alanına ait etkinliklerin tamamının (%100) gerçek hayatla ilişkilendirme türünde olduğu, veri işleme öğrenme alanına ait 1 etkinliğin gerçek hayatla ilişkilendirme türünde olduğu, Geometri ve Ölçme öğrenme alanına ait etkinliklerin ise en çok (%44) kavramlar arası ilişkilendirme türünde olduğu görülmektedir. 7.sınıf matematik ders kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%60) kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu, geometri ve ölçme öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%57) kavramlar arası ilişkilendirme türünde olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait etkinliklerde en çok kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme diğer öğrenme alanlarında en çok gerçek hayatla ilişkilendirme yapıldığı, etkinliklerin 19 tanesinde ise herhangi bir ilişkilendirme yapılmadığı belirlenmiştir. Ünal (2023) çalışmasında incelediği ders kitaplarında gerçek hayatla ilişkilendirmeye bütün öğrenme alanlarında yer verildiğini saptamakla birlikte gerçek hayatla ilişkilendirmeye en fazla sayılar ve işlemler en az ise cebir öğrenme alanında yer verildiğini vurgulamıştır. Dilegelen (2018) de yaptığı çalışmada sayıların günlük hayatımızın vazgeçilmez bir parça olmasına rağmen ders kitaplarında bu öğrenme alanında gerçek hayatla ilişkilendirmeye yeterince yer verilmemesinin ders kitabı yazarlarının bu yaklaşımı yeterince dikkate almadığını göstermekte olduğunu vurgulamıştır.

Singapur'u temsil eden kitaplardaki etkinliklerin ilişkilendirme türlerinin öğrenme alanlarına göre dağılımına bakıldığında ise My Pals Are Here 5A kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%55) kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu, geometri ve ölçme öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%37) kavramlar arası ilişkilendirme türünde olduğu görülmektedir. My Pals Are Here 5B kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%46) kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu, geometri ve ölçme öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%36) kavramlar arası ilişkilendirme türünde olduğu belirlenmiştir. My Pals Are Here 6A kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%54) kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu, cebir öğrenme alanına ait etkinliklerin tamamının kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu, geometri ve ölçme öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%50) kavramın farklı

gösterimleri arasında ilişkilendirme türünde olduğu belirlenmiştir. My Pals Are Here 6B kitabında sayılar ve işlemler öğrenme alanına ait etkinliklerin tamamının (%100) gerçek hayatla ilişkilendirme türünde olduğu, veri işleme öğrenme alanına ait etkinliklerin kavramın farklı gösterimleri arasında ilişkilendirme ve gerçek hayatla ilişkilendirme türüne eşit dağıldığı, geometri ve ölçme öğrenme alanına ait etkinliklerin en çok (%57) gerçek hayatla ilişkilendirme türünde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre bazı öğrenme alanlarında sadece belli ilişkilendirme türleri ön plana çıkmaktadır. Bu durum öğrenme alanının yapısıyla ilgili olabileceği gibi ilişkilendirme becerisinin bütün boyutlarının gerek öğretmenler gerek ders kitapları gerekse öğretim programı açısından kısıtlı bir biçimde ele alınmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada Türkiye ve Singapur ortaokul matematik ders kitaplarındaki etkinlikler matematiksel ilişkilendirme bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıda bahsi geçen çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bundan sonraki çalışmalarda ders kitaplarında yer alan bölüm sonu değerlendirme sorularının, alıştırmaların ve çözümlü örneklerin matematiksel ilişkilendirme bağlamında incelenmesi önerilmektedir. Alan yazında eğitim öğretim sisteminin en önemli öğelerinden biri olan ölçme değerlendirme yöntemlerinin (klasik-çoktan seçmeli) matematiksel ilişkilendirme becerisine etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alana yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu çalışmada ortaokul düzeyindeki ders kitapları matematiksel ilişkilendirme bağlamında incelenmiştir. Fakat bu becerinin daha temel düzeyde okul öncesi düzeyde veya ilkokul düzeyinde irdelendiği çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alandaki boşluğu doldurmaya yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCE

- Atasoy, M. (2017). Türkiye ve Singapur ortaokul son sınıf matematik ders kitaplarının analizi: Gerçekçi matematik eğitimi perspektifi (Tez no. 482015). [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, M. (2021). Türkiye ve Singapur matematik ders kitaplarının PISA matematik yeterlilik ölçeğine göre karşılaştırmalı analizi (Tez no. 668289). [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Bartels, B. J. (1995). Examining and promoting mathematical connections with concept mapping. [Doktora tezi, University of Illinois]. <https://search.proquest.com/openview/817fdc3f3a61c0caa5328be35d8d42f1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Bingölbali, E., & Coşkun, M. (2016). İlişkilendirme becerisinin matematik öğretiminde kullanımının geliştirilmesi için kavramsal çerçeve önerisi. *Eğitim ve Bilim* 41(183), 233-249. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.476>.
- Brutlag, D., & Maples, C. (1992). Implementing the curriculum and evaluation standards: Making connections: Beyond the surface. *The Mathematics Teacher*, 85(3), 230- 235. <https://doi.org/10.5951/MT.85.3.0230>
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (7. Baskı). Celepler Matbaacılık.
- Dilegelen, Y. (2018). 5. sınıf matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi (Tez no. 514683). [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ece, T. (2021). Matematik Eğitiminde İlişkilendirme Becerisi: Sistemik Derleme Çalışması (Tez no. 681623). [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing Qualitative Data*. In U. Flick (Ed.), The Sage qualitative research kit. Sage.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Veri Toplama Teknikleri. Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. (5. baskı, s. 169-198). Seçkin Yayınevi.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde nitel araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 20, 158-165
- Karakaya, A. (2021). Türkiye, Kanada ve Singapur matematik öğretim programlarının geometri ve ölçme öğrenme alanının karşılaştırılması (Tez no. 686047). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kaytan, E. (2007). Türkiye, Singapur ve İngiltere ilköğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırılması (Tez no. 187728). [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kılıç, A. (2017). *Öğretimin Planları* (Editör: Şeref Tan). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları, 448-488.

- Kıral, B., (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Kurt, A.A. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MEB (2016). *TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu: 4. ve 8. Sınıflar*. 11 Ekim, 2017, <http://timss.meb.gov.tr>.
- MEB (2018). *Matematik Dersi Öğretim Programı* (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*.
- Özdoğan, S. (2010). Türkiye, Singapur ve Amerika ülkelerinden seçilen 6, 7 Ve 8. sınıf matematik ders kitaplarında çevre, alan ve hacim konularının karşılaştırmalı bir analizi (Tez no. 285725). [Yüksek lisans tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, E. (2012). Türkiye 8. sınıf matematik konularına göre Türkiye, Singapur ve ABD kitaplarındaki soruların karşılaştırmalı analizi (Tez no. 311764). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özturan Ecemiş, Ü. (2017). Türkiye'nin 5. sınıf matematik ders kitabındaki etkinliklerin bilişsel istem düzeylerinin uluslararası karşılaştırılması (Tez no. 187728). [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Pepin, B. & Haggarty, L. (2007). Mathematics textbooks and their use in english, french and german classrooms: A way to understand teaching and learning cultures. *Zentralblatt for the Didactics of Mathematics*, 33(5), 158-175.
- Serçe, F. (2020). Türkiye, Estonya, Kanada ve Singapur ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı incelenmesi (Tez no. 630399). [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tezcan, S. (2016). Cebir öğrenme alanı bağlamında Türkiye, Singapur ve ABD (Wisconsin Eyaleti) 5-8. sınıflar matematik öğretim programlarının karşılaştırılması (Tez no. 441080). [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Toprak, Z. (2019). Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi (Tez no. 566065). [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Toprak, Z., & Özmantar, M. F. (2019). Türkiye ve Singapur 5. sınıf matematik ders kitaplarının çözümlü örnekler ve sorular açısından karşılaştırmalı analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 539-566. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.490210>
- Turan, S. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin tam sayılarla işlemlerde ilişkilendirme becerilerinin incelenmesi (Tez no. 690651). [Yüksek lisans tezi, recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ünal, H. K. (2023). Ortaokul matematik ders kitaplarının ilişkilendirme becerisi açısından incelenmesi (Tez no. 810988). [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz Mumcu, H. (2018). Matematiksel ilişkilendirme becerisinin kuramsal boyutta incelenmesi: Türev kavramı örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(2), 211-248.
- Yazıcı, M. (2023). Dördüncü sınıf matematik ders kitaplarının karşılaştırmalı analizi: Türkiye ve Singapur örneği (Tez no. 793905). [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin
- Yıldırım, C. (2019). *Matematiksel Düşünme*. Remzi Kitabevi.
- Yorulmaz, A. & Çokçalışkan, H. (2017) Sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel ilişkilendirmeye yönelik görüşleri. *International Primary Educational Research Journal*, 1(1), 8-16.
- Yükselen, A. (2020). Türkiye, Singapur ve Avustralya ortaokul matematik ders kitaplarındaki yüzdeler konusu sorularının karşılaştırmalı analizi (Tez no. 666748). [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study was to investigate the extent to which connections are included in middle school mathematics textbooks at which grade level. From this point of view, it was tried to determine the extent to which connection skills are included in the textbooks in the context of the categories of connections with real life, connections between different representations of the concept, connections between concepts and connections the concept with different disciplines and their subheadings.

Method: This study is a qualitative research and the mathematics textbooks taught at the secondary school level in Türkiye and Singapore were analyzed in the context of connection skills through document analysis method. In this study, the Grade 5, Grade 6, and Grade 7 mathematics textbooks distributed to schools by the Ministry of National Education in the 2021-2022 academic years and My Pals Are Here 5A, My Pals Are Here 5B, My Pals Are Here 6A, and My Pals Are Here 6B, which are widely used in Singapore, were used. The activities in the middle school mathematics textbooks taught in Türkiye and Singapore were analyzed within the scope of connection skills. In this context, firstly, a conceptual framework was developed and by adhering to this conceptual framework, a total of 98 activities in the three textbooks taught in Türkiye and included in the scope of the study and a total of 81 activities in the four textbooks taught in Singapore and included in the scope of the study were categorized according to whether connections were made or not, and if connections were made, a decision was reached by making detailed examinations about which type of connection was made. While developing the conceptual framework, the main headings developed by Bingölbali (2016) were taken as a basis, but the conceptual framework was finalized by examining previous studies on subheadings and making some additions or subtractions as needed.

Findings: As a result of the analysis, the following findings were obtained;

In terms of textbooks taught in Türkiye;

- 64% of the activities in the 5th grade mathematics textbook are of the type of associating with real life and associating between different representations,
- Approximately 71% of the activities in the 6th grade mathematics textbook are in the types of connections with real life and connections between concepts,
- Approximately 62% of the activities in the 7th grade mathematics textbook are of the types of connections between concepts and connections between different representations of concepts.
- In all three grade levels, connections with different disciplines are either not included at all or very few.

For textbooks taught in Singapore;

According to these data;

- Approximately 57% of the activities in the My Pals Are Here 5A book are in the types of connections between different representations of the concept and connections with real life,
- Approximately 50% of the activities in My Pals Are Here 5B book are in the types of connections between concepts and connections between different representations of the concept,

- Approximately 89% of the activities in My Pals Are Here 6A book are in the types of connections between different representations of the concept and connections with real life,
- It is seen that 90% of the activities in My Pals Are Here 6B book are in the types of connections between concepts and connections with real life.

Results and Discussion: In this study, it was determined that the number of activities in the textbooks representing both countries decreased vertically. In the middle school mathematics textbooks used in Türkiye, the most common connection was with real life with 30.61%, while in the middle school mathematics textbooks used in Singapore, the most common connection was between different representations of the concept with 35.80%. Yazıcı (2023), in his study comparing the 4th grade mathematics textbooks of Türkiye and Singapore, emphasized that the Singapore textbook included different forms of visual representation and used very few pure mathematical examples, which provided students with a better learning opportunity. It was seen that the number of activities without any connection was 19 (19.38%) in Türkiye and 16 (19.75%) in Singapore, and the rate of activities without any connection was almost the same. The findings of Ece's (2021) systematic review study on connection skills in mathematics education also support the findings of this study that connection skills are not sufficiently included in textbooks. Although the interdisciplinary approach is an approach adopted in our curriculum, it cannot find enough space in the lessons due to many reasons, such as lack of time, dense content, and factors arising from the teacher. Accordingly, it is seen that connections with different disciplines are given little or no place in the books examined. Similar results were obtained in some studies conducted with pre-service teachers. In their study, Yorulmaz and Çalışkan (2017) stated that prospective classroom teachers and Yavuz and Mumcu (2018) stated that prospective mathematics teachers were insufficient in the dimension of making connections with different disciplines. In the study, it was concluded that in the activities belonging to the learning domain of numbers and operations, connections were mostly made between different representations of the concept, while in other learning domains, connections were mostly made with real life. In addition, no connection was made in 19 of the activities. In his study, Ünal (2023) found that in the textbooks he examined, connections with real life were made in all learning areas, but he emphasized that connections with real life were mostly made in the learning area of numbers and operations and least in the learning area of algebra. In the light of these results, it is recommended that the end-of-chapter assessment questions, exercises and solved examples in the textbooks should be examined in the context of mathematical connections.

Makale türü: Araştırma makalesi		Article type: Research article
Geliş tarihi	02.02.2023	Submitted date
Kabul tarihi	18.10.2023	Accepted date
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tutku, G. Y. & Özçakmak, H. (2024). Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi. *Journal of History School*, 68, 506-529.

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİM SETLERİNDE KULLANILAN KALIP SÖZLERİN İNCELENMESİ^{1,2}

Görkem Yılmaz TUTKU³ & Hüseyin ÖZÇAKMAK⁴

Öz

Çalışmanın amacı, yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kullanılan kalıp sözlerin belirlenmesi ve öğrencilerin kalıp sözlerle ilgili görüşlerinin tespit edilmesidir. Nitel desenli araştırmada, setler doküman incelemesiyle, görüşme formları içerik analiziyle çözümlenmiştir. Çalışmanın materyali, Gazi Üniversitesi Tömer, Yedi İklim Türkçe, İstanbul Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının A1 ve A2 seviye okuma metinlerinden; çalışma grubu, A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenen 13-15 yaşlarındaki 20 Suriyeli öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada, setlerin okuma metinlerinde 302 kalıp sözün 953 defa tekrar ettiği, en çok kalıp sözün Yedi İklim setinde (f=464) en az kalıp sözün ise Yeni Hitit setinde (f=66) yer aldığı belirlenmiştir. Setlerin A1 ve A2 ders kitaplarında en çok tercih edilen 10 kalıp sözün Gazi Tömer setinde %30, Yeni Hitit setinde %45, Yedi İklim setinde %38 ve İstanbul setinde %42'ye karşılık geldiği saptanmıştır. Setlerde en fazla kullanılan kalıp sözlerin “merhaba” (f=54), “teşekkür ederim” (f=53), “evet” (f=37), “buyurun” (f=34) ve “iyi günler” (f=32) olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşme sonucunda, öğrencilerin tamamının kalıp sözlerle ilgili bilgi sahibi olduğu, kalıp söz kullanabilme yeterlikleri bakımından kendilerini çok iyi (f=7), orta (f=7) ve iyi (f=6) biçiminde ifade ettikleri ve en fazla akıcı konuşma konusunda (f=8) problem yaşadıkları tespit edilmiştir.

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar %50. Bu çalışma, TR Dizin’de belirtilen “Etik İzin Gerektiren Durumlar”ın dışında kaldığı için etik kurul iznine tabi değildir.

²Bu çalışmada, Doç.Dr. Hüseyin ÖZÇAKMAK danışmanlığında, Görkem Yılmaz TUTKU tarafından hazırlanan “Araplara Türkçe Öğretimi: Günlük Konuşma Kılavuzu Örneği” adlı yüksek lisans tezinin verilerinden yararlanılmıştır.

³Yüksek Lisans Mezunlu, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, grkmylmz35@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4520-0570

⁴Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, h.ozcakmak@mku.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8579-5567

Anahtar Kelimeler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Kalıp Söz, Ders Kitabı, Öğrenci Görüşü.

Examination of Formulaic Words in Turkish Language Teaching Sets for Foreigners

Abstract

The aim of the study was to determine the formulaic expressions used in the textbooks of teaching Turkish language to foreigners and to determine the students' opinions about the formulaic expressions. In qualitative research, sets were analysed by document analysis and interview forms were analysed by content analysis. The material of the study was consisted of A1 and A2 level reading texts of Gazi University Tömer, Yedi İklim Turkish, Istanbul Turkish for Foreigners and New Hitit Turkish for Foreigners textbooks; the study group was composed of 20 Syrian students aged 13-15 who were learning Turkish language at A1 and A2 levels. In the research, it was found that 302 formulaic expressions were repeated 953 times in the reading texts of the sets, and the most common formulaic expressions were found in the Yedi İklim set (f=464) and the least formulaic expressions in the New Hitit set (f=66). It was determined that the 10 most preferred formulaic expressions in the sets A1 and A2 textbooks correspond to 30% in the Gazi Tömer set, 45% in the New Hitit set, 38% in the Yedi İklim set and 42% in the Istanbul set. The most common formulaic expressions used in the sets were detected as “hello” (f=54), “thank you” (f=53), “yes” (f=37), “come in” (f=34) and “have a nice day” (f= 32). As a result of the interview with the students, it was figured out that all of the students had knowledge about formulaic expressions, expressed themselves as very good (f=7), moderate (f=7) and good (f=6) in terms of their ability to use formulaic words, and that they had the most problems with fluent speaking (f=8).

Keywords: Teaching Turkish Language to Foreigners, Formulaic Words, Textbook, Student Opinion.

GİRİŞ

Yabancı dil öğrenme ihtiyacı, birtakım gereksinimler sonucu ortaya çıkmıştır. Geçmişte daha çok siyasi sebeplerle, bir ülkenin diğer bir ülkenin egemenliğine girmesi veya kendisinden daha üstün bir medeniyetle karşılaşması sonucu kendini göstermiştir. Sözelimi, yabancı dil öğretiminin tarihiyle ilgili yapılan araştırmalarda “Akadların Sümer ülkesini ele geçirdikten sonra kendilerinden daha üstün bir uygarlığa sahip olan Sümerlerin dilini öğrendiği ve böylece insanlık tarihinde ilk kez yazılı ve sözlü yabancı dil öğretiminin başlamış olduğu tespit edilmiştir” (Hengirmen, 1990, s. 3). Bu durum, yabancı dil öğrenme

gereksiniminin, yakın geçmişe kadar daha çok siyasi ve askerî ve diplomatik kaygılara bağlı olduğunu göstermektedir. Önceki dönemlerde yabancı dil öğrenme konusunda etkili olan bir diğer unsur ise ticarettir. Öyle ki farklı coğrafyalarda üretilen ürünlerin değiş-tokuş edilmesi, her iki ülkenin dilini bilen kişileri gerekli kılmaktaydı. Yabancı dil öğrenme ihtiyacına neden olan etkenlerden bir diğerini kültürel etkileşimler oluşturmaktaydı. Mesela, Türklerin 1071 Malazgirt Zaferi sonucunda Anadolu'yu yurt edinmeleri, yakın coğrafyada yer alan Farslar ve onlar aracılığıyla Arap kültürü ile tanışmaları neticesinde, Arap ve Farslardan edebiyat ve şiir alanında birçok kavram ve terim almaları, yabancı dil öğrenme konusunda kültürel nedenlerin etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ülkelerin dillerinin öğrenilmesini gerektiren unsurlar arasında siyasi, ekonomik ve kültürel ilişkiler kadar bilimsel gelişmeler de önemli bir yer tutmaktadır. Örneğin, tıp alanında araştırma yapmak isteyen kişiler, çoğu Latince olan tıp terimlerini öğrenmelidirler. Çünkü ilk defa Latince ile literatüre yerleşen bu kavramları tıp alanından çıkarmak oldukça zordur.

Sanatsal, ekonomik, politik ve kültürel unsurlarını dünya çapında sistemli bir şekilde uygulayan devletlerin dilleri popülerlik kazanmaktadır. Günümüzde İngilizce çok popüler bir dildir. “Küreselleşme sürecinin hızlı bir şekilde yaşandığı ve çok uzak sayılan mesafelerin bile yakınlığı günümüz dünyasında, etkili bir iletişim için yabancı dil bilmek, özellikle İngilizce bilmek, bir gereklilik haline gelmiştir” (Kızılaslan, 2010, s. 81). Hatta bireyler, İngilizce dışında bir dil öğrenmenin kendi kariyerleri açısından önemli olduğunu düşünmektedirler. Günümüzde insanlar dil öğrenme ihtiyaçlarını İngiltere, Amerika, Avustralya ve Kanada gibi ülkelerde bulunan dil okullarında karşılamaktadırlar. Öyle ki İngilizce öğretimi bir ticarî faaliyet haline gelmiştir. Amerika, İngiltere, Avustralya ve Kanada gibi ülkeler, dil ticaretinden her yıl milyarlarca dolar gelir elde etmektedirler. Böylelikle hem insanların dil öğrenme ihtiyaçlarını karşılamakta hem de kendi kültürünü aktarabilmektedir.

Türkçenin öğretiminin ilk Türk devleti olarak kabul edilen Hun İmparatorluğu döneminde başladığı düşünülmektedir. Öyle ki “Pulleyblank’a göre Çince kaynaklarda 190, Maenchen-Helfen’e göre ise yüzlerce Hunca sözcük bulunmaktadır” (Tekin, 1993, s. 9). Bu sözcük aktarımına Hunların Çinlilerle olan siyasal ilişkilerinin neden olduğu anlaşılmaktadır. Yine Uygurlar, Moğol hükümdarlarını ve toplumunu etkilemiş ve bunun sonucunda Uygurca Moğollar arasında konuşulan bir dil hüviyetine bürünmüştür. Ancak bu dönemlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olunmaması, Türkçe öğretiminin “Divan-ü Lügat-it-Türk” ile başlatılmasını gerektirmektedir. Kaşgarlı Mahmut tarafından Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla yazılan bu eserde 7500 kelimeye yer verilmiştir. Eserde, Türk kültürü, Türklerin yaşayış tarzı, edebi ürünleri ve yaşadıkları

coğrafya hakkında önemli bilgiler bulunmaktadır. Divan-ü Lügat-it-Türk'te yer alan cümleler, halk arasında en çok kullanılan atasözü, bilmece, vd. kalıp sözleri içermektedir (Onan, 2003, s. 443). Bu yönüyle söz konusu eserin, yabancılara Türkçe öğretiminin yanında kültür aktarımını da hedeflediği görülmektedir.

Günümüzde yabancılara Türkçe öğretimi konusunda, kısaca Türkçe Öğretim Merkezi şeklinde ifade edilen TÖMER kurumları önemli bir yere sahiptir. İlk TÖMER 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde açılmıştır. Bu merkezler yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir milât olarak kabul edilebilir. 2021 yılı itibariyle, üniversiteler bünyesinde genel olarak TÖMER kısaltmasıyla eğitim-öğretimi sürdüren 131 kurum bulunmaktadır (Eşki, 2021).

2011 yılında Türkiye ile sınır komşusu olan Suriye'de başlayan iç savaş neticesinde üç milyonu aşkın Suriyeli Türkiye'ye göç etmek zorunda kalmıştır. Suriyeli göçmenler, ağırlıklı olarak İstanbul, Hatay, Kilis, Şanlıurfa, Gaziantep ve Mardin başta olmak üzere Türkiye'nin bütün illerinde ikamet etmektedir. Suriyeli çocukların "kaybedilmiş nesil" olmasının önüne geçmek, eğitim-öğretim hayatlarını devam ettirmek adına Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği ve Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu (UNICEF) iki yıl ile sınırlı olan "Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonu Projesi"ni uygulamaya koymuşlardır. Bu proje kapsamında; Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Batman, Bursa, Diyarbakır, Gaziantep, Hatay, İstanbul, İzmir, Kahramanmaraş, Kayseri, Kilis, Kocaeli, Konya, Malatya, Mardin, Mersin, Osmaniye, Sakarya, Siirt ve Şanlıurfa illerimizde Türkçe öğretimi için geçici eğitim merkezleri açılmıştır (URL 1: www.hbogm.meb.gov.tr, 2019). Yaşanan bu gelişme genelde Türkçe öğretimini özelde ise Araplara Türkçe öğretimini daha da önemli hale getirmiştir. Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin Türkiye'ye bir an önce uyum sağlamaları her iki taraf için de istenen bir durumdur. Türkiye'ye uyumlarını sağlamaları ise Türkçeyi iletişim ortamlarında konuşup anlayabilecek yetkinliğe sahip olmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Dezavantajlı olarak kabul edilebilecek olan bu kişiler, problemlerine günlük iletişim ortamlarında (markette, bankada, hastanede, üniversitede, yolda, vs.) Türkçeyi kullanarak çözüm aramak durumundadırlar. Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birinin Türkçede yer alan ifadelerin yabancı öğrencilere kazandırılması olduğu göz önüne alındığında, bu noktada, yabancılara Türkçe öğretiminin bileşenleri olan Türkçenin söz varlığını oluşturan unsurların tanıtılması bu yararlı olacaktır.

Türkçenin Söz Varlığı

Türkçenin söz varlığını; temel söz varlığı, yabancı sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp sözler başlıkları altında incelemek mümkündür. Temel söz varlığı yaşam alanımızı, çevremizi ve temel ihtiyaçlarımızı karşılayan kelimeler topluluğudur. Bu söz varlığına, insan yaşamında birincil rol oynayan çekirdek sözcükler de denebilir. Bunun sınırı çizilirken de insanın odak olarak alınması doğru olur. “İnsanın organları başta olmak üzere onun en doğal gereksinimlerini karşılayan yemek, içmek, uyumak, gitmek, gelmek, almak, vermek gibi kavramlar, ona en yakın kişileri gösteren akrabalık adları, sayılar ve insanın maddi ve manevi kültürü içine giren çeşitli kavramlar sayılabilir” (Aksan, 2015, s. 34).

Yabancı sözcükler, toplumun diğer toplumlarla ticari, sosyal, kültürel ve siyasi ilişkiler kurması sonucunda dilin bünyesine eklenir. Alıntı sözler, toplumun hafızasına kazınır ve uzun yıllar boyunca kullanılırlar. Türklerin diğer uluslarla gerçekleştirmiş olduğu ilişkiler sonucu Türk dilinde de birçok alıntı sözcük bulunmaktadır. Türkçe Sözlük’te terimler, yerel sözcükler, yer ve kişi adları, vb. ögeler hariç, madde başı ve madde içi toplam 92.292 söz bulunmaktadır. Alıntı sözlerin sayıları ise şu şekildedir: “Arapça 6.516, Fransızca 5.540, Farsça 1.375, İtalyanca 607, İngilizce 518, Rumca 448, Almanca 105, Latince 68, Rusça 39, Yunanca 37, İspanyolca 31, Ermenice 24, Bulgarca 22, Macarca 15, Japonca 13, Moğolca 12, İbranice 8, Fince 2, Malay dili 2, Portekizce 2, Soğdca 2, Arnavutça 1, Fince 1, Korece 1, Sırpça 1, Slavca 1” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 2673). Türkiye Türkçesinde bulunan yabancı sözcüklere bakıldığında, en çok Arapçadan alıntı yapıldığı görülmekte, bu kelimeleri Fransızca, Farsça ve İngilizce kökenli kelimeler izlemektedir.

Deyimler, Türk toplumunun meydana getirmiş olduğu kalıplaşmış söz birimlerinden biridir. Deyimler, “en az iki sözcükten kurulan, konuşmada ve yazıda anlatım gücünü arttıran, anlam yönünden yer yer mantık dışına taşan bölümleri olabilen, yapısındaki kimi sözcükleri anlam değişmesine uğrayan, kalıplaşmış söz öbeklerine verilen addır” (Çotuksöken, 1992, s. 5). Deyimler genel kural niteliği taşımazlar. Atasözleri, genel kural bildiren ve tecrübelerle dayalı anlatım kalıplarıdır. Atasözlerinde amaç yol göstermek, ders ve öğüt vermektir. Türk toplumunda önemli bir yeri bulana atasözleri, Türkçenin söz varlığında bulunan kalıplaşmış söz birimleridir. İkilemeler, Türk toplumunun ortaya koyduğu başka bir kalıplaşmış dil birimidir. İkileme, “anlatımı güçlendirmek için aynı kelimenin tekrarlanması, anlamları birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirine yakın, karşıt olan veya sesleri birbirini andıran kelimelerin yan yana kullanılmasıdır” (Türkçe Sözlük, 2011, s. 1165). Çalışma

konumuz olan ve Türkçenin söz varlığı içinde önemli bir yere sahip olan kalıp sözler daha detaylı ele alınmıştır.

Kalıp Sözler

Dil, kültürü nesilden nesile taşıyan vazgeçilmez bir yapı taşıdır. Tarih boyunca insanlar söz üreterek söz varlıklarını oluşturmuşlardır. Söz varlığı unsurları incelendiğinde bir dilin ses, şekil, sözdizimi ve semantik yönüyle geçirmiş olduğu değişim görülebilmekte, diğer dillerle yaşamış olduğu etkileşim ortaya konulabilmektedir (Aksan, 2015, s. 11). Türkçenin söz varlığı içerisinde kalıplaşmış dil birimleri olan deyimler, atasözleri, ikilemeler ve kalıp sözler önemli bir yere sahiptir. Bu söz varlıkları içinde; tanışma, selamlaşma, hatırlama, soru sorma, karşılama, uğurlama ve iyi dilekte bulunma gibi gündelik eylemlerin gerçekleştirilmesini sağlayan kalıp sözler oldukça işlevseldir. Kalıp sözler “merhaba”, “günaydın”, “iyi akşamlar”, “iyi günler”, “sağ olun”, “kolay gelsin”, “Allah yardımcın olsun” gibi sözcük ve cümleleri içinde barındırır.

Kalıp sözler “Önceden belirli bir biçime girip hafızada öylece saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı eklemeler ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsediği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir” (Gökdayı, 2008, s. 106).

Diğer kalıplaşmış dil birimleri gibi kültürü içinde barındırmasına karşın yapısal olarak kalıplaşmış dil birimleri içerisinde belli niteliklere sahip olan ve özellikle Türkçenin yabancılarla öğretiminde oldukça yararlı olan kalıp sözlerin, literatürde yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Market, pazar, hastane, otogar, havalimanı, üniversite vb. ortamlarda sıklıkla kullanılması kalıp sözleri “gündelik dil” olgusu bağlamında ön plana çıkarmaktadır. Gündelik dil; bilim ve felsefe gibi dillerin dışında kalan, dili konuşanlar arasında ortak bir iletişim aracı olan konuşma şekil ve alışkanlıklarını ortaya koyan terimdir (Altınörs, 2000, s. 38-39). Gündelik dil, toplumun inşa ettiği, toplumun kültürünün taşıyıcısı ve aktarıcısı olan bir dildir.

Kalıp sözler gündelik dilin en önemli yapı taşlarından birini oluşturmaktadır. Bir bireyin günlük eylemleri incelenecek olursa, bu sözlere sıklıkla yer verildiği görülür. Bireyler gün içinde selamlaşma, hatırlama, rica etme, özür dileme, iyi-kötü dilekte bulunma, duygusal bildirim ve öğüt verme gibi birçok eylemlerde bulunurlar. Kalıp sözler, bu eylemleri gerçekleştirmeyi sağlayan araçlardan biridir.

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi

Kalıp sözleri gündelik dil felsefesi boyutuyla ele almak yerinde olacaktır. Günlük iletişim sırasında kullanılan dili incelemeyi amaçlayan gündelik dil felsefesi, gündelik dilin önemli bir unsuru olan kalıp sözlerin çözümlenmesi açısından bilgi vermektedir. Kalıp sözler, diğer söz varlığı unsurları gibi bireyler arası iletişimi sağlamanın yanında bizlere günlük eylem alanlarında kalıp ifadeler sunar. Gündelik dil felsefesinin uygulama alanlarından biri olarak kabul gören kalıp sözlerin çeşitli özellikleri bulunmaktadır.

Kalıp sözlerin en belirgin yapısal özelliği, kalıplaşmış olmalarıdır (Gökdayı, 2008, s. 92; Martı, 2009, s. 106). Atasözü ve deyimlerin söz dizimi ve tümce yapısını değiştiremediğimiz gibi kalıp sözlerin de kelime ve söz dizimlerinde değişiklik yapmak genellikle mümkün değildir. Ancak kalıplaşmış dil birimleri tamamen donuk bir özellik göstermez. Bazı kalıp sözler eylem çekim ekleri alabilir, kalıp sözlerde konuşana, zamana ve dinleyene bağlı olarak ekleme ve değiştirmeler yapılabilir (Gökdayı, 2015, s. 26).

Kalıp sözleri oluşturan kelimeler çoğunlukla gerçek anlamlarıyla kullanılan ve genellikle tek bir kavramı karşılayan sözlerdir (Yüceol Özezen, 2001, s. 877). Kalıp sözlerin anlamsal özellikleri, Gökdayı (2008, s. 101) tarafından yapılan sınıflandırmada 17 başlık altında toplanmıştır:

- | | |
|--|--|
| ✓ Hayırdua ve iyi dilek bildirenler | ✓ Dinleyeni eleştirme, uyarma, tehdit etme bildirenler |
| ✓ Küfür, beddua ilenç bildirenler | ✓ Genel bir davranış veya düşünce bildirenler |
| ✓ Duygusal tepkileri dile getirenler | ✓ Töre, gelenek ve kültürel değerleri yansıtanlar |
| ✓ Selamlaşma bildirenler | ✓ Dini inançları bildirenler |
| ✓ Ayrılık bildirenler | ✓ Soru sorup cevap isteyenler |
| ✓ Batıl inançları bildirenler | ✓ Özür dileme bildirenler |
| ✓ Bir istek bildirenler | ✓ Sembolik ödüllendirme bildirenler |
| ✓ Konuşanı veya dinleyeni yüceltme bildirenler | ✓ Minnet, teşekkür bildirenler |
| ✓ Bir isteği kabul veya reddetme bildirenler | |

Kalıp sözler, işlevsel olarak hafızada kolayca saklanabilen bir özelliğe sahiptir. Kalıp sözlerin en önemli görevi, iletişim ortamlarında durumlara ve değişkenlere bağlı olarak, konuşurların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hazır, kolay, işlevsel ifadeler sunmaktır. Kalıp sözler, toplumca önem verilen durum ve olaylara karşı diyalog imkânı sunarak duygu ve düşüncelerin aktarımını olanaklı kılar. Bu sözler toplumun ortak dilini de oluşturmakta, genel olarak toplumun aynı durum

ve olaylara karşı aynı sözleri kullanarak duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini sağlamaktadır.

Dilin kültürel yapısını oluşturan kalıp sözler, Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde önemli bir yere sahiptir. Kalıp sözler toplumca sıkça kullanılan iletişim kalıplarıdır ve bu kalıplaşmış dil yapılarını gündelik iletişimde işlev ve bağlamına uygun kullanabilmek gerekir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerden bu dil yapıları öğrenmeleri ve kullanmaları beklenir. Kalıplaşmış dil birimleri, toplumun yaygın olarak kullandığı ve konuşmalarında sıkça yer verdiği söz varlığı unsurları olduğu için yabancılara dil öğretiminde bu yapıların öğretilmesine dikkat edilmelidir. Yabancılara dil öğretiminde kalıplaşmış dil birimlerinden mutlaka yararlanılması gerektiğini belirten birçok araştırmacı bulunmaktadır (Yorio, 1980; Pawley ve Syder 1983; Wray ve Perkins, 2000; Wood 2006; akt. Gökdayı, 2015, s. 133).

Kalıp sözleri, toplumun her türlü iletişim alanında görmek mümkündür. Baş sağlığı dilerken, hasta ziyareti sırasında, dualarda, beddualarda, tekliflerde ve ricalarda toplumun kelime hazinesi içinde bu kalıp ifadelere rastlanır. Kalıp sözler, Türkçenin söz varlığında önemli bir yere sahiptir ve diğer dillere nazaran Türkçede kalıp sözler daha yaygın ve sık kullanılmaktadır (Tannen ve Öztekin, 1981; Doğançay, 1990; Karababa, 1993; Aksan, 2015; Zeyrek, 1996; Özdemir, 2000; Toklu, 2003; Gökdayı, 2008).

Yabancılara Türkçe öğretiminde Türkçenin kalıp sözlerle ilgili sıklık ve yaygınlığından yararlanılabilir. Yabancı dil öğretiminde en önemli amaçlardan biri de öğrencilerin öğrendikleri dili anlaşılabilir bir şekilde konuşabilmeleridir (Widdowson, 1983). Bu bakımdan, iletişimsel yöntemde ifade edilen doğal ve yapay konuşma durumları, konuşma becerisi kazanabilmesi konusunda Türkçe öğrenenlere yardımcı olabilir. Öğrenciler iletişim durumlarına müdahil olarak anlama ve anlatma becerilerini kazanabilirler. İletişim durumları içinde bulunan ve dilin kültürel yapılarını oluşturan kalıp sözlerin öğrencilere öncelikli bir şekilde verilmesi, Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi sürecini hızlandırıcı bir etken olabilir.

Çalışmanın amacı Gazi Üniversitesi TÖMER, Yedi İklim Türkçe, İstanbul Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitaplarının (A1-A2) okuma metinlerinde geçen kalıp sözleri tespit etmek, öğrencilerin kalıp sözler hakkındaki görüşlerini belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Setlerin çözümlenmesi amacıyla doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin kalıp sözlerle ilgili görüşleri yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Çalışma Materyali ve Çalışma Grubu

Çalışma materyalleri, Gazi Üniversitesi TÖMER, Yedi İklim Türkçe, İstanbul Yabancılar için Türkçe ve Yeni Hitit Yabancılar için Türkçe setlerinin A1 ve A2 düzeyi ders kitaplarıdır. Çalışmanın grubu ise, çalışmaya gönüllü katılan, A1-A2 seviyesinde Türkçe öğrenen 13-15 yaşlarında 20 Suriyelidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan Gazi Üniversitesi TÖMER, Yeni Hitit, Yedi İklim Türkçe ve İstanbul Türkçe A1-A2 düzeyi ders kitaplarının incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Ayrıca yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, 20 öğrencinin kalıp sözler hakkındaki görüşleri alınmıştır. Yabancılara Türkçe öğretimi setlerine ve bu setlerin A1 ve A2 ders kitaplarına uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Yabancılara Türkçe öğretimi setleri, kurumların web siteleri aracılığıyla temin edilmiş ve orijinalliği kontrol edilmiştir. Çalışmada kalıp sözlerin tespit edilebilmesi için okuma metinleri temel alınmıştır.

Çalışmanın nitel verileri, A1-A2 düzeyinde öğrenim gören 20 Suriyeli öğrenciyle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrenciler öğrenim düzeylerine ve gönüllülük esaslarına göre çalışmaya dâhil edilmiş, veriler öğrencilerin yanıtları aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formunda öğrencilere açık uçlu üç soru sorulmuştur. Sorular şu şekildedir:

- “Kalıp sözler hakkında bilginiz var mı? Yazınız.”
- “Günlük konuşmalarınızda kalıp sözleri kullanma yeterliği açısından kendinizi 1-10 arasında puanlayınız.”
- “Günlük konuşma sırasında kalıp sözlerle ilgili sorun yaşıyor musunuz? Varsa yaşadığınız sorunları yazınız.”

Çalışmada doküman analizi ve içerik analizi olmak üzere iki farklı analiz kullanılmıştır. Setlerde yer alan kalıp sözler, doküman incelemesi yöntemiyle çözümlenirken; öğrencilerden alınan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Okuma metinlerinde yer alan kalıp sözler; kitap adı, kitap düzeyi, metin başlığı ve sayfa numaraları A1 ve A2 seviyesi için ayrı ayrı kodlanarak iki farklı Excel dosyasına kaydedilmiştir. Toplam kalıp söz sayısı ve sıklığını bulabilmek için Excel dosyalarında yer alan listeler tek dosyada birleştirilmiştir. Kalıp sözlerin sayı ve sıklık listeleri hazırlanırken şu hususlar dikkate alınmıştır:

- Aynı köke sahip olup farklı fiil çekim eklerine sahip kalıp sözler, aynı kabul edilmiştir. (teşekkür ederim > teşekkür ediyorum)
- Farklı şahıslarla çekimlenmiş kalıp sözler, aynı kabul edilmiştir. (affedersiniz > affedersin)
- Aynı köke sahip olup farklı ad çekim ekleri alan kalıp sözler birlikte değerlendirilmiştir. (teşekkür > teşekkürler)
- Aynı anlamı taşıyıp sözcükleri farklı olan kalıp sözler listeye ayrı ayrı eklenmiştir. (iyi yıllar, iyi seneler)
- Tam kalıplaşmış halde bulunan kalıp sözler listeye olduğu gibi eklenmiştir. (aferin, iyi günler, Allah rahmet eylesin)

İçerik analizi, A1 ve A2 seviyesinde Türkçe öğrenen 20 Suriyeli öğrenciden yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanan veriler üzerinde yapılmıştır. Görüşme formunda, öğrencilerin kalıp sözlerle ilgili görüşlerini belirlemek üzere 3 soruya yer verilmiştir. Öğrencilere sorularla ilgili bilgilendirme yapılmış ve gönüllü öğrencilerin velilerinden izinler alınmıştır. Uygulama gününde, öğrencilere açıklama yapılarak dağıtılan görüşme formları 15 dakikalık bir sürenin sonunda toplanmıştır. Analiz sırasında karışıklığı önlemek amacıyla öğrencilere birer kod atanmış ve her bir soru için içerik analizi yapılmıştır. Tespit edilen kodlar ise Excel dosyasına kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Çalışmada verilerin çeşitliğini artırmak böylelikle geçerliğe katkı sağlamak amacıyla birden fazla veri toplama aracından yararlanılmıştır. Öncelikle kalıp ifadelerin tespit edilebilmesi için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığıyla da öğrencilerin kalıp ifadelerle ilgili görüşleri elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin dil seviyesi açısından yöneltilen soruları tam olarak anlamamaları sebebiyle veri kaybı yaşanabileceği öngörülerek görüşme formu, Türkçe okuma ve anlama konusunda dil yeterliğine sahip olan bir Arapça öğretmeni tarafından Arapçaya çevrilmiştir. Tercüme edilen sorular Türkçe bilen ve ana dili Arapça olan başka bir kişi tarafından kontrol edilerek soruların dilsel açıdan tutarlı olması sağlanmıştır.

Güvenirlilik bağlamında, çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için seçilen setlerin A1 ve A2 okuma metinlerinde yer alan kalıp ifadeler, Türkçe öğretiminde doktora seviyesinde olan bir uzman yardımıyla belirlenmiş ve listeye

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi

kodlanmıştır. Uzman kişiyle iki haftada bir değerlendirme toplantısı yapılmış, alınan geri dönütlerle kodlama süreci tamamlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen kalıp sözlerle ilgili veriler, detaylı bir biçimde betimlenerek objektif bir bakış açısıyla aktarılmaya çalışılmıştır.

Etik Beyanname

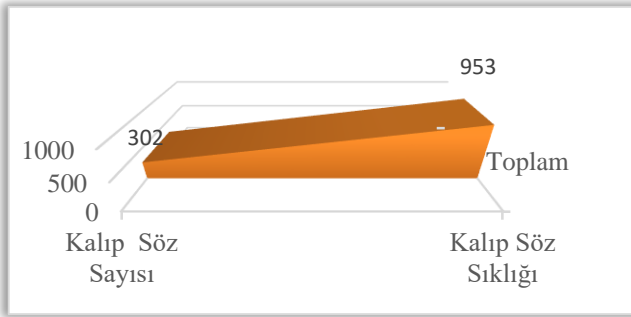
Çalışmada yer alan bilgi ve veriler, akademik kurallara ve etik ilkelere uygun biçimde işlenmiştir. Katılımcılar çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Bu çalışma, TR Dizin’de belirtilen “Etik İzin Gerektiren Durumlar”ın dışında kaldığı için etik kurul iznine tabi değildir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yabancılara Türkçe öğretim setlerinin A1 ve A2 seviye ders kitaplarının okuma metinlerinde kullanılan kalıp sözlere yönelik analizlerden elde edilen bulgular ile Türkiye’de A1 ve A2 seviyelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 20 öğrencinin kalıp sözlere ilişkin görüşlerinin çözümlenmesi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Setlere Yönelik Bulgular

Bu kısımda, Yabancılara Türkçe öğretimi setlerinin A1 ve A2 ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde kalıp söz kullanımına dair yapılan analizlerin bulguları grafik ve tablolar halinde sunulmuştur. Setlerde yer alan toplam kalıp söz sayısı ve sıklığı Grafik 1’de gösterilmiştir.



Grafik 1. Kalıp Söz Sayısı ve Sıklığı

Grafik 1’e göre incelenen setlerin okuma metinlerinde yer alan kalıp sözlerin sayısı (N=302) iken toplam kalıp söz sıklığı (f=953) olarak bulunmuştur. Ortalama açısından bakıldığında ise her bir kalıp sözün 3’ten fazla tekrar ettiği anlaşılmaktadır ($\bar{x}=3,16$).

Tablo 1

Gazi TÖMER A1 ve A2 Ders Kitabı Kalıp Söz Sayısı ve Sıklığı

Seviye	Okuma Metni Sayısı	Kalıp Söz Sayısı N	Frekans f	Metin Başına Kalıp Söz \bar{X}
A1	23	122	138	6,0
A2	20	51	54	2,7
Toplam	43	173	192	4,5

Tablo 1'e göre Gazi Tömer A1 ve A2 ders kitaplarında bulunan 43 okuma metninde 192 kalıp söz kullanılmış, her metinde ortalama 4,5 kalıp söz yer almıştır. A1 okuma metinlerinde, A2 ile karşılaştırıldığında, 2,5 kattan fazla kalıp söz kullanıldığı dikkati çekmektedir.

Tablo 2

Yeni Hitit A1 ve A2 Ders Kitabı Kalıp Söz Sayısı ve Sıklığı

Seviye	Okuma Metni Sayısı	Kalıp Söz Sayısı N	Frekans f	Metin Başına Kalıp Söz \bar{X}
A1	11	42	44	4,0
A2	19	21	22	1,2
Toplam	30	63	66	2,2

Tablo 2 gözden geçirildiğinde, Yeni Hitit A1 ve A2 ders kitaplarında yer alan 30 okuma metninde 66 kalıp söz kullanılmış, her metinde ortalama 2,2 kalıp söz yer almıştır. A1 okuma metinlerinde, A2 okuma metinlerinden 2 kat daha fazla kalıp söz kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 3

Yedi İklim A1 ve A2 Ders Kitabı Kalıp Söz Sayısı ve Sıklığı

Seviye	Okuma Metni Sayısı	Kalıp Söz Sayısı N	Frekans f	Metin Başına Kalıp Söz \bar{X}
A1	57	212	252	4,4
A2	57	183	212	3,7
Toplam	114	395	464	4,1

Tablo 3 incelendiğinde, Yedi İklim A1 ve A2 ders kitaplarındaki 114 okuma metninde 464 kalıp söz kullanılmış, her metinde ortalama 4,1 kalıp söz yer almıştır. A1 okuma metinlerinde A2 okuma metinlerinden daha fazla kalıp sözün kullanıldığı görülmektedir.

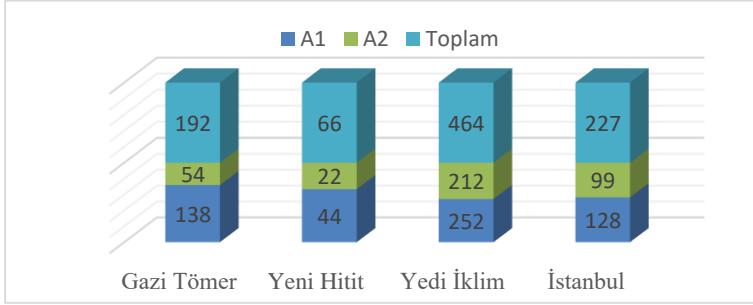
Tablo 4

İstanbul A1 ve A2 Ders Kitabı Kalıp Söz Sayısı ve Sıklığı

Seviye	Okuma Metni Sayısı	Kalıp Söz Sayısı N	Frekans f	Metin Başına Kalıp Söz \bar{X}
A1	17	88	128	7,5
A2	18	87	99	5,5
Toplam	35	175	227	6,5

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi

Tablo 4'e göre İstanbul A1 ve A2 ders kitaplarında bulunan 35 okuma metninde 227 kalıp söz kullanılmış, her metinde ortalama 6,5 kalıp söz yer almıştır. A1 ve A2 okuma metinlerinde birbirine yakın sayıda kalıp söz kullanılmıştır. Setlerde kullanılan kalıp sözlerin A1 ve A2 seviyelerine göre dağılımları ile toplam sayıları Grafik 2'de gösterilmiştir.



Grafik 2. Düzeylere Göre Kalıp Sözlerin Sıklığı

Grafik 2'ye göre, Yedi İklim A1 (f=252) ve A2 düzeyi (f=212) için okuma metinlerinde en çok kalıp söz kalıp bulunduran set olarak göze çarpmaktadır. Yeni Hitit ise A1 düzeyi (f=44) ve A2 düzeyi (f=22) açısından okuma metinlerinde en az kalıp söze yer veren set olarak kendisini göstermiştir. Bütün setler karşılaştırıldığında, A1 seviyesi okuma metinlerinde A2 seviyesi okuma metinlerinden belirgin bir biçimde daha fazla kalıp sözün yer aldığı anlaşılmaktadır. Tablo 5'te Gazi Tömer A1 ve A2 ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 10 kalıp söz verilmiştir.

Tablo 5

Gazi Tömer A1 ve A2 Ders Kitabında En Çok Kullanılan 10 Kalıp Söz

Sıra	Kalıp Sözler	f	∑ Kalıp Sözler	%
1	Merhaba	12		
2	Evet	10		
3	Tamam	7		
4	İyi günler	6		
5	Affedersiniz	4		
6	Lütfen	4	192	30
7	Görüşürüz	4		
8	Hayır	4		
9	Hayırlı olsun	3		
10	Benim adım...	3		
	Toplam	57		

Tablo 5 incelendiğinde, ilk 10 kalıp sözün, Gazi TÖMER A1 ve A2 ders kitaplarının okuma metinlerinde geçen 192 kalıp sözün %30'unu oluşturduğu anlaşılmaktadır. En fazla tekrar eden kalıp ifadelerin "merhaba" (f=12), "evet"

(f=10), “tamam” (f=7) ve “iyi günler” (f=6) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tablo 6’da Yeni Hitit A1 ve A2 ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 10 kalıp söz gösterilmiştir.

Tablo 6

Yeni Hitit A1 ve A2 Ders Kitabında En Çok Kullanılan 10 Kalıp Söz

Sıra	Kalıp Sözler	f	Σ Kalıp Sözler	%
1	Teşekkür ederim	5		
2	Evet	4		
3	Tamam	4		
4	Hayır	4		
5	Tabii ki	3		
6	Hoş geldiniz	2	66	45
7	İyi günler	2		
8	Alo	2		
9	Sağ ol	2		
10	Görüşürüz	2		
	Toplam	30		

Tablo 6’ya göre ilk 10 kalıp söz, Yeni Hitit A1 ve A2 ders kitaplarının okuma metinlerinde geçen 66 kalıp sözün %45’ini oluşturmaktadır. En çok tekrar eden kalıp ifadelerin “teşekkür ederim” (f=5), “evet” (f=4), “tamam” (f=4) ve “hayır” (f=4) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tablo 7’de Yedi İklim A1 ve A2 ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 10 kalıp söz sunulmuştur.

Tablo 7

Yedi İklim A1 ve A2 Ders Kitabında En Çok Kullanılan 10 Kalıp Söz

Sıra	Kalıp Sözler	f	Σ Kalıp Sözler	%
1	Teşekkür ederim	33		
2	Merhaba	26		
3	Buyurun	23		
4	İyi günler	19		
5	Evet	18		
6	Efendim	13	464	38
7	Hoş geldin	13		
8	Beyefendi	11		
9	Tamam	10		
10	Affedersiniz	9		
	Toplam	175		

Tablo 7 gözden geçirildiğinde ilk 10 kalıp sözün, Yedi İklim A1 ve A2 ders kitaplarının okuma metinlerinde geçen 464 kalıp sözün %38’ini oluşturduğu görülmektedir. En sık kullanılan kalıp ifadelerin “teşekkür ederim” (f=33), “merhaba” (f=26) “buyurun” (f=23) ve “iyi günler” (f=19) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tablo 8’de İstanbul A1 ve A2 ders kitabı okuma metinlerinde en sık kullanılan 10 kalıp söz sunulmuştur.

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi

Tablo 8

İstanbul A1 ve A2 Ders Kitabında En Çok Kullanılan 10 Kalıp Söz

Sıra	Kalıp Sözler	f	Σ Kalıp Sözler	%
1	Nasılsın	17		
2	Merhaba	16		
3	İyiyim	10		
4	Tamam	10		
5	Benim adım...	9		
6	Teşekkür ederim	8	227	42
7	Görüşürüz	7		
8	Teşekkürler	7		
9	Efendim	7		
10	İyi günler	5		
	Toplam	96		

Tablo 8'e göre ilk 10 kalıp söz, İstanbul A1 ve A2 ders kitaplarının okuma metinlerinde geçen 227 kalıp sözün %42'sini oluşturmuştur. En sık kullanılan kalıp ifadelerin "nasılsın" (f=17), "merhaba" (f=16) "iyiyim" (f=10) ve "tamam" (f=10) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Tablo 9'da Gazi Tömer, Yeni Hitit, Yedi İklim ve İstanbul yabancı dil öğretim setlerinde en çok kullanılan 50 kalıp söze yer verilmiştir.

Tablo 9

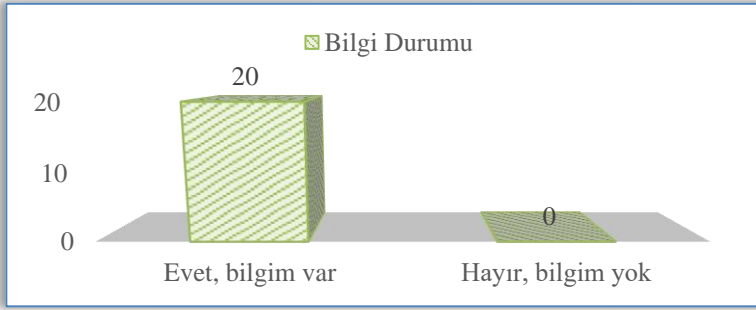
A1 ve A2 Ders Kitaplarında En Çok Kullanılan 50 Kalıp Söz

Kalıp Sözler	f	Kalıp Sözler	f	Kalıp Sözler	f
Merhaba	54	Nerede?	11	Bayramın mübarek olsun	5
Teşekkür ederim	53	Teşekkürler	11	Beyefendi	5
Evet	37	Ben de iyiyim	10	Çok güzel!	5
Buyurun	34	Bey	10	Geçmiş olsun	5
İyi günler	32	Günaydın	10	Hanımfendi	5
Tamam	31	Alo!	9	Hayatım	5
Nasılsın?	28	Hoş bulduk	9	Memnun oldum	5
Efendim	20	Rica ederim	9	Nerelisin?	5
Benim adım...	19	Tabii	9	Neyin var?	5
Hoş geldin	18	Kaç lira?	8	Selam	5
İyiyim	18	Sağ ol	8	Sevgili...	5
Affedersiniz	16	Afiyet olsun	6	Çok iyi	4
Peki	14	Elbette	6	Görüşmek üzere	4
Görüşürüz	13	Hoşça kal	6	Hayırlı olsun	4
Hayır	13	Merak etme	6	Ne kadar?	4
Değil mi?	12	Şikâyetiniz nedir?	6	Önemli değil!	4
Lütfen	11	Tabii ki	6		
İlk 50 Kalıp Söz Toplam					638
%					67

Tablo 9'a göre, setlerde en çok kullanılan 50 kalıp sözün toplam içindeki oranı %67'dir. En fazla tercih edilen kalıp sözler “merhaba” (f=54), “teşekkür ederim” (f=53), “evet” (f=37), “buyurun” (f=34) ve “iyi günler” (f=32) şeklindedir.

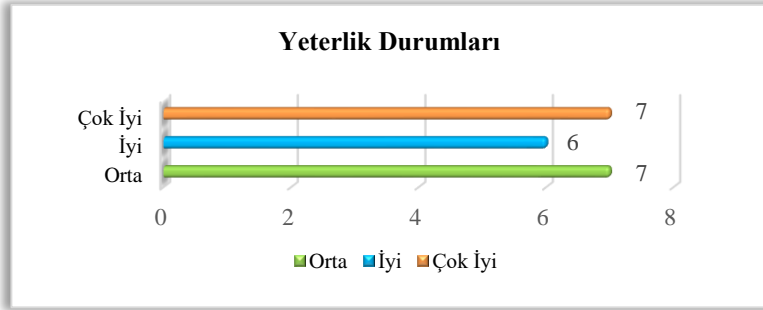
Görüşmeye Yönelik Bulgular

Bu kısımda, A1 ve A2 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 20 Suriyeli öğrenciden, kalıp sözlerle ilgili alınan görüşlerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Grafik 3'te öğrencilerin kalıp söz kavramı ile ilgili bilgi durumları gösterilmiştir.



Grafik 3. Öğrencilerin Kalıp Söz Bilgi Durumları

Grafik 3'e göre öğrencilerin tamamı, kalıp sözlerle ilgili bilgi sahibi olduğunu belirtmiştir (f=20). Grafik 4'te öğrencilerin kalıp söz kullanma konusunda kendilerini yeterli görme açısından değerlendirmelerine dair sonuçlar verilmiştir.



Grafik 4. Öğrencilerin Kalıp Söz Kullanabilme Yeterlikleri

Grafik 4'e göre, öğrenciler gündelik konuşmalarında kalıp söz kullanabilme yeterliklerini “çok iyi” (f=7), “orta” (f=7) ve “iyi” (f=6) şeklinde sınıflandırmışlardır. Kalıp söz kullanımı konusunda kendisini “kötü” olarak

Yabancılara Türkçe Öğretim Setlerinde Kullanılan Kalıp Sözlerin İncelenmesi

nitelendiren öğrencinin bulunmadığı görülmektedir. Grafik 5 öğrencilerin günlük konuşma sırasında yaşadıkları sorunları göstermektedir.



Grafik 5. Öğrencilerin Günlük Konuşma Sırasında Yaşadığı Problemler

Grafik 5'e göre, öğrenciler, günlük konuşma sırasında en fazla yaşadıkları problemi, "akıcı konuşamama" (f=8) şeklinde belirtmişlerdir. En az yaşanan problemler ise "gramer kurallarında hata yapma" (f=2) ve konuşma sırasında "heyecanlanma" (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenciler arasında, toplum içinde Türkçe konuşma ihtiyacı hissetmeyenlerin (f=2) de olduğu dikkati çekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Dilin söz varlığı unsurları gündelik yaşamda karşılıklı iletişim kurma konusunda kişilere yardımcı olur. Kalıp sözler de bu unsurlardan biridir. Ev, hastane, manav, okul, postane, otogar gibi birçok yerde kalıp sözlerden yararlanır. Ana dilde olduğu kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında da etkili olan kalıp sözler dil öğrenenlere büyük kolaylıklar sağlamaktadır. Bu nedenle yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp söz öğretimi ihmal edilmemelidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerden beklenen onların Türkçe konuşan bireylerle yeteri kadar iletişim kurabilmesidir. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen kişinin sağlıklı bir iletişim kurabilmesi için gündelik hayatta ana dili konuşanlar tarafından sıklıkla kullanılan kalıp sözleri öğrenmesi gerekir (Uzdu Yıldız, 2013). Kalıp sözlerin, çoğunlukla ders kitaplarında bulunan metinler aracılığıyla öğretildiği göz önüne alındığında, yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının Türkçe öğrenen kişilere kalıp sözleri öğretebilecek nitelikte düzenlenmesi işlevsel bir rol oynayabilir. Bu doğrultuda çalışmamızda kalıp sözlerin okuma metinlerinde ne kadar kullanıldığının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Çalışmamızda Gazi Tömer, Yeni Hitit, Yedi İklim ve İstanbul A1 ve A2 ders kitapların incelenmesi sonucunda, setlerin okuma metinlerinde 302 kalıp sözün 953 defa tekrar ettiği belirlenmiştir. Ortalama açısından bakıldığında, setlerin tamamı için her kalıp sözün 3'ten fazla yinelendiği anlaşılmıştır ($x=3,16$). Bu durum, öğrencilerin kalıp sözleri öğrenmelerini pekiştirmesi açısından önemlidir.

Setler, kalıp söz kullanımı açısından karşılaştırıldığında, okuma metinlerinde en çok kalıp sözün Yedi İklim setinde bulunduğu ($f=464$), onu İstanbul ($f=227$) ve Gazi Tömer ($f=192$) setlerinin izlediği, en az kalıp sözün ise Yeni Hitit setinde yer aldığı ($f=66$) belirlenmiştir. Arslan (2016) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, Yeni Hitit A1 ve A2 seviyesinde 403, İstanbul A1-A2 seviyesinde 442 kalıp söz bulunduğu belirlenmiştir. Zorpuzan (2018) tarafından gerçekleştirilen başka bir çalışmada ise, Yedi İklim öğretim setinin A1 ve A2 düzeyinde 119 kalıp sözün 725, Gazi Tömer Türkçe setinde A1 ve A2 düzeyinde 138 kalıp sözün 574 defa kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmamızla karşılaştırıldığında, ulaşılan sonuçlar arasında büyük fark olduğu görülmektedir. Arslan (2016) ve Zorpuzan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda, çalışma materyali olarak, A1 ve A2 düzeyi ders ve alıştırma kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerinde yer alan bütün kalıp sözlerin ele alınması, ortaya çıkan bu farklılığın temel nedeni olarak görülebilir. Oysa çalışmamızda sadece A1 ve A2 seviyesi ders kitaplarının okuma metinlerinde kullanılan kalıp sözler incelenmiştir. Koç (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, İstanbul A1 ve A2 seviye ders kitaplarında 152 farklı kalıp söz kullanıldığı bulgusuna yer verilmiştir. Ancak ilgili çalışmada sıklık bilgisi (f) olmadığı için birim (N) üzerinden yapılan karşılaştırma sonucunda, çalışmamızda yer alan İstanbul setinde ($N=175$) daha fazla kalıp söz bulunduğu anlaşılmıştır.

Diğer yandan çalışmamızda bütün setler için, A1 seviyesi okuma metinlerinde A2 seviyesinden daha fazla kalıp sözün kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Başar (2018) ve Zorpuzan (2018) tarafından yapılan çalışmalar çalışmamızı destekler niteliktedir. Başar'ın (2018) çalışmasında, kalıp söz kullanımı açısından Yedi İklim A2 ders kitaplarının A1 seviyesinden oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Arslan ve Durukan (2014), Zorpuzan (2018) ve Koç (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda setlerde kalıp sözlerin kullanım sıklığının düzey ilerledikçe azaldığı tespitine yer verilmiştir.

Çalışmada setler metin başına kalıp söz kullanımı açısından incelendiğinde, İstanbul ders kitaplarında 35 metinde 227 kalıp söz ($\bar{x}=6,5$), Gazi Tömer ders kitaplarında 43 metinde 192 kalıp söz ($\bar{x}=4,5$), Yedi İklim ders kitaplarında 114 metinde 464 kalıp söz ($\bar{x}=4,1$) ve Yeni Hitit ders kitaplarında 30 metinde 66 kalıp söz ($\bar{x}=2,2$) kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durumda metin başına kalıp

sözün, en çok İstanbul ders kitaplarında en az ise Yeni Hitit ders kitaplarında kullanıldığı anlaşılmaktadır.

A1 ve A2 ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinde en çok kullanılan 10 kalıp sözün; Gazi TÖMER ders kitaplarındaki kalıp sözlerin %30'unu, Yeni Hitit ders kitaplarındaki kalıp sözlerin %45'ini, Yedi İklim ders kitaplarındaki kalıp sözlerin %38'ini ve İstanbul ders kitaplarındaki kalıp sözlerin %42'sini oluşturduğu saptanmıştır. Setler birleştirildiğinde en çok kullanılan 50 kalıp sözün, toplam içinde %67'lik bir orana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sık kullanılan kalıp sözlerin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiğini göstermektedir.

Setlerin bütünü açısından bakıldığında, en fazla kullanılan kalıp sözlerin “merhaba” (f=54), “teşekkür ederim” (f=53), “evet” (f=37), “buyurun” (f=34) ve “iyi günler” (f=32) şeklinde sıralandığı tespit edilmiştir. Göz (2003) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları çalışmamızı destekler niteliktedir. Nitekim adı geçen çalışmada, 1 milyon kelime içinde en fazla yer alan kalıp sözlerin “merhaba”, “günaydın” ve “iyi günler” olduğu sonucuna varılmıştır. Bu noktada, Göz (2003) tarafından yapılan çalışmanın yazılı kelime sıklığı temelinde gerçekleştirilmesinin iletişimde sıklıkla tercih edilen kalıp ifadelerle daha az rastlanmasına yol açtığını ifade etmek gerekir.

Çalışmada, temel düzeyde Türkçe öğrenimi gören 20 Arap öğrenciyle gerçekleştirilen görüşme kapsamında kalıp sözlere ilişkin sorular yöneltilmiştir. Buna göre, öğrencilerin tamamının kalıp sözlerle ilgili bilgi sahibi oldukları, gündelik konuşmalarında kalıp söz kullanabilme yeterlikleri bakımından kendilerini “çok iyi” (f=7), “orta” (f=7) ve “iyi” (f=6) biçiminde ifade ettikleri, kendisini “kötü” olarak nitelendiren öğrencinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde bu sonucu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Sözelimi Koç (2019) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin birçoğunun A1 ve A2 düzeylerinde yer alan hatırlama, teşekkür etme, kutlama gibi kalıp sözlerin kullanma konusunda yeterli oldukları belirlenmiştir. Aynı şekilde Bayram (2017) tarafından yabancı uyruklu öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeylerini tespit etmek amacıyla 50 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada ise, öğrencilerin ders kitabındaki kalıp sözlerin dışında daha fazla kalıp söz bildikleri saptanmıştır.

Çalışmada öğrencilerin, günlük konuşma sırasında en fazla yaşadıkları problemin “akıcı konuşamama” (f=8), en az yaşadıkları problemin ise “gramer kurallarında hata yapma” (f=2) ve konuşma sırasında “heyecanlanma” (f=1) şeklinde ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra bazı öğrencilerin toplum içinde Türkçe konuşma ihtiyacı hissetmedikleri (f=2) belirlenmiştir. Öğrencilerin günlük

konuşma esnasında daha az sorun yaşamaları için kalıp sözler daha etkin bir biçimde öğretilmelidir. Bu amaçla, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanan kitaplarda kalıp sözlere daha çok yer verilmelidir. Nitekim Kılıç (2015) tarafından yapılan bir araştırmada, ders kitaplarında daha az yer verilen kalıp sözlerin öğrenciler tarafından da daha az kullanıldığını belirlenmiştir. Benzer şekilde, Çaydaş'ın (2015) çalışmasında, ders kitaplarında kalıp sözlerin bulunmasının öğrencilerin hedef dili öğrenme süreçlerine olumlu katkı yaptığı tespit edilmiştir.

Türkçede 1200 civarında kalıp söz bulunduğu düşünüldüğünde (Gökdayı, 2015), Türkçe kalıp sözler açısından zengin bir dildir (Bayram (2017). Türkçede bulunan kalıp sözlerin birçoğu evrensel özellik taşımaktadır. Merhaba, hoş geldiniz, teşekkür ederim, özür dilerim, günaydın gibi kalıp sözler bütün dillerde yer almaktadır (Gökdayı, 2016). Bu nedenle, kalıp sözlerin öğretimine evrensel olanlarla başlanabilir. Hayatın birçok alanında karşılaşılan kalıp sözlerin öğretilmesi insanların günlük işlerini daha kolay gerçekleştirmelerini sağlayabilmektedir. Öyle ki, Balcı ve Melanlıoğlu (2022) tarafından Suriyeli mültecilerin Türkçe kalıp sözleri kullanma durumlarını ele alan bir çalışmada insanların kalıp sözlerden en çok teşekkür etme, selamlaşma, vedalaşma ve iyi temennilerde bulunma kapsamında yararlandıkları belirlenmiştir. Aynı çalışmada, Türkçe kursuna devam etmeyenlerin kalıp sözleri daha çok kullandıklarının tespit edilmesi, kalıp sözlerin toplumun yaşayan bir parçası olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, ana dili konuşan kişilerle günlük yaşamda kurulan iletişimin, kalıp sözlerin edinilmesi sürecini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğreticiler, kalıp sözlerin yabancı öğrencilere sağladığı iletişimsel avantajları göz önüne alarak yabancılara Türkçe öğretiminde kalıp sözlere daha çok ağırlık verebilir. Bu amaçla, temel düzey yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında günlük konuşma durumlarına ilişkin daha fazla etkinlik geliştirilebilir. Yabancılara Türkçe öğretimi için hazırlanan kitaplarda A1 düzeyinden A2 düzeyine doğru gidildikçe kalıp söz kullanımında aşağı yönlü bir seyir izlendiği görülmüştür. Bu noktada başta A2 düzeyi kitaplar olmak üzere, kalıp söz kullanımının diğer seviyelerde artırılması gerekir. Çalışmamızda A1 ve A2 düzey ders kitapları kalıp söz kullanımı açısından incelenmiştir. Diğer seviyeleri okuma ve dinleme metinleri bağlamında çözümleyen akademik araştırmalar gerçekleştirebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altınörs, A. (2000). *Dil Felsefesi Sözlüğü*. Paradigma.
- Arslan, N. (2016). Yabancılara türkçe öğretimi ders kitaplarındaki kalıp sözlerin karşılaştırmalı incelenmesi. (Tez no. 535639) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Arslan, N. & Durukan, E. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında söz varlığı unsurlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 247-265.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2022). Hastane örneğinde Suriyeli mültecilerin Türkçe ilişki sözlerini kullanma durumları. *Edebiyat Bilimleri Dergisi*, 1, 9-30.
- Başar, S. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanım düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi. *Turkophone*, 5(5), 56-72.
- Çaydaş, A. (2015). Gazi Üniversitesi Tömer ve İzmir Yabancılar İçin Türkçe Öğretim setlerinde kullanılan kalıp sözlerin incelenmesi. (Tez no. 436692) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çotuksöken, Y. (1992). *Deyimlerimiz*. Özgül.
- Doğançay, S. (1990). Your eye is sparkling: Formulaic expressions and routines in Turkish. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 6(2), 49-65.
- Eşki, Y. S. (2021). Türkçe öğretimi ile ilgili web siteleri ve uygulamaların incelenmesi. (Tez no. 684098) [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Forster, N. (1995). The analysis of company documentation. Cassell, C. & Symon, G. (Ed.). In *Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide*. Sage.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 89-110.
- Gökdayı, H. (2015). *Türkçede Kalıp Sözler*. Kriter.
- Gökdayı, H. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük öğretimi ve kalıp sözler. *Electronic Turkish Studies*, 11(19), 379-394.
- Göz, İ. (2003). *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü*. TDK.

- Hengirmen, M. (1990). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Engin.
- Kılıç, S. Z. (2015). The use of formulaic language by english as a language (efl) learners in writing proficiency exams. (Thesis nu. 395376) [Master thesis, İhsan Doğramacı Bilkent University] YOK National Thesis Center.
- Kızılaslan, İ. (2010). Yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinde kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 81-89.
- Koç, E. K. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin kalıp söz kullanımlarının incelenmesi: İstanbul Üniversitesi örneği. (Tez no. 586416) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Martı, L. (2009). Türkçe öğrenenler açısından kalıp sözler ve işlevleri. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler içinde* (s. 105-114). Anı.
- Onan, B. (2003). Divanü Lügati't-Türk'ün Dil öğretim yöntemleri ve dünya filolojisine katkıları bakımından bir değerlendirmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 425.
- Özdemir, E. (2000). *Erdemin Başlı Dil*. Bilgi.
- Pawley, A. ve Syder, F. (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency. J. C. Richards & R. W. Schmidt (Ed.). In *Language and Communication*. Longman.
- Tannen, D. ve Öztek, P.C. (1981). Formulaic expressions in Turkish and Greek. Florian Coulmas (Ed.) In *Conversational Routine* (p. 37-54). The Hague: Mouton.
- Tekin, T. (1993). *Hunların Dili*. Doruk.
- Toklu, M. O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Akçağ.
- Uzdu Yıldız, F. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 357-364). Grafiker.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning Purpose And Language Use*. Oxford University.
- Wood, D. (2006). Uses and functions of formulaic sequences in second language speech: An exploration of the foundations of fluency. *Canadian Modern Language Review*, 63(1), 13-33.

- Wray, A. & Perkins, M.R. (2000). The functions of formulaic language: An integrated model. *Language & Communication*, 20(1), 1-28.
- Yorio, C.A. (1980). Conventionalized language forms and the development of communicative competence. *TESOL Quarterly*, 14(4), 434-442.
- Yüceol Özezen, M. (2001). Türkçe deyimler üzerine birkaç söz. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 600, 869-879.
- Zeyrek, D. (1996). Söylem ve toplum. A. Kocaman (Ed.), *Söylem Üzerine* içinde (s. 38-66). Hitit.
- Zorpuzan, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan kitaplardaki kalıp söz ve deyim varlığı. (Tez no. 534736) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İnternet Kaynakları

URL: <https://hobgm.meb.gov.tr/>, Erişim tarihi: 14.06.2019.

EXTENDED ABSTRACT

Objective: The aim of the study was to determine the formulaic expressions used in the textbooks of teaching Turkish language to foreigners and to determine the students' opinions about the formulaic expressions.

Method: In qualitative research, sets were analysed by document analysis and interview forms were analysed by content analysis. The material of the study was consisted of A1 and A2 level reading texts of Gazi University Tömer, Yedi İklim Turkish, Istanbul Turkish for Foreigners and New Hitit Turkish for Foreigners textbooks; the study group was composed of 20 Syrian students aged 13-15 who were learning Turkish language at A1 and A2 levels.

Results: In the research, it was found that 302 formulaic expressions were repeated 953 times in the reading texts of the sets, and the most common formulaic expressions were found in the Yedi İklim set (f=464) and the least formulaic expressions in the New Hitit set (f=66). The most common formulaic expressions used in the sets were detected as “hello” (f=54), “thank you” (f=53), “yes” (f=37), “come in” (f=34) and “have a nice day” (f= 32). As a result of the interview with the students, it was figured out that all of the students had knowledge about formulaic expressions, expressed themselves as very good (f=7), moderate (f=7) and good (f=6) in terms of their ability to use formulaic words.

Discussions and Conclusions: Compared to the literature, it was seen that in some studies (Arslan, 2016 and Zorpuzan, 2018) dealing with Turkish teaching sets for foreigners, more formulaic words were used than our study. The main reason for this discrepancy may be the use of formulaic words in reading and listening texts in both textbooks and exercise books as study material in related studies. However, in our study, only the formulaic words used in the reading texts of A1 and A2 level textbooks were examined. On the other hand, in our study, it was concluded that for all sets, more formulaic words were used in A1 level reading texts than A2 level. Similarly, in studies conducted by Arslan and Durukan (2014), Başar (2018), Zorpuzan (2018) and Koç (2019), it was found that the frequency of use of formulaic words in sets decreases as the level progresses, supporting our study. In terms of the sets as a whole, it was determined that the most frequently used phrases were listed as "hello", "thank you", "yes", "come in" and "have a nice day". The results of the research conducted by Göz (2003) support our study. As a matter of fact, in the aforementioned study, it was concluded that the most common formulaic words among 1 million words were "hello", "good morning" and "have a nice day". In our study, as a result of the interviews conducted with 20 Arab students, it was determined that all of the students had knowledge about formulaic expressions and evaluated themselves as moderate, good and very good in terms of their ability to use formulaic words in their daily conversations. Likewise, in the study conducted by Koç (2019), it was determined that most of the students were sufficient in using formulaic words at A1 and A2 levels.

Makale türü: Araştırma makalesi**Article type:** Research article

Geliş tarihi 31.10.2023

Submitted date

Kabul tarihi 15.01.2024

Accepted date

Elektronik yayın tarihi 29.02.2024

Online publishing date

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kandemir, T. Y. & Yurdigül, Y. (2024). Ekonomi Gazeteciliği Bağlamında Kripto Para Haberlerindeki Dezenformasyonların Analizi: Bitcoin Örneğinde. *Journal of History School*, 68, 530-569.

EKONOMİ GAZETECİLİĞİ BAĞLAMINDA KRİPTO PARA HABERLERİNDEKİ DEZENFORMASYONLARIN ANALİZİ: BİTCOİN ÖRNEĞİNDE

Taylan Yiğit KANDEMİR¹ & Yusuf YURDİGÜL²

Öz

Bu makale, bitcoin yatırımcılarına sunulan haberlerin üretilmesinde medyanın rolünün anlaşılması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bunun için birer medya aracı olan gazetelerin ekonomi haberlerine odaklanılmıştır. Bu aşamada egemen görüşte olan iki gazete eleştirel görüşte olan iki gazete seçilerek haberler belirli kategoriler ekseninde karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu karşılaştırma haberin üretim sürecinin arkasında yatan bilgiyi açıkladığından aynı zamanda bitcoinin üretim süreci, alım ve satım süreci ve sistem içerisindeki yerinin anlaşılmasını sağlayarak makalenin amaçlarının ve araştırma sorularının cevaplanmasını ve anlaşılmasını sağlamıştır. Makalede “içerik analizi yöntemi” kullanılmıştır. Araştırmada yalnız bitcoin haberlerine odaklanıldığı için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Aynı zamanda içerik analizini gerçekleştirmek için bir araştırma modeli önerilmiştir. Bu çerçevede gazete haberleri, haberin başlığı, haberin atmosferi, haberde kullanılan sözcükler ve haberin görseli kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bitcoin, Dezenformasyon, Yeni Medya, Ekonomi Gazeteciliği.

Analysis of Disinformations in Crypto Currency News in The Context of Economy Journalism: In The Case of Bitcoin

Abstract

This article was carried out to understand the role of media in producing news presented to prospective bitcoin investors. For this reason, on the economy news of newspapers

¹ Dr., Maltepe Üniversitesi, İletişim Bilimleri Programı, yigitkandemir@hotmail.com, Orcid: 0009-0006-5856-0870

² Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, yurdigul@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9903-4176

have been focused, which are media tools. At this stage, two newspapers with a dominant opinion were selected and two newspapers with a critical opinion were selected and the news were examined comparatively on the axis of certain categories. Since this comparison explains the information behind the production process of the news, it also provides an understanding of the production process, buying and selling process of bitcoin, and its place in the system, providing the answers and understanding of the aims and assumptions of the article. "Content analysis method" was used the research part of the article, Purposive sampling method was adopted as the research focused only on bitcoin news. At the same time, a research model is proposed to perform content analysis. In this context, newspaper news was analyzed within the framework of the title of the news, the atmosphere of the news, the words used in the news and the image of the news.

Keywords: Bitcoin, Disinformation, New Media, Economic Journalism.

GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi günümüzde ekonominin işleme biçimini dolayısıyla ekonomi haberciliğinin yapısını değişikliğe uğratmıştır. Teknoloji tüm ticari işlemler, eğitim, mal ve hizmet satışı, eğlence gibi pek çok gündelik yaşam biçimini doğrudan etkilemektedir. Önemli olan teknolojinin merkezileşmesiyle içerisinde olan her şeyin de teknolojinin bir uzantısı haline gelecek şekilde değişmesidir. “Paranın yapısı”, “ekonomi haberciliği” dolayısıyla “ekonomi haberlerinde paranın sunuluş biçimi” de bu değişimden etkilenmektedir. Değişim aracı para, geleneksel formundan kurtularak sanal gerçeklikte var olan bir hale gelmiştir. “Bitcoin” teknolojik bir alt yapının yani “blokzincirin” kullanımını gerektirmektedir. Bu sayede fiziksel olmayan para, blokzincir aracılığıyla görüntülenmekte, işlem sağlanmakta ya da aktarılmaktadır. Bunun sonucunda para, bir değer olarak işleme tabi hale gelmektedir. Fiziksel formundan uzaklaşarak teknolojinin bir uzantısı olarak tanımlanabilecek bir sistemin içerisine yerleştirilmiştir. Bu makalede bu değişimin kapitalist sistemin üretim sürecinin bir parçası olduğu ileri sürülmektedir. Bir diğer nokta ise ekonomi haberciliğinde meydana gelen değişimle “hedef kitleye erişme yöntemi”, “içerik yaratımı” ve “hedef kitleye aktarım biçimi” geleneksel gazeteciliğe göre oldukça farklılaşmıştır.

Dijitalleşmeyle birlikte erişilebilirliğin kolaylaşmasıyla gazete ve ekonomi haberleri ekranın içerisinde tek tuş ile erişimin mümkün olduğu bir hale kavuşmuştur. Haberin bu yeni durumu, içeriğin sayısının artmasını sağlamak ile bireylerin kendisinin de habere dâhil olduğu aktif kullanıcıyı ortaya çıkarmıştır. Bireyler online platformlarda okudukları bir habere yorum yapabilmekte, haberi beğenebilmekte ya da içeriğe kendileri katkı sağlayabilmektedir. Televizyon

haberciliğinde ya da gazete haberciliğinde nasıl ki medya şirketi haberin içeriğini belirliyorsa, teknoloji şirketlerine ait platformlarda ya da teknoloji şirketlerinin finanse ettiği medya platformları da haberin içeriğini belirleyebilmektedir.

Öte yandan kapitalizmin genişleyerek yeni bir biçime ulaştığı günümüzde bitcoini ekonomi politik bir çerçeveden ele almak bu makalenin önemli bir kavrama noktasını oluşturmaktadır. Ekonominin ağ üzerinden işleyişi, ekonomi haberciliğini de bir meta üretim alanı olarak kapitalizmin içerisinde düşündürmektedir. Bitcoin ekonomi haberleri de oldukça hızlı bir şekilde üretilmekte ve yatırımcılara sunulmaktadır. Yatırımcının haber sitesinde devamlı online olması, başka kullanıcılarla paylaşım, yorum yapması ya da habere sadece tıklaması bile haber sitesinin kar elde etmesini sağlamaktadır. Burada ekonomi haberleri kullanıcıyı aydınlatma, bilgi aktarma görevinin yanı sıra bir meta olarak sermaye sahibinin kar sağlanmasına hizmet etmektedir. Bitcoin haberleri bir mal olarak düşünüldüğünde, haber sitesi malın üretim ve tüketim alanı olarak öne çıkmaktadır. Diğer yandan bitcoinin üreticileri ve bitcoini finanse eden çok uluslu şirketler aynı zamanda haber siteleriyle de işbirliği yapabilmektedirler. Dolayısıyla günümüzde ekonomi haberlerinin gelmiş olduğu konumu anlamak yani ekonomi haberinin üretim sürecini anlamak; haberin arkasındaki ekonomi politik yapının dijital kapitalizm ile ilişkisini anlamakla mümkündür.

Bitcoin merkezi olmayan dijital bir para olarak öne çıkmaktadır. Dijital cüzdan olarak tanımlanan sanal bir hesapta biriktirilebilen bu para, henüz devlet kontrolünde değildir. Paranın devlet kontrolünde olmaması bitcoinin özgürleştirici yeni bir para birimi olduğu düşüncelerini ortaya çıkarmıştır. Ekonomi haber sitelerinde kripto paralarla ilgili olumlu içeriklerin üretilmesi ve bitcoinin sempatik gösterilme çabası bu düşünceyi tartışılır hale getirmektedir. Dolayısıyla buradan makale “Kripto para medya tarafından kamuoyunun nasıl gündemine gelip kullanımına sunuluyor?” “Medya oynadığı rol ile bitcoini nasıl çerçevelemektedir?” sorularını cevaplamayı amaç edinmiştir.

Araştırmada yöntem olarak içerik analizi yöntemine başvurmuştur. Burada bir model önerisi sunulmuştur. İçerik analizi Ackland’ın belirttiği biçimde kategori şeklinde verilerin sadeleştirilmesi biçiminde yapılmıştır. Verilerin sadeleştirilmesi biçiminde ilerleyen kategori ile içerik analizi gerçekleştirme çabasının bir ürünü olarak; “haber başlığı, haberin atmosferi, kullanılan sözcüler(iflas ve yatırım vb.) ve haberin görseli” parametreleri belirlenmiştir. Bu parametreler modelde önerilen ve analizin gerçekleştirileceği dört kategoriyi tanımlamaktadır.

PARA

Gündelik yaşamda para herkesin kullandığı ve ihtiyaç duyduğu bir metadır. Tüm gündelik yaşam pratiği paranın çevresinde kuruludur fakat “tarihsel koşulların bir ürünü” olarak paranın ne olduğu, kullanım biçimi ve işletim sistemi değişmektedir.

Paranın ne zaman ortaya çıktığı onun ne olduğunun anlaşılması açısından bilgi vermektedir. Burada iki farklı şekilde bir değerlendirme yapılabilir. İlk olarak paranın başlangıcını Aristoteles’e kadar götürmek mümkündür. Aristo; “*Bir ülkenin halkı diğer ülkelerinkine daha bağımlı hale geldikçe, ihtiyacı olan şeyleri ithal ettiklerinde ve ellerinde olan fazla malları ihraç ettiklerinde, para kaçınılmaz olarak kullanılmaya başlandı*” demiştir. Metalistlere göre, paraya bu rol yüklendikten sonra takası gerçekleştirmek için bir nesne olarak kullanıldıktan sonra borç kavramı oluşmuştur. Diğer yandan chartalistlere göre paranın başlangıcı oldukça belirsizdir. Takas işlemi görmezden gelinmiştir. Burada yükümlülükler veya borçlar için belirli türden davranış kuralları mevcuttur. Onlara göre paradan önce borç olgusu bulunmaktadır. Yapılan hatalı bir davranışın karşılığı olarak borç ortaya atılmış zamanla borç olarak yirmi keçi ödemek yerine para ortaya çıkmıştır (Vigna ve Casey, 2020, s.47-48).

İnsanlar ilk dönemlerden beri ürettikleri bir malları değiş tokuş yapabilmek için farklı yöntemler kullanmıştır. Bir malı farklı bir malla değiştirerek yani takas yöntemiyle malın karşılığı sağlanmıştır. Bu durumda geçmişteki manasıyla bugünkü anlamda ödeme sisteminin bir formunu temsil etmektedir. Takas işleminde insanlar, paraya ihtiyaç duymadan kendilerinde olmayan bir şeye sahip olmak için başka bir mal vererek istediklerine sahip olmuşlardır. Değerli madenlerin kullanımı sonraki süreçlerde takas yönteminin yerini almıştır. Daha sonra ise fiziksel para bir ödeme yöntemi olarak kullanılmaya başlanmıştır (Elmas ve Aydın, 2021, s.253). Ticaretin gelişmesi ve yayılması için gerekli olan, insanlığın en eski icatlarından biri olarak kabul edilen paranın zaman içinde kullanılma ve yayılma şeklinde değişiklikler ortaya çıkmıştır (Viphindartin ve Wilantari, 2020, s.19). Ekonomik yapının değişmesi ile birlikte madenler yerine kağıt paraya doğru bir dönüşüm gerçekleşmiştir. 18. yüzyıl ile birlikte kağıt paraların piyasada kullanımına başlanmıştır. Kağıt paranın üretim işlemini gerçekleştirmek için devlete bağlı olarak bir merkez bankası kurulmuştur. Merkez bankası paranın üretiminde bir kontrol aracı olarak işlev görmeye başlamıştır (Keskin, 2020).

Paranın doğası üzerinde yüzyıllardır süren bir tartışma vardır. Buradaki iki uçlu tartışmanın ilki; parayı mal veya hizmetleri satın alan bir nesne, önceden var olan bir şey olarak kavrarken diğer taraf ise paranın chartalist bakışına vurgu yapmaktadır. Paranın nesne olarak görülmesi takas işlemlerinde kullanılmasıyla tanımlanabilir. Takas sırasında herhangi bir malın kullanımı yerine malzeme aracılığıyla üretilmiş paranın kullanımı sağlanmaktadır. Bu, paraya olan metalist bakışı tanımlamaktadır. Diğer görüş ise paranın asıl değerinin devletin gücü ile meşru olduğunu savunmaktadır. Devlet vergileri, para cinsinden toplamakta ve ödemeleri bununla yapmaktadır. Borç ve krediler verilip, ödenerek işlemler yapılmakta böylece paranın değişimi sağlanmaktadır (Vigna ve Casey, 2020, s.45).

Öte yandan ulus devlet paranın üretim, işleyiş ve kontrol gücünü kurmuş olduğu bir kurum ile kontrol altına almıştır. Ulus devletin yapısını tanımlayan önemli özelliklerden biri de paranın üretim ve işleyişinin kontrol edilmesinin hakimiyetidir. Çok güçlü olduğu 19. ve 20. yüzyıllar boyunca ulus devlet para üzerindeki hegemonyasını korumuştur (Gılıpın, 2013). Teknolojik ilerleme, ulus devletlerin çözülme dönemine girmesini sağlamış, bu noktada çok uluslu şirketler, sözkonusu arenada ulus devletlerin egemenliğini yerinden etmeye çalışmaktadır. (Bakan ve Tuncel, 2012). Bu durum yani teknolojinin gelişmesiyle birlikte ulus devletlerin güç kaybetmesi; paranın üretim süreci, yapısı ve işleyişinde değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Çatlı ve Şimşek, 2021).

PARANIN İŞLEVLERİ

Para, ekonomik anlamda yararlı bir işleve sahiptir. Bu yararlı işlev paranın mal ve hizmet alışverişini kolaylaştırmasıdır. Para olmadan insanlar takas ekonomisi üzerinden işlerini gerçekleştirebilmektedir. Takas işlemi ise problem yaratmaktadır çünkü bireylerin her zaman isteklerinin karşılıklı bir biçimde gerçekleşmesini gerektirmektedir. Patates üreten bir çiftçi, bir et ve kıyafet satın almak ya da diş ağrısını tedavi ettirmek isterse o esnada karşı tarafta patates isteyen bir çiftlik sahibi, dişçi veya terzi bulması et, gömlek ve bir dişin tedavi edilmesi için ne kadar patates gerekli olduğunu pazarlık etmesi gerekmektedir. Buna karşılık, çiftlik sahibi, terzi ve dişçi, isteklerini karşılamak için birbirleriyle aynı araştırmayı ve müzakereyi yapmak zorunda kalmaktadır. Bir toplumun tüm üyeleri, ister ons altın, ister devlet tarafından onaylanan dolar denen bir kağıt parçası veya bir dijital giriş olsun, ödeme için parayı (karşılıklı olarak kabul edilen bir değer temsili) kabul edeceklerinde anlaşılırsa, ihtiyaçlar daha verimli bir şekilde karşılanmış olacaktır (Perkins, 2020). Bu noktada toplumsal üretim biçiminin temel aracı olan ve insanlar tarafından meşru görülen para, zamansal

olarak büyük bir avantaj sağlamaktadır. Barter sistemine göre zamanı oldukça kısaltan para, işlem ücretlerini de düşürmektedir. Bunun bir sonucu olarak ekonomik anlamda iş bölümü ve gelişim para sayesinde güçlenmiş olmaktadır (Atik ve Köse, 2021, s.5).

Bir şeyin para olarak ne kadar iyi hizmet ettiği; (1) bir mübadele aracı olmasına, (2) bir hesap birimi niteliği taşımasına ve (3) bir değer deposu olarak ne kadar iyi hizmet ettiğine bağlıdır. Paranın mübadele aracı olarak kullanılması için bir değere sahip olduğunun onaylanması gerekmektedir. Hesap birimi olarak işlev görmesi için, şeyin iyi bir ölçüm sistemi gibi davranması gerekir. Bir değer deposu işlevi görmesi için, o şeyin şu anda satın alabileceği mal ve hizmetlerin yaklaşık olarak aynısını gelecekteki bir tarihte satın alabilmesi gerekmektedir (Ingves, 2017). Yukarıdaki patetes örneğinde belirtildiği türden bir takas sistemi sorunludur çünkü patatesin bir ölçüm aracı olması problem yaratmaktadır. Patatesin boy ve ölçüleri şekilsel olarak farklılık gösterdiğinden ve tazeliğinin sorun teşkil etmesinden dolayı bir şeyin bir patates değerinde olduğunu söylemek pek doğru bir yaklaşım değildir. Ek olarak patates değeri değişmeden bölünemez. Bir patatesin iki yarısı bütün bir patatesten daha az değerlidir. Et söz konusu olduğunda ise etin açıkta kalma durumu sonrasında bozulmaya başladığı bilinmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde patates parçalarıyla ya da etle fiyatların kabul edilmesi pek de mantıklı değildir. Yukarıda paranın fonksiyonları düşünüldüğünde tazelik patatesin değer deposu olarak görevlenmesine ket vurmaktadır. Patates belirli süre kullanılmaz ise bozulur ve kullanım değerini kaybeder. Hızlı tüketilmeme durumunda da değer kaybetmektedir. Fakat para, dolar ve altında böylesi türden bir problem yoktur. Hepsi cepte kolayca taşınır ve kişi dilediği zaman harcayabilir. Her birim aynıdır ve hem altın hem de doları etkili hesap birimleri haline getiren ons veya sent kesirlerine bölünebilir (Perkins, 2020).

DİJİTAL PARA

İnternetin yaşamın parçası haline gelmesiyle tüm ödemeler, internet üzerinden yapılmaya başlamıştır. Bu durum yaşamın tüm pratiklerini değiştirdiği gibi paranın da mevcut yapısını değiştirmiştir. Bu noktada paranın fiziksel formundan kurtularak sanal bir forma evrilmesi “dijital para” olarak tanımlanmaktadır.

Dijital parayı tanımlayan şey onun bir zincir sistemiyle olan ilişkisidir. Bu zincir, dijital imzaları içermektedir. Dijital para satın almış olan birey, bu parayı başka birine aktarırken işlem bir sistem ile gerçekleşmektedir. Herşey kayıt altına alınmakta neyin, nasıl kullanıldığı açıkça görülmektedir. Burada “transfer kodu”

ve “açık anahtar” önemlidir. Bu bilgiler dahilinde bitcoin satımı veya aktarımı gerçekleşmektedir. Coinin yeni sahibine, bu bilgiler transfer işlemi açıkça gösterilmektedir (Vigna ve Casey, 2020, s.67).

İlk olarak toplumsal ihtiyaçlarla ve dönüşümlerle birlikte mal veya hizmetler değiş-tokuş sisteminden fiziksel bir varlığın değişim aracı olarak kullanılmasına evrilmiştir. Burada ilk olarak madeni para, sonrasında ise kağıt para bulunmuştur. BİT ile birlikte para da madeni ya da kağıt biçiminden uzaklaşarak yeni bir yapıya evrilmiştir. Bu yeni para; e-para ya da dijital para olarak tanımlanmaktadır (Özbaşı, 2019, s.90). Bu açıdan dijital para, paranın değişen yeni biçimini temsil etmektedir. Bilişim teknolojileri aracılığıyla kullanılabilen ve yönetilebilen paranın dijital biçimidir. Dolayısıyla paranın veri formudur. Ağın sınırsızlığının içerisine gömülü algoritmanın bir ürünüdür.

Dijital para birimlerini kendisini var eden sermaye sahiplerinin çıkarını temsil eden birimler olarak tanımlamak yanlış değildir. Dijital para birimlerinin üreticileri devletler olmadığından, çok uluslu şirketler devletin para basma rolüne bir başkaldırı oluşturmuştur. Burada aktörler arasında yeni bir yapının olduğu görülmektedir (Çatlı ve Şimşek, 2021, s.157). Ağ, onu kullanan kişilerin paraya erişme biçimlerini ve paranın biçimini köklü bir biçimde değiştirmiştir. Bu şüphesiz paranın kontrolünün ağın kontrolüne sahip olanlara devredildiği, paranın üretim ve dağıtım sürecinin yeniden üretilmeye başladığını göstermektedir.

Teknolojinin bir sonucu olarak küreselleşme, uluslararası sistemde bulunan aktörlerin fonksiyonlarını ve güçlerini de değiştirmeye başlamıştır. Teknolojinin ilerlemesi, devletin para basma tekeline karşı yeni bir yapının varlığını üretmiştir. Bu yeni yapı şüphesiz “dijital paradır”. Dijital para, devletin güvencesinin dışında uluslararası şirketlerin tekelinde çıkarılmaktadır. Bu sebeple güvensiz olarak görülmektedirler. Herhangi türden bir “devlet denetimi” barındırmamaktadır bunun bir sonucu olarak oldukça oynak bir yapıya sahiptir (Çatlı ve Şimşek, 2021, s.157).

Paranın yapısında; üretilme, işlem görme, kullanım ve dağıtım biçimlerinde köklü bir biçimde değişiklik meydana gelmiştir. Bu değişim onu fiziksel olan biçiminden uzaklaştırarak ekranın içerisine yerleştirmiştir. Para artık ağa bağlı bir yapıya bürünmüştür. Sadece bununla kalmamış alım ve satımının ağ üzerinden gerçekleştiği yeni bir yapı üretilmiştir. Bu ekonomi politik yapıda yeni bir paradigmanın ilerlediğini göstermektedir çünkü toplumları köklü bir şekilde yeniden üreten ekonomik yapının bir aracı olan para ağ tabanlı hale gelmiştir. Bunun yanında paranın dijital olarak tanımlanmasını sağlayan paranın sadece ağda var olması değildir. Artık ağ aracılığıyla üretilen yeni paralar ortaya

çıkıştır. Bu paralar; merkezi paralardan farklı olarak ağ aracılığıyla üretilen, çok uluslu şirketler tarafından finanse edilen, ağ üzerinden satılan, alınan, spekülâtif bir şekilde hareket eden dolayısıyla kullanım ve değişimlerinde farklı süreçlerin işlediği varlıklardır.

DEZENFORMASYON, EKONOMİ HABERLERİ VE BİTCOİN

Dezenformasyon diğer bir deyişle içeriği saptırılmış içerik, günümüzde yeni bir şey değildir. Tarihsel süreç içerisinde farklı araçlarla, farklı biçimlerle sıkça kullanıldığı görülmüştür. İçeriği değiştirilmiş, yanıtılmış metinlerin kitlesel bir biçimde dağıtımının yapıldığı bilinmektedir. Burada yeni olan şey; dijital teknolojilerin kullanımıyla bu dağıtımın hız ve biçiminde oluşan değişimlerdir. Teknoloji dezenformasyonun kitlelere ulaşmasını ve yankı bulmasını da değiştirmektedir. Her geçen gün dezenformasyonun üretim biçimi ve yayılım şekline yeni bir biçim eklenmektedir. Politik veya ticari çıkardan hiçbir zaman ayrı olmamakla beraber, günümüzde de sıklıkla benzer amaçlarla kullanılmaktadır.

Gazeteciliğin ortaya çıkmasından itibaren egemen sınıfın hizmetinde var olduğu bilindiğinden (Alemdar ve Uzun, 2019, s.15) iletişim teknolojilerinin de benzer bir ekonomi politik sürecin ürünü olması (Fuchs, 2021) her iki olguyu (gazetecilik ve iletişim teknoloji) birbirine kenetlemiştir. Böylece dezenformasyon kolaylıkla yayılmaya başlamıştır.

1990'lı yıllarla birlikte küresel anlamda değişiklikler meydana gelmiştir. Bu dönemler günümüzdeki ekonomi politik yapının temellendiği dönemlere denk gelmektedir. 90'lı yıllar kitle iletişim araçlarının topluları biçimlendirme, yönlendirme işlevinin sıkça kullanıldığı bir dönemi de açıklamaktadır. Enformasyon akışı hız kazanmış, devletler ve toplumlar enformasyona bağlılık duymaya başlamışlardır. Ekonomi de böylece enformasyonun akışı üzerinden işlemeye başlamıştır. Kitle iletişim araçlarının ele aldığı konular aynı zamanda toplumun da gündemine aldığı konuları oluşturmuştur. Yıllar içerisinde geleneksel ve yeni medyanın topluma aktarmak için kullandığı medya içeriklerinin yapısında bazı sorunlar ortaya çıkmıştır. İçeriğin yanında yayılım biçimi, sunumu, kurgu sorunları da diğer problemleri oluşturmaktadır. (Yoloğlu, 2021, s.9). Bu açıdan bakıldığında bitcoin ekonomi haberlerinde içerik, sunum, yayılma biçimi bakımından bazı sorunlar görülmektedir. Dijital para ekonomisiyle alakalı toplumu yönlendirmek isteyen medya; abartılı, sahte, itibarlı kişilerin yer aldığı ya da reklam ve propoganda içeren haberler üretmektedir.

Enformasyon haber alma, tanıtma haber verme, haberleşme veya danışma olarak geniş anlamda kullanılmaktadır. Haber, ileti, duyuru, bilgi gibi anlamları ile günümüzde kullanılmaktadır ve şeffaflıkla birlikte düşünülen bir kavramdır. Dezenformasyon ise bir bilginin kasıtlı veya kasıtsız olarak yanlış sunulması anlamına gelmektedir. Bilginin deforme hale getirilmesidir (Yoloğlu, 2021).

Yanlış bilginin ekonomik, politik ve sosyal sonuçları vardır. Yanlış bilgilerin oluşturulmasına ve platform desteğine sıklıkla kullanıcıların kendileri de dahil edilmektedir. Burada, "sahte haber" üretimi için destekleyici bir ortam sağlayan dijital reklamcılık medya haberlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Sahte haberler, bir tür yanlış bilgidir. Kullanıcılara bu haberler birer meta olarak tüketilmektedir (Kshetri ve Voas, 2017, s.8-12).

Dijital dönüşümle beraber geleneksel yöntemler haber üretiminde geri plana atılarak araştırma, kontrol etme ve tanıklık etme gibi süreçler görünmemeye başlamıştır. Yanlış ya da manipüle edilmiş haberlerin üretilmesi ve yayılması oldukça kolay hale gelmiştir. Yanlış bilginin yayılması ve belli bir çıkar gereği kullanılması dezenformasyon olarak tanımlanmaktadır. Bu haberlerin iletilen kitleye ulaşması çok önemlidir. Haber, bu kitle aracılığıyla diğer bireylere yayılmaktadır (Akyüz, 2021, s.31-33). Bir nevi kullanıcılar içerik yayma aracı olarak görülmektedir. "bireylerin multimedya içerik üreticisi konumuna geçmesi ve dijitalleşen dünyada enformasyonun hızlı dönüşümünün yarattığı gerçek-sahte bilgi sorunsalı" (Yurdigül ve Yıldırım, 2021) böylece hız kazanmaktadır. Bu durum bitcoin haberlerinde sıklıkla görülmektedir. Anonim bir kullanıcıdan yayılan haberin sosyal medyada keşfete düşmesi hatta daha sonra bir web haber sitesinde yer alması bile mümkün olabilmektedir. Ya da tam tersi olarak bir web sitesinde yayılan haber birkaç kullanıcıya eriştikten sonra onlar aracılığıyla ağda çok hızlı bir biçimde hedef kitleye ulaştırılabilmektedir. Söz konusu bu haberler dezenformatif bir içeriğe sahip olabilir. Bunun sonucunda yatırım yapan kullanıcıların büyük bir şok dalgasına kapılmaları kaçınılmaz olmaktadır.

Yalan haberler medya iletişimde ciddi bir konudur çünkü eleştirel yaklaşımlar çerçevesinde haber endüstrisinin ve gazeteciliğin eleştirisi net bir şekilde açığa vurulmaktadır. Bu tıpkı açık olmayan bir metnin altındaki anlatıyı görmek gibidir. Bu açıdan ekonomi haberleri de çeşitli nedenlerle sahte içeriği olan haberler üretmektedir. Burada ticari amaçlar ön plandadır. Bu amaçlar arasında; habere tıklama sayılarının getirdiği kar, habere yapılan geri bildirimler veya haberin beğeni oranının yüksekliği, sosyal mecralarda paylaşımları sayılabilir. Sahte içerik üretmenin diğer sebebi ise politik olarak açıklanabilmektedir. Bu içerikler propoganda etkisine sahiptir. Tamamen algı üretmek ve bir konuda

kullanıcının, okuyucunun bilgisini değiştirmek veya oluşturmak hedeflenmektedir. Burada kasıtlı bir biçimde oluşturulmuş yalan haber işleyişi bulunmaktadır (Hirst, 2018). Bitcoin haberleri bu açıdan düşünüldüğünde haberlerin birçoğunda dezenformasyon olduğu görülmektedir. Ekonomi haber sitelerinin tıklama oranının artmasını sağlamaya yönelik, özellikle haber başlıklarında çarpıcı sözcük seçimleriyle haber içeriği oluşturmaları örnek gösterilebilir. Bunun altında fazla kazanç elde etme dürtüsü olduğu düşünülmektedir. Başka şekilde kullanıcının habere yorum katması, habere katılmasını sağlayacak bir sunumla haberin üretilmesi de benzer bir sebeple yapılmaktadır. Dijital ekonominin işleyişine entegre edilmek isteyen bireyler, dijital sermayenin biriktirilmesinin piyonları olarak kullanılmaktadır. Burada bitcoin haberleri sahte içeriklerle kullanıcılara satılmaktadır. Burada dezenformasyon olgusunun politik yönü görülmektedir.

Hyunwoo Lee (2020)'nin vurguladığı üzere, piyasanın dalgalanmaya açık yapısı, kripto para borsaları yatırımcı ilişkilerinin önemini arttırmaktadır. Ayrıca, yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesine bağlı olarak yatırımcıların oluşturduğu sanal topluluklar; bu pazara yönelik kullanıcı türevli olarak üretilen dezenformasyonun yayılımına neden olabilmekte ve potansiyel yatırımcıların risk algısı yükselebilmektedir. (Paşalı Taşoğlu vd. 2021, s.77).

Kripto para piyasalarında en yaygın kullanılan manipilasyon yöntemlerinden biri “keriz silkeleme” olarak bilinen, Pump&Dump manipülasyonudur. (Güleç ve Aktaş, 2019, s.921). Manipülasyon dezenformasyonun kullanılma yöntemlerinden biridir. Harekete geçirici bir içerik olarak tanımlanmaktadır. Dezenformasyon olgusu da manipülatif yöntemlerle üretildiğinden ekonomi haberlerinde sıklıkla kullanılır. “Artık uluslararası ticari bir meta olan enformasyon ve haberin hazırlanışında değişik yöntemler kullanılmaktadır. Örneğin enformasyonun çarpıtılmış, değiştirilmiş, saptırılmış biçimi olan dezenformasyon için birçok yöntem kullanılmaktadır” (Yoloğlu, 202, s.17). İlk olarak Pump&Dump yöntemine bakıldığında;

Grup yöneticileri piyasada küçük hacimde işlem gören kripto para birimlerini tespit eder. Bunların içerisinde volatilitesi yüksek ve hacmi oldukça düşük olan, genellikle piyasaya yeni çıkmış bir alt coin kurban seçilir. Kurban olarak seçilen bu kripto paranın hangisi olduğunu grup üyeleri son saniyeye kadar bilmezler. Grup yöneticileri keriz silkeleme operasyonu için tüm alt üyelere belirli bir tarih gün ve dakika belirtir. Bu dakika gelmeden saniyeler önce,

yöneticiler minimum fiyattan bu kripto paraları satın alarak kendi pozisyonlarını garantiler. Bundan birkaç saniye sonra da diğer üyelere Bu kripto paranın isimi verilir. Bundan sonra toplu alım başlar. Kripto para birimini sinyalden önce satın alanlar, dakikalar içerisinde %100 ve üzerinde getiri elde edebilirler (Güleç ve Aktaş, 2019, s.921).

Bu işlemden sonrası önemlidir çünkü dezenformasyon burada devreye girmektedir. Özellikle bu bilgiler haber olarak sosyal medyada yayılmaya başlamaktadır aynı zamanda çeşitli haber sitelerinde kullanıcı yorumları olarak okuyucuları yönlendiren içerikler ve yorumlar görülmektedir. Kullanıcıların da habere dahil olduğu yeni bir haber tarzı devrededir. İnternet gazetelerinin bir kısmı yaratılan heyecanı tetiklemeye yönelik haber üretir çünkü tıklama başına kazanç elde etmektedir.

Sosyal medyada yayınlanan kontrollü dezenformasyon yöntemleriyle desteklenen manipülasyona, kripto para biriminin değerinin yükseldiğini gören bağımsız yatırımcılar da katılır. Dakikalar ve hatta bazı durumlarda saniyeler içerisinde erken pozisyon alan manipülatörler yüksek fiyat seviyelerinde karlarını reelize ederler. Bu çıkış esnasında fiyatta sert bir çakılma başlar. Piyasaya tepe fiyattan giren tarafsız yatırımcılar saniyeler içerisinde tüm yatırımlarını kaybederken, organize manipülasyon şebekesi ve takipçileri yüksek karlar elde ederler (Güleç ve Aktaş, 2019, s.921).

Burada yeni medya araçları veya internet gazete haberleri, belirli grupların kazanç elde etmesi sağlamaktadır.

DEZENFORMASYON YÖNTEMLERİ

Haber sitelerinin içeriklerinde dezenformasyon uygulanırken bazı taktikler kullanılmaktadır. Bu taktikler; bilgi ile birleştiğinde duygu, bilinç, bilinçdışı, arzu vb. nezdinde çok fazla kullanıcının davranış ve düşünme biçiminde değişikliğe sebep olmaktadır. Bunun için hükümetler, çıkar grupları veya güce sahip olanlar tarafından tarih boyunca sıklıkla farklı biçimlerde kullanılmıştır.

Medya, egemenlerin çıkarları için medyayı kontrol ettikleri bir süreç içerisinde varlık göstermektedir. Kitle medyanın sunduğu iletileri gerçek olarak algılamaktadır. Oysa medya sahipliği, mesajın içeriğini belirli bir hedefe ulaşmak amacıyla kontrol etmeye dayanmaktadır böylece içerikler sahiplerin insiyatifinde dezenformatif bir yapıda var olmaktadır. Gazetelerin belirli bir sermaye sahibinin

elinde bulunması onları ideolojik bir bilgi üretim merkezleri olarak düşünmeyi gerektirmektedir. Bunu yaparken manipülasyon ve propogandanın içerisinde olduğu dezenformasyon yöntemlerini kullanmaktadırlar (Çakmak, 2019).

Haber içeriğinde etkileme ve ikna söz konusu olduğunda sıklıkla dezenformasyona başvurulmaktadır. Burada “sıklıkla” ifadesi önemlidir. Haber devamlı aynı uyarıcı ifadelerle içeriğin farklı versiyonalarını oluşturuyorsa, içeriğe maruz kalan bireylerin bu içerikten etkilenme oranları artacaktır. Haber sunuluş biçimi olarak aktarılabilecek “sunulma sıklığı” bir dezenformasyon biçimi olarak tanımlanabilir (Hahne’den aktaran Yoloğlu, 2021, s.17-20).

Dezenformasyona dayalı bir medya içeriği oluşturulurken birtakım yöntemlere başvurulmaktadır. Kullanılan bu yöntemler mesajın muhatabında etkili olmasını kolaylaştırıcı işlevlere sahiptir;

1. Korku yaratmak
2. Duyguları kontrol etmek
3. Mesajın altında yatan meseleyi gizlemek
4. Bilinen kavramları işgal etmek
5. Çarpıcı kelimeler kullanmak, sloganlaştırmak
6. Görüş Birliği oluşturmak
7. Yanlış Otorite Bildirmek (Hahne’den aktaran Yoloğlu, 2021, s.17-20).

Brandon Smith, “Dezenformasyon nasıl çalışır?” isimli makalesinde dezenformasyonun uygulanmasını, yayılması ve gelişmesini sağlamak amacıyla kullanılan yöntemleri incelemiştir. Burada ana akım medyayı açıkça tanımlamıştır. Ana akım medya hükümetin mevcut politikalarını araştırmak ve egemen grupların dengede kalmasını sağlamak amacıyla bilgi bulmak ve üretmekle görevliken tam bir halkla ilişkiler firması olarak hareket etmektedir. Ana akım medya kitleleri yönlendirmek amacıyla belirli taktikler kullanmaktadır. Bunlar dezenformasyon yöntemleri olarak tanımlanmaktadır;

1. Büyük yalan söylemek, sessizce geri çekilmek
2. Gerçek olarak doğrulanmamış veya kontrole edilmeyen kaynaklar kullanmak
3. Dikkat dağıtmak
4. Dürüst olmayan tartışma taktikleri kullanmak (Agbedo ve Celina Krisagbedo, 2014, s.19).

Bu noktada, herhangi bir sosyal hareketten siyasi partilere hükümetlerden muhalefete, muhalefetten çok uluslulu ve yerel şirketlere kadar pek çok aktör, medya içeriklerini biçimlendirme çabası içerisinde. Burada dezenformasyon,

sıklıkla güce sahip olanların uyguladığı bir taktik olarak öne çıkmaktadır. Medya içerisinde yer alan trol sayfalar dijital yanlış bilgi yayma araçları olarak kullanılmaktadır. Sıklıkla kanaat önderleri veya tanınmış gazeteciler hedef alınmaktadır. Yanlış bilginin içerisinde kullanılmakta, oyun trendleri ve sıralama algoritmaları, anahtar kelimeler kullanılmaktadır. Bunların ardında sosyal,ekonomik çıkarlar yer almaktadır (Data Society, 2023).

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada “içerik analizi yöntemi” kullanılmıştır. İçerik analizi yöntemi medya metinlerini sistemli bir biçimde analiz etmek olarak tanımlanabilir. Klauss Krippendorf’a göre içerik analizi mesajın içerisindeki verilerden değerli bir çıkarımlar yapılan araştırma tekniğidir. Burada mesaj sadece yazılı metinleri içermemektedir buna ek olarak görsel, işitsel her belge içerik analizi yöntemi ile çözümlenebilmektedir (Binark, 2015, s.38). Makalede bitcoin haberlerinin metinsel ve görsel incelenmesi yapılmıştır. İçerik Analizi belirlenen beş gazete; “Sabah, Yeni Akit, Diken, Duvar” internet haber sitelerindeki bitcoin içerikli “2022 ve 2023 yılları” arasındaki “dört ekonomi haberinin” incelenmesi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İçerik analizi incelemesi iletişim çalışmalarında bir metnin içinde geçen karakteristiklerin ne kadar tekrarlandığı, hangi tutumla sunulduğuna bakarak mesajın biçimi tespit etmektir. Resmetme, sahiplik politikaları, gerçek dünyayla karşılaştırma, temsil ve medya etkisi araştırmaları için kullanılmaktadır. Bu noktada haberin sosyo-kültürel durumların nasıl yansıtıldığını açıklamak için içerik analizi kullanılabilir (Geray’dan aktaran Binark, 2015, s.38) Yani medya metinlerinin ve görsellerinin altında yatan güç ilişkileri, söylemsel yapı, ideoloji, sahiplik, kültürel kodlar vb. gibi meseleler metnin okunması ve çeşitli kuramlarla bağdaştırılması yoluyla yorumlanabilmektedir. Bu aşamada Althusser’in DİA’sı, Gramsci’nin Hegemonyası, Chomsky’nin rızanın üretimi yaklaşımları metin çözümlemelerinde, bitcoin haberlerini yorumlamada kullanılmıştır.

Araştırmada yalnız bitcoin haberlerine odaklanıldığı için amaçlı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinden tipik örnekleme yöntemi uygulanmıştır çünkü bu örnekleme yöntemiyle yalnız bitcoin haberleri seçilmiş, alışılmamış, sıradan olanın dışında kalan ve aşırı örneklemeler araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır (Merriam, 2015, 77).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini oluşturan beş gazete; “Sabah, Diken, Yeni Akit, Duvar” kullanılmıştır. Gazete haber sitelerinin seçiminde ilk olarak ana akım ve eleştirel

gazete olarak bir karşılaştırma yapılmaya çalışılmıştır. Buradan kullanıcılar tarafından “en çok görüntülenen elli haber sitesinin listesi” 2023 tarihli olarak medya araştırması ve analizi yapan “www.tr.b2press.com”un internet sitesinden alınmıştır. Gazeteler seçilirken web sitesinin araştırmayı gerçekleştirmeye uygunluğu ekseninde bir seçim yapılmıştır. Yeterli ölçüde bitcoin haberinin olduğu, tarih sıralamasına göre haberlerin görüldüğü ve geçmişe dönük içeriklere ulaşılabilen haber siteleri seçilmiştir. Bu aşamada egemen ve eleştirel görüşte olan dört gazetenin seçilmesi ve haberlerin karşılaştırma yapılarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu noktada ana akım olarak; Liberal muhafazakar, merkez sağ ve aşırı sağ diğer tarafta yani eleştirel olarak da muhafazakar sol ve sol gazetelerin seçilmesi fikrinden hareket edilmiştir. Makalede haber seçimi aynı zamanda küresel piyasa analizi sağlayan grafik platformu TradingView’in verilerine göre söz konusu aylar, belirtilen yıllık periyotta “yükselme” “düşme” ve “spekülasyonun” “en çok görüldüğü” aylar olarak görülmüştür ve dolayısıyla bu aylarda üretilmiş haberler seçilmiştir. Bu üç parametre; yükselme-düşme-spekülasyon zamanlarında gazete içerikleri makalenin amacını oluşturan “Kripto para medya tarafından kamuoyunun nasıl gündemine gelip kullanımına sunuluyor?” “Medya oynadığı rol ile bitcoini nasıl çerçevelemektedir? Sorularını anlamanın anahtarını oluşturmaktadır.” Aynı zamanda yükselme-düşme-spekülatif dönemlerde üretilen haber içerikleri; kullanıcıyı etkileme biçimi, vaad sunup sunmadığı, dezenformasyon içerip içermediği vb. araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili olarak meselelerin anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu örneklem üzerinden internet haber sitelerindeki bitcoin içerikli “2022 ve 2023 yılları” arasındaki “dört ekonomi haberinin” içerik analizi yapılmıştır.

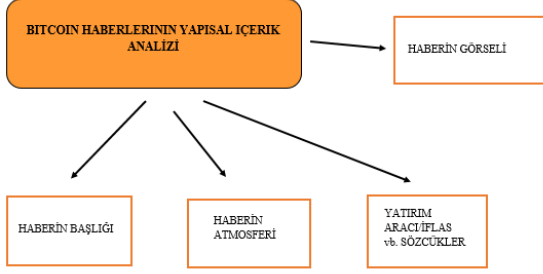
Araştırma İnceleme Model Önerisi

Araştırmada içerik analizi yöntemi için oluşturulan bir araştırma modeli kullanılmıştır. Bu model, hem nitel hem de nicel içerik analizini oluşturan karma araştırma yöntemini içeren bir kategorileşme çabasını tanımlamaktadır.

Nitel içerik analizi nitel verilerin anlamını sistematik olarak betimleme yöntemidir. Malzemenin parçaları bir kodlama çerçevesinde kategorilere ayrılarak yapılmaktadır. Bu kategori oluşturma işlevi içerik analizi yönteminin en önemli noktasıdır. Sistematiklik ve esneklik sağlayarak verileri azaltıp, incelemeyi kolaylaştırmaktadır. Böylece belirli malzemeler üzerinden inceleme sağlanmış olmaktadır. Genel araştırma sorusuyla ilgili yönere odaklanmayı sağlayarak araştırmacının odaklanmasını mümkün kılmaktadır. (Ackland, 2013).

Burada içerik analizi yönteminin gerçekleştirileceği beş gazetede dört haber aşağıda belirtilen kategoriler çerçevesinde incelenmiştir. Böylece içerik

analizinde elde edilen veriler sadeleştirilerek sistematik bir analiz yapılması sağlanmıştır.



Şekil 1. İçerik Analizi Model Önerisi

İçerik analizi yönteminde kullanılan model, analizin nasıl yapılacağını belirtmenin yoludur. Burada modelde gösterilen 4 kategorinin içerik analizinde nasıl kullanılacağı aşağıda açık bir biçimde gösterilmiştir;

Haberin Başlığı

Haberin başlığı kullanıcının ilgisini çeken ilk metindir. Haberin içeriğinin genel olarak ifade edilmesidir. Böylece içeriğin olumlu mu yoksa olumsuz mu ya da hangi konuda olduğu hakkında giriş ibaresidir. Bu haberin genel içeriği hakkında bilgi vermektedir. Başlığın ifade ettiği anlama bakılmıştır. Kapalı bir ifade ise yan anlamın altında yatan anlamına bakılmıştır. Makalede ele alınan kuramlar ve araştırma soruları ile başlık değerlendirilmiştir. Bu açıdan araştırma sorularını oluşturan; *Bitcoin haberleri kullanıcıların algularını biçimlendirir mi? Bitcoin haberleri tarafsız mıdır?* Sorularına haberin başlığından yanıt alınacağı varsayılmıştır. Diğer taraftan kullanılan ifadenin hangi biçimde olduğu (dil) haberin ilgi çekici olup olmamasını da ilgilendirmektedir. İlgi çekici bir ifade haberin okunmasını sağlamaktadır. Başlıkta kullanılan ifadenin biçimine bakılarak harekete geçirici bir ifade olup olmadığı incelenmiştir.

Başlıklarda kullanılan sayısal ifadeler, kanaat önderi isimleri ve önemli kurumların birlikte başlıkta yer alıp almaması dikkat edilen konulardır (Yalvaç, 2020).

Haberin Atmosferi

Haberin atmosferi, haberin genel durumunu anlatmaktadır. Haberler bitcoin ile ilgili nasıl bir söylem taşımaktadırlar? Olumlu bir söylem mi? Olumsuz mu? Haberi okuyan kullanıcının algısında bitcoin ile ilgili olumlu bir düşünce mi oluşuyor yoksa bitcoine yatırım yapmaktan vazgeçirici bir hava mı var? Bu kategorideki amaç haberin genel havası ile ilgili bir bilgi edinmektir. Bu bakımdan aşağıdaki sorulara “haber atmosferi” kategorisi içerisinde yanıt aranmıştır;

Bitcoin haber içerikleri dezenformasyon içerir mi? Bitcoin haberleri kullanıcılara zenginlik hayali satar mı? Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin’in olumlu söylemini mi yansıtmaktadır? Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin’in olumsuz söylemini mi yansıtmaktadır?

Seçilmiş Sözcükler Yatırım Aracı, İflas Kelimeleri

Haberin içeriğinde kullanılan sözcükler bitcoin haberleriyle ilgili yaratılmak istenen anlamın oluşturulmasında önemlidir. Bitcoin için yeni bir yatırım aracı gibi ifadeler bitcoin kullanımını ve satın alınmasını tetikleyecek noktada ekonomi haberlerinin araçsal olarak kullanıldığını anlatmaktadır. “Sözcük seçimleri de cümle seçimleri gibi ideolojik tavırları ortaya çıkarmaktadır” (Yalvaç, 2020) Sözcüklerin incelenmesi içeriğin ardında yatan neoliberal yeni sermaye birikim biçimini anlamın bir yoludur. Seçilmiş sözcükler ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Bitcoin haberleri abartılmış yorumlar içermekte midir? Bitcoin haberlerinde ne tür kelimeler kullanılmaktadır? Bitcoin haberleri bitcoin alımını harekete geçirici mesajlar taşır mı? Sözcükler dijital kapitalizm, dijital emek gibi kavramlarla birlikte düşünülerek yorumlanmıştır.

Haberin Görseli

İçerik analizi sadece metinsel bir analizi içermez. Görsel, animasyon, video, sinema alanında da içerik analizi uygulanabilmektedir. Makalede haber metinlerinin içerisine yerleştirilmiş olan görsellerin “göstergebilimsel açıdan” ne ifade ettiği, hangi anlamları yarattığı, okuyucuyu hangi ölçüde etkilediği açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda haber görselleri nitel analiz yöntemlerinden “göstergebilimsel analiz” yöntemiyle incelenmiştir.

Göstergebilimin kurucularından en önemli iki isim; C.S. Peirce ve Ferdinand Saussure dir. Bu bölümde göstergebilimsel analiz yöntemi kullanılırken Saussure’un yöntemi kullanılacaktır. Saussure’e göre gösterge anlamı olan fiziksel bir nesneyi tanımlamaktadır. Gösterge, gösteren ve gösterilenden

oluşmaktadır. Gösteren, gösterenin imgesini oluşturmaktadır. Gösterilen ise gösterenin göndermede bulunduğu zihinsel bir kavramdır. Bu zihinsel çağrışım ortak kültüre sahip olan bireyler için ortaktır. Gösterilenler gösterenler kadar belirli bir kültüre özgü ürünlerdir (Fiske, 2003, s.62).

İnsanın içinde yaşadığı anlamsal evrende dilin yanı sıra; davranışlar, törenler, resim, müzik, tiyatro, mimari, siyasal rejimler, sinema, edebiyat vb. anlamlı birimler olarak tanımlanabilecek gösterge sistemlerinden bazılarıdır. Göstergebilimin amacı bu anlam kümelerini sistemli bir biçimde anlamlandırıp çözümleyebilecek bir model ortaya koymaktır (Rifat, 2009, s.7). Dolayısıyla haber metinlerinin içerisinde yer alan “görsellerin” yukarıdaki anlam kümesine dahil olması ve görselin ne anlama geldiğinin anlaşılmasının haber içeriğiyle olan ilişkisini açığa çıkaracağından, haber görselleri göstergebilim yöntemi ile anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Göstergebilim yönteminde gösteren, gösterge, gösterilen ve metafor olmak üzere dört parametre bulunmaktadır. “*Gösterge, genel olarak, kendi dışında bir şeyi temsil eden ve dolayısıyla bu temsil ettiği şeyin yerini alabilecek nitelikte olan her çeşit biçim, nesne, olgu, vb. olarak tanımlanır*” (Rifat, 2009, s.11). Gösterge kendi dışında bir şey gösteren ögeyi tanımlamaktadır. Gösteren ve gösterilenin birleştiği edimdir. Bunun ürünü göstergedir (Barthes, 1979, s.26). Dolayısıyla haber metninin görseli bir göstergedir. Bir biginin taşıyıcısı olarak okuyucunun anlam bulmasının yoludur.

“Sözgelimi bir tablodaki bir renk ögesi ya da bir figür gösterge olarak değerlendirilebileceği gibi bir edebiyat yapıtında bir kahraman amacı, davranışı veya moda dergisinde gördüğümüz bir bluz, bir etek, bir kazak, vb. çevresindeki öbür birimlerle bağlantısı olan gösterge olarak değerlendirilebilir.” (Rifat, 2009, s.12). Saussure’ün dilsel göstergesi gösteren ve gösterilenden oluşan iki yönlü bir kavramdır. ‘Gösterilen’ zihnimizde oluşan soyut bir kavram bir imgedir. Bu kavramın belli bir ses zinciriyle ifade edildiği somut şekline, diğer bir deyişle sözcüğe ‘gösteren’ adı verilir. Saussure’e göre gösteren ve gösterilenden oluşan gösterge, bir kâğıdın iki yüzü gibi ayrılmaz, kalıplaşmış bir bütündür (Demir, 2009, s.27).

Gösteren ve gösterilen terimleri kendi aralarında hem de bütünlüğe karşıtlık belirtirler. Dil göstergesi bir nesneyle adı birleştirmeyen bir kavramla bir işitimi sistemini birleştirir. Buraya göre bir işitimi sistemiyle imgenin birleşimine gösterge denilmektedir (Saussure, 1988, s.108). Saussure göstergebilimsel analizde üç parametre üzerinden hareket etmektedir; gösteren-gösterilen ve gösterge. Bu haber metinlerinde de bu üç parametre ile görsel analiz edilmeye

çalışılmıştır. Buna ek olarak bir de Roland Barthes metafor (eğretileme) kavramından söz etmektedir;

(...)eğretileme düzleminde lirik Rus şarkıları, çoşumculukla (romantizmle) simgeciliğe bağlanan yapıtlar, gerçeküstü resim, Charlie Chaplin'in filmleri (bu anlayışa göre, üst üste gelen kararmalar, sinema sanatındaki gerçek filmsel eğretilemelerdir) (Barthes, 1979, s.54).

Metaforlar az kelimeyle çok fazla şey ifade etme biçimini tanımlamaktadır. Belirli kültürel kod içerisinde bazı nesnelere belirli türden anlamlar yarattığı bilinir. O nesnelere veya simgelerin başka bir ifade süresine eklenmesi metafordur. Dolaylı bir anlatım sağlar (Değerli, 2021, s.183). Eğer bir geminin dalgaları yarıp geçtiğini söylersek, bir eğretileme kullanıyoruz demektir. Burada saban demirinin hareketini, bir geminin baş tarafının hareketinin yerine geçecek biçimde kullanıyoruz. Yaptığımız şey bilinmeyen bir şeyi bilinen bir şey açısından ifade etmektir (eğretileme, saban demirinin hareketinin bilindiğini, geminin ise bilinmediğini varsaymaktadır). Bilinmeyenlerin "anlamı" bilinenlerin "araçları" aracılığıyla ortaya konmaktadır (Barthes, 1979, s.123).

Buradan metafor, bilinen bir şeyin (nesne-görsel-renk) yarattığı anlamın başka bir gösteren-gösterilen ilişkisine dahil edilerek bir anlam yaratması olarak tanımlanmaktadır (Barthes, 1979). Bu sebeple haber görseli incelenirken bir metafor kullanılıp kullanılmadığı haberin yaratacağı anlam ile ilişkili olduğundan önemli görülmüştür. Bu açıdan görsel analizinde gösteren-gösterilen ve gösterge ilişkisine metafor da dahil edilerek her bir parametre bazında inceleme sağlanmış tablo ile açıklanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Sabah Gazetesi İnternet Haber İncelemesi

Haber Başlığı

“Bitcoin, 2023'te en çok yükselen varlık oldu” (Sabah Gazetesi, Mayıs 2023)

Sabah gazetesinde 2 Mayıs 2023 tarihinde yayınlanan bu başlık kullanıcının haberin içeriğine tıklaması için ilk dikkat ettiği ifadeyi oluşturmaktadır. Varlıklar arasında geleneksel birimlerinin de var olduğu bilindiğinden söz konusu başlık dolar, euro, altın gibi varlıkları yok sayarak sanal parayı kullanıcının gündemine almaktadır. Buradan başlık ile birlikte değerlendirilecek olan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır; *“Bitcoin haberleri kullanıcıların algılarını nasıl biçimlendirir?” “Bitcoin haberleri tarafsız mıdır?”*

Haberin başlığı yukarıdaki gibi heyecan uyandırıcı olduğunda, başlık haberin tıklanmasını sağlayıcı güçlü bir araç olarak çalışmaktadır. Bitcoinin 2023 yılı içerisinde en çok yükselen varlık olduğu ifadesi bitcoin hakkında kullanıcılara olumlu bir bilgi iletmektedir. Bu ifade daha fazla bitcoin satın alma faaliyetini doğuracak türden bir mesaj taşıyarak kullanıcıların algısını biçimlendirmektedir. “*Bitcoin, 2023'te en çok yükselen varlık oldu*” (Sabah Gazetesi, 2023) başlığı çok fazla kullanıcı için bitcoin satınalma isteği uyandıracak yetenektedir çünkü 2023 de en yüksek değer olması, bu değerın devam edeceği şekilde kullanıcıda bir beklenti oluşturmaktadır. Oluşturulan bu beklenti tamamen algısal niteliktedir.

“*Bitcoin, 2023'te en çok yükselen varlık oldu*” (Sabah Gazetesi, 2023) başlığı haberin tarafsız olmadığına işaret etmektedir çünkü bitcoin ile ilgili doğrudan olumlu bir mesaj taşımaktadır. Haberın amacı bitcoin alımını tetiklemektedir. Bu sebeple taraflıdır, dijital kapitalizmin ilerlemesinin bir ayağını oluşturan gündelik hayatın tamamının dijitalleşmesi planının bir yürütücüsüdür. Bu yüzden haber, kullanıcıların sisteme uyum sağlaması amacındadır.

Haberin Atmosferi

Burada öncelikle haber metninin tamamı okunarak araştırma sorularıyla ilişki kurulabilecek olan kısımlara dikkat edilmiş ve inceleme yapılmıştır. Bu çerçevede haber metninin tamamının içerik açısından iletmek istediği mesajın ne olduğuna bakılmıştır. Özellikle metnin giriş ve sonuç kısımlarına dikkat edilmiştir. Dezenformatif bir içeriğin olup olmadığını anlamak için metnin içeriğinde sloganlaştırma, duyguları harekete geçirici ifade ve kavramlar, noktalama işaretlerinin nasıl kullanıldığı, mesajın ideolojik yapısı, gerçeklik boyutu gibi noktalara dikkat edilmiştir. Tüm bu düşünceler ile aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

“*Bitcoin haber içerikleri dezenformasyon içerir mi?*” “*Bitcoin haberleri kullanıcılara zenginlik hayali satar mı?*” “*Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin'in olumlu söylemini mi yansıtmaktadır?*” “*Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin'in olumsuz söylemini mi yansıtmaktadır?*”

Haberin giriş cümlesinin; “*Bitcoin, 2023'te şimdiye kadar diğer tüm varlık sınıflarını geride bırakarak en iyi performans gösteren varlık olurken kripto para borsaları da işlem hacimlerinde büyük artışlar yaşadı.*” (Sabah Gazetesi, 2023) biçiminde olduğu görülmektedir. Burada kullanıcıya yönelik direkt bir beyin yıkama gerçekleştirildiği görülmüştür. Bu bitcoinin “performansının en tepede olduğu” ve “işlem hacminin yüksek olduğu” ifadeleriyle sağlanmıştır. Haberi okuyan kullanıcının duygularına etki ederek haberin devamının okunmasının sağlanması giriş kısmından anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu durum haberi

dezenformasyonun alanına yerleştirmektedir. Buna ek olarak haberi okuyan kişilere bitcoine yatırım yapılırsa kazanç sağlanacağına vaadi sunulmaktadır. Bu tam manasıyla bir Amerikan Rüyası olarak işlev görmektedir;

Amerikan Rüyası, alt sınıflara verilen bir mesajdır. Sınıf atmanın mümkün olabileceğinin bilgisinin alt sınıflara verilmesidir. Burada herkesin eşit görüldüğü bir anlayış topluma aktarılmaktadır. Sanki sınıf farklı hiç yokmuş gibi bir anlayış hakimdir. Fazla çalışmanın başarı getirebileceği türünden bu anlayış Beyaz Saray'a giden yolu temsil etmektedir. Genç bir adamın, yoksul şehirden çıkarak Batı'ya gidip orada milyonlar kazanıp zengin olabileceğinin inancındır. Amerikan Rüyası; maddi başarıyı temsil etmekle beraber, Yeni Dünya hayalini de kapsamaktadır. Amerika'nın vaad ettiği pek çok şey bunun içerisinde (Fitzgerald, 1992).

Bu açıdan yukarıdaki bitcoin haberine bakıldığında, haberin sınıfsal olarak daha alt kısımdaki insanları hedef alarak etkileme eğiliminde olduğunu açıklamaktadır. Haber, zengin olma hayali ile bitcoin ile ilgili olumlu bir algı geliştirip coin satın alması gerçekleştirecek biçimde bir hayal aşılacaktır. Haberin Amerikan rüyası tarzı, onun ideolojik formunu da açığa çıkarmaktadır çünkü Amerikan rüyası liberalizm ile ilgilidir. Serbest piyasa ekonomisinin şartları içerisinde tüm vatandaşların eşit olduğunu, özgür olduğunu ve doğru kararlar verebilirse her başarıyı sağlayabileceğini savunmaktadır. Gerçekte ise sınıfsal farklılıklar vardır ve herkes eşit değildir. Sermayeye sahip olan ve belirli sınıfa ait olan bireyler kolaylıkla kazanç sağlarken, daha alt sınıflardaki insanların başarısızlıkları kendilerine mal edilmektedir. Yukarıdaki bitcoin haberi arkasındaki söylemi saklayarak bitcoin alımını tetiklemekte, olası bir zarar söz konusu olduğunda ise bireylerin yanlış kararları olduğunu savunmaktadır. Bu sebeple liberal kapitalizmin yeni bir ayağını oluşturmaktadır. Mesajın gerçek içeriği gizlendiğinden yukarıdaki haber dezenformatiftir.

Haberin devamında Block Earner ve Emrah Karadere isimlerinin kullanıcıya sunulduğu görülmektedir. Block Earner, Blockchain tabanlı bir finans platformudur. Geleceğin finansal teknolojisi olarak tanımlanan bu platform aracılığıyla yatırımcılar bitcoin alım ve satımında transfer işlemi sağlamaktadırlar. Haberdeki ifade;

Block Earner Türkiye Operasyon Müdürü Emrah Karadere, "Küresel ekonomide yaşanan gelişmelerin bir sonucu olarak kripto varlıklar yeniden ilgi odağı haline geldi" dedi. (Sabah Gazetesi, 2023). Bu ifade kullanıcılara güven aşılacaktır. Avustralya'da kurulan Block Earner'in Türkiye operasyon müdürü Emrah Karadere'nin isminin geçmesi ve olumlu söylemi bu platformun kullanımı yönünde kullanıcıyı bağlamayı amaçlamaktadır.

“Yakın zaman önce ABD’li bankacılık devi Goldman Sachs tarafından yayımlanan bir rapor, Bitcoin’i 2023 yılında şimdiye kadar en iyi performans gösteren varlık olarak konumlandırdı. Rapora göre Bitcoin, toplam getirilerde Nasdaq, altın, S&P 500 ve ABD hazine tahvillerini geride bırakarak birinci sırayı aldı.” (Sabah Gazetesi, 2023).

Haberin içeriğinde yer alan Goldman Sach’in bankacılık alanında çok iyi bir seviyede olduğunun bilgisinin verilmesi okuyucuda “güven” oluşturma amacındadır. Küresel ekonomik sistemde temel aktörlerden biri olan ABD’nin isminin kullanılması okuyucunun zihninde bitcoinin olumlu söylemini yankılamaktadır. Diğer açıdan çokuluslu bir bankacılık şirketi olan 1869 yılında kurulmuş, uzun süredir varlığını koruyan Goldman Sach’in aynı cümlede kullanılması bitcoini güvenilir bir yatırım aracı olarak tanımlananın bir yöntemini oluşturmaktadır. Böylece bitcoin küresel ekonomik sistemde güçlü olarak tanımlanan ABD ve Goldman Sach ile eşleştirmekte, kullanıcıya bu algı verilmektedir. Haberin devamında

“Öte yandan araştırma şirketi TokenInsight tarafından yayımlanan bir başka rapor, kripto platformlarının oldukça verimli bir ilk çeyrek geçirdiğini ortaya koydu.” (Sabah Gazetesi, 2023).

“Özellikle yeni bir döngüye yaklaşıldığına dair artan inanç, ABD bankacılık krizi ve Fed’in politikasında değişim umutlarının kriptodaki yükselişi pozitif etkilediğini ifade eden Emrah Karadere, “İçinde bulunduğumuz bu gibi dönemler, daha fazla oranda insanın piyasaya katılmasını sağlıyor.” (Sabah Gazetesi, 2023)

Yine ABD, TokenInsight, FED ile okuyucuların algısında bir güven oluşturulmaya devam edildiği görülmüştür. Neden güven oluşturma ihtiyacı hissetmektedir? Devletten bağımsız bir şekilde var olan bitcoin, olası yatırımcılara güven vermemektedir. Sabah gazetesinin bitcoinin olumlu söylemini yaptığını görülmektedir. Burada konuyu liberal ekonomi merkezinde düşünmek gerekmektedir çünkü Sabah gazetesi liberal görüş çerçevesinde stotükocu bir gazetedir.

Kripto para, küresel kapitalizme karşı gibi görülmektedir. Sistemin dışında daha bağımsız bir yapı kurma eğilimi dikkat çekmektedir fakat biraz daha derine inildiğinde neoliberal sistemin bir uzantısı olduğu görülmektedir. Haberin içeriğindeki güven algısı yaratmak amacıyla kullanılan ABD, FED ve Goldman Sach kavramlar bu ifadeyi doğrulamaktadır. Bilindiği üzere pek çok bitcoin yatırımcısı ve kazananı ABD’lidir. Bunun yanında sistemin neoliberalizmin

yaratdığı eşitsizlikleri ve Amerikan rüyasının devamını sağlayan nitelikteki yapısı olduğu görülmektedir.

Kripto para servetinin çoğunluğu geleneksel finanstaki servet dağılımını yansıtan küçük bir grubun elinde tutulmaktadır. Bu, bazılarının kripto para biriminin gerçekten merkezi olmayan bir sistem olmadığını bunun yerine zenginlerin daha da zenginleşmesi için bir araç olduğunu iddia etmesine yol açmıştır. Öte yandan Animoca Brands'tan Yat Siu, kriptoyu "kapitalizmi kurtarabilecek" bir şey olarak tanımladı. Kriptonun "demokrasinin değerini yeniden getirebileceğini -açıkçası, Batı'da pek çok insanın inancını kaybetmeye başladığını kapitalizme tekrardan geri dönme aracı olduğunu (Herrera, 2023) iddia etmiştir.

Buradan çıkarılan sonuç, kripto para sisteminin dijital kapitalizmin bir parçası olduğudur. Feodalitenin ortadan kalkması yeni bir sistemin kurulacağını haber vermekteydi fakat sonuçta benzer eşitsizliklerin farklı bir biçimde devam ettiği yeni bir yapı oluşmuştur. Ekonomik dengeleri değişen Avrupa, eşitsizliğin yeni bir biçimini ortaya çıkarmıştır. Burada da benzer bir durum saptanmaktadır. Kapitalizmin krizlere girmesi aynı zamanda teknolojinin fazlasıyla ilerlemesi ekonomik sistemin yeni bir biçiminin gerekliliğini göstermiştir. Dijital paranın korunma, alınma, satılma platformlarının kurulması, bitcoin ve benzeri dijital paraların üretilmeleri serbest piyasa koşulları içerisinde yaratılmaktadır. Herkesin eşit bir şansı varmış gibi özellikle yukarıda görüldüğü gibi haberler ile yaratılan algı ve bilinçler ile bireyler söz konusu yatırımlarını gerçekleştirmektedirler. Lakin piyasanın görünmez eli, ne görünmezdir ne de herkes eşit fırsatlara sahiptir. Kapitalizmde olduğu gibi bitcoin yatırımcılığında da sistemi elinde tutan bir küçük grup, kazanç sağlamaktadır. Bu tıpkı kapitalist sistemde işçilerin üretim gerçekleştirmesi ve kazancın sermaye sahibi tarafından toplanması gibidir. Asıl üretimi gerçekleştiren yani yatırımı yapan kullanıcılar(dijital emekçiler) sistemi üretenlerin ve yönetenlerin(sermayeye sahip olan) kazanmalarının nesnelere konumundadır. Alt sınıflar olarak düşünülebilecek Amerikan rüyasına kapılmış dijital emekçiler (kullanıcılar) yatırımları (emekleri) ile bitcoin sistemini kuranların(sermayeye sahip olanların-patronların) yaratıcıları haline gelmektedirler. Hatta burada kripto para sistemini elinde tutan bu yeni zenginlerden dijital burjuvazi olarak bahsedilebilir. Burada yukarıda da görüldüğü gibi medya oldukça fonksiyonel bir biçimde kullanılmaktadır. Sabah gazetesi yukarıdaki haber ile dijital emekçilerin, emeklerini sermayenin lehine kullanılmasının algısını oluşturmaktadır. Bu hegemonyayı devam ettiren türden bir içerik olarak görülmektedir.

Hegemonya; salt iktidarı tanımlamaz çıkar grubunun yada elit azınlığın egemenliğini devam ettirmek amacıyla oluşturduğu ve sürdürdüğü ilişkidir

(Gramsci, 1986). Medya denilen olgu da egemen sınıfın sahipliğinde olan bir kurum olduğundan bitcoin, dijital kapitalizm ve haber içeriklerinin birbiriyle olan ilişkisi anlaşılmaktadır (Yaylagül, 2006). Kullanıcıda olumlu algı oluşturan bitcoin haberlerinin hegemonyanın devamlılığını sağlayıcı bir görev yürüttüğü düşünülmektedir.

Seçilmiş Sözcükler Yatırım Aracı ve İflas Kelimeleri

Sözcük seçimleri haber içeriğinin dezenformasyon içeren bir metin olup olmadığına anlaşılmasında oldukça önemlidir. Haber metninin gerçeği hangi ölçüde yansıttığı taraflı olup olmadığı ya da hedef kitlede yaratacağı algının anlaşılması açısından araştırma sorularına yanıt aranmıştır; “*Bitcoin haberleri abartılmış yorumlar içermekte midir?*” “*Bitcoin haberlerinde ne tür kelimeler kullanılmaktadır?*” “*Bitcoin haberleri bitcoin alımını harekete geçirici mesajlar taşır mı?*”

Haber metnine bakıldığında, “*Bu noktada yatırımcılar her zaman ve her yerden piyasaya erişebilecekleri esnekliği, hızı ve kolaylığı arıyor*” (Sabah Gazetesi, 2023). İfadesinin kullanılması bittcoini kazançlı bir yatırım aracı olarak sunmaktadır. İçeriğe bakıldığında, en çok yükselen, en iyi performans, birinci sıra, ilgi odağı vb kelimelerin haber çerçevesinde sıklıkla kullanıldığı görülmüştür;

“*en çok yükselen varlık, geleceğin finansı avucunuzun içinde, en iyi performans gösteren varlık, bitcoin, toplam getirilerde Nasdaq, altın, S&P 500 ve ABD hazine tahvillerini geride bırakarak birinci sırayı aldı, kripto varlıklar yeniden ilgi odağı haline geldi, kripto borsalarının toplam işlem hacimleri 10 trilyon doları aştı.*” (Sabah Gazetesi, 2023) Bu tür kelimeler, bitcoin ile ilgili bir düşünce oluşturmak bunun sonucunda da kullanıcıyı harekete geçirmek amacıyla kullanılmıştır. Burada Herman ve Chomsky’ye değinmek gerekir; “*Güç manivelalarının bir devlet bürokrasisinin elinde bulunduğu ülkelerde, çoğu zaman resmi sansür yoluyla tamamlanan medya üzerindeki teknelci denetim, medyanın hâkim bir seçkinler grubunun çıkarlarına hizmet ettiğini açıkça ortaya koyar.*” (Herman, ve Chomsky, 2012, s.72). Sermaye sahiplerinin çıkarlarına uygun kelimelerin kullanılarak haber yapıldığı görülmektedir. Haberin içeriğindeki bir kripto alımsatım platformundan bahsedilmesi bunun göstergesidir. “*Rızanın imalatı, devlet ya da şirketlerin normal şartlarda insanları ikna edemeyecekleri davranışlara olumlu bakmalarını veya tepkisiz kalmalarını sağlayan bir olgudur*” (Güler, 2018) Böylece en çok yükselen, en iyi performans, birinci sıra, ilgi odağı vb. kelimeler ile kullanıcıların rızaları üretilmektedir. Bunlar abartılmış yorumlardır çünkü bitcoinin sıklıkla düşüşe

geçtiği bilindiğinden haber içeriğinde olumsuz hiçbir kelimenin kullanılmadığı görülmüştür.

Haberin Görseli

Haberin görselinde bitcoinin siyah bir arka plan üzerinde sarı renkte altın gibi parladığı görülmektedir. Görselde renklerin kullanılması taşıdığı anlam açısından önemlidir. Siyahın üzerine sarının kullanılması ile ilginin sarı olan nesne üzerine verilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 1.

“Bitcoin, 2023'te en çok yükselen varlık oldu” Haberinin Gösterge bilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Renk	Sarı	Altın rengi-değer
Nesne	Teknolojik-ağ bağlantılı zemin ve duvar	Dijital dünya
Nesne	Dolar sembolünün (B) biçimdeki formu	Yeni doların bitcoin olduğu

Yatırım aracı olan altın ile bitcoinin eşleştirildiği hatta dijitalleşmeyle birlikte bitcoinin altın varlığından daha değerli olacağı mesajı aktarılmaktadır. Altının konumunu bitcoine bırakacağı yeni bir platformun kullanılacağı aşlanmaktadır. Arkada bulunan siyah zemin üzerindeki çizgiler dijitalleşme mesajını okuyucuya vermektedir.



Şekil 2. “Bitcoin, 2023'te en çok yükselen varlık oldu” Haberinin Görseli (Sabah Gazetesi, 2023)

Bitcoinin para birimi olarak sembolü (B) biçimindeki sembolü ve üzerindeki çizgiler tıpkı dolarda olduğu gibi (\$) kurgulanmıştır. Burada bitcoinin dolarda olduğu gibi bir değere sahip olduğu kullanıcıya aktarılmaktadır. Bitcoinin bu logosu gücün metaforudur. Dolar küresel ortamda egemen güç olan ABD'nin parasıdır.

Diken Gazetesi Haber İncelemesi

Haberin Başlığı

“Altın, borsa, dolar ve Bitcoin için 2023 senaryoları” (02 Ocak 2023 Diken Gazetesi)

Haberin başlığına bakıldığında “2023 senaryoları” ifadesi öne çıkmaktadır. Başlık kullanıcının haberin içeriğine tıklaması amacıyla dikkat çekmektedir. Yatırımcılar olası öngörü ve senaryoları sıklıkla takip etmektedir fakat burada üzerinde durulması gereken nokta başlığın herhangi “manüpülatif” “çarpıcı türden” verilmediğidir. Haber başlığının oluşturulmasında “ideolojik” veya “hegemonik bir söylem” görülmemektedir.

Bitcoin haberleri kullanıcıların algılarını nasıl biçimlendirir?” “Bitcoin haberleri tarafsız mıdır?” Dolayısıyla yukarıdaki araştırma sorularına bakıldığında bu haber başlığı kullanıcıların algısını şekillendiren türden bir haber başlığı değildir ve tarafsız olarak üretilmiş bir başlıktır.

Haberin Atmosferi

Haberin içeriğine bakıldığında, “2023'te Ukrayna-Rusya Savaşı'nın enerji ve gıda fiyatlarını turmandırmasıyla dünya genelinde enflasyon dalgası başladı. Türkiye'deyse durum, uygulanan politikalarla daha da kötü bir hal aldı. Enflasyon son 24 yılın rekorunu kırdı.” (Diken, 2023) ifadesi görülmektedir. Burada Türkiye'deki ekonomik durum ile ilgili genel bir bilgi verildiği görülmektedir.

“WOFDEX Kripto Para ve Blockchain Araştırma Direktörü Helin Çelik'in kripto piyasasına dair 2023 öngörüsüyle şöyle: “Yeni yılın ilk çeyreği için yükseliş beklentisi, mega ralli şu anki koşullarda zayıf görünüyor. Kriptoların kendi iç dinamiğinde pozitif gelişmeler ve iyileşmeler olursa, yaşanan tahribat bir nebze de olsa giderilebilir. Yatırımcı yeni yılda da dolar endeksine, ekonomik takvime, riskli varlıklara ve madenci satışlarına dikkat edecek.” (Diken, 2023). WOFDEX, Helin Çelik ve mega ralli kavramları dikkat çekmektedir. Bitcoin alım satım platformu WOFDEX ve Blockchain araştırma direktörü Helin Çelik'in yorumunun sunulması haber içeriğine yönelik güvenin oluşturması isteğinin bir parçasını oluşturmaktadır. Yatırımcıların en çok üzerinde durduğu

ve kar sağlamanın anahtarı olan “mega ralli” kavramının haberin içeriğinde kullanılması haberin tıklanmasını artıracak türden bir kullanımdır. Mega Ralli bitcoinin hızlıca yükselmesi, grafikte yeşil hareketin artarak devam etmesidir. Çelik 2023’ün ilk çeyreğinde böyle bir yükselişin beklenmediğini söylemektedir. Bitcoin grafiği 2023 ocak ve sonraki süreç incelendiğinde devamlı yukarı yönlü yani mega ralli biçiminde bir yükselme görülmektedir. Dolayısıyla araştırma soruları değerlendirildiğinde; “*Bitcoin haber içerikleri dezenformasyon içerir mi?*” “*Bitcoin haberleri kullanıcılara zenginlik hayali satar mı?*” “*Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin’in olumlu söylemini mi yansıtmaktadır?*” “*Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin’in olumsuz söylemini mi yansıtmaktadır?*” Bitcoinin oynak bir biçimde seyredeceğine yönelik gerçekçi bir bilginin sunulduğu dolayısıyla dezenformatif bir içerik kullanılmadığı görülmektedir.

Seçilmiş Sözcükler Yatırım Aracı ve İflas Kelimeleri

“*Bitcoin haberlerinde ne tür kelimeler kullanılmaktadır?*” araştırma sorusu ekseninde şu kelimeler dikkat çekmiştir; “*Mega ralli, zayıf, senaryo, yükseliş beklentisi, riskli varlıklar, dikkat*” (Diken, 2023) Diğer araştırma soruları değerlendirildiğinde; “*Bitcoin haberleri abartılmış yorumlar içermekte midir?*” “*Bitcoin haberleri bitcoin alımını harekete geçirici mesajlar taşır mı?*” sorularına bakıldığında haber, bitcoin alımını harekete geçirici değil tersine düşündürücü, uyarıcı bir etki yaratmaktadır. Mega ralli döneminde kazanabilen yatırımcıya bunun gerçekleşmeyeceğinin bilgisinin verilmesi yatırım yapılmamasını sağlayacak türden bir mesaj taşımaktadır. Haberde kullanılan sözcükler abartılmış ifadeler değildir. Bu haber özelinde eleştirel bir tutum içerisinde olan Diken Gazetesi’nin bitcoine temkinli bir biçimde yaklaştığı, kullanıcının coin satın alması için rızasını üretmek gibi bir amacının olmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Haberin Görseli

Haberin görseli incelendiğinde bitcoin grafiğini andıran türden finansal analiz grafikleri görülmektedir. Grafiklere dikkatlice bakıldığında mega ralli biçiminde devamlı yükselişte olan bir grafik değil düzensiz bir grafik görülmektedir.



Şekil 3. Haberin Görseli (Diken Gazetesi, 2023)

Tablo 2.

Haberin Gösterge bilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Nesne	İnişli çıkışlı grafik	Bitcoinin yapısı

Yeni Akit Gazetesi Haber İncelemesi

Haberin başlığı

“Gram gümüş rakamı! Bitcoin, Gümüş: 250 trilyon dolar diyen ekonomist paranın sonu gelecek dedi! Herkes şaştı”(26 Mayıs 2023 Yeni Akit)

Haberin başlığı “duyguyu” harekete geçirmektedir. Başlığın harekete geçirdiği duygu şaşkınlık ve heyecandır. Heyecanı kontrol edilen bireyin “bitcoin, gümüş satın alma” gerçekleştirmesi beklenen bir durumdur. Neoliberalizm tam olarak bireylerin heyecanlarından faydalanmaktadır. Byunh-Chul Han heyecan ve neoliberalizm arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamıştır;

Heyecanlar öncelikle durum değişikliklerinde, algı değişmelerinde ortaya çıkar. Akılcılıksa süreklilik, sabitlik ve kurallılıkla birlikte görülür. (...) Verimi artırmak için sürekliliği giderek aşındırıp istikrarsızlık üreten neoliberal ekonomi, üretim sürecinin heyecana dayanmasını teşvik eder. İletişiminin hızlanması iletişimin heyecan kazanmasını kolaylaştırır, çünkü akılcılık heyecanlılıktan yavaştır. Adeta hızlıdır (Han, 2022, s.53).

“Bitcoin haberleri kullanıcıların algılarını nasıl biçimlendirir?” sorusuna bakıldığında başlığın; olası yatırımcının algısını “duygulara hitap ederek”

biçimlendirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. “Bitcoin haberleri tarafsız mıdır?” araştırma sorusuna bakıldığında ise gazete oldukça taraflı bir ifade kullanmıştır. Bitcoinin “250 trilyon dolara ulaşacağı ve paranın sonunun geleceği” (Akit, 2023) türünden kesin bir ifadenin başlıkta kullanılması gazetenin taraflı olduğunu göstermektedir. Dijital kapitalizmin bir aracı olan kripto paraların, bitcoinin sisteme adapte edilmesinin bir aracı olarak haber içeriği kullanılarak bir gerçek oluşturulmak istenmiştir. Dolayısıyla başlık da bu amacı gerçekleştirir türden bir şekilde kurgulanmıştır.

Haberin Atmosferi

Haberin atmosferine bakıldığında; “Dünyaca Ünlü Ekonomist Robert Kiyosaki artık ABD’nin iflasın eşiğinde olduğunu söylüyor. Kiyosaki insanların altın, gümüş ve BTC alması gerektiğini söyledi.” (Akit, 2023) Kiyosaki’nin haber metninde kullanılması tesadüf değildir. Kiyosaki, Rich Dad Company’nin kurucusu, finans iş insanıdır. Burada bu kişinin fikirlerinin dikkate alınması gerekliliği haber metninde yer almaktadır. Kiyosaki kapitalist ideolojinin bir temsilidir. Dolayısıyla Yeni Akit gazetesi, Kiyosaki’nin görüşlerini öne çıkartarak önemsemekte, okuyucuların bu görüşlere dikkate almasını istemektedir. Kiyosaki bitcoinin olumlu söylemini yapmakta, paranın yok olacağını, ABD’nin iflasın eşiğinde olduğunu söylemektedir. Bu görüşlerinin altını dolduracak herhangi bir referansın haber içeriğinde gösterilmemesi haberde dezenformasyon olduğunu göstermektedir. Ayrıca “para yok olacak!” gibi bir ifade kullanılması dikkat çekici ve magazinsel biçiminde bir ifade olarak dezenformasyonun bir başka bulgusudur.

“Ekonomi alanında dünyanın en saygın yazarlarından biri ve kitapları 51 dile çevrilmiş bir isimden bahsediyoruz. Evet Robert Kiyosaki’nin Zengin Baba Yoksul Baba kitabı dünya genelinde tam 41 milyondan fazla sattı ve 51 dile çevrildi. Bu kadar ilgi gören bir ismin geleceğe dair tahminleri de kayda değer görünüyor.” (Akit, 2023).

“Rich Dad Poor Dad” kitabı bitcoinin başarısıyla birlikte anılarak okuyuculara mesaj verilmektedir. Bu kitapta yazar nasıl zengin olunacağından, kendi işini kişinin nasıl kuracağından zengin olmak için sadece sermaye sahibi olmak gerekeceğinden bunun dışında da zengin olunabileceğinden bahsetmektedir. Tipik bir Amerikan rüyası içeriğidir. Kitabın bitcoin haber içeriğine angaje edilmesi, toplumsal olarak alt sınıflarda bulunan bireylere zengin olmanın yolunu kripto para yatırımcılığı olarak aşılacaktır.

Seçilmiş Sözcükler Yatırım Aracı ve İflas Kelimeleri

Kullanılan kelimelere bakıldığında; “250 trilyon dolar, paranın sonu, gerçek para, BTC, mevcut finansal sistemin sonu geldi, yatırımcılar” (Akit,2023) Özellikle paranın sonu ve gerçek para kavramları abartılı bir yorum olarak görülmektedir. Haber genelinde olumlu sözcükler kullanıldığından dolayı bitcoin alımını harekete geçirici mesaj taşımaktadır.

Haberin Görseli

Haberde manşet tipi yazı ile birlikte görsel kullanılmıştır. Altın tahtından olacak mı? biçiminde kullanıcıda merak uyandırıcı bir soru ifadesi kullanılmış, altında büyük harflerle “dünyaca ünlü” isim yazısı paylaşılmıştır.



Şekil 4. Haberın Görseli (Yeni Akit Gazetesi, 2023)

Tablo 3.

Haberin Gösterge bilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Nesne	Altın, gümüş, bitcoin değerleri	Değerli varlıklar

Burada dünyaca ünlü ismin yazılmaması ile merak duygusu tetiklenerek haberin okunmasını sağlaması amaçlanmıştır. Renk olarak kırmızı seçilmesi ise dikkatin yöneltilmesi amaçlıdır. Şekil olarak gümüş külçesi, altın ve bitcoin değerleri görülmektedir. Bu görsel bu üç varlık hakkında yorum yapıldığını göstermektedir.

Duvar Gazetesi Haber İncelemesi

Haberin Başlığı

“Kripto paraları nasıl bir gelecek bekliyor?” (29 Nisan 2022, Duvar Gazetesi)

Haber metnini, çerçeveleyen bu başlık okuyucuda kripto para sisteminin gelecek vaad edip etmediği yada nasıl bir yapısının olduğunun açıklanması beklentisini oluşturmaktadır. “*Bitcoin haberleri kullanıcıların algılarını nasıl biçimlendirir?*” “*Bitcoin haberleri tarafsız mıdır?*” araştırma soruları bu başlık ile birlikte değerlendirildiğinde başlığın soru olarak yayınlanması herhangi bir bilgiyi içermediğinden “algı oluşturuvcu bir ifade” taşımadığı düşünülmektedir. Diğer yandan bu sebeple de “tarafsız” yalnızca bilgilendirme amacı güden bir başlık olduğu görülmektedir.

Haberin Atmosferi

Haberin giriş bölümünde “*Kripto paralarda özellikle geçen yılın sonundan bu yana yüksek dalgalanmalar oluyor. Peki bugünden kripto paralara ilişkin bir öngörü yapmak mümkün mü? Blockchain uzmanı Turan Sert anlattı.*” (Duvar, 2022). ifadesi yer almaktadır.

Turan Sert, Boğaziçi ve Harvard Business School mezunu bir blockchain uzmanıdır. Yayınlamış olduğu kitaplarında Blockchainin ne olduğunu, bitcoinin geleceğini açıklayarak kripto para dünyasını öğrenmek isteyen bireylere bilgi vermektedir (Sert, 2019). Haberde kripto para dünyası ile ilgili eğitimi ve bankacılık deneyimli birinin “kanaat önderi” olarak gösterildiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında haberin giriş bölümü çalışmanın araştırma sorularına yönelik oluşturan “*Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin’in olumlu/olumsuz söylemini mi yansıtmaktadır?*” sorusuna yönelik bir içerik oluşturulmayacağına sinyali verilmektedir.

Haberin devamında “*(...) Bitcoin ile Tesla marka araçların alınabileceğini duyurdu. Bu açıklama öncesinde 50 bin dolar civarında olan Bitcoin, 65 bin dolar seviyesine gelerek rekor kırdı ve sonrasında hızla 40 bin dolar seviyelerine geriledi. Özetle, Elon Musk attığı kısacık tweetler ile yarattığı dalgalanmayla servetine servet kattı.*” (Duvar, 2022) ifadesi yer almaktadır. Bu önemli bir ifadedir çünkü Duvar Gazetesi egemen görüşe mualif bir gazete olarak; Musk’ın twitter aracılığı ile manipülasyon yaptığı, bitcoindeki dalgalanmayı kişisel “seremaye birikiminin” bir aracı olarak kullandığını açıklayarak bitcoinin elit sınıfın sermaye birikim aracı olduğunu topluma anlatmaktadır.

Haberin devamında Turan Sert 7.8 milyar dolar kripto dolandırıcılığı hakkında; *Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, dolandırıcılığı borsaların yapıyor olması. Borsaların güvenilir olup olmadığını da devletlerin denetlemesi gerekiyor. Bu yapılmıyorsa, gerekçesini yetkililere sormak gerekiyor Bu olayları kripto paralara atmaktan ziyade, kripto para borsalarına bakmak lazım. Kara para aklama, dolandırıcılık gibi yaftalar kripto paranın değil, merkezi borsaların*

sorunu diyor.” (Duvar, 2022) Sert’in bu ifadesi önemli görülmüştür çünkü bitcoin gibi kripto paraların merkeziyetsiz olmalarının hükümet denetiminin dışında gerçekleştiğini açıklayarak, devletin denetim sağlayabilirken sağlamadığının altını çizerek; bitcoinin ekonomi politiğini açıklamakta topluma bilgi sağlamaktadır.

Haberin Devamında (...)”nasıl denetlenecekleri” ve ”ileride yasaklamalar olabilir mi” soruları. ABD ve Avrupa Birliği’nin bir yasaklamadan ziyade özellikle ABD’nin stabil para denilen dolara endeksli kripto paraları daha çok denetlemek gibi bir niyeti olduğunu anlatan Sert” şu anda o konuda çalışıyorlar (Duvar, 2022) ifadesi oldukça önemlidir.

Bu ifade bitcoinin neoliberalizmin bir parçası olduğunu düşündürmektedir. Neoliberalizm içeriğinde özgürlüğü vaad etmektedir. Serbest piyasa ekonomisi neoliberalizmin bir parçasıdır ve geniş bir pazar vardır. Bu serbest pazar özgür bir biçimde hareket etmektedir. Pazarı belirleyen şey; bireylerin ya da şirketlerin tek tek davranışlarıdır. Bireysel kararlar biçiminde işleyen bir yapıdır. Aynı zamanda özel şirketlere kar getirecek işlerin devredilmesini de beraberinde getirmektedir. Bu noktada devletin rolü ise sermaye ile birlikte hareket etme şeklinde gerçekleşmektedir. Bu durum görünmez bir şekilde hareket etmektedir. Bitcoin gibi kripto paraların varlığı düşünüldüğünde bu neoliberal politikaların içinde düşünülmelidir. Bitcoinin çıkışı düşünüldüğünde; özgürlük fikriyle çıkageldiği bilinmektedir. Bu durum şüphesiz neoliberalizm ile paraleldir. Bu, bireysel bir sistemin içerisinde vardır. Toplumsal bir yapıyı yüceltmemektedir. En önemlisi olarak yukarıdaki haber içeriğinde geçen, “ABD ve Avrupa Birliği’nin bir yasaklamadan ziyade özellikle ABD’nin stabil para denilen dolara endeksli kripto paraları daha çok denetlemek gibi bir niyeti olduğunu anlatan” (Duvar, 2022) ifadesi neoliberalizmde olduğu gibi devlet ve sermaye ilişkisini açıkça göstermektedir. Sistemi ortadan kaldırmaya yönelik bir şey olduğu düşünülürse bitcoin hükümetler tarafından ortadan kaldırılmaya çalışılır. Bakıldığında bunun olmadığı yerine kontrol getirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Buradan Gazete Duvar’da çıkan bu haberin; gerçekçi bir şekilde bitcoin ve kripto para işlemlerinin sermaye birikiminin oluşturulmasının bir şekli olduğunu ABD ve AB örneğinde ortaya çıkararak toplumu aydınlatan bir tavır takındığını göstermektedir.

“Bitcoin haber içerikleri dezenformasyon içerir mi?” “Bitcoin haberleri kullanıcılara zenginlik hayali satar mı?” sorularına bakıldığında bu haber nezdinde herhangi bir dezenformasyon olmadığı görülmüştür. Haber tamamen bitcoin ve kripto paralarla ilgili toplumu bilgilendirme amacı taşımaktadır ve zenginlik hayali satma amacı bulunmamaktadır.

Seçilmiş Sözcükler Yatırım Aracı Ve İflas Kelimeleri

“Bitcoin haberlerinde ne tür kelimeler kullanılmaktadır?” sorusunun cevabı arandığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

“Yüksek dalgalanmalar, öngörü, kısa dönemi gidiş geliş, spekülasyon, nasıl denetlenecekleri, yasak, merkeziyetsiz, dolandırıcılık” (Duvar, 2022) gibi kelimeler haberin içeriğinde sıklıkla geçtiği görülmektedir. Bu kelimeler “Bitcoin haberleri bitcoin alımını harekete geçirici mesajlar taşıyor mu?” sorularını olumsuzlamaktadır. Tersine yatırımları düşündürücü bir noktaya sevk etmektedir. Bu haber açısından bitcoin haberlerinin abartılmış yorumlar içermediği görülmüştür.

Haberin Görseli

Haberin görselinde bitcoin fiziksel para biçiminde, parlayan bir şekilde, dijital bir zemin üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 5. Haberın Görseli (Duvar Gazetesi, 2022)

Bitcoinin birden fazla fiziksel biçiminin canlı ve parlak bir arada görülmesi kripto para sisteminin uzun vadede parlayacağını işaretini vermektedir.

Tablo 4.

Haberin Gösterge Bilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Renk	Sarı	Değerli yatırım aracı altının bir kaç renk tonu
Nesne	Elektronik zemin	Dijitalleşme
Nesne	Birden çok parlak bitcoin	Bitcoinin güçleneceği

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Medyanın temel görevi, toplumu aydınlatıcı bilgiler aktarmaktır. Ekonomi de medyanın toplumu aydınlattığı, yönlendirdiği yaşam pratiğinin oldukça önemli

alanlarından biridir. Eleştirel ekonomi politik açıdan medyanın “bilgilendirici” fonksiyonuna bakmak, medyanın yapısına ve işlevlerine farklı açıdan bakmayı mümkün kılmaktadır. Burada medyanın haber üretiminde etkili olan opsiyonlar değerlendirilmiştir. Özellikle “çok uluslu şirketlerin” ve “kullanıcıların” haber üretimine dâhil olduğu bir süreç gözlemlenmiştir. Üçayaklı bir şekilde işleyen bu süreçte ilk olarak olası bitcoin yatırımcılarının gözetlenmesiyle elde edilen “verilerin” değerlendirildiği bir aşama dikkat çekmektedir. Haber siteleri arasında gezinen, çerezleri kabul eden, sosyal medya hesaplarında bitcoin reklamlarıyla karşılaşan yorum bırakan, tıkladığı habere göre bitcoinin yükseliş ve düşüş durumuna katkıda bulunan olası yatırımcı, dijital kapitalizmin ücretsiz emekçisi olarak öne çıkmaktadır. Diğer tarafta ise bitcoini finanse eden çok uluslu şirketler bulunmaktadır. Bitcoinin üreticisi olan ve sermaye sahibi olarak tanımlanabilecek bu grup, pazarın durumunu ağ üzerindeki veri deposundan takip ederek yönlendiren “hegemonyayı” tanımlamaktadır. Meselenin üçüncü ve oldukça önemli ayağını oluşturan medya ise yine benzer şekilde şirketler tarafından finanse edilen bu sebeple bu şirketlerin çıkarları için meta üreten bir aracı temsil etmektedir. Bu sebeple medyanın kendisini finanse eden şirketlerin çıkarlarıyla örtüşecek bitcoin ekonomi haberlerini üretmesi kaçınılmaz olmaktadır. Medyanın ticari boyutu ve bitcoinin dijital kapitalizmle olan ilişkisi açıkça görüldüğünden ikisinin birbiriyle olan ilişkisi de açığa çıkmaktadır.

İdeoloji, bir toplumsal grubun belirli kuralları, düzeni veya fikirleri topluma benimsetmesi olarak açıklandığında bitcoinin ideolojik bir şey olduğu yorumu yapılmaktadır. Bitcoin, dijitalleşmenin getirdiği yeni üretim biçiminin bir aracı olduğundan yine egemen sınıfın sermaye birikimini desteklemektedir. Burada sistemin dijital emekçileri olarak tanımlanabilecek olası yatırımcılar ve gerçek yatırımcılar çeşitli keriz silkeleme yöntemleri kullanılarak sömürülmektedir. Ekonomi haberlerinde kullanılan milyoner ve zenginlerin ya da bitcoin ile zengin olmuş bir bireyin haberin içerisinde kullanılması “duyguyu harekete geçirdiğinden” bu rıza üretme yöntemlerinden biridir. “Duygular” bitcoin ekonomi haberlerinde bir rıza üretme yöntemi olarak kullanılmıştır.

Sonuç bölümünde makalede sorulan sorulara yanıt verilmiştir. Burada amaç medya içeriklerinin kripto paraya yatırım yapan kullanıcıları nasıl etkilediğini anlamlandırmaktır. Özellikle medya içeriği olarak internet gazete haberlerinin bitcoini “yatırım yapılabilir en değerli araç” ya da “yatırım yapılmaması gereken riskli araç” olarak yansıtmasının nasıl gerçekleştiği incelenmiştir. Bunun için seçilen dört gazete; Sabah, Yeni Akit, Diken ve Duvar içerisinde başlığında kripto para ya da bitcoin geçen 2022 Ocak ve 2023 Mayıs ayları arasındaki 4 haber bitcoinin yükselme, düşme ve fazla oynak olduğu aylara göre seçilerek incelenmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki araştırma soruları yanıtlanmıştır.

Bitcoin haberleri kullanıcıların algılarını nasıl biçimlendirir?

Bitcoin haberleri tarafsız mıdır?

Haberin başlığında kullanılan ifadeler algı biçimlendirmektedir. “*En çok yükselen varlık, yatırımcıları kendine çekti, yükselişte, bitcoin geleceğin parası, yirmi bin doları aştı*” gibi ifadeler bitcoin ile ilgili olumlu bir anlam oluşturmaktadır. Burada önemli olan bazı gazeteler bu ifadeleri kullanırken belirli ayları ve dönemleri haberin başlığında belirterek bu anlamı yaratmaktadır. Yani bitcoin son bir yılın zirvesinde türünden bir başlık algıyı biçimlendirecek şekilde kurgulanmıştır. Bitcoin son bir yılda en yüksek seviyeyi görmüş olabilir ama bu ona yatırım yapılması gerekliliği taşımaz çünkü bitcoin oynaklık üzerinden ilerleyen bir yapıya sahiptir başlıkta veya içerikte böyle bir bilgisini verilmemesi bitcoinin yatırımcıda olumlu bir algı oluşturmak amacı taşıdığını göstermektedir. Diğer yandan başlıkta “bitcoin son üç ayın zirvesinde!” “dünyaca ünlü milyarderden şaşırta karar..” gibi duyguları ele geçirici ifadeler kullanılması algı biçimlendirme yöntemi olarak açıklanabilir. Kullanılan noktalama işaretleri özellikle ünlem işareti ya da cümlelerin bitmediği üç noktanın tamamen duyguları harekete geçirici olarak kullanıldığı görülmüştür.

Yapılan araştırmada; Sabah ve Yeni Akit gazetelerinin taraflı Diken ve Duvar gazetelerinin daha tarafsız haber ürettikleri görülmüştür. Sabah ve Yeni Akit gazetelerinin başlık ve içeriklerinde sıklıkla bitcoin alım satım platformlarının temsilcilerinin isimlerinin kullanıldığı, şirketlerin yatırım önerilerine yer verildiği görülmüştür. ABD gibi güçlü ekonomiye sahip ülkelerden bahsedildiği Fed veya bankacılık devlerinin isimlerinin geçirilerek bitcoine yönelik güven yatırım çalışmalarının yapıldığı görülmüştür.

“Bitcoin haber içerikleri dezenformasyon içerir mi?”

“Bitcoin haberleri kullanıcılara zenginlik hayali satar mı?”

“Bitcoin ekonomi haberleri kullanıcılara Bitcoin’in olumlu/olumsuz söylemini mi yansıtmaktadır?”

Sabah ve Yeni Akit gazetelerinin incelenen haberinde sıklıkla dezenformasyona rastlanmıştır. Haber içeriklerinde kullanılan dezenformasyon yöntemleri; duyguları fazlasıyla harekete geçirmek ve bu sayede özneyi kontrol etmek, haber içeriğinin arkasında yatan asıl meseleyi örtmek, haberi çarpırtmak, abartmak, sloganlaştırmak ve spekülatif ifadeler kullanmak olarak tespit edilmiştir. Özellikle haberin içerisine sıklıkla Amerikan Rüyası yerleştirilmiş kullanıcılara zenginlik hayali satılmıştır. Diken ve Duvar gazetelerinin haberlerinde ise Sabah ve Yeni Akit’e göre daha ekonomi gazeteciliği işlevlerine uygun olarak davrandığı görülmüştür. Haber başlıklarında daha çok bitcoinin durumu ne

olacak ya da ekonomi uzmanlarının değerlendirmesini içeren gerçekçi bir anlatım taşıdığı görülmüştür.

“Bitcoin haberleri abartılmış yorumlar içermekte midir?”

“Bitcoin haberlerinde ne tür kelimeler kullanılmaktadır?”

“Bitcoin haberleri bitcoin alımını harekete geçirici mesajlar taşıyor mu?”

Sabah ve Yeni Akit Gazetelerinden incelenen haberlere bakıldığında kullanılan sözcüklerin incelenen tüm haber içeriklerinde olumlu ve abartılı bir biçimde kullanıldığı görülmüştür. Haber içeriklerinde kullanılan bu ifadeler her iki gazeteyi takip eden olası yatırımcıları harekete geçirici mesajlar taşıdığı çıkarımı yapılmıştır. Diken ve Duvar Gazetelerinde ise “bitcoin gibi riskli varlıklar, yükseliş kaydetti, değer kaybetti, risk, iflas, güven vermedi,” gibi kelimelere sıklıkla yer verildiği görülmüştür.

Son olarak, haberlerde kullanılan görseller göstergebilimsel açıdan incelenmiştir. Sabah ve Yeni Akit gazete haberlerinde kullanılan görselde; doların gücünü kaybedeceği, dijital dünyaya doğru bir geçiş olduğu, bitcoinin altın gibi değerli olduğu, bitcoinin zenginlikle ilişkili olduğu mesajları saptanmıştır. Diken gazetesinin haber görseli çözümlendiğinde, yükseliş ve düşünün var olduğu, bitcoinin riskli olduğu, dalgalı bir yapıya sahip olduğu Duvar Gazetesinin görselinde ise bitcoinin parlayacağı mesajı verilmiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ackland, R. (2013). *Web Social Science: Concepts, Data and Tools for Social Scientists in the Digital Age*. Sage.
- Agbedo C. & Celina Kırısgbedo, E. (2014). Lying honestly for government: Linguistic manipulation as disinformation strategy İn Nigeria. *Innovare Journal of Social Sciences*, 2(4), 16-27.
- Althusser, L. (2014). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* . İthaki yayınları.
- Alemdar, K. & Uzun, R. (2019). *Herkes İçin Gazetecilik*. Siyasal Kitabevi.
- Akyüz, S. S. (2021). Yeni toplumsal hareketlerde sosyal medya ve manipülatif haberlerin etkisi Boğaziçi protestoları örneği. Selman Selim Akyüz (Ed), *Enformasyon Çağı*. içinde s.25-55 Eğitim Yayınevi.
- Atik, M. & Köse, Y. (2021). Kripto para, para mıdır döngüsünde kabul edilebilirlik üzerine ampirik bir uygulama. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23), 155-172

- Barthes, R. (1979). *Göstergebilimin İlkeleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Bakan, S. & Tuncel, G. (2012). Küreselleşmenin ulus devlet üzerindeki etkisi. *Birey ev Toplum*, 2(3), 51-65.
- Binark, M. (2015). *Yeni Medya Çalışmalarında Araştırma Yöntem ve Teknikleri*. Ayrıntı Yayınları.
- Chomsky N. & Herman E. S. (2006). *Rıza'nın İmalatı*.(Çeviren: Ender Abadoğlu). Aram Yayıncılık.
- Çakmak, F. (2019). Medyada dezenformasyon sorunsalı ve manipülasyonun gücü: İdeoloji ve söylem açısından seçim haberlerinin siyasal iletişimdaki rolü. *Selçuk İletişim Dergisi*, 12(2), 1127 - 1154
- Çatlı, M. & Şimşek, S. (2021). Dijital para ve egemenlik. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, 48(12), 151-184.
- Değerli, A. S. (2021). Göstergebilimsel çözümleme yöntemi ile sosyal ağ Konulu afişlerin incelenmesi. *Asya Studies*, 5(18), 179-188.
- Demir, S. (2009). Göstergebilim, Umberto Eco ve yapıtları bağlamında göstergebilime katkıları (Tez no. 261685) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Data Society (2022) <https://datasociety.net/research/media-manipulation/>, Erişim tarihi: 10.10.2023.
- Elmas, B. & Aydın, S. (2021). Geçmişten günümüze paranın tarihi:Fiziki paradan kripto paraya. *Muhasebe ve Finans Tarihi Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı, 253-264.
- Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş*. Bilim ve Sanat.
- Fuchs, C. (2015). *Dijital Emek ve Karl Marx*. Notabane Yayınları.
- Fuchs, C. (2021). *Dijital Kapitalizm çağında Marx'ı Yeniden Okumak*. Notabane Yayınları.
- Gılıpın, R. (2013). *Uluslararası İlişkilerin Ekonomi Politikası*. Kripto.
- Güleç, T. & Aktaş, H. (2019). Kriptopara birimleri piyasasında pump&dump manipülasyonlarının iki aşamalı analizi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 33(3), 919 – 932
- Güler, M. (2018). Bir manipülasyon aracı olarak rızanın imalatı. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(5), 75-101.

- Gramsci, A. (1986). *Hapishane Defterleri*. Onur Yayınları.
- Han, B.-C. (2022). *Psikopolitika*. Metis Yayınları.
- Hirst, M. (2018). The political economy of fake news. *The Political Economy of Communication* 5(2), 82–94
- Fitzgerald, S. (1992). *The Great Gatsby*. Heinemann
- Gramsci, A. (1986). *Hapishane Defterleri*. Onur Yayınları.
- Herrera, E. (2023). *Cryptocurrency: The Capitalist's Dream or Nightmare?* <https://www.blockzeit.com/cryptocurrency-the-capitalists-dream-or-nightmare/> Erişim tarihi: 10.02.2023
- Ingves, S. (2017). “Do we need an e-krona?” Speech to Swedish House of Finance. <https://www.riksbank.se/en-gb/press-and-published/speeches-and-presentations/2017/ingves-do-we-need-an-e-krona/> Erişim tarihi: 11.08.2023
- Keskin, M. (2020). *Merkez Bankası ve Hazine*. Astana Yayınları.
- Kshetri, N. & Voas, J. (2017). The Economics of “Fake News”. *IEEE IT Professional*, 19(6), 8-12
- Merriam, S. (2015). *Nitel Araştırma*. Nobel.
- Özbaşı, M. Y. (2019). Elektronik para ve sanal para:Bitcoin geleceğin para birimi olabilir mi? *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*,1, 85-104.
- Perkins, D.W. (2020). Cryptocurrency: The economics of money and selected policy issues. *Congressional Research Service*, R45427.
- Paşalı Taşoğlu, N., Dondurucu, Z., Koca, İ. (2021). Kripto para borsasına yönelik araştırmaların finansal halkla ilişkiler yaklaşımı bağlamında analizi. Sadettin Paksoy (Ed). *International Blockchain And Cryptocurrency Conference*. İçinde (75-100). Liberty Academic
- Rifat, M. (2009). *Göstergebilimin ABC'si*. Say Yayınları.
- Saussure, F. D. (1988). *Genel Dilbilim Dersleri*. Multilingual.
- Sebastiana V. vd. (2020). *The Theory of Transformation of Money*. BookRix.
- Sert, T. (2019). *Sorularla Blockchain*. Türkiye Bilişim Vakfı.
- Vigna, P & J.Casey, M. (2020). *Kriptopara Çağı*. Buzdağı.

- Yoloğlu, N. (2021). Aktüel enformasyonun yeni yol haritası: Dezenformasyon. Selman Selim Akyüz (Ed), *Dezenformasyon Çağı*. içinde 1-24. Eğitim Yayınevi
- Yalvaç, M. (2020). Medya'da anlam inşası Bitcoin örneği (Tez no. 616457) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaylagül, L. (2006). *Kitle İletişim Kuramları Egemen ve Eleştirel Yaklaşımlar*. Dipnot Yayınları.
- Yurdigül Y. & Yıldırım A.(2021). Gerçeklik algısına bir müdahale aracı olarak sentetik medya teknolojileri. *İletişim ve Diplomasi Dergisi*, 5, 105-120
- Sabah Gazetesi (2023). *Bitcoin, 2023'te en Çok Yükselen Varlık Oldu*. <https://www.sabah.com.tr/finans/kripto-para/bitcoin-2023te-en-cok-yukselen-varlik-oldu-6456748> Erişim tarihi: 30.05.2023
- Duvar Gazetesi (2023). <https://www.gazeteduvar.com.tr/kripto-paralari-nasil-bir-gelecek-bekliyor-haber-1562220> Erişim tarihi: 06.02.2023
- Yeni Akit Gazetesi (2023). *Gram Gümüş Rakamı! Bitcoin, Gümüş: 250 Trilyon Dolar Diyen Ekonomist Paranın Sonu Gelecek Dedi! Herkes Şaştı*. <https://www.yeniakit.com.tr/haber/gram-gumus-rakami-bitcoin-gumus-250-trilyon-dolar-diyen-ekonomist-paranin-sonu-gelecek-dedi-herkes-sasti-1761175.html> Erişim tarihi: 06.06.2023
- Diken Gazetesi (2023). *Altın, Borsa, Dolar ve Bitcoin için 2023 Senaryoları*. <https://www.diken.com.tr/altin-borsa-dolar-ve-bitcoin-icin-2023-senaryolari/> Erişim tarihi: 29.04.2023.

EXTENTED ABSRACT

This article aims to understand the role of the media in the production of news presented to potential bitcoin investors. For this purpose, the economic news of newspapers, which are media tools, were focussed on. At this stage, two newspapers with a dominant view and two newspapers with a critical view were selected and one news item from each newspaper was analysed comparatively on the axis of certain categories. Since this comparison explains the information behind the production process of the news, it also provides an understanding of the production process of bitcoin, the buying and selling process and its place in the system, thus enabling the aims and assumptions of the article to be answered and understood.

Firstly, the physical form of money is analysed by comparing it with the digital form. The changing structure of money has been discussed historically, and then a literature review has been carried out from digital money to cryptocurrency and more specifically to bitcoin. This comparison of traditional and digital money has been enlightening in terms of understanding the political economy of money.

Subsequently, the focus is on economic news, disinformation and the relationship between economic news and the media. Here, how economic news is produced, how it shapes the perceptions of users, how and for what purpose disinformation is used in the news, and disinformation methods are explained. At the same time, the concepts used in critical media approaches; ideological apparatuses of the state, production of consent, hegemony and digital labour concepts were used as tools to understand bitcoin.

In the research part of the article, "content analysis method" was used. Since the research focuses only on bitcoin news, the purposive sampling method was adopted. At the same time, a research model was proposed to perform content analysis. This proposed model defines a categorisation effort that includes a mixed research method that constitutes both qualitative and quantitative content analysis. In this framework, newspaper news were analysed within the parameters of the title of the news, the atmosphere of the news, the words used in the news and the visuals of the news.

These parameters define the four categories proposed in the model and in which the analysis will be carried out. In this article, economy news constitutes the universe of the study; by further customising these news; textual and visual analysis of bitcoin news was carried out. Five newspapers that constitute the sample of the study; "Sabah, Diken, Yeni Akit, Duvar" newspapers were used. Through this sample, the content analysis of "four economic news" between "2022 and 2023" with bitcoin content on internet news sites was conducted. Afterwards, a conclusion was reached by analysing whether the research questions were confirmed or not.

In the conclusion section, the questions of the article are answered. Firstly, the questions "How is cryptocurrency brought to the public agenda and made available to the public by the media?" and "How does the media frame bitcoin with the role it plays?" are answered. Subsequently, "How does Bitcoin news shape users' perceptions?" "Is Bitcoin news unbiased?" "Does Bitcoin news content contain disinformation?" "Does Bitcoin news sell users the dream of wealth?" "Does Bitcoin economic news reflect the positive / negative discourse of Bitcoin to users?" "Does Bitcoin news contain exaggerated comments?" "What kind of words are used in Bitcoin news?" "Does Bitcoin news carry messages that

mobilise the purchase of bitcoin?" research questions were answered. In the research conducted here; It has been observed that Sabah and Yeni Akit newspapers are biased and Diken and Duvar newspapers produce more neutral news. It was observed that the names of representatives of bitcoin trading platforms were frequently used in the titles and contents of Sabah and Yeni Akit newspapers, and investment recommendations of companies were included. It has been observed that countries with strong economies such as the USA are mentioned, the names of the Fed or banking giants are mentioned, and trust investment studies are carried out for bitcoin. Disinformation was frequently found in the analysed news items of Sabah and Yeni Akit newspapers. The disinformation methods used in the news content were determined as; mobilising emotions excessively and thus controlling the subject, covering the real issue behind the news content, distorting the news, exaggerating, sloganising and using speculative expressions. In particular, the American Dream was frequently embedded in the news, and users were sold the dream of wealth. It was observed that Diken and Duvar newspapers acted in accordance with the functions of economic journalism more than Sabah and Yeni Akit. It was observed that the news headlines carried a realistic narrative about what will happen to bitcoin or the evaluation of economic experts.

When the news items analysed from Sabah and Yeni Akit Newspapers are examined, it is seen that the words used are used in a positive and exaggerated manner in all news items examined. It is inferred that these expressions used in the news content carry messages that mobilise potential investors who follow both newspapers. In Diken and Duvar Newspapers, on the other hand, words such as "risky assets such as bitcoin, uptrend, lost value, risk, bankruptcy, did not inspire confidence" were frequently used.

Finally, the visuals used in the news were analysed semiotically. In the visuals used in Sabah and Yeni Akit newspaper news; messages such as the dollar will lose its power, there is a transition towards the digital world, bitcoin is valuable like gold, and bitcoin is associated with wealth were determined. When the news visual of Diken newspaper was analysed, the message was given that there is a rise and think, that bitcoin is risky, that it has a fluctuating structure, and that bitcoin will shine in the visual of Duvar Newspaper.

Makale türü: Araştırma makalesi		Articletype: Researcharticle
Geliş tarihi	02.01.2024	Submitteddate
Kabul tarihi	22.02.2024	Accepteddate
Elektronik yayın tarihi	29.02.2024	Online publishingdate

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gün, M. & Durmuş Öz, B. (2024). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Journal of History School*, 68, 570-588.

DÖRT BECERİDE TÜRKÇE DİL SINAVI'NA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ¹

Mesut GÜN² & Beyzanur DURMUŞ ÖZ³

Öz

Dört temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerileri Türkçe eğitiminin temel yapı taşlarıdır. Bu bağlamda ana dil konuşurlarının da Türkçe dil becerilerinin ölçülmesi önem arz eder. MEB tarafından ana dil konuşurlarının temel dil becerilerini ölçmek adına “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı” geliştirilmiştir. Bu sınava ilişkin olarak Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerinin nasıl olduğu bir merak konusudur ve bu sebeple çalışmada “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na” ilişkin Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Toplam 20 öğretmenden görüş alınmış ve çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, bilimsel sorulara cevap aramada ayırt edici bir yaklaşım sunan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına bakıldığında çalışmaya katılan her öğretmenin görüş bildirdiği, öğretmenlerden %50'sinin (f=10) hem olumlu hem olumsuz görüşlerinin bulunduğu, öğretmenlerin %15'inin (f=3) sınava dair olumlu görüş bildirmeyerek yalnızca olumsuz görüşlere sahip olduğu, öğretmenlerin %35'inin (f=7) sınavla ilgili olumsuz görüşe sahip olmayıp sınav hakkında yalnızca olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Konuşma Becerisi, Yazma Becerisi, Dinleme Becerisi, Okuma Becerisi, Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Mersin Üniversitesi'nde, 31.12.2023 tarih, 328 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Prof. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mesutgun@mersin.edu.tr, Orcid:0000-0001-9663-1066

³ Doktora Öğrencisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, bnurdurmus16@gmail.com, Orcid:0000-0002-2352-3192

Teacher Opinions on "Turkish Language Exam in Four Skills"

Abstract

The four basic language skills of speaking, listening, reading and writing are the basic building blocks of Turkish education. In this context, it is important to measure the Turkish language skills of native speakers. "Turkish Language Exam in Four Skills" was developed by the Ministry of Education to measure the basic language skills of native speakers. It is a matter of curiosity what the opinions of Turkish and Turkish language and literature teachers are regarding this exam, and for this reason, the opinions of Turkish and Turkish language and literature teachers regarding the "Four Skills Turkish Language Exam" were consulted in the study. Opinions were taken from a total of 20 teachers and the case study method, which is one of the qualitative research methods and offers a distinctive approach in seeking answers to scientific questions, was used in the study. When we look at the findings of the study, every teacher who participated in the study expressed their opinions, 50% of the teachers (f = 10) had both positive and negative opinions, 15% of the teachers (f = 3) did not express positive opinions about the exam and had only negative opinions. It is seen that 35 of them (f=7) did not have a negative opinion about the exam and only expressed a positive opinion.

Keywords: SpeakingSkill, WritingSkill, Listening Skill, Reading Skill, Turkish Language Exam in Four Skills

GİRİŞ

Dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2009). Bu çok yönlü, çok gelişmiş dizge; Aksan'ın (2009) da ifade ettiği gibi insanlar arası iletişimi ve dolayısıyla her türlü bilginin aktarımını sağlar. Gerek sosyal hayatta gerek akademik hayatta her türlü bilginin aktarımını dil sayesinde gerçekleştiririz. Bu aktarım kimi zaman sözlü kimi zaman işitsel kimi zaman ise okuma ve yazma yoluyla gerçekleşir. Dolayısıyla iletişim kurmak, bilgi aktarımını gerçekleştirmek, sosyal ve akademik yaşantımızı sürdürmek için dört temel beceri kullanırız. Bu beceriler: dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dört temel dil becerisi olarak adlandırılan bu beceriler adeta bir yapboza ait parçalar gibidir. Bir becerinin gelişmesi diğer becerinin gelişmesine de katkıda bulunur ve becerilerin tamamı etkin kullanılmadığı sürece dil yeterliğinin de tam anlamıyla kazanılması mümkün değildir.

Dört temel beceriyi kazanma serüvenimiz dünyaya geldiğimiz andan itibaren başlamaktadır. Dinleme süreciyle başladığımız bu serüvenin ikinci adımı

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

konuşmadır. Dinlediklerinden hareketle, daha çok taklit ve tekrar yoluyla konuşan bir bebekten de yola çıkarak dinleme ve konuşma becerileri birbirlerinin gelişimini besler niteliktedir. Konuşma ve dinleme becerilerini aile, toplum ve çevreden taklit yoluyla kazanmak mümkündür. Okuma ve yazma becerileri için ise dilin alfabeyle ifade edilmesi gibi bir eğitim aşaması daha gereklidir. (Aydeniz ve Haydaroğlu, 2021, s.204). Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerini kazanmanın sağlıklı her birey için doğal bir süreç olduğu ancak okuma ve yazma becerilerini kazanmanın istenilen bir süreç olduğu söylenebilir. Okuma ve yazma becerileri bireylerin çoğunlukla okulda kazandıkları becerilerdir. Okuma becerisinin kazanılması, diğer üç becerinin de geliştirilmesine katkıda bulunur. Yazma becerisi ise dört temel dil beceri ediniminin son basamağıdır. Tıpkı diğer beceriler gibi yazma becerisi de tüm dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Sonuç olarak dili etkin kullanmak isteyen bir bireyin dört temel beceriyi de yetkin şekilde kullanması beklenmektedir.



Şekil 1. Dört Temel Dil Becerisi

Dört temel dil becerisinin bilhassa okuma ve yazma becerileri, bireylerin okulda yetkinleştirdiği becerilerdir. İlkokulda edinilen bu becerilerin ortaokuldaki Türkçe dersleriyle sağlamlaştırılması beklenmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı da Türkçe derslerinin bu amaca hizmet ettiğini açıklamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019). Bu amaç doğrultusunda Türkçe derslerinde kullanılmak üzere hazırlanan ders kitaplarındaki metin seçimlerinin ve dersteki hedef kazanımların dört temel dil becerisini geliştirmesi hedeflenmiştir. Türkçe dersi kazanımları yapı itibarıyla tüm sınıf seviyelerinde de dört temel dil becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla bir öğrencinin Türkçe dersindeki başarısını ölçmek ve değerlendirmek, tüm temel becerilerdeki yetisini ölçmek ve değerlendirmekten geçer. Ölçme; geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ile ya da başka sembollerle ifade etmektir (Turgut, 1986). Değerlendirme ise ölçme sonucuna bağlı kalarak yapılan ve hedef kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğini ortaya koyan detaylı analizdir. Değerlendirmeler kimi zaman süreç, kimi zaman ise sonuç odaklı olarak gerçekleştirilir. Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme süreçleri, okullarda

sonuç odaklı olarak yürütülmektedir. Okullarda bilindiği üzere ölçme ve değerlendirme faaliyetleri dönem içerisinde yapılan sınavlarla gerçekleştirilir. Türkçe öğretmenleri hazırladıkları veya çeşitli kaynaklardan alıp kullandıkları ölçme araçları ile Türkçe dersinin amacına uygun devam edip etmediğini değerlendirir ve öğrencinin dil becerilerini puanlayarak bir başarı puanı verir (Karatay, Dilekçi, s.687). Yazılı sınav şeklinde, bir eğitim öğretim dönemi içinde iki kez gerçekleştirilen bu sınavlar, dil becerilerini ölçmeyi amaçlıyor olsa da temel becerilerin tamamının ölçüldüğü sınavlar olmadıkları bilinmektedir. Bu yazılı sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerinin ölçümüne uygun teknikler kullanılmamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), dört temel dil becerisini ölçmenin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme ile; elektronik portfolyolar, ürün dosyaları gibi alternatif ölçme araçları kullanarak mümkün olduğunu belirtse de dönem sınavları dört temel becerinin ölçülmesine yönelik sınavlar olma niteliğini çoğunlukla taşımamaktadır. Ancak 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle MEB'in aldığı karar doğrultusunda Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı ve yabancı dil derslerinin ortak dönem sınavlarında dört temel dil becerisinin öğretmenler tarafından ölçülmesi istenmektedir. Ancak ülkemizde geniş ölçekli, uluslararası geçerliğe sahip olan ve dört temel dil becerisinin ölçülebileceği bir sınava duyulan gereksinim yadsınamaz.

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı

Dil sınavları, dört temel dil becerisini ölçecek şekilde tasarlanmalıdır. Uluslararası geçerliğe sahip TOEFL, TOEIC, IELTS gibi sınavlar, İngilizce becerisini ölçen sınavlardır ve dört temel dil becerisini ölçmeye yönelik sınavlardır. Ülkemizde uygulanan YDS ve YÖKDİL gibi İngilizce sınavları ise dört temel beceriyi ölçmeyen, çoktan seçmeli sorulardan oluşan yabancı dil sınavlarıdır. İlk kez 22-23 Temmuz 2023 tarihinde Ankara Esenboğa Sınav Merkezinde pilot uygulaması gerçekleşen ve dört temel dil becerisini ölçen yabancı dil sınavı e-TEP uygulamaya geçmiştir. Tıpkı e-TEP gibi Türkiye'de ana dili konuşurlarının dil becerilerini ölçen bir sınava duyulan gereksinim göz ardı edilemez bir gereksinimdir. Bu tip bir sınav ana dil konuşurları için 2019 yılına kadar bulunmamaktaydı. Ancak MEB tarafından tasarlanan "Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı" isimli sınav, ilk kez 2019 yılında pilot bölgelerde gerçekleştirildi. 2019'da dil laboratuvarlarında gerçekleşen uygulama 7.sınıf öğrencilerini kapsar ve 15 ilde uygulandı (Eroğlu vd.,2020). 2022 yılında ise dönemin Milli Eğitim Bakanı Mahmut Özer tarafından, sınava ilişkin açıklama şu şekildedir:

"Bakan Özer, söz konusu araştırma ile ortak bir değerlendirme çerçevesi kapsamında öğrencilerin ana dildeki yeterliklerinin dört beceride ve uluslararası

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

düzye de kabul edilen standartlara uygun bir şekilde ölçüldüğü bu kadar geniş ölçekli bir uygulamanın ilk kez yapıldığını kaydetti. Öncesinde yalnızca 7.sınıf öğrencileri için yapılan uygulamanın 4, 7 ve 11. sınıflarda öğrenim gören 13 bin öğrenciyi de içine alacak şekilde kapsamının genişletildiğini söyledi.” (MEB, 11 Haziran 2022, Erişim Tarihi: 28 Eylül 2023)

Bakan Özer tarafından yapılan açıklama ile sınavın ihtivasının genişleteceği açıklanmış, 21 Eylül 2023 tarihinde ise MEB tarafından Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı uygulamasının tamamıyla hayata geçirildiği duyurulmuştur.

“Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, uluslararası standartlarda tasarlanan dil laboratuvarlarında ve e-Sınav salonlarında tümüyle elektronik ortamda, öğrenci adına tanımlanmış bilgisayarlar da gerçekleştirilmektedir. Bilgisayarlar hem fare yardımıyla hem de dokunmatik olarak kullanılabilir. Bilgisayarlar da klavye veya dokunmatik ekran klavyesi olduğu için öğrencilerin kalem ve kâğıt kullanmasına gerek yoktur. Sınavın dinleme ve konuşma bölümlerinde ortam seslerinden etkilenmeyen yüksek kalitedeki kulaklıklar kullanılmaktadır.” (MEB, 12 Eylül 2023, Erişim Tarihi: 28 Eylül 2023)

Duyurusu yapılan ve hayata geçirilen sınavın yılda iki kez uygulanması planlanmış olup Türkiye’de ana dil konuşurlarının da dil becerilerinin ölçülebileceği bir sınava ilişkin duyulan gereksinimin karşılanacağı beklenmektedir. Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı’nın örnek soruları MEB tarafından 21 Eylül 2023 tarihinde erişime açılmıştır.

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı’nın uygulamasına dair görseller aşağıdaki gibidir: (MEB, 21 Eylül 2023, Erişim tarihi: 28 Eylül 2023).





Literatüre bakıldığında, Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'yla ilgili 2020 yılında Emine Eroğlu, H. Eren Suna, Hande Tanberkan, AmineCanıdemir, UmareAltun ve Mahmut Özer tarafından gerçekleştirilen “Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: Pilot Proje Uygulama Sonuçları” isimli çalışmay rastlanmıştır. Çalışmacılar, bu çalışma ile MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü koordinasyonunda gerçekleştirilen Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'nın pilot çalışma sonuçlarını incelemeyi ve dil becerisi performanslarının çeşitli öğrenci, veli ve okul özellikleri açısından değişimini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda sordukları çalışma sorularının sonuçlarını ortaya koymuşlardır. Ancak literatürde Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı ile ilgili öğretmen görüşlerine yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Eğitimin bel kemiğini oluşturan öğretmenlerimizin, Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin görüşleri merak konusudur. Öğretmenlerimizin görüşlerini almak üzere bu çalışmanın gerekliliği söz konusu olmuştur.

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problem cümleleri, araştırmanın yöntemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin işlenmesi ve yorumlanması konuları üzerinde durulmuştur.

Problem Durumu

Günümüze değin düzenli olarak yapılan ve ana dilin temel becerilerini ölçmeyi hedefleyen bir çalışma olmamasına rağmen Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı ana dilin temel becerilerini ölçmeyi hedeflemektedir. Bu sınava ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin olumlu görüşleri nelerdir?
2. Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na ilişkin olumsuz görüşleri nelerdir?

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışmaları (casestudies), bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir (Büyüköztürk vd., 2020, s.23). Çalışmamızda, öğretmen görüşleri ortaya konulmak istendiğinden, durum çalışması modeli tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmanın evreni Türkiye'de aktif olarak eğitim öğretim yapan tüm Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleridir. Örneklem ise Türkiye'de bulunan 20 Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmendir. Çalışma grubu rastgele örnekleme yöntemlerinden basit rastgele örnekleme yoluyla belirlenmiştir. "Basit rastgele örneklemede tüm birimler seçimde eşit şansa sahiptir. Uygulamada bütün birimler listelenir ve listeden rastgele birimler seçilir" (Kılıç, 2013). Katılımcılar, farklı yaş gruplarında bakış açılarının farklı olabileceği ve farklı şehirlerde farklı imkânları değerlendirebilecekleri düşüncesinden hareketle çeşitli yaş grupları ve çeşitli şehirlerdeki öğretmenler arasından seçilmiştir. Çalışmaya katılarak görüş bildiren öğretmenlerin demografik bilgileri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Yaş	Branş	Şehir
K1	26	Türkçe	Elâziğ
K2	25	Türkçe	Hakkâri
K3	26	Türkçe	Konya
K4	44	Türk Dili ve Edebiyatı	Burdur
K5	51	Türk Dili ve Edebiyatı	Konya
K6	50	Türk Dili ve Edebiyatı	Konya
K7	40	Türk Dili ve Edebiyatı	Uşak
K8	39	Türkçe	Nevşehir
K9	25	Türkçe	Kayseri
K10	27	Türk Dili ve Edebiyatı	Kayseri
K11	25	Türkçe	İstanbul
K12	25	Türkçe	İstanbul
K13	42	Türkçe	Kırşehir
K14	36	Türkçe	Elâziğ
K15	29	Türk Dili ve Edebiyatı	Kayseri
K16	32	Türk Dili ve Edebiyatı	Kayseri
K17	27	Türkçe	Muş
K18	26	Türkçe	Muş
K19	25	Türk Dili ve Edebiyatı	Kayseri
K20	25	Türkçe	İstanbul

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlerin Dört Beceride Türkçe Sınavı'na ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Tablo 2
Dört Beceride Türkçe Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri (K1-K6)

Katılımcılar	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
K1	“Okuma ve yazma becerisine geçmiş yıllarda önem verilip sınavlarda uygulamalı olarak soru soruyorlardı. Fakat geçmiş yıllarda dinleme ve konuşma eğitimine yeterince değer verilmediğinden bunun eksikliğini öğrenci ilerleyen senelerde daha net hissediyordu. Ben 4 temel dil becerisinin sınav olarak uygulanmasını doğru buluyorum.”	“Uygulamaya yeni geçilecek bir sınav olduğu için sınav süresinin yönetiminde öğrencilerin sıkıntı yaşayabileceğini düşünüyorum.”

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

- K2 “Yapılacak sınavın izleme sınavı olması, benimsenen süreç temelli değerlendirme yaklaşımına uygun olduğu için öğrenci gelişimini takip etmeyi kolaylaştıracaktır. “
- “Açık uçlu soruların sınavda yer alması, bu şekilde hazırlanan sınavların değerlendirilme ölçütlerinin oluşturulmasında ve notlandırılmasında objektifliğin zorlaşması nedeniyle ülke geneli değerlendirmeyi zorlaştıracaktır. Bu sınavların öğrenciye tanımlı bilgisayarlarda yapılacak olması bölgeden bölgeye değişecek olan imkânlar nedeniyle sıkıntıya sebep olabilir.”
- K3 Olumlu görüş bulunmamaktadır.
- Planlanan uygulama süreci, teorik olarak iyi ve verimli görünüyor ancak iş pratiğe döküldüğünde tasarlanan olumlu sonuçların olacağını düşünmüyorum. 4 temel beceriye eşit olarak ağırlık verebilmek oldukça önemli ve faydalı olacaktır lakin bunun için önce müfredatın sonra ders kitaplarının ve de mevcut sınav anlayışının değiştirilmesi gerekmektedir. Okullarda ne yazık ki dil bilgisi ağırlıklı uygulamalar daha fazla fakat bunun gerekçesi de dil bilgisi konularının nicelikçe fazla oluşu ve fazla zaman almasıdır.
- Günümüzde okullarımız arasında fırsat ve imkân eşitliği olmadığı için uygulamanın da geçerli ve güvenilir olacağını düşünmüyorum.”
- K4 “Türk dili ve edebiyatı dersinin amaçları açısından yenilikleri doğru buluyorum.”
- “Teknolojik imkânların ülkenin her köşesinde eşit olmaması, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin farklı olması, okul seviyelerinin aynı olmaması sebebiyle aksaklıklar çıkabileceğini düşünüyorum.”
- K5 Olumlu görüş bulunmamaktadır.
- “Sınav tipini doğru bir yaklaşım olarak görüyor ancak ortak sınavların uygulanabilir olduğuna inanmıyorum. Çünkü ülkemizde öğrenciler liselere sınavla yerleşiyor. Haliyle tek tip müfredat uygulanıyor gibi görünse de okullar arasında öğrenci düzeyleri bakımından ciddi bir fark var. Bu sınav ancak aynı düzeydeki okullar arasında

		yapılırsa amacına ulaşabilir. Ayrıca müfredatın da yoğunluktan kurtarılıp sınavlarda belirlenen amaçlara uygun olarak düzenlenmesi gerekir.”
K6	“Planlanan sınav tipini çok yerinde bir uygulama olarak düşünüyorum.”	“Öğrencilerimizin ne yazık ki okuma alışkanlıkları olmadığı için yazma ve konuşma konusunda büyük problemleri bulunuyor. Okullar, puana ve adrese dayalı sisteme göre öğrenci almaktadır. Bu yüzden tek bir müfredatla başarı düzeyleri farklı öğrencileri yarıştırmak çok da mantıklı ve yerinde olmayacak. Sınav aynı düzeydeki öğrenciler arasında yapılmalı, başarı bakımından düşük öğrencilerin psikolojileri göz ardı edilmemelidir.”

Tablo 2’de dört beceride Türkçe dil sınavı’na ilişkin “K1-K6” görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3
Dört Beceride Türkçe Sınavı’na İlişkin Öğretmen Görüşleri (K7-K12)

Katılımcılar	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
K7	“Sınav uygulama alanı olarak oldukça isabetli bir karar olmuş. Ders içinde öğrencinin uygulama sınavını ders öğretmenin yapması zaman yönetimi noktasında imkânsız hale gelmektedir. Sınıf mevcudunun minimum 33 öğrenciden oluştuğu orta öğretim sınıflarında uygulama dersinin sınavı imkânsız hale gelmekte. Türkçe yeterliliğinin bu şekilde ölçülmesi etkili ve başarılı sonuçlar alınabilir.”	Olumsuz görüş bulunmamaktadır.
K8	“Böyle bir sınav Türkçe eğitimi adına faydalı olacaktır. Bu ülkede yaşayan birinin resmi ana dilde belli bir yeterlilikte olması açısından faydalı olacaktır. Öğrenci bu sınavdan belli bir puan almadan mezun olmamalı. Kişinin söz varlığını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. Konuşma esnasında standart	-

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçeye dikkat edilmesi esas olmalıdır. Olabildiğince ağız özelliklerinden arındırılmalıdır.”

- K9 “Mevcut sınavlarda okuma ve yazma kazanımını daha kolay ölçülebilirken dinleme ve konuşma kazanımı için ayrı bir uygulamaya ihtiyacımız var, bu da çocuğu tahta karşısında aktif kılarak mümkün. Somut yaşantı geçirmesi dolayısıyla bunun etkili olduğunu düşünüyorum. Sözü edilen bu programla öğrenciye görelık esasına dayalı olarak düzenleneceğini de düşünecek olursak bütün becerilerin ölçülebilir olması uygulamanın faydalı olacağını gösteriyor.” Olumsuz görüş bulunmamaktadır.
- K10 “Türkçe ve edebiyat dersleri bağlamında özellikle de ortaokul Türkçe kademesi açısından bakıldığında, dört temel dil becerisinin ve bu becerileri geliştirmeye dönük bir sistemin düşünülmesi bile heyecan ve umut vericidir. Yıllar yılı sistem eleştirisi yapıp duruldu fakat hastalığı tedavi etmek yerini geçici çözümlerle ve geçiştirmelerle konu kapatıldı, teoriler pratik bir gerçekliğe dönüşmedi. Özellikle insanlığın başka bir noktaya ve yöne evrildiği 2000 ve sonrası nesil için ve teknolojinin içine doğan çocuklar için eldeki klasik sistem ciddi arzular vermeye ve çocuğun ilgisinin gerisinde kalmaya başladı.” “Kağıt israfının önlenmesi açısından katkı sunacak olan bu sistem ekrandan soru çözme anlamında öğrencilere zorluk yaşatacaktır. Teknolojinin getirdiği bir sorun olarak odak sorunu sınav sonuçları anlamında yanıltıcı bilgiler sunabilir. Sınav uygulanırken sistemsel problemler yaşanabilir. Mevcut durumda bile özellik sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı kenar mahallelerdeki bölgelerdeki okullar pek çok noktada kaynak vs. problem yaşarken böyle bir sistemin uygulanma aşamasında bir ortak anlayış ve eşgüdüm yaşanması pek inandırıcı gelmiyor.”
- K11 “Amacına uygun yapılması durumunda mevcut Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi açısından böyle bir sınavın yapılmasını olumlu buluyorum. Bu sınavdan elde edilecek sonuçlar Türkçe öğretim sistemimizin değerlendirilmesini sağlayacaktır. Türkçe öğretiminin eksiklerini görme ve dil becerilerinin edindirilmesinde kullanılan yöntem ve tekniklerin geçerliliğini ve verimliliğini belirlemeye yardımcı olacaktır.” Olumsuz görüş bulunmamaktadır.

- K12 “Bahsedilen dil becerilerini ölçen sınavların uygulanmasını olumlu buluyorum. Bu sayede öğrencilerin dil yeterlilikleri ölçülüp müfredat da bu şekilde hazırlanabilir.” Olumsuz görüş bulunmamaktadır.

Tablo 3’te dört beceride Türkçe dil sınavı’na ilişkin “K7-K12” görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4

Dört Beceride Türkçe Sınavı’na İlişkin Öğretmen Görüşleri (K13-K20)

Katılımcılar	Olumlu Görüşler	Olumsuz Görüşler
K13	Olumlu görüş bulunmamaktadır.	“Her beceriyi bir dil laboratuvarında elektronik ortamda; ölçmek, değerlendirmek tam kapsamlı olmayacaktır. Çoktanseçmelisöveleröğrenciyi seçilmişifadelerdenkararvermeyeyöneltilirke nırsakdüşünmetipinden, yaratıcı düşünmeden uzaklaştırıyor. Açık uçlu sorular da her zekâ türüne hitap etmekte yetersiz kalacaktır.”
K14	“Türkçe eğitiminin esası dört temel dil becerisidir. Türkçe derslerinin amacına ulaşım ulaşmadığı da ancak bu becerilerin ölçüleceği bir sınavla anlaşılabilir. Bu sebeple sınavın uygulanmasını oldukça gerekli buluyorum.”	Olumsuz görüş bulunmamaktadır.
K15	“Veriminin yüksek olacağını, öğrenciyi diri tutacağını ve dersin önemini artıracığını düşünüyorum.”	“Sınav içinde yaşanacak aksilikler öğretmen tarafından toparlanamadığında sonuçlar pek de ölçmeye yönelik olmayacaktır.”
K16	“Sınavın sadece elektronik ortamda olması ekonomiklik açısından gayet olumlu sonuçlar doğurabilir. Daha az zaman, daha az emek şeklinde bunu yorumlayabiliriz. Açıklamaya göre sınavın taksonominin alanlarına göre de sorular olacağı yönünde bilgiler verilmiş, bu da çok	“Her ne kadar zaman ve emekten yana ekonomik bir sistem olsa da kişiler arası yakınlığı (sosyalliği) engellediği için olumsuz yönleri olduğunu da düşünüyorum.”

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

	yönlü bir sınav olacağını gösteriyor.”	
K17	“Yayınlanan örnek sorulardan yola çıkarak sınavın dört temel beceriye de gerçekten hitap ettiğini düşünüyorum.”	“Ülkemizde eğitimde eşitlik ilkesi olsa da her öğrenci maalesef eşit imkânlarla sahip değil. Ancak aynı sınava giriyorlar, çoğu sınavda ortaya çıkan bu olumsuz durum bu sınavda da kendini gösterecektir.”
K18	“Türkçe dersi yapısı itibariyle tek bir sınava dayalı olarak ölçmesi yapılabilecek bir ders değildir. Bu sebeple bu sınavı mantıklı buluyorum.”	-
K19	“Dünya genelinde dil ölçme sınavlarına bakıldığında çoğu ülkenin dil sınavlarını tüm becerileri ölçerek yaptığını biliyoruz, ülkemizin de bu konuda atılım göstermiş olması Türkçe eğitimi adına umut vericidir.”	“Sınav Türkiye'nin her yerinde yapılmıyor, sınava katılmak isteyen kimi şehirdeki öğrencilerin maddi imkânı ve fiziki koşulları sınava katılmalarının önünde bir engel teşkil edecektir.”
K20	“Gelişen teknoloji artık yeni neslin tamamen hayatında ve sınav konusunda da teknolojik ortamda gerçekleşecek olması teknolojiyi yakalayan bir eğitim sistemi olmasını olumlu buluyorum.”	“Teknolojinin eğitimde kullanılması ve eğitimde teknolojinin yakalanması olumlu olsa da her öğrencinin teknolojiye erişme imkânı yok. Bu sebeple sınavda teknoloji kullanımı konusunda zorluk çekenler olabilir.”

Tablo 4'te dört beceride Türkçe dil sınavı'na ilişkin “K13-K20” görüşleri yer almaktadır.

Çalışmanın bulgularına bakıldığında; çalışmaya katılan her öğretmenin görüş bildirdiği, öğretmenlerden %50'sinin (f=10) hem olumlu hem olumsuz görüşlerinin bulunduğu, öğretmenlerin %15'inin (f=3) sınava dair olumlu görüş bildirmeyerek yalnızca olumsuz görüşlere sahip olduğu, öğretmenlerin %35'inin (f=7) sınavla ilgili olumsuz görüşe sahip olmayıp yalnızca olumlu görüş bildirdiği görülmektedir.

Çalışmaya katılarak görüş bildiren öğretmenlerin Dört Beceride Türkçe Sınavı'na ilişkin olumlu görüşlerine bakıldığında; öğretmenlerin %35'i (f=7) Türkçe derslerinin büyük ölçüde dört temel beceriden oluştuğu ve bu becerilerin ölçülmesinin Türkçe dersi adına oldukça faydalı olacağı görüşünü bildikleri

görülmektedir. Bunun yanı sıra, süreç temelli ölçmelerin daha sağlıklı olduğu gerekçesiyle bu sınavın yalnızca sonucu değil süreci ölçecek bir sınav olduğunu düşünerek olumlu görüş bildiren, sınavı gelişen teknolojiye ayak uyduran ve yenilikçi bir sınav olması gerekçesiyle olumlu görüş bildiren, sınavın okullar yerine imkânları daha gelişmiş olan belirli bir merkezde yapılacağından ötürü olumlu görüş bildiren katılımcılar olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin 2'si ise sınavın teknolojinin içine doğan bir neslin yetişiyor olması sebebiyle sınavın yeni nesle ayak uyduran bir sınav olması yönüne dikkat çekerek olumlu görüş bildirmiştir. Dört Beceride Türkçe Sınavı'nın Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önemi artıracak bir sınav olması yönüyle olumlu yönüne dikkat çeken katılımcı olduğu gibi, bir başka katılımcı ise sınavın dijital ekranda uygulanacağı sebebiyle kâğıt israfı olmayacağına, dolayısıyla sınavın ekonomik yönüne dikkat çekerek olumlu görüş bildirmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar, sınavın sonuçları doğrultusunda müfredatta değişikliklere gidilebileceği, dolayısıyla sınavın yalnızca öğrenciyi değil Türkçe öğretim sürecini bütünüyle ölçecek bir sınav olacağını düşünerek ve ayrıca gelişen teknoloji ile dijital sınavların çağa ayak uyduran sınavlar olduğunu ve sınavı çağın gerisinde kalmamak adına sınavın olumlu bir adım olduğunu belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılarak görüş bildiren öğretmenlerin %25'i (f=5) okullar arasında fırsat ve imkân eşitsizliklerinin bulunduğunu, farklı sosyal ve ekonomik düzeyden öğrencilerin aynı sınava girmelerini olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Dört Beceride Türkçe Sınavı'na ilişkin; sınav sürecinin yönetilmesinde sıkıntı yaşanabileceği, teknolojik aksaklıkların sınavı etkileyebileceği, kimi öğrencilerin teknolojiden uzak olması sebebiyle sınavda kendini gerçekleştiremeyeceği, açık uçlu soruların her zekâ türüne hitap etmeyeceği ve açık uçlu soruların değerlendirilmesinde ve puanlanmasında objektifliğin zor olacağı gibi konularda olumsuz görüşler belirtilmiştir. Ayrıca sınavın, başarısı düşük öğrenciler üzerinde olumsuz psikolojik etkisi olabileceği ve bireyselliğin ön planda olduğu bir sınav olması sebebiyle öğrencileri sosyallikten uzaklaştırabilecek bir sınav olabileceğinin de belirtilen olumsuz görüşler arasında olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe dersi, yapısı itibarıyla dört temel dil becerisini büyük ölçüde barındıran bir derstir. Dolayısıyla Türkçe öğretimi de büyük ölçüde dört temel dil becerisinin etkin kullanımını öğretmek ve hayata geçirmekten ibarettir. Öğrenci bu derste, dil becerilerini etkin kullandığı oranda başarılıdır. Türkçe dersi kitapları ve

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

Türkçe Dersi Öğretim Programı da dört temel beceriyi etkin kullanmaya elverişli şekilde hazırlanmıştır. Ancak bu becerilerin öğretilmesi ve kazandırılması kadar ne derece kazandırıldığının ölçülmesi de önemlidir. Bu sebeple dört temel dil becerisini ölçen bir sınavın ne denli önemli olduğu açıktır. Ülkemizde daha önce pilot uygulamaları yapılmış ve 2023-2024 eğitim öğretim yılı itibariyle aktif şekilde uygulamaya geçilme kararı alınmış olan Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı, dil becerilerinin ölçülmesine yönelik olarak tasarlanmış önemli bir sınavdır. Ülkemizde dört temel dil becerisinin kazandırılmasında sürecin başrolü olan öğretmenlerin Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı hakkındaki görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşler neticesinde öğretmenlerin %35'i (f=7) Türkçe derslerinin büyük ölçüde dört temel beceriden oluştuğu ve bu becerilerin ölçülmesinin Türkçe dersi adına oldukça faydalı olacağı görüşünü bildikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra süreç temelli ölçmelerin daha sağlıklı olduğu gerekçesiyle bu sınavın yalnızca sonucu değil süreci ölçecek bir sınav olduğunu düşünerek olumlu görüş bildiren, sınavı gelişen teknolojiye ayak uyduran ve yenilikçi bir sınav olması gerekçesiyle olumlu görüş bildiren, sınavın okullar yerine imkânları daha gelişmiş olan belirli bir merkezde yapılacak olmasından ötürü olumlu görüş bildiren katılımcılar olduğu da görülmektedir. Yalnızca yazılı sınavlar aracılığıyla yapılan değerlendirmeler sonuç odaklı değerlendirmelerdir. Dört temel dil becerisinin kazandırılması ise okul hayatına başlanılan ilk günden, bu sürecin sonlandığı son güne kadar devam etmektedir. Dolayısıyla sürecin verimliliği ve nasıl işlediğine yönelik sorular merak konusu olarak kalmaktadır. Ancak Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı ile sürece dair öğretmen ve öğrenci değerlendirme yapma imkânı elde edecektir. Süreç odaklı ve öğrencileri alanlarına göre onları bilginin pasif alıcılarından bilgi uygulayıcılarına taşıyabilecek alternatif tekniklerin kademeli olarak kullanımı, günümüzde yaşanacak pek çok sorunun üstesinden gelebilir (Özalkan, 2021). Ayrıca sınav sonuçlarının sürece dair bilgi verecek olması sebebiyle müfredata da katkı sağlayabilecek olması da belirtilen olumlu görüşler arasındadır. Teknolojinin giderek yaygınlaşması ve her alanda olduğu gibi eğitim alanına da gün geçtikçe daha fazla dâhil olmasının sonucu olarak ülkemizin hemen her yerinde öğrenciler akıllı tahta teknolojileriyle tanışmış, EBA üzerinden erişebilecekleri birçok içerik ile teknolojinin eğitime katkısına şahit olmuşlardır. Eğitimde teknoloji kullanımının birçok yararı bulunmaktadır. Bu yararlar; çoklu öğrenme ortamlarının sağlanması, öğrenenlerin bireysel gereksinimlerinin karşılanması, dikkat çekerek öğrenenlerin derse ilgisini artırması gibi yararlardır (Yalın, 2003). Öğretmenlerin görüşlerinden biri de Dünya genelinde uygulanan dil sınavlarının dört beceriyi ölçmeye yönelik olduğu, bu açıdan da sınavın yenilikçi ve çağa ayak uyduran bir sınav olduğu görüşüdür. Sınavın dijital ekranlarda uygulanacak olması da olumlu bir görüş olarak dikkat çekmektedir. Sınav bu yönüyle yine hem

yenilikçi bir sınav olmuş hem de kâğıt israfının önüne geçerek ekonomik bir sınav olarak dikkat çekmiştir. Zira en az maliyetle en yüksek eğitimsel fayda sağlamak eğitimin ekonomiklik ilkesinin temelini oluşturmaktadır (Yeşilyurt, 2020).

Öğretmenlerin %25'i (f=5) okullar arasında fırsat ve imkân eşitsizliklerinin bulunduğunu, farklı sosyal ve ekonomik düzeyden öğrencilerin aynı sınava girmelerini olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra Dört Beceride Türkçe sınavına ilişkin; sınav sürecinin yönetilmesinde sıkıntı yaşanabileceği, teknolojik aksaklıkların sınavı etkileyebileceği, kimi öğrencilerin teknolojiden uzak olması sebebiyle sınavda kendini gerçekleştiremeyeceği, açık uçlu soruların her zekâ türüne hitap etmeyeceği ve açık uçlu soruların değerlendirilmesinde ve puanlanmasında objektifliğin zor olacağı gibi konularda olumsuz görüşler belirtilmiştir. Ayrıca sınavın, başarısı düşük öğrenciler üzerinde olumsuz psikolojik etkisi olabileceği ve bireyselliğin ön planda olduğu bir sınav olması sebebiyle öğrencileri sosyallikten uzaklaştırabilecek bir sınav olabileceğinin de belirtilen olumsuz görüşler arasında olduğu görülmektedir.

Dört temel dil becerisini ölçen çeşitli sınavlara ilişkin çalışmalara bakıldığında Powers (2010), dört becerinin güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ancak birinin ölçülmesinin diğerinin ölçülmesinin yerini mükemmel bir şekilde alabilecek derecede bir ilişki olmadığını belirtmiştir. Bu becerilerin hem mantıksal hem ampirik yönden farklılıklar göstermesi sebebiyle her birinin ayrı ayrı ölçülmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca dört temel dil becerisini ölçen bir sınav uygularken öğrencilerin dilin herhangi bir becerisine diğerinden daha fazla ilgi duyabileceğinin unutulmaması gerektiğini söylemektedir.

Blake (2016)ise çalışmasında öğrencilerin artık teknolojiyle aşırı içi içe olduğunu ve bu durumun eğitimde bazı değişikliklere yol açması gerektiğini vurgulamaktadır. Dilin, dört temel becerinin de çok daha ötesinde, daha girift bir yapı olduğunu ve bu alt oluşumların dahi ölçülmesini gerektiğini söylemektedir.

Öneriler

- Teknolojiden uzak olduğu düşünülen öğrenciler için bilişim öğretmenleri dijital sınava ilişkin bilgilendirmeler yapmalıdır.
- Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri, MEB tarafından yayımlanmış olan örnek sorular hakkında öğrencileri bilgilendirmeli ve örnek sorulardan oluşan sınav öğrencilere sınav öncesinde uygulanmalıdır.

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Sınav merkezine fiziki uzaklıkta bulunan ve ekonomik durumu sınav merkezine gelmeye elverişli olmayan öğrenciler tespit edilmeli ve bu öğrencilere sınav merkezine erişim imkânı sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Türk Dil Kurumu.
- Aydeniz, S.& Haydaroğlu, M. (2021). Dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 6(1), 200-216.
- Blake, R. (2016). Technology and the four skills. *Language Learning & Technology*, 20(2), 129-142.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (28. Baskı). Pegem Akademi.
- Eroğlu, E. vd. (2020). Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı: pilot proje uygulama sonuçları. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 11(2), 199-218.
- Karatay, H. & Dilekçi, H. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kılıç, S. (2013). Örneklemeye yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-46.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*.
- MEB. (2023). *MEB'den Dört Temel Beceride Türkçe Dil Sınavı*. <https://www.meb.gov.tr/mebden-dort-temel-beceride-turkce-dil-sinavi/haber/26629/tr>, Erişim Tarihi: 09.10.2023
- MEB. (2023). *Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı*. https://odsgm.meb.gov.tr/www/dort-beceride-turkce-dil-sinavi/icerik/1051?fbclid=PAAabDRyQ5IMwG2Ope4rWGr-3_eA9P-mw9eIIMEPOZnwPAHbnLv1GF8nl_Edc, Erişim tarihi: 09.10.2023
- Özalkan, G. Ş. (2021). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Pandemisürecinde sosyal bilimler eğitimi yeniden düşünmek. *IJEASS*, (4), 18-26.

- Powers, D.E. (2010). The case for a comprehensive, four-skills assessment of English language proficiency. *R&D Connections*, (14), 1-12.
- Turgut, M.F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Saydam Yayınları.
- Yalın, H. İ. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Nobel Yayınları.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, 83.

EXTENDED ABSTRACT

Our adventure of acquiring four basic skills begins from the moment we are born. The second step of this adventure, which we started with the listening process, is speaking. Listening and speaking skills nourish each other's development, considering that a baby speaks mostly through imitation and repetition, based on what he listens to. It is possible to acquire speaking and listening skills through imitation from family, society and the environment. For reading and writing skills, another training phase is required, such as expressing the language with the alphabet. (Aydeniz and Haydaroglu, 2021). Therefore, it can be said that acquiring listening and speaking skills is a natural process for every healthy individual, but acquiring reading and writing skills is a desired process. Reading and writing skills are skills that individuals mostly acquire at school. Acquiring reading skills also contributes to the development of the other three skills. Writing skill is the last step of acquiring four basic language skills. Just like other skills, writing skills contribute to the development of all language skills. As a result, an individual who wants to use the language effectively is expected to use all four basic skills competently.

Language exams should be designed to measure four basic language skills. Internationally valid exams such as TOEFL, TOEIC, IELTS are exams that measure English skills and four basic language skills. English exams such as YDS and YÖKDİL applied in our country are foreign language exams that do not measure the four basic skills and consist of multiple choice questions. The foreign language exam e-TEP, which was piloted for the first time at Ankara Esenboğa Exam Center on 22-23 July 2023 and measures four basic language skills, was put into practice. The need for an exam that measures the language skills of native speakers in Turkey, just like e-TEP, is a need that cannot be ignored. This type of exam was not available for native speakers until 2019. However, the exam called "Turkish Language Exam in Four Skills" designed by the Ministry of Education was held for the first time in pilot regions in 2019. The pilot application

Dört Beceride Türkçe Dil Sınavı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri

of the Turkish Language Exam in Four Skills by the Ministry of National Education was carried out on 24-26 April 2019 in 15 provinces including Adıyaman, Ankara, Antalya, Aydın, Bursa, Denizli, Erzurum, Gaziantep, İstanbul, Konya, Kütahya, Muğla, Samsun, Şanlıurfa and Trabzon. It was carried out in language laboratories with the participation of 1932 7th grade students (Eroğlu et al., 2020). The statement regarding the exam in 2022 by the then Minister of National Education, MahmutÖzer, is as follows:

“Minister Özer noted that this research is the first time such a large-scale application has been carried out, in which students' native language proficiency is measured in four skills and in accordance with internationally accepted standards, within the scope of a common evaluation framework. Stating that this study will provide data that will guide the development of four language skills in a balanced manner, Özer said that the scope of the application, which was previously piloted at the 7th grade level, was expanded to include 13 thousand students studying in the 4th, 7th and 11th grades.

Aim: The aim of the study is to reveal teachers' opinions regarding the Four Skills Turkish Exam.

Method: Case study design, one of the qualitative research methods, was preferred in the study. Case studies are seen as a distinctive approach used in searching for answers to scientific questions (Büyüköztürk et al., 2020, p.23). In our study, the case study model was preferred because we wanted to reveal teachers' opinions. The population of the study is all Turkish and Turkish language and literature teachers who are actively teaching in Turkey. The sample is 20 Turkish and Turkish language and literature teachers in Turkey. The study group was determined by simple random sampling, one of the random sampling methods. Looking at the findings of the study; Every teacher participating in the study expressed their opinions, 50% of the teachers (f=10) had both positive and negative opinions, 15% of the teachers (f=3) did not express a positive opinion about the exam and had only negative opinions, and 35% of the teachers did not express a positive opinion about the exam. It can be seen that (f=7) did not have a negative opinion about the exam and only expressed a positive opinion.

Conclusion and Discussion: In the study, teachers' opinions about the Four Skills Turkish Exam were revealed. In this context, it has been determined and revealed that teachers have both positive and negative opinions about the exam.