

ISSN: 1308-5298

TO
ID

TARİH
OKULU
DERGİSİ

JOURNAL OF
HISTORY
SCHOOL

JH
OS

Yıl/Year:14, Sayı/Issue:LIII Ağustos/August 2021



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 Islamicus, Sobiad, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, İSAM, TEİ** ve **Research Bible** 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: 14 – Sayı/Issue: LIII- Ağustos / August 2021

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)

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

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

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 14 – Sayı/Issue: LIII- Ağustos / August 2021

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

Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör Yardımcısı: Arş. Grv. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

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. Fahrettin GEÇEN	Resim	İnönü Üniversitesi
Dr. Ertan ZEREYAK	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
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 DEĞİRMENCİ	Halkla İlişkiler ve Tanıtım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet KINIK	Müzik	Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Dr. Sevdâ KARACA	Coğrafya	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Munise DURDU	Okul Öncesi Eğitimi	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Ömer ALANKA	Gazetecilik	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hüsâmettin KARATAŞ	İlahiyat	Fırat Üniversitesi
Dr. Ahmet OKTAN	Radyo Televizyon Sinema	Ondokuz Mayıs Üniversitesi

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

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, Katip 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

Devrim ÜMİT

Makale Türü: Araştırma Makalesi

“MODEL PARTNERSHIP” BETWEEN TURKEY AND THE UNITED STATES
REVISITED DURING THE SYRIAN CONFLICT

*Türk-Amerikan İlişkilerinde "Model Ortaklık" Kavramının Suriye Çatışması Sırasında
Yeniden Değerlendirilmesi*

2336-2369

Özkan DAYI

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MOĞOL ASRINDA BASRA KÖRFEZİ (1220-1335)

The Gulf of Persian in the Age of Mongol (1220-1335)

2370-2381

Osman KİMYA

Makale Türü: Araştırma Makalesi

17. YÜZYILDA OSMANLI DEVLETİ'NDE MEYDANA GELEN SALGIN
HASTALIKLAR, BUNLARIN NEDEN OLDUĞU TOPLUMSAL SARSINTILAR VE
GÖÇLER

*The Pandemics that Caused to Social Earthquakes and Migrations in the 17th Century
Ottoman Empire*

2382-2403

Seydi Vakkas TOPRAK & Hasan ARSLAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

İSTANBUL BOĞAZI KALELERİ KEŞİF DEFTERLERİNE BİR ÖRNEK: 1796
TARİHLİ KEŞİF DEFTERİ

*An Example of the Survey Registers of the Bosphorus Fortresses: The Survey Register
Dated 1796*

2404-2439

Ramazan YİRCİ & Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

Makale Türü: Araştırma Makalesi

COVID-19 PANDEMİSİNİN SOSYOEKONOMİK VE PSİKOLOJİK
GÖSTERGELERİ İLE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

*Socioeconomic and Psychological Indicators of the Covid-19 Pandemic and Its Effects
on Turkish Education System*

2440-2466

Başak KASA AYTEN & Bünyamin HATİPOĞLU

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜRKÇE DERSİNDE KONUŞMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

The Views of the Classroom Teachers on Speaking Skills in Turkish Lessons

2467-2495

Mete Yusuf USTABULUT

Makale Türü: Araştırma Makalesi

INVESTIGATION PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS'
CURIOSITY AND EXPLORING LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES

*Türkçe Öğretmen Adaylarının Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Bazı Değişkenler
Açısından İncelenmesi*

2496-2511

Ramazan ŞİMŞEK

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖRTÜK KODLAR

Implicit Codes in Turkish Textbooks

2512-2529

Fatih CAN & Yakup ALAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR
FENOMENOLOJİ ARAŞTIRMASI

Opinions of Classroom Teacher Candidates on Writing: A Phenomenology Research

2530-2552

Bilge BAĞI AYRANCI

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YAZMA EĞİTİMİ DERSİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

The Effect of Writing Education Course on Writing Skills of Turkish Teacher Candidates

2553-2569

Özlem GÖKTAŞ & Eyüp İZCİ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

4+4+4 UYGULAMASI İLE 5. SINIFIN ORTAOKUL KAPSAMINA ALINMASININ EĞİTSEL SONUÇLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Investigating the Educational Outcomes of Including 5th Grades in Secondary School after the Implementation of 4+4+4 Staging System According to Teacher Opinions

2570-2600

Hilal KAZU, Ferhat BAHÇECİ & Mümine Güher ÖZERCAN İLHAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM VE YÜZ YÜZE EĞİTİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRMELERİ

Assessment of Distance Learning and Face to Face Education Applications by Primary School Teachers

2601-2627

Ahmet AYKAN & Şefik KARTAL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜRKİYE, AMERİKA BİLEŞİK DEVLETLERİ VE AVUSTRALYA EĞİTİM FAKÜLTELERİ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

A Comparison of Vocational Courses in Turkey, United States and Australian Faculties of Education

2628-2650

Mustafa DOLMAZ & Genç Osman İLHAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN
ÖĞRETİMİNDE FELSEFİ ESERLER: STOACILAR ÖRNEĞİ

*Philosophy Books in Teaching the Values Placed in the Social Studies Curriculum: The
Case of Stoics*

2651-2680

Ömer TÜRKSEVER

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEPREM FARKINDALIKLARI İLE DEPREME
KARŞI HAZIRLIK DURUMU DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

*A Study on the Relationship between Pre-service Teachers' Earthquake Awareness and
Earthquake Preparedness Levels*

2681-2701

Muhammed TUNAGÜR

Makale Türü: Araştırma Makalesi

COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA TÜRKÇE
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME VE BİLGİ PAYLAŞMA
DURUMLARININ İNCELENMESİ

*Investigation of Self-Organization and Information Sharing Status of Turkish Teacher
Candidates in Online Learning Environments during Covid-19 Process*

2702-2722

Yelda SEVİM & Burcu GEZER ŞEN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TEKNOLOJİNİN HAYATIMIZA FARKLI BİR DOKUNUŞU:
AİLE EĞİTİMİNDE ÇEVİRİMİÇİ OLMAK

A Different Touch of Technology to Our Lives: Being Online in Family Education

2723-2752

Hande Hasibe ARSLAN & Serpil PEKDOĞAN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE 60-72 AY ÇOCUKLARA YÖNELİK HAZIRLANAN
ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME
BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ

*The Effect of Self-Regulation Education Program Prepared for Pre-School Children
Aged 60-72 Months on the Development of Self-Regulation Skills of Children*

2753-2774

Necati ÇOBANOĞLU

Makale Türü: Araştırma Makalesi

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN
ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME VE YÖNETİCİYE SADAKAT İLİŞKİSİNİN
İNCELENMESİ

*Examination of The Relationship Between Social Justice Leadership of School
Principals and Organizational Identification of Teachers and Loyalty to The Principal*

2775-2799

Seda ŞAHİN & Nuran ÇALIŞ TOKTANIŞ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

A RESEARCH OF STUDIES CONDUCTED IN TURKEY REGARDING THE
SOCIAL-EMOTIONAL ADJUSTMENT IN PRESCHOOL

*Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum Konusunda Türkiye’de Yapılan
Araştırmalara Yönelik Bir İncelenme*

2800-2825

Bahattin ÇATMA

Makale Türü: Araştırma Makalesi

YENİ FELSEFE MECMUASI ÇERÇEVESİNDE TÜRKÇÜLERİN KADIN
MESELESİNE YAKLAŞIMLARI

*Approaches of Turkist to Women Issue Within the Yeni Felsefe Mecmuası
(Magazine/Journal of New Philosophy)*

2826-2841

Ayşegül AVŞAR TUNCAY

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ÖDÜLLÜ ÇOCUK KİTAPLARINA GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN BİR
YAKLAŞIM

A Semiotic Approach to Award-Winning Children's Books

2842-2865

**Özgür DEMİRCİ SEYREK, Ercümen ERSANLI & Abdullah Nuri
DİCLE**

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ BAĞLAMINDA BİR BİBLİYOTERAPİ
ÖRNEĞİ: SİMYACI ROMANI

*An Example of Bibliotherapy in Context of Acceptance and Commitment Therapy:
Simyacı Novel*

2866-2883

Esmâ DUMANLIKADIZADE & Nasif SARIÇETİN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

BEHİÇ AK'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA TOPLUMCU GERÇEKLİK
Social Realism in Behiç Ak's Novels

2884-2905

Serkan ÖZTÜRK & Ecem GÜLEÇ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ABSTRACTION THROUGH EDITING IN EXPERIMENTAL CINEMA: VISIONS
IN MEDITATION SHORT MOVIE TETRALOGY

*DeneySEL Sinemada Kurgunun Soyut Anlatısı: Visions in Meditation Kısa Film
Dörtlemesi*

2906-2921

Gizem ARICI & Murat ARISAL

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SÜRDÜRÜLEBİLİR MEKÂN OLARAK KÜTÜPHANELER İÇİN KAVRAMSAL
BİR MODEL ÖNERİSİ

A Conceptual Model Proposal for Library as Sustainable Place

2922-2956

**Zeynep KUTLU, Serkan İBİŞ, Necdet Eray PİŞKİN, Gönül YAVUZ,
Hasan AKA & Zait Burak AKTUĞ**

Makale Türü: Araştırma Makalesi

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL
AKTİVİTE DÜZEYİNİN YAŞAM KALİTESİ ÜZERİNE ETKİSİ

*The Effect of Physical Activity Level of University Students on Quality of Life During
the COVID-19 Epidemic*

2957-2972

**Gamze DERYAHANOĞLU, Serkan DÜZ & Rabia Hürrem ÖZDURAK
SINGİN**

Makale Türü: Araştırma Makalesi

FİZİKSEL AKTİVİTELERE KATILIM ENGELLERİNİN İNCELENMESİ: KIZ
MESLEK LİSESİ ÖRNEKLEMİ

*Examination of Barriers to Participate in Physical Activities: A Sample of Vocational
High School For Girls*

2973-2991

Hülya KALYONCU

Makale Türü: Araştırma Makalesi

MOTIF-ORIENTED CHARACTERISTICS OF THE TURKISH CARPETS
ILLUSTRATED IN ENGLISH ARISTOCRATIC PORTRAYS OF RENAISSANCE
AND EFFECTS OF THE CARPETS ON BRITISH CARPET PRODUCTION

*Rönesans Dönemi İngiliz Aristokrat Portrelerinde Betimlenen Türk Halılarının Motifsel
Özellikleri ve Halıların İngiliz Halı Üretimine Olan Etkileri*

2992-3030

Ali Rıza İNCE, Derya KUTLU & Murat Sami BAYKIZ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

SANAYİ DEVRİMLERİ TARİHSEL SÜRECİNDE MÜŞTERİNİN DEĞİŞEN ROLÜ
The Changing Role of the Customer in the Historical Process of Industrial Revolutions

3031-3059

Salih TELLİOĞLU & Mahmut TEKİN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

ENGELLİ BİREYLERİN KONAKLAMA İŞLETMELERİNDEKİ
MEMNUNİYETİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

*A Study on Measuring Disabled Persons' Satisfaction in
Accommodation Companies*

3060-3082

Hüseyin Çağatay KARABIYIK & Mahmut Nevfel ELGÜN

Makale Türü: Araştırma Makalesi

TÜKETİCİ KARAR TEORİSİ'NİN TARİHİ ÜZERİNE BİR TEORİK TARTIŞMA

A Theoretical Discussion on the History of Consumer Decision Theory

3083-31102

Ahmet GÜNDÜZ

Makale Türü: Araştırma Makalesi

KUR'AN PERSPEKTİFİNDEN ÂFETLER

Disasters from The Perspective of The Quran

3103-3123

Editörden...

Değerli bilim insanları: Tarih Okulu Dergisi yeni sayısı ile bilim dünyasının karşısına çıkmanın mutluluğunu yaşamaktadır. Tarih Okulu Dergisi'nin Nisan 2021 tarihli LIII. sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Bu sayımızda çeşitli alanlardan 33 Araştırma makalesi bulunmaktadır.

Dergicilikte, özellikle günümüz şartlarında bunun anlamı, gösterilen çabanın karşılığını bulması demektir. Bugüne kadar çıkardığımız sayılar hakkındaki genel izlenim ve değerlendirmeler, Tarih Okulu Dergisi'nin nicel ve nitel olarak farklı ve özgün bir çıkış olduğu yönündedir. Bu niteliğin altında yatan en önemli husus, Tarih Okulu Dergisi'nin hareketi etrafında "hayata bütüncül bakan" bir felsefenin yatmasıdır. Nitekim tarih ve eğitim bilimleri alanlarındaki seçkin metinlerin bir araya gelmesi bu "bütüncül" bakışın sonucudur.

Bugün LIII. 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 LIII. 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...

Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ağustos 2021
Yıl 14, Sayı LIII, ss.2336-2369.

Journal of History School (JOHS)
August 2021
Year 14, Issue LIII, pp.2336-2369.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51705>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09-06-2021
Kabul Tarihi: 19-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 09-06-2021
Accepted: 19-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ümit, D. (2021). “Model Partnership” between Turkey and the United States Revisited during the Syrian Conflict. *Journal of History School*, 53, 2336-2369.

“MODEL PARTNERSHIP” BETWEEN TURKEY AND THE UNITED STATES REVISITED DURING THE SYRIAN CONFLICT, (2009-2016)

Devrim ÜMİT¹

Abstract

Turkey and the United States enjoyed a security-centered relationship upon the former's becoming a member of the North Atlantic Treaty Organization (NATO) in 1952. This was challenged with an envision of model partnership in 2009 to transform the relationship into a multidimensional cooperation with the mutual interests respected. Largely drawing on the materials from the White House Archives, a wide array of Presidential collections, this article aims at the careful re-reading of the construction stage of “model partnership” to demonstrate how the concept was spontaneously spelled out without being a pre-formulated and mutually endorsed policy concept and the examination of the Turkish-American relations based on the concept during the Syrian conflict up until the coup attempt of July 15, 2016 in Turkey. The article, being the first study to highlight how the concept first aired, concludes that looking into the construction stage of the notion will bear well-grounded analyses on Turkish-American relations within the concept and that the complexity of the Syrian conflict, particularly the divergent positions of the parties towards the opposition groups, called this process into question as both Turkey and the United States did not find easy agreement on aspects of their national interests and security concerns and fast moved away from the “model partnership,” a vague redefinition of bilateral relations and a concept officially referred by Turkey alone.

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Devrim ÜMİT, Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, Uluslararası Siyaset Anabilim Dalı, devrimumit@karabuk.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6854-3808.

Keywords: Turkey, United States, Model partnership, Syrian conflict, Turkish-American relations

Türk-Amerikan İlişkilerinde "Model Ortaklık" Kavramının Suriye Çatışması Sırasında Yeniden Değerlendirilmesi, (2009-2016)

Öz

Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri, Türkiye'nin 1952 yılında Kuzey Atlantik Antlaşma Örgütü (NATO) üyesi olmasıyla birlikte güvenlik merkezli bir ilişki kurup geliştirdiler. Bu durum 2009 yılında, ortak çıkarlara saygı duyulduğu çok boyutlu bir ilişkiye evrilmesini amaçlayan, model ortaklık tasavvuru ile değişime uğradı. Çok çeşitli Başkanlık koleksiyonlarından oluşan Beyaz Saray Arşivlerine dayanarak kaleme alınan bu makale, "model ortaklık" kavramının oluşum sürecinin, sözkonusu kavramın önceden formüle edilen ve karşılıklı olarak kullanılan bir siyasi kavram olmaksızın, spontane olarak ortaya çıktığını göstermek suretiyle, yeniden dikkatli bir şekilde okunmasını ve bu kavrama dayanan Türk-Amerikan ilişkilerinin, Suriye çatışmasında Türkiye'deki 15 Temmuz 2016 tarihli başarısız darbe girişimine kadar olan kesiminin incelenmesini amaçlamaktadır. Söz konusu kavramın ilk kez nasıl ortaya çıktığını gözler önüne seren ilk çalışma olma özelliğini taşıyan bu makele, sonuçta "model ortaklık" kavramının oluşum aşamasına bakmak suretiyle hem Türk-Amerikan ilişkilerinin bu kavrama dayalı olarak yapılan analizlerin daha sağlam temeller üzerinde inşa edilmesini sağlayacaktır hem de Suriye krizinin karmaşık yapısının, özellikle tarafların Suriye'deki muhalif gruplara yönelik farklı şekillerde konum almalarının, "model ortaklık" sürecinin sorgulanmasına yol açtığını göstermektedir. Zira bu makale ortaya koymaktadır ki Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri, Suriye çatışması sırasında, ulusal çıkar ve güvenlik sorunları konusunda ortaklaşmamış ve zaten ikili ilişkilerin muğlak bir ifadesi ve sadece Türkiye tarafından atıfta bulunulan bir kavram olmaktan öteye gidemeyen "model ortaklık" kavramından hızla uzaklaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Model ortaklık, Suriye çatışması, Türk-Amerikan ilişkileri

INTRODUCTION

Starting with Turkey's becoming a North Atlantic Treaty Organization (NATO) member in 1952 under which the country became the crucial part of the transatlantic defense system with its second-largest armed forces following the United States, Turkey and the United States enjoyed a relationship that prioritized security concerns. Except for a brief period in the post-Cold War era when uncertainties about the nature of post-Soviet politics raised questions about

Turkey’s geo-strategic and geo-politic importance, the country has generally maintained its significance for NATO and the American policy in the Middle East. Over the last twelve years, particularly the course of the Syrian conflict, taken as a key variable in the present study, has caused the bilateral relationship to fluctuate, and the countries have gradually found themselves drifting apart.

Turkey’s role in American global policy was traditionally predicated on the continuation of East-West conflict, and Turkey’s role in Middle Eastern regional affairs was assumed to be of secondary importance. Though the end of the Cold War brought with it many changes in world affairs, the particular case of Turkey stands out theoretically because of its unique position as a member of NATO, but not of the European Union. The American Department of State continues to treat Turkey under the rubric of “Europe,” rather than “Near and Middle East.” Yet today, the primary questions which the United States posing regarding Turkey’s international position relate to Syria, Iraq, and Iran. Thus it may be that future articulations of American foreign policy will relocate Turkey at a conceptual level and thus change the traditional model of bilateral relations.

Were Turkey to become, in American eyes, primarily a locus of regional contestation with steadily diminishing relevance to world politics at a global level, the resulting changes in American policy toward Turkey, and vice versa, could undergo substantial change. Turkey’s ability to remain aloof from regional crises, such as the Lebanese civil war (1975-1990), the Iranian Revolution (1979), a series of conflicts between Israel and supporters of the Palestinian cause, and the post-9/11 American interventions in Afghanistan and Iraq, has buttressed rather than challenged the Turkish-American bilateral relationship. Only with the Syrian conflict, in all of its dimensions, including involvement by foreign powers like Iran and Russia, a strong political and military mobilization of Kurdish forces, and the challenge to Syria’s national and territorial integrity generated by the self-proclaimed Islamic State (IS),² has regional involvement become so central to Turkish foreign policy that it has begun to supersede the longstanding pattern established during the Cold War which overlapped with the transitional period that both Turkey and the United States were going through in the first decade of 2000s.

² The present study follows this chronology in the use of the terms ISIL, ISIS, and IS. This runs parallel to the chronology of the study.

For Turkey, at domestic level, the Justice and Development Party (AKP, *Adalet ve Kalkınma Partisi* in Turkish),³ coming to power in 2002, aimed at democratization and transformation of Turkey in political, economic, and societal terms. At regional level, based on foreign policy parameters of “strategic depth”⁴ by the Minister of Foreign Affairs, the AKP targeted to develop multidimensional relations with the entire neighboring countries, formulated as “zero problems with neighbors,” particularly with those in the Middle East while undertaking a “central” role in the region.⁵ At global level, the AKP government led by then Prime Minister Recep Tayyip Erdoğan⁶ envisioned to become a worldwide political and economic power, targeting to be one of the 10 largest economies in the world by 2023. Turkey, indeed, in 2014 became the 18th largest nominal GDP and the 17th GDP by purchasing power parity⁷ and made agreements with key countries, such as Jordan, Syria, and Lebanon in the Middle East and Libya in North Africa to mutually lift the visas while starting to reach the Far East, Latin America, and Africa, left off tangent until then by the traditional foreign policy establishment.

Regarding the United States, President Barack Obama took office under a financial crisis with global implications and with urge to keep his pre-election campaign words to repair the country’s badly damaged relations with the Muslim world and the Middle East following the American military intervention of Iraq in 2003, as a result of the “War on Terror” as articulated by President George W. Bush in the immediate aftermath of the 9/11 terrorist attacks in 2001. Therefore,

³ Turkish political party names will be provided in their Turkish acronyms when mentioned as a second time.

⁴ Davutoğlu, *Stratejik Derinlik*; Davutoğlu, “Principles of Turkish Foreign Policy and Regional Political Structuring.” Next to Erdoğan, Turkey’s foreign policies under AKP in general and during the Arab uprisings and the Syrian conflict at particular were largely crafted by Davutoğlu, an academic and Minister of Foreign Affairs (May 2009-August 2014) and Prime Minister (August 2014-May 2016). These policies reflected his vision of Turkey as a regional and global player.

⁵ Rejecting the Cold War lexicon such as “southern flank” or “frontline state” as well as the Post Cold War conceptualizations such as “pivot” or “bridge,” Davutoğlu redefines the role of Turkey as a “central country” both at regional and global level, while centralizing the historical and geographical status of the country within its foreign policy through a neo-Ottoman Islamist outlook. Davutoğlu, “Türkiye Merkez Ülke Olmalı.”

⁶ Turkish person and place names are provided in their original spelling. Words that are common in English are given in their common usage. For example, instead of “İstanbul,” I opt for “Istanbul.”

⁷ IMF World Economic Outlook Database, *Report for Selected Countries and Subjects*.

Obama, in his first term in the White House (2009-2012), made a special effort to start a new dialogue with the Islamic world while abandoning the lexicon and evangelical rhetoric of the previous presidency and paid his first overseas visit to Turkey, a Muslim majority, yet secular and democratic country. The Obama administration further prepared the country for the withdrawal of American combat troops from Iraq as planned for August 2010.⁸

Arab uprisings, transforming the Middle East and North Africa (MENA) region from Tunisia to Bahrain while dethroning the long-seated authoritarian regimes, brought a new dynamic to the Turkish-American relations. The Syrian conflict, the most complicated case of the uprisings, presented both countries new opportunities and challenges. The rising of Turkey as a regional and global power with its geostrategic importance and the fact that the United States needed Turkey as a partner in the Middle East to revive its relations with the Muslim world initiated a new era between the parties. The fresh rapprochement was particularly important for succeeding the troublesome early 2000s when the Turkish Grand National Assembly initially refused to allow the American troops to invade Iraq through Turkey. However, the Syrian conflict, chiefly the civil war, demonstrates that the rapprochement is in its infancy and may stumble down given the multilayered aspects of the conflict and how the parties have addressed those aspects within their national interests and security concerns.

Therefore, the article, whilst investigating the Turkish-American relations during the Syrian conflict up until the failed coup of July 15, 2016, aims at demonstrating how the concept of “model partnership” was *accidentally* constructed and *unilaterally* referred by Turkey and argues how Turkey and the United States positioned themselves in the Syrian civil war and to the opposition groups, primarily the People’s Defense Units (YPG),⁹ armed wing of the Democratic Union Party (PYD), under the rubric of their national interests and hard security concerns were decisive in their fast moving away from the “model partnership,” already an imprecise redefinition of the bilateral relations under Obama’s presidency.

⁸ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-obama-turkish-parliament> April 6, 2009.

⁹ YPG is the Kurdish acronym for the People’s Defense Units organized in Syria in 2004 and is the military branch of PYD, Kurdish acronym for the Democratic Union Party established in 2003 as one of the Kurdish opposition parties under the Parliament of Syria.

METHOD

Methodologically, the existing model until recently has been *Cold War bilateralism* in which the geopolitics of the Cold War takes precedence over any concerns about Turkey's internal or economic vicissitudes. The global structure of the East-West was so strong that it regularly took priority, from a U.S. point of view, over regional concerns. The old "twin pillar" policy in the Gulf that relied on the Shah and the Saudi monarchy to keep oil flowing and tamp down leftist movements provides an example. Therefore, analysts focused on Cold War bilateralism paid minimal concern to the details of regional affairs. That applied to Turkey from accession to NATO to the fall of Communism. The model which has recently been emerging is "regional balancing," something the United States has been interested in for decades with regard to Egypt, Iran, Israel, and Saudi Arabia. Those analysts, by contrast, interested in *regional balancing* have devoted an enormous amount of time and energy to small, yet significant details of internal state politics, such as the fifteen-year Lebanese civil war, and bilateral threats and counter-threats between, say, Israel and Syria, or Syria and Iraq, or Jordan and any country else.

Of the three traditional American foreign policy concerns about the Middle East, the biggest, namely, denial of Soviet penetration and influence was centermost for Cold War bilateralism. But the other two, preservation of Israeli political and military superiority¹⁰ and uninterrupted flow of oil, were deeply involved with regional balancing. However, in the course of the Syrian civil war, scoring the IS as the top threat to its national interest and cooperating with the YPG on the ground, the United States gave the early signs of recognizing the Kurds, only after Israel and the secure flow of oil, as one of the pillars of American policy in the Middle East and one of the key priorities for its national security. If a shift is taking place from one model to the other, it stands to reason that the emerging methodology will involve a deep look into how the "model partnership" was *constructed* through the examination of primary official documentation and the attention of details of conflict and tension, with a legitimate emphasis on newspaper accounts because they play such a huge role in shaping local public opinion and thus the sense people have of how the regional balance is evolving. The present study, with its particular look into the construction stage of "model partnership" largely drawing on the materials from the White House Archives, is appropriate to its argument of a model shift from

¹⁰ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/09/remarks-president-obama-and-president-rivlin-israel-bilateral-meeting> December 9, 2015.

Cold War bilateralism to regional balancing. From the standpoint of American thinking about Turkey today, small and local events along the Syrian and Iraq borders, relations with Iran, and declarations of hostility or cooperation respecting Israel, Saudi Arabia, the Kurds, and the like are precisely the way of exploring my topic while not restricting itself to a debate of theoretical analyses or targeting at quantitative approach.

There is a wide body of literature addressing the “model partnership” between Turkey and the United States and the bulk of this literature took place at its early stage given the wide excitement and anticipation that the new concept generated in academic and policy-making circles, while some of the analyses and studies unfolding at a later stage provided linear evaluations without crediting the Syrian conflict, which led Turkey and the United States to abandon a working relationship, let alone a traditional pattern of a partnership. The reason for the relatively low reference to model partnership in later literature might primarily be for the fact that the concept, once the newly shaping pattern of the bilateral relations, an expectation only on the part of Turkey as demonstrated by the present study, has lost most of its relevance in the turbulence of the Syrian civil war.

Some of the early analyses and studies delve into a theoretical debate with a skeptical outlook, such as conceptually evaluating the paradigm as an “empty signifier” given the “all-encompassing” and “not well-defined” nature of the partnership as the bilateral relations moved from a “hierarchical” stage to a “complementary” one in the early 2000s which made the “redefinition” of the relationship imperative, particularly from a perspective of the United States.¹¹ Crediting Turkey’s desire to bandwagon regionally and globally as well as to apply omnibalancing policies under the AKP rule, Ahmet K. Han, writing in mid-2010, while holding the idea that the relation may still have some pragmatic and instrumental value for both sides, concludes that no partnership could be qualified unless it is “real” and “contextualized” through “shared interests” as well as “common values and principles.”¹² On the other hand, some of the early literature welcomed, yet cautiously the new concept upon its first official announcement as the harbinger of “a new chapter” in bilateral relations,¹³ and some other embraced the novel conceptualization mainly given the synchronized

¹¹ Yılmaz, “US-Turkey Relations: Model Partnership as an ‘Empty Signifier.’”

¹² Han, “From ‘Strategic Partnership’ to ‘Model Partnership’: AKP, Turkish-US Relations and the Prospects under Obama.”

¹³ Alirıza, “President Obama’s Trip to Turkey: Building a ‘Model Partnership.’”

policies of both countries, yet not free of opinions of divergence, during the Arab uprisings.¹⁴

In course of time, the analyses and studies seem to better position themselves for an overall and conceptual inquiry of the model partnership. However, most of the subsequent literature tend to debate the feasibility or the possibility of model partnership or a partnership alone through an *en masse* treatment of the developments in the Middle East from the Arab uprisings to the Syrian conflict and the developments in Turkey without examining how the notion of “model partnership” was *accidentally* constructed and demonstrating that the magnetic concept was officially referred by Turkey *alone*. Largely drawing on the materials from the White House Archives, as a wide spectrum of Presidential collections of speeches and remarks, press briefings, and statements and releases were scrutinized, the present article will be the first study to indicate that unlike its treatment as a U.S. or a Turkish foreign policy formulation by analysts, the notion first aired during the question and answer session of a joint press conference by Turkish President Gül and President Obama when the latter paid his first official visit in 2009 and that since then, the concept, as if it were an officially pre-formulated U.S. coinage, was officially referred by Turkey unilaterally until completely losing its relevance during the heyday of the Syrian civil war. Therefore, revealing how the “model partnership” was founded will lead to well-grounded analyses of Turkish-American relations based on the concept for the time- period in question. The article concludes that the divergent positions of Turkey and the United States during the Syrian civil war, particularly towards the opposition groups, led the parties to fast move away from a workable or a traditional relationship, let alone a “model partnership,” already a vague redefinition of the bilateral relations and that the harmonization of policies of both parties towards the opposition groups through a shared set of values may harbor a challenge to the traditional pattern of the relationship.

FINDINGS AND INTERPRETATION

In the beginning of his first term in office, President Obama tried to reach out the Muslim world. Significant position of Turkey and its aptitude to have dialogue with its neighbors in the Middle East made Ankara a perfect choice for Washington to start fresh with the region. Therefore, Obama in April 2009 chose

¹⁴ Üstün, “US-TR Relations: Arab Spring and the Search for Model Partnership.” Kardaş, “Turkish-American Relations in the 2000s: Revisiting the Basic Parameters of Partnership?”

Turkey to be the last stop of his first overseas visit at a time when Obama and then Prime Minister Recep Tayyip Erdoğan were at the climax of their popularity among their own nation and in the world. The visit included a gathering with Turkish President Abdullah Gül¹⁵ following which in a joint press conference, Obama first time mentioned the “model partnership”¹⁶ as well as an historic appearance of himself before the Turkish Assembly which made Obama only second to former President Bill Clinton to make remarks in the Assembly¹⁷ and a subsequent meeting with Erdoğan¹⁸ in that order.

It is of high significance to mention that during the joint press conference both Gül and Obama showed agreement with extending the strategic relationship based on military and political cooperation as well as on fighting against extremism to the development of economic and technology cooperation. However, it was only in the question and answer session, in response to a question about where his presidency would be different from Bush presidency concerning the Turkish-American relations that Obama provided a straightforward answer, that is, it would be where there was “the most promise of building stronger U.S.-Turkish relations [with the] recognition that” the United States and Turkey, a “predominantly Christian” and a “predominantly Muslim nation,” a “Western nation” and a nation “straddle[ing] two continents” could build a “model partnership” with “similar set of principles,” such as freedom, rule of law, and religious freedom. This would further enable the creation of a “modern international community,” which was secure, respectful, and prosperous as there were no “inevitable tensions between cultures” by which Obama exposed his disbelief in the much-debated clash of civilizations as earlier in his speech he underlined the need for “a set of strategies that [could] bridge the divide between the Muslim world and the West” where Turkey could play its part for lying “at the crossroads between East and West.” That’s why, he tried to “make a statement by ending his long week trip in Turkey,”¹⁹ which he would further

¹⁵ MacLean, *Abdullah Gül and the Making of New Turkey*.

¹⁶ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/joint-press-availability-with-president-obama-and-president-gul-turkey> ; <http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=85974>, April 6, 2009.

¹⁷ <https://obamawhitehouse.archives.gov/video/Addressing-the-Turkish-Parliament> April 6, 2009.

¹⁸ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-and-pm-turkey-after-meeting> April 6, 2009.

¹⁹ In the context of bridging the East and West, President Obama might try to make another statement when he chose Athens, Greece to be his final trip overseas as the U.S.

emphasize in his subsequent Turkish Assembly speech. In American president's eyes, a "model" partnership between the United States and Turkey would testify to the feasibility of a partnership between two different cultures which might further serve as a microcosm to the cooperation between the Muslim world and the West and to the interfaith relationship. This well suited to the global agenda of Turkey under the AKP rule.

Therefore, "model partnership," was not a Presidential doctrine or statement; it was neither a pre-designed policy term nor a pre-determined agenda on the part of Obama presidency, rather a word spelled out spontaneously upon a specific question during a press conference. That is why, Obama, in any of his subsequent speeches and remarks during his visit in Turkey, including his remarks in the Turkish Assembly, with Premier Erdoğan or in his gathering with young Turkish students in Istanbul, did not mention of "model partnership." Even in his next talk in few hours in the Assembly, which reads within the same parameters of his remarks with Gül, the U.S. President did not pronounce the concept.

It was the Turkish side which drew off the word and gave a "meaning" to it, almost as if it were a formally conceptualized American policy where both countries agreed on. In fact, Erdoğan in his meeting with Obama in December the same year did not shy away from confessing that they gave "greater meaning to the term 'model partnership.'"²⁰ This would become a pattern on the part of Turkish and American sides in the future, that is, in the course of seven years up until the Turkish coup attempt of July 2016, when the high officials of both countries at capacities of variety gathered in any official setting, whether it was an official visit or a bilateral meeting on the margins of a conference or summit, or a phone call, it was only the Turkish party who did make a reference to "model partnership," sometimes to the extent of an over-characterizing. Though the U.S. remained committed to pursue a multidimensional cooperation with Turkey, the reading of the U.S. primary official documents almost give the impression that the American side avoided using the concept, whilst most of the time preferring

President, <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/11/16/remarks-president-obama-stavros-niarchos-foundation-cultural-center> November 16, 2016.

²⁰ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-after-meeting> December 7, 2009.

to define its counterpart as an “ally,” “friend,” “strategic partner,” “NATO ally” or “southern flank,” mostly reminiscent of the Cold War lexicon.

Model partnership was not an U.S. official announcement or formulation. Rather, it did emerge within a civilizational connotation as explained above and has remained as a unilaterally referred policy item by the Turkish party. Although both countries were determined to move forward on the different dimensions of the bilateral relationship, this should not overshadow the fact how the notion was first coined. Despite the buzz and optimism as well as a whole genre of conceptual, theoretical, and practical debates which the concept engendered in academic and policy-making circles, even one single study within the abundant literature on the Turkish-American *model partnership* has so far neither scrutinized nor has taken notice of how this concept was *constructed*. Inasmuch as the lack of study or the intentional or unintentional negligence of the formulation stage may well lead to the misreading and overstated analyses of the topic, through a careful re-reading of the construction period of the “model partnership” by the examination of primary official documentation, namely, the White House Archives,²¹ the present study will fill the gap in the literature in that regard and will lead to well-grounded analyses on the concept.

During Obama’s visit, both parties underlined the key points of foreign policy agendas including Iran, within nuclear non-proliferation, the unity of Iraq, Israel and Palestine, treatment of the Kurds in the Middle East, mainly within the democratization efforts in Turkey, and the common fight against extremism as symbolized with the U.S. fight against al-Qaeda. Recognizing the regional and international prominence of Turkey especially during his remarks in the Turkish Assembly as a country “at the crossroads of continents,” where “East and West” not divides, but meets and as a “critical ally,” Obama strongly underlined “America’s commitment to one strong and enduring friendship” of Turkey.²²

However, given his ultimate goal to mend fences badly damaged during the Bush presidency, Obama’s concentration was to extend a message to the Muslim world from the Turkey stage under the roof of the Turkish Parliament, through an unequivocal statement that “the U.S., is not, and will never be, at war with Islam” and their “partnership with the Muslim world” will be a “critical” one not only for “rolling back the violent ideologies,” but also to “strengthen

²¹ <https://obamawhitehouse.archives.gov/briefing-room/speeches-and-remarks>

²² <https://obamawhitehouse.archives.gov/video/Addressing-the-Turkish-Parliament>
April 6, 2009.

opportunity for all its people.” Calling on his own Muslim roots and aiming to “bridge the misunderstandings” and to “seek common ground” with the Muslim world, Obama spoke out that America’s relationship with the latter would not just be based on “opposition to terrorism,” but would search for a “broader engagement based on mutual interest and mutual respect”: “our focus will be on what we can do, in partnership with people across the Muslim world to advance our common hopes and common dreams.”²³

Therefore, in his subsequent meeting with Erdoğan, the Turkish Premier found great joy in calling Obama with his full name including “Hussein,” yet still defining the U.S. as a “strategic partner,” with whom the status of bilateral relations would be reviewed in return which Obama consumed a similar content and terminology in that their relationship with Turkey as a “critical strategic ally” was not only to be defined in “combatting terrorism,” but was to extend to develop economic, cultural, and political links.²⁴ It is interesting to note that during his gathering with Erdoğan, Obama preferred to refer to his remarks in the Turkish Assembly, not to those in his joint press conference with Gül when he first time spoke the “model partnership.” In the following roundtable discussion with a group of young students in Istanbul, Obama made quite an enthusiastic speech full of promises indicating where his country stood at the moment while exposing his full name and calling on his personal Islamic heritage as well as heralding the “new chapter” he was about to open at world stage and the multidimensional relationship, including the venue of education, he was seeking to build with Turkey while reckoning the Robert College of Istanbul.²⁵

Overall, during his first and only exclusive visit to Turkey, Obama’s remarks and speeches were more of a civilizational connotation²⁶ with pragmatic

²³ Ibid.

²⁴ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-and-pm-turkey-after-meeting> April 6, 2009.

²⁵ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-barack-obama-student-roundtable-istanbul> April 7, 2009.

²⁶ The *civilizational* aspect of Obama’s outlook towards the new era between the Muslim world and the United States under his presidency reached the climax in his most-anticipated “big talk” to the Muslim world as held in Cairo University of Egypt, just two months after his Turkey visit, where the U.S. President welcomed the packed hall with an Arabic phrase of Islamic connotation to announce the “new beginning” between the United States and the Muslim world based on “mutual interest and mutual respect” where America and Islam would not be “exclusive” of each other and in competition, but would be bound by “common principles” of humanity such as justice, progress, and dignity,

and eclectic tones and with less reference to the strategic aspects of the Turkish-American relationship while both Turkey and the United States demonstrated their eagerness for the new modes of cooperation. Despite the pattern how “model partnership” surfaced and its unofficial status, the accidental concept attracted Turkish policy makers and intellectuals who were impatient to integrate the geostrategic importance and socio-cultural dynamics of Turkey into regional and world politics, and the prospect for a new model of partnership credited their ambitious plan for the country’s multidimensional, multiregional, and multisectoral foreign policy framework. The prospect of a flexible, inclusive, and comprehensive concept, as there would be no conceptual consensus of what might constitute the concept, left space for Turkey to better formulate and publicly embrace the notion in the months to become. “Model partnership,” was about to become a magnetic motto for Turkey in its attempt to re-define the new epoch in bilateral relations, and the practice took place with Erdoğan’s visit in turn to Washington in early December 2009 where the Turkish Premier first time pronounced the phrase to improve the “many sides” of the bilateral relationship including the areas of “science, art, technology,” as well as those of economy, politics, and military.²⁷

Conversely, the chain of developments in Turkish foreign policy concerning the Middle East, such as the Tehran Joint Declaration, Mavi Marmara incident, and Turkey’s no vote in the United Nations Security Council against the sanctions to Iran posed serious challenges to model partnership and drew in Washington a widespread conception of “axis of shift”²⁸ in Turkish foreign policy

<https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/foreign-policy/presidents-speech-cairo-a-new-beginning> June 4, 2009; The echo of Obama’s Cairo speech was so overwhelming that the Turkish President Gül called him to congratulate and seized the moment to “continue to partner together to address common challenges to our security and prosperity around the world.” <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/readout-presidents-call-with-turkish-president-gul> July 5, 2009.

²⁷ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-after-meeting> December 7, 2009.

²⁸ Şahin, “Islam, Ottoman Legacy, and Politics in Turkey: An Axis of Shift”; Çandar, “Turkey’s ‘Soft Power’ Strategy: A New Vision for a Multi-Polar World”; Öniş, “Multiple Faces of the ‘New Turkish Foreign Policy: Underlying Dynamics and Critique’”; Oğuzlu, “Middle Easternization of Turkish Foreign Policy: Does Turkey Disassociate from the West”; Oktav, “Regionalism or Shift of Axis? Turkish-Syrian-Iranian Relations”; Başer, “Shift of Axis in Turkish Foreign Policy: Turkish National Role Conceptions before and during AKP Rule”; Özhan, “Turkey, Israel, and the US in the Wake of the Gaza Flotilla Crisis.”

in that Turkey was moving eastward from the West and departing from the traditional emphasis on its Western allies, including the North Atlantic Treaty Organization (NATO) and the European Union (EU). This assertion was rather a misunderstanding of foreign policy circles outside Turkey. In fact, Turkey was applying new schemas and policies at regional and global level in response to the fast changing milieu of the post-Cold War period at a time when the country was attempting to play a leading role in its region and the world which could only be achieved through a multi-centered and inclusive foreign policy agenda of high competency. Nonetheless, Turkey's no vote further strained the relations since Washington interpreted Ankara's newly shaping foreign policy to be against to its own core interests. This reminded the March 2003 crisis when the Turkish Assembly initially did not allow the use of NATO air bases before the American military operation in Iraq. At the peak of such a difficult period in mid-2010, Erdoğan and Obama met briefly during a G-20 summit in Canada in late June 2010 and subsequently, channels of dialogue were reopened to maintain the venues of cooperation (*World Bulletin*, June 27, 2010).

Arab uprisings shaking the entire MENA region with transformative changes while toppling off one dictator after another from Tunisia to Libya provided Turkey and the United States with a venue of cooperation as both countries applied similar policies in response to the uprisings and embraced the public movements against the authoritarian regimes and their legitimate demands despite initial standpoints of difference, such as in the cases of Egypt and Libya. Marking the closure of Cold War order in the region and predicting a new era with structural changes, the Arab unrests manifested that a "model" partnership was achievable when interests were mutual, till the Syrian conflict took stage.

The Syrian conflict has been the Achill's heel of the Arab upheavals. Similar to the concurrent uprisings in the MENA region, it started as anti-government and pro-democracy demonstrations in March 2011, but turned into a full-scale civil war shortly. Given the historical background and the multireligious, multiethnic, multisectarian, and the polyglot nature of the country, the conflict in Syria transformed to a multilayered conflict with regional and worldwide repercussions and became the fiercest shake of the regional earthquake with a devastating civil war of nearly half million death toll and 11 million displaced people, the bulk of whom found refuge in neighboring countries, thereby causing the worst humanitarian crisis in recent years and with the emergence of a terrorist organization, the IS, formerly known as ISIL or ISIS,

which has a regional and global claim since June 2014 while occupying Iraq and Syria and applying brutal tactics, which instigated universal outrage.

At the outset, the United States did not ignore the opposition groups fighting against President Bashar al-Assad while keeping the channels of dialogue open with the regime. Turkey initially sought ways to persuade Assad to make reforms, but shortly took an irrevocable anti-Assad stance under Erdoğan's premiership and presidency. Although its early stage was drawn within “strategic depth,” Turkey's Syria policy has largely been formulated by Erdoğan²⁹ and its reaction to the Syrian refugee crisis was the reflection of the country's becoming more responsive to regional and global conflicts. Opening its doors to the massive influx of Syrian people of diverse backgrounds and providing them with temporary protection based on open-door policy and the principle of non-refoulement, Turkey became the largest host country with three million registered Syrian refugees to be followed by Lebanon, Jordan, Iraq, and Egypt in that order at the time.³⁰

Obama's policy towards Syria and Assad mirrored his pre-election promises to normalize the relations with the Muslim world and the Middle East, and Syria was the key partner to restart the Israeli-Arab peace negotiations. However, Arab uprisings unexpectedly disrupted Obama's plans about Syria. Although in the beginning of the Syrian conflict, Obama sought for ways to work with Assad to resolve the difficulties between the regime and the opposition groups, the brutal crackdown of the demonstrators despite the warnings by the international community including the United States left no choice to Obama, but to side with opposition groups while not closing the doors to Assad entirely.

The Syrian conflict was the chief test for Turkey's newly shaping foreign policies as maneuvered by Erdoğan as well as for Obama and the novel patterns of partnership. Both administrations tried to persuade Assad to make reforms

²⁹ Erdoğan was elected the 12th President of Turkey in early August 2014 with a simple majority of the votes, nearly 52 percent, in the first round of a two-round election where three candidates ran for presidency. He became the first president elected by people's votes in Turkey's modern history until which presidents were elected by the Turkish Assembly according to the Constitution envisaging a parliamentary system. The outcome gave boost to Erdoğan's ambitions to change the Constitution for a presidential system. The turnout in the presidential elections was low, 75 percent, in comparison to the following general elections in June 2015 where it was 85 percent.

³⁰ <https://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> updated June 30, 2016, the site provided almost minute-updated status of the Syrian refugees.

consistent with public demands; when these efforts failed, they took on a position of Assad's removal. Turkey employed all possible means including the "train and arm" program mainly for detectors from the Syrian Arab Army. The program led to the establishment of the Free Syrian Army (FSA), provided safe haven by Turkey which displeased Assad. This became one of the reasons for the downing of a Turkish fighter jet by the Syrian forces and the subsequent border clashes in 2012. Regarding the United States, Obama, in the summer of 2011, issued a statement asking Assad to "step aside" which was endorsed by British, German, and French Premiers. It was the first time Obama made an explicit public announcement asking Assad to resign (*The Washington Post*, August 18, 2011) and was reiterated during his visit under G-20 summit to Turkey in late 2015.³¹ However, his emphasis on Assad's resign never reached Erdoğan's rhetoric as Obama prioritized the fight against the IS.

Following his call on Assad to resign and his order for all Syrian government assets in the U.S. to be frozen, Obama and Erdoğan, in late September 2011, gathered for a bilateral meeting on the margins of the annual session of the U.N. General Assembly in New York. Taking place also in the immediate aftermath of the blasts and attacks on civilians in Turkey, both leaders demonstrated commitment to fight against terrorism. Obama made no mention of model partnership while defining Turkey as a "NATO ally, a great friend, and partner" as opposed to Erdoğan, choosing "model partnership" to start with his remarks.³² When the two leaders gathered again six months later, this time, on the sidelines of a Nuclear Security Summit held in Seoul, Korea, in March 2012, approaches of both countries to the concept were same, while they agreed on "a transition to a representative and legitimate government in Syria." Reserving a high appraisal for Turkey's stance towards the Syrian refugees, at the time only 17, 000 of them were hosted by the country, Obama continued to call Turkey as an "outstanding partner" and an "outstanding friend," while Erdoğan even made a stronger reference to the concept through his closing remarks that they

³¹ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/04/21/statement-nsc-spokesperson-bernadette-meehan-national-security-advisor-s> April 21, 2015; <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/03/26/readout-president-s-call-president-recep-tayyip-erdogan-turkey> March 26, 2015.

³² <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2011/09/20/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-bilateral-meet> September 20, 2011.

“upgraded the status of [their] relations from a strategic partnership to a model partnership” since Obama took office.³³

The *civil war* in Syria reflects the country’s deeply-rooted complexity transcending its multiconfessional, multisectarian, multiethnic, and polyglot formation without disproving the transhistorical virtues of diversity, tolerance, and co-existence. The war is not simply between the Alawite-dominated government forces and the opposition groups of various ethnic, religious, and sectarian backgrounds. It is a war within a war that builds on the struggle of these ethnic and religious groups to define their separate and autonomous cultural and physical entities and on the competition among the opposition groups. In a milieu of transition and uprisings standing as a characteristic of the autocracy’s failure and the reappearance of religious fundamentalism, the IS and the al-Nusra, known as the al-Qaeda in Syria, have fought against the regime forces which have sporadically been backed by Iran-based and Russia-supported Hezbollah, Shia Islamist militant groups, and also against each other. The civil war has further been a proxy war where many regional and global powers have been involved. The areas controlled by the combatting forces, the government, the YPG, and the IS,³⁴ indicate the future division, at least the federative formation of Syria predominantly by the Alawites, Kurds, and the Sunni Arabs which has been on its way with the declaration of federation by the Kurds of Syria on March 17, 2016, largely rallied by the PYD.

Despite their dynamism in Syrian history, two margins of Syria’s complicated politics, Sunni Arabs and Kurds, have become the centers of the Syrian conflict while attempting to define their own respective boundaries largely through the IS and the YPG in an era of upheaval. How Turkey and the United States have positioned themselves towards those opposition groups will

³³ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2012/03/25/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-after-bilatera> March 25, 2012.

³⁴ Going beyond the current borders of Iraq and Syria, the geographic names used in the organization’s title (IS), such as “Iraq/al-Iraq” and Syria/“al-Sham” or, alternately in Western usage, “the Levant” resonate the Arab nationalist aspirations of the nineteenth and early twentieth centuries for a “Greater Syria” encompassing the historical extension of the medieval Arab Muslim civilization in its golden age, to include the Levant countries, namely, Syria, Lebanon, Palestine, Israel, Jordan, Cyprus, and parts of Turkey and Egypt along with Iraq, which roughly overlaps with historic Mesopotamia sans current Syria and Kuwait. Çiçek (ed.), *Syria in World War I: Politics, Economy, and Society*.

determine not only the future of bilateral relations and the model partnership, but also that of Syria as the country's fragmentation has been prospective.

With the escalation of civil war and the brutality of the ISIS against their opponents including Kurds, Yezidis, Christians, and Shiites and its advance on Iraq and Syria while seizing predominantly the Kurdish villages near the Turkish border, the U.S. Central Intelligence Agency (CIA), in late 2013, under the discretion and direction of Obama, started a program of worth of one billion dollars to train and equip "moderate" Syrian rebels to fight the ISIS. Widely known as train-and-equip program (*Eğit-donat* in Turkish), aiming at the training and arming of 15, 000 rebels on a three-year timetable, was endorsed by Turkey along with Qatar, Bahrain, and Saudi Arabia. With the treaty of February 2014, where Turkey and the United States agreed "in principle," the program started in early May. Turkey pledged and managed to train 2, 000 rebels in *Kırşehir*, a midwestern Anatolia city, who were eventually sent into Syria to fight the Assad forces, ISIS, and other terror groups.³⁵ Meanwhile, the Assad regime first time used chemical weapons in August 2013 and evoked the red-line of Obama who declared earlier that the deployment of chemical munitions would change the "calculus" of his administration for military intervention (*The Washington Post*, August 20, 2012). With the embarrassing failure of the U.S. to rescue the Western hostages, including two Americans, from ISIL and the beheading of them, Obama, in August 2014, launched the surveillance flights over Syria to detect the ISIS targets and requested the Congress to pass a budget of half-million-dollars to train and arm the selected "moderate" Syrian rebels to fight the ISIS and the Assad forces.³⁶ The Congress swiftly endorsed the Presidential request and the US-led coalition airstrikes started in late September with the support of all Sunni Arab regimes against ISIL's strongholds mainly in northern Syria extending from *Raqqa*, the self-proclaimed capital of ISIL and, since June 2014, the self-declared seat of caliphate of the IS where the hostages were executed, to the eastern Iraqi border.

During the US-led airstrikes to which a wide range of Western countries participated, the U.S. turned to the YPG, especially following the failure of the train-and-equip-program, for its well-trained and well-equipped forces with well-enough-experience on the ground. The cooperation between the U.S. and the Kurdish militia opened a new chapter in Turkish-American relations which would

³⁵ For various reasons, the United States ended the train-and-arm-program in early September 2015.

³⁶ <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/08/20/remarks-president-white-house-press-corps> August 20, 2012.

be the indicative of the imminent drifting apart of the parties and in the future of Kurds, Syria, Middle East, and the American policy in the region. The U.S. airstrikes of October 2014 over Kobanî,³⁷ a predominantly Kurdish city by the Turkish border in northern Syria, had been under the severe siege of the ISIS since late 2014.

In the midst of these developments and shortly after the Presidential elections in Turkey in Summer 2014, Obama and Erdoğan, as the newly-elected President in his first gathering with the U.S. President, met on the margins of a NATO Leaders Summit in Wales in early September 2014. Given the ongoing conflict both in Syria and Iraq, Obama put more emphasis on Turkey as the “southern front of NATO” with a reference to its serving as a “bridge between Europe and the Middle East and the Muslim world” whereas Erdoğan once again took the occasion to make a unilateral reference to model partnership, two times, at the outset of his remarks, by underlying the cooperation in political, economic, cultural, and commercial terms.³⁸ However, in the wake of Turkey’s reluctant agreement with the opening of a life-corridor, *strategic* cooperation of the country became more vital to American national interests and security concerns.

Acknowledging the “robust economic partnership” between the parties, Vice President Biden in his gathering with Erdoğan on the sidelines of the Atlantic Council Energy and Economic Summit in Istanbul in late November 2014 put the record straight: “I would posit today that our *partnership* is as strong as it has ever been. Today, we are working closely together once again to meet the very pressing challenges of this moment, and to *further the strategic partnership* between Turkey and America.”³⁹

Shortly after the early November 2015 elections from which AKP emerged triumphant, Turkey hosted the G-20 summit in *Antalya*, resort town only few hundred miles away from its Syrian border, in mid-November. Taking place in the wake of Paris terrorist attacks for which the French President could not attend, the attention of the summit shifted to counterterrorism, fight against the IS, and

³⁷ Kurdish city of Kobanî in northern Syria is known as such in Kurdish or as Ayn al-Arab in Arabic. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/10/19/readout-presidents-call-turkish-president-erdogan> October 19, 2014.

³⁸ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/09/05/remarks-president-obama-and-president-erdo-turkey-bilateral-meeting> September 5, 2014.

³⁹ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/11/22/statement-press-vice-president-joe-biden-and-turkish-president-recep-erd> November 22, 2014 (Italics are mine).

the Syrian refugees, top ramifications of the Syrian conflict. Prior to the summit, Turkey detained many IS suspects in an effort to further legitimize its place in the fight against the IS (*Euronews*, November 6, 2015). Since it became more vulnerable to the IS terrorist attacks and had the highest Syrian refugees, Turkey was expected to share these concerns with the United States. However, given the deepening military cooperation between the U.S. and the YPG, Erdoğan was mainly occupied with a safe zone, free of the YPG, in northern Syria. His call for a no-fly and secure zone instigated no reverberations at the summit (*The Atlantic*, November 15, 2015).⁴⁰ In the margins of the summit, Erdoğan and Obama had the chance for a bilateral meeting. As Turkey became much more involved in the U.S.-led coalition military operations both in Syria and Iraq, the strategic aspect of the relationship was further placed on the front. Still, Erdoğan took the opportunity to underline the position of Turkey, this time, with the phrase of “as model and strategic partner” in his closing remarks, whereas Obama continued to value his counterpart merely as a “NATO ally.”⁴¹

In the U.N. Climate Change Conference held in Paris in late 2015, Obama went a step further and evaluated the climate change “akın” to the threat of IS. On the margins of the Conference, coming after the contentious developments in Turkey, Erdoğan and Obama held a meeting following which Obama explained that the U.S. made clear to Turkey what they really wanted Erdoğan to do more “to seal its border with Syria, where ISIS fighters both join the fight in Syria and Iraq, and slip out for attacks in Europe.” To “unseal” the area, which was actually Azaz-Jarabulus, the red-line of Turkey, Obama was ready to work with Turkey to combine the coalition airstrikes and the Turkish ground forces to be located on the Turkish side of Syria border (*Roll Call*, December 1, 2015; *Hürriyet Daily News*, December 2, 2015).

The U.N. Conference coincided with the immediate aftermath of Turkey’s crisis with Russia. Recognizing Turkey as a NATO ally and its right to defend its territory and airspace, Obama worked for diplomatic solution as Russia was essential in the thick of a fight against IS, the “common enemy” (*Reuters*, December 1, 2015). While Moscow was behind Assad, Ankara and Washington wanted to see Assad go. Obama tried to convince Erdoğan to ease with Russia and seal its border with Syria. Turkey declined to deploy the Turkish ground

⁴⁰ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/11/16/fact-sheet-2015-g-20-summit-antalya-turkey> November 16, 2015.

⁴¹ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/11/16/remarks-president-obama-and-president-erdogan-turkey> November 16, 2015.

forces on the border to close the line since such deployment would require a number as high as 30,000 troops which was explained to be impractical and to trigger IS terrorist attacks and complicate the entrance of Syrian refugees into Turkey (*Milliyet*, December 3, 2015). During the Conference, Putin dismissed the Turkish calls for direct communication to resolve the crisis and accused Turkey of oil supply from IS. This was simply dismissed by Erdoğan as “slander” (*Reuters*, December 2, 2015). On the sidelines of the U.N. Conference, when Erdoğan and Obama gathered for a bilateral meeting, no party, including Erdoğan, pronounced the model partnership, which seemed to be an already unfashionable coinage for the American side. However, given the fact that the Conference took place in the wake of a Turkish-Russian crisis, Obama stressed the U.S. commitment to “Turkey’s security and sovereignty,” and its “right to defend itself and its airspace and its territory.”⁴²

In an extensive interview of Jeff Goldberg, *The Atlantic*, with Obama in March 2016, shortly before the Nuclear Security Summit in Washington, D.C., Obama’s statements about Erdoğan demonstrated the deepening mistrust between the parties (*The Atlantic*, April 2016; *Gazeteport*, March 11, 2016). Evaluating the Turkish-American relations back to his early days in office when Erdoğan was valued as a “moderate Islamist” who could “serve as a bridge between the United States and Muslims, Obama revealed his eventual “disappointment” about Erdoğan whom he defined as a “failure” for becoming an “autocratic” leader refraining from using his army to bring stability to Syria. Furthermore, on the eve of the summit, in a statement of the U.S. National Security Council released by the White House on a recent meeting between the American National Security Advisor and the Turkish Foreign Minister, the Turkish Government was “urged” to “uphold the universal democratic values enshrined in Turkey’s constitution.”⁴³

Therefore, Erdoğan received a cold reception at the D.C. airport (*CNN Politics*, March 29, 2016) on his arrival for the Nuclear Security Summit with no high rank American official to welcome him. During his brief visit, Erdoğan was also joined by his son-in-law, newly appointed minister following the November elections. Prior to the summit, the bilateral relations had further been

⁴² <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/01/remarks-president-obama-and-president-erdogan-republic-turkey-after-december-1-2015>.

⁴³ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/03/28/statement-national-security-council-spokesperson-ned-price-national> March 28, 2016 (Italics are mine). See also, Acemoğlu, D. & J. Robinson. *Why Do Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. London: Profile Books, 2012.

strained upon some undemocratic developments in Turkey which was criticized by Obama in reference to democracy and free speech. Hence, it was suggested that Obama not formally meet Erdoğan for his “fast path to autocracy” (*New York Times*, May 5-6, 2016). However, on the final day, the leaders gathered briefly in the White House without the cameras and not in the Oval Office. Afterwards, Obama admitted that he was “troubled” by Erdoğan over freedom of press and the Syrian civil war: “It is no secret that there are some trends within Turkey that I have been troubled with...I think the approach they have been taking toward the press is one that could lead Turkey down a path that would be very troubling” (*Yahoo News*, April 1, 2016). Erdoğan countered these concerns with “discontentment” (*Hürriyet*, April 3, 2016; *Reuters*, April 3, 2016).

Turkish President’s visit to Washington was overall a disappointment and widened the gap between the countries. This was, apparently,⁴⁴ in stark contrast to Erdoğan’s visit of May 2013 when Obama praised then Premier Erdoğan for starting peace talks with the Kurdish insurgents and leading the country to economic prosperity. These were all before the suppression of the Gezi Park protests of June 2013 and the subsequent bribe and corruption allegations of December 2013 both which played their part in deterioration of the Turkish-

⁴⁴ A massive leak, April 2016, from a Panama-centered law firm including parts on Turkey about various topics claims an otherwise atmosphere for the May 2013 meeting between Erdoğan, accompanied by the Head of National Intelligence Agency, and Obama, accompanied by the Secretary of State, where Obama warned that they were aware of what had been going on in the Turkish-Syrian border, thereby implicitly referring to the use of the border for foreign recruits and oil supply by the IS and as a staging area for its transborder terrorist attacks, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/dunya/509467/Panama_belgeleri..._iste_dunyanin_kirli_camasirlari..._Turkiye_den_101_sirket.html April 4, 2016; <https://panamapapers.icij.org/>. In the light of the “Panama leaks,” despite seemingly a most anticipated and fruitful gathering between Erdoğan and Obama in the *Rose Garden* of the White House in May 2013 even to the extent prior to which Obama penned a very ambitious op-ed with “East and West” oriented civilizational remarks (<https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/05/16/op-ed-president-obama-partnership-delivers> May 16, 2013), this time no party, including Erdoğan himself, mentioned the *model partnership* which might be the indicative of ongoing tension between the countries. In the meeting, while Obama maintained the similar lexicon for Turkey and the bilateral relationship, Erdoğan sufficed to define his counterpart as an “ally and friend” whilst bringing attention to the impressively increasing Turkish American trade in a ten-year period from \$8 billion to \$20 billion. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/05/16/joint-press-conference-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey> May 16, 2013.

American relations.⁴⁵ At a time when both leaders became more open about their own disappointment, Obama confessed in a June 2016 interview that even though he had hoped to build a “model partnership,” between the U.S. and Turkey, “his expectations did not come true” (*Politico*, July 16, 2016). It was the first and only time that Obama, not even in an official setting, but was *reported* to have uttered the “model partnership,” since the unplanned coinage of the notion in a joint press conference as abovementioned.

Hence, before the NATO summit in Warsaw in early July 2016, just one week before the coup attempt in Turkey, Erdoğan reiterated his position of linking the YPG to terrorism whereas the U.S. Department of State responded that their thoughts about the PYD and the YPG had not changed in that they had not been seeing the latter as a terrorist organization (*Evrensel*, July 8, 2016), thereby reaffirming their commitment to working with the YPG on the ground. Taking place following the terrorist attacks in Istanbul, Baghdad, and Medina, the summit focused on the fight against the IS and how NATO would confront the terrorist threats in Iraq, Syria, and North Africa. Since security and collection of intelligence were integral parts of counterterrorism, NATO and EU issued their first joint declaration on security cooperation with a pledge to collaborate on hybrid warfare and cyberwarfare. It was decided that AWACS surveillance jets of NATO would fly over Turkey to monitor Iraq and Syria from Turkey for the US-led coalition airstrikes.⁴⁶ Making his last appearance as U.S. President at a NATO summit, Obama refused to hold a meeting with Erdoğan, and there held no bilateral meeting, but a stand-up-talk. With no tangible result, the talk borne only one of the last photos of the two leaders together as a souvenir. Even in his first bilateral meeting with Obama, on the margins of a G-20 summit in China in early September 2016, in the post-coup attempt period in Turkey, Erdoğan kept referring to “model partnership,” while Obama, once again, sufficed to define Turkey as a “NATO ally” and a “critical member of the coalition against ISIL” with no reference at all to the concept.⁴⁷

Despite the souring of the relations in the course of the Syrian conflict, Turkey maintained its position on the pronunciation of the “model partnership,”

⁴⁵ <http://ps-europe.org/reformulating-the-december-17-25-scandal/>; <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/06/04/remarks-vice-president-american-turkish-council> June 4, 2013.

⁴⁶ North Atlantic Treaty Organization, *Warsaw Summit Communiqué*. http://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_133169.htm.

⁴⁷ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/09/04/remarks-president-obama-and-president-erdogan-turkey-after-bilateral>, September 4, 2016.

whereas the American emphasis on the “strategic” aspect of the partnership increased as the United States, never mentioning the concept at any official setting even for once, prioritized its fight against the IS and increasingly referred to *universal democratic values*. In fact, on the part of the United States, the ultimate re-definition of the bilateral relationship remained within the notion of “vital partnership.”⁴⁸

In a globalized world, it would be impossible for Turkey to isolate itself and fight with each neighbor and partner. Surrounded by the increasing problems at home and abroad, Turkey, to tidy up the relations with Israel broken upon the Mavi Marmara incident of six years earlier and to melt the ices with Russia upon the downing of a Russian warplane by the Turkish jets of seven months earlier, labored well with the support of the United States, and the damaged relations with both countries were repaired. In June 2015, there reached an agreement, based on the mutual understanding of December 2015 (*Reuters*, December 17, 2015) between Turkey and Israel to reestablish the diplomatic relations at ambassadorial level while Israel pledged to aid the families of victims through a fund without formal compensation and to open one of its main cargo ports for humanitarian aid to Gaza Strip without releasing the blockade. Regarding Russia, on June 28, the very day of the Turkish-Israeli agreement, Turkey sent an apology letter to Russia where the former pledged to aid the pilot’s family without the mention of compensation. Swiftly, Russia released the trade and tourism embargo. Furthermore, Turkey worked to improve its ties with Iran and reopen the channels of dialogue with Assad and President Abdel Fattah al-Sisi of Egypt (*BBC News*, July 13, 2016). Normalization of relations with Israel and Russia was a diplomatic victory for Erdoğan and for Obama mainly for mending the fences between Turkey and Israel as two weighty NATO allies in the Middle East and gaining Russia against the IS.

Diverging interests of Turkey and the United States during the Syrian conflict reflected on the peace initiatives as well. The long intentions to end the war borne successive, yet no successful results. Since stepping of Russia on the side of Assad changed the balance of power, Turkey and the United States concurred that Assad could play no role in a transitional period, but separated on who would represent the opposition in a transitional period. Given Turkey’s opposition, the PYD participated to the peace talks initially under various Syrian

⁴⁸ <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/11/22/readout-vice-president-biden-s-meeting-deputy-prime-minister-bulent-arin> November 22, 2013.

opposition groups. The International Syria Support Group (ISSG), which Turkey and the United States were also members of, started the Vienna talks ending with statements of commitment to the Geneva Communiqué of 2012, endorsed by a U.N. Resolution calling the convening of the Syrian government and opposition by January 2016, establishment of a credible government by July 2016 with a new constitution, and a fair election by July 2017.

RESULT

Largely drawing on the materials from the White House Archives, a wide array of Presidential collections, the present article demonstrates that “model partnership” was spontaneously constructed during a joint press conference of 2009 in Turkey between President Gül and President Obama and was officially referred by Turkey alone since then, thereby becoming the first study highlighting the origination stage of the concept which will lead to well-grounded analyses on Turkish-American relations based on the concept. The prospect for a bilateral relationship going beyond the traditional security concerns to establish a multilayered cooperation of mutually respected interests was promising for Turkey, particularly, and the United States. Similar policies pursued by both parties during the Arab uprisings in the MENA region demonstrated that a new mode of cooperation was achievable when the interests were common. However, the Syrian conflict, chiefly the civil war, manifests that the rapprochement might stumble down given the multilayered aspects of the civil war and how the parties addressed those aspects within their national interests and security concerns. The positions of Turkey and the United States towards the opposition groups became decisive in their fast drifting apart.

At the outset of the Syrian conflict, both Turkey and the United States sought ways to persuade President Assad for democratic reforms, but following the brutal suppression of the public demonstrations, they opted for his removal. Still, Obama’s commitment to Assad’s removal never reached the rhetoric of Erdoğan. Upon Russia’s becoming a party to the Syrian civil war behind Assad, the United States weighed Russia for the fight against the IS, the uppermost American goal, whereas Turkey prioritized affiliating the YPG with terrorism, top Turkish security concern.

The United States recognized the outcome of the November snap elections in Turkey bearing the AKP as the ruling party. However, it was disturbed by Turkey for three main reasons. First, Obama frequently claimed the use of Azaz-

Jarabulus line for foreign recruits, oil supply and a way to slip out for the terrorist attacks of the IS. Second, he expected Turkey to put its boots on the ground on the Turkish-Syrian border to preempt these activities of the IS. Finally, Obama was further troubled by the allegedly fast rise of authoritarianism, impairing secularism, democracy, and human rights in Turkey.

Consequently, “model partnership,” as much as an accidentally coined concept and a point of reference only by Turkey, lost its proper connotation in the turbulence of the Syrian conflict as Turkey and the United States increasingly took conflicting positions towards the opposition groups. The Syrian civil war at particular has become a manifestation to how both countries could grow apart when the interests are in conflict. The prospect for a challenge to the traditional pattern of bilateral relationship and the stability in the Middle East depend on the harmonization of the policies of Turkey and the United States in the region through a shared set of democratic values and principles.

REFERENCES

Books

- Acemoğlu, D., & Robinson, J. (2012). *Why Do Nations Fail: The Origins of Power, Prosperity and Poverty*. Profile Books.
- Çiçek, T. (2016). *Syria in World War I: Politics, Economy, and Society*. Routledge Press.
- Davutoğlu, A. (2012). *Stratejik Derinlik*. Küre Yayınları.
- MacLean, G. (2014). *Abdullah Gül and the Making of New Turkey*. Oneworld Publications.

Book Chapter

- Ertem, H.S. (2011). Regionalism or Shift of Axis? Turkish-Syrian-Iranian Relations. Ö. Z. Oktav (Ed.), *Turkey in the 21st Century: Quest for a New Foreign Policy*. Ashgate Publishing.

Article from e-journal

- Alırıza, B. (2009). President Obama’s Trip to Turkey: Building a ‘Model Partnership’. *Turkey Project*, April 2009, <https://csis-website-prod.s3.amazonaws.com/s3fs->

“Model Partnership” Between Turkey And The United States Revisited During The...

public/legacy_files/files/media/csis/pubs/090408_turkey_update.pdf.
Access date: 20.04.2021.

Çandar, C. (2009). Turkey’s ‘Soft Power’ Strategy: A New Vision for a Multi-Polar World. *SETA Policy Brief*, December, <https://setadc.org/turkeys-soft-power-strategy-a-new-vision-for-a-multi-polar-world/>. Access date: 20.04.2021.

Davutoğlu, A. (2012). Principles of Turkish Foreign Policy and Regional Political Structuring. *TEPAV Turkey Policy Brief Series*, 3, Turkey policy brief #3, Davutoglu EN.indd (tepav.org.tr). Access date: 20.04.2021.

Üstün, K. (2012). US-TR Relations: Arab Spring and the Search for Model Partnership. *SETA Perspective*, May, US-Turkey Relations: Arab Spring And the Search for Model Partnership | | SETA (setav.org). Access date: 21.04.2021.

Newspapers

Crowley, M. (2016). Did Obama Get Erdogan Wrong? *Politico*, July 16, <https://www.politico.com/story/2016/07/obama-turkey-225659>. Access date: 22.04.2021.

Davutoğlu, A. (2004). Türkiye Merkez Ülke Olmalı. *Radikal*, February 26, <http://www.radikal.com.tr/yorum/turkiye-merkez-ulke-olmali-702116/>. Access date: 22.04.2021.

Goldberg, J. (2016). The Obama Doctrine: The U.S. President talks through his hardest decisions about America’s role in the world. *The Atlantic*, April 4, <http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2016/04/the-obama-doctrine/471525/>. Access date: 22.04.2021.

ABD: PYD ve YPG’ye olan bakışımız değişmedi. (2016). *Evensel*, July 8, <https://www.evrensel.net/haber/284568/abd-pyd-ve-ypgye-olan-bakisimiz-degismedi>. Access date: 23.04.2021.

Erdogan Obama meet in Canada discuss PKK, Israel, Iran. (2010). *World Bulletin*, June 27, <http://www.worldbulletin.net/haber/60553/erdogan-obama-meet-in-canada-discuss-pkk-israel-iran>. Access date: 23.04.2021.

Erdoğan says no one can ‘slander’ Turkey over Islamic State oil claims. (2015). *Reuters*, December 2, <http://www.reuters.com/article/us-mideast-crisis-russia-turkey-erdogan-idUSKBN0TL1ML20151202>. Access date: 23.04.2021.

- Israel and Turkey reach preliminary deal to restore ties –Israeli official. (2015). *Reuters*, December 17, <http://uk.reuters.com/article/uk-israel-turkey-idUKKBN0U02N120151217>. Access date: 23.04.2021.
- Obama: Erdoğan bir fiyasko. (2016). *Gazeteport*, March 11, <http://gazeteport.com/2016/obama-erdogan-bir-fiyasko-29535/>. Access date: 25.04.2021.
- Obama tells Erdoğan ‘to close Syrian border.’ (2015). *Hürriyet Daily News*, December 2, <http://www.hurriyetdailynews.com/obama-tells-erdogan-to-close-syrian-border.aspx?pageID=238&nID=91986&NewsCatID=352>. Access date: 25.04.2021.
- Obama warns Erdogan’s headed down troubling path. (2015). *Yahoo News*, April 2, <https://www.yahoo.com/news/obama-warns-erdogans-turkey-headed-down-troubling-path-225107873.html?ref=gs>. Access date: 25.04.2021.
- Panama Belgeleri. (2016). *Cumhuriyet*, April 4, http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/dunya/509467/Panama_belgeleri..._iste_dunyanin_kirli_camasirlari..._Turkiye_den_101_sirket.html Access date: 25.04.2021.
- Turkey detains 20 ISIL suspects in Antalya ahead of G20 summit. (2015). *Euronews*, November 6 (Last updated), <http://www.euronews.com/2015/11/06/turkey-detains-20-isil-suspects-in-antalya-ahead-of-g20-summit/>. Access date: 25.04.2021.
- Turkey gives the cold shoulder to US proposal. (2015). *Milliyet*, December 3, <http://www.milliyet.com.tr/turkey-gives-the-cold-shoulder-to-us-proposal-to-en-2157790/en.html>. Access date: 26.04.2021.

Official documents, &, Archives

- IMF. *Report for Selected Countries and Subjects*. IMF World Economic Outlook Database, April 2015.
- North Atlantic Treaty Organization. *Warsaw Summit Communiqué*. http://www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_133169.htm. Access date: 13.04.2021.
- The American Presidency Project. *The President's News Conference With President Abdullah Gul of Turkey in Ankara, Turkey*. <http://www.presidency.ucsb.edu>. Access date: 24.03.2021.

“Model Partnership” Between Turkey And The United States Revisited During The...

The International Consortium of Investigative Journalists. *The Panama Papers*.
<https://panamapapers.icij.org/>. Access date: 26.04.2021.

UNHCR. <https://data.unhcr.org/syrianrefugees/country.php?id=224> Access date:
16.07.2016.

White House. Obama White House Archives.
<https://obamawhitehouse.archives.gov/briefing-room/speeches-and-remarks>. Access date: 13.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/foreign-policy/presidents-speech-cairo-a-new-beginning>. Access date:
13.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/readout-presidents-call-with-turkish-president-gul>. Access date: 13.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2011/09/20/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-bilateral-meet> .Access date: 13.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2012/03/25/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-after-bilatera> .Access date: 26.04.2021.

White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/08/20/remarks-president-white-house-press-corps>. Access date: 30.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/05/16/op-ed-president-obama-partnership-delivers>. Access date: 30.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/05/16/joint-press-conference-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey>. Access date: 30.04.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/06/04/remarks-vice-president-american-turkish-council>.Access date: 03.05.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2013/11/22/readout-vice-president-biden-s-meeting-deputy-prime-minister-bulent-arin>. Access date: 03.05.2021.

Devrim ÜMİT

- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/09/05/remarks-president-obama-and-president-erdo-turkey-bilateral-meeting>. Access date: 03.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/10/19/readout-presidents-call-turkish-president-erdogan>. Access date: 05.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2014/11/22/statement-press-vice-president-joe-biden-and-turkish-president-recep-erd>.Access date: 05.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/03/26/readout-president-s-call-president-recep-tayyip-erdogan-turkey>. Access date: 12.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/04/21/statement-nsc-spokesperson-bernadette-meehan-national-security-advisor->.Access date: 13.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/11/16/fact-sheet-2015-g-20-summit-antalya-turkey>.Access date: 17.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/11/16/remarks-president-obama-and-president-erdogan-turkey>. Access date: 18.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/01/remarks-president-obama-and-president-erdogan-republic-turkey-after>. Access date: 19.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2015/12/09/remarks-president-obama-and-president-rivlin-israel-bilateral-meeting>.Access date: 19.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-and-pm-turkey-after-meeting>. Access date: 21.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/03/28/statement-national-security-council-spokesperson-ed-price-national>.Access date: 23.05.2021.
- White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/09/04/remarks-president-obama-and-president-erdogan-turkey-after-bilateral>.Access date: 23.05.2021.

“Model Partnership” Between Turkey And The United States Revisited During The...

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2016/11/16/remarks-president-obama-stavros-niarchos-foundation-cultural-center>. Access date: 24.05.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-barack-obama-student-roundtable-istanbul>. Access date: 25.05.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/remarks-president-obama-and-prime-minister-erdogan-turkey-after-meeting>. Access date: 25.05.2021.

White House. <https://obamawhitehouse.archives.gov/video/Addressing-the-Turkish-Parliament>. Access date: 25.05.2021.

White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/joint-press-availability-with-president-obama-and-president-gul-turkey>. Access date: 25.05.2021.

White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/remarks-president-and-pm-turkey-after-meeting>. Access date: 25.05.2021.

White House. <https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2012/08/20/remarks-president-white-house-press-corps>. Access date: 26.05.2021.

Research Articles

Başer, E. (2015). Shift of Axis in Turkish Foreign Policy: Turkish national role conceptions before and during AKP rule. *Turkish Studies*, 16, 291-309.

Han, A. K. (2010). From “Strategic Partnership” to “Model Partnership”: AKP, Turkish-US Relations and the Prospects under Obama. *UNISCI Discussion Papers*, May, <https://www.redalyc.org/pdf/767/76715004006.pdf>. Access date: 11.04.2021.

Kardaş, Ş. (2011). Turkish-American Relations in the 2000s: Revisiting the Basic Parameters of Partnership? *Perceptions*, 16, 816443 (dergipark.org.tr). Access date: 16.04.2021.

Oğuzlu, T. (2008). Middle Easternization of Turkish Foreign Policy: Does Turkey Disassociate from the West. *Turkish Studies*, 9, 3-20.

Öniş, Z. (2011). Multiple Faces of the New Turkish Foreign Policy: Underlying Dynamics and Critique. *Insight Turkey*, 13, (PDF) Multiple faces of the

"new" Turkish foreign policy: Underlying dynamics and a critique (researchgate.net). Access date: 07.05.2021.

Özhan, T. (2010). Turkey, Israel, and the US in the Wake of the Gaza Flotilla Crisis. *Insight Turkey*, 12/3, Turkey, Israel and the US in the Wake of the Gaza Flotilla Crisis, Commentaries Taha Özhan | Insight Turkey. Access date: 16.05.2021.

Şahin, M. (2011). Islam, Ottoman Legacy, and Politics in Turkey: An Axis of Shift. *The Washington Review of Turkish and Euroasian Affairs*, January, <http://www.thewashingtonreview.org/articles/islam-ottoman-legacy-and-politics-in-turkey-an-axis-shift.html>. Access date: 17.05.2021.

Yılmaz, N. (2011). US-Turkey Relations: Model Partnership as an ‘Empty Signifier.’ *Insight Turkey*, 13/1 U.S.-Turkey Relations: Model Partnership as an ‘Empty Signifier’, Commentaries Nuh Yılmaz | Insight Turkey. Access date: 18.05.2021.

EXTENDED ABSTRACT

Turkey and the United States enjoyed a security-centered relationship upon the former's becoming a member of the North Atlantic Treaty Organization (NATO) in 1952. This was challenged with an envision of model partnership in 2009 to transform the relationship into a multidimensional cooperation with the mutual interests respected. This article aims at the careful re-reading of the construction stage of “model partnership” to demonstrate how the concept was spontaneously spelled out and the examination of the Turkish-American relations based on the concept during the Syrian conflict up until the coup attempt of July 15, 2016 in Turkey. Therefore, the present study largely draws on the materials from the White House Archives, a wide array of Presidential collections, including speeches and remarks, press briefings, and statements and releases. As the article also argues of a model shift taking place from Cold War bilateralism to regional balancing during the Syrian conflict, it has a legitimate emphasis on newspaper accounts as well since they played such a significant role in the shaping of local public opinion. The article does not restrict itself to a debate of theoretical analyses or targeting at quantitative approach. The present study, being the first study to highlight how the concept first aired by chiefly drawing on the archival materials, demonstrates that the “model partnership” was spontaneously uttered

by the U.S. President Barack Obama in the question and answer session of a joint press conference held between himself and Turkish President Abdullah Gül during the former's first official visit to Turkey in 2009. The notion was neither a U.S. or a Turkish pre-formulated nor a mutually endorsed policy concept, but was pronounced naturally by the U.S. President within a civilizational connotation and remained as a unilaterally referred policy item by Turkey. The article further indicates that the prospect for a bilateral relationship going beyond the traditional security concerns to establish a multilayered cooperation of mutually respected interests was promising for Turkey, particularly, and the United States. Similar policies pursued by both parties during the Arab uprisings in the Middle East and North Africa region demonstrated that a new mode of cooperation was achievable when the interests were common. However, the Syrian conflict, primarily the civil war, manifests that the rapprochement might stumble down given the multilayered façades of the civil war and how the parties addressed those façades within their national interests and security concerns. The positions of Turkey and the United States towards the opposition groups in the Syrian civil war became decisive in their fast drifting apart. At the outset of the Syrian conflict, both Turkey and the United States sought ways to persuade President Basher Hafez al-Assad for democratic reforms, but following the brutal suppression of the public demonstrations, they opted for his removal. Still, Obama's commitment to Assad's removal never reached the rhetoric of Turkish Premier, later on, Turkish President Recep Tayyip Erdoğan. Upon Russia's becoming a party to the Syrian civil war behind Assad, the United States weighed Russia for the thick fight against the IS, which was the uppermost American goal, whereas Turkey prioritized affiliating the YPG with terrorism, which was the top Turkish security concern. The present study concludes that looking into the construction stage of the notion, principally within the U.S. Presidential archival materials, will bear well-grounded analyses on Turkish-American relations based on the concept and that the complexity of the Syrian conflict, particularly the divergent positions of the parties towards the opposition groups in the Syrian civil war, called this process into question as both Turkey and the United States did not find easy agreement on aspects of their national interests and security concerns and fast moved away from the “model partnership,” a vague redefinition of bilateral relations and a concept officially referred by Turkey alone. As a result, “model partnership,” as much as an accidentally coined concept and a point of reference only by Turkey, lost its proper connotation in the turbulence of the Syrian conflict as Turkey and the United States increasingly took conflicting positions towards the opposition groups. The Syrian civil war at particular has become a manifestation to how both countries could grow apart when the interests are in conflict. The prospect for a challenge to the traditional pattern of bilateral

Devrim ÜMİT

relationship and the stability in the Middle East depend on the harmonization of the policies of Turkey and the United States in the region through a shared set of democratic values and principles.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51059>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 25-04-2021
Kabul Tarihi: 15-07-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 25-04-2021
Accepted: 15-07-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Dayı, Ö. (2021). Moğol Asrında Basra Körfezi (1220-1335). *Journal of History School*, 53, 2370-2381.

MOĞOL ASRINDA BASRA KÖRFEZİ (1220-1335)

Özkan DAYI¹

Öz

Moğolların İnan coğrafyasına hâkim olması ile Güney İnan bölgesinde bulunan yönetimlerin elinde bulunan Basra Körfezi'nin ticaret merkezleri de dolaylı olarak daha sonra İlhanlı Devleti'nin denetimine girmişti. Basra körfezi ticareti XIII. yüzyılda İlhanlı Devleti'nin önemli ticaret güzergâhlarından biri idi. Basra körfezi üzerinden yapılan ticaret, Umman ve Hind denizleri vasıtası ile baharat yolu ticaretinin önemli duraklarına ulamaktaydı. Basra körfezi vasıtası ile İlhanlılar, Arabistan, Hindistan, Çin ve Güneydoğu Asya diyarlarından getirilen kıymetli malları Avrupa'ya ulaştırmakta idiler. İlhanlılar zamanında oldukça zengin bir ticarî hayata sahip olan Basra körfezi, İlhanlı Devleti'nin iktisadî yapısının da önemli dayanaklarından birisi idi. Bu bağlamda Ortaçağ ticarî faaliyetlerinde değerli bir yeri olan Basra körfezi'ni ve bu körfezin komşu olduğu Umman ve Hind Denizi ticarî güzergâhını, bu bölgenin önemli ticaret limanlarını bu coğrafyada İlhanlı Devleti'nin hâkimiyeti sürecinde değerlendireceğiz. Basra körfezi civarında bulunan ve bu bölgenin ticaret limanlarını ellerinde bulunduran, İlhanlılara tabi yerel yönetimlerin İlhanlılar ile ilişkileri ve bu ilişkinin Basra körfezi ticaretne yansımaları çalışmamızda ele alamaya gayret edeceğimiz bir diğre husus olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Moğollar, İlhanlı Devleti, Basra Körfezi, Ticaret.

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, Genel Türk Tarihi Anabilim Dalı, ozkandayi@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8192-3445

The Gulf of Persian in the Age of Mongol (1220-1335)

Abstract

With the dominance of the Mongols in Iran, the trade centers of the Persian Gulf, which were in the hands of the governments in the Southern Iran region, came under the control of the Ilkhanate State indirectly. Persian Gulf trade was one of the important trade routes of the Ilkhanate State in the XIII. century. The trade over the Persian Gulf reached the important stops of the spice route trade through the Oman and Hind seas. Through the Persian Gulf, Ilkhanians were transporting precious goods, brought from Arabia, India, China and Southeast Asia to Europe. The Persian Gulf, which had a very rich commercial life in the age of the Ilkhanians, was also one of the important pillars of the economic structure of the Ilkhanate State. In this context, we will evaluate the Persian Gulf, which has a valuable place in the medieval commercial activities in this geography during the domination of the Ilkhanid State, and the trade route of Oman and the Indian Sea and the important trade ports of this region, which this gulf is adjacent to them. The relations of the local governments, which are located in the vicinity of the Persian Gulf and which are subject to the Ilkhanians, who are subject to the Ilkhanians, and the reflection of this relationship on the trade of the Persian Gulf, will be another issue that we will try to address in our study.

Keywords: Mongols, Ilkhanid State, Persian Gulf, Trade.

GİRİŞ

İran coğrafyasına tamamen hâkim olan devletler için tarih boyunca Basra Körfezi ticareti oldukça önemli olmuştur. XIII. yüzyılda bu coğrafyaya hâkim olan İlhanlılar, Basra Körfezi ticaretine de hâkim idiler. Bölgenin yer altı ve yer üstü zenginlikleir ile baharat yolu ticaretinin önemli bir merkezi olan Hindistan'a yakın oluşu ve bu ticaret güzergâhı üzerinde önemli ada ve limanlara sahip olması İlhanlı yönetimi için bu bölgeyi çok mühim bir konuma getirmekteydi.

Basra Körfezi'nin ticaret yolları için İbn-i Belhî ve İstahrî İlhanlı dönemi öncesi hakkında önemli bilgiler vermektedirler. İstahrî eserinde Basra Körfezi'nin meşhur limanlarından olan Sîrâf limanı vasıtası ile ticarî ilişkilerin yürütüldüğüne değinmektedir (İstahrî, 1347 hş., s. 134). İbn-i Belhî ve Fazlullah-i Şîrâzî Bölgenin ticaretinde XI. yüzyılda Fars bölgesinin limanları içerisinde Sîrâf limanının oldukça seçkin bir yeri olduğuna değinmektedir (Belhî, 1363 hş., 136; Şîrâzî, 1346 hş., 170). Selçuklular zamanında Basra Körfezi'ne kıyısı olan ve bu bölgede ticarî faaliyetlerde Kirmân ve Fars eyaletlerinin bir rekabet içerisinde olduğu bilinmektedir. Hürmüz'ün bir müddet Kirmân eyaletine bağlı bir ticaret merkezi olmuştur (İstahrî, 1347 hş., s.142). Ayrıca Basra Körfezi, İlhanlı zamanı yazarları tarafından el-Bahr yani deniz olarak nitelendirilmekteydi (Kâşânî, 1348 hş., s.170).

Bu doğrultuda bölgedeki mahallî yönetimlere İlhanlı Devleti'nin ihtimam gösterdiği bir gerçektir. İlhanlıların Çağatay ve Altın Orda devletleri ile sınır bölgelerinde çatışma halinde olması bu coğrafyalardaki ticarî hayatı da olumsuz etkilemekte idi. Ayrıca Anadolu ve Doğu Akdeniz ticareti de Memlûklarla yaşanan sıkıntılar yüzünden çok da emniyetli değildi. Tüm bu sebepler İlhanlı ülkesi için Basra Körfezi ve Karadeniz ticaretini oldukça önemli kılmaktaydı.

İlhanlı Devleti'nin tesis edildiği dönemde Güney İran bölgesinde Fars bölgesinin Basra Körfezi kıyılarında, yine aynı bölge bulunan liman ve adalarda mahallî yönetimler hüküm sürmekteydi. Benî Kaysar Melikliği, Benî Tayyîbî, Hürmüz Emirliği ve Fars Atabekliği Basra Körfezi'nin ticarî ortamında iktisadî hayatlarını oluşturan yarı bağımsız sayabileceğimiz hanedanlar idiler. Bunların arasında Fars Atabekliği, Hürmüz Melikliği ve Kış Adasında hüküm süren Benî Kaysar Emirliği önemli siyasî unsurlar idi. Ticarî zenginliği ve akışı devam ettirmek maksadı ile İlhanlılara tabi olan Basra Körfezi'nin mezkûr hanedanları İlhanlı ordularını metbû durumları ile Basra Körfezi ve Umman Denizi sahlinden ve limanlarından uzak tutmayı başarmışlardır (Spuler, 2011, s.165).

Basra Körfezi'ne bakan Güney İran sahillerine hâkim olan Fars Atabekliği, Kış adasındaki Benî Kaysar Melikliği ve Umman Denizi'nin Basra Körfezi'ne bağlayan önemli bir boğaz üzerinde bulunan Hürmüz Melikliği bölgenin ticaretini ve siyasetine şekillendirmekte idiler. Çalışmamızda Basra Körfezi'nde İlhanlılar zamanında hüküm süren ve bu bölgenin ticarî hayatında etkili olan unsurları ele almayı hedeflemekteyiz. XIII. yüzyılda ticarî açıdan oldukça parlak bir dönem yaşayan Basra Körfezi'ndeki siyasî oluşumların ve ticarî hayatın ele alınmamış olması, bu konuyu ele almamızın ana sorununu teşkil etmektedir. Bu bağlamda bölgenin İlhanlı Devleti ile olan siyasî ve ticarî ilişkilerini, bölgede hüküm süren yerel yönetimlerin birbirleir ile olan çekişmelerini ve bölgenin ticarî hayatını dönemin kaynakları doğrultusunda değerlendirmeye çalışacağız.

1. FARS ATABEKLİĞİ'NİN BASRA KÖRFEZİ'NDEKİ FAALİYETLERİ

Moğol istilası İran coğrafyasını etkisi altına aldığı dönemde Fars bölgesine hâkim olan ve Güney İran'ın Basra Körfezi kıyılarını elinde bulunduran Salgurlular ya da diğer adıyla Fars Atabekliği, Moğollara tabi olmayı ve haraç vermeyi kabul ederek Basra Körfezi limanlarındaki ticarî hayatı korumayı başarmıştır. Böylece Atabek Ebû Bekr b. Sa'd b. Zengî, Moğolların himâyesine girmeyi kabul etmiş, kardeşini Ögedey Kaan'ın huzuruna göndermiş, Atabek Ebû Bekr b. Sa'd b. Zengî'nin bu davranışı üzerine Kaan, Atabek Ebû Bekr b. Sa'd b.

Zengî'ye Kutluk Han unvanı ile bir yarlıg göndermiş ve ona Fars yönetimini bırakmıştı (Ebrû, 1375 hş., II, s.171). Fars Atabekliği'nin Moğollara tabi olması bölgeyi Moğol taarruzundan korumuştur (Mîrhând, 1380 hş., V, 3614). Ayrıca Şebânkâre bölgesinin Atabeği olan Melik Kutbeddîn Mubârezeddîn Muzafferuddîn Muhammed, altın bin dinar karşılığında Şebânkâre mıntikasını Hülegü'den mukataa olarak almıştı (Natanzî, 1336 hş., s.11; Şebânkâreî, 1343 hş., s. 156-158).

Çalışmamızın konusunu teşkil eden Basra Körfezi'nin sahil bölgesine hâkim olan devletlerden biri merkezi Şîrâz olan Salgurlular adı ile de bilinen Fars Atabekliği, Atabek Zengî b. Mevdûd zamanında kurulmuştu (Şebânkâreî, 1343 hş., s.182-183). Atabek Muzafferuddîn Ebû Bekr b. Sa'd Salgur (1235-1259) zamanında bu bölgede parlak bir ticarî hayat yaşanmıştı, Atabek Muzafferuddîn Ebû Bekr b. Sa'd Salgur, 1230 tarihinde Güney İran sahillerinde bir askerî harekât başlatmıştı. Bu harekât sonunda Umman Denizi'nin sahil bölgesi, Kîş, Ummânât, Bahreyn ve Katîf gibi Basra Körfezi'nin Arabistan sahilinde yer alan birçok yeri ele geçirmişti (Şîrâzî, 1346 hş., s. 179; Zerkûb-i Şîrâzî, ty., s.80). Atabek Muzafferuddîn Ebû Bekr b. Sa'd Salgur'un bu faaliyetleri üzerine ona "Sultânü'l-Berri ve'l-Bahri" yani karaların ve denizlerin sultanı unvanını almıştır (Şîrâzî, 1346 hş., s.178; Merçil, 1991, s. 98). Böylece Fars bölgesi ve bu bölgenin kıyıları Salgurlular zamanında hem ticarî açıdan hem de siyasî açıdan oldukça parlak bir dönem yaşamıştır. Ayrıca bu dönemde Hindistan'ın Kenbâyet hâkimi, Fars Atabekliği'ne tabii olmuştu (Şîrâzî, 1346 hş., s.178).

Daha sonra İlhan Hülegü'nün oğlu Mengü Timur, Sa'd b. Ebîbekr b. Sa'd'ın kızı Âbiş Hatun ile evlenince resmen Fars atabekliği Moğollara bağlı uydu bir devlet haline gelmiş oldu (Şebânkâreî, 1376 hş., s.198-199). Atabek Ebû Bekr zamanında, Salgurluların Basra Körfezi'nde yürüttükleri arkerî harekâtta Bahreyn bölgesi de ele geçirilmişti (Şebânkâreî, 1376 hş., s.184).

Fars bölgesi tâcirlerinin Hindistan coğrafyasının hâkimleir ile de görüşüklerini Târîh-i Vassâf'tan öğrenmekteyiz. Ticaret yapmak amacı ile Hindistan'da hükümdarlar ile görüşen Fars bölgesinin tâcirleri, oldukça hükümdarlar tarafından Hind sarayında hürmet görmekte idiler (Şîrâzî, 1346 hş., s. 171).

2. BENÎ KAYSAR HANEDÂNI'NIN BASRA KÖRFEZİ'NDEKİ FAALİYETLERİ

Basra Körfezi'ndeki bir diğer yerel hanedân ise Benî Kaysar Emîrliği idi. Benî Kaysar ailesi önceleri Sîrâf limanında ticaret ile meşgul iken daha sonra Kîş

adasına göç etmişler ve burada ticarete başlamışlardır. Benî Kaysar ailesi Kirmân Selçukluları ve Fars Atabekliği'ne tabii bir şekilde yaşamışlar ve bu hükümetler adına Basra Körfezi'nde vergi toplamışlardır. Atabek Sungur, Benî Kaysar ailesine Basra Körfezi'nde kısmi yönetim serbestliği tanımış, bu durum sonucunda Basra Körfezi'nin batı sahillerinde bu aile oldukça güçlenmişti (İkbâl 1328 hş., s.32).

Fars Atabekliği'ne tabii olan Benî Kaysar aileis, Melik Cemşîd zamanında Salgurlular ile uyumlu politikalarını terk ettikleri için Atabek Ebû Bekr'in tepkisini çekmekteydiler. Bu durum üzerine Hürmüz Adası'nın meliki Seyfeddîn Ebû Nasr, Atabek'e yardımcı olmak ve Kîş Adası'nı ele geçirmek için Salgurlulara ittifak teklif etmişti. Bu teklif Atabek Ebû Bekr tarafından kabul edilmişti (Şîrâzî, 1346 hş., s. 175-176). Benî Kaysar ailesinin Basra Körfezi'ndeki yönetimine, Atabek Ebu Bekr Salguri'nin müttefiki ve komutanı Seffeddîn Ebû Nasr Hürmüzî tarafından 1228 tarihinde son verilmiştir. Kîş adası daha sonra 1230 tarihinde doğrudan Fars Atabekliğine bağlanmıştı (Şîrâzî, 1346 hş., s. 176-178).

İlhanlılar zamanında Kîş Adası'nı ellerinde bulunduran Benî Kaysar ailesi, inci avcılığından ve inci ticaretinde de oldukça servet edinmekteydiler. Çünkü Basra Körfezi'nde yaygın olan incilerin en kıymetlileri Kîş Adası civarından çıkarılmakta ve başka hiçbir yerde bulunmayan büyük inciler bu mntıkadan çıkarılmakta idi. (Müstevfi, 1342 hş., s.343).

3. HÜRMÜZ MELİKLERİ'NİN BASRA KÖRFEZİ'NDEKİ FAALİYETLERİ

Moğolların İran'a hâkim olduğu XIII. yüzyılda, Basra Körfezi'nin önemli siyasî güçlerinden biri de Hürmüz Melikliği idi. Bu devlet, Muhammed Deremkûb tarafından kurulmuştu. Hürmüz Boğazı ve civarını ele geçiren Muhammed Deremkûb, kendi adına para bastırması, Fars Atabekliği ve Kirmân Selçukluları ile iyi ilişkiler kurmaya çalışmıştır. Benî Kaysar ailesine karşı Salgurlular ile müttefik olan Hürmüz Meliği Seyfeddîn Nasr, Kîş Adası'nı ele geçirdikten sonra Atabek Ebû Bekr ile yaptığı anlaşmalara uymaması üzerine Atabek, Fars kıyılarında bulunan Hürmüz Meliği'ne ait olan limanları ele geçirmiş, ayrıca daha önce Benî Kaysar'a tabi olan gemi sahibi tacirlerden Seyfeddîn Nasr'a karşı da ittifak teklifi almıştı (Şîrâzî, 1346 hş., s. 177-178). Atabek Ebû Bekr, mezkûr tacirlerden aldığı donanma desteğine ek olarak bir ordu da teşkil etmişti. Kîş Adası'nda 1230 tarihinde yapılan savaşta Seyfeddîn Nasr, yenilmiş ve katledilmişti. Böylece daha sonra İlhanlılara tabii olan Fars

Atabekliği'nin Basra Körfezi'ndeki hâkimiyet alanı genişlemişti (Şîrâzî, 1346 hş., s. 178).

Moğolların İran'a saldırılarının başladığı dönemde Cihânşâh, Hürmüz yönetiminin başında idi. Fakat kendisi Güney İran'da Moğollar ile mücadele ederken öldürülmüş, yerine ise Mîr Şehâbeddîn geçmişti. Rukneddîn Mahmûd zamanında Hürmüz Emirliği, Maskat bölgesini de kendi egemenliklerine almıştı. Rukneddîn Mahmûd, Suncak Noyan'ın² Fars bölgesindeki hâkimiyeti zamanında Kîş Adası'na da hükrân olmak istemiş, fakat Suncak Noyan'ın askerî harekâtı ile yenilmiş ve Hürmüz mıntıkasına doğru çekilmişti. Rukneddîn Mahmûd'un vefatından sonra oğlu Emîr Seyfeddîn Nusret, Hürmüz hâkimi olmuş fakat şehzâdeler arasındaki çatışmalar yüzünden 1290 tarihinde Hürmüz iktisadî açıdan oldukça zarar görmüştü (Şîrâzî, 1346 hş., s. 296).

Bu çatışma dönemine hanedana mensup Ayâz son vermiş, Moğolların bu bölgeye olan akınlarını engellemişti (Şîrâzî, 1269 hş., s. 297). Ayâz'ın 1311 tarihine kadar süren hâkimiyetinde Hürmüz, yeniden ticarî bir merkez olma özelliğini kazanmıştı. Ayâz'dan sonra Rukneddîn Mahmûd'un torunu Rukneddîn Mes'ûd'un oğlu İzzeddîn Kerdânşâh, Hürmüz hükümetinin başına geçmiştir (Kâşânî, 1348 hş., s.154-156). O, hâkimiyet mücadelelerinden sonra Hürmüz yönetimini tamamen ele geçirmiş, 1344 yılına gelindiğinde egemenliğini Kîş, Bahreyn ve Basra Körfezi'nin önemli bir kısmına yaymıştı. İlhanlı Devleti'nin son zamanlarında Hürmüz Melikliği üzerindeki İlhanlı siyasî baskısının azalması ile Basra Körfezi'nin ticaretini ele geçirmişti. Rukneddîn Mahmûd b. Ahmed Kalhâkî, Emîr Bahaeddîn Ayâz ve Kutbeddîn zamanlarında Hürmüz Emirliği, İran'ın merkezî yapısından ve İlhanlı baskısından uzak olmanın vermiş olduğu rahat bir ortamda iktisadî olarak oldukça gelişim göstermişti (Natanzî, 1336 hş., 17-20).

4. TAYYÎBÎ HANEDÂNI'NIN BASRA KÖRFEZİ'NDEKİ FAALİYETLERİ

Kîş Adası, bölge ticaretinde önemli bir yere sahip idi. Bu mühim merkezleri elinde bulunduran hanedânların yanında yine bazı küçük mıntikalarda hâkim olan unsurlar bulunmaktaydı. Bu hâkim unsurlardan biri de Tayyîbî hanedânı idi, Sa'dî-yi Şîrâzî'nin verdiği bilgilere göre, Tayyîbî hanedanı, büyük ticaret kervanlarına sahip olup, oldukça zengin bir aile olarak Fars eyaletinin kıyı bölgesinde faaliyet göstermekte ve bu ailenin büyük deve sürüleri, birçok

² Suncak Noyan hakkında bkz. (Şîrâzî, 1346 hş., s.32; Beyzâvî, 1382 hş., s.133; Âştîyânî, 1374 hş., s.200-201; Rezevî, 1354hş., s.151; Yuvalı, 1994, s.132).

çalışanları mevcut olup ticarî ve siyasî açıdan bölgedeki diğer hanedanların gölgesinde bulduklarını anlamaktayız (Sa‘dî, 1374 hş., s.100).

İlhanlılar zamanında Fars Atabekliği’ne tabii olan Tayyîbî ailesinin lideri bu dönemde Melik İslâm Cemâleddîn Tayyîbî idi. Melik İslâm Tayyîbî zamanında Fars bölgesinde önemli bir ticarî yere sahip olan Tayyîbî ailesi, iyi cins at ticaretinden oldukça servet sahibi olmuşlardı. Fars bölgesinde yetiştirilen bu iyi cins atlar, Tayyîbî ailesi vasıtası ile deniz ticareti vasıtası ile Hindistan’a yüksek meblağlarda satılmaktaydı. bu ticaret Kîş Adası güzergahı ile yapılmaktaydı (Âyetî, 1372 hş., s.172; Zerkûb-i Şîrâzî, 99-111). Her at iki yüz yirmi altın dinara satılmaktaydı. Târîh-i Vassâf’a göre, Atabek Ebû Bekr zamanında her yıl satılan atların sayısı on bini bulmaktaydı (Şîrâzî, 1346 hş., s.302). Tayyîbî ailesi, Fars bölgesi ve Hindistan arasındaki iyi cins at ticaretini yapmaktaydı. Tayyîbî hanedanının vezâret işleri ile de Melik İslâm Cemâleddîn Tayyîbî’nin kardeşi Meliku’l-A‘zam Merzbânu’l-Hind Takîyuddîn Abdurrahmân b. Muhammed Tayyîbî ilgilenmekteydi (Şîrâzî, 1346 hş., s. 303).

İlhanlılar zamanında Melik İslâm, Basra Körfezi’nde hâkim olan diğer güçler ile bir mücadele içerisinde idi. Hürmüz Melikleri, Tayyîbî ailesinin en büyük rakibi olup, Hürmüz bölgesindeki korsanlar ile mücadele etmekteydiler (Şîrâzî, 1346 hş., s. 297). Tayyîbî hanedanından olan İzzeddîn Abdulazîz, 1324 tarihine kadar Basra Körfezi’nde ticarete ve inci avcılığı faaliyetine hâkim idi. İzzeddîn Abdulazîz, Hürmüz ve civar bölgelere ayrıca askerî harekât da düzenliyordu (Kâşânî, 1348 hş., s.162-163).

5. İLHANLILAR ZAMANINDA BASRA KÖRFEZİ’NDEKİ LİMANLAR VE TİCARÎ HAYAT

İlhanlıların İran’a hâkim oldukları dönemde Basra Körfezi’ndeki yerleşim alanlarının ve limanların parlak bir çağ yaşadığını söyleyebiliriz. Bu dönem bölgede hüküm süren yerel hanedanların ticarî çabaları ile gerçekleşmişti. Bu hanedanların elinde bulunan Hürmüz ve Kîş Adası gibi siyasî işlevi de olan büyük ticaret merkezlerinin dışında önemli limanlar da mevcut idi. İlhanlı asrının önemli bir kaynak eseri olan Hamdullah Müstevfî-yi Kazvînî’nin *Nuzhetu’l-Kulûb* adlı eseri doğrultusunda bu liman şehirlerini tanıtaçagız.

Sîrâf, kadim ve bereketli bir şehir olarak Müstevfî tarafından tanıtılmaktadır (Müstevfî, 1342hş., s. 117). Sîrâf, tâcirlerin ve kaptanların fırtınalı zamanlarda bir sığınağı idi. Rîşehr (Bûşehr) limanı, bir ticaret merkezi olmasının yanında, Rîşehr’in etrafında hurma ve keten tarımı da yapılmaktaydı (Müstevfî, 1342 hş., s.130). Sînîz (Şînîz) limanı, Basra Körfezi’nin kuzey batısında yer

almakta, bu limanda yüzlerce gemi ve kayak demirlemektedir. Sînz bölgesinin halkı deniz ticâreti ile meşgul idi. Müstevfi'ye göre bu bölgede keten dokumacılığı ve aydınlatmada kullanılan keten yağı üretimi de yapılmakta idi (Müstevfi, 1342 hş., s.131). Hürmüz'e yakın bir konumda olan Kaşm, tatlı su kaynakları ile Basra Körfezi'nin önemli limanlarından idi (Müstevfi, 1342 hş., s.137).

Hind Denizi'ne yakın sahillerde yani güney doğu İran sahilllerinde XIII. yüzyıl boyunca önemli limanlar bulunmaktaydı. Kirmân coğrafyasının güney doğusunda yer alan Mekrân, oldukça geniş bir bölge olup, bu mıntıkanın uzun bir sahil şeridi bulunmaktaydı. Hamdullah Müstevfi'ye göre, Mekrân İran coğrafyasının dışında bulunmasına rağmen İlhanlı yönetimine haraç verdiği için İlhanlı ülkesinin bir parçası olan Kirmân'a dâhil idi (Müstevfi, 1342 hş., s.141).

Basra Körfezi'nin en kuzey ucunda bulunan Basra şehrinin limanı Basra Körfezi'nin en önemli birkaç limanından biri idi. Zira Irak coğrafyasına deniz tarikinden bu liman vasıtası ile giriş yapılabilirdi. Hind, Çin, Arap ve Afrika diyatlarından getirilen değerli mallar, Basra bölgesinden denize dökülen Şattu'l-Arab mıntıkası üzerinden Dicle nehrine ulaştırılıyor, bu nehir vasıtası ile gemiler Irak içlerine kadar ticaret malları taşıyabiliyorlardı (Müstevfi, 1342 hş., s. 38).

Marco Polo seyahatnamesinde bu dönemde Bağdad'da, Basra körfezi civarında üretim yapan merkezlerin ya da atölyelerin var olduğu ve Basra bölgesinden Dicle nehri vasıtası ile malların Bağdad'da taşındığı, Hindistan'dan getirilen incilerin Bağdad üzerinden Avrupa'ya tacirler tarafından götürüldüğü Marco Polo tarafından zikredilmektedir (Polo, 2003, s. 74). Ayrıca bu dönemde kara ticaret yolu Tebriz-Erzurum-Trabzon istikâmeti üzerinden Karadeniz ticarî güzergâhına bağlanmıştı (Ciociltan, 2012, s. 35-36). Deniz ticareti bu dönemde oldukça önem arz etmekte olup Basra körfezi üzerinden Hindistan ve Uzak Doğu ile yapılan ticaret İlhanlı ülkesinin en canlı ticaret hattını oluşturmakta idi (Petroşevsky, 1366 hş., s. 38).

Tûn ve Kâin şehirlerinde yetiştirilen kıymetli atların Kîş ve Hürmüz üzerinden yani Basra körfezi üzerinden deniz yolu vasıtası ile Hindistan'a götürüldüğü, ticaret yollarının güvenliği meselesinin Moğol idareciler tarafından sağlandığı yine Polo tarafından belirtilmektedir (Polo, 2003, s. 44). Basra Körfezi'nde Hürmüz boğazına yakın bir konumda bulunan Kîş adasının limanı İlhanlılar zamanında önemli bir ticaret durağı olup, Hintli, İranlı ve Arap tacirlerin buluşma noktası halindeydi (Kazvîni, 1366 hş., s. 53).

Argun zamanında Cenevizliler Irak'ın kuzeyinde Dicle üzerinden Basra Körfezi'ne ve Hind denizine kadar uzanan sahada ticaret yapmak için gemiler

yapmaya başlamışlardı (Cevâdî, 1378 hş., s.101). Argun döneminde Basra körfezi ve Hind denizi ticareti oldukça işlek bir ticarî saha idi. Ticaretin bu parlak döneminde, Kirmân ve Fars bölgelerinin limanları üzerinden başlayan bu ticaret yolu Hindistan sahilindeki limanlara kadar uzanmaktaydı (Rezevî, 1388 hş., s. 242).

Gâzan Han öncesinde parlak bir dönem yaşayan Basra körfezi ticareti, Gâzân zamanında da gelişim göstermiş hatta Cemâleddîn İbrahim Tayyibî gibi İlhanlı devlet adamları Basra körfezi ticareti ile meşgul olmuşlar ve önemli servete ve güce ulaşmışlardır. Cemâleddîn İbrahim Tayyibî, on yıl boyunca Basra körfezini mukataa olarak elinde tutmuş ve Gâzân Han'ın huzuruna geldiğine hana; bin at, kıymetli çeşitli inciler, altın işlemeli elbiseler, çeşitli mücevherler, Hindistan ve Çin ülkelerinde imal edilen altın ve gümüş eşyalar takdim etmiştir (Şîrâzî, 1346 hş., s. 331). Bu durum bize Gâzân Han zamanında Hindistan ve Çin ülkeleri ile yapılan ticaretin ne kadar yaygın olduğunu göstermektedir. Gâzân Han'ın aldığı tedbirler ve yaptığı reformlar sayesinde İlhanlı ülkesinde ticaretin parlak bir dönem yaşadığını, bir düzene kavuştuğunu ve ülkenin iktisadî yapısının toparlanma gösterdiğini söyleyebiliriz. (Cevâdî, 1378 hş., s. 103-106). *Nuzhet 'ul-Kulüb*'un yazarı Müstevfi; Basra hurmasının Çin ve Hindistan'a, Isfahan meyvelerinin Hindistan ve Anadolu'ya ticarî mal olarak taşındığından bahsetmektedir. (Rezevî, 1388 hş., s. 269-270).

Bu Bölgede ticaretin yürütüldüğü önemli limanlar ve adalar mevcut idi Bunlara Kaşm, Sîrâf, Rîşehr, Hârek, Cenâbe, Sînîz, Mehrûbân, Ma'sûr, Abâdân ve Kîş örnek olarak verilebilir (Müstevfi, 1342 hş., 130-138). Bu limanların içerisinde Kîş önemli bir yere sahip olup Çin ve Hind diyarları gibi farklı ülkelerden gelen tâcirler buraya çeşitli ipek, keten ve farklı hububatları bu adaya getirirler ve bu ürünlerin mukabilinde inci satın alırlardı. Ayrıca bu adada hurma bahçeleri bulunmakta idi. Kîş adasının evleri ise birkaç katlı idi. Kîş adası gibi Hürmüz adası da dönemin önemli ticarî duraklarından idi. Dört yüzden fazla Asyalı büyük tâcir bu adada ikamet eder, inci, ipek, halı, baharat, değerli taşlar ve iyi cins İran atları üzerinden ticaret yaparlardı (Nûrîzâde Bûşehrî, s.101, 111-112). Hâfız Ebrû eserinde Hürmüz Adası'nın bir deniz ticareti merkezi olduğuna dikkat çekmiş ve bu ada civarında inci yataklarının oldukça çok fazlalığına değinmiştir (Ebrû, 1375 hş., III, s.16).

SONUÇ

İlhanlı Devleti'nin Ön Asya coğrafyasında etkin bir siyaset yürüttüğü dönemde Basra Körfezi ticareti, İlhanlı ülkesinin İktisadî yapısında önemli bir

yere sahipti. İlhanlıların Altın Orda, Çağatay ve Memlûk devletleri ile yaşadığı siyasî ve askerî sıkıntılar Hürmüz bölgesinden başlayıp Karadeniz sahillerine kadar uzanan güney-kuzey güzergâhında ticaretin oldukça gelişmesine sebep olmuştu. Bu ticarî yapının temel dayanağını ise, Basra Körfezi'ne Güney Asya'dan gelen kıymetli ticarî mallar oluşturmaktaydı. Bu kıymetli ticarî ürünler, deniz yolu ile Basra'ya daha sonra Dicle nehri vasıtası ile Bağdad'a kadar gemiler ile taşınmaktaydı. Bağdad'a gelen bu ticarî ürünler Tebriz-Erzurum hattı üzerinden Karadeniz limanlarına ulaşmakta ve Cenevizli tâcirler vesile ile Avrupa'ya ulaşmaktaydı.

Bu zengin ticaretin başlangıç noktasını oluşturan Basra Körfezi'nde İlhanlıların metbûsu Fars Atabekliği'ne tabii yerel hanedanlar bulunmaktaydı. Hürmüz ve Kîş Adası'nda hüküm süren Benî Kaysar ve Benî Tayyîbî hanedanları, dolaylı olarak İlhanlı Devleti'ne bağlı idiler. Fars Atabekliği'nin İlhanlı merkezî yönetimi ile en başından beri uyumlu bir siyasî çizgide olması, aynı zamanda Basra Körfezi'nde Fars Atabekliği'ne tabii bu yerel hanedanların da siyasî ve ticarî açıdan Moğol baskısından korunmalarına sebep olmuştur. Bu durum beraberinde Moğol istilasını ve sonuçlarını oldukça ağır yaşayan Ön Asya'nın siyasî ve iktisadî vaziyetinin Basra Körfezi ticaretine yansımamasına sebep olmuştur. Fars Atabekliği'nin İlhanlılar ile uyumlu siyaseti sadece sanatsal ve kültürel açıdan Fars bölgesini korumamış, aynı zamanda Fars Atabekliği'ne bağlı yerel hanedanları da himaye etmiştir.

İlhanlılar zamanında bölgenin zengin ticarî yapısının bozulmaması Basra Körfezi'nde mevcut olan yerel hanedanların menfaatine olmuş ve bu hanedanlar zaman zaman Fars Atabekliği'nin de zayıflaması ile kendi aralarında Basra Körfezi hâkimiyeti için mücadele etmişlerdir. Sonuç olarak, Basra Körfezi'nin İlhanlı Devleti zamanında ticarî açıdan oldukça parlak bir dönem yaşadığını ve bu bölge vasıtası ile İlhanlı ülkesinin ticarî hayatı oldukça gelişmiştir. Bölgedeki Benî Kaysar, Benî Tayyîbî ve Fars Atabekliği'nin siyasî ve ticarî faaliyetlerinin çalışmamız ile ele alınması, İlhanlı Devleti'nin ticarî hayatını daha iyi anlaşılmasını sağlayacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Âştîyânî, A. İ. (1374 hş.). *Târîh-i Mogûl ve Evâyil-i Eyyâm-i Teymûrî*. İntişârât-i Nâmek.
- Beyzâvî, Ö. (1382 hş.). *Nizâmu't-Tevârih* (Tsh. Mîr Hâşim Muhaddes).
- Cevâdî, H. (1378 hş.). *Îrân ez Dîde-i Seyyâhân-i Arûpâî*. İntişârât-i Bûte.

- Ciociltan, V. (2012). *The Mongols and the Black Sea Trade in the Thirteenth and Fourteenth Centuries*. Brill Publishing.
- Ebrû, H. (1375 hş.). *Cogrâfyâ-yi Târih-i Hâfiz Ebrû* (Tsh. Sâdık Seccâdî). Defter-i Neşr-i Mirâs-i Mektûb.
- İbn-i Belhî. (1363 hş.). *Fârsnâme*. İntişârât-i Donyâ-yi Kitâb.
- İkbâl, A. (1328 hş.). *Mutâla'âtî der Bâb-i Bahreyn ve Cezâyir ve Sevâhil-i Hakîc-i Fârs*. Çâphâne-i Meclis.
- İstahrî, E. İ. (1347 hş.). *Mesâlik ve Memâlik* (Tsh. İrec Efşâr). Neşr-i Kitâb.
- Kâşânî, E. K. (1348 hş.). *Târih-i Olcâyâtû* (Tsh. Mîhen Hanbelî). Neşr-i Kitâb.
- Kazvîni, H. M. (1342 hş.). *Nuzhetu'ul-Kulûb* (Tsh. G. Le Strange). Donyâ Kitâb.
- Kazvîni, Z. M. (1366 hş.). *Âsâru'l-Bilâd ve Ahbâru'l'İbâd*. Emîr Kebîr.
- Merçil, E. (1991). *Fars Atabekleri Salgurlular*. Türk Tarih Kurumu.
- Natanzî, M. (1336 hş.). *Muntehibu't-Tevârih-i Mu'înî* (Tsh. Jean Uben). Esâtîr.
- Nûrzâde, B. İ. (ty), *Nazar-i be İrân ve Halîc-i Fârs*.
- Petroşevsky, I. P. (1366 hş.). *Târih-i İctimâî-İktisâdî-yi der Dover-i Mogûl*. İntişârât-i İtlâ'ât.
- Polo, M. (2003). *Marco Polo Dünya'nın Hikâye Edilişi*. Ötüken.
- Rezevî, M. T. M. (1354 hş.). *Ahvâl ve Âsâr*. İntişârât-i Bonyâd-i İrân.
- Rezevî, S. E. (1388 hş.). *Şehr, Siyâset ve İksâd der 'Ahd-i İlhanân*. İntişârât-i Emîr Kebîr.
- Spuler, B. (2011). *İran Moğolları*. Türk Tarih Kurumu.
- Şebânkâreî, M. A. (1343 hş.). *Mecma'u'l-Ensâb* (Tsh. Mîr Hâşim Muhammed). İntişârât-i Emîr Kebîr.
- Şîrâzî, S. (1374 hş.). *Kulliyât-i Sa'dî* (Tsh. Muhammed Furûgî). İntişârât-i Rehâ.
- Şîrâzî, Ş. F. (1346 hş.). *Tahrîr-i Târih-i Vassâf* (Tsh. Abdulmuhammed Âyetî). İntişârât-ı Bonyâd-ı Ferheng-i İrân.
- Yuvalı, A. (1994.). *İlhanlılar Tarihi I Kuruluş Devri*. Erciyes Üniversitesi Matbaası.
- Zerkûb-i Şîrâzî. M. (ty.). *Şîrâznâme* (Tsh. İsmâ'îl Vâ'iz Cevâdî). Bonyâd-i Ferheng-i İrân.

EXTENDED ABSTRACT

The Persian Gulf trade had an important place in the economic structure of the Ilhanli country during the period when the Ilkhanate State was conducting an effective policy in the Asia Minor. Political and military troubles experienced by the Ilkhanians with the Golden Horde, Chagatay and Mamluk states led to the development of trade on the south-north route starting from the Hormuz region and extending to the Black Sea coast. The main pillar of this commercial structure was precious commercial goods coming from South Asia to the Persian Gulf. These precious commercial products were transported by sea to Basra and then to Baghdad via the Tigris river by ships. These commercial products coming to Baghdad reached the Black Sea ports via the Tabriz-Erzurum line and reached Europe by means of Genoese traders.

In the Persian Gulf, which was the starting point of this rich trade, there were local dynasties subject to the Persian Atabeklik, the capital of the Ilkhanians. The Bani Kaysar and Bani Tayyibî dynasties, who ruled in Hormuz and Kish Island, were indirectly affiliated with the Ilkhanid State. The fact that the Persian Atabeklik has been in a political line in harmony with the Ilkhanid central administration from the very beginning has also led to the protection of these local dynasties, which are subject to Persian Atabekism in the Persian Gulf, from Mongol oppression in political and commercial terms. This situation, along with the Mongol invasion and its consequences, caused the political and economic situation of the Front Asia not to be reflected in the Persian Gulf trade. The politics of the Persian Atabeklik in harmony with the Ilkhanians not only protected the Persian region in artistic and cultural terms, but also protected the local dynasties affiliated to the Persian Atabeklik.

In the time of the Ilkhanians, the preservation of the rich commercial structure of the region was in the interest of the local dynasties in the Persian Gulf and these dynasties struggled for the dominance of the Persian Gulf from time to time with the weakening of the Persian Atabeklik. As a result, the Persian Gulf had a very bright period in terms of trade during the Ilkhanid State and the commercial life of the Ilhanli country was quite developed through this region. We are of the opinion that addressing the political and commercial activities of the Bani Kaysar, Bani Tayyibî and Persian Atabekliği in the region with our work will provide a better understanding of the commercial life of the Ilkhanid State.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ağustos 2021
Yıl 14, Sayı LIII, ss.2382-2403.

Journal of History School (JOHS)
August 2021
Year 14, Issue LIII, pp.2382-2403.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51303>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06-05-2021
Kabul Tarihi: 19-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 06-05-2021
Accepted: 19-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kimya, O. (2021). 17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar, Bunların Neden Olduğu Toplumsal Sarsıntılar ve Göçler. *Journal of History School*, 53, 2382-2403.

17. YÜZYILDA OSMANLI DEVLETİ'NDE MEYDANA GELEN SALGIN HASTALIKLAR, BUNLARIN NEDEN OLDUĞU TOPLUMSAL SARSINTILAR VE GÖÇLER

Osman KİMYA¹

Öz

İnsanlık tarihinin başlangıcıyla beraber hastalıklar toplumların baş etmek zorunda olduğu büyük sorunlardan biri olmuştur. Bu hastalıklardan özellikle salgına dönüşen ve bulaşıcı bir hal alanlar, tarihin her döneminde toplumların sosyo-ekonomik, kültürel, askerî ve siyasî durumlarını etkileyen önemli hadiselerden olmuştur. Salgınlar ağır sonuçlara neden olarak insan ölümlerinin en önemli sebebi arasında gelmektedir. Binlerce ölüme ve sakatlığa sebep teşkil etmiştir. Toplumlar arasındaki etkileşimin artmasıyla birlikte meydana gelen salgınların yayılma hızı da artmıştır. Uzun yıllar geniş bir coğrafyada hüküm süren Osmanlı Devleti bulunduğu coğrafi konum itibarıyla geçiş ve ticaret yollarının güzergâhında olması bu durumu daha da tetiklemiştir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti pek çok zaman bu salgın hastalıklardan nasibini almış ve bu salgınlarla mücadele etmek zorunda kalmıştır. Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nde özellikle 17. yüzyılda yaşanan salgın hastalıklara değinilerek, bu hastalıkların devlette ve toplumda neden olduğu tahribat incelenmeye gayret edilmiştir. Bununla beraber salgınlardan ötürü meydana gelen iktisadî problemler ve göç hareketleri verilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı Devleti, 17. Yüzyıl, Salgın Hastalıklar, Tâûn/Veba.

¹Dr.. osmankimya65@mail.com, Orcid: 0000-0003-4168-5224.

The Pandemics that Caused to Social Earthquakes and Migrations in the 17th Century Ottoman Empire

Abstract

Diseases were one of the biggest problems that societies encountered since the beginning of humanity. Those diseases which became pandemics had huge impact on socio-economic, cultural, military, and political situations throughout history. Pandemics are viewed as one of the most important causes of large-scale deaths. They also caused severe injuries. As the interaction between societies increased, the spreading speed of the pandemics also increased. The Ottoman Empire which ruled over a large territory that was at the junction of important trade routes was specifically affected by this situation. Therefore, the Ottoman State was also influenced from pandemics several times and had to fight against them. By looking at the pandemics occurred in the 17th Century Ottoman Empire, this study analyzes the negative impacts of pandemics on state and society. Furthermore, the economic problems and migration movements caused by the pandemics will be analyzed as well.

Keywords: Ottoman State, 17th Century, Pandemics, Plague

GİRİŞ

İnsanoğlunun yerleşik hayata geçerek tarımsal faaliyetlere başlamasıyla beraber salgın ve bulaşıcı hastalıklar da görülmeye başlanmıştır. Tarımla birlikte hayvancılığın ön plana çıkması bununla birlikte hayvanlarda bulunan ve bulaşıcı olan hastalıklar insanları da etkilemeye başlamıştır. Yerleşik hayata geçiş sürecinde temiz su kaynağı bulma sıkıntısı, farklı toplumlarla kurulan ticarî ve ekonomik etkileşimin artması bir arada yaşamaya başlama sonucunda çeşitli salgınlar ortaya çıkmış ve bu durum toplumlara derinden etkilemiştir². Bu salgınlar tarihin çeşitli devirlerinden günümüze kadar insan hayatını büyük oranda tehdit eden unsurların başında gelmiştir. Herhangi bir coğrafyada ortaya çıkan salgın hastalığın boyutuna göre bazen birkaç hafta bazen de birkaç yıl sürerek binlerce insanın ölümüne veya sakat kalmasına neden olmuştur³. İlk zamanlarda hastalıkların nedenlerini ve ani ölümleri anlamakta güçlük çeken insanlar, bu durumu çeşitli doğaüstü güçlerle açıklama gayretine girişmişlerdir⁴. Ancak zamanla meydana gelen gelişmeler neticesinde salgınlara karşı insanlar

² Kemal Özden, Mustafa Özmat, "Salgın ve Kent: 1347 Veba Salgınının Avrupa'da Sosyal, Politik ve Ekonomik Sonuçları", *İdeal Kent Araştırmaları Dergisi*, c.12, (2014), 60-87.

³ Mesut Ayar, *Osmanlı Devleti'nde Kolera İstanbul Örneği (1892-1895)*. İstanbul: Kitabevi Yayınları, 2007. 1.

⁴ Orhan Kılıç, *Eskiçağdan Yakınçağa Genel Hatlarıyla Dünyada ve Osmanlı Devleti'nde Salgın Hastalıklar*. Elazığ: Fırat Üniversitesi Orta-Doğu Araştırmaları Merkezi Yayınları, 2004. 144.

çeşitli tedbirler almaya başlamışlardır. Özellikle halk sağlığına önem veren devletler ve milletler ilk çağlardan günümüze salgın hastalıklara karşı geliştirdikleri birtakım önlemlerle korunmaya çalışmışlardır⁵.

İnsanların toplu şekilde ölümüne yol açan ve ortaya çıktığı dönemlerde henüz tedavi şekilleri keşfedilmiş olan bu salgın hastalıklar, tarihin seyrini etkileyen önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır⁶. Meydana gelen salgınlar dünyanın birçok yerinde, devletleri ve toplumları, iktisadî, askerî, sosyal ve siyasî yönden olumsuz etkilemiştir. Salgınlar, kısa bir zamanda hızlı şekilde yayılarak binlerce ve hatta bazen milyonlarca insanın ölümüne yol açmışlardır. Yaşanan salgınlar neticesinde geride zayıflayan ve yıkılan devletler, savaşlar sırasında düşmana karşı değil de salgınlara karşı yenilmiş ordular bırakmıştır. Salgın hastalıklar her devirde toplum üzerinde öylesine derin izler bırakmıştır ki bu izler toplumun kültürüne, yaşamına, sanatına, edebiyatına ve hatta günlük diline dahi yansımıştır⁷.

1. Osmanlı Devleti'nde Salgınlar

Pek çok devlet gibi geniş bir coğrafyada uzun yıllar hükmeden Osmanlı Devleti'nde de bazı dönemlerde salgın ve bulaşıcı hastalıklar ortaya çıkmıştır. Osmanlı toplumu da hastalıklardan nasibini almış; veba, cüzzam, çiçek gibi ciddi pek çok hastalık sebebiyle birçok kez ölümlerle yüz yüze gelmiştir⁸. İdareciler bu salgınları önlemek veya toplumsal düzenin sarsılmaması için bir takım tedbirler almaya çalışmışlardır⁹. Ancak alınan çeşitli önlemlere rağmen bu salgınlar ortaya çıktıkları bölgelerde ahaliyi çok zor durumda bırakmıştır. Yaşanan salgınlar neticesinde toplumsal buhranlar yaşanmış ve salgınlar nedeniyle göçler meydana gelmiştir. Salgın hastalıkları önlemek adına çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Fakat bu çalışmalar 19. yüzyılın başına kadar da yeterli düzeyde olmamıştır. 19. yüzyılda dünya genelinde sağlık alanında yapılan atılımlarla beraber Osmanlı Devleti'nde de bazı sağlık çalışmaları yapılmaya başlanmıştır.

⁵ Salgınların tarihsel gelişimi için bkz. Gülten Dinç, "Bulaşıcı ve Salgın Hastalıklar Tarihine Genel Bir Bakış". *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları Dergisi*, c.18, ed. İbrahim Başaoğlu-Gülten Dinç, (İstanbul, 2012), 43-72.

⁶ Orhan Kılıç, "Salgın Hastalıkların Osmanlı Vergi Düzenine Etkisi". *Üçüncü İktisat Tarihi Kongresi Bildirileri*, c. 1, (İzmir, 25-27 Nisan 2019), 371-384.

⁷ Gülten Dinç, "Ortaasya Türk Topluluklarından Günümüz Türkiyesine Bulaşıcı ve Salgın Hastalıkların Gelişimi". *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları Dergisi*, c.18, (İstanbul, 2012), 73-104.

⁸ Özlem Batı, "Seyahatnamelerde Osmanlı İnsanının Hastalıkları ve Tedavi Yöntemleri". *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi (OMAD)*, 4/8, (Mart 2017), 169-182.

⁹ Gülden Sarıyıldız, *Hicaz Karantina Teşkilatı (1865-1914)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1996, 5.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

Osmanlı Devleti'nde ölümcül salgınları meydana getiren ve toplum hafızasında derin izler bırakan bulaşıcı hastalıklar açısından bakıldığında ilk akla gelen hastalık da genelde veba olmuştur. Osmanlı toplumu bağlamında düşünüldüğünde uzun bir süre öldürücü ve salgın olan hastalıkların hepsinin tâûn veya veba olduğu sanılmıştır. Bir anlamda bu tür hastalıkların hepsine genel olarak veba denilmiştir¹⁰. Veba Osmanlı kaynaklarında ve halk arasında tâûn olarak da adlandırılmıştır. Tâûn kelime olarak “yaralamak, ayıplamak, kusurlu görmek” manalarındaki ta'n kökünden türemiştir¹¹. Veba ise biraz farklı ve geniş mana olarak genel tüm salgın hastalıklar için kullanılmıştır. Osmanlı terminolojisinde bu iki kelime arasında ayırım teorik olarak gözetilse de pratikte genellikle veba ve tâûn eş anlamlı olarak kullanılmıştır¹².

Evliya Çelebi, Seyahatnâmesinde Osmanlı'da tâûn'un, kıran ve davun gibi isimlerle tanındığından ve genelde salgın hastalıkların adı olduğunu kaydetmiştir¹³. Bu salgın insanlara, fare veya farklı kemirici hayvanlarda mevcut olan pirelerden geçmektedir. Pireler ölen canlıların kanını emerek veba salgınını diğer canlılara ulaştırırlar. Böylece mikroplar bu yollarla insanlara bulaşmaktadır. Bu şeklide salgın hastalıklar, insan etkileşiminin yoğun olduğu yerlerde daha fazla görülür. Salgın iklim koşullarına bağlı olarak da yayılmaktadır. Yazın sıcak aylarında yayılma durumu daha fazla olan salgınlar soğuk kış şartlarında etkisi azalmaktadır. Veba salgınına yakalanarak ölen insanların yıkanması ve mevcut eşyalarının kullanılması yine salgının yayılmasında önemli bir etken olmaktadır. Vebaya yakalanan insan iki ila altı gün içinde ölmektedir¹⁴.

Veba ile ilgili tanımlamalar ve araştırmalar ilk dönemlerden itibaren var olmuştur. İbn-i Sina'ya göre; irin bağlayan ve yakıcı sıcaklık veren şişliklerin mevcut olduğu, kulak çevresinde ve kasıklarda meydana gelen illetin adı tâûn

¹⁰ Kılıç, “Salgın Hastalıkların Osmanlı Vergi Düzenine Etkisi”. 373; İbn Kayyım el-Cezviyye; “*her taun vebadır, fakat her veba taun değildir*” ifadesini kullanmıştır. Bkz. İbn Kayyım el-Cezviyyeden aktaran, Nühket Varlık, “Tâûn”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: TDV Yayınları, 2011, c. 40, 175-177.

¹¹ Bazı dil bilimcilere göre bulaşıp yayılan her hastalık tâûn olarak tanımlanmıştır. Bkz. Nühket Varlık, “Tâûn “. 175.

¹² Kılıç, “Salgın Hastalıkların Osmanlı Vergi Düzenine Etkisi”. 374.

¹³ Mehmet Yaşar Ertaş-Kağan Eğnim, “Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde Hastalıklar”. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 10, (2011), 83-107.

¹⁴ Adem Çalışkan-Ahmet Eyicil, “XVIII. ve XIX. Yüzyılda Halep ve Civarında Salgın Hastalıklar”. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 9, sy. 18, (2019), 1289-1319.

yani vebadır¹⁵. Naima ise eserinde kısa zaman içerisinde ölümcül olan hastalıklar için “*humma-yı vebâ’iyye*” tanımını yapmıştır¹⁶.

2. 17. Yüzyılda Meydana Gelen Salgınlar

Osmanlı toprakları bulunduğu konum itibariyle yüzyıllar boyunca pek çok veba salgınına maruz kalmıştır. İstanbul, İzmir, Selanik, Halep, İskenderiye ve Kahire gibi Osmanlı vilâyetleri bu salgınlardan en çok yara alan yerler arasında yer almışlardır¹⁷. Osmanlı Devleti’nde 17. yüzyıldaki ilk salgın hastalığın tespit edilebildiği kadarıyla 1610 yılında vuku bulduğu anlaşılmaktadır. 9 Cemâziye’l-evvel 1019/30 Temmuz 1610’da Larende kadısına yazılan hükümde Veziriazam Davud Paşa haslarına tabi olan köylerde tâûn’un zuhur ettiği görülmektedir. Köylerdeki ahalinin birçoğunun meydana gelen tâûn illetinden öldüğü bildirilmiştir. Bu salgın neticesinden ölümler ve göçler nedeniyle Davud Paşa haslarından olan köylerin çoğunun boşalmaya başladığı yazılmaktadır. Bu durumda voyvodalar boş kalan köyleri zaptederek kendilerine tabi hale getirmişlerdir¹⁸.

10 Zi’l-hicce 1025/19 Aralık 1619’da Livadye’de bir tâûn salgının vuku bulunduğu görülmektedir. Hükümlerde geçen ibarelerden yörede Voyvoda olarak bulunan Mehmet Ağa’nın geçmiş yıllara ait olan vergilerin eksik tahsil edilmesinin nedenlerini açıklarken; vilâyete zuhur eden tâûn salgını neticesinde re’âyânın “*on ekserinin*” (onda birinden fazlası) ölmüş olması ve ayrıca kendisinden önceki zaman diliminde görevli olan voyvodanın vilâyette mevcut vergileri tahsil ederken kanunlarda belirlenen resmi rayice göre değil, mahalli rayic üzerinden vergileri toplamış olmasıdır¹⁹. Anlaşıldığı kadarıyla Livadye’de tâûn salgını 17. yüzyılda birkaç kez vuku bulmuştur. Nitekim Livadye’yi 1667 yılında ziyaret eden Evliya Çelebi, Livadye’nin hâne sayısını toplamda 2.000 olarak kaydetmektedir. İncelemeler neticesinde Livadye nüfus’un % 10’undan fazlasının zuhur eden tâûn dolayısıyla öldüğü anlaşılmaktadır²⁰.

¹⁵ Sevda Ağır, *Osmanlı’da Karantina Uygulama Süreçleri ve Tepkiler (1865-1914)*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2020, 12.

¹⁶ Naimâ Mustafa Efendi, *Târih-i Na’îmâ*. Haz. Mehmet İpşirli. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 2007, c. 4, 1693.

¹⁷ Panzac’ın Osmanlı şehirlerinde salgınlarla alakalı yaptığı çalışmalarında Halep’te 1669, 1685, 1686 ve 1690-1691’de taun/veba salgınlarının meydana geldiğini ve ahalinin birçoğunun bu salgınlardan öldüğünü vurgulamaktadır. Bkz. Daniel Panzac, *Osmanlı İmparatorluğu’nda Veba (1700-1850)*. Türkçe çev. Serap Yılmaz, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 1997, 5.

¹⁸ Başbakanlık Osmanlı Arşivi, BOA, A.DVN.MHM.d,79/768, 1019 Ca. 9/30 Temmuz 1610.

¹⁹ Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi, TSMA., d. 1306/63, 1025 Z. 10/19 Aralık 1619.

²⁰ Evliya Çelebi Livadye’nin 14 mahalleden meydana geldiğini, bunlardan 8 mahallenin

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

10 Zi'l-hicce 1025/19 Aralık 1619'da Halep Kadısı Mehmed Şerif tarafından merkeze yazılan arızada Tunus, Cezayir, İskenderun ve Halep taraflarından bir seneden beri devam eden tâûn salgınının olduğu belirtilmiştir. Arızanın devamında yaşanan tâûndan ötürü bir yıldan fazladır İskenderun İskelesi'ne hiçbir geminin gelmediğini ve her yıl gelen gemilerden vergi tahsil edildiğini ancak bu yıl hiç bir verginin alınamayacağı vurgulamaları bu bölgede büyük bir tâûn salgınının olduğunu göstermektedir²¹. Aynı bölgede 20 Cemâziye'l-âhir 1037/19 Mart 1626'da yazılan bir hüccette yeni bir tâûn salgınının meydana geldiği anlaşılmaktadır. İskenderun voyvodaları Ramazan ve Mustafa Ağalar, bir seneden beri tâûndan ötürü İskenderun İskelesi'ne hiçbir geminin yanaşmadığını bildirmişlerdir. Bu durumdan hem mirî hazinenin ve hem de kendilerinin etkilendiğini vurgulamışlardır²².

8 Rabîu'l-âhir 1027/4 Nisan 1618 tarihinde yine Bursa'da tâûn hastalığının zuhur ettiği dönemin yazışmalarına yansımaktadır. Bursa'da Emir Buhari evkafından Kite Kazası'na bağlı İşkıl-i Kebir Köyü'nün cizye vergisine tabi yüz altmış Hristiyan ahalisinden yetmiş üçünün tâûn salgınından öldüğü anlaşılmaktadır. Bursa kadıları tarafından merkeze yazılan hüccetlerde tâûndan ölenlerin cizye defterlerinden düşürülmesi için talepte bulunulmuştur²³. 1042/1632-1633 senesinde Rumeli'de tâûnun meydana geldiği Evliya Çelebi'den öğrenilmektedir. Meydana gelen taun salgınına Rumeli Kazaskeri Kara Çelebizade Mehmed Efendi'de yakalanarak vefat etmiştir²⁴. 14 Şevval 1053/26 Aralık 1643'te Arhos'da bir tâûn salgını vuku bulmuştur. Bu durum Arhos'un cizye vergilerinde yapılan tahkikatla anlaşılmıştır. Vazifeli olan Faik Paşa tarafından yapılan tahrir işleminde yörede tâûnun zuhur ettiğini ve bu salgından ötürü halkının çoğunun öldüğü belirtilmiştir. Vilayetin cizye hanelerinin doğru tespiti için yeniden tahrir işlemi yapılmıştır²⁵.

1648-1649 İngiliz tüccar olan ve ticaret maksadıyla pek çok kez İstanbul'a gelen Bargrave İstanbul ile akalalı olarak kaydettiği notlarında bir veba salgınından bahsetmektedir. Yaşanan bu veba salgını hakkında; sokakların

Müslümanlara ait olduğunu, 6'sının ise kefare mahallesi olduğunu kaydetmektedir. Ayrıca Livadye'nin toplam hâne sayısının ise iki bin olduğunu kaydetmektedir. Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatnâme*. Haz. Seyit Ali Kahraman-Yücel Dağlı, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 2006, c. 5, 460-462. Hâne olarak 2000x5=10.000 nüfusa sahip olması muhtemeldir

²¹ BOA, TSMA, d, 1341/2, 1025 Z. 10/ 19 Aralık 1619.

²² BOA, TSMA, d, 1341/1, 1037 C. 20/19 Mart 1626.

²³ BOA, TSMA. e, 6841/4-9, 1027 R. 8/4 Nisan 1618.

²⁴ Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatnâme*. 1/220.

²⁵ BOA, MAD.,d, 15948, 1053 L. 14/26 Aralık 1643.

cesetlerin kokusundan geçilmediğini belirtmektedir²⁶. Bargrave'nin bu ifadeleri biraz abartı içerebilir, ancak bu notlardan anlaşıldığı kadarıyla İstanbul'da bir veba salgını yaşanması ve bu salgının ticaret için gelen tüccarların tuttuğu notlara konu olması muhtemeldir.

23 Cemâziye'l-evvel 1058/15 Haziran 1648'de Erzurum Eyaleti'nde başlayan bir salgının olduğu yine yazışmalardan anlaşılmaktadır. Erzurum'daki idareciler tarafından merkeze yazılan arzlardan eyalette büyük bir tâûnun vuku bulunduğunu, bundan ötürü vefat edenlerin sayısının fazla olduğu üzerinde durulmaktadır. En kısa zamanda vergi mükelleflerinin yeniden tespit edilmesi amacıyla yeni tahririn yapılması ve vefat edenlerin defterden ihraç ve tenzil edilmesi istenmiştir²⁷. Aynı Eskişehir²⁸ Kadısı tarafından gönderilen bir hüccette yörede yine tâûn salgının zuhur ettiği anlaşılmaktadır. Hüccette halkın çoğunun salgından muzdarip olduğunu ve ödemesi gereken sürsat zahiresinden kısmen bir indirim yapılması talep edilmiştir²⁹.

18 Şaban 1058/7 Eylül 1648'de bir başka tâûn salgını Kesindire'de ortaya çıkmıştır. Yerel yöneticiler yaşanan salgından dolayı halkın çok zor durumda olduğu ve vakfa ödenmesi gereken vergilerini dahi ödeyemediklerini merkeze ilemişlerdir. Sultan İbrahim tarafından yazılan ferman gereği Kesindire sakinleri 1648 senesi vergilerden muaf tutulmuşlardır³⁰. 4 Recep 1062/11 Haziran 1652'de Haremeyn Evkafı'ndan Erikli ve Tevabii köylerinin zuhur eden büyük tâûndan dolayı perişan olması vergilerin ödenememesi ile neticelenmiştir. Yöneticiler salgının o kadar çok kişiyi etkilediği üzerinde durmuşlardır ki hem menzil hem

²⁶ Robert Bargrave, *The Travel Diary of Robert Bargrave (Levant Mercant 1647-1656)*. Haz. Michael G.Brennan, London: The Hakluyt Society, 1999, 60-73.

²⁷ BOA, MAD.d, 15633, 1058 Câ. 23/15 Haziran 1648.

²⁸ Eskişehir; bu dönemde Anadolu Eyaleti'ne bağlı bir kaza konumundadır. Bkz. Tahir Sezen, *Osmanlı Yer Adları*. T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayını, 2017, 258.

²⁹ BOA, TSMA, e, 522/15, 1058 Câ. 23/15 Haziran 1648; *Sürsat*; Ordu sefere giderken yol üzerindeki köylerin ahali ordunun takip edeceği yol güzergâhlarına zahire getirmesi ve karşılığı verilecek şekilde bedeli üzerinden satmakla vazifeli olmaktadır. Ancak sonradan bu mükellefiyete bedel kendilerinden küçük oranda bir vergi alınmakla iktifa olundu. Bu şekilde sattıkları ürünlere sürsat zahiresi ve verdikleri vergiye ise sürsat bedeliyesi denilmekteydi. Bkz. Midhat Sertoğlu, *Osmanlı Tarih Lugatı*, Kurtuba Kitapları, İstanbul, 2015, s.497.; Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1993, c. 3, 300; Sürsat mükellefiyeti un ve arpadan dışında, odun, ekmek, saman, yağ, koyun, bal ve bazen de ot gibi ürünleri gibi ihtiva etmekteydi. Bu ürünleri vermekle mükellef olan ahali, belli maddeleri görevlilerin belirlediği rayiç bedelinden daha az satma zorunluluğu getirildi. Sürsat vergisi veya zahiresi, XVII. yüzyılın başlarından itibaren hem bedelen hem aynen tahsil edilmeye başlandı. Bkz. Ömer İşbilir, "Nüzül". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: TDV Yayınları, 2007, c. 33, 311-312.

³⁰ BOA, TSMA. e, 798/49, 1058. Ş. 18/7 Eylül 1648.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

de hane-i avarıza tahammülleri kalmamıştır. Haremeyn vakıflarının yöneticisi olan Darüssaade Ağası Süleyman Ağa hükümete halkın hane-i avarızlarının ref edilmesini arz etmiştir³¹.

Bu yüzyılda Osmanlı Devleti egemenliğindeki toprakların birçoğunda salgıların meydana geldiği görülmektedir. Yaşanan en önemli salgın felaketi ise tâûn/veba olmuştur. Rumeli'yi ziyaret eden Evliya Çelebi, Rumeli'de meydana gelen önemli bir veba'dan bahsetmektedir. Yenişehir'i ziyareti sırasında Yenişehir Mollası olan Hasımzâde Abdalbaki Efendi'nin 17. yüzyılın ortalarında yaşanan bir veba salgınında yöre ahalisinin 20.000'den fazlasının tâûndan vefat ettiğini kendisine naklettiğini kaydetmektedir³². Aynı şekilde 1652'de Sofya'da bulunan Evliya Çelebi, burada çok etkili bir tâûn salgınına haber vermektedir. Malum salgının kısa sürede kentte yayıldığını ve günde yaklaşık 500 insanın bu salgından vefat ettiğini yazmaktadır. Salgından 67 tane devlet görevlisi de vefat etmiştir. Hatta Melek Ahmed Paşa dahi bu salgına yakalanmaktan kendini kurtaramamıştır³³.

11 Cemâziye'l-âhir 1065/18 Nisan 1655'de Erzurum Eyaleti ve çevresinde yeni bir tâûnun zuhur ettiği görülmektedir. Erzurum'a bağlı köy ve kasabaların avarız haneleri meydana gelen tâûn hastalığından kısmen vefat ve kısmen de köylerin harap olduğu her zamanki gibi yerel yöneticiler tarafından merkeze arz edilmiştir. Bunun üzerine Erzurum'da görevli Cafer Ağa marifetiyle bölgede yeniden tahrir yapılması ve noksan olan hanelerin vergiden düşülmesi talep edilmiştir³⁴.

³¹ BOA, İE, SH, 2/134, 1062 B. 4/11 Haziran 1652.

³² Bkz. Orhan Kılıç, "16-18. Yüzyıllarda Balkan Şehirlerinde Yaşanan Veba Salgınları ve Sosyo-Ekonomik Etkileri". *Osmanlı Dönemi Balkan Şehirleri*, ed. Zafer Gölen-Abidin Temizer, Ankara: Gece Kitaplığı Yayınları, 2016, c. 3, 1188.

³³ "Tanrı'nın hikmeti günden güne veba şehir içinde yayılmaya başladı. Bir ay sürdü ve her gün beşer yüz insan ölürdü. Ta bu derece ilerledi ki nice bin adam Sofya'dan kaçıp diğer beldelere gittiler. Hatta devlet sahibi efendimizin 67 ünlü ve namılı iskemle sahibi ağaları öldü. Paşa da ağır hastalığı deyip yatağa düştü. Hatta başı Adana kabağı kadar olup dili kapkara yandı, kulaklarından cerahat akıp bir kaç kere can çekişir hale geldi." Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatnâme*, c. 3, 531; Melek Ahmed Paşa, Sultan I. Ahmed döneminde çocuk yaşta saraya alınmıştır. Enderunda eğitim görmüş. 1639'da vezirlik rütbesi ile Diyarbakır eyaleti valisi olmuştur. Daha sonra Bağdat valisi ve Şam valiliği yapmıştır. 1644'te İstanbul'a tayin edilip aynı yıl Sultan IV. Murad'ın kızı İsmihan Kaya Sultan ile evlenerek saraya damat olmuştur. 5 Ağustos 1650'de sadrazam olmuştur. 1651'de azledilmiş ve İstanbul'dan uzaklaştırılmıştır. Daha sonra yeniden İstanbul'a dönen paşa çeşitli vazifeler yapmıştır. 1662'de İstanbul'da vefat etmiştir. Evliya Çelebi ile yakın dostluğa sahiptir. Bkz. Fikret Sarıcaoğlu, "Melek Ahmed Paşa". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara: TDV Yayınları, 2004, c. 29, 42-44.

³⁴ BOA, MAD.d, 14739, 1065 C. 11/18 Nisan 1655.

07 Cemâziye'l-evvel 1070/18 Ocak 1660'ta Kefe'de vazifeli Mehmed Efendi tarafından tutulan deftere göre Selanik ve Üsküp'te tâûn hastalığının vuku bulunduğu kaydedilmiştir. Kayıtlara göre bu hastalıktan toplamda 57 hanenin vefat ve diğer yollarla eksildiği anlaşılmaktadır. Üsküp kadısı tarafından merkeze arz tezkeresi yazılmıştır. Verilen cevapta Selanik ve Üsküp'te hastalıktan etkilenenlerin isimlerini, bunların avarız-ı tekâlifiyyeden muaf olmaları ve yalnızca sürsat bedeline dâhil olmaları istenmiştir³⁵. Aynı sene Göynük ve köylerinde bir salgın vuku bulmuştur. Bu salgında Göynük ahalisinin bir kısmı tâûndan vefat etmiştir. Özellikle Göynük'e tabi olan Boyalıca Köyü meydana gelen tâûndan çoğu vefat etmiş, geriye kalan ahaliye bulaşıcı hastalık korkusuyla başka topraklara göç edince köyde sadece üç kişinin kaldığı yazışmalarda geçmektedir. Bu durum yine vergi meselesinde gündeme gelmiş, vefat eden ve göç yolunu tutan ahali vergiden düşülmüştür³⁶.

17 Rabîu'l-âhir 1071/20 Aralık 1660'da Eğriboz Adası'nda ortaya çıkan tâûn hastalığı yaklaşık üç yıl sürmüştür. Burada ikamet etmekte olan gayrimüslim ahalinin çoğu hastalıktan perişan olup ölmüştür. Yazılan talimatlarda Eğriboz Ceziresinde ahalinin hane sayısının yeniden belirlenerek kendilerinden ağır cizye talebinde bulunulmaması istenmiştir³⁷. Evliya Çelebi 1668'de yaptığı seyahatinde Karlılı Sancağı'na tabi Zeban kasabasına uğramış, kasabanın dört senedir devam eden tâûn sebebiyle nüfusunun çok az olduğunu ve salgının halen devam ettiğini kaydetmiştir³⁸.

6 Rabîu'l-âhir 1091/4 Temmuz 1680'de Biga Sancağı ve Çan Kazası'nda zuhur eden vebadan ahalinin çoğu vefat etmişti. Salgından hayatta kalanlar ise üzerlerine tarh edilen her zamanki vergiyi ödeyemeyeceklerinden göç ederek başka yerlere gitmeye başlamışlardır. Durumun vehameti Biga Kadısı'nın, yeniden nüfus tahriri yapıp vergi düzenlenmesi yapılması için merkeze yazdığı arzdan anlaşılmaktadır. Bu durum söz konusu salgın hastalıklardan ötürü meydana gelen buhranı göstermesi açısından önemlidir³⁹. Aynı yıl Hatvan Kalesi'nde tâûn hastalığı görülmüş ve kaledeki muhafızların ekserisi tâûn illetinden vefat etmişlerdir. Kadı Salih ve Mirliva Dilaver tarafından merkeze durumla alakalı arz gönderilmiştir. Arzda Hatvan Kalesi'ne yeni takviye muhafızların gelmesi gerektiği üzerinde önemle durulmuştur. Zira Hatvan

³⁵ BOA, MAD.d, 14680, 1070 Câ.7/18 Ocak 1660.

³⁶ BOA, C. SH, 25/1204, 1070 Câ.7/18 Ocak 1660.

³⁷ BOA, AE, SMMD. IV, 83/9828, 1071 Râ. 17/20 Aralık 1660..

³⁸ Bkz. Kılıç, "16-18. Yüzyıllarda Balkan Şehirlerinde Yaşanan Veba Salgınları ve Sosyo-Ekonomik Etkileri". c. 3, 1191.

³⁹ BOA, İE, DH, 3/262, 1091 Râ. 6/4 Temmuz 1680.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

Avusturya sınırında önemli bir kaledir⁴⁰. Çok değil iki yıl sonra bu defa tâûn Anadolu'da (13 Recep 1093/6 Temmuz 1682) Kastamonu nahiyelerinden Küre-i Nühas Nahiyesi'nde kendini göstermiştir. Bu salgın hastalık nahiyede maden ihracında çalışan köle ve esirlerin tâûn sebebiyle telef oldukları Küre-i Nühas Kadısı Mustafa tarafından durum Kastamonu Sancak Beyi'ne bildirilmiştir⁴¹.

Son derece hızlı bir şekilde yayılan ve binlerce insanın ölmesine neden olan tâûn Özellikle 17. yüzyılın son dönemlerinde Batı Avrupa'da azalsa da, Osmanlı Devleti'nde tam tersi bir durum söz konusu olmuştur. Bunun muhtemel nedeni Osmanlı Devleti'nin ticaret yollarının güzergâhında bulunan bir konumda olmasıdır. Dolayısıyla Osmanlı topraklarında tâûn hastalığı görülmeye devam etmiştir⁴². 10 Safer 1103'te yine Bağdat taraflarında bulunan Kavarna Kalesinde tâûn hastalığı zuhur etmiştir. Bağdat Valisi Ahmed Paşa, Kapıkulu Ağası Haseki Osman Ağa'ya askerlerinin büyük çoğunluğunun hastalıktan vefat ettiğini bildirmiştir. Ayrıca Bağdat Kalesi muhafazasında olan bir kısım yeniçerilerin Karvarna Kalesine gönderilmesini talep etmiştir.

Bolu Sancağı'nın Zerzen Kazası'nın Gönliye Köyünün sakinleri yine çoğunluğu tâûn hastalığından vefat etmiştir. 18 Şevval 1106/1 Haziran 1695'de Bolu sancağı idarecileri tarafından durum merkeze bildirilmiştir. Gelen cevapta ise yaşanan salgın ve vefatler nedeniyle karyenin kalan ahalisinin tekâlif mirîyeden muaf olmaları istenmiştir.⁴³ Aynı tarihte Hotaliç⁴⁴ Kazası'nda tâûnun vuku bulduğunu ve bu hastalık nedeniyle ahalinin vefat ettiğine dair nâib İbrahim tarafından arzlar yazılmıştır⁴⁵.

17. yüzyılın sonlarında meydana gelen salgın hastalık yaklaşık üç sene sürmüş ve Osmanlı Devleti'nin her tarafından bu hastalıkla ilgili yaşanan problemler yazışmalara yansımıştır. 1 Ramazan 1108/24 Mart 1697'de Prevadi Kazası'na tabi Hascık Köyü ahalisinin ekserisi tâûndan vefat ettiği yine yazışmalardan anlaşılmaktadır. Görevliler tarafından yazılan arzlarda tekaliflerden ahalinin muaf tutulması talep edilmektedir⁴⁶. 13 Şevval 1108/5 Mayıs 1697'de Alaiye, Aydın, Mentеше ve Saruhan bölgelerinde bulunan görevliler tarafından tâûn hastalığının zuhur eylediğine ve teferruatına dair

⁴⁰ BOA, İE, SH, 1/53, 1091 Râ. 6/4 Temmuz 1680.

⁴¹ BOA, A.DVN.MHM.d, 102/271, 1093 B. 13/6 Temmuz 1682. Küre-i Nühas bu dönemde Kastamonu Eyaletine bağlı İneboluya tabi bir nahiyedir. Bkz. Sezen, *Osmanlıda Yer Adları*, 503.

⁴² Panzac, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Veba (1700-1850)*, 1.

⁴³ BOA, İE, DH, 15/1381-1385, 1106 L. 18/1 Haziran 1695.

⁴⁴ *Hotaliç*; XVII. Yüzyılda Rumeli Eyaletine tabi bir kazadır. Sezen, *Osmanlı Yer Adları*, 356.

⁴⁵ BOA, İE, SH, 2/120, 1106 L. 18/1 Haziran 1695.

⁴⁶ BOA, İE, SH, 1/100, 1108 L. 1/24 Mart 1697.

arzların merkeze yazıldığı görülmektedir⁴⁷. Keşan Kazası'nda yaşanan salgından dolayı Arnavudlar Köyü halkı perişan duruma düşmüşlerdir. Felaketlerden sonra yaşanan durum gereği vermeleri gereken vergilerin tenzil edilmesine dair taleplerini önce kaza naibi Ali Efendi'ye başvurmuşlardır. Naib Ali Efendi halkın bu isteklerini ve perişan durumlarını merkeze arz etmiştir⁴⁸. Aynı yıl salgın Viranşehir Kazası'na tabi köylerde de görülmektedir. Bu defa durumu bildiren görevli doğa olarak Viranşehir naibi Nâib Mehmed Efendi'dir. Keşan naibi gibi Viranşehir naibi de merkeze gönderdiği arzında tâûn salgınlarından ötürü ahalinin zor durumda olduğunu ve hâne-i avâızın tenzil edilmesini talep etmiştir⁴⁹. Yine 12 Ramazan 1109/14 Mart 1698'de Yanbolu ve havalisinde tâûn salgının zuhur ettiği görülmektedir. Yanbolu Kadısı Osman tarafından bu hastalık ile alakalı olarak merkeze bilgi verilmiş ahalinin bu seneki tekaliflerden muaf tutulması talep edilmiştir⁵⁰.

20 Zi'l-kâde 1109/30 Mayıs 1698'de Hasköy Kazası'na tabi bazı köylerde tâûnun zuhur ettiği ve bu salgından birçok köy ahalisinin vefat ettiği Kadı Abdulhalim tarafından merkeze yazılan arizadan anlaşılmaktadır⁵¹. Aynı tarihte Viranşehir'de de Kadı Şaban tarafından yazılan arzda Viranşehir'e tabi köylerde tâûn salgınının halen devam ettiğini ve halkı etkilediği kaydedilmektedir⁵². 29 Safer 1110/6 Eylül 1698'de Bolu Sancağı'nda salgın hastalık görülmektedir. Kadı Abdullah tarafından merkeze yazılan arzda Bolu Sancağı'na tabi Germedes Köyü ahalisinin iki erkek dışında tamamının tâûndan vefat ettiği anlaşılmaktadır⁵³. 6 Rabîu'l-evvel 1110/12 Eylül 1698'de tâûn salgınının Hamid Sancağı ve Arabgir Kazası'nda da olduğu yine yazışmalarda karşımıza çıkmaktadır. Hamid Sancağı kadısı Abdullah ve Arabgir Kazası kadısı Mustafa tarafından yazılan arzlarda tâûn hastalığının meydana geldiği ve ahalinin çoğunun vefat ettiği yazılmaktadır. Hastalık korkusuyla bir kısım ahalinin ise göç ettiği anlaşılmaktadır⁵⁴. Aynı günlerde Konya havalisinde meydana gelen kıtlık ve tâûndan ahalinin çoğunun öldüğü ve sağ kalanların ise göç ettiği hükümlerden anlaşılmaktadır. Geriye kalan ahali ise hâne-i avâızlarını ödeyemeyecekleri anlaşılınca görevliler tarafından merkeze yazılan arzlarda muaf tutulmaları talep edilmiştir⁵⁵. Manastırdan yazılan arzlarda yine durumun aynı olduğu ve ahalinin

⁴⁷ BOA, İE, SH, 2/122, 1108 L. 13/5 Mayıs 1697.

⁴⁸ BOA, İE, SH, 2/136. 1108/1696-1697.

⁴⁹ BOA, İE, SH, 2/124. 1108/1696-1697.

⁵⁰ BOA, İE, SH, 2/125, 1109 L. 12/14 Mart 1698.

⁵¹ BOA, İE, DH, 18/1723, 1109 Zâ. 20/30 Mayıs 1698.

⁵² BOA, İE, SH, 2/137, 1109 Zâ. 20/30 Mayıs 1698.

⁵³ BOA, İE, DH, 12/1177, 1110 S. 29/6 Eylül 1698.

⁵⁴ BOA, İE, SH, 2/127, 1110 Râ. 6/12 Eylül 1698.

⁵⁵ BOA, İE, DH, 16/1521.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

malum hastalıktan çoğunun vefat ettiği yazılmaktadır. Geriye kalan ahali perişan halde olduğundan tekaliflerden yine muafiyetleri istenmiştir⁵⁶.

Osmanlı Devleti'nde özellikle yüzyılın son senelerinde bir çok bölgede salgınların olduğu anlaşılmaktadır. 1699 senesinde Karadağ'da bir tâûn salgının olduğu yine yazışmalardan anlaşılmaktadır⁵⁷. Bulgaristan'da bulunan Razlık Kasabası'nda yine aynı tarihlerde bir veba salgını zuhur etmiştir. Veba dolayısıyla ahalinin büyük çoğunluğu vefat etmiştir. Kadı Mehmed Şeyhi Efendi tarafından avarız ödemelerinin tenzil edilmesi için merkeze arzlar yazılmıştır⁵⁸.

Bu yüzyılda yaşanan salgınlarla ilgili olarak Fransız seyyah Thevenot'ın seyahatnâmesindeki notlarına bakıldığında tâûn salgını yedi yılda bir Mısır'da meydana geldiğini, sadece Mısrda değil tüm Türk topraklarında her yıl binlerce can aldığını kaydetmektedir⁵⁹. Parisli seyyah ve tüccar Tavernier ise Osmanlı topraklarındayken ticaret maksadıyla İzmir'de bir süre kalır. Aldığı notlarında salgın hastalıktan bahseder ve İzmir'de hemen hemen her yıl salgınların görüldüğünü kaydetmektedir. Yine görülen salgınların genelde yaz aylarında görüldüğünü, ancak meydana gelen salgınları batıdaki salgınlar kadar büyük çaplı olmadığını vurgulamaktadır⁶⁰.

3.Yaşanan Salgınların Toplum Üzerindeki Etkileri

Salgın hastalıklar tarih boyunca pekçok devlet üzerinde önemli etkiler bırakmıştır. Kuşkusuz bu tarz salgın hastalıklara Osmanlı Devleti'de konumu gereği birçok kez maruz kalmıştır. Osmanlı topraklarında meydana gelen salgın

⁵⁶ BOA, İE, SH, 2/105.

⁵⁷ BOA, İE, SH, 2/127, 1110 Râ. 6/12 Eylül 1698.

⁵⁸ BOA, İE, SH, 2/159.

⁵⁹ Jean Thevenot (1633-1667) Fransız doğu gezginidir. 18 yaşından itibaren Avrupa'yı gezmeye başlamıştır. Dünyanın pek çok yerini dolaşan Thevenot'un bilinen tek mesleği gezgindir. Genç yaşta ölmesine rağmen yazdığı Thevenot Seyahatnamesi Osmanlı Devleti için önemli bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bkz. Jean Thevenot, *Jean Thevenot Seyahatnamesi*. Tükçe çev. Ali Berktaş, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2014, 250.

⁶⁰ Jean Baptiste Tavernier, *17. Yüzyılda Topkapı Sarayı*. Türkçe çev. Teoman Tunçdoğan, (İstanbul: Kitap Yayınları, 2007), 117-118. Parisli bir seyyah olan Tavernier 1605'te Paris'te dünyaya gelmiştir. Babası ve amcasının haritacı olması üzerine, onların etkisinde kalan Tavernier seyyah olmaya karar vermiştir. 16 yaşında başladığı seyahatlerini hayatı boyunca devam ettirmiştir. Zaten 1689'da ülkesinden çok uzakta Moskova'da ölmüştür. Hindistan-Fransa ticaretinin öncülerindendir. 1631'de İstanbul'a gelen seyyah buradaki bir yıllık izlenimlerini 17. Yüzyılda Topkapı Sarayı adıyla Paris'te yayınlamıştır. Bunun dışında seyahat ettiği ülkelerle ilgili pek çok eser kaleme almış önemli bir Fransız seyyahıdır. Bkz. Zeki Arıkan, "Jean Baptiste Tavernier". *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi*, Ankara: TDV Yayınları, 2011, c. 40, 181-183.

hastalıkların toplum üzerinde önemli iktisadî, siyasî ve coğrafi etkilerinin görülmesi kaçınılmaz olmuştur. Her yüzyılda olduğu gibi bu yüzyılda da salgınlar birçok bölgede muhtelif tarihlerde zuhur etmiş ve devleti zor durumda bırakmıştır. Özellikle askeri kuvvetler, hacılar ve sürekli hareket halinde olan tüccarlar aracılığıyla bulaşıcı hastalıklar Osmanlı toplumuna sirayet etmiştir. Bununla birlikte devlet içerisinde vuku bulan siyasî ve iktisadî buhranlar, kaybedilen savaşlar sonrasında meydana gelen göçler ve fakirlik gibi unsurlar hastalıkların yayılma hızının artmasına sebep olmuştur. Devlette bu yüzyılda da sık sık salgın hastalıkların yaşanması hadisesi aynı zamanda pek çok probleme sebep teşkil etmiştir. 17. yüzyıla bakıldığında göze çarpan önemli bir problem salgınlardan sonra salgın bölgesinde binlerce insanın ölmesi o yörede vergi sorunlarını meydana getirmiştir. Bir diğer önemli sorun salgınların zuhur etmesiyle insanlar salgından etkilenmemek adına göç yolunu tutmalarıdır.

3.1.Salgınlar Nedeniyle Yaşanan Vergi Problemleri

Salgın hastalık vuku bulunduğu coğrafyada toplumu birçok noktada olumsuz etkilemiştir. Toplumda meydana getirdiği en önemli sorunlardan biri vergi olmuştur. Tüm devletlerde olduğu gibi Osmanlı Devleti'ni de tüm müesseseleriyle ayakta tutan önemli etken ahaliden toplanan vergilerdir. Osmanlı iktisadî düzeninde her fert aynı zamanda bir vergi mükellefiydi. Tabii bu vergi mükellefiyetinde birtakım muaf zümrelerde bulunmaktaydı. Toplanan vergi gelirlerinin birçoğu merkezî hazineye aktarılmaktaydı. Devlet giderlerinin tamamı genel mahiyette merkezî hazineden karşılanmaktaydı. Dolayısıyla meydana gelen salgın hastalıklar devletin vergi gelirlerini önemli ölçüde etkilemekteydi. Vergi hasılatı yetersiz olduğunda vergiye dayalı işlerde ve ödemelerde haliyle aksaklıklar görülmekteydi. Salgılardan sonra meydana gelen toplu ölümler nedeniyle yöre halkı mükellef olduğu vergileri ya eksik ödemekte veyahut hiç ödeyememekteydi. Bir bölgede bu şekilde toplu ölümler olunca dirlik sahipleri alması gereken ödemeleri alamamaktaydı. Bu gelirler tahsil edilmeyince merkezî hazineye gitmesi gereken tahsilat azalmaktaydı. Meydana gelen bu tarz krizler devlette ekonomik problemlerin yaşanmasına ve beraberinde askerî, siyasî ve sosyal sorunlara neden olmaktadır⁶¹.

Osmanlı Devleti salgınların meydana geldiği bölgelerdeki işleyişin aksamaması yada ahalisinin göç etmemesi adına belli zaman diliminde o yöreye vergi muafiyeti sağlamaktaydı. 17. yüzyıldaki kayıtlar incelendiğinde bu tarz pek çok hüküm örneği karşımıza çıkmaktadır. Bu yüzyılda meydana gelen salgın

⁶¹ Bkz. Kılıç, "Salgın Hastalıkların Osmanlı Vergi Düzenine Etkisi". c. 1, 374.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

hadiselerinde yöre idarecileri merkezî idareye yazdığı arzlarda çeşitli taleplerde bulunmaktaydılar. Bu taleplerin en başta geleni salgının akabinde bölgelerinde yeni tahrir yapılmasını istemeleri idi. Diğer önemli bir talep ise genelde bölgenin belli bir süreliğine kanunnâmelerdeki vergilerden muaf tutulmasıydı.

1053/1643-44 senesinde Arhos vilayetinde tâûn salgını meydana gelmiş ve salgında bu bölgede yaşayan ahalinin çoğunun öldüğü anlaşılmaktadır. Merkeze yazılan arzlar neticesinde Mehmed Sezai Efendi bölgede yeniden tahrir işlemi yapmak için görevlendirilmiştir. Tahrir neticesinde yeni vergi mükellefiyetleri belirlenerek sorun çözülmüştür⁶². Aynı şekilde 21 Şaban 1070/2 Mayıs 1660'ta Göynük Kazası'nda meydana gelen tâûndan ahalinin bir kısmının vefat ettiği ve bir kısmında korkuyla başka bölgelere göç ettiği anlaşılmaktadır. Merkeze yazılan arzda ise vergilerin tenzil edilmesi için talepte bulunulmuştur⁶³.

Merkezi idare bazen çözüm olarak bölgedeki ahalinini tamamını değil sadece hastalıktan ölenleri vergi defterlerinden düşürmüştür. 28 Rabîu'l-âhir 1027/24 Nisan 1618'de Bursa'da Kite kazasında zuhur eden tâûn illetinden 160 hristiyan neferden 73 kişin taundan öldüğüne dair Bursa ve Kite kadılarının hüccet yazdığı görülmektedir. Ölen ahalinin cizye defterlerinden düşürülmesi için talepte bulunulmuştur. Yapılan tahkikatlar neticesinde ölenlerin tamamı cizye defterinden düşürülmüştür⁶⁴. Aynı şekilde Eğriboz Adası'nda üç sene devam eden salgından ötürü gayrimüslim halkın öldüğü ve göç ettiği yazışmalardan anlaşılmaktadır. İdareciler tarafından merkeze yazılan arzlarda gayrimüslim vergi mükelleflerinin yeniden tespiti amacıyla tahrir yapılması talep edilmiştir. Ancak merkez tarafından bir talimat gelince vergi görevlilerinin bölgeyle alakalı ağır vergilerden vazgeçtiği görülmektedir⁶⁵. 18 Recep 1058/8 Ağustos 1648'de Kesendire'de tâûn meydana geldiği görülmektedir. Kesendire ahali vakfa ödemekte oldukları aidatların düşürülmesi için talepte bulunmuş ve talepleri Sultan İbrahim tarafından kabul edilerek aidatların düşürülmesine dair hatt-ı hümayun verilmiştir⁶⁶.

Bazı durumlarda da farklı olarak vergilerde muafiyet değil sadece indirim yapıldığı görülmektedir. 18 Zi'l-kâde 1059/23 Kasım 1649'da Eskihisar'da tâûn salgını meydana geldiğinde kadı Süleyman Efendi merkeze gönderdiği arzda yöre ahalisinin tâûn dolayısıyla sürsat zahiresinden muzdarip olduğunu kısmen indirim yapılmasını talep etmiştir. Yapılan tahkikatlar neticesinde yöreyle alakalı

⁶² BOA, MAD.d, 15948, 1053/1643-1644.

⁶³ BOA, C, SH, 25/1204, 1070 Ş. 21/2 Mayıs 1660.

⁶⁴ BOA, TSMA, e, 770/17, 1027 R. 28/24 Nisan 1618.

⁶⁵ BOA, AE, SMMD. IV, 83/9828.

⁶⁶ BOA, TSMA, e, 798/49, 1058 B.18/8 Ağustos 1648.

olan vergilerden kısmen indirim yapılmıştır⁶⁷. Aynı neviden tedbirlerin 1071/1660-61'de Üsküp ve Selanik havalisinde meydana gelen veba salgınından sonra da alındığını görmekteydiz. Salgın nedeniyle etkilenen halk avarız vergisinden muaf tutulmuştur. Ancak sürsat bedelinden muaf olmamışlardır⁶⁸.

18 Şevval 1106/1 Haziran 1695'te Bolu Sancağına tabi Zerzen Kazasında tâûn salgınından halkın ekserisi vefat ettiğiinden tekâlifi mirîyelerden muaf tutulmuşlardır⁶⁹. Aynı şekilde 1109/1697-98'de Yanbolu havalisinde meydana gelen salgından dolayı yine ahali tekâlifi mirîyeyi ödemeye iktidar olamadığına dair Yanbolu Kadısı Osman tarafından merkeze arzlar yazılmıştır⁷⁰. 17. yüzyıl bu şekilde memleketin her tarafından salgın hastalıkların meydana geldiği yazışmalardan anlaşılmaktadır. Devlet bölgeye ve salgının boyutuna göre bazen vergilerden muaf tutmuştur, bazen yeniden tahrir yaparak hayatta kalanların vergilerini tahsil etmeye devam etmiştir. Kısmen de mevcut vergilerden indirim gidilmiştir. Salgının olduğu bölgelerde en önemli sorun genel manada vergi sorunu olmaktaydı. Çünkü salgınla beraber yapılan üretim durma noktasına gelmekte ve ahali ödemekle mükellef olduğu çeşitli tekâlifleri ödeyememekteydi. Bu durum karşısında bölgede bulunan görevliler ahalinin talepleri doğrultusunda merkeze mevcut sorunların çözümü adına arzlar göndermekteydi. Merkezî idarede bu şekilde gelen arzların tamamına cevap vererek çözüme kavuşturma uğraşında olmuştur.

3.2. Salgınlar Akabinde Meydana Gelen Göçler

Tarih boyunca insan toplulukları salgın hastalıkların zuhur ettiği bölgelerden kurtulmanın en önemli yolunun salgının olduğu yerden göç etmek olduğunu görmüşlerdir. Dolayısıyla salgının başlamasıyla beraber birçok kez insanlar göç yolunu tutmuşlardır. Osmanlı Devleti'nde de 17. yüzyılda özellikle son yıllarında devletin farklı birçok noktasında salgınların olduğu görülmektedir. Tabi salgınların artmasında ülkenin içinde bulunduğu durum da etkili olmuştur. Osmanlı Devleti'nde 1683'te başlayan Kutsal İttifak savaşları 1699'a kadar aralıklı da olsa devam etmiştir. Ayrıca devlet içerisinde meydana gelen isyanlar ve merkezî otoritenin kısmen zayıf olması bu salgınları tetiklemiştir. Salgının zuhur ettiği topraklarda ahali göç etmenin yollarını aramıştır.

⁶⁷ BOA, TSMA, e, 522/15, 1059 Zâ. 18/23 Kasım 1649.

⁶⁸ BOA, MAD.d, 14680, 1071/1660-1661.

⁶⁹ BOA, İE, DH, 15/1381, 1106 L.18/1 Haziran 1695.

⁷⁰ BOA, İE, SH, 2/125, 1109/1697-1698.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

Evliya Çelebi, Osmanlı topraklarındaki seyahati sırasında pek çok kez salgın hastalıklarla karşılaştığını belirtmektedir. 1652'nin sonlarında Sofya'da bulunana Evliya Çelebi burada tâûn salgınından bahsederek ; “*Tanrı'nın hikmeti günden güne veba şehir içinde yayılmaya başladı. Bir ay sürdü ve her gün beşer yüz insan öldü. Ta bu derece ilerledi ki nice bin adam Sofya'dan kaçıp diğer beldelere gittiler*” şeklinde insanların tâûn illetinden kaçıp göç ettiklerini kaydetmiştir⁷¹.

29 Şaban 1061/17 Ağustos 1651'de Lofça'da meydana gelen veba'dan ötürü ahalinin başka mahallere dağılmış olduğunu, göçler neticesinde geriye ahalinin 1/3'nin kaldığı yine dönemin yazışmalarından anlaşılmaktadır⁷². 11 Cemâziye'l-âhir 1065/18 Nisan 1655'te Erzurum'da salgın hastalığın olduğu görülmektedir. Yaşanan salgın afeti nedeniyle ahalinin göç ettiği ve köylerin kısmen harap hale geldiği belirtilmektedir⁷³. 7 Cemâziye'l-evvel 1070/20 Ocak 1660'ta Üsküp'te bir tâûn salgını meydana geldiği görülmektedir. Hastalık nedeniyle ahalinin yöreden firar ettiği vurgulanmıştır. Yapılan tahkikatlar neticesinde 56 hanenin firar ederek göç ettiği tespit edilmiştir. Üsküp Kadısı tarafından merkeze gönderilen arzda vergilerin tenzili için talepte bulunulmuştur⁷⁴. 21 Şaban 1070/2 Mayıs 1660'ta Göynük Kazasının'da tâûn zuhur ettiği ve salgından ötürü halkın bir kısmı vefat etmiş, diğer bir kısmı da salgın korkusuyla başka diyarlara göç etmiştir. Göynük'e tabi Boyalıca Köyü'nde bu şekilde sadece üç kişi köyde kalmıştır⁷⁵.

Evliya Çelebi, 1668'de Tırhala Sancağı'na bağlı Fenerâbâd Nahiyesi'ne uğradığında halkın tâûn yüzünden evlerini terk edip eşyalarını dahi yanlarına almadan bırakıp kaçtıklarını söylemektedir⁷⁶. 1091/ 160-81'de Biga Sancağı'nda ve Çan Kazası'nda zuhur eden vebadan ahalinin bir kısmı vefat etmiş, bir kısmı da korkuyla göç etmiştir. Biga Kadısı Hızır ve Zekeriya tarafından yazılan arizada yeniden nüfus tahriri yapılması talep edilmiştir⁷⁷. Yine 29 Zi'l-hicce 1110/28 Haziran 1699'da Kemer-i Edremit ve havalisinde veba salgını meydana geldiği görülmektedir. Hastalıktan yöre ahalisinin çoğunluğu perakende ve perişan olmuştur. Bazı ahalinin ise başka bölgelere göç ettiği görülmektedir. Alınan karar

⁷¹ Bkz. Evliya Çelebi, *Seyehatnâme*, c.3, 531.

⁷² BOA, TSMA, d, 9655/6-7,1061 Ş. 29/17 Ağustos 1651.

⁷³ BOA, MAD.d, 14739, 1065 C. 11/18 Nisan 1655.

⁷⁴ BOA, MAD.d, 14680, 1070 Câ. 7/20 Ocak 1660.

⁷⁵ BOA, C, SH, 25/1204, 1070 Ş. 21/2 Mayıs 1660.

⁷⁶ Kılıç, “16-18. Yüzyıllarda Balkan Şehirlerinde Yaşanan Veba Salgınları ve Sosyo-Ekonomik Etkileri”. c. 3, 1191.

⁷⁷ BOA, İE, DH, 3/262, 1091/1680-1681.

gereği Edremit ve ona bağlı köylerde yeniden tahrir işleminin yapılması yöredeki görevlilere bildirilmiştir⁷⁸.

Tâûn/veba salgınlarının yaşandığı bölgelerde sağ kalan insanlar özellikle salgına yakalanmamak için buldukları yerleri terk etmeyi uygun bulmuşlardır. Dönemin şartları göz önüne alındığında tedavi imkânlarının kıtlığı, tıbbi gelişmelerin yeterli düzeyde olmaması ve temizlik problemleri salgınların kısa sürede yayılmasını tetiklemiştir. Dolayısıyla en mantıklı görünen seçeneğin göç etmek olduğu anlaşılmaktadır. Ancak bu tarz bir çözüm devlet için önemli sorun teşkil etmekteydi. Nitekim böyle bir durumda vergi tahsil etme noktasında görevliler sıkıntılar yaşamıştır. Malum durumun derhal merkeze bildirilmesi uygun görülmüştür. Merkezde alınan kararlar gereği bölge halkının vergiden muaf tutulması, vergilerden kısmi indirimle gidilmesi veya vergilerin ertelenmesi gibi seçenekler olmaktadır. Ancak hangi çözüm olursa olsun devlet hazinesi ve toplumsal düzen için bu salgınlar büyük kayıp sayılmaktaydı. Meydana gelen salgın hastalık devletin iskân coğrafyasını, ekonomik yapısını ve sosyal hayatını önemli derecede etkilemekteydi.

SONUÇ

Salgın hastalıklar, meydana gelen çeşitli doğal afetler gibi insanları, toplumları ve devletleri birçok yönden etkisi altına almıştır. Bulaşıcı olan salgınlardan korunma ve tedavilerinin keşfedilmesi uzun zaman almıştır. Meydana gelen salgın hastalıklar geride toplu ölümler ve perişan kalan kitleler bırakmıştır. Osmanlı Devleti'nde de 16. yüzyıldan itibaren salgın hastalıkların meydana geldiği ve bu hastalıkların 17. yüzyılda daha da arttığı dönemin kaynaklarından anlaşılmaktadır. Salgın hastalıkların içinde en etkili ve yaygın olanı ise tâûn/veba olmuştur. Salgın hastalıklar zuhur ettiği yörede siyasî, askerî, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda olumsuz etki bırakmıştır.

Salgın hastalıklar yüzünden ölen insanlar vergi mükellefi olduklarından devletin vergi gelirlerinde önemli düşüşler görülmüştür. Bu durum hastalıkların ekonomik yönden olumsuz etkilerini gösterir. Bunun yanında insanların salgının yayıldığı bölgelerden göç etmesi de ekonomiyi olumsuz etkilemiştir. Meydana gelen göçler neticesinde tarımsal faaliyetler aksamaya başlamıştır. Tarım toplumu olan Osmanlı Devleti bu durumdan büyük ölçüde etkilenmiştir. Dolayısıyla salgın ve bulaşıcı hastalıklar her nerede ortaya çıkmışsa, o yörede önemli ölçüde iktisadî buhranlara neden olmuştur. Salgınlar neticesinde ortaya çıkan göçler birtakım toplumsal sorunları da beraberinde getirmiştir. Salgının

⁷⁸ BOA, AE, SMST. II, 4/350, 1110 Z. 29/28 Haziran 1699.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

verdiği endişe ve kaygıyla toplumsal düzen bozulmuştur. Göçlerle birlikte üretim sekteye uğramış, yer yer kıtlıklar görülmüştür.

Salgının meydana geldiği bölgelerin idarecileri salgınla alakalı merkeze çeşitli taleplerini dile getiren arzlar göndermiştir. Merkezî idare mümkün şekilde salgın bölgelerine kolaylıklar sağlamaya çalışmıştır. Bu kolaylıklar bazı dönemlerde vergilerden muaf tutma, mevcut vergilerden indirim gitme veya yeniden tahrir yaparak geriye kalan vergi mükellefini tespit etmeye çalışma şeklinde vuku bulmuştur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları / Primary Sources

Başbakanlık Osmanlı Arşivi, BOA

A.DVN.MHM.d. 79. 102.

MAD.d. 14680. 14739. 15633. 15948.

İE. SH. 2/134. 1/53. 2/120. 1/100. 2/122. 2/136. 2/124. 2/125. 2/137. 2/127. 2/119. 2/105. 2/159.

İE. DH. 3/262. 1/1381-1385. 18/1723. 12/1177. 16/1521. 15/1381. 3/262.

C. SH. 25/1204.

AE. SMMD. IV. 83/9828. SMST. II. 4/350.

Topkapı Sarayı Müzesi Arşivi, TSMA

TSMA. d. 1306/63. 1341/2. 1341/1. 9655/6-7.

TSMA. e, 6841/4-9. 770/17. 798/49. 522/15.

Araştırma ve İnceleme Eserler

Ağır, S. (2020). *Osmanlı'da Karantina Uygulama Süreçleri ve Tepkiler (1865-1914)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Arıkan, Z. (2011). Jean Baptiste Tavernier. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 40, s.181-183), Diyanet Vakfı yayınları.

Ayar, M. (2007). *Osmanlı Devleti'nde Kolera İstanbul Örneği (1892-1895)*. Kitabevi yayınları.

- Bargrave, R. (1999). *The Travel Diary of Robert Bargrave (Levant Mercant 1647-1656)*. (M. G.Brennan. Haz.). The Hakluyt Society.
- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü. (2017). *Osmanlıda Yer Adları*. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü yayını.
- Batği, Ö. (2017). Seyahatnamelerde Osmanlı insanının hastalıkları ve tedavi yöntemleri. *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi (OMAD)*, 4(8), 169-182.
- Çalışkan, A. & Eyicil A. (2019). XVIII. ve XIX. Yüzyılda Halep ve civarında salgın hastalıklar. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1289-1319.
- Çelebi, E. (2006). *Seyahatname* (Cilt 1-12). (S. A. Kahraman–Y. Dağlı. Haz.) Yapı Kredi yayınları.
- Dinç, G. (2012). Bulaşıcı ve salgın hastalıklar tarihine genel bir bakış. İ. Başoğlu–G. Dinç (Ed.), *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18, 43-72.
- Dinç, G. (2012). Ortaasya Türk topluluklarından günümüz Türkiyesine bulaşıcı ve salgın hastalıkların gelişimi. İ. Başoğlu–G. Dinç (Ed.), *Yeni Tıp Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 18, 73-104.
- Ertaş, M. Y. & Eğinim, K. (2011). Evliya Çelebi Seyahatnamesi'nde hastalıklar, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 83-107.
- İşbilir, Ö. (2007). “Nüzül”. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 33, s. 311-312). Diyanet Vakfı yayınları.
- Kılıç, O. (2004). *Eskiçağdan Yakınçağa Genel Hatlarıyla Dünyada ve Osmanlı Devleti'nde Salgın Hastalıklar*. Fırat Üniversitesi Orta-Doğu Araştırmaları Merkezi yayınları.
- Kılıç, O. (2016). 16-18. Yüzyıllarda Balkan Şehirlerinde Yaşanan Veba Salgınları ve sosyo-ekonomik etkileri. Z. Gölen-A. Temizer (Ed.), *Osmanlı Dönemi Balkan Şehirleri* içinde (Cilt. 3, s. 1181-1210), Gece Kitaplığı yayınları.
- Kılıç, O. (2019). Salgın hastalıkların Osmanlı Vergi Düzenine Etkisi. *Üçüncü İktisat Tarihi Kongresi bildirileri* içinde (ss. 371-384).
- Naîmâ Mustafa Efendi, (2007). *Târih-i Na'imâ* (Cilt 1-4). (M. İpşirli. Haz.). Türk Tarih Kurumu yayınları.

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

- Özden, K. & Özmat, M. (2014). Salgın ve Kent: 1347 veba salgınının Avrupa'da sosyal, politik ve ekonomik sonuçları. *İdeal Kent Araştırmaları Dergisi*, 12, 60-87.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (Cilt 1-3). Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Panzac, D. (1997). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Veba (1700-1850)* (S. Yılmaz, Çev.). Tarih Vakfı Yurt yayınları.
- Sarıcaoğlu, F. (2004). Melek Ahmed Paşa. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 29, s. 42-44). Diyanet Vakfı yayınları.
- Sarıyıldız, G. (1996). *Hicaz Karantina Teşkilatı (1865-1914)*. Türk Tarih Kurumu yayınları
- Sezen, T. (2017). *Osmanlı Yer Adları*. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayını.
- Sertoğlu, M. (2015). *Osmanlı Tarih Lugatı*. Kurtuba kitapları.
- Tavernier, J. B. (2007). *17. Yüzyılda Topkapı Sarayı*. (T. Tunçdoğan, Çev.). Kitap yayınları
- Thevenot, J. (2014). *Jean Thevenot Seyahatnamesi*. (A. Berktaş, Çev.). Kitap yayınevi.
- Varlık, N. (2011). Tâün. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 40, s. 175-177). Diyanet Vakfı yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Throughout the history of humanity, diseases were one of the problems that societies had to deal with. The diseases that transformed into pandemics had impacted societies significantly throughout history. Together with increasing interaction between societies, the rate of spread also increased. The pandemics caused mass deaths, were not immediately curable, and are seen as important factors that changed the course of history. These pandemics negatively impacted states and societies across the world with respect to their economic, military, social, and political well-being. Pandemics spread fast in a short amount of time and led to death of thousands and sometimes millions of people. As a result of the pandemics, some states were either weakened or collapsed not because of wars or enemy soldiers but because of diseases. Pandemics left deep marks

behind by influencing social culture, lifestyle, art, literature, and even the daily language.

The Ottoman Empire which ruled over vast territories for a long time was also affected from pandemics many times and fought against them. The situation was even worsened due to the particular geostrategic location of the Empire which was at the crossroad of important trade routes. In case of the Ottoman Empire, plague appears to be the most harmful contagious disease that gained a place in collective memory. Plague is the first disease that comes to mind when someone speaks of pandemics in the Ottoman Empire. It is referred as “tâûn” in Ottoman resources and among people. Because of its geographical position, the Ottoman Empire was exposed to several plagues for centuries. İstanbul, İzmir, Thessalonica, Aleppo, Alexandria, and Cairo are the Ottoman provinces that were most heavily impacted from the plagues.

Pandemics of the 17th century had significant economic, political, and geographical influence on societies that cannot be ignored. As can be observed through different centuries, pandemics occurred in different locations and caused challenges to the state in this century as well. The Ottoman society was exposed to pandemics especially through traders who are constantly on move and pilgrims who have to travel. Furthermore, the mass migrations and increasing poverty caused by the political and economic depression and lost wars increased the spread of contagious diseases. Increasing prevalence of contagious diseases in this century caused several problems. An important problem in the 17th century appears to be the taxation issue which was caused by the death of thousands of people in the center of disease.

Taxation was an important source of revenue that sustained the state institutions in the Ottoman Empire like it did for every other states in the world. In the Ottoman taxation system, every subject was a taxpayer. The collected taxes were transferred to the central revenue. Therefore, pandemics decreased the state’s tax revenues significantly. Decreasing taxation caused various setbacks in terms of payments. Due to the deaths caused by pandemics, local people were not able to pay full amount of their taxes and sometimes could not pay them at all. These crises caused states to experience economic distress which triggered military, social, and political problems.

One of the biggest problems was the migrations triggered by the pandemics. In the 17th century, especially in its last quarter, there were pandemics at different locations of the state. The conditions that states had also had an impact on state of pandemics. The Holy Alliance Wars started in 1683 and periodically continued until 1699. In addition, rebellions and the weakening central authority triggered

17. Yüzyılda Osmanlı Devleti'nde Meydana Gelen Salgın Hastalıklar...

the pandemics. People searched ways to leave the pandemic-ridden lands. People who survived the plague-ridden lands wanted to migrate to stay away from the disease. Given the conditions of the period, the limited access to treatment, problems with sanitation, and insufficient medical expertise and technology caused spread of pandemics. Therefore, migration became a viable option to societies.

The Ottoman Empire implemented tax exemptions to the regions that were influenced from pandemics in order to minimize migration and prevent the possible problems regarding the public good provision. In this century, the regional governors made specific demands in their communication with the central government. One of the most raised issues was to conduct a new census in the post-pandemic period. Another important demand was asking for an exemption from taxation at least for a certain period. These correspondences give important information on the pandemics in the 17th century. The state implemented tax exemptions depending on the scale of pandemic and conducted censuses to extract taxes from those who survived. Partly, it also decreased the taxation rates. No matter what, both the state revenue and the social order were negatively impacted from the pandemics. These pandemics significantly affected state's settlement geography, economic structure, and social life. By looking at the pandemics occurred in the 17th century, this study analyzes the destructions they caused in state and society. In addition, economic problems and migration movements caused by the pandemics will be analyzed as well.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51488>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 24-05-2021
Kabul Tarihi: 16-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 24-05-2021
Accepted: 16-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Toprak, S. V. & Arslan, H. (2021). İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri. *Journal of History School*, 53, 2404-2439.

İSTANBUL BOĞAZI KALELERİ KEŞİF DEFTERLERİNE BİR ÖRNEK: 1796 TARİHLİ KEŞİF DEFTERİ

Seydi Vakkas TOPRAK¹ & Hasan ARSLAN²

Öz

Osmanlı Devleti, XVIII. yüzyılın ikinci yarısında Rusya'ya karşı girdiği savaşları kaybederken, galip gelen Rusya sıcak denizlere ulaşma hedefine adım adım yaklaşmıştır. 1768-1774 savaşı sırasında Kırım'ı işgal eden Rusya Karadeniz'de askeri güç bulundurmış, ayrıca Cebelitarık Boğazı'ndan Akdeniz'e geçerek Osmanlı donanmasını yakmıştır. Rusya'nın hem Karadeniz hem de Akdeniz'de hareket kabiliyeti kazanması Osmanlı başkentini Boğazlar üzerinden gelecek saldırılara açık hale getirmiştir. Yabancı devletlerin askeri gemilerinin Boğazlardan geçişine izin vermeyen Osmanlı Devleti, kendi güvenliğinin temini amacıyla Boğazların tahkimine başlamıştır. Rus tehdidi esas olarak Karadeniz'den beklendiği için başkenti müdafaa için İstanbul Boğazı'nın askeri istihkâmlar, asker ve mühimmat bakımından tahkimi devlet için önemli bir mesele olmuştur. Boğazdaki mevcut kaleler güçlendirildiği gibi ihtiyaç duyulan noktalara yeni kale ve tabyalar yapılarak buralara top, mühimmat ve asker yerleştirilmiştir. Boğaz kalelerindeki inşaat faaliyetleri önceden kararlaştırılmış planlamalar çerçevesinde yapılmıştır. Diğer büyük kamu yapıları gibi kalelerdeki inşaat faaliyetleri devlet tarafından yürütülmüştür. Bu kalelerdeki inşaat işleri bizzat Hassa başmimarının sorumluluğuna verilmiştir. Mimarbaşı ile birlikte defterdar, Boğaz nazırı, Boğaz kalelerinin bina nazırı, bir mühendis ile her kale için tayin edilen bina emini ilk olarak inşaatın yapılacağı kalelerde keşif yapmışlardır. Keşif heyeti, her kalenin dizdar ve

¹ Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, seyditoprak@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3512-0945

² Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, hasanarslan@ksu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7945-6689

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

subaylarının huzurunda bina yapılacak alanı, inşa edilecek kısımları ve muhtemel masraflarını keşif defterine kaydetmişlerdir. Bu çalışmanın ana kaynağı Boğazdaki beş kalede yapılacak tamir ve yeniden inşa edilecek yapılar için 1796 yılında söz konusu kalelerde yapılan keşif sırasında mimarbaşı tarafından hazırlanan bir keşif defteridir. Konuyla ilgili literatürün yardımıyla Osmanlı Arşivinde bulunan söz konusu defter deşifre edilerek değerlendirilecektir. Böylece kalelerdeki inşaat ve onarım faaliyetlerine başlanmadan önce yapılan hazırlık, keşif, keşif heyeti, keşif defterlerinin tanzimi, yaklaşık masraf çıkarma ve inşaat planının uygulanması hakkında tespitler ortaya konacaktır.

Anahtar Kelimeler: Boğazların Güvenliği, Boğaz Kaleleri, Keşif Defteri, Keşif Heyeti, Mimarbaşı, Yaklaşık Masraf.

An Example of the Survey Registers of the Bosphorus Fortresses: The Survey Register Dated 1796

Abstract

While the Ottoman State was losing the battles against Russia in the second half of the 18th century, the victorious Russia step by step approached its goal of reaching the warm seas. Russia, which occupied Crimea during the war of 1768-1774, had a military force in the Black Sea, and also burned the Ottoman fleet by passing through the Strait of Gibraltar to the Mediterranean. Russia's gaining mobility in both the Black Sea and the Mediterranean made the Ottoman capital vulnerable to future attacks through the Straits. The Ottoman State, which did not allow the military ships of foreign states to sail through the Straits until *Küçük Kaynarca Treaty*, started the fortification of the Straits in order to ensure its own security. As well as the fact that the fortresses and fortifications in Dardanelles were strengthened, fortresses were reinforced with artillery and ammunition. Since the Russian threat was mainly expected from the Black Sea, the arbitration of the Bosphorus in terms of military fortifications, soldiers and ammunition has become an important issue for the Ottoman State in order to defend the capital. Construction activities in the Bosphorus castles were carried out within the framework of pre-decided plans. Like other large public buildings, the construction activities in the castles were carried out by the state. The construction works in these castles are under the responsibility of the chief architect of *Hassa*. Together with the chief architect, the treasurer, the Bosphorus minister, the building overseer of the Bosphorus castles, an engineer and the building trustee appointed for each castle first made explorations in the castles where the construction would take place. The expeditions recorded the area to be built, the parts to be built and their probable expenses in the exploration book in the presence of the commanders and officers of each castle. The main source of this study is an exploration book prepared by the chief architect during the exploration made in 1796 for the structures to be repaired and rebuilt in the five castles on the Bosphorus. With the help of the literature on the subject, the book in question in the Ottoman

Archive will be deciphered and evaluated. Thus, determinations will be made about the preparation, exploration, exploration committee, the arrangement of the exploration logs, the approximate cost induction and the implementation of the construction plan before the construction and repair activities in the castles started.

Keywords: Security of the Straits, Bosphorus Fortress, Survey Register, Survey Committee, Chief Architect, Cost Estimation.

GİRİŞ

Tarih boyunca devletler kaleleri önemli askeri savunma ve yığınak üsleri olarak kullanmıştır. Bir bölgeyi korumak için etrafına ve içine asker yerleştirmek amacıyla sağlam bir şekilde yapılan, etrafı kalın duvarlarla çevrili yapılar *kale* olarak adlandırılmıştır. Düşman saldırısından korunmak için kalın ve metin duvarlı olarak inşa edilen kalelerde ok ve mermi atmak maksadıyla siper ve mazgallar yapılmıştır. Askerlerin ve savunmada olan halkın sığınması için inşa edilen kaleler bağımsız, dışarıdan soyutlanmış ve savunma tertibatı olan yapılardır. İçlerinde ikamet edilen binalar, askerlerin kullanımına ve talimine ayrılmış kısımlar, hükümdar, kumandan ve dizdar gibi idarecilere mahsus bölümler bulunurdu³.

Kale yapıları içinde ayrıca sur, burç, siper, seğirdim, şev, mazgal, kışlak ve su deposu gibi çeşitli birimler yer alırdı. Bu çalışmanın kapsamı İstanbul Boğazı'ndaki kalelerde yapılan bir keşif defterinin değerlendirilmesi olduğundan kalelerin tüm kısımlarını tanıtmak yerine sadece defterde kaydedilen kısımlar üzerinde durulacaktır. Çalışmanın esas kaynağı Osmanlı Arşivinde bulunan 1796 tarihli bir keşif defteridir. Konunun tafsilatı için ilgili literatüre müracaat edilmekle birlikte esas olarak adı geçen defterin değerlendirilmesiyle İstanbul'un savunması için stratejik bir noktada bulunan Boğaz kalelerindeki inşa, onarım ve yenileme faaliyetleri değerlendirilecektir.

Anadolu'nun batısında bir beylik iken yardım isteyen Bizans'ın verdiği Çimpe Kalesi'ni üs edinerek Rumeli'ye yerleşmeye başlayan Osmanlı Devleti, fetihlerle topraklarını genişletirken sınır kalelerine her zaman ihtimam göstermiştir. Memleketin iç taraflarındaki kaleler olduğu gibi kullanılırken hudutlardaki kaleler dönemin ihtiyaçlarına göre eklentilerle güçlendirilmiştir. Batıya doğru harekâtlarda askeri garnizon, Boğaz'ın kontrolü ve Avrupa yakasına

³ Mehmet Zeki Pakalın, *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü*, II, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul 1971, s. 143-144; Mustafa Serin, "Kıbrıs Kalelerinin Keşif Defterleri ve Kalelerin Tamiri (Osmanlı Dönemi)", *Osmanlı Döneminde Kıbrıs Uluslararası Sempozyumu- Bildiriler*, Bağcılar Belediyesi Yay., İstanbul 2016, s. 452.

asker sevki için kullanılan Çimpe ve Gelibolu kalelerine ilave olarak I. Bayezid Anadolu Hisarı'nı II. Mehmed de Rumeli Hisarı'nı yaptırmıştır. Böylece hem Boğazların kontrolü sağlanmış, hem de İstanbul'un fethi için gereken hazırlıklar yapılmıştır. Sınırların batıya kaymasıyla birlikte iç kısımlarda kalan kalelerin tahkimine gerek kalmazken hudut boylarındaki kalelere daha çok önem verilmiştir. Osmanlı Devleti, yenilgilerin ve toprak kayıplarının başladığı XVII. yüzyıl sonu ile XVIII. yüzyıl başlarından itibaren sınır boylarındaki kalelerin tahkimine ve yenilerinin yapımına ihtiyaç duymuştur. Bu dönemde batıda Mora, Arnavutluk, Sırbistan, Eflak-Boğdan, Kırım, Karadeniz'in batısı ve doğusunda bulunan kalelerin önemi artmıştır. Özellikle bu dönemde önem kazanan Niğbolu, Vidin, Belgrat, Hotin, Bender, İsmail, İbrail, Özi, Akkerman, Kili, Azak ve Anapa gibi kalelerin sağlamlaştırılmasına başlanmıştır⁴. Ayrıca Akdeniz kıyıları, Suriye, Filistin, Mısır, Arap coğrafyası, İran ve Kafkasya sınırlarındaki kalelerin de tahkim edildiğini belirtmekte fayda vardır.

Boğazlardaki kalelerin tahkim faaliyetlerinin başlangıcı XVII. yüzyıla dayanmaktadır. Ukrayna (Zaporog) Kazakları Karadeniz üzerinden Anadolu'nun kuzey kıyılarına ve İstanbul Boğazı'nın iç taraflarına kadar gelerek yöreyi yağma ve talan etmeye bağlayınca yeni savunma kalelerinin yapımına ihtiyaç duyulmuştur. Kazak tehlikesini bertaraf etmek isteyen IV. Murad, biri Rumeli Kavağı tarafına diğeri Anadolu kavağı tarafına olmak üzere iki müstahkem kale yaptırmıştır⁵. Yine Venedik ile uzun süren Girit Savaşı (1645-1669) sırasında Çanakkale Boğazı'nın düşman saldırısına uğrama ihtimalinin belirmesi üzerine Anadolu tarafındaki Kal'a-i Sultaniye ve Rumeli yakasındaki Kilitbahir kaleleri yenilenerek tahkim edilmiş; ardından IV. Mehmed devrinde Asya yakasına Kumkale ve Avrupa tarafına Seddülbahir kaleleri inşa edilerek Boğaz'daki istihkâmlar güçlendirilmiştir⁶.

XVIII. yüzyılda Karadeniz üzerinden Osmanlı Devleti'ne yönelik Rus baskısının arttığı dönemde, Balkan topraklarında da Avusturya (Habsburg) etkisi hissediliyordu. Bu durumda sınır kalelerini tahkim etmek zorunda kalan Osmanlılar, başkentin güvenliği için önemli olan Boğazlardaki istihkâmları da güçlendirdiler. Özellikle Rusya ile olan 1768-1774 savaşı sırasında Kırım'ın

⁴ David Nicolle, *Osmanlı Kaleleri 1300-1800*, (Çev. Kamuran Şakul), İş Bankası Yay., İstanbul 2019, s. 5-13.

⁵ Evliya Çelebi'nin ifadesine göre Kazak saldırıları üzerine IV. Murad 1624 yılında Boğaz'ın Anadolu yakasına Anadolu Kavağı, Avrupa tarafına da Rumeli Kavağı kalelerini inşa etmiştir (Evliyâ Çelebi b. Derviş Mehmed Zilli, *Evliya Çelebi Seyahatnamesi*, I. Kitap, (Haz. Robert Dankoff, Seyit Ali Kahraman, Yücel Dağlı), Yapı Kredi Yay., İstanbul 2006, s. 224).

⁶ Nicolle, *Osmanlı Kaleleri*, s. 28, 49.

işgali⁷, savaşın Akdeniz'e kaydırılması ve Çeşme'de donanmanın yakılması Boğazların tahkimini zorunlu hale getirdi. Bu sırada Sultan I. Abdülhamid'in hizmetinde bulunan Fransız askeri uzman Baron de Tott, Boğaz'ı tahkim etmek üzere 1770'te Çanakkale'ye gönderildi. Ardından İstanbul Boğazı'ndaki kalelerin yapım, onarım ve takviyesiyle görevlendirildi⁸. Rusya, savaş sonunda kazandığı ticaret gemilerini Boğazlardan serbestçe geçirme hakkını, bir tehdit olarak Osmanlı Devleti'nin yıkılışına kadar kullanmıştır⁹.

Kırım'ın işgali İstanbul ve Boğazların güvenliğini ön plana çıkarınca, Osmanlı Devleti Karadeniz'den gelecek tehlike karşısında Boğaz'ın tahkimini artırmıştır. Boğaz girişinde ilk savunma noktası olarak Anadolu kıyısındaki Anadolu Feneri Kalesi'nin karşı tarafında Rumeli Feneri Kalesi yapılmıştır (1769/1770)¹⁰. Ardından Boğaz'da gerekli görülen mevkilere yeni kaleler yapılmaya başlandığı gibi mevcut kalelerin eksikleri giderilerek tamirat ve yenileme faaliyetlerine hız verilmiştir.

Kırım'ı 1783'te ilhak eden Rusya, Karadeniz'deki gücünü iyice artırmış ve Avusturya'yı da yanına alarak Osmanlı Devleti'ni parçalama planları yapmaya başlamıştır. Kırım'ı geri almak için Rusya'ya 1787'de savaş açmış ancak karşısında Avusturya'yı da bulmuştur. Yenilgiyle biten savaş bazı stratejik noktaların kaybıyla sonuçlanmıştır. Yaş Antlaşması ile Özi ve çevresini alan Rusya daha da güneye inerken Zıştovi ile Orsova'yı alan Avusturya Balkanlara

⁷ Rusya, savaş sırasında 1771'de Kırım'ı işgal ederek Azak Denizi'ne hâkim olmuş, Dinyeper ve Don gibi nehirlerde inşa etmiş olduğu donanmasını Azak'a nakletmiştir. Ardından Azak çevresinde savaş gemileri inşa ederek kurduğu donanmayı Karadeniz'e göndermiştir. Bu donanma ile Karadeniz'de Osmanlı donanmasıyla savaşmış, Kırım'a yardım götürülmesini engellemiştir. Küçük Kaynarca Anlatması ile Boğazlardan ticaret gemilerini geçirme hakkı elde eden Rusya, seksen yıllık Akdeniz'e ulaşma emelini gerçekleştirmiştir (Mozgafesky, *Rus Karadeniz Filosu Tarihi*, (Toplayan Fevzi Kurtoğlu), 337 Sayılı Deniz Mecmuasının ilavesi, Deniz Matbaası, İstanbul 1935, s. 10-12).

⁸ Baron de Tott'un Boğazlardaki top dökümü ve tahkim faaliyetleri hakkında geniş bilgi için bkz. Baron de Tott, *18. Yüzyılda Türkler, Türkler ve Tatarlara Dair Hatıralar*, (Ter. M. Reşat Uzman), Elips Kitap Yay., Ankara 2004, s. 184-239.

⁹ İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi*, IV/I, Türk Tarih Kurumu Yay., Ankara 1988, s. 391-410; Nicolle, *Osmanlı Kaleleri*, s. 49; Mustafa Hergüner, *Cumhuriyetimizin İlk Yıllarında Türk Boğazları ve Boğazlar Komisyonu Başkanı Vasıf (Temel) Paşa*, Türk Deniz Araştırmaları Vakfı Yay., İstanbul 2004, s. 14-15.

¹⁰ Bazı kaynaklarda 1769 yılında Boğaz'ın kuzey girişinde bazı bataryaların yapıldığı belirtilmiştir. Geniş bilgi için bkz. Kemal K. Eyüpgiller ve Yeşim Yaşa, *İstanbul Boğazı Kale ve Tabyaları*, Kitabevi Yay., İstanbul 2019, s. 17.

biraz daha sokulmuştur¹¹. Bu durum Rusya'ya Karadeniz'de daha serbest hareket etme imkânı sağlarken Boğaz savunmasının takviyesini de zaruri hale getirmiştir.

XVIII. yüzyılın son çeyreğinde, Boğazların stratejik öneminin artmasıyla, özellikle Boğaz'ın Karadeniz'e yakın bölgelerinde bulunan kalelerin tahkimine öncelik verilmiş, İstanbul Boğazı'ndaki kalelerde sürekli olarak onarım ve yenileme çalışmaları devam etmiştir. Bu onarım ve yenileme çalışmaları belli bir plan ve program çerçevesinde yapılmıştır. Bu çalışmanın konusu olan 1796 tarihli keşif defteri de bu onarımlardan biri için yapılan keşif-i evvel defterdir. Osmanlı Arşivinde bulunan bu keşif defterinin muhtevasının ortaya konulması neticesinde kale onarımlarına başlama safhasında ne tür bir hazırlık yapıldığı ortaya çıkarılacaktır. Yine eksikliklerin nasıl tespit edildiği, onarım ve yenileme kalemlerinin nelerden oluştuğu, yapılacak işin mahiyeti, inşa edilecek veya onarılacak yerin ne şekilde yapılacağı, ne tür malzemenin kullanılacağı ve en önemlisi yapılacak olan işin devlete ne kadar masrafa mal olacağı tespit edilecektir. İlgili literatürün de yardımıyla Osmanlıların kalelerin tamirinde ilk olarak nasıl bir hazırlık ve planlama yaptıkları ortaya çıkacaktır.

KEŞİF DEFTERLERİ

1796 tarihli Boğaz Kaleleri Keşif Defteri

Padişah III. Selim'in direktif ve emirleri doğrultusunda, İstanbul'un savunması için önemli olan Boğaz kalelerinde inşaat faaliyetleri mütemediyen devam etmiştir. Bir taraftan Boğaz'da yeni kaleler yapılırken diğer taraftan mevcut kalelerdeki yapılar tahkim edilmiştir. İhtiyaca binaen yeni birimler inşa edildiği gibi mevcut yapıların onarım, yenileme ve güçlendirme çalışmalarına özen gösterilmiştir. Yapılacak bina ve tamirat işlerine karar verildikten sonra ilk olarak kalelerde keşif ve muayene için bir heyet tayin edilirdi¹². Bu heyet kalelere giderek bina yapılacak yerler ile tamir edilecek ve yenilenecek kısımları belirleyerek masrafları çıkartır ve bir deftere kaydederek defterdara sunardı. Daha sonra da tayin edilen bina eminlerine bir miktar ödeme yapılarak işe başlanırdı.

Osmanlılarda bütün önemli kamu yapılarıyla ilgili imar, inşaat ve onarım faaliyetleri hükümet merkezi olan İstanbul'dan yönetilirdi. İstanbul'dan

¹¹ Yaş ve Ziştovi Antlaşmaları için bkz: Rifat Uçarol, "Yakınçağ Başlarında Osmanlı İmparatorluğu", *Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi*, XI, (Redaktör Hakkı Dursun Yıldız), Çağ Yay., İstanbul 1989, s.242-246.

¹² Kale keşifleri hakkında geniş bilgi için bkz. Şerafettin Turan, "Osmanlı Teşkilatında Hassa Mimarları", *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1964, 1(1), s. 165.

başlayarak memleketin her köşesindeki bütün resmî inşaat ve onarım işleri merkez yönetiminin bir parçası olan Hassa Mimarları Teşkilatının sorumluluğundaydı¹³. Yapılacak bu tür inşaat işi için Divan-ı Hümayunda karar alındıktan sonra padişaha sunulurdu¹⁴. Ferman sadır olduktan sonra yapılacak iş Sadaret tarafından içinde defterdar ve mimarbaşının da bulunduğu bir heyete havale edilirdi. Mimarbaşı, onarılacak, yenilenecek veya yeni yapılacak yapının planını çizmek ve keşfini yaparak yaklaşık maliyetini hesaplamak için görevlendirilecek mimar veya mimar halifesini hükümete önerirdi. Divan'da ilgili mimarın görevlendirildiğine dair karar alındıktan sonra keşif yapılır, tutulan defter çıkarılan muhtemel masraf hesabıyla birlikte hükümete sunulurdu.¹⁵ Bu arada hükümet tarafından planlanan yapıları inşa etmek üzere bir bina emini tayin edilirdi. Yine inşaat işinin yürütüldüğü yörenin kadısı keşfin yapılması ve sonuçların hükümete bildirilmesi için bilgilendirilirdi¹⁶. Merkezden uzak bölgelere keşif yapması ve yaklaşık maliyet çıkarması için genellikle Hassa mimarlarından biri gönderilirdi. Bu mimar yapılacak binanın bir planı ile yaklaşık maliyetini hesaplayarak amirine bildirirdi¹⁷. Boğaz kalelerindeki tamirat, inşa ve yenileme işleri için heyete Boğaz nazırı dâhil edildiği gibi kalelerin dizdarları ve diğer ilgililerin hazır bulunduğu bir esnada keşfin yapılması kararlaştırılmıştır. Böylece teşkil edilen heyet kalelere giderek keşif yapmış, yapılacak işleri yerinde tespit ederek deftere kaydetmiş, ayrıca yapılacak işlerin tahmini masraflarını da tahmini olarak çıkarmıştır. Defterin ilk sayfasında ve her kalenin keşfinin mahiyetinin açıklandığı kısımlarda *keşf-i evvel defteri* tabiri kullanılmıştır.

¹³ Turan, “Hassa Mimarları”, s. 159. Hassa mimarlarının görevleri için bkz. Turan, “Hassa Mimarları”, s. 163-173; M. Zarif Orgun, “Hassa Mimarları”, *Arkitekt*, 1938, 12 (96), s. 333; Orhan Erdenen, “Osmanlı Devri Mimarları, Yardımcıları ve Teşkilatları”, *Mimarlık*, 1966, 4 (27), s. 15; Abdülkadir Dündar, “Osmanlı Mimarisinde Hassa Mimarları”, *Dini Araştırmalar*, 1999, 2 (5), s. 159-176; Mert Ağaoğlu, “Hassa Mimarlar Ocağı ve Sermimar Ebubekir Ağa'nın Hayatı ile Mimarbaşılığı Döneminde İstanbul'da Yapılan İki Eser”, *Kesit Akademi Dergisi*, 2018, 4 (13), s. 230-231.

¹⁴ Şerife Eroğlu Memiş, “Osmanlı Kudüs'üne Ait H. 1195/ M. 1781 Tarihli Keşif Defteri (Değerlendirme ve Transkripsiyon)”, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21/ 3 (2019), s. 721, 723.

¹⁵ Abdülkadir Dündar, “Osmanlı Teşkilatında Mimar Ağalar ve Defterleri”, *International Congress of Turkish Art*, (Edit. Frédéric Hitzel), Collège de France, Paris 2013, s. 291.

¹⁶ Abdülkadir Dündar, “Osmanlılarda Tamir Süreci, Çeşitleri ve Bazı Selçuklu Yapılarındaki Uygulamalar”, *Uluslararası Selçuklu Kültür ve Medeniyeti Kongresi-Bildiriler*, I, Konya 2001, s. 269-273; Memiş, “H.1195/ M.1781 Tarihli Keşif Defteri”, s. 723.

¹⁷ Ceren Katipoğlu, “Osmanlı İmparatorluğunda Yapı Pratiği İçinde Mimari Çizimin Yeri”, *Konya Ticaret Odası Yeni İpekyolu Dergisi*, Özel Sayı-Aralık 2007, Konya Kitabı X (Edit: Haşim Karpuz, Osman Eravşar), s. 452; H. İbrahim Yılmaz - S. Ümit Dikmen, “Osmanlı Döneminde Kullanılan Yaklaşık Maliyet Tahmin Yöntemi”, *NWSA-Engineering Sciences Academy*, 2012, 7 (1), s. 76.

İstanbul Boğazi Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

Osmanlılar, yerinde keşif yöntemi ile yeni inşa edilecek yapıların tahmini masraflarını önceden tespit ettikleri gibi yaklaşık tamir ve yenileme maliyetlerini de işe başlamadan önce hesaplamışlardır. İnşa edilecek veya tamir ve restorasyonu yapılacak yapılar için önceden masrafların tahmini olarak tespiti için yapılan keşfe *keşf-i evvel*, bu işlem sırasında hazırlanan deftere de *keşf-i evvel defteri* denilirdi. Keşif defterinin onaylanmasından sonra işe başlanırdı. İş bittikten sonra mimarbaşının gözetiminde yine ilgililerden oluşan bir heyet tekrar keşif yapardı. *Keşf-i sâni* denilen bu yoklama ile yapılan işler ilk keşif defteriyle karşılaştırılır, eklenen ve çıkarılan kısımlar tespit edilir, buna göre yeniden masraflar çıkarılır ve gerekiyorsa bina eminine ödeme yapılırdı¹⁸. Boğaz kalelerinde yapılan ilk keşiften sonra bina eminleri aldıkları emir gereği inşa ve onarım işlerine başlamışlardır. Bu çalışma incelenen keşif defterinin içeriğiyle sınırlı olduğundan iş bitiminde hazırlanan keşf-i sâni defterleri kapsam dışı bırakılmıştır. Ancak bu keşif defterinin onayından sonra kalelerde inşa faaliyetlerine başlandığı Osmanlı Arşivi kayıtlarından anlaşılmaktadır.

Bu çalışmaya konu olan keşif defteri Osmanlı Arşivi'nde *Cevdet, Askeriye (C.AS) tasnifinde* 761/32135 dosya/gömlek numarasıyla kayıtlıdır¹⁹. *Rik'a* hattıyla kaleme alınmış olan bu defter ikişer varaklı beş parçanın birleştirilmesiyle oluşmuştur. Tamamı on varak olan defterin bazı sayfaları boştur. Defterde sayfa numaralandırması yapılmamıştır. İki varaktan oluşan 1a sayfası boş olup 1b'de keşfin kimler tarafından ve hangi tarihte yapıldığını belirten bir açıklamadan sonra *Revancık Kalesi*'nin keşif kayıtları yer almaktadır. Sayfa 2a aynı kalenin kayıtlarına ayrılmış, devamında yer alan 2b ve 3a sayfaları boş bırakılmıştır. Ardından gelen 3b sayfası yine keşfin mahiyetine ait bilgilerden sonra *Poyraz Limanı Kalesi* keşfine ait bilgilere ayrılmıştır. Ancak sayfanın ortasından itibaren sağ alt tarafı yırtılmış olduğundan kayıtlar eksiktir. Aynı kalenin keşif bilgileri sayfa 4a'da devam etmektedir. Defterin 4b sayfası keşfin mahiyetine ait malumattan sonra *Limanı Kebir Tabyası (Kalesi)* keşfine ait kayıtları içermektedir. Bu kalenin keşif kayıtları 5a'da tamamlanmıştır. Yine 5b ve 6a sayfaları boş olan defterin 6b sayfasında keşifle ilgili bilgiler verildikten sonra *Garipçe Kalesi*'nde yapılan keşif kaydedilmiştir. Bu kaleye ait bilgiler sayfa 7b'de tamamlanmıştır. Defterin 7b ve 8a sayfaları yine boş olup 8b'de keşfin mahiyetine dair bilgi verildikten sonra *Kilyos Kalesi*'nin keşif bilgilerinin kaydına başlanmış ve kayıtlar 9a'da tamamlanmıştır. Ayrıca diğer kalelerden farklı olarak Kilyos Kalesi'nde yıkılacak yerlerin bir listesi ve masrafları 9a sayfasına eklenmiştir. Ardından gelen iki sayfa yine boş bırakılmıştır.

¹⁸ Yılmaz - Dikmen, "Maliyet Tahmin Yöntemi", s. 77.

¹⁹ 21 Şevval 1210/29 Nisan 1796 tarihli keşif defteri. BOA, C.AS. 761/32135.

Nitekim incelenen keşif defterinde ilk keşif kayıtları bulunan Kilyos-Bağdadçık Kalesi'nde inşaat faaliyetleri bina emini tayin edilen Divan-ı Hümayun hacedânından Mustafa Rıfat Efendi tarafından yürütülmüştür. Keşif defterine göre 149.411 buçuk kuruş masrafla onarım ve yenilemesi yapılacak olan kalenin bulunduğu yerin toprağının çürük olması inşaat planında değişiklik yapmayı zaruri hale getirmiştir. Mevcut olan eski kârgir duvarların sağlam olduğu, bunların yıkılmasının Hazineye büyük masraf ve külfet getireceği ve yapılacak duvarların eskisi gibi müstahkem olmayacağı ortaya çıkmıştır. Böylece eski duvarların tamir edilerek ve rıhtım eklenerek yenilenmesi, bazı yerlerin yıkılarak muhkem inşa edilmesinin devletin faydasına olacağı anlaşıldığından kalenin bu şekilde inşası için tekrar keşif yapılmak üzere mimar ağa ve ilgililere görev verilmiştir. Mimarbaşı Mehmed Arif Ağa²⁰, Memiş Efendi, Mustafa Rıfat Efendi, Boğaz kaleleri nazırı Mehmed Ağa, Mühendis Resmi Mustafa Ağa²¹, Yani Kalfa ve diğer ilgili olanlar kaleye giderek keşif ve muayene yapmışlardır. Keşfe göre kale kapısı bitişiğinde terk edilmiş olan tabya köşesinden diğer tabyaya kadar, tabya zemininden top mazgallı ve üzeri som hisar-peçeli duvar inşası, mazgalların içine top döşemesi yapılması, mevcut tabya ve seğirdimlerin döşemelerinin yenilenmesi, gerekli olan yerlerin onarılması kararlaştırılmıştır. Yapılan keşif neticesinde kalede yapılacak olan tüm yapılar için tahmini masraf 67.100 kuruş olarak hesaplanmıştır. Kilyos Kalesi'ndeki inşaat işlerinin bu yeni keşfe göre yapılması kararlaştırılarak bina eminine gerekli ödeme yapılmış, böylece inşaata başlanmıştır²².

²⁰ Bu çalışmaya konu olan keşfin yapıldığı dönemde Hassa başmimarı olan Mehmed Arif Ağa 1791-1793 ve 1796-1802 yılları arasında bu görevi ifa etmiştir (Dündar, "Mimar Ağalar ve Defterleri", s. 294; Turan, "Hassa Mimarları", s. 161, 165, 166, 185, 187). III. Selim döneminde iki defa mimarbaşılık yapan Mehmed Arif Ağa, Küçüksu Kasrı, Tersane, Beşiktaş ve Sadabad sarayları, yeniçeri kışlaları gibi bazı devlet binalarının yanar veya yıkılan kısımlarının tamiri, Vefa civarında kaldırım yapımı, Azadlu Baruthanesinde yeni bina ve depolar inşası işlerini yürütmüş, ayrıca Mühendishanede dersler vermiştir. Askeri binaların yapımında hizmet ederek Selimiye Kışlası'nı inşa etmiştir (Selman Can, "Mehmed Arif Ağa", *Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA)*, 28, Ankara 2003, s. 442-443).

²¹ Osmanlı Devleti'ne sığınan Büyük Britanya vatandaşı ve İskoçyalı bir asilzade olan Resmi Mustafa Ağa, İngiltere'deki *Campbell* soyadından dolayı *Kampel Mustafa*, *İngiliz Mustafa* ve *Resmi Mustafa* olarak ünlenmiştir. Mühendis olarak ordu hizmetinde çalışarak humbaracıbaşı olmuş, Hendesehane'de dersler vermiştir. Osmanlı ordusunun Avrupa usulünde modernize edildiği bu dönemde İstanbul Boğazı kalelerinde mühendis olarak çalışmıştır. Top ve humbaralarda demir cevherinin eritilmesinde kömürün kullanılması için girişimlerde bulunmuştur (BOA, *HAT*. 240/1346; Kamuran Şakul, "Osmanlıların İlk Maden Kömürcülüğü Girişimi: Yedikumlar Kömür Madeni Mukataası", *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 2016, 28 (1), s. 39-52).

²² 29 Zilhicce 1210/5 Temmuz 1796 tarihli telhis üzerine III. Selim'in hatt-ı hümayunu. BOA, *HAT*. 205/10763.

1796 Tarihli Keşif Defterinin Muhtevası

Bu anlamda, 1796 yılı Nisan ayında, III. Selim'in emriyle Hassa mimarbaşı kalelerde geniş kapsamlı bir keşif yapmıştır²³. Boğaz'ın dâhil ve haricinde bulunan kale ve tabyalarda inşa ve imar edilecek yapılarla ilgili keşfi yapan mimarbaşı, Boğaz'daki kalelerin bina nazırı olan el-Hac Memiş Efendi ile birlikte kalelere giderek keşif ve muayeneyi bizzat gerçekleştirmiştir. Keşifte ayrıca Boğaz kaleleri binalarının mühendisi Resmi Mustafa Efendi, Boğaz Nazırı Mehmed Ağa ve her kalenin bina eminleri hazır bulunmuştur. Keşfi yapılan kalenin subayları da ayrıca muayene sırasında hazır bulunmuşlardır. İnşa edilecek yapılar hakkında müzakerede bulunan keşif heyeti, mevcut binalar ile yeni yapılacak yapıların arsalarını görerek bir keşif defteri tanzim etmiştir. Osmanlı arşivinde bulunan bu defterin varaklarından birinin ortadan aşağısı yırtık olduğundan bazı bilgilerin eksik olduğu anlaşılmıştır. Mevcut olan on varakta İrva-Revancık, Kilyos-Bağdadçık, Garipçe, Poyraz Limanı kaleleri ve Büyük Liman Tabyası'nda yapılan keşfin kayıtları mevcuttur.

Heyet ilk olarak Revancık Kalesi'nde yapılacak yapıları kaydetmekle işe başlamıştır. Anadolu sahilinde bulunan Revancık Kalesi'nde yapılan keşif ile yenilenecek ve inşa edilecek yapılar, kalenin tamir edilecek kısımları ayrı ayrı yazılarak muhtemel maliyetleri tespit edilmiştir. Aynı usul diğer kalelerin keşfinde de takip edilmiştir. Hazırlanan keşif defterine göre kalelerde yapılacak işler ve akçe cinsinden tespit edilen masraflar defterin sonunda kuruşa çevrilmiştir.

Revancık Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları²⁴

Anadolu yakasında Boğaz haricindeki Riva'da bulunan İrva-Revancık kalesinin muayene ve keşfinin kimlerin katılımıyla yapıldığı defterin 1b sayfasında ayrıntılı olarak yazıldıktan sonra yapılacak iş ve masraf kalemleri kaydedilmiştir. Revancık Kalesi'nin keşfinin mahiyeti aşağıdaki ibarelerle kaydedildikten sonra kalede yapılacak yapılarla ilgili kalemlere ayrıntılı olarak yer verilmiştir:

Sâdir buyrulan fermân-ı şerîfleri mûcibince Bahr-i Siyah Boğazı'nın dâhil u hâricinde vâki' kılâ' ve tabyalardan işbu sene-i mübâreke de i'mâr u inşâları husûsuna irâde-i katî'a-i Hazret-i Cihândârî ta'alluk eden ebniyyeyi mu'âyene için kılâ'-ı mezkûre

²³ BOA, C.AS. 761/32135, 1.

²⁴ BOA, C.AS. 761/32135, 1.

ebniyyesi nâzırı izzetlü el-Hâc Memiş Efendi kullarıyla çâker-i kemîneleri mahallerine varup, ebniyye-i mezkûr mühendisi Resmî Mustafa Ağa ve Boğaz nâzırı izzetlü Mehmed Ağa ve her bir kilâ'ın binâ emînleri efendiler hâzır oldukları hâlde inşâ olunacak ebniyyeler müzâkere olunup, mevcûd binâları ve binâ yapılacak arsaları mı'âyene olunmağla, ber-vech-i muharrer Revâncık tesmiye olunan İrva Kal'ası'nda inşâ olunacak ebniyyenin keşf-i evvel defteridir ki zikr olunur. Fî 21 Şevval 1210 (29 Nisan 1796).

Tablo 1

Revancık Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları

s.n.	Yapılacak İnşa, Tamir ve Yenileme	Masrafı (Akçe)
1	Kalenin etrafındaki hendeğin kazılması, tesviyesi (düzeltilmesi) ve bazı yerlerin yeniden açılması	54.000
2	Hendeğin içinde bulunan hendek duvarının tamiri ve derz yapılması	48.000
3	Kale içinde bulunan tabyaya altı rihtımlı, büyük taştan yonma ²⁵ ve imtizaçlı ²⁶ top döşemesi inşası	576.000
4	Kale kapısı üzerinde bulunan dairenin çatı, tavan, döşeme, etraf duvarı, pencere, kapı vb. yerlerinin sağlam bir şekilde tamiri, etraf kaplamaları, sıva ve boya yenilenmesi	29.400
5	Kalenin içinde, ortada bulunan ancak lüzumsuz olan bir göz odanın yıkılması ve yerine yeniden giriş üzerine taş döşeme inşası	25.920
6	Kale kapısı içindeki büyük merdivenin taş kademelerinin kaldırılarak yeniden rihtımlı, büyük tomruk taşından ²⁷ yonma ve kârgir ²⁸ inşası taş merdiven	18.900
7	Kapı üzerindeki odaya geçen merdivenin yenilenmesi	3.000
8	Hendek üzerinde câbeden tabanlı ve döşemeli ayrıca korkuluklu köprü (cısır) inşası	16.200
9	Hendek önüne iki tarafı duvarlı ve cam çerçevesi mükemmel bir mukallak ²⁹ kapı inşası, demir takımı ile birlikte	21.600
10	Hendek köprüsünün iki tarafına yeniden kârgir duvar inşası	63.000

²⁵ *Yonma* sözcüğü yonma işi, yonulmuş, oyulup işlenmiş ve düzeltilmiş anlamlarındadır (İlhan Ayverdi, *Misalli Büyük Türkçe Sözlük*, III, Kubbealtı Yay., İstanbul 2011, s. 3482).

²⁶ *İmtizaç*, bir şeyi ötekine katmak, iyi geçinme, uyuşma, uygunluk ve uyuşma anlamlarını ifade eder (Ayverdi, *Misalli Türkçe Sözlük*, II, s. 1420).

²⁷ *Tomruk taş*; kesilmemiş ve yontulmamış iri taş kütlesi için kullanılan bir tabirdir (Celâl Esad Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, III, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., İstanbul 1983, s. 2010).

²⁸ Taş ve tuğladan yapılan inşaat için *kârgir* tabiri kullanılmıştır (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 960).

²⁹ *Mukallak* sözlük anlamı uydurulmuş, kılıklı, kılık-kıyafeti yerinde demektir (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, Çağrı Yay., İstanbul 1989, s. 1392).

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

- | | | |
|----|--|-----------|
| 11 | Kale dışında bulunan caminin içinde, dışında ve altındaki dükkânların tamiri, sıva ve boyasının yenilenmesi, saçaklarının tamir ve yenilenmesi | 43.200 |
| 12 | Temeli kazılarak dehliziyle birlikte dört tarafı ve bölmeleri zemine kadar, genişlemesine ve derinlemesine temel duvarı üzerinde kürsî ³⁰ makamında câbeden tabanlı, ikişer arşın aralıklarla içine sütun konularak, kum ve kireç ile karışık, harcı halis ve taşı çatı seviyesine kadar duvarlı, üzeri câbe taban, câbeden mikras ³¹ , on beş arşın büyüğünden kuşaklı, çam tahtasından baskı kaplı (kaplamalı), altında on beş arşın büyüğünden kiriş ve çifte kanatlı ³² basma tavanlı, Rumeli omurgasından ³³ kiriş üzerine iki tarafı koğuş tahtasından ³⁴ döşeme, kapıdan ocağa kadar ortası taş veya tuğla döşemeli, köşelerde dörder, diğer taraflarda ikişer adet yollamadan ³⁵ çerçeve ve cam, kanatlı koğuş tahtası gibi on ikişer bölme dolap ile musandırılı ³⁶ , kapılı, dehlizi tavan döşemeli, ışık alması için pencereci, tümü beyaz sıva ve elvan boyalı ³⁷ , her odası kargûr ocaklı, abdesthane ve memşası ³⁸ ile tümü tamamlanmış. her odası dokuz ve dehlizi on dört arşın uzunluğunda inşa olunacak bir kat kışlak binası. İç tarafına derz ve üzerine çifte kirpi saçak ³⁹ ve çatısı üzerinde sıvalı ocak inşası | 1.575.000 |

³⁰ Sözlükte oturulacak yüksekçe yer, camilerde vaizin, medreselerde hocanın oturduğu birkaç basamaklı yer, taht, makam, arşın altındaki sema tabakası ve merkez gibi anlamlara gelen *kürsî* kelimesi mimari ve inşaat terimi olarak kaide, ayak, duvarın köşesinde kullanılan yüksekçe taş için kullanılmıştır (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, s. 1157-1158).

³¹ *Mikras/mikraz* makas anlamını ihtiva eder (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, s. 1390).

³² *Kanad/kanat*; kap, pencere veya dolap gibi açıklıkları kapatan, düşey bir eksen üzerinde hareket ederek açılıp kapanan kapak için kullanılmıştır. Ayrıca büyük boyutlu yapılarda ana kitleye iki yandan eklenen ve uzunlamasına gelişmiş bir plan düzeni gösteren mekânlar içinde *kanat/kanad* denilmiştir (Metin Sözen - Uğur Tanyeli, *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*, Remzi Kitabevi Yay., İstanbul 1986, s. 132).

³³ İnşaat tabiri olarak omurga; çatılarda mahya kirişini takviye için onun altına konulan ikinci kiriş için kullanılmıştır (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 1535).

³⁴ *Koğuş/Koğuş Ağacı/Koğuş Tahtası*: Koğuşluk da denilen, koğuş döşemelerinde kullanılan kalın kirişlik keresteye *koğuş ağacı* denilir (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 1106).

³⁵ Bir duvardan diğer duvara atılan uzun ve kuvvetli keresteye *yollama* denilmiştir.

³⁶ *Musandırı*, odanın kapı tarafındaki yüzüne yapılan ve içine yatak vb. eşyanın konulduğu yer (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, s. 1390).

³⁷ *Elvân/elvân* boyalı tabiri tek renkli olmayan, çok renkli, figüratif nitelikte olmayan anlamında kullanılmıştır (Sözen - Uğur, *Sanat Kavram ve Terimleri*, s. 76; Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 522).

³⁸ *Memşâ* yerine ayakyolu, kenef, helâ ve abdest-hane tabirleri de kullanılır (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, s. 1405).

³⁹ Kirpi saçak; Çapraz olarak yan yana dizilen tuğla sıralarından oluşan Osmanlı saçak örgüsüdür. Osmanlı mimarisinin erken dönemlerinde görülen kirpi saçak tarzı Klasik Dönemde kaybolmuşsa da Barok etkisini görülmesiyle birlikte yeniden mimaride yerini almıştır (Sözen - Uğur, *Sanat Kavram ve Terimleri*, s. 122).

Seydi Vakkas TOPRAK & Hasan ARSLAN

13	Aynı kışlaya siyah taştan yapılmış söve, eşik, üzeri kırma kemerli doğrama kanat, büyük halka ile kilit ve kol demirli ceviz boyalı mükemmel kapı inşası	30.000
14	Kapının her iki tarafında neccar işi mukallak, pirinç babalı, koğuş döşemeli elvan boyalı neşîmen ⁴⁰	2.400
15	Kapının önüne büyük taştan altı rıhtımlı, yüzü yonma, kârgir sahanlı merdiven inşası	3.000
16	Kale zabitanı (subayları) için dört tarafı ve bölmeleri taş duvarlı, büyük câbeden duvar içlerinden sütunlu ve başlıklı, üzeri mükemmel çatılı ve câbeden tabanlı, Rumeli omurgası kirişli, koğuş tahtası döşemeli kanatlıktan basma tavanlı, cam çerçeve ve bir mukallak, kanat, musandıra ve kapılı, tümü beyaz sıva ve elvan boyalı, oda bölmeleri dolma duvarlı, dizdar için iç tarafında bir göz oda, sofa, dehliz, merdiven, hela ve dış tarafına yine bir oda, içine mutfak ve mağsel-hâneli ⁴¹ olarak tüm müştemilatı tamamlanmış ikişer katlı inşa olunacak menzil binaları, doğrama kapılarla birlikte	1.215.000
17	Aynı binanın dışında kiremit püşîdeli ⁴² , iki tarafı kirpi saçaklı ve hatıllı, üzeri puştivân ⁴³ ve derzli duvar inşası, iskele harcıyla birlikte	118.000
18	Dört tarafı taş duvarlı, mükemmel çatılı, etrafı saçaklı, ışık için mukallaklı neccar işi kapılı, içi ve dışı derzli, içinde altı rıhtımlı üzeri kârgir ve tuğla kemer kaputlu içi bölme taşlı ve bazı yerleri döşemeli inşa edilmesi gereken câme-şüy ⁴⁴ -hâne binası	40.320
19	Aynı yerde zemin seviyesine eşit, iki buçuk arşın boyunda câbeden ızgara ve kârgir rıhtımlı, dört tarafı iki arşın genişliğinde kârgir duvarlı, üzeri iki kat tuğladan toloslu ⁴⁵ , içi horasan sıvalı, üzeri	432.000

⁴⁰ Farsça kökenli olan *neşîmen* sözcüğü mahfil, meclis, toplanılan yer ve cemaat yeri anlamlarında kullanılmıştır (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türki*, s. 1460).

⁴¹ *Mağsel/mağsil* sözlükte yıkayacak ve yuyacak yer anlamlarına gelen bir kelimedir (Ahterî Mustafa bin Şemseddin, *Ahterî-i Kebir*, II, Matbaa-i Amire, İstanbul 1310, s. 261; Hüseyin Remzi, *Lügat-i Remzi*, II, Matbaa-i Hüseyin Remzi, İstanbul 1305, s. 618). Metinde *mağsel-hâne* ile kapacak, bulaşık ve benzeri nesnelere yıkamak gayesiyle menzil binalarında ayrılan odalar kastedilmiş olmalıdır. Buradaki menzil binası içinde uyumak için ayrılan kısmı ifade etmek için kullanılmış olmalıdır.

⁴² *Püşîde*; Farsçada örtmek, örtülü, örtünmüş anlamındadır. *Püşîdeli* ise örtülü demektir (Ayverdi, *Misallî Türkçe Sözlük*, III, s. 2567). İnşaat terimi olarak binaların damlarına örtülen kiremit, çinko, kurşun, kayağan taşı gibi şeyler için kullanılmıştır (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 1634).

⁴³ *Puštivan/puštiban*; destek, dayanak, höyük, tepe ve yığın anlamındadır (Sir James Redhouse, *Türkçe/Osmanlıca-İngilizce Redhouse Sözlüğü*, Sev Matbaacılık-Yay., İstanbul 1999, s. 941). Yardımcı, destek ve koruyucu anlamlarını da ihtiva eder (Ayverdi, *Misallî Türkçe Sözlük*, III, s. 2571-2572).

⁴⁴ *Câme-şüy*; çamaşır yıkayan, çamaşırçı anlamındadır (Hüseyin Remzi, *İlaveli Müntehabât-ı Lugât-ı Osmanîyye*, İstanbul 1306, s. 222). *Câme-şüy-hâne* ise askerlerin çamaşırını yıkamaları için kışla vb. binaların yanlarına yapılan çamaşır yıkamaya ayrılmış yer veya yapı için kullanılan bir ibaredir.

⁴⁵ *Tulos/Toloz*; yapı duvarlarındaki kemer ve tonozlar için kullanılan bir tabir (Redhouse, *Osmancıca-İngilizce*, s. 1180). *Tolos* bir Antikçağ mimari tarz olan yuvarlak/dairesel yapıların ilk örneklerine Anadolu'nun güneydoğusunda Türkiye-Suriye sınırındaki Tell Halaf'ta tesadüf

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

20	kiremit kalem pûşideli, dış tarafı derzli taş çerçeve, demir kanat ve kapılı, iç kısmı câbeden taban üzerine meşe yollamasından döşemeli, dış tarafı kirpi saçaklı ve eğimli rıhtımlı inşa olunacak cebehane binası	324.000
21	Cebahanenin etrafına muhafaza için kârgir duvar, kirpi saçak ve pûşide inşası	
21	Deniz kenarında büyük tomruk taşından içi rıhtımlı, kenarlı ve kurşunlu yeniden yapılacak iskele binası	72.000
22	Aynı yerde açılacak yol için taş kırılması ve toprak kazılması	18.000
23	İki tarafı duvarlı, üzeri kapaklı ve etrafı duvarlı olarak yeniden lağım açılması	30.000
24	Bina önleri gibi bazı yerlerde yeni taştan kaldırım döşenmesi	12.000
25	Kışlak yapılan yerin etrafında bulunan duvarın tamiri	43.200
26	Etrafı duvarlı, üzeri çatılı ve basma tavanlı, içi tahta döşemeli, etrafı pencere ve kapılı, her yeri beyaz siva ve elvan boyalı bir göz oda, dehliz, kahve odası, hela ve abdesthanesi olan kapılı mükemmel misafirler için inşa olunacak bina	162.000
27	Hamaliye, nakliye, kayık ve mavna ücreti ve sair masraflar	364.860
	Yekûn	5.340.000
	Kuruş olarak karşılığı	44.500 Kuruş
	Kale haricindeki kışlak ve içindeki oda enkazı için 1.000 kuruş çıkarılınca	
	Yekûn	43.500 Kuruş

Poyraz Limanı Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları⁴⁶

İstanbul Boğazı'ndaki kalelerde yapılacak ve tamir edilecek binaları tespit etmek için Mimarbaşı Mehmed Arif Ağa, Boğaz kaleleri binaları emini Memiş Efendi, Boğaz kaleleri binalarından sorumlu mühendis Resmî Mustafa Ağa, Boğaz Nâzırı Mehmed Ağa ile kalelerin bina eminlerinden oluşan heyet, Poyraz Limanı Kalesi'ne giderek tespit yapmıştır. Heyetin keşif ve muayenesi sonucu kalede yeni yapılacak ve onarılacak yapılar tespit edilerek 29 Nisan 1796 (Fî 21

edilmiştir. Çapları yaklaşık olarak 2-8 metre arasında olan bu yapıların içinde düzensiz bölmelerle ayrılmış odalar bulunmaktaydı. Taş temelli, çamur ve kerpiç duvarlı, sıkıştırılmış toprak tabanlı, bazen taş döşemeli, beyaz sıvalı olan toloslar yaşam alanı olarak kullanıldığı gibi depo işlevi de görmüştür. İnsanların yaşadığı *tolos* ve bölmelerinde bir de ocak bulunurdu (Mihriban Özbaşaran, *Güney ve Güneydoğu Anadolu Kalkolitik Mimarisinde Tülintepe Yerleşmesinin Önemi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul 1992, s. 22, 23, 119-123, 147-149). Osmanlı belgelerinde inşaatla ilgili olarak kullanılan "tolos" tabiri Antikçağ mimarisindekinden farklı olarak *tonoz* anlamındadır. Kemer açıklığının devamı olarak yapılan kârgir inşaatı ifade eden tonozlar kavislerin şekline göre *beşik tonoz*, *geçme tonoz* ve *çelipleme sivri tonoz* olarak adlandırılmıştır. Tonozlar dayanma kemerleriyle takviye edilerek kemerlerin itme ve açılma kuvvetleriyle yapı desteklenmiştir. *Tonoz* kelimesinin aslı Türkçede kemer anlamına gelen "tol" sözcüğüdür. Yunancada "tholos" kelimesiyle aynı anlamdadır. Türkçe kelimedeki "l" harfinin "n"ye dönüşmesiyle sözcük *tonoz* şeklini almıştır. Geniş bilgi için bkz. Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 2011-2014.

⁴⁶ 21 Şevval 1210/29 Nisan 1796 tarihli keşif defteri. BOA, C.AS. 761/32135, 2.

Şevval 1210) tarihinde kayda geçirilmiştir. Heyetin tespitine göre kalede bina edilecek ve onarılabacak yapılar ve muhtemel masrafları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2*Poyraz Limanı Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları*

s.n.	Yapılacak İnşa, Tamir ve Yenileme	Masrafı (Akçe)
1	Kalenin yukarı tabyasındaki hisar-peçelerin ⁴⁷ iç ve dışlarının tamamen tamiri ve horasani derzlerin yenilenmesi	97.200
2	Hisar-peçelerin iç tarafına altı kârgir rıhtımlı üzeri büyük tomruk taştan yonma yüzlü ve imtizaçlı, top altına döşeme inşası	237.200
3	Aynı yerde duvar yüzündeki horasani derz yenilemesi	9.960
4	Kalenin aşağı tabyasında hisar-peçelerin derz tamiri masrafı 24... (belge yırtık ve metnin bir kısmı eksik)	
5	Aşağı tabyada altı rıhtımlı, taştan top döşemesi inşası	367.200
6	Kale kapısı bitişiğinde mevcut duvarın yüzüne derz yenilemesi	48.000
7	Aynı kapı bitişiğinde bulunan yüksek yerin taş kesilmesi ve biraz kazılmasıyla tesviye ve düzeltilmesi, kazılan toprağın başka yere nakledilmesi	150.000
8	Kale dışında bulunan cebehane duvarı yüzüne kârgir baba duvarı inşası	34.560
9	Belgenin geri kalan kısmı kâğıdın yırtık olması nedeniyle eksiktir.	
10	Bu yerde temel kazılması ile on beş arşın büyüklüğünde şatrancına ⁴⁸ yığma ızgaralı ⁴⁹ , içi kârgir rıhtım doldurulmalı (imlalı), temel üzerine hatil yerine tuğla, geri kalan kısmı taş duvarlı, içi tuğladan zar ve	345.600

⁴⁷ Kale kapılarının önüne koruma amaçlı yapılan mazgallı ve burçlu surlar için kullanılan savunma yapılarına *Hisar-peçe* denilirdi (Ayverdi, *Misalli Türkçe Sözlük*, II, s. 1296).

⁴⁸ *Şatrancına/satrancına* veya satrançlı; satranç tahtası gibi karelere bölünmüş bir şekilde yapılmış veya çizilmiş olan şey için kullanılır (*Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yay., Ankara 2005, s. 1710). Ayrıca Hassa mimarlarının yaklaşık maliyet hesaplama işleminde, inşa edilecek veya tamir edilecek yapının ilgili bölümünün proje veya planını her karesi bir arşın olan kare şeklindeki özel kâğıtlara çizerek tahmini maliyet çıkarma usulüne *Şatrancına/satrancına* denilmiştir (Yılmaz - Dikmen, "Maliyet Tahmin Yöntemi", s. 80-82).

⁴⁹ *İzgara*; metal çubuk veya ağaç dallarının aralıklı sıralanmasıyla yapılan kafes veya parmaklık biçimindeki aracın adıdır. Pisliklerin suyollarını tıkamasını önlemek veya hava girişini sağlamak için suyollarının üst tarafındaki havalandırma çıkışları üzerine konulan parmaklıklı, kafesli demire de *ızgara* denir (*Türkçe Sözlük*, TDK, s. 921).

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

	tabanı tuğla döşemeli, sıva ve lökün ⁵⁰ kullaplı ⁵¹ , üzeri beylik ve topaç tuğladan iki kat tuğla kemerli, toloslu ve kapılı, yukarısı kiremit kalem püşideli, dışı derzli çifte kirpi saçaklı inşa olunacak metin ve sağlam su deposu (hazîne-i âb)	
11	İçi rıhtımlı, etrafı som taştan, yüzü yonma kaval açmalı, önü tekne ve varil taşıyla yeniden inşası gereken su çeşmesi (çeşme-i âb)	30.000
12	Dört tarafı taş duvarlı, üzeri mükemmel çatılı, etrafı saçaklı, ziya için bir mukallaklı neccar işi kapılı, içi ve dışı derzli, içinde altı rıhtım ve üzeri kârgir tuğla kemer ve kaputlu, içi bölme taşlı ve bazı yerleri döşemeli inşası gereken çamaşırhane binası	57.600
13	Binaların çirk-âbları ⁵² cereyanı için iki tarafı taş duvarlı ve üzeri kapaklı lağım açılması	45.000
14	Binaların önlerinde ve diğer bazı yerlerde yeni taştan kaldırım döşenmesi	24.000
15	Yukarıdan iskeleye kadar giden yolun tesviye ve düzeltilmesi	36.000
16	İskelede yıpranmış ve yıkılmış olan yerlere taş rıhtım yapılması	38.400
17	Kale dışında dört tarafı taş duvarlı, üzeri mükemmel çatı ve basma tavanlı, içi tahta döşemeli, etrafı pencere ve kapılı, her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı bir göz oda, dehliz, kahve odası, memşâ ⁵³ ve abdesthanesi olan kapılı misafirler için inşa edilecek bina	162.000
18	Hamaliye, nakliye, kayak ve mavna ücreti ve sair masraflar	427.080
	<i>Yekûn</i>	8.976.000
	<i>Kuruş olarak karşılığı</i>	74.800 Kuruş
	Kale haricindeki kışlak binası enkazı hesabı 3.840 kuruş çıkarıldığında geriye kalan miktar	70.960-1.617,5 Kuruş
	Yekûn	69. 272,5 kuruş

⁵⁰ *Lökün* sözcüğünün aslı Farsçada kırık ve çatlak çömlek, çanak gibi malzemeleri yapıştırmak ve künkleri birleştirmek için kullanılan kireç, zeytinyağı, yumurta akı ve pamuktan yapılan bir macun için kullanılan *lâk/lük* kelimesidir (Ayverdi, *Misalli Türkçe Sözlük*, II, s. 1901). Osmanlı inşaat ve mimarisinde su nakli için kullanılan pişmiş topraktan künk borular ve dirsekleri birleştirmek, hamamlarda su yalıtımını sağlamak için kireç, keten, pamuk ve beziryağının yoğurulması sonucu ortaya çıkan su geçirmez yalıtım harcı için *lökün* ibaresi kullanılmıştır (İlknur Aktuğ Kolay, “Osmanlı Dönemi İnşaat Belgelerine Göre Anıtsal Yapılarda Örtü ve Duvar Sistemleri”, 8. *Ulusal Çatı ve Cephe Sempozyumu*, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, İstanbul, 2-3 Haziran 2016, s. 7).

⁵¹ *Kullâb*: Çengel, kanca, menteşe, ucu eğri nesne (Ferit Devellioğlu, *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*, Aydın Kitabevi Yay., Ankara 2009, s. 526).

⁵² *Çirk*; pislik, pas, irin, kulak kiri, mukus, gübre, boru sapında veya sigara ağızlığında biriken atık anlamlarına gelir. *Çirk-âb* ise pis su, kirli su ve atık su anlamlarına gelir (Redhouse, *Osmanlıca-İngilizce*, s. 257).

⁵³ *Memşâ*; hela, ayak yolu. Redhouse’a göre özel, mahrem, gizli, saklı ve ortak yer (Redhouse, *Osmanlıca-İngilizce*, s. 753).

Liman-ı Kebir Tabyasında Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları⁵⁴

İstanbul Boğazı'ndaki kalelerde inşası planlanan yapılar ile tamiri gereken kısımları belirlemek üzere Mimarbaşı Mehmed Arif Ağa, Boğaz kaleleri binaları emini Memiş Efendi, Boğaz kaleleri binalarından sorumlu mühendis Resmî Mustafa Ağa, Boğaz Nâzırı Mehmed Ağa ile kalelerin bina eminlerinin oluşturduğu keşif heyeti, Liman-ı Kebir Kalesi'ne giderek yerinde tespit yapmıştır. Heyetin keşif ve muayenesi sonucu kalede yeni yapılacak ve onarılacak yapılar tespit edilerek 29 Nisan 1796 (Fî 21 Şevval 1210) tarihinde kayıt altına alınmıştır. Heyetin tespitine göre kalede bina edilecek ve onarılacak yapılar ve muhtemel masrafları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3*Liman-ı Kebir Tabyasında Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları*

s.n.	Yapılacak İnşa, Tamir ve Yenileme	Masrafı (Akçe)
1	Temel kazılarak dehliziyle birlikte dört tarafındaki bölmeler zemine kadar enine ve boyuna temel duvarı üzerine kürsi gibi câbeden tabanlı, ikişer arşın aralıklarla içine sütun konularak kum ve kireç ile karışık harcı halis, taşı yeni çatı hizasına eşit duvarlı, üzeri câbeden taban ve câbeden mikras, on beş arşın büyüğünden kuşaklı, küçük kara mertekli ⁵⁵ çam tahtasından baskı kaplı, altundan on beş arşın büyüğünden kiriş ve çifte kanatlıktan basma tavanlı Rumeli omurgasından kiriş üzerine iki tarafı koğuş tahtasından döşeme, kapıdan ocağa kadar ortası taş veya tuğla ve döşemeli, köşelerde dörder diğer kısımlarda ikişer yollamadan çerçevesi, büyük bir mukallak, doğrama çerçeve, cam ve kanatlı, koğuş benzeri on ikişer bölme dolap ile musandıra, kapılı dehlizi tavan döşemeli, ışık için pencereli, her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı, her odası kârgir ocaklı, abdesthane ve helası ile tüm müstemilatı tamamlanmış, her odası uzunlamasına dokuz arşın, dehlizleriyle birlikte on dört arşın olarak inşa olunacak bir kat kışlak binası. Dış tarafına derz üzerine çifte kirpi saçak, çatısı üzerinde sıvalı ocak inşası	1.486.500
2	Kışlaya siyah taştan yapılacak söve ve eşik üzeri kademeli kemerli doğrama kanat, büyük halka, kilit, kol demirli, cevzi (ceviz) boyalı mükemmel kapı inşası	24.000
3	Kapının iki tarafına neccar işi bir mukallak ve pirinç babalı koğuş döşemeli, elvan boyalı neşimen inşası	24.000
4	Aynı kapının önüne büyük taştan altı rıhtımlı, yüzü yonma kârgir sahanlı merdiven inşası	3.000
5	Subaylar için dört tarafı ve bölmeleri taş duvarlı, kebir câbeden duvar içinden sütunlu ve başlıklı, üzeri çatılı, câbeden tabanlı,	1.215.000

⁵⁴ 21 Şevval 1210/29 Nisan 1796 tarihli keşif defteri. BOA, C.AS. 761/32135, 3.

⁵⁵ Dört köşeli uzun ve kalınca keresteye *mertek* denilir. Mertekler; çatılarda bir ucu bina duvarı üzerindeki tabana, diğer ucu mahya kirişi üzerine bindirilerek meyilli bir şekilde mihlanarak çatıyı oluşturan lata ve kirişlerdir (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 1308).

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

Rumeli omurgası kirişli, koğuş tahtası döşemeli, kanatlıktan basma tavanlı, cam ve çerçeve, bir mukallak, kanat, musadıra ve kapılı, her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı, oda bölmeleri dolma duvarlı, dizdar için iç tarafında bir göz oda eklenip diğerlerinin içinde bir oda, sofa ve dehliz, merdiven, hela, dışında yine bir oda, içinde mutfak ve mağsel-hane⁵⁶, tüm müştemilatı tamamlanmış ikişer kat inşa olunacak menzil binaları, doğrama kapılar ile birlikte

6	Menzil binaları haricinde kiremit pûşîdeli, iki tarafı kirpi, hatıl ve puştivanlı, derzli inşası gereken duvar, iskele harcıyla birlikte	153.000
7	Dört tarafı taş duvar, üzeri mükemmel çatı ve basma tavanlı, içi tahta döşemeli, etrafı pencere, kapı, beyaz sıva ve elvan boyalı bir göz oda, dehliz, kahve odası, hela, abdesthane ve kapılı olarak misafirler için inşa edilecek oda binası	162.000
8	Tabyada üzeri çatı, tavan ve döşemeli, pencere, kapı ve ocaklı, etrafı taş duvarlı inşa edilecek tek katlı (tahtâni) karakolhaneler binası	33.600
9	Aynı yerde temel kazılarak on beş arşın kebirinden satrancına ızgaralı, içi kârgir rıhtımlı, temel üzerine hatıl yerine tuğla, geriye kalan kısmı taş duvarlı, tuğladan zar ve tabanlı, tuğla döşemeli, cilalı sıva ve lökün kullâbı üzeri beylik topaç tuğladan iki kat tuğla toloslu ve kapılı, üstü kiremit kalem pûşîdeli, içi derzli ve çifte kirpi saçaklı inşa olunacak sağlam su deposu inşası	108.000
10	Su deposunun (hazinesinin) önüne kenar ve kurşun ile som taştan yapılmış (masnû‘), önü tekne ve varil taşlı, üzeri sağır saçaklı mükemmel çeşme-i âb	24.000
11	Kışlak ve hanelerden deryaya atık su (çirk-âb) icrası için iki tarafı taş duvarlı, üzeri taş kapaklı inşa olunacak lağım	24.000
12	Dört tarafı taş duvarlı, üzeri mükemmel çatılı, etrafı saçaklı, ışık için bir mukallaklı neccar işi kapılı, içi ve dışı derzli, içinde altı rıhtım, üzeri kârgir tuğla kemer ve kaputlu, içi bölme taşlı ve bazı yerleri döşemeli inşası gereken câme-şûy-hâne (çamaşır yıkama) binası	40.320
13	Tabya civarında rüzgâr müsait oldukça rikâb u nüzul (biniş ve iniş) için câbeden kanatlı ve tabanlı, meşe tahtası döşemeli inşası gereken iskele binası	10.800
14	Eski çeşme önünde bulunan eski iskelenin üzerinde yıpranmış olan yere kârgir rıhtım ve kenar ile büyük taşların yerlerine konulmasıyla iskelenin tamiri	98.820
15	Aynı yerde selin getirdiği taşlarla dolu olan eski limanın içinin temizlenmesi, selin getirdiği malzemenin başka yere taşınarak tesviyesi	22.000
16	Buradan tabyaya geçmek için deniz kenarında bazı yerlerde taş kesilmesi ve toprak kazılmasıyla yol açılması ve tesviyesi	30.000
17	Binaların önü ve gerekli bazı yerlere yeniden kaldırım döşenmesi	12.000
18	Tabyada bulunan caminin tamamen sağlam bir şekilde tamiri, su geçme yerinin ilave yapılarak genişletilmesi	74.400
19	Cami bitişiğinde etraf ve külâhı meşe yollamasından kaplı, içi kademeli mükemmel ve sağlam minare inşası	12.000

⁵⁶ Tas, ibrik ve kap yıkamak için ayrılmış yer (Ayverdi, *Misalli Türkçe Sözlük*, II, s. 2094).

Seydi Vakkas TOPRAK & Hasan ARSLAN

20	Hamaliye, nakliye, kayık ve mavna ücreti, diğer masraflar	152.160
	<i>Yekûn</i>	3.720.000
	<i>Akçenin kuruluş olarak karşılığı</i>	31.000 Kuruş
	Tabyadaki kışlak ve sair masraflar	2.850 Kuruş
	Masraflar düşürüldüğünde kalan yekûn	28.150 Kuruş

Garipçe Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları⁵⁷

Boğaz kalelerinde yapılması düşünülen kısımlar ile tamiri gereken yerleri kaydetme göreviyle Mimarbaşı Mehmed Arif Ağa, Boğaz kaleleri binaları emini Memiş Efendi, Boğaz kaleleri binalarından sorumlu mühendis Resmî Mustafa Ağa, Boğaz Nâzırı Mehmed Ağa ile kalelerin bina eminlerinden müteşekkil heyet, Garipçe Kalesi'ne giderek yerinde tespit yapmıştır. Heyet, kalede inşa ve tamiri gereken yapıları belirleyerek 29 Nisan 1796 (Fî 21 Şevval 1210) tarihinde keşif defterine kaydetmiştir. Heyetin tespitine göre kalede bina edilecek ve onarılacak bölümler ile yaklaşık masrafları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4

Garipçe Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları

s.n.	Yapılacak İnşa, Tamir ve Yenileme	Masrafi (Akçe)
1	İç ve dış tarafında temel kazılarak dehliziyle birlikte dört tarafı ve bölmeleri zemine kadar enine ve boyuna, kürsi makamında câbeden tabanlı ve ikişer arşın aralıkla içine sütun kunularak kum ve kireç ile karışık harcı halis, taşı yeni, çatıya eşit duvarlı, üzeri câbeden taban ve câbeden mikras, on beş arşın kebirinden kuşaklı, mertekli çam tahtasından baskı kaplı pûşide, çatının altında on beş arşın kebirinden kiriş, çifte kanatlıktan basma tavanlı, Rumeli omurgası kiriş üzerine iki tarafı koğuş tahtasından döşeme, kapıdan ocağa kadar ortası taş veya tuğla döşemeli, köşelerde dörder diğer taraflarda ikişer adet yollamadan çerçeve, kebir bir mukallak ve doğrama çerçeve, cam ve kanatlı, koğuş tahtası gibi on ikişer bölme dolap ile musandıra ve kapılı, dehlizleri tamam ve döşemeli, ışık için pencereli, her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı, her odası kârgir ocaklı, abdesthane ve helasıyla tüm müstemilatı tamamlanmış, her odası uzunlamasına dokuz [arşın], dehlizi ile on dört arşın olarak inşa olunacak bir kat kışlak binası, iç tarafına derz üzerine çifte kirpi saçaklı, çatısı üzerinde sıvalı ocak inşası	3.990.000
2	Aynı kışlaya siyah taştan yapılmış söve, eşik, üzeri kademeli doğrama kanat, büyük halka, kilit ve kol demirli, ceviz boyalı mükemmel kapı inşası	36.000
3	Kapının iki tarafında neccar işi bir mukallak ve piriñç babalı, koğuş döşemeli, elvan boyalı neşimen ⁵⁸ inşası	3.000

⁵⁷ 21 Şevval 1210/29 Nisan 1796 tarihli keşif defteri. BOA, C.A.S. 761/32135, 4.

⁵⁸ *Neşimen*; oturma yeri, meclis mahalli anlamındadır (Hüseyin Remzi, *Müntehabat*, s. 482).

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

4	Kale dışında iskele civarında zabitan için dört taraf bölmeleri taş duvarlı, kebir câbeden duvar içinde sütunlu ve başlıklı, üzeri mükemmel çatılı ve câbeden tabanlı, Rumeli omurgası kirişli, koğuş tahtası döşemeli, kanatlıktan basma tavanlı, cam ve çerçeve, bir mukallak, kanat, musandıra ve kapılı, her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı oda bölmeleri dolma duvarlı, dizdar için iç tarafına bir göz oda eklenerek, diğerlerinin içinde yine bir göz oda, sofa, dehliz, merdiven ve hela, dışında aynı şekilde bir oda, içinde mutfak ve mağsel-hâneli, bütün müstemilatı tamamlanmış ikişer kat (tahtânî ve fevkânî) inşa olunacak menzil binaları, doğrama kapılar ile birlikte	1.215.000
5	Menzil binalarının dış tarafında kiremit püşideli, iki tarafı bey kipi saçaklı, hatıl ve puştivanlı ve derzli inşası gereken duvar, iskele harcıyla birlikte	118.000
6	Menzil binaları girişinin sol tarafına dört tarafı taş, kârgir duvarlı ve üzeri câbeden mikras ile çatılı, basma tavanlı koğuş [tahtasından] döşemeli, cam çerçeve bir mukallak ve kanat ile pencereli, kârgir mihraplıca duvar, üst tarafı kirpi saçaklı, dış tarafı derz, iç tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı, son cemaat yeri ile ikişer adet kapılı, pencerelerin üstü tuğladan kemerli, kilit, halka ve kol demiri mükemmel cami binası. Ayrıca kurşun külahlı kiremit minare	522.000
7	Askerler için dört tarafı taş duvarlı, üzeri çatılı, etrafı saçak, ışık için bir mukallaklı, neccar kârî kapılı, içi ve dışı derzli, iç tarafında altı rıhtım, üzeri kârgir ve tuğla kemer ve kaputlu, içi bölme taşlı, bazı yerleri döşemeli inşası gereken çamaşırhane binası	57.600
8	Orta tabyanın deniz tarafında bulunan tuğladan yapılmış top siperlerinin aslı gibi sağlam olarak tamiri ve bir adet mazgalın tesdidi (sedd: kapatma, örtme)	52.440
9	Taştan yapılmış siperlerin eksiklerinin tamamlanması ve mevcutlarının tamiri, tüm yerlerin derz yapılması ve çatlakların (yara) doldurulması	37.125
10	Orta tabyanın Boğaz tarafında tüfenk mazgallı taş duvarın sağlam olarak tamiri	20.790
11	Tabyanın köşelerinde bulunan kârgir karakolhanelerin iç ve dış taraflarında derz tamiri, üzerlerinde kiremit kalem yenilenmesi, içlerine döşeme inşası	12.000
12	Aynı tabyada topların altına kârgir rıhtımlı büyük siyah taştan yüzü yonma ve imtizaçlı top döşemesi	576.000
13	Orta tabyanın mazgalları altından aşağı tabyaya kadar devam eden duvarın yüzüne derz tamiri, iskele harcıyla birlikte	48.000
14	Aşağı tabyada bulunan top siperlerinin sağlam olarak tamiri, derz üzerine döşeme yenilemesiyle birlikte	69.540
15	Aynı siperlerin iç taraflarında topların altına kârgir rıhtımlı büyük taştan som döşeme inşası	54.000
16	Kemer altı tayasının mazgalları yüzüne taş çerçeve ve demir bir mukallak konulması, kanat inşasıyla birlikte	18.000
17	Mühimmat mahzeni olarak kullanılması için kemer altı tabyasının içine yapılması gereken kârgir bölme duvarı, kapı ve kanat konulmasıyla birlikte	45.000

Seydi Vakkas TOPRAK & Hasan ARSLAN

18	Kemer altı tabyasından geçen yollar üzerindeki tuğla kavislerin yıkılması	3.000
19	Aynı yerde set üzerine humbara konulması planlandığından set önüne yapılması gereken kârgir siper duvarı inşası	67.500
20	Kale kapısı bitişiğinden sağ taraftan tabyaya varıncaya kadar binalar altında mevcut kale duvarı dışına derz ve bazı yerlerinin tamiri, iskele harcıyla birlikte	72.000
21	Aynı kapının sol tarafında tabyaya kadar olan duvarın tamiri, derz ile birlikte	44.000
22	Kale kapısı bitişiğinde yıkılmış olan duvar yerine yapılması gereken taşı karışık kârgir duvar inşası	45.000
23	Kale kapısı üzerinde seğirdim ⁵⁹ benzeri yerin içi ve dışının tamiri ve sıvanması, mevcut kanatların noksan kaplamasının tamamlanması ve onarımı, yüzüne elvan boya yenilenmesi	18.000
24	Kale kapısının önündeki hendek üzerine câbeden tabanlı, orta câbeden birbirine imtizaclı demir takımlı mükemmel açma köprü)inşası	67.500
25	Kale kapısı önünde bulunan hendeğin kazılması ve temizlenmesi	18.000
26	Aynı yerden iskeleye varıncaya kadar bazı yerlerde taş kesilerek ve toprak kazılarak yol açılması	45.000
27	Deniz kenarında bulunan taş iskelenin tamiri ve noksanlarının tamamlanması	16.200
28	İskele bitişiğinde ilave olarak yeniden kârgir ve rıhtımlı iskele inşası	28.800
29	Yeni binalardan denize kadar iki tarafı duvar, üzeri kapaklı lağım inşası	45.000
30	Bu binalar önlerine ve sair yerlere yapılması gereken kaldırım döşenmesi	24.000
31	Aşağı tabyada siper altında bulunan duvarın deniz tarafına çivileme ve yüzlerine derz yenilenmesi	48.000
32	Dört tarafı taş duvarlı, üzeri mükemmel çatı ve basma tavanlı, içi tahta döşemeli, etraf pencere, kapı ve her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı bir göz oda, dehliz, kahve odası, hela ve abdest-haneli misafirler için inşa olunacak oda binası	123.000
33	Hamaliye, nakliye, kayak ve mavna ücreti ve diğer masraflar	393.505
	<i>Yekûn</i>	8.460.000
	<i>Akçenin kuruş cinsinden karşılığı</i>	70.5000 Kuruş
	Kale içinde bulunan bir kat eski kışlak ve hane binası	3.740 Kuruş
	Kalan hesap 66.760-4.052=	62.708 Kuruş

⁵⁹ *Seğirdim/seğirdim yeri/seğirdim yolu* tabiri kale bedenleri üzerinde mazgal siperleri arkasında muhafız ve askerlerin dolaşması yapılmış, iki tarafı siperli yol veya düzlük alan için kullanılmıştır (Ayverdi, *Misallı Türkçe Sözlük*, III, s. 2746).

Kilyos Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları⁶⁰

Boğaz kalelerindeki inşaa ve onarım için tayin edilen heyet Kilyos Kalesi'ne giderek yerinde tespit yapmıştır. Keşif ve muayene sonucu yapılması ve tamir edilmesi gereken kısımlar 29 Nisan 1796 (Fî 21 Şevval 1210) tarihinde keşif defterine yazılmıştır. Deftere göre kalenin ilk keşif bilgileri aşağıdaki bibi kayıt altına alınmıştır.

Tablo 5

Kilyos Kalesi'nde Yapılması Planlanan Yerler ve Masrafları

s.n.	Yapılacak İnşaa, Tamir ve Yenileme	Masrafı (Akçe)
1	Kalede yıkılan tabyanın kaldırılan temel yerinin eski temelden de aşağı (derin) kazılarak on beş arşın kebirinden hatıl ve ızgaralı, harcı halis, dış zeminine dek kârgir temel duvarı inşası	768.000
2	Rihtim üzerinde kesilen (yıkılarak indirilen duvar) yere eşit olunca, zemin yüzeyinden yukarısı burun tarafı yüzü yonma on beş arşın kebirinden hatıl ve puştivanlı kârgir beden duvarı ⁶¹ inşası, iskele harcıyla birlikte	705.600
3	Yeniden inşaa edilecek bu temelin içine yarım zira fasıla ile sekiz arşın kebir câbeden dört tarafa (çar-ceh) kazık konulması (nasbı), yerleştirme ücretiyle birlikte	58.800
4	Yeniden inşaa olunan duvar bitişiğinden kalenin civarına kadar devam eden eski duvar kalıntılarının yıkılması, tesviyesi ve üzerine kaval ⁶² açma, yeniden tedarik olunan kafa taftası, kenar ve kurşun ile birlikte	302.400
5	Kale kapısının iki tarafına, mevcut temel üzerine yüzü yonma som duvar inşası	96.000
6	Kafa tahtası üzerine kalenin eski resmi üstüne çepeçevre tedarik edilecek taş tomruğundan yüzü yonma, içi kurşun ve kenar ile bağlanmış (merbut), harcı halis, üzeri yeniden döşemeli, dışı kavallı hisar-peçe inşası	5.060.000
7	Kale kapısının iç tarafına duvarlar üzerine tedarik edilecek taştan gayet imtizaçlı, demir kenar, zebâne ⁶³ ve kurşun ile bağlanmış, yüzü yonma taştan yapılması gereken kemer tolosu	216.000
8	Tolos üzerine kârgir rihtimli taştan döşeme inşası masrafı	75.600
9	Kalenin büyük kapısına iki tarafı büyük taştan söveli, ahşabı (hatabı) kemerli yeni kapı ve mevcut demir kaplı kanadının tamiri, demirleri tanzim edilip yeni kanada monte edilmesi (rabt), yenilenmesi ve yerine konması	90.000

⁶⁰ BOA, C.AS. 761/32135, 5.

⁶¹ Beden/beden duvarı kale duvarı ve sur için kullanılan bir tabirdir (Sözen - Uğur, *Sanat Kavram ve Terimleri*, s. 39).

⁶² Bir tarafı yuvarlak çubuk şeklinde *silme profil* için mimaride kaval tabiri kullanılmıştır (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 982).

⁶³ *Zebâne* tabiri terazi dili gibi çeşitli aletlerin dil şeklindeki kısmı için kullanılır (Şemseddin Sami, *Kâmûs-ı Türkî*, s. 681).

Seydi Vakkas TOPRAK & Hasan ARSLAN

10	İnşa edilen yeni siperlerin iç tarafına altı rıhtımlı, üzeri taş, yüzü yonma ve imtizaçlı olarak yapılması gereken yeni top döşemesi	1.248.000
11	Bu döşemelerin altına on beş arşın büyüğünden yığmalı, halis harçlı mevcut taştan yapılması gereken rıhtım imlâsı (doldurulması) masrafı	702.000
12	Kalenin tabyaları içlerine altı rıhtımlı, taş tomruğundan imtizaçlı, yüzü yonma topların altına döşeme inşası masrafı	1.152.000
13	Bu döşemelerin altına rıhtım imlâsı	748.000
14	Kalenin dışında yalnız kara tarafına, bir baştan bir başa varıncaya kadar yeniden hendek kazılması	360.000
15	Hendeğin kale tarafına hatıl ve puştivanlı, yüzü derzli duvar inşası	720.000
16	Hendeğin dış tarafına kârgir hendek duvarı inşası	540.000
17	Kazıdan çıkan toprağın hendek dışına şev ⁶⁴ yapılmak için nakli ve tesviyesi	60.000
18	Hendek üzerine kale kapısına câbeden tabanlı, demir zincirli, câbe biçmesinden döşemeli, takımı mükemmel asma köprü inşası	81.000
19	Aynı yerde zemin yüzeyine eşit iki buçuk arşın boyunda (kaddında) câbeden ızgara ve kârgir rıhtımlı, dört tarafı iki arşın genişliğinde kârgir duvarlı, üzeri iki kat tuğladan tuluoslu, içi horasan sıvalı, üzeri kiremit kalem pûşidedi, dışı derzli, taş çerçeve, demir kanatlı ve kapılı, iç tarafı câbeden taban üzerine meşe yollamasından döşemeli, dış etrafı kirpi saçaklı, koltukları ⁶⁵ rıhtımlı, münharif ⁶⁶ menfesi ⁶⁷ inşa olunacak cebehane binası	648.000
20	Cebehanenin üç arşın fasıla ile etrafını çevreleyen hatıl, puştivanî ve iki tarafı derzli kiremit kalem, çifte kirpili muhafaza duvarı inşası	378.000
22	Kalenin dışında etrafı kârgir ve sağlam duvarlı, üzeri mükemmel çatılı, içi yollamadan döşemeli ve kapılı mühimmat konulması için metin ve müstahkem inşası gereken mahzen (mehâzin) binaları	360.000
23	Aynı yerde temel kazılmasıyla on beş arşın kebirinden satranca bağlama ızgaralı, içi kârgir rıhtım imlâlî, temel üzerine hatıl makamında tuğla, diğer kısımları taş duvarlı, iç tarafı tuğladan zar ve tabanlı, tuğla döşemeli, cilalı sıva ve lökün kullâblı, üzeri beylik ve topaç tuğladan iki kat toloslu ve kapılı, üstü kiremit kalem pûşidedi, dışı derzli ve çifte kirpi saçaklı inşa olunacak sağlam hazine-i âb (su deposu) inşası.	345.600
24	Kale zabitleri için dört taraf bölmeleri taş duvarlı, kebir câbeden duvar içinde sğtunlu ve başlıklı, üzeri mükemmel çatılı, câbeden tabanlı Rumeli omurgası kirişli, koğuş tahtası döşemeli, kanatlıktan basma tavanlı, cam, çerçeve, bir mukallak, kanat, musandıra ve kapılı, her yeri sıvalı ve elvan boyalı oda bölmeleri dolma duvarlı, dizdar için içinde bir göz oda ilave edilip, diğerlerinin içine de bir oda, sofa,	1.215.000

⁶⁴ Şev sözcüğü eğimli yer, meyilli olmak, yokuş, bayır, meyilli rampa, yana yatmak, eğik kesmek ve ayarlı gönye anlamlarında kullanılmıştır (Redhouse, *Osmanlıca-İngilizce*, s. 1058).

⁶⁵ Mimaride cami benzeri büyük binaların yan tarafına dışarıya çıkıntılı olarak yapılan üstü terasa şeklindeki kısmı için koltuk tabiri kullanılmıştır (Arseven, *Sanat Ansiklopedisi*, s. 110-1114).

⁶⁶ Çarpık, sapa, sağlam olmayan ve doğru gitmeyen manasını ifade den münharif sözcüğü geometride dört köşeli ancak kenarları eşit olmayan şekil anlamındadır (Devellioğlu, *a.g.e.*, s. 728).

⁶⁷ Menfes lügatte nefes alınacak açıklık anlamını ihtiva eder (Hüseyin Remzi, *Müntehabât*, s. 424).

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

	dehliz, merdiven ve hela, dışında yine bir oda, içinde mutfak, mağsel-hane ve tüm müstemilatı tamamlanmış ikişer kat (tahtânî ve fevkânî) inşa olunacak menzil binaları, doğrama kapılar ile birlikte	
25	Menzil binalarının dış tarafında kiremit püşüdeli, iki tarafı bey kirpi saçaklı, hatıl ve puştivanlı, derzli inşası gereken duvar, iskele harcı ile birlikte	93.6000
26	Dört tarafı taş duvarlı, üzeri mükemmel çatılı, kara saçaklı ışık için bir mukallaklı neccar kârî kapılı, içi ve dışı derzli, içinde altı rıhtım üzeri kârgir, tuğla kemer ve kaputlu, içi bölme taşlı ve bazı yerleri döşemeli inşası gereken çamaşırhane binası	57.600
27	Hamaliye, nakliye, araba, kayık ve mavna ücreti, diğer masraflar	976.800
	<i>Yekûn</i>	17.040.000
	<i>Akçenin kuruş olarak karşılığı</i>	142.000 Kuruş

Kilyos Kalesinde Yıkılması Gereken Yerlerin Keşfi ve Masrafı⁶⁸

Diğer kalelerden farklı olarak Kilyos Kalesi'nde yıkılması gereken yerler ve masrafları ayrıca listelenmiştir. Keşif defteri verilerine göre bu kalede yıkılacak yerler ve yaklaşık masrafları aşağıdaki gibidir.

Tablo 5

Kilyos Kalesi'nde Yıkılması Gereken Yerlerin Keşfi ve Masrafı

<i>s.n.</i>	<i>Yıkılması Gereken Mahaller</i>	<i>Masrafı (Akçe)</i>
1	Kale kapısının sağ tarafından dönerek çepeçevre kapıya gelinceye kadar dört adet tabya ve dört adet bedenlerin (kale bedeni) kale iç zeminine eşit oluncaya kadar dört duvarın (cüdrân-ı erba'a) taş kesilmesiyle indirilmesi için yıkım ücreti ve başka yere nakli	13.440
2	Cüdrân-ı erba'a duvarı üzerinde bulunan hisar-peçelerin aynı şekilde kesilerek indirilmesi ve ortaya çıkan taşların başka yere nakliyesi	2.750
3	Dört tarafta bulunan seğirdim yerlerinin yıkılarak molozunun nakliyesi	3.640
4	Köşelerde bulunan tabya yerleri içlerinin yıkılması	3.600
5	Seğirdim ve tabyaların altlarındaki bölme duvarlarının yıkılması	2.026
6	Merdiven yerlerinin aynı şekilde yıkılması	1.000
7	Yıkılan tabyanın temelini kaldırılması ve molozun nakliyesi	3.200
8	<i>Yekûn</i>	17.959.380
9	<i>Akçenin kuruş olarak karşılığı (Kalenin yenileme ve inşaat masrafı)</i>	142.000 Kuruş
10	Duvarların kesilerek indirilmesi ve binaların seviyesinin düşürülmesi ücreti	7.661,5 Kuruş
	<i>Toplam</i>	149.661,5 Kuruş
	<i>Toplam Masraf</i>	149.411 Kuruş

⁶⁸ BOA, C.AS. 761/32135, 5.

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İstanbul'un ve dolayısıyla Osmanlı Devleti'nin bekası için önemli stratejik suyolları olan Boğazların muhafazasına daima ehemmiyet gösterilmiştir. Karadeniz'in Osmanlıların egemenliğinde olduğu dönemlerde bile kapitülasyonlarla izin verilen ticaret gemileri dışında hiçbir ülkenin sivil ve askerî gemilerinin Boğazlardan geçişine izin verilmiyordu. Rusya'nın XVII. yüzyıl sonlarından itibaren güçlenerek Akdeniz'e açılma hedefi doğrultusunda Osmanlı Devleti aleyhine genişlemesi zamanla Boğazların savunmasını daha elzem hale getirmiştir. Rusya'nın Kırım'ı alarak Karadeniz'de donanma buldurması karşısında Osmanlı yöneticileri Boğazları tahkim etme yoluna gitmişlerdir. Bu amaçla Boğazlardaki eski kaleler güçlendirildiği gibi ihtiyaç duyulan mevkilere yeni kaleler yapılmıştır. Rus tehlikesinin belirgin bir şekilde hissedildiği XVIII. yüzyılın son çeyreğinde, İstanbul Boğazı kalelerinde yoğun olarak tahkim, tamir ve yenileme faaliyetleri devam etmiştir.

Merkez yönetiminin emriyle kalelerde yapılan her türlü inşaat faaliyeti önceden hazırlanan plan ve keşiflere göre yapılmaktaydı. Bu çalışmada, Boğaz kalelerinde yapılması planlanan bir tamir ve yenileme projesi için 29 Nisan 1796 (21 Şevval 1210) tarihinde kayda geçirilen bir keşif defteri değerlendirilmiştir.

Keşif defteri, onarım ve yenileme sırasında kalelerde bulunan yapıların ne şekilde onarılıp yenileneceği, yeni yapılacak binaların hangi esas üzerine yapılacağı, binalarda bulunması gereken kısımlar, kullanılacak malzemeler ve tahmini masraflar hakkında tafsilatlı bilgiler ihtiva etmektedir. İncelenen keşif defteri aynı zamanda kalelerde bulunan kışlak, menzil binaları, misafirhane, karakol, çamaşırhane, su deposu, çeşme, iskele, rıhtım, hendek, asma köprü, lağım, kaldırım, mahzen, dehliz, seğirdim, top siperi ve döşemesi, hisar-peçe ve şev gibi bazı bina ve kısımlar hakkında da malumat vermektedir. Yine defterde kalelerde bulunan cami ve minare inşa ve onarımı, gerekli yerlere yol ve döşeme yapılması, beden duvarları, kemer tonozları, kale ve binaların kapıları ile yapıların sıva, derz ve boyaları hakkında kayıtlar bulunmaktadır.

Defterin kayıtlarına göre *kışlaklar/kışlalar* kalelerin en başta gelen yapılarıdır. Kış mevsiminde barınılan yer anlamındaki *kışlak* sözcüğü, defterde askerlerin barınması için yapılan büyük bina olan *kışla* yerine kullanılmıştır⁶⁹. Defterin kaydına göre Revancık, Liman-ı Kebir ve Garipçe kalelerinde birer kışla binası inşa edilmesi tasarlanmıştır.

Kışla binalarının ihtiva edeceği kısımlar, ne şekilde inşa edilecekleri, kullanılacak malzemelerin ayrıntıları ve muhtemel masrafları keşif defterinde

⁶⁹ Ayverdi, *Misalli Türkçe Sözlük*, II, s. 1713.

kayıt altına alınmıştır. Buna göre tek katlı olarak tasarlanan kışla binaları kazılacak temel üzerine dehlizleriyle birlikte, dört taraf ve bölmeleri zemine kadar genişlemesine ve derinlemesine temel duvarı üzerinde kürsi gibi câbeden tabanlı, ikişer arşın aralıklarla içine sütun konularak inşa edilecek şekilde tasarlanmıştır. Yeni taşlarla yapılacak olan kışla binalarının inşaatında kum ve kireç ile karışık halis harç kullanılacaktı. Çatı seviyesine kadar yükseltilecek olan taş duvarların üzerine câbeden taban ve mikras, on beş arşın büyüğünden kuşak, mertekli çam tahtasından baskı kaplama ve pûşîde konulacaktı. Çatının altından on beş arşın kebirinden kiriş ve çifte kanat, basma tavan ve Rumeli omurgasından kiriş üzerine iki tarafı koğuş tahtasından döşeme uygulanacaktı. Kapıdan ocağa kadar ortası taş veya tuğla döşemeli, köşelerde dörder diğer taraflarda ikişer adet yollamadan çerçevesi olacaktı. Yapı; doğrama çerçeve, cam ve kanatlı, koğuş benzeri on ikişer bölme dolap ile musandıralı, kapılı ve dehlizi tavan döşemeli olarak yapılacaktı. Işık alması için pencere, tümü beyaz sıva ve elvan boyalı, her odası kârgir ocaklı, abdesthane ve helası ile tüm müstemilatı tamamlanmış, her odası uzunlamasına dokuz arşın ve dehliziyle on dört arşın uzunluğunda inşa olunacaktı. Ayrıca duvarların iç ve dış taraflarına derz, üzerine çifte kirpi saçak ve çatısı üzerinde sıvalı bir ocak inşa edilecek şekilde planlanmıştı.

Keşif defterinin kayıtları Revancık, Garipçe, Liman-ı Kebir ve Kilyos kalelerinde subayların (zabitân) ikamet etmeleri için menzil⁷⁰ binaları inşasının planlandığına işaret etmektedir. Buna göre kale subaylarının kullanması için iki katlı (tahtânî ve fevkânî) olarak inşa edilecek olan bu yapıların dört tarafı ve bölmeleri kebir câbeden ve taş duvarlı olmalıydı. Binaların duvar içlerinden sütunlu ve başlıklı, üzeri çatılı ve câbeden tabanlı, Rumeli omurgası kirişli, koğuş tahtası döşemeli, kanatlıktan basma tavanlı, cam, çerçeve ve bir mukallak, kanat, musandıra ve kapılı olarak inşası planlanmıştı. Tümü beyaz sıva ve elvan boyalı, oda bölmeleri dolma duvarlı olarak tasarlanan binaların iç tarafında dizdar için bir göz oda bulunacaktı. Diğerlerinin iç tarafına yine bir göz oda, sofa, dehliz, merdiven, hela ve dış tarafında yine bir oda, içine mutfak ve kap-kacak benzeri bulaşık yıkama yeri ile tüm müstemilatı mükemmel olan menzil binalarının kapıları doğramadan yapılacaktı. Binalarının dış tarafında kiremit pûşîdeli, iki tarafı kipi saçaklı hatıllı, puştivanlı ve derzli bir duvar yapılması gerekiyordu.

İncelenen keşif defteri Revancık, Garipçe, Liman-ı Kebir ve Poyraz Limanı kalelerinde birer misafirhane binasının inşa edileceğini kayıt altına

⁷⁰ Lugat anlamı *konak* olan *menzil*, hareket halindeki ordu veya kervanların konaklaması için yerleşim alanlarının uzağında, ana yollar üzerinde bulunan kervansaray benzeri özel yapıları ifade etmektedir (Midhat Sertoğlu, *Osmanlı Tarih Lügati*, Enderun Kitabevi Yay., İstanbul 1986, s. 221-222). Bu çalışmada geçen *menzil binaları (menâzil)* ise kale subaylarının ikametleri için inşa edilecek olan haneler yani evlerdir.

almıştır. Kayıtlara göre misafirhaneler; dört tarafı taş duvarlı, üzeri mükemmel çatı ve basma tavanlı, içi tahta döşemeli, etrafı pencere ve kapılı, her tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı bir göz oda şeklinde olacaktı. Ayrıca misafir odalarında dehliz, kahve odası, hela ve abdesthane bulunması gerekiyordu.

Defterin verileri Liman-ı Kebir Kalesi'nde tek katlı (tahtânî) bir karakolhane inşası tasarlandığına işaret etmektedir. Buna göre karakol binası üzeri çatılı, tavan ve döşemeli, pencereli, kapılı ve ocaklı, etrafı taş duvarlı olarak yapılacaktır. Garipçe Kalesi'nin orta tabyasında bulunan karakolların ise onarılması gerekiyordu. Tabyanın köşelerinde bulunan kârgir karakolhanelerin iç ve dış taraflarında derz tamiri, üzerlerinde kiremit kalem yenilenmesi ve içlerine döşeme yapılmasına ihtiyaç vardı.

Keşfe göre Revancık ve Kilyos kalelerinde yeni cebehaneler inşası, Poyraz Limanı Kalesi'nde ise mevcut cebehanenin tamiri tasarlanmıştır. Zemin seviyesine eşit, iki buçuk arşın boyunda câbeden ızgara ve kârgir rıhtımlı, dört tarafı iki arşın genişliğinde kârgir duvarlı olarak inşa edilecek cebehanelerin üzeri iki kat tuğladan toloslu, içi horasan sıvalı yapılacaktır. Üzerleri kiremit kalem pûşîdeli, dış tarafı derzli, taş çerçevesi, demir kanat ve kapılı, iç kısmı câbeden taban üzerine meşe yollamasından döşemeli, dış tarafı kirpi saçaklı, koltukları eğimli rıhtımlı ve menfesli olacaktır. Cebehane binalarının etrafında kârgir muhafaza duvarları bulunmalıydı. Yapıların etrafını üç arşın aralıkla çevreleyen muhafaza duvarlarının hatıllı, puştivanlı, iki tarafı derzli kiremit kalem ve çifte kirpi saçaklı olması gerekiyordu. Poyraz Limanı Kalesi dışında bulunan cebehane duvarının yüzüne kârgir bir baba duvarı inşa edilmeliydi.

Bu çalışmanın temel kaynağı olan keşif defterinin verileri Boğaz kalelerinde top döşemesi ve siperlerde tamirat yapılmasının planlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca gerekli yerlerde ise yenilerinin yapılması kararlaştırılmıştır. Deftere göre Revancık Kalesi'nin içinde bulunan tabyaya altı rıhtımlı, büyük taştan yonma ve imtizaçlı top döşemesi inşa edilmesi lazımdı. Poyraz Liman Kalesi'ndeki hisar-peçelerde bulunan topların altına döşeme inşası tasarlanmıştı. Hisar-peçelerin iç tarafındaki döşemeler kârgir rıhtımlı, üzeri büyük tomruk taştan yonma yüzü ve imtizaçlı olmalıydı.

Defterin verilerine göre Garipçe Kalesi'nin orta tabyasının deniz tarafında bulunan tuğladan yapılmış top siperlerinin aslı gibi sağlam olarak tamiri ve bir adet mazgalın kapatılması (tesdidi) gerekmektedir. Kalede inşa edilen yeni siperlerin iç tarafına altı rıhtımlı, üzeri taş, yüzü yonma ve imtizaçlı olarak top döşemesine ihtiyaç vardı. Aynı tabyada bulunan topların altına kârgir rıhtımlı büyük siyah taştan yüzü yonma ve imtizaçlı top döşemesi yapılması gerekliydi. Kalenin aşağı tabyasının top siperleri sağlam olarak tamir edileceği gibi derz

üzerine döşemeler yenilenecekti. Siperlerin iç taraflarında topların altı kârgir rıhtımlı büyük taştan som döşeme olacaktı. İnşa edilen yeni siperlerin iç tarafına altı rıhtımlı, üzeri taş, yüzü yonma ve imtizaclı yeni top döşemesi; topların altına kârgir rıhtımlı büyük taştan som döşeme yapılması lüzumu vardı. Kalenin aşağı tabyasındaki siper altında bulunan duvarın deniz tarafına çivileme ve yüzlerine derz yenilenmesi de defterdeki kayıtlar arasındadır.

Kilyos Kalesi'nde inşa edilen yeni siperlerin iç tarafında altı rıhtımlı, üzeri taş, yüzü yonma ve imtizaclı olarak yeni bir top döşemesi, döşemenin altına on beş arşın büyüğünden yığmalı, halis harçlı mevcut taştan doldurulması ile rıhtım yapılacaktır. Kalenin tabyalarının içlerine altı rıhtımlı, taş tomruğundan imtizaclı, yüzü yonma olacak şekilde topların altına döşeme yapılacak, bu döşemelerin altında rıhtım doldurulacaktır.

Poyraz Limanı Kalesi'nde bulunan hisar-peçelerin tamiriyle ilgili veriler de keşif defterinde yer almaktadır. Buna göre kalenin yukarı tabyasındaki hisar-peçelerin iç ve dış taraflarının tamamen tamiri, iç taraflarına altı kârgir rıhtımlı, üzeri büyük tomruk taştan yonma yüzlü top altına döşeme yapılması, duvar yüzündeki horasani derzlerin yenilenmesi ve kalenin aşağı tabyasındaki hisar-peçe derzlerinin onarılması gerektiği belirtilmiştir. Kilyos Kalesi'nde yapılacak yeni hisar-peçenin taş tomruğundan yüzü yonma, içi kurşun ve kenar ile bağlanmış, harcı halis, üzeri yeni döşemeli ve dışı kavallı olması düşünülmüştür. Yine aynı kalenin dört duvarı üzerinde bulunan hisar-peçelerin duvarlarının kesilerek seviyelerinin düşürülmesi kararlaştırılmıştır.

Keşif defteri kalelerin beden duvarlarının dışında kazılan hendeklerle korunduğuna, kale girişlerinde hendek üzerine yapılan asma köprülerle giriş ve çıkışın sağlandığına işaret etmektedir. Keşif defterine göre Revancık Kalesi'nde hendeğin içinde bulunan hendek duvarı tamir edilmeli ve üzerine derz uygulanmalıydı. Hendek üzerinde câbeden tabanlı, döşemeli ve korkuluklu bir köprü yapılmalı, ayrıca köprünün iki tarafına yeniden kârgir bir duvar örülmeliydi. Hendeğin önüne iki tarafı duvarlı, cam ve çerçevesi, demir takımı ile birlikte mükemmel bir kapı konulması gerekliydi. Garipçe Kalesi'nde ale kapısının önündeki hendek üzerine câbeden tabanlı, orta câbeden birbirine imtizaclı demir takımlı mükemmel bir açma köprünün yapılması planlanmıştır. Kilyos Kalesi'nde, kalenin dışında yalnız kara tarafına, bir baştan bir başa varıncaya kadar yeniden hendek kazılmasına, hendeğin kale tarafına hatıl ve puştivanlı, yüzü derzli bir duvar ve dış tarafına kârgir bir hendek duvarı yapılmasına ihtiyaç bulunmaktaydı. Kazıdan çıkan toprağın hendek dışına şev yapılmak suretiyle tesviyesi tasarlanmıştı. Yine hendek üzerine kale kapısı

girişine câbeden tabanlı, demir zincirli, câbe biçmesinden döşemeli ve takımı mükemmel asma bir köprünün inşası kayıt altına alınmıştır.

Kalelerde mühimmat mahzenlerinin de bulunduğu incelenen keşif defterinden çıkarılan verilerdendir. Buna göre Garipçe Kalesi'nde mühimmat mahzeni olarak kullanılması için kemer altı tabyasının içinde kârgir bir bölme duvarı, kapı ve kanat konulmasıyla bir mahzen yapılacaktır. Kilyos Kalesi'nde ise kalenin dışında etrafı kârgir ve sağlam duvarlı mahzenler inşa edilecekti. Mühimmat konulması planlanan mahzen binalarının üzeri mükemmel çatılı, içi yollamadan döşemeli ve kapılı, metin ve müstahkem olarak yapılması tasarlanmıştır.

Boğaz kaleleri genellikle sarp, kayalık ve tatlı su sıkıntısının olduğu noktalara kurulmuştur. Bazı kalelere su temini için çevredeki su kaynaklarından kanallar ve borular vasıtasıyla su getirilmiş, bazılarında da su depoları yapıldığı gibi sakalar vasıtasıyla su temin edilmeye çalışılmıştır. Kalelere su getiren kanallar çeşitli sebeplerle verimli olamamıştır. Bu durumda kalelere su taşmak için sakalar görevlendirildiği gibi suyun toplanması için *hazîne-i âb* denilen su depoları ve sarnıçlar yapılmıştır. Kalede yaşayanların kolayca suya ulaşması için uygun yerlere *çeşme-i âb* denilen çeşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada incelenen keşif defterinde su deposu ve çeşmelerle ilgili kayıtlar mevcuttur. Buna göre Kilyos, Poyraz Limanı ve Liman-ı Kebir kalelerinde birer su deposu inşa edilecekti. Su hazinesi denilen depolar temel kazılması ile on beş arşın büyüklüğünde satrancına yığma ızgaralı, içi kârgir rıhtım doldurulmalı olacaktır. Su depoları; temel üzerine hatıl yerine tuğla, geriye kalan kısımlar taş duvarlı, içi tuğladan zar ve tabanı tuğla döşemeli, cilalı sıva ve lökün kullaplı, üzeri beylik ve topaç tuğladan iki kat tuğla kemerli, tonozlu ve kapılı olacaktır. Depoların yukarısı kiremit kalem pûşîdeli, dışı derzli, çifte kirpi saçaklı metin ve sağlam yapılması tasarlanmıştır. Ayrıca Poyraz Limanı Kalesi'ndeki su deposunun önüne içi rıhtımlı, etrafı som taştan, yüzü yonma kaval açmalı, önü tekne ve varil taşlı yeni bir çeşmenin yapılması planlanmıştır. Liman-ı Kebir Kalesi'ndeki su deposunun önüne de kenar ve kurşun ile som taştan, önü tekne ve varil taşlı, üzeri saçaklı mükemmel bir çeşmenin inşası plana eklenmiştir. Buradaki eski çeşme önünde bulunan eski iskelenin üzerinde yıpranmış olan yere bir kârgir rıhtım, kenar ve büyük taşların yerlerine konulması suretiyle iskele onarılacaktır.

Boğaz kalelerinde yapılması planlanan tamir ve yenileme sırasında askerlerin ibadet ettikleri mekânlar olan camiler unutulmamıştır. Keşif defterine göre Revancık Kalesi dışında bulunan caminin içinde, dışında ve altındaki dükkânlarda onarım, sıva ve boyasının yenilenmesi, saçaklarının tamiri ve

gereken yerlerinin yeniden yapılması inşaat planına dâhil edilmiştir. Buna göre Liman-ı Kebir Kalesi'nde bulunan caminin tamamen sağlam bir şekilde tamiri, su geçme yerinin ilave yapılarak genişletilmesi için gereken masraf deftere kaydedilmiştir. Minaresi olmayan caminin bitişiğinde etraf ve külahı meşe yollamasından kaplamalı, içi merdivenli (kademeli) mükemmel ve sağlam bir minare yapılması tasarlanmıştır. Ayrıca Garipçe Kalesi'ndeki menzil binaları girişinin sol tarafına bir cami yapılması planlanmıştır. Caminin; dört tarafı taş, kârgir duvarlı ve üzeri câbeden mikras ile çatılı, basma tavanlı, koğuş tahtasından döşemeli, cam, çerçeve, kanat ile pencereli, kârgir mihraplıca duvar ve üst tarafı kirpi saçaklı olarak yapılması gerekmektedir. Bina; dış tarafı derzli, iç tarafı beyaz sıva ve elvan boyalı, son cemaat yeri ile ikişer adet kapılı, pencerelerin üstü tuğladan kemerli, kilit, halka ve kol demirli olarak mükemmel bir şekilde olmalıydı. Yine caminin yanına kurşun külahlı kiremit bir minarenin yapılması defterin kayıtlarına eklenmiştir.

Keşif yapıldığı kalelerde askerlerin temizlik ihtiyaçlarını gidermeleri ve çamaşırlarını yıkamaları için *câme-şûy-hâne* denilen çamaşırhanelerin yapılması gerekmektedir. Askerlerin kullanması için Revancık, Liman-ı Kebir, Poyraz Limanı, Garipçe ve Kilyos kalelerinde birer çamaşırhanelerin yapılması için keşif defterine muhtemel masrafiyla birlikte yapılacak binaların özellikleri de kaydedilmiştir. Buna göre çamaşırhane binalarının dört tarafı taş duvarlı, üzeri çatılı, etrafı saçaklı, ışık için bir mukallaklı neccar işi kapılı, içi ve dışı derzli, içinde altı rıhtımlı, üzeri kârgir tuğla kemer ve kaputlu, içi bölme taşlı ve bazı yerleri döşemeli olmalıydı.

Keşif defteri *seğirdim/seğirdim yeri/seğirdim yolu* tabir edilen kısımlarla ilgili veriler de bulundurmaktadır. Kale bedenleri üzerinde mazgal siperleri arkasında muhafız ve askerlerin dolaşması için yapılan, iki tarafı siperli yollar olan seğirdimler her kalede bulunurdu. Defterde sadece Garipçe ve Kilyos kalelerindeki seğirdimlerle ilgili kayıtlar mevcuttur. Buna göre Garipçe Kalesi kapısı üzerinde bulunan seğirdim benzeri yerin içi ve dışının tamiri, sıvanması, mevcut kanatların noksan kaplamalarının tamamlanması ve onarımı, yüzündeki elvan boyanın yenilenmesi gerektiği kayıt altına alınmıştır. Kilyos Kalesi'nin dört tarafında bulunan seğirdim yerleri ile tabyaların altındaki bölme duvarlarının yıkılarak molozunun başka yere nakledilmesi deftere kaydedilmiştir.

Sonuç olarak İstanbul Boğazi'ndeki beş kalede 1796 ilkbaharında kaydedilen keşif defterinin verileri kalelerde bir takım tamir, yenileme ve yeniden inşa faaliyetlerinin tasarlandığını göstermektedir. Hassa mimarbaşısının bizzat yaptığı keşif sırasında Boğaz kaleleri bina nazırı, kale binaları mühendisi, Boğaz nazırı ve her kalenin bina emini ile zabitleri hazır bulunmuşlardır. Keşif defterinin

verileri kalelerin askerî amaçlı kullanılan bölümleri ile askerlerin yaşam alanlarının içinde bulunduğu bazı kısımlarının onarım ve yenilenmesi, ihtiyaç duyulan yerlere yenilerinin yapılması için önceden kapsamlı bir planlama yapıldığını ortaya koymuştur.

Keşf-i evvel olarak bilinen bu ilk muayene ile yapılacak tamir ve inşaat planı hazırlandığı gibi yapılacak işin muhtemel masrafı da işe başlanmadan önce tespit edilmiştir. Ayrıca inşaat başladıktan sonra ihtiyaç duyulması halinde ilk keşifte tespit edilen yapı planı ve harcama miktarının değişebileceği de anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları/Primary Sources

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Osmanlı Arşivi (BOA)

BOA, Cevdet, Askeriye, C.AS. 761/32135, 1-5.

BOA, Hatt-ı Hümayun, HAT. 205/10763.

BOA, Hatt-ı Hümayun, HAT. 240/1346.

Telif Eserler / Secondary Sources

Ağaoğlu, M. (2018). Hassa mimarlar ocağı ve Sermimar Ebubekir Ağa'nın hayatı ile mimarbaşılığı döneminde İstanbul'da yapılan iki eser. *Kesit Akademi Dergisi*, 4/13, 227-242.

Ahterî Mustafa bin Şemseddin (1310). *Ahterî-i Kebir* (Cilt 2). Matbaa-i Amire.

Arseven, C.E. (1983). *Sanat Ansiklopedisi* (cilt 1-5). Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.

Ayverdi, İ. (2011). *Misalli Büyük Türkçe Sözlük* (cilt 1-3). Kubbealtı yayınları.

Can, S. (2003). Mehmed Arif Ağa. *Diyanet İslam Ansiklopedisi (DİA)* içinde (1. Baskı. Cilt 28, s. 442-443). Türkiye Diyanet Vakfı.

Devellioğlu, F. (2009). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lugat*. Aydın Kitabevi yayınları.

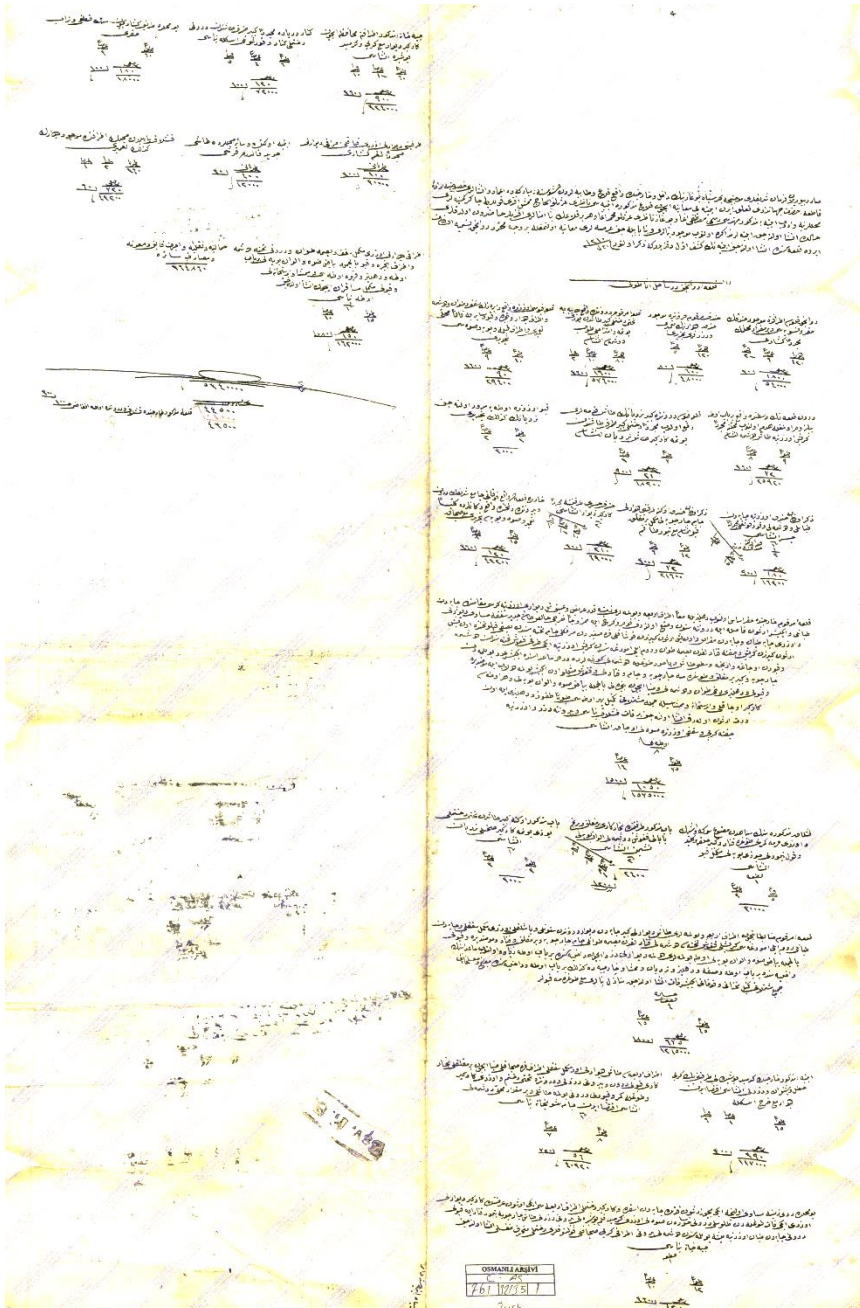
Dündar, A. (1999). Osmanlı mimarisinde hassa mimarları. *Dinî Araştırmalar*, 2 (5), 159-176.

İstanbul Boğazi Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

- Dündar, A. (2013). Osmanlı mimarisinde Mimar Ağalar ve Defterleri, F. Hitzel (Ed.), *14th International Congress of Turkish Art* içinde (ss. 291-298). Collège de France.
- Dündar, A. (2001). Osmanlılarda tamir süreci, çeşitleri ve bazı Selçuklu yapılarındaki uygulamalar. *Uluslararası Selçuklu Kültür ve Medeniyeti Kongresi-Bildiriler* kitabı içinde (Cilt 1, ss. 269-280).
- Erdenen, O. (1966). Osmanlı devri mimarları, yardımcıları ve teşkilatları. *Mimarlık*, 4 (27), 15-18.
- Evlîyâ Çelebi B. Derviş Mehmed Zillî. (2006). *Evlîya Çelebi Seyahatnamesi* (I. Kitap). Robert Dankoff, Seyit Ali Kahraman, Yücel Dağlı (Yay. hzl.). Yapı Kredi yayınları.
- Eyüpgiller, K.K. & Yaşa, Y. (2019). *İstanbul Boğazi Kale ve Tabyaları*. Kitabevi yayınları.
- Hergüner, M. (2004). *Cumhuriyetimizin İlk Yıllarında Türk Boğazları ve Boğazlar Komisyonu Başkanı Vasıf (Temel) Paşa*. Türk Deniz Araştırmaları Vakfı yayınları.
- Hüseyin Remzi, (1306). *İlaveli Müntehabât-ı Lugât-ı Osmaniyye*.
- Hüseyin Remzi, (1305). *Lügat-i Remzi* (Cilt 2). Matbaa-i Hüseyin Remzi.
- Katipoğlu, C. (2007). Osmanlı İmparatorluğunda yapı pratiği içinde mimari çizimin yeri. *Konya Ticaret Odası Yeni İpekyolu Dergisi*, Özel Sayı-Aralık 2007, *Konya Kitabı* (Cilt 10). Haşim Karpuz, Osman Eravşar (Ed.). 447-452.
- Kolay Aktuğ, İ. (2016). Osmanlı dönemi inşaat belgelerine göre anıtsal yapılarda örtü ve duvar sistemleri. 8. *Ulusal Çatı ve Cephe Sempozyumu Bildirileri* kitabı içinde (s. 1-9). Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Memiş Eroğlu, Ş. (2019). Osmanlı Kudüs'üne ait H. 1195/ M. 1781 tarihli keşif defteri (değerlendirme ve transkripsiyon). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (3), 720-752.
- Mozgfesky, (1935). *Rus Karadeniz Filosu Tarihi*, Kurtoğlu, F. (Toplayan), 337 Sayılı *Deniz Mecmuası*'nın ilavesi. Deniz Matbaası.
- Nicolle, D. (2019). *Osmanlı Kaleleri 1300-1800*. Şakul, K. (Çev.), İş Bankası yayınları.
- Orgun, M.Z. (1938). Hassa mimarları. *Arkitekt*, 12 (96), 333-342.

- Özbaşaran, M. (1992). *Güney ve Güneydoğu Anadolu Kalkolitik Mimarisinde Tülintepe Yerleşmesinin Önemi*. Yayımlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pakalın, M.Z. (1971). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü* (Cilt 2), Milli Eğitim Bakanlığı yayınları.
- Redhouse, S.J. (1999). *Türkçe/Osmanlıca-İngilizce Redhouse Sözlüğü*. Sev Matbaacılık yayınları.
- Serin, M. (2016). Kıbrıs kalelerinin keşif defterleri ve kalelerin tamiri (Osmanlı dönemi). *Osmanlı Döneminde Kıbrıs Uluslararası Sempozyumu- Bildiriler kitabı* içinde (s. 452-483). Bağcılar Belediyesi yayınları.
- Sertoğlu, M. (1986). *Osmanlı Tarih Lûgati*. Enderun Kitabevi yayınları.
- Sözen, M. & Tanyeli, U. (1986). *Sanat Kavram ve Terimleri Sözlüğü*. Remzi Kitabevi yayınları.
- Şakul, K. (2016). Osmanlıların ilk maden kömürcülüğü girişimi: Yedikumlar Kömür Madeni Mukataası. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 28 819, 39-52.
- Şemseddin Sami. (1986). *Kâmûs-ı Türkî*. Çağrı yayınları.
- Tott, B.d. (2004). *18. Yüzyılda Türkler, Türkler ve Tatarlara Dair Hatıralar*. Uzmen, M.R. (Ter.). Elips Kitap yayınları.
- Turan, Ş. (1964). Osmanlı teşkilatında hassa mimarları. *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 157-202.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu yayınları.
- Uçarol, R. (1989). Yakınçağ Başlarında Osmanlı İmparatorluğu, *Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi*, (Cilt XI). kitabı içinde (Redaktör Hakkı Dursun Yıldız), (s. 203-354) Çağ yayınları.
- Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Tarihi* (Cilt IV/I). Türk Tarih Kurumu yayınları.
- Yılmaz, H.İ. & Dikmen, S.Ü. (2012). Osmanlı döneminde kullanılan yaklaşık maliyet tahmin yöntemi. *NWSA-Engineering Sciences Academy*, 7 (1), 73-83.

Istanbul Boğazi Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri



Belge 1: Keşif defterinden varak 1b ve 2a. BOA, Cevdet, Askeriye, C.A.S. 761/32135, 1.

[2437]

EXTENDED ABSTRACT (REVISED)

While the Ottoman State was losing the battles against Russia in the second half of the 18th century, the victorious Russia step by step approached its goal of reaching the warm seas. Russia, which occupied Crimea during the war of 1768-1774, had a military force in the Black Sea, and also burned the Ottoman fleet by passing through the Strait of Gibraltar to the Mediterranean Sea. Russia's gaining mobility in both the Black Sea and the Mediterranean Sea made the Ottoman capital vulnerable to future attacks through the Straits. On the other hand, with the *Treaty of Küçük Kaynarca*, Russia gained the right of free passage to trade ships through the Straits and sought the same concession for its navy. This situation has made the Straits strategic routes.

The Ottoman State, which did not allow the military ships of foreign states to sail through the Straits until *Küçük Kaynarca Treaty*, started the fortification of the Straits in order to ensure its own security. As well as the fact that the fortresses and fortifications in Dardanelles were strengthened, fortresses were reinforced with artillery and ammunition. Since the Russian threat was mainly expected from the Black Sea, the arbitration of the Bosphorus in terms of military fortifications, soldiers and ammunition has become an important issue for the Ottoman State in order to defend the capital. As the existing fortresses on the Bosphorus were strengthened, new fortresses and bastions were built where needed. Also cannons, ammunition and soldiers were placed there. In this sense, at the last quarter of the 18th century, repairment and construction activities continued in the fortresses in the Bosphorus.

Construction activities in the Bosphorus castles were carried out within the framework of pre-decided plans. Upon the decision taken in the *Divan-ı Hümayun*, the construction works would be started after the enactment of the rescript. Like other large public buildings, the construction activities in the castles were carried out by the state. The construction works in these castles are under the responsibility of the chief architect of *Hassa*. Together with the chief architect, the treasurer, the Bosphorus minister, the building overseer of the Bosphorus castles, an engineer and the building trustee appointed for each castle first made explorations in the castles where the construction would take place. The expeditions recorded the area to be built, the parts to be built and their probable expenses in the exploration book in the presence of the commanders and officers of each castle.

The main source of this study is an exploration book prepared by the chief architect during the exploration made in 1796 for the structures to be repaired and rebuilt in the five castles on the Bosphorus. With the help of the literature on the

İstanbul Boğazı Kaleleri Keşif Defterlerine Bir Örnek: 1796 Tarihli Keşif Defteri

subject, the book in question in the Ottoman Archive will be deciphered and evaluated. Thus, determinations will be made about the preparation, exploration, exploration committee, the arrangement of the exploration logs, the approximate cost induction and the implementation of the construction plan before the construction and repair activities in the castles started.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52016>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06-07-2021
Kabul Tarihi: 22-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 06-07-2021
Accepted: 22-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Yirci, R. & Ozdemir, T.Y. (2021). Covid-19 Pandemisinin Sosyoekonomik ve Psikolojik Göstergeleri ile Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki Etkileri. *Journal of History School*, 53, 2440-2466

COVID-19 PANDEMİSİNİN SOSYOEKONOMİK VE PSİKOLOJİK GÖSTERGELERİ İLE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ¹

Ramazan YİRCİ² & Tuncay Yavuz ÖZDEMİR³

Öz

Yeni koronavirüs hastalığı (COVID-19) tüm dünyayı etkisi altına alarak insanların hayatında çok önemli değişikliklere sebep olmuştur. COVID-19 pandemisinin etkileri sadece insan sağlığıyla sınırlı kalmamış hayatın her alanında kendisini güçlü bir şekilde hissettirmiştir. COVID-19 pandemisini önlemeye yönelik alınan tedbirler nedeniyle insanların günlük rutinleri dahi değişmiş; maske, mesafe, temizlik gibi kavramlar dünya genelinde adından sıkça söz edilir hale gelmiştir. Diğer tüm sektörlerde olduğu gibi, eğitim sektörü de bu değişim ve dönüşümden derinden etkilenmiş, eğitim kurumlarının büyük çoğunluğu yüz yüze eğitime ara vererek zorunlu olarak çevrimiçi acil uzaktan öğretime (emergency remote teaching) geçmiştir. Bu zorlu süreçte, eğitim kurumlarının kapatılmasının ardından Türkiye’de de mümkün olan her kademede çevrimiçi (online) eğitime geçilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, online eğitim faaliyetlerini Eğitim Bilişim Ağı ve TRT işbirliği ile yürütürken, üniversiteler uzaktan eğitim birimleri ve çeşitli yazılımlar aracılığıyla bu süreci yönetmeye çalışmıştır. Bu çalışmada, ulusal ve uluslararası literatür bağlamında, COVID-19 pandemisi sürecinde ortaya çıkan yeni

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

² Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçüimam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, yirci@ksu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4696-7420

³ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, tyozdemir@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5361-7261

durumun (yeni normal) Türkiye özelinde analiz edilmesi ve COVID-19 pandemisinin sosyokültürel ve ekonomik etkileri eğitim perspektifinden tartışılması amaçlanmaktadır. Çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmış ve literatür taraması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. İncelenen literatür kapsamında, COVID-19 pandemisinin neden olduğu küresel eğitim krizine bir yanıt olarak, mevcut krizin Türk Milli Eğitim sistemi üzerindeki olumsuz etkilerinin minimize edilmesi amacıyla bazı proaktif çözümler ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, Pandemi, Eğitim, Online Eğitim, Uzaktan Eğitim, Acil Uzaktan Öğretim.

Socioeconomic and Psychological Indicators of the Covid-19 Pandemic and Its Effects on Turkish Education System

Abstract

The novel coronavirus disease (COVID-19) has affected the entire world and has caused very important changes in people's lives. The effects of the COVID-19 pandemic were not only limited to human health, but strongly felt in every aspect of life. Even the daily routines of people have changed because of the measures taken to prevent the COVID-19 pandemic; concepts such as mask, distance, cleaning have become frequently mentioned around the world. As in all other sectors, the education sector has also been deeply affected by this change and transformation, and most educational institutions have taken a break from face-to-face education and switched to emergency remote teaching. In this arduous process, after the closure of educational institutions, online education has been started at every level in Turkey. While the Ministry of National Education carried out its online education activities in cooperation with the Education Information Network and TRT, universities tried to manage this process through distance education units and various software tools. In this study, in the context of national and international literature, it is aimed to analyze the new situation (new normal) that emerged during the COVID-19 pandemic process in Turkey and to discuss the sociocultural and economic effects of the COVID-19 pandemic from the perspective of education. The study was designed in the descriptive survey model and was carried out with the literature review method. Within the scope of the reviewed literature, some proactive solutions and suggestions were presented in order to minimize the negative effects of the current crisis on the Turkish National Education system as a response to the global education crisis caused by the COVID-19 pandemic.

Keywords: COVID-19, Pandemic, Education, Online Education, Distance Learning, Emergency Remote Teaching.

GİRİŞ

Tüm insanlık tarihi boyunca insan hayatını kitlesel olarak etkileyen, toplumsal yaşamda derin izler bırakan çeşitli olaylar meydana gelmiştir. Savaşlar, kuraklık, kıtlık, deprem, sel, salgın hastalıklar gibi olaylar insanoğlunun hayatını olumsuz etkilemiş, hatta ölümlere, göçlere veya diğer insani krizlere sebep olmuştur. Ancak tarih boyunca yaşanan farklı boyutlardaki olayların hiç birisi, ilk kez Çin’de ortaya çıkan ve kısa sürede tüm dünya milletlerini etkileyen ve ölümcül bir salgına dönüşen yeni tip Koronavirüs hastalığı (COVID-19) kadar dünya çapında geniş kapsamlı bir etki oluşturmamıştır. Bu açıdan bakıldığında, 2021 yılı Mayıs ayı itibariyle COVID-19 virüsünden etkilenmeyen dünya genelinde hiçbir ülke kalmamıştır. COVID-19 salgını, sadece hastalığı geçirenler üzerinde olumsuz etkiler oluşturmakla kalmamış, hastalığın yayılmasını engellemek amacıyla getirilen yasaklarla birlikte dünya genelindeki tüm insanlar üzerinde derin etkiler oluşturmuştur. Aynı şekilde, COVID-19 salgınının ekonomik, siyasi, kültürel etkilerinin yanında bireylerin psikolojik sağlıkları üzerine de yansımaları şiddetli ve acımasızca olmuştur (Karaköse ve diğ., 2021; Karaköse, 2021a). COVID-19 salgını etki alanı, şiddeti ve getirdiği sonuçlar itibariyle bir kriz olarak tanımlanmaktadır. Sarı ve Sarı (2020) tarafından yapılan değerlendirmede, COVID-19 salgınının kriz özellikleri taşıdığı, bu krizi sürecinde Türkiye’de eğitim alanında yapılan planlamaların ve uygulamaların kriz yönetimi özelliği gösterdiği vurgulanmıştır.

COVID-19, SARS-CoV-2'nin neden olduğu akut bir solunum yolu enfeksiyonu olarak tanımlanmaktadır. Küresel sağlık açısından ciddi bir tehdit oluşturan bu hastalık başta Çin olmak üzere Avrupa ve Amerika kıtasındaki ülkelerde derinden hissedilmiştir (Şanlı, 2020; Tung et al., 2021). 2019 yılının sonlarında ortaya çıkan COVID-19 salgını, ilk olarak Çin’in Wuhan şehrinde tespit edildikten sonra küresel düzeyde hızlı bir şekilde yayılarak ciddi bir sağlık tehdidi haline gelmiştir (Baloch et al., 2020; Dündar, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde, Dünya Sağlık Örgütü virüsün yayılma hızı, şiddeti, etkilenen ülke sayısı ve giderek artan vaka sayılarını dikkate alarak COVID-19’u küresel bir salgın olarak ilan etmiştir (Can, 2020; Karaköse & Demirkol, 2021; Tengilimlioglu et al, 2021). Türkiye’deki ilk COVID-19 vakası, 11 Mart 2020 tarihinde rapor edilmiş (T.C Sağlık Bakanlığı, 2020), hastalığa bağlı ilk ölüm ise 17 Mart 2020 tarihinde bildirilmiştir (Alp & Ünal, 2020). İlk vakanın duyurulmasının ardından, 14 Mart 2020 tarihinde üniversiteler dahil olmak üzere tüm eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi kararı alınmış ve bu karar ivedilikle uygulamaya konulmuştur. Her kademedeki öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerine sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de acil durum uzaktan öğretime [emergency remote

teaching] geçilmiştir (Eti & Karaduman; 2020; Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021).

COVID-19, virüse enfekte olan kişilerle yakın temas durumunda solunum yoluyla bulaşan bir hastalıktır (Leung, 2021). COVID-19 virüsünün klinik analizleri sonucunda kişiden kişiye çok çabuk bulaştığı tespit edilmiştir (Budak & Korkmaz, 2020; Paules, Marston, & Fauci, 2020). COVID-19 virüsünün yayılmasını engellemek ve kamu sağlığını bu ölümcül tehditten korumak amacıyla dünya genelindeki pek çok ülkede bazı radikal tedbirlere başvurulmuştur. Pandemiyle mücadelede devlet otoriteleri klasik koruyucu-kısıtlayıcı güvenlik anlayışı çerçevesinde önlemler getirmişlerdir (Üste & Odabaş, 2021). Bireylerin evde kalmaya zorlanması, seyahat yasakları, karantina ve diğer kısıtlamalar insanların günlük rutinlerinde ani değişikliklere sebep olmuştur. Sosyal mesafe, maske ve hijyen konusundaki uygulamalar pek çok hükümet tarafından zorunlu hale getirilmiştir (Güngörer, 2020; Tee et al, 2020; Unal & Irez, 2021). Koronavirüsün yayılmasını engelleme çabası olarak alınan; yüz maskelerinin takılması ve sosyal temasların azaltılması, zorunlu karantina, okulların kapatılması ve seyahat kısıtlamaları gibi önlemler (Balci, 2020; Elemo, Ahmed, Kara & Zerkeshi, 2021) daha önce eşine rastlanılmamış uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır (Anderson, et al., 2020).

COVID-19 salgının etkileri toplumsal hayatın her alanında derinden hissedilmiştir. Getirilen kısıtlamalar ve karantina politikasının bir sonucu olarak nüfus hareketliliği keskin bir şekilde düşmüştür. Bu durum çalışanların harcama gücünün zayıflamasına ve buna bağlı olarak da dünya ekonomilerinde durgunlaşmaya ve daralmaya sebep olmuştur (Cinel, 2020; Dündar, 2020; Shen et al, 2020). Pandemi aynı zamanda sosyo-ekonomik alanda ne zaman biteceği belli olmayan bir belirsizlik durumu da oluşturmuştur. Pandeminin en önemli kalıcı etkisinin hayatın akışında meydana getirdiği bu büyük belirsizlik olduğu belirtilmektedir. Çünkü hiç kimse virüsün etkisinin ne kadar süreceğini, bir sonraki aşamadaki etkilerini veya sonuçlarının ne kadar derin olacağını bilememektedir. İnsanlar son derece bulaşıcı olan virüsün neye yol açacağını bilmeden yaşamak zorunda kalmışlardır. Küresel düzeyde pandemi öncesinde de var olan karmaşık sosyoekonomik, politik, teknik, çevresel ve sağlık alanındaki sorunlar göz önüne alındığında, COVID-19 pandemisi döneminde derinleşen bu belirsizlik gittikçe yoğunlaşan bir biçimde tüm sektörlerde kendisini hissettirmiştir (Kim, 2021; Öztürk ve diğ. 2020).

YÖNTEM

Global eğitim sektörü COVID-19 kaynaklı belirsizliğin en çok hissedildiği alanlardan birisi olmuştur. İşte bu çalışmasının amacı, ulusal ve uluslararası literatür bağlamında COVID-19 sürecinde ortaya çıkan yeni durumu Türkiye özelinde analiz etmek ve COVID-19 pandemisinin sosyoekonomik ve diğer etkilerini eğitim perspektifinden incelemektir. Literatür taraması yöntemiyle hazırlanan bu çalışma betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. COVID-19 konusunda özellikle 2019 yılının son aylarından itibaren çok sayıda bilimsel çalışma yapılmış olup bu çalışmaların sayısı hızla artmaya devam etmektedir. Bu kadar fazla çalışmanın üretildiği bu konuda, araştırmacının temel amacı çerçevesinde Türkiye bağlamında öne çıkan araştırmalar arasından seçim yapılmıştır. İncelemeye alınan çalışmaların TR Dizin (ULAKBİM), ISI (Web of Science) veya ERIC veritabanlarında taranan dergilerde yer almasına özen gösterilmiş ve son iki yıl içinde yayınlanmış olması temel ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada yer alan sayısal veriler Dünya Sağlık Örgütü, T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Yükseköğretim Kurumu ve Ticaret Bakanlığı'na ait resmi web sitelerinden derlenmiştir. Ayrıca çalışma kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu tarafından yapılan düzenlemeler ayrı başlıkta incelenmiştir. Araştırmacının genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- COVID-19'un sosyoekonomik ve psikolojik etkileri nelerdir?
- COVID 19'un Türkiye'de eğitime yansımaları neler olmuştur?

Araştırma bir derleme çalışması olarak tasarlanmış, bu kapsamda alanyazın detaylı bir şekilde taranmıştır. İncelenen çalışmalardan yola çıkılarak yorum ve analizler yapılmıştır. Araştırmacının yukarıda bahsedilen temel amacı çerçevesinde salgının Türk Milli Eğitim sistemi üzerindeki etkilerinin azaltılması için öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

ALANYAZIN İNCELEMESİ

COVID-19 Pandemisinin Sosyoekonomik Etkileri

İnsanlık tarihi incelendiğinde dünya üzerinde farklı zamanlarda pek çok salgın hastalığın ortaya çıktığı görülmektedir. Alınan her türlü önleme rağmen, toplumların gelişmişlik düzeyi de salgınların yaşanmasına engel olamamıştır (Ahmedi, Şirin ve Ergüder, 2020). Dünya bugüne kadar İspanyol Gribi, Asya Gribi, Hong Kong Gribi, HIV / AIDS, SARS, Ebola ve Domuz Gribi gibi farklı salgın hastalıklar ile karşılaşmıştır. Bahsedilen salgınların toplumsal yaşam ve

Covid-19 Pandemisinin Sosyoekonomik ve Psikolojik Göstergeleri...

bireysel faaliyetler üzerinde büyük etkileri olmuştur. Bu etkiler ekonomi, çevre, ticaret, turizm, eğitim, sağlık, tarım, hayvancılık, balıkçılık, endüstri, madencilik, ulaştırma gibi pek çok sektörde çok derinden hissedilmiştir. Bu dönemde insanlık COVID-19 olarak bilinen koronavirüs enfeksiyonu ile karşı karşıya kalmıştır (Joffe, 2021; Özkoçak ve diğ., 2020; Siche, 2020).

COVID-19 salgının etkisinin artırmasıyla birlikte kurumların işleyişinde bazı değişiklikler meydana gelmiştir. İnsanların zorunlu bir şekilde evde karantinada olmaları aile kurumunu; yüz yüze eğitime ara verilmesi eğitim kurumunu; cami, kilise vb. yerlerin toplu ibadete kapatılması ise din kurumunu etkileyen gelişmeler olmuştur. İş yerlerinin kapanması, günlük işlerde çalışan bireylerin iş bulamaması nedeniyle ekonomi ve çalışma hayatı olumsuz yönde etkilenmiştir. Salgınla mücadelede alınacak önlemleri belirleyip hayata geçirmekle sorumlu olan siyaset kurumu daha aktif bir koordinasyon görevi üstlenmiştir. Salgınla mücadelede en önde yer alan sağlık çalışanlarının da çalışma koşulları bu olağanüstü dönemde değişmiştir. Kurumların işleyişindeki bu değişimlerin yanı sıra, insanların günlük faaliyet alanları, aile ve iş yaşamına yönelik algılarında ve bakış açılarında da bazı önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Güngörer, 2020).

COVID-19 pandemisinin aile ve iş yaşamında radikal değişimlere yol açmasının en önemli sebeplerinden birisi koronavirüs hastalığının çok hızlı yayılmasıdır. Çin'de ortaya çıkmasının ardından çok hızlı bir şekilde etki alanını genişleten bu salgına yönelik tedavi edici bir ilaç ve aşılarda geliştirilmeye hala devam edilmektedir. Tablo 1'de, 28 Haziran 2021 tarihi itibarıyla dünya genelindeki COVID-19 salgının seyrine ilişkin istatistiksel bilgiler sunulmuştur.

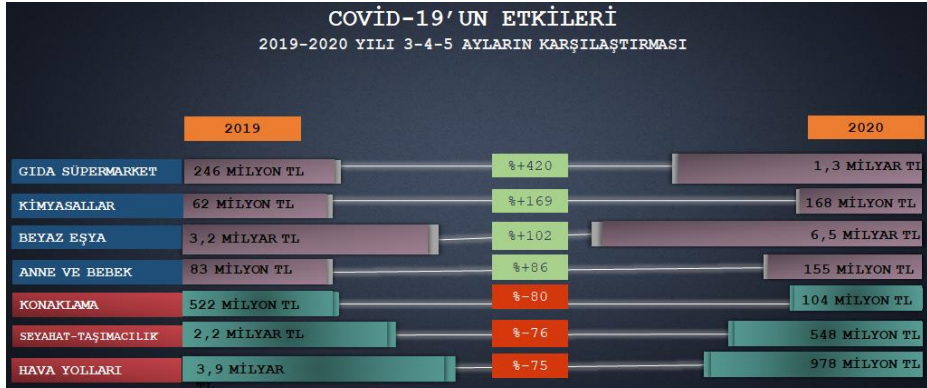
Tablo 1
Salgının Seyrine İlişkin DSO Verileri

Bölge	Toplam Vaka Sayısı	Son 24 Saatte Bildirilen Vaka Sayısı	Toplam Ölüm Sayısı	Son 24 Saatte Bildirilen Ölüm Sayısı
Amerika	71.957.777	145.100	1.891.278	3.526
Avrupa	55.712.821	55.001	1.181.058	816
Güneydoğu Asya	34.606.211	84.983	484.397	1.908
Doğu Akdeniz	10.887.414	27.602	215.325	458
Afrika	3.968.421	30.339	94.323	416
Batı Pasifik	3.521.244	17.643	54.069	243
Diğer	764	0	13	0
Toplam	180.654.652	360.668	3.920.463	7.367

Kaynak: DSO (2021) <https://covid19.who.int/table>

Tablo 1 incelendiğinde, salgından en çok etkilenen kıtanın Amerika kıtası olduğu görülmektedir. Yine en fazla can kaybının Amerika kıtasında gerçekleştiği, bunu ikinci sırada Avrupa kıtasında yaşanan ölüm sayısının takip ettiği anlaşılmaktadır. COVID-19 sebebiyle dünya genelinde hayatını kaybeden toplam insan sayısı 3.920.463 olmuştur (DSO, 2021). 28 Haziran 2021 tarihi itibarıyla, COVID-19 virüsüne enfekte olan insan sayısının toplamda 180 milyonu aşmış olması, “salgının sosyo-ekonomik etkileri, tüm dünyada neden bu kadar derinden hissedildi?” sorusunun anlamlı bir cevabı olarak düşünülebilir.

Hem COVID-19 virüsünün ortaya çıkardığı acil durum hem de onu kontrol altına almak için alınan tedbirler, pek çok ülkede insanların alışageldikleri rutinlerini tamamen değiştirdi. Dünya genelindeki milyarlarca insan, COVID-19 ile birlikte sosyal hayatta ve iş hayatında çeşitli sorunlar yaşadı (Güney & Sangün, 2021; Talidong & Toquero, 2020). Örneğin, karantina uygulamasının başlamasıyla birlikte insanlar evlerinden çıkamamışlardır. Bunun sonucu olarak internet, telefon, bilgisayar, tablet kullanımı doğal olarak artmıştır. Teknolojinin daha yoğun kullanımıyla birlikte sosyal medyada geçirilen süre de artmıştır (Gorgulu-Arı & Hayır-Kanat, 2020). Bununla birlikte, sokağa çıkma yasakları tüketici davranışlarını önemli ölçüde değiştirerek tüm sektörlerin yeniden şekillenmesine yol açmıştır. Mağazalardan yüz yüze alışveriş yapamayan insanların e-ticaret sitelerine yöneldikleri görülmektedir (Güven, 2020). Bu durum T.C Ticaret Bakanlığı'nın yayınladığı e-ticaret verilerine de yansımıştır. Şekil 1'de, COVID-19'un e-ticaret verilerine etkisi açıkça görülmektedir.



Şekil 1. COVID-19 pandemisinin e-ticaret üzerine etkisi

<https://www.eticaret.gov.tr/istatistikler>

Şekil 1'de görüldüğü üzere konaklama, seyahat ve havayolu sektörlerindeki alışveriş hacminin düştüğü anlaşılmakta; bu durumun seyahat ve

sokağa çıkma yasaklarının doğal bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte, diğer sektörlerdeki harcamaların önemli bir artış gösterdiği, en fazla artış gösteren sektörün %420'lik artışla gıda ve süpermarket sektörü olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, insanların fiziki temastan kaçınarak virüsten korunma amaçlı olarak e-ticarete yöneldikleri anlaşılmaktadır.

Türkiye'de COVID-19 pandemisinin getirdiği olumsuz sosyo-ekonomik etkilerin azaltılması için hükümet tarafından bazı ekonomik tedbirler açıklanmıştır. Bu tedbirler arasında; vergi mükelleflerinin ödemelerinin ertelenmesi, işten çıkarmaları engellemek için kısa çalışma ödeneğinin devreye alınması, ihtiyaç sahibi 2 milyondan fazla aileye nakdi desteklerin sağlanması, 32 bin yeni sağlık personeli istihdamı yapılması, mümkün olan iş kollarında uzaktan çalışma modeline geçilmesi yer almaktadır. Ancak alınan tedbirlerin mali büyüklük açısından ABD, İtalya, Fransa, İspanya, Almanya gibi pek çok ülkenin gerisinde kaldığı söylenebilir. Türkiye'nin destekler konusunda ayrıştığı bir başka konu da "Biz Bize Yeteriz Türkiyem" kampanyası kapsamında; vatandaşların, kamu ve özel sektördeki şirketlerin gönüllü bağışlarıyla ülke genelinde yapılan bağış kampanyasıyla toplanan 41.155.031.395 TL miktar ihtiyaç sahibi vatandaşlara dağıtılmıştır (Eroğlu, 2020).

COVID-19 Pandemisinin Psikolojik Etkileri

Alanyazın incelendiğinde, COVID-19 ile ilgili ilk akademik çalışmaların hastalığın tanısına yönelik araştırma bulgularını sunan klinik araştırmalara dayandığı görülmektedir. COVID-19 pandemisinin tıbbi yönünün anlaşılmasına ve hastalığın tedavisine yönelik ortaya konan çabalar, bu alandaki bilimsel yayınların sayısını her geçen gün daha da artırmıştır. Bununla birlikte, COVID-19 pandemisinin insanlar üzerindeki psikolojik etkilerine ilişkin araştırmalar ise sonradan hız kazanmıştır.

Salgın hastalıklar, tıbbi etkilerinin yanında bireysel ve toplumsal düzeyde geniş ölçekli etkileri olan ve hayatın olağan akışında bozulmalara neden olan sosyal bir olgudur. Çünkü bulaşıcı hastalığın oluşturduğu tehdit algısı yükseldikçe insanların paniklediği ve strese girdikleri görülmektedir. Bu nedenle normal koşullarda sergilenmeyecek bazı davranışlar bu panik ve stres durumunun getirdiği psikolojik durum altında sergilenabilmektedir. Salgın hastalık gibi etkileri tahmin edilemeyen bir durumla karşılaşıldığında insanların korku ve panik duygusuyla korunma ve kaçınma gibi davranışlar sergilemesi doğal kabul edilmektedir (Karataş, 2020).

Dünya genelinde salgının durdurulmasında yaşanan çaresizlik, beraberinde korku, belirsizlik ve endişe duyguları da uyandırmıştır. Bu aşamadan sonra insanlar kendi sağlıkları, başkalarının ve sevdiklerinin sağlıkları, işleri ve kariyerleriyle ilgili endişe duymaya başlamışlardır. COVID-19 salgınının, dinamik olaylar zinciri halinde tehlikeli ve nispeten kontrolsüz bir şekilde yayılması, salgınının olası sonuçlarının ne olacağını kısa vadede oldukça tahmin edilemez duruma getirmiştir (Çetin & Anuk, 2020; Talidong & Toquero, 2020). Bu haliyle salgın derin psikolojik etkiler bırakan, sanatı, edebiyatı etkileyen, hakkında filmler çekilip kitaplar yazılan, insanlığı kökünden sarsan, unutmaya çalışacağımız bir kavram olarak karşımızda durmaktadır (Buhusal, 2020).

COVID-19 pandemisiyle birlikte, yüzlerce yıllık bir birikimle şekillenen insan davranışlarının ve alışkanlıklarının kısa bir süre içinde çok köklü değişikliklere uğradığı görülmüştür. Fiziksel hareketin kısıtlanması başka insanlarla fiziki ve sosyal temasın sınırlandırılması insanlarda can sıkıntısı, hayal kırıklığı, öfke, stres gibi olumsuz duyguların görülmesine sebep olmuştur (Pündük, 2020). Salgının getirdiği değişimler nedeniyle artık hiçbir şeyin eskisi gibi olmayacağı ifade edilmektedir (Birinci & Bulut, 2020; Karakaş, 2020). Köklü değişiklikler sonucu ortaya çıkan bu dramatik durum “yeni normal” olarak ifade edilmeye başlanmıştır. İnsanlığın yakın tarihte yaşadığı en büyük felaketlerden biri olan COVID-19 salgınının etkileri, öncelikle insan sağlığı bağlamında incelenmiş ancak sonrasında yapılan araştırmalarla bu salgının birçok sosyokültürel, ekonomik ve psikolojik etkilerinin olduğu anlaşılmıştır (Cahapay, 2020; Güney & Sangun, 2021).

Yapılan birçok araştırmanın bulguları, COVID-19 salgınının ihmal edilemeyecek kadar önemli psikolojik boyutunun olduğunu göstermiştir. Yaşam doyumunun azalması, sinirlilik, hayal kırıklığı, duygusal rahatsızlık, üzüntü, suçluluk, bitkinlik, can sıkıntısı, uykusuzluk, konsantrasyon eksikliği ve kararsızlık, başkalarından kopma, iş performansının düşmesi, yeme alışkanlıklarında değişim COVID-19 pandemisi kaynaklı en yaygın psikolojik ve davranışsal tepkiler olarak belirtilmektedir (Karakose & Malkoc, 2021a; Karakose & Malkoc, 2021b; Zacher & Rudolph, 2021). Üniversite öğrencilerinde yapılan bir başka araştırmada ise yaygın olarak rapor edilen psikolojik etkilerin korku ve belirsizliğe tahammülsüzlük olduğu belirtilmektedir (Duman,2020).

Uçkaç (2020) tarafından öğrenciler üzerine yapılan araştırma sonuçlarında, öğrencilerin COVID-19'un, ailesine, sevdiklerine bulaşmasından, ölmekten ve yakınlarının ölmesinden korku ve kaygı duyduğu görülmüştür. Oluşan bu kaygı ve korkunun öğrencilerin kariyer ve gelecek kaygısının önüne geçtiği gözlemlenmiştir. Çiçek ve arkadaşları (2020) tarafından yapılan araştırma

bulgularında ise, öğrencilerin COVID-19 salgını sebebiyle negatif duygular yaşadıkları, uykusuzluk, depresyon, iştahsızlık, aşırı stres, korku, endişe ve çabuk sinirlenme gibi duygu değişimleri yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler üzerinde yapılan araştırmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Bu durum COVID-19'un psikolojik etkilerinin öğretmen ve öğrenciler için benzer özellikler taşıdığını göstermektedir.

COVID-19 salgınının eğitim hayatında oluşturduğu değişimin bir parçası olarak öğretmenler, işleriyle ilgili olarak önemli stres faktörleriyle karşı karşıya kalmıştır. COVID-19 pandemisi, uzaktan öğrenmeye çok ani bir geçişi, evden çalışma koşullarına uyum sağlamayı zorunlu hale getirdi (Collie, 2021). Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları stresin nedeni; “yeni normal”de eğitim alanındaki değişikliğin çok kısa bir süre içinde meydana gelmesi ve dijital kaynakların kullanımı için yeterli eğitim imkânının olmamasıdır (Dietrich, 2020). Pandemiyle birlikte derslerin evde uzaktan eğitim ile yapılması iş-yaşam-aile dengesinin de bozulmasına sebep olmuştur. Öğretmenlerin iletişim amaçlı telefonlarını öğrenciler ile paylaşması, neredeyse günün her saati öğrencilere danışmanlık hizmeti vermek zorunda kalmalarına sebep olmuş ve bu durum öğretmenlerin daha fazla stres yaşamalarını tetiklemiştir. Kirchner, Ipsen, & Hansen'e (2021) göre, COVID-19 salgını öğretmenlerin işlerini zorlaştırdığı kadar yöneticilerin de işlerini zorlaştırmıştır. Bu yeni süreçte, yöneticilerin görev tanımlarına uzaktan yönetim, yeni öğrenme yöntemlerine liderlik etme, uzaktan sosyal etkileşim sağlama gibi zorlu sorumluluklar eklenmiştir.

COVID-19 Pandemisinin Türkiye'deki Eğitime Yansımaları

Pandeminin aniden ortaya çıkışı ve ardından okulların kapanması karşısında dünyanın dört bir yanındaki eğitimciler ve eğitim sistemleri bu yeni duruma uyum sağlamak için yoğun çaba sarf ettiler. COVID-19 pandemisi, pek çok ülkede eğitim sisteminde radikal değişikliklere yol açtı. Ulusal hükümetlerin günlük yaşamın çoğunu etkileyen kısıtlayıcı stratejiler getirmesiyle birlikte, öğrenme ve öğretme ortamları tüm paydaşların (öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, veliler, vb.) bir gecede bu değişime ayak uydurmasını gerektirdi. Ülkeler, acil bir ortamda etkili öğretme ve öğrenme sağlamak için eğitimde bilgi teknolojilerinin kullanımına daha fazla önem vermişlerdir. Bu bağlamda ülkeler eğitimde dijital dönüşüm ve uzaktan öğrenme, öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarının uygulanması yönünde hızlı adımlar atmışlardır (Karakose, 2020; Sun, Tang, & Zuo, 2020).

Türkiye salgının başlangıcından itibaren aldığı tedbirler sonucunda Avrupa ülkelerine kıyasla COVID-19 vakalarıyla daha geç karşılaşmıştır. Ancak salgının kısa sürede kontrol altına alınamayacağı anlaşıldıktan sonra diğer ülkelerin bu virüsle mücadelede uyguladıkları yöntemler incelemeye alınmıştır (Telli-Yamamoto & Altun, 2020). Türkiye'de pandeminin öğretme-öğrenme sürecine etkisini azaltmaya yönelik tedbirler kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk ve orta öğretim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verildiği 16 Mart 2020 tarihinde kamuoyuyla paylaşılmış; ardından 23 Mart 2020 tarihinde, uzaktan eğitim uygulamasına geçileceği ilan edilmiştir. Bu süreçte Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu arasında iş birliği gerçekleştirildi. Nitekim bu iki kurumun iş birliği sonucunda üç farklı televizyon kanalı hizmete açılmıştır (Karakaya ve diğ., 2021).

Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitime geçişte derslerin çevrimiçi bir platform olan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden yürütülmesine karar vermiştir. EBA, MEB tarafından geliştirilen ve FATİH (Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamında hayata geçirilen dijital bir eğitim portalıdır (Bulduk & Yirci, 2018). Bu portalda, okul öncesi eğitimden lise düzeyine kadar eğitimin paydaşları için müfredata dayalı videolar, belgeler, e-kitaplar, testler, etkinlikler gibi çeşitli öğrenme materyalleri yer almaktadır. Bu sayede öğrenci, öğretmen ve veliler 5.000'den fazla kitaba ve diğer ders materyallerine EBA portalından ulaşabilmektedir. EBA aynı zamanda dinamik bir portaldır ve öğrencilere ve öğretmenlere çeşitli olanaklar sunmaktadır. Öğretmenler, EBA portalı üzerinden öğrencilere değerlendirme görevleri atayabilmektedir (Özer, 2020). EBA platformunun pandeminin çok öncesinde hayata geçirilmiş bir uygulama olması, Türkiye'ye COVID-19 nedeniyle zorunlu uzaktan eğitim sürecinde büyük bir avantaj sağlamıştır. EBA platformu, pandemi öncesi dönemde içerik, kullanım sıklığı ve materyal çeşitliliği açısından belirli sınırlılıklarına rağmen COVID-19 sürecinde çok stratejik bir görev ifa etmiş ve hak ettiği ilgiyi fazlasıyla görmüştür. Bu kapsamda EBA'nın eğitimde dijitalleşmede öncü bir rol üstlendiği ifade edilebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı resmi web sitesindeki veriler incelendiğinde, EBA'nın, uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020'den 18 Haziran 2021 tarihine kadar, 23.769.308.322 kez ziyaret edildiği görülmektedir. Bu ziyaretçi trafiği, tüm eğitim içerikli siteler içerisinde EBA'yı üst sıralara taşıyan önemli bir göstergedir. Şekil 2'de, EBA kullanım istatistiklerine ilişkin bazı veriler sunulmuştur.



Şekil 2. EBA Kullanım istatistikleri (MEB, 2021)

Şekil 2’de görüldüğü üzere, 21 Eylül 2020 - 18 Haziran 2021 tarihleri arasında 12.873.739 öğrenci ve 1.005.980 öğretmen EBA’yı aktif bir şekilde kullanmıştır. Toplam canlı ders saati 300.122.722 olmuş ve bunların büyük çoğunluğunu ilkokul kademesindeki dersler oluşturmuştur. Yine 21 Eylül- 18 Haziran 2021 tarihleri arasında:

- 13 stüdyoda ders çekimleri yapıldı,
- Toplam 11.523 ders videosu ve 1.049 ders dışı etkinlik videosu hazırlandı,
- EBA Mobil uygulaması da Android cihazlar için 31M, iOS cihazlar için 3,1M indirilme sayısına ulaştı,
- Dezavantajlı öğrenciler için 15.352 EBA Destek Noktası kuruldu (cihaz ve internet erişimi için),
- 664.157 adet tablet bilgisayar dağıtımı yapıldı,
- 105.000 sınıf için webcam dağıtımı gerçekleştirildi (MEB, 2021).

Bahsedilen tüm bu uygulamalar, uzaktan eğitimin daha sağlıklı yürütülmesi adına gerçekleştirilerek bu süreci mümkün olan en sağlıklı bir şekilde yürütmek hedeflenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığının bu kapsamda gerçekleştirdiği diğer faaliyetler arasında;

- Artan kullanım yoğunluğu nedeniyle EBA altyapısının güçlendirilmesi,
- Türkiye’deki telefon operatörleriyle işbirliği yapılarak öğrencilere EBA platformunda kullanabilecekleri 8GB ücretsiz internet erişim sağlanması,
- Lise giriş sınavı içeriğinin gözden geçirilerek öğrencilerin sınava kayıtlarının otomatik olarak yapılması,
- Uzaktan eğitimle, öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi amacıyla UNESCO ile işbirliği içinde öğretmenler için mesleki gelişim

programı hazırlanmıştır. Bu kapsamda farklı konulara odaklanan 17 program hazırlanmış ve öğretmenlere sunulmuştur (Özer, 2020).

COVID-19 salgını, eğitim konusunda karar verme yetkisini elinde bulunduran yöneticileri çok hızlı kararlar almaya zorlamıştır. Bu zor kararlardan birisi de, eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmesi olmuştur. Türkiye OECD ve Avrupa Birliği ülkeleri arasında eğitim kurumlarını en fazla süre kapalı tutan ülkeler arasında yer almaktadır. Salgın sadece karar vericileri değil, öğretmenleri de zor durumda bırakmıştır. Öğretmenler, kendilerini daha önce hiç tecrübe etmedikleri bir sürecin içinde bulmuşlardır. COVID-19 salgını sürecindeki, uzaktan eğitim ile ilgili tecrübe eksikliği, sık sık değişen kararların getirdiği planlama güçlükleri, öğrencilerle iletişimde yaşanan zorluklar, özel okullarda çalışan öğretmenlerin işlerini kaybetme tehlikesi gibi durumlar Türkiye'deki öğretmenlerin bu süreçte oldukça yıpranmasına sebep olmuştur (TEDMEM, 2020).

Pandemi döneminde Milli Eğitim Bakanlığının aldığı kararlar ve uygulamalar, öğrenme öğretme sürecinin devamlılığını sağlamaya yönelik önemli adımlar olarak görülmektedir. Ancak yine de tüm çabalara rağmen salgının getirdiği olağanüstü şartlar, tüm Türkiye'de internet altyapısının yetersizliğinden kaynaklı sorunlar, veli ve öğrencilerin sosyoekonomik koşullarından kaynaklı sorunlarla salgının seyrine bağlı gelişmeler nedeniyle uzaktan eğitimde sorunsuz bir sürecin yürütülebilmesi tam olarak mümkün olamamıştır.

COVID-19 Pandemisinin Türkiye'deki Yükseköğretime Etkileri

Toplu olarak yaşanan alanlarda virüsün çok hızlı bulaşıcı olması nedeniyle dünyanın dört bir yanındaki okullar ve üniversiteler yüz yüze eğitime ara vermek zorunda kalmıştır (Karakose, 2021b; Rajab, Gazal & Alkattan, 2020). Üniversitelerdeki öğrenci yoğunluğu ve bu öğrenci hareketliliğinin getirdiği temasın kesilmesi amacıyla zorunlu olarak bazı sert tedbirler hayata geçirilmiştir. Üniversite öğrencileri toplumsal hareketliliğe kaynaklık eden en dinamik yaş aralığında yer aldığından üniversitelerde yüz yüze eğitime ara verilmesi yerinde bir karar olarak değerlendirilebilir.

Türkiye, 129'u devlet, 78'i vakıf üniversitesi olmak üzere toplam 207 üniversite ve yaklaşık 8 milyon öğrenciyle, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nda en büyük yükseköğretim öğrenci nüfusuna sahiptir (YÖK, 2021a). 11 Mart 2020'de Dünya Sağlık Örgütü tarafından pandemi olarak ilan edilen COVID-19, sadece Türkiye'deki üniversiteleri değil tüm dünyadaki üniversiteleri olumsuz bir

şekilde etkilemiştir. 16 Mart'ta Türkiye'deki üniversiteler yüz yüze öğretime ara vererek ivedi bir şekilde dijital çevrimiçi formatları kullanma çabası içine girmiştir (Saraç, 2021). Uzaktan eğitimin uygulanmasında; mevzuat, altyapı, insan kaynakları, içerik ve uygulama olmak üzere 5 temel alanın dikkate alındığı ifade edilmektedir (Dikmen & Bahçeci, 2021).

Türkiye’de artan vaka sayıları nedeniyle salgının tahmin edilenden daha uzun süreceği öngörülmüş ve YÖK 18 Mart 2020 tarihli kararla “örgün ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarının teorik derslerinin uzaktan online eğitimle yürütülmesinde üniversitelere yetki devri” yapmıştır (Karadağ ve diğ., 2021). İlk vakanın tespit edildiği 11 Mart 2020’den itibaren YÖK tarafından çeşitli hususlardaki alınan bazı önemli kararlar aşağıda sıralanmıştır:

- Yükseköğretim Kurumları Sınavının ertelenmesi,
- YÖK dersleri platformunun açılması,
- Öğretmenlik uygulaması derslerinin çevrimiçi olarak düzenlenmesi,
- Uygulamalı eğitim gören öğrencilerin stajları,
- Öğrencilerin mezuniyeti,
- Öğrencilere ücretsiz 6 GB’lık uzaktan eğitime destek kotası sağlanması bu kararlar arasında yer almaktadır (Karadağ ve diğ., 2021).

Türkiye’de bünyesinde uzaktan eğitim merkezi bulunan üniversiteler, kendi mevcut alt yapılarını kullanarak eğitim-öğretim faaliyetlerine daha kolay devam etmişlerdir. Uzaktan Eğitim Birimi bulunmayan üniversitelere ise, bu alt yapıya sahip üniversitelerden destek sağlanması kararlaştırılmıştır (Dikmen & Bahçeci, 2021). Ayrıca Anadolu Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi’nin dijital ders içeriklerinin yer aldığı ve YÖK Dersleri Platformu (Yükseköğretim Kurumları Dersleri) adı verilen başka bir platformda yükseköğretim ders materyalleri de açık erişime sunulmuştur (YÖK, 2021b).

Pandemi sürecindeki uzaktan eğitimde üniversitelerin senkron (eş zamanlı) ya da asenkron (eş zamanlı olmayan) uzaktan öğretim yöntemlerini kullanabilecekleri belirtilmiştir. Altyapısı yetersiz olan üniversitelerin bu alanda ciddi sorunlar yaşama ihtimali ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla birlikte üniversitelerin uzaktan eğitim birimlerinin iş yükü çok ciddi ölçüde artmıştır. Kullanılan uzaktan eğitim araçlarının öğretim elemanları ve öğrencilere tanıtılması amacıyla web sayfaları, dokümanlar ve eğitim videoları hazırlanmıştır. Bu konuda gerekli altyapının hazırlanması ve eğitim içeriklerinin hazırlanması çok kısa bir sürede gerçekleştirilmiştir (Durak, Çankaya & İzmirli, 2020).

Uzaktan online eğitimde, eğitim-öğretimin aksamaması adına atılan adımlar, üzerinde düşünülmesi gereken başka hususları da ortaya çıkarmıştır.

Bunların başında, uzaktan online eğitim sürecindeki ölçme ve değerlendirme konusu gelmektedir. Ölçme ve değerlendirmede kullanılan araçların geçerlik ve güvenilirlikleri ile ilgili sorunlar, süreç odaklı yaklaşımlar yerine sonuç odaklı yaklaşımların daha yaygın olması, veri gizliliğinin nasıl sağlanacağı konusundaki belirsizlikler önemli sorunlar arasında yer almaktadır (Bozkurt, 2020).

Üniversite öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzeylerindeki farklılar, buldukları coğrafi bölgelerde internete erişim imkânlarının kısıtlı olması uzaktan eğitim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde eşitsizlikler oluşturmuştur. Durak, Çankaya & İzmirli (2020), öğrencilerin bilgisayarlarının olmaması ve internet bağlantısında sorunlar yaşamaları nedeniyle uzaktan eğitim online derslerini takip edemediklerini ve bu kapsamda üniversitelerin bir kısmında senkron olarak yapılan derslere katılım şartı aranmadığını belirtmektedir. Uzaktan online eğitim derslerine devam şartı arayan üniversitelerdeki öğrenciler için, özellikle canlı derslere devam durumunun takip edilmesi, internete erişim imkânları kısıtlı olan öğrencilerin bu derslerde akademik olarak başarısız olmalarına sebep olabilir.

Online uzaktan eğitimin sunduğu zaman ve mekândan bağımsız öğrenme imkanlarından dolayı öğrencilerin bu durumdan genel olarak memnun olduğu görülmekle birlikte bazı konularda sorunlar yaşadıkları da bilinmektedir. Örneğin, bu süreçte öğrenciler ders sorumlusu öğretim elemanlarından yeterli geribildirim alamadıklarını, kendilerini yeterince ifade edemediklerini, öğrendikleri konuları çabuk unuttuklarını belirtmektedir. Online eğitimler sırasında ortaya çıkan teknik sorunların (ses ve görüntü sorunları, bağlantının kesilmesi gibi) bu süreci olumsuz etkilediği ve iletişimde kopukluklar yaşandığı da dile getirilmektedir (Keskin & Özer, 2020). Buna benzer sorunların çözümü için sistemli bir tasarım ve geliştirme modelinin kullanılarak dikkatli bir eğitim tasarlanması yapılması gerektiği ifade edilmektedir. Bu tasarımda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında “öğrenici destek sistemi” oluşturulması, sanal toplantılar ile ders dışı iletişimin güçlendirilmesi, ders öncesi hazırlıkların (izlenecek videolar, ders sonrası okuma listesi, ders sırasında kullanılacak oyunlar vb) yer alacağı bir dijital ekosistem oluşturulması gerektiğinden söz edilmektedir (Erkut, 2020).

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma, COVID-19 pandemisinin meydana getirdiği olağanüstü şartlarda ortaya çıkan sosyoekonomik gelişmeler, pandeminin psikolojik etkileri ve pandemi koşullarının eğitime yansımalarını geniş bir perspektiften ele

alınmıştır. Salgının çok hızlı bir yayılım göstermesiyle birlikte alınan sert tedbirler, hem eğitim kurumlarını hem de eğitim çalışanlarını olumsuz etkilemiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzun bir süre önce hayata geçirdiği Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT ile yapmış olduğu iş birliklerle bu zorlu süreci proaktif bir şekilde yönetmeye çalıştığı ve bu konuda önemli ölçüde başarılı olduğu söylenebilir. Bu kapsamda, Türkiye'deki ilk, orta ve lise düzeyindeki uzaktan online eğitim çalışmaları ağırlıklı olarak EBA platformu üzerinden yürütmüştür. Ancak okulların pandeminin seyrine göre açılıp kapanması, sık sık değiştirilen uygulamalar ile cihaz ve internet erişiminde karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin derslere devam etmede isteksiz davranmaları uzaktan eğitim sürecine olumsuz etki etmiştir.

Yükseköğretimde ise, üniversitelerin uzaktan eğitim birimlerinin öncülüğünde bu süreci yönetmeleri talep edilmiştir. YÖK tarafından üniversitelere yetki devri yapılarak COVID-19 pandemisinin seyri ve ortaya çıkan gelişmeler karşısında daha özerk hareket etmeleri sağlanmıştır. YÖK dersleri platformunda, yükseköğretimdeki belirli ders materyalleri öğrencilere ücretsiz bir şekilde açık erişime açılmıştır. Sınavlar da dâhil olmak üzere, tüm eğitim-öğretim faaliyetleri uzaktan online eğitim araçlarıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak Karadağ ve diğ. (2021) yaptığı bir araştırmanın sonuçları, COVID-19 pandemisi Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim kapasitelerinin yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Türkiye'deki üniversiteler arasında, uzaktan online eğitim sürecinde kullanılacak donanım ve yazılım altyapısı/kapasitesi, insan kaynakları, içerik üretim kapasitesi, sınav alt yapıları/kapasitesi açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır (Altınkurt & Karaköse, 2009; Yirci & Karaköse, 2010; Karaköse & Kocabaş, 2009; Karaköse ve diğ., 2009; Yirci ve diğ., 2016). Bu durum kuşkusuz tüm üniversitelerin herkes için nitelikli, adil ve eşit uzaktan eğitim imkânı sunmasına engel teşkil etmektedir.

Hem Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardaki öğrenciler hem de üniversite öğrencileri için COVID-19 pandemisi döneminde ortaya çıkan en önemli sorunlardan birisinin, uzaktan online eğitim faaliyetlerine erişim imkânlarındaki sınırlılıkların olduğu söylenebilir. İnternet erişimi olmayan, bilgisayar, tablet veya cep telefonu olmadığı için uzaktan eğitimdeki dersleri takip edemeyen öğrenciler için, hem kamu ve özel sektörden hem de gönüllü bağışlardan gelen kaynaklarla çeşitli destekler verilmesine rağmen öğrenciler arasındaki dijital eşitsizlik tam anlamıyla giderilememiştir.

COVID-19 ile birlikte hızlı bir şekilde başlayan uzaktan online eğitim faaliyetlerinde eğitim-öğretim sürecinin bir bütün olarak ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu açıdan bakıldığında; iletişim, geri bildirim ve ölçme-

değerlendirme konuları da uzaktan online eğitimin bir parçası olarak yeniden tasarlanması gereken unsurlar arasında değerlendirilmektedir. İlgili alınıyazındaki araştırmaların sonuçları da, uzaktan online eğitim sürecinde iletişim konusunda önemli sorunlar yaşandığını ve ölçme-değerlendirme sürecinin sağlıklı, verimsiz bir şekilde yürütüldüğünü ortaya koymaktadır.

Uzaktan online eğitimde yaşanan olumsuzluklara rağmen pandemiyle birlikte ortaya çıkan “yeni normal”, eğitim sistemlerinde gerçek değişim ve dönüşümün yaşanması için bazı fırsatlar da sunmaktadır. Örneğin, dünya genelindeki eğitimciler, farklı öğretim yöntemlerinin uygulanması ve derslerde materyal kullanımı konusundaki bu hızlı değişime uyum sağlayabildiklerini göstermişlerdir. COVID-19 salgını döneminde, okullara yön veren geleneksel düzenlemelerin ve uygulana sınavların çoğu kaldırıldı ya da asgari düzeyde uygulandı (Zhao & Watterson, 2021). Uzaktan eğitimde dijital materyallerin ve araçların daha yoğun bir şekilde kullanılması, bu alandaki teknik bilgi ve becerilerin de yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmıştır. Türkiye’de öğretmen, okul yöneticileri, öğretim elemanları hatta velilerin de eğitimde dijitalleşme konusunda önemli ilerleme kaydettiği vurgulanmaktadır. McKinsey (2020) tarafından hazırlanan bir raporda, dijitalleşme konusunda normal şartlarda uzun yıllar içinde elde edilebilecek kazanımların birçoğu, salgının ilk 8 haftasında elde edildiği vurgulanmaktadır. Eğitim sistemi içinde de, benzer şekilde çok hızlı bir ilerleme kaydedildiği görülmektedir. Pandemi döneminde, öğretmen ve öğrencilerin teknoloji kullanım becerileri, dijital yeterlikler ve kurumların uzaktan eğitim kapasiteleri daha önce hiç olmadığı kadar önemli hale geldi ve dijitalleşme alanında hızlı bir dönüşüm yaşandı (TEDMEM, 2020).

Gelinen son noktada, COVID-19 pandemisinin insan sağlığına olan etkileri azalsa da, pandemiyle birlikte hayatımıza giren birçok yeniliğin ve uygulamanın günlük yaşamda devam etmesi beklenmektedir. Bu noktadan hareketle, Erkut (2020) çevrimiçi öğrenme-öğretme araçlarının kullanımının yaygınlaşacağını, eğitim ortamlarında seyreltme uygulamalarının devam edeceğini, okullardaki destek personelinin sayısının ve öneminin artacağını, yurt odalarındaki kişi sayısının azalacağını vurgulamaktadır.

Bu çalışma kapsamında, *eğitim* liderleri, *politika yapıcılar* ve *uygulayıcılar* için geliştirilen öneriler şöyle sıralanabilir:

- Uzaktan online eğitimde, öğrenen-öğreten ilişkisinde sağlıklı iletişim kanalları oluşturulmalı, yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan danışma saatleri ayarlanmalıdır.

Covid-19 Pandemisinin Sosyoekonomik ve Psikolojik Göstergeleri...

- COVID-19 pandemisi döneminde ortaya çıkan belirsizlik durumundan öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının olumsuz etkilenmesini önlemek adına uzaktan online eğitim sürecindeki iş tanımları netleştirilmelidir.
- Üniversitelerin uzaktan eğitim birimlerinin altyapı ve destek personeli yönünden güçlendirilmesi sağlanmalıdır.
- Yeni yapılması planlanan okul veya yurt binaları için salgın koşulları da göz önüne alınarak tasarımlar yapılmalıdır.
- Salgın sonrası dönem için uygulanacak eğitim politikalarının (planlama, müfredat, eğitim-öğretim süreci boyutları öncelikli olarak ele alınmak üzere) katılımcı bir anlayışla oluşturulması için Milli Eğitim Şurası toplanmalıdır.
- COVID-19 pandemisinin oluşturduğu olumsuz psikolojik etkileri ortadan kaldırmak amacıyla tüm eğitim çalışanlarına kurumsal düzeyde online psikolojik destek hizmeti sunulmalıdır.
- Pandeminin eğitim çalışanları, öğrenciler ve veliler üzerindeki sosyal, ekonomik ve psikolojik etkilerinin daha derinlemesine incelenmesi için geniş örneklem gruplarıyla ampirik çalışmalar yapılmalı ve elde edilen bulgulara ışığında kapsayıcı-önleyici tedbirler geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ahmadi, A. A., Şirin, H., & Ergüder, T. (2020). Dünyada salgın tarihçesi. *Turkey Health Literacy Journal*, 1(2), 9-19.
- Altınkurt, Y., & Karaköse, T. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin etik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 269- 280.
- Alp, Ş., & Ünal, S. (2020). Yeni koronavirüs (SARS-CoV-2) kaynaklı pandemi: gelişmeler ve güncel durum. *Flora Dergisi*, 25, 1-10. <https://doi.org/10.5578/flora.69574>
- Anderson, R. M., Heesterbeek, H., Klinkenberg, D., & Hollingsworth, T. D. (2020). How will country-based mitigation measures influence the course of the COVID19 epidemic? *The Lancet*, 395(10228), 931- 934. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30567-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30567-5)
- Balaman, F, Hanbay Tiryaki, S. (2021). The opinions of teachers about compulsory distance education due to corona virus (COVID-19). *Journal of the Human and Social Science Researches*, 10(1), 52-84.

- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75-85.
- Baloch, S., Baloch, M. A., Zheng, T., & Pei, X. (2020). The coronavirus disease 2019 (COVID-19) pandemic. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 250(4), 271-278. <https://doi.org/10.1620/tjem.250.271>
- Bhusal, M. K. (2020). The world after COVID-19: An opportunity for a new beginning. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 10 (5), 735-741. <https://doi.org/10.29322/IJSRP.10.05.2020.p10185>
- Birinci, M., & Bulut, T. (2020). Covid-19'un sosyo-ekonomik yönden dezavantajlı gruplar üzerindeki etkileri: sosyal hizmet bakış açısından bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 4(1), 62-68.
- Bojdani, E., Rajagopalan, A., Chen, A., Gearin, P., Olcott, W., Shankar, V., ... & DeLisi, L. E. (2020). COVID-19 pandemic: İmpact on psychiatric care in the United States, A review. *Psychiatry research*, 113069. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113069>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Budak, F., & Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.
- Bulduk, E. & Yirci, R. (2018). Eğitim bilişim ağı (Eba) üzerine yönetici, öğretmen, öğrenci görüşlerinin incelenmesi. 5. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu*, 25-26-27 Ekim 2018, Alanya, Türkiye.
- Cahapay, M. B. (2020). Rethinking education in the new normal post-COVID-19 era: A curriculum studies perspective. *Aquademia*, 4(2), ep20018.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), 11-53.
- Cinel, E. A. (2020). Covid-19'un küresel makroekonomik etkileri ve beklentiler. *Politik Ekonomik Kuram*, 4(1), 124-140.

- Collie, R. J. (2021). Covid-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7(1),1-15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Çetin, C., & Anuk, Ö. (2020). COVID-19 pandemi sürecinde yalnızlık ve psikolojik dayanıklılık: Bir kamu üniversitesi öğrencileri örnekleme. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 170-189.
- Çiçek, İ, Tanhan, A, Tanrıverdi, S . (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 1091-1104. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736>
- Dietrich N, Kentheswaran K, Ahmadi A, et al. (2020). Attempts, successes, and failures of distance learning in the time of COVID-19. *J Chem Educ*, 97(9), 2448-2457. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00717>
- Dikmen, S., & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- DSO (2021). *Covid-19 Pandemisine ilişkin Güncel Veriler*. <https://covid19.who.int/table> Erişim tarihi: 28.06.2021.
- Duman, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde COVID-19 korkusu ve belirsizliğe tahammülsüzlük. *The Journal of Social Science*, 4(8), 426-437.
- Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Dünder, N. (2020). Küresel salgınların makroekonomik etkileri üzerine bir araştırma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(52), 837-852.
- Elemo, A.S., Ahmed, A.H., Kara, E. & Zerkeshi, M.A (2021). The fear of COVID-19 and flourishing: assessing the mediating role of sense of control in international students. *Int J Ment Health Addiction* (2021). <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00522-1>
- Erkut, E. (2020). Covid-19 sonrası yükseköğretim. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 125–133. <https://doi.org/10.2399/yod.20.002>

- Eroğlu, E. (2020). Covid-19'un ekonomik etkilerinin ve pandemiyle mücadele sürecinde alınan ekonomik tedbirlerin değerlendirilmesi, *International Journal of Public Finance*, 5(2), 211-236
- Eti, İ. & Karaduman, B. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 635-656. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787238>
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat. M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492
- Güney, O. I., & Sangün, L. (2021). How COVID-19 affects individuals' food consumption behaviour: a consumer survey on attitudes and habits in Turkey. *British Food Journal*. <https://doi.org/10.1108/BFJ-10-2020-0949>
- Güngörer, F. (2020). COVID-19'un toplumsal kurumlara etkisi. *Van YYÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 393-427.
- Güven, H. (2020). COVID-19 pandemik krizi sürecinde e-ticarette meydana gelen değişimler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 251-268.
- Joffe, A. R. (2021). COVID-19: Rethinking the lockdown groupthink. *Frontiers in public health*, 9, 98. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.625778>
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. <https://doi.org/10.2399/yod.20.730688>
- Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Gök, R.; Su, A.; Ergin-Kocatürk, H.; & Çiftçi, S. (2021).Covid-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22.
- Karakaya, F., Adigüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2020). Teachers' views towards the effects of Covid-19 pandemic in the education process in Turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Karaköse, T., & Kocabaş, İ. (2009). An investigation of ethical culture in educational organizations. *African Journal of Business Management*, 3(10), 504-510

- Karaköse, T., Altinkurt, Y., & Yılmaz, K. (1–3 Ekim 2009). Örgütsel adaletin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkileri. *Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı*. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Edirne.
- Karakose, T. (2020). Global Education in the shadow of the novel coronavirus: Reflections on the impact of COVID-19 outbreak on education systems. *Educational Process: International Journal*, 9(4), 201-204. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2020.94.1>
- Karakose, T. (2021a). Emergency remote teaching due to COVID-19 pandemic and potential risks for socioeconomically disadvantaged students in higher education. *Educational Process: International Journal*, 10(3). <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.103.4>
- Karakose, T. (2021b). The impact of the COVID-19 epidemic on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process: International Journal*, 10(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.101.1>
- Karakose, T., & Malkoc, N. (2021a). Behavioral and interpersonal effects of the COVID-19 epidemic on frontline physicians working in Emergency Departments (EDs) and Intensive Care Units (ICUs). *Acta Medica Mediterranea*, 37, 437-444. https://doi.org/10.19193/0393-6384_2021_1_68
- Karakose, T., & Malkoc, N. (2021b). Psychological impact of the COVID-19 pandemic on medical doctors in Turkey. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 49(1). <https://doi.org/10.2224/sbp.9890>
- Karakose, T., & Demirkol, M. (2021). Exploring the emerging COVID-19 research trends and current status in the field of education: a bibliometric analysis and knowledge mapping. *Educational Process: International Journal*, 10(2), 7-27. <https://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.102.1>
- Karakose, T., Yirci, R., Basyigit, H., & Kucukcakir, A. (2021). Investigation of associations between the effects of COVID-19 fear on school administrators and nutrition and problematic eating behaviors. *Progress in Nutrition*, 23(2). <https://doi.org/10.23751/pn.v23i2.11656>
- Karakaş, M. (2020). Covid-19 Salgınının çok boyutlu sosyolojisi ve yeni normal meselesi. *İstanbul University Journal of Sociology*, 40(1), 541-573.

- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisinin toplumsal etkileri, değişim ve güçlenme. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 3-17.
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kim, H. S. (2021). Beyond doubt and uncertainty: Religious education for a Post-COVID-19 world. *Religious Education*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/00344087.2021.1873662>
- Kirchner, K., Ipsen, C., & Hansen, J. P. (2021). COVID-19 leadership challenges in knowledge work. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-8. <https://doi.org/10.1080/14778238.2021.1877579>
- Leung, N. H. (2021). Transmissibility and transmission of respiratory viruses. *Nature Reviews Microbiology*, 1-18. <https://doi.org/10.1038/s41579-021-00535-6>
- MEB (2021) Uzaktan eğitim istatistikleri. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3237>, Erişim tarihi: 28.06.2021
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3),1124- 1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Özdemir, T. Y., Karaköse, T., Uygun, H., & Yirci, R. (2016). Educational employees' perceptions regarding changes in educational organizations. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 53, 288-303.
- Özkoçak, V., Koç, F. ve Gültekin, T. (2020). Pandemilere antropolojik bakış: Koronavirüs (Covid-19) örneği. *Turkish Studies*, 15 (2), 1183-1195
- Öztürk, İ., Akalın, S., Özgüner, İ. & Şakiroğlu, M. (2020). Covid-19 salgınının ve karantinanın psikolojik etkileri. *Turkish Studies*, 15(4), 885-903. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44885>.
- Paules, C.I, Marston, H.D., Fauci A.S. (2020). Coronavirus infections – more than just the common cold. *Jama*, 323(8), 707-708. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.0757>
- Pündük, Z. (2020). COVID-19 salgını, küresel trendler, fiziksel hareketsizlik ve sedanter davranışı etkiler mi?. *Türkiye Klinikleri Spor Bilimleri*, 12(2). 241-246. <https://doi.org/10.5336/sportsci.2020-76411>

- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63.
- Saraç, Y. (2021). The impact of online education during COVID-19 Pandemic in Turkish higher education. <https://www.aa.com.tr/en/analysis/analysis-the-impact-of-online-education-during-covid-19-pandemic-in-turkish-higher-education/2163525>, Erişim Tarihi: 22.06.2021.
- Shen, H., Fu, M., Pan, H., Yu, Z., & Chen, Y. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on firm performance. *Emerging Markets Finance and Trade*, 56(10), 2213-2230. <https://doi.org/10.1080/1540496X.2020.1785863>
- Siche, R. (2020). What is the impact of COVID-19 disease on agriculture? *Scientia Agropecuaria*, 11(1), 3-6. <http://orcid.org/0000-0003-3500-4928>
- Sun, L., Tang, Y., & Zuo, W. (2020). Coronavirus pushes education online. *Nature Materials*, 19(6), 687-687. <https://doi.org/10.1038/s41563-020-0678-8>.
- Şanlı, O. (2020). Keynesyen model bağlamında Covid-19 pandemisinin küresel ekonomiye muhtemel etkileri abd ve çin ekonomileri üzerine bir araştırma. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 597-634.
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1759225>
- TC. Sağlık Bakanlığı (2020). COVID-19 (SARS-Cov-2 enfeksiyonu) <https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid-19rehberigenelbilgilerapidemiyolojivetanipdf.pdf>, Erişim Tarihi: 11.06.2021
- TEDMEM (2020). 2020 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/download/2020-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3644&refresh=60dbc5b82eef11625015736>, Erişim Tarihi: 25.06.2021
- Tee, M.L., Tee, C.A, Anlacan, J. P., Aligam, K.K., Reyes, P.W., Kuruchittham, V., & Ho, R.C. (2020). Psychological impact of Covid-19 pandemic in the Philippines, *Journal of Affective Disorders*, <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.08.043>

- Telli-Yamamoto, G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tengilimoğlu, D., Zekioğlu, A., Tosun, N., Işık, O., & Tengilimoğlu, O. (2021). Impacts of COVID-19 pandemic period on depression, anxiety and stress levels of the healthcare employees in Turkey. *Legal Medicine*, 48, 101811.
- Tung, N. T., Cheng, P. C., Chi, K. H., Hsiao, T. C., Jones, T., BéruBé, K., ... & Chuang, H. C. (2021). Particulate matter and SARS-CoV-2: a possible model of COVID-19 transmission. *Science of The Total Environment*, 750, 141532. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.141532>
- Uçkaç, K. (2020). Sağlık meslek lisesi öğrencilerinde Covid-19 pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimin öğrenci duygu ve davranışları üzerindeki etkileri. *Sağlık Bilimlerinde Eğitim Dergisi*, 3(1), 34-44.
- Unal, M & Irez, T. (2021). Covid-19 disease, self-isolation and physical inactivity. *Int J Sports Exerc Med*, 7(184). <https://doi.org/10.23937/2469-5718/1510184>
- Üste, A. N., & Odabaş, A. (2021). İnsani güvenlik bağlamında COVID-19 pandemisi. *Bilim ve İnovatif Teknolojiler Dergisi, Özel Sayı Küresel Siyaset: Türkiye'den Bakış*, 102-117. <https://doi.org/10.30546/2616-4418.bitd.2021.102>
- Ticaret Bakanlığı (2021). COVID 19'un etkileri, <https://www.eticaret.gov.tr/istatistikler>, Erişim tarihi: 25.06.2021
- Yirci, R., & Karaköse, T. (2010). Democratic education policy and Turkish education system. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1330–1334. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.329>
- Yirci, R., Karaköse, T., Uygun, H., & Ozdemir, T. Y. (2016). Turkish adaptation of the Mentorship Effectiveness Scale: A validity and reliability study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(4), 821-832. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2016.1440a>
- YÖK. (2021a). YÖK İstatistikleri, <https://istatistik.yok.gov.tr/>, Erişim tarihi: 20.06.2021
- YÖK.(2021b). YÖK Dersleri. <https://yokdersleri.yok.gov.tr/>, Erişim tarihi: 20.06.2021

Zacher, H., & Rudolph, C. W. (2021). Individual differences and changes in subjective wellbeing during the early stages of the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 76(1), 50-62. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000702>

Zhao, Y. & Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *J Educ Change* 22, 3-12. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09417-3>

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The global education sector has been one of the areas where the uncertainty caused by COVID-19 is felt the most. The aim of this study is to analyze the new situation that emerged in the COVID-19 process in the context of national and international literature in Turkey and to examine the socioeconomic and other effects of the COVID-19 pandemic from an educational perspective. In this context, the regulations made by the Ministry of National Education and the Council of Higher Education are examined under a separate heading.

Method: The study was designed in the descriptive survey model and was carried out with the literature review method. In this context, the literature was examined in detail. The articles published in the journals that indexed in TR INDEX (ULAKBIM), ISI (Web of Science) or ERIC database was selected in the light of the purpose of the study. Comments and analyzes were made based on the studies examined. Within the framework of the main purpose of the research, suggestions have been tried to be developed to reduce the effects of the epidemic on the Turkish National Education system.

Results: With the rapid spread of the epidemic, the drastic measures taken adversely affected both educational institutions and education staff. It can be said that the Ministry of National Education is trying to proactively manage this difficult process with the cooperation it has made with the Education Informatics Network (EBA) and TRT, which has been implemented a long time ago, and it has been significantly successful in this regard. In this context, distance online education studies at primary, secondary and high school levels in Turkey were mainly carried out through the EBA platform.

In higher education, universities were requested to manage this process under the leadership of distance education units. By transferring authority to universities by YÖK, it was ensured that they act more autonomously in the face of the course of the COVID-19 pandemic and emerging developments. On the YÖK courses

platform, certain course materials in higher education are open to students free of charge. All educational activities, including exams, were carried out with distance online education tools.

It can be said that one of the most important problems that arise during the COVID-19 pandemic period, for both students in schools affiliated to the Ministry of National Education and university students, is the limitations in accessing distance online education activities. Although various supports are provided with resources from both the public and private sectors and voluntary donations for students who cannot follow the courses in distance education because they do not have internet access, computers, tablets or mobile phones.

Conclusion and Discussion: At the last point, although the effects of the COVID-19 pandemic on human health have decreased, it is expected that many innovations and applications that have entered our lives with the pandemic will continue in daily life. From this point of view, Erkut (2020) emphasizes that the use of online learning-teaching tools will become widespread, dilution practices will continue in educational environments, the number and importance of support personnel in schools will increase, and the number of people in dormitories will decrease.

Within the scope of this study, the recommendations developed for educational leaders, policy makers and practitioners can be listed as follows:

- In distance online education, healthy communication channels should be established in the learner-teacher relationship, and distance consultation hours should be arranged as in face-to-face education.
- Job descriptions in the distance online education process should be clarified in order to prevent teachers and instructors from being adversely affected by the uncertainty that emerged during the COVID-19 pandemic period.
- The distance education units of universities should be strengthened in terms of infrastructure and support personnel.
- Designs should be made for the newly planned school or dormitory buildings, taking into account the epidemic conditions.
- The National Education Council should be convened in order to formulate the education policies to be implemented for the post-pandemic period (with priority in planning, curriculum, education-teaching process dimensions) with a participatory approach.
- In order to eliminate the negative psychological effects of the COVID-19 pandemic, online psychological support service should be provided to all education employees at corporate level.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.52007>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 05-07-2021
Kabul Tarihi: 20-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 05-07-2021
Accepted: 20-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kasa Aytan, B. & Hatipoğlu, B. (2021). Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of History School*, 53, 2467-2495.

TÜRKÇE DERSİNDE KONUŞMA EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Başak KASA AYTEN² & Bünyamin HATİPOĞLU³

Öz

Bu çalışmada, Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde görev yapan sınıf öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiş, verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerin konuşma eğitimine ilişkin görüşleri “Konuşma Becerisinin Tanımı, Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler, Konuşma Eğitiminin Önemi, Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem Teknikler, Konuşma Eğitiminde Kullanılan Konuşma Türleri, Konuşma Eğitiminin Değerlendirilmesi, Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Getirilen Çözümler, Konuşma Eğitimine İlişkin Öneriler” olmak üzere 9 tema altında incelenmiştir. Kendini ifade etme ve iletişim olarak belirtilen konuşma becerisinin çevre, duygusal etmenler gibi pek çok faktörden etkilendiği öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Konuşma eğitimde soru-cevap en çok kullanılan

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan 16.03.2021 tarih ve 2021/6-21 karar sayısı ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, basak.kasa@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5926-3380

³ Öğretmen, MEB, bunyaminhatip@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1263-4855

teknik olurken drama, beyin fırtınası, tekerleme okuma gibi teknikler de dile getirilmiştir. Gözlem yoluyla değerlendirilen konuşma becerinde en çok karşılaşılan sorun olarak konuşma kaygısı belirtilmiş, çözüm olarak da öz güven kazandırma ve ailelerle iş birliği yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Konuşma becerisi eğitiminin daha nitelikli hâle gelmesi için sınıf öğretmenleri tarafından çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dersi, Konuşma eğitimi, Sınıf öğretmeni, Yarı yapılandırılmış görüşme

The Views of the Classroom Teachers on Speaking Skills in Turkish Lessons

Abstract

This study examines the views of classroom teachers on speaking skills in Turkish lessons. The case study model, one of the qualitative research approaches, was applied for this purpose. 17 of the primary school teachers working in a province located in the Southeastern Anatolia Region of Turkey selected with the convenience sampling method make up the research group of this study. The data of the research was obtained by semi-structured interview form and the content analysis method was used for their analysis. As a result of the findings, teachers stated that many elements such as the environment and emotional factors affect the speaking skill which was defined as self-expression and communication. While most commonly using the question-answer technique for speaking education, they also referred to techniques such as drama, brainstorming, and reading rhymes a little bit. Being evaluated by observation, speaking anxiety was addressed as the most common problem in speaking skills, and it was underlined that it is necessary to bring up self-confidence and cooperate with families as a solution. To make speaking skill education more qualified, the classroom teachers particularly recommended teacher training.

Keywords: Turkish lesson, Speaking skills, Primary teacher, Semi-structured interview

GİRİŞ

Konuşma, bireylerin duygu ve düşüncelerini sözlü olarak alıcıya iletirken kullandığı dil becerisidir. Konuşma, insanları diğer canlılardan ayıran, aile, çevre, okul, sosyal yaşam içerisinde iletişimi sağlayan, toplumsal ve psikolojik bir ihtiyaç (Doğan, 2018, s. 56), zihinsel ve fiziksel işlemlerle gerçekleşen bir süreçtir (Akkaya, 2020). Konuşma, ses dalgalarıyla oluştuğundan fiziksel, solunum organlarının aldığı roller nedeniyle fizyolojik, kişiler arası iletişimi sağladığından sosyal, duygu ve düşünce aktarımdaki görevinden dolayı zihinsel bir yönü olan bir beceridir (Altunkaya, 2017, s. 26). Birçok unsura sahip ve iletişimi sağlayan bir beceri olan konuşma, bireyin zihnindeki düşüncelerini

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

kelimelere, cümlelere dökmesi ve bunu ses organlarıyla karşısındakine anlaşılır bir şekilde aktarabilmesidir.

Konuşma, öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri geliştirmek için önemli bir alandır (Güneş, 2014, s. 106). Birey konuşma sayesinde bilgi edinir, bilgi öğretir, yaşadığı toplumda yer edinir (Kardaş ve Kardaş, 2020). Bireyin hayatında önemli bir yeri sahip olan konuşma becerisinin geliştirilmesi ilk önce aile ve çevreyi taklit edilerek sonrasında ise eğitim sisteminde planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşir. Akyol'a (2011, s. 23) göre bireyin okul öncesi dönemdeki konuşması, içinde yaşadığı çevrenin dilinden oluşur ve yerel ağız özellikleri gösterir. Okulda verilen konuşma eğitiminin amacı öğrencinin çevresinden öğrendiği konuşma hataları ile eksikliklerini düzeltmek ve öğrencinin konuşma becerisini daha ileriye taşımaktır (İşcan, 2015, s. 5). Bu bağlamda bireyin konuşma becerisine ilişkin okul öncesindeki yanlış öğrenmelerin düzeltildiği ve becerinin geliştirildiği ilk eğitim basamağı ilkökul, bu süreçteki en önemli ders ise Türkçedir.

Türkçe dersi kazanımlarıyla, hedefleriyle, etkinlikleriyle, yöntem ve teknikleriyle dört temel dil becerisi olan dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerisi üzerinde yapılır. Konuşma becerisine ilişkin de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019, s. 8) "Öğrencilerin Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması" amaçlanmaktadır. Eğitilmiş bir ses tonuyla, dil birimlerini doğru oluşturan, doğru vurgu ve tonlama yapan, konuşma sırasında duraklarla konuşmasına yön veren, bedeni, jest ve mimikleriyle konuşmasını güçlendiren konuşma becerisine sahip bireylerin yetiştirilmesi Türkçe dersi sorumluluğundadır (Sever, 2015, s. 22). İlkokulda ise Türkçe dersinin ve dil becerilerinin eğitiminin sorumluluğu sınıf öğretmenlerindedir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin konuşma becerilerindeki gelişimi sürekli takip etmeli, konuşma becerisinin önemini farkında olarak öğrencilerinin konuşma becerilerinin gelişimi için derslerini planlamalı ve buna yönelik de etkinlikler düzenlemelidir. Konuşma becerisinin göz ardı edilmesi hem sınıf içi iletişimin aksamasına hem de öğrencinin kendini doğru ifade edememesine neden olacaktır. Konuşma becerisini olumsuz etkileyen aile ve çevre ortamı, ailenin kültürel yapısı, öğrencinin fizyolojik ve psikolojik durumu gibi pek çok faktörü öğretmen gözlemlemelidir. Konuşma hatalarının kaynağını tespit etmeli ve hataların giderilmesi için uygun çalışmalar yapmalıdır. Bütün bunlar konuşma

becerisini öğrencilere kazandırmak ve iyi konuşmacılar yetiştirmek için ilkokulda sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır.

Taşkaya'ya (2021) göre iyi bir konuşmacı tonlamaya, jest ve mimiklere, seslendirmeye, duraklamalara dikkat etmeli, kültür dili kullanmalı, içten ve samimi olmalı, dinleyiciyle göz teması kurmalı, bir plan dâhilinde konuşmalı, dil bilgisi kurallarına uymalı, özenli bir şekilde kelime ve söz öbekleri seçmeli, tekrara düşmemeli, konuşma gereğinden kısa ya da uzun olmamalı, karşılıklı konuşmada uygun mesafe bırakılarak karşıdakinin de konuşmasına izin verilmeli, nezaket kurallarına uygun akıcı konuşulmalı, konuşma açık ve anlaşılır olmalıdır. Konuşma, dilin inceliklerine hâkim olunup olunmadığı hakkında önemli ipuçları sağlar (Kuru, 2013, s. 17). Bu bağlamda sınıf öğretmenleri öğrencilerinin konuşması sırasında öğrencilerini gözlemlemeli, konuşmaya yönelik hatalarını düzeltmelidir.

Alan yazın taraması yapıldığında konuşma becerisinin gelişimine ve konuşma eğitime ilişkin önemli rol oynayan sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin yeterince araştırılmadığı görülmüştür. Araştırmaların çoğu konuşma becerisini geliştirmeye yönelik deneysel veya eylem araştırmalardır (Aykaç ve Çetinkaya, 2013; Duran, 2020; Erdem ve Erdem, 2015; Kuru 2013; Maden, 2011; Öztürk, 2017; Yaşar, 2017). Bunun yanı sıra konuşma becerisi ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerini alan (Akkaya, 2012; Başaran ve Erdem, 2009; Katrancı, 2014; Tekşan ve Çinpolat, 2018; Ulu, 2019) ya da konuşma becerisi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşlerin alındığı (Çerçi, 2015; Özdemir, 2017; Ürün Karahan, 2015) veya deneysel çalışmaların yapıldığı (Kıymaz ve Doyumğaç, 2020; Temizkan, 2009) çalışmalar söz konusudur. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin konuşma becerisine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması ilkokuldaki konuşma eğitimi üzerinde yapılacak çalışmalara ve öğretim programlarının geliştirilmesinde yol gösterici olacaktır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin konuşma becerisine ilişkin bilgilerinin ortaya konulması, öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerine yön verilmesine katkı sağlayacaktır. Bu araştırmanın amacı da konuşma becerisine, konuşmayı etkileyen faktörlere, konuşma eğitiminin önemine, konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve tekniklere, konuşma eğitiminde yaşanan sorunlara, bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmasında doğal ortamından sistemli olarak toplanan verilerle tek bir vaka veya durumun derinlemesine incelenmesi yapılır (Subaşı ve Okumuş, 2017, s. 420). Bu bağlamda araştırmada da sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimine ilişkin görüşleri derinlemesine incelenerek ortaya koyulmuştur. Öncelikle araştırmanın uygulanabilmesi için etik kurula başvurulmuştur. Etik kurul onayı, İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan 16.03.2021 tarih ve 2021/6-21 karar sayısı ile alınmıştır.

Araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Herhangi bir katılımcı seçme planının olmadığı kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, araştırmacının katılımcılara kısa sürede ve finansman olarak çok zorlanmadan ulaşılabilmesini sağlar (Özbaşı, 2019, s. 124). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim öğretim yılında Türkiye’de Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir il merkezinde farklı okullarda görev yapan 17 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1
Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen Özellikleri		Öğretmen kodları	N
Cinsiyet	Kadın	Ö1-Ö3-Ö6-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö14-Ö15-Ö16	10
	Erkek	Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö8-Ö13-Ö17	7
Öğrenim Durumu	Lisans	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17	17
Mesleki Kıdem	1-2	Ö4-Ö10-Ö13-Ö16	4
	5	Ö3-Ö9-Ö14-Ö15-Ö17	5
	6	Ö1-Ö2-Ö6-Ö11-Ö12	5
	7	Ö7-Ö8	2
	16	Ö5	1
Öğrenci Sayısı	20-29	Ö14	1
	30-39	Ö2-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö15-Ö17	7
	40-49	Ö1-Ö3-Ö12-Ö16	4
	50 ve üstü	Ö4-Ö9-Ö10-Ö11-Ö13	5

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u kadın, 7’si erkektir ve tamamı lisans öğrenimi görmüştür. Mesleki kıdemleri incelendiğinde öğretmenlerin 4’ü 1-2 yıl kıdemli, 5’i 5 yıl kıdemli, 5’i 6 yıl kıdemli, 2’si 7 yıl kıdemli ve 1’i 16 yıl kıdemlidir. Öğretmenlerin sınıflarının mevcutlarına bakıldığında 1’i 20-29 mevcut arasında, 7’si 30-39 mevcut arasında, 4’ü 40-49 mevcut arasında ve 5’i 50 ve üstü mevcutta sınıflara sahiptir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin konuşma eğitimine ilişkin görüşlerini almak için öncelikli olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form 3 alan uzmanına gönderilmiş ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Görüşmeler yüz yüze ve uzaktan bağlantılarla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri 4 Nisan ile 5 Mayıs 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Sonrasında sınıf öğretmenlerinden elde edilen görüşme kayıtları yazılı metin şekline dönüştürülmüştür.

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerde anlatılmak istenen görüşlerin sistemli bir şekilde sınıflandırılması ve sayısallaştırılmasıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2015, s. 333). Analiz sonucu öğretmenlerin görüşlerinden tema, alt tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Bulgularda öğretmen görüşleriyle tema ve alt temalar desteklenmiştir. Görüşmelerin dökümlerinin doğruluğunun teyidinde ve analizlerdeki tema ve alt temaların oluşturulmasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Güvenilirlik için Miles ve Huberman’ın (1994, s. 64) güvenilirlik formülü kullanılmış [Güvenilirlik=Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı)], sonuç .86 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman’a göre güvenilirliğin .70 üstü çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu belirttiği için bu çalışmanın da güvenilir olduğu söylenebilir. Bulgularda öğretmen görüşlerine yer verilerek oluşturulan tema ve alt temalar örneklerle desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Sınıf öğretmenlerin Türkçe dersinde konuşma eğitimine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir. Veriler 9 temada toplanmıştır.

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Tablo 2
Sınıf Öğretmenlerin Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimi ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kategori	Öğretmen Kodları	f
Konuşma Becerisinin Tanımı	Kendini İfade Etme		Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö5-Ö6- Ö7-Ö8-Ö9-Ö10-Ö11- Ö12-Ö13-Ö14-Ö15- Ö16-Ö17	17
		İletişim Kurma	Ö9-Ö13	2
	Akıcılık		Ö4-Ö12	2
Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler	Çevresel Etmenler	Aile	Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö7- Ö8-Ö9-Ö10-Ö11-Ö12- Ö13-Ö14-Ö16-Ö17	15
		Sosyal Çevre	Ö1-Ö3-Ö4-Ö7-Ö6-Ö8- Ö9-Ö10-Ö11-Ö12- Ö13-Ö16-Ö17	13
	Duygusal Etmenler	Utangaçlık - Çekingenlik	Ö2-Ö5-Ö6-Ö9-Ö10- Ö11-Ö14-Ö15	8
		Öz güven	Ö5-Ö12-Ö14-Ö15- Ö16-Ö17	6
	Konuşmacıya Bağlı Etmenler	Akıcılık	Ö1	1
		Açıklık	Ö15	1
		Vurgu ve Tonlama	Ö11	1
		Telaffuz	Ö5	1
		Kelimelerin Yerinde ve Anlamına Uygun Kullanılması	Ö5	1
		Beden Dili	Ö11-Ö15	2
		İlgi Çekicilik	Ö1	1
	Okuma Alışkanlığı	Konuya Hâkimiyet	Ö15	1
			Ö2-Ö4-Ö5-Ö8-Ö9- Ö11-Ö12	7
	Teknoloji Bağımlılığı		Ö2-Ö4-Ö6-Ö8-Ö14	5
Sağlık Etmeni		Ö3-Ö6-Ö12-Ö13-Ö14	5	
Ana Dili Farklılığı		Ö17	1	
Kelime Dağarcığı		Ö5-Ö15	2	

Başak KASA AYTEN & Bünyamin HATİPOĞLU

	Dinleme Becerisi		Ö15	1
Konuşma Eğitiminde Önemli	Kendini Doğru İfade Etme		Ö1-Ö2-Ö3-Ö4-Ö6-Ö8-Ö10-Ö12-Ö14-Ö15-Ö16	11
	Etkili İletişim		Ö1-Ö3-Ö4-Ö15-Ö16-Ö17	6
Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem-Teknik	Drama		Ö1-Ö7-Ö8-Ö12	4
	Oyun		Ö1-Ö2-Ö3	3
	Soru-Cevap		Ö2-Ö4-Ö5-Ö7-Ö10-Ö12-Ö13-Ö14-Ö15-Ö16-Ö17	11
	Akran İş Birliği		Ö2-Ö7	2
	Şarkı Söyleme		Ö2-Ö3-Ö6-Ö16	4
	Kitap Okuma		Ö3-Ö8-Ö12	3
	Tekerleme Okuma		Ö3	1
	Düz Anlatım		Ö5-Ö12	2
	Gösterip Yaptırma		Ö12-Ö13	2
	Tartışma		Ö9-Ö16	2
	Beyin Fırtınası		Ö9-Ö13-Ö16	3
	Araştırma-Sunu		Ö1-Ö6	2
Konuşma Eğitiminde Kullanılan Konuşma Türleri	Hazırlıklı Konuşma		Ö9	1
	Hazırlıksız Konuşma		Ö5-Ö9-Ö11-Ö16	4
Konuşma Eğitiminde Değerlendirilmesi	Süreç Temelli Yaklaşım	Gözlem Yapma	Ö1-Ö2-Ö3-Ö7-Ö10-Ö11-Ö12	7
		Değerlendirme Formu	Ö14-Ö17	2
Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	Öğrencilerin Konuşma Kaygısı		Ö1-Ö2-Ö5-Ö6-Ö9-Ö10-Ö11-Ö14-Ö15-Ö16	10
	Dil Farklılığı	Ana Dil Farklılığı	Ö2-Ö3-Ö5	3
		Yöresel Ağız	Ö4-Ö7-Ö10-Ö15	4
	Teknoloji Bağımlılığı		Ö2-Ö8	2
	Aile-Çevre Baskısı		Ö13	1
Konuşma Eğitiminde Yaşanan	Öz güven Kazandırma		Ö1-Ö2-Ö3-Ö5-Ö6-Ö10-Ö12-Ö14-Ö15-Ö16	10

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Sorunlara Getirilen Çözümler	Aileye ilişkin çözümler	Aile ile İş Birliği	Ö2-Ö3-Ö8-Ö12-Ö13	5
		Aile İçi İletişim	Ö2-Ö8-Ö11-Ö14-Ö16	5
		Ailelerin Bilinçlendirilmes i	Ö4-Ö16	2
		Diğer Derslerde Kullanma	Ö1-Ö6	2
		Daha Fazla Etkinlik	Ö17	1
		Tedavi	Ö3	1
		Ödüllendirme	Ö12	1
	TV Programları- Filmler	Ö4	1	
Konuşma Eğitimine İlişkin Öneriler	Hizmet İçi Eğitim		Ö4-Ö5-Ö6-Ö7-Ö8-Ö13	6
	Ders Olarak Okutulması		Ö5-Ö6-Ö8-Ö13-Ö15	5
	Konuşma Eğitimine Ayrılan Sürenin Arttırılması		Ö5-Ö6-Ö7-Ö13-Ö17	5
	Kitap Okuma Saatleri		Ö11	1
	Sınıf Mevcutlarının Azaltılması		Ö17	1

Tablo 2 incelendiğinde konuşma eğitimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri “Konuşma Becerisinin Tanımı, Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler, Konuşma Eğitiminin Önemi, Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem Teknikler, Konuşma Eğitiminde Kullanılan Konuşma Türleri, Konuşma Eğitiminin Değerlendirilmesi, Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar, Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Getirilen Çözümler, Konuşma Eğitimine İlişkin Öneriler” şeklinde 9 tema altında incelenmiştir.

Konuşma Becerisinin Tanımı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere *Konuşma Becerisinin Tanımı* temasında “kendini ifade etme” (f=17), iletişim kurma (f=2), akıcılık (f=2) olmak üzere 3 alt tema vardır. Sınıf öğretmenlerinin hepsi konuşma becerisinin tanımını yaparken “kendini ifade etme” olarak görüş belirtmişlerdir. Bu tema için şu görüşler örnek gösterilebilir:

Ö9: “*Konuşma becerisi kişinin kendisini açık net anlaşılır şekilde karşı tarafa ifade edebilmesidir.*”

Ö3: “Benim için konuşma becerisi çocuğun aklından geçenleri içinden geçenleri aynı zamanda diline de yansıtabilmesi ve bunu tam olarak bana da iletebilmesidir.”

Ö14: “Konuşma becerisi insanların zihninden geçen duygu düşünceleri yaşadığı toplumun dil özelliklerine de bağlı olarak ona uygun olarak sesle ifade etmesi diyebilirim.”

Ö13 kodlu öğretmen “Konuşmadan iletişim kurulmuyor” diyerek konuşmada iletişimi vurgularken Ö9 kodlu öğretmen ise “Öğrencilerin akranlarıyla iletişim kurması” olarak ifade etmiştir. Ö4 ve Ö12 kodlu öğretmenler konuşma becerisini akıcılık olarak belirtmiştir. Ö12 akıcılığı “...olayları oluş sırasına göre aktarabiliyorsak akışı bozmuyorsak konuşma becerisine sahip olduğumuz anlamına geliyor bence.” şeklinde tanımlamıştır.

Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Konuşma Becerisini Etkileyen Faktörler teması ise çevresel etmenler (f=28), duygusal etmenler (f=14), konuşmacıya bağlı etmenler (f=9), okuma alışkanlığı (f=7), teknoloji bağımlılığı (f=5), sağlık etmeni (f=5), ana dili farklılığı (f=1), kelime dağarcığı (f=2), dinleme becerisi (f=1) olmak üzere 9 alt temaya ayrılmıştır. Konuşma becerisini en çok etkileyen faktör olarak çevresel etmenler alt temasında aile (f=15) ve sosyal çevre (f=13) kategorileri belirtilmiştir. Öğretmenler konuşma becerisi üzerinde aile ve sosyal çevrenin etkisini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: “Konuşma becerisini etkileyen faktörler özellikle öncelikle aile, sosyal çevresi, bulunduğu ortam, mahallesi, arkadaşları, okul çevresi gibi şeyler.”

Ö11: “...çocuğun konuşma becerisi doğduğundan itibaren okuldan daha önce başlayan bir eğitim. Onun için ilk önce bence ailede başlayan bir eğitim. Aile içinde konuşulan ortam, büyüdüğü ortam da bence çocuğu etkiliyor.”

Ö2: “...eğitim seviyesi iyi olan bir ailede veya çevrede yetişen öğrenciyle seviyesi düşük bir çevrede yetişen öğrenci arasındaki fark zaten burada göze çarpıyor.”

Duygusal etmenler konuşma becerisini etkileyen bir diğer faktör olarak belirtilmiştir. Duygusal etmenler alt temasında zıt kategorilerin ifade edilmesi dikkat çekicidir. Utangaçlık-çekingenlik (f=8) ve öz güven (f=6) duygusal faktör altındaki kategorilerdir.

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ö9: *“Benim en çok yaşadığım problem çekingen öğrencilerimle ilgili. Çok içine kapanık öğrencilerim bu etkinliklere katılmada biraz zorlanıyorlar.”*

Ö6: *“Bazı kelimelerin telaffuzunda veya bazen konuşurken o çekingenlikten, utangaçlıktan seslerinin şiddetinde hani böyle bir ince çıkmaya başlıyor, boğulmaya başlıyor.”*

Öğretmenler utangaçlık-çekingenliğin konuşmayı olumsuz etkilediğinden bahsederken Ö14 kodlu öğretmen *“Çocuğun öz güvenli olması konuşma becerisini etkiler hem olumlu yönde hem olumsuz yönde diyebiliriz yine.”* ve Ö15 kodlu öğretmen *“Konuşma becerisini etkileyen olumlu ve olumlu faktörler ilk önce öz güven bence.”* şeklinde öz güvenin olumsuz ve olumlu etkisini belirtmektedirler.

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde konuşmacıya bağlı etmenler alt temasında 8 kategori oluşmuştur. Beden dili (f=2), akıcılık (f=1), açıklık (f=1), vurgu ve tonlama(f=1), telaffuz (f=1), kelimelerin yerinde ve anlamına uygun kullanılması (f=1), ilgi çekicilik (f=1) ve konuya hâkimiyet (f=1) kategorileri belirtilmiştir. Bunlara ilişkin örnekler şöyledir:

Ö1: *“Mesela ilgi çekicilik ilgi çekicilik de oldukça önemli olumlu faktör, görsellerle destekleme önemli.”*

Ö5: *“Kelimelerin doğru telaffuz edilmesi, doğru kullanılması, yerlerinde kullanılması gibi birçok faktör var.”*

Ö11: *“Konuşurken işte hâli, tavrı, ses tonu, vurgulaması bunlar karşıdaki kişiye anlatacakları şeyi etkileyen faktörler...”*

Ö15: *“Doğru bir şekilde konuşmak yani net konuşmak, konuya hâkim olmak. Güzel bir dinleyici olmak, beden dili. Bunların konuşma becerisini etkilediğini söyleyebilirim.”*

Okuma alışkanlığı (f=7) da öğretmenler tarafından belirtilen bir diğer alt temadır. Öğretmenler okuma alışkanlığının konuşma becerisi üzerindeki etkisini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö11: *“Konuşma becerisini etkileyen faktörler konuşma olumlu etkilerini özelliklerin başında bence kitap okuma geliyor.”*

Ö5: *“...kitap okumayı seviyor, bunu sürekli yapıyorsa konuşma becerisinde evet bir ilerleme daha farklı kelimeler öğrenip bunu kendi konuşmalarına kullanma mutlaka bu açıdan gelişecektir.”*

Teknoloji bağımlılığı (f=5) konuşma becerisini olumsuz etkileyen diğer bir alt tema olarak belirtilmiştir.

Ö2: “...olumsuz olarak şeyleri söyleyebilirim mesela şu an çağımız teknoloji çağı. Daha az önce arkadaşla konuşuyorduk mesela uzaktan eğitimde çocuk telefonla bağımlı oluyor.”

Ö6: “Olumsuz faktörler ise çocukları çok fazla ekran karşısında zaman geçirmeleri...”

Teknolojinin konuşma becerisini olumsuz etkilediğini belirten öğretmenlerin yanı sıra sağlık etmenini (f=5) vurgulayan öğretmenlerin görüşleri de şöyledir:

Ö13: “Çocuğun veya öğrencinin fizyolojisi buna uygunsa, yani herhangi bir sıkıntı, hastalık yoksa...”

Ö14: “Yine genetik özellikler konuşma becerisini etkiler. Ailede eğer konuşma becerisinde bir sorun varsa bir noksanlık varsa çocuğa da geçebilir.”

Ö3: “...belki sağlıksal açıdan da bir problem olabilir. Yani genetik bir problemi de olabilir.”

Ö17 kodlu öğretmen “Olumsuz faktörlerden de biraz hani okulumdan örnek olarak yani Suriyeli öğrencilerin fazla olması çok dikkatimi çekiyor. Özellikle konuşma becerisi olunca konu dil farkının olması mesela olumsuz bir faktör.” şeklinde ana dili farklılığını belirtirken Ö5 kodlu öğretmen “Bir kere kişinin bildiği kelime sayısı, kelime dağarcığı bunlar bir kere konuşmayı etkileyen şeyler.” şeklinde görüş bildirerek kelime dağarcığına vurgu yapmaktadır.

Konuşma Eğitiminin Önemi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Tablo 2’de görüldüğü üzere *Konuşma Eğitiminin Önemi* temasında kendini doğru ifade etme (f=11), etkili iletişim (f=6) olmak üzere iki alt tema vardır. Kendini doğru ifade etme ile ilgili olarak öğretmenler şunları dile getirmişleridir:

Ö14: “Eğitim ailede başlar. Her birey kendini ifade etme ihtiyacı hisseder. Bu yüzden konuşma eğitimi önemlidir. Dediğim gibi ailedeki ilgi, çocukla konuşma, sohbet etme, onun dertlerini, ilgi, isteklerini anlatmasına fırsat tanıma çok önemli. Çünkü bu çocuk aileden çıktığı zaman topluma karışacak, topluma karıştığı zaman kendi başına sorunlarını çözebilmeyi kendini ifade edebilmeyi bilmesi gerekiyor. O yüzden konuşma eğitim önemlidir.”

Ö1: “Kendini ifade etmeyi beceren öğrenci yetiştirdiğimizde aslında zaten bütün sorunlarımız çözülecek.”

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ö8: “...günümüz çağında sorunlarını anlatamayan çocukların kendi içine kapanık olduğu çözüm bulamadığı ve sorunları daha da büyüdüğünü gösteriyor bize. Bu yüzden eğitim bu konuda bizim için çok önemli.”

Etkili iletişim öğretmenlerin üzerinde durduğu diğer bir alt temadır. Buna ilişkin öğretmenler şöyle görüş bildirmiştir:

Ö16: “...İletişim kurmak için konuşmak zorundayız.”

Ö17: “İletişim kurmadan yaşayamayız. İletişim kurabilmek için de en önemli şey yazarak yani genellikle yazarak iletişim kurmuyoruz, konuşarak iletişim kuruyoruz.”

Öğretmenler konuşma becerisinin tanımında olduğu gibi konuşma eğitiminin öneminde de bireyin kendini ifade etmesinin ve iletişimin önemini vurgulamaktadır.

Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Konuşma Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler temasında drama (f=4), oyun (f=3), soru-cevap (f=11), akran iş birliği (f=2), şarkı söyleme (f=4), kitap okuma (f=3), tekerleme okuma (f=1), Gösterip yaptırma (f=2), düz anlatım (f=2), tartışma (f=2), beyin fırtınası (f=3) ve araştırma-sunu (f=2) olmak üzere 12 alt tema bulunmaktadır. Öğretmenler tek bir yöntem ve teknik üzerinde durmamakta farklı yöntem ve teknikleri uyguladıklarını görüşlerde belirtmektedir. Kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin öğretmenlerin görüşleri şöyledir:

Ö1: “Derste konuşma eğitimi için dediğim gibi genelde drama kullanıyorum, oyunlar kullanıyorum. Bir konuşma konusu veriyorum. Bir hafta onlar öğretmen oluyor benim yerime. Mesela işte “mısır piramitlerini araştır gel bize anlat” diyorum öğretmen sen olacaksın. Bir ders boyunca öğretmen o oluyor.”

Ö2: “(Konuşma becerisi iyi olamayan öğrencileri) iyi öğrencilerle beraber oyunlar falan oynatıyoruz derste. Müzikler, şarkılar söyletme... Tek başına söylemeyi çekinirken sınıfça beraber (konuştuğunda) söylediğinde yavaş yavaş kendi yapmaya başlıyor.”

Ö3: “...tekerleme ezberlemesini yaptırabiliyoruz. Şarkı ve tekerlemeler bu konuda iyi oluyor.”

Ö7: “...ders süreci içerisine yayararak çocukların karşılıklı konuşmalarını sağlayarak diyalog şeklinde konuşturuyorum.”

Ö9: “Tartışma yöntemini kullanıyorum. Sınıf içerisinde belirli bir konu hakkında zıt fikirlere sahip çocukları genelde karşılıklı olarak fikirlerini söylemelerini sağlıyorum. Serbest konuşmayı çok yaptırıyorum. Beyin fırtınası, tahtaya bir kelime yazıp o kelimeyle ilgili akıllarına ne gelirse doğru veya yanlış hepsini çocuklardan alıyorum tek tek ve tümevarım yöntemini de çok kullanıyorum. Bir konuyu aynı konuyu tartışıyorlar ve sonunda ortak bir noktaya varmalarını sağlıyorum.”

Ö12: “Gösterip yaptırmayı kullanıyorum, örnek okuma yaptırıyorum, canlandırmayı kullanıyorum, soru cevap yöntemini kullanıyorum. Anlatım yöntemi işte beyin fırtınası kavram haritaları, görseller, akıllı tahtayı kullanmaya çalışıyorum elimden geldiği kadar.”

Öğretmen görüşlerinde de görüldüğü gibi birçok farklı yöntem teknik kullanarak öğretmenler sınıf içinde öğrencilerinin kendilerini ifade etmelerini ve konuşmalarını sağlamaktadır.

Konuşma Eğitiminde Kullanılan Konuşma Türleri

Öğretmenler *Konuşma Eğitiminde Kullanılan Konuşma Türleri* teması için hazırlıksız konuşma (f=4) ve hazırlıklı konuşma (f=1) yaptırdıklarını belirtmişlerdir. Hazırlıksız konuşmaya ilişkin Ö5 kodlu öğretmenini görüşü şu şekildedir:

Ö5: “...çocuklar maalesef çok çekingen de oluyorlar, korkuyorlar da ifade etmekte zorlanıyorlar. İlk yaptığımız şey şu, mesela çıkarıp en basiti mesela kendini tanıtmak.”

Ö5 kodlu öğretmen sınıfta hazırlıksız konuşmaları yaptırdığını vurgularken Ö9 kodlu öğretmen hazırlıklı konuşmalar da yaptırdığını şu şekilde dile getirmiştir:

Ö9: “Özellikle Türkçe dersinde hazırlıksız veya hazırlıklı konuşma çalışmalarını çok fazla yapıyorum.”

Görüşlerdeki frekans sayılarından da anlaşılacağı gibi öğretmenler konuşma türlerine ilişkin çok fazla bilgiye sahip değiller. Konuşma becerisinin kazanımına yönelik etkinlikler yaptırırsalar da bunu türe göre çok fazla sınıflandıramamaktalar.

Konuşma Eğitiminin Değerlendirilmesi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenler *Konuşma Eğitiminin Değerlendirilmesi* temasında süreç temelli bir yaklaşım izlemektedirler. Öğretmenler çoğunlukla (f=7) gözlem yapma yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ö3: “...bir konu verip onunla ilgili bana kendini ifade edip bir şeyler anlatabiliyor mu bununla ilgili becerilerine bakıyoruz...”

Ö10: “...dediğim gibi gözlemliyorum çocuğu”

Yukarıdaki örneklerdeki gibi öğretmenler konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerini gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı öğretmenler (f=2) konuşma eğitiminin değerlendirilmesinde değerlendirme formu da kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ö14: “...milli eğitimin sunduğu kitaplarda bu ikinci sınıf kitaplarından bahsediyorum, metnin etkinliklerinde çalışmalarında şey var konuşmayı değerlendirme kısımları var. İşte “Yüksek sesle konuştum, duyulabilir şekilde. Konuşurken işte jest ve mimiklerime dikkat ettiğim” gibi kriterler var çocuğun kendisini değerlendirmesini sağlayan. Yine orayı da yapmalarını sağlıyorum diyebilirim.”

Ö17: “...özellikle metnin sonunda genelde bir konuşma yaptıktan sonra konuşma ile ilgili etkinlik var, kendilerini değerlendirdikleri bir ölçek var. İşte konuşma sürecinde ya da işte ifade ettiğim becerilerde işte “Düzgün bir şekilde konuşabildim.” gibi maddeler var. Yani özellikle o etkinliği kullanmaya çok özen gösteriyorum çocukların kendini değerlendirebilmesi adına.”

Öğretmen görüşlerinden de anlaşılacağı gibi Türkçe ders kitaplarında yer alan değerlendirme formlarının öğretmenler tarafından kullanıldığı görülmektedir.

Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar

Tablo 2 incelendiğinde *Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar* teması ile ilgili öğrencilerin konuşma kaygısı (f=10), dil farklılığı (f=7), teknoloji bağımlılığı (f=2) ve aile-çevre baskısı (f=1) olmak üzere dört alt tema oluşturulduğu görülmektedir. Öğrencilerin konuşma kaygısı sorununu öğretmenler (f=10) şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: “Öğrencinin toplum içinde konuşma konusunda fobisi var.”

Ö16: “Hocam dediğim gibi kendini ifade etmekten çok çekiniyorlar ya da çok kısa cümlelerle hemen bitirip sıranın ondan gitmesini istiyorlar genelde.”

Dil farklılığı (f=7) alt temasında ana dili farklılığı (f=3) ve yöresel ağız (f=4) kategorileri yer almaktadır. Ö2 kodlu öğretmen “...şu an sınıflarımız da Suriyeli öğrenciler var. Arapça konuşuyorlar. Birbirimizi anlamakta biraz

zorlanıyoruz...” diyerek ana dili farklılığını vurgularken, Ö4 kodlu öğretmen “...cümle yapısında bozukluk veya kelime yapısında varsa bozukluk düzeltmeye çalışıyoruz. Mesela buradaki gördüğümüz en büyük örnek “sana bana” diyeceğine öğrenciler “siye, biye” diyor.” şeklinde yöresel ağız kullanımını belirtmiştir.

Ö8 kodlu öğretmen teknoloji bağımlılığı alt temasına ilişkin “...çocukların tablete televizyona telefona çok fazla ilgi göstermesi konuşmalarını etkiliyor. Bu şekilde olunca da çocuk okula kendini ifade edemiyor.” görüş bildirmiştir. Ö13 kodlu öğretmen de “...öğrencilerde şimdi ben o kapıyı (iletişim) aralamaya çalışıyorum ama öğrenci eve gittiği zaman bir baskı görünce tekrardan kapı kapanıyor. Ben açmaya çalışıyorum belki aile baskısı değil arkadaş baskısı çevre baskısı artık nasıl bir ortamda yaşadığını bilmediğim için öğrencilerin bu sıkıntılar en çok yaşadığım sıkıntılar...” şeklinde aile-çevre baskısı alt temasına ilişkin görüşünü dile getirmiştir.

Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Getirilen Çözümler

Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Getirilen Çözümler temasında öz güven kazandırma (f=10), aile (f=12), diğer derslerde kullanma (f=2), daha fazla etkinlik (f=1), tedavi (f=1), ödüllendirme (f=1) ve TV programları-filmler (f=1) alt temaları oluşturulmuştur. Öğretmenler konuşma becerisinde karşılaştıkları sorunları çözmek için en çok öz güven kazandırma (f=10) ve aile (f=12) yolunu tercih etmişlerdir.

Ö1: “Öğrenciye yeterli öz güveni verebilirsek sevildiğinden emin olursa kendinden emin olursa beğenileceğinden emin olursa zaten konuşma problemi kalmayacaktır diye düşünüyorum. ... En büyük problemimiz heyecan olduğu için de o yüzden önce mesela sadece benim önümde bir konuşma yaptırıyorum.”

Ö6: “...öğrenciyi daha da cesaretlendirerek hani ona öz güven vererek konuşma becerisini arttırabileceğimizi düşünüyorum.”

Ö12: “Öğrencileri de elimden geldiği kadar cesaretlendirmeye çalışıyorum.”

Öğretmenler öz güven kazandırmanın yanı sıra ailenin de konuşma sorunlarında çözüm olduğunu belirtmektedir. Aile ile iş birliği (f=5), aile ile iletişim (f=5) ve ailelerin bilinçlendirilmesi (f=2) kategorilerinde aile ile ilgili çözümler getirilmiştir. Bunlara ilişkin şu örnekler verilebilir:

Ö13: “Bu sorunu (aile baskısı) aşmak için ee şu ana kadar kullandığım çözüm aile ile konuşmak. Etkili de oldu, çok güzel dönütler de aldım.”

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Ö2: “Ailecek oturup televizyonu tamamen dış dünyayla bağlantı kesip sohbetler edilebilir. Hadi gel oğlum bugün ne yaptın sınıfta, kızım arkadaşlarıyla nasıldın, örneğin hangi dersi işlediniz falan gibisinden karşılıklı konuşmalar yapılabilir.”

Ö8: “...Tablet, teknolojiden uzaklaştıramıyor çocukları ama buna çözüm olarak da en azından belli bir süre içerisinde evde konuşma sağlamasına çocuğun isteklerini anlatılmasına izin verilmesine, kendini ifade etmesine izin vermesine baskılanmamasına yönelik ailelerle iş birliği içerisinde olmaya çalışıyoruz.”

Bunların yanı sıra Ö3 kodlu öğretmenin “...profesyonel yardım alınarak çözülebilir. Belki hani nörolojik ya da kalıtsal bir problem vardır. O tarzda çözümler olabilir.” gibi görüşüyle tedavi çözümü, Ö12 kodlu öğretmenin “Bir de cesaretlendirmek için ödüllerde kullanıyorum. İşte stickerlar kullanıyorum.” şeklindeki görüşüyle de ödüllendirme çözümü dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin Konuşma Eğitimine İlişkin Önerileri

Son tema olan *Konuşma Eğitimine İlişkin Öneriler* temasında hizmet içi eğitim (f=6), ders olarak okutulması (f=5), konuşma eğitimine ayrılan sürenin arttırılması (f=5), kitap okuma saatleri (f=1) ve sınıf mevcutlarının azaltılması (f=1) olarak 5 alt tema oluşturulmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin önerileri şöyledir:

Ö4: “öğretmenlere de aynı şekilde bir eğitim verilebilir bu konuda.”

Ö7: “Öğretmen arkadaşlarımıza yönelteceğim şey şu olur: Hizmet içi eğitimlerle ya da diğer eğitimlerle bu sürecin daha etkin hâle nasıl getiririm üzerine çalışabilirler.”

Konuşma becerisinin ders olarak okutulması alt temasına ilişkin ise öğretmenler şöyle görüş bildirmişlerdir:

Ö5: “Türkçe dersinin içinde değil de konuşma okuma becerisi veya bunları geliştirecek derslerin ayrı bir ders olarak vermek daha iyi olabilir.”

Ö15: “...konuşma eğitimi bence bir ders olmalı.”

Kitap okuma saatleri (f=1) ve sınıf mevcutlarının azaltılması (f=1) konuşma becerisi ile ilgili sunulan diğer önerilerdir. Bunun yanı sıra Ö11 kodlu öğretmen “...okulda kitap okuma saatleri bence yapılabilecek en güzel etkinliklerden birisi.” diyerek kitap okuma saatleri önerisi, Ö17 kodlu öğretmen ise “Şimdi otuz altı öğrencim var. Yani her birine bir dakika versem şu an pandemiden dolayı ders otuz dakika yani ders süresi bile yetmiyor. O yüzden

öğrenci sayısı az olan bir sınıfta çok daha rahatlıkla aşılabilecek bir şey ama herkese fırsat vermek gerekiyor.” görüşüyle sınıf mevcudunun azaltılmasına ilişkin önerisi dikkat çekmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görüşleri konuşma becerisinin tanımı, konuşmayı etkileyen faktörler, konuşma eğitiminin önemi, konuşma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler, konuşma eğitiminde kullanılan konuşma türleri, konuşma eğitiminin değerlendirilmesi, konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar, karşılaşılan sorunlara getirilen çözümler, konuşma eğitimine ilişkin öneriler temalarında sınıflandırılmıştır.

“Konuşma becerisinin tanımı” temasında kendini ifade etme, iletişim kurma ve akıcılık; “Konuşma becerisini etkileyen faktörler” temasında çevresel etmenler, duygusal etmenler, konuşmacıya bağlı faktörler, okuma alışkanlığı, teknoloji bağımlılığı, sağlık etmeni, ana dili farklılığı, kelime dağarcığı ve dinleme becerisi; “Konuşma eğitiminin önemi” temasında kendini doğru ifade etme ve etkili iletişim; “Konuşma eğitiminde kullanılan yöntem-teknik” temasında drama, oyun, soru-cevap, akran iş birliği, şarkı söyleme, kitap okuma, tekerleme okuma, düz anlatım, gösterip yaptırma, tartışma, beyin fırtınası, araştırma-sunu; “Konuşma eğitiminde kullanılan konuşma türleri” temasında hazırlıklı konuşma ve hazırlıksız konuşma; “Konuşma eğitiminin değerlendirilmesi” temasında süreç temelli yaklaşım; “Konuşma eğitimde yaşanan sorunlar” temasında öğrencilerin konuşma kaygısı, dil farklılığı, teknoloji bağımlılığı, aile-çevre baskısı; “Konuşma eğitiminde yaşanan sorunlara getirilen çözümler” temasında öz güven kazandırma, aile, diğer derslerde kullanma, daha fazla etkinlik, tedavi, ödüllendirme ve TV programları-filmler; “Konuşma eğitimine ilişkin öneriler” temasında hizmet içi eğitimi, ders olarak okutulması, konuşma eğitimine ayrılan zamanın artırılması, kitap okuma saatleri ve sınıf mevcudlarının azaltılması alt temaları yer almaktadır.

Sınıf öğretmenleri konuşmayı duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, iletişim kurma ve konuşma özelliklerinden akıcılık olarak nitelendirmişlerdir. Akkaya (2012) konuşmayı insanları diğer canlılardan ayıran, insanların zihninde oluşan duygu düşüncelerinin söylenmesi olarak tanımlamıştır. Duran (2020) ise aklın duygu ve düşünceleri söz ile biçimlendirip seslendirmesini konuşma olarak tanımlamıştır. Bayburtlu (2019) ise konuşmayı dil yoluyla gerçekleştirilen iletişimin bir aşaması olarak belirtmiş ve insanlar arasında en çok tercih edilen iletişim yolu olarak ifade etmiştir. Araştırma sonucunda da öğretmenlerin

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitime İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

konuşmayı isteklerin, duygu ve düşüncelerin kelimelerle doğru, akıcı olarak aktarabilme ve iletişim sağlama olarak tanımlaması literatürdeki konuşma tanımlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenler, aile ve çevrenin öğrencilerin konuşma becerisini etkileyen en büyük faktörler olduğunu belirtmiştir. Öğretmen görüşlerine benzer olarak Temizyürek (2007) de çocukların okula ailelerinden ve çevrelerinden öğrendikleri konuşmayla geldiklerini, Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) ise öğretmen görüşlerine göre çocuğun konuşma becerisini etkileyen en önemli faktörlerin aile, çevre ve televizyon olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenler tarafından konuşmayı etkileyen bir diğer faktörün çekingenlik ve öz güven unsurları olduğu belirtilmiştir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) Türkçe öğretmenleriyle çalışmalarında benzer sonuçlara ulaşmış ve öğrencilerin arkadaşlarından utanma ve heyecanlarının konuşma problemi oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Başaran ve Erdem (2009) de öğretmen adaylarının heyecan, endişe ve öz güven eksikliğinin konuşma becerilerini olumsuz olarak etkilediğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucuna göre konuşmacıya bağlı faktörler konuşma becerisini etkilemektedir. Başaran ve Erdem'e (2009) göre vurgu, tonlama, beden dili, konuya hâkimiyet, telaffuz, dinleyicilerin dikkatini çekebilme, ses tonu ve işitilebilirlik konuşma becerisini etkilemektedir. Kurudayıoğlu (2003) ve Kuru (2013) de konuşmayı ses tonu, vurgu, tonlama ve telaffuzun etkilediğini vurgulamışlar, araştırmayla benzer noktalara dikkat çekmişlerdir.

Öğretmenler okuma alışkanlığının konuşma becerisi üzerinde olumlu etki yaptığını bildirmişlerdir. Arıcı ve Taşkın (2019) de okul başarısında konuşmanın yanı sıra okumanın da gerekliliğini ve okuma ile konuşma becerisi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencinin aileden getirebileceği bazı sağlık sorunlarının da konuşmayı olumsuz etkileyebileceğini ifade etmiş ve gerekli yöntem veya tedavinin uygulanması için aileler ile iletişim kurduklarını ifade etmiştir. Erdem (2013) de konuşmanın sadece zihinsel ve psikolojik değil fiziksel ve tıbbi yönünün de olabileceğini belirtmiştir.

Öğretmenler konuşma eğitiminde en çok soru-cevap tekniği kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin konuşma becerisi için ağırlıklı olarak soru-cevap kullanmasıyla birlikte şarkı söyleme ve tekerleme okuma, kitap okuma, düz anlatım, tartışma, beyin fırtınası, gösterip yaptırma, konu araştırma ve sunma gibi diğer yöntem ve teknikleri de kullandıkları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer bir şekilde Temizyürek (2007) ses, vurgu ve

tonlama eğitimlerinde tekerlemelerin çok önemli bir araç olduğunu belirtmiştir. Kurudayıoğlu (2003) örnek konuşma, soru sorma, okuduğunu anlatma, tartışma, drama, beyin fırtınası, tekerleme ve oyunları konuşma becerisini geliştirmede kullanılabilir etkinlikler olarak örnek göstermiştir. Çintaş Yıldız (2015) da etkili öğretim stratejisini açıklarken anlatım, soru-cevap, tartışma, drama gösteri, oyun, beyin fırtınası, proje ve web tabanlı öğrenme etkinliklerinin kullanılabilirliğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra drama, öğretmenlerin kullandıkları tekniklerin arasında az sayıda belirtilmiştir. Oysa Aykaç ve Çetinkaya (2013) drama yönteminin ve canlandırma gibi tekniklerin öğrencilerin etkin olarak derse katılımını sağladığını ifade etmiştir. Temizyürek (2007) de drama yönteminin çocuğun benliğini ortaya çıkarması nedeniyle konuşma becerisi için öz güven artırıcı etki yapacağını vurgulamıştır. Bunun yanı sıra Sari Dewi, Kultsum ve Armadi (2017) iletişimsel oyunların, Hwang vd. (2016) mobil oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin, Asan ve Çeliktürk Sezgin (2020) eğitimsel oyunların, Ul-Haq, Khurram ve Bangash (2017) ise etkinlik temelli öğrenmenin öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrenci merkezli farklı etkinlikler öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişiminde kullanılabilir.

Araştırmada öğretmenlerden sadece biri konuşma türlerinden hazırlıklı konuşmayı kullandığını belirtmiştir. Oysaki Özdemir (2017) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada hazırlıklı konuşma çalışmalarının konuşma kaygısını azaltmada olumlu etki yaptığını ortaya çıkarmıştır. Bazı öğretmenler ise hazırlıksız konuşma ile öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmeye çalışmıştır. Tüzemen ve Kardeş (2017) hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma türlerinin öğrencileri hayata hazırlamak için kullanılması gerektiğini vurgulamıştır.

Konuşma eğitiminde öğretmenler çoğunlukla süreç temelli bir yaklaşım olan gözlem yöntemini kullanmışlardır. Çerçi (2015) de öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmedeki en önemli aracın dinleme ve gözlem olduğunu belirtmiştir. Hamzadayı ve Dölek (2017) ve Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) benzer olarak Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde herhangi bir ölçme aracını kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları bir diğer değerlendirme yöntemi ise değerlendirme formu olmuştur. Öğretmenler öz ve akran değerlendirme formları kullandıklarını ifade etmiştir. Demir ve Gül Özgül (2019), öz ve akran değerlendirmenin öğrencilerin algı düzeylerini yükselteceği, zihinsel ve konuşma denetimini arttıracığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra Wulandari vd. (2021) de öğretmenlerle yaptığı araştırmalarında akran değerlendirmesinin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir alternatif araç olduğunu belirtmiştir.

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Öğretmenler öğrencilerdeki konuşma kaygısını, ana dil farklılığını ve yöresel ağız kullanımını, teknoloji bağımlılığını ve aile-çevre baskısını konuşma eğitiminde yaşanan sorunlar olarak belirtmiştir. Araştırma sonucuna benzer olarak Akkaya (2012), öğretmen adaylarının en çok ifade ettiği konuşma sorunu olarak topluluk karşısında heyecanlanma olduğunu belirtmiştir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012) de yaptıkları çalışmada öğretmenlerin konuşma kaygısını ve yerel ağız sorunlarıyla karşılaştıklarını belirtmiştir. Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) da benzer olarak öğretmenlerin konuşma eğitimde en sık yaşadıkları sorun olarak yerel ağız kullanımını vurgulamıştır.

Öğretmenler konuşma kaygısının giderilmesi için öğretmenin cesaretlendirilmesi ve teşvik edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerle iletişim hâlinde olunması, aile içi iletişimin sağlanması ve ailelerin bilinçlendirilmesi gibi çözüm önerileri de getirilmiştir. Demir ve Gül Özgül (2019), öğretmenlerin konuşma türü fark etmeksizin öğrencilerin kaygılarını attırmadan konuşmaya teşvik etmelerini önermiştir. Topçuoğlu Ünal ve Degeç (2012), çocukların öz güveninin olabilmesi için hem evde hem de okulda çekinmeden ve korkmadan kendilerini ifade edebilecekleri ortamların oluşturulması gerektiğini; sürekli olarak okul aile iş birliğinin sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra konuşmaya ve derse katılım için ödüllendirme yapılabileceği öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Kurudayıoğlu (2003) ve Temizyürek (2007) de konuşma becerisine yönelik etkinliklerde ödüllendirme yapılabileceğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler konuşma becerisinde karşılaşılan sorunların tedavi, konuşma becerisinin diğer derslerde de kullanılması, daha fazla etkinlik yapılması ve konuşma becerisini geliştiren medya içeriklerin oluşturulması gerektiğini dile getirilen çözümler üretmiştir.

Öğretmenler konuşma eğitimine yönelik olarak hizmet içi eğitim yapılması ve öğretmenlerin bu eğitime katılması gerektiğini belirtmişlerdir. Köşreli ve Gürhan (2019), çalışmalarında sunduğu önerilerde de hizmet içi eğitimin önemine ve katılımın gerekliliğine değinmiştir. Sınıf mevcutlarının düşürülmesi öne sürülen bir diğer öneridir. Benzer şekilde Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) da konuşma eğitiminde kalabalık sınıfların sorun olduğunu belirtmiştir. Demir ve Gül Özgül (2019) de kalabalık sınıf ortamının eğitim öğretim sürecini zorlaştırdığı ve öğrenci sayılarının uygun sayıya indirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler konuşma eğitimine ayrılan sürenin arttırılmasına yönelik de öneride bulunmuştur. Araştırmaya benzer olarak Karakoç Öztürk ve Altuntaş (2012) ve Arhan (2007) da öğretmenlerin konuşma eğitimine ayrılan zamanı yeterli bulmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra ders olarak okutulması ve kitap okuma saatlerinin olması da öğretmenler tarafından belirtilen diğer önerilerdir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında şu öneriler getirilebilir:

- Konuşma eğitiminde kullanılan geleneksel yöntemlerin haricinde öğrencilerin daha aktif olduğu yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bunun yanı sıra konuşma eğitiminin değerlendirilmesinde de alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarından faydalanılabilir. Yöntem ve tekniklere, sınıfta kullanılacak konuşma türlerine ve konuşma eğitiminin değerlendirilmesine ilişkin öğretmenlere eğitimler verilebilir.

- Öğrencilerin konuşma becerisini etkileyen faktörlere, nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilebilir. Duygusal etmenlerin giderilmesine yönelik öğrencilerle farklı etkinlikler oluşturulabilir. Çevresel etmenlerin olumsuzluklarının giderilmesi, öğrencinin aile ve sosyal çevresinin tanınması için rehberlik hizmeti öğretmenleri yönlendirebilir.

- Ailelerin konuşma becerisine ilişkin bilinçlendirilmesi amacıyla okul rehber öğretmenleri tarafından eğitimler düzenlenebilir. Sınıf öğretmenleri de aileleri bu konuda daha fazla yönlendirebilir, okul dışı etkinliklerle aileleri konuşma eğitiminin içerisine dâhil edebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akkaya, N. (2020). Konuşma. F. Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve Orta Okullarda Türkçe Öğretimi* içinde (s. 53-82). Anı Yayıncılık
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretimi Yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Altunkaya, H. (2017). Konuşma ile ilgili temel kavramlar (1. Baskı). A. Akçay ve S. Baskın. (Eds.). *Etkinliklerle Hafta Hafta Konuşma Eğitimi* içinde (s. 25-56). Anı Yayıncılık.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

- Asan, H. & Çeliktürk-Sezgin, Z. (2020). Effects of the educational games on primary school students' speaking skills and speaking anxiety. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 13(4), 685-700.
- Aslan, Y. & Yaylı, D. (2021). Konuşma eğitiminde temel kavramlar (2. Baskı). G. Çetinkaya. (Ed.). *Konuşma ve Eğitimi* içinde (s. 1-18). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Başaran, M. & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). Öğrencilerin hazırlıksız konuşmalarında kelime hazinesi katsayıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 44-66.
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 186-204.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Etkileşimli öğretim stratejisinin Türkçe eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 14-43.
- Demir, S. & Gül Özdil, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881.
- Doğan, B. (2018). Konuşma eğitimi. S. M. Taşkaya ve R. Karadağ (Eds.). *Türkçe Öğretimi* içinde (s. 47-78). Lisans yayıncılık.
- Duran, C. (2020). *Birleştirilmiş Sınıflı İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Konuşma Becerilerinin Karikatürler Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dülger, M. (2011). *Konuşma Becerisinin İlköğretim Öğrencilerine Öğretimi Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdem, A. & Erdem, M. (2015). The effect of constructivist blended learning environment on listening and speaking skills. *İlköğretim Online*, 14(3), 1130-1148.

- Erdem, İ. (2013) Konuşma eğitimi esnasında karşılaşılan konuşma bozuklukları ve bunları düzeltme yolları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 415-452.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. & Taşğın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. & Dölek, O. (2017). Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 135-151.
- Hwang, W., Shih, T. K., Ma, Z., Shadiev, R. & Chen, S. (2016). Evaluating listening and speaking skills in a mobile game-based learning environment with situational contexts, *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 639-657, DOI: 10.1080/09588221.2015.1016438
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar (1. Baskı). A. Şahin. (Ed.). *Konuşma Eğitimi: Yöntem-Etkinlikler* içinde (s. 1-27). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakoç Öztürk, B. & Altuntaş, İ (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Kardaş, M. N. ve Kardaş, N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N: Kardaş (Ed.) *Konuşma Eğitimi* içinde (s. 1-24). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlilik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Kıymaz, M. S. & Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.
- Kösreli, S. & Gürhan, D. (2019). Ses eğitimi çalışmalarının sınıf öğretmeni adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 50, 359-388.
- Kuru, O. (2013). *Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türkçe Dersinde Konuşma Eğitimine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR*, (13), 287-309.
- Maden, S. (2011). Rol kartlarının konuşma eğitimindeki başarı ve tutum üzerine etkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 23-38.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. (2. Edition). Sage Publications.
- Özbaşı, D. (2019). Örneklem Belirleme (1. Baskı). K. Yılmaz ve R.S. Arık. (Eds). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 101-126). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Öztürk, Ö. (2017). *İlkokul 3. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Konuşma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sari Dewi, R., Kultsum, U. & Armadi, A. (2017). Using communicative games in improving students' speaking skills. *English Language Teaching*, 10(1), 63-71.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Taşkaya, S. M. (2021). Konuşma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* içinde (s. 43-78). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tekşan, K. & Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(11), 1219-1236. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13400>
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 90-112.

- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademede konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 113-131.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. & Temizkan, M. (2017). *Konuşma Eğitimi Sözlü Anlatım*. (7. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Degeç, H. (2012). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.
- Tüzemen, T. & Kardaş, M. N. (2017). Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe konuşma becerisine etkisi ve bazı değişkenlerle ilişkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 581-610.
- Ul-Haq, Z., Khurram, B. A. & Bangash, A. K. (2017). Development of speaking skills through activity based learning at the elementary level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 241-252.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 272-314.
- Ürün Karahan, B. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitime yönelik tutumları (Kars İli Örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 38-45.
- Wulandari, I., Purwati, O., Setiawan, S. & Anam, S. (2021). Indonesian Novice EFL teachers' perceptions of the use of peer assessment in speaking class. *Journal of English Teaching*, 7(1), 67-79. DOI: <https://doi.org/10.33541/jet.v7i1.2347>
- Yaşar, Z. (2017). *Kavram Karikatürleriyle Yapılan Etkinliklerin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Speaking is transferring the feelings and thoughts to the receiver with the help of voice. It is necessary to develop speaking skills to transmit emotions and thoughts clearly and accurately. The individuals learn the speaking skills in their families and environment, then they are given in the education system in a planned and organized way. One needs the speaking education to speak an eloquent and accurate Turkish and to eliminate speaking mistakes

acquired from the environment. Primary school is the first place where speaking skill is formally developed, and Turkish language is the most important primary school class. Accordingly, it is essential to determine the opinions of classroom teachers on speaking skills in primary school in order to steer speaking education. This study aims to examine the opinions of classroom teachers on speaking skills in Turkish lessons. In line with this main objective, it also aims to set forth the views of classroom teachers on the definitions of speaking skills, the factors affecting the speaking skill, the problems encountered by classroom teachers, and the solutions they devise.

Method: This study adopts the qualitative research approach and uses the case study model. The participants were selected by the convenience sampling method. A total of 17 classroom teachers, 10 of which are females and 7 are males, participated in the study. The data were collected with a semi-structured interview form. The collected data were analyzed with content analysis and the themes, sub-themes, and categories were created regarding the opinions.

Findings: Opinions of classroom teachers on speaking skill were examined under 9 themes; "definition of speaking skill, factors affecting speaking skill, the importance of speaking education, methods and techniques used in speaking education, types of speaking used in speaking education, evaluation of speaking education, problems encountered in speaking education, solutions to problems in speaking education, and recommendations for speaking education. The theme "definition of speaking skill" consists of 3 sub-themes which are self-expression (f=17), communication (f=2), and fluency (f=2). 9 sub-themes form the factors affecting the "speaking skill" theme and these are environmental factors (f=28), emotional factors (f=14), speaker-related factors (f=9), reading habit (f=7), technology addiction (f=5), health factor (f=5), mother tongue difference (f=1), vocabulary (f=2), and listening skill (f=1). The theme "The importance of speaking education" consists of 2 sub-themes; expressing oneself correctly (f=11) and effective communication (f=6). 12 sub-themes make up the theme "methods and techniques used in speaking education" and these are drama (f=4), game (f=3), question-answer (f=11), peer cooperation (f=2), singing (f=4), book reading (f=3), rhyme (f=1), lecture (f=2), demonstration (f=2), discussion (f=2), brainstorming (f=3), and research-presentation (f=2). 2 sub-themes, prepared speech (f=1) and off the cuff speech (f=4) form the theme "speech types used in speaking education". The sub-theme of the process-based approach (f=9) completes the theme "evaluation of speaking education". In the theme "problems in speaking education", there are 4 sub-themes; students' speaking anxiety (f=10), language difference (f=7), technology addiction (f=2), and family-environment pressure (f=1). 7 sub-themes, which are confidence-building (f=10), family (f=12), using in other lessons (f=2), more activity (f=1), treatment (f=1),

rewarding (f=1), and TV programs-movies (f=1) fall under the theme "solutions to the problems experienced in speaking education". In the theme "suggestions on speaking education" there are 3 sub-themes; in-service training (f=6), teaching as a course (f=5), increasing the time allotted to speech training (f=5), reading hours (f=1) and reducing the number of classrooms (f=1).

Conclusion: Most of the teachers emphasize the effect of family and environment on students' speaking skills and address it as an important factor. They also highlight the family as the determining factor for the time students spend in front of the screen. According to Temizyürek (2007), children go to school with the speaking skills they acquired from their families and environment. Topçuoğlu Ünal and Degeç (2012) express similar ideas with this study herein by stating that numerous factors affect the children's speaking skills; and family, environment, and television are the most important of those.

In this study, teachers stated that shyness and self-confidence are factors that affect speaking. Topçuoğlu Ünal and Degeç (2012) also conclude similarly in their studies with Turkish teachers and cited that the teachers referred to embarrassment and excitement as speaking problems. Başaran and Erdem (2009) also stated that excitement, anxiety, and lack of self-confidence negatively affected pre-service teachers' speaking skills.

In this study, the teachers stated that the characteristics of the speaker are decisive in speaking skills. According to Başaran and Erdem (2009), emphasis, intonation, body language, mastery of the subject, pronunciation, attracting the audience's attention, tone of voice, and audibility positively affect the speaking skill. According to Kurudayıoğlu (2003), tone of voice, emphasis, and pronunciation affect speech as much as the subject and narration. Kuru (2013), on the other hand, underlines that emphasis, intonation, and pronunciation are important as well as feelings and thoughts in speaking and achieve similar results with this study.

Classroom teachers mainly use the question-answer method for speaking skills, but they also apply different methods and techniques such as singing and rhymes, reading books, lectures, discussion, brainstorming, demonstration, research, and presentation. Similar to the results of our study, Temizyürek (2007) also stated that rhymes are very important as a tool in voice, emphasis, and intonation training. Kurudayıoğlu (2003) mentioned speaking, asking questions, telling what is read in own words, discussion, drama, brainstorming, rhymes, and games as examples of activities that can be used to improve speaking skills. While explaining the effective teaching strategy, Çintaş Yıldız (2015) stated that lecture, question-answer, discussion, drama, demonstration, game, brainstorming, project, and web-based learning activities can be applied. According to the results of this research, teachers rarely use drama techniques. However, contrary to the

results of our research, Aykaç and Çetinkaya (2013) stated that the techniques that enable the students to effectively participate in the lesson such as drama and animation, should be used more frequently. Temizyürek (2007) also emphasized that the drama method would be effective in increasing self-confidence for the speaking skill as it reveals the children's individualities.

Classroom teachers stated that students should be inspired and encouraged to eliminate speaking anxiety. Keeping in contact with the families, ensuring intra-family communication, and raising the awareness of families were also brought forward as solution recommendations. Topçuoğlu Ünal and Degeç (2012) stated that, in order to have self-confidence, children should be provided with environments where they can express themselves without hesitation and fear both at home and at the school; authors also underlined that school-family cooperation should be continuously ensured.

Based on the results of this study, it can be recommended to provide teachers with adequate speaking skills, to give them in-service training on speaking types, evaluation of speaking, and to support teachers' training with practice examples.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51733>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 11-06-2021
Kabul Tarihi: 12-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 11-06-2021
Accepted: 12-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ustabulut, M.Y. (2021). Investigation Pre-Service Turkish Language Teachers' Curiosity and Exploring Levels In Terms of Some Variables. *Journal of History School*, 53, 2496-2511.

INVESTIGATION PRE-SERVICE TURKISH LANGUAGE TEACHERS' CURIOSITY AND EXPLORING LEVELS IN TERMS OF SOME VARIABLES¹

Mete Yusuf USTABULUT²

Abstract

This research is aiming to analyze the curiosity and the level of exploring and the changing effects of this level for the pre-service Turkish language teachers. Survey model, which is one of the quantitative research designs, was used in the research. Target population of the research constitutes the students from the Department of Turkish Education in University of Bayburt. As data collection tool Curiosity and Exploring Scope II and to determine the socio-demographic quality of the students Personal Information Form (PIF) was used. Data of the research were collected online on a voluntary basis. Inferential quantitative statistics were used in the analysis of the data. Since the data set, which was acquired in the survey, didn't ensure normal distribution nonparametric tests Whitney U and Kruskal Wallis were used in the in the analysis of data. In the consequence of the survey curiosity and level of exploring of the pre-service teachers weren't discovered any differences according to their genders, class grades, ages, and education level of their parents, income level of their families and geographical area they live in.

Keywords: Curiosity and Exploring, Pre-Service Turkish Language Teachers, Turkish Language Education.

¹ The ethics committee decision of this article was given by the Dean of the Faculty of Education of Bayburt University with the number E-79126184-050.99-3848 dated 29.01.2021.

² As. Prof, Bayburt University, Department of Turkish Education, meteustabulut@bayburt.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8864-645X

Türkçe Öğretmen Adaylarının Merak ve Keşfetme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmen adaylarının merak ve keşfetme düzeylerini ve bu düzeylerini etkileyen değişkenleri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Bayburt Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Merak ve Keşfetme Ölçeği II ve öğrencilerin sosyo-demografik niteliklerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu (KBF) kullanılmıştır. Araştırma verileri, gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verilerin analizinde anlam çıkarıcı nicel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veri seti normal dağılım sağlamadığı için verilerin analizinde parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının merak ve keşfetme düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, anne ve baba eğitim düzeyi, ailelerin gelir düzeyi ve yaşanan coğrafi bölgeye açısından farklılaşmadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Merak ve Keşfetme, Türkçe Öğretmen Adayı, Türkçe Eğitimi.

INTRODUCTION

Used in the meaning of “desire for acquiring new information” (Renner, 2006) curiosity affects learning, acquiring information and completing lifetime. From this aspect this can be said that curiosity is an essential human motivation (Kashdan, et al., 2020). W. James described curiosity as an instinctual such as; hunting, toolmaking and love. According to Spielberger and Reheiser (2009) W. James was strongly impressed by Darwin’s (2001) opinions about evolutionary theory. Thus W. James presented an instinctual curiosity theory. Accordingly, the topic is there’s an attraction for new stimulants since it eases to survive. In spite of that the anxiety, which awakes from new circumstances, is usually impeding curiosity. As a conclusion William James stated contrary relationship which ending up when curiosity and anxiety appears at the same time, like Freud.

Curiosity, which is a miracle of human’s mind, is a boosting force both for individuals and for societies’ learning and in providing inner vision (Lindhölm, 2018). The effect of curiosity over learning was emphasized in the definitions made. So that curiosity is an effective reason for students to teach subjects easily (Elban, 2017). On the other hand, curiosity is crucial for children’s cognitive development. However, there’s not any definition to explain children’s curiosity (Jirout and Klahr, 2011)

In a sense, individuals' constant deep desire for learning and knowing for a self actualization and wanting to feed with new information this unappeased desires is defined as 'deep epistemic curiosity (Kang et al., 2009; Leslie, 2014). When it's analyzed about curiosity concept different dimensions can be seen (Acun, Kapıkıran and Kabasakal, 2013). For instance; curiosity arising from impulses and decreasing by discovering is perceptive curiosity, desiring to acquire a knowledge is epistemic curiosity and relieving boredom or a special curiosity based on needing arousal for a specific area, these are can be sorted as different kinds of curiosity (Berlyne, 1954. cited Jirout and Klahr, 2011). Social curiosity (Renner, 2006; Kashdan, et al., 2020) and a situational and continuous curiosity based on a special moment and emotions related with general situations of individuals' (Spielberger and Butler, 1971; Spielberger, Peters and Frain, 1976) These are can be exemplified for different kinds of curiosity.

Another classification for curiosity is 'good curiosity' and 'bad curiosity' which was classified by David Hume (Hume, 2009, p.301)

Alongside the affection of knowledge which presented himself in the science, there's a significant curiosity which is engrafted to human nature and this curiosity is a passion arising from absolutely different principle. Some people have an insatiable desire to know their neighbours' actions and situations although the benefits don't interest them and they need to be depended on others and in this case there's no room for analyze and self-commitment.

According to Hume (2009) the subject is the distinction between good curiosity which is expressing the affection of science and bad curiosity which is the desire to know the things that are not related a person's himself. It's seen that distinction between "good curiosity" and "bad curiosity" which was defined by Hume also defined by Selim Sirri Bey who was one of the educators of Ottoman and Republic period. Accoridng to Selim Sirri, wherease good curiosity increases individual's knowledge and moral, bad curiosity harms individual in terms of spiritually and intellectually. Selim Sirri explained the bad curiosity as below (Elban, 2019):

... Figuring out everyone's secret is a bad nature. What is happening at neighbour's house? What's cooking in their kitchens? What is there in their closet? Trying to finding out these is a fault. Learning someone's insist is an immorality, announcing and disclosing it is a meanness. It's a kind of disease for some people to know others conditions. They surveil from the keyhole to see what two people are doing behind the door or they come close to hear what they are talking about. This is a hateful curiosity that we need to avoid, there's not any difference than working as a detective or a spying work. Another bad curiosity is to learn others' shame. This is kind

of pleasure for many people. There're also people who regard to know other's secret is a kind of achievement however this is a destituteness. It's a must to be away from those people and not to pay heed to their sayings.

As it's seen that curiosity was regarded differently in different cultures during the history. It can be said that curiosity was regarded sometimes as value or sometimes as the reason of malignity (as cited in Lindholm, 2018).

It's necessary to look up domestic researches when we consider the importance of curiosity in education. It's seen that researches about curiosity have been on the focusing topic in Turkey for 15 years in. However, the research that Elban did (2019) proved that some researches about the concept of curiosity on education was discussed by Turkish educators before. Satı Bey and Sırrı Tarcan, who were educators from Ottoman and Republic period, also discussed the concept of curiosity in terms of society and education.

On the other hand, effects of age, social class, gender studied program and universities over curiosity were also surveyed in the researches about curiosity (Acun, Kapıkıran and Kabasakal, 2013; Engelhard ve Monsaas, 1988; Ben-Zur ve Zeidner, 1988, Demirel ve Çoşkun, 2009; Litman and Spielberger, 2003; Şentürk, 2020; Kapıkıran and Kırmızı, 2019; Turan, 2015)

Nevertheless, it was stated that mothers have protective attitudes in the lower social economic class families (Öğretir-Özçelik and Şıvkın, 2019). It is expressed that individual's experiences and culture over curiosity is affected as well. (Kashdan, Rose and Fincham, 2004; Kashdan, et al., 2009; Lindholm, 2018; Elban, 2019). In addition to the family, teachers are also effective in curiosity and discovery. As a matter of fact, the child needs to know himself and acquire the necessary skills in terms of curiosity and discovery. Especially at school age, it is important for teachers to guide children to wonder and explore. There is a relationship between curiosity and discovery and acquiring knowledge. In other lessons and Turkish lessons, students' reading habits, self-expression and curiosity and discovery tendencies in terms of written culture are developed. For this reason, it is valuable to determine the pre-professional curiosity and discovery levels of Turkish teacher candidates and to eliminate deficiencies, if any.

This research is aiming to analyze the curiosity and the level of exploring and the changing effects of this level for the pre-service Turkish language teachers. Within this scope problems of this research were planned as followings:

1. Is there any difference in the level of curiosity and exploring according to their genders of pre-service Turkish language teachers?

2. Is there any difference in the level of curiosity and exploring according to their social classes of pre-service Turkish language teachers?
3. Is there any difference in the level of curiosity and exploring according to their ages of pre-service Turkish language teachers?
4. Do pre-service Turkish language teachers 'curiosity and exploring differ from according to their mothers' education level?
5. Do pre-service Turkish language teachers 'curiosity and exploring differ from according to their fathers' education level?
6. Do pre-service Turkish language teachers' curiosity and level of exploring differ from according to their families' level of incomes?
7. Do pre-service Turkish language teachers 'curiosity and exploring differ from according to the geographical area they live?

METHODOLOGY

Research Model

This research is a study which was written in survey model aiming to analyze the curiosity and the level of exploring of pre-service Turkish language teachers. Surveys aim to describe the existed past situations with the present situations. Surveys are models which aims to attain genel judgements from a target population which consisted of numerous. In some cases, it reaches general judgements by getting information from the whole target population or via a group of people in the universe (Karasar, 2000, p.20).

Research Sample

The target population of the study constitutes students from the University of Bayburt in the department of Turkish Language Education. It was tried to attain all the target population by not doing sample survey. Information about target population was submitted in the table 1. As it can be seen in the table 1, 67.3% of the participant are female, 32% are male, 1.9% of the participants in the study are in the preparatory class, 35.5% of them are freshmen, 24.3% are sophomore, 25.2% are junior and 13.1% are senior. 4.7% of pre-service teachers who were practiced in terms of age. 15% are nineteen years old, 18.7% are twenty years old, 28% are twenty-one years old and 33.6% are twenty-two and over. 19.6% of the mothers of the participants are not able to read and write. The remainder is 46.7% primary school graduates, 17.8% secondary school graduates, 4.7% high school graduates, 8.4% university graduates and 2.8% have master degree. 6.5%

of the fathers of the participants are not able to read and write. The remainder is 42.1% primary school graduates, 23.4% secondary school graduates, 12.1% high school graduates, 13.1% university graduates and 2.8% graduates. 9.3% of the participants' families 0 - 750 TL, 15% 751 - 1500 TL, 21.5% 1501 - 2500 TL, 11.2% 2501 - 3000 TL, 21.5% They have a monthly income of 3001 TL and 4000 TL and 21.5 of them 4001 TL and above. 16.8% of the students participating in the study are in the Central Anatolia Region, 5.6% in the Marmara Region, 15% in the Black Sea Region, 8.4% in the Aegean Region, +12.1 of them lived in the Mediterranean Region, 16.8% in the Eastern Anatolia Region and 25.2% in the Southeastern Anatolia Region before entering the university.

Data Collection Tools and Procedure

In the research curiosity and exploring scale II was used (Kashan et al., 2009). Also Personal Information Form (PIF) was used in order to determine students' socio-demographic qualities. Data of this survey was obtained based on voluntariness online environment. In order to evaluate the level of curiosity and exploring of the participated students Curiosity and Exploring Scope CES-II was used this was developed by Kashdan et al., (2009) and it was adapted to Turkish culture by Acun, Kapıkıran, & Kabasakal (2013). The scope, which is consisted of 10 issues, has two sub dimensions (flexibility and accepting the uncertainty). The scope, which has 3.80 eigenvalue in the flexibility dimension, 38.01% announced variation and in the accepting the uncertainty dimension 1.23 eigenvalue, %12.33 announced variation, the total variation is %50.33. It was discovered that Cronbach Alfa coefficient for the whole scope($\alpha=.81$), for the flexibility factor ($\alpha=.81$), for the accepting the uncertainty ($\alpha=.68$). It's shown that the fit indices with two factors model is verified ($\chi^2 (34, N = 337) = 69.41, p < .001; RMSEA = .05, SRMR = .04, CFI = 98, NNFI = .97$).

Data Analysis

It was looked upon if the data's distribution normal or not in the selection of analyzes which are parametric and nonparametric in the analyzes which were done. Although the values are in the acceptable level with the data warp (-0,858) and kurtosis (2.378), nonparametric tests were preferred since the Kolmogorov-Smirnov value $p=.00 < .05$ is small (Tabachnick and Fidell, 2019; Seçer, 2015).

Table 1.
Demographic Information about those who Participated the Survey.

	Subgroups	n	%
Gender	Female	72	67,3
	Male	35	32,7
Class Grade	Prep class	2	1,9
	Freshmen	38	35,5
	Sophomore	26	24,3
	Junior	27	25,2
	Senior	14	13,1
Age	18	5	4,7
	19	16	15,0
	20	20	18,7
	21	30	28,0
	22 and over	36	33,6
Education level of mother	Illiterate	21	19,6
	Primary school graduate	50	46,7
	Middle school	19	17,8
	High school graduate	5	4,7
	University graduate	9	8,4
	Master's degree	3	2,8
Education level of father	Illiterate	7	6,5
	Primary school graduate	45	42,1
	Middle school	25	23,4
	High school graduate	13	12,1
	University graduate	14	13,1
	Master's degree	3	2,8
Montly incomes of your family	0 - 750 TL	10	9,3
	751 - 1500 TL	16	15
	1501 - 2500 TL	23	21,5
	2501 - 3000 TL	12	11,2
	3001 - 4000 TL	23	21,5
	4001 TL ve üzeri	23	21,5
The geographical region before they started university	Central Anatolia Region	18	16,8
	Marmara Region	6	5,6
	Black Sea Region	16	15
	Aegean Region	9	8,4
	Mediterranean Region	13	12,1
	East Anatolian Region	18	16,8
	Southeastern Anatolia Region	27	25,2

FINDINGS

The table demonstrating the curiosity and level of exploring of pre-service Turkish language teachers according to their genders.

Table 2.

Mann-Whitney u test which Demonstrate Curiosity and Level of Curiosity Differences According to Genders.

Gender	n	Mean rank	Mean sum	U	p
Female	72	51,27	3691,50	1063.500	.19
Male	35	59,61	2086,50		

As it can be seen on the table 2 the scores of students' curiosity and exploring don't differ according to their genders ($U=1063.500$, $p>.05$). The differences table of students' curiosity and exploring score according to their class grades is demonstrated below.

Table 3.

Kruskal Wallis Test's Result of Curiosity and the Level of Exploring Differences according to Their Class Grade

Class Grade	n	Mean rank	sd	χ^2	p
Prep class	2	54,00	4	8,54	,07
Freshmen	38	50,41			
Sophomore	26	69,19			
Junior	27	48,80			
Senior	14	45,57			

As it can be seen on the table 3 students' curiosity and exploring scores don't differ much according to their class grade ($\chi^2= 8,54$; $p>.05$). The differences table of students' curiosity and exploring score according to their ages is demonstrated below.

Table 4.

Kruskal Wallis Test's Result of Curiosity and The Level of Exploring Differences According to Their Ages

Age	n	Mean rank	sd	χ^2	p
18	5	50,20	4	1,74	,78
19	16	49,75			
20	20	61,30			
21	30	51,25			
22 and over	36	54,65			

As it can be seen on the table 4 students' curiosity and exploring scores don't differ much according to their class grade ($\chi^2= 1,74$; $p>.05$). The differences table of students' curiosity and exploring score according to their mothers' education level is demonstrated below.

As it can be seen on the table 5 students' curiosity and exploring scores don't differ much according to their mothers' level of education ($\chi^2= 1,56$; $p>.05$). The differences table of students' curiosity and exploring score according to their fathers' education level is demonstrated below.

Table 5.

Kruskal Wallis Test's Result of Curiosity and The Level of Exploring Differences according to Their Mothers' Level of Education

Mother's education level	n	Mean rank	sd	χ^2	p
Not able to write and read	21	56,17	5	1,56	,91
Primary graduated	50	51,48			
Middle school graduated	19	52,26			
High school graduated	5	58,40			
University graduated	9	59,06			
Master degree	3	69,33			

Table 6.

Kruskal Wallis Test's Result of Curiosity and The Level of Exploring Differences according to Their Fathers' Level of Education.

Father's education level	n	Mean rank	sd	χ^2	p
Not able to write and read	7	54,93	5	9,05	,11
Primary school graduate	45	47,50			
Middle school graduate	25	62,54			
High school graduate	13	59,77			
University graduated	14	46,29			
Master degree	3	89,17			

As it can be seen on the table 6 students' curiosity and exploring scores don't differ much according to their fathers' level of education ($\chi^2= 9,05$; $p>.05$). The differences table of students' curiosity and exploring score according to their families' income level is demonstrated below.

Table 7.

Kruskal Wallis Test's Result of Curiosity and The Level of Exploring Differences according to Their Families' Income Level

Families' income level	n	Mean rank	sd	χ^2	P
0 - 750 TL	10	64,40	5	3,40	.64
751 - 1500 TL	16	53,25			
1501 - 2500 TL	23	50,28			
2501 - 3000 TL	12	64,63			
3001 - 4000 TL	23	52,72			
4001 TL ve üzeri	23	49,46			

As it can be seen on the table 7 students' curiosity and exploring scores don't differ significantly according to their families' income level ($\chi^2= 3,40$ $p>.05$). The differences table of students' curiosity and exploring score according to the geographical area they live is demonstrated below.

Table 8.

Kruskal Wallis Test's Result of Curiosity and The Level of Exploring Differences according to Geographical Area They Live in

Geographical area students live in	n	Mean rank	sd	χ^2	p
Central Anatolia Region	18	43,81	6	6,46	,37
Marmara Region	6	52,83			
Black Sea Region	16	49,03			
Aegean Region	9	49,00			
Mediterranean Region	13	59,27			
Eastern Antolia Region	18	51,31			
Southeastern Anatolia Region	27	64,93			

As it can be seen on the table 8 curiosity and exploring scores don't differ significantly according to the geographical area students live in ($\chi^2= 3,40$ $p>.05$).

CONCLUSION and DISCUSSION

It was discovered that students' curiosity and level of exploring scores don't differ according to their genders. In terms of gender, it wasn't determined any different in the research that Engelhard and Monsaas (1988) did. In terms of gender, it wasn't found any difference in the level of curiosity and level of exploring of males in the first research Acun, Kapıkıran and Kabasakal (2013)

did. Şentürk (2020) wasn't found significant difference according to gender variable. In spite of that it was determined that level of curiosity and exploring of males is higher than the score of females in the research Acun, Kapıkıran, and Kabasakal did (2013).

And males' curiosity was explained by given more active roles for males. However, in terms of gender some discoveries made in support of males in many researches (Kapıkıran and Kırmızı, 2019; Ben-Zur and Zeidner, 1988, Demirel and Çoşkun, 2009; Litman and Spielberger, 2003; Turan, 2015). It can be said different results can be obtained in the research of curiosity and exploring in terms of gender. The discovery obtained in the research can be evaluated in different results too. It was analyzed that if the curiosity and exploring score differ or not according to class grade. It was determined that candidate teachers' curiosity and exploring score don't differ according to their class grade. It's clear when it's analyzed related research's discovers about class grade parallel with the studies made before (Kapıkıran and Kırmızı, 2019; Turan, 2015). In terms of age of candidate Turkish language teachers' level of curiosity didn't differ. In terms of age of participations' level of curiosity differed in the Şentürk's (2020) research. However, it is thought that the fact that there are participants from every age group in the mentioned study is an explanation for the different findings obtained in the two studies.

It was determined that candidate teachers' parents' education level and also families' economic level didn't affect the curiosity level. Öğretir-Özçelik and Şıvkin (2019) stated that mothers from lower socio-economic families have protective attitudes. In this context it was though in this research that there's an effect of protective attitudes on curiosity, depending on socio-economic level. Based on this result, participants can end up protective attitudes of mothers in the later life or there's not any effect of protective attitudes on curiosity can be interpreted

In conclusion it was determined that there's not any effect of the geographical area students live in on curiosity. It's determined that the effect of the culture on curiosity. However, it can be explained by breaking the cultural influence in the place where it should not show this effect outside of geographical regions (Kashdan, Rose ve Fincham, 2004; Kashdan et all., 2009). On the other hand, cultural effect can be related with the other dimensions of curiosity.

Based on the results of the research, the following applications can be suggested:

1) In the research, it was determined that the level of curiosity and discovery of the candidates varies according to the culture. During the undergraduate period, training should be given in accordance with the cultural characteristics of the teacher candidates. In this way, cultural characteristics should be used to develop curiosity and discovery skills.

2) It has been observed that variables such as gender, age and class have no effect on the level of curiosity and discovery. Other variables that affect the curiosity and discovery levels of teachers and candidates can be determined.

REFERENCES

- Acun, N., Kapıkıran, Ş., & Kabasakal, Z. (2013). Trait curiosity and exploration inventory-11: Exploratory and confirmatory factor analysis and its reliability. *Türk Psikoloji Yazıları*, 16(31), 74-85.
- Ben-Zur, H., & Zeidner, M. (1988). Sex differences in anxiety, curiosity, and anger: A cross-cultural study. *Sex Roles*, 19(5-6), 335-347.
- Darwin, C. (2001). *İnsan ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi*. (Trans. O. Tuncay). Gün Yayıncılık.
- Demirel, M., & Çoşkun, Y. D. (2009). Investigation of curiosity levels of university students in terms of some variables. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 111-134.
- Elban, M. (2017). University students' views on the education and teaching of civilization history: Bayburt university education faculty sample. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 123-136. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2560>
- Elban, M. (2019). *Sâtu Bey ve Selim Sırrı Tarcan'da merak kavramı: Bir karşılaştırma*. [Conference presentation]. IKSAD 4. International Congress of Social Sciences, IKSAD.
- Engelhard, G., & Monsaas, J.A. (1988). Grade level, gender and school-related curiosity in urban elementary schools. *The Journal of Educational Research*, 82(1), 22-26.
- Hume, D. (2009). *İnsan Doğası Üzerine bir İnceleme*. (Trans. E. Baylan). BilgeSu.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*, Vol. 2. Henry Holt and Company. <https://doi.org/10.1037/11059-000>

- Jirout, J., & Klahr, D. (2011). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32, 125-160. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.04.002>.
- Kang, M. J., Hsu, M., Krajbich, I. M., Loewenstein, G., McClure, S. M., Tao-yi Wang, G., & Camerer, C. F. (2009). The wick in the candle of learning: Epistemic curiosity activates reward circuitry and enhances memory. *Psychological Science*, 20, 963-973. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02402.x>
- Kapıkıran, Ş., & Kırmızı, F.S. (2019). Öğretmen adaylarının merak ve keşfetme algıları ile okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 251-265. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.585328>.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın.
- Kashdan, T. B., & Silvia, P. J. (2009). Curiosity and interest: The benefits of thriving on novelty and challenge. C. R. Synder ve S. J. Lopez, (Ed.), In *Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 367-375). Oxford University Press.
- Kashdan, T. B., Disabato, D. J., Goodman, F. R., & McKnight, P. E. (2020). The Five-Dimensional curiosity scale revised (5DCR): Briefer subscales while separating overt and covert social curiosity. *Personality and Individual Differences*, 157, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109836>.
- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration: Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities. *Journal of Personality Assessment*, 82(3), 291-305.
- Leslie, I. (2014). *Curious. The Desire to Know and Why Your Future Depends on it*. Basic Books.
- Lindholm, M. (2018). Promoting curiosity? Possibilities and pitfalls in science education. *Science & Education*, 27(9-10), 987-1002. <https://doi.org/10.1007/s11191-018-0015-7>
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_16
- Öğretir-Özçelik, A.D., & Şıvkın, E. (2019). Investigation of mother attitudes in different socioeconomic level in terms of various variables. *Asya Studies-*

Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar, 9, Autumn, 1-14.
<https://doi.org/10.31455/asya.570845>

Renner, B. (2006). Curiosity about people: The development of social curiosity measure in adults. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 305-316.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8703_11

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci*. Anı Yayıncılık.

Şentürk, O. (2020). *Investigation of Youth and Sports Provincial Directorate Employees' Participation in Recreational Activities in Terms of Questioning Skills, Curiosity and Discovery Levels*. Unpublished master thesis, Düzce University.

Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curios. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(3), 271-302. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x>

Spielberger, C. D., & Butler, T. F. (1971). *On the Relationship between Anxiety, Curiosity, and Arousal: A Working Paper*. Unpublished manuscript, Florida State University.

Spielberger, C. D., Peters, R. A., & Frain, F. (1976). The State-Trait Curiosity Inventory. Unpublished manual, University of South Florida, Tampa.

Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2019). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı*. (Trans. M. Baloğlu). Nobel.

Turan, M. B. (2015). *Investigation of Curiosity Levels and Relationship between Learning Styles of Students Studying Physical Education and Sport Teacher Departments*. Unpublished Master Thesis, Erciyes University.

EXTENDED ABSTRACT

Effects of age, social class, gender studied program and universities over curiosity were also surveyed in the researches about curiosity (Acun, Kapıkıran and Kabasakal, 2013; Engelhard ve Monsaas, 1988; Ben-Zur ve Zeidner, 1988, Demirel ve Çoşkun, 2009; Litman and Spielberger, 2003; Şentürk, 2020; Kapıkıran and Kırmızı, 2019; Turan, 2015)

Nevertheless, it was stated that mothers have protective attitudes in the lower social economic class families (Öğretir-Özçelik and Şıvkın, 2019). It is expressed that individual's experiences and culture over curiosity is affected as well. (Kashdan, Rose and Fincham, 2004; Kashdan, et al., 2009; Lindholm, 2018;

Elban, 2019). Within this scope problems of this research were planned as followings:

1. Is there any difference in the level of curiosity and exploring according to their genders of pre-service Turkish language teachers?
2. Is there any difference in the level of curiosity and exploring according to their social classes of pre-service Turkish language teachers?
3. Is there any difference in the level of curiosity and exploring according to their ages of pre-service Turkish language teachers?
4. Do pre-service Turkish language teachers' curiosity and exploring differ from according to their mothers' education level?
5. Do pre-service Turkish language teachers' curiosity and exploring differ from according to their fathers' education level?
6. Do pre-service Turkish language teachers' curiosity and level of exploring differ from according to their families' level of incomes?
7. Do pre-service Turkish language teachers' curiosity and exploring differ from according to the geographical area they live?

This research is a study which was written in survey model aiming to analyze the curiosity and the level of exploring of pre-service Turkish language teachers.

It was discovered that students' curiosity and level of exploring scores don't differ according to their genders. In terms of gender, it wasn't determined any different in the research that Engelhard and Monsaas did (1988). In terms of gender, it wasn't found any difference in the level of curiosity and level of exploring of males in the first research Acun, Kapıkıran and Kabasakal did (2013). Şentürk, (2020) wasn't found significant difference according to gender variable. In spite of that it was determined that level of curiosity and exploring of males is higher than the score of females in the research Acun, Kapıkıran, and Kabasakal did (2013).

And males' curiosity was explained by given more active roles for males. However, in terms of gender some discoveries made in support of males in many researches. (Kapıkıran and Kırmızı, 2019; Ben-Zur and Zeidner, 1988, Demirel and Çoşkun, 2009; Litman and Spielberger, 2003; Turan, 2015). It can be said different results can be obtained in the research of curiosity and exploring in terms of gender. The discovery obtained in the research can be evaluated in different results too. It was analyzed that if the curiosity and exploring score differ or not according to class grade. It was determined that candidate teachers' curiosity and

exploring score don't differ according to their class grade. It's clear the when it's analyzed related research's discovers about class grade parallel with the studies made before (Kapıkıran and Kırmızı, 2019; Turan, 2015). In terms of age of candidate Turkish language teachers' level of curiosity didn't differ. In terms of age of participations' level of curiosity differed in the Şentürk's research (2020). However, it is thought that the fact that there are participants from every age group in the mentioned study is an explanation for the different findings obtained in the two studies.

It was determined that candidate teachers' parents' education level and also families' economic level didn't affect the curiosity level. Öğretir-Özçelik and Şıvkın (2019) stated that mothers from lower socio-economic families have protective attitudes. In this context it was though in this research that there's an effect of protective attitudes on curiosity, depending on socio-economic level. Based on this result, participants can end up protective attitudes of mothers in the later life or there's not any effect of protective attitudes on curiosity can be interpreted

In conclusion it was determined that there's not any effect of the geographical area students live in on curiosity. It's determined that the effect of the culture on curiosity. However, it can be explained by breaking the cultural influence in the place where it should not show this effect outside of geographical regions (Kashdan, Rose ve Fincham, 2004; Kashdan, vd., 2009). On the other hand, cultural effect can be related with the other dimensions of curiosity.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51730>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 10-06-2021
Kabul Tarihi: 25-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 10-06-2021
Accepted: 25-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şimşek, R. (2021). Türkçe Ders Kitaplarında Örtük Kodlar. *Journal of History School*, 53, 2512-2529.

TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA ÖRTÜK KODLAR

Ramazan ŞİMŞEK¹

Öz

Ders kitapları yaygın ve örgün eğitim süreçleri bakımından öğretmenler ve öğrenciler için kılavuz konumundadır. Ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından içerik, tasarım, öğretim programı, anayasal gereklilikler çerçevesinde denetimden geçirilerek kullanılmaktadır. Bu maeryaller akademik içerikleri barındırdığı gibi toplumsal, kültürel, sosyal girdileri de barındırmaktadır. Akademik içerikler genellikle resmi öğretim programında yer alırken diğer faktörler örtük müfredat olarak adlandırılan yapı içine gömülmüştür. Örtük müfredat, onu şekillendiren birey, toplum, kurum ya da resmi otoritenin dünya görüşünden doğrudan etkilenmektedir. Doğal olarak ders kitapları bünyesinde sosyokültürel girdileri, toplumun anlam değer dünyasını, toplumsal hassasiyetleri inşa eden yapıları bulundurmakta ve bu yapılar hedef kitleye de örtük müfredat aracılığıyla aktarılmaktadır. Bu çalışmada da MEB tarafından onaylı ders kitabında örtük müfredat aracılığı ile işaret edilen davranış, tutum ve zihinsel şemalar araştırılmış; verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiş; yürütmenin öncelikleri, hedef kitleye işaret ettiği davranış, tutum ve şemalar tespit edilmiştir. Bu bağlamda geleneksel değerlerin örtük müfredat aracılığı ile gözetildiği, öğrencilerde çalışma azminin artırılmak istendiği saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin muhakeme becerileri ile kıyas yaparak mevcut imkânları iyi değerlendirmeleri, teknolojiyi kontrollü kullanmaları; ülkemizde artan yabancı nüfusa yönelik empati becerilerini geliştirmeleri ve ırkçılıktan uzak durmaları işaret edilmiştir. Son olarak modernizmin getirdiği yalnızlaşma ve bireyselleşmenin eleştirilip öğrencilerin birlikte çalışmaları, organize olmaları örtük müfredat aracılığı ile desteklendiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ders kitabı, Örtük Müfredat, Eğitim, Toplum.

¹Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, ramazansimsek@nevsehir.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8295-8903

Implicit Codes in Turkish Textbooks

Abstract

Textbooks are a guide for teachers and students in terms of non-formal and formal education processes. Textbooks are used by the Ministry of National Education after being inspected in terms of content, design, curriculum and constitutional requirements. It contains academic contents as well as social, cultural and social inputs. Academic content is usually included in the formal curriculum, while other factors are embedded in the so-called implicit curriculum. The implicit curriculum is directly influenced by the worldview of the individual, society, institution or official authority that shapes it. Naturally, the textbooks contain sociocultural inputs, structures that construct the meaning-value world of the society and social sensitivities, and these structures are transferred to the target audience through the implicit curriculum. In this study, the behavior, attitude and mental schemes indicated by the implicit curriculum in the textbook approved by the Ministry of National Education were investigated; Content analysis was preferred in the analysis of data; executive priorities, behaviors, attitudes and schemes that indicate the target audience have been determined. In this context, it has been determined that traditional values are observed through the implicit curriculum, and students' determination to work is desired. In addition, students should make good use of existing opportunities by comparing their reasoning skills, and their controlled use of technology; It was pointed out that they should develop their empathy skills towards the increasing foreign population in our country and avoid racism. Finally, it was determined that the isolation and individualization brought about by modernism were criticized and students' working together and being organized were supported by the implicit curriculum.

Keywords: Textbook, Hidden Curriculum, Education, Society

GİRİŞ

Yaygın ve örgün eğitim süreçlerinin en önemli aracı olan ders kitabı eğitimin rehberi konumundadır. Öğretmen için kılavuz görevi yapan ders kitabı öğrencileri planlamada, öğretim sürecindeki kategorik hiyerarşiyi belirlemede ve zamanı yönetmede temel materyaldir. Ders kitapları ile ilgili olarak alanyazında çeşitli tanımlamalar mevcuttur. Cunnigsworth'un (1995, s.7) ders kitabı tanımı "Öğrenci ihtiyaçları ile ilgili olarak, önceden belirlenmiş amaç ve hedefleri sağlayan kaynak" şeklindedir.

Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir (Demirel ve Kiroğlu, 2005:9) Ders kitabı belli bir dersin öğretimi için, belli düzeydeki öğrencilere yönelik yazılan öğretim programına uygun bir içeriğe sahip, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel eğitim malzemesi olarak da tanımlanmaktadır. Okullarda en

çok kullanılan ve kolay elde edilebilen ders kitaplarının seçimi ve değerlendirilmesi eğitim öğretimin hedeflerine ulaşılması açısından yaşamsal bir öneme sahiptir (Özdemir ve Ulaş, 2007).

Eğitimin fonksiyonları gereği toplumsal, akademik, pedagojik çıktılarını bünyesinde barındıran temel materyal ders kitaplarıdır. Ders kitapları, akademik çıktılarla duyuşsal ve bilişsel çıktılarını gözetken ve içeriği bu başlıklara göre şekillendirilen bir rehber konumundadır. Bu çerçevede kullanılacak etkinlikler, metinler, metin altı sorular, tematik yaklaşımlar hedef kitlenin toplumsal durumu ve akademik başarı açısından düzeyine göre yapılandırılır. Dolayısıyla hitap edilen kitlenin sosyokültürel özellikleri, dünya görüşleri, değerleri ders kitaplarının odağında yer almaktadır.

Ders kitabı ile ilgili yapılan tanımlar çerçevesinde öğretim sürecinin en önemli materyali olduğu görülmektedir. Ana dili ya da yabancı dil eğitimi açısından kullanılan ders kitaplarının süreçte iletişim, kültür ve öğreticilik fonksiyonu öne çıkmaktadır. Dilde temel kavramları öğrenme ve bildirişim sürecine dâhil etme metinler ve etkinliklerle gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda ders kitabı ve içeriğinde kullanılan metinlerin yetkinliği öğrenme, öğretme işinin kalitesini doğrudan etkilemekte; içinde bulunulan toplumun, kültürün izlerini taşımaktadır.

Doğal olarak ders kitapları salt metinler olarak değil, sosyal süreçlerin bir parçası olarak görülür. Örneğin, ders kitaplarının yayınlanması ve düzenlenmesi sürecini etkileyen faktörler (Anderson-Yockel ve Haynes 1994, s.130), müfredatta belirlenen eğitim hedefleri, bu hedeflerin arkasındaki politik süreçler ve öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarına verdiği yanıtlar yoluyla sosyal olarak belirlenir. Ders kitaplarının içeriği hem üretim sürecinin izleri hem de yorumlama için temel teşkil eden ipuçları olarak kabul edilebilir (Fairclough 1989, s.25). Yani, ders kitabı da kitle iletişim aracı olarak kabul edilebilir. Ders kitapları eğitimin doğası gereği sosyal hayattan bağımsız değil; aksine hayat ile iç içedir. Bu bağlamda temel otorite mekanizması olan “devlet” kendi iç kodları gereği “iyi vatandaş” yetiştirme gayesine sahip olacaktır. Bu gaye ekseninde okullarda okutulan ders kitaplarını ve içeriklerini şekillendirecektir.

Selander'ın (1991, s.35-39) belirttiği gibi, ders kitapları büyük bir kitleye ulaşırlar ve aynı zamanda bir neslin dünya görüşünü doğrudan etkilerler. Ders kitabı analizi, toplumdaki değişiklikler ve toplumdaki değerler hakkında büyük ölçekte bilgi verir. Ders kitapları, yazarlarının ve kültürlerinin tutumlarını, değerlerini ve inançlarını, toplumsal cinsiyet, cinsiyetçilik gibi sosyal ve kültürel önyargıları yansıtmaktadır (Carrell ve Korwitz, 1994; Renner, 1997). Aynı zamanda ders kitapları bu kavramları yeniden üretirler, dönüştürürler,

öğretmenler ve öğrenciler üzerinde de etkili olurlar. Tüm bu aşamalar resmi öğretim programları ve resmi öğretim programlarına gömülü-bütünleşik örtük programlar ile gerçekleştirilir.

Örtük Müfredat

Müfredat, önceden belirlenmiş, bir dizi konu ve kavramlar bütünüdür. Her zaman açıkça aktarılır ve rapor edilir (Robinson, 1983). Posner (1995, s.12) müfredatı "hedefler, sıralar ve materyaller dâhil olmak üzere izlenecek temel ders planı" şeklinde tanımlar. Hem öğretim planı hem de öğretim kaynakları açısından öğretim süreçleri için ideal bir açıklama gibi görünüyor.

Bununla birlikte, her ders kitabı sosyal olguların gözünden dünyayı algılama şeklini yansıttığı için, bir ders kitabının gizli/örtük müfredatının resmi öğretim programı kadar önemli olduğuna inanılmaktadır. Öğrencilerin sınıf dışındaki rollerini şekillendiren sosyal anlamlar, sınırlamalar ve kültürel değerleri örtük program üretmektedir (Auerbach ve Burgess, 1985). Bu bağlamda ders kitapları sadece eğitim için hazırlanmış tek düze ve bilgi yüklü kaynaklar değildir. Onlar aslında önceden belirlenmiş bazı değerleri ve normları aktarmayı amaçlayan ideolojik bir gündemin temsilcileridir (Hutchinson ve Torres, 1994). Tanner'e (1995, s.158) göre, bu gerçek bir "müfredat"tır ve "öğrencinin okulun rehberliğinde karşılaştığı tüm deneyimlerin bir planı veya programı" olarak ifade edilebilir.

Örtük müfredat, gerçek müfredat arasına yerleştirilmiş yazılı olmayan ve örtük kurallar olarak tanımlanır. Öğrencilerin belirli bir ideolojik gündem çerçevesinde önceden belirlenmiş hedef kültürün bazı değerlerini kazanmasını amaçlamaktadır (Tarshis, 2008). Posner'a (1995, s.250) göre, gizli müfredat örtük mesajlar iletme mekanizması olduğundan, kurumun temel yapısını değiştirmeye çalışmaktan ziyade "bireyi değiştirmeyi" amaçlamaktadır. Bununla birlikte, gizli müfredat genellikle resmi süreçleri baz alarak tartışılrsa da (Dickerson 2007, Wojciech 2010, Robinson 2002), örtük müfredat ders kitaplarında görünür ve bilinçli olarak yapılandırılmıştır. Skelton (1997, s.177) ders kitaplarında örtük kültürün rolünü "müdahale " olarak tanımlamaktadır." Böylece resmi kurumlar, devlet organizasyonları benimsemiş oldukları fikir, düşünce ve değerleri yönettikleri topluma nakletme, toplumu bu olgular etrafında şekillendirme, hâkim siyasi rejimin istikrarını sağlama ve yeniden üretme gibi önemli bir misyonu yerine getirir. Bu çalışmada da MEB tarafından onaylı olarak 8. sınıfta okutulan Türkçe ders kitabındaki örtük müfredat içerikleri, örtük mesajlar tespit ve analiz edilecektir.

YÖNTEM

8. sınıf Türkçe ders kitabındaki örtük müfredat içeriğinin betimlenmesi gayesiyle yürütülen bu araştırma bir “örnek olay” (case study) araştırmasıdır. Örnek olay çalışmalarından “gerçek örnek olay” (Stake, 1995) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımda araştırmacı belli bir durumu daha iyi anlamak veya olayın ne olduğunu belirlemek üzere belli bir durumu tanımlamaya çalışmaktadır (Fraenkel, Wallen, 2006). Gerçekleştirilen araştırma sürecinde ise 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan örtük müfredat içerikleri tanımlanmaya çalışılmıştır. Örnek olay tekniğinde veri toplama sürecinde röportaj, gözlem, doküman analizi, dinleme ve izleme kayıtları tekniklerini kullanarak veriler elde edilmektedir (Bloor, 2006). 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan örtük müfredat içeriği ve mesajlarının tespit etme amacıyla yürütülen araştırma sürecinde veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmış; analiz sürecinde ise içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, 2010, s.302).

İncelenen Eser

Araştırmada, MEB onaylı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı olan “Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları” eser incelenmiştir.

Veri Toplaması ve Analizi

Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım & Şimşek, 2006). Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak ifade edilmektedir. Başarılı bir doküman incelemesinin temel şartı, konuya ilişkin belgelerin bulunması, incelenmesi ve belli durum ya da görüşleri ortaya çıkartacak bir senteze varılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılabilmesidir (Karasar, 2007). Bu kapsamda araştırmacının veri setinde yer alan ders kitabı basılı olarak temin edilmiş ve araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu bağlamda örtük müfredat içeriklerini tespit etmek için materyal bünyesindeki metinler analiz edilmiş, örtük müfredat içeriğine yönelik alıntılar yapılmış ve içerik yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma bünyesinde ders kitabı içerik analizine tabi tutulmuş ve örtük müfredat açısından tespit edilen bulgular tablolar eşliğinde sunulmuştur. Tablo 1’de toplumsal açıdan öne çıkarılan ve teşvik edilen davranış kalıpları gösterilmiştir.

Tablo 1
Toplumsal Açıdan Öne Çıkarılan ve Teşvik Edilen Davranış Kalıpları

Metin Bilgisi	Verilerden alıntılar
Bayrağımızın Altında, Kınalı Ali, Portakal	Nine senin evin yandı mı?” “Hey oğul, ben beş defa muhacir oldum, beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman bandırasından bizim bayrağa kaçtım. Bunlardan evvelsi gün ümidi kesince bir tek oğlumu aldım, size, bizim bayrağa kaçtım.” ... A yavrum, dedi, “Artık Tanrı emanetini istediği dakika alsın, toprağım bizim bayrağın altında olacak!”(Bayrağımızın Altında s.46) Oğlum Ali, yazmışsın ki kafamdaki kınayla dalga geçtiler. Kardeşime de yakma demişsin. Kardeşine de yaktım. Komutanlarına ve arkadaşlarına söyle seninle dalga geçmesinler. Bizde üç işe kına yakarlar: Gelinlik kıza; gitsin ailesine, çocuklarına kurban olsun diye... Kurbanlık koça, Allah’a kurban olsun diye... Askere giden yiğitlerimize, vatana kurban olsunlar diye... Gözlerinden öper selam ederim. Allah’a emanet olun.” (Kınalı Ali) Dedem kimseyi göndermemiş yanından, “Hepiniz buradasınız, bizim tek başına toprağımız kimseyi doyurmaz.” diyerek dört oğlunu da aynı bahçenin içinde tutmuş. Sırası gelip de evlenen olduğunda oda eklemiş. Olmuş sana dört gelin, on yedi torun. Yengelerim sessiz sakin, hanım kadınlardı. (Portakal s.122)

Materyal içeriğinde dikkat çeken temel önceliklerden biri öğrenciler üzerinde hedeflenen toplumsal davranış kalıplarıdır. Bu kapsamda metinlerde kadın kahramanların «fedakârlık» yönleri öne çıkarılmıştır. Okuma metinleri içinde okur davranış ve tutumunu etkilemeye yönelik ilk yapı İstiklal Harbi ve Balkan Savaşları bünyesinde çektiği sıkıntılara rağmen mustarip hâlden şikâyet etmeyen «Nine» dir. Ayrıca Kınalı Ali’nin annesi yazdığı mektupta, vatan ve bayrak gibi kavramlar özelinde gösterdiği fedakârlık ve özveri betimlenmiş okurun da benzer davranış ve tutumları geliştirmesi örtük olarak teşvik edilmiştir. Portakal isimli metinde tasvir edilen geniş aile tipolojisinde; annelerin aile ve toplumun sürekliliğine yönelik fedakârlıkları konu edinilmiş; öğrencilerin aile ve aile üyelerine yönelik davranış ve tutumları bu çerçevede şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Materyal içeriğinde toplumsal cinsiyet olgusu ile ilintilendirilebilecek içerikler de tespit edilmiş; Tablo 2’de bu bulgular gösterilmiştir.

Tablo 2
Toplumsal Cinsiyet Açısından Tespit Edilen Bulgular

Metin Bilgisi	Verilerden alıntılar
Kaşağı, Kurabiye Hırsız, Ayaz'ın Definesi	Evimiz iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Kadın kurabiyeyi adamın elinden kapar gibi aldı ve "Aman Tanrım, ne cüretkâr ve ne kaba adam; üstelik bir teşekkür bile etmiyor!" diye düşündü. Çaresizlik içinde inledi: Bunlar benim kurabiyelerimse ötekiler de onundu ve benimle her bir kurabiyesini paylaştı! Üzüntüyle, özür dilemek için çok geç kaldığını anladı. Kaba ve cüretkâr olan kurabiye hırsız kendisiydi.(Kurabiye Hırsız s.32)

Araştırmanın veri setinde kadın kahramanlara yönelik göndermeler ve içerikler incelenmiştir. Bu bağlamda kadın kahramanların olumsuz şemalarla hedef kitleye sunulduğu veriler de tespit edilmiştir. "Kurabiye Hırsız" isimli metinde satın aldığı kurabiye yerine dalgınlıkla başkasının kurabiyesini yiyip hakaretler, ithamlarla dolu cümleler kuran kahramanın bayan olduğu görülmektedir. Kaşağı, Ayaz'ın Definesi isimli okuma metninde olumlu şemalarla sunulan kahramanların çoğunlukla (Baba, Dadaruh, Hasan, Hasan'ın kardeşi/Gazneli Mahmut, Ayaz) erkek olması; seçilen tek bayan kahramanın da seyahat için çocukları terk eden anne olması «erkek egemen» yapının örtük olarak desteklendiğini göstermektedir.

Materyal bünyesinde akademik başarı ve çalışmayı teşvik eden bu şemalar dışında kalanları eleştiren içerikler tespit edilmiş; Tablo 3'te bu bulgular gösterilmiştir.

Araştırma bünyesinde akademik başarı ve çalışmayı özendirici içerikler tespit edilmiştir. Portakal isimli okuma metninde de akademik başarısı olmayan ve örgün eğitim almayan bireyler metinden de anlaşılacağı üzere «öteki» olarak sunulmuştur. İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine isimli metinde de örtük olarak kendi ayakları üzerinde durup güncel şartlara uyum sağlayamayanlar "öteki" olarak sunulmuştur. Ayrıca bu okuma metninde hedef kitlenin akademik başarı ve örgün eğitimle ilgili davranış ve tutumları şekillendirilmeye çalışılmıştır. Metinde aktarılan sıkıntılı durumlar üzerinden; hedef kitlenin mevcut şartlarda sahip olduğu imkânları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, sabırlı olmaları olaylara yapıcı şekilde yaklaşmaları işaret edilmiştir.

Tablo 3

Akademik Başarı ve Çalışmayı Öne Çıkaran Bulgular

Metin Bilgisi	Verilerden alıntılar
Portakal, İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine, Eşref Saat	<p>“Siz benim yavrularımın yavrususunuz, sizin okumanız lazım. Öbürleri ekmeği kafasına yiyor amma sizde iş var. Okuyun, bizi mahcup etmeyin.”. (Portakal s.122)</p> <p>Esas mesele bina değil, okul değil, esas mesele yemek. Ben böyle bir şey görmemişim, sıraya girip yemek alıyoruz. İlk aldığımızda dedim ki “Bu kaç kişilik? Yani bunu bir tek ben mi yiyeceğim?” Arkadaşlarım güldüler. “Yok, yarısını okul müdürü yiyecek.” benimle kafa buldular. Yemeği aldım, oturdum. Aklıma Elif geldi. Anam geldi. Dedim ki şurada olsalar da bir görseler. Çorba var, yanına pilav da var. Salata da yapmışlar, bir de tatlı koymuşla (Portakal s.122)</p> <p>Yaşamda iyimserlerle kötümserlerin oranı ülkenin gelişmişlik düzeyiyle, dünyadaki ekonomik dengelerin sarsılıp sarsılmamasıyla, doğal yıkımların olup olmamasıyla yakından ilgilidir. Yaşamı yeniden kurup biçimlendirmeye, çağdaş anlayışlarla örgütleyip geliştirmeye yetenekli olmayanlar: doğal olarak kötümserlik batağına saplanırlar. Akıllarını iyi kullanamazlar, çevrelerinde sinerji yaratamazlar, saldıkları olumsuz enerjiyle kötümserlerin sayısını artırmaktadırlar. (İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine s.12)</p> <p>Her iyi şey eşref saatte olur. Biraz sabır göstermek, biraz dikkatli davranmak, insanların bam teline dokunmamaya çalışmak evinizde eşref saati sık sık çaldırmak için kâfidir.(Eşref Saat s.151)</p>

Materyal bünyesinde popüler kültür etkisiyle kullanılan yabancı kelimelerden kaçınmaya ve teknoloji bağımlılığından arınmaya özendirici içerikler tespit edilmiş; Tablo 4’te bu bulgular gösterilmiştir.

Tablo 4

Popüler Kültür Etkisiyle Kullanılan Yabancı Kelimelerden Kaçınmaya ve Teknoloji Bağımlılığından Arınmaya Özendirici Bulgular

Metin Bilgisi	Verilerden alıntılar
Dilimiz Kuşatma Altında, Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	<p>Ayaküstü lokantaya yakıştırılan “Şip Şak” gibi güzel bir ad, ne hikmetse İngilizce olarak Ship Shak (uydurma bir İngilizce) yazılabiliyor. Kulelerin adı tower (tavır), alışveriş merkezlerinin shopping center (şoping sentir), ayakkabı mağazaları shoe center (şu sentir) oluyor (Dilimiz Kuşatma Altında s.130)</p> <p>“Türk dili” şimdi de yepyeni bir tehditle karşı karşıya: Küreselleşme adına, İngilizcenin kuşatması altında, giderek benliğinden, özünden uzaklaşıyor. Kimi aydınlarımız, yazarlarımız, çizerlerimiz, basınımız, sanatçılarımız, televizyon kanallarımız, reklamcılarımız, sözün kısası hemen hepimizin katkısıyla (!) dilimiz giderek “yozlaştırılıyor” (Dilimiz Kuşatma Altında s.130)</p> <p>Unutulmamalıdır ki e-hastalık özgüven ve dikkat eksikliği oluşturmaktadır. Özellikle Z kuşağının bireysel gelişimini olumsuz etkilemektedir. Dolayısıyla bu tür hastalıklara yakalanan bireylerin mutlaka tedavi sürecine başlaması gerekmektedir. (E-Hastalıklar s.83)</p>

Dilimiz Kuşatma Altında isimli metinde Türkçeyi özgün hâliyle kullanmak yerine yabancı dillerden gelen yapı, kelime ve kurallarla kullanılan bireyler örtük manada «öteki» olarak yansıtılmıştır. Hedef kitlenin yabancı kelimeleri yerine Türkçe kullanması, popüler kültürle dilimize yerleşen yabancı kelimeleri kullanmaması için örtük müfredat aracılığıyla hedef kitlenin tutum, zihinsel şemaları şekillendirilmeye çalışılmıştır. Ayrıca teknoloji üzerinden bilgisayar ve cep telefonu kullanımının bağımlılığa dönmemesi işaret edilmiştir.

Materyal bünyesinde göç ve göçmenlik konusu işlenerek sığınmacılara, mültecilere yönelik empati duygusunu geliştirme gayesini önceleyen içerikler tespit edilmiş; Tablo 5’te bu bulgular gösterilmiştir.

Tablo 5
Göç ve Göçmenlik ile İlgili Bulgular

Metin Bilgisi	Verilerden alıntılar
Kalbim Rumeli’de Kaldı	İnsanın nesiller boyu yaşadığı memleketini terk etmek zorunda kalması, evinden barkından koparılması, atalarının mezarlarını bir daha ziyaret edemeyecek olması kolay mı? Türkler, kaygı içinde gelişmeleri takip etmişler... Ancak mübadele söylentileri gerçeğe dönüşüvermiş birden. Türkiye’ye gitmeleri kesinleşince Selânik ve Kavala limanlarından ikişer ikişer kalkmış gemiler. Yollar, istasyonlar, limanlar mübadillerle dolmuş; ana baba günü olmuş her yer... (Kalbim Rumeli’de Kaldı s.268)

Kalbim Rumeli’de Kaldı isimi metinde son yıllarda savaş, toplumsal olaylardan etkilenerek ülkemize çeşitli coğrafyalardan gelen yabancılarla ortak yaşama kültürü örtük müfredat aracılığı ile metinde vurgulanmış; Türkiye’de bulunan yabancılarla karşı olumsuz tavır ve tutum geliştirilmemesi, ortak yaşama kültürünün desteklenmesi örtük müfredat üzerinden işaret edilmiştir.

Materyal bünyesinde bireyselliği, önyargı içeren davranışları ve modernizmi eleştiren içerikler tespit edilmiş; ilgili içeriklere ait bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Araştırma kapsamında örtük müfredat aracılığı ile değerler, yalnızlaşma ve modernizme yönelik bulgular tespit edilmiştir. İncelenen İmece isimli metin aracılığı ile hedef kitle üzerinde birlikte çalışma, grupla çalışma, organize olma becerileri teşvik edilmiştir. Ayrıca güncel çalışma koşulları üzerinden modernizmin getirdiği çalışma koşulları ve yalnızlaşma eleştirilmiştir. Ayaz’ın Definesi isimli okuma metninde örtük müfredat içeriği değerler üzerine odaklanılmış; duyulan ya da aktarılan bir bilginin önyargıdan uzak ve teyitli şekilde değerlendirilmesi işaret edilmiştir.

Tablo 6
Bireyselliği, Önyargılı Olmayı ve Modernizmi Eleştiren Bulgular

Metin Bilgisi	Verilerden Alıntılar
Ayaz İmece	<p>İmece cümbüşü o gün, gün batıncaya kadar sürdü. Herkes çalışmayı, her bir şeyi, yorgunluğu unutmıştı. Herkesin damağında eğlencenin tadı kalmıştı. Bu tarlayı hasta adamın karısı bir ayda biçtirip harman edemezdi. Bir öğleye kadar iş tamam. İmece türlü türlüdür. Bütün bir köyün imeceyle iş gördüğü vardır. Tarlada, o Çukurova'nın ıssız ovasında, o Orta Anadolu bozkırının bomboş boz kırında yalnız çalışmanın ne demek olduğunu çalışanlar bilirler.</p> <p>Şimdi düşünüyorum da... Bir gün insanlar çalışmayı bu hâle getirselers... Böyle düğünlü bayramlı... Çalışmak imecede bana hiçbir zaman zor gelmedi. Hiç kimseye de gelmemiştir. İmeceyle, imece düğünüyle çalışma, insanların yaşayışlarını değiştirir. İnsanları daha insan yapar. Bir tek kişi, ne kadar çalışkan olsa da tek başına tarlasını yapamaz.(İmece)</p> <p>Ayaz: — (...)Siz olmasanız ben sadece o çarık ve posttan ibarettim, demiş. Bu sözler Sultan'ın çok hoşuna gitmiş. Ayaz hakkında düşündüklerinde yanılmadığını anlamaktan mutlu olmuş. O, her iyiliği hak eden, sadık, güvenilir, dürüst bir kimseymiş...Ayaz hakkında kötü düşünenler ise yaptıkları hatayı anlamışlar ve çok utanmışlar. Kişiyi değerli kılan, sahip oldukları değil, karakteridir.(Ayazın Definesi)</p>

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yaygın ve örgün eğitim süreçlerinin en önemli aracı olan ders kitabı eğitimin rehberi konumundadır. Öğretmen için kılavuz görevi yapan ders kitabı öğrencileri planlamada, öğretim sürecindeki kategorik hiyerarşiyi belirlemede ve zamanı yönetmede temel materyaldir.

Eğitim, genellikle yazılı, açık ve örtük hedefleri bünyesinde barındıran bir kavramdır. Ayrıca yaygın ve örgün olarak da yürütülmektedir. Örgün eğitim sürecinin en önemli iki aktörü ders programları ve ders kitaplarıdır. Eğitim öğretim ortamında faaliyetleri yönlendiren en büyük araçlar arasında ders kitapları başı çekmektedir.

Ülkemizde eğitim faaliyetlerini yürütüp yönlendiren Millî Eğitim Bakanlığı ana dili eğitimine büyük önem vermektedir. Dil eğitimi ve ders kitapları aracılığı ile bireyin toplumsal, kültürel ve entelektüel temelleri atılmaktadır. Ayrıca akademik başarı ve ifade becerileri de dil eğitimi ile yakından ilişkilidir.

Akademik başarı, kültürel, entelektüel, toplumsal kodları bünyesinde barındıran dil eğitimi ve öğretimi süreci, içinde bulunulan toplum ve yürütme

gücü ile benzer öncelikleri bünyesinde barındırmaktadır. Doğal olarak da ders kitapları salt metinler olarak değil, sosyal süreçlerin bir parçası olarak görülür. Örneğin, ders kitaplarının yayınlanması ve düzenlenmesi sürecini etkileyen faktörler (Anderson-Yockel ve Haynes 1994, s.130), müfredatta belirlenen eğitim hedefleri, bu hedeflerin arkasındaki politik süreçler ve öğrencilerin ve öğretmenlerin ders kitaplarına verdiği yanıtlar yoluyla sosyal olarak belirlenir. Ders kitaplarının içeriği hem üretim sürecinin izleri hem de yorumlama için temel teşkil eden ipuçları olarak kabul edilebilir (Fairclough 1989, s.25). Yani, ders kitabı da kitle iletişim aracı olarak kabul edilebilir. Ders kitapları eğitimin doğası gereği sosyal hayattan bağımsız değil; aksine hayat ile iç içedir. Bu bağlamda temel otorite mekanizması olan “devlet” kendi iç kodları gereği “iyi vatandaş” yetiştirme gayesine sahip olacaktır. Bu gaye ekseninde okullarda okutulan ders kitaplarını ve içeriklerini şekillendirecektir. Bu araştırmada da ders gerçek müfredat öğeleri arasına yerleştirilmiş yazılı olmayan ve örtük kurallar olarak tanımlanan örtük müfredat içerikleri araştırılmıştır. Örtük müfredat hedef kitlenin belirli bir düşünce, dünya görüşü çerçevesinde önceden belirlenmiş hedef kültürün bazı değerlerini kazanmasını amaçlamaktadır. Bu araştırmada da MEB tarafından onaylı 8. Sınıf Türkçe ders kitabı örtük müfredat öğeleri kapsamında incelenmiştir.

Araştırma bünyesinde hedef kitleye toplumsal anlamda edindirilmek istenen davranış kalıpları ve birey tipolojisi betimlenmiştir. Bayrağımızın Altında, Kınalı Ali, Portakal isimli metinlerde kadın kahramanların «fedakârlık» yönleri öne çıkarılmıştır. Vatan kavramı üzerinden çekilen sıkıntılar ve bu durumdan şikâyet etmeyen metanetli insan profili; aile ilişkileri ve toplumun kendini yeniden üretmesi bağlamında anne figürünün fedakârlığı öne çıkarılmıştır. Ayrıca öğrencilerin vatan, aile ve aile üyelerine yönelik davranış ve tutumları örtük müfredat aracılığı ile şekillendirilmeye çalışılmıştır.

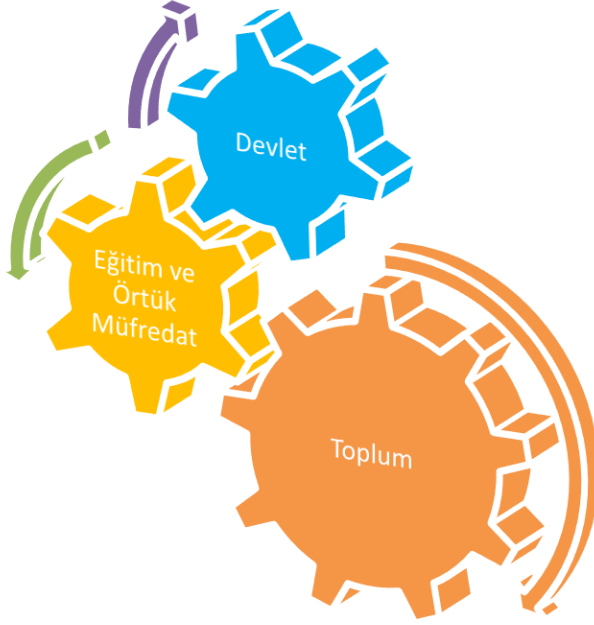
Örtük müfredat aracılığı ile materyal bünyesinde özendirilen şema, davranış ve tutumlar olduğu gibi hedef kitlenin kaçınması gereken davranış, tutum ve şemalar da işaret edilmiştir. Bu çerçevede akademik başarısı olmayan ve örgün eğitim almayan; dili popüler kültürle yabancı dillerden gelen yapı, kelime ve kurallarla kullanan bireyler; kendi ayakları üzerinde durup güncel şartlara uyum sağlayamayan; olaylara olumlu yaklaşmayanlar metinde «öteki» olarak yansıtılmış; Hedef kitlenin bu davranış, şema ve tutumlardan kaçınması teşvik edilmiştir. Akademik başarı elde etme ve örgün eğitim sürecine dâhil olmaya yönelik davranış ve tutumlar; olayları çok yönlü değerlendirip olumlu bir yaklaşım geliştirmeye yönelik tutum örtük müfredatla teşvik edilmiştir.

Türkçe Ders Kitaplarında Örtük Kodlar

Kalbim Rumeli’de Kaldı isimi metinde son yıllarda savaş, toplumsal olaylardan etkilenerek ülkemize çeşitli coğrafyalardan gelen yabancılarla ortak yaşama kültürü Balkan göçmenleri üzerinden metinde vurgulanmış; örtük olarak Türkiye’de bulunan yabancılara karşı olumsuz tavır ve tutum geliştirilmemesi; hedef kitlenin hoşgörülü bir tutum ve tavır geliştirmesi gayesiyle zihinsel şemalar şekillendirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında örtük müfredat aracılığı ile değerler, yalnızlaşma ve modernizme yönelik bulgular tespit edilmiştir. İncelenen İmece isimli metin aracılığı ile hedef kitle üzerinde birlikte çalışma, grupta çalışma, organize olma becerileri teşvik edilmiştir. Ayrıca modernizmin getirdiği çalışma koşulları ve yalnızlaşma örtük müfredat üzerinden eleştirilmiştir. Ayaz’ın Definesi isimli okuma metninde örtük müfredat içeriği değerler üzerine odaklanılmış; duyulan ya da aktarılan bir bilginin önyargında uzak ve teyitli şekilde değerlendirilmesi işaret edilmiştir.

Örtük müfredat kapsamında çalışmanın doğrudan odağı olmasa da toplumsal cinsiyet kavramına dair bulgular da tespit edilmiştir. Bu bağlamda “Kurabiye Hırsızı” isimli metinde satın aldığı kurabiye yerine dalgınlıkla başkasının kurabiyesini yiyip hakaretler, ithamlarla dolu cümleler kuran kahramanın bayan olduğu görülmektedir. Kaşığı, Ayazın Definesi isimli okuma metninde olumlu şemalarla sunulan kahramanların çoğunlukla (Baba, Dadaruh, Hasan, Hasan’ın kardeşi/Gazneli Mahmut, Ayaz) erkek olması; seçilen tek bayan kahramanın da seyahat için çocukları terk eden anne olması «erkek egemen» yapının örtük olarak desteklendiğini göstermektedir.



Şekil 1 - Devlet, Eğitim, Örtük Müfredat ve Toplum İlişkisi

Apple ve King'e (1977) göre okulda kullanılan müfredat ideolojik bir hedefi gözetir. Hedge (2000, s.83) ve Wallace (1998), örtük müfredatı resmi programda yer alan öğelerin yanı sıra toplumsal, kültürel, ideolojik öğelerin öğretimi olduğunu belirtmektedir. İncelenen 5.sınıf Türkçe ders kitabı bünyesinde yer alan metinlerde örtük müfredat aracılığı ile öğrencilere açık ve örtük toplumsal, kültürel ve ideolojik mesajlar verildiği; hedef kitlenin kavramlara yönelik zihinsel şemalarının şekillendirilmeye çalışıldığı tespit edilmiştir. Eğitimde, ders programlarında, ders materyallerinde toplumun değerleri kültürü, genel politik tavrı şekillendirilmektedir (Şimşek, 2021; Çetin, 2001; Olgun, 2017; Althusser, 2001). Genel değerlendirmeler çerçevesinde incelenen ders kitabında örtük müfredat unsurlarının belirgin şekilde öne çıktığı; bu unsurların hedef kitlenin davranış, tutum ve zihinsel şemalarını şekillendirmeye çalıştığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda toplum, vatan, kültür gibi üst değer olarak niteleyeceğimiz yapıların devamlılığı; yeni nesiller tarafından benimsenmesi ve temel değerlerin korunması öncelenmiştir. Metinlere muhatap olan hedef öğrenci kitlesinin bu değer ve yapılar bağlamında toplumsal rolleri ve

toplumun beklentileri anlatıda örtük olarak işaret edilmiştir. Öğrencilerden doğrudan beklenen davranışlar akademik başarı, örgün eğitime dâhil olma, popüler kültür etkisinden uzak durma, olayları tüm yönleriyle değerlendirip iyimser bir yaklaşım benimseme, grup hâlinde çalışma, yabancılara yönelik empati duygusunu aktif kullanma ve ırkçı eğilimlerden kaçınma, modernizm etkisiyle oluşan benlik algısı ve yabancılaşmadan kaçınma şeklinde ifade edilebilir.

Örtük müfredat aracılığı ile davranış, tutumların sık sık işaret edilerek hedef kitlenin bilinçaltına edineceği düşünüldüğünde yürütme açısından örgün eğitim kurumları sadece akademik bilgi edimi üzerine yapılandırılmış kurum hüviyeti sınırlarını doğal olarak aşacaktır. Dolayısıyla eğitimin sadece akademik bilgi aktarımına odaklı olmadığı yürütme için toplumu değiştirip dönüştürdüğü görülmektedir. Eğitim kadrolarının ve içerik üreticilerinin içinde buldukları şartları gözeterek kısa, orta ve uzun vadeli planlamalar eşliğinde örtük müfredatı şekillendirmesi sürecin tüm aktörleri adına faydalı olacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, & E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı* (6. Baskı). Sakarya Yayıncılık.
- Althusser, L. (2001). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. İletişim Yayınları.
- Anderson-Yockel, J. & Haynes, W.O. (1994). Joint book-reading strategies in working-class African American and white mothertoddler dyads. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 37(3), 583–593. <https://doi.org/10.1044/jshr.3703.583>
- Apple, M. W. & King, N. R. (1977). What do schools teach? *Curriculum Inquiry*, 6(4), 341-358.
- Auerbach, E. R. & Burgess, D. (1985). The hidden curriculum of survival ESL. *Tesol Quarterly*, 19(3), 475-495.
- Bloor, M. & Wood, F. (2006). *Keywords in Qualitative Methods: A Vocabulary of Research Concepts*. Sage.
- Carrell, D. & Korwitz, J. (1994). *Using Concordancing Techniques to Study Gender Stereotyping in ELT Textbooks*. In J. Sunderland (ed.) Exploring Gender: Questions and Implications for English Language Education. Prentice Hall International

- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing Your Coursebook*. Heinemann.
- Çetin, H. (2001). Devlet, ideoloji ve eğitim. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2), 201-211
- Dickerson, L. (2007). *A Postmodern View of The Hidden Curriculum*. Unpublished doctoral dissertation, Georgia Southern University.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. Mc Grawall Hill.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & E. Torres (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal* 48.4, 315–328.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayıncılık.
- Özdemir, V. & Ulaş, F. (2007). Mersin Merkez- İlçe Anadolu liselerinde görev yapan ingilizce öğretmenlerinin ders kitaplarına yaklaşımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 216–226.
- Posner, G. J. (1995) *Analyzing The Curriculum*. McGraw-Hill.
- Renner, C. (1997). Women are busy, tall, and beautiful: Looking at sexism in Efl Materials. *Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*, March 11-15.
- Robinson, S.M. (1983). *A Study of The Efficacy of Instruction in Two Strategies, Rehearsal and Self-Questioning, to Increase Listening Skills of Learning Disabled Students*. Unpublished doctoral dissertation, University of New Mexico..
- Olgun, H. B. (2017). Jürgen Habermas, Hannah Arendt ve Richard Sennett'in Kamusal Alan Yaklaşımları. *Sosyolojik Düşün*, 2(1), 45-54.
- Selander, S. (1991). Pedagogic text analysis. In M-L Julkunen, S. Selander & M. Åhlberg, Research on Texts at School. *Joensuu yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* 37, 35-88.
- Skelton, A. (1997). Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum studies*, 5(2), 177-193.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage.

- Şimşek, R. (2021). Socio-Political Evaluation of the Distribution of Root Values in Turkish Language Textbooks, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(12).
- Tarshis, D. (2008). *Measuring What's Hidden*. University of Colorado, Boulder.
- Wallace, C. (1998). *Critical Language Awareness in The Foreign Language Classroom*. Unpublished PhD dissertation, University of London.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The textbook, which is the most important tool of non-formal and formal education processes, is a guide to education. The textbook, which acts as a guide for the teacher, is the basic material in planning students, determining the categorical hierarchy in the teaching process and managing time. There are various definitions regarding textbooks in the literature. Cunnigsworth's (1995: 7) textbook definition is "a resource that provides predetermined goals and objectives in relation to student needs". Naturally, textbooks are seen not only as texts, but as part of social processes. For example, factors that influence the process of publishing and editing textbooks (Anderson-Yockel and Haynes 1994: 130) are socially determined through the educational goals set in the curriculum, the political processes behind these goals, and the responses of students and teachers to textbooks. The content of the textbooks can be regarded as both traces of the production process and essential clues for interpretation (Fairclough 1989: 25). So, the textbook can also be considered as a mass media tool. Because textbooks are not independent from social life due to the nature of education; on the contrary, it is intertwined with life. In this context, the "state", which is the basic authority mechanism, will have the aim of raising "good citizens" in accordance with its internal codes. It will shape the textbooks used in schools and their contents in line with this goal. The curriculum is a set of predetermined, prescribed topics and concepts. It is always clearly reported and reported (Robinson, 1983). Posner (1995: 12) defines the curriculum as "the basic lesson plan to follow, including objectives, lines and materials". It seems to be an ideal explanation for teaching processes, both in terms of teaching plan and teaching resources. However, it is believed that the hidden / implicit curriculum of a textbook is as important as the official curriculum, as each textbook reflects the way of perceiving the world through the eyes of social phenomena. The implicit curriculum is defined as the unwritten and implicit rules placed between the

actual curriculum elements. It aims to enable students to gain some values of the target culture that is predetermined within the framework of a certain ideological agenda. In this study, implicit curriculum contents and implicit messages in the 8th grade Turkish textbook approved by the Ministry of National Education will be determined and analyzed.

Method: This research, which was developed to examine the implicit curriculum content and messages in the 8th grade Turkish textbook, is a case study. The "real case study" (Stake, 1995) approach was adopted from the case studies. In this approach, the researcher tries to define a certain situation in order to better understand a certain situation or to determine what the event is (Fraenkel, Wallen, 2006). During the research process, the implicit curriculum contents in the 8th grade Turkish textbook were tried to be defined. In the case study technique, data are obtained by using interview, observation, document analysis, listening and monitoring recording techniques in the data collection process (Bloor, 2006). During the research process, which was carried out to determine the implicit curriculum content and messages in the 8th grade Turkish textbook, the data were collected through document analysis; Content analysis was preferred during the analysis process. Data is tried to be defined through content analysis; Data that are found to be similar and related to each other are gathered and interpreted within the framework of certain concepts and themes (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu, 2010: 302)

Findings: Within the scope of the research, findings about values, isolation and modernism were determined through the hidden curriculum. Through the analyzed text named İmece, the skills of working together on the target group, working in groups and organizing were encouraged. In addition, the working conditions and isolation brought by modernism have been criticized over the current working conditions. In the reading text called Ayazın Definesi, the content of the implicit curriculum focused on values; It has been pointed out that the information heard or transferred is evaluated in a distant and confirmed way in prejudice.

Results and Arguments: In the textbook, which was examined within the framework of general evaluations, it was observed that implicit curriculum elements stand out prominently; It has been determined that these elements try to shape the behavior, attitude and mental schemes of the target audience. In this context, the continuity of structures that we can define as higher values such as society, homeland, culture adoption by new generations and protection of core values are prioritized. The social roles and expectations of the society in the context of these values and structures of the target student mass, who are exposed

Türkçe Ders Kitaplarında Örtük Kodlar

to the texts, are implicitly pointed out in the narrative. The behaviors that are expected directly from students are academic success; involvement in formal education; avoiding popular culture influence; evaluating all aspects of events and adopting an optimistic approach; working in groups; the active use of empathy towards strangers and avoiding racist tendencies; It can be expressed as the self-perception formed by the effect of modernism and avoiding alienation.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51620>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-06-2021
Kabul Tarihi: 03-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-06-2021
Accepted: 03-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Can, F. & Alan, Y. (2021). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Yönelik Görüşleri: Bir Fenomenoloji Araştırması. *Journal of History School*, 53, 2530-2552.

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMAYA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: BİR FENOMENOLOJİ ARAŞTIRMASI¹

Fatih CAN² & Yakup ALAN³

Öz

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri, tutumları veya davranışları, öğrencilere kazandıracakları bilgi ve beceriler açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumları veya görüşleri de bu doğrultuda önemlidir. Çünkü öğrencilerinin yazma becerisini geliştirebilmeleri ve öğrencilerin yazma eyleminde bulunmalarını sağlayabilmeleri için öncelikli olarak kendilerinin bu beceriyi kullanmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak hazırlanan araştırmanın örneklemini Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 27 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüş alındıktan sonra şekillendirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuş ve bulgular tablolar hâlinde sunularak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının genellikle ara sıra yazma eyleminde buldukları, yazmanın onlar için daha çok kendilerini ifade etme anlamına geldiği, genellikle deneme türünde yazma çalışması

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu Makalenin etik kurul onayı Amasya Üniversitesi'nde E-30640013-108.01-4820 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

² Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, fatihcan.fatih@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-9593-2382

³ Dr. Öğr. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, alanyakup@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9888-1357

yaptıkları, duygularını dile getirme isteği ve rahatlama isteği gibi etkenlerin onları yazmaya yönlendirdiği, yazmaya başlamadan önce çeşitli hazırlıklar yaptıkları ve iyi bir yazıda bulunması gereken niteliklerle ilgili bir bilince sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma Becerisi, Sınıf Öğretmeni Adayları, Görüş, Fenomonoloji.

Opinions of Classroom Teacher Candidates on Writing: A Phenomenology Research

Abstract

The opinions, attitudes or behaviors of teachers and teacher candidates have an important role in terms of the knowledge and skills that they will help students to achieve. Therefore, the attitudes or opinions of teacher candidates towards writing are also important in this respect. The reason is that in order for the students to develop their writing skills and to enable them to engage in the act of writing, teachers first need to use these skill themselves. The aim of this research is to reveal the thoughts of classroom teacher candidates about writing. For this purpose, the sample of the study, which was prepared by using the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, consists of 27 teacher candidates studying in the Primary Education Program of the Faculty of Education of Amasya University. In the selection of the sample, easily accessible case sampling was preferred. The data of the study were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers and shaped after receiving expert opinion. The obtained data were subjected to descriptive analysis and the findings were presented in tables and interpreted. According to the results of the research, it was revealed that the primary school teacher candidates usually do occasional writing exercises. Writing means more self-expression for them. They usually write essays. They write mostly to express their feelings and to relax. Before they start writing, they make various preparations and they have an awareness of the qualities that should be found in a good article.

Keywords: Writing, Writing Skill, Classroom Teacher Candidates, Opinion, Phenomenology.

GİRİŞ

Günümüze değin çeşitli şekillerde kullanılan ve bir iletişim vasıtası olan yazı, insanoğlunun gelişimine katkı sağlamış ve kazandığı tecrübeleri de yine dil sayesinde diğer nesillere aktarmıştır (Karatay, 2011, s.1030). İletişimin önem kazandığı günümüz dünyası, hızlı bir değişim ve dönüşüm göstermektedir. Ancak bu durumla birlikte iletişimin temel malzemesi dildir ve dilin kalıcılığını sağlayan ise yazılı anlatımdır (Aktaş ve Gündüz, 2013, s.163). Yazılı anlatım ise yazma

faaliyeti ile birlikte gerçekleşmektedir. “Yazma, kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alması, kâğıda aktarmasıdır.” (Göçer, 2014a, s.27). Yazma, dil becerilerinin anlatma yönünü teşkil etmekte ve duygu, düşünce, deneyim vb. durumları ifade etmede kullanılmaktadır. Ancak diğer dil becerilerine göre yazma becerisi, en zor olan beceridir en son sırada kazanılmaktadır (Demir Atalay, 2015, s.730). Zihinsel süreçlerle de ilişkili ve iç içe olan yazma becerisinin, kullanılan işlemler vasıtasıyla zihinde yapılandırılan bilgilerin inceleme, sorgulama, ilişkilendirme gibi pek çok aşamayı içinde barındırması yönüyle de bireye düşünceleri genişletme, bilgileri düzenleme, dili iyi kullanma gibi birçok kazanımı sağladığı bilinmektedir (Güneş, 2014, s.159). Bu anlamda yazma becerisinin, duygu ve düşüncelerin kontrollü olarak ifade edilmesi olduğu da söylenebilir (Yıldız, 2016, s.982).

Yazmanın düşünce ile yakından bir ilişkisi bulunmaktadır. Her yazı esasen birer düşünce sonucu ortaya çıkan bir üretilerdir. Bir düşünce üretimi olan yazma; içinde belli bir düzen, plan ve kararlılık barındırmaktadır. Bu bağlamda yazma, bilgi birikimi ve bilginin ifade edilmesiyle ilgili çeşitli kazanımların oluşmasıyla meydana geldiğinden dolayı yazma süreci iyi belirlenmeli ve belli bir plan dahilinde yürütülmelidir (Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018). Bu doğrultuda, düşünce ile sıkı bir bağ ile birbirine bağlı olan yazma becerisinin gelişimi bakımından düşünce üretebilme ve üretilen bu düşünceleri metne dönüştürebilme, erken dönemlerden başlanarak bireylere kazandırılmalıdır. Yazma becerisine sahip olan birey, öncelikle kendini yazılı ifade etme olmak üzere bilgi edinme, sentez yapma, yaratıcı olma gibi pek çok konuda daha başarılı olacaktır (Yamaç vd., 2016).

Belli sembollerle bireyin kendini yazılı olarak ifade etmesine olanak sağlayan yazma becerisi uzun uğraşlar, çabalar, tekrarlar ve çeşitli uygulamalar sonucu eğitim öğretim dönemlerinde sonradan kazanılmaktadır (Bağcı ve Kaz, 2018). Bireylerin konuşmadan sonra en sık kullandıkları iletişim yollarından olan yazma becerisinin geliştirilmesinde eğitim kurumları oldukça önemlidir. İş yaşamında, eğitim hayatında veya özel yaşamda kullanılmak üzere yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin başarılı bir iletişim becerisine sahip olması bireylerin başarıya ulaşılabilmesi adına büyük önem teşkil etmektedir. Bu anlamda iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı ve bu yönde gerçekleştirilecek uygulamalar vasıtasıyla yazmaya karşı daha olumlu bir tutum sergilenmesine olanak sağlanabilir (Kardaş, 2016, s.481).

Yazma, öğretmenin de desteği ve rehberliğinin ihtiyaç duyulduğu bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Yazma becerisinin kazanılmasında ve etkili olarak

kullanılabilmesinde, belli bir süreci kapsaması ve karmaşık yapıları içinde barındıran zor bir beceri olması yönüyle öğretmenlere birtakım görevler düşmektedir. Bu bağlamda yazma süreçlerinde öğrencilerin yaratıcılıklarının önüne geçebilecek müdahalelerden kaçınılmalı ve yazma faaliyetlerinde sınırlandırmalara gidilmemelidir. Daha çok hayal gücüne dayalı olarak yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalı ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri desteklenmeli böylece özgün ve farklı düşüncelerin yazıya dökülmesi sağlanmalıdır. Daha rahat bir yazma ortamı sağlanarak öğrencilerin ilgi ve motivasyonları artırılabilir. Bu da öğrencilerin yazmayı sevebilmelerini sağlayarak yazmaya karşı olumlu tutumlarının gelişmesine ve dolayısıyla da yazma becerisinin gelişimine katkı sunacaktır (Göçen, 2018). Dolayısıyla yazma faaliyeti, bireylerin düşüncelerini zihinde yapılandırdıktan sonra metne dönüştürmesi süreci olduğundan öğretmenler tarafından yazılı anlatımda yaratıcılık ve düşüncenin geliştirilmesi ön plana alınarak daha serbest bir yazma ortamı sağlanmalıdır. Ayrıca yazılı anlatım yapılacak konu ile ilgili sınıf içinde öğrenciler arasında konuşma ve diyaloglar kurulması sağlanmalıdır. Bu yolla zihin daha doğru bir şekilde harekete geçirilerek yazılı anlatımda başarının sağlanmasına ve yaratıcılığın geliştirmesine imkân verilmiş olacaktır (Calp, 2013).

Yazma becerisi, bir anlamda düşünülenleri yazıya doğru ve düzgün bir biçimde aktarma işidir. Dolayısıyla yazmanın öğretilmesinde aslında düşünce ile düşünülenleri yazıya aktarırken sıralanan sözcükler, sözcüklerin anlamsal özellikleri ve yazma planı da devreye girmektedir. Yazma süreci bir bakıma, bireyin düşünceleriyle karşı karşıya gelerek yeni düşünceler oluşturmaya da zemin hazırlamaktadır. Bu bağlamda, öğrencileri daha çok düşündürecek ve yeni ifade zenginlikleri oluşturmalarına katkı sağlayacak yazma etkinliklerine yer verilmelidir (Çarkıt ve Karadüz, 2015, s.365). Bu yüzden yazma etkinliklerinde öğrencilerden bir konu, durum ya da düşünceyi yazılı anlatım ile açıklamaları istendiğinde öğretmenlerin, öğrencileri tür bakımından sınırlandırmaması gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencinin yazılı olarak anlatacaklarını en iyi yansıtacağını düşündüğü türü kendilerinin belirlemesine imkân verilmelidir (Tepeli ve Ertane Baydar, 2013, s.321). Yazma etkinliklerinde belli bir türe bağlı kalmamak, öğrencinin yaratıcılığıyla hayal gücünün gelişmesine olanak tanıyacak ve yazma faaliyetlerinde daha üretken ve başarılı olmasını sağlayacaktır. Bunun sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım türlerine hâkim olmasını sağlanacak aynı zamanda da yazma faaliyetlerinden daha çok keyif alarak yazma alışkanlıkları ve tutumları geliştirilebilecektir.

Genel olarak tutum, belli davranışları göstermeye sürükleyen eğilimler olduğundan davranışı yönlendirme ve uyandırma gibi önemli bir işlevi bulunmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının belirlenmesi

oldukça önemlidir (Göçer, 2014b, s.517). Bu hususta ilgili literatüre bakıldığında yazmaya ilişkin yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz (2019), sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını, tercihlerini, tutum ve inançlarını belirlemeye yönelik çalışma gerçekleştirmiştir. Yamaç vd. (2016), sınıf öğretmeni adaylarının eğitim yaşamları boyunca geçirdikleri yazma deneyimlerini ve yazmaya ilişkin inançlarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Göçen (2018) ise sınıf öğretmenlerinin yazma yeterliliği algılarını, yazma tutumlarını ve yaratıcı yazma başarılarında yaratıcı yazma çalışmalarının etkisini incelemiştir. Ölçek çalışması olarak ise Bağcı Ayrancı ve Temizyürek (2017) öğretmen adaylarının serbest yazma tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalarını; Göçer (2014b) ise Yazma Tutum Ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlamasını gerçekleştirmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının dışında diğer branşlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının yazma becerilerine ilişkin araştırmalar da mevcuttur. Bu bağlamda Ülper ve Çeliktürk Sezgin (2019) öğretmen adaylarının yazma alışkanlığı profillerini incelemiştir; Koçak (2020) öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları ve yazma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi belirlemiştir. Güzel (2014), öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Temizkan ve Sallabaş (2009) öğretmen adaylarının okuma ve yazma etkinliklerine yönelik geliştirdikleri tutumları karşılaştırmıştır. Bağcı ve Baz (2018) ve Özdemir (2011) ise Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarını ortaya koydukları çalışmaları gerçekleştirmiştir.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde genel olarak öğretmen adaylarının yazma tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmaların ve sınıf öğretmenlerinin yazma alışkanlıkları ile yazma tutumlarını ortaya koyan çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak müstakil olarak sınıf öğretmeni adaylarının yazma faaliyetlerinin ve yazmaya yönelik görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğretmen adaylarının ve özelde ise sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine başlamadan önce yazma faaliyetlerini ve yazmaya yönelik görüşlerini ortaya koymak oldukça önemlidir. Bireylerin yazmayı öğrendiği ve yazma becerisinin geliştirildiği eğitim-öğretim sürecinin ilk kademesinde yer alması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik tutum, alışkanlık ve görüşleri, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilere olumlu ya da olumsuz olarak yansıtacağından bu durumların tespit edilmesi önemli bir yerde durmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşlerini alması açısından araştırmının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Yönelik Görüşleri: Bir Fenomenoloji...

1. Sınıf öğretmeni adaylarının yaptıkları yazma çalışmalarının sıklığı nasıldır?
2. Yazmak, sınıf öğretmeni adayları için ne ifade etmektedir?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının yazma türlerini kullanma durumları nasıldır?
4. Sınıf öğretmeni adaylarını yazmaya iten sebepler nelerdir?
5. Sınıf öğretmeni adayları yazmaya başlamadan önce ne gibi hazırlıklar yapmaktadır?
6. Sınıf öğretmen adaylarının iyi bir yazının sahip olması gereken niteliklerle ilgili düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma deseni

Sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşlerinin alındığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomonoloji, fenomen veya deneyimleri bir arada bütünleyerek çıkarımlarda bulunur (Bodner ve Orgill, 2007). Araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının yazma deneyimleri ve yazmayı nasıl anlamlandırdıkları incelenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 27 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya hız ve pratiklik kazandıran bu yöntemde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma için bu yöntemin seçilmesinde araştırmacılardan birinin aynı fakültede görev yapması etkili olmuştur.

Çalışma grubunu 16 kız ve 11 erkek sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada öğrenciler için Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar kullanılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşlerini elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler aracılığıyla görüşülen kişilerin anlam dünyaları, duyguları ve düşüncelerine yönelik veriler elde edilerek daha derin bilgiler edinilir (Kuş, 2012). Türkçe eğitimi alanında uzman 2 akademisyenden

görüş alınarak şekillendirilen görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini içeren sorular; ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının yazmaya yönelik görüşlerini ortaya çıkaracak 7 soru bulunmaktadır. Görüşme formundaki sorular internet araçları kullanılarak cevaplandırılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, doğrudan alıntılara sıkça yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Çalışmada elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre kodlanmış ve frekansları da belirlenerek tablolar hâlinde verilmiştir. Ayrıca sunulan veriler, öğrenci görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Çalışmada verilerin kodlanmasında iki ayrı kodlayıcı kullanılmıştır. Çalışmayı yürüten iki araştırmacının birbirlerinden bağımsız yaptıkları kodlama eylemi sonucunda görüş birliği sağlanan kodların, görüş birliği sağlanan ve görüş birliği sağlanmayan kodların toplamına bölünmesi sonucu (Miles ve Huberman, 1994, s.64) tespit edilen .85 uyum oranından hareketle “kodlayıcı güvenilirliğinin” yeterli olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Son olarak ise “kategori netliği” sağlanabilmesi için araştırmacılar tarafından yapılan sınıflandırmanın literatür ile uyumlu, açık ve net olmasına özen gösterilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşleri temalar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Tablo 1

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hangi Sıklıkla Yazdıklarına İlişkin Veriler

Yazma Sıklığı	f	%
Her gün yazarım	3	11.1
Sık sık yazarım	6	22.2
Ara sıra yazarım	13	48.1
Nadiren yazarım	3	11.1
Hiç yazmam	2	7.4
Toplam	27	100

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin ders notu, mesaj vs. dışındaki yazma çalışmalarını en fazla %48.1'lik oranla ara sıra yaptıkları tespit edilmiştir. Sık sık yazma eyleminde bulunurum diyen öğrencilerin oranı %22.2, nadiren yazarım diyen öğrencilerin oranı da %11.1'dir. Düzenli olarak her gün yazma eyleminde bulunduğunu söyleyen öğrencilerin oranı %11.1 iken hiç yazmam diyen öğrencilerin oranı ise %7.4'tür. Bu verilerden hareketle araştırma grubunu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının genel olarak yazma eyleminde oldukları yorumu yapılabilir.

Tablo 2

Yazma Eyleminin Sınıf Öğretmeni Adayları İçin Ne İfade Ettiğine İlişkin Veriler

Kod	f
Kendini ifade etme	14
Huzur/rahatlama	12
İçini dökme	6
Zihni boşaltma/zihinsel rahatlama	6
Duyguların açığa çıkması	5
Anlaşılma/sohbet	4
Düşüncelerini düzenlemek	3
Bilginin kalıcılığını sağlama	3
Hayata farklı bir pencereden bakmak	3
Bir şey ifade etmiyor	2
Terapi	2
Sesini duyurmak	1
Kendini motive etmek	1
Kültür	1

Tablo 2'de yazma eyleminin kendileri için ne ifade ettiğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri verilmiştir. Elde edilen görüşlerden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının, yazma eylemini daha çok kendini ifade etme aracı olarak gördükleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte yine yazma eylemi huzur bulma/rahatlama, içini dökme, zihinsel rahatlama, duyguların açığa çıkması, anlaşılma, düşüncelerini düzenleme aracı, bilginin kalıcılığını sağlama, hayata farklı bir pencereden bakma, terapi, sesini duyurma, kendini motive etme ve kültür gibi durumları ifade etmektedir. Hiç yazı yazmam diyen öğrencilerin sunduğu iki görüşe göre ise yazma eylemi bu öğretmen adayları için hiçbir şey ifade etmemektedir. Elde edilen bulgulara göre yazma eyleminin öğretmen adaylarının benliklerinde bir yer tuttuğu yorumu yapılabilir. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö1: *Ruhsal olarak bana huzur veriyor, rahatlamamı sağlıyor, zihnimi rahatlatıyor. Üzerimde terapi etkisi var.*

Ö7: *Sıkıldığımda yazı yazarak rahatlayabiliyorum. Yazmak kafamı boşaltmama ve toplamama yardımcı da oluyor. Kendimi, duygularımı rahatça ifade edebileceğim bir araç görevinde.*

Ö15: *İçimde biriken ve başkalarıyla anlatamadığım şeyleri bir nevi kağıda döküyorum. O yüzden yazmak benim için terapiyi ifade ediyor.*

Ö19: *Söz uçup yazı kaldığı için bir kalıcılığı var yazının. Bu da asla unutulmayacak bir ölümsüzlüğü olduğunu ifade ediyor.*

Tablo 3

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Tercih Ettikleri Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri

Tür	Kod	f
Deneme	Kendimi daha iyi ifade edebiliyorum	9
	Düşüncelerimi korkmadan/özgürce ifade edebiliyorum	4
	Çözümüne ulaşmamı sağlıyor	1
	Görünmeyeni ortaya çıkarıyor	1
	Kendimi tanımamı sağlıyor	1
	Yazdıklarımı kanıtlama zorunluluğu yok	1
Günlük	Mutluluk veriyor/rahatlatıyor	7
	Kendimi kolay/rahat ifade edebiliyorum	5
	Sorunlarımı hafifletiyor	1
	Yaşadıklarımı değerlendirmemi sağlıyor	1
Şiir	Kelimeleri daha rahat kullanıyorum	5
	Duygularımı daha iyi anlatıyorum	4
	Az sözle çok şey anlatılıyor	3
	Şiir yazmayı seviyorum	1
Hikâye	Kurgularımı yazıya dökmek mutlu ediyor	2
	Düşüncelerimi betimlememi sağlar	1
Anı	Rahatlatıyor	1
	Zihnimi düzenliyor	1

Tablo 3'te sınıf öğretmeni adaylarının hangi metin türlerinde yazma çalışması yaptıkları ve bu metin türlerini neden tercih ettiklerine yönelik veriler sunulmuştur. Tabloda yer alan verilere göre öğretmen adayları yazma çalışmalarında en çok deneme türünü kullanmaktadırlar. Bu türü kullanan öğrenciler gerekçe olarak kendini bu tür ile daha iyi ifade ettikleri, düşüncelerini korkmadan/özgürce dile getirebildikleri ve çözüme ulaşmalarını sağladığı gibi

görüşler sunmuşlardır. Günlük ise en çok kullanılan ikinci türdür. Günü gününe yazamadıklarını ama en azından haftada bir iki gün de olsa yazmaya çalıştıklarını belirten öğretmen adayları da mutluluk vermesi/rahatlatması, kendini kolay/rahat ifade edebilmesi ve yaşadıklarını değerlendirme fırsatı vermesi gibi sebeplerle günlük yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bir kısmı ise kelimeleri daha rahat kullanma ve az sözle çok şey anlatma imkânı sunması gibi nedenlerle de şiir türünde çalışmalar yapmaktadır. Kurguları yazıya dökmeyi ve düşünceleri betimlemeyi sağlaması ise öğretmen adaylarını hikâye yazmaya iten sebeplerdir. Rahatlatması ve zihni düzenlemesi nedenleriyle tercih edilen anı türü ise araştırma grubunda yer alan öğretmen adaylarının en az başvurdukları metin türüdür. Öğretmen adaylarının tercih ettikleri metin türüyle ilgili görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Ö3: Deneme yazmayı tercih ediyorum. Çünkü o an içimde belli bir konu oluyor ve bunun hakkında duygu düşüncelerimi dökmeyi seviyorum. Bazen kendi düşüncelerime karşıt düşünceler de yazıyorum ve halıyı kaldırıp altına bakmak gerektiğini fark ediyorum çünkü her şey görünürde olmayabilir.

Ö12: Şiiri tercih ediyorum. Kelimeleri tek düze kullanmayıp onu kendi düşünce gücüme göre süsleyerek anlatmak hoşuma gidiyor. Ayrıca şiir yazmayı da seviyorum.

Ö21: Her gün yazmasam da günlük şeklinde yazmayı tercih ederim. Çünkü yaşadıklarımı değerlendirmek açısından önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö25: Anı ve günlük türlerinde yazmayı tercih ederim. Anı ile benim için çok önemli olan olayları ve olguları kâğıda dökmeyi severim. Mutluluğumu, üzüntümü, kızgınlığımı kâğıda dökmek beni rahatlatır.

Tabloya göre sınıf öğretmeni adaylarını yazmaya iten sebeplerin başında duyguları dile getirme isteği ve rahatlama isteği yatmaktadır. 10'ar görüşle dile getirilen bu istekleri kendini geliştirme çabası (7), kalıcı olma isteği (7), mutlu olma isteği (7), yazının en iyi arkadaş/sırdaş olarak görülmesi (6), kendini özgürce ifade etme ihtiyacı (5), kendini arayış (4), paylaşma isteği (3), yazmaya karşı ilgi (3), takdir edilme isteği (2), boş zamanı doldurma ihtiyacı (2), sohbet etme isteği (2), hayattan kaçış çabası (2), hayatı anlamlandırma isteği (1), üretme ihtiyacı (1) ve kendine zaman ayırma isteği (1) gibi sebepler takip etmektedir. Bu görüşler, farklı farklı sebeplerle de olsa öğretmen adaylarının çeşitli ihtiyaçlarını gidermek için yazma eylemine başvurdukları yorumunu yapmamızı sağlayabilir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazmaya İten Sebeplere İlişkin Görüşleri İlişkin Görüşleri

Kod	f
Duyguları dile getirme isteği	10
Rahatlama isteği	10
Kendini geliştirme çabası	7
Kalıcı olma isteği	7
Mutlu olma isteği	7
Yazının en iyi arkadaş/sırdaş olması	6
Özgürce kendini anlatma ihtiyacı	5
Kendini arayış	4
Paylaşma isteği	3
Yazmaya karşı ilgi	3
Takdir edilme isteği	2
Boş zamanı doldurma ihtiyacı	2
Sohbet etme isteği	2
Hayattan kaçış çabası	2
Hayatı anlamlandırma isteği	1
Üretme ihtiyacı	1
Kendine zaman ayırma isteği	1

Öğretmen adaylarının görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö2: O konudaki fikirlerimi başkalarıyla paylaşma düşüncesi beni yazmaya teşvik eder. Bunun dışında yazdıklarımın sonraki nesillere aktarılarak düşüncelerimin kalıcılığının sağlanması ve yazmanın beni araştırma yapmaya iterek kendimi geliştirmem. Yazma sonrasında aldığım takdir cümleleri de önemli tabi.

Ö5: Bazen yapacak bir aktivite lazım oluyor. Hem sizi aşırı yormayacak hem de hafif bir mutluluk verecek; ben böyle başladım. Bir mısra yazdığımda kendimi büyük şair gibi hissediyordum. Eser vermek, bir dalda uğraşmak insanı mutlu ediyor. Bu sebepten ben de karalamaya başladım. Kulağıma hoş gelen, anlamlı yazdıkça da beğendim ve devam ettim. Aynı zamanda çevremdeki insanlar tarafından beğenildiğini fark ettim. Amatör de olsa yazmaya başladım. Kendi düşünce ve duygularımı dile getirmek de vardı işin özünde. Bu sebeplerden ötürü başladım.

Ö14: *En büyük sebebi, başkalarına anlattığımda anlamayacaklarını düşündüğüm şeyleri kağıda anlatmak. Bunun dışında bazen anlayabilecekleri şeyleri de anlatmak yerine yazarak paylaşıyorum. Çünkü bence biriyle konuşmak çok yorucu. Yazarken içimden ne geçiyorsa bunu yazabiliyorum, yazdıktan sonra silme şansım da var hatta eğer istersem o sayfayı koparıp atabiliyorum. Yazmak kendimle sohbet etmek gibi hissettiriyor. Müdahale eden de yok düşüncelerime yön veren de. Bu yüzden yazmak çoğu zaman çok rahatlatıcı.*

Tablo 5

Yazmaya Başlamadan Önce Yapılan Hazırlıklara İlişkin Veriler

Hazırlık Türü	Kod	f
Zihinsel hazırlık	Konuyla ilgili düşünceleri ortaya çıkarma	7
	Araştırma yapma	6
	Konuyu belirleme/şekillendirme	4
	Taslak oluşturma	1
	Yazı türünü belirleme	1
Ortam	Sakin/rahat ortam arama	5
	Yazma araç ve gereçlerini hazırlama	5
	Ortamı düzenleme	3
	Dikkat dağıtacak unsurları ortamdan çıkarma	1
Duyuşsal	Kendini motive etme	2
	Rahatlama	2
	Derin nefes alarak zihni hazırlama	1
	İlham bekleme	1
	Odaklanma	1
Hazırlık yapmıyorum		4

Sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya başlamadan önce yazma çalışmaları ile ilgili yaptıkları hazırlıklara yönelik görüşler Tablo 5’te verilmiştir. Tablodaki verilere göre öğretmen adayları yazmaya başlamadan önce daha çok zihinsel hazırlık yaptıklarını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili düşünceleri ortaya çıkarma, konu ile ilgili araştırma yapma, konuyu belirleme/şekillendirme, taslak oluşturma ve yazı türünü belirleme gibi çalışmaları zihinsel hazırlık aşamasını oluşturmaktadır. Yazma ortamının düzenlenmesine yönelik çalışmalar da yazma öncesinde yapılan hazırlıklar arasında yer almaktadır. Buna göre öğretmen adayları sakın/rahat ortam arama, yazma araç ve gereçlerini hazırlama, ortamı düzenleme ve dikkat dağıtacak unsurları ortamdan çıkarma gibi eylemlerle yazma ortamını düzenlemektedir. Öğretmen adayları tarafından yapılan bir diğer hazırlık da duyuşsal alandadır. Kendini motive etme, rahatlama, derin nefes alarak zihni hazırlama, ilham bekleme ve odaklanma ise yapılan

duyuşsal hazırlıklardır. Bazı öğretmen adayları ise yazmaya başlamadan önce herhangi bir hazırlık yapmadıklarını belirtmiştir.

Tablo 6

İyi Bir Yazının Sahip Olması Gereken Niteliklere Yönelik Görüşler

İyi Bir Yazının Hangi Niteliklere Sahip Olması Gerekir?	f
Özgün olmalı	18
Sade bir üslup kullanılmalı	17
Yazım-noktalama yanlış olmamalı	16
Samimi olmalı	15
İçindeki duyguyu aktarabilmeli	11
Açık/anlaşılır olmalı	11
Akıcı olmalı	9
Sürükleyici olmalı	9
Doğal olmalı	9
Düşündürmeli	7
Yaratıcı olmalı	7
Tutarlı olmalı	6
Duygu yoğunluğu olmalı	5
Okurun ruhuna dokunabilmeli	4
Bir mesajı olmalı	4
Hayal gücünü zorlamalı	3
Yeni bir şeyler öğretmeli	2
Rahatsızlık vermeli	1
Merakı tetiklemeli	1
Beğenilme kaygısı gütmemeli	1

Konuyla ilgili görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö4: Belirli bir hazırlıkta bulunmam genel olarak sadece yazı defterimi ve kalemimi alırım ve yazarım. Kafamın rahat ve sakin olması gerekir. Yazmak içimden gelmeli zorla bir şeyler yazılamaz. Sessiz bir ortama ihtiyaç duyarım ve rahatsız edilmek istemem. Bir duygu yoğunluğuna sahip olmam gerekir ki içimdekiler benden çıkıp kâğıda aktarılabilsin. Genelde akşam saatlerini tercih ederim ışıktaki yazı yazmak pek benim için değildir. Loş atmosferleri daha çok severim. Onun dışında çok fazla bir şeye ihtiyaç duymam. Düşüncelerim ve kâğıt kalemim yeterlidir.

Ö8: Öncelikle konu ile ilgili detaylı bir şekilde araştırma yapıyorum araştırmam da bu konu hakkında farklı yazarların ürünlerini gözden geçiriyorum Ayrıca araştırmaya katkı sağlayacak makale ve tarihî metinleri okuyorum.

Ö17: Yazacağım konuyla ilgili öncesinde bir kaynak taraması yapıyorum. Edindiğim bilgiler doğrultusunda asıl yazımı oluşturmadan önce bir taslak hazırlıyorum. Ortamı toplarım, varsa bir mum koyarım ve bir çiçek, kahve yapıp yazmaya başlarım.

Ö13: Hazırlık yapmıyorum. İçimden yazmak geldiği anda yazmaya başlarım.

Tablo 6'da sınıf öğretmeni adaylarının, iyi bir yazıda bulunması gereken niteliklere yönelik görüşleri yer almaktadır. Buna göre öğretmen adayları iyi bir yazının öncelikli olarak özgün olması gerektiğini düşünmektedir. Araştırma grubunda yer alan çoğu öğretmen adayının belirtmiş olduğu bu görüşü sade bir üslup kullanılması, yazım-noktalama yanlışlarının olmaması, samimi olması, içindeki duyguyu aktarabilmesi, açık/anlaşılabilir olması, sürükleyici olması, yaratıcı olması, okurun ruhuna dokunabilmesi, hayal gücünü zorlaması ve merakı tetikleyebilmesi gibi görüşler takip etmektedir. Öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö23: Bence iyi bir yazının mutlaka en önce akıcı ve özgün olması gerekir. Kendimden biliyorum; bir yazıyı okurken tekrarlayan şeyleri okuduğumda çok çabuk sıkılıyorum ve bu konuyu anlamamı engelliyor.

Ö:11 Üslubu okuyucusuna hitap etmeli, sorgulatmalı, hissettirmeli, akıcı olmalı böyle okurken akıp gitmeli su gibi içilmeli bir yazı bence. O an ki dünyadan uzaklaştırıp başka diyarlara götürmeli. Dili de anlaşılır olmalı ancak arada yeni kelimeler öğretip kültürlendirse fena olmaz.

Ö6: İyi bir yazı yazıyı okuyan kişi tarafından dikkatli bir şekilde okunduğunda okuyucuyu düşündürüyorsa rahatsız ediyorsa (olumsuz güncel olaylar hakkında sorumluluk kazandırma manasında rahatsızlık) farklı bir ruh hâline büründürüyorsa kısacası duygu değişimine neden oluyorsa iyi yazıdır.

Ö10: İyi bir yazı öncelikle okurun ruhuna dokunabilmeli. Okurun anlayabileceği açıklıkta olmalı. Okura vereceği bir mesajı (Ana fikri) olması gerekli. Yazım yanlış olmaması gerekir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılarak hazırlanan bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının görüşleri, tutumları veya

davranışları mesleki hayatlarında öğrencilere kazandıracakları bilgi ve beceriler açısından önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumları veya görüşleri de bu doğrultuda önemlidir. Çünkü öğrencilerinin yazma becerisini geliştirebilmeleri ve öğrencilerin yazma eyleminde bulunmalarını sağlayabilmeleri için öncelikli olarak kendilerinin bu beceriyi kullanmaları gerekmektedir.

Araştırmada ilk olarak sınıf öğretmeni adaylarının ödev, ders notu veya mesaj yazma vb. dışında ne sıklıkla yazma çalışması yaptıkları incelenmiştir. Öğretmen adaylarından elde edilen cevaplar ışığında daha çok “ara sıra” (%48.1) yazdıkları görülmüştür. “Her gün” yazarım diyenlerin oranı %11.1, “sık sık” yazarım diyen öğrencilerin oranı ise %22.2’dir. Öğretmen adaylarının %11.1’i “nadiren” yazdıklarını belirtirken %7.4’ü ise “hiç” yazmadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, düzenli olarak “her gün” yazma çalışması yapan öğretmen adaylarının oranının diğerlerine göre oldukça düşük olduğunu göstermektedir. Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz’ın (2019) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının büyük bir çoğunluğunun yazma çalışması yapmadığı veya ara sıra yazma çalışması yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer şekilde Karadağ ve Kayabaşı’nın (2013) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya karşı olumsuz bir tutum içinde olduğundan yazmak için isteksizlik duyduğu tespit edilmiştir. Ülper ve Çeliktürk Sezgin (2019) ise öğretmen adaylarının yazmaya karşı olumsuz tutuma sahip olduğu, Temizkan ve Sallabaş (2009) da öğretmen adaylarının yazmaya yönelik orta düzeyde bir tutuma sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu anlamda öğrencilerin çok fazla çalışma yapmamaları onların yazmaya karşı isteksiz olmalarına da dayanabilir. Bu isteksizlik durumu, yazmanın önündeki büyük bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumlarının ortadan kaldırılarak yazmayı sevmelerinin sağlanması ve bir alışkanlık hâline getirmeleri için de yazmaya karşı isteklendirilmeleri gerekmektedir (Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Özellikle yazma alışkanlığı ve becerisinin kazanıldığı bir dönem olan ilkokulda öğrencilerin yazmaya karşı istek duyması ve yazma alışkanlığı kazanmasında sınıf öğretmenlerin etkisi bir kez daha ortaya çıkmış bulunmaktadır. Bu anlamda, sınıf öğretmeni adaylarının mesleki hayatlarına henüz başlamadan önce kendilerinin yazma alışkanlığına sahip olmaları büyük önem teşkil etmektedir. Çünkü öğretmenlerin yazmaya karşı istekli olmaları, yazma kaygısı duymamaları ve yazmayı sevmeleri gibi özelliklerinin öğrencilere olan yansımaları daha olumlu olacaktır (Göçen, 2018).

Araştırmada incelenen ikinci durum ise yazmanın öğretmen adayları için ne ifade ettiğidir. Görüşlerinden hareketle elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının yazma eylemini daha çok kendini ifade etme aracı olarak

gördükleri tespit edilmiştir. Bunun dışında yine yazma eylemi öğretmen adayları için huzur bulma/rahatlama, içini dökme, zihinsel rahatlama, duyguların açığa çıkması, anlaşılma, düşüncelerini düzenleme aracı, bilginin kalıcılığını sağlama, hayata farklı bir pencereden bakma, terapi, sesini duyurma, kendini motive etme ve kültür gibi durumları ifade etmektedir. İki görüş ise yazmanın kendileri için hiçbir şey ifade etmediğine yöneliktir. Elde edilen bu veriler, yazmanın öğretmen adayları tarafından önemli bir araç olarak görüldüğü ve bu eylemin farklı da olsa öğretmen adayları için önemli bir şeyler ifade ettiği sonucuna ulaştırabilir. Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı bir rahatlama, düşüncelerini aktarma aracı olarak görmesi Yamaç ve diğerlerinin (2016) çalışmasında tespit etmiş olduğu sonuçlardan biri olması yönüyle de bu çalışmayla benzer niteliktedir. Benzer şekilde Ülper ve Çeliktürk Sezgin'in (2019) çalışmasında ulaşılan sonuçlardan biri de rahatlamak için yazma eyleminin gerçekleştirildiği yönündedir. Ulaşılan bu sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı teknik bir eylem olarak görmekten ziyade iç dünyalarına olumlu katkı sağlamak ve kendilerini rahat ve mutlu hissetmek için kullandıkları görülmektedir.

Öğretmen adaylarının tercih ettikleri yazı türüne ilişkin veriler incelendiğinde, daha çok deneme türünün kullanıldığı; bunu günlük, şiir, hikâye ve anı türlerinin takip ettiği görülmüştür. Deneme yazan öğretmen adayları daha çok kendilerini bu tür ile daha iyi ifade ettikleri, düşüncelerini korkmadan/özgürce dile getirebildikleri ve çözüme ulaşmalarını sağladığı gibi gerekçelerle; günlük yazarlar her gün olmasa da günlük tutmaya çalıştıklarını ve mutluluk vermesi/rahatlatması, bu tür ile kendini kolay/rahat ifade edebilmesi ve yaşadıklarını değerlendirme fırsatı vermesi gibi gerekçelerle; şiir yazarlar kelimeleri daha rahat kullanma ve az sözle çok şey anlatma imkânı sunması gibi gerekçelerle; hikâye yazarlar kurguları yazıya dökmeyi ve düşünceleri betimlemeyi sağlaması gibi gerekçelerle; anı yazarlar ise rahatlatması ve zihni düzenlemesi gerekçeleriyle bu türlerde yazma çalışması yaptıklarını dile getirmiştir. Bazı öğretmen adayları sadece tek bir yazı türünü kullandıklarını dile getirirken bazıları ise farklı durumlarda farklı ihtiyaçlarını gidermek için birden çok türü kullandıklarını belirtmiştir. Araştırma elde edilen sonuçlara benzer şekilde Ülper ve Çeliktürk Sezgin'in (2019) çalışmasında da öğretmen adaylarının daha çok günlük, şiir ve hikâye türünde yazma gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. Bu tespitin tersi yönde ise Özdemir ve Erdem'in (2011) yapmış olduğu çalışmada genellikle günlük ve deneme türlerinin kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarını yazmaya iten sebeplere ilişkin görüşler incelendiğinde de sınıf öğretmeni adaylarının daha çok duygularını dile getirmek (10) ve rahatlama isteği (10) ile yazma çalışması yaptıkları tespit edilmiştir. Bu

sebeplerin dışında kendini geliştirme çabası, kalıcı olma isteği, mutlu olma isteği, yazının en iyi arkadaş/sırdaş olarak görülmesi, kendini özgürce ifade etme ihtiyacı, kendini arayış, paylaşma isteği, yazmaya karşı ilgi, takdir edilme isteği, boş zamanı doldurma ihtiyacı, sohbet etme isteği, hayattan kaçış çabası, hayatı anlamlandırma isteği, üretme ihtiyacı ve kendine zaman ayırma isteği gibi etkenler de öğretmen adaylarını yazmaya iten sebeplerden bazılarıdır. Elde edilen görüşlerden kimisinin ortak kimisinin ise bireysel olduğu görülmektedir. Ortak veya bireysel olsun öğretmen adaylarına yazma ihtiyacı hissettiren sebeplerin olduğu görülmektedir. Kayabaşı ve Karadağ Yılmaz'ın (2019) çalışmasında da sınıf öğretmeni adaylarının duygusal rahatlatma, okunan kitaplardan etkilenme, ödev-proje yazma zorunluğu gibi nedenlerden dolayı yazmaya yöneldiği tespit edilmiştir. Ülper ve Çeliktürk Sezgin (2019) ise öğretmen adaylarının unutmamak için de yazmaya yöneldiğini tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının yazmaya başlamadan önce yaptıkları hazırlıklara yönelik görüşleri de alınmıştır. Buna göre öğretmen adayları daha çok zihinsel hazırlık yaptıklarını dile getirmiştir. Yapılan zihinsel hazırlıklar arasında konuyla ilgili düşünceleri ortaya çıkarma, araştırma yapma, konuyu belirleme/şekillendirme gibi işlemler yer almaktadır. Yapılan hazırlıklardan bir kısmı de ortamla ilgilidir. Sakin/rahat bir ortam arama, yazma araç ve gereçlerini hazırlama ve mekânı düzenleme bu hazırlıklardan bazılarıdır. Öğretmen adaylarının kendilerini duyuşsal olarak yazma sürecine hazırlamaları da yapılan diğer hazırlıklardandır. Bu doğrultuda kendilerini motive etmeleri, rahatlamaya çalışmaları, egzersizlerle zihinlerini yazmaya hazır hâle getirmeleri ve odaklanmaya çalışmaları yapılan duyuşsal hazırlıklardan bazılarıdır. Bazı öğretmen adayları ise yazma öncesinde herhangi bir hazırlık yapmadıklarını ve yazmak istediği anda hemen yazmaya başladıklarını dile getirmiştir. Yazma öncesinde sınıf öğretmeni adaylarının yazacakları konu ile ilgili plan ve hazırlık yapmaları yazmanın motivasyonu ve sürekliliğini artıran bir unsur olarak öne çıkmaktadır. Dolayısıyla, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlar içeren yazmada ve yazma becerisinin geliştirilmesinde hazırlık önemli bir unsurdur (Doğan, 2020).

Bir yazının nitelikli olması ve okuyucu tarafından dikkatle okunabilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Bunlar arasında söz diziminin doğru ve düzgün olması, başarılı bir üsluba sahip olması, planlı bir şekilde gerçekleştirilmiş olması gibi hususlar bulunmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2013). Öğretmen adaylarının da bu doğrultuda bazı görüşlerini dile getirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarına göre bir yazının sahip olması gereken en önemli nitelik özgün olmasıdır. Bu niteliği sade bir üslup kullanılması, yazım-noktalama yanlışlarının olmaması, samimi olması, içindeki duyguyu

aktarabilmesi, açık/anlaşılabilir olması, sürükleyici olması, düşündürmesi, yaratıcı olması, tutarlı olması, duygu yoğunluğu olması, okurun ruhuna dokunabilmesi, mesajının olması, hayal gücünü zorlaması, bir şeyler öğretmesi, merakı tetiklemesi ve beğenilme kaygısı gütmemesi gibi nitelikler takip etmektedir. Elde edilen bu görüşler, öğretmen adaylarının nitelikli bir yazının nasıl olması gerektiğine yönelik bir bilince sahip olduğunu göstermektedir. Bu farkındalıkla yazma çalışmalarını yaptıklarını dile getiren öğretmen adayları mesleki hayatlarında da öğrencilerinin bu bilinçle gelişmelerine katkı sağlayabilecektir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yazmaya yönelik görüşlerinin alındığı bu araştırmada öğretmen adaylarının çok düzenli olmasa da yazma faaliyetlerinde buldukları, yazma eyleminin onlar için daha çok kendilerini ifade etme ve huzur/rahatlama anlamına geldiği, daha çok deneme türünü kullandıkları, duygularını dile getirmek ve rahatlatma isteği gibi sebeplerle yazma çalışması yaptıkları, yazmaya başlamadan önce zihinsel, ortamla ilgili ve duyuşsal hazırlıklar yaptıkları ve iyi bir yazıda bulunması gereken niteliklere yönelik bir bilince sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- İlkokul düzeyi, öğrencilerin birçok becerilerini geliştirme açısından kritik bir dönemdir. Yazma becerilerinin gelişmesi ve yazılı ürünler ortaya çıkarmalarının teşvik edilmesi açısından da bu dönem oldukça önemlidir. Ancak öğrencilerin bu eylemlerde bulunabilmeleri için sınıf öğretmenlerine düşen görev oldukça fazladır. Öğretmenlerin bu görevi yerine getirebilmesi için de öncelikli olarak kendilerinin yazma çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmeni adaylarının yazma çalışmalarına yönlendirilmesi ve bu doğrultuda kendilerini geliştirebilecekleri faaliyetlerde bulunmaları sağlanmalıdır.

- Yazılı ve sözlü anlatım, bireylerin kendilerini ifade etmelerinin yollarıdır. Bu doğrultuda yazmanın öneminin bireylere kazandırılması gerekmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları için yazmanın hiçbir anlam ifade etmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarına yazmanın önemini vurgulayacak ve kavratacak çalışmalar yapılmalıdır.

- İyi bir yazının sahip olması gereken nitelikler vardır. Bu niteliklerin öğrencilere eğitim hayatlarının ilk yıllarından itibaren kavratılması gerekmektedir. Bu doğrultuda yine sınıf öğretmenlerine önemli görev düşmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarına bu bilinci kazanacakları ve uygulayabilecekleri çalışmaların yaptırılması gerekmektedir.

Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarıyla sınırlandırılmıştır. Araştırmacılar, daha geniş örneklem ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla araştırma yapmaları konusunda teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2013). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Akçağ Yayınları.
- Ayrancı, B. B. & Temizyürek, F. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest yazma tutumlarına dair ölçek geliştirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 704-716.
- Bağcı, H. & Baz, D. (2018). Türkçe öğretmen adaylarının yazma alışkanlıkları üzerine bir çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1138-1160.
- Bodner, G. M. & Orgill, M. (2007). *Theoretical Frameworks for Research in Chemistry/Science Education* (1. bs). Pearson Prentice Hall.
- Calp, M. (2013). Serbest ve yaratıcı yazma tekniğine göre oluşturulan kompozisyonların yazılı anlatımın niteliği ve puanlama tekniği açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 8(9), 879-898.
- Çarkıt, C. & Karadüz, A. (2015). Ortaokul yazarlık ve yazma becerileri dersi bağlamında yazma becerisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 364-381.
- Demir Atalay, T. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 727-777.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak “Hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Göçen, G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yazmaya yönelik yeterlilik algısına, tutumuna ve yaratıcı yazma başarısına yaratıcı yazma çalışmalarının etkisi. *Turkish Studies*, 13(27), 737-762.
- Göçer, A. (2014a). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014b). Yazma tutum ölçeği'nin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Pegem Akademi.

- Güzel, İ. (2014). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Okuma Tutumları ve Yazma Tutumları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karadağ, R. & Kayabaşı, B. (2013). “Neden yazı yazmıyoruz?": Sınıf öğretmeni adaylarının yazmayı engelleyen etmenlere ilişkin görüşleri (Adıyaman Üniversitesi örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1-32.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Kardaş, M. N. (2016). Mikro öğretim yönteminin öğrencilerin yazma kaygılarına ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 475-496.
- Kayabaşı, B. & Karadağ Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıkları, tercihleri, tutum ve inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2529-2546.
- Koçak, E. (2020). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazma Alışkanlıkları ile Eleştirel Okuma Özyeterlilik Alguları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarının konu seçimleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 192-207.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri* (4. bs). Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publication.
- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, N. H. & Erdem, İ. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Taşkın, Y. & Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.

- Temizkan, M. & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Tepeli, Y. & Ertane Baydar, A. S. (2013). Yazılı anlatım becerisi kazandırma çalışmalarında anlatım türlerinin önemi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 50, 319-326.
- Ülper, H. & Çeliktürk Sezgin, Z. (2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazma alışkanlığı profillerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 149-170.
- Yamaç, A.; Çeliktürk Sezgin, Z. & Kocaarslan, M. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma ve yazma öğretimine ilişkin deneyim ve inançları. *Turkish Studies*, 11(3), 2355-2370.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. bs). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutum ve tutukluğunun yazma başarısına etkisi. *Turkish Studies*, 11(9), 979-992.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: Attitudes, habits and opinions of classroom teacher candidates towards writing are very important. Because their opinions affect how they will train their students in their professional life. For this reason, it is necessary to determine the opinions of prospective classroom teacher candidates about writing. The aim of this research is to reveal the thoughts of classroom teacher candidates about writing.

Method: This study was prepared by using phenomenology design, which is one of the qualitative research methods. In the selection of the sample, easily accessible case sampling was preferred. The study group consists of 16 female and 11 male classroom teacher candidates and they are studying in 3rd grade. The data of the study were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers and shaped after receiving expert opinion. The interview form consists of two parts. In the first part, there are questions about the personal information of the teacher candidates. In the second part, there are 7 questions that will reveal the opinions of pre-service teachers about writing. The questions in the interview form were answered using internet tools. The obtained data were subjected to descriptive analysis and the findings were presented in tables and

interpreted. In addition, the presented data were supported by direct quotations from student opinions.

Findings: According to the findings obtained from the research, the following can be presented: It has been determined that most of the classroom teacher candidates who make up the research group do occasional writing exercises. The rate of pre-service teachers who practice writing every day is low. Some of the pre-service teachers do not do any writing work at all. Teacher candidates; to express their feelings, to find peace, to relax, to organize their thoughts, to ensure the permanence of knowledge, etc. doing writing work. Pre-service teachers mostly use essay type in their writing studies. Apart from this, they also write in the genres of diary, poem, story and memoir. Pre-service teachers do mental preparation before they start writing. They arrange the environment in which they will do the writing work. And emotional preparation. On the other hand, some pre-service teachers do not make any preparation before they start writing. pre-service teachers think that a good article should be original firstly. According to the pre-service teachers, the other features of a good writing are as follows: it should not have spelling-punctuation mistakes, it should be sincere, it should be clear, it should be understandable, it should be immersive, it should be creative etc.

Result: The opinions, attitudes or behaviors of teachers and teacher candidates have an important place in terms of the knowledge and skills they will gain students in their professional lives. For this reason, the attitudes or opinions of teacher candidates towards writing are also important in this direction. Because, in order for students to develop their writing skills and enable them to engage in the act of writing, they must first use this skill themselves.

In this study, in which the opinions of the pre-service teachers about writing were taken, the pre-service teachers mostly do not write every day. According to Kayabaşı and Karadağ Yılmaz (2019), the majority of primary school teacher candidates do writing work occasionally or do not it any. Pre-service teachers often write to express their thoughts and to relax. According to Ülper and Çeliktürk Sezgin (2019), teacher candidates write to relax. They use the most essay. Because they can express their thoughts more freely with essay. According to Özdemir and Erdem's (2011) study, teacher candidates usually write diary and essay. It is very important to prepare before the writing skill, which has many dimensions (Doğan, 2020). Pre-service teachers do mental preparation before they start writing. They arrange the environment in which they will do the writing work. And emotional preparation. On the other hand, some pre-service teachers do not make any preparation before they start writing. According to Aktaş and

Fatih CAN & Yakup ALAN

Gündüz (2013), an article should have a plan, the expressions should be correct, and it should have a beautiful style. Pre-service teachers know the features that should be found in a good writing.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51585>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 30-05-2021
Kabul Tarihi: 11-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 30-05-2021
Accepted: 11-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Ayrancı, B. B. (2020). Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerileri Üzerine Etkisi. *Journal of History School*, 53, 2553-2569.

YAZMA EĞİTİMİ DERSİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ¹

Bilge BAĞI AYRANCI²

Öz

Nicel araştırma yöntemlerinden “gerçek deneysel desen” modellerinden tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler bir ölçekle iki uzmanın puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Araştırmacının katılımcıları eğitim fakültesi öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında lisans düzeyinde Yazma Eğitimi dersini alan Türkçe öğretmeni aday öğrenciler arasından katılımcı verileri sağlanmıştır. Araştırma sırasında Yazma Eğitimi dersini almamış eğitim fakültesi öğrencileri arasından Türkçe öğretmeni adaylarına serbest konulu ilk yazılar yazdırılmıştır. Yazdırılan bu yazılar literatürdeki bir ölçekle iki farklı uzmanın puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir, daha sonra Türkçe öğretmeni adaylarına Yazma Eğitimi dersinin ardından yeniden serbest konulu ikinci yazılar yazdırılmıştır. Yazma Eğitimi dersi uygulamalı bir ders olduğu için ve beceri eğitimine dayandığı için öğretmen adaylarının yazma becerilerini geliştirmede önem arz etmektedir. Yazma becerisi bakımından öğrenciye rol model teşkil edecek öğretmenler yetiştirilmesi için Yazma Eğitimi derslerinin etkiliği önemlidir. Bu bakımdan makale sonuçları önem arz etmektedir. Yazma Eğitimi dersi almadan önce ve aldıktan sonra katılımcıların yazılarının değerlendirmesine bakıldığında olumlu yönde puanların dersi aldıktan sonra arttığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, Türkçe Eğitimi, Yazma Eğitimi, Dil, Eğitim

¹12. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı kapsamında İzmir’de 3-5 Ekim 2019 tarihinde sunulan bildirinin genişletilmiş hâlidir.

² Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, bilge.ayranci@adu.edu.tr, Orcid:0000-0002-9889-2777

The Effect of Writing Education Course on Writing Skills of Turkish Teacher Candidates

Abstract

In the study, one group pre-test and post-test design was used among the “real experimental design” models, which is one of the quantitative research methods. The data obtained were evaluated on a scale by taking into consideration the mean scores of the two experts. The participants of the researcher were chosen among the students of the faculty of education on a voluntary basis. Participant data were provided among the prospective Turkish teacher students who took Writing Education course at the undergraduate level in the 2018-2019 academic year. During the research, among the students of the faculty of education who did not take the Writing Education course, the first writings were written to the Turkish teacher candidates. These writings were evaluated with a scale in the literature by taking into consideration the average scores of two different experts, and then the second writings on the subject of freelance were re-written to Turkish teacher candidates after the Writing Education course. Since the Writing Education course is a practical course and is based on skills training, it is important in developing the writing skills of prospective teachers. The effectiveness of the Writing Education lessons is important in training teachers who will serve as role models for students in terms of writing skills. In this respect, the results of the article are important. Considering the evaluation of the writings of the participants before and after taking the Writing Education course, it can be said that the positive scores increase after taking the course.

Keywords: Turkish, Turkish Education, Writing Education, Language, Education.

GİRİŞ

Yazılı anlatım, dilin güzelliklerinden faydalanılarak her türlü durumu başkalarına ulaştırmaya ve kalıcılığını sağlamaya imkân veren araç olarak tanımlanabilir (Aktaş ve Gündüz, 2002, s.57).Yazılı anlatımı, duygu ve düşüncelerimizi anlatmak için konu belirleme, bu konu hakkında araştırma yapma gibi süreçleri içeren hazırlık çalışmasında bulunma, ortaya çıkanları bir plana göre ve yazılı anlatım kurallarına göre duygu ve düşünceleri yazıya aktarma ve yazıyı değerlendirme olarak da tanımlayabiliriz (Temizkan, 2007, s.136).

Yazılı anlatım becerisini duygu ve düşüncelerin dilin kurallarına uygun bir şekilde ve dile dair güzelliklerden yararlanarak dilin sembollerine aktarılması olarak tanımlamak mümkündür. Yazılı anlatım becerisinin duygu ve düşüncelerin elektronik ya da elde kodlama olmasının yanında zihinsel bir boyutu da vardır. Hatta yazılı anlatım becerisi duygusal, ruhsal durumla da ilişkilidir. Yazılı anlatım becerisi duygu ve düşünceleri harflerden metin denilen dilin daha

büyük parçalarına dönüştürmesi bakımından mekanik bir süreçtir. Bunun yanında yazı konusunu tasarlama, konuya ilgi duyma, heyecanını yatıştırma, yazdıklarından zevk alma gibi yönlerden ruhsal, duygusal bir boyut da içerir. Aynı zamanda yazdıklarını bir konu etrafında planlama, ana ve yardımcı düşünceler arasında bağlantılar kurma gibi yönlerden ise yazılı anlatım becerisi zihinsel bir boyut taşır.

Yazılı anlatımın mekanik, duygusal ve düşünsel yönleri vardır. Yazılı anlatımda beynin işlevini açıklamak için Benjamin Glassner'in 1982 yılındaki bir çalışması önemlidir. Bu çalışmada öğrencilerin didaktik yazmada daha çok beyinlerinin sol yarım kürelerini, duygusal yazı yazmada ise beynin sağ yarım küresini daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır (Öztürk, 2007, s.11). Bundan hareketle yazma sürecinde beynin tüm yarı kürelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Yazma sürecine, beyin öncelikle yapılandırılmış bilgileri gözden geçirmektedir. Bu işlem yazılacak bilgilerin, türün, amacın, konunun belirlenmesidir. Bilgilerin doğru bir şekilde yazıya aktarılması zihinsel becerilerle ilişkilidir (Atalay Demir, 2015, s.730).

Yazılı anlatımda zihinsel süreçlerin yazmanın her aşaması için etkili olduğu şüphesizdir. Yazıyı planlama, yazma, gözden geçirme aşamalarında zihin yazıyı ayrıntılarıyla düşünür, tasarlar, ilişkiler kurar, değerlendirir.

İnsanlar mecburen ya da mecburî olmadan yazma eylemine değişik amaçlarla başvurmak zorundadırlar. Aynı zamanda yazma doğal bir kabiliyet değildir, yazma karmaşık düzenleme becerilerini içerir. Bu karmaşık süreçlerden bazıları; eğitim, bilgi, uygulama, deneyim ve amaçtır (Grabe & Kaplan, 2014, s.6). Yazmayı planlama amaçla doğrudan ilgilidir.

Yazma süreci planlama, yazma ve gözden geçirme ana kavramlarıyla ele alınabilir. Planlamada organize etme ve amaç belirleme varken yazmada yazarın zihnindekilerin dil karşılığını bir plan içerisinde yazıya geçirme süreci görülür. Gözden geçirme süreci ise okuduktan sonra düzeltmeyi içerir (Gregg & Steinberg, 2016, s.12).

Karatay (2011, s.1032) yazma eyleminin, başarıya ulaşması için yazının belli aşamalardan geçmesi gerektiğini belirtir. Bu aşamalarda:

1. Konunun seçilmesi/ortaya çıkması ve sınırlandırılması,
2. Konunun nasıl ele alınacağı ve ana fikrinin belirlenmesi,
3. Konu ile ilgili araştırmaların yapılması ve ana düşüncüyü destekleyecek yardımcı düşüncelerin belirlenmesi,

4. Düşüncelerden anlamlı, tutarlı bir bütün oluşturacak şekilde yazma taslağının oluşturulması,

5. Yazı taslaklarının değerlendirilerek düzeltilmesi gibi yazma aşamalarını gerektiren bir süreç vardır.

Yazma eğitiminin başarılı bir beceri eğitimine dönüşmesi için eğitimsel amaç ve ilkelere dayandırılması gerekir.

Göçer (2010, s.180-182) de alanyazından hareketle yazma eğitiminin genel amaçlarını ve ilkelerini şu şekilde ifade eder

- Yazmaya karşı istekli oluş; yazma istek ve zevkini kazanmak.
- Yazıyı okuyanların hem bilgi hem de zevk almasını sağlamak.
- Doğru yazma kaygısı taşımak.
- Öğrencilere metin oluşturmaya gerekli becerileri kazandırmak.
- Öğrencilerin yazım kurallarını bilmesi.
- Öğrencilerin yazın türlerini tanıması ve yaratıcı yazılar yazabilmesi.
- Yazıya mantıklı bir düzen verebilmek.
- Yazının genel giriş, gelişme, sonuç planına uyarak yazıya uygun başlık seçebilmek.

• Metin türlerini metnin türüne uygun özellikleri dikkate alarak yazabilmek.

• Yaratıcılık isteyen yazılar için etkili bir anlatıma ve doğru bir konu seçim becerisine ulaşmak.

- Anlatım şekillerini uygulayabilmek.
- Paragrafların anlatım çerçevesindeki ilişkisini çözebilmek.
- Eleştirel yazı yazabilmek.
- Yazıları düzeltme alışkanlığına sahip olmak.
- Yazılı anlatım becerisini gereken tüm alanlarda kullanma becerisine sahip olmak.

• Öğrencinin okul dışında da yazmayı ihtiyaç olarak hissetmesini sağlamak.

İlkeler:

- Yazı yazmak bol alıştırma yaparak öğrenilir.
- Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak yazım konuları seçilmelidir.

• Yazma çalışmaları öğrenci merkezli olmalıdır.

• Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilerek öğrenciye yazılı anlatım becerisinin gerçek hayatta işine yarayacağı sezgisi verilmeli ve yazma zevkli hale getirilmelidir.

• Dil bilgisi kuralları yazma eğitimi içerisinde de uygulamalı olarak verilmelidir.

Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerileri...

- Yazma çalışmalarıyla diğer dil becerileri arasında ilişki kurulmalıdır.
- Öğretmenler de yazılarıyla öğrencilerine örnek olmalıdırlar.
- Yazıların değerlendirmesi yapılırken mümkün olduğunca yapıcı olunmalıdır.
- Öğrenci yazma becerisine karşı kendisine güven duymalı, bunun oluşturulması sağlanmalıdır.
- Öğrenci yazısını kendi mantığına uyan bir amaç için yazmalıdır.
- Yazı yazdırılacak konu öğrencinin de ilgi duyduğu bir konu olmalıdır.
- Öğrenci yazdığı yazı bakımından sorumluluk bilinci taşınmalıdır.
- Yazma çalışmalarında bireysellik ilkesi göz ardı edilmeden bir plan yürütülmelidir.
- Öğrenci ürünleri arşiv vb. şekillerde değerlendirilmelidir.
- Yazma çalışmalarının ürün odaklı değil süreç odaklı olması gerektiği unutulmamalıdır.
- Çeşitli etkinliklerle sınıfta yazma çalışmalarına heves arttırılmalıdır.

Yazma becerisi öğrenene kazandırılmaya çalışılırken değişik yöntemlerden faydalanılabilir. 2006 Türkçe öğretim programında yazma becerisi yöntemleri şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2006):

Not alma: Herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulup dinletildikten sonra öğrencilerden okurken veya dinlerken/ izlerken önemli noktaları not almaları istenir.

Özet çıkarma: Öğretmenin rehberliğinde yapılan birkaç özet çalışması ardından öğrencilere çeşitli metinler verilerek özet çıkarmaları istenir.

Boşluk doldurma: Öğrenciler içerisinde boşluklar bulunan metindeki boşlukları metin bağlamına uygun ifadelerle doldurur.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma: Öğrenciler öğretmenlerinin oluşturduğu kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan havuzdan yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak seçerek bunları kullanırlar.

Serbest yazma: Öğrenciler seçtikleri konu hakkındaki duygu, düşünce ve hayallerini tür sınırlaması olmadan yazarlar.

Serbest yazma çalışmalarında öğrenciye birden fazla konuda başlıklar verilir, verilen başlıklardan birini seçmesi istenir. Öğrenciler duygu ve düşüncelerini yazım kurallarına dikkat ederek üsluplarına göre yazarlar (Demirel, 2002, s.103).

Serbest yazma öğrencinin yaratıcılığını geliştirir. Öğrenci bu yöntemde genellikle kendini özgür hisseder ve yöntemi sever. Yazmaya zorlamanın

öğrenciyi yazmadan soğutacağı düşünüldüğünde yöntemin faydası bu bakımdan kaçınılmazdır. (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.102).

Kontrollü yazma: Farklı şekillerde yapılabilir:

1.Öğrenciler kendilerine verilen metindeki anahtar kelimelerle yeni bir metin oluşturabilirler.

2. Öğrenciler, karışık halde verilmiş cümleleri mantıklı bir sıraya koyarak paragrafı yeniden oluştururlar.

3.Sorulara verilen cevaplar ile birkaç paragraflık metin oluşturulur.

Kontrollü yazmada amaç, öğrencilere bir durumu, olayı, bir duyguyu aktarmak için kısa yazı yazma çalışmaları yaptırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.101). Kontrollü yazma çalışmasında öğrencilerden kendilerine verilen sözcükleri ve cümle yapılarını aynen ya da belirtilen değişikliklerle yazmaları istenir. Kontrollü yazma öğrencilere sözcükleri ve cümle yapılarını doğru şekilleriyle yazma imkânı verir (Demirel, 2002, s.101).

Güdümlü yazma: Belli bir konu çeşitli yönleriyle tartışılır ve öğrenciler edindikleri bilgiler ışığında duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler.

Okunan metnin aynen yazılması ya da bir metnin okunduktan sonra yazılması şeklinde uygulanabilir (Demirel, 2002, s.101). Öğrencilerin bu yöntem sayesinde cümle yapılarını daha iyi kazandıklarını savunanlar vardır. Yöntem öğrenciyi pasifize ettiği kanaatindekilerce eleştirilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.103).

Yaratıcı yazma: Bu yöntemde konuyu ve türü öğretmen verebileceği gibi öğrenciler de istedikleri konuyu seçerek yazma çalışması yapabilirler.

Metin tamamlama: Öğrencilere olay veya düşünce ağırlıklı herhangi bir metin bölümler halinde verilir. Öğrencilerden, okuduklarından hareketle fikirlerini yazmaları istenir.

Tahminde bulunma: Metnin yalnızca gelişimine ve sonucuna değil metnin öncesine yönelik tahminleri de kapsar.

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma

Duyulardan hareketle yazma: Örneğin, öğrencilere resim gösterilerek veya müzik dinletilerek kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri yazmaları istenir.

Grup olarak yazma: Sınıfta oluşturulan gruplardan her gruba farklı yazma konuları verilir. Gruplar mantıksal düzen, dil ve anlatım yönünden metinleri birleştirirler.

Öğretmen sınıfı kümelerine ayırır, öğrenciler, belli bir konuyla ilgili araştırma yapar, tartışır ve sonucu yazıya döker (Aktaş ve Gündüz, 2004, s.103). Göğüş (1978, s.36-39) küme çalışmalarının öğrencilerin kendilerine güven kazandırdığını, onları pasif durumdan kurtardığını, araştırmaya yönlendirdiğini, onlarda iş birliği duygusunu geliştirdiğini, dersin sıkıcılığını azalttığını, onlara eleştirel bir kimlik kazandırdığını, onların dil gelişimini hızlandırdığını belirtmiştir.

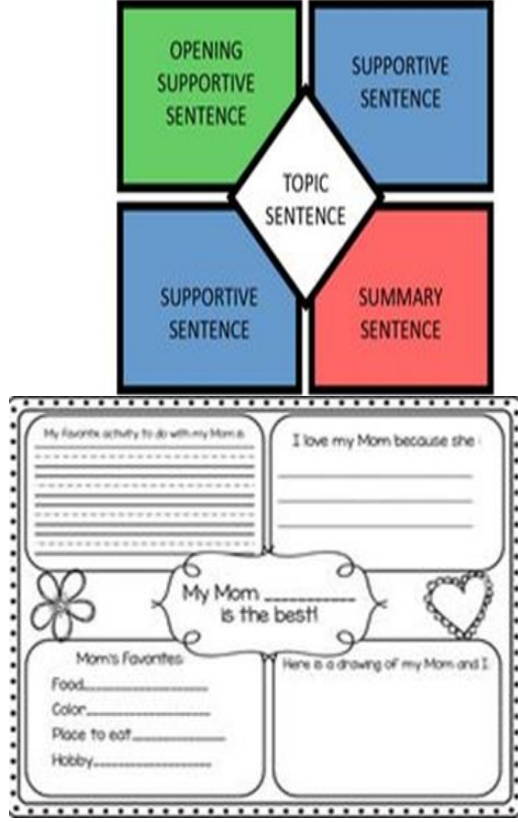
Tümevarım: Sınıftaki her grup, konuyu farklı bir açıdan ele alır. Sonuçta bunlar birleştirilerek genel bir yargıya varılır ya da bir şairin şiirlerinden her gruba bir örnek verilir. Öğrenciler şiirleri inceler ve düşüncelerini yazıya geçirirler. Böylelikle şairin şiir anlayışı hakkında genel bir yargıya varılır. Örnekler çeşitlendirilebilir.

Araştırma ve İnceleme Yazıları: Öğrenci belirli bir konuya hazırlanır, araştırma inceleme yapar, rapor sunar.

Tümdengelim: Herhangi bir konu hakkında verilen genel yargı sınıf ortamında tartışılır. Sonuç yazılı hale getirilir, sınıfla paylaşılır.

Eleştirel yazma: Herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfta tartışılır. Tartışma sonuçları raporlanabilir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin çok önemli yönlerinden biri de konu seçimidir. Alan yazına bakıldığında öğrenci yazma konusunda mümkün olduğu kadar serbest bırakılmalarının fayda sağladığı görülmektedir. Öğrencinin yazma konularındaki ilgi ve ihtiyaçları göz ardı edilmemelidir. Dört kare yazma tekniği öğrencilerin bilgilerini yazılı anlatımda düzenlemesine, planlamasına, öğrencinin yazıyı devam ettirme ve yazarken kelime seçme becerilerine katkı sağlamaktadır. Bu teknik öğrenciye yazısını detaylandırabilme olanağı da sağlamaktadır. Teknik gayet açık, sade ve anlaşılabilir (Lestari vd., 2013, s.95-96).



Kaynak: <https://tr.pinterest.com/explore/four-square-writing/>

Yazılı anlatımı geliştirmek kolay bir süreç değildir. Adım adım giden bu süreçte kelimeler cümleleri, cümleler paragrafları, paragraflar ise metinleri oluşturur. Bu sebeple bir yazı oluşturmak demek fazlaca alıştırma yapmak anlamına da gelir. Yazma becerisinin çok karmaşık süreci ile diğer dil becerilerinden ayrıldığı söylenilebilir (Hakim, 2016, s.87-88).

Eğitimde beceri geliştirme adına yapılan çalışmalar üzerinde durulduğunda son yirmi yıldır eğitimciler öğrencilerin düşünme becerileri üzerine yoğun bir şekilde çalışmaktadır. Öğretimi güçlendirmek için sorulardan faydalanma da bunlardan biridir. Yazma becerisini geliştirmede de kullanılacak soruları eğitimcinin eğitimsel yönden irdelemesi çok önemlidir. Sokrates, soruları üç temel sınıflamada ele alır (Etemadzadeh, Seifi, Farc, 2012, s.1026):

1. Öğrencinin konuyu genel olarak keşfetmesini sağlayacak sorular.

2. Öğrenciyi beyin fırtınasına teşvik edecek sorular.
3. Özel bir konuya öğrencinin dikkatini çekecek sorular.

Sokrates modeline dayanan soruların odak noktası düşünme sürecidir. Sokrates' e göre iyi yapılandırılmış sorular öğrencinin düşünme sürecine ve eleştirel düşünmesine yardım edebilir.

Yazma becerisini değerlendirmeyi iki bölümde incelemek mümkündür: Yazma sürecinin değerlendirildiği süreç yönünden değerlendirme ve yazma ürününün değerlendirildiği ürün yönünden değerlendirme. Yazma eğitiminin değerlendirme ve geri dönüt aşaması süreç odaklı öğrenme sağlamak açısından önem teşkil eder.

Göçer (2005, s.241) değerlendirme ölçütleri olarak aşağıdaki başlıklara değinir:

- Plan olarak ele alındığında başlık, giriş, gelişme, sonuç, yazının güzelliği, sayfa düzeni.
- Olaylara bakış açısı olarak değerlendirildiğinde duygu, düşünce, gözlem, izlenim ve tasarımlardan yararlanma.
- Anlatımda duruluk ve doğallık bunun yanında sözcük ve cümle bilgisi.
- Konuyu özgün örneklerle açıklama; paragraflarda anlam bütünlüğü.
- İmla ve noktalama.

Eğitim fakültesi kapsamında Türkçe öğretmeni adaylarına Yazma Eğitimi dersi verilmektedir. Bu araştırma kapsamında bu dersin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi üzerinde durulmaktadır. Yazma eğitiminin beceri geliştirme odaklı ve uygulama çalışmaları ile yapılmasının öğretmen adayları üzerindeki etkisini göstermek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının dil beceri alanlarındaki gelişiminin ilerideki öğrencilerine etkisi sebebiyle bu araştırmaya gerek duyulmuştur. Bu amaçla Türkçe öğretmeni adaylarına Yazma Eğitimi dersini almadan önce ve sonra serbest konulu yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Modelde gelişigüzel seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi hem de deney sonrası ölçmeler yapılır. Olası öteki değişkenlere ilişkin bir şey bilinmediğinden kabulün de geçerliği kuşkuludur (Karasar, 1998). Elde edilen veriler bir ölçekle iki uzmanın puan ortalamaları dikkate alınarak

değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda var olan değişimler araştırmanın konu amacının dışında olduğundan, araştırmanın esas amacını Yazma Eğitimi dersinin etkisini belirlemek olduğundan bu desenin seçilmesi uygun görülmüştür.

Araştırmacının katılımcıları eğitim fakültesi öğrencileri arasından gönüllülük esasına dayalı olarak seçilmiştir. 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında lisans düzeyinde Yazma Eğitimi dersini alan Türkçe öğretmeni aday öğrenciler arasından katılımcı verileri sağlanmıştır. Araştırma sırasında Yazma Eğitimi dersini almamış eğitim fakültesi öğrencileri arasından Türkçe öğretmeni adaylarına serbest konulu ilk yazılar yazdırılmıştır. Yazdırılan bu yazılar literatürdeki bir ölçekle (Ayrancı ve Karahan, 2017, s.1174-1177) iki farklı uzmanın puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir, daha sonra Türkçe öğretmeni adaylarına Yazma Eğitimi dersinin ardından yeniden serbest konulu ikinci yazılar yazdırılmıştır. Yine aynı şekilde değerlendirilen yazılar ilk yazılarla kıyaslanarak yorumlamalara yer verilmiştir. Araştırma kapsamında Yazma Eğitimi kapsamında yer verilen konulara ve uygulamalara da değinilmiştir. Katılımcıların konu bakımından serbest bırakılmasında veri zenginliğini sağlamak hedeflenmiştir. İlgili ölçeğin güvenilirliğine Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 17 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.865 olarak yüksek bir güvenilirlik elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı, 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir. Güvenirlik katsayısının 1'e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu, maddeler arasında iç tutarlılığın yüksek olduğu anlamına gelir ve istendiktir (Ayrancı ve Karahan, 2017).

BULGULAR VE YORUM

Yazma Eğitimi dersi almadan önce ve aldıktan sonra katılımcıların yazılarının değerlendirme puanlarına tabloda bakıldığında genellikle olumlu yönde puanların dersi aldıktan sonra arttığı söylenebilir. Ortalama puana bakıldığında yazma eğitimi dersi katılımcı yazılarının puanlanmasında %36.94 oranında bir artış sağlamıştır. Araştırma kapsamında yazma eğitimi dersi sadece metin türlerinin öğretimi ya da yazmanın süreçlerinin öğretimini kapsamamıştır. Ders işleme sürecinde uygulamalara da ağırlık verilmiştir. Yazma eğitimi dersi kapsamında işlenecek her teorik konunun ardından uygulaması da yapılmıştır. Örneğin yazma süreçleri anlatılıyorsa yazmanın hazırlık aşaması öğrencilerle uygulanmıştır. Bu kimi zaman bir görsel ile kimi zaman ise yaşanan bir anının anlatımıyla yapılmıştır. Metin türleri anlatılacaksa her metin türünde yine özgün yazı yazma çalışmaları yapılmıştır. Bu bakımdan elde edilen sonuç yazma eğitiminin teorik kısmı ile yürütülen süreç değerlendirmesine dayanan uygulamalı çalışmaların başarılılığının somut bir göstergesidir.

Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerileri...

Tablo 1.

Katılımcıların yazma eğitimi dersi almadan önceki ve sonraki yazı değerlendirme puanları

Katılımcı	Puan	Katılımcı	Puan
K1	2,42	K1	3,92
K2	1,57	K2	3,86
K3	1,21	K3	3,92
K4	2,26	K4	3,94
K5	2,84	K5	3,92
K6	4,10	K6	3,52
K7	2,05	K7	3
K8	3,42	K8	2,81
K9	2,15	K9	3,89
K10	2,84	K10	4
K11	4	K11	3,94
K12	4	K12	2,92
K13	3,47	K13	2,07
K14	3,57	K14	4,05
K15	2,10	K15	3,10
K16	3,52	K16	4
K17	2,10	K17	4
K18	2,05	K18	4
K19	2,31	K19	3,86
K20	2	K20	3,86
K21	3,78	K21	3,86
K22	2,26	K22	3,97
K23	4	K23	3,97
K24	3,26	K24	3,94
K25	2	K25	3,86
K26	2,57	K26	4
K27	3,05	K27	3,94
K28	4	K28	2,92
K29	1	K29	2,97
K30	2,26	K30	3,92
K31	1	K31	3,94
K32	2,36	K32	2,94
K33	1	K33	2,97
K34	2,84	K34	3,57
K35	2	K35	2,13
K36	2,10	K36	4
K37	4	K37	4
Ortalama puan	2,63	Ortalama puan	3,61

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Yazma Eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine etkisi ele alınmıştır. Araştırmada tek grup ön test-son test deseni kullanılmıştır. Elde edilen veriler bir ölçekle iki uzmanın puan ortalamaları dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Yazma Eğitimi dersi almadan önce ve aldıktan sonra katılımcıların yazılarının değerlendirmesine bakıldığında olumlu yönde puanların dersi aldıktan sonra arttığı söylenebilir.

Yazma eğitimi dersinin öğrencilere verilen bilgilerin yanında çeşitli etkinliklerle de desteklenmesi gerekir. Bu etkinliklerin güncel gelişmelere uygun olarak seçilmesine özen gösterilmelidir. Yazı yazmanın ancak yazarak geliştirilebilir olduğu hem eğitmen hem de eğitilen tarafından unutulmamalıdır. Yazmanın planlama, karar verme gibi üst düzey zihinsel becerileri de geliştiren çok önemli bir dil beceri alanı olduğundan hareketle öğretmen adayları bu bilinçte yetiştirilmelidir. Yazma eğitimi dersi içerisinde öğretmen adaylarına yazma etkinliği oluşturma çalışmaları da yaptırılabilir.

Yazma eğitimi dersi verilirken dünyada ve Türkiye’de yazma etkinliklerinden örnekler sunulmalıdır. Programlarda yazma eğitiminin tarihsel gelişiminin bir özeti mutlaka yapılmalıdır. Yazma eğitimine dair programdaki güncel kazanımlara yer verilmelidir. Kazanımların dikkate alınmasıyla oluşturulmuş hedef kitleye uygun yazma etkinlik örnekleri öğretmen adayları için sunulmalıdır. Aynı şekilde öğretmen adaylarından da yazma eğitimi etkinlik örnekleri geliştirmesi istenmelidir. Öğretmen adayları bu etkinliklerin geliştirilmesinde güncel programın kazanımlarını göz önüne almalıdır. Öğretmen adayları etkinlikleri geliştirdikten sonra kendisi de etkinlikleri cevaplandırmalıdır ki ileride öğrenciye rol model teşkil edebilecek bir yazı yetisi oluşsun. Yazma eğitimi dersinde öğretmen adaylarına yazmanın doğuştan gelen bir yetenekten ziyade sonradan öğrenilebilen bir beceri olduğu vurgulanmalıdır. Aynı zamanda yapılan etkinliklerle kendilerinin de yazma becerisinin geliştiğini görmelidirler. Kişinin anlama ve anlatmaya dayalı zihinsel becerilerini geliştiren yazma becerisinin eğitimine öğretmen adayları için önem verilmelidir ki öğrencilerine de bu anlamda faydalı olabilsinler. Bu anlamda uygulamanın önemine değinen çalışmalar bir hayli fazladır:

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 2.maddesinde geçen ‘Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları’ dikkate alınarak hazırlanan programın öğretiminde okuma, dinleme, yazma ve konuşma temel becerilerinin geliştirilmesi esastır. Birey, merkezdedir ve derste sürekli aktiftir (Kara&Aksak, 2020, s.1104).

Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerileri...

Yazma eğitimi dersinin teorik ve uygulamalı konu alanı bir hayli fazladır. Bir çalışma alanı olarak yazma eğitimi, yazı güzelliğini, yazma yöntemlerini, yazma yöntemlerinin başarılarını, yazı türlerini, yazmayı etkileyen koşulları, materyallerle yazma becerisinin gelişimini, yazma engellerini, yazma etkinliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesini, özce söylemek gerekirse öğretim ortamlarındaki yazma yaşantılarını incelemektedir (Şahbaz, Çekici, 2012, 2371).

Türk Dili: Yazılı Anlatım derslerinde öğretmen adayının alan eğitimi ile ilişkilendirmeler yapılması ve öğretmen adaylarının etkinlik oluşturma becerisine katkı sağlayacak örnekler üzerinde uygulamalı çalışılması hem öğretmen adayının dil becerisine hem de alanına ilişkin becerilerine katkı sağlayacaktır (Bağcı Ayrancı, 2018, s.156).

Okul öncesi öğretmen adayları somut işlemler dönemindeki hedef kitleye hitap edeceği için masallar onlar için vazgeçilmez eğitim materyalleri olacaktır. Bu anlamda öğretmenin kendi masalını oluşturması masal seçimi konusunda ve istediği kazanıma göre masal oluşturabilmesi açısından büyük bir kolaylık sağlayacaktır. Çocuk Edebiyatı derslerinin okul öncesi öğretmen adayları için hali hazırda uygulanan teorik kısmının yanında uygulamalı kısmının da oluşması ve öğretmen adayının bu alandaki eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir (Bağcı Ayrancı, Mete, 2019, s.497)

Ceran'ın araştırmasına göre (2013, s.1163) Türkçe öğretmeni adayları özellikle meslek hayatlarında Yazma Eğitimi dersinin kendilerine çok faydalı olacağını düşündükleri için derse karşı olumlu tutum geliştirmişlerdir.

Mete (2015, s.81)'nin çalışmasında dikkat çeken asıl nokta öğretmen adaylarının kendi yaptıkları yanlışları başkaları yaptığında rahatça tespit edip düzeltmeleridir. Mete'nin araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının anlatım bozukluğuna yol açan yanlışları bildiği ancak kendileri metin oluştururken buna dikkat etmedikleri söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve Sözlü Anlatım- (Kompozisyon Sanatı)*. (3. baskı). Akçağ Yayınları.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Sanatı)*. (5.baskı). Akçağ Yayınları
- Atalay, T.D. (2015). Yazma becerisi açısından örnek bir kitap incelemesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 54, 727-777.

- Ayrancı, B. B., & Mete, F. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının hedef kitleye yönelik masal yazma becerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 14(2), 491-500.
- Bağcı Ayrancı, B. & Karahan, L. (2017). Çağrışım tekniğinin yazma becerisinin geliştirilmesine katkısı: Ölçek geliştirme ve etkinlik oluşturma çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1148-1177.
- Bağcı Ayrancı, B. (2018). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım dersi uygulamalarında alanlarına özgü etkinlik oluşturma çalışmaları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 143-157.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Etemadzadeh, A., Seifi, S. & Farc H. R. (2013). The role of questioning technique in developing thinking skills: the ongoing effect on writing skill. *Procedia - Social and Behavioral Sciences Akdeniz Language Studies Conference 2012*, 70, 1024 – 1031
- Göçer, A. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 12.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Gül Yayınevi.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (2014). *Theory And Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. Routledge.
- Gregg, L. W., & Steinberg, E. R. (Eds.). (2016). *Cognitive Processes in Writing*. Routledge.
- Hakim, M. N. (2016). The effect of lesson study on the fourth semester students' descriptive writing skill, *Journal of Indonesian Language Education*, 1.2, 87-92.
- <https://tr.pinterest.com/explore/four-square-writing/>, Erişim tarihi: 15.01.2021.

- Kara, A., & Aksak, F. (2020). Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinin Arapça ile İngilizce derslerine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal Of History School*, 13(XLV), 1098-1131.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.
- Lestari, E. S., Pudjobroto, H., & Wahyuni, D. S. (2013). Improving students' writing skill by using four square writing method (fswm). *English Education*, 2(1), 94-102.
- MEB (2006). *Türkçe Öğretim Programı*.
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
- Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şahbaz, N. K., & Çekici, Y. E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 7(3).
- Temizkan, M. (2007). Türkçe öğretmenlerinin yazılı anlatım etkinlikleri çerçevesinde yaptıkları uygulamaların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174).

EXTENDED ABSTRACT

There is no doubt that mental processes are effective for every stage of writing in written expression. In planning, writing, reviewing the mind, the mind thinks, designs, establishes relationships and evaluates writing in detail. It is possible to define the written expression skill as the transfer of emotions and thoughts to the symbols of the language in accordance with the rules of the language and by taking advantage of language beauties. Written expression skills have not only electronic or hand coding, but also a mental dimension. Even written expression skills are associated with emotional and mental state. Written expression skill is a mechanical process in terms of converting emotions and thoughts from letters to larger parts of the language called text. In addition, it includes a spiritual and emotional dimension in terms of designing the subject of writing, taking an

interest in the subject, calming the excitement, and enjoying what it writes. At the same time, writing skills have a mental dimension in terms of planning what you have written about a subject, making connections between main and supplementary thoughts. Different methods can be used while trying to gain writing skill to the learner. Writing skill methods in the 2006 Turkish curriculum are expressed as follows (MEB, 2006), Note-Taking, Summarizing, Gap-filling, Writing by Choosing Word and Concept, Free Writing, Controlled Writing, Guided Writing, Creative Writing, Text Completion, Prediction Rebuilding a Text with Its Own Words, Creating a New Text Based on a Text, Writing from the Senses, Writing as a Group, Critical Writing. Writing Education course is given to Turkish teacher candidates within the scope of the faculty of education. This study focuses on the effect of the Writing Education course on the written expression skills of the Turkish teacher candidates. For this purpose, Turkish teacher candidates were given free expression studies before and after taking the Writing Training course. In the research, a single group pretest-posttest pattern was used among the "real experimental pattern" models, which is one of the quantitative research methods. The data obtained were evaluated with a scale taking into account the average scores of two experts. Since the changes in the control group were outside the subject of the research, it was deemed appropriate to select this pattern since the main purpose of the research was to determine the effect of the Writing Education course. The participants of the researcher were selected among the students of the faculty of education on a voluntary basis. Participant data were provided among the Turkish teacher candidate students who took the undergraduate level Writing Education course in the 2018-2019 academic year. During the research, the first articles on freelance were written among the education faculty students who did not take the Writing Education course. These printed articles were evaluated with a scale in the literature (Ayrancı and Karahan, 2017, 1174-1177), considering the average scores of two different experts, then second articles on freelance were written to the Turkish teacher candidates after the Writing Education course. The articles evaluated in the same way are compared with the first articles and interpretations are included. Within the scope of the research, the subjects and applications within the scope of Writing Education were also mentioned. It is aimed to provide data richness in the subject's release in terms of subject. In this research, the effect of the Writing Education course on the written expression skills of the Turkish teacher candidates was discussed. In the research, a single group pretest-posttest pattern was used among the "real experimental pattern" models, which is one of the quantitative research methods. The data obtained were evaluated with a scale taking into account the average scores of two experts. Considering the evaluation of the participants' writings before and after taking the Writing Training course,

it can be said that the points increased positively after taking the course. Writing education course should be supported with various activities besides the information given to students. Care should be taken to select these events in accordance with current developments. It should not be forgotten that both writing and training can be improved by writing and writing. Since writing is a very important language skill field that develops high level mental skills such as planning and decision making, pre-service teachers should be trained in this awareness. During the writing education course, teacher candidates can also be made to create writing activities.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51340>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 09-05-2021
Kabul Tarihi: 18-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 09-05-2021
Accepted: 18-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Göktaş, Ö & İzci, E. (2021). 4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasının Eğitsel Sonuçlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Journal of History School*, 53, 2570-2600.

4+4+4 UYGULAMASI İLE 5. SINIFIN ORTAOKUL KAPSAMINA ALINMASININ EĞİTSEL SONUÇLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

Özlem GÖKTAŞ² & Eyüp İZCİ³

Öz

Bu araştırmanın amacı, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının eğitsel sonuçlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Araştırmada keşfedici karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme formu, nicel verileri toplamak içinse araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu için 44 öğretmenle görüşme yapılmış, nicel boyutu için ise 637 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen “4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda temalar ayrı ayrı değerlendirildiğinde öğretmenler açısından en olumlu sonuç “Öğretmenlik Alan Bilgisi”, en olumsuz sonuçlar ise “Öğrencilerin Çocuksu Davranışları” ve “Öğrenci Seviyesi”; öğrenciler açısından en olumlu sonuç “Öğrenci Mutluluğu”, en olumsuz sonuçlar “Branş Öğretmenine Alışamama” ve “Duygusal Boşluk” temaları olduğu görülmüştür. Araştırmanın nicel boyutunda ise, öğretmenlerin seçmeli dersleri olumsuz bulduğu, öğrenciler açısından ve öğretim

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale, ikinci yazın danışmanlığında birinci yazarında doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğretmen, MEB, ozlemgoktas44@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-2694-1987

³ Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ Anabilim Dalı, eyup.izci@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6975-0454

4+4+4 Uygulaması İle 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasının Eğitsel...

programı açısından kararsız kaldıkları ve öğretmenler açısından eğitsel sonuçları olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul 5. Sınıflar, 4+4+4 Eğitim Uygulaması, 4+4+4 Uygulamasının Eğitsel Sonuçları.

Investigating the Educational Outcomes of Including 5th Grades in Secondary School after the Implementation of 4+4+4 Staging System According to Teacher Opinions

Abstract

The aim of this research is to investigate educational outcomes of including 5th grades in secondary school after the implementation of current 4+4+4 staging system according to teachers' opinions. The research was designed based on exploratory mixed method model. The qualitative data were collected using semi-structured interview forms, while the quantitative data were collected using a scale was developed by the researcher. To collect qualitative data, interviews were done with 44 teachers. To collect quantitative data, "Teachers' Opinion Scale on the Educational Outcomes of Including 5thGrade in Secondary School with 4+4+4 Staging System" developed by the researcher was administered to 637 teachers. On the qualitative dimension of the research, when the themes are evaluated separately, it is seen that the most positive result is in "Pedagogical Content Knowledge" theme and the most negative results are in "Students' Childish Behaviours" and "Students' Educational Levels" themes in terms of teachers. Meanwhile, it is also seen that in terms of students the most positive result is in "Happiness of Student" and the most negative results are in "Not Getting Used to Branch Teachers" and "Emotional Emptiness" themes. On the quantitative dimension of the research, teachers find elective subjects negative, they are indecisive in terms of students and curriculum, and they found positive educational results for teachers.

Keywords: 5th Grades in Secondary School, Implementation of 4+4+4 Staging System, Educational outcomes of 4+4+4 Staging System

GİRİŞ

Tanzimat'tan günümüze kadar Türkiye'de sürekli bir toplumsal değişim yaşanmaktadır. Eğitim sistemindeki arayışların sonucunda Türkiye'de eğitim programlarında Cumhuriyet döneminden itibaren birçok değişiklik yaşanmıştır. Ancak değişimlerin çoğu olumlu sonuçlanmamıştır (Akpınar, Dönder, Yıldırım ve Karahan, 2012). Toplumsal değişim, içinde bulunduğu toplumun birçok

özelliğinden etkilenmektedir. Toplumda egemen olan siyasal yapı, toplumun şehirleşme düzeyi, yasalar ve demokrasi kültürü de değişimi yakından ilgilendiren önemli parametrelerdir (İleri, 2009). Türkiye’de eğitime bakıldığında ilköğretimin süresi hep tartışılmış ve çeşitli nedenlerle, istenilen okullaşma oranına ulaşamamıştır (Güven, 2012). Cumhuriyetin ilk yıllarında zorunlu eğitim 3 yıl, sonra ise 5 yıl olarak uygulanmıştır. Ancak gelişmiş ülkelerle rekabet edebilmek için zorunlu eğitim süresinin arttırılması gerektiği hep tartışılmıştır (Akpınar vd., 2012; Örs, Erdoğan ve Kipici, 2013). “Bugün uluslararası toplumda, ilköğretim eğitiminin yetersiz kaldığı ve tüm nüfusun en azından lise düzeyinde eğitim alması gerektiği yaygın olarak kabul edilmiştir” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012).

Eğitimde yaşanan yenilikler benimsendikçe, yenilikleri uygulayanlar birbirini etkiledikçe sosyal bir gelişim oluşmaktadır. Bundan dolayı yenilikler planlanırken bunu faaliyete geçirecek uygulayıcıların da katılımı sağlanmalıdır (Bursalıoğlu, 2000). Eğitim sisteminde yapılan değişimlerden en çok ve ilk başta etkilenenlerden olan öğretmenler değişimler karşısında farklı davranabilmektedirler. Bir kısmı değişikliklere uyum sağlarken bir kısmı da eğitim sistemine yabancılaşmaktadır. Değişime tepki gösteren ve mesleğine yabancılaşma gösteren öğretmenler ise başarısızlık, yaptıkları işe duyarsızlaşma, kendini yetersiz görme, geleceğe umutsuz bakma gibi duygulara kapılmaktadırlar (Demir, Doğan ve Pınar, 2014). Öğretmenlerin, değişim karşısında olumlu tutum geliştirmiş olmaları ise yeniliği kabullenerek uygulamaya dönüştürmeleri ve uygulamaya konulan yeniliklerin başarılı olmasında ayrı bir öneme sahiptir (Yılmaz vd., 2014). Yapılan değişikliklerde ortaya çıkan sorunları çözebilmek için de öğretmenlerin görüşlerinin alınması gelecekteki olası sorunları önlemenin yanında öğretmenlerin mesleki gelişmelerine de katkı sağlayacaktır (Başaran, 2004).

4+4+4 eğitim uygulaması 2012 yılında hayata geçmiştir fakat değişim algısının uzun bir süreç olduğu, bir günde oluşmadığı gibi, bir günde de değişmeyeceği unutulmamalıdır. Çünkü değişim, kayıtsız şartsız ve hemen kabul edilmez. Alışkanlıklar, değişimi tehdit olarak görme gibi hususlar, bu algının oluşumunu zorlaştırır. Bu ve benzer sebeplerden dolayı değişime karşı direnç oluşmaktadır. Değişimin oluşumu ve yönetimi sürecinin beklenen sonuçları üretmesi, bu sürecin etkin yönetimine ve doğru değişim algısına bağlıdır. Bu durum sağlanırsa başarılı olma ihtimali artacaktır (Çağlar, 2015). Ancak her ne olursa olsun değişiklikler olumlu olacağı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabilir. “Değişim etkililik, verimlilik, güdülenmek ve doyum düzeyinin arttırılması gibi gelişmelerle sonuçlanırsa olumlu, kontrolsüz bir süreç içinde dağılma ve

etkinliğin azalması ile sonuçlanırsa olumsuz olarak nitelenebilir” (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995; akt. Memişoğlu ve İsmetoğlu, 2013, s.15).

Eğitim sistemindeki bu yeni uygulamadan en çok etkilenen gruplardan biri de 5. sınıf öğrencileridir. 5. sınıf öğrencileri bu uygulamayla artık ilkokul değil ortaokul öğrencisi olmuştur. Alan yazın incelendiğinde çalışmaların genel olarak nitel modelle yürütüldüğü, branş bazında ise en çok Sosyal Bilgiler dersine yönelik çalışmaların olduğu görülmüştür. Bu değişimle beraber öğrencilerin eğitim görülen binaları, öğretmenleri, öğretim programları, haftalık ders saatleri değişmiş ve seçmeli dersler eklenmiş ve birçok yenilikle karşı karşıya kalmışlardır. Özellikle 5. sınıfların ortaokul olmasıyla branş derslerine sınıf öğretmenleri yerine branş öğretmenlerinin girmesinin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleyecek çalışmalara ihtiyaç vardır (Kılınç ve Dere, 2015).

Araştırmanın amacı, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının neden olduğu eğitsel sonuçların öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesidir. Bu doğrultuda 5. sınıflarda Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerini yürüten öğretmenlerden nicel ve nitel veriler toplanarak konunun derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir.

YÖNTEM

4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının eğitsel sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma desenlerinin birlikte ele alındığı keşfedici karma yöntem kullanılmıştır. Bu çalışmada da öncelikle 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının eğitsel sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri nitel araştırma yapılarak derinlemesine belirlenmeye çalışılmış ardından bu sonuçların genele nasıl yayıldığını incelemek ve sonuçlar hakkında genellemeler yapabilmek için nicel araştırma kullanılmıştır. Nicel çalışmada kullanılan ölçeği geliştirmek için de nitel araştırma bulgularından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde, nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, birden fazla olayın, programın vs. derinlemesine incelenmesi söz konusudur. Bu aşamada Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının eğitsel sonuçları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda ise; 4+4+4 uygulamasının 5. sınıftaki eğitsel sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Karasar (2008, s.81) ilişkisel tarama modelini şu şekilde açıklamıştır; “ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve /veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.” Bu çalışmada da 4+4+4 uygulamasının 5. sınıflardaki eğitsel sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri bağımsız değişkenler bağlamında incelenmiştir. Ayrıca bu araştırma ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınması ile ortaya çıkan durumun nedenleri ve sonuçları irdelenmeye çalışılmıştır. Araştırma bu yönüyle de Nedensel karşılaştırma araştırmasına örnek olmaktadır.

Karma yöntem desenine uygun olarak tasarlanan bu araştırmanın nitel ve nicel aşamalarında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Nitel araştırma sorusu: Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmenler 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfların ortaokul kapsamına alınmasını nasıl değerlendirmektedir?

Nicel araştırma soruları:

1. Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerinin düzeyi nedir?
2. Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin görüşleri, branşlarına, kıdemlerine, daha önce sınıf (ilkokul) öğretmenliği yapıp yapamama durumlarına, mezun oldukları fakülte türüne ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Nicel Boyutu İçin: Evren, Örneklem

Araştırmanın evrenini Malatya ili Yeşilyurt ve Battalgazi ilçelerindeki ortaokullarda görev yapmakta olan Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak yerine, zaman israfını önlemek amacıyla ve yeterli veri doygunluğu göz önüne alındığında örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evren büyüklüğü 1793 olarak alınmıştır. Ancak ölçek geri dönüşlerinde yaşanabilecek sıkıntıları önlemek amacıyla mümkün olan en çok sayıda örnekleme ulaşılmaya hedeflenmiştir.

Katılımcıların belirlenmesinde önce seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme ile (devlet ortaokulu, özel ortaokul ve imam hatip ortaokulu) okullar belirlenmiş, ardından ulaşılmaya hedeflenen okullarda görev yapan öğretmenlere ulaşılmış ve o öğretmenler içinden seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden

ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinden gönüllü olanlara araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek dağıtılmıştır. Bu doğrultuda araştırmacılar tarafından öğretmenlerde aranan ölçütler şöyledir: Ortaokul 5. sınıflardaki Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce derslerinden birini yürütüyor olmaları, 5. sınıflar ortaokul kapsamına alındıktan itibaren en az bir kez 5. sınıflarda seçmeli ders yürütmüş olmaları, Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların devlet, özel ya da imam hatip ortaokulu olması ölçüt alınmıştır. Araştırma evren ve örnekleminde yer alan öğretmen sayıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1
Evren ve Örnekleimde Yer Alan Öğretmenlerin Dağılımı

İlçeler	Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okul türü	Evrendeki öğretmen		Örnekleme alınan öğretmen	
		N	%	N	%
Yeşilyurt	Devlet Ortaokulu	665	83.64	250	83.33
	İmam Hatip Ort.	55	6.92	20	6.66
	Özel Ortaokul	75	9.43	30	10.00
	Toplam	795	100	300	100
Battalgazi	Devlet Ortaokulu	833	83.46	285	84.56
	İmam Hatip Ort.	70	7.01	24	7.12
	Özel Ortaokul	95	9.51	28	8.30
	Toplam	998	100	337	100

Evrende yer alan 133 okulun % 35'ine (n =46) ve bu okullarda görev yapan toplam 1793 öğretmenin yaklaşık olarak % 36'sına (n=645) ulaşılmıştır. Ancak ölçekleri eksik dolduran ya da gelişi güzel hep aynı derecede katılımı işaretleyen (Ör: sürekli 3= kararsızım) ölçekler elenmiş (n= 8) ve toplam 637 öğretmen örnekleme alınmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutu İçin: Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda ise çalışma grubu belirlenirken, araştırmanın nicel boyutunda örnekleme alınan okullarda görev yapan öğretmenlerden, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile seçilen öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda aranan ölçütler nicel bölümüyle aynıdır.

Görüşme yapılan öğretmenlerin seçiminde aranan bu ölçütler beraberinde bir çeşitliliği de getirmiştir. Bu nedenle maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi de kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin tercih edilmesinin temel nedeni araştırmada, farklı okullarda (devlet ortaokulu, özel ortaokul ve

imam hatip ortaokulları), farklı branş ve mesleki kıdemlere sahip öğretmenlerin görüşlerine yer vermektir. Bu amaçla farklı okullarda görev yapan, farklı branşlardaki: Türkçe (N=10), Matematik (N=12), Fen Bilimleri (N=8), Sosyal Bilgiler (N=6) ve İngilizce (N=8) olmak üzere toplam 44 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Ayrıca öğretmenlerin özel ortaokul, devlet veya imam hatip ortaokulunda görev yapma durumlarına göre, özel ortaokul için (ö), devlet ortaokulları için (d) ve imam hatip ortaokulu için (i) simgeleri kodlarına eklenmiştir. Örneğin 1 numaralı matematik öğretmeni özel ortaokulda çalışıyor ise M1ö şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, hem nitel hem de nicel veri toplama araçları kullanılarak toplanmıştır. 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının eğitsel sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirleyebilmek için araştırmanın nitel boyutunda verilerin toplaması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ise araştırmacı tarafından “4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” geliştirilmiştir.

Görüşme formunda öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfların ortaokul kapsamına alınmasını nasıl değerlendirdikleri, olumlu olumsuz yönleri hakkında neler düşündükleri, 5. sınıflarda yürütmekte oldukları dersin öğretim programına (kazanımlarına, içeriğine, öğrenme-öğretme sürecine, ölçme-değerlendirme sürecine) ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan veri toplama aracı ise nitel verilerin analizinden geliştirilen “4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” dir.

Ölçek geliştirilirken, öncelikle öğretmenlerle yapılan nitel görüşmelerden elde edilen sonuçlar betimsel analizle analiz edilmiş ve öğretmenlerin görüşleri ortaya çıkarılmıştır. İlk taslakta nitel veri analizinde yer alan ifadelerden yola çıkarak 60 maddelik bir form hazırlanmıştır. Bu taslak form uzman görüşü için İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında görev yapan 8 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Ayrıca taslak form için 2 Türkçe, 2 Matematik, 3 Sosyal Bilgiler, 1 Fen Bilimleri, 1 İngilizce öğretmeninden de görüşler alınmıştır. Daha sonra uzmanlardan ve öğretmenlerden gelen öneri ve eleştiriler dikkate alınarak 48 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Hazırlanan bu ölçek pilot uygulamada kullanılmıştır.

Uzmanlar tarafından incelenen ve gözden geçirilen ölçek, 48 maddelik 5’li Likert tipi derecelendirme ölçeği niteliğindedir. Ölçekte, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının eğitsel sonuçlarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerine yönelik 48 madde ve bunlara katılma derecesini belirleme ile ilgili “kesinlikle katılıyorum”, “katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “katılmıyorum” ve “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde 5 seçenek yer almaktadır. Bu seçeneklere verilerin analizinde kullanılmak üzere 5’den 1’e kodlar verilmiştir. Ölçek geliştirme çalışması 2014–2015 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında araştırma örnekleminde yer alan okullarda görev yapan Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmeni (N=300) ile gerçekleştirilmiştir.

“4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasına yönelik öğretmen görüşleri ölçeği’nin açımlayıcı faktör analizine (AFA) ilişkin bulgular:

Açımlayıcı faktör analizine tabi tutulan ölçek 48 maddeliktir. İlk analiz sonuçlarına bakıldığında ölçeğin öz değeri 1’den büyük 10 faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans % 63,123 olmuştur.

Tablo 2

“4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği’ne Ait Bilgiler

Faktörler	Faktör İsmi	Faktördeki Madde Sayısı	Faktörlerin Özdeğeri	Faktörlerin Açıkladığı Varyans (%)	Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı
1.Faktör	Seçmeli Dersler Açısından Sonuçlar Öğretmenler	7	8,170	15,231	0,891
2.Faktör	Açısından Olumsuz Sonuçlar	6	3,675	13,212	0,876
3.Faktör	Öğrenciler Açısından Sonuçlar	7	2,752	12,971	0,864
4.Faktör	Öğretim Programı Açısından Sonuçlar Öğretmenler	5	1,639	10,438	0,823
5.Faktör	Açısından Olumlu Sonuçlar	4	1,328	8,716	0,747
	Toplam	29		60,567	0,905

Veriler varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde aynı anda iki faktörde yüksek yük değerine sahip olduğu görülen, tek başına faktör oluşturan ve iki faktördeki yük değeri arasındaki fark 0,10 dan az olan maddeler (n=19) çıkarılarak binişme olmayana kadar döndürme işlemine devam edilmiştir. Böylelikle öz değeri 1'den büyük, madde yükleri 0,563 ile 0,857 arasında değişen toplam 29 madde, 5 faktörde toplanmıştır. Faktörlerin ortak varyanslarının 0,421 ile 0,761 arasında değiştiği gözlemlenmiştir. Bu faktörlerin açıkladığı toplam varyans oranı % 60,57'dir.

“4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasına yönelik öğretmen görüşleri ölçeği” nin doğrulayıcı faktör analizine (DFA) ilişkin bulgular:

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan beş faktörlü yapıyı test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Bu amaçla uygulamada ulaşılan 637 öğretmenden elde edilen verilerin çarpıklık- basıklık değerleri kontrol edilmiştir. Bu verilerin sınır değerleri olan Çarpıklık<2 ve Basıklık<7 içerisinde oldukları görülmüştür (Şencan, 2005). Modelin veriye uyumu için iyileşme yapabilmek amacıyla düzeltme endeksleri kontrol edilmiştir (Şimşek, 2007).

Yapılan DFA sonucunda beş boyutlu yapıya ilişkin uyum iyiliği indeksleri şöyle bulunmuştur: Ki-Kare (χ^2) =868,46; Sd=364 ($\chi^2 /sd=2.385$), Uyum İyiliği İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI) = 0.91, Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) = 0.90, Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-Normed Fit Index, NNFI) = 0.98, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) = 0.98, Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) = 0.047, Artık Ortalamaların Karekökü (Root Mean Square Residuals, RMR) = 0.078, Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized RMR) = 0.046. Böylelikle DFA analizi sonucunda ölçeğin 5 boyutlu faktör yapısı için elde edilen uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ya da mükemmel sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Elde edilen bu verilere göre ölçme modelinin beş faktörlü yapısının doğrulandığı şeklinde yorum yapılmıştır.

Verilerin Toplanması

Nitel veriler toplanırken, toplam 44 ortaokul beşinci sınıf Türkçe (N=10), Matematik (N=12), Fen Bilimleri (N=8), Sosyal Bilgiler (N=6) ve İngilizce (N=8) öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler 2014–2015 eğitim öğretim yılının güz yarıyılında yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacıdan

etkilenmemesine çalışılmış ve görüşme süresi ortalama 30-45 dakika sürmüştür. Son olarak ortaya çıkan görüşme metinleri detaylı bir analize tabii tutulmuş ve öğretmen görüşleri arasındaki ortak noktalar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Nicel veriler 2015-2016 eğitim öğretim yılının güz yarısında toplanmıştır. Veriler toplanırken öncelikle okullar belirlenmiş ve bizzat araştırmacı tarafından okullara gidilerek ölçekler gönüllü öğretmenlere dağıtılmıştır. Öğretmenlerle tek tek iletişim kurulmaya çalışılmış ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerin derste olduğu durumlarda, ya da ters devre (sabahçı-öğlenci) olup ulaşılamayan öğretmenlerin olduğu durumlarda, okuldaki Rehber öğretmenlerden veya idarecilerden yardım istenerek o öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Rehber öğretmenlerden veya idarecilerden araştırmaya katılacak Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenlerinin sayısı sorulmuş ve o okulda görev yapan öğretmen sayısı kadar ölçek okullara bırakılmıştır. Ölçek emanet edilen öğretmenlerin telefonları alınmış ve daha sonra iletişim kurularak ölçekler toplanmaya başlanmıştır. Toplam 46 okula 888 adet ölçek dağıtılmış, ancak çeşitli nedenlerle (öğretmenin unutulması, doldurmaması, kaybetmesi, 5. sınıflarla ilgili deneyimi olmaması vs. gibi) hepsinden dönüş alınamamıştır. Geri dönen ölçek sayısı 645'dir. Ölçeklerde eksik doldurulan ya da sürekli aynı katılım düzeyinin işaretlendiği ölçekler elenmiş (N=8) ve analizde kullanılacak ölçek sayısı N=637 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel yöntemlerle toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma verileri birbirleriyle ilişkilendirilerek belirli temalar altında okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenmiştir. Kodlanmış veriyi temalara taşıma süreci taşınmamış veri kalmayınca kadar sürmüştür. Daha sonra toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak ve sonuç çıkarmak için araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden alınan veriler belirlenen temalara göre özetlenmiştir.

Nicel verilerin analizinde ise araştırmanın bağımlı değişkenlerinin puanlarının bağımsız değişkenlerinin alt birimlerine ait dağılımının normal olup olmadığı incelenmiştir. Normal dağılımı belirleme yöntemlerinden biri olan basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmasına karar verilmiştir. Çarpıklık (Skewness) değerlerinin .568 ile .658 arasında değiştiği, Basıklık (Kurtosis) değerlerinin ise .965 ile .248 arasında değiştiği görülmüştür. Buna göre normallik varsayımı için değişkenlerin çarpıklık değerinin +1 ile -1 arasında olması gerektiğinden hareketle (Büyüköztürk, 2010) verilerin normal dağıldığı görülmüş ve analizler yapılırken parametrik istatistiksel yöntemler kullanılmıştır.

Bu amaçla araştırmanın alt problemleri doğrultusunda betimleyici analizler (ortalama ve standart sapma) ve parametrik analizlerden olan t-testi, tek faktörlü ANOVA analizleri kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Nitel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin öğretmenlerin görüşleri: Bu bölümde nitel araştırma sorusu olan “Araştırmanın nitel bölümüne katılan öğretmenler 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfların ortaokul kapsamına alınmasını nasıl değerlendirmektedir?” sorusuna ilişkin bulgular analiz edilip yorumlanmıştır. Bu araştırma sorusuna öğretmenlerin verdikleri yanıtlar:

1. Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından ortaya çıkardığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri: Olumlu görüşler ve olumsuz görüşler,
2. Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğrenciler açısından ortaya çıkardığı eğitsel sonuçlara ilişkin görüşleri: Olumlu görüşler ve olumsuz görüşler,
3. Öğretmenlerin yürütmekte oldukları dersin öğretim programına ilişkin görüşleri başlıkları altında analiz edilip yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin, 4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasının Öğretmenler Açısından Ortaya Çıkardığı Eğitsel Sonuçlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından ortaya çıkardığı olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin veriler Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3
Öğretmenler Açısından Ortaya Çıkan Eğitsel Sonuçlara İlişkin Görüşleri

<i>Görüşme soruları: 5. sınıfların ortaokul kapsamına alınmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?</i>		
Olumlu Görüşler		
(Öğretmenler açısından)	n	Katılımcılar
Öğretmenlik Alan Bilgisi farkı	114	M6ö, M7d, M10i, M11d, M12d, T3d, F2d, F3d, F4i, F7d, F8d, S6ö, İ2d, İ7ö
Zevkli ders işleme	111	M3d, M7d, M8d, M11d, T4i, T9d, F3d, S2d, S6ö, İ7ö, İ8i
Olumlu sınıf iklimi	88	M3d, M7d, M8d, M10i, M11d, F3d, S2d, İ6d
Olumsuz Görüşler		
(Öğretmenler açısından)	n	Katılımcılar
Öğrencilerin çocuksu davranışları	227	M1d, M2d, M3d, M5d, M6ö, M7d, M8d, M9d, M10i, M12d, T1d, T3d, T7d, T9d, F1ö, F3d, F5i, F7d, S2d, S5d, İ1d, İ2d, İ3d, İ4d, İ6d, İ7ö, İ8i
Öğrencilerin hazırlanışlığı	118	M1d, M2d, M3d, M5d, M8d, M9d, M10i, M12d, T1d, T2d, T5d, T10ö, F2d, F3d, F5i, F4i, F6d, F7d
Öğrenciyi tanıma	116	M2d, M5d, M7d, M8d, M9d, T1d, T2d, T4i, T5d, T7d, T8d, F2d, F4i, F5i, F7d, S4d
Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları	115	M1d, M2d, M3d, M8d, M9d, M12d, T3d, T5d, F1ö, F3d, F4i, F5i, S5d, İ1d, İ5d
İletişim problemleri	114	M2d, M6ö, M8d, M12d, T2d, T3d, T10ö, F1ö, F7d, S5d, İ4d, İ6d, İ7ö, İ8i
Zaman problemi	112	M7d, M8d, M9d, T2d, T4i, T5d, T8d, F1ö, F4i, F5i, İ4d, İ7ö
Öğretim yöntemleri	7	M1d, M2d, M4d, M5d, M9d, T7d, F8d

Tablo 3'e göre olumlu sonuçlar: 4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından ortaya çıkardığı olumlu eğitsel sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla görüş bildirdikleri ve öne çıkan durum "Öğretmenlik Alan Bilgisi farkı" olmuştur. Bu temada öğretmenler eski uygulamada 5. sınıflar ilköğretimde temel derslerin de sınıf öğretmeni tarafından verildiğini ancak bu uygulama ile alan bilgisine daha çok hakim olan branş öğretmenlerinin dersi yürütmesini olumlu bulduklarını ifade etmişlerdir. Öte yandan branşlar bazında bakıldığında olumlu görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğunu Fen Bilimleri ve Matematik öğretmenlerinin oluşturduğu görülmüştür. "Zevkli ders işleme" ve "Olumlu sınıf iklimi" de öğretmenlerin bu uygulamanın olumlu buldukları yanlarındandır. Öğretmenler diğer kademelere göre 5. sınıflarda daha zevkli ders işlediklerini ve 5. sınıflarda olumlu bir sınıf ikliminin oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: "İlk dört yılda sınıf öğretmeni gerekli bilgileri veriyor zaten, 5. sınıfta alan öğretmeni daha iyi bilgileri sunabilir diye

düşünüyorum.”[T3d]; “5. sınıflarda daha verimli ders işlediğimi düşünüyorum, daha zevkli oluyor.”[T4i].

Olumsuz Sonuçlar: 4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından ortaya çıkardığı olumsuz eğitsel sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla görüş bildirdikleri ve öne çıkan durum “Öğrencilerin çocuksu davranışları” olmuştur. Araştırmaya katılan branş öğretmenleri 5. sınıf öğrencilerinin örneğin sık sık tuvalet izni istemesi, hep beraber konuşması, sürekli ayakta olmak istemesi, söz isterken öğretmen masasına kadar gitmesi, yazı yazarken çok yavaş olması... gibi özelliklerini çocuksu olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler bu durumun kendilerini yordüğünü, öğrencileri sürekli uyarmak zorunda bıraktığını, ders işlerken zaman kaybı yarattığını dile getirmişlerdir. Diğer olumsuz temalar ise şöyledir: “Öğrencilerin hazırbulunuşluğu”, burada öğretmenler öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yeterli görmediklerini, aynı zamanda kendilerinin de 5. sınıfların bilgi düzeyine göre ders anlatmakta zorlandıklarını, “Öğrenciyi tanıma” temasında öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerini daha önce ilkokuldayken sınıf öğretmenlerinin daha iyi tanıdığını ve onların düzeyine göre ders anlattığını ancak şimdi ilk kez 5. sınıfların dersine giren branş öğretmenlerinin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu bilmemesini olumsuz bulduklarını, “Öğrencilerin duygusal ihtiyaçları” temasında öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayamadıklarını, onlara bekledikleri ilgi ve sevgiyi sınıf öğretmenleri kadar gösteremediklerini, “İletişim problemleri” temasında öğrencilerle yaşadıkları bir takım zorlukların, iletişim problemleri ortaya çıkardığını , “Zaman problemi” temasında öğretmenler konuları yetiştirmek veya daha fazla soru çözenin yanında öğrencileri daha iyi tanımak ve 5. sınıftaki öğrencilerin beklediği ilgiyi onlara gösterebilmek için zamana ihtiyaç duyduklarını ve “Öğretim yöntemleri” temasında ise öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanamadıklarını, konuları öğrencilere anlatırken nasıl bir yol izlemeleri konusunda zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “5. sınıflarda çocukların davranışları sıkıntı olabiliyor, mesela geçen bir öğrencim ödevini unuttuğu için ağlıyordu. Fazla çocuksu davranışlarla uğraşıyoruz.”[M3d]; “Seviyelerine inmekte zorlanıyoruz. Çocuklar bizden sıkılıyor, sıkıcı gelebiliyoruz onlara.” [F6d]

Öğretmenlerin, 4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasının Öğrenciler Açısından Ortaya Çıkardığı Eğitsel Sonuçlara İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğrenciler açısından ortaya çıkardığı olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin veriler Tablo 4’ de sunulmuştur.

Tablo 4
Öğrenciler Açısından Ortaya Çıkan Eğitsel Sonuçlara İlişkin Görüşler

<i>Görüşme soruları: 5. sınıfların ortaokul kapsamına alınmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?</i>		
Olumlu Görüşler		
(Öğrenciler açısından)	n	Katılımcılar
Öğrenci mutluluğu	88	M7d, M8d, M11d, M12d, T3d, T8d, F3d, F8d
Uyum sorunları	55	M12d, T7d, T10ö, F6d, S6ö
Sorumluluk kazanma	33	M11d, F6d, S6ö
Olumsuz Görüşler		
(Öğrenciler açısından)	n	Katılımcılar
Branş öğretmenine alışmama	226	M1d, M2d, M3d, M5d, M6ö, M7d, M8d, M12d, T2d, T3d, T4i, T5d, T8d, F1ö, F2d, F3d, F4i, F5i, F7d, S1i, S4d, S5d, S6ö, İ1d, İ4d, İ5d
Duyusal boşluk	225	M1d, M2d, M3d, M6ö, M8d, M9d, M10i, M11d, T2d, T3d, T4i, T5d, T8d, F1ö, F2d, F5i, F7d, S1i, S4d, S5d, İ1d, İ2d, İ4d, İ6d, İ7ö
Bilişsel hazırbulunuşluk	225	M1d, M2d, M4d, M5d, M6ö, M8d, M9d, M10i, M11d, M12d, T1d, T2d, T4i, T10ö, F5i, S1i, S2d, S4d, S5d, S6ö, İ2d, İ4d, İ5d, İ6d, İ7ö
Fiziksel hazırbulunuşluk	222	M1d, M3d, M4d, M6ö, M7d, M8d, M9d, M12d, T1d, T2d, T4i, T8d, T10ö, F2d, F5i, F7d, F8d, S1i, S4d, İ2d, İ3d, İ6d
Sorumluluklarını yerine getirememesi	110	M2d, M6ö, M7d, T2d, T4i, F6d, F7d, S4d, İ2d, İ3d
Dikkat eksikliği	9	M4d, M5d, M6ö, M9d, T4i, T8d, T10ö, S2d, İ7ö

Tablo 4’e göre olumlu sonuçlar: 4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğrenciler açısından ortaya çıkardığı *olumlu* eğitsel sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla görüş bildirdikleri ve öne çıkan durum “Öğrenci mutluluğu” olmuştur. Öğretmenler 5. sınıf öğrencilerinin farklı öğretmenlerle ders işlemekten zevk aldıklarını, daha mutlu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. “Uyum sorunları” temasında öğretmenler daha önce 6. sınıfların ortaokula alışmaları için bir uyum süreci geçirdiklerini, 4+4+4 uygulaması ile artık 5. sınıftan itibaren ortaokul olan öğrencilerin, bir yıl erken ortaokul oldukları için bu uyum sorunlarını 6. sınıfta yaşamadıkları, “Sorumluluk kazanma” temasında ise farklı öğretmenler ve onların verdiği farklı görevler olacağından, öğrencilerin daha fazla sorumluluk almaya başlayacakları sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “Eskiden 6. sınıflarda şikâyet ettiğimiz şeyler şimdi 5. sınıflarda var. Tuvalet vs. için

sürekli izin istiyorlar. Böyle iyi oldu, bu sıkıntıları bir yıl önceden atlatmış olacağız.”[T7d], “Birebir ilgileniyorum, ödev kontrolü yapıyorum. Çocuklar çok mutlu oluyorlar. Defterlerine imza, yıldız vs. atmam çocukları çok mutlu ediyor.”[M12d]

Olumsuz Sonuçlar: 4+4+4 Uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğrenciler açısından ortaya çıkardığı olumsuz eğitsel sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin en fazla görüş bildirdikleri ve öne çıkan durum “Branş öğretmenine alışamama” olmuştur. Öğretmenler 4+4+4 uygulamasıyla ilkokuldan ayrılan ve ortaokul olan 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmenlerinden ayrılmalarıyla yeni öğretmenlere alışmada sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında yine öğretmenlerin yüksek oranda öğrenciler açısından olumsuz buldukları durumlar “Duygusal boşluk”, “bilişsel hazırbulunuşluk” ve “fiziksel hazırbulunuşluk” temalarıdır. Araştırma bulgularında, 5. sınıf öğrencilerinin ortaokul olunca ebevyen gibi gördükleri sınıf öğretmenlerinden ayrılmanın öğrencilerde duygusal bir boşluk yarattığı ayrıca öğrencilerin bilişsel ve fiziksel hazırbulunuşluğunun ortaokul olmak için yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler açısından olumsuz görülen diğer durumlar “Sorumluluklarını yerine getiremem” ve “Dikkat eksikliği” olmuştur. Burada da öğrencilerin ortaokul olmakla birlikte artan sorumluluklarını yerine getirmekte zorlandıkları, ayrıca öğretmenler, öğrencilerin ders esnasında çok çabuk dikkatlerinin dağıldığını, sıkıldıklarını ve dikkatlerini toplayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “Öğretmen çok olunca çocuk alışamıyor. Her öğretmen farklı kural koyuyor, çocuk bocalıyor.”[S5d]; “Çocuklar tek bir öğretmenle daha iyi olur. Her öğretmene uyum sağlamada sorun yaşıyorlar. İlkokul öğretmenin anne baba sevgisini bizden alamıyorlar.”[T5d]

Öğretmenlerin Yürütmekte Oldukları Dersin Öğretim Programına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğretmenlerin yürütmekte oldukları dersin öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular analiz edilip yorumlanmıştır.

Tablo 5**Öğretmenlerin Yürütmekte Oldukları Dersin Öğretim Programına İlişkin Görüşleri***Görüşme soruları: Yürütmekte Olduğunuz Dersin Öğretim Programına İlişkin Görüşleriniz nelerdir?*

Kazanımlara İlişkin	n	Katılımcılar
Öğrenci seviyesine uygun olmayışı	221	M2d, M5d, M6ö, M7d, T1d, T2d, T3d, T4i, T6d, T7d, F2d, F3d, F8d, S4d, S5d, İ2d, İ3d, İ4d, İ5d, İ6d, İ7ö
Öğrenci seviyesine uygun oluşu	116	M1d, M3d, M4d, M8d, M9d, M10i, M12d, T5d, T9d, T10ö, F1ö, F4i, F5i, F7d, S2d, İ1d
Kazanımların fazlalığı	110	T1d, S5d, S6ö, İ1d, İ2d, İ3d, İ4d, İ5d, İ6d, İ7ö
Kazanımların yeterliliği	99	M1d, M3d, M4d, M8d, M10i, M12d, T10ö, F7d, S2d
İçeriğe İlişkin	n	Katılımcılar
Öğrenci seviyesine uygun olamayışı	22	M5d, M6ö, M7d, T1d, T2d, T3d, T4i, T6d, T7d, F2d, F3d, F7d, F8d, S4d, S5d, S6ö, İ2d, İ3d, İ4d, İ5d, İ6d, İ7ö
Öğrenci seviyesine uygun oluşu	18	M1d, M2d, M3d, M4d, M9d, M10i, M11d, M12d, T5d, T8d, T9d, T10ö, F1ö, F4i, F5i, S2d, S3d, İ1d
Etkinliklerin yeterliliği	18	M4d, M6ö, M7d, M11d, T1d, T3d, T4i, T6d, T7d, T9d, F2d, F7d, F8d, S4d, İ4d, İ5d, İ6d, İ7ö
Öğrenme- Öğretme Sürecine İlişkin	n	Katılımcılar
Ders saatinin uygunluğu	19	M1d, M3d, M4d, M8d, M9d, M10i, M11d, T1d, T2d, T8d, T9d, F1ö, F2d, F3d, F4i, F5i, F8d, S2d, S3d
Ders saatinin uygun olmayışı	17	M5d, M6ö, M7d, T3d, T5d, T6d, T7d, T10ö, F6d, S4d, S6ö, İ1d, İ2d, İ3d, İ4d, İ5d, İ6d
Oyun etkinlikleri	16	M4d, M6ö, M7d, M8d, M11d, T1d, T7d, F6d, F7d, F8d, S4d, İ3d, İ4d, İ5d, İ7ö, İ8i
Öğretim yöntem ve teknikleri	12	M2d, M4d, M5d, M8d, M9d, M10i, T1d, T3d, F5i, F6d, F8d, İ4d
Öğretim materyalleri	6	M2d, İ1d, İ3d, İ4d, İ5d, İ6d
Ölçme- Değerlendirmeye İlişkin	n	Katılımcılar
Ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği	20	M5d, M6ö, M8d, M11d, M12d, T1d, T8d, T9d, F1ö, F2d, F3d, F4i, F8d, S4d, İ1d, İ2d, İ3d, İ5d, İ7ö, İ8i
Ölçme-değerlendirme araçlarının yeterliliği	17	M1d, M2d, M3d, M7d, M9d, M10i, T2d, T3d, T4i, T5d, T6d, T7d, T10ö, F5i, S2d, S3d, İ4d
Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmayışı	13	M6ö, M8d, M11d, T1d, T8d, F1ö, F6d, F7d, İ2d, İ3d, İ5d, İ6d, İ7ö

Kazanımlara ilişkin bulgular: Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasıyla birlikte 5. sınıflarda yürütmekte oldukları dersin

öğretim programının kazanımlarına yönelik en fazla görüş bildirdikleri tema “Öğrenci seviyesine uygun olmayışı” olmuştur. Bu temada en fazla görüş bildiren öğretmenler ise İngilizce ve Türkçe öğretmenleridir. Aynı şekilde Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler öğretmenleri kazanımların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu belirtirken, Türkçe ve Matematik öğretmenleri kazanımların öğrenci seviyesinin altında olduğunu belirtmişlerdir. Diğer görüş bildirilen temalar “Öğrenci seviyesine uygun oluşu”, “Kazanımların fazlalığı” ve “Kazanımların yeterliliği” olmuştur. Yine çoğunlukla Matematik öğretmenlerinin kazanımları öğrenci seviyesine uygun ve yeterli sayıda bulunduğu ancak İngilizce öğretmenlerinin kazanımları fazla ve öğrenci seviyesine uygun bulmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “Kazanımlar öğrenci seviyesine göre hafif kalıyor. Yani hiç dilbilgisi kazanımı yok. Aslında çocuk gayet rahat alabilir.”[T2d]; “Bana göre çok kolay olsa da kazanımlar öğrenci seviyesine uygun bence.”[F4i]

İçeriğe ilişkin bulgular: Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasıyla birlikte 5. sınıflarda yürütmekte oldukları dersin öğretim programının içeriğine yönelik en fazla görüş bildirdikleri tema “Öğrenci seviyesine uygun olmayışı” olmuştur. Türkçe öğretmenlerinin 5. sınıfta hiç dilbilgisi konularına yer verilmediğini belirttikleri, İngilizce ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin içeriğin 5. sınıf seviyesine göre çok yoğun bulunduğu, Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin ise içeriği çok basit ve yüzeysel buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Diğer görüş bildirilen temalar “Öğrenci seviyesine uygun oluşu” ve “Etkinliklerin yeterliliği” olmuştur. İçeriğin öğrenci seviyesini uygunluğu ile en fazla görüş bildiren Matematik öğretmenleri olmuştur. Etkinliklerin yeterliliği ile sıkıntı yaşayan iki branş ise Türkçe ve İngilizce öğretmenleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “İçerik çok boş ve çok hafif. Ben bazı konularda ek bilgiler veriyorum.”[F2d]; “İçerik çok ağır, ders süresi de az, yetişmiyor.”[S4d]

Öğrenme- öğretme sürecine ilişkin bulgular: Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasıyla birlikte 5. sınıflarda yürütmekte oldukları dersin öğretim programının öğrenme- öğretme sürecine ilişkin yönelik en fazla görüş bildirdikleri temalar “Ders saatinin uygunluğu” ve “Ders saatinin uygun olmayışı” olmuştur. Matematik ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin çoğu 4+4+4 uygulamasıyla 5. sınıflardaki kendi branşlarının haftalık ders saatlerinin uygun olduğunu belirtirken, İngilizce ve Türkçe öğretmenleri uygun olmadığını ifade etmiştir. “Oyun etkinlikleri”, “Öğretim yöntem ve teknikleri” ve “Öğretim materyalleri” görüş bildirilen diğer temalardır. Yine bu temalar incelendiğinde en fazla İngilizce öğretmenlerinin oyun

etkinliklerinin az olduğunu ve yeterli araç gerecin olmadığını ifade ettiği bunun yanında en fazla Fen Bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin seviyesine uygun yöntem ve teknikleri kullanmada sıkıntı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “Haftada 6 saat Türkçe dersi çok fazla, zaten konular oldukça yüzeysel, zamanı nasıl değerlendireceğimi bilemiyorum.”[T7d]; “Çocukların daha aktif olacağı, basit konuları bile eğlenceli öğretebileceğim etkinlikler olmalıydı.”[İ7ö]

Ölçme- değerlendirme boyutuna ilişkin bulgular: Öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasıyla birlikte 5. sınıflarda yürütmekte oldukları dersin öğretim programının ölçme- değerlendirme boyutuna yönelik en fazla görüş bildirdikleri temalar “Ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliği” ve “Ölçme-değerlendirme araçlarının yeterliliği” olmuştur. Öğretmenlerden en fazla Türkçe ve Matematik öğretmenleri 5. sınıflarda kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının yeterli olduğunu yine en fazla Fen Bilimleri ve İngilizce öğretmenleri kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının 5. sınıflara uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Ölçme değerlendirme boyutunda yer alan diğer bir tema ise “Öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmayışı” olmuştur. Öğretmenler, öğrencilerinin sadece yazılıdan aldıkları notlara bakmak yerine gelişimsel özelliklerine, yaşlarına uygun, süreç değerlendirmesi yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yapılan ölçme değerlendirmenin öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun olmadığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu temada en fazla görüş bildiren öğretmenlerin İngilizce öğretmenleri olduğu görülmüştür. Bu temada görüş bildiren öğretmenlerden bazılarının ifadeleri şöyledir: “5. sınıflarda özellikle 1. dönem sıkıntılı oluyor. İlkokul öğretmeni biraz notları şişiriyor. Biz sadece yazılıya bakarak karar verdiğimiz için seviye birden düşüyor. Çocukta da özgüven zedeleniyor, veli de telaşa kapılıyor. Çocuğu tanıyıp ona göre değerlendirme yapmak gerekiyor. Sadece yazılı yeterli değil.” [F2d]; “Yazılı yapıyorum ama tüm soru tiplerinden soruyorum, proje görevleri de veriyorum. Bu yeterli oluyor.”[İ4d]

Nicel Verilere İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel bölümüne katılan öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerinin düzeyi: Öğretmenlerin ‘4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nden aldıkları puanların dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin ‘4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği’nden Boyut ve Madde Bazında Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler (N=637)

Boyut	Maddeler	Min. -Max.	\bar{X}	Düzye	SS
Seçmeli Derslere Yönelik Sonuçlar	M21	1-5	3,72	Katılıyorum	1,30
	M22	1-5	3,45	Katılıyorum	1,30
	M24	1-5	3,45	Katılıyorum	1,34
	M23	1-5	3,27	Kararsızım	1,37
	M19	1-5	3,55	Katılıyorum	1,42
	M18	1-5	3,75	Katılıyorum	1,35
	M20	1-5	3,56	Katılıyorum	1,23
	Toplam	7-35	24,78	Katılıyorum	7,17
Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar	M12	1-5	2,39	Katılmıyorum	1,23
	M11	1-5	2,17	Katılmıyorum	1,20
	M13	1-5	2,05	Katılmıyorum	1,15
	M5	1-5	2,16	Katılmıyorum	1,19
	M2	1-5	2,21	Katılmıyorum	1,36
	M10	1-5	2,36	Katılmıyorum	1,26
	Toplam	6-30	13,37	Katılmıyorum	5,72
	Öğrenciler Açısından Sonuçlar	M4	1-5	2,64	Kararsızım
M7		1-5	2,64	Kararsızım	1,47
M1		1-5	2,68	Kararsızım	1,61
M17		1-5	2,97	Kararsızım	1,45
M16		1-5	2,6	Kararsızım	1,41
M14		1-5	2,95	Kararsızım	1,43
M3		1-5	2,75	Kararsızım	1,39
Toplam		7-35	19,31	Kararsızım	7,70
Öğretim Programı Açısından Sonuçlar	M28	1-5	3,13	Kararsızım	1,22
	M26	1-5	3,22	Kararsızım	1,25
	M27	1-5	2,65	Kararsızım	1,32
	M29	1-5	3,50	Katılıyorum	1,13
	M25	1-5	3,26	Kararsızım	1,24
	Toplam	5-25	15,78	Kararsızım	4,71
Öğretmenler Açısından Olumlu Sonuçlar	M8	1-5	3,54	Katılıyorum	1,23
	M9	1-5	3,61	Katılıyorum	1,25
	M15	1-5	3,73	Katılıyorum	1,18
	M6	1-5	3,57	Katılıyorum	1,18
	Toplam	4-16	14,47	Katılıyorum	3,73

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin Seçmeli Dersler Açısından Sonuçlar boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} toplam= 24.7) Katılıyorum düzeyinde, Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar boyutuna ilişkin

görüşlerinin ortalaması (\bar{X} toplam= 13.3) Katılmıyorum düzeyinde, Öğretmenlerin Öğrenciler Açısından Sonuçlar boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} toplam= 19.3) Kararsızım düzeyinde, Öğretmenlerin Öğretim Programı Açısından Sonuçlar boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} toplam= 15.7) Kararsızım düzeyinde, Öğretmenlerin Öğretmenler Açısından Olumlu Sonuçlar boyutuna ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} toplam= 14.4) Katılıyorum düzeyindedir.

Özetle öğretmenlerin 4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul kapsamına alınmasını öğretmenler açısından olumlu olarak değerlendirdikleri, seçmeli dersler açısından yaşanan sonuçları olumsuz olarak değerlendirdikleri, öğrenciler ve öğretim programları konusunda yaşanan sonuçlarda ise kararsız kaldıkları yorumu yapılabilir.

Araştırmannın nicel bölümüne katılan öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerinin analizi: Öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasına yönelik görüşlerinin çeşitli bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular ortaya konulmuştur. Yapılan analizler sonucu öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına ve görev yaptıkları okul türüne göre farklılaştığı görülürken; kıdemlerine, daha önce sınıf (ilkokul) öğretmenliği yapıp yapamama durumlarına ve mezun oldukları fakülte türüne göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Branşlarına göre analizi: Bulgular incelendiğinde “4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” nin alt boyutlarından Seçmeli Dersler Açısından Sonuçlar, Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar, Öğretmenler Açısından Olumlu Sonuçlar boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğrenciler Açısından Sonuçlar boyutunda ise öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyutta görüşler arasındaki farklılıkların hepsi İngilizce öğretmenleriyle diğer branş öğretmenleri arasında görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin bu boyutta yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalaması (\bar{X} =17,3) Katılmıyorum düzeyinde, diğer branşların tümü ise (\bar{X} =19,5-20,0) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum İngilizce öğretmenlerinin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerinin olumlu olmadığı ya da daha az olumlu olduğu bunun yanında diğer tüm branş öğretmenlerinin bu konuyla

ilgili kararsız kaldıkları şeklinde yorumlanabilir. Branş değişkeninin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasının öğrencilere ilişkin sonuçları açısından öğretmenlerinin görüşlerinin üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan η^2 değerinden (.01) hareketle, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 1'inin branş değişkenine bağlı olduğu belirlenmiştir. Etki büyüklüğüne ilişkin değer göz önünde bulundurulduğunda, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasının öğrencilere ilişkin sonuçları açısından branş değişkeninin “küçük” etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

Öğretim Programı Açısından Sonuçlar boyutunda da öğretmenlerin görüşlerinin branşlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyutta görüşler arasındaki farklılıkların hepsi Matematik öğretmenleriyle Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenleri arasında görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin bu boyutta yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=16,8$) Kararsızım düzeyinde, diğer branşların ortalaması da ($\bar{X}=14,7-15,6$) Kararsızım düzeyindedir. Branş değişkeninin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasının öğretim programına ilişkin sonuçlarının öğretmenlerinin görüşlerinin üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemek üzere hesaplanan η^2 değerinden (.02) hareketle, öğretmenlerin bu boyuttan aldıkları puanlara ait gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 2'sinin branş değişkenine bağlı olduğu belirlenmiştir.

Okul türüne göre analizi: Bulgular incelendiğinde “4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin Seçmeli Dersler Açısından Sonuçlar, Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar, Öğretim Programı Açısından Sonuçlar ve Öğretmenler Açısından Olumlu Sonuçlar boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür.

Öğrenciler Açısından Sonuçlar boyutunda ise öğretmenlerin görüşlerinin okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu boyutta görüşler arasındaki farklılık devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenler ile özel ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında görülmektedir. Devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin bu boyutta yer alan maddelere ilişkin görüşlerinin ortalaması ($\bar{X}=19,6$) Kararsızım düzeyinde, özel ortaokulda görev yapan öğretmenler ise ($\bar{X}=16,8$) Katılmıyorum düzeyindedir. Bu durum ortalamalar açısından yorumlandığında Devlet ortaokulunda görev yapan öğretmenlerin, 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin ölçeğin *Öğrenciler Açısından Sonuçlar* boyutuna ilişkin

görüşlerinin, özel ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından olumlu eğitsel sonuçlarında, diğer kademelere göre daha zevkli ders işleme ve öğrencilerin öğrenmeye istekli oluşunun yarattığı pozitif sınıf iklimi, branş öğretmenin alan bilgisinin sınıf öğretmeninden daha iyi olması olarak tanımlanan “Öğretmenlik Alan Bilgisi farkı” araştırmanın nitel bulgularında öne çıkmıştır. Nicel boyutta ise ölçeğin “Öğretmenler Açısından Olumlu Sonuçlar” boyutundaki maddelere öğretmenlerin katıldığı sonucuna varılmıştır. Ölçeğin bu boyutunda “M8: 5. sınıflarda dersi zevkli işliyorum.”, “M9:5.sınıfların diğer sınıf düzeylerine göre derse aktif katılımı benim de motivasyonumu artırıyor.”, “M15: 5. sınıf öğrencileriyle kolaylıkla iletişim kurabiliyorum.”, “M6: 5. sınıflarda dersleri oyunlaştırarak işlemek için kendimi yeterli görüyorum.” maddeleri yer almıştır.

Sınıf iklimi, motivasyon, iletişim ve öğretmen yeterliliği kavramları 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından ortaya çıkardığı olumlu eğitsel sonuçlarda öne çıkmaktadır. Sınıf iklimi, sınıf içi davranışları ve öğrenmeleri belirleyen temel bir etken olabilmektedir. Sınıf iklimi ile öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktıları arasında pozitif bir ilişki olduğu yapılan araştırmalarda görülmüştür. Olumlu ve olumsuz sınıf iklimine sahip sınıflarda, öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde de farklılıklar olmuştur. Olumlu sınıf iklimine sahip sınıfta daha çeşitli olumlu davranışlar ve bu davranışların gözlenme sıklığının daha çok olduğu görülürken, olumsuz sınıf iklimine sahip sınıfta ise bireyler birbiri ile ya rekabete dayalı bir iletişim içinde ya da birbirlerine karşı duyarsız olmaktadır (Çengel, 2013). Çalışma bulguları da bu görüşü desteklemiştir. Öğretmenler 5. sınıflardaki olumlu sınıf ikliminin öğrencilerin derste motivasyonunu artırdığını, öğretmenlerin daha zevkli ders işlemesine neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmada yine öğretmenler açısından olumlu görülen bir eğitsel sonuç branş öğretmenlerinin ‘Öğretmenlik Alan Bilgileri’nin sınıf öğretmenlerinden daha iyi olacağı görüşüdür. Benzer şekilde değişik branşlar bazında yapılan araştırmalar öğretmenlerin 5. sınıf derslerini branş öğretmeni tarafından verilmesini olumlu buldukları sonucuna ulaşmıştır (Epeçan, 2014; Kaya vd., 2015; Zayimoğlu Öztürk, 2015). Bazı çalışmalarda 5. sınıflara branş öğretmenlerinin girmesinin öğrencilerin ilgili uzman kişilerden eğitim almaları

nedeniyle daha faydalı olacağı belirtilmektedir (Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal, 2014; Kaya vd., 2015; Kazu ve Eroğlu,2012).

Araştırmanın nitel bulgularında 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasının öğretmenler açısından eğitsel sonuçları hakkında öğretmenlerin daha çok olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel bulgularında ise “4+4+4 Uygulaması ile 5. Sınıfın Ortaokul Kapsamına Alınmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği”nin alt boyutlarından “Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar” boyutuna öğretmenlerin katıldıkları, yani 4+4+4 uygulamasının öğretmenler açısından eğitsel sonuçlarını olumsuz bulmadıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin araştırmanın nitel boyutunda en fazla görüş bildirdikleri ve öne çıkan olumsuz bulgular; öğrencilerin çocuksu davranışları, öğretmenlerin öğrencilerin hazırbulunuşluklarını yeterli görmemeleri, aynı zamanda kendilerinin de 5. sınıfların bilgi düzeyine göre ders anlatmakta zorlandıkları, ilk kez 5. sınıfların dersine giren branş öğretmenlerinin öğrencilerin hazırbulunuşluğunu bilmemesi ve öğrencilerin hazırbulunuşluğuna uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanamadıkları, konuları öğrencilere anlatırken nasıl bir yol izlemeleri konusunda zorlandıkları, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayamadıkları, onlara bekledikleri ilgi ve sevgiyi sınıf öğretmenleri kadar gösteremedikleri, öğrencilerle yaşadıkları bir takım zorlukların, iletişim problemleri ortaya çıkardığı, konuları yetiştirmek veya daha fazla soru çözenin yanında öğrencileri daha iyi tanımak ve 5. sınıftaki öğrencilerin beklediği ilgiyi onlara gösterebilmek için zamana ihtiyaç duydukları olmuştur.

Nicel bulgularda ise ölçeğin “Öğretmenler Açısından Olumsuz Sonuçlar” boyutuna öğretmenlerin katıldıkları, yani 4+4+4 uygulamasının öğretmenler açısından eğitsel sonuçlarını olumsuz bulmadıkları görülmüştür. Bu boyutta yer alan “M2: 5. sınıf öğrencilerinin seviyesine göre ders anlatmakta zorlanıyorum.”, “M5: 5. sınıfların yaş düzeyine uygun yöntem ve teknikleri kullanma konusunda kendimi yetersiz hissediyorum.”, “M10: 5. sınıf öğrencilerine bekledikleri ilgiyi gösteremiyorum.”, “M11: 5. sınıf öğrencileriyle iyi iletişim kuramıyorum.” gibi araştırmanın nitel bölümünde de öğretmenlerin olumsuz bulduğu maddelere, nicel boyutta öğretmenler “Katılmıyorum” düzeyinde cevap vermiştir. Buradan araştırmanın öğretmenler açısından olumsuz eğitsel sonuçlarının genellenmediği görülmüştür.

Olumsuz görüşler, olumlulara kıyasla bu ve benzer araştırmalarda daha çok ön plana çıkmıştır (Aybek ve Aslan, 2015; Düşmez ve Bulut, 2015; Kaya vd., 2015; Tangülü ve Çıdacı, 2014). Çapar (2015), 12 yıllık eğitim kapsamında

5. ve 9. sınıf öğretmen ve öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin kendilerini derslerin işlenişi hususunda, “orta düzeyde başarılı” ya da “başarısız” olarak değerlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Demir, Doğan ve Pınar (2013) da katılımcıların tamamı bu yaş grubunun gelişim özelliklerini bilmediklerinden dolayı 5.sınıflarda halen disiplin sorunları yaşadıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin seviyelerine inme konusunda sürekli sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunu kendi çabaları ile kısmen aşabildiklerini, bir katılımcının ise sınıf öğretmenliğinden geldiği için sorun yaşamadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Demir (2013) araştırmasında sosyal bilgiler öğretmenlerinin 5. sınıf derslerine girdiklerinde öğrencilerin seviyelerine inme ve 5.sınıf müfredatını anlama konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bulgular araştırmanın nitel bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıfın ortaokul kapsamına alınmasıyla birlikte 5. sınıflarda yürütmekte oldukları dersin öğretim programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme- değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşlerine yönelik sonuçlarında branşlar bazında farklılıklar görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında *Türkçe öğretmenleri* öğretim programında kazanımları ve haftalık ders saatini uygun bulmamakla beraber, ölçme değerlendirme yöntemlerini uygun bulmakta, içerikte ise daha çok olumsuz olmakla beraber olumlu görüşlerin de yakın olduğu görülmüştür. *Matematik öğretmenleri* programın tüm boyutlarında genel olarak olumlu görüş bildirmekte ancak öğrenme- öğretme sürecinde oyun türü etkinliklerin az olduğunu ifade etmektedirler. *Fen bilimleri öğretmenleri* ise genel olarak programın kazanımlarını uygun bulmakta, haftalık ders saatinin artmasını olumlu olarak değerlendirmekte ancak içeriğe ilişkin öğretmenlerin yarısı olumsuz düşünmekte, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme değerlendirme araçlarını yetersiz bulmaktadır. *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin* çoğunluğu ise kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ve fazla olduğunu, içeriğin yeterli olmadığını belirtirken öğrenme- öğretme süreci ve ölçme değerlendirme ile ilgili genelde olumlu düşünmektedirler. *İngilizce öğretmenlerinin* ise büyük çoğunluğu kazanımları sayıca fazla ve öğrenci seviyesine uygun bulmamakta, aynı şekilde içeriği uygun bulmamakta ve yeterli etkinliklerin olmadığını düşünmektedirler. Haftalık ders saatinin uygun olmadığını dile getiren İngilizce öğretmenleri kullanılan ölçme değerlendirme yöntemlerini de öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun görmemektedir.

Araştırmanın nicel bulgularında ise öğretmenler kullanılan ölçeğin “Öğretim Programı Açısından Sonuçlar” boyutlarında kararsız kaldıkları

sonucuna varılmıştır. Branşlarına göre ise “Öğretim Programı Açısından Sonuçlar” boyutunda bulunan anlamlı farklılıkların hepsi Matematik öğretmenleriyle Türkçe, Sosyal Bilgiler ve İngilizce öğretmenleri arasında görülmüştür. Ancak hesaplanan küçük etki büyüklüğünden ($Eta\ kare=0.02$) hareketle bu farkın uygulamada anlamlı olmadığı, öğretmenlerin “Öğretim Programı Açısından Sonuçlar” boyutundaki görüşlerinin benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda olumsuz görüşler incelendiğinde en fazla olumsuz görüşün matematik öğretmenleri tarafından dile getirildiği görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ise öğretmenler açısından en az olumsuz görüşü dile getirirken, öğrenciler açısından olumsuz görüşleri yüksek oranda dile getirdiği görülmüştür. İngilizce öğretmenleri ise öğrenciler açısından olumlu görüş bildirmezken olumsuz görüşlerde en fazla görüş dile getiren branş olmuştur. Araştırmanın nicel bölümünde de nitel bulgular, branşlar bazında genellenmiştir denilebilir. Öğretmenlerin 4+4+4 uygulaması ile 5. sınıf düzeyinin ortaokul kapsamına alınmasına ilişkin görüşlerinin branşlarına göre analizinde ölçeğin “Öğrenciler Açısından Sonuçlar” boyutunda görüşler arasındaki farklılıkların hepsi İngilizce öğretmenleriyle diğer branş öğretmenleri (Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilimler öğretmenleri) arasında görülmüştür.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin, öğrencilerin duygusal gelişimi açısından olumsuz görüşlerinin yoğun olduğu, öğrencilerin yaşlarına uygun ders anlatmakta zorlandıkları ve kendilerini geliştirmeye ihtiyaç duydukları, öğretim programları açısından başta İngilizce öğretim programı olmak üzere hemen her branşta düzenlemelere gidilmesi gerektiği görülmüştür.

ÖNERİLER

1. Araştırma sonuçlarında öğrencilerin branş öğretmenine alışamadığı, duygusal boşluk yaşadığı, fiziksel ve bilişsel hazırbulunuşluklarında yetersizlikler olduğu gibi bulgulardan hareketle şayet 5. sınıflarda dil ağırlıklı bir kademe söz konusu ise 5. sınıfların ilkokul olarak kalması ve diğer branş derslerinden öğretmenlerin sınıf öğretmeniyle beraber yürütebileceği bir model üzerinde çalışma olasılıkları değerlendirilmelidir.

2. 4+4+4 eğitim uygulamasının gerekçelerinden biri de ilkokuldan sonra öğrencileri mesleki eğitime yönlendirmek, ülkemizdeki mesleki eğitim oranını AB ülkelerine yaklaştırmaktır. 5. sınıflarda imam hatip ortaokulları dışında

mesleki ortaokulların neler olabileceği tüm eğitim paydaşlarınca tartışılmalıdır. Yine ilkokul 4. sınıftan sonra örgün eğitim dışında kalabilecek öğrenciler düşünöldüğünde, zorunlu eğitimin gerektirdiği temel becerileri edinene kadar bireylerin eğitim sistemi içerisinde yer almasını sağlayacak, ortaokulu kapsayan eğitim modeli için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.

3. 2017- 2018 eğitim- öğretim yılında öğretim programları yenilenmiştir. Öğretim programlarında öğretmenlerin branşlar bazında dile getirdikleri sorunlar dikkatle incelenmeli yenilenen öğretim programlarının bu sıkıntuları gidermeye yönelik olup olmadığı yeni araştırmalarla ortaya konulmalıdır.

4. Özellikle İngilizce Öğretim Programı ve haftalık ders saati yeniden düzenlenmelidir. Yine, yenilenen İngilizce Öğretim Programının 5. sınıflardaki sıkıntuları ne ölçüde telafi ettiği yeni araştırmalarla ortaya konulmalıdır.

5. Öđretmenlerin 5. sınıf öğrencilerinin hem bilişsel, hem duyuşsal hazırbulunuşlukları ile ilgili bilgi eksiklikleri vardır. 5. sınıf öğrencileri ortaokul olsalar da gelişim özellikleri ve yaşları dikkate alındığında diğer sınıf düzeylerinden ayrılmaktadırlar. Öđretmenlerin bu konudaki eksiklikleri hizmet iči eğitimlerle mutlaka giderilmelidir. Öđretmenler bu eğitimlerle desteklenmeli ve 5. sınıf öğrencileri hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar.

6. 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı olumsuz eğitsel sonuçların giderilmesi için 5. sınıf öğrencilerine verilecek okul rehberlik hizmetleri düzenli eğitimler şeklinde planlamalı ve aktif bir şekilde yürütmelidir. Bu sayede öğrencilerin 5. sınıfta yaşadıkları uyum sorunları asgari düzeye indirilmelidir. 5. sınıflarda Rehberliğin ayrı bir ders saati olarak programlara eklenmesi de önerilebilir.

7. Öğretmenlerin öğrencileri daha yakından tanımalarını sağlayacak mekanizmalar geliştirilmeli, ilkokuldaki sınıf öğretmenin öğrencileriyle ilgili tuttuğu raporlar, rehberlik planları aktif bir şekilde 5. sınıf öğretmenlerine sunulmalı ve ilkokul öğretmenleriyle branş öğretmenleri arasındaki iletişim yolları açık tutulmalı ve desteklenmelidir.

8. Bunun yanında öğretmen veli işbirliğine önem verilmeli, velilere de ortaokul olan 5. sınıfların karşılaşacağı olumlu ve olumsuz durumlar hakkında bilgilendirme yapılmalıdır.

9. Önümüzdeki yıllarda uygulamanın sürekli hale gelmesi durumunda, mevcut lisans programları güncellenmeli, öğretmen adaylarına verilen lisans derslerine, 5. sınıfların öğretim programlarını, gelişimsel özelliklerini, uygulanabilecek öğretim yöntem ve tekniklerini, ölçme değerlendirme yaklaşımlarını ele alan dersler eklenmelidir.

10. İlgili literatürde de uygulamayı betimlemeye yönelik nitel çalışmalar ağırlıktadır. Bu konuda derlenen bilgiler nicel araştırmalarla da desteklenmeye çalışılmalı, öğrencilerin uyum sorunlarının çözümüne, öğretim programlarında yaşanan aksaklıkların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik çalışmalara da ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akpınar, B., Dönder, A., Yıldırım, B. & Karahan, O. (2012). Eğitimde 4+4+4 sisteminin (modelinin) karşıt program bağlamında değerlendirilmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 25-39.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). Ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine yönelik yaşadıkları sorunlar (Elâzığ ili örneği). *İlköğretim Online*, 14(2), 770-786.
- Başaran, İ.E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri: Yönetimsel Davranış*. Nobel Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (13.Basım), Pegem A Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayınevi.
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. & Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(özel sayı 1), 59-82.
- Çağlar, İ. (2015). *Değişim ve Değişim Yönetimi/Bireysel, Örgütsel ve Toplumsal Düzeyde*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çapar, M. (2015). *12 yıl Zorunlu Eğitim Düzenlemesine Dair Öğretmen ve Öğrenci Algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çengel, M. (2013). *Sınıf İkliminin Oluşması Sürecinde Örtük Program: Meslek Liseleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demir, S. B., Doğan, S. & Pınar, M.A. (2013). 4+4+4 yeni eğitim sistemi'nin yansımaları: Beşinci sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinin branş öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,8(9). 1081-1089.
- Demir, S. B. (2013). Evaluation of the new education system by social studies teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(17), 1525-1532.
- Düşmez, İ. & Bulut, H. (2015). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi: Giresun örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 157-176.
- Epçaçan, C. (2014). İlkokul ve ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *Ekev Akademi Dergisi*, 18 (58).
- Erol, N. (2011). Toplumsal değişme ve eğitim: temel ilişkiler, çelişkiler, tartışmalar. *Gazi Akademik Bakış*, 9, 109-122.
- Güven, İ. (2012). Eğitimde 4+4+4 ve fatih projesi yasa tasarısı = Reform mu?. *İlköğretim-Online*, 11 (3), 556-577.
- İleri, Ü. (2009). *Türkiye'de Toplumsal Değişimin Çalışma İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. TÜHİS Yayınları.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın.
- Kaya, E., Eryılmaz, Ö., Gezer, U., Ekici, M. & Kapan, E. (2015). Öğretmenlerin on iki yıllık zorunlu eğitimin (4+4+4) sosyal bilgiler dersine yansımalarına ilişkin algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2).
- Kazu, İ.Y. & Eroğlu, M. (2012). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının 12 yıllık zorunlu eğitim sistemine yönelik görüşlerinin belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 2. *Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*.
- Kılınç, E. & Dere, İ. (2015). 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde 5.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 989-1003.

- MEB, (2012a). *12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular – Cevaplar*. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf. Erişim tarihi: 17.11.2012.
- Memişoğlu, S-P. & İsmetoğlu, M. (2013). zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(2).
- Örs, Ç., Erdoğan, H. & Kipici, K. (2013). Eğitim yöneticileri bakış açısıyla 12 yıllık kesintili zorunlu eğitim sistemi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 131-154.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayınları.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş: Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.
- Tangülü, Z. & Çıdaç, T. (2014). Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersine giren branş öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(2). 227-242.
- Yılmaz, N., Taşçı, G., Fidan, M. & Nurlu, Ö. (2014). 4+4+4 sistem değişikliğinin ilk yılında ilkokul birinci sınıflardaki durum: Sorunlar ve ihtiyaçlar (Erzincan örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4 (Özel Sayı 1), 133-148.
- Zayımoğlu Öztürk, F. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemine ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 31-90.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: 4 + 4 + 4 staging system started in 2012. One of the groups most affected by this new application in our education system is 5th grade students. With this application, 5th grade students are no longer primary school but secondary school. In addition, the buildings, teachers, curricula and weekly lessons have changed and 5th grade students have faced many innovations. The aim of this research is to investigate educational outcomes of including 5th grades in secondary school after the implementation of current 4+4+4 staging system according to teachers' opinions.

Method: The research was designed based on exploratory mixed method model in which both qualitative and quantitative research designs are used. The target

population of the study comprises Turkish, Maths, Science, Social Studies and EFL teachers working at secondary schools located in Yeşilyurt and Battalgazi districts of Malatya Province. The qualitative data were collected using semi-structured interview forms, while the quantitative data were collected using a scale that was developed by the researcher. To collect the qualitative data, interviews were conducted with 44 teachers. To collect quantitative data, "Teachers' Opinion Scale on the Educational Outcomes of Including 5th Grade in Secondary School with 4+4+4 Staging System" developed by the researcher was administered to 637 teachers. To analyze the data obtained, SPSS 15.0 packaged software was used. The data were analyzed using significance tests such as t-test and variance analysis (ANOVA) according to normality of the data set, and descriptive statistics such as frequency (f) and percentage (%).

Findings (Results): At the end of the research, educational results were evaluated both qualitatively and quantitatively. On the qualitative dimension of the research, educational results of including 5th grades in secondary school after the implementation of 4+4+4 staging system were analyzed and interpreted separately in terms of teachers, students, curriculum and teachers' suggestions related to this implementation take place in the research. According to the quantitative results, it was revealed that teachers' opinions are mainly negative in terms of teachers and students. When the themes are evaluated separately, it is seen that the most positive result is in "Pedagogical Content Knowledge" theme and the most negative results are in "Students' Childish Behaviours" and "Students' Educational Levels" themes in terms of teachers. Meanwhile, it is also seen that in terms of students the most positive result is in "Happiness of Student" and the most negative results are in "Not Getting Used to Branch Teachers" and "Emotional Emptiness" themes. With regard to the curriculum, results change according to branches but it is revealed that learning outcomes, content, teaching-learning process, assessment and evaluation dimensions of the curriculum are evaluated from positive and negative aspects. In terms of learning outcomes, while Science and Social Studies teachers think that learning outcomes go beyond the students' levels, Turkish and Maths teachers state opposite. With respect to content, Turkish teachers think that not including grammar subjects to 5th grade curriculum is unfavourable; English and Social Studies teachers think that content is too intense for the 5th grade students; and Maths and Science teachers think that content is simple and superficial. Concerning teaching-learning process, it is understood that English teachers mostly find game activities and lesson materials inadequate. Moreover, it appears that Science teachers have difficulties mostly in using methods and techniques appropriate for students' levels. In terms of assessment and evaluation dimension, it is seen that Turkish and Maths teachers

mostly state that assessment and evaluation instruments used for 5th grades are sufficient, but Science and English teachers mostly state that assessment and evaluation instruments they use are not suitable for the 5th grades. Besides, when considered all aspects, it is found out that Maths teachers mainly reflect the most positive opinions, but English teachers mainly reflect the most negative opinions about the curriculum. . In addition, teachers' suggestions to the implementation are identified.

On the quantitative dimension of the research, when analyzed the points taken by teachers from sub-dimensions of "Teachers' Opinion Scale on the Educational Outcomes of Including 5thGrade in Secondary School with 4+4+4 Staging System", it is understood that teachers do not agree with "Negative Results from the point of Teachers" factor, which means they do not find the educational results of 4+4+4 implementation negative in terms of teachers. It is also understood that teachers are indecisive when evaluated "Results in Terms of Students" and "Results Related to Curriculum " factors; and that they agree with "Positive Results from the point of Teachers", which means they find the educational results of 4+4+4 implementation positive in terms of teachers. It is also seen that teachers' opinions do not change according to their seniority, whether they were primary school teachers before and the faculty they graduated from, but change in some sub-dimensions of the scale according to their study fields and the school where they work. However, when considered small effect size, it is understood that teacher opinions are similar.

Conclusion and Discussion: Some suggestions were made in line with the results obtained in the research, which included the involvement of all stakeholders, particularly the teachers, in decision making processes regarding new practices, consideration of new model where 5th grade is kept in elementary school with an overwhelming foreign language curriculum and other subject teachers delivering their subjects in cooperation with classroom teachers, rearrangement of lesson hours in schools which use full-day schooling schedule, rearranging especially the EFL curriculum and weakly lesson hours, conducting future research on the impact of renewed curricula for 5th grade in resolving the problems faced at this class level.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49385>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12-02-2021
Kabul Tarihi: 30-07-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 12-02-2021
Accepted: 30-07-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kazu, H., Bahçeci, F. & Özer İlhan, M. G. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını Değerlendirmeleri. *Journal of History School*, 53, 2601-2627.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİM VE YÜZ YÜZE EĞİTİM UYGULAMALARINI DEĞERLENDİRMELERİ¹

Hilal KAZU¹, Ferhat BAHÇECİ² & Mümine Güher ÖZERCAN İLHAN⁴

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamaları ve yüz yüze eğitimle ilgili görüşlerinin değerlendirilmesidir. Yüz yüze eğitim uygulamaları ile öğretim yapan öğretmenler, dünya genelinde hızlıca yayılan Covid-19 virüsü ile ülkelerin uzaktan eğitime geçmeleri sonucunda uzaktan eğitime başlamışlardır. Bu süreç uzaktan eğitim uygulamaları hakkında tecrübe sahibi olmayan sınıf öğretmenleri yönünden sıkıntılı geçse de öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarını yakından tanımalarını sağlamış ve yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi karşılaştırmalı değerlendirebilmelerini kolaylaştırmıştır. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) kullanılarak yapılan araştırmada veriler, görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında aktif görev yapan 15 sınıf öğretmeniyle yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin teknolojiyi kullanma tecrübeleriyle bağlantılı olarak süreci daha verimli geçirdikleri ancak teknolojiyi kullanma tecrübesi az olan öğretmenlerin süreçte sıkıntı yaşadığı belirlenmiştir.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %33,4, 2. yazar: %33,3, 3. yazar: 33,3. Etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde 97132852/100 sayılı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Doç. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, hkazu@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0001-9380-331X

³Dr. Öğr. Üyesi. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, ferhatbahceci@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-6363-4121

⁴Milli Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, mumineguher23@gmail.com, Orcid: 0000-0002-1940-879X

Öğretmenler, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaş grubunun küçük olmasından dolayı veli desteğinin çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmaya katılanlar, mecburiyet durumunda uzaktan eğitimi tercih edebileceklerini fakat mecbur kalınmadığı sürece yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Sonuç olarak, eğitimin kalitesi bakımından öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin çeşitlendirilerek arttırılması ve aynı zamanda velilere yönelik eğitimlerin verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmeni, Uzaktan Eğitim, Yüz Yüze Eğitim, Olgubilim

Assessment of Distance Learning and Face to Face Education Applications by Primary School Teachers

Abstract

The purpose of the research is to evaluate the opinions of primary school teachers on distance education and face-to-face education. Teachers who teach with face-to-face education applications have started distance education as a result of countries' transition to distance education with the Covid-19 virus spreading rapidly around the world. Although this process was difficult for primary school teachers who did not have experience in distance education applications, it enabled teachers to closely familiarize themselves with distance education applications and facilitated their comparative evaluation of face-to-face education and distance education. The data was collected by interview technique in this research which was carried out via phenomenology, which is one of the qualitative research patterns. Descriptive analysis method was used for analyzing the data. The data of the study was obtained through interviews with 15 active working classroom teachers in the 2019-2020 academic year. It was determined that the teachers who participated in the study spent the process more efficiently in relation to their experience of using technology, but teachers who had less experience in using technology had difficulties during the process. Teachers stated that parent support is very important because of the small age group of the students in the distance education process. Participants mentioned that distance education can be used in case of necessity, however they prefer face-to-face education rather than distance education in normal conditions. In conclusion, it is thought that diversification and increase of the in-service training should be given to teachers in terms of the quality of education, and providing the training for parents at the same time could be beneficial.

Keywords: Primary School Teacher, Distance Education, Face to Face Education, Phenomenology

GİRİŞ

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

Eğitim süreci bilimsel, teknolojik, toplumsal vb. gelişmelerin gerektirdiği nitelikli insanı yetiştirmeyi amaçlamış ve yıllar boyu bu amaç doğrultusunda değişiklikler yaşamıştır. Başlangıcından günümüze kadar eğitim süreci içerisinde farklı uygulamalar kullanılmış ve kullanılmaya devam etmektedir. Daha çok yüz yüze eğitim yöntemi tercih edilmekle birlikte günümüzde uzaktan eğitim, e-öğrenme yaklaşımı, çevrimiçi öğrenme-öğretme yaklaşımı, mobil öğrenme, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik gibi uygulamalar da tercih edilen uygulamalar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünya genelinde 2019 yılı Aralık ayı itibariyle yayılmaya başlayan Covid-19 virüsü ile beraber 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü küresel pandemi ilan etmiştir (WHO, 2020). Virüsle beraber dünya çapında eğitim sistemlerinin etkilenmesinden dolayı ard arda okullar ve yüksek öğretim kurumları kapanmıştır (Wikipedia, 2020). Sürecin uzun sürecek olması eğitimin uzaktan olarak devam etmesini gerektirmiş ve böylece eğitim kurumları uzaktan eğitime başlamışlardır. Ülkemizde de diğer ülkelerde olduğu gibi eğitimin sekteye uğramaması amacıyla MEB ve YÖK'ün öğretim kademeleri hızlı bir şekilde açık ve uzaktan eğitim uygulamalarını kullanmaya başlamışlardır (Can, 2020).

Uzaktan eğitim, öğretici ve öğrenenin fiziksel olarak aynı ortamda bulunmadığı eğitim uygulamasıdır. Genellikle büyük yaş gruplarına verilen uzaktan eğitim, yaşanan pandemi süreciyle ilkökul hatta okul öncesi döneme inmiş durumdadır. Kaya (2002) uzaktan eğitimi, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenim olarak iki kısımda açıklamaktadır. Uzaktan öğretim kısmı öğretmeni ilgilendirirken, uzaktan öğrenim kısmı öğrenciyi ilgilendirmektedir. Öğretici ve öğrenenin aynı anda, aynı ortamda fiziksel olarak bulunmasıyla gerçekleşen yüz yüze eğitim yüzyıllar boyunca devam eden geleneksel öğretim olarak da bilinmektedir.

Alanyazında uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunun öğrenciler üzerine yapıldığı görülmektedir. Yine çalışmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitim ile ilgili söz hakkının verildiği çok az sayıda nitel çalışma bulunmaktadır (Demir ve Özdaş, 2020; Kantos, 2020; Altıntaş Yüksel, 2021). Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim uygulamalarını değerlendirmelerini amaçlayan bu çalışmanın, içinde bulunduğumuz pandemi süreci ve bunun devamındaki uzaktan eğitimle desteklenecek olan eğitim süreçlerine fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Salgından dolayı ülke yönetimleri uzaktan eğitim kararı almışlardır ve yüz yüze eğitim veren öğretmenler bir anda uzaktan eğitim sürecine başlamışlardır. Uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanıldığı süreçte sınıf

öğretmenlerinin bu yöntemleri ne kadar etkili kullanabildikleri ve süreci yönetebildikleri eğitim ve öğretimin kalitesi bakımından önem arz etmektedir.

Eğitim 4.0 ile birlikte uzaktan eğitime ağırlık verileceği gerçeğini göz önüne alırsak, bu işin asıl yükünü göğüsleyen öğretmenlerin görüşleri ve değerlendirmeleri oldukça önemlidir. Bu çalışmada yıllardır süre gelen yüz yüze eğitim ile dünyayı saran Covid-19 virüs sürecinde yaşanan uzaktan eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır;

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları kolaylıklar ve zorluklar nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitim süreci hakkındaki düşünceleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitimde yaşadıkları kolaylıklar ve zorluklar nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırdıklarında düşünceleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Nitel bir çalışma olan bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir anlayışa sahip olmadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.72). Sart (2017) fenomenolojiyi kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleriyle ilgili çalışma olarak tanımlamaktadır. Fenomenolojik çalışmalarda bireyler daha önce fark etmedikleri veya üzerinde düşünmedikleri anlam ve yaşantıları ortaya koyabilirler (Büyüköztürk vd., 2019, s.22). Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin deneyimledikleri uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri derinlemesine belirlenmeye çalışılıp veriler yalnızca öğretmenlerin görüşlerinden oluştuğu için fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

Araştırmanın Katılımcıları

Fenomenolojik araştırmalarda veri kaynakları, olguyu yaşayan ve yansıtabilecek kişi veya gruplardır (Büyüköztürk vd., 2019, s.22). Bu araştırmadaki veriler, olguyu birebir yaşayan kişiler olan sınıf öğretmenlerinden

toplanmıştır. Araştırmaya Elazığ ilinde 2019-2020 Eğitim-Öğretim yılında aktif olarak sınıf öğretmenliği görevini devam ettiren 15 öğretmen katılmıştır. Katılımcıların seçiminde kolay ulaşılabilir ve gönüllü olmaları etkili olmuştur. Öğretmenlere çalışmada kullanılmak üzere numaralar verilmiştir. Öğretmenlere verilen numaralar, doğum tarihleri, mesleki kıdemleri, veri toplama şekli ve görüşme süreleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Doğum Tarihi, Mesleki Kıdemi, Görüşme Yöntemi VE Görüşme Süreleri

Öğretmenin Numarası	Cinsiyet	Doğum Tarihi	Mesleki Kıdem	Görüşme Şekli	Görüşme Süresi
Ö ₁	Erkek	1955	39	Zoom Programı (Görüntülü)	14:22 dk
Ö ₂	Erkek	1960	40	Telefon konuşması	23:20 dk
Ö ₃	Erkek	1979	14	Zoom Programı (Görüntülü)	20:54dk
Ö ₄	Erkek	1967	29	Zoom Programı (Görüntülü)	09:16 dk
Ö ₅	Erkek	1968	27	Zoom Programı (Görüntülü)	22:32 dk
Ö ₆	Kadın	1975	17	Zoom Programı (Görüntülü)	19:54 dk
Ö ₇	Kadın	1965	32	Telefon konuşması	22:06 dk
Ö ₈	Kadın	1968	32	Telefon konuşması	41:16 dk
Ö ₉	Kadın	1967	28	Telefon konuşması	26:06 dk
Ö ₁₀	Erkek	1985	12	Zoom Programı (Görüntülü)	16:57 dk
Ö ₁₁	Kadın	1982	18	Zoom Programı (Görüntülü)	11:15 dk
Ö ₁₂	Kadın	1990	6	Zoom Programı (Görüntülü)	13:29 dk
Ö ₁₃	Erkek	1982	14	Telefon konuşması	15:00 dk
Ö ₁₄	Erkek	1986	10	Telefon konuşması	18:49 dk

Ö ₁₅	Kadın	1983	15	Telefon konuşması	21:25 dk
-----------------	-------	------	----	----------------------	----------

Tablo 1 de görüldüğü üzere 8 öğretmenle Zoom programı kullanılarak görüntülü görüşme yapılmış, görüşmeler kayıt altına alınmıştır. 7 öğretmenle telefonda görüşme yapılmış ve görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerimizin en uzununu 41 dakika 16 saniye sürerken en kısa görüşme 9 dakika 16 saniye sürmüştür.

Verilerin Toplanması ve Verilerin Analizi

Verilerin toplanmasında nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Steward ve Cash (1985) görüşmeyi tanımlarken, ciddi ve önceden belirlenmiş bir amaç için soru cevaba dayalı etkileşimli iletişim süreci ifadesini kullanmışlardır (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.119). Araştırmacılar tarafından alanyazın taraması yapılmış ve görüşme esnasında konunun dağılması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Sorular eğitim bilimleri alanında iki öğretim elemanı tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca araştırmaya katılmayan üç sınıf öğretmeni tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Bu çalışmalardan sonra görüşme sorularına son hali verilmiştir. Araştırma verilerinin toplanmasına Etik Kurul değerlendirilmesinin ardından başlanmıştır.

Araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcı öğretmenlere aydınlatılmış onam formu gönderilmiş, içinde bulunduğumuz süreç dolayısıyla onayları sözlü olarak alınmış ve isimlerinin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı yönünde garanti verilmiştir. Görüşmeler sınıf öğretmenlerinin istedikleri gün, saat aralığı ve şartlarda yapılmıştır. Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra bilgisayar ortamında yazıya dökülerek önceden belirlenen temalara göre betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde veriler, temalara göre yorumlanır ve özetlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.224). Araştırmada yapılan görüşmeler sonucunda katılımcıların verdiği cevapların benzerlik ve farklılıklarına göre temalar oluşturulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri Ö₁, Ö₂, Ö₁₅ olarak düzenlenmiş ve görüşlerine bulgular kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için geçerlik ve güvenilirlik bir araştırmanın en önemli ölçütleridir. Bu bağlamda nitel bir çalışmanın verilerinin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırma sonuçlarına nasıl ulaşıldığının belirtilmesi önem arz etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.264). Bu araştırmada, araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla verilerin analiz süreci

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

ayrıntılı olarak verilmiştir. Araştırmacılar tarafından katılımcıların görüşleri ayrı ayrı kodlanmıştır. Güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla araştırmada yapılan kodlamaların eğitim alanında uzman iki öğretim üyesinin değerlendirmeleri sonucunda uyuşum düzeylerine bakılmıştır. [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] $38 / 38+3 = .93$ bulunmuştur. Uzman değerlendirmelerinin .90 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği için uygundur (Miles ve Huberman, 2019, s.64). Araştırma sonuçlarının nicel olarak da yorumlanabilmesi için verilerin frekansları ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

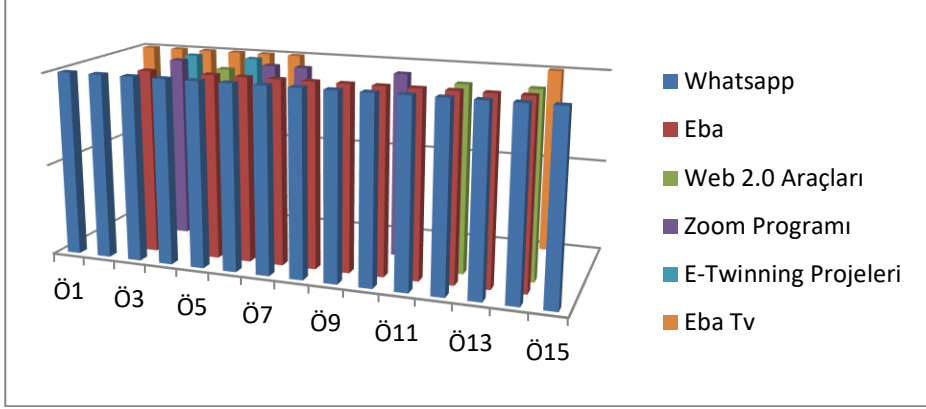
Eğitim bilimleri alanında iki uzmanın değerlendirmeleri sonucunda dokuz tema altında görüşler incelenmiştir. Bunlar; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tecrübe etme durumları, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılar, uzaktan eğitimin fayda ve zararlarının değerlendirilmesi, uzaktan eğitimde öğrencinin değerlendirilmesi süreci, sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitimi değerlendirmeleri, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması, sınıf öğretmenlerince ilkokul için uygun görülen yöntem, uzaktan eğitim destekli yüz yüze eğitime öğretmenlerin bakışı ve öğretmenlere hizmet içi eğitimin gerekliliği'dir.

BULGULAR VE YORUM

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin sınıf öğretmenleri tarafından karşılaştırılmalı değerlendirilmesini amaçlayan çalışmada görüşülen 15 sınıf öğretmenin görüşleri analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre dokuz tema oluşturulmuştur. Bu temalar; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tecrübe etme durumları, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılar, uzaktan eğitimin fayda ve zararlarının değerlendirilmesi, uzaktan eğitimde öğrencinin değerlendirilmesi süreci, sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitimi değerlendirmeleri, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması, sınıf öğretmenlerince ilkokul için uygun görülen uygulama, uzaktan eğitim destekli yüz yüze eğitime öğretmenlerin bakışı ve öğretmenlere hizmet içi eğitimin gerekliliği temalarıdır.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimi Tecrübe Etme Durumları

Grafik 1'de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini tecrübe etme durumları verilmiştir.



Grafik 1: Öğretmenlerin uzaktan eğitimi tecrübe etme durumları

Grafik 1 incelendiğinde görülmüştür ki çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hepsi aktif olarak Whatsapp programını ($f:15$) kullanmışlardır. Bunun yanında Zoom programı ($f:4$), Eba TV ($f:7$), Eba.gov.tr ($f:10$) öğretmenlerin uzaktan eğitimi tecrübe etmede kullandıkları diğer kaynaklardır. Öğretmenlerin bu süreçte Web 2.0 araçlarına ($f:3$) yöneldikleri ve E-Twinning Projelerine ($f:2$) katıldıkları görülmüştür. Öğretmenler bir anda başlayan uzaktan eğitim sürecinin kendilerinde bir tedirginlik meydana getirdiğini fakat süreç içerisinde duruma hakim oldukça bu tedirginliğin azaldığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konuyla ilgili bazı görüşleri şöyledir:

Ö₃: Velilerimizle daha önceden kurmuş olduğum whatsapp grubu bizim elimiz ayağımız oldu. Bazı interaktif eğitim sitelerinin şifrelerini paylaştım. Gün gün işlenen konulara yönelik derslerle takibini sağlamaya çalıştım.

Ö₅: E twinning projeleri bizim için çok faydalı oldu. Uzaktan eğitim sürecini çok iyi yönettik diyemeyiz ama kendi sınıfım adına iyi oldu diyebilirim. Eba puanları çocuklar adına çok cazip edici. Ebanın yanında whatsapp'dan yararlandık. Satranç mangala turnuvası yaptık. Similasyon çalışmaları yaptık.

Ö₉: İlk hafta Whatsapp grupları üzerinden ödevleri verdik. Veliler ödevleri geri yolladılar, çocukları motive edecek sihirli sözcüklerle devam ettik. Daha sonra Eba üzerinden ödevlendirme yaptık.

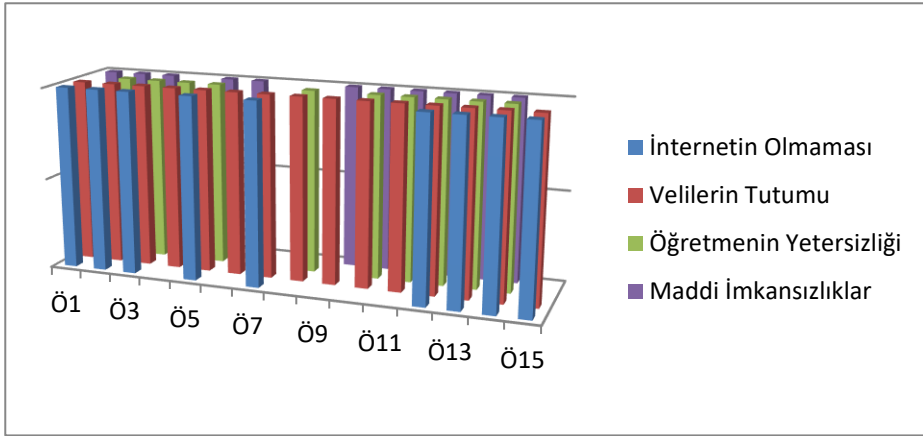
Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

Ö₁₀: Uzaktan eğitim ilk defa verdim. Öncelikle sadece Whatsapp 'da birebir görüşme zor olduğu için Zoom kullandım. Her ay veli toplantısı yaptım uzman eşliğinde. Zoom programı kullanarak yaptığım toplantıların birinde klinik psikolog davet ettik, kaygının normal ama endişenin olmaması gerektiğini söyledi. Bir başka toplantıda Erzincan Üniversitesinden medya okur yazar uzmanı davet ettik. Kandilde bir hocamızı aldık çocuklarımızla dua ettik, ilçe milli eğitim müdürünü davet ettik.

Ö₁₂: Teknolojik anlamda kendimizi geliştirdik Web 2.0 araçları konusunda kendimizi geliştirmemiz gerekti.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yaşanılan Sıkıntılar

Grafik 2'de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılar ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 2: Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları sıkıntılar

Grafik 2'de görülmüştür ki katılımcı öğretmenlerin hepsi velilerin tutumlarından ($f:15$) yana sıkıntı yaşamışlardır. Bunun yanı sıra maddi imkansızlığın ($f:11$) uzaktan eğitimde fırsat eşitsizliğine sebep olan bir durum olduğu, uzaktan eğitimin hakkıyla yapılabilmesi için öğrencilerin yeterli imkanlara sahip olması gerektiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca katılımcı öğretmenler öz-eleştiriye bulunarak öğretmen yetersizliğinin ($f:10$) süreçte etkili olduğunu ve öğrencilerin evlerinde internetin olmamasının ($f:9$) da

uzaktan eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir:

Ö₁: Sekiz öğrencim vardı. O sekiz öğrencimin içerisinde üç tanesinin interneti yoktu. Bazı velilerimiz vardiyeli iş olduğu için işe gittiklerinden dolayı konuya başlamak istediğimde ya veli işyerinde ya şurada burada, bu açıdan pek faydalı olamadık.

Ö₂: Öğrencilerin çoğunda internet yok, kiminde telefon yok, bilgisayar yok, tablet yok. Öğrencilerle uzaktan eğitim pek mümkün olmuyordu. Çocukların imkanının olmamasından dolayı canlı dersler yapamıyorduk.

Ö₃: Maalesef öğrencilerimin hepsi canlı derslere katılamadılar. Alt yapı yetersizliği en büyük sıkıntımızdı, teknik yetersizlik, akıllı telefonlarının olmaması ya da internetin olmaması, bunların hepsi birleşince öğrencilerimin yarısıyla dersleri yapabildik.

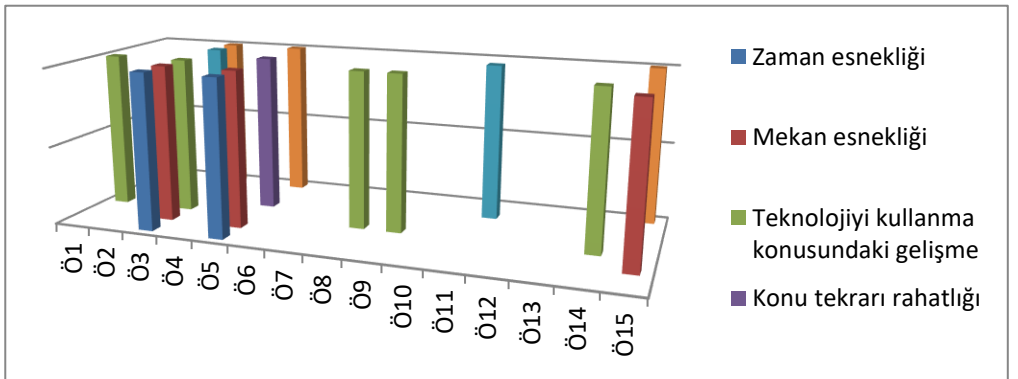
Ö₄: Velilerde ve bende teknolojiyi kullanamama var.

Ö₁₁: İki öğrencim imkansızlıktan dolayı hiç katılmadı. Fırsat eşitliği sağlanırsa güzel olur, ama fırsat eşitliği olmazsa imkanı olmayan çocuk katılamıyor.

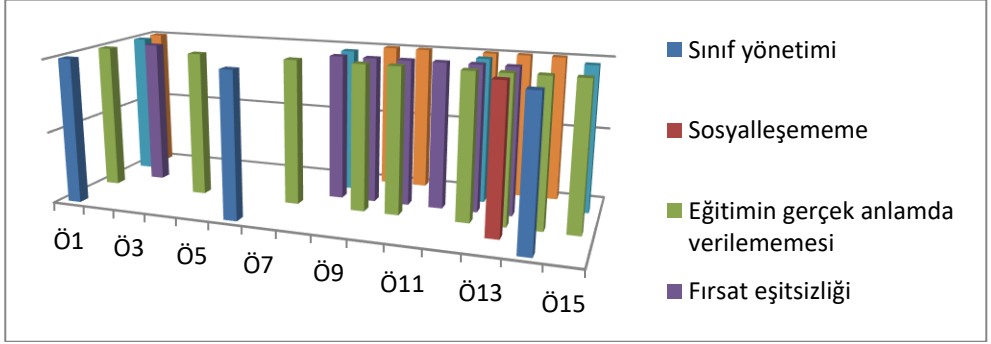
Ö₁₅: Veliye basit bir teknolojiyi bile oturup öğretmek gerekiyor, bunu uzaktan yapmak pek mümkün değildi.

Uzaktan Eğitimin Faydalarının ve Zararlarının Değerlendirilmesi

Grafik 3'de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin faydaları ile ilgili görüşleri, Grafik 4'de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin zararları ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 3: Öğretmenlerin uzaktan eğitimin faydaları ile ilgili görüşleri



Grafik 4: Öğretmenlerin uzaktan eğitimin zararları ile ilgili görüşleri

Grafik 3 ve Grafik 4 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin bizzat tecrübe ettikleri uzaktan eğitimin zaman ($f:2$) ve mekan ($f:3$) bakımında esnek olması, öğrencilerin teknolojik imkanları kullanmayı öğrenmeleri ($f:5$), kağıt gibi kaynaklar bakımından tasarruf sağlaması ($f:2$) bakımından faydalı olduğu düşünülmektedir. Bunların yanı sıra uzaktan eğitimde konu tekrarının daha rahat olduğu ($f:1$) görüşünü savunan öğretmen varken uzaktan eğitimde konu tekrarının çok sıkıntılı olduğu ($f:4$) görüşünü savunan öğretmenler de vardır. Grafik 3 ve Grafik 4'e baktığımızda kimi öğretmenler uzaktan eğitimi sınıf kontrolü bakımından ($f:3$) daha rahat bulurken, kimi öğretmenler uzaktan eğitimi sınıf kontrolü bakımından ($f:3$) sıkıntılı olarak belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitimin fırsat eşitsizliğine ($f:7$) sebep olduğunu düşünürken, öğrencilerin sosyalleşememesi ($f:1$), eğitimin gerçek anlamda sürdürülememesi ($f:9$), küçük yaş grubunun uzaktan eğitime uygun olmaması ($f:6$) gibi konularda zararının olduğunu düşünmektedirler. Bu konudaki bazı görüşler şöyledir:

Ö₃: Uzaktan eğitimin gerçekten çocukların teknolojiyi daha faydalı kullanmalarını açısından yararlı olduğunu düşünüyorum.

Ö₅: Uzaktan eğitimin bence zararı olmadı, öğrencinin motivesi sıcak halde tutulmaya çalışıldı, öğrenci okuldan uzaklaşmadı, uzaktan eğitimde sınıf bütünlüğü, sorular birebir görüldü, konu tekrar edildi. En önemlisi ben uzaktan eğitimin bu yönünü çok takdir ediyorum. Uzaktan eğitimde çocuk anlamadığı yeri defalarca tekrar edebiliyor. Sınıf yönetimini kolaylaştırdı, zaman ve mekan konusunda esneklik sağladı, çok yönlü öğrenme imkanları sağladı, daha fazla

materyal kullanmayı sağladı, öğrencide bağımsız öğrenme becerileri geliştirdi. Bireysel farklılıklar konusunda daha iyi oldu.

Ö₁₅: Uzaktan eğitim gerçekten yapılabilirse mekandan bağımsız olması en büyük avantajı bence. Sınıfta meydana gelen kavga gibi olumsuz durumlar olmuyor. Öğrenci hastaysa dersi kaçırma gibi bir durumu yok. Bunlar faydaları.

Ö₁: Ben uzaktan eğitimin faydalı olduğuna inanmadım. Benim öğrenciler yaş bakımından uygun öğrenciler değildi.

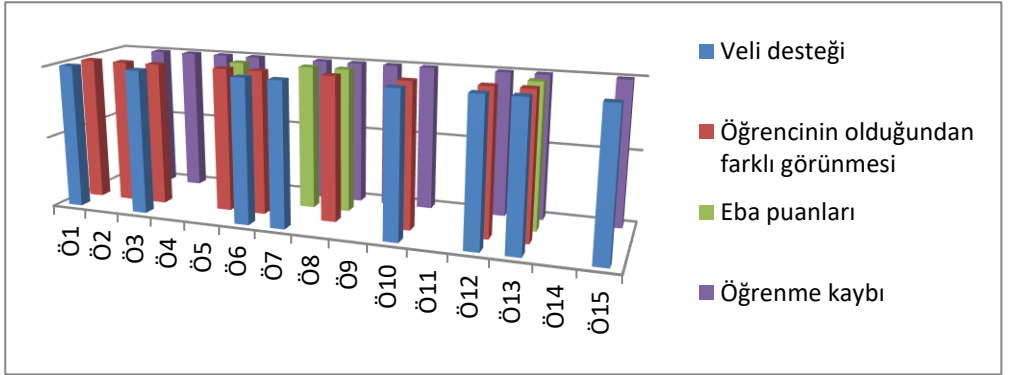
Ö₈: Dersleri yaptık ama derse katılan çocuk için bile yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Ö₁₂: Uzaktan eğitimin adil olmadığını düşünüyorum. Eğitimde asıl önemli olan fırsat eşitliği, fakat uzaktan eğitimde olmuyor.

Ö₁₃: Sanal ortamla gerçek ortamın entegre edilmesi gerektiğini gördük. İnsani ilişkilerde zayıflamayı ben zarar olarak görüyorum.

Uzaktan Eğitimde Öğrencinin Değerlendirilmesi Süreci

Grafik 5’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin başarı durumlarını değerlendirmeleri ile ilgili görüşlere yer verilmiştir.



Grafik 5: Uzaktan eğitimde öğrencinin değerlendirilmesine ilişkin görüşler

Grafik 5 incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenler verilen ödevlerde, testlerde, sınavlarda velinin etkisinin ($f:8$) olduğunu açıkça gördüklerini, bu durumun da öğretim sürecini olumsuz etkilediğini, öğrencilerin gerçek

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

başarılarından farklı görüldüklerini ($f:9$) belirtmişlerdir. Öğretmenler, özellikle Eba.gov.tr'den yapılan puanlama ($f:4$) sisteminden kaynaklı velilerin ve öğrencilerin yarış halinde olduğu, sırf puan yükseltmek amacıyla katılımı velilerin gerçekleştirdiği görüşündedirler.

Öğretmenlerin büyük kısmı uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerinde ister istemez bir öğrenme kaybı ($f:11$) yaşandığını, öğrencilerini olması gerektiği gibi değerlendiremediklerini belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şöyledir:

Ö₁: *Çocuğu değerlendirirken direk çocuğu değerlendiriyor diyemem veli katkısını gördüm. Sanki biz veliye ödev veriyoruz.*

Ö₃: *Kesinlikle öğrenme kaybı olmuştur. Uzaktan eğitimde geri dönüt almak gerçekten çok zor.*

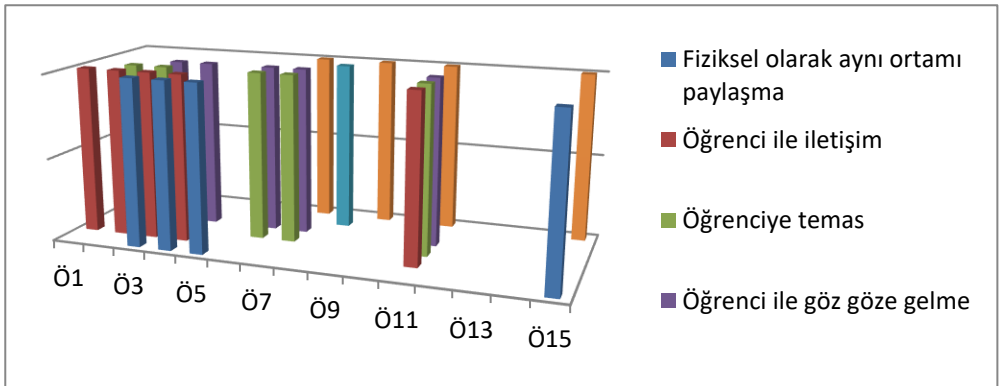
Ö₅: *Uzaktan eğitimin değerlendirme sürecinde çocuk kitaplardan, internet sitelerinden yararlanıyor. Değerlendirme aşamasında çocuğu yansıttığını düşünmüyorum*

Ö₁₂: *Öğrenme kaybının yaşandığını kesinlikle düşünüyorum. Yüz yüze eğitim gibi olmuyor.*

Ö₁₄: *Çocuk soruyu çözerken yanında defter, kitap da olabilir, arama motorundan da soruların cevaplarına bakmış olabilir.*

Sınıf Öğretmenlerinin Yüz yüze Eğitimi Değerlendirmeleri

Grafik 6'da sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitim ile ilgili görüşleri verilmiştir



Grafik 6: Öğretmenlerin yüz yüze eğitimi değerlendirmeleri

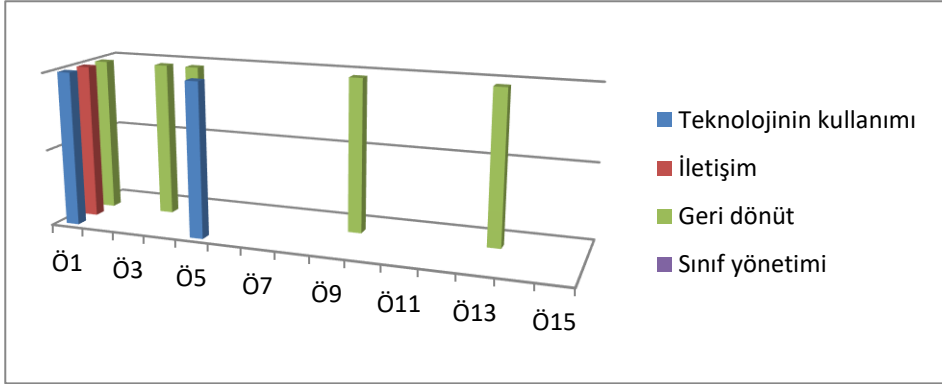
Grafik 6’da görüldüğü üzere öğretmenler geleneksel eğitim öğretim uygulamaları olan yüz yüze eğitimin özellikle küçük yaş grubu çocuklarda daha faydalı olduğu görüşündedirler (f:4). Öğretmenlere göre, ilkokul çocuğunun içinde bulunduğu yaş grubu itibariyle öğretmeni ile fiziksel olarak aynı ortamı paylaşması (f:4) çocuğun gelişimi açısından da önem arz etmektedir. Öğretmenin öğrenciye dokunması (f:5), öğrenciyle göz göze gelmesi (f:5), öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin daha güçlü olması (f:5) yüz yüze eğitimin olumlu yanları olarak belirtilmiştir. Bunların yanında sınıfların kalabalık (f:1) olması yüz yüze eğitimin olumsuz yanı olarak görülmektedir.

Ö₁: Okuldaki sorumluluk daha büyük. Yüz yüze eğitimde dersleri daha kontrollü ve düzenli bir şekilde takip ettiklerini, yaptıklarını ben gözlemledim.

Ö₂: İlkokul öğrencisi öğretmenin bakışından konuşmasından, mimiklerinden hareketlerinden öğretmene alışmış.

Uzaktan Eğitim ve Yüz yüze Eğitimin Karşılaştırılması

Grafik 7’de sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi karşılaştırmalı değerlendirmeleri ile ilgili görüşleri verilmiştir.



Grafik 7: Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması

Araştırmaya katılan öğretmenler, teknolojik imkanların kullanımı (f:2) bakımından uzaktan eğitimin faydalarından bahsederken, çocukla iletişim kurmada yüz yüze eğitimin daha faydalı (f:1) olduğu görüşündedirler. Ayrıca öğretmenler anında geri dönüt alma bakımından yüz yüze eğitimin (f:5) önemi üzerinde durmuşlardır. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi (f:1) bakımından

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

problem olduğu, öğrencilerin ciddiyetinin olmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden birkaçı şöyledir:

Ö₁: Uzaktan eğitimde çocuk gülmeli, alaylı davranıyor. Yanındaki babasına bakıyor, ciddiyet yok.

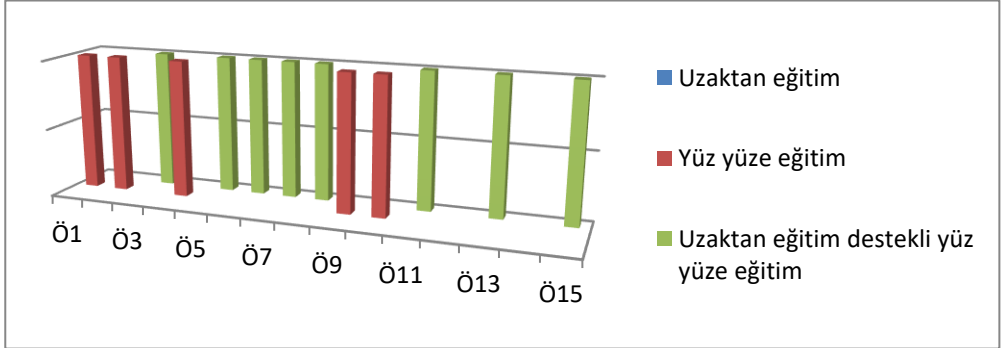
Ö₄: Yüz yüze eğitim gibi olmuyor. Yüz yüze eğitimde bile bazı şeyleri kaçıırıyoruz uzaktan eğitimde kaçan çok şey oldu.

Ö₉: Yüz yüze eğitimin en güzel tarafı bizim dönüt alabilmemiz ama uzaktan eğitimde biz dönüt alamıyoruz

Ö₁₃: Yüz yüze eğitim bizim çocukluğumuzdan beri bildiğimiz, uzman olduğumuz bir alan. Yüz yüze eğitim bence interaktif eğitimden daha sağlıklı, interaktif ortamda çalışmalar, testler, sınavlar aile etkisinden arındırılmalı ama yine de yüz yüze eğitimin yerini tutmayacaktır.

Sınıf Öğretmenlerince İlkokula Uygun Olan Eğitim-Öğretim Uygulaması

Grafik 8’de sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencileri için uygun olan eğitim-öğretim uygulaması ile ilgili tercihleri yer almaktadır.



Grafik 8: İlkokul öğrencilerine uygun eğitim-öğretim uygulaması

Grafik 8 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimi tercih etmediği, yüz yüze eğitimi, öğrencilerin yaş grubunu da göz önüne alarak tercih ettikleri (f:5) görülmektedir. Konuyla ilişkili bazı görüşler aşağıda sunulmuştur:

Ö₂: Yüz yüze eğitim bence daha iyi uzaktan eğitimi düşünmüyorum düşünmek de istemiyorum.

Ö7: *Yüz yüze eğitimi tercih ederim. Çocuklar büyük de olsa küçük de olsa yüz yüze eğitimin tadını vermez.*

Ö9: *Özellikle küçük yaş grubu için yüz yüze eğitimi tercih ederim Çocuklarımın öğrenirken ki yüz ifadelerini kaçırmak istemiyorum.*

Ö10: *Yüz yüze eğitimi tercih etsem de uzaktan eğitimi de yapabilirim her şekilde fakat o doyumunu yaşayamam.*

Ö11: *Bizim öğrencilerimizin yaş grubu küçük olduğu için onların ruh halinden dolayı bize yüz yüze eğitim uygundur. Bizim yaş grubuna sürekli ders ders olmuyor oyun da olması gerekiyor.*

Öğretmenlerin çoğunluğu bundan sonraki eğitim-öğretim uygulamalarını yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitimle destekleyeceklerini (f:8) belirtmişlerdir. Aşağıda bu konudaki bazı görüşler sunulmuştur.

Ö6: *Yaz tatillerinde, hastalık durumlarında çocuklar uzaktan eğitimle desteklenebilir. Bundan sonra uzaktan eğitim destekli yüz yüze eğitim olsun.*

Ö7: *Bundan sonraki süreçte uzaktan eğitim destekli eğitim yaparım. Uzaktan da eğitim yapılabilirmiş. Bundan sonra gelmeyen öğrenci olduğunda, hasta olan öğrenci olduğunda bu açığın da bu şekilde kapatılabildiğini gördük.*

Ö10: *Bundan sonra eğitimimi uzaktan eğitimle desteklerim. Ama yüz yüze eğitimin daha değerli olduğunu düşünüyorum.*

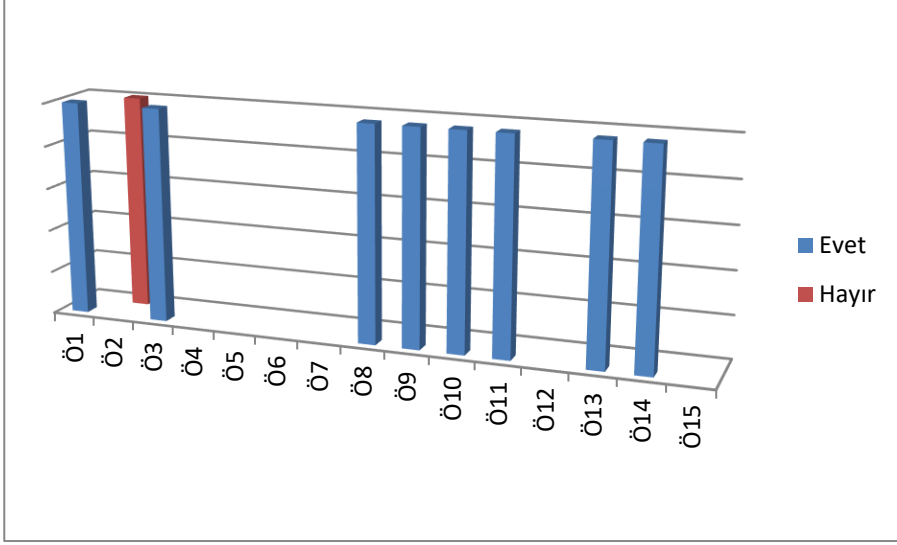
Ö11: *Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birlikte yapılabilir ve çok da faydalı olur.*

Ö14: *Özellikle yarıyıl tatillerinde eğitimimi uzaktan eğitimle desteklerim.*

Ö15: *Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim birbirinin alternatifi değil de birbirinin tamamlayıcısı olarak düşünülmeli. Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim harmanlanmalı.*

Öğretmenler İçin Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği

Grafik 9'da sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir.



Grafik 9: Öğretmenler için hizmet içi eğitimin gerekliliği

Katılımcı öğretmenlerin çoğu hizmet içi eğitimlere katılmak konusunda istekli olduklarını (f:8), birçok hizmet içi eğitime katıldıklarını bu sayede kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitimin önemli olduğunu ve öğretmenlerin bu eğitimlere katılmalarının gerekliliğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda alınan hizmet içi eğitimlerin uygulanabilmesinin üzerinde durup, uygulanmadığı takdirde alınmasının gereksiz olduğunu belirten (f:1) öğretmen olmuştur. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliğiyle ilgili görüşlerinden bazıları şöyledir:

Ö5: Öğretmen arkadaşlara tavsiyem, web 2.0 araçlarını iyi öğrensinler, iyi bilsinler, e-twinning projelerine girsinler, biz bu projelerin faydasını çok gördük.

Ö6: Bu süreç bize çok şey öğretti aslında, çok çok eksikimiz olduğunu öğrendim, kendi adıma tamamlamaya çalıştım, bundan sonraki süreçte de kat kat arttıracam.

Ö9: Öğretmenlerimizin yaş grubunu düşünürsek bazı öğretmenlerimiz teknolojiyle pek barışık değiller. Fakat seminerlerle bu eksiklikler giderilebilir.

Ö10: Öğretmenlerin bireysel yeterliliklerinden ziyade hizmet içi eğitimler verilmeli. Öğretmenlerin hepsinin uzaktan eğitim verebilecek hale getirilmesi gerekiyor.

Ö13: Verilen hizmet içi eğitimlere katıldık, gayette memnunum.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim uygulamalarını yüz yüze eğitimle karşılaştırarak değerlendirmeleri amacıyla yapılan bu çalışmada, elde edilen dokuz tema; sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tecrübe etme durumları, uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sıkıntılar, uzaktan eğitimin fayda ve zararlarının değerlendirilmesi, uzaktan eğitimde öğrencinin değerlendirilmesi süreci, sınıf öğretmenlerinin yüz yüze eğitimi değerlendirmeleri, uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması, sınıf öğretmenlerince ilkökul için uygun görülen uygulama, uzaktan eğitim destekli yüz yüze eğitime öğretmenlerin bakışı ve öğretmenlere hizmet içi eğitimin gerekliliği'dir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimi tecrübe etme durumlarına baktığımızda, öğretmenlerin uzaktan eğitim yöntemini kullanırken en çok başvurdukları kaynağın Whatsapp programı olduğu görülmüştür. Bunun yanında görüntülü konuşmayı sağlayan Zoom programı, her gün her sınıfa ait ders anlatımlarının olduğu Eba TV ve Eba.gov.tr'den yararlanmışlardır. Öğretmenlerin ağırlıklı olarak Whatsapp programını tercih etmeleri, programın kolay anlaşılır olması ve yaygın kullanımından kaynaklandığını düşündürmektedir. Öğretmenler de bu görüşü destekler nitelikte görüş bildirmişlerdir. World Bank (2020) araştırmasına göre de öğretmenler bu süreçte öğrencilerine ulaşırken sosyal medyadan daha fazla yararlanmaktadırlar. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları programlar ve süreci idare etmeleri, teknolojiyi kullanma durumlarıyla bağlantılıdır. Teknolojiyi iyi kullanan öğretmenler Web 2.0 araçları, e-Twinning Projeleri, Zoom Programı gibi ortamlardan yararlanırken, teknolojiyi iyi kullanamayan öğretmenler Whatsapp programıyla yetinmişlerdir. Öğretmenler, süreç içerisinde programları kullanma konusunda kendilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden Ö₂, uzaktan eğitim verilen süreçte her hafta ev ziyaretlerinde bulunduğunu, öğrenci sayısının az olması ve öğrencileriyle birbirlerine yakın oturmasının avantajını kullanarak öğrencilerine, öğrencilerinin kendi evlerinde bireysel öğretim yaptığını belirtmiş, mesafe olsaydı eğer uzaktan eğitim sürecini yönetemeyeceği üzerinde durmuştur.

Uzaktan eğitimi pandemi süreci ile sınırlamayıp bundan sonraki süreçte de yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin iç içe olacağını belirten katılımcı öğretmenler, ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitim alırken öğrenci velilerinin eğitimin tam merkezinde olduğunu belirtmişler, veli desteğinin öğrenciye artı kazandırırken, veli desteğinin olmamasının çocuklarda öğrenme kaybına yol açtığını söylemişlerdir. Sarı ve Nayır (2020) çalışmaları sonucunda, velilerin eğitim sürecini okulla eş değer gördüklerini, özellikle kendilerini geliştirme

konusunda ve çocuklarının öğrenme süreci konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Başaran vd. (2020) çalışmalarında, pandemi sürecinde velilerin öğrencilerle yeteri kadar ilgilenmedikleri sonucuna varmışlardır. Uzaktan eğitim sürecinin olması gerektiği gibi devam edebilmesi için belli bir imkân yeterliliğine sahip olmak gerekmektedir. Velilerin hepsinde bu imkân olmayınca ister istemez kayıplar yaşanmış, eğitimin temel taşlarından olan fırsat eşitliği ilkesi yerini fırsat eşitsizliğine bırakmıştır (Bozkurt, 2020). Pandemi sürecinde yapılan uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini Google Form aracılığıyla aldıkları bir başka çalışmada Sönmez vd. (2020) ortaya koymuşlardır ki; yapılan uzaktan eğitimde sosyo-ekonomik durum oldukça etkilidir. Kantos'da (2020) yapmış olduğu çalışmada bilgisayar, televizyon ve internetin olmayışından dolayı yaşanan olumsuzluklardan bahsetmiştir. Benzer şekilde Bayburtlu (2020) çalışmasında bilgisayar ve benzeri teknolojik imkâna sahip olmayan öğrencilerin canlı derslere katılamadıklarını, bu durumun da hem kendileri hem de diğer öğrenciler için olumsuzluk meydana getirdiğinden bahsetmiştir. Türk Eğitim Sen tarafından hazırlanan uzaktan eğitim raporunda da, velilerin imkânsızlıklarından kaynaklı olarak uzaktan eğitimin istenilen sonuca varamadığı sonucu çalışmayla paralellik göstermektedir (TES, 2020). Sabri (2020), her öğrencinin eğitimi takip edebilmesi için internet alt yapısının coğrafi bölgelere göre farklı olmamasının en önemli gerekliliklerden olduğunu belirtmiştir. Velinin fazlaca etkisinin olduğu ilkökul öğrencilerine verilen uzaktan eğitimin kaliteli olması için öncelikle velilerin bu anlamda bilgilendirilmesi, imkânların yanı sıra teknolojiyi kullanmaları konusunda eğitim almaları gerekmektedir.

Öğretmenler, canlı dersler esnasında öğrencilerin ciddiyetten uzak olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, Eğitim Sen (2020) tarafından yapılan Uzaktan Eğitim Çalıştayı sonuç raporuyla da desteklenmiştir. Raporda öğrencilerin dersler esnasında videoyu kapalı tuttukları, derse katılıp katılmadıklarının belli olmadığı belirtilmiştir.

İlkokul çağındaki öğrencilerin yaş grubu göz önüne alındığında, bu yaş grubu öğrencilerin öğretmeniyle aynı fiziksel ortamda bulunması, öğretmenin ona dokunması, başını okşaması, göz temasında bulunması öğrencinin kendisini öğrenme-öğretme sürecine ait hissetmesi bakımından çok kıymetlidir. Brekelmans vd. (2002), öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimin çocuğun başarısıyla doğrudan ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yanuschik vd. (2015) çalışmalarında, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini alamayacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerinin yaş grubunu dikkate alarak hangi eğitim şeklinin uygun olduğu sorusuna verdikleri yanıtlar sonucunda görülmüştür ki, tüm öğretmenler yüz yüze eğitimi tercih etmektedirler. Ancak

uzaktan eğitim destekli yüz yüze eğitime de sıcak bakmaktadırlar. TEDMEM (2020) tarafından hazırlanan uzaktan eğitim raporunda, ilkokul öğrencileri için yüz yüze eğitimin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca ilkokul öğrencileri okul sayesinde ailelerinden farklı bir sosyal ortamda bulunmakta, kendi başlarına var olmaya başlamaktadırlar. ERG (2020) raporunda da, pandemi süreciyle birlikte yapılan uzaktan eğitimde okulda gerçekleşen sosyal öğrenmenin ve sınıf içi akran etkileşiminin kaybolduğu belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin de söylemleriyle uzaktan eğitim sürecinde bunların eksik kaldığı görülmüştür. Bunun yanında çocukların teknolojiye hâkim olmaları, birçok programı kullanabilmeleri, interaktif ortamda var olabilmeleri açısından uzaktan eğitim oldukça faydalıdır.

Öğrencilerin değerlendirilmesi sürecinde, yüz yüze eğitimde öğrenci öğretmeniyle aynı fiziksel ortamda bulunmasından ötürü başka kaynaklara pek başvuramamaktadır; fakat uzaktan eğitimde çocuğun soru çözümlerinde veya etkinliklere katılımda tek başına mı olduğu yoksa başkalarından yardım mı aldığı kesin olarak bilinmemektedir. Öğretmenler ayrıca uzaktan eğitim sürecinde geri dönüt alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Kantos (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin kendi öğrencileriyle olan değerlendirmelerinde yüz yüze eğitimde parlamayan öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde bir anda zirveye çıkmaları akıllarda soru işareti bırakmaktadır. Velilerin bu anlamda özverili olması, çocuklarının puanları yüksek görünsün diye olmadıkları biri gibi göstermemeleri gerekmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin ortak düşüncesi, bundan sonraki sürecin yüz yüze eğitimin yanı sıra uzaktan eğitim ile desteklenmesidir. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin verilemeyeceği zamanlarda alternatif olarak kullanılabilirken, genel olarak yüz yüze eğitimin destekleyicisi olarak kullanılırsa öğrencilere yüz yüze eğitimden aldıkları faydaların yanı sıra uzaktan eğitimden aldıkları faydalar da eklenir. Öğretmenler zaman içerisinde uzaktan eğitim uygulamalarının artacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Şahin ve Tekdal (2005) tarafından 50 adet deneysel çalışmanın meta analiz yöntemiyle değerlendirilmesi sonucu yapılan internet tabanlı uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin karşılaştırılması çalışmada, az bir fark da olsa uzaktan eğitim lehine anlamlı fark bulunmuştur. Bu da uzaktan eğitimin öneminin zaman içerisinde artacağına bir göstergesi niteliğindedir. Benzer sonuç, Kör vd. (2013) tarafından yapılan uzaktan eğitim ve örgün eğitimin öğrenci başarısına etkisi ile ilgili çalışmada kendini göstermiştir. Yapılan deneysel çalışmada, uzaktan eğitim öğrencilerinin başarısında yüz yüze eğitim öğrencilerinin başarısına göre belirgin düzeyde artış olduğu görülmüştür.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

Öğretmenlerin konu olduğu hemen her çalışmada hizmet içi eğitimin gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bu durum ile ilgili görüşlere bakıldığında, öğretmenlerin de bunu destekledikleri, hizmet içi eğitimlerden çok faydalandıkları ve faydalanmaya da devam edecekleri görülmüştür. Öğretmenlere uzaktan eğitimi uygulayabilmek ve uzaktan eğitim için gerekli materyalleri hazırlayabilmek için hizmet içi eğitimler verilmelidir (Eğitim Sen, 2020). Hizmet içi eğitimlerin çeşitlendirilerek devam etmesi öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemlidir. Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olduğu, fakat yüz yüze eğitime alternatif olarak görüldüğü için yeteri kadar gelişmediğini belirten Yılmaz ve Düğenci (2010) uzaktan eğitimin desteklenmesi gerektiğini, hizmet içi eğitimlerde uzaktan eğitimin tercih edilmesinin faydalı olacağı üzerinde durmuşlardır. Bu sonuç, yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. Yılmaz (2007) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma konusunda ciddi anlamda eksikliklerinin olduğunu belirtmiştir. Aynı şekilde Ulaş ve Ozan (2010) yaptıkları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin internet temelli teknolojileri kullanma konusunda yetersiz olduklarını ortaya koymuştur. Farklı araştırma sonuçları da göstermektedir ki hizmet içi eğitim oldukça gereklidir. Araştırmaya katılan öğretmenler, yapılan online hizmet içi eğitimlere katıldıklarını, bunun da kendi gelişimleri için oldukça faydalı olduğu üzerinde durmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri ışığında gerçekleşen araştırma bize göstermektedir ki; eğitimin hangi koşullarda olursa olsun sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için, öğretmen, veli-öğrenci işbirliğinin yanı sıra imkânların yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerin eğitim sürecinde fazlasıyla veli etkisi bulunmaktadır. Bundan kaynaklı velilerin kendilerini yetiştirmeleri, mümkün olduğu kadar özveriyle eğitime katılmaları gerekmektedir.

Uzun zamandır ülkemizde çeşitli şekillerde yararlanılan uzaktan eğitim ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkilerinin incelendiği karşılaştırmalı bir uygulama çalışmasında İbicioğlu ve Antalyalı (2005), uzaktan eğitim ve sınıf ortamındaki eğitimi karşılaştırılmıştır. Uzaktan eğitimin etkili olması için gereken teknolojik imkânlar üzerinde durulmuştur. Üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada bilgisayar kullanma imkânının uzaktan eğitim algısına, motivasyona ve uzaktan eğitim başarısına birincil dereceden etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sonuç, yapılan araştırma ile paralellik göstermektedir. İlkokul öğrencilerinin bilgisayar kullanma becerileri, imkânlara ulaşma kolaylıkları onların uzaktan eğitim sürecine daha rahat adapte olmalarını sağlamıştır.

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını inceleyen Yenilmez vd. (2017), yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna varmışlardır. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik bilgilerinin sınırlı olduğu, çok azının daha önce uzaktan eğitim aldığı belirlenmiştir. Aynı sonuç Uzaktan Eğitim Çalıştay Çalışma Raporundaki sonuçlarla uyumludur (Eğitim Sen, 2020). Rapora göre öğretmenler de sürecin başında uzaktan eğitim konusunda tecrübe sahibi değillerdir. Bu araştırmadaki öğretmenler uzaktan eğitim konusunda daha önce tecrübe sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Sınıf Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılan nicel çalışmada Başar vd. (2019), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği programı öğrencilerinin diğer bölümlere göre uzaktan eğitim algılarını daha yüksek bulmuşlardır.

Katılımcı öğretmenler uzaktan eğitimin maliyet bakımından yüz yüze eğitime göre avantajlı olduğu görüşündedirler. Yüz yüze eğitime öğrencinin devam etmesi için gerekli birçok masraf uzaktan eğitimde yoktur. Atik (2008) yapmış olduğu araştırmada bu durumu destekler nitelikte sonuçlar elde etmiştir. Öğrenci sayısı arttıkça uzaktan eğitime ağırlık verilmesi ekonomik anlamda fayda sağlamaktadır. Yapılan bir başka araştırmada Razeeth vd. (2019), araştırma sonuçlarıyla paralellik gösterecek şekilde uzaktan eğitimin zaman ve maliyet bakımından yüz yüze eğitime göre daha fazla avantaj sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında, bir anda uzaktan eğitim vermeleri gereken sınıf öğretmenlerinin zorlandıkları, teknolojiyi kullanma durumlarına göre adaptasyon süreçlerinin değiştiği; fakat zaman içerisinde yapılan hizmet içi eğitimlere de katılarak kendilerini yetiştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin çevrimiçi olarak yapılması, öğretmenlerin sürece adaptasyonunun hızlanması bakımından önemlidir. Öğretmenlerin süreci daha iyi yönetebilmeleri bakımından velilerin duruma hâkim olması gerekmektedir, bunun için de velilere sürece uyum sağlamalarını kolaylaştıracak eğitimler verilmesi veya bilgilendirilmesi önemlidir. Ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitimde var olabilmeleri adına imkânların daha ulaşılabilir hale getirilmesi eğitimin kalitesi bakımından önemlidir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan EBA içeriklerinin ilkokul öğrencilerinin dikkatini çekecek şekilde olması gerekmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Altıntaş Yüksel, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin covid-19 salgını sürecinde çevrim içi ders- uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 57, 291-303. <http://doi.org.10.7816/ulakbilge-09-57-11>
- Atik, İ. (2008). Alternatif eğitim biçimi olarak uzaktan eğitim ve ekonomik etkinliği. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(1), 80-89.
- Ayanoğlu, F. (2020). Covid-19 sonrası dijitalleşme ve eğitim sektörünün geleceği. S. Öz., F. S. Onursal ve C. Terzioğlu (Ed.), *Sektörlerin ve Mesleklerin Geleceği*. Yalın.
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E. ve Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368-397.
- Bayburtlu, Y.S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>.
- Bişkin, H. (2020). ERG raporu: Uzaktan eğitim öğrencileri nasıl etkiledi?. <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2020/09/12/erg-raporu-uzaktan-egitim-ogrencileri-nasil-etkiledi>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (3), 112-142.
- Brekemans, M., Wubbels, T. & Den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. *Studies in Educational Learning Environments: An International Perspective*. In Goh, S. C. ve Khine, M. S. (Ed.). World Scientific.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (27. Baskı). Pegem A.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.

- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 273-292. <http://dx.doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Eğitim Sen (2020). *Salgın Günlerinde Uzaktan Eğitim Çalıştayı Sonuç Raporu* (4 Eylül 2020).
- İbicioğlu, H. & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: karşılaştırmalı bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 325-338.
- Kantos, Z. E. (2020). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili düşünceleri. 8. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi (UBAK) Sosyal ve Eğitim Bilimleri* (22-23 Ağustos 2020), Hattuşa/Çorum. Bildiri Tam Metin Kitabı (Editör: Kemal Çiftiyıldı). 67-81. ASOS.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Pegem A.
- Kör, H., Çataloğlu, E. & Erbay, H. (2013). Uzaktan eğitim ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12 (2), 267-279.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi* (S. Akbaba Altun ve A. Ersoy Çev.). Pegem A. (Orijinal eserin yayın yılı 1994).
- Razeeth, M., Kariapper, R., Pirapuraj, P., Nafrees, A., Rishan, U.M. & Ali, S.N. (2019). E-learning at home vs traditional learning among higher education students: a survey based analysis. *South Eastern University of Sri Lanka, University Park, Oluvil, Sri Lanka* (27 Kasım 2019). <http://ir.lib.seu.ac.lk/handle/123456789/3909>
- Sarı, T. & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15 (4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>.
- Sart, G. (2017). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları* kitabı içinde 70-81. Anı.
- Sönmez, M., Yıldırım, K. & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 15 (6), 855-875. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799>.
- Şahin, M. C. & Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim Konferansı* (04-06 Şubat 2005). Gaziantep.

- TEDMEM. (2020). *Covid-19 Sürecinde Eğitim: Uzaktan Öğrenme, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği.
- Türk Eğitim Sen. (2020). *Uzaktan Eğitim Raporu*. <https://www.memurlar.net/haber/937673/turk-egitim-sen-den-uzaktan-egitim-raporu.html>, Erişim tarihi: 24.11.2020.
- Ulaş, A.H. & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyleri? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- WHO (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020, <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-sopening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>, Erişim tarihi: 13.11.2020.
- Wikipedia. (2020). Impact of the 2019–20 coronavirus pandemic on education. https://en.wikipedia.org/wiki/Impact_of_the_2019%E2%80%9320_coronavirus_pandemic_on_education, Erişim tarihi: 16.11.2020.
- World Bank (2020). The World Bank Education Global Practice Guidance Note: Remote Learning& Covid19. <http://documents1.worldbank.org/curated/en/531681585957264427/pdf/Guidance-Note-on-Remote-Learning-and-COVID-19.pdf>, Erişim tarihi: 19.11.2020.
- Yanuschik, O. V., Pakhomova, E. G. & Batbold, K. (2015). E-learning as a way to improve the quality of educational for international students. *Social and Behavioral Sciences*, 215, 147-155.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z. & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107. <https://doi.org/10.17556/erziefd.305902>.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (7. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.
- Yılmaz, H. & Düğenci, M. (2010). Hizmet içi eğitime farklı bir yaklaşım: E-hizmet içi eğitim. M. Akgül ve E. Derman (Ed.), *Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler Kitabı içinde* (ss.67-74). Muğla Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The pandemic process experienced with the Covid-19 virus surrounding our world has also seriously affected the education. Face to face education has been interrupted, distance education through technology has become popular. This situation has caused a new process for teachers, parents and students. In particular, teachers make great efforts to achieve this process. The purpose of the research is to evaluate the opinions of primary school teachers on distance education and face-to-face education. In accordance with this purpose; research questions are as follows: What are the opinions of primary school teachers about the distance education process?, What are the easiness and difficulties experienced by primary school teachers in the distance education process?, What are the opinions of the primary school teachers about the face-to-face education process?, What are the easiness and difficulties that primary school teachers experience in face-to-face education?, What are the opinions of primary school teachers when they compare distance education with face-to-face education?.

Related literature is reviewed; by examining the researches that were carried out on face to face and distance education. It was seen that similar results were found in this present research. However, the experiences of teachers were evaluated by taking the current process into consideration.

Methodology: The data was collected by interview technique in this research which was carried out via phenomenology, which is one of the qualitative research patterns. The data of the study was obtained through interviews with 15 active working classroom teachers in the 2019-2020 academic year. All participation was on a voluntary basis. The data was collected by the Zoom or by phone calls due to the pandemic process. Descriptive analysis method was used for analyzing the data. Obtained data was divided into nine different themes; Distance education experiences of primary school teachers, the difficulties experienced in distance education process, evaluation of the pros and cons of distance education, evaluation of students' success in distance education, face to face education experiences of primary school teachers, comparison of distance education and face-to-face education, the method deemed appropriate by primary school teachers for primary school, teachers' view of hybrid education and the necessity of in-service training for teachers.

Results and Conclusions: It was concluded that the participant teachers overcome the process more efficiently in relation to their experience of using technology, but teachers who had less experience in using technology had difficulties during the process. Participant teachers stated that they greatly

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitim Uygulamalarını...

benefited from the Whatsapp, through they can communicate with the parents actively. In addition, they also took advantage of Zoom, eTwinning projects and Web 2.0 tools. Teachers stated that parent support is highly important during this process because of age group of the students It has been stated that socio economic equality of opportunities of students plays an active role to participate the distance education. Participants mentioned that distance education can be used in case of necessity, however they prefer face-to-face education rather than distance education in normal conditions. In conclusion, it is thought that diversification and increase of the in-service training should be given to teachers in terms of the quality of education, and providing the training for parents at the same time could be beneficial.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49175>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-02-2021
Kabul Tarihi: 26-03-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-02-2021
Accepted: 26-03-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Aykan, A. & Kartal, Ş. (2021). Türkiye, Amerika Bileşik Devletleri ve Avustralya Eğitim Fakülteleri Meslek Bilgisi Derslerinin Karşılaştırılması *Journal of History School*, 53, 2628-2650.

TÜRKİYE, AMERİKA BİLEŞİK DEVLETLERİ VE AVUSTRALYA EĞİTİM FAKÜLTELERİ MESLEK BİLGİSİ DERSLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI¹

Ahmet AYKAN² & Şefik KARTAL³

Öz

Genel olarak bakıldığında öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının temel olarak belirlemiş olduğu alanların; meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür olduğu görülmektedir. Bu bağlamda eğitim faaliyetleri kapsamında başarılı olan ülkelerin öğretmen yetiştirme süreçlerinin ele alınması ve bu sürecin dikkatle incelenmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada özellikle Eğitim Fakülteleri kapsamında başarı sıralamalarında üst basamaklarda yer alan Penn State Üniversitesi (ABD) ve Queensland Üniversitesi (Avustralya) Eğitim Fakülteleri bünyesinde verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin, Türkiye'deki yeni programda yer alan meslek bilgisi dersleri ile karşılaştırılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelenmesi kullanılmıştır. Yatay karşılaştırma yaklaşımının

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 50, 2. yazar: % 50. Bu makale 11-14 Mayıs 2017 tarihinde, Ordu'da yapılan "IX. Uluslararası Eğitim Araştırmaları" adlı kongrede sunulan bildirinin güncellenmiş ve geliştirilmiş şeklidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, a.aykan@alparslan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8033-0821

³ Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, sefik.kartal@gop.edu.tr, Orcid: 0000- 0002-1448-0987

kullanıldığı çalışmada, veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu doğrultuda Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya'daki öğretmen yetiştiren programların meslek bilgisi dersleri, derslerin kredileri ve içerikleri benzer ve farklı yönleri ile ele alınmıştır. Elde edilen veriler incelendiğinde; Türkiye'deki derslerin daha sade, güncel ve uygulamaya dönük bir içerik ile yeniden düzenlenebileceği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Meslek Bilgisi Dersleri, Karşılaştırmalı Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Eğitim Fakültesi

A Comparison of Vocational Courses in Turkey, United States and Australian Faculties of Education

Abstract

In general, the fields determined by higher education institutions that train teachers are; it is seen that there is occupational knowledge, field knowledge and general culture. In this context, it is thought that it is very important to consider the teacher training processes of countries that are successful within the scope of educational activities and to examine this process carefully. In this study, it was aimed to compare the vocational knowledge courses offered within the Penn State University (USA) and Queensland University (Australia) Faculties of Education, which are at the top of the success rankings within the scope of Education Faculties, with the vocational knowledge courses in the new program in our country. Within the scope of the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In this study, in which the horizontal comparison approach was used, the data were analyzed by descriptive analysis method. In this regard, Turkey, United States and teacher training programs of vocational knowledge courses in Australia, the course and content of the loans have dealt with similar and different aspects. When the data obtained are examined; On the basis of these data, it is suggested that the courses in our country can be rearranged with a more simple, up-to-date and practical content.

Keywords: Vocational Knowledge Courses, Comparative Education, Teacher Training, Faculty of Education

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan bilimsel, teknolojik gelişim ve değişimler pek çok alanda olduğu gibi dünya üzerindeki ülkelerin yükseköğretim sistemleri üzerinde de etkili olmuştur. Bu doğrultuda ülkeler pek çok yenilikçi hareketler gerçekleştirmeye yönelmiştir. Yükseköğretim; ülkelerin sahip olduğu tarihsel geçmiş, ulusal birlik ve var olan küresel eğilimlerden etkilenmektedir (Lee & Healy, 2006, s. 3). Bu bağlamda ülkeler arası farklılıklar olmakla birlikte,

yükseköğretimde ülkelerin ortak olarak çağın gerektirdiği değişiklikler, gelişmeler ve eğilimlerden etkilendikleri söylenebilir. Bu hedefler doğrultusunda hareket eden yükseköğretim kurumlarının çalışma biçimleri ve yapılanmaları ülkeden ülkeye farklılıklar göstermektedir. Köken olarak bakıldığında ortak temeller üzerine inşa edilmiş bir yükseköğretim sistemi olsa da bu sistemler ülkelerin kültürel yapıları ve yükseköğretim faaliyetlerinden beklentileri doğrultusunda farklılaşabilmektedir (Altbach, 1999, s. 2).

Her ne kadar ülkelerin yükseköğretim sistemlerinde farklılıklar olsa da, her ülke kendi yükseköğretim sistemini daha nitelikli hale getirmek için eğitim faaliyetleri kapsamında başarılı olan ülkeleri yakından takip etmektedir. Bu bağlamda dünya üzerindeki birçok yükseköğretim kurumunun özellikle son dönemlerde yeniden yapılanma eğilimi içerisine girdiği görülmektedir. Buna göre yükseköğretim kurumları, yönetim yapıları, eğitim programları, çalışma yaptıkları alanlar bakımından yeniden yapılandırılmaya çalışılmıştır. Bazı geleneksel alanlar önemini yitirirken, bazı alanlarda ise disiplinler arası çalışma alanları önem kazanmıştır (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 77). Neredeyse bütün ülkelerdeki yükseköğretim kurumlarında, öğrenim görmekte olan bireylerin becerileri, öğrenim süreleri, kapasiteleri ve piyasanın beklentileri yönünde bir eğilim olduğu görülmektedir. Bu süreçte toplumsal ve ekonomik çevre ile olan bağlantıların daha da güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Zaharia, 2002, s. 304).

Gelişmiş ülkelerin başarılı eğitim sistemlerindeki nitelikli öğretmen katkısı, özellikle gelişmekte olan ülkeler başta olmak üzere küresel anlamda nitelikli öğretmen yetiştirme yönündeki çabaların artmasına neden olmuştur (UNESCO, 2012). Dünya geneline bakıldığında; Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya, Japonya, Çin Halk Cumhuriyeti ve Almanya gibi ülkelerde öğretmen yetiştirmede merkezi hükümetten ziyade eyaletlerin öğretmen yetiştirmede eğitim programlarını oluşturdukları (Abazoğlu, 2014, s. 22; Harmancı, 2009, s. 30; Külekçi ve Bulut, 2010, s. 12; Sağlam ve Kürüm, 2005, s. 55), Finlandiya, İngiltere ve Türkiye gibi ülkelerin ise öğretmen yetiştirmede merkezi hükümet tarafından belirlenen eğitim programları temelinde öğretmen yetiştirdikleri görülmektedir (Abazoğlu, 2014, s. 24; Sağlam ve Kürüm, 2005, s. 56). Merkezi hükümetler ya da eyaletlerin yönetiminde sürdürülen öğretmen yetiştirme politikalarının en temel amaçlarından biri de nitelikli öğretmen yetiştirmek olmuştur (Azar, 2011, s. 36; Darling-Hammond, 2006, s. 220; Küçükahmet, 2007, s. 206; Safran, 2011, s. 3; Yıldırım, 2013, s. 178). Bu kapsamda öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına başvuran öğrencilerin aldığı eğitim her ülkenin ulusal ve uluslararası amaçları doğrultusunda farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda da öğretmenlerden elde edilmek istenen beklentiler farklılaşmaktadır.

Dünya çapında hizmet veren yükseköğretim kurumlarına bakıldığında; özellikle markalaşmış Amerikan ve Avustralya Üniversiteleri'nin (Küçükcan ve Gür, 2009, s. 58) en başarılı ilk otuz üniversite arasında birçok üniversite ile temsil edildiği görülmektedir (OECD, 2020; Topuniversities, 2019). Bu sıralamalardaki yerleri Amerikan ve Avustralya üniversitelerine ve özelde bu üniversitelerdeki eğitim fakültelerine dikkatlerin yoğunlaşmasını beraberinde getirmiştir. Türkiye açısından bakıldığında ise, üniversitelerin dünya çapında yapılan başarı sıralamalarında çok geri planda yer aldığı görülmektedir (Aydın, 2017, s. 310). Bu durum hem eğitim fakültelerinin programlarının niteliğini hem de daha kaliteli bir öğretmen profili yetiştirme çabalarını olumsuz etkilemektedir.

Genel olarak bakıldığında öğretmen yetiştiren kurumların temel olarak belirlediği alanların; meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür bilgisi gibi temalardan oluştuğu görülmektedir (Stephens, Tonnessen ve Kyriacou, 2004, s. 109). Öğretmen adaylarının nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirilebilmesi için alan bilgisi ve genel kültür bilgisi dersleri kapsamında donanımlı hale getirilmesi gerekmektedir. Bu anlamda yeteri kadar donanımlı yetişen öğretmen adaylarının, bilgi ve becerilerini öğrenciye nasıl öğretebilecekleri konusunda da iyi bir eğitim almaları gerekmektedir (Açıkgöz, 2003, s. 20). Yani öğretmen adaylarının alanlarında çok donanımlı olmalarının bilgileri öğrencilere aktarmadığı sürece tek başına yeterli olamayacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının nitelikli bir mesleki gelişim sürecinden geçmeleri, aldıkları eğitim programlarının ve bu kapsamda özellikle de meslek bilgisi derslerinin içeriği ile doğrudan ilişkili bir durumdur (Şişman, 2001). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sürecindeki en önemli temel alanlardan biri de meslek bilgisi dersleridir. Bu derslerin seçimi, içeriği ve uygulanması titizlikle sürdürülmesi gereken bir süreçtir (Küçükahmet, 2007, s. 212).

Nitelikli öğretmen yetiştirme çabalarının öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki öğrenim süreçlerinde aldıkları dersler ve bu derslerin içerikleri ile doğrudan ilgili olduğu bilinen bir gerçektir (Küçükahmet, 2007, s. 210). Özellikle öğretmen adaylarının yetiştirilmesi sürecinde pedagojik anlamda onları donanımlı hale getirecek olan meslek bilgisi derslerinin hayati bir önem taşıdığı söylenebilir. Bu bağlamda Türkiye'deki meslek bilgisi dersleri ve bu derslere ait içeriklerin incelenmesi ve bu derslerin dünya üzerinde kaliteli eğitim vermekte olan eğitim fakültelerindeki dersler ve içerikleri ile incelenmesi bu çalışmanın ortaya çıkış amacını oluşturmuştur. Özellikle küreselleşen dünyadaki hızlı gelişmelerden payını alan eğitim fakülteleri ve bu fakültelerdeki meslek bilgisi dersleri kapsamında yapılan reform çalışmalarını takip edebilmemiz açısından karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemi oldukça büyüktür.

Yukarıda açıklanan yapı, meslek bilgisi derslerinin önemini ortaya koymaktadır. Literatür incelendiğinde meslek bilgisi derslerinden özellikle öğretmenlik uygulaması gibi uygulamalı derslerin karşılaştırıldığı görülmektedir (Aytaç ve Er, 2018, s. 10; Orhan ve Vardar, 2019, s. 309; Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s. 389). Öğretmen adaylarına öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri hakkında bilgi verme, onlara etkili sınıf yönetimi sağlama kabiliyeti ve yöntem-teknikleri etkin kullanabilme becerisi kazandırma gibi birçok hedefi olan meslek bilgisi derslerinin (Küçükahmet, 2007, s. 212; YÖK, 2018) tamamının karşılaştırılmasının oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceler temelinde öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin öneminin oldukça hayati olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarına öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeyleri hakkında bilgi verme, onlara etkili sınıf yönetimi sağlayabilme kabiliyetini edinme ayrıca onlara yöntem ve teknikleri etkin kullanabilme becerisi kazandırma gibi birçok hedefi olan meslek bilgisi derslerinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda özellikle Amerika Birleşik Devletleri, Avustralya ve Türkiye'deki öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları bünyesinde verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin incelenmesi ve karşılaştırılması hedeflenmiştir. Yapılan bu çalışmanın amacı doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

- Penn State Üniversitesi, Queensland Üniversitesi ve Türkiye'deki öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan meslek bilgisi dersleri hangileridir?

- Kredi ve içerik bakımından Penn State Üniversitesi, Queensland Üniversitesi ve Türkiye'deki öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır. İki ya da daha fazla farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı hedefleyen karşılaştırmalı eğitim, benzerlik ve farklılıklar yoluyla insanlara eğitim hakkında yol gösteren bir yöntemdir (Türkoğlu, 1998, s. 20). Bu kapsamda aşağıdaki aşamalar dikkate alınarak karşılaştırmalı eğitim çalışmamız temellendirilmiştir (Lauterbach ve Mitter, 1998 akt. Küçükoğlu ve Kızıldaş, 2012, s. 665):

- **Karşılaştırma yapılacak olan ülkelerin belirlenmesi:**
Dünya üniversiteler başarı sıralamasında Amerika Birleşik Devletleri 11, Avustralya ise 6 üniversite ile en çok temsil edilen ülkeler olarak ilk iki sırayı

paylaşmıştır (OECD, 2020; Top University, 2019). Her iki ülkeden sıralamaya giren üniversiteler detaylı olarak incelendiğinde; eğitim fakültesi olmayan üniversiteler ve eğitim fakültesi olup ders içeriklerine ulaşılamayan üniversiteler araştırma dışında tutulmuştur. Penn State ve Queensland Üniversitesi; başarı sıralamasında daha üst sıralarda yer aldığı, bünyesinde eğitim fakültesi barındırdığı ve meslek bilgisi ders içeriklerine ulaşılabildiği için araştırma kapsamında yer almıştır.

- **Belirlenen ülkelerdeki öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin tespit edilmesi:**

Penn State ve Queensland Üniversitesi eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan meslek bilgisi dersleri arasından Türkiye’de yer alan meslek bilgisi derslerine eş değer olabilecek dersler iki program geliştirme uzmanının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.

- **Belirlenen meslek bilgisi derslerinin incelenmesi ve bir araya getirilmesi:**

Bu dersler araştırmacılar tarafından tekrar gözden geçirilmiş ve karşılaştırma yapmak amacıyla gerekli bilgiler üniversitelerin web sayfalarından elde edilmiştir.

- **Bir araya getirilen bulguların incelenmesi ve yorumlanması**

Araştırmanın Modeli

Çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemleri bünyesinde yer alan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi tekniğinde, araştırma yapılacak olay ve olgularla ilgili bilgi içeren yazılı belgelerin analizi yer almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 65). Nitel araştırmalarda temel amaç genellenbilirlik olmadığı için aktarılabilirlik ilkesi ön plana çıkmaktadır. Aktarılabilirlik “*nitel bir araştırmanın sonuçlarını diğer ortam ve durumlara genellenebilirlik ve aktarılabilirlik anlamına gelir*” (Trochim ve Donnelly, 2007, s. 62). Bu çalışmada bulguların farklı ortamlara aktarılabilirliğini sağlamak için araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir.

Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya’daki öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan meslek bilgisi derslerinin incelenmesi ve bu derslerin Türkiye’deki [2018] yeni programda yer alan meslek bilgisi dersleri ile benzerlik ve farklılık açısından incelenmesi hedeflenmiştir. Bu

çalışmada ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesinde yatay yaklaşım kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda; ülkelerin eğitim sistemlerinde yer alan tüm boyutlar yine aynı döneme ait tüm değişkenler bir araya getirilerek aralarındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Queensland Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Türkiye’de öğretmen yetiştiren kurumlar bünyesinde verilmekte olan meslek bilgisi dersleri ile sınırlıdır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıkça kullanılan bir yöntemdir (Kıral, 2020, s. 177; Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017, s. 49). Nitel araştırmalarda görüşme ve gözlemin ardından ana veri toplama kaynaklarından biri olan doküman incelemesi; yazılı materyaller, raporlar, resmi yayınlar, istatistiksel raporlar, tezler gibi farklı belgeleri içermektedir. Doküman incelemesi yapılırken hangi kaynakların önemli olduğu ya da hangi kaynakların kullanılabilir olduğu araştırma sorusunun içeriği ile belirlenmektedir (Merriam, 2013, s. 205).

Çalışmada yer alan veriler doküman incelemesi kapsamında şu aşamalara dikkat edilerek toplanmıştır:

- Penn State ve Queensland Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde verilmekte olan meslek bilgisi dersleri iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tespit edilmiştir.
- İki araştırmacı tarafından ayrı ayrı tespit edilen meslek bilgisi derslerinin isimleri, kredileri ve içerikleri uyum açısından kontrol edilmiştir. Uyumlu olmayan dersler hakkında ortak bir karara varılmıştır.
- Penn State ve Queensland Üniversitesi eğitim fakülteleri bünyesinde yer alan meslek bilgisi dersleri arasından Türkiye’de yer alan meslek bilgisi derslerine eş değer olabilecek dersler, program geliştirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir.
- Penn State ve Queensland Üniversitesi eğitim fakülteleri ve YÖK’ün web sayfasından meslek bilgisi derslerine ait gerekli bilgiler elde edilmiştir. Bu kapsamda web sayfalarının ve bilgilerin orijinalliği iki araştırma tarafından da teyit edilmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında en çok kullanılan analiz yöntemlerinden biri de betimsel analiz yöntemidir (Püsküllüoğlu ve Hoşgörür, 2017, s. 49). Bu araştırma kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi, elde edilen verilerin

önceden belirlenen temalara göre düzenlenip yorumlanarak okuyucuya sunulmasını içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 78). Bu doğrultuda çalışmadan elde edilen veriler şu aşamalara dikkat edilerek betimsel analize tabi tutulmuştur:

- İlk olarak Penn State, Queensland Üniversitesi ve YÖK’ün meslek bilgisi derslerine ait veriler önceden belirlenen araştırma problemleri doğrultusunda açık bir biçimde betimlenmiştir.
- Daha sonra bu derslere ait veriler araştırma problemleri doğrultusunda isim, kredi ve içerik açısından karşılaştırılmıştır.
- Elde edilen veriler iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. İki uzmanın yapmış olduğu analizlerde görüş birliğinin yanı sıra birtakım görüş ayrılıklarının da olduğu görülmüştür. Görüş ayrılığının olduğu veriler, uzmanlar tarafından tekrar ele alınmış ve fikir birliğine varılmıştır.
- Karşılaştırma sonucunda elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından düzenlenmiş, yorumlanmış ve okuyuculara sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Program geliştirme uzmanlarının görüşleri doğrultusunda Penn State ve Queensland Üniversiteleri eğitim fakülteleri bünyesinde verilmekte olan derslerden “meslek bilgisi dersleri” olarak nitelendirilebilecek dersler belirlenmiştir. Belirlenen bu derslerden araştırma problemleri doğrultusunda Türkiye’de verilmekte olan derslerle karşılaştırma yapmaya uygun olan dersler “seçmeli” ya da “zorunlu” gibi nitelendirmelere bakılmaksızın tespit edilmiştir. Böylece bu bölümde Türkiye, Penn State Üniversitesi ve Queensland Üniversitesi eğitim fakültelerinde yer alan meslek bilgisi dersleri kredileri ve içerikleri açısından benzerlik ve farklılıkları ile ele alınmıştır.

Türkiye

Türkiye’de eğitim fakültesi bünyesinde verilmekte olan meslek bilgisi dersleri, öğretmen adaylarına nasıl bir öğretim yapmaları gerektiğine dair bilgiler vermeyi hedeflemektedir. Öğretmen adaylarının öğretim yapacakları öğrencilerin gelişim özelliklerini tanımalarına, öğretim yapacakları ortamı nasıl düzenlemeleri gerektiğine ve aldıkları alan eğitimini sınıf ortamına nasıl yansıtmaları gerektiğine dair bilgiler veren meslek bilgisi dersleri, öğretmenlerin nitelikli bir mesleki donanıma sahi olmaları açısından oldukça önemli görülmektedir (YÖK, 2018). 2018-2019 öğretim yılında yapılan güncelleme doğrultusunda öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarındaki zorunlu meslek bilgisi dersleri ve o

derslere ait içerikler aşağıda Tablo 1’de (YÖK, 2018) detaylı olarak ifade edilmiştir:

Tablo 1.
Türkiye Eğitim Fakültelerinde Yer Alan Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Adı	Ders Kredisi	Ders İçeriği
Eğitime Giriş (MB)	2	Eğitim ile ilgili temel kavramlar, eğitimin amaçları ve işlevleri, eğitimin diğer bilimlerle ve alalarla ilişkisi ve yirmi birinci yüzyılda eğitimle ilgili yeni yönelimler
Eğitim Sosyolojisi (MB)	2	Sosyolojinin temel kavramları, temel sosyolojik teoriler açısından eğitim, toplumsal kurumlar ile eğitim ve Türkiye’de eğitim sosyolojisinin gelişimi
Eğitim Felsefesi (MB)	2	Felsefenin temel konuları, felsefi akımlar, eğitim felsefeleri ve Türk eğitim sisteminin felsefi temelleri
Eğitim Psikolojisi (MB)	2	Psikoloji ve eğitim psikolojisine ait temel kavramlar, eğitim psikolojisinde araştırma yöntemleri ve öğrenme ile ilgili temel kavram ve kuramlar
Öğretim Teknolojileri (MB)	2	Eğitim-öğretim sürecindeki bilgi teknolojileri, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramsal yaklaşımlar, araç-gereç olarak öğretim teknolojileri ve öğretim materyali tasarlama
Türk Eğitim Tarihi (MB)	2	Türk eğitim tarihinin konusu, yöntemi ve kaynakları, ilk Türk devletlerinden Türkiye Cumhuriyeti’ne kadar eğitim ve yirmi birinci yüzyılda Türk dünyasında eğitim
Öğretim İlke ve Yöntemleri (MB)	2	Öğretim ilke ve yöntemlerindeki temel kavramlar, öğretim modelleri, stratejileri, yöntemleri ve teknikleri, öğretimde hedef belirleme ve öğretimin planlanması
Eğitimde Araştırma Yöntemleri (MB)	2	Bilimsel araştırma yöntemleri ile ilgili temel kavramlar ve ilkeler, bir araştırma süreci, nicel ve nitel araştırma yöntemleri, etik ve ahlak ile ilgili temel kavramlar ve teoriler, iş ve meslek ahlakı, öğretmenlik mesleği ve etik
Sınıf Yönetimi (MB)	2	Sınıf yönetimindeki temel kavramlar, sınıfın fiziksel, psikolojik ve sosyal boyutları, sınıfta disiplin sınıfta zaman yönetimi ve sınıf yönetimiyle ilgili örnek uygulamalar
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (MB)	2	Ölçme ve değerlendirmenin eğitimdeki yeri ve önemi, ölçme ve değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçları, değerlendirme ve not verme
Türk Eğt. Sis. ve Okul Yönetimi (MB)	2	Türk eğitim sistemi, Türk eğitim sisteminde yapılan yenilik hareketleri ve Türk eğitim sistemi ile ilgili güncel tartışmalar
Öğretmenlik Uygulaması (I-II) (MB)	5	Alana özgü öğretim faaliyetleri ile ilgili gözlem yapma, alan özgü öğretim yöntem tekniklerini kullanarak bireysel ya da mikro-öğretim uygulamaları yapma ve öğretim ortamlarını yönetme

Penn State Üniversitesi (ABD)

Amerika Bileşik Devletleri'ndeki Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılında verilmekte olan meslek bilgisi dersleri ve bu derslere ait içerikler Tablo 2' de şu şekilde ifade edilmektedir (Penn State Üniversitesi, 2019 <https://bulletins.psu.edu/university-course-descriptions/undergraduate/educ/>):

Tablo 2.

Penn State Üniversitesi Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Adı	Ders Kredisi	Ders İçeriği
Bireysel Farklılıklar ve Eğitim (EDUC 10)	3	Öğrencilerin fiziksel, bilişsel, dilsel, sosyal ve kültürel gelişimleri arasındaki farklar gibi konular
Eğitimde İlk Yıl Semineri (EDUC 100)	3	Öğretme ve öğrenme teorileri, öğretmenlerin ve diğer okul çalışanlarının eğitimi, mesleki uygulamadaki sorunlar ve ulusal eğitim politikasındaki seçilmiş bazı konular
Öğretime Temel Hazırlık (EDUC 302)	3	Eğitimde felsefi ve psikolojik tartışmalar temel olarak yer almaktadır. Bu kapsamda; öğretimin hedefleri, dersi planlama, dersi değerlendirme ve öğrencilerin bireysel eğitimi
Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu (EDUC 304)	3	Sınıf yönetimi, görsel ve işitsel kontrol teknikleri, uyum ve organizasyon
Öğrenme Kuramları ve Öğretim (EDUC 314)	3	Öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenme kuramları, öğrenmenin aktarımı ve alanda uygulama yapma
Eğitimde Sos. ve Kül. Faktörler (EDUC 315)	3	İrk, etnik köken, din ve cinsiyet ile ilgili farklı deneyimlerin eğitim faaliyetlerini nasıl etkilediği
Öğretimde Mesleki Gelişim (EDUC 385)	3	Öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamaları ve Penn State'ya özgü bazı özel mesleki uygulamaları
Eğitim İstatistikleri ve Ölçümleri (EDUC 440)	3	Tanımlayıcı istatistikler, korelasyon, güvenilirlik, geçerlilik, ölçek geliştirme teknikleri ve madde analizleri
Araştırma Projesi (EDUC 494)	1-12	Belirlenen proje konularının bireysel ya da küçük gruplar halinde çalışan öğrenciler tarafından tamamlanması
Staj (EDUC 495)	1-15	Öğrencilerin kampüs dışında bireysel saha deneyimleri yaşayabileceği ve öğretim elemanlarının denetimi

Queensland Üniversitesi (Avustralya)

Avustralya'daki Queensland Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2019-2020 öğretim yılında verilmekte olan meslek bilgisi dersleri ve bu derslere ait içerikler

Tablo 3' te şu şekilde ifade edilmektedir (Queensland Üniversitesi, 2019, https://my.uq.edu.au/programs-courses/program_list.html?acad_prog=2306):

Tablo 3.

Queensland Üniversitesi Meslek Bilgisi Dersleri

Ders Adı	Ders Kredisi	Ders İçeriği
Eğitime Sosyolojik Bakış (EDUC 1710)	3	Sosyoloji ile ilgili temel konular, farklı kültüre sahip öğrencilerin eğitimi, yirmi birinci yüzyıl öğretmenlerinin sahip olması gereken beceriler ve okulların yapıları
Eğitimciler için Öğrenme ve Gelişim (EDUC 1750)	3	Hem çocuklukta hem de ergenlikte öğrenme ve gelişim teorileri, gelişimsel sorunlar ve bu sorunlara çözüm bulma gibi konular
Mesleki Deneyime Giriş (EDUC 1740)	3	Okulun, öğrencilerin ve öğretim ortamının keşfedilmesi temelli gözlem ve uygulamaları içeren 10 günlük bir profesyonel deneyim
Eğitim ve Yaratıcılık (EDUC 2710)	3	Çağdaş toplumdaki sanat eğitimi, yaratıcılığın toplumun gelişimindeki rolü, programda yer alan müzik, dans, drama ve görsel sanatların rolü ve önemi gibi konular
Mesleki Deneyim 1 (EDUC 2710)	5	Bir dersi planlama, gözlem yapma ve uygulamayı içeren 15 günlük bir deneyim
Mesleki Deneyim 2 (EDUC 3750)	5	Mesleki Deneyim I dersi temelinde sürdürülen, atölye çalışmaları, uygulama çalışmaları ve uygulamaların gözlemlenmesini içeren 20 günlük bir deneyim
Dijital Teknolojiler (EDUC 4710)	3	Tasarım, teknoloji, STEM eğitiminin keşfedilmesi ve teknoloji temelli etkili öğretim stratejileri gibi konular
Mesleki Deneyim 3 (EDUC 4750)	5	Mesleki Deneyim I ve II dersleri temelinde sürdürülen, öğretmenliğin rolleri ve sorumluluklarını kazandıran, profesyonel ve süreklilik arz eden bir mesleki gelişimi hedefleyen ve 35 günlük bir mesleki deneyim
Profesyoneller Olarak Öğretmenler (EDUC 4703)	4	Profesyonelce davranma, plan yapma ve hareket etme becerilerini kazanma, bir proje planlama, tasarlama ve uygulama

Türkiye, Penn State ve Queensland Üniversiteleri Eğitim Fakülteleri bünyesinde verilmekte olan meslek bilgisi ders ve kredileri Tablo 4' te ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.

Tablo 4.

Türkiye, Penn State ve Queensland Üniversiteleri Meslek Bilgisi Dersleri

Türkiye		Penn State Üniversitesi (ABD)		Queensland Üniversitesi (Avustralya)	
Ders	Kredi	Ders	Kredi	Ders	Kredi
Eğitime Giriş	2	Bireysel Farklılıklar ve Eğitim	3	Eğitime Sosyolojik Bakış	3
Eğitim Sosyolojisi	2	Eğitimde İlk Yıl Semineri	3	Eğitimsizler için Öğrenme ve Gelişim	3
Eğitim Felsefesi	2	Öğretime Temel Hazırlık	3	Mesleki Deneyime Giriş	3
Eğitim Psikolojisi	2	Sınıf Yönetimi ve Organizasyonu	3	Eğitim ve Yaratıcılık	3
Öğretim Teknolojileri	2	Öğrenme Kuramları ve Öğretim	3	Mesleki Deneyim 1	5
Türk Eğitim Tarihi	2	Eğitimde Sos. ve Küt. Faktörler	3	Mesleki Deneyim 2	5
Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	Öğretimde Mesleki Gelişim	3	Dijital Teknolojiler	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	Eğitim İstatistikleri ve Ölçümleri	3	Mesleki Deneyim 3	5
Sınıf Yönetimi	2	Araştırma Projesi	1-12	Profesyoneller Olarak Öğretmenler	4
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	Staj	1-15		
Türk Eğt. Sis. ve Okul Yönetimi	2				
Öğretmenlik Uygulaması (I-II)	5				

Tablo 4 detaylı olarak incelendiğinde; Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya Eğitim Fakülteleri bünyesinde yer alan meslek bilgisi ders ve kredilerinin yer aldığı görülmektedir. Ders sayısı olarak bakıldığında Türkiye'deki zorunlu meslek bilgisi derslerinin sayıca diğer ülkelere oranla daha fazla olduğu, derslerin kredilerine bakıldığında ise; Amerika Birleşik Devletleri

ve Avustralya’ daki derslerin kredilerinin Türkiye’dekilere oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca üç ülkede de birbirine benzer ya da yakın isimlerle yer bulan meslek bilgisi derslerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’deki programda “Eğitim Sosyolojisi” olarak yer alan meslek bilgisi dersinin Amerika’dakinde “Eğitimde Sosyal ve Kültürel Faaliyetler”, Avustralya’dakinde ise “Eğitime Sosyolojik Bakış” dersi olarak yer bulduğu görülmektedir. Bu ders kapsamında Türkiye’de sosyoloji ile ilgili temel kavramlar, kuramlar ve eğitim sosyolojisinin tarihsel gelişimi ele alınırken; Amerika’daki ders kapsamında, toplumda yer alan farklı gruplar ve bu grupların eğitimi nasıl etkilediği; Avustralya’daki ders kapsamında ise, sosyoloji ile ilgili temel konular ve farklı kültüre sahip öğrencilerin eğitimi gibi konular ele alınmaktadır. Türkiye’deki ders içeriğinin diğer ülkelerdekine oranla daha yoğun olduğu görülmektedir. Ayrıca Amerika ve Avustralya’daki ders içeriklerinin toplumun sosyolojik yapısını ele alan bir anlayış ile hazırlandığı anlaşılmaktadır.

Türkiye’de “Eğitim Psikolojisi” ismiyle yer alan meslek bilgisi dersinin içeriğine yakın olarak Amerika’da “Öğrenme Kuramları ve Öğretim”, Avustralya’da ise “Eğitimciler için Öğrenme ve Gelişim” isimli derslerin programda yer bulduğu görülmektedir. Türkiye’de bu ders kapsamında gelişim ve öğrenme kuramları, öğrenme sürecinde motivasyon gibi konular yer alırken; Amerika’da öğretim uygulamaları ile ilgili öğrenme kuramları, öğrenmenin aktarımı, motivasyon ve alanda uygulama yapma gibi konular; Avustralya’da ise hem çocuklukta hem de ergenlikte öğrenme ve gelişim teorileri, gelişimsel sorunlar ve bu sorunlara çözüm bulma gibi konular yer almaktadır.

Türkiye’deki meslek bilgisi derslerinden “Öğretim Teknolojileri” dersinin Avustralya’da “Dijital Teknolojiler” ismiyle Amerika’da ise farklı derslerin bünyesinde yer aldığı görülmektedir. Bu ders kapsamında Türkiye’de öğretim teknolojileri ile ilgili kavramlar, öğretim teknolojilerine ilişkin kuramlar ve materyal tasarımı gibi konular yer alırken; Avustralya’daki ders kapsamında tasarım, teknoloji, STEM eğitiminin keşfedilmesi ve teknoloji temelli etkili öğretim stratejileri gibi konular yer almaktadır. Amerika’da ise farklı meslek bilgisi dersleri bünyesinde öğretim teknolojileri kapsamındaki konuların ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu ders ile ilgili en güncel ve en kapsamlı ders içeriğinin Avustralya’da olduğu görülmektedir.

Türkiye’de programda “Sınıf Yönetimi” ismiyle yer bulan meslek bilgisi dersinin Amerika’daki programda “Sınıf Yönetimi ve Organizasyon” , Avustralya’dakinde ise “Profesyoneller Olarak Öğretmenler” ismiyle yer aldığı görülmektedir. Türkiye’de bu ders kapsamında sınıf yönetimindeki temel kavramlar, sınıfın fiziksel, psikolojik ve sosyal boyutları gibi konular yer alırken;

Amerika’da sınıf yönetimi, görsel ve işitsel kontrol teknikleri, uyum ve organizasyon gibi konular yer almaktadır. Avustralya’daki ders içeriğinin genel olarak Türkiye’deki ve Amerika’daki ders içeriği ile örtüştüğü görülürken bazı kazanımlarla bu iki ülkeden farklılaştığı anlaşılmaktadır. Özellikle öğretmenlerin toplum içerisindeki mesleki konumu, kimliği ve rolleri gibi konuların bu ders kapsamında Avustralya’daki programda yer bulduğu görülmektedir.

Türkiye’deki programda “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” ismi ile yer alan meslek bilgisi dersinin Amerika’daki programda “Eğitim İstatistiği ve Ölçümler” ismi ile yer bulduğu görülmektedir. Bu kapsamda bir dersin Avustralya programında yer almadığı ama farklı eğitim derslerinde bu dersin içeriğine ait konuların dağınık olarak yer bulduğu görülmektedir. İçerik olarak bakıldığında Türkiye ve Amerika’daki ders içeriklerinin birbirine paralel düzeyde olduğu görülmektedir. Bu ders kapsamında Türkiye’de ölçme-değerlendirme ile ilgili temel kavramlar, ölçme araçları ve başarı testleri geliştirme gibi konular yer alırken Amerika’da ise istatistik ile ilgili temel kavramlar ve ölçek geliştirme gibi konular yer bulmaktadır.

Türkiye’deki programda “Öğretmenlik Uygulaması I-II” ismiyle yer alan uygulama dersinin, Amerika’daki programda “Staj” ve Avustralya’da programda ise “Mesleki Deneyime Giriş ve Mesleki Deneyim I-II-III” isimleriyle yer aldığı görülmektedir. Bu ders kapsamında her üç ülkede de öğrencilerin teorik olarak aldığı bilgilerin okul ortamında uygulanması düşüncesi hâkimdir. Yine üç ülkede yer alan bu ders kapsamında öğrencilerin okul ortamındaki dersler için hazırlık, planlama, ölçme-değerlendirme ve sınıf içi iletişim gibi becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir. Bu dersin hedefleri arasında hizmet öncesi öğretmen risk değerlendirilmesinin bir öncüsü olduğu düşüncesinin Avustralya’yı diğer iki ülkeden ayırdığı görülmektedir. Yine Avustralya’daki uygulama derslerinin diğer iki ülkedeki uygulama derslerine oranla daha kapsamlı ve daha uzun soluklu bir uygulama ortamı sunduğu anlaşılmaktadır.

Türkiye’deki programda yer alan “Eğitime Giriş” dersinin Amerika ve Avustralya’daki programlarda yer almadığı fakat benzer içeriklerin farklı derler bünyesinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Türkiye’deki “Eğitim Felsefesi” ve “Öğretim İlke ve Yöntemleri” isimli meslek bilgisi derslerinin Avustralya ve Amerika’daki programlarda ayrı bir ders olarak verilmekten ziyade, farklı dersler bünyesinde verilen benzer içeriklerle karşımıza çıktığı görülmektedir. Amerika’da “Öğretimde Mesleki Gelişim” ismiyle yer alan meslek bilgisi dersinin Türkiye’deki ve Avustralya’daki programlarda yer almadığı görülmektedir. Amerika’da bu ders kapsamında öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamalar ve Penn State’ e özgü bazı özel mesleki uygulamaları gibi konuların

ele alındığı anlaşılmaktadır. Yine Amerika'daki programda yer alan “Araştırma Projesi” dersinin Türkiye ve Avustralya'daki programlarda yer almadığı görülmektedir. Bu ders kapsamında Amerika'da öğretmen adaylarının eğitim sistemi içerisinde gördükleri olumsuz bir durum ya da bir problem hakkında hazırladıkları çözüm önerilerini raporlayarak sundukları anlaşılmaktadır. Ayrıca Avustralya'daki programda yer alan “Eğitim ve Yaratıcılık” dersinin Türkiye'de ve Amerika'daki programlarda ayrı bir ders kapsamında yer almadığı görülmektedir. Bu ders kapsamında Avustralya toplumunun kalkınması ve çok kültürlü bir toplumda yaratıcılığın öneminin vurgulandığı anlaşılmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye'de eğitim fakülteleri kapsamında yer alan meslek bilgisi dersleri ve bu derslere ait içerikler YÖK tarafından oluşturulmakta ve bu program Türkiye'de yer alan bütün eğitim fakültelerinde aynı şekilde uygulanmaktadır (YÖK, 2018). Dünya çapında başarılı eğitim fakültelerine bakıldığında ise birçok üniversitenin meslek bilgisi derslerini ve bu derslere ait içerikleri kendi bünyesinde oluşturduğu görülmektedir. Bu çalışma kapsamında başarı sıralamalarında üst basamaklarda yer alan Amerika Bileşik Devletleri'ndeki Penn State Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Avustralya'daki Queensland Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile Türkiye'deki eğitim fakültelerinin meslek bilgisi ders ve kredileri ile derslere ait içerikler karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde; Türkiye'deki “Eğitim Sosyolojisi” meslek bilgisi dersine benzer derslerin iki ülkenin programlarında yer aldığı görülmektedir. Bu derslerin içerikleri dikkatle incelendiğinde; Amerika ve Avustralya'daki derslerin içeriğinin ülkenin ya da daha özelden bölgenin sosyolojik yapısını daha yakından ele alan daha sade bir içerik sunduğu anlaşılmaktadır. Özellikle bu ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarına bakıldığında, öğretmen adaylarına verilen dersler arasında sosyal ve kültürel konuların büyük bir yer tuttuğu görülmektedir (Taşdan ve Çuhadaroğlu, 2006, s. 218). Bu kapsamda Türkiye'deki “Eğitim Sosyolojisi” ders içeriğinin de toplumun sosyolojik yapısını daha yakından ele alan ve bu yapı ile eğitim faaliyetlerini sentezleyen bir içerik ile sunulmasının daha yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye'deki programda yer alan “Eğitim Psikolojisi” meslek bilgisi dersinin hem Amerika hem de Avustralya'daki programda farklı isim ama benzer içeriklerle yer aldığı görülmektedir. Bu ders özelinde bakıldığında; Türkiye'deki ders içeriğinin daha teorik ve yoğun, Amerika'daki ders içeriğinin daha sade,

uygulama imkânı sağlayan ve Avustralya'daki ders içeriğinin ise gelişimsel sorunlara çözüm bulma odaklı olduğu anlaşılmaktadır. Camadan, Kahveci ve Kılıç (2018, s. 96) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin “Eğitim Psikolojisi” dersinin içeriğinin güncellenmesi ve uygulamaya dönük bir çerçeve oluşturulması gerektiğini vurguladıkları belirtilmiştir. Dolayısıyla Türkiye'deki ders içeriğinin gelişimsel sorunlara çözüm bulma odaklı ve öğretmen adaylarına uygulama fırsatı sağlayan bir anlayış ile yeniden düzenlenmesinin daha yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye, Amerika ve Avustralya'daki programlarda teknoloji ve eğitim arasındaki ilişkiyi temel alan farklı isimlere sahip dersler olduğu görülmüştür. Türkiye'de “Öğretim Teknolojileri” ve Avustralya'da “Dijital Teknolojiler” ismiyle yer bulan bu derslere ait benzer içeriklerin Amerika'da ise farklı dersler bünyesinde yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu derslerin içeriğine bakıldığında özellikle Avustralya'daki ders içeriğinin tasarım, STEM eğitimi ve teknoloji temelli etkili öğretim stratejilerinin ele alındığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme sürecinde teknolojinin nasıl kullanılacağı ve öğretim ortamına nasıl aktarılacağı yönünde meslek bilgisi derslerinin verilmesinin oldukça önemli görülmektedir (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016, s. 226). Bu kapsamda Türkiye'de de ders içeriğinin daha güncel konuları ele alan bir anlayış ile temellendirilmesinin daha nitelikli bir öğretim faaliyetine temel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Bulgular incelediğinde Türkiye'deki programda yer alan “Sınıf Yönetimi” meslek bilgisi dersinin Amerika'daki programda “Sınıf Yönetimi ve Organizasyon”, Avustralya'daki programda ise “Profesyoneller Olarak Öğretmenler” ismiyle yer aldığı anlaşılmaktadır. Türkiye'deki ders içeriğinden farklı olarak Amerika'daki ders içeriğinde uyum ve organizasyon, Avustralya'daki ders içeriğinde ise öğretmenlerin toplum içerisindeki mesleki konumu, kimliği ve rolleri gibi konuların ders kapsamında ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu bağlamda sosyal bir alan olan sınıfı (Scarlett, 2015, s. 79) yönetebilmesi beklenen öğretmen adayının; mesleki konumunu, kimliğini, rollerini bilen ve bu sosyal alana uyum gösterebilen bir ders içeriği ile yetiştirilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda özellikle öğretmenin toplumdaki konumu, kimliği ve rolleri gibi konuların Türkiye'deki ders kapsamında daha detaylı olarak yer almasının öğretmen adaylarının kendi mesleklerini yakından tanımlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre Türkiye'deki programda “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme” olarak yer alan meslek bilgisi dersinin Amerika'daki programda “Eğitim İstatistiği ve Ölçümler” ismiyle yer bulduğu, Avustralya'daki programda ise bu derslere ait benzer içeriklerin farklı dersler bünyesinde yer aldığı

anlaşılmaktadır. Veriler detaylı olarak incelendiğinde; Türkiye ve Amerika'daki derslerin birbirine benzer içeriklere sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Türkiye'deki programda yer alan “Öğretmenlik Uygulaması I-II” meslek bilgisi dersinin Amerika'daki programda “Staj” ve Avustralya'da programda ise “Mesleki Deneyime Giriş ve Mesleki Deneyim I-II-III” isimleriyle yer bulduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'deki (Aslan ve Sağlam, 2018, s. 156) ve Amerika'daki (Aksoy ve Gözütok, 2017, s. 1672) uygulama derslerinin ve bu derslere ait ders saatlerinin daha az olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Avustralya'daki uygulama derslerinin Türkiye'deki ve Amerika'daki uygulama dersleri ile bir takım farklılıklar içerdiği anlaşılmaktadır. Özellikle bu ülkede uygulama çalışmalarının lisans eğitiminin ilk yılından itibaren başlaması, öğretmen adaylarına daha kapsamlı ve daha uzun soluklu bir uygulama imkânı sunması hizmet öncesi risk değerlendirilmesi açısından oldukça önemlidir. Avustralya'daki bu anlayış temelinde Türkiye'deki öğretmen adaylarının hizmet öncesinde daha uzun soluklu ve daha kapsamlı uygulama dersleri almalarının, onlara mesleki yaşamları öncesinde önemli bir deneyim sağlayacağı söylenebilir. Nitekim literatürde yapılan birçok çalışmanın da araştırmanın bu sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Aytaç ve Er, 2018, s. 10; Endeley, 2014, s. 147; Gökmen, 2015, s. 96; Gülşen ve Gündüz, 2016, s. 1077; Maskit, Orland-Barak, 2015, s. 285).

Bulgular incelendiğinde; Amerika'daki programda yer alan “Araştırma Projesi” dersinin Türkiye'deki programda seçmeli olarak ve Avustralya'daki programda ise hiç yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Amerika'da bu meslek bilgisi dersi kapsamında; öğretmen adaylarının eğitim sisteminde fark ettikleri aksaklıkları, gözlemledikleri olumsuz bir durumu ya da bir problemi ele alarak çözüm önerileri ürettikleri bir proje hazırlamaları istenmektedir. Amerika'nın yanı sıra farklı birçok ülkede de (Almanya, Birleşik Krallık, Belçika ve İspanya gibi) öğretmen yetiştirmede proje yapma ve projelere katılmanın öğretmen adaylarının niteliğine önemli katkılar sağladığı vurgulanmaktadır (Altıntaş ve Yeşiltepe, 2016, s. 230). Bu kapsamda Türkiye'deki programda bu içeriğe sahip bir derse zorunlu meslek bilgisi dersleri kapsamında yer verilmesi düşünülebilir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hem Türkiye'deki eğitim sistemini daha iyi tanımları hem de sistemin aksayan yönlerini tespit edip, o doğrultuda çözüm üretmeye çalışmaları sağlanabilir.

Elde edilen bulgulara göre; Amerika'daki programda yer alan “Öğretimde Mesleki Gelişim” dersinin Türkiye'deki ve Avustralya'daki programlarda aynı kapsamda yer almadığı tespit edilmiştir. Amerika'da bu ders kapsamında öğretmenlik mesleği ile ilgili uygulamalar ve Penn State' e özgü bazı özel mesleki

uygulamalar gibi konuların ele alındığı görülmüştür. Amerika'daki öğretmen yetiştirmedeki en başarılı uygulamalardan birinin de “Mesleki Gelişim Okulları” olduğu ifade edilmektedir (Tarman ve Adalar, 2016, s. 1603). Bu anlamda Türkiye'deki programda “Eleştirel ve Analitik Düşünme” adıyla yer alan seçmeli dersin yerine daha kapsamlı ve zorunlu bir meslek bilgisi dersi programa eklenebilir. Yine Avustralya'daki programda yer alan “Eğitim ve Yaratıcılık” dersinin Türkiye'deki ve Amerika'daki programlarda yer almadığı tespit edilmiştir. Bu ders kapsamında Avustralya'da toplumunun kalkınması ve çok kültürlü bir toplumda yaratıcılığın öneminin vurgulandığı anlaşılmaktadır. Türkiye'deki programda bu kapsamda bir derse yer verilerek, öğretmen adaylarının toplumumuzun kalkınması için yaratıcılığın önemini anlamaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Abazaoglu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme (6. Baskı)*. Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aksoy, E., & Gözütok, F. D. (2017). Öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *Elementary Education Online*, 16(4), 1672-1688.
- Altbach, P. G. (Ed.). (1999). *Private Prometheus: Private Higher Education and Development in the 21st Century (No. 77)*. Greenwood Publishing Group.
- Altıntaş, G., & Yeşiltepe, M. (2016). Karşılaştırmalı öğretmen yetiştirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science, Özel sayı*, 225-250.
- Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 144-162.
- Aydın, O. T. (2017). Üniversite sıralama sistemleri ve bu sıralamalarda Türk üniversitelerinin konumu üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23(2), 305-330.

- Aytaç, A., & Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- Azar, A. (2011). Türkiye’deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Camadan, F., Kahveci, G., & Kılıç, Z. O. (2018). Öğretmenlerin eğitim psikolojisi dersi ile ilgili görüşleri ve önerileri: Nitel bir çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 95-120.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*. Jossey-Bass.
- Endeley, M. N. (2014). Teaching practice in Cameroon: The Effectiveness of the university of Buea model and implications for quality. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11), 147-160.
- Gökmen, Ö. F. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 96-115.
- Gülşen, C. & Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(3), 1077-1092.
- Harmancı, F. M. (2009). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. Ali Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri içinde* (29-45). Pegem Akademi.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 170-189.
- Külekçi, E., & Bulut, L. (2010, Kasım). Türkiye ve ABD’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* içinde (s. 11-13).
- Küçükahmet, L. (2007). 2006–2007 öğretim yılında uygulanmaya başlayan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203–218.
- Küçükcan, T., & Gür, B. S. (2009). Türkiye’de yükseköğretim: karşılaştırmalı bir analiz. *SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı)*.

- Küçüköğlü, A. & Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660-670.
- Lee, M. N., & Healy, S. (2006). Higher education in South-East Asia: an overview. *Higher Education in South-East Asia*, 1-12.
- Maskit D. & Orland-Barak, L. (2015). University–school partnerships: Student teachers’ evaluations across nine partnerships in Israel. *Journal of Education for Teaching*, 41(3), 285-306.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için bir Rehber*. (Selahattin Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- OECDa, (2020). *Outcomes of Higher Education*. <https://www.oecd.org/site/eduimhe08/abstractsreputationandrankingtheimpactoninstitutionalstrategyandbehavioursofinternationalrankingtables.htm>, Erişim Tarihi: 22.10.2020.
- OECDb, (2018). PISA results. <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> Erişim Tarihi: 22.10.2020.
- Orhan, A., & Vardar, A. K. (2019). Finlandiya ve Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme: öğretmenlik uygulamasına karşılaştırmalı bir bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 309-330.
- Penn State Üniversitesi, (2019). *Penn State Üniversitesi Meslek Bilgisi Ders ve İçerikleri*. <https://bulletins.psu.edu/university-course-descriptions/undergraduate/educ/>. Erişim tarihi: 17.10.2019
- Püsküllüoğlu, E. I., & Hoşgörür, V. (2017). Türkiye’de 2010-2016 yılları arasında yapılan karşılaştırmalı eğitim lisansüstü tezlerinin değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 46-61.
- Safran, M. (2014). Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar. 4. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, s. 2-3. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ispite_2014.pdf, Erişim tarihi: 22.10.2020.
- Sağlam, M., & Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde öğretmen eğitiminde yapısal düzenlemeler ve öğretmen adaylarının seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 53-69.

- Scarlett, W. G. (2015), Classroom management—Embracing complexity. Scarlett, W. G. (Ed.). In *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management (50-86)*. SAGE Publications.
- Stephens, P., Tonnessen, F. E. & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: A comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40(1), 109-130. <http://doi.org.10.1080/0305006042000184908>.
- Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarman, B., & Adalar, H. (2016). ABD ve Türkiye'nin sosyal bilgiler eğitimi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması: Pace ve Gazi Üniversitesi sosyal bilgiler öğretmenliği program örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 16 (USBES Özel Sayı II)*, 1603-1630.
- Taşdan, M., & Çuhadaroğlu, E.O. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 5(10), 210-224.
- Topuniversities (2019). *Dünya Üniversiteleri Başarı Sıralamaları*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/education-training>, Erişim Tarihi: 22.10.2020.
- Trochim, W. & Donnelly., J. P. (2007). *The Research Methods Knowledge Base*, (3. Baskı). Atomic Dog Publishing.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örnekler*. Baki Kitabevi.
- UNESCO (2012). *Unesco strategy on teachers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217775>, Erişim Tarihi: 20.10.2019.
- Uygun, S., Ergen, G., & Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *Ilkogretim Online*, 10(2), 389-405.
- Queensland Üniversitesi, (2019). Queensland Üniversitesi Meslek Bilgisi Ders ve İçerikleri. https://my.uq.edu.au/programs-courses/program_list.html?acad_prog=2306, Erişim Tarihi: 18.10.2019.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38, 175-191.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf. Erişim Tarihi: 22.10.2020.

Zaharia, S. (2002). A comparative overview of some fundamental aspects of university management as practiced in several European countries. *Higher Education in Europe*, 27(3), 301-311.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it was aimed to compare the vocational knowledge courses offered within the Penn State University (USA) and Queensland University (Australia) Faculties of Education, which are at the top of the success rankings within the scope of Education Faculties, with the vocational knowledge courses in the new program in our country. In this regard, Turkey, United States and teacher training programs of vocational knowledge courses in Australia, the course and content of the loans have dealt with similar and different aspects.

Method: Within the scope of the research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. In this study, in which the horizontal comparison approach was used, the data were analyzed by descriptive analysis method.

Findings: Turkey, the United States and Australia located professional knowledge of the Faculty of Education shows that take place within the courses and credits. As far as the number of required vocational knowledge courses in Turkey course number is more than the other countries looking at the course of the loan; United States and Australia shows that in the course of the credit is larger than those of Turkey. In addition, it is understood that there are vocational knowledge courses in three countries with similar or close names.

Conclusion and Discussion: When the findings obtained are examined; Turkey in "Sociology of Education" course similar to the course of professional knowledge is seen that the two countries take part in the program. When the contents of these courses are examined carefully; it is understood that the content of the courses in America and Australia offers a simpler content that takes a closer look at the sociological structure of the country or more specifically the region.

Located in Turkey in the program "Educational Psychology" course of vocational knowledge is seen to take place by different names, but similar content in the program in both the US and Australia. Looking specifically at this course; it is understood that the course content in our country is more theoretical and intense, the course content in the United States is simpler, provides application opportunities, and the course content in Australia is focused on finding solutions to developmental problems. Turkey, based on the relationship between technology and education programs in the United States and Australia have seen that the courses have different names. In Turkey, "Educational Technology" in Australia and "Digital Technologies" is the name of the place of similar finds in the United States understood that the content of these courses are located in different courses on site. When the findings are examined in the program in Turkey "Classroom Management" program in the United States of vocational knowledge courses "Classroom Management and Organization", while in the program in Australia "Professionals as Teachers". It is understood that the name is located. Unlike the course content in our country, it is understood that the topics such as harmony and organization in the course content in America, and the professional position, identity and roles of teachers in the society in Australia are discussed in the course. According to the findings obtained; it has been determined that the "Professional Development in Teaching" course in the program in America is not included in the programs in our country and Australia. In America, it has been observed that within the scope of this course, issues such as practices related to the teaching profession and some special professional practices specific to Penn State are discussed. In this sense, the program in Turkey is thought to be included in such a course.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49830>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 05-03-2021
Kabul Tarihi: 20-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 05-03-2021
Accepted: 20-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Dolmaz, M. & İlhan, G. O. (2021). Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Öğretiminde Felsefi Eserler: Stoacılar Örneği. *Journal of History School*, 53, 2651-2680.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DEĞERLERİN ÖĞRETİMİNDE FELSEFİ ESERLER: STOACILAR ÖRNEĞİ¹

Mustafa DOLMAZ² & Genç Osman İLHAN³

Öz

Bu araştırmanın amacı geç dönem stoacı filozofların kaleme aldıkları eserlerin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlerin öğretiminde ne düzeyde kullanılabileceği tespit etmektir. Araştırma nitel araştırma deseninde tasarlanmıştır ve doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu geç dönem stoacı yazarlardan Marcus Aurelius, Seneca ve Epiktetos'un kaleme aldığı birer eser oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örneklem yöntemine başvurulmuştur. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen değer analiz formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları sosyal bilgiler programında yer alan ve öğrenciye kazandırılması amaçlanan tüm değerlerle ve birçok disiplinin kazandırmayı amaçladığı gibi sosyal bilgiler dersinin de öğrencilere kazandırmayı amaçladığı kök değerlerle doğrudan ilişkili ifadelerin bahse konu eserlerde sıklıkla yer aldığını göstermiştir. Araştırma sonucunda adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu çalışmanın özeti 10-13 Eylül 2020 tarihleri arasında online olarak gerçekleştirilen VIIth International Eurasian Educational Research Congress adlı kongrede sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Dr., Emniyet Genel Müdürlüğü, mdolmaz58@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9420-0331.

³Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi, gosman@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4091-4758.

yardımseverlik gibi değerlerin öğrenciler tarafından kazanımı amacıyla stoacı eserlerden yararlanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Stoacılar, Değerler Eğitimi, Marcus Aurelius, Seneca, Epiktetos.

Philosophy Books in Teaching the Values Placed in the Social Studies Curriculum: The Case of Stoics

Abstract

This research aims to determine how the books written by the late stoic philosophers can be used in teaching the values in the social studies curriculum. The research is designed in qualitative research design and the document analysis method is used. One each work written by Marcus Aurelius, Seneca, and Epictetus, who are the late stoic writers are identified as the study group of the study. While determining the study group, criterion sampling which is one of the sampling methods is used. The value analysis form developed by the researchers was used to collect the related data. The findings of the study present that expressions directly related to all the values that are included in the social studies programs and intended to be acquired by the students along with the root values that social studies aiming to bring students in just as the other disciplines are generally included in the sampled books. As a result of the research, it is concluded that stoic artifacts at which values such as justice, giving importance to family unity, independence, peace, scientificness, diligence, solidarity, friendship, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, self-control, patience, respect, love, responsibility, austerity, patriotism, and charity can be seen could be used to bring the students in them.

Keywords: Stoics, Values Education, Marcus Aurelius, Seneca, Epictetos.

GİRİŞ

Eğitim sürecinde gerçekleştirilmesi amaçlanan hedeflerden birisi de öğrencilerin bilişsel düzeylerini artırmaya çalışmanın yanında onların duygu, düşünce ve davranışlarına hitap ederek duyuşsal yönlerinin de olumlu yönde gelişmesini sağlamaktır (Tulunay Ateş, 2017). Çünkü toplumsal yaşam insanoğluna bazı görevler ve sorumluluklar yüklemiştir. İnsanlar diğer insanlarla ve diğer canlılarla belli bir düzen içerisinde yaşamak zorundadır. İşte bu düzenin sağlanmasında, insanlar arası iletişimde ve toplumsal karar alma sürecinde belirli ölçütlerin varlığı gerekmektedir. Bu ölçütleri belirleyen etmenlerden biri de değerlerdir (Güzel Candan ve Ergen, 2014). Ayrıca değerler var olan toplumsal yapı ve kültürün korunması yanında gelecek nesillere aktarılması görevini de üstlenmiştir (Yaylacı ve Beldağ, 2015).

Kısaca “toplumu oluşturan bireylerin kabul ettiği inanç ve ahlaki kurallar” (Aydoğdu, 2017) anlamına gelen değerler aynı zamanda toplumla uyum içerisinde olan ve topluma hizmet eden bireyler yetiştirme ve bu bireylerin saygın bir kişilik sahibi olması konusunda da oldukça etkilidir (Dilmaç ve Şimşir, 2016). Zaten okullarda değer eğitiminin verilme amacı da Türk Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “ahlaki, manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmek...” şeklinde belirtilen gayeyi gerçekleştirmektir (Ekşi, 2003). Bu amacın gerçekleşebilmesi için ailede başlayan, medya ile devam eden ve okul ile toplum içerisinde biçimlenen bir değer eğitim sürecinin yaşanması gerekmektedir (Dilmaç ve Şimşir, 2016; Deniz ve Karagöl, 2018; Kozikoğlu ve Bekler, 2019).

Toplumsal yaşamın sağlıklı bir şekilde devam ettirilebilmesi için barış, saygı, alçakgönüllülük, işbirliği, özgürlük, paylaşma, mutluluk, dürüstlük ve doğruluk gibi bazı temel değerlerin yaşatılması ve yeni nesiller tarafından sahiplenilmesi gerekmektedir (Aktepe ve Yalçınkaya, 2016). Bu bağlamda değerler, bireyin kendisini, toplumların da bireyleri çeşitli yönlerden kontrol etmesini sağlayan bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Yazıcı, 2006). Çünkü değerler toplumu meydana getiren bireylere nelerin önemli olduğu, nelerin tercih edileceğini kısacası gündelik yaşamda nasıl bir yaşam tarzına sahip olunması gerektiğini göstermektedir. Değerler vasıtasıyla bireyler adil ve düzenli olmaya, sağlığına dikkat etmeye, temiz olmaya, girişimci ve vatansever bireyler olmaya teşvik edilmektedir (Akbaş, 2008).

Değerler felsefe, psikoloji, sosyoloji, sosyal bilgiler gibi birçok alan araştırmacıları tarafından incelenen ve çalışılan konulardan biri olmuştur (Güzel Candan ve Ergen, 2014; Koç, 2013; Kolaç ve Özer, 2018; İbret vd., 2017). Bu sebeple değerleri kimi zaman karşımızda kültürel bir unsur olarak kimi zaman da eğitim programlarının bir parçası olarak görürüz (Yaylacı ve Beldağ, 2015). Değerler sorununun araştırılması antik çağa kadar uzansa da felsefe’ye konu olarak kazandırılmasında Rudolf H. Lotze’nin ilk anılması gereken isim olduğu bilinmektedir (Bazarkulov, 2008). “Değerler ve değerler problemi” felsefeye konu olarak kazandırıldığı günden itibaren bilgi ve varlık problemi ile birlikte felsefenin en temel problemlerinden biri olmuştur. Özellikle pratik felsefenin en başat sorunudur. Stoacılar ve Epikürcüler gibi bazı filozoflar ise felsefenin diğer tüm sorunlarının değer felsefesi ile ilintili olduğu üzerinde durmuşlardır (Bircan, 2015). Değer felsefesinin temeli iyi ile kötü ve güzel ile çirkin arasındaki yargı çerçevesinde biçimlenmiştir (Çetin ve Balanuye, 2015).

Suppes (1996) Aristoteles'in eğitimin amacını "Gerekli eylem için gerekli ahlaki ve entelektüel erdemleri öğretmektir" şeklinde tanımladığını belirtmiştir ve bu durum eğitim ile değer arasında var olan köklü bir ilişkinin en önemli göstergesidir. Hotaman (2017) eğitimin genel, özel ve uzak amaçlarını ve eğitim programlarının tüm öğelerini etkileyen faktörlerin felsefi nitelikli olduğunu, eğitimin kaynakları ile ilgili inceleme yapılırken neyin aranacağını, neye önem verileceğini felsefi görüş ve tutumların tayin ettiğini belirtmiştir. Felsefi düşünce eleştirel tutuma dayalı bir düşünce sistemidir ve bu sebeple kendisine verilenle yetinmeyerek, merak ve şüphenin ateşleyici gücünü kullanarak varlık, bilgi ve değerler alanını kavramaya çalışır (Koç, 2009).

Buraya kadar anlatılanlardan eğitim ve felsefenin belirli bir amaç doğrultusunda birlikte çalışmasının bir zorunluluk olduğunu anlıyoruz. Çünkü eğitimin öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkileyerek geliştirmek için değer aktarımı çabası içerisinde olması, felsefenin ise değerleri kendine konu edinmesi değer-eğitim-felsefe üçlüsünün bir araya gelmesini kaçınılmaz kılmıştır. Değerlerin Türk Eğitim sistemi içerisinde yer alan müfredat programlarına bağımsız bir şekilde girişi 2005 yılında olmuştur. 2005 yılında güncellenen müfredat programı ile öğretim programlarında öğrencilere kazandırılacak beceri ve değerler tüm branşlarda her bir tema için ayrı ayrı tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler'de bu branşlardan biridir. Sosyal bilgiler müfredat programında da belirtildiği üzere bu derste de öğrencilere bazı demokratik, evrensel ve ulusal değerlerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Tay, 2017). Bu değerler adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Ayrıca sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan bu değerlerden başka, öğrencilere aktarılması amaçlanan kök değerlerden bahsedilmektir. Kök değerler ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverliktir. Milli Eğitim Bakanlığı bu değerlerin öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına hem de ilişkili oldukları değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaklarını belirtmiştir (MEB, 2018).

Sosyal bilgiler dersi değerler eğitimi için büyük önem arz etmektedir çünkü toplum için gerekli ahlaki ilkelerin kazandırılmasında en etkili derslerdendir (Mıdivanlı vd., 2012; Akbaş, 2008). Sosyal bilgiler dersi bireylerin kendini, fiziksel ve sosyal çevresini anlamlandırmasına, onlara karşı olumlu tutum ile değerler geliştirmesine ve bu değer ile tutumlar çerçevesinde davranışlar ortaya koyabilmesi için devinişsel, duyuşsal ve zihinsel olarak olgunlaşmasına yardımcı olur (Aktan ve Kılıç, 2015). Sosyal bilgiler sürekli değişen çağın koşullarına ayak uydurmada yadsınamaz öneme sahiptir. Çünkü

sosyal bilgiler yaşamın içerisinde konusunu alan ve günlük hayattaki birçok materyali kendisine araç edinen bir disiplindir (Yanpar, 2005). Sosyal bilgilerin coğrafya, hukuk, psikoloji, ekonomi ve felsefe gibi disiplinlerin bir araya gelerek oluşturduğu bir disiplin oluşu (Dolmaz ve Metin, 2019) ve bu disiplinlerin belirli değerler etrafında işleyen düzeni kendine konu edinmesi hatta felsefenin direk değer kavramı üzerine odaklanması, değerlerin sosyal bilgileri çepeçevre sarmasını kaçınılmaz kılmıştır. Çünkü Sosyal bilgiler programı da dâhil eğitim programları felsefi akım ve görüşler doğrultusunda hazırlanır (Hotaman, 2017).

Alan yazına bakıldığında felsefe-egitim ilişkisi üzerine bazı çalışmalar yapılmıştır. Örneğin felsefi inançların öğrenme öğretme anlayışları ile ilişkisi, (Baş, 2015) eğitim-felsefe ilişkisi (Demirhan, 2003; Bircan, 2018) felsefe-düşünme becerileri ilişkisi (Ağdacı, 2018), felsefi akımların eğitime yansımaları (Bakır, 2006; Şimşek ve Kartal, 2019; Büyükdüvenci, 1989; Albayrak, 2019), öğretmenlerin eğitim felsefeleri üzerine (Tuncel, 2004) ve çeşitli filozof ve önemli kişilerin eğitim felsefesi üzerine hazırlanmış çeşitli çalışmalara (Keleş, 2013; Toprakçı, 2011; Çoban, 2010; Toprakçı ve Yılmaz, 2015) rastlanmıştır. Felsefe ve değer ilişkisi üzerine yapılmış çalışmalarda (Dombaycı, 2011; Erbay, 2011; Ilgaroğlu, 2019) literatürde vardır. Ancak felsefi eserlerden değer eğitiminde ne düzeyde yararlanılabileceği hususunda yapılmış bir çalışma tespit edilememiştir. Özellikle stoacı felsefi akımın temsilcilerinin eserlerinde değerler üzerine hassasiyet ile eğilmeleri, araştırmacılar da stoacı eserlerin değerler eğitiminde kullanılabileceği fikrini doğurmuştur. Stoacı felsefi eserlerin ne tür değerler içerdiği, hangi değerlerin öğretiminde bahse konu eserlerden yararlanılabileceği hususunun sosyal bilgiler öğretim programı özelinde incelenmesi bu araştırmanın ana amacıdır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Seçilen stoacı felsefi eserler sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması amaçlanan değerlerin hangilerini içermektedir?
2. Seçilen stoacı felsefi eserler öğrenciye kazandırılması amaçlanan kök değerlerin hangilerini içermektedir?
3. Üç Stoacı eserde en fazla vurgulanan değerler hangi değerlerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma deseni benimsenerek gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar konuyu bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine betimleme ve

yorumlamaya imkân tanımaktadır (İslamoğlu ve Alınacı, 2014). Nitel araştırmalarda dokümanlar incelenerek, davranışlar gözlemlenerek ya da bizzat katılımcılarla görüşme yapılarak veri toplanabilir. Bu verileri toplarken araştırmacılar bir kaynağa güvenmek yerine birden fazla kaynaktan veriler toplarlar (Creswell, 2016). Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırma kapsamında toplanması hedeflenen veriler hakkında bilgiler içeren yazılı-basılı ve elektronik kaynakların sistematik incelenmesini içerir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Karadağ, 2014). Dokümanlar eğitim araştırmalarında aslında önemli bir yere sahip olan ancak yeterince faydalanılmayan kaynaklardır. Kitaplar, raporlar, tartışma tutanakları, kurumsal arşivler ya da kişisel günlükler gibi dokümanlar araştırmacılara geniş çaplı kaynaklar sunmaktadır. Belirli temalarda tam ve kapsamlı açıklamalar ortaya koyabilmek için bir kaç dokümanın birlikte incelenmesi faydalı olacaktır. Bu kaynaklar genelde olaylardan hemen sonra yazıldığı için günlük yaşama dair içten ve detaylı içerikler barındırır (McCulloch, 2012). Ayrıca bu yöntemde araştırma verilerinin birincil kaynağı olan dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi esastır (O’leary, 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu geç dönem stoacı filozoflardan Marcus Aurelius, Lucius Annaeus Seneca ve Epiktetos’un yazdıkları “Kendime Düşünceler”, “Hoşgörü Üzerine/ Ruh Dinginliği Üzerine”, “Düşünceler ve Sohbetler” isimli eserleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken amaçsal örneklemenin bir çeşidi olan ölçüt (kriter) örnekleme kullanılmıştır. “Ölçüt örnekleme, bir araştırmada gözlem birimleri belirli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşabilir” (Büyüköztürk vd. 2011). Araştırma için belirlenen eserlerin yazarlarının felsefenin “değer” sorunu üzerine eğilmiş olmaları, eserlerinde değerlere ilişkin ifadelerle fazlaca yer vermeleri ve kolaylıkla anlaşılabilir sade bir dil içermesi bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kriter kabul edilmiştir. Eserlere ait detaylı bilgiler aşağıda verilmiştir:

Araştırma içerisinde üç adet felsefi eser materyal olarak kullanılmıştır. Eserlerden ilki Marcus Aurelius’un “Kendime Düşünceler” isimli eseridir. Bu eser Yunanca aslından Y. Emre Ceren tarafından çevrilmiş, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları tarafından yayınlanmış 978-605-295-402-7 ISBN numaralı altıncı baskıdır.

Eserlerden ikincisi Lucius Annaeus Seneca’nın “Hoşgörü Üzerine” ve “Ruh Dinginliği Üzerine” isimli iki diyalogunun birlikte yayınlandığı Bedia

Demiriş tarafından çevrilen Doğu Batı yayınlarının yayınladığı 978-605-5063-16-0 ISBN numaralı üçüncü baskıdır.

Eserlerden üçüncüsü ve sonuncusu Epiktetos'un "Düşünceler ve Sohbetler" isimli eseridir. Burhan Toprak tarafından Türkçe'ye çevrilen eser Milli Eğitim Basımevi tarafından 975-11-0022-4 ISBN numarası ile basılmış birinci basımdır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacı ile ilk olarak adı geçen eserler temin edilmiştir ve okunmuştur. Veri toplama aracı hazırlanmadan önce ilgili alan yazın detaylıca taranmıştır. Creswell'e (2016) göre ancak bir konu hakkında literatür tarandıktan sonra çalışılması gereken bir problem ya da sorunun var olduğu güvenle söylenilebilir ve bu problem ya da sıkıntı gündelik hayattan bir problem olabileceği gibi literatürde ya da bir konudaki geçmiş araştırmalarda var olan bir eksiklik ya da boşluk olabilir. Alan yazın tarandıktan sonra araştırma soruları ve eserlerin içeriğine uygun olarak araştırmacılar tarafından araştırma verilerini toplamak amacıyla Değer Analiz Formu (DAF) hazırlanmıştır. Değer analiz formunda sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler ve kök değerlerin yanında bu değerleri destekleyen alt değerler toplanmaya çalışılmış, tespit edilen değerler forma eklenmiştir. Örneğin yardımseverlik değeri altında bu değeri destekleyen değerlerden cömert olma, misafirperver olma gibi alt değerler ya da dürüstlük değeri altında bu değeri destekleyen alt değerler olan doğruluk, güvenilirlik, sözünde durma ve emaneti koruma gibi değerler formda iki kategori de sıralanmıştır. Birinci kategoride sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve bu değerleri destekleyen alt değerler, ikinci kategoride kök değerler ve bu değerleri destekleyen alt değerler yer almıştır. Ayrıca değer analiz formunun hazırlanmasında dil ve alan geçerliliği ile güvenilirliği için araştırmacılar hariç iki alan uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Görüş ve öneriler doğrultusunda eserlerden birisi üzerinde pilot uygulama yapılarak forma son hali verilmiştir. Formda değerler ve alt değerler sıralandıktan sonra tüm değerlerin kısaca tanımları verilmiştir. Kodlayıcılar kodlamalarını yapmadan önce tüm değerleri en az iki defa açıklamaları ile birlikte okumuşlar daha sonra eserleri okuyarak kodlamalarını yapmışlar ve veri toplama sürecini tamamlamışlardır.

Verilerin Analizi

Değer analiz formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi araştırmacılara çeşitli dokümanlardan, arşivlerden, basılı-görsel materyallerden ya da çeşitli kitle iletişim

araçlarından elde edilen ham bilginin incelenmesi ve ham bilgilere anlam kazandırılmasında sistematik bir metodoloji sağlar (Demirci ve Köseli, 2014). İçerik analizinin temel amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşabilmektir. Bu kapsamda toplanan veriler önce kavramsallaştırılır ve daha sonra veriler ortaya çıkan kavramlara göre düzenlenir. Son adımda ise kavramlar etrafında düzenlenen verileri açıklayıcı kod ve temaların (kategorilerin) saptanması işlemi gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek; 2006; Demirci ve Köseli, 2014; Berg ve Lune, 2015). Kodlar, araştırma kapsamında toplanan yoruma dayalı ve betimleyici bilgilere anlam birimleri atamak amacıyla kullanılan etiketlerdir (Miles ve Huberman, 2019). İçerik analizinde veri birimleri bazen sayfalar dolusu bir metin ya da bir hissi-duyguyu tanımlayacak bir kelime olabilmektedir (Merriam, 2009). Araştırmamızda, verilerin analizinde “anamlı kelime grubu” ve “cümle” kodlama birimleri olarak belirlenmiştir. Verilerin analizinde Maxqda 18 paket program kullanılmıştır. Analiz sonucu oluşan değer kategorileri program vasıtasıyla görsel hale getirilerek sunulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda güvenirlilik terimi; ölçümü rastgele hatalardan arındırmak, ölçmek istenileni tutarlı olarak ölçmek yani aynı veri toplama aracını kullanan farklı araştırmacıların aynı sonuca ulaşması demektir (Demirci ve Köseli, 2014). Bu amaçla araştırmada verilerin kodlanması sürecinde işe koşulan içerik analizi işleminin güvenirliliğini tespit etmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenirlilik formülü (Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) kullanılmıştır. Formüle göre gerçekleştirilen güvenirlilik hesaplaması sonucu kodlayıcıların kodlamaları arasındaki uyumun %100 olduğu görülmüştür.

Araştırmanın geçerliliğini sağlamak amacıyla araştırmanın başlamasından sonuçlanmasına kadar geçen sürede düzenli olarak uzman görüşleri alınmış, bulgular herhangi bir değişiklik yapılmadan olduğu gibi doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve veri toplama aracı ile bulguların alanyazınla tutarlılığı sağlanmıştır. Araştırmada dış geçerliliğin sağlanması amacıyla araştırmanın tüm aşamaları detaylı olarak verilmiştir. Tüm bu işlemler çeşitli araştırmacılar tarafından araştırmanın geçerliliği için gerekli ve yeterli görülmüştür (Demirci ve Köseli, 2014; Büyüköztürk vd., 2011; Coe, 2017).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları kapsamında incelenen eserlerin sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler ve kök değerlere ilişkin ifadeleri

içerme durumları ile bu eserlerde yer alan ifadelerin en fazla ilişkili olduğu değerlere dair veriler, tablolar ve görseller verilmiştir.

Stoacı Eserlerin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerleri İçerme Durumuna İlişkin Bulgular

Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler", Lucius Annaeus Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği Üzerine" ve Epiktetos'un "Düşünceler ve Sohbetler" isimli eserlerinde yer alan ifadelerin ne kadarının sosyal bilgiler programında yer alan değerler ile ilişkili olduğuna dair bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Stoacı Eserlerin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerleri İçerme Durumuna Dair Bulgular

Sosyal bilgiler ders programında yer alan değerler	Eserlerde Değerlerin Yer Alma Durumları		
	Kendime Düşünceler	Hoşgörü Üzerine/ Ruh Dinginliği Üzerine	Düşünceler ve Sohbetler
	(F)	(F)	(F)
Adalet	18	12	11
Aile birliğine önem verme	4	-	9
Bağımsızlık	1	1	1
Bariş	1	5	-
Bilimsellik	12	1	3
Çalışkanlık	18	6	6
Dayanışma	5	3	10
Duyarlılık	1	1	1
Dürüstlük	13	17	5
Estetik	12	6	8
Eşitlik	5	3	1
Özgürlük	10	8	14
Saygı	20	10	7
Sevgi	22	18	8
Sorumluluk	16	11	18
Tasarruf	1	1	1
Vatanseverlik	2	4	5
Yardıms severlik	9	8	5

Tablo 1'e göre Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler" isimli eserinde, sosyal bilgiler öğretim programında yer alan tüm değerler ile ilişkili ifadelerin bulunduğunu görmek mümkündür. Marcus Aurelius'un bahse konu bu eserinde özellikle sevgi değeri ile ilişkili ifadelerin oldukça fazla olması dikkate değerdir.

Bu değeri eserlerde yer alan ifadeler ile ilişki sayısı bağlamında sırasıyla saygı, adalet ve çalışkanlık, sorumluluk, dürüstlük, estetik ve bilimsellik, vatanseverlik, dayanışma ve eşitlik, aile birliğine önem ve vatanseverlik değerleri takip etmektedir. Bu değerler kadar sık vurgulanmasa da eserlerde bağımsızlık, barış, duyarlılık ve tasarruf değerleri ile ilişkili ifadeler de eserde rastlamak mümkündür.

Lucius Annaeus Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/ Ruh Dinginliği Üzerine" isimli eserinin aile birliğine önem değeri hariç sosyal bilgiler öğretim programında yer alan diğer değerlerin hepsiyle ilişkili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Seneca'nın bu eserinde yer alan ifadeleriyle sosyal bilgiler programında yer alan ve üzerine en çok vurgu yapılan değerler yine sevgi olduğu tabloda dikkat çeken diğer bir detaydır. Bu değeri tekrarlanma sıklığı sırasına göre dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı, özgürlük ve yardımseverlik, çalışkanlık ve estetik, barış, vatanseverlik ve eşitlik ile dayanışma değerleri takip etmektedir. Birer tane de olsa bağımsızlık, bilimsellik, duyarlılık ve tasarruf gibi değerlere ilişkin ifadeler de eser içerisinde yer almaktadır.

Epictetus'un "Düşünceler ve Sohbetler" isimli eserinin barış değeri hariç sosyal bilgiler öğretim programında yer alan diğer değerlerin hepsiyle ilişkili ifadeler içerdiği tespit edilmiştir. Eserde yer alan ifadelerle en fazla ilişkili olan değerler sorumluluk değeri olduğu görülmektedir. Bu değere ilişkin ifadeleri tekrarlanma sıklığı sırasına göre özgürlük, adalet, dayanışma, aile birliğine önem, sevgi ve estetik, saygı, çalışkanlık, dürüstlük ve vatanseverlik ile yardımseverlik, bilimsellik değerlerine ilişkin ifadeler takip etmektedir. Eserde birer tane de olsa bağımsızlık, duyarlılık, eşitlik ve tasarruf değerine ilişkin ifadelerinde bulunduğu bulgusuna erişilmiştir.

Örneğin Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği" üzerine isimli eserinde yer alan "adalet" değerine ilişkin bir ifade şu şekildedir:

"...Bu noktada kolay inanmaması, doğruyu araştırması, masumiyetin tarafını tutması ve gerçeğin ortaya çıkması için işinin, yargıcinkinden daha önemsiz bir iş olmadığını bilmesi için başkanı uyarmak anlamsız olur; zira bu şey adaletle ilgilidir, hoşgörüyle değil" (Seneca, 2019, s.61).

Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler" isimli eserinde yer alan "bilimsellik" değerine ilişkin bir örnek bir ifade aşağıda verilmiştir:

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Değerlerin Öğretiminde Felsefi...

“Her şeyi, altlarında yatan maddi ve nedensel kısımlara kadar araştır” (Aurelius, 2019, s.69).

Epiktetos’un “Düşünceler ve Sohbetler” isimli eserinde yer alan “sevgi ve dostluk” değerlerine ilişkin bir ifadeyi şu ifadeyle örneklendirmek mümkündür:

“Sevmek için faideyi, velâyeti, namusu, vatani, akrabayı, dostları hatta adaleti bir araya getirmek lazımdır. Bütün bunları birbirinden ayırırlarsa artık dostluk kalmaz” (Epiktetos, 1989, s.94).

“Eşitlik” değerine ilişkin ifadelere örnek verecek olursak Seneca’nın bahse konu eserinde yer alan aşağıdaki ifade iyi bir örnek olacaktır:

“Yoksullar konusunda da zenginler konusunda da aynı şeyin geçerli olduğunu, onlar için kederin eşit olduğunu bilesin...” (Seneca, 2019, s.99).

“Dayanışma” değerine ilişkin ifadelere bir örnek vermek gerekirse Marcus Aurelius’un bahse konu eserinden şu ifade örnek olarak verilebilir:

“Birincisi, başkalarına karşı ne durumda olduğunu değerlendir ve birbirimiz için yaratıldığımızı düşün; başka bir açıdan bakacak olursak, koçun ya da boğanın sürüsünü kollaması gibi ben de insanları kollamak için yaratıldım” (Aurelius, 2019, s.118).

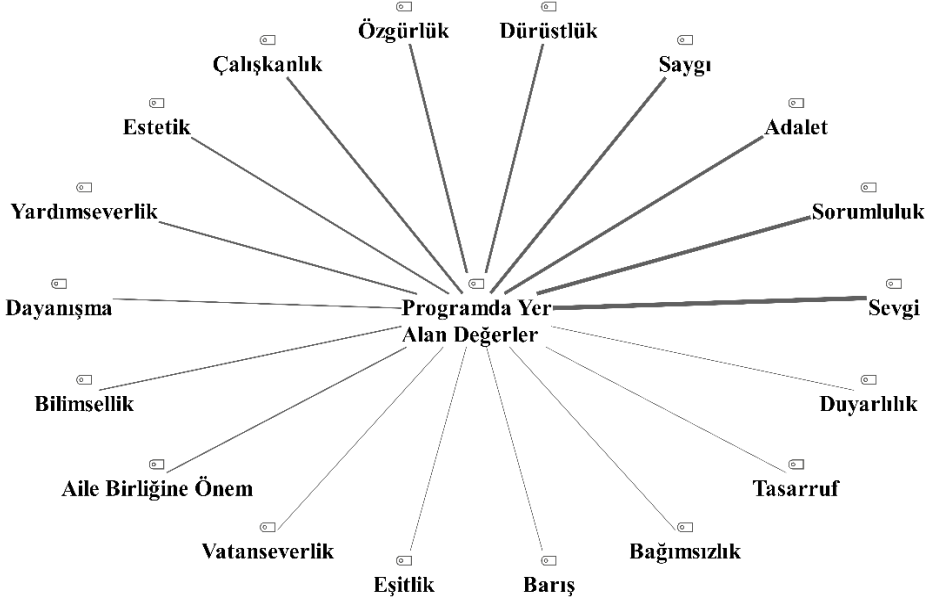
“Tasarruf” değerine ilişkin ifadelere bir örnek olarak Seneca’nın “Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği Üzerine” isimli eserinde yer alan şu ifade örnek olarak verilebilir:

“Bazılarımız bunu tutumlu bir biçimde kullanırlar, bazılarımız tutumsuzca; bazılarımız hesabını verebileceğimiz bir biçimde harcarız, bazılarımız ise geriye hiçbir şeyimiz kalmayacak biçimde, bundan daha utanç verici bir şey yoktur” (Seneca, 2019, s.92).

“Özgürlük” değerine ilişkin ifadelere ilişkin bir örnek olarak Marcus Aurelius’un bahse konu eserinin IX. Kitap bölümünden şu ifadeleri vermek mümkündür:

“Muhtemelen şöyle diyeceksin: “Tanrılar bunları bana bıraktı.” O halde sana bırakılan hakkı özgür birisi gibi kullanmak, elinde

olmayan şeyler için bir köle gibi, düşük birisi gibi hırpalanmaktan daha iyi değil mi? (Aurelius, 2019, s.98).



Şekil 1

Stoacı Eserlerin Sosyal Bilgiler Programında Yer Alan Değerleri İçerme Durumunu Gösteren Değer Haritası

Şekil 1’de bahse konu geç dönem stoacı üç eserde yer alan ifadelerin sosyal bilgiler programında yer alan değerlerin hangileriyle hangi sıklıkta ilişkili olduğunu gösteren değer haritası verilmiştir. Değer haritası, programda yer alan değerler teması altında kodlanmış değerleri göstermektedir. Haritada, üç eserde yer alan değer ilişkili ifadeler birlikte ele alınarak görselleştirilmiştir. Şekil içerisinde değerlere (kodlara) uzanan bağlantı çubuklarının kalınlığı değerlerin eser/eserler içerisindeki yoğunluğunu göstermektedir.

Geç dönem stoacı eserlerde yer alan ve sosyal bilgiler müfredat programı içerisinde de kendisine yer bulan değerler incelendiğinde neredeyse tamamının evrensel nitelikli olduğu, bu değerlerin ulusal gündelik işlerin ve uluslararası ilişkilerin sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi, toplumların varlıklarını koruyarak sürdürebilmesi, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılabilmesi, bireylerin

toplumsal statü ve kimlik kazanabilmesi, görev ve sorumluluklarını bilebilmesi için çok eski zamanlarda yaşamış toplumlar tarafından dahi işe koşulduğu söylenilebilir.

Günümüzde sosyal bilgiler öğretim programı da dahil birçok eğitim programının kazandırmayı hedeflediği bu değerlerin stoacı eserlerde de karşımıza çıkması, değerlerin Roma İmparatorluğu döneminde de toplum içerisinde var olan düzenin korunması ve ortaya çıkan birtakım sorunların çözümü için sıklıkla kendisine başvurulmuş ahlaki kurallar olarak benimsendiğinin bir göstergesidir. Değerlerin stoacı eserlerde bu denli yoğun yer alma durumunun ise stoacıların günlük yaşamlarında karşılaştıkları birçok problemin çözümünde bu değerlere sahip olma durumunun anahtar vazifesi göreceğine inanıyor olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Stoacı Eserlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da Yer Alan Kök Değerleri İçerme Durumuna İlişkin Bulgular

Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler", Lucius Annaeus Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği Üzerine" ve Epiktetos'un "Düşünceler ve Sohbetler" isimli eserlerinde yer alan ifadelerin ne kadarının sosyal bilgiler programında da yer alan kök değerler ile ilişkili olduğuna dair bulgular tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde bulgular arasında en dikkat çekici nokta tüm eserlerin kök değerler ile ilişkili ifadeleri barındırıyor olmasıdır.

Tablo 2

Stoacı Eserlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında da Yer Alan Kök Değerleri İçerme Durumu

Kök değerler	Eserlerde Değerlerin Yer Alma Durumları		
	Kendime Düşünceler (F)	Hoşgörü Üzerine/ Ruh Dinginliği Üzerine (F)	Düşünceler ve Sohbetler (F)
Adalet	18	12	11
Dostluk	2	8	11
Dürüstlük	13	17	5
Özdenetim	7	5	12
Sabır	5	8	7
Saygı	20	10	7
Sevgi	22	18	8
Sorumluluk	16	11	18
Vatanseverlik	2	4	5
Yardıms severlik	9	8	5

Kök değerler incelendiğinde değerlerden yedisinin zaten sosyal bilgiler öğretim programında öğrencilere kazandırılması amaçlanan değerler ile aynı

olduğu görülmektedir. Sabır, özdenetim ve dostluk değerinin ise programda kazandırılması amaçlanan değerler içerisinde yer almayıp kazandırılması amaçlanan kök değerler içerisinde yer aldığı görülecektir. Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler" isimli eserinde yer alan ifadelerin en fazla ilişkili olduğu kök değer sevgidir. Bu değere ilişkin ifadelerden sonra yer alma sıklığına göre sırasıyla saygı, adalet, sorumluluk, dürüstlük, yardımseverlik, özdenetim, sabır, dostluk ve vatanseverlik değerine ilişkin ifadelerin eserde yer aldığı görülmektedir. Eserde en az tekrarlanma sıklığına dostluk ve vatanseverlik değerine ilişkin ifadelerin sahip olduğu söylenilebilir.

Lucius Annaeus Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/ Ruh Dinginliği Üzerine" isimli eserinde yer alan ifadelerin en fazla ilişkili olduğu kök değer yine Marcus Aurelius'un eserinde olduğu gibi sevgidir. Bu değere ilişkin ifadeleri eser içerisinde bulunma sıklığına göre dürüstlük, adalet, sorumluluk, saygı, dostluk ve yardımseverlik, özdenetim ile vatanseverlik değerlerine ilişkin ifadeler takip etmektedir.

Epiktetos'un "Düşünceler ve Sohbetler" isimli eserinde yer alan ifadelerde en fazla vurgulanan kök değer sorumluluk olduğu tablo 2'de görülmektedir. Bu değere ilişkin ifadeleri en fazla yer alma sıklığına göre sırası ile özdenetim, adalet ve dostluk, sevgi, sabır ve saygı, dürüstlük, vatanseverlik ve yardımseverlik değerleri ile ilişkili ifadeler takip etmektedir.

"Vatanseverlik" ve "yardımseverlik" değerine ilişkin ifadelere Epiktetos'un bahse konu eserinden bir örnek vermek gerekirse şu ifadeler örnek olarak verilebilir:

"...Fakat selim akıl bütün bunlara rağmen, dosta yardım etmeyi ve vatan için tehlikelere göğüs germeyi emreder" (Epiktetos, 1989, s.35).

Yine Marcus Aurelius'un bahse konu eserinden "yardımseverlik" değerine ilişkin bir ifade örnek olarak verilecek olursa şu ifade iyi bir örnek olacaktır.

"Maddi ya da başka herhangi bir sorunu olanlara mümkün olduğunca yardım etmek istedim" (Aurelius, 2019, s.10).

Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği Üzerine" isimli eserinde yer alan "dostluk" değerine ilişkin bir ifadeyi şu ifadeyle örneklendirmek mümkündür.

"Çünkü her türlü dostluğu ortadan kaldırırsak ve insan soyundan vazgeçersek ve sadece kendimize dönük yaşarsak, her türlü çabadan yoksun olan bu mahrumiyeti, işleri gerçekleştirmedeki acizliğimiz izleyecektir" (Seneca, 2019, s.93).

Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler" isimli eserinde yer alan "özdenetim" değerine ilişkin ifadeleri şu örnek ifadeyle örneklendirebiliriz:

"Akıl sahibi bir ruhun kendine has özellikleri şunlardır: Kendini görür, kendini inceler, kendine dilediği şekli verir" (Aurelius, 2019, s.113).

"Sabır" değerine ilişkin örnek birer ifade verecek olursak Lucius Annaeus Seneca'nın ve Epiktetos'un bahse konu eserlerinden şu ifadelerle örneklendirmek mümkündür:

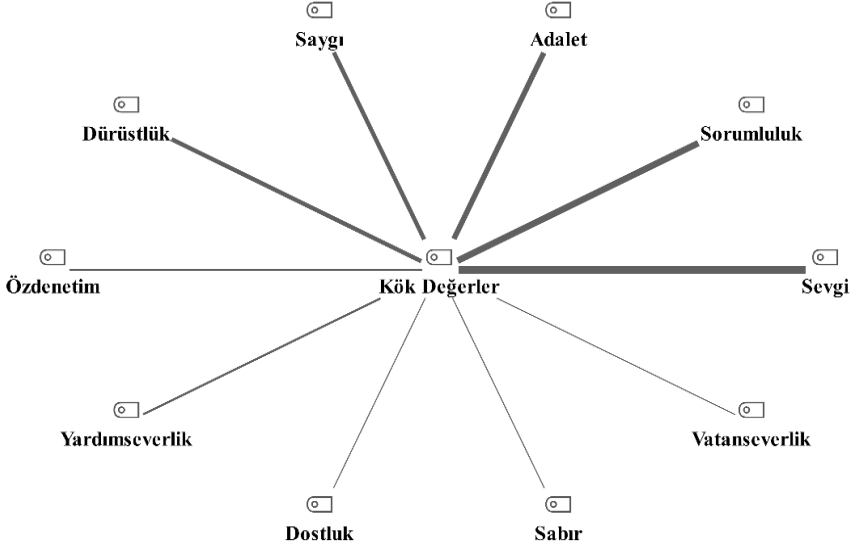
"...Çünkü hiçbir şeye uzun süre katlanmamak ve değişiklikleri çareymiş gibi kullanmak hasta bir adamın özelliğidir" (Seneca, 2019, s.89).

"Ülûhiyet sana en acı felaketlere mukavemet edebilmekliğin silahlar ihсан etmiştir. Sana ruh büyüklüğü, kuvvet, sabır sebat vermiştir. Bunlardan istifade etmen lazımdır" (Epiktetos, 1989, s.56).

Kök değerler adından da anlaşılacağı üzere çeşitli alt değerler tarafından desteklenen, yaşadığı toplum içerisinde ya da diğer toplumlarla olan ilişkilerinde bireylere olumlu davranış örnekleri sunarak onları çeşitli sorunlarla yüzleşmekten kurtaran, toplumsal yaşam içerisinde önemli misyonlar üstlenen ve desteklediği değerler aracılığı ile de bir toplumun dününü, bugününü o toplumun bireyelerine izah eden ve yarınına ışık tutan değerlerdir. Stoacı eserlere göz atıldığında özellikle kök değerlerin eserler içerisinde diğer değerlere oranla oldukça yoğun vurgulandığı görülecektir. Bu durumun sebebinin aslında kök değerlerin birçok alt değer tarafından desteklenmesi olduğu düşünülmektedir. Örneğin saygı değeri nezaket, kibarlık, zarafet, görgülü olmak gibi birçok değer tarafından desteklenmektedir.

Şekil 2'de bahse konu geç dönem stoacı üç eserde yer alan ifadelerin sosyal bilgiler programında da yer alan kök değerlerin hangileriyle hangi sıklıkta ilişkili

olduğunu gösteren değer haritası verilmiştir. Haritada üç eserde yer alan kök değer ilişkili ifadeler birlikte ele alınarak görselleştirilmiştir.



Şekil 2

Stoacı Eserlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programda da Yer Alan Kök Değerleri İçerme Durumunu Gösteren Değer Haritası

Stoacı Eserlerde En Fazla Vurgulanan Değerlere İlişkin Bulgular

Marcus Aurelius'un "Kendime Düşünceler", Lucius Annaeus Seneca'nın "Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği Üzerine" ve Epiktetos'un "Düşünceler ve Sohbetler" isimli eserlerinde geçen ifadelerin ilişkili olduğu değerler tespit edilerek kodlanmış, bahse konu eserlerde geçen ifadelerin en fazla ilişkili olduğu sekiz değer tablo 3'de verilmiştir. Üç eserde geçen aynı değerlere ilişkin ifadeler birleştirilerek tabloya dâhil edilmiştir.

Tablo 3

Stoacı Eserlerde En Fazla Vurgulanan Değerlere İlişkin Bulgular

Değerler	Eserlerde Değerlerin Yer Alma Durumları (F)
Sevgi	48
Sorumluluk	45
Adalet	41
Saygı	37
Dürüstlük	35
Özgürlük	32
Çalışkanlık	30
Estetik	26

Tabloya göre bahse konu eserlerde yer alan ifadelerde en fazla vurgulanan değer sevgi olduğu görülmektedir. Bu değere ilişkin ifadeleri yer alma sıklığına göre sırasıyla sorumluluk, adalet, saygı, dürüstlük, özgürlük, çalışkanlık, estetik değerine ilişkin ifadeler takip etmektedir. Tabloda ilk beş sırada yer alan değerler olan “sevgi”, “sorumluluk”, “adalet”, “saygı” ve “dürüstlük” değerleri hem sosyal bilgiler öğretim programında kazandırılması hedeflenen değerler arasında hem de yine programda öğrenciye kazandırılmak istenen kök değerler içerisinde yer almaktadır. Eserlerde en fazla yer alan diğer değerlerden “Özgürlük”, “çalışkanlık” ve “estetik” değerleri ise sosyal bilgiler öğretim programının kazandırmayı hedeflediği değerlerdendir.

Marcus Aurelius’un “Kendime Düşünceler” isimli eserinde yer alan ifadelerden “sorumluluk” değerine ilişkin bir ifadeyi şu ifadeyle örneklendirmek mümkündür.

“Sabahları kalkmayı canın istemedikçe şunu hatırla: “İnsanlık görevi için kalkıyorum.” Eğer bunun için doğduysam, bunun için dünyaya gönderildiysem neden huysuzlanıyorum. Çarşafıya örtülere sarılıp kendimi ısıtayıp diye mi yaratıldım. Bitkilerin, küçük küçük kuşların, karıncaların, örümceklerin, arıların üstlerine düşen herşeyi yaptıklarını, ellerinden geldiğince dünyanın düzenine katkıda bulduklarını görmüyor musun?” (Aurelius, 2019, s.41).

Epiktetos’un “Düşünceler ve Sohbetler” isimli eserinde yer alan ifadelerden “sevgi” değerine ilişkin bir ifadeyi şu örnekle örneklendirmek mümkündür.

“Sokrates çocuklarını seviyordu. Fakat hür bir adam gibi, Allah’ı her şeyden fazla sevmek lazım geldiğini bilen bir adam gibi seviyordu” (Epiktetos, 1989, s.116).

Yine “estetik” değerine ilişkin ifadelere bir örnek olarak Marcus Aurelius’ın bahse konu eserinin III. Kitap bölümünden şu ifadeleri verebiliriz:

“İçindeki herşeyi sadelik ve kibarlıkla, toplumsal bir varlığın doğasına uygun şekilde ortaya koymalısın; zevk, eğlence veya rekabet düşüncesiyle yanıp tutuşmadığın, kıskançlığı, kuşkuyu ya da buna benzer yüz kızartıcı şeyleri umursamadığın hemen anlaşılmalı” (Aurelius, 2019, s.23).

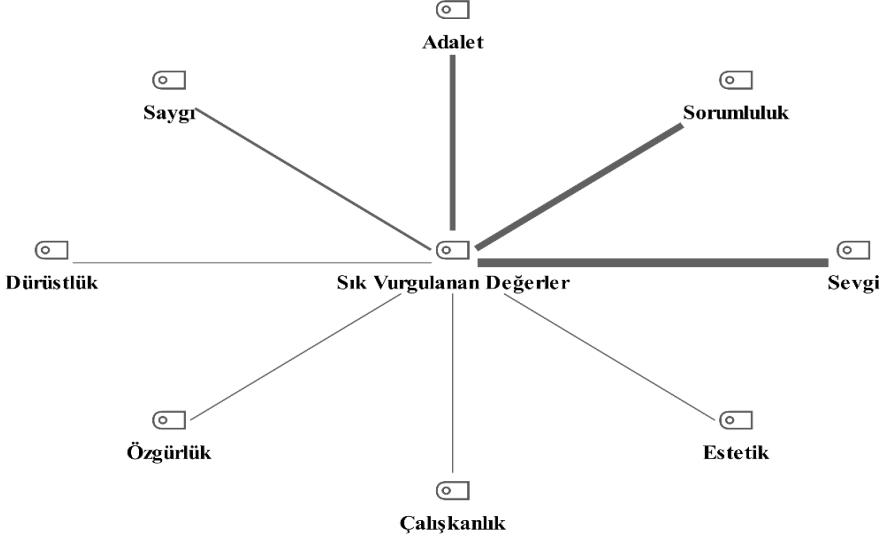
Lucius Annaeus Seneca’nın “Hoşgörü Üzerine/Ruh Dinginliği Üzerine isimli eserinde yer alan ifadelerden “dürüstlük” değerine ilişkin örnek bir ifade verecek olursak şu ifade örnek verilebilir:

“Zira kimse bir maskeyi uzun süre taşıyamaz, uydurma şeyler çabucak kendi doğalarına geri döner; şöyle diyeyim, temelinde doğruluk yatan herşey zeminden boy atar, zamanı geldiğinde de daha büyük, daha iyi olarak ortaya çıkar” (Seneca, 2019, s.31)

“Adalet” ve “dürüstlük” değerine ilişkin bir örnek ifadeye yine Marcus Aurelius’un bahse konu eserinin IV. Kitap bölümünden şu ifadelerle örnek verebiliriz:

“Peki çabamızı neye yöneltmemiz gerekir? Şuna: Düşüncede adalete ve icraatta ortak yarara, sözde aldatmamaya, gerçekleşen her şeyin gerekli olduğuna, tanıdık, ortak bir temelden geldiğine inanarak onları samimiyetle karşılamaya” (Aurelius, 2019, s.36).

Şekil 3’de Marcus Aurelius, Lucius Annaeus Seneca ve Epiktetos’un incelenen eserlerinde yer alan ifadelerin en fazla ilişkili olduğu değerler, aynı değerlere ait ifadeler birleştirilmek suretiyle sık vurgulanan değerler teması altında kodlanmak suretiyle haritalaştırılarak verilmiştir.



Şekil 3

İncelenen Geç Dönem Stoacı Eserlerde En Fazla Vurgulanan Değerleri Gösteren Değer Haritası

Bahse konu eserler incelendiğinde stoacıların akla, insanoğlunun doğasına ve doğaya uygun yaşamanın ölçülerini benimsemenin yani bir bakıma başkalarına karşı adil olma, insanlara saygı duyma ve sevgiyle yaklaşma, hoşgörüyü bakma, başarılı olabilmek için çalışkan olma, insanoğluna ve çevreye karşı duyarlı olma, ihtiyacı olanlara yardım etme ve tüm canlılar için dayanışmayı bir ihtiyaç olarak görmenin birçok sorunu ortadan kaldıracaklarını düşündükleri söylenilebilir. Kısaca dün filozofların öğretileriyle toplumsal sorunların çözümü için bireylere kazandırılmaya çalışılan ölçütlerin bugün bireylerin yaşadığı topluma ve evrene uyum sağlamaları için müfredat programlarında değer adı ile yer aldığı bir gerçektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Stoacılığın en önemli temsilcilerinden biri olan Zenon felsefeyi fizik, mantık ve ahlak olmak üzere üç bölüme ayırmıştır. Stoacılık, ahlakı felsefenin merkezine alan pratik bir felsefedir (Çelikkol, 2019). Lucius Annaeus Seneca, Marcus Aurelius ve Epiktetos gibi isimler geç dönem ya da kimi kaynaklara göre

son dönem stoacılığın en önemli temsilcileridir ve Roma İmparatorluğu döneminde özellikle felsefenin etik konusu üzerine eğilmişler ve ahlak felsefesi üzerine özellikle yoğunlaşmışlardır. Yaşadıkları dönemde Roma halkından Roma İmparatoruna kadar herkesin hayatında karşılaşılabileceği meselelere değinmişlerdir (Sharples, 2003). Çünkü stoacılık Aurelius gibi bir hükümdarında Epiktetos gibi bir kölenin de paylaştığı ortak bir felsefi inanıştır. Marcus Aurelius gibi bir hükümdarla Epiktetos gibi bir kölenin aynı öğretiyi benimsemiş olmaları, stoacı ahlakın tüm insanları kardeş gibi görmesiyle, yalnızca “Roma yurttaşı” değil de “dünya yurttaşı” olarak kabul etmesiyle alakalıdır (Aurelius 2004, Akt. Çapak, 2015).

Stoacı felsefe M. Ö. son yüzyılda ve M.S. ilk iki yüzyılda Roma İmparatorluğu'nun etik düşüncesinde oldukça etkili olmuştur. Onların etik anlayışı teorik bir etik anlayışından ziyade güncel hayat içerisinde yerini bulan bir etik anlayıştır. İnsanların günlük hayatları içerisinde "daha erdemli" nasıl yaşayabilecekleri sorusuna yanıt aramışlardır (Sharples, 2003). Dürüşken (2016) bu durumu açıklarken stoacıların ahlaki anlayışlarının insan doğasını konu edindiği ve stoacılığın insana yaşamını nasıl sürdürmesi gerektiğine dair bilgiler verdiğini belirtmiş ve hatta bu yönü ile stoacılığın "adeta bir yaşam felsefesi görevi üstlendiğini" söylemiştir. Stoacılar cesaret, dürüstlük, adalet, sevgi gibi değerlere sahip olmayı “erdem sahibi olmak” olarak görmüşlerdir (Altıntop Akabik 2019; Seneca, 2019; Aurelius, 2019). Ancak tüm bu erdemlerin mantığının içerisinde ayrı ayrı yer aldığını belirten stoacılar mantık eğitiminin zorunlu olduğunu da ısrarla vurgulamışlardır (Çelikkol, 2019).

Stoacı felsefenin on altıncı yüzyıldan itibaren yeniden canlanması ve yoğun bir biçimde araştırılması tesadüf değildir. Değişik ülkelerden birçok yazar ve düşünürün içinde bulunulan dönemlerde yaşanan somut sorunlara çözüm bulabilmek amacıyla stoacı görüşün farklı yönlerine vurgu yaptığı bilinmektedir. Özellikle somut sorunlara çözümler üretilirken stoacı felsefenin önemli simalarından Cicero, Tacitus, Seneca, Aurelius ve Epiktetos gibi isimlerin eserleri ilham kaynağı olarak görülmüş, eserler itina ile incelenerek içerdikleri dersler yeniden üretilmiştir. Stoacılar göre insan, eylemlerinde kamu yararını göz önünde bulundurmalı, eylemlerini metanet, değişmezlik ve akılcılık gibi temel ilkelere uyarak gerçekleştirmeli ve toplumda etkin görevler üstlenmekten kaçınmamalıdır (Özdemir ve Durgun, 2009).

Araştırmamız sonuçlarında da bu düşünceleri destekleyen bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk sonuç incelediğimiz eserlerde sosyal bilgiler programının kazandırmayı amaçladığı değerlerin hepsine ilişkin ifadeler rastlanılmıştır. Sosyal bilgiler programında yer alan adalet, aile

birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik gibi değerlerin stoacı eserlerde yer alan ifadelerde sıklıkla kendilerine yer bulmaları hususunun sosyal bilgilerin de stoacı felsefenin de günlük hayatta karşılaşılan durumları ele almaları ve işlemelerinden yani ortak bir paydada buluşmalarından kaynaklandığı söylenilebilir (MEB, 2018; Tay, 2017; Sharples, 2003).

Araştırmamız sonucu elde ettiğimiz ikinci sonuç sosyal bilgiler programında da yer alan ve hangi coğrafyaya gidilirse gidilsin karşılaşılmaması muhtemel değerlerden olan kök değerlerin tamamına ilişkin ifadelerle incelenen eserlerde rastlanılmış olmasıdır. Sosyal bilgiler bireyi yaşama hazırlama, etkin ve yaratıcı yurttaş yetiştirme çabası içerisinde günlük hayatta yaşanması muhtemel olayların provasını öğrenciye yaptırmaya çalışmakta, stoacılık ise günlük hayatta karşılaşılan olaylara ve sorunlara çözüm üretebilme, günlük hayatı daha erdemli yaşayabilmenin yollarını aramaya çalışmaktadır (Yanpar, 2005; MEB, 2018; Sharples, 2003). Bu sebeple eserlerin kök değerleri içermesi bir rastlantı değildir. Sosyal bilgilerin etkin yurttaş yetiştirme çabası ile (MEB, 2018) stoacıların doğal aklın getirmiş olduğu etkinliklerle hayatın her alanına katılım sağlama ve sosyal yaşamda erdemli olmaya çalışma fikrinin (Özdemir ve Durgun, 2009) benzer olduğu söylenilebilir.

Araştırmadan elde edilen üçüncü sonuç ise incelenen eserlerde yazarların sevgi, sorumluluk, adalet, saygı, dürüstlük, özgürlük çalışkanlık ve estetik gibi değerleri oldukça yoğun bir biçimde ele almaları ve metin içerisinde çeşitli ifadelerle işlemeleridir. Eserlerinde sevgi, saygı, çalışkanlık gibi değerleri fazlaca ele alan filozofların bu değerler üzerine bu denli vurgu yapmalarının Çapak'ın (2015) da üzerinde durduğu stoacıların “dünya yurttaşlığı” fikriyle ilişkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Ya da eserlerde sıkça karşımıza çıkan sorumluluk, vatanseverlik, çalışkanlık gibi değerlerin stoacı anlayışta var olan ve Öztürk vd.'nin (2017) belirtmiş oldukları hedefe yaklaşmak için çaba sarf etmenin kıymet taşıdığı ve hedefe ulaşmak için “yolda olmak” gerektiği fikriyle ilgili olduğu söylenilebilir. Benzer bir biçimde Çapak (2015) Stoacılığın son döneminde yani geç dönem stoacılar da kişinin kendisini geliştirmesinde iradenin çok önemsendiğini belirtmiştir.

Son söz olarak ahlak felsefesi ve özellikle erdemli olma üzerine yoğunlaşmış stoacı anlayışın temsilcileri Aurelius, Seneca ve Epiktetos'un incelenen eserlerinin insanlar arası ilişkilere yön veren değerler bağlamında oldukça zengin olduğu, bireylere hayatı tanıtmaya, içinde yaşanan toplumsal yaşama adapte olmalarını kolaylaştırma ve var olan düzenin korunması

hususunda bilinçli hareket etmelerine olanak sağlayacak ilkeler ile donatma amaçlı kullanılabilmesi rahatlıkla söylenilebilir. Öztürk vd. (2017) bu hususta Pennsylvania Wiles Üniversitesi felsefe profesörü Mark A. Holowchak'ın 2009 yılında kaleme aldığı eserinde stoacı etik öğretinin eğitim sistemine entegrasyonunu bir gereklilik olarak gördüğünü aktarmaktadır.

Bu sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

Çalışma esnasında Geç Dönem Stoacı eserlerde sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve kök değerler hariç oldukça fazla değere ilişkin ifadeler de rastlamak mümkündür. Örneğin hoşgörü, komşuluk, içtenlik, şükür, tefekkür, tevekkül, demokrasi, diğerkamlik, tanrı inancı, sır saklama, sağlıklı olmaya önem verme, onurlu olma gibi birçok değere ilişkin ifadeler de eserler içerisinde sıkça yer almaktadır. Bu sebeple farklı öğretim programlarının hedef değerlerini kazandırma amaçlı da felsefi eserlerden yararlanılması önerilmektedir. Ayrıca bu değerler, her ne kadar incelediğimiz müfredat programının kazandırmayı hedeflediği değerler arasında yer almasa da gündelik yaşamın işleyişi içerisinde insan ilişkilerini düzenlemesi ve toplum içerisinde yoğunlukla kabul görmesi dolayısı ile büyük ehemmiyete sahip değerlerdir.

Felsefi eserler değer öğretimi amaçlı kullanılabilmesi gibi bireysel gelişim amaçlı da kullanılacak eserlerdir. Araştırmacılar eserleri incelerken bireysel motivasyonu artırıcı, bilimselliği özendirici, çalışmaya ve üretmeye teşvik edici birçok ifadeye de eserler içeriğinde yer verildiğini tespit etmiştir. Geç dönem stoacı eserlerin içeriğinde özellikle doğa sevgisi, doğal olana ilgi ve doğaya uygun yaşam konuları yoğunlukla yer almaktadır. Eserler bu başlıklar bağlamında doğa sevgisi aşılama amaçlı kullanılabilir.

Felsefi eserler her ne kadar iyiyi, doğruyu ve güzeli arama çabasından esinlenerek doğsa da bazen olumsuz örnekler içerebilir. Dolayısı ile ebeveynler ve öğreticiler eğitim-öğretim amaçlı kullanmadan önce eseri/eserleri inceleyerek olumsuz örnek oluşturabilecek kısımlarla öğrencinin karşı karşıya gelmesini engellemelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağdacı, G. (2018). *Öğretmenlerin Eğitim Felsefeleri Eğitimi ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.

- Aktan, O. & Kılıç, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretim programındaki değerleri 100 temel eserde bulunan değerlerin destekleme durumu. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 13(30), 7-68.
- Aktepe, V. & Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 113-131.
- Albayrak, A. (2019). *Felsefi Akımların Atatürk Dönemi Türk Eğitim Sistemi Üzerine Yansımaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altıntop Akabik, C. (2019). *Stoacı Geleneğin Determinist Çizgisinde Seneca'nın Özgürlük Anlayışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aurelius, M. (2019). *Kendime Düşünceler* (Y. E. Ceren, Çev.). İş Bankası (Orijinal eserin yayın tarihi 1916).
- Aydoğdu, F. (2017). Erzincan değerler eğitimi projesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 1-9.
- Baş, G. (2015). Öğretmenlerin eğitim felsefesi inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 11-126. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4811>.
- Bakır, K. (2006). Pragmatizm ve eğitime yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 49-68.
- Bazarkulov, S. (2008). *Değer Öğretimi ve Dinden Öğrenme*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). İçerik analizine giriş. H. Aydın (Çev. Ed.), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 380-417). Eğitim (Orijinal eserin yayın tarihi 2008).
- Bircan, H. H. (2015). Felsefede değer(ler) problemi. H. H. Bircan ve B. Dilmaç (Ed.), *Değerler Bilançosu Felsefe, Sosyoloji, Kamu, Eğitim (Mavi Kitap) içinde (s.11-36)*, Çizgi.
- Bircan, H. H. (2018). Eğitim ve felsefe - eğitimin doğal/insani, toplumsal ve felsefi temeli-. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 157-172.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Büyükdüvenci, S. (1989). Realizm ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 135-149.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Creswell, J. W. (2016). Nitel çalışma tasarımı. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.), *Nitel Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 42-68). Siyasal (Orijinal eserin yayın tarihi 2013).
- Coe, R. J. (2017). Kendi araştırmanı yürütmek. A. Erözkan ve E. Büyüköksüz (Çev. Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri* içinde (s. 65-84). Anı (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).
- Çetin, N. & Balanuye, Ç. (2015). Değerler ve eğitim ilişkisi üzerine. *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 24, 191-203. <https://doi.org/10.20981/kuufefd.03311>.
- Çapak, İ. (2015). Stoa felsefesi ve islam düşüncesine etkisi. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 1(2), 219-228.
- Çelikkol, S. (2019). Stoa felsefesinin temel görüşleri üzerine bir inceleme. *Bilimname*, 37, 1225-1245. DOI: 10.28949/bilimname.522162.
- Çoban, A. (2010). Mehmed Akif'in eğitim felsefesi: eğitim ve öğretime ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 14(44), 247-264.
- Demirci, S. & Köseli, M. (2014). İkincil veri ve içerik analizi. K. Böke (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s.320-364). Alfa.
- Deniz, K. & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6(2), 244-255.
- Demirhan, G. (2003). Kültür, eğitim, felsefe ve spor eğitimi ilişkisi üzerine. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 92-103.
- Dılmaç, B. & Şimşir, Z. (2016). Okullarda değerler eğitimi. H. H. Bircan & B. Dılmaç (Ed.), *Değerler Bilançosu (Beyaz Kitap)* içinde (s.185-208). Çizgi.
- Dolmaz, M. & Metin, Ö. (2019). Social studies and creativity. T. Çetin, E. Hamzaoğlu, Y. Dikmenli, B. Kılcan (Ed.), *New Horizons in Educational Sciences* içinde (s. 289-312). SRA Academic.
- Dombaycı, M. A. (2011). Felsefe'nin "değer/ler"i. *Eğitime Bakış*, 7(19), 59-62.
- Dürüşken, Ç. (2016). *Antikçağ Felsefesi: Homeros'tan Augustinus'a Bir Düşünce Serüveni*. Alfa.

- Ekşi H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım karakter eğitimi programları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 79-96.
- Epiktetos. (1989). *Düşünceler ve Sohbetler* (B. Toprak, Çev.). Milli Eğitim (Orijinal eserin yayın tarihi 1715).
- Erbay, A. (2011, Ekim). *Felsefe ve değerler eğitimi* [Öz]. Değerler Eğitimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir. https://www.pegem.net/Akademi/sempozyumbildiri_detay.aspx?id=126604.
- Güzel Candan, D. & Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430-437. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.302409>.
- Ilgaroğlu, M. C. (2019). *Değer Duygusundan Duygunun Değerine: Ahlak Felsefesi Açısından Duygu Değer İlişkisi*. Hiperyayın.
- İbret, B. Ü., Karasu Avcı, E., Karabıyık, Ş., Güleş, M. & Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 104-124.
- İslamoğlu, A. H. & Alınacı, Ü. (2014). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Beta.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlerle dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-17.
- Keleş, H. (2013). *Temel Eğitim Felsefesi Akımları Bağlamında John Locke'un Liberal Eğitim Anlayışı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koç, E. (2009). Felsefe nedir?. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 221-231.
- Koç, N. (2013). *Annelerin Kişisel Değerleri ile Beş-Altı Yaş Çocuklarının Değer Kazanımları Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kolaç, E. & Özer, H. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2629-2655.
- Kozikoğlu, İ. & Bekler, Ö. (2019). Öğretmenlerin mesleki değerlere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17(38), 171-206. <https://doi.org/10.34234/ded.517186>.
- McCulloch, G. (2012). Documentary methods. J. Arthur, M. Waring, R. Cove, L. Hodges (Ed.), *Research Methods and Methodologies in Education* içinde (s.210-214). Sage.
- MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı* <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>, Erişim tarihi: 22.02.2021.
- Merriam, S. B., (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). SAGE.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2019). Analizde ilk adımlar. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.), *Genişletilmiş Bir Kaynak Kitap: Nitel Veri Analizi* içinde (s.50-88). Pegem.
- Mindivanlı, E., Küçük, B. & Aktaş, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- O'leary, Z. (2017). *The Essential Guide to Doing Your Research Project* (3rd Edition). Sage.
- Özdemir, B. & Durgun, F. (2009). Antikitenin öğrettikleri: Yeni çağ avrupa düşüncesinde yeni stoacılık. *İnsan ve Toplum*, 1(1), 25-44.
- Öztürk, F., Çalışkan, S. & Özdemir, M. (2017). Geç dönem stoa felsefesinde yaşam sanatı olarak etik anlayışı. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 3(2), 31-39. <https://doi.org/10.22252/ijca.350306>.
- Seneca. L. A. (2019). *Hoşgörü Üzerine - Ruh Dinginliği Üzerine* (B. Demiriş, Çev.). Doğu Batı (Orijinal eserin yayın tarihi 1928).

- Sharples, R. W. (2003). *Stoics, Epicureans and Sceptics: An Introduction to Hellenistic Philosophy*. Routledge.
- Suppes, P. (1996). The aims of education. A. Neiman (Ed.), *Philosophy of Education 1995: A Publication of the Philosophy of Education Society içinde* (s.110-126). University of Illinois. https://suppes-corpus.stanford.edu/sites/g/files/sbiybj7316/f/the_aims_of_education_340.pdf. Erişim tarihi: 24.02.2021
- Şimşek, A. & Kartal, S. (2019). Türkiye eğitim sisteminin amaçlarında felsefi akımlar. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(65), 873-880.
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(27), 461-487.
- Toprakçı, E. (2011). Atatürk'ün eğitim felsefesi (Atatürk'ün söyledikleri ve yazdıkları ışığında). *E-International Journal of Educational Research*, 2(4), 1-27.
- Toprakçı, E. & Yılmaz, G. (2015). İsmet İnönü'nün eğitim felsefesi (konuşmaları ve yazdıkları ışığında nitel bir analiz). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 155-182.
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tulunay Ateş, Ö. (2017). Türkiye'de değerler eğitimi uygulamalarının öğrencilere kazandırılması istenen olumlu özellikler üzerindeki etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 15(34), 41-60.
- Yanpar, T. (2005). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde* (s.327-364). Pegem.
- Yaylacı, A. F. & Beldağ, A. (2015). Karar verme sürecinde okul yöneticileri ve değerler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 165-176.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimi'ne genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 19, 499-522.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose and Significance: One of the achievement goals in the education process is to provide the development of students by addressing their emotions, thoughts, and behaviors (Tulunay Ateş, 2017). The reason is that social life has imposed some duties and responsibilities on human beings. Certain personal criteria are required to ensure this order, communication between people, and the social decision-making process. One of the factors determining these criteria is values (Güzel Candan and Ergen, 2014).

Values can be briefly defined as "the beliefs and moral rules accepted by the individuals who living in a society" (Aydoğdu, 2017). The fact that education exerts effort to transfer values to improve students' behaviors by affecting them positively, and philosophy takes values as a subject for itself made it inevitable for the value-education-philosophy group to come together.

With the curriculum updated in 2005, the skills and values to be acquired by students in the syllabuses were identified one by one for each theme in all branches. As stated in the social studies curriculum, this course aims to provide students some democratic, universal, and national values (Tay, 2017). Considering that values as one of the main subjects of philosophy have such a high influence on the education programs, not including philosophy books into value education would be a huge gap in this sense.

The main aim of this study is to examine what kind of values stoic philosophy books contain and which values can be acquired while benefiting from those mentioned books in the scope of social studies curriculum. For these purposes, the following research questions will be investigated:

1. What values do the selected stoic philosophy books include from the targeted values to be acquired in the social studies curriculum?
2. Which of the root values are involved in the selected stoic philosophy books for the acquisition by the students?
3. What values are the most emphasized in the three selected stoic books?

Methodology: A qualitative research design is adopted in this study. The document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study.

The population of the study is composed of philosophy books written by philosophers. The sample group of the study consists of the books named "Meditations", "On Tolerance / On Spiritual Serenity", "Thoughts and Conversations" written by late stoic philosophers Marcus Aurelius, Lucius

Annaeus Seneca, and Epictetus, respectively. While selecting the sampling, criterion sampling, which is a type of purposive sampling, was used. The fact that the authors of the selected books for the research addressed the "value" problem of the philosophy is considered as the criterion for the identification of the sample group.

After the literature was reviewed, the "Value Analysis Form" was prepared by the researchers in line with the research questions and the content of the books, and the data were collected through the administration of this form. The content analysis method was used in the analysis of the data obtained through the value analysis form. Expert opinions were obtained to ensure the validity of the study, while the findings were supported by direct quotations, and also the formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used for the provision of reliability.

Findings: The first research question of the study as regards the inclusion of values placed in social studies program into stoic books follows as: It is possible to see that "Meditations" written by Marcus Aurelius includes expressions related to all values placed in the social studies curriculum. It was found that "On Tolerance / On Spiritual Serenity" written by Seneca contains expressions related to all other values placed in the social studies curriculum, except for the value of importance to family unity. It was found that "Thoughts and Conversations" written by Epictetus contains expressions related to all the values placed in the social studies curriculum, except for the value of peace.

The second research question of the study as regards inclusion of root values aimed to be acquired by the student in the social studies program like other disciplines into the stoic books: In the book written by Marcus Aurelius, expressions directly related to all of the root values were identified. "On Tolerance / On Spirit Serenity" written by Seneca includes statements about all of the root values. In Epictetus's book, expressions related to all the root values can be found.

In the findings obtained regarding the third research question, when the three books were considered together, it is seen that the statements in the books are most associated with the values of love, responsibility, justice, respect, honesty, freedom, diligence, and aesthetics, respectively.

Discussion and Conclusion: The reason for the fact that the values such as justice, giving importance to family unity, independence, peace, scientificness, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, austerity, patriotism, and charity placed in the social studies

program are also included in the expressions in the stoic books can be explained as both social studies and the stoic philosophy address and process the situations encountered in daily life, that is, they meet on common ground (MEB, 2018; Tay, 2017; Sharples, 2003).

The statements associated with all the root values, which are also included in the social studies program and which are likely to be encountered regardless of the geography, have been encountered in the sampled books. Social studies try to make the student rehearse the events that may occur in daily life within an effort to prepare the individual for life and to raise an active and creative citizen, while stoicism tries to find solutions to the events and problems encountered in daily life and to look for the ways to have a daily life more virtuously (Yanpar, 2005; MEB, 2018; Sharples, 2003).

The third result found in the study is that the authors of the books intensely address the values such as love, responsibility, justice, respect, honesty, freedom, diligence, and aesthetics in their books and they tackle these values through various expressions. It would not be wrong to say that the fact that philosophers mainly dealing with such values as love, respect, and diligence is related to the idea of "world citizenship" on which stoics focused, which Aurelius (2004) also emphasizes (Cited in Çapak, 2015).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51799>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 16-06-2021
Kabul Tarihi: 23-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 16-06-2021
Accepted: 23-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Türksever, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalıkları ile Depreme Karşı Hazırlık Durumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of History School*, 53, 2681-2701.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEPREM FARKINDALIKLARI İLE DEPREME KARŞI HAZIRLIK DURUMU DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ¹

Ömer TÜRKSEVER²

Öz

Bu çalışma öğretmen adaylarının deprem farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, ikamet yeri ve yaşadıkları ev/yurt kat sayısı) incelemek ve deprem bölgeleri farkındalık düzeyleri ile depreme karşı hazırlık durumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma nicel araştırma olarak tarama (survey) deseninde yürütülmüştür. Tarama, herhangi bir grubun çeşitli özelliklerini belirlemeye dair veriler toplayan çalışmalardır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören 99'u (%73,3) kadın, 36'sı (%26,7) erkek olmak üzere toplam 135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma için veri toplama aracı Genç ve Sözen (2021) tarafından geliştirilen "Deprem Bilgi Düzeyi" ölçeğinin "Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi" faktörü ve "Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı" ölçeğinin "Deprem Hazırlık Durumu" faktörleri kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının deprem bölgeleri farkındalığına ilişkin

¹ Etik kurul onayı Yozgat Bozok Üniversitesi 21.04.2021 tarih ve 21/23 karar numarası ile alınmıştır.

²Dr. Öğr. Üyesi, Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, omer.turksever@yobu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1855-391X

bilgi düzeyleri yüksek olduğu söylenebilir. Yine öğretmen adaylarının deprem etkilerine yönelik farkındalığın yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile deprem bölgeleri bilgisi alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(135) = 0,376$; $p > .05$]. Öğretmen adaylarının deprem bölgeleri farkındalık boyutu ile yaşadıkları ev/yurt kat sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır [$F(2-135) = 5,85$; $p < ,05$]. Çalışma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının depreme ilişkin farkındalıklarının bulunduğu ancak bu bilginin eyleme dönüşmediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının depreme karşı eyleme dönüşecek türde etkinlikler yaptırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayı, Deprem, Deprem Hazırlık, Deprem Farkındalık

A Study on the Relationship between Pre-service Teachers' Earthquake Awareness and Earthquake Preparedness Levels

Abstract

This study was carried out to examine the earthquake awareness levels of pre-service teachers in terms of various variables (gender, place of residence and number of floors of the house/dormitory they live in) and to reveal the relationship between earthquake zone awareness levels and earthquake preparedness levels. The study was carried out in a survey design as a quantitative research. Surveys are studies that collect data to identify various characteristics of any group. The study group of the research consisted of 99 (73.3%) females and 36 (26.7%) students studying in Social Studies, mathematics and science education at Yozgat Bozok University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. consists of a total of 135 teacher candidates, including male. For the study, the "Earthquake Knowledge Level" factor of the "Earthquake Knowledge Level" scale and the "Earthquake Preparedness" factors of the "Sustainable Earthquake Awareness" scale were used for the data collection tool, Genç and Sözen (2021). According to the results of the study, it can be said that the knowledge level of the pre-service teachers about the awareness of earthquake zones is high. Again, it can be said that the awareness of pre-service teachers about the effects of earthquakes is high. There is no significant difference between the gender of the pre-service teachers and the sub-dimension of knowledge of earthquake zones [$t(135) = 0.376$; $p > .05$]. There is a statistically significant difference between pre-service teachers' awareness of earthquake zones and the number of floors in the house/dormitory they live in [$F(2-135) = 5.85$; $p < .05$]. According to the results of the study, it was seen that the pre-service teachers had awareness about the earthquake, but this knowledge did not turn into action. According to these results, it can be suggested that teacher candidates have activities that will turn into action against earthquakes.

Keywords: Pre-service Teacher, Earthquake, Earthquake Preparedness, Earthquake Awareness

GİRİŞ

Doğal afetler, dünyanın var olduğu andan günümüze kadar süren, dünyanın farklı yerlerinde ve farklı zamanlarında olağan ve olağan dışı hareketler olarak meydana gelmiş, insanların can ve mal kaybına neden olduğu için de insanların ilgisini çeken olaylardır.

Afet, Arapça kökenli bir kelime olup büyük zararlara yol açan felaket ve yıkım olarak ifade edilmektedir. Farklı doğa olayları sonucunda oluşan zarar olarak tanımlanmaktadır (Yılmaz, 2003). Afet; İnsanlar için fiziksel, sosyal ve ekonomik kayıplara neden olan, insanın rutin yaşantısını ve eylemlerini durduracak veya sekteye uğratacak, müdahale imkânlarının yetersiz kaldığı, doğal, teknolojik ve insan kaynaklı olaylardır. Afetler oluşum nedenleri ve oluştukları ortam ile oluşum hızları esas alınarak sınıflandırılmaktadır. Oluşum nedenlerine ve oluştukları ortama göre; yer kökenli, atmosfer kökenli ve biyolojik kökenli doğal afetler olarak incelenmektedirler. Oluşum hızlarına göre ise yavaş veya hızlı gelişen doğal afetler sınıflandırması yapılabilmektedir (Şahin ve Sipahioğlu, 2003).

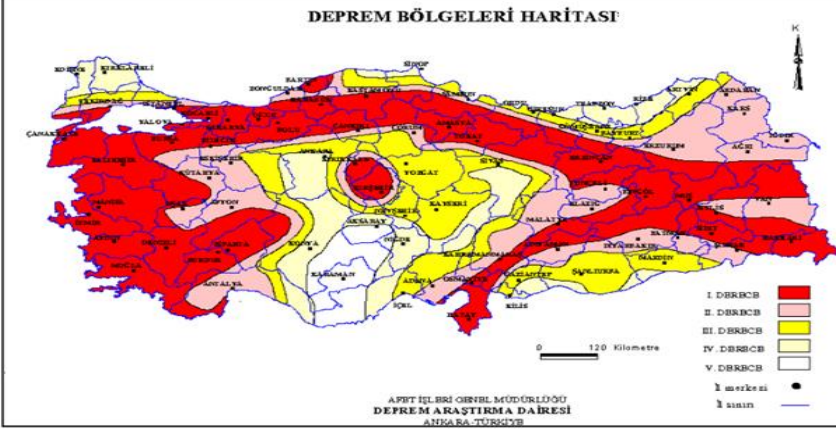
Jeolojik afetler; depremler, kütle hareketleri ve volkanik faaliyetler olmak üzere 3 kategoriye ayrılır. Kaynağını yer yüzeyi ya da yer kabuğundaki faaliyetlerden alan deprem, heyelan, kaya düşmesi, volkanik patlama, çamur akıntısı, tsunami gibi doğa kaynaklı olayların yol açtığı afetler, jeolojik afet olarak tanımlanmaktadır.

Depremler yer kökenli (Jeolojik, Jeomorfolojik) afetler grubunda incelenir. Doğal nedenlere bağlı olarak yer kabuğunda görülen ve çoğunlukla yeryüzünde önemli değişikliklere neden olabilen, kısa süreli salınım ve titreşim hareketlerine deprem (yer sarsıntısı) denir. Ani olarak ortaya çıkan ve önlenmesi mümkün olmayan bu doğa olayı, büyük can ve mal kayıplarına neden olabileceği gibi, birey üzerinde ve toplumda sosyal ve psikolojik yönden büyük olumsuzluklar da yaratmaktadır. Bu nedenle diğer doğal afetler arasında depremin ayrı bir yeri ve önemi vardır (Şahin ve Sipahioğlu, 2002: 23).

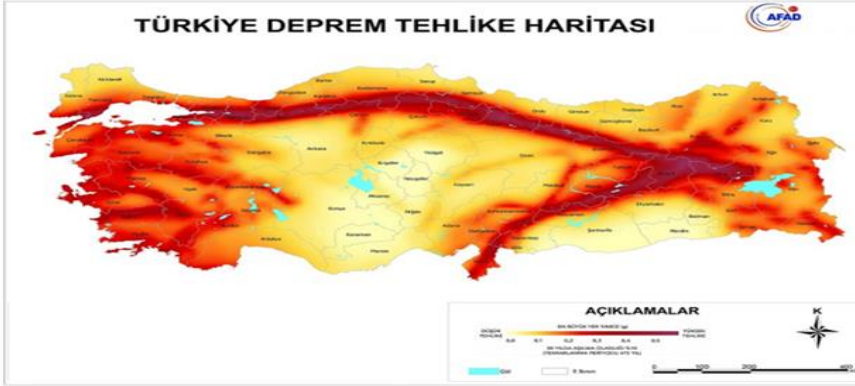
Depremler oluşumları gereği üç çeşittir. Birincisi tektonik depremler, ikincisi çöküntü depremleri ve üçüncüsü volkanik depremlerdir. Tektonik depremler bu üç deprem türü içerisinde en geniş alanda etkili ve yıkıcı olan deprem çeşididir. Tektonik depremlerin dünya üzerinde görüldüğü en önemli kuşak Pasifik Ateş Çemberi diye de bilinen Pasifik Okyanusu'nu çevreleyen bölgedir (Doğanay ve Sever, 2016). Burayı Akdeniz (Alp-Himalaya) Deprem Kuşağı izlemektedir. Türkiye ikinci büyük deprem kuşağı olan Akdeniz Deprem Kuşağı'nda yer almaktadır (Yazıcı ve Koca, 2014). Türkiye'de Kuzey Anadolu Fayı (KAF), Doğu Anadolu Fayı (DAF) ve Batı Anadolu Fayı (BAF) ve yakın çevreleri deprem riskinin oldukça fazla olduğu sahalardır. Türkiye'de meydana

gelen depremlerin tamamına yakını tektonik kökenlidir ve daha çok bu üç büyük deprem hattı ve çevresinde meydana gelmektedir (Atalay,1987; Öcal, 2005).

Türkiye önemli bir deprem ülkesidir. Bu nedenle AFAD (Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı) tarafından yıllar içinde deprem risk haritaları güncellenen veriler ışığında değiştirilmektedir. 1996 yılından itibaren kullanılan (Harita 1) deprem risk haritası 2019 yılında yenilenmiştir (Harita 2).



Harita 1: 1996 Tarihiinde Yürürlüğe Giren Deprem Bölgeleri Haritası



Harita 2: 2019 Tarihiinde Yürürlüğe Giren Deprem Bölgeleri Haritası (Web1)

Ülkemizde 1927 yılından 2020 yılına kadar 6 Mw ve 9 şiddetin üzerinde 25 deprem meydana gelmiş ve bu depremlerde 143.730 kişi hayatını kaybetmiş, 849.632 bina ise yıkılmış ya da hasarlı olarak kaydedilmiştir. Türkiye’de yaşanmış büyük depremlerin bölgeleri, mevkii, yılı, magnitütü, can kaybı ve hasarlı bina sayıları Tablo 1 ve Harita 3’te verilmiştir (Şenol, 2020).

Tablo 1
Türkiye’de Yaşanmış Başlıca Büyük Depremler/ Mw>6 ve şiddet>9

Bölge	Mevki	Yıl	Magnitüt	Şiddeti	Can Kaybı	Hasarlı Bina
Karadeniz Bölgesi	Erbaa	1942	7.1	IX	3000	32000
	Tosya-Ladik	1943	7.4	IX-X	4000	40000
	Gerede-Çerkeş	1944	7.3	IX-X	3959	20865
	Kurşunlu	1951	6.9	IX	50	3354
	Abant (Bolu)	1957	7.1	IX	52	5200
	Mudurnu	1967	6.8	IX	89	4116
Toplam	Düzce	1999	7.2	IX	763	35519
Ege Bölgesi	Torbalı	1928	6.5	IX	50	2500
	Dikili	1939	6.6	IX	60	1235
	Ayvalık	1944	6.8	IX	30	5500
	Karaburun	1949	6.6	IX	7	865
	Söke	1955	6.8	IX	23	470
	Gediz	1970	7.2	IX	1086	19291
Toplam	Afyon	2002	6.4	IX	44	622
Marmara Bölgesi	Hendek	1943	6.7	IX	336	2240
	Yenice	1952	7.2	IX	265	6750
	Manyas	1964	7.0	IX	23	5398
	Gölcük	1999	7.8	X	17480	73342
Toplam				18104	87730	
Doğu Anadolu Bölgesi	Erzincan	1939	7.9	X-XI	32968	116720
	Karlıova	1949	6.7	IX	450	3500
	Varto	1966	6.9	IX	2396	20007
	Muradiye	1976	7.1	IX	3840	9232
	Erzincan	1992	6.8	VIII-IX	653	8057
Toplam	Bingöl	2003	6.3	VIII-IX	176	6000
İç Anadolu Bölgesi	Kırşehir	1938	7.1	IX	160	4066
Toplam					143720	849632



Harita 3: 1927 Yılından Günümüze Kadar $M_w > 6$ ve şiddet > 9 Üzerinde Meydana Gelen Depremlerin Dağılışı

Türkiye’de depremlerde bu denli çok ölüm ve hasar yaşanmasının temel nedeni ülkemizin yüzölçümünün % 96’sı ve nüfusunun % 99’unun, deprem açısından riskli olarak kabul edilen bölgelerde bulunmasıdır (Erdik 2002 ve Taymaz, 2001).

Afet Yönetimi; bir afet anında oluşabilecek zararları en aza indirmek maksadıyla devletin tüm kurum kuruluşlarıyla halkı koordineli bir şekilde hareket etmeye yönelen tüm hazırlıklar ve uygulamaların tamamına verilen addır (Ergünay, 1996). Çoğu zaman kestirilemeyen ve oluşuktan sonra engellenemeyen doğal afetlerle yaşama bilincinin tüm halka verilmesi elzemdir. Bu sayede doğal afetlerin hem oluşmadan engellenmesi; oluşuktan sonra ise zararlarını en aza indirilmesi mümkün olacaktır (Uluğ, 2004).

Depremlerin meydana gelmesini engellemek günümüz teknolojiyle henüz mümkün değildir. Fakat deprem sonucu ortaya çıkabilecek zararları en aza indirmek yapılacak çalışmalarla mümkündür (Durduran ve Geymen, 2008). Ülkemizde depremlerin olası zararlarını en aza indirmek için bilinçli yurttaş yetiştirmek eğitim kurumlarının önemli hedeflerinden birisi olmalıdır. Bu nedenle eğitim kurumlarımızda başta deprem olmak üzere etkili bir afet eğitimi gerçekleştirmek önemli amaçlardan biri olmalıdır (Dölek, 2019). Depreme karşı bilişsel anlamda bilgili olmak kadar deprem anında ve sonrasında neler yapmak gerektiği konusunda doğru tutumlara sahip olmak da aynı derecede önemlidir (Köseoğlu, 2015; Demirci ve Yıldırım, 2015). Bireylerin depremlere karşı bilinçli olması, deprem riskine karşı farkındalıklarının artırılması, olası bir depremde zararın azaltılması bakımından önem arz etmektedir. Eğitim olmadan oluşacak

afetlerin zararlarını azaltmak ve sürdürülebilir gelişme sağlanması oldukça zordur. Doğal afetlere karşı sürdürülebilir bir farkındalık sağlanması ile hem bireyler hem de toplum, deprem öncesinde tüm kurumları ile depreme karşı hazır hale gelir. Deprem esnasında ve sonrasında nasıl davranmak gerektiğini bilmek, olası zararları azaltması için çok önemlidir. Yaşadığı yerin deprem riskine ve depremin olası zararlarına karşı yeterince bilgi sahibi olan toplumlarda deprem kaynaklı zararların bu durumun aksi olan toplumlara kıyasla çok daha az olduğu bilinmektedir (Dölek, 2019). Eğitimle afetlerin zararlarını azaltma arasında ciddi bir bağ vardır. Oluşan bir afetin yaratacağı zararlar o toplumun afet bilincine sahip olup olmaması arasında yüksek derece bir ilişki vardır. Bugün yaygın olarak kabul edilmektedir ki afetlerin üstesinden gelebilmek ve afet sonrası çabuk toparlanmak, ancak temel olan bilgiyi kullanma ve onun tüm seviyelerde öğrenilmesi ile mümkün olabilmektedir. Bu nedenle özellikle eğitim faaliyetleri toplumun afetlere hazırlanması, afetlere karşı bilinçlenmesi ve okul, aile, toplum arasında bağ kurulmasında önemli bir role sahiptir (Dölek, 2019; Johnston vd., 2011).

Ülkemizde afet eğitimi konusunda yapılan çalışmalarda en fazla çalışmanın deprem üzerine olduğu görülürken yine afet ile ilgili çalışmalarda öğretmen adayları, öğrenciler ve öğretmenler üzerine de çeşitli çalışmalar olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarıyla yönelik yapılmış, deprem farkındalığı üzerine az çalışmaya (Aydın, 2010, Özgen, Ünalı & Bindak, 2011; Aksoy & Sözen, 2014; Özkazanç & Yüksel, 2015; Yazıcı & Ulu Kalın, 2018; Dikmenli & Yakar, 2019; Sözen, 2019 b) rastlanmıştır.

Araştırmanın yapıldığı Yozgat ilinin bazı ilçelerinde aktif fayların bulunması, üniversitede okuyan öğretmen adaylarının yaşadıkları yerleşim yerlerinin ve atandıklarında çalışacakları yerlerinin de önemli fay hatlarında bulunabileceği buna bağlı olarak sorumluluklarını alacakları öğrencilerin olması ihtimali de düşünüldüğünde çalışmanın önemi dikkat çekmektedir. Öğretmen adaylarının afet bilinci algılarının ne düzeyde olduğunun merak edilmesi, bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Türkiye'nin gelecekte önemli ve etkili bir işgücünü meydana getirecek olan öğretmen adayı öğrencilerinin sürdürülebilir deprem farkındalıklarının tespiti oldukça önemlidir. Bu çalışma bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı öğretmen adaylarının deprem farkındalık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, ikamet yeri ve fakülte kat

sayısı) incelemek ve deprem bölgeleri farkındalık düzeyleri ile depreme karşı hazırlık durumu düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları verilerin toplanması ve verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nicel araştırma olarak tarama deseninde yürütülmüştür. Tarama her hangi bir grubun çeşitli özelliklerini belirlemeye dair veriler toplayan çalışmalardır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Tarama modeli, çalışmaya konu olan durumu tarafsız bir şekilde ortaya çıkarmayı amaçlar (Ekiz, 2015; Karasar, 2016). Bu desen, sosyal bilimler alanlarında çokça tercih edilen ve uygulanan bir araştırma yöntemidir. Bu deseni uygulamak için bu çalışmada veri toplama aracı olarak, Genç ve Sözen (2021) tarafından geliştirilen “Deprem Bilgi Düzeyi” ölçeğinin “Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi” ve “Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı” ölçeğinin “Depreme Hazırlık Durumu” faktörleri kullanılmıştır. İstatistiki veriler elde edilebilen bu tür çalışmalarda anket önemli bir araçtır (Arseven, 2001). Bu iki ölçeğe verilen cevapların betimsel istatistikleri değerlendirilmiş, sonuçlar çeşitli değişkenler bakımından (cinsiyet, yaşanan yerin kat sayısı, öğrenim görülen fakültenin kat sayısı) tespit edilmiştir. Ayrıca bu iki ölçeğe verilen cevaplar Pearson korelasyon analizi yapılarak iki faktöre verilen cevaplar bakımından aralarındaki ilişki belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Yozgat Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde sosyal bilgiler, matematik ve fen bilgisi eğitiminde öğrenim gören toplam 135 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler Tablo 2’de verilmiştir. Ölçek bu gruba random ve gönüllülüğe dayalı yüz yüze uygulanmıştır. Gönüllülük esas olduğu için uygulanan ölçeklerden alınan sonuçlar daha gerçekçi olabilmektedir (Kerski, 2000). Böylece, resmi yollarla uygulanıp kendini mecbur hissedenden katılımcıların değil, deprem ve doğal afetlere ilgili olan katılımcıların gönüllü olarak anketi inceleyip doldurdukları söylenebilir. Katılımcılara ölçeği müsait olduğu, istediği zaman diliminde doldurabilmesi, gerektiğinde düzeltebilmesi vb. için de imkan sağlamıştır. Çalışmaya gönüllü olanların katıldığından elde edilen verilerin daha samimi olduğu söylenebilir (Arseven, 2001).

Veri Toplama Araçları

Çalışma için veri toplama aracı Genç ve Sözen (2021) tarafından geliştirilen “*Deprem Bilgi Düzeyi*” ölçeğinin “*Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi*” faktörü ve “*Sürdürülebilir Deprem Farkındalığı*” ölçeğinin “*Deprem Hazırlık Durumu*” faktörleri kullanılmıştır. “*Deprem Bilgi Düzeyi*” ölçeği 227 erkek ve 501 kız öğrenciden oluşan 728 lisans öğrencisine uygulanarak güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Bu ön uygulama sonucu “*Deprem Bilgi Düzeyi*” maddelerinden ayırt ediciliği yetersiz olan, yani yük değeri ,30’un altında olan 8. madde anketten çıkarılmıştır (Schermelleh-Engel ve diğ. 2004). Başlangıçta 20 maddeden oluşan ölçek 19 madde olarak belirlenmiştir. Ölçek güvenilirlik çalışması sonucu “*Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi*”; “*Deprem Etkileri Bilgisi*”; ve “*Deprem Eğitimi*” olarak üç faktörlü bir yapıya ulaşmıştır. Güvenirlik analizi sonucu ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı ,868 olarak hesaplanmıştır. Ölçek KMO sonucunun ,70’in üstünde olduğu görülmektedir. Bu sonuç bize ölçeğin uygulamaya uygun olduğunu göstermektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005; Şencan, 2005; Tavşancıl, 2005; Arseven, 2001; Büyüköztürk, 2018; Karasar, 2016). Ayrıca yapılan DFA çalışmasıyla da ölçeğin güvenilirliği tekrar sağlanmıştır. DFA için lirselle 8.80 programı kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler

		F	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	99	73,3	135
	Erkek	36	26,7	
Bölüm	Sosyal bilgiler	56	41,5	135
	Matematik	38	28,1	
	Fen Bilgisi	41	30,4	
Sınıf	1.sınıf	28	20,7	135
	2.sınıf	62	45,9	
	3.sınıf	35	25,9	
	4.sınıf	10	7,4	
Ev/Yurt Kaç Kat	1	4	3	135
	2	1	0,7	
	3	8	5,9	
	4	27	20	
	5+	95	70,4	

Tablo 2’de çalışma grubuna ilişkin demografik veriler görülmektedir. Çalışmaya toplam 135 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcılar cinsiyete göre incelendiğinde %73.3’ünün kadın aday (99); %26.7’sinin ise erkek (36) adaydan oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar anabilim dalı olarak incelendiğinde %41.5’inin sosyal bilgiler (59), %30.4’ünün fen bilgisi (41) ve %28.1’ini ise matematik eğitiminde (38) öğrenim gören öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Katılımcılar sınıf bazında incelendiğinde 28’i 1.sınıf, 62’si 2.sınıf, 35’i 3.sınıf ve 10’u ise 4.sınıf öğrencilerinden oluşmakta olduğu görülmektedir. İkamet ettikleri ev ya da yurt kaç katlı olduğu sorusuna 4 katılımcı 1.kat, 2 katılımcı 2. kat, 8 katılımcı 3.kat, 27 katılımcı 4. kat ve 95 katılımcı 5. kat daha fazlası olarak cevap vermiştir.

Tablo 3

Ölçeğin Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi Boyutundaki Maddelere Verilen Cevapların Yüzde Frekans Analizi

Deprem Dağılışı Boyutu Anket Maddeleri	Hiç				Kararsızım				Tamamen				\bar{x}
	Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Katılıyorum				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%			
1. Türkiye’de görülebilecek doğal afetler hakkında bilgi sahibiyim.	2	1,5	7	5,2	21	15,6	89	65,9	16	11,9	3,80		
2. Türkiye’de en etkili olabilecek doğal afet hakkında bilgi sahibiyim.	3	2,2	14	10,4	35	25,9	66	48,9	17	12,6	3,59		
3. Türkiye’deki FAY hatlarının geçtiği yerler hakkında bilgi sahibiyim.	3	2,2	17	12,6	37	27,4	59	43,7	19	14,1	3,54		
4. Türkiye’nin deprem riskleri hakkında bilgi sahibiyim.	3	2,2	17	12,5	26	19,1	70	51,5	19	14,1	3,62		
5. Dünyada deprem riski fazla olan yerler	8	5,9	23	17	43	31,9	47	34,8	14	10,4	3,26		

Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalıkları ile Depreme Karşı Hazırlık Durumu...

hakkında bilgi sahibiyim.

6. Türkiye’de deprem riski fazla olan yerler hakkında bilgi sahibiyim.	6	4,4	14	10,4	30	22,2	63	46,7	22	16,3	3,60
7. Türkiye’de deprem riski az olan yerler hakkında bilgi sahibiyim.	4	3	15	11,1	33	24,4	64	47,4	19	14,1	3,58

Boyut ortalaması:3,62

Tablo 3’te öğretmen adaylarının “Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi” boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel veriler yer almaktadır. Buna göre adayların en olumlu görüş bildirdikleri madde "Türkiye’de deprem riski fazla olan yerler hakkında bilgi sahibiyim." (16,3 /katılıyorum) iken, en düşük katılım belirttikleri madde ise "dünyada deprem riski fazla olan yerler hakkında bilgi sahibiyim." (10,4/katılıyorum) maddesi olmuştur. Öğretmen adaylarının deprem bölgeleri dağılışına ilişkin görüşleri ortalaması "katılıyorum" ($\bar{x}=3,62$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu tablodaki verilere göre öğretmen adaylarının deprem bölgeleri farkındalığına ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4

Ölçeğin Depreme Karşı Hazırlıklı Olma Boyutundaki Maddelere Verilen Cevapların Yüzde Frekans Analizi

Anket Maddeleri	Depreme Karşı Hazırlıklı Olma Boyutu										\bar{x}
	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Olabilecek bir depreme karşı hazırlıklıyım.	14	10,4	14	10,4	21	15,6	45	33,3	41	30,4	3,62
2. Üniversite olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıklıyız.	8	5,9	9	6,7	24	17,8	46	34,1	48	35,6	3,86
3. Yaşadığımız	10	7,4	10	7,4	17	12,6	37	27,2	61	44,9	3,95

Ömer TÜRKSEVER

bu şehir olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıklıyız.												
4. Ülke olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıklıyız.	35	25,9	27	20	31	23	29	21,5	13	9,6	2,68	
5. Depreme karşı güvende değiliz.	14	10,4	14	10,4	21	15,6	45	33,3	41	30,4	3,62	
6. Olabilecek bir depreme karşı endişeliyim.	8	5,9	9	6,7	24	17,8	46	34,1	48	35,3	3,85	
7. Depreme karşı hazırlıklı değiliz.	10	7,4	10	7,4	17	12,5	37	27,2	61	44,9	3,92	
Boyut Ortalaması												3,65

Tablo 4'te öğretmen adaylarının "Depreme Karşı Hazırlıklı Olma" boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel veriler yer almaktadır. Buna göre adayların en olumlu görüş bildirdikleri maddeler "Yaşadığımız bu şehir olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıklıyız." ve "Depreme karşı hazırlıklı değiliz." (44,9/katılmıyorum) iken, en düşük katılım belirttikleri madde ise "Ülke olarak olabilecek bir depreme karşı hazırlıklıyız." (9,6/katılmıyorum) maddesi olmuştur. Öğrencilerin depreme karşı hazırlıklı olma boyutuna ilişkin görüşleri ortalaması "katılmıyorum" ($\bar{x}=3,65$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu tablodaki verilere göre lisans öğrencilerinin depreme karşı hazırlıklı olma durumuna ilişkin sürdürülebilir farkındalığın yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Öğretmen adaylarının Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi ve Depreme Karşı Hazırlıklı Olma Düzeylerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	n	x	s	sd	t	p
Deprem Bölgeleri Bilgisi	Erkek	36	27,92	3,44			
	Kadın	99	34,65	3,24	135	,376	,095

Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalıkları ile Depreme Karşı Hazırlık Durumu...

Depreme Etkileri Bilgisi	Erkek	36	28,85	3,52			
	Kadın	99	31,42	3,21	135	,751	,729

Tablo 5'te öğretmen adaylarının deprem bilgi düzeylerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları görülmektedir. Tablo 5'e göre adayların cinsiyetleri ile deprem bölgeleri bilgisi alt boyutu arasında anlamlı bir fark yoktur [$t(135) = 0,376$; $p > .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalarda (kadın)=34,65 > (erkek)=27,92 kadın öğrencilerin aritmetik ortalamasının az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci alt boyut olan "Depreme Karşı Hazırlıklı Olma" boyutuna bakıldığında [$t(135) = ,751$; $p < .05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamaların (erkek)=28,85 < (kadın)=31,42) olduğu görülmektedir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Deprem Bilgi Düzeylerinin Öğrencilerin Yaşadıkları Ev/Yurt Kat Sayısına Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Değişken	Ev/Yurt Kat	n	X	SS	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Tukey
Deprem Bölgeleri Farkındalık	1.kat	4	24,52	3,62		2				
	2.kat	1	24,26	3,02		135				
	3.kat	8	24,85	3,85	97,850	138	98,850	5,85	0,02	5>4
	4.kat	27	26,62	4,25						
	5.kat ve fazlası	95	27,85	4,52						
Depreme Karşı Hazırlık	1.kat	4	18,92	3,33		2				
	2.kat	1	18,85	3,85		135				
	3.kat	8	17,35	3,47	72,352	138	20	0,752	0,2	
	4.kat	27	17,96	4,52						
	5.kat ve fazlası	95	17,85	3,96						

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaşadıkları ev/yurt kat sayısı ile deprem bölgeleri farkındalık düzeyleri ve depreme karşı hazırlık durumları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir.

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının deprem bölgeleri farkındalık boyutu ile yaşadıkları ev/yurt kat sayısı arasında istatistiksel olarak anlamlı fark vardır

[F (2-135)= 5,85; p< ,05]. Farkın kaynağına ilişkin yapılan Fark Tukey testine göre fakülte binası dört kat ve altı olanlarla beş ve üzeri olanlar arasında dört katlı olanlar lehine olduğu görülmektedir. İkinci alt boyut olan depreme karşı hazırlık durumları ile öğrencilerin yaşadıkları ev/yurt kat sayısı arasında da dört kat ve altı olanlarla beş ve üzeri olanlar arasında dört katlı olanlar lehine olduğu görülmektedir [F (2-135)= 0,752; p> .05].

Tablo 7

Lisans Öğrencilerinin Deprem Bölgeleri Farkındalık Düzeyleri ve Depreme Karşı Hazırlık Durumu Düzeyleri Arasında Gerçekleştirilen Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Deprem Bölgeleri Farkındalık	Depreme Hazırlık Durumu
Deprem Bölgeleri Farkındalık	Korelasyon katsayısı	1	-,085**
	P değeri		,005
	N	135	135
Depreme Hazırlık Durumu	Korelasyon katsayısı	-,085**	1
	P değeri	,005	
	N	135	135

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deprem bölgeleri farkındalık düzeyleri ile depreme karşı hazırlık durum düzeyleri arasında gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’den incelendiğinde her iki değişken arasında anlamlı ancak düşük düzeyde [$r = -0,085$; $p < 0,01$] bir korelasyonun olduğu görülmektedir. Farklı bir anlatımla öğrencilerin depreme ilişkin farkındalıklarının bulunduğu ancak bu bilginin eyleme dönüşmediğini belirttiği görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

“Deprem Bilgi Düzeyi” konulu bu çalışmaya Yozgat Bozok Üniversitesi’nde öğrenim gören toplam 135 lisans öğrenci katılmıştır.

• Öğretmen adaylarının “Deprem Bölgeleri Dağılışı Bilgisi” boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel verilere göre öğrencilerin deprem bölgeleri dağılışına ilişkin görüşleri ortalaması "katılıyorum" ($\bar{x} = 3,62$) düzeyinde

gerçekleşmiştir. Bu verilere göre lisans öğrencilerinin deprem bölgeleri farkındalığına ilişkin bilgi düzeyleri yüksek olduğu söylenebilir. Bu sonuçların Demirci ve Yıldırım (2015), Kaya ve Aladağ (2017), Karakuş (2013) ve Demirkaya (2007) ile de benzer olduğu söylenebilir. Altay (2008) ve Taymaz (2001) ile bu sonuçlar uyumlu çıkmamıştır.

• Katılımcıların “Depreme Karşı Hazırlıklı Olma” boyutuna ilişkin görüşlerine ait betimsel verilere göre deprem etkilerine yönelik görüşleri ortalaması “katılmıyorum” ($\bar{x}=3,65$) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu verilere göre lisans öğrencilerinin deprem etkilerine yönelik farkındalığın yüksek olduğu söylenebilir. Demirkaya (2007), Karakuş (2013), Kayalı (2018), Aksoy ve Sözen (2014), Sözen (2019 a), Demirci ve Yıldırım (2015) ile de benzer olduğu söylenebilir.

• Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre deprem bölgeleri bilgisi alt boyutunda anlamlı bir fark çıkmamıştır [t (135) = 0,376; $p>.05$]. Cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamalarda ((kadın)=34,65> (erkek)=27,92) kadın öğrencilerin aritmetik ortalamasının az da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. İkinci alt boyut olan depreme karşı hazırlıklı olma bakıldığında [t (135) = ,751; $p<.05$] cinsiyetler arasındaki aritmetik ortalamaların ((erkek)=28,85< (kadın)=31,42) olduğu görülmektedir. Sözen (2019), Aksoy ve Sözen (2014), ile uyumlu iken Kayalı (2018) ile uyumlu olmamıştır; Kayalı’da (2018) cinsiyetler arası anlamlı farklılık çıkmıştır.

• Katılımcıların deprem bölgeleri dağılışı boyutu ile yaşadıkları ev/yurt kat sayısı arasında istatistiksel olarak fakülte binası dört kat ve altı olanlarla beş ve üzeri olanlar arasında dört katlı olanlar lehine anlamlı fark çıkmıştır [F (2-135)= 5,85; $p<.05$]. İkinci alt boyut olan depreme karşı hazırlıklı Olma boyutunda, öğrencilerin yaşadıkları ev/yurt kat sayısı arasında da dört kat ve altı olanlarla beş ve üzeri olanlar arasında dört katlı olanlar lehine anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir [F (2-135)= 0,752; $p>.05$]. Bu sonuçlar Aksoy ve Sözen (2014), Sözen (2019 a) Özdemir ve diğ. (2001); Sert (2002); Taş (2003), Öcal (2005) ile de desteklenebilir.

• Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının deprem bölgeleri dağılışı bilgi düzeyleri ile depreme karşı hazırlıklı olma düzeyleri arasında gerçekleştirilen Pearson korelasyon analizi sonuçlarına göre her iki değişken arasında anlamlı ancak düşük düzeyde [$r= -0,085$; $p<0,01$] bir korelasyonun olduğu görülmektedir.

Farklı bir anlatımla öğrencilerin depreme ilişkin farkındalıklarının bulunduğu ancak bu bilginin eyleme dönüşmediğini belirttiği görülmektedir. Bu sonuçların Sözen (2019 b) ve Demirkaya (2007) ile de desteklendiği söylenebilir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının depreme karşı eyleme dönüşecek türde etkinlikler yaptırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksoy, B. & Sözen, E. (2014). Evaluation of the opinions of high school students on earthquake training delivered in geography course with different variants (example of Düzce province). *Uşak University Journal of Social Sciences*, 7(1), 279-297.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi (ilkeler teknikler örnekler)*Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Altay, S. (2008). *İlköğretimde sosyal bilgiler dersinde depremle ilgili konuların irdelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi
- Atalay, İ. (1987). *Türkiye jeomorfolojisine giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay. No:9.
- Aydın, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin depreme yönelik tutumları. *TurkishStudies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5,(3),801-817.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün E. A., Karadeniz Ş. & Demirel F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Demirci, A. & Yıldırım, S. (2015). İstanbul'da ortaöğretim öğrencilerinin deprem bilincinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*. 207, 89-117.
- Demirkaya, H. (2007b) İlköğretim öğrencilerinin deprem kavramı algılamaları ve depreme ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8, 68-76.
- Dikmenli, Y. & Yakar, H. (2019) Öğretmen adaylarının afet bilinci algı düzeylerinin incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 16(1), 386-416
- Doğanay, H. & Sever, R. (2016). *Genel ve fiziki coğrafya*. Ankara. Pegem Akademi.
- Dölek, İ. (2019). *Afetler ve afet yönetimi*. Ankara. Pegem Akademi.

Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalıkları ile Depreme Karşı Hazırlık Durumu...

- Durduran, S. S. & Geymen, A. (2008). Türkiye’de afet bilgi sistemi çalışmalarının genel bir değerlendirilmesi. 2. *Uzaktan algılama ve Coğrafi Bilgi Sistemleri Sempozyum Bildirileri*, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Ekiz D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Erdik, M. (2002). Earthquake performance and vulnerability of buildings in Turkey. İstanbul: Deprem Mühendisliği Bölümü, Kandilli Rasathanesi ve Deprem Araştırma Enstitüsü, Boğaziçi Üniversitesi.
- Ergünay, O. (1996). Afet yönetimi nedir? nasıl olmalıdır. Erzincan ve Dinar depremleri ışığında Türkiye’nin deprem sorunlarına çözüm yolları arayışları. *TÜBİTAK Deprem Sempozyumu Bildiriler Kitabı. (Der. Tuğrul TANKUT)*, 263-272.
- Genç, M. & Sözen E. (2021)The sustainable scale of earthquake awareness, development, validityand introduction reliability study. *International Electronic Journal Of Environmental Education*, 11,(1),24-41.
- Işık Mercan, S. (2012). *Yapılandırmacı Yaklaşım 5 E modelinin 10. Sınıf Coğrafya Dersinde Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. (Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- Johnston, D., Tarrant, R., Tipler, K., Coomer, M., Pedersen, S. & Garside, R. (2011). Preparing schools for future earthquakes in New Zealand: lessons form an evaluation of a Wellington school exercise, *The Australian Journal of Emergency Management*, 26(1), 24-30.
- Karakuş, U. (2013). Depremi yaşamış ve yaşamamış öğrencilerin deprem algılarının metafor analizi ile incelenmesi, *Doğu Coğrafya Dergisi*, vol.18, no.29, 97-116, Erzurum.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayıncılık.
- Kaya, B. & Aladağ, C. (2017). Determining the cognitive structures of geographyteacher candidates on “earthquake”. *International Education Studies*, 10(1),122-136.
- Kayalı, H. (2018). A research on the attitude of eight grade students towards earthquake. *Educational Research and Reviews*,13(11), 399-405.
- Kerski, J. J. (2000) *The implementation and effectiveness of geographic information systems technology and methods in secondary education*, Colorado: University of Colorado, Department of Geography.

- Köseoğlu, M. (2015). *Afet yönetimi ve insani yardım*. Nobel Yay.
- Leech, N.L., Barrett, K.C. & Morgan, G.A. (2005). *Spss For Intermediate Statistics, Use And Interpretation*. 2nd Edition, Lawrence Erlbaum Associates Inc., Mahwah.
- Öcal, A. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler eğitiminde deprem eğitiminin değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25(1), 169-184.
- Özdemir, Ü., Ertürk, M., Güner, İ., Koca, M. K. (2001). İlköğretimde deprem ve depremin zararlarından korunma yollarının önemi. *Doğu Coğrafya Dergisi*. 7(5), 109-131.
- Özgen, N., Ünalı, Ü. E. & Bindak, R. (2011). Öğretmen adaylarının doğal afetler konusuna yönelik etkili öğrenme biçimlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 303-323.
- Özkazanç, S. & Yüksel, U. D. (2015). Evaluation of disaster awareness and sensitivity level of higher education students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 745-753.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74.
- Sert, E. (2002). *Depremin ilköğretim öğrencilerinin güdülerini ve başarı başarısızlık yüklemelerini etkileme düzeyi*. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Sözen, E. (2019a). The earthquake awareness levels of under graduate students. *Journal of Pedagogical Research*, 3(2), 87-101.
- Sözen, E. (2019b). Lisans öğrencilerinin deprem farkındalıkları ile sürdürülebilir deprem farkındalıkları arasındaki ilişki düzeyleri, 2. *Uluslararası Coğrafya Eğitimi Kongresi (UCEK 2019) Bildiri Kitabı*, 1807-1816.
- Şahin, C. & Sipahioğlu, Ş. (2003). *Doğal Afetler ve Türkiye*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Şencan, H. (2005). *Reliability and validity in social and behavioral measurements*. Seçkin Publishing.
- Şenol, C. (2020). Türkiye'de meydana gelen büyük depremlerin yerleşme ve demografik yapı üzerindeki etkileri (1927-2020). *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*. 2(4), 620-644.

Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalıkları ile Depreme Karşı Hazırlık Durumu...

- Taş, G. (2003). *Türkiye’de ortaöğretim kurumlarında doğal afetler(deprem, kütle hareketleri, volkan, don olayı) konularının öğretiminin değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tavşancıl, E. (2005). *Measurement of attitudes and data analysis with SPSS*. Nobel Publishing.
- Taymaz, M. (2001). Doğal afet zararlarını azaltma çalışmaları. *Afet Dergisi*, 1(2), 4-5.
- Uluğ A. (2004). Afetlerden koruma ve afetin tahrip edici enerjisini azaltma yöntemleri. *Uluslararası Katılımlı 1. Ulusal Afet Tıbbi Kongre Kitabı*.
- Web1: <https://deprem.afad.gov.tr/deprem-tehlike-haritasi>, Erişim tarihi: 14.05.2021
- Yazıcı H. & Koca N. (2014) *Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği*. Pegem Akademi.
- Yazıcı, Ö. & Ulu Kalın, Ö. (2018). “Doğal Afet” için kavramsal metaforların karşılaştırmalı analizi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 25-40
- Yılmaz, Y. (2003). *Türk Kamu Yönetiminin Sorun Alanlarından Biri Olarak Afet Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Natural disasters are events that have continued from the world's existence to the present, have occurred as ordinary and extraordinary movements in different parts of the world and at different times, and attract people's attention because they cause loss of life and property.

Purpose of the Research

This study was carried out to determine the sustainability of this awareness with the opinions of undergraduate students studying at universities and to examine in terms of various variables (gender, place of residence and number of faculty floors). Another aim of the study is to reveal the opinions of the students on the earthquake preparedness situation in the place where they live.

Method

This study was carried out in the survey design as a quantitative research. Surveys are studies that collect data to identify various characteristics of any group

(Büyüköztürk et al., 2018). The screening model aims to reveal the situation that is the subject of the study in an impartial way (Ekiz, 2015; Karasar, 2016). This pattern is a widely preferred and applied research method in the fields of social sciences. The study group of the research consisted of a total of 135 students, 99 (73.3%) female and 36 (26.7%) male, randomly selected among the undergraduate students studying at the Yozgat Bozok University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. with an undergraduate student. For the study, the "Earthquake Knowledge Level" factor of the "Earthquake Knowledge Level" scale and the "Earthquake Preparedness" factors of the "Sustainable Earthquake Awareness" scale were used for the study, which was developed by the data collection tool Genç and Sözen (2021). Reliability studies were conducted by applying it to 728 undergraduate students consisting of 501 female students.

Findings

When the opinions of the pre-service teachers on the dimension of "Distribution of Earthquake Zones" were examined, the item in which the candidates expressed the most positive opinion was "I have information about places with high earthquake risk in Turkey." (16.3 /I agree), while the item with the lowest agreement "I have information about places with high earthquake risk in the world." (10.4/ I agree). When the opinions of the pre-service teachers on the dimension of "Being Prepared for Earthquake" are examined, the items that the pre-service teachers gave the most positive opinion were "We are prepared for an earthquake that may occur in this city we live in" and "We are not prepared for an earthquake" (44.9/disagree) and the item with the lowest participation was "We are prepared for an earthquake that may occur as a country." (9,6/I disagree). There is no significant difference between the gender of the pre-service teachers and the sub-dimension of knowledge of earthquake zones [$t(135) = 0.376$; $p > .05$]. It has been determined that the pre-service teachers have awareness about the earthquake, but this knowledge does not turn into action.

Conclusion and Discussion

It can be said that the knowledge level of pre-service teachers about the awareness of earthquake zones is high. It can be said that these results are similar to Demirci and Yıldırım (2015), Kaya and Aladağ (2017), Karakuş (2013) and Demirkaya (2007). It can be said that pre-service teachers' awareness of earthquake effects is high. It can be said that it is similar to Demirkaya (2007), Karakuş (2013), Kayalı (2018), Aksoy and Sözen (2014), Sözen (2019 a), Demirci and Yıldırım (2015). According to the results of the Pearson correlation analysis conducted between the knowledge levels of the distribution of earthquake zones and the level of

Öğretmen Adaylarının Deprem Farkındalıkları ile Depreme Karşı Hazırlık Durumu...

preparedness against earthquakes of the students participating in the research, there is a significant but low level [$r = -0.085$; $p < 0.01$] appears to be a correlation. In a different way, it is seen that the students stated that they had an awareness of the earthquake, but this knowledge did not turn into action. It can be said that these results are also supported by Sözen (2019 b) and Demirkaya (2007). According to these results, it can be suggested that teacher candidates have activities that will turn into action against earthquakes.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50929>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 16-04-2021
Kabul Tarihi: 20-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 16-04-2021
Accepted: 20-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tunagür, M. (2021). Covid-19 Sürecinde Çevrim İçi Öğrenme Ortamlarında Türkçe Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Bilgi Paylaşma Durumlarının İncelenmesi. *Journal of History School*, 53, 2702-2722.

COVID-19 SÜRECİNDE ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ DÜZENLEME VE BİLGİ PAYLAŞMA DURUMLARININ İNCELENMESİ¹

Muhammed TUNAGÜR²

Öz

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinde eğitim gören yüz yirmi bir kadın ve yetmiş yedi erkek olmak üzere toplam 198 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” ve “Çevrim içi Öz-Düzenleme Ölçeği” oluşturmaktadır. Araştırmanın veri analizinde bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson korelasyon kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarının ve çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilgi paylaşma davranışlarının ve çevrim içi öz-düzenleme durumlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni açısından ise anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çevrim içi bilgi paylaşma durumları ile çevrim içi öz düzenleme

¹ Bu makalenin etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi’nde 25.03.2021 tarih ve 74 sayılı karar ve toplantı numarası ile alınmıştır.

²Arş. Gör. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, mutunagur@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-6427-6431

durumları arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid 19, Çevrim İçi Bilgi Paylaşma, Öz düzenleme, Türkçe Öğretmen Adayları

Investigation of Self-Organization and Information Sharing Status of Turkish Teacher Candidates in Online Learning Environments during Covid-19 Process

Abstract

In this study, it was aimed to examine the level of knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments and their online self-regulation and the relationship between them. The research was carried out with a scanning model. The study group of the research consists of a total of 198 Turkish teacher candidates, 121 of whom are female and 77 male, studying at Agri İbrahim Çeçen University and Van Yuzuncu Yil University. Easy accessibility sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred in the study. The data collection tools of the research consist of "Information Sharing Behavior Scale" and "Online Self-Regulation Scale". Independent samples t-test, one-way variance analysis and Pearson correlation were used in the data analysis of the study. According to the results of the research, it was concluded that Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors in online learning environments and online self-regulation did not make a significant difference according to gender and grade variable. It was concluded that information sharing behaviors and online self-regulation made a significant difference in terms of the daily online frequency variable. In addition, it was found that there was a strong and positive relationship between online information sharing situations and online self-regulation situations. Some suggestions were made in line with the results obtained.

Keywords: Covid 19, Online İformation Sharing, Self-Regulation, Turkish Teacher Candidates

GİRİŞ

21. yüzyılın ön görülemeyen birçok değişim ve gelişimlerle devam etmesi, bireylerin yaşamlarında, tercihlerinde, tutumlarında ve davranışlarında birçok farklılık oluşturmaya devam etmektedir. Değişimin kaçınılmaz olduğu en dinamik alanlardan biri olan eğitim süreci de yaşanan gelişmeler doğrultusunda birçok değişime uğramıştır. Özellikle son bir yıldır tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgını bu durumun en büyük örneğidir. Covid-19 virüsü, tüm dünyayı etkisi altına alarak çeşitli sektörlerin iş kollarını, insanların çalışma hayatını ve eğitim sahasını şimdiye kadar yaşanmamış değişimlere mecbur bırakmıştır. Bu

doğrultuda devletler, eğitim sistemlerini uzaktan eğitim formatına göre yapılandırarak eğitim-öğretim sürecinde etkin olmasına ilişkin çalışmalar gerçekleştirmiştir.

Yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı niteliğinde ve modelinde olan uzaktan eğitime dayalı e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, m-öğrenme (mobil öğrenme), interaktif öğrenme ve web tabanlı öğrenme gibi öğrenme ortamları ortaya çıkmıştır (Aydın, 2021; Aydın ve Erol, 2021). Çevrim içi öğrenmenin en etkin kullanılan öğrenim seviyelerinden biri yükseköğretimdir. Yükseköğretimde öğrenciler eş zamanlı ve farklı zamanlı eğitim süreci doğrultusunda bilgi ve not paylaşımı, ödev, sunu ve proje teslimi gibi birçok eylemi çevrim içi öğrenme kapsamında gerçekleştirmektedir (Yamamoto ve Altun, 2020). Çevrim içi öğrenme zaman ve mekân sınırlaması olmayan, senkron ve asenkron bir şekilde öğrenen ve öğretenler arasında bir etkileşim sağlayan esnek öğrenme ortamıdır (Bilgiç, Duman ve Seferoğlu, 2011; Taipjutorus, Hansen ve Brown, 2012; Aydın, 2020). Ayrıca öğrenciler için alternatif, ekonomik ve işlevsel bir öğrenme ortamının oluşmasına olanak sağlamaktadır (Oliveria, Penedo ve Pereira, 2018). Çevrim içi öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız ulaşılabilir olma işlevi, çevrim içi öğrenmenin niteliğini artırmaktadır (Crusther, 2008). Çevrim içi öğrenmenin bu avantajlarının yanı sıra öğreten ve öğrenenlerden kaynaklı birtakım sorunlar oluşabilmektedir. Çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin sayısı, öğrenenlerden dönüt alınmaması, yetersiz eğitim kaynakları, çevrim içi deneyim eksikliği gibi durumlar, çevrim içi öğrenmenin nitelikli olarak yürütülmesi önündeki engellerden bazılarıdır (Lloyd, Byrne ve McCoy, 2012). Nitekim Cheurprakobkit, Hale ve Olson (2002) da çevrim içi öğrenmede yaşanabilecek bilgi ve beceri eksikliğinin öğrenme sürecinde problemlere neden olabileceğini belirtmektedir. Böylece çevrim içi öğrenenlerin birtakım yeterliklere ve becerilere sahip olmaları önem taşımaktadır. Çevrim içi öğrenenler; teknolojik temelli sistemleri kullanma becerilerine sahip, öğrenmeye ve iş birliğine açık, iletişim becerileri güçlü, çevresel etkenleri ve durumları düzenleyebilen ve tüm bunları gerçekleştirirken zaman planlaması yapabilen bireylerdir (Watkins, 2007). Çevrim içi öğrenme sürecinde öğrenenlerin daha çok bilişsel ve duyuşsal beceriye sahip olması gerekmektedir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamları sınıf ortamından uzak bağımsız bireysel ortamlardır. Öğrenenlerin bu süreç içerisinde kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri, motivasyonlarını sağlamaları ve sorumluluklarını kontrol etmeleri beklenmektedir (Daniels ve Moore, 2000). Öğrenenlerden beklenen bu beceri yönetimi, çevrim içi öğrenme sürecini daha verimli bir hâle getirilmesinde oldukça önemlidir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamının paydaşlarından biri olan öğrenenlerin süreç içerisindeki bilgi, beceri, davranış, tutum, motivasyon gibi

bilişsel ve duyuşsal öğrenme ve tepkileri, çevrim içi öğrenme sürecini doğrudan etkilemektedir.

Öz düzenleme, kişinin bilişsel ve duyuşsal süreçler ile öğrenme yönetimini kontrol etmesi olarak tanımlanabilir. Öz düzenleme; kişinin hedef belirleme, planlama, öğrenme süreçlerini izleme ve denetleme gibi becerilerini etkinleştirmekte ve gelecekteki öğrenmelerini düzenleyebilmesine olanak sağlamaktadır. Nitekim kişinin duygu, düşünce ve motivasyon için gerekli olan davranışsal ve zihinsel bileşenleri işe koşması öz düzenleme becerilerine sahip olduğu gösterir (Shea ve Bidjerano, 2009; Sun ve Rueda, 2012; Zimmerman, 2001). Çevrim içi öğrenme ortamında öğrenenler, bireysel öğrenme süreçlerindeki bağımsızlıklarını öğrenmelerine transfer edemeyebilir. Çevrim içi öğrenme ortamındaki denetim ve kontrol eksikliği, öğrenenlerin öğrenmelerini sekteye uğratabilir. Böylece öğrenme ortamlarında yaşanan değişiklikler ve farklılıklar, öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini de doğrudan etkilemekte ve bu durumda öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesini gerekli kılmaktadır (Barnard, Lan, To, Paton ve Lai, 2009). Bu nedenle öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında kendi öğrenme süreçlerini düzenlemeleri ve öz düzenleme becerilerini işlevsel kılmaları önem taşımaktadır. Birçok araştırmacı tarafından öz düzenleme becerisi çevrim içi öğrenme ortamları tarafından ilişkilendirilmiş (Barnard vd., 2009; Kuo, Walker, Schroder ve Belland, 2014) ve öz düzenleme becerisinin başarıda önemli bir etken olduğu belirtilmiştir (Zimmerman, 2001). Sınıf ortamından uzak daha özgür bir öğrenme ortamının varlığı, bireysel bir öğrenme sürecinin var olması, öğreten denetimi ve mekanizmasının olmaması öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerini işe koşmalarını gerekli kılmaktadır (Barnard, vd.; Schunk ve Zimmerman, 1998). Bu nedenle çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin daha özgür bir öğrenme sürecinde olmaları, kendi öğrenme düzenlemelerini gerekli kılmıştır (Sun ve Rueda, 2012).

Bilgi paylaşma eylemi; çaba, araştırma, iletişim, etkileşim, istek ve zaman isteyen bir süreçtir (Ghadirian, Mohd Ayub, Silong, Abu Bakar ve Hossein Zadeh, 2014). Diğer bir ifade ile bilginin başkalarına yardımcı olunması amacıyla paylaşılmasına ve bilgi paylaşımının karşılıklı bir eylem hâline dönüştürülmesine yönelik davranışlar olarak ifade edilebilir (Erhardt, 2003). Ayrıca çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin bildiklerini paylaşma, deneyim ve tecrübeleri aktarma, etkileşim ve iletişim kurma, duygusal destek sağlama ve sorularlara cevap verme davranışı olarak tanımlanabilir (Bock, Zmud, Kim ve Lee, 2005; Tsiu, Chapman, Schnirer ve Stewart, 2006; Bock ve Kim, 2002; Wasko ve Faraj, 2000). Bilgi paylaşımının süreçsel ve karşılıklı fayda durumunu belirten Tseng ve Kuo (2014) fayda ilişkisinin devam ettikçe karşılıklı olarak süreceğini ve bu

doğrultuda öğrenenler arasında bilgi edinme, yeni kaynaklara ulaşma ve bu kaynakları paylaşma gibi becerileri arttıracaklarını ifade etmektedir.

Bilgi paylaşımı ile bireyler, öğrenme sürecine yeniden uyum sağlama ve yeniden yapılandırma becerisi kazanmaktadır. Çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgiye erişmenin, bilgiyi yapılandırmanın ve ulaştırmanın bilişsel ve üstbilişsel beceriler gerektiren zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir yapısı bulunmaktadır (Tsai ve Tsai, 2003). Çevrim içi öğrenme ile öğrenenler arasında tartışma forumları, iş birliğine dayalı öğrenme, daha farklı ve geniş öğrenme kaynaklarına ulaşma gibi durumların oluşması öğrenenler arasındaki katılıma ve iletişime bağlıdır. Hem çevrim içi öğrenme başarısı hem de çevrim içi bilgi paylaşma durumu öğrenenler arasındaki sosyal etkileşimi doğrudan etkilemektedir (Ma ve Yuen, 2011). Bilgi paylaşma eyleminin temelinde karşılıklı yardımcı olma ve bu yardım eyleminin karşılıklı bir beklenti içerisine dönüşme durumu olabilir. Nitekim bilgi paylaşma ile öğrenenler çevrim içi ortamlarda hem otonom öğrenme süreçlerini sosyalleştirme olanağı yakalayacak hem de öğrenme sürecindeki kendilerinden beklenen öğrenmeleri ve sorumlulukları gerçekleştirmiş olacaklardır.

Literatürde çevrim içi bilgi paylaşma ve çevrim içi öz düzenleme ile ilgili araştırmalara rastlanılmaktadır. Yapılan araştırmalarda öz düzenleme becerilerinin öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarını düzenleme ve geliştirme etkisi taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır (Sun, Tsai, Finger, Chen ve Yeh, 2008; You ve Kang, 2014). Uzaktan öğrenme sürecinde öğrencilerin çoğunluğunun öğrenme süreçlerini denetleme ve yönetmede güçlükler yaşadığı ve öğrenme ortamına odaklanma gibi sorunlarla karşılaştıkları belirtilmiştir (Barnard-Brak, Lan ve Paton, 2010). Bilgi paylaşımını ölçen Kim, (2010) Tseng ve Kuo, (2010) Mazzolini ve Maddison (2007) Kapur ve Kinzer (2007) araştırmacıları yaptıkları deneysel çalışmalarda genellikle bilgi paylaşımının etkileşime ve katılıma dayalı olduğunu belirtmektedirler. Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda Covid-19 sürecinde “*Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme ve bilgi paylaşma durumları nasıldır?*” sorusu araştırmanın temel problem sorusunu oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacına yönelik şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

4. Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

5. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

7. Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu model, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle tespit etmeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2018, s.109).

Bu makalenin etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi'nde 25.03.2021 tarih ve 74 sayılı karar ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi ve Yüzüncü Yıl Üniversitesinde öğrenim gören yüz yirmi bir kadın ve yetmiş yedi erkek olmak üzere toplam yüz doksan sekiz Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler, Google Forms üzerinden toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini belirleme amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilirlik örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçlarını “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” (BPDÖ) ve “Çevrim içi Öz-düzenleme Ölçeği” (ÇÖÖ) oluşturmaktadır. Tseng

ve Kuo (2014) tarafından geliştirilen Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği, Avcı-Yücel ve Ergün (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 259 üniversite öğrencisi üzerinden yürütülen ölçek geliştirme çalışmasında, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri, iç tutarlılık katsayısı ve madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Bilgi alma ve bilgi verme şeklinde iki faktörlü ve 7'li likert tipinde olan bu ölçek, 9 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre RMSEA değeri (0,074) iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekte bulunan faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları ,91 ile ,87 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerinin madde-toplam korelasyonları bakılarak ,587 ile ,751 arasında olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin Türkçe formunun geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısına bakılmış ve ölçeğin kat sayısı ,82 olarak bulunmuştur. Bu sayıya bakıldığında ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Kilis ve Yıldırım (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan Çevrim içi Öz-düzenleme Ölçeği, 321 ön lisans öğrencisine uygulanmış ve bu ölçekle ilgili geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. 24 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert yapısına sahiptir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizine göre, RMSEA, SRMR ve AGFI uyum değerlerinin kabul edilebilir bir uyumu olduğu belirlenmiş ve bu sonuç Türkçeye çevrilen ölçeğin geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Ölçekte bulunan faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,67 ve 0,87 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiş; ölçeğin tamamı için de 0,95 olduğu önceden hesaplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yapılan çalışmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısına bakılmış ve ölçeğin kat sayısı ,85 olarak bulunmuştur. Bu bakımdan ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir

Veri Analizi

Araştırmada, “Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği” ve “Çevrim içi Öz-düzenleme Ölçeği”den elde edilen veriler, SPSS 21 paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde, öncelikle verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiş ve gruplar arası varyansların homojen olduğu varsayımı sağlanmıştır. Bu bağlamda iki bağımsız grup için elde edilen verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla gruplar için elde edilen verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Gruplar arasındaki değişimlere ve anlamlılık ilişkisine bakmak için Post Hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasındaki ilişkiyi anlamak için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın sorularına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarını cinsiyet değişkenine göre incelemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 1’te gösterilmiştir.

Tablo 1
BPDÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine göre Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Bilgi Alma	Kadın	98	21,72	3,267	,051	,924
	Erkek	100	21,70	3,543		
Bilgi Verme	Kadın	98	27,01	3,931	1,139	,256
	Erkek	100	27,64	3,849		
BPDÖ	Kadın	98	48,73	6,612	,644	,520
	Erkek	100	49,34	6,617		

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{196} = ,644$ $p = ,520 > 0,05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutlarından bilgi alma ($t_{196} = ,051$ $p = ,924 > 0,05$) ve bilgi verme ($t_{196} = -1,139$ $p = ,256 > 0,05$) boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

BPDÖ’nün toplam puanları ve alt boyutlarının sınıf değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranış durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($F = ,050$; $p = ,985$ $p < 0,05$). Ölçeğin bilgi alma boyutu ile bilgi verme boyutunun sınıf değişkeni ile arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Tablo 2

BPDÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Sınıf Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

	Sınıf Aralığı	N	X	Ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Bilgi Alma	1. sınıf (1)	52	21,29	3,177	G. A.	13,506	3	4,502	,386	,764
	2. sınıf (2)	26	21,96	3,423	G. İ.	2265,08	194	11,676		
	3. sınıf (3)	57	21,91	3,209	T.	2278,59	197			
	4. sınıf (4)	63	21,78	3,769						
	Toplam	198	21,71	3,401						
Bilgi verme	1. sınıf (1)	52	27,58	3,867	G. A.	13,451	3	4,484	,293	,831
	2. sınıf (2)	26	26,96	3,883	G. İ.	2972,21	194	15,321		
	3. sınıf (3)	57	27,05	3,786	T.	2985,66	197			
	4. sınıf (4)	63	27,52	4,075						
	Toplam	198	27,33	3,893						
BPDÖ	1. sınıf (1)	52	48,87	6,129	G. A.	6,573	3	2,191	,050	,985
	2. sınıf (2)	26	48,92	6,752	G. İ.	8587,10	194	44,263		
	3. sınıf (3)	57	48,96	6,406	T.	8593,67	197			
	4. sınıf (4)	63	49,30	7,221						
	Toplam	198	49,04	6,605						

BPDÖ'nün toplam puanları ve alt boyutlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, gruplar arasındaki anlamlılık ilişkisini anlamak için ise Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının bilgi paylaşma davranışlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($F_{3-194}=7,484$; $p=,000 < 0,05$). Ayrıca ölçeğin bilgi alma ve bilgi verme alt boyutu ile günlük çevrim içi kalma sıklığı arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ölçeğin Scheffe testi sonuçlarına göre günlük çevrim içi kalma durumlarına sıklıkla cevap verenler ile hiçbir zaman, nadiren ve ara sıra cevaplarını verenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3
BPDÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Günlük Çevrim İçi Kalma Sıklığı Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

Sınıf Aralığı	N	X	Ss	Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark	
Bilgi Alma	Hiçbir zaman (1)	25	20,16	2,76	G.A.	204,51	3	68,171	6,37	,00	1<4
	Nadiren (2)	65	21,35	3,13	G.İ.	2074,07	194	10,691			2<4
	Ara sıra (3)	71	21,59	3,56	T.	2278,59	197				3<4
	Sıklıkla (4)	37	23,62	3,22							
	Toplam	19									
Bilgi verme	Hiçbir zaman (1)	8	21,71	3,40							
	Hiçbir zaman (1)	25	25,16	4,13	G.A.	247,45	3	82,485	5,84	,00	1<4
	Nadiren (2)	65	27,05	3,81	G.İ.	2738,20	194	14,114			2<4
	Ara sıra (3)	71	27,39	3,69	T.	2985,66	197				
	Sıklıkla (4)	37	29,16	3,52							
Toplam	19			G.A.	247,45	3	297,12	7,48	,00	1<4	
BPDÖ	Hiçbir zaman (1)	8	27,33	3,89							2<4
	Hiçbir zaman (1)	25	45,32	5,88	G.İ.	2738,20	194	39,703			3<4
	Nadiren (2)	65	48,40	6,07	T.	2985,66	197				
	Ara sıra (3)	71	48,99	6,71							
	Sıklıkla (4)	37	52,78	6,12							
Toplam	19										
	8	49,04	6,60								

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyet değişkeni açısından incelemek amacıyla t-Testi yapılmış ve yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4
ÇÖÖ ve Alt Boyutlarının Cinsiyet Değişkenine göre t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Hedef Belirleme	Kadın	98	16,84	2,232	,646	,519
	Erkek	100	17,04	2,197		
Çevre Düzenlemesi	Kadın	98	12,80	2,115	1,270	,206
	Erkek	100	13,20	2,353		
Ders Çalışma Stratejileri	Kadın	98	13,71	1,822	,016	,987
	Erkek	100	13,71	1,871		
Zaman Yönetimi	Kadın	98	11,85	1,255	,683	,496
	Erkek	100	11,98	1,477		
Yardım İsteği	Kadın	98	13,14	2,215	1,360	,175
	Erkek	100	13,59	2,404		
Öz Değerlendirme	Kadın	98	14,95	1,295	,576	,565
	Erkek	100	15,06	1,413		
ÇÖÖ	Kadın	98	83,29	9,283	,958	,339
	Erkek	100	84,58	9,716		

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($t_{196}=,958$ $p=,339 > 0,05$). Ayrıca ölçeğin tüm alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmektedir.

ÇÖÖ'nün toplam puanları ve alt boyutlarının sınıf değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{3-194}=,873$ $p=,456 > 0,05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları ile sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

ÇÖÖ'nün toplam puanları ve alt boyutlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeniyle ilişkisini anlamak için tek yönlü varyans (ANOVA) analizi yapılmıştır. Buna göre yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları ile günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F=21,445$; $p=,000 < 0,05$). Ayrıca ölçeğin alt boyutları ile günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni ile anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

ÇÖÖ'nün Scheffe testi sonuçlarına göre ise günlük çevrim içi kalma durumuna sıklıkla cevabı verenler ile diğerleri arasında; ara sıra cevabı verenler ile hiçbir zaman cevabı verenler arasında; nadiren cevabı verenler ile hiçbir zaman cevabı verenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Tablo 5
 ÇÖÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Sınıf Değişkeni ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

Sınıf Aralığı		N	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Hedef Belirleme	1. sınıf (1)	52	16,65	2,076	G.A.	6,681	3	2,227	,45	,71
	2. sınıf (2)	26	16,96	2,181	G.İ	956,592	194	4,931		
	3. sınıf (3)	57	17,14	2,333	T.	963,273	197			
	4. sınıf (4)	63	16,98	2,247						
	Toplam	198	16,94	2,211						
Çevre Düzenlenesi	1. sınıf (1)	52	12,85	2,155	G.A.	15,895	3	5,298	1,05	,369
	2. sınıf (2)	26	12,42	1,983	G.İ	974,105	194	5,021		
	3. sınıf (3)	57	13,07	2,382	T.	990,000	197			
	4. sınıf (4)	63	13,30	2,276						
	Toplam	198	13,00	2,242						
Ders Çalışma Stratejileri	1. sınıf (1)	52	13,54	1,995	G.A.	3,591	3	1,197	,349	,790
	2. sınıf (2)	26	13,69	1,761	G.İ	665,000	194	3,428		
	3. sınıf (3)	57	13,68	1,734	T.	668,591	197			
	4. sınıf (4)	63	13,89	1,867						
	Toplam	198	13,71	1,842						
Zaman Yönetimi	1. sınıf (1)	52	11,54	1,407	G.A.	10,043	3	3,348	1,806	,147
	2. sınıf (2)	26	12,08	1,468	G.İ	359,498	194	1,853		
	3. sınıf (3)	57	12,02	1,217	T.	369,540	197			
	4. sınıf (4)	63	12,06	1,401						
	Toplam	198	11,91	1,370						
Yardım İsteği	1. sınıf (1)	52	12,90	2,468	G.A.	19,055	3	6,352	1,186	,316
	2. sınıf (2)	26	13,23	2,084	G.İ	1039,03	194	5,356		
	3. sınıf (3)	57	13,51	2,045	T.	1058,08	197			
	4. sınıf (4)	63	13,68	2,494						
	Toplam	198	13,37	2,318						
Öz Değerlendirim	1. sınıf (1)	52	14,85	1,526	G.A.	3,136	3	1,045	,567	,638
	2. sınıf (2)	26	14,88	,766	G.İ	357,859	194	1,845		
	3. sınıf (3)	57	15,16	1,236	T.	360,995	197			
	4. sınıf (4)	63	15,05	1,497						
	Toplam	198	15,01	1,354						
ÇÖÖ	1. sınıf (1)	52	82,33	10,00	G.A.	236,884	3	78,96	,873	,456
	2. sınıf (2)	26	83,27	8,766	G.İ	17550,3	194	90,46		
	3. sınıf (3)	57	84,58	8,902	T.	17787,2	197			
	4. sınıf (4)	63	84,97	9,908						
	Toplam	198	83,94	9,502						

Tablo 6
ÇÖÖ'nün Toplam Puanları ve Alt Boyutlarının Günlük Çevrim İçi Kalma Sıklığı ile Arasındaki İlişkiyi Gösteren ANOVA Sonuçları

	Sınıf Aralığı	X	Ss	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Hedef Belirleme	Hiçbir zaman (1)	15,32	1,314	G.A.	177,85	3	59,28	14,64	,00	1<3
	Nadiren (2)	16,49	1,760	G.İ	785,41	194	4,049			1<4
	Ara sıra (3)	17,07	2,338	T	963,27	197				2<4
	Sıklıkla (4)	18,57	2,128							3<4
	Toplam	16,94	2,211							
Çevre Düzenlemesi	Hiçbir zaman (1)	11,60	1,041		85,60	3	28,53	6,12	,00	1<3
	Nadiren (2)	12,80	1,847		904,39	194	4,662			1<4
	Ara sıra (3)	13,20	2,516		990,00	197				
	Sıklıkla (4)	13,92	2,454							
	Toplam	13,00	2,242							
Ders Çalışma Stratejileri	Hiçbir zaman (1)	12,16	1,748	G.A.	135,36	3	45,12	16,41	,00	1<2
	Nadiren (2)	13,38	1,674	G.İ	533,22	194	2,749			1<3
	Ara sıra (3)	13,86	1,751	T.	668,59	197				1<4
	Sıklıkla (4)	15,05	1,353							2<4
	Toplam	13,71	1,842							3<4
Yardımlı İsteği	Hiçbir zaman (1)	10,52	1,584	G.A.	80,82	3	26,94	18,10	,00	1<2
	Nadiren (2)	11,85	1,215	G.İ	288,74	194	1,488			1<3
	Ara sıra (3)	11,99	1,177	T.	369,54	197				1<4
	Sıklıkla (4)	12,84	1,014							2<4
	Toplam	11,91	1,370							3<4
Öz Değerlendirme	Hiçbir zaman (1)	11,24	1,943	G.A.	247,51	3	82,50	19,74	,00	1<2
	Nadiren (2)	12,85	2,210	G.İ	810,56	194	4,178			1<3
	Ara sıra (3)	13,70	2,066	T.	1058,0	197				1<4
	Sıklıkla (4)	15,08	1,738							2<4
	Toplam	13,37	2,318							3<4
ÇÖÖ	Hiçbir zaman (1)	13,88	1,054	G.A.	65,797	3	21,93	14,41	,00	1<2
	Nadiren (2)	14,71	1,100	G.İ	295,19	194	1,522			1<3
	Ara sıra (3)	15,25	1,391	T.	360,99	197				1<4
	Sıklıkla (4)	15,81	1,244							2<4
	Toplam	15,01	1,354							
ÇÖÖ	Hiçbir zaman (1)	74,72	7,039	G.A.	4429,67	3	1476,	21,44	,00	1<2
	Nadiren (2)	82,08	8,199	G.İ	13357,6	194	68,85			1<3
	Ara sıra (3)	85,07	9,401	T.	17787,2	197				1<4
	Sıklıkla (4)	91,27	6,830							2<4
	Toplam	83,94	9,502							3<4

$N_{\text{hiç bir zaman}}=25$; $N_{\text{Nadiren}}=65$; $N_{\text{Ara sıra}}=71$; $N_{\text{Sıklıkla}}=37$.

Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi ortamlarda bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasında ilişkiyi anlamak için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7

Türkçe Öğretmen Adaylarının Çevrim İçi Bilgi Paylaşma Davranışları ile Çevrim İçi öz-Düzenleme Durumları Arasındaki İlişkiyi Açıklayan Pearson Korelasyon Analizi

	BPDÖ	ÇÖÖ
BPDÖ	1	,699**
ÇÖÖ	,699**	1

Tablo 7’de verilen Pearson korelasyon analizine göre Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumları arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki vardır ($r = ,699$; $p < ,05$). Literatürde farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte, genelde ($,00 - ,30$) zayıf, ($,31 - ,49$) orta, ($,50 - ,69$) güçlü, ($,70 - ,100$) çok güçlü ilişki olduğu şeklinde yorumlanmaktadır (Tavşancıl, 2006).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Covid-19 sürecinde Türkçe öğretmeni adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının ne düzeyde olduğu ve aralarındaki ilişkinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılrken Türkçe öğretmen adaylarının bilgi paylaşma davranışlarının günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni açısından anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin bilgi alma ve bilgi verme alt boyutu ile günlük çevrim içi kalma sıklığı arasında anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumlarının cinsiyete ve sınıf değişkenine göre anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin bilgi alma ve bilgi verme alt boyutu arasında anlamlı bir farkın görülmediği tespit edilmiştir. Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öz-düzenleme durumları ile günlük çevrim içi kalma sıklığı değişkeni arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz düzenleme durumları arasındaki korelasyon incelenmiş ve Türkçe

öğretmen adaylarının çevrim içi bilgi paylaşma durumları ile çevrim içi öz düzenleme durumları arasında güçlü düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında ne yazık ki Türkçe öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme ortamlarında bilgi paylaşma davranışları ile çevrim içi öz-düzenleme durumlarının farklı değişkenler üzerindeki etkisine yönelik yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışmada ulaşılan sonuçların alanyazındaki benzer araştırmalarla desteklenip desteklenmediği tartışılmamıştır. Ancak öğrencilerin bilgi paylaşma durumlarının ve öz düzenleme becerilerinin incelendiği çalışmalar alanyazında yer almaktadır. Bu çalışmaların paylaştığı sonuçlar bu çalışmada ulaşılan sonuçları destekler niteliktedir. Ma ve Yuen (2011), çevrim içi öğrenme ortamının öğrenenlerin başarılarını arttırmada sosyalleşme, etkileşim ve bilgi paylaşma katılımlarına bağlı olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamlarında sürekli devam eden dinamik bir yapı olmadığından bilgi paylaşma durumu da sıklıkla görülmemektedir. Bu doğrultuda bilgi paylaşma davranışının öğrenenler arasındaki bilgi seviyelerinin artmasında önem taşıdığı belirtilmiştir. Uzun, Ünal ve Yamaç (2013) çevrim içi uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülen öğretim sürecinin öğretmen adaylarının akademik başarıları, çevrim içi öz düzenleme becerileri ve tutum üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmada öz düzenleme stratejilerinin öğrenci başarısına etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Barnard, Paton ve Lan (2010) çevrim içi öz düzenleme becerisinin çevrim içi öğrenenler arasında zamansal olarak bir değişim yaratmadığı ve bu nedenle çevrim içi öğrenme ortamlarında öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği bulgusuna ulaşmışlardır. Tseng ve Kuo (2014) öğretmenlerin çevrim içi uygulamalar sürecinde bilgi paylaşma durumlarını araştırdıkları çalışmada öğretmenlerin başkalarına karşı daha fedakâr davranabileceklerinin ön görüldüğü, faydalı kaynak paylaşma ve çevrim içi ortamlardaki kişilerin sorunlarını çözmeye daha duygusal yaklaştıkları, öz yeterlik ve bilgi paylaşma durumları arasında bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Liao (2006) 103 lisans öğrencisi ile uzaktan eğitim sürecinde yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgi paylaşma durumlarını incelemiş, öğrencilerin ekranları ve öğretmenleri ile aralarındaki bilgi arayan ve bilgi paylaşan durumlarını etkileşim boyutunda araştırmıştır. Wangpipatwong (2009) ise Bangkok'taki bir üniversiteden 207 öğrenci ile yaptığı araştırmada öğrencilerin bilgi paylaşma yeteneği ve paylaşma istek durumlarını öğretmen desteği, ekranlarla rekabet ve teknolojik faktörler kapsamında incelemiş, teknoloji desteğinin öğrencilerin bilgi paylaşma durumlarını ve yeteneklerini doğrudan etkilediğini öğretmen desteğinin ise

herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler sunulmuştur.

• Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki bilgi, beceri ve donanımlarının geliştirilmesine ilişkin eğitimler verilebilir. Çünkü çevrim içi öğrenme ortamlarına hâkim olma durumu öğrenenlerin bilgi paylaşma durumlarını etkileyebilir.

• Çevrim içi öğrenme ortamlarında otonom öğrenme sağlayan öğrenenlerin öz düzenleme becerilerini başarı ve farklı değişkenlerle ilişkisi incelenebilir.

• Türkçe öğretmen adayları ile yürütülen bu araştırma farklı öğrenim seviyelerinde öğrenim gören öğrenenlerin çevrim içi öğrenme ortamlarındaki bilgi paylaşma ve öz düzenleme durumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aydın, E. (2020) Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 877-894.
- Aydın, E. (2021). Covid-19 Döneminde Eba İle Yapılan Uzaktan Eğitim Sürecinde Canlı Türkçe Derslerinin Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 50, 512-540.
- Aydın, E. & Erol, S. (2021). The views of Turkish language teachers on distance education and digital literacy during covid-19 pandemic. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 60-71.
- Avcı-Yücel, Ü., & Ergün, E. (2015). Çevrim içi öğrenme ortamlarında Bilgi Paylaşma Davranışı Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: Bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 2(2), 219-228
- Barnard, L., Lan, W. Y., To, Y. M., Paton, V. O., & Lai, S. L. (2009). Measuring self-regulation in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 12(1), 1-6.
- Barnard-Brak, L., Paton, V. O., & Lan, W. Y. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80.
- Bilgiç, G. H., Duman, D., & Seferoğlu, S. (2011). Dijital yerlilerin özellikleri ve çevrim içi ortamların tasarlanmasındaki etkileri. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-7

- Bock, G.-W., Zmud, R. W., Kim, Y.-G., & Lee, J.-N. (2005). Behavioral intention formation in knowledge sharing: examining the roles of extrinsic motivators, social-psychological forces, and organizational climate. *MIS Quarterly*, 29(1), 87–111.
- Bock, G. W., & Kim, Y. G. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resource Management Journal*, 15 (2), 14–21.
- Cheurprakobkit, S., Hale, D., & Olson, J. (2002). Technicians' perceptions about web-based courses: The University of Texas system experience. *American Journal of Distance Education*, 16(4), 245-258.
- Daniel, H.L., & Moore, D.M. (2000). Interaction of cognitive style and learner control in a hypermedia environment. *International Journal of Instructional Media*, 27(4), 369-382.
- Erhardt, N. (2003). *Enablers and Barriers for Individuals' Willingness and Ability to Share Knowledge: An Exploratory Study*. Piscataway, Rutgers University.
- Ghadirian, H., Mohd Ayub, A. F., Silong, A. D., Abu Bakar, K. B., & Hossein Zadeh, A. M. (2014). Knowledge sharing behaviour among students in learning environments: a review of literature. *Asian Social Science*, 10 (4), 38-45.
- Hung M. L. (2016). Teacher readiness for online learning: Scale development and teacher perceptions. *Computers & Education*, 94, 120-133
- Kapur, M., & Kinzer, C. K. (2007). Examining the effect of problem type in a synchronous computer-supported collaborative learning (CSCL) environment. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 439-459. <http://dx.doi.org/10.1007/s11423-007-9045-6>
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kilis, S., & Yıldırım, Z. (2018). Online self-regulation questionnaire: Validity and reliability study of Turkish translation. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 233-245.
- Kim, E. (2010). *The Relationship Between Personal Cognition, Social Context, and Knowledge Sharing in Global Communities of Practice*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database.

- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *The Internet and Higher Education*, 20(20), 35-50.
- Liao, L. F. (2006). The impact of teacher's powers to knowledge sharing behavior and learning satisfaction in distance-learning environment. *Journal of Information, Technology and Society*, 2(3), 1-14.
- Lloyd, S. A., Byrne, M. M., & McCoy, T. S. (2012). Faculty-perceived barriers of online education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 8(1).
- Ma, W. W. K., & Yuen, A. H. K. (2011). Understanding online knowledge sharing: an interpersonal relationship perspective. *Computers & Education*, 56, 210-219.
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), 193-213. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2005.06.011>
- Oliveira M. M. S., Penedo A. S. T., & Pereira V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society'. *Dialogia*. <http://dx.doi.org/10.5585/Dialogia.n29.7661>
- Schunk, D. H, & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. The Guilford Press.
- Shea, P., & Bidjerano, T. (2009). Community of inquiry as a theoretical framework to foster "epistemic engagement" and "cognitive presence" in online education. *Computers & Education*, 52(3), 543-553.
- Sun, J. C. Y., & Rueda, R. , 2012, Situational interest, computer self-efficacy and self-regulation: Their impact on student engagement in distance education, *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Sun, P.-C., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y.-Y., & Yeh, D. (2008). What drives a successful e-Learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers & Education*, 50(4), 1183-1202.
- Taipjutorus, W., Hansen, S., & Brown, M. (2012). Improving Learners' Self-efficacy in a learner-controlled online learning environment: A correlational study. M. Brown, M. Harnett & T. Stewart (Ed.) *Future Challenges*, sustainable futures içinde (s.907-911). Proceedings Ascilite.

- Tavşancıl, E. T. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Nobel.
- Tsai, M.-J., & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43–50.
- Tsiu, L., Chapman, S. A., Schnirer, L., & Stewart, S. (2006). *A Handbook on Knowledge Sharing: Strategies and Recommendations for Researchers, Policymakers, and Service Providers*. Community-University Partnership.
- Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2010). The way we share and learn: An exploratory study of the self-regulatory mechanisms in the professional online learning community. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1043-1053. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.005>
- Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37–47.
- Wangpipatwong, S. (2009). Factors influencing knowledge sharing among university students. Paper presented at *the Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education*.
- Wasko, M. M., & Faraj, S. (2000). It is what one does: Why people participate and help others in electronic communities of practice. *Journal of Strategic Information Systems*, 9 (2/3), 155–173.
- Yamamoto-Telli, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 125-133.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Barry Zimmerman & Dale Schunk (Ed.). *Self Regulated Learning and Academic Achievement* içinde (1-37). Lawrence Erlbaum Associatesi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this study, it was aimed to examine the level of knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments and their online self-regulation and the relationship between them. In this regard, what are the self-regulation and knowledge sharing situations of Turkish teacher candidates in online learning environments during the Covid-19 process? The question constitutes the main problem question of the research.

Method: The research was carried out with a scanning model. This model is a research model that aims to determine a past or current situation as it exists (Karasar, 2018: 109). The data obtained from the research were collected via Google Forms. The study group of the research consists of a total of 198 Turkish teacher candidates, 121 of whom are female and 77 male, studying at xxxxx University and xxxxx University. In order to determine the sample of the study, easy accessibility sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was preferred (Yıldırım & Şimşek, 2008). The data collection tools of her research are "Information Sharing Behavior Scale" and "Online Self-regulation Scale". In the study, the data obtained from "Information Sharing Behavior Scale" and "Online Self-regulation Scale" were analyzed with SPSS 21 package program. In the analyzes, firstly, it was determined that the data showed normal distribution and the assumption that the variances between the groups were homogeneous was provided. In this context, in the analysis of the data obtained for two independent groups, independent samples t-test; One-way analysis of variance (ANOVA) was performed in the analysis of the data obtained for more than two groups. In addition, Pearson correlation analysis was conducted to understand the relationship between online information sharing behaviors of Turkish teacher candidates and their online self-regulation.

Findings: It has been determined that there is no significant difference in knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments according to gender ($t_{196} = , 644$ $p = , 520 > 0.05$). It is observed that there is no significant difference between the knowledge sharing behaviors of Turkish teacher candidates in online learning environments and the classroom variable ($F = , 050$; $p = , 985$ $p < 0.05$). It is observed that there is a significant difference between the daily online frequency variable of Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors ($F_{3-194} = 7.484$; $p = , 000 < 0.05$). It was determined that there is no significant difference in online self-regulation of Turkish teacher candidates according to gender ($t_{196} = , 958$ $p = , 339 > 0.05$). It has been determined that there is no significant difference between the online self-regulation status of Turkish teacher candidates and the class variable (F_{3-194}

=, 873 p =, 456 > 0.05). It was determined that there is a significant difference between the online self-regulation status of Turkish teacher candidates and the variable of the frequency of staying online daily ($F = 21.445$; $p = .000 < 0.05$).

Conclusion and Discussion: It was concluded that Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors in online learning environments did not make a significant difference according to gender and class variable. It was concluded that Turkish teacher candidates' knowledge sharing behaviors made a significant difference in terms of the daily online frequency variable. In addition, it was found that there was a significant difference between the information acquisition and information sub-dimension of the scale and the frequency of daily online stay. It was concluded that the online self-regulation status of Turkish teacher candidates did not make a significant difference according to gender and grade variable. In addition, it was found that there was no significant difference between the information acquisition and information sub-dimensions of the scale. It has been determined that there is a significant difference between the online self-regulation status of Turkish teacher candidates and the variable of the frequency of staying online daily. The correlation between online information sharing behaviors of Turkish teacher candidates and their online self-regulation was examined and it was concluded that there was a strong and positive relationship between the online information sharing status of Turkish teacher candidates and their online self-regulation status. Ma and Yuen (2011) state that the online learning environment depends on their participation in socialization, interaction and sharing knowledge in increasing learners' success. Because there is no continuous dynamic structure in online learning environments, information sharing is not often seen. Tseng and Kuo (2014), in their study investigating teachers' knowledge sharing during online applications, concluded that teachers could be more self-sacrificing towards others, they were more emotional about sharing useful resources and solving the problems of people in online environments, and that there was a relationship between self-efficacy and knowledge sharing situations. Liao (2006), in his research conducted with 103 undergraduate students in the process of distance education, examined students' information sharing status, and investigated the situations of students seeking and sharing information with their peers and teachers in terms of interaction. It has reached the conclusion that it is not.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50993>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 21-04-2021
Kabul Tarihi: 17-05-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 21-04-2021
Accepted: 17-05-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Sevim, Y. & Gezer Şen, B. (2021). Teknolojinin Hayatımıza Farklı Bir Dokunuşu: Aile Eğitiminde Çevrimiçi Olmak. *Journal of History School*, 53, 2723-2752.

TEKNOLOJİNİN HAYATIMIZA FARKLI BİR DOKUNUŞU:

AİLE EĞİTİMİNDE ÇEVİRİMİÇİ OLMAK¹

Yelda SEVİM² & Burcu GEZER ŞEN³

Öz

Bu çalışmada teknolojik gelişmelerin eğitime etkisi ve buna bağlı olarak aile, evlilik ve boşanma eğitimlerine olan etkileri tartışılmaktadır. Günümüzde salgın hastalıklarının da etkisiyle çevrimiçi eğitimlerde artış gözlenmektedir. Son zamanlarda boşanma oranlarındaki artışlar evlilik öncesi, boşanma sırasında ve boşanma sonrasındaki eğitimlerin ne kadar önemli olduğunu bizlere göstermektedir. Yurt dışında aile, evlilik ve boşanma eğitimlerinin tarihçesi eskilere dayanmaktadır. Ülkemizde evlilik öncesi ve evlilik aşamasındaki eğitimlerin nispeten yaygınlık kazanmasına rağmen boşanma eğitimlerinin çok az olduğu görülmektedir. Çevrimiçi teknolojiler aile, evlilik ve boşanma eğitimlerinin verilmesinde işlevsel bir alternatiftir. Ülkemizde var olan ihtiyaca cevap verebilmek adına bilimsel çerçevede topluma uygun çevrimiçi aile, evlilik ve boşanma eğitimlerinin geliştirilmesi ve güncel hale getirilmesi gerekmektedir. Aile eğitimlerinde evdeki ilişkilerin güçlendirilmesi ve ailenin gelişimini desteklenmesi amaçlanmaktadır. Evlilik eğitimlerinde “evlenecek bireylerin” veya “evli çiftlerin” birbirlerini daha iyi tanıması ve sağlıklı bir iletişim kurmasının sağlanması hedeflenmektedir. Boşanma eğitimlerinde ise amaç, ayrılık kararı alan karı-kocaların, boşanma süreci ve sonrasında ortaya çıkabilecek stresle ve olumsuzluklarla nasıl başa çıkabileceklerine dair bilgilerini

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

²Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi Sosyoloji Bölümü, ysevim@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1690-3015

³ Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, burcugezersen@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3782-2377

artırmak, boşanmanın sonuçlanmasıyla çocukların yeni yaşama ilişkin adaptasyon sürecini hızlandırmak ve bireylerin arasında çıkabilecek çatışmaları ve olumsuz etkileri en aza indirmektir. Çocukların, ebeveynlerin ve yakın çevrelerinin ruh sağlığı için bu eğitimler son derece önemlidir. Bu eğitimlerin çoğaltılması toplum sağlığı için önem arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji, Çevrimiçi Eğitim, Aile Eğitimi, Evlilik Eğitimi, Boşanma Eğitimi.

A Different Touch of Technology to Our Lives: Being Online in Family Education

Abstract

In this study, the effects of technological developments on education and consequently on family, marriage and divorce education are discussed. Nowadays, there is an increase in online training with the effect of epidemic diseases. The recent increases in divorce rates show us how important pre-marriage, divorce and post-divorce training is. The history of family, marriage and divorce education abroad is old. Although pre-marital and marital education is relatively common in our country, it is seen that divorce education is very low. Online technologies are a functional alternative to family, marriage and divorce education. In order to meet the needs of our country, it is necessary to develop and update family, marriage and divorce trainings suitable for the society in a scientific framework. Family trainings aim to strengthen the relationships at home and support the development of the family. Marriage training aims to enable individuals to marry or married couples to get to know each other better and to establish a healthy communication. The purpose of divorce trainings is to increase the knowledge of husbands and wives who decide to divorce about how to cope with the stress and negativities that may arise during and after the divorce process, to accelerate the adaptation process of the children regarding the new life with the conclusion of the divorce, and to minimize the conflicts and negative effects that may arise between individuals. These trainings are extremely important for the mental health of children, parents and their immediate environment. Increasing these trainings is important for public health.

Keywords: Technology, Online Education, Family Education, Marriage Education, Divorce Education.

GİRİŞ

Bilgi teknolojilerinin gelişmesiyle oluşan sosyal etki, birçok disiplinde araştırmaların odak noktası haline gelmiştir. Aile araştırmacıları konunun önemini kabul etseler de, az sayıda kuramsal veya uygulamalı çalışmanın mevcut olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda geliştirilmiş kuramsal yaklaşımlardan biri

olan Sosyoteknolojik Aile Modeli, hem cep telefonları, kişisel bilgisayarlar gibi çok işlevli teknolojilerin etkisini hem de bu teknolojilerin aile bağlamına nasıl dahil edildiğini konu edinen ekolojik bir yaklaşım içermektedir. Bilgi teknolojilerinin aile yaşamına etkilerinin anlaşılabilmesi amacıyla ailelerin dahil olduğu sosyoteknolojik yaşam dünyasının nüanslarını ve karmaşıklığını yakalayan tutarlı bir modelin geliştirilmesi gerekmektedir. Mevcut teknolojilerle aile içi iletişimde potansiyel olarak niteliksel bir değişim gözlenmektedir. E-posta ve anında mesajlaşma özellikleri, dünya çapındaki aile üyelerinin iletişim kurmasına kolaylık tanır. Günümüzde pandemi süreciyle birlikte çevrimiçi iletişimin ve eğitimin önemi artmıştır. Bu çalışmada uzaktan eğitimin önemli bir boyutu olan çevrimiçi eğitimlerin aile ve evlilikle ilgili çalışmalara ne derece katkı sağladığından ve çevrimiçi aile, evlilik ve boşanma eğitimlerinden bahsedilecektir.

Öncelikle çevrimiçi eğitimin kapsamını incelemekte yarar vardır. Çevrimiçi eğitim, dünya çapında web, e-posta, sohbet, yeni gruplar ve metinler aracılığıyla eğitim vermek için bilgisayar ağları üzerinden sağlanan sesli ve görüntülü konferanslar gibi bir dizi teknolojiyi kapsar. Öğrencilerin kendi seviyelerine göre kendi hızlarında öğrenmesine yardımcı olur. Çevrimiçi eğitim, çok sayıda kaynak ve dikkatli bir planlama gerektirir. Burada, öğretmenler içerik bilgisinin aktarıcısı olmaktan çok kolaylaştırıcı olarak hareket eder. Bilgi ve iletişim teknolojileri, öğrencilerin öğrenme deneyimini geliştiren bir kaynak olarak kabul edilir. Öğrenciler, herkese açık olan e-öğrenme araçlarıyla öğrenirler. E-öğrenme, yenilikçi ve etkileşimli içerik sunumu yoluyla öğrenmeyi eğlenceli hale getirmiş ve öğrenciler için cazip olduğunu kanıtlamıştır (Indira ve Sakshi, 2017, s. 32).

Bu doğrultuda uzaktan öğrenmenin avantaj ve dezavantajlarına değinmek gerekmektedir. Uzaktan öğrenmenin en bilinen avantajlarından biri mesafeleri ortadan kaldırmasıdır. Örgün eğitimde, uzaktan eğitime göre öğretme ve öğrenme yöntemleri daha kısıtlıdır. Dijital araçlar sayesinde çok çeşitli öğretme ve öğrenme yöntemleri kullanılabilir. Videolar ve oyunlaştırılmalı eğitimle öğrenme kalıcı hale getirilebilir. Dersleri tekrar izleme fırsatı sunar. Aynı zamanda daha fazla bireye ve veriye erişim imkanı sağlar. Coğrafi kısıtlılık ortadan kalkar. Örgün eğitime göre çevrimiçi eğitim yöntemleri çok çeşitlidir. Uzaktan eğitim ile önemli miktarda tasarruf sağlanabilir. Zaman esnekliği vardır. Öğrencilerde performans artışı gözlemlenebilmektedir. Çevre dostudur. Dezavantajlı öğrenciler için kolaylık sağlar. Öğretmen öğrencilerin tüm işlemlerini takip edebilir. Uzaktan öğrenmenin avantajları yanında dezavantajları da vardır. Uzaktan eğitimde öğrencilerin dersleri takipteki esnekliği verimsizliğe neden olabilir. Motivasyon eksikliğine yol açabilir. İyi ve kaliteli uzaktan eğitim

platformu geliştirmenin maliyeti ve zorluğu, internet bağlantısı problemleri, bilgisayar eksikliği, teknik aksaklıklar, güvenlikle ilgili sıklıntılar, sosyalleşme imkanının kısıtlı oluşu dezavantajları arasında sayılabilir. Ama sonuçta avantajlarının dezavantajlarından fazla olduğu söylenbilir.

Çevrimiçi eğitimin aile, evlilik ve boşanma eğitimlerindeki kullanışlılığına bakıldığında ülkemizde yaygın olmadığı görülmüştür. Bir arabanın uzun yola çıkmadan önce bakımının dikkatli bir biçimde yapılması, evlilik öncesi eğitime benzetilebilir. Evlilik ncesi eğitimde bireyler, evlilikte karşlarına çıkabilecek olası sorunlarla mücadele konusunda bilgilendirilirler. Evlilikte yaşadığı sorunlarla baş edemeyen çiftlerde boşanma riski daha yüksek olabilmektedir. Boşanmanın zeminini hazırlayan, beş büyük problemi, önem sırasına göre; iletişimsizlik, birbirinden farklı kişisel gelişim biçimleri, ilişkide yaşanan aksaklıklar, evlilik beklentisindeki uyuşmazlıklar ve ekonomik sorunlar olarak değerlendirecek olursak, ailede bireyler arasında yaşanan sorunların czmlenmesine yardımcı olacak eğitim programlarına ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz (Sevim, 2018, s.606).

YÖNTEM

Bu araştırma, bir literatür taramasına dayanmaktadır. Literatür taraması, sistematik inceleme sürecinin kritik bir bileşeni olarak kabul edilmektedir. alışmalar için sistematik bir araştırmayı içerir ve çalışmaların tanımlanmasına ilişkin Şeffaf bir rapor sunmayı amaçlar, okuyucuları çalışmaları belirlemek için ne yapıldığı ve incelemenin bulgularının ilgili kanıtlarda nasıl yer aldığı konusunda net olarak bilgilendirir (Cooper vd., 2018, s.2). Uzaktan eğitim 1990'ların ortalarında Web'de öğrenmeye dönüşmüştür. Araştırmada veri toplama evrimii aile, evlilik ve boşanma eğitimleri ile ilgili 1999-2021 yılları arasında yayımlanan akademik çalışmaların sosyolojik bir bakış açısıyla derlenmesini içermektedir. Literatür taraması Google Scholar, Web of Science, Jstor, Taylor & Francis, Springer ve Science Direct veritabanlarını içermektedir. Uzaktan eğitim, evrimii eğitim, aile eğitimi, evlilik eğitimi, boşanma eğitimi, evrimii aile eğitimi, evrimii evlilik eğitimi ve evrimii boşanma eğitimi anahtar sözcükleri ilgili arama motorlarında kullanılmıştır. Yapılan aramalar başlıklarda, özetlerde ve metin içerisinde gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

1. Teknolojinin Eğitime Yansımaları

Bilgi toplumuna geçişte bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimler çoğu alanda olduğu gibi eğitim alanında ve öğretme-öğrenme sürecinde de önemli değişimler neden olmuştur (Akpınar ve Aydın, 2010, s.71). Geçen yüzyılda iletişim araçlarının daha etkin bir biçimde hayatımıza girmesi ile çeşitlenen ve farklı özelliklerle donanan teknolojik aygıtlar, içinde bulunduğumuz yüzyıldan başlayarak hem ülkelerin en iyisini icat etmek için çabaladıkları bir platform hem de toplumun öncelikli araçları konumuna gelmiştir. Günümüzde teknolojik aygıtlar, sadece kamusal alanla sınırlı kalmayıp, ceplerimize kadar girmiş durumdadır. Hayatımızın her alanında teknolojinin yeni ürünleriyle karşılaşabilmekteyiz. Yaşamımızı kolaylaştırdığı ve zaman yönetiminin kalitesini arttırdığı için gündelik hayatın vazgeçilemez olan teknolojik araçlar, günümüzde eğitimde de yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Yeni teknolojik gelişmelerin etkisiyle, eğitim sisteminde geniş kapsamlı değişimler yaşanmış ve bu sayede okullarda etkili sınıf ortamları oluşturulmuştur. Okullarda eğitim sistemi, yeni teknolojilerle birlikte önemli ölçüde değişime uğramıştır. Kitaplar tabletlere girerek hacmi ve ağırlığı azalmış, tozlu tebeşirlerin yerini akıllı tahtalar almıştır. İnternet bağlantılarının sunduğu uçsuz bucaksız bilgi kaynakları, kitapların yetersiz kaldığı noktada devreye girerek eğitime ayrılan süreyi çok daha etkili kullanmamıza imkan sağlamaktadır.

Teknolojik aygıtlar sayesinde anlama, yazma ve düşünme süreçleri hız kazanarak eğitimin niteliği olumlu yönde değişmiş, eğitim çok boyutlu bir nitelik kazanmıştır. Eğitim içeriklerinin birden fazla duyuya hitap etmesi verimliliğinin artması sağlamıştır. Bu sayede bilgiye ulaşım ve bilginin öğretilmesi daha da kolaylaşmıştır. Bu konu üzerinde, son zamanlarda olumsuzlukları ve zararlarından bahsedilse de teknolojiyi bilinçli kullanmak eğitim sürecini nitelikli hale getirmekte ve öğrenci motivasyonunu arttırmaktadır.

Bireyin ve toplumun gereksinimlerinin odak noktasını eğitim oluşturmaktadır. Toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirebilmek, ancak ülkelerin ihtiyaçlarına uygun eğitim programlarını yeniden yapılandırmalarıyla mümkün olabilmektedir. Eğitim, günümüzde çok fazla zamanımızı almaktadır. Doğal insan haklarımızdan biri olan eğitim, yaşamımızın önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Günümüzdeki teknolojik imkânların artmasıyla uzaktan eğitimin de yaygınlığı artmıştır. Zaman içerisinde, uzaktan eğitim çevrimiçi öğrenme ya da dijital öğrenme diye adlandırılan terimlerle birlikte anılmaya başlanmıştır. Uzaktan eğitim çevrimiçi eğitim, e-eğitim, e-öğrenme gibi kavramları kapsamaktadır. Uzaktan eğitim, okul gibi, fiziki bir mekân olmaksızın, bireylerin kendi daimi yerleşim yerlerinde eğitim almasıdır. Uzaktan öğrenme, mekân ve zamana bağımlı kalmadan, eğitim araçlarını bireylere dijital ortamda uygun ve esnek olarak sunabilme, farklı teknolojileri kullanabilme, günün her saati

kullanılabilme, öğrenmeye etkin katılım sağlama ve güncellenebilme gibi özellikleri kapsayan modern ve etkili bir öğrenme şeklidir (Telli ve Altun, 2020, s.26).

Uzaktan eğitimin bazı avantajları ile beraber bazı dezavantajları da dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitim programlarında bazı eğitimciler teknik uzmanlık ve öğretme becerileri konusunda eksik bulunmuştur. Yapılan eğitimi değerlendirme metotları konusunda eksikliklerden bahsedilmiştir. Yüz yüze ders olmamasından kaynaklı öğreten ile öğrenen arasında iletişimin ve etkileşimin olmadığından bahsedilmektedir. Öğrencilerin tanınması ve değerlendirilmesi konusunda da sıkıntılar vardır. Ayrıca maliyet açısından bazı ek harcamalar getirmektedir. Erişim anlamında da birçok öğrenci sıkıntı çekmektedir (Tuncer ve Taşpınar, 2008, s.125).

Yapılan çalışmalar ailelerin evde teknoloji kullanımı konusunda çatışmaya devam ettiğini göstermektedir. Aileler çeşitli ihtiyaçlarla elektronik cihazlar kullanmakta ve bu cihazların evde kullanımı için belirlenen kurallar tartışılmaktadır. Ayrıca aileler, teknolojinin hayatlarında hangi rolü oynadığı ve bilgiye anında erişimin hayatlarını nasıl etkilediği konusunda da çatışma yaşamaktadır. Son olarak aileler sosyal medyanın kullanımını ve çocukları üzerindeki etkisini de tartışmaktalar. (Huisman vd., 2012, s.45).

Çevrimiçi öğrenme üzerine yapılan araştırmaların büyük çoğunluğu, yapılandırmacı ve sosyal öğrenme teorilerinden esinlenmiştir. Bazı çalışmalarda sosyal öğrenme teorisiyle yapılandırmacı teorinin bakış açısının birbirini desteklediği ve tamamladığını ileri sürmüştür. Cobb, "sosyo-kültürel yaklaşımın öğrenme koşullarına ilişkin görüşleri ele aldığını, yapılandırmacı yaklaşımın ise öğrencilerin ne öğrendiklerine ve bunu yaptıkları süreçlere odaklandığını" savunmuştur (Hrastinski, 2009, s.79).

E-öğrenme, dijital olarak iletilen içerik, ağ tabanlı hizmetler ve özel ders desteği ile etkileşim odaklı bir öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Geleneksel eğitimdeki öğrenenler, öğretenler ve uzmanlardan oluşan standart öğrenme ortamından bilgi teknolojisi tabanlı, kişiselleştirilmiş, esnek, kendi kendini organize edebilen ve işbirliğine dayalı bir öğrenmeye geçişi ifade etmektedir (Markus, 2008, s.11). E-öğrenme, bireylerde bilgi ve performansı artırmak için internet teknolojilerinin kullanılmasıdır. E-öğrenme teknolojileri, öğrenenlere içerik, öğrenme sırası, öğrenme hızı, zaman, medya üzerinde kontrol sağlama ve e-öğrenme materyallerine erişimi yönetebilme gibi imkânlar sağlar. E-öğrenme, zorluklarının yanı sıra öğretenler için de çok sayıda araştırma fırsatı sunar. E-öğrenme teknolojilerindeki yenilikler, eğitimde bir devrime işaret ederek öğrenmenin bireyselleştirilmesine izin verir, öğrencilerin başkalarıyla

etkileşimlerini geliştirir ve öğretene rolünü dönüştürür. E-öğrenmenin eğitime entegrasyonu, öğretene artık esas olarak içerik dağıtıcıları olarak hizmet etmeyecekleri, ancak öğrenmenin kolaylaştırıcıları ve yeterlilik değerlendiricileri olarak daha fazla dahil olacakları yetişkin öğrenme teorisini uygulamaya doğru geçişi hızlandırabilir (Jethro vd., 2012, s.205).

Teknoloji ve eğitim arasındaki ilişki insanlığın başlangıcından beri ilgi çekicidir. Teknoloji eğitiminin ilkel olarak bu araçların kullanımını başkalarına öğretmekle başladığı söylenebilir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak, eğitimde öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme fırsatları doğmuştur. Geleneksel yüz yüze öğretimin yerini yazılı materyaller ve bilişim almış ve bu materyaller eğitimcinin yerini alacak düzeye ulaşmıştır. Bilgi çağında teknolojik araçları kullanma becerisine sahip ve toplum için üreten bireylere olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır (Öztürk vd., 2012, s.86).

On dokuzuncu yüzyılda yazışma kursları olarak başlayan ve yirminci yüzyılda eğitim televizyonuna dönüşen uzaktan eğitim, 1990'ların ortalarında Web'de öğrenmeye dönüşmüştür. Çevrimiçi öğrenmedeki yükselişe eşlik eden, çevrimiçi eğitimcilerin ihtiyaçlarına hizmet etmeye ve bu gelişen öğretim yöntemiyle ilgili sorunları keşfetmeye adanmış kuruluşlarda ve yayınlarda benzer bir artış olmuştur. Çevrimiçi öğrenme, eğitim sahnesinde yerleşik hale gelmiştir. Önümüzdeki yıllarda talepler doğrultusunda daha fazla öğrenciye hizmet sunan ve daha fazla eğitimcinin aktif rol aldığı bir platform haline gelmesi beklenmektedir. Çevrimiçi eğitimin sağladığı büyüme ve karşıladığı benzersiz ihtiyaçlarla birlikte, geleneksel eğitime göre uzaktan eğitimin daha yüksek standartlar sunduğunu savunanların sayısı artmış ve bu görüş evrensel bir kabul görmeye başlamıştır (Perry ve Pilati, 2011, s.96).

Uzaktan eğitimin neredeyse iki yüzyılı kapsayan bir süreci kapsar ve bu süreç öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda önemli değişiklikleri temsil eder. Posta hizmeti yoluyla temel yazışmalardan internet aracılığıyla kullanılabilen çok çeşitli araçlara kadar, toplum yıllar boyunca yeni iletişim biçimlerini benimsemiştir. Böyle bir form olan çevrimiçi öğrenmenin 1980'lerde başlayan bir erişim geçmişine sahip olduğu bilinirken, e-öğrenme olarak adlandırılan başka bir terimin kökenleri tam olarak açıklanmamaktadır. Araştırmacılar bu gelişen teknolojileri kullandıkça, benzer öğrenme ortamlarının tasarlanmasında ve değerlendirilmesindeki zorlukların farkına varmıştır. Farklı öğrenme ortamlarının tasarımı, öğrenme hedefine, hedef kitleye erişime (fiziksel, sanal ve / veya her ikisi) ve içerik türüne bağlı olabilmektedir. Öğrenme ortamının nasıl kullanıldığını ve teknoloji geliştikçe öğrenme çıktılarındaki farklılıkları ayırt eden araç ve tekniklerin etkilerini bilmek önemlidir. Öğrenme teknolojisi ve ilgili

alanlar gelişmeye devam ettikçe, uygulayıcılar ve araştırmacılar henüz ortak tanımlar ve terminolojiler üzerinde anlaşmaya varmış değillerdir. Sonuç olarak, günümüzde de kavram kargaşasının devam ettiğinden ve bu kargaşasının araştırma süreçlerine yansdığından bahsedilebilir. Bu durum uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ve e-öğrenme ortamları hakkında çelişkili bulgulara neden olmuştur. Ayrıca konuya ilişkin terimlerin genellikle anlamlı tanımları olmadan birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim, mekansal olarak birbirinden uzak olanların eğitime erişim sağlama çabasını anlatır. Bilgisayarlar verilen eğitime dahil olmaya başladıkça, uzaktan eğitimle ilgili önerilen tanım, elektronik ve basılı medyayı kullanarak öğretim materyallerinin dağıtımı şeklinde ifade edilmiştir (Moore vd., 2011, s.129).

Son yıllarda toplumun değişen ihtiyaçları nedeniyle uzaktan eğitime büyük önem verilmektedir. Hemen hemen tüm akademik çevrelerde eğitim hizmetinin bu şekilde sunulması yoluna başvurulmuştur. Bu tür bir eğitime artan talep daha verimli programlar geliştirme gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Dikilitas vd., 2009, s.174). Ülkelerin uzaktan eğitimi kullanabilmeleri, onların içinde buldukları çağa ve teknoloji kullanımına ne kadar uygun olduklarını göstermektedir. Giderek yaşanan bir nüfus olduğumuzdan, yaşam boyu eğitimin önemi daha da artmaktadır. Yaşam boyu eğitime verilen önem, günümüzde gelişmiş bir ülke olmanın kriterleri arasındadır. Uzaktan eğitimin amacı eğitim-öğretimi sürekli bir hale getirebilmektedir.

Günümüzde salgın hastalıklar sebebiyle uzaktan eğitim bir zorunluluk haline gelmiştir. Covid-19 salgını ekonomi ve sosyal yaşam üzerindeki etkisinin yanı sıra eğitimi önemli ölçüde kesintiye uğratmıştır. Buna göre milyonlarca öğrenci, öğretmen ve ebeveynin rutinleri ve faaliyetleri değişmeye zorlanmıştır. Covid-19'un neden olduğu salgın durumu son zamanlarda Üçüncü Dünya Savaşı ile karşılaştırılmaktadır. Milyonlarca insanın günlük yaşamındaki büyük çaplı değişikliklere, bu değişikliklerle ortaya çıkan sonuçlara ve hasarlara vurgu yapılmaktadır. Dünyadaki birçok hükümet tarafından enfeksiyonun daha fazla yayılmasını önlemek amacıyla alınan anti-salgın önlemler, aslında sadece tüm düzeylerde ve sektörlerde ekonomik hayatı etkilemekle kalmamış, aynı zamanda tüm aşamalarda - ilk, orta ve yükseköğretim - eğitim sistemlerindeki büyük değişiklikleri de etkilemiştir (Angelova, 2020, s.285).

2. Aile Eğitimi

Aile eğitimi evdeki ilişkileri güçlendirmek ve pozitif birey, çift ve aile gelişimini desteklemek için tasarlanmış eğitim etkinlikleri olarak

tanımlanmaktadır (Duncan ve Goddard, 2016, s.243). Yapılan çalışmalar aile eğitimlerinde dünya genelinde bazı konulara odaklanıldığını göstermektedir. Bu konular aile sağlığı, aile hukuku, aile ekonomisi, ailede medya kullanımı, sosyal yönleriyle aile, ailede iletişim, aile içi ilişkiler, kaynakların yönetimi, ailede eğitim, ebeveyn eğitimi, cinsellik ve yaşam boyu gelişim şeklinde özetlenebilir. (Gür ve Kurt, 2011, s.35; Osmanoğlu, 2011, s.22).

Aile yaşam eğitimi zaman ve mekan ayrımı gözetmeksizin bütün toplumlarda sürdürülmektedir. Bu eğitimlerin içeriği aile bireylerinin tamamının eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik hazırlanmaktadır. Bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen bu eğitimler bireylerin kendini ve diğer bireyleri daha iyi tanımasını ve anlamasını, bilgi ve beceri edinmesini ve toplumsal ilişkilerini güçlendirmesini sağlamaktadır. Aile yaşam eğitim programlarında bireylere sağlık, eğitim, ekonomi, sanat gibi pek çok alanla ilişkili geniş kapsamlı bir eğitim olanağı sunulmaktadır (Sevim ve Gezer Şen, 2018, s.663). Aile yaşam eğitimine yönelik Türkiye’de yürütülen çalışmalar incelendiğinde bu çalışmaların 1980’lerden bu yana belirgin hale geldiği görülmektedir. Aile Çocuk Eğitim Programı, Anne Baba Okulu ve Erken Destek Projesi aile yaşam eğitimine yönelik ülkemizde yürütülen programlardır (Hamamcı ve Sevim, 2016, s.78).

Yapılan çalışmalar teknolojinin aile bağlamına nasıl dahil edildiği ve ailenin gelişimini nasıl etkileyebileceği konularına odaklanmaktadır. Çocuklu aileler en yoğun teknoloji kullanıcılarıdır. Belirli bir gelişim aşamasındaki aileler, her biri bilgi teknolojileri kullanımını etkileyebilecek ve bundan etkilenebilecek benzer olayları, görevleri, rolleri ve yapıları paylaşmaktadır (Turow ve Nir, 2000). Sosyoteknolojik aile modeli, insan-teknoloji etkileşimini uygulayıcılar için yararlı olacak şekilde yakalama çabasını temsil etmektedir. Model, bireylerin dinamik doğasını, keşfetme kapasitesini ve bağımlılıklarını dikkate alarak ailelerin teknolojiyle etkileşimini bütünsel bir yaklaşımla incelemektedir. Teknolojik özellikler, bireysel özellikler, aile faktörleri ve aile dışı faktörler şeklinde ifade edilebilecek dört bileşenin karmaşık etkileşiminin aile yaşamını nasıl şekillendirdiği konu alınır. Sosyoteknolojik model, mevcut araştırmaları anlamak, bilgi oluşturmak ve bu bilgiyi uygulamaya dönüştürmek için aile odaklı teorik bir temel sağlar. Yapılan araştırmalar ailelerin bilgisayarla zaman geçirdikçe, iletişim ve uyum seviyelerinin yükseldiğini göstermiştir. Bu bağlamda bilgisayar kullanımının bireylerin iletişim ve uyum düzeylerini geliştirdiği, aileleri ve arkadaşları ile bağlantı hissini artırdığı görüşü öne çıkmaktadır. Bireyler e-postayı aile için iyi olarak algılanan daha samimi iletişimi teşvik ettiği görüşünü savunabilmektedir. Bilgisayar kullanımıyla kazanılan verimlilik nedeniyle aileye ayrılan zamanda da artışlar gözlenmektedir.

Bilgisayar, çocukları evde tutmanın yanı sıra karşılıklı ilgi, etkileşim ve aile etkinliklerini planlamak için bir araç olarak kabul edilebilmektedir. Ayrıca, bireyler bilgisayarı ve interneti eğitim almak, kişisel gelişimi geliştirmek ve eş veya ebeveyn gibi önemli yaşam rollerini desteklemek için kullanmaktadır (Lanigan, 2009, s.588).

Türkiye’de internetin ve diğer bilgi teknolojilerinin aile üzerine etkisi hakkında oldukça sınırlı bir literatür vardır. Osmanoğlu (2011, s.23), yaptığı çalışmada özellikle çocukların internet kullanımında aileleriyle iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Bu çalışmada, aile üyelerinin aile yaşamı ile ilgili konularda bilgiye ihtiyacı olduğunda başvurdukları kaynaklara ilişkin dağılım incelendiğinde katılımcıların daha çok kendi bilgi ve deneyimlerine başvurdukları, daha sonra uzmanlara danıştıkları veya televizyon programlarını izleyerek bilgi gereksinimlerini gidermeye çalıştıkları, en az başvurdukları kaynağın internet olduğu görülmüştür. TÜİK’in internet kullanan bireylerin son üç ay içinde interneti kullanma amaçlarına bakıldığında (TÜİK, 2020a), 2011 yılında bireylerin bir konuda çevrimiçi eğitim almaya yönelik oranının %5,4 olduğu; staj, kurs veya eğitimler hakkında bilgi arama oranının 2015 yılında %41,3 olduğu; 2020 yılında ise bilgi arama oranının %66,9 olduğu belirlenmiştir. 2020 yılında internet kullanan bireylerin son üç ay içinde interneti kullanma amaçlarına bakıldığında, en yüksek oranlarla mesajlaşma (%95,1), internet üzerinden sesli veya görüntülü arama yapma (%88,1) ve sosyal medya (%80,2) kullanımının öne çıktığı görülmektedir. Ülkemizde internet kullanım oranları incelendiğinde, 2019 yılında 16-74 yaş arasındaki bireylerin %75,3’ünün, 2020 yılında ise %79’unun internet kullandığı belirlenmiştir. 2020 yılında internet kullanım oranı kadınlarda %73,3, erkeklerde ise %84,7 şeklinde dağılım göstermiştir. Evlerinde internet erişim imkanına sahip olan hanelerin dağılımı incelendiğinde, ailelerin 2019 yılında %88,3’ünün, 2020 yılında ise %90,7’sinin bu imkana sahip olduğu belirlenmiştir. Bu veriler ışığında, ülkemizde on yıl önce internetin aile içinde kullanım oranının ve interneti eğitim amaçlı kullanım oranının düşük düzeyde olduğu, bu oranların yıllar içerisinde yükseldiği söylenebilir.

Son birkaç yılda çok sayıda çevrimiçi aile yaşam eğitim programı geliştirilmiş olmasına rağmen, bu programların geliştirilmesindeki en iyi uygulamalar hakkında çok az çalışma söz konusudur. Aile yaşam eğitimcileri çevrimiçi programların planlanması, program içeriğinin oluşturulması, geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesinde etkin bir rol almaktadır. Çevrimiçi aile eğitimi, eğitim etkinliklerinin geleneksel yöntemlerinden ziyade internet aracılığıyla uygulandığı durumlar şeklinde tanımlanabilir. Teknolojik cihazlarının ve yazılımlarının sürekli gelişimi web

tabanlı eğitimlerle uzmanlar, eğitimciler veya meslektaşlarla etkileşim fırsatları sunan ve yapılandırılmış öğrenme deneyimlerine imkan tanıyan geniş bir yelpazede çeşitli program olanakları sağlar (Ebata ve Dennis, 2011). Bazı programlar bu unsurların bir kısmını veya tamamını kullanır. Gruplar için tasarlanmış programlar, eşzamanlı olarak veya kullanıcılar için uygun zamanlarda eğitim almak için fırsat sağlar. Ayrıca, oyun veya simülasyon tasarımı çevrimiçi aile eğitimi için uygun yeni bir araç olarak kabul edilmektedir (Hughes vd., 2012, s.713).

Çevrimiçi aile eğitim programının içeriği, uygulayıcının hedeflediği öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre değişmektedir. Araştırmalar sosyal ağ aracılığıyla ebeveyn koçluğunun öğretmen-ebeveyn, ebeveyn-ebeveyn ve ebeveyn-çocuk etkileşimini ve çocukların akademik başarısını artırdığını göstermektedir (Gündüz, 2018, s.491). Çoğu durumda, çevrimiçi teknolojiler aile eğitimi için uygun bir seçenektir. Teknolojideki ve telekomünikasyondaki gelişmeler ailelerle işbirliğini kolaylaştırabilir ve uygulayıcıların ebeveyn ve çocuk gelişimini uzaktan desteklemelerine olanak sağlayabilir. Çevrimiçi aile eğitimi, pratisyenlere her ailenin karmaşık günlük yaşamlarını ve bunun sonucunda ortaya çıkan planlama, konum ve hizmet modu tercihlerini karşılamak için daha fazla esneklik sağlar. Çevrimiçi aile eğitimi, okulların ebeveynlere destek verme amaçlı gerçekleştirdiği toplantıların koordine edilmesini de kolaylaştırabilir. Mesafe, maliyet ve yoğunluk nedeniyle yüz yüze toplantılara katılımda zorluk yaşayan ebeveynler için bu eğitimler avantajlı bir alternatif niteliği taşır (Curtiss vd., 2016, s.159).

Çevrimiçi aile eğitim programlarında verimliliği sağlamak için uygun bir model seçmek önemlidir. Problemlere odaklanmak yerine, aileler için müdahale geliştirmek yaygın olarak kullanılan modellerden biridir. Hughes'un geliştirdiği telafi edici (güçlendirici) model, çevrimiçi aile eğitimleri için önerilen bir modeldir. Güçlendirmenin altında yatan birkaç varsayım vardır. Bunlardan biri güçlendirme modelinin hem sorunları (ihtiyaçları) hem de çözümleri belirlemek için uzmanların sorunları olduğuna inanılan bireylerle birlikte çalışmasına imkan tanıdığına ilişkindir. Çevrimiçi aile eğitimi için kullanılan tek bir kavramsal çerçeve yoktur. Yaşam seyri perspektifi, yaşam boyu aile eğitimi çerçevesi ve yetişkin öğrenme teorisi gibi çok sayıda yaklaşım bu çerçevede yer almaktadır. İnternetin insanların günlük yaşamına girmesinden bu yana, bu yeni bilgi teknolojisi azalan maliyeti ile ailelere erişimini sürekli artırmaktadır. İnternet, giderek daha popüler bir iletişim yolu ve bilgi kaynağı haline gelmiştir. Aynı zamanda ileriye dönük bir eğitim yöntemi olma niteliğine sahiptir. İnternet, neredeyse sınırsız bir izleyici havuzuna potansiyel erişim sunar. İnternet bağlantısı olan yerlerde ihtiyaç halinde birden çok kullanıcıya birden çok kez

hizmet sunulabilir. Yerel tabanlı hizmetler önemli olmaya devam ederken, internet aile yaşam eğitiminin verildiği zaman, mekan ve yöntemde değişiklikleri teşvik etmektedir. Ancak bu değişikliklerin yönü ve etkinliği belirsizliğini korumaktadır. Çevrimiçi uygulamaların hedef kitle üzerindeki etkilerinin ve ortaya çıkan sonuçların bilimsel olarak tespiti bir gerekliliktir (Linlin, 2005, s.26).

Hali hazırda 148 ülkede yaklaşık 3 milyon insanı enfekte eden Koronavirüs (Covid-19) salgını, dünya çapında iki yüz binden fazla ölümlerle sonuçlandı ve dünya çapında kaosa yol açmıştır. Okulların kapatılması ve bunun öğrenme üzerindeki etkisi ve eğitimin öğrenciler, ebeveynler ve öğretmenler üzerindeki yükü gibi birçok başka sorunun acilen ele alınması gerekmektedir (Bhamani vd., 2020, s.10). İnsanlar arasında fiziksel temastan kaçınma ihtiyacı, virüsün yayılmasını azaltma ihtiyacı, birçok ülkenin evde kalmak için kurallar ve öneriler getirmesine neden olmuştur. Aileler, aniden değişen koşullarda yeni günlük rutinler oluşturmak için yetişkin sorumlulukları, mesleki sorumluluklar, çocukların uzaktan eğitimleri ve diğer günlük görevler arasında denge sağlamak için mücadele içindedirler (Häkikilä vd., 2020, s.2). Dünyanın dört bir yanındaki hükümetlerin çoğu, salgının yayılımını önlemek için eğitim kurumlarını geçici olarak kapatmaktadır. Okullar, sosyal aktivite ve insan etkileşiminin merkezleridir. Okullar kapandığında, birçok çocuk ve genç, öğrenme ve gelişim için gerekli olan sosyal teması imkanlarından mahrum kalır. Bu durum özellikle daha savunmasız ve dezavantajlı gruplar için ani ve uzun süreli bir etki oluşturur. Çevrimiçi iletişim uygulamaları öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişimi sağlamak için alternatif bir yol olarak kullanılmaktadır. Etkileşimli çevrimiçi sınıflar sosyal etkileşim için fırsatlar sağlar ve uzaktan öğrenme yoluyla herkes için eğitimin sürekliliğini kolaylaştırır (Bhamani vd., 2020, s.11). Aileler salgın sırasında öğretmen rollerini üstlendikçe, öğrenme ihtiyaçları artmış ve farklılaşmıştır. Bu noktada ailelerin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçları karşılayacak çevrimiçi aile eğitim hizmetleri verilmesi önem taşımaktadır (Sahin ve Shelley, 2020, s.39). Covid-19, yüksek öğrenimi de kapsayacak şekilde geniş bir zaman dilimindeki gelenekleri altüst etmiştir. Herkesin bir çözüm aradığı böylesine alışılmadık bir durumda, çevrimiçi öğrenme, normalliyi sürdürmek için fırsatlar sunar. Çevrimiçi iletişim önceki alışkanlıklarının bir parçası olduğu için öğrenciler bu yeni çizgiye uyarlanabilir ve esnekler. Yapılması gereken bu alışkanlığı eğitim ve akademik faaliyet alanlarını da kapsayacak şekilde başarıyla genişletmektir (Angelova, 2020, s.284).

İnternet çağının evrimi, bilgi kontrol odağının uzmandan tüketiciye kaymasıdır. Çevrimiçi eğitim, minimum denetimle kendi kendine çalışma sürecidir. Yerel tabanlı hizmetler önemli olmaya devam ederken, internet, aile

yaşam eğitiminin verildiği zaman, mekan ve yöntemde değişiklikleri teşvik etmektedir. Ancak bu değişikliklerin yönü ve etkinliği belirsizliğini korumaktadır. Çevrimiçi uygulamaların kimler için, hangi şekillerde, hangi koşullar altında, hangi sonuçları beraberinde getirdiğinin belirlenmesi önem taşır (Linlin, 2005, s.27).

3. Evlilik Eğitimi

Evlilikle ilgili ilk bilgiler, dünyaya gelen aile içinde öğrenilir. Çocuklar, aile içinde anne babalarının evliliklerini izleyerek model alırlar. Aile, evlilikte uyumun devamlılığı için gerekli tutum ve davranış modellerinin öğrenildiği ilk birimdir. Anne babaların tutum ve davranışları yanlış ise, hatalı model örnek alınmış olunacaktır. Yanlış davranışları model alan bireyler, ileriki yaşamlarında kendi evliliklerinde de aynı hataları muhtemelen tekrarlayabilmektedir.

Evlilik ilişkilerini koordineli yürütebilmek için evliliğin getirebileceği yükümlülükleri üstlenme konusunda bilinçli ve hevesli olmak ve yükümlülükler konusunda tecrübe sahibi olmak gerekmektedir. Bu sebepler, evlilik öncesi ve evliliğe hazırlık sürecindeki ilişki geliştirme programlarının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Evlilik öncesi eğitimle, evlenecek bireyler birbirlerini daha iyi tanıma imkanı bulacaklardır. Evlilik hayatı konusunda kendilerini nelerin beklediğini bileceklerdir. Olası çıkacak sorunlara karşı hazırlıklı olup, ona göre önlemlerini önceden alabileceklerdir. Evliliğe daha gerçekçi bakabilecek ve sağlam temellere oturtulmuş bir evlilik gerçekleştirmiş olacaklardır. Çocuk sahibi olmadan eşler arasındaki bağ bu sayede güçlenecektir. Evliliğin ilk dönemlerinde ve ebeveynlikte karşılıklı olarak çıkabilecek olası sorunlara karşı nasıl davranacaklarını bilerek hata yapma oranı en aza inmiş olacaktır.

Evlilikte eşler arasındaki uyumda; evlenmeden önce, evlilikle ilgili çıkabilecek sorunlarla ilgili önceden eğitim almanın önemi, tüm dünyada bilimsel çalışmalarla da kanıtlanmıştır. Ülkemizde 2019 yılında 542 bin 314 olan evlenen çift sayısı 2020 yılında %10,1 oranında azalmayla birlikte 487 bin 270 olmuştur (TÜİK, 2020b). Evlilikte eşlerin uyumu için karı- koca ilişkilerine ilişkin bilgi sahibi olunması önemlidir. Bu konuda, evlilik öncesi eğitim alınarak yapılan bilinçli hazırlık, evliliğe iyi bir başlangıç yapabilmeyi altın anahtardır. Evlilik öncesi eğitimle, evlenecek bireyler, iletişim becerileri geliştirme, evlilikle ilgili gerçekçi beklentiler içine girme ve ilişkide çıkabilecek sorunlarla ilgili stratejiler kurma konusunda bilgilendirilmiş olurlar. Ülkemizde evlilik eğitimleri üniversiteler, halk eğitim merkezleri veya belediyeler tarafından verilmektedir. Bu tür eğitimlerin sayısı sınırlıdır. “Evlilik Okulu Projesi” adı altında İstanbul

Üniversitesi tarafından 1998 tarihinde, evlilik öncesindeki ve evliliğin ilk dönemlerindeki bireylere yönelik eğitimler verilmiştir (Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

Evlilik okulu hedef kitlesini evli olmayanlar, evliliğin ilk yıllarında olanlar veya evlilikle ilgili bilgilerini güncellemek isteyenler oluşturmaktadır. Evlilik eğitiminde evliliğe hazırlık süreci ve bu süreçte yaşananlar, evlilikte güç ve denge, iş hayatı ve evlilik uyumu, cinsel yaşamın evliliğe etkisi ve evli bireylerin sorun çözme becerileri, erken çocukluk döneminin gelişim özellikleri, iletişim çatışmaları, eş seçimi, aile yönetimi, aile yaşam döngüsü, boşanma vb. konular işlenmektedir. Profesyoneller genellikle evlilik eğitim programlarına katılmayı seçen çiftlerin klinik çiftler kadar sıkıntılı olmadığına ve sıkıntılı çiftlerin evlilik eğitimi için iyi adaylar olmadığını belirtmektedir (DeMaria, 2005, s.243).

Evliliklerin yapısına ve oluşan ihtiyaçlara cevap verebilecek birçok evlilik eğitim programı mevcuttur. Bilgi temelli ilişki geliştirme programlarından biri olan ve 1977 yılında Bernard Guerney tarafından bütüncül bir yaklaşımla geliştirilen İlişki Geliştirme Programının içeriğinde, bireylerin ilişkilerinde hedefledikleri durumlara ulaşmalarında en önemli güçlükler olarak “uygun bilgi, beceri ve eğitim yetersizliği”, “gerçek dışı beklentilerden kaynaklı yaşantılar” ve “başkalarını beklenmedik şekilde etkileyen davranışlar”dan bahsedilmektedir. Diğer bir programın adı Çift İletişimi Programıdır. Miller, Wackman ve Nunnally tarafından geliştirilmiştir. Farkındalık tekerleği, konuşma, dinleme, ve çatışma becerilerinin öğretilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu programda ayrıca bireyin kendisinin ve partnerinin özsaygısını geliştirme sorumluluğu da vurgulanmaktadır. Önleme ve İlişki Geliştirme Programı Markman tarafından Denver Üniversitesi’nde oluşturulmuştur. Programın içeriğinde, çiftlerin ilişkideki negatif etkileri ve zıtlıkları temel alınmıştır. Markman çiftlere sorun çözme becerileri öğretildiğinde, evliliklerin başarılı olma ihtimalinin artacağını belirtmiştir. Evliliğe Başlamadan Önce Koruma Programı Parrott tarafından Seattle Pasifik Üniversitesi’nin İlişki Geliştirme Merkezi tarafından geliştirilmiştir. 8-10 seansta başarılı evlilikler kurmayı amaçlayan bir programdır. Evlilikle ilgili mitleri belirlemek, aile yapılarından gelen kuralları değiştirme, özgür düşünme, etkili iletişim becerileri geliştirmek, cinsiyet farklılıklarını kabullenmek gibi amaçları vardır. Evlilik Öncesi Hazırlık /Geliştirme Programı, Minnesota Üniversitesi’nde Olson tarafından 1978 yılında geliştirilmiştir. 1996 yeniden gözden geçirilmiş ve yenilenmiştir. Bireyin kendini ve eşini değerlendirdiği eklektik yaklaşıma dayanmaktadır. Bireysel sorunlar, boş zaman etkinlikleri, cinsel ilişki, dini inançlar, rol ilişkileri, çocuklar ve ebeveynlik gibi konular işlenmektedir. İmago İlişki Terapisi programı Hendrix ve Hunt tarafından oluşturulmuştur. Eş seçiminde bilinç dışının etkisini vurgular.

Bunların dışında Evlilik Öncesi Ardışık Eğitim Programı, Yakın İlişki Becerileri Uygulama Programı, Bütünleştirici Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma Programı, Sağlıklı İlişkiler Kurma Programı, Çift Bağlılığını ve İlişkilerini Geliştirme Programları da evlilik öncesi uygulanan programlardır (Kalkan ve Hamamcı, 2015, s.187).

Her gün milyonlarca insan çeşitli çevrimiçi eğitimlere katılmaktadır. Daha önce yüz yüze etkileşimler yoluyla kurulan ve sürdürülen ilişkiler, artık yeni bir kişilerarası ilişki türü olan sosyal teknoloji ile gerçekleştirilmektedir. Bu ilişkilerde bireyleri, çiftleri ve aileleri desteklemek için görev alan danışmanlar için çevrimiçi eğitim ortamları fırsatlar sunmaktadır. Çok sayıda evlilik ve aile uzmanı, bilgisayar teknolojisi konusunda uzmanlık geliştirmekte ve mevcut internet fırsatlarından yararlanmaktadır. Uzaktan eğitim, video konferans, e-posta vb. araçlar danışman eğitimlerinin geliştirilmesine hizmet etmektedir. Pek çok mesleki dernek ve danışmanlık kuruluşu eğitim uygulamalarında interneti bir araç olarak değerlendirmeye başlamıştır. İnternetin bir araç olarak kullanılması evlilik ve aile danışmanlığında kullanılan güncel bir uygulamadır. İnternet, geleneksel aile terapistlerinin eğitim ortamı oluşturma ihtiyaçlarına giderek daha fazla yanıt vermektedir. Çevrimiçi danışmanlık uygulamaları, yüz yüze verilen danışman eğitimlerine göre bünyesinde çeşitli farklılıklar barındırsa da, temelde çiftlerin evlilik ilişkilerine rehberlik etmek için etkili bir araç olarak kabul edilmektedir. Teknoloji, ailelerin ilişkilere bakışını değiştirmektedir. Ailelerin çoğu, hala keşfetmekte olduğumuz çevrimiçi ortamları aktif olarak kullanmakta ve bu ortamların işlevselliğini kabul etmektedir (Jencius ve Sager, 2001, s.296).

Evlilik danışmanlığı, bir çiftin evliliklerini zenginleştirebileceği elverişli yöntemlerden biridir. Mentorluk, en iyi yaklaşımlardan biridir. Başarılı bir mentorluk ilişkisi, mentorlar ve danışanlar arasındaki sıcaklık ve yakınlık duygularına dayanmaktadır. Bir güven ilişkisi kurulduğunda, danışanlar daha derin duygularını ifade etme ve karşılıklı anlayış için yeni yollar keşfetme konusunda daha fazla özgürlük hissederler. Mentorlar ve danışanlar çevrimiçi sesli konferans gibi teknolojik bir araçla etkileşime girdiğinde etkileşimin yapısının değişip değişmeyeceği tartışılmaktadır. Etkileşim aracı olarak kullanılan çevrimiçi konferans yöntemleri, katılımcılar arasında özellikle sıcak, güvene dayalı bir etkileşim ve iletişim becerilerini öğrenmek ve uygulamak için etkili bir ortam sağlamaktadır. Birçok program, müfredat ve materyal evliliklerin zenginleştirilmesine yöneliktir. Her birinin değeri, ilişkilerin geliştirilmesinde ne derece etkili olduğunun belirlenmesiyle ölçülebilir. Yüz yüze evlilik danışmanlığının mümkün olmadığı durumlarda çevrimiçi sesli konferans uygun bir alternatif olarak görünmektedir (Doxsee, 2004, s.2). Çevrimiçi evlilik eğitimi geleneksel eğitimin mümkün olmadığı durumlarda etkili bir evlilik eğitim fırsatı

sunmaktır. Çiftlere romantik aşkı nasıl yaratacaklarını ve sürdüreceklerini öğretmeye odaklanan bilişsel-davranışçı bir çerçeveye sahip bu çevrimiçi eğitimler, iletişim engellerini çözmek için potansiyel çözüm önerileri sunmakta ve çiftleri sağlıklı iletişim davranışlarına yönlendirmektedir. Bu doğrultuda, evlilik eğitim programlarının içeriğinin zenginleştirilmesi ve evlilik eğitimine ilişkin araştırmaların özellikle kriz zamanlarında iletişim engellerini azaltmak ve sorunlu çiftlere ulaşmak için deneysel olarak doğrulanmış bir müfredattan uyarlanmış çevrimiçi evlilik eğitimlerini geliştirmeye odaklanması önem taşımaktadır (Chalmers, 2020, s.151).

4. Boşanma Eğitimi

Boşanma evlilik kadar bir eski kurumdur. “Karı ve kocanın, tekrardan başka bir evlenme yapabilecek şekilde yaşamlarını ayırması ve alınan hukuki bir kararla evliliklerini tamamen sonlandırmasına boşanma denilmektedir” (Yıldırım, 2004, s.59). Ebeveynler ayrıldıklarında veya boşandıklarında, değişen derecelerde ve türde çatışmalarla dolu, acımasız bir süreç yaşanabilir. Çatışma ve öfke çoğu aile için normatif ve sağlıklıdır, ancak çatışmanın zarar veren duruma geçtiğini belirleyen çizgi çeşitli risk faktörlerine bağlıdır. Ebeveynler arasındaki yoğun, olumsuz ve düşmanca çatışmanın özellikle kronik ve uzun vadeli olmasının çocuklar için zararlı olduğu konusunda hem deneysel hem de teorik çalışmalarda bir fikir birliği vardır. Aile Mahkemelerinin ailelerin yaşamlarında oynayabileceği rolün farkında olarak, çoğu mahkeme, ebeveynler arasındaki düşmanca ve olumsuz çatışmayı azaltmaya çalışmak ve bazı boşanmış ailelerde bulunan ebeveynlik kapasitesinin azalmasına karşı çalışmak için yaklaşımlar geliştirmiştir (Singer, 2009, s.363).

Bireyler, boşanmanın yıkıcılığını azaltma ve bu konuda kontrol mekanizmaları geliştirme çabasıyla yeni metotlar geliştirme yollarını aramaktadır. Genellikle boşanma ile alakalı olarak, ebeveyn eğitim programları, çoğu ülkede aile mahkemeleri ile ilişkilendirilerek tamamlayıcı aile hizmetinin bir parçası olarak görülmektedir. Boşanma ile alakalı ebeveyn eğitim programlarındaki amaç, boşanma kararı alan karı-kocaların, boşanma süreci ve sonrasında ortaya çıkabilecek stresle ve olumsuzluklarla nasıl başa çıkabileceklerine dair bilgilerini artırmak, boşanma sonrası çocuklarının sosyal hayatta, çevreyle olan ilişkilerindeki uyumu en üst seviyeye çıkartmak ve ebeveynlerin aralarında gerçekleşebilecek çatışmaları ve olumsuzlukları azaltmaktır (Sayan Karahan, 2020, s.343)

Boşanmaların gerek bireyler gerekse toplumlar üzerinde olumsuz etkileri mevcuttur. Aynı zamanda arada çocuk varsa boşanmaların ilişkiyi bitirmediğini, sadece ilişkinin formunu değiştirdiği düşünülebilmektedir. Kadın cinayetlerinin bir kısmı da boşanma sürecinde gerçekleşmektedir. Özellikle de kadının boşanma talebi söz konusuysa cinayet gerçekleşmektedir. Yıldırım'ın yapmış olduğu çalışmada, en yaygın olan ikinci cinayet sebebi, boşanma ve ayrılma isteklerinden oluşmaktadır. Kadının ayrılma, boşanma isteği, erkeğin saldırgan eğilimleri arttırmaktadır. Erkek bireysel olarak sosyal kimliğinin bütünlüğünü bozmamak için kadının boşanma isteğine mantıksal yaklaşma noktasında sıkıntı yaşayabilmektedir. Kadın cinayetlerinin azımsanmayacak bir bölümünde temelini inildiğinde, kadınların ayrılık talebi ve boşanması isteği öne çıkmaktadır (Yıldırım, 2018, s.3).

Boşanma sonrası istatistiklerine bakıldığında boşanma sonrası tekrar eski eşle evlenme oranının yüksek olduğu görülmektedir. Bu nedenle boşanma süresinde danışmanlık almak, bu süreçteki gerginlikleri azaltmaya, eşleri doğru ve akıllıca düşünmeye sevk edebilmesi açısından önem taşımaktadır. Eşler arasında uzlaşma sağlandığı takdirde, boşanmanın yanında getireceği maddi ve manevi külfet de ortadan kalkacaktır. Tüm dünyada boşanmaların geçmiş yıllara oranla artış gösterdiği görülmektedir. Türkiye'deki boşanma oranlarında da artış eğilimi gözlemlenmektedir. 2020 yılının Temmuz ayında bir önceki yıla göre artış görüldü. Boşanma sayısı 2019 yılı Temmuz ayında 13 bin 555 iken %69,9 artarak 2020 yılının aynı ayında 23 bin 25 oldu. 2020 yılında boşanmaların %35,3'ü ilk 5 yılda, %20,7'si ise 6-10 yılda gerçekleşmiştir. Kesinleşen boşanma davaları sonucunda 2020 yılında 135 bin 22 çift boşanmış, 124 bin 742 çocuk ise velayete verilmiştir (TÜİK, 2020b).

Ülkemizde boşanma eğitimi dava sürecinde aile mahkemeleri tarafından görevlendirilen alan uzmanları tarafından verilmektedir. Mahkemenin talebi doğrultusunda otuz yaşını aşmış, evli, çocuklu ve lisansüstü eğitimini aile problemleri konusunda tamamlamış sosyal çalışmacı, psikolog, ve pedagoglarca tarafların uyuşmazlık nedenlerinin tespitine yönelik çalışma yürütülür. İhtiyaç halinde uzmanlardan görüş alınabilmektedir. 2019 yılından itibaren bu uzmanlar adliye müdürlüklerinde, Aile Bakanlığı tarafından görevlendirilmektedirler. Boşanma Danışmanlığı; süreç öncesi, süreç içi ve süreç sonrası danışmanlık hizmetlerini kapsamaktadır. Bu hizmet illerdeki Sosyal Hizmet Merkezlerinde ve Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüklerinde verilmektedir. Bu merkezlerde ailelere iletişim, sorun çözme, çatışma yönetimi, öfke kontrolü, tek ebeveynli aile yapısı vb. konularda destek verilmesi amaçlanmaktadır. Bu konularda ailelere çeşitli özel kurumlar ve uzmanlar da danışmanlık desteği sunmaktadır (Akkaya,

2014, s.26; Koçak vd., 2019, s.858; Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, 2021).

Ebeveynler için boşanma eğitimi, mahkemelere bağlı boşanma eğitim programları sunan ve uygun koşullar altında ebeveynler için boşanma eğitimine katılımı zorunlu kılan çeşitli uygulamalarla çocuklar için olumlu sonuçları teşvik etmeye yönelik çabanın bir parçası haline gelmiştir. Programların çoğu çocukların ihtiyaçlarına ve ebeveynlerin çocuğun refahını nasıl etkilediğine değinirken, ebeveynler arası çatışma ve ebeveynlik becerileriyle ilgili konular kısmen ele alınmaktadır. “Parents Forever” gibi boşanma eğitimi kursları, iyileştirilmiş birlikte ebeveynlik davranışlarına yönelik çabalarında ebeveynleri desteklemeyi amaçlamaktadır. Ebeveynler arasındaki çatışmanın, ebeveynlerin eğitimlerden yararlanma düzeyini nasıl etkilediği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır (Cronin vd., 2017, s.50).

Boşanma, çocukların hayatlarını, sosyal, ekonomik ve psikolojik boyutlarıyla derinden etkilemektedir. Bu süreci daha kolay atlatabilmek, anlaşmazlıkları çözmek ya da en aza indirmek amacıyla arabulucuk sistemi geliştirilmiştir. “Arabuluculuk; mahkemeye intikal eden boşanma davaları sırasında, boşanma aşamasındaki çiftler arasındaki sorunların çözümüne katkı sağlamak amacıyla sosyal hizmet uzmanları, psikologlar, avukatlar ve alan uzmanlarınca kullanılan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır” (Barker, 2003, s.405). Bu yöntem dünyada ve ülkemizde uygulanan bir yöntemdir. Çocuklu bir aile iyi bir boşanmada, aile olma özelliğini korur. Ebeveynler - evlendiklerinde yaptıkları gibi - çocuklarının duygusal, ekonomik ve fiziksel ihtiyaçlarından sorumlu olmaya devam ederler. Temel dayanak, eski eşlerin, çocuklarıyla ve çocukları aracılığıyla akrabalık bağlarının devam etmesine izin vermek için yeterince işbirliğine dayalı bir ebeveynlik geliştirmesidir (Amato vd., 2011, s.512).

Çocuklar için bir risk faktörü olarak boşanma bir halk sağlığı sorunudur. Çalışmalar, ebeveynleri boşanmış çocukların, ebeveynleri hala evli olan çocuklara kıyasla uyum sorunları geliştirme riskinin iki katından daha fazla olduğunu göstermektedir. Boşanma tüm aile üyelerinin pek çok açıdan zorluk yaşamasına neden olabilmektedir. Boşanma eğitimi bu zorlukları aşabilmek için yardımcı olmayı amaç edinmektedir. Çevrimiçi boşanma eğitimi, birçok program ve katılımcı için hızla eşit derecede uygun bir seçenek haline gelmekte ve yerleşik müfredat çevrimiçi izleyiciler için uyarlanmaktadır. Parents Forever eğitim programı ile ebeveynlerin, çocuklarının diğer ebeveynleri ile iletişim kurarken olumsuz tepkilerini kontrol etme becerilerinde gelişmeler gözlemlenmiş ve çatışma miktarında önemli bir azalma olduğu belirlenmiştir. Parents Forever'ın

çevrimiçi versiyonunun ebeveynler için olumlu davranış değişikliğini teşvik etmede etkili olduğu görülmüştür. Çevrimiçi boşanma eğitimi, ebeveynlere ulaşmak için potansiyel olarak elverişli bir kapasiteye sahip olsa da, geliştirilmesi için sürekli bir araştırma ve değerlendirme süreci ile test edilmesi ve kanıtlanması gerekecektir. Bowers vd. (2011, s.776) içerik ve öğretim tasarımı açısından çevrimiçi boşanma eğitim programlarını incelemiş ve yüz yüze boşanma eğitimi ile ilgili tespit edilen yetersizliklerin çoğunun çevrimiçi programlamada tekrarlandığını belirlemiştir. Araştırmada ayrıca etkileşim düzeyinin artırılması ve süreçten geçmiş olan boşanmış ebeveynlerin ifadelerinin eklenmesiyle, öğretim tasarımına yönelik daha fazla öğretmen liderliğindeki ve akran destekli modellerin dahil edilmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Schramm ve McCaulley (2012, s.603) yüz yüze boşanma eğitim programını çevrimiçi bir programla karşılaştırmıştır. Çevrimiçi boşanma eğitimi geliştikçe ve yüz yüze programların çevrimiçi sürümleri kullanıma sunuldukça hizmetlerin etkililiğini ve programın etkinliğini belirleyen değerlendirmeler önem kazanacaktır. Boşanma eğitim programları bazı yerlerde çevrimiçi kurslar şeklinde eğitim seçeneği sunmaktadır. Çevrimiçi bir seçenek sunmak, özellikle belirli coğrafi veya finansal zorluklarla karşı karşıya olan ebeveynler için katılımı kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Bazı çalışmalarda çevrimiçi seçeneklerin uygulandığı bölgelerde çevrimiçi boşanma eğitimi kurslarının etkinliğini değerlendirmenin önemini vurgulanmıştır (Becher vd., 2015, s.262).

Boşanma eğitimlerine yaklaşık 50 yıl öncesinde başlanılmıştır. Teknolojik platformlardaki yeni oluşumlar, yenilikçi uygulayıcıların çevrimiçi boşanma eğitim programları oluşturmalarına izin vermiştir. Bu programların içeriği, boşanmakta olan ebeveynleri işbirliğine dayalı olarak, eş ebeveynlik ilişkilerini geliştirerek, çocuklarının yüksek yararına nasıl odaklanacakları konusunda eğitmek için tasarlanmıştır. Araştırmacılar boşandıktan sonra devam eden ebeveyn çatışmasına maruz kalmanın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini belgeledikçe, bu programlara olan ilgi hızla artmıştır (Wilcox, 2009, s.82).

Çevrimiçi boşanma eğitim programları geleneksel yüz yüze programların tam olarak yerini almasa da, çevrimiçi seçenek de yaygın hale gelmektedir. Çevrimiçi boşanma eğitim programlarının etkinliğini, özellikle aileler ve çocuklar için en uygun sonuçları sağlamak ve yasal hedeflere ulaşmak için uygun kurs süresi açısından değerlendirmeye devam etmek önemlidir (Turner vd., 2019, s.537). Boşanma eğitimi, reşit olmayan çocukları olan ebeveynlerin boşanma eğitimi için artan sayıda katılımı mahkemelerin yönlendirdiği danışmanlık hizmetleri temelinde verilebilmektedir. Boşanma eğitimi 1970'lerden bu yana çeşitli şekillerde hizmet sunmaktadır. Genel olarak, boşanma eğitim programları, etkili ebeveynlik becerileri ve ebeveynlerin

boşanma sürecine uyumuna odaklı bir yaklaşım içermektedir (Turner vd., 2021, s.66).

Yüz yüze programlara göre çevrimiçi boşanma eğitim programlarının artıları ve eksileri vardır. Çevrimiçi programların birkaç önemli avantajı, program hizmetlerine daha iyi erişim ve daha fazla rahattır. Çevrimiçi programlar, sınırlı kaynaklara sahip kırsal alanlardaki katılımcılar da dahil olmak üzere daha büyük bir nüfusa ulaşabilir. Buna ek olarak, çevrimiçi boşanma eğitimi, fiziksel engelli, uzun mesafeli bir hareket, sık seyahat eden veya sahip olduğu gibi yüz yüze bir programa kolayca katılamayan ve yüz yüze görüşmeyi zorlaştıran diğer yaşam durumlarına sahip ebeveynlere ulaşabilir. Ayrıca, küçük çocukları olanlar, ulaşma erişimi kısıtlı olanlar veya programları yüz yüze bir programın sunulduğu zamanlarda katılım imkanı olmayan birçok ebeveyn için daha uygundur (Schramm ve Becher, 2020, s.544).

Çevrimiçi programlar, eğitimler ve kullanıcılar için kolaylık ve esneklik, ebeveynler için zengin içerik ve destek, maliyet tasarrufu ve geleneksel programların dışında bırakılabilecek kitlelere ulaşma fırsatı gibi bir dizi avantaj sunar. Bununla birlikte, çevrimiçi boşanma eğitim programlarının kapsamlı değerlendirmeleri minimum düzeydedir veya yoktur. Bu nedenle, çevrimiçi programların yüz yüze programların sınırlamalarını ne ölçüde ele aldığı ve yenilikçi çevrimiçi öğretim stratejilerinden ne ölçüde yararlandığı bilinmemektedir. Çevrimiçi programların popülaritesi arttıkça, teorik ve deneysel temellerini, kapsanan konuları, öğretim kalitesini ve etkililiğini belgelemek için araştırmalara ihtiyaç vardır. Bazı araştırmalar boşanmadan sonra aile iki farklı haneye de bölünse de ailelerin boşandıktan sonra bir sistem olarak işlemeye devam edeceğini varsayımıştır. Bu yaklaşım aile sistemleri teorisinin etkisinin kanıtıdır ve burada ailenin birbirine bağlı olduğu varsayılmaktadır. Ebeveynler arasındaki çatışma çocukların uyumunu etkiler ve çocuklar için her zaman yıkıcıdır. Çocukların yanında yaşamadığı, diğer ebeveyniyle olan çatışma nedenlerini ortadan kaldırmak boşanma eğitimlerinde ele alınan konuların başında gelir. Benzer şekilde, ebeveynlerin ilişkilerini yeniden müzakere etmeleri ve artık eş değilken ebeveyn olarak birbirleriyle nasıl ilişki kuracaklarını öğrenmeleri beklenir. Boşanma eğitim programlarının amacı temel düzeyde bir işbirliğini teşvik etmektir. Bu programlarda ebeveynler, iki hanede ebeveynlik yapmanın stresini gidermek için arkadaşlarından destek aramaya teşvik edilmişlerdir. Ayrıca çocukların ebeveynler arasında mesaj taşımaya veya çocuğun önünde diğer ebeveyni eleştirmesine karşı uyarıda bulunulmuştur (Bowers vd., 2011, s.778).

Boşanma eğitim programlarının içeriğinde genel ebeveynlik becerileri, ebeveyn işbirliğinin yararları, ebeveyn çatışmasının çocuklar üzerindeki etkisi ve çatışmayı azaltma stratejileri hakkındaki bilgiler yer almaktadır. Ebeveynlere çatışmayla daha etkin olarak başa çıkabilmeleri için “çocuğun önünde birbirlerini eleştirmekten kaçınma veya çocuğa çatışmanın çocuğun hatası olmadığına dair güvence verme” gibi stratejileri uygulamaları önerilir. Boşanma eğitim programlarının içeriğindeki konular: Yetişkin uyum sorunları (keder, suçluluk), yeni ilişkiler (cinsiyet / birlikte yaşama, yeniden evlenme, karma aileler), geniş aile ilişkileri (büyükanne ve büyükbabalar) ve boşanmanın ekonomik ve sosyal etkileri. Yetişkin odaklı boşanma eğitim programlarının içeriği, iki çekirdekli eş ve ebeveyn-çocuk ilişkileri etrafında odaklanma eğilimindedir. Bu odaklanma, zorunlu boşanma eğitiminin hedefleriyle tutarlıdır. Amaç ebeveynleri çocuklarını boşanmanın zararlı etkilerinden yani devam eden ebeveyn çatışmalarından en iyi nasıl koruyacakları konusunda eğitmektir. Bireysel yetişkin uyumu ve daha geniş ailevi ve sosyal bağlamda çocuk uyumunu etkilemektedir. Bu programlar ebeveynleri, çocuklarını boşanmanın zararlı etkilerinden, yani devam eden ebeveyn çatışmalarından en iyi nasıl koruyacakları konusunda eğitmektedir (Bowers vd., 2011, s.779)

Boşanma araştırmacıları ve eğitimcileri, boşanan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılamasına yardımcı olmak için fırsatları artırmanın yollarını aramaya devam etmelidir. Ortak ebeveynlik eğitim programlarının hedefleri, uzunluğu ve içeriği bir seviyeye kadar farklılaşsa da, temel amaç hayatlarında iki ebeveynin olmasının çocuklara sağlayacağı faydalarla ilgili bilgileri paylaşmak, olumlu ve uygulanabilir ortak ebeveynlik ilişkilerini teşvik etmektir (Douglas, 2006, s.46). Yapılan araştırmalarda ortak ebeveynlikle ilgili eğitim programlarının, akademik düzeyde ele alınarak baştan değerlendirilmesi hususunda görüşler bildirilmiştir. Ortak ebeveynlik eğitim programlarının nasıl iyileştirilebileceğine ilişkin araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Aile mahkemelerinde yürütülen boşanma eğitimlerinin de yeniden değerlendirilmeye ihtiyacı vardır.

SONUÇ

Teknolojik ilerlemelerle gelişen uzaktan eğitim sistemleri, eğitim alanında yeni bir çağ başlatmıştır. Eskiden okul sıralarında yürütülen eğitim, şimdi cep telefonu, tablet veya bilgisayar karşısında evde veya başka bir fiziksel mekanda yapılabilmektedir. Hiç kuşkusuz bu süreçte pandeminin etkisi büyük olmuştur. Artık mekan ve zaman algısı farklı bir boyuta taşınmıştır. Belki önümüzdeki yıllarda dijitalleşmenin de etkisiyle bireylerin aile içi iletişim tarzlarında, eğitim

hayatlarında ve çalışma ortamlarında daha geniş kapsamlı değişimler yaşanacaktır. Toplumsal hayatta yaşanan değişimlere uyumda eğitim önemli bir araç konumundadır. Teknolojinin kullanımıyla ilgili yaşanan sıkıntılar, internet bağlantı sıkıntıları, bilgisayara ve internet alt yapısına sahip olmamak, eğitim sektöründe verilen bilgilerin değerlendirilmesi ile ilgili sorunlar, ders materyallerini iyi seçememek veya kullanamamak, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim kopuklukları vb. sorunlara rağmen uzaktan eğitimin toplumsal hayata çok yönlü faydalar sağladığı bilinen bir gerçektir.

Bu çalışma aile, evlilik ve boşanma eğitimleri üzerinde durmuştur. Tüm dünyada aileye yönelik evlilik öncesi ve sonrası eğitimler yürütülmektedir. Yüz yüze ve çevrim içi aile eğitimlerinde çocuk gelişimi ve eğitimi, aile yaşam döngüsünün evreleri, sağlıklı ailenin özellikleri, aile ekonomisi, ebeveynler arası iletişim sorunları, cinsel sorunlar, yaşlı sorunları ve öfke kontrolü gibi konular ele alınmaktadır. Bu eğitimlerin dışında evlenmeden önce ve evliliğin ilk dönemlerine yönelik evlilik okulları da açılmıştır. Bu okullar bireylerin kendini tanıması, evliliğin dönemleri hakkında bilgi sahibi olması, aile hukuku, çocuk bakımı ve olası çıkacak sorunlara karşı bilgi sahibi olması ve önceden ne yapılabileceğini bilme konusunda tecrübe kazandırmak amacına sahiptir. Günümüzde boşanma oranlarında da hem ülkemizde hem de dünyamızda büyük artış gözlenmektedir. Kadın cinayetlerinin sayısı da büyük artış göstermektedir. Özellikle de boşanma kararını kadın almışsa, kadın cinayetleri bu tür boşanma vakalarında daha çok görülebilmektedir. Çocukların velayetinde de sorunlar çıkabilmektedir. Boşanma süreci hem eşler hem çocuklar hem de yakın çevre açısından sancılı bir süreçtir. Bazen bu durum aile katliamına da dönüşebilmektedir. Sürecin daha az hasarla atlatılabilmesi için eğitim bir gerekliliktir. Boşanmalarda eşlerin ailelerinin de baskısı olabilmektedir. Aileler çiftlerin evlilik hayatını çıkmaza sokabilmektedirler. Yurt dışında evlenme öncesi evlenecek çiftlerin ailelerine de evlilikle ilgili eğitimler verilmektedir. Aslında bizim gibi geleneklerine bağlı bir toplumda da evlenecek gençlerin anne ve babalarına evlilikle ilgili eğitimler verilmelidir. Boşanma sürecinde ve sonrasında çiftlerin çocuklarına yaklaşımları çok önemlidir. Boşanma sürecinde yaşanan sorunlar çocukların ileriki yaşamları üzerinde silinemeyecek izler bırakabilir. Ayrılacak çiftler çözüm odaklı ve işbirliği içinde hareket etmelidirler. Çocuğun yanında ebeveynler birbirlerine ilişkin olumsuz tutumlar sergilememelidir. Çocuklar değil, anne-baba birbirinden boşanmaktadır. Bu sürecin hafif atlatılabilmesi için boşanma eğitimlerine ihtiyaç vardır. Yapılan literatür taramasında yurt dışında hem yüz yüze hem de çevrimiçi boşanma eğitimlerine ilişkin çalışmalara ve uygulamalara rastlanılmıştır. Elli yılı aşkın süredir boşanma eğitimleri verildiği görülmektedir. Eğitimin çıktıları konusunda da olumlu geri

dönüşler alınmıştır. Ülkemizde boşanma eğitimleri adı altında çok fazla uygulama ve çalışma maalesef yoktur. Bu tür eğitimlerin ve çalışmaların arttırılması aile içindeki şiddet olaylarını ve cinayetleri önlemek, aile yapısını, çocukların ve eşlerin ruh sağlığını korumak için önemlidir. Aile mahkemelerince yürütülen arabuluculuk tek başına yeterli olamayabilmektedir. Yurt dışında çevrimiçi boşanma eğitimleri de yaygınlaşmıştır. Boşanma eğitimi veren internet siteleri kurulmuştur. Türkiye’de de bu tür uygulamaların yapılması gereklidir. Böylece bu tür eğitimlere daha kolay ulaşma imkanı sağlanabilir. Boşanma sürecine girmeden ya da girdikten sonra eşlerin aile terapisi alması gerekmektedir. Maddi imkan yetersizliğinden ya da bu konuda bilinçlendirilmenin azlığından dolayı çiftler terapi alamamaktadır. Devlet tarafından eşlere yönelik ve boşanma süreci ve sonrasında çocuklara yönelik ücretsiz terapilerin yapılması sağlanmalıdır.

Toplumsal ihtiyaçların tespiti ve ihtiyaçlara yönelik işlevsel aile, evlilik ve boşanma eğitimlerinin oluşturulması toplum sağlığı için bir gerekliliktir. Bu eğitim programlarıyla başarı elde edilmesi bireylerin aile ilişkisi becerilerinin gelişmesiyle mümkün olmaktadır. Bireylerin aile içindeki çatışmaları çözebilmesinde ve sağlıklı bir iletişim tarzıyla olaylara tepki verebilmesinde bilimsel yaklaşım ve eğitsel yönlendirmeler fayda sağlamaktadır. Verilen eğitimlerinde temel amaç evlilikleri ve aile yapısını güçlendirmek ve aile üyelerinin sağlıklı iletişim kurma becerilerini geliştirmektir. Bu becerilerin geliştirilmesi aile yapısının ve evlilik hayatının sağlam temeller üzerine oturtulmasını sağlamaktadır. Aile içinde yaşanan sorunların çözümlenememesi ve çiftlerin ayrılık kararı almasıyla birlikte bireyler zorlu bir süreçle karşı karşıya kalabilmektedir. Bu süreçte yaşanabilecek sorunların sağlıklı bir biçimde çözümlenebilmesinde boşanma eğitimleri bireylere önemli bir destek sunmaktadır. Çeşitli etkenler aile hayatında bazı dönüşümlerin ve değişimlerin yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu değişimlere uyum sürecinde eğitim önemli bir destekleyici konumundadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2021), Aile danışmanlığı hizmeti, <https://ailevecalisma.gov.tr/athgm/uygulamalar/aile-danismanligi-hizmeti/> Erişim tarihi: 10.01.2021

Akkaya, T. (2014). Boşanma davasında alınabilecek geçici hukuki korumalar veya hakimin müdahalesi yoluyla çocuğun korunması kapsamında zorunlu arabuluculuk ve boşanma süreci (aile) danışmanlığı. *Ankara Barosu*

Dergileri, 72(4), 25-61.

- Akpınar, B. & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80.
- Amato, P. R., Kane, J. B. & James, S. (2011). Reconsidering the “good divorce”. *Family Relations*, 60(5), 511-524.
- Angelova, M. (2020). Students’ attitudes to the online university course of management in the context of Covid-19. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 283-292.
- Barker, R., ed. (2003) *The Social Work Dictionary*. Washington, DC: NASW Press.
- Becher, E. H., Cronin, S., McCann, E., Olson, K. A., Powell, S. & Marczak, M. S. (2015). Parents forever: Evaluation of an online divorce education program. *Journal of Divorce & Remarriage*, 56(4), 261-276.
- Bhamani, S., Makhdoom, A. Z., Bharuchi, V., Ali, N., Kaleem, S. & Ahmed, D. (2020). Home learning in times of Covid: Experiences of parents. *Journal of Education and Educational Development*, 7(1), 9-26.
- Bowers, J. R., Thomann Mitchell ,E., Hardesty, J. L. & Hughes, J. R.,(2011). A Review of Online Divorce Education Programs. *Family Court Review An Interdisciplinary Journal*, 49(4) , 776-787.
- Chalmers, J. H. (2020). Online marriage education during Covid-19 home lockdown: A multiple-baseline single-case experimental design. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 14(2), 150-168.
- Cooper, C., Booth, A., Varley-Campbell, J., Britten, N. & Garside, R. (2018). Defining the process to literature searching in systematic reviews: A literature review of guidance and supporting studies. *BMC Medical Research Methodology*, 18(1), 1-14.
- Cronin, S., Becher, E. H., McCann, E., McGuire, J. & Powell, S. (2017). Relational conflict and outcomes from an online divorce education program. *Evaluation and Program Planning*, 62, 49-55.
- Curtiss, S. L., Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Fisher, K. W., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E. & Halle, J. W. (2016). Bringing instructional strategies home: Reaching families online. *Teaching Exceptional Children*, 48(3), 159-167.
- DeMaria, R. M. (2005). Distressed couples and marriage education. *Family*

Relations, 54(2), 242-253.

- Dikilitas, K., Duvenci, A. & Aytekin, C. (2009). A new look at distance Turkish learning: Survival guide. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 173-177.
- Douglas, E. M. (2006). *Mending broken families: Social policies for divorced families. How effective are they?*. Rowman & Littlefield.
- Doxsee, H. (2004). Marriage mentorship at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 5(3), 1-7.
- Duncan, S. F. & Goddard, H. W. (2016). *Family life education: Principles and practices for effective outreach*. Sage Publications.
- Gündüz, G. F. (2018). The investigation of parents' interactions and their children's learning levels at parental coaching carried out over social network. *Universal Journal of Educational Research*, 6(3), 491-518.
- Gür, Y. & Kurt, A. (2011). Türkiye'de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(27), 33-62.
- Häkkinen, J., Karhu, M., Kalving, M. & Colley, A. (2020). Practical family challenges of remote schooling during Covid-19 pandemic in Finland. In *Proceedings of the 11th Nordic Conference on Human-Computer Interaction: Shaping Experiences, Shaping Society* (pp. 1-9).
- Hamamcı, Z. & Sevim, S. A. (2016). Türkiye'de Aile Rehberliği Çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(22), 77-87.
- Hrastinski, S. (2009). A theory of çevrimiçi learning as çevrimiçi participation. *Computers and Education*, 52(1), 78-82.
- Hughes, R., Bowers, J. R., Mitchell, E. T., Curtiss, S. & Ebata, A. T. (2012). Developing online family life prevention and education programs. *Family Relations*, 61(5), 711-727.
- Huisman, S., Edwards, A. & Catapano, S. (2012). The impact of technology on families. *International Journal of Education and Psychology in the Community*, 2(1), 44-62.
- Indira, D. & Sakshi, A. (2017). Online Learning. *International Education & Research Journal*, 3(8), 32-34.
- Jencius, M. & Sager, D. E. (2001). The Practice of Marriage and Family Counseling in Cyberspace. *The Family Journal*, 9(3), 295-301.

- Jethro, O. O., Grace, A. M. & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203-210.
- Kalkan, M., Hamamcı, Z. & Yalçın, İ. (2015). *Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma. Anı*.
- Koçak, O., Demirel, R. & Kırılıoğlu, M. (2019). Çocukların boşanmaya ve ebeveynlerine ilişkin algıları. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 19(45), 857-892.
- Lanigan, J. D. (2009). A sociotechnological model for family research and intervention: How information and communication technologies affect family life. *Marriage & Family Review*, 45(6-8), 587-609.
- Linlin, Z. (2005). Internet in family life education. (Bachelor of Law). *Peking University*.
- Markus, B. (2008). Thinking about e-learning. In *Proceedings FIG International Workshop. Sharing Good Practices: E-learning in Surveying. Geo-information Sciences and Land Administration* (pp. 11-13).
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C. & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Osmanoğlu, E. (2011). Türkiye’de Ailelerin Eğitim İhtiyaçları. *T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları*.
- Öztürk, C., Yiğit, E. Ö. & Karaduman, H. (2012). Examination of Technology in Turkish Social Studies Curricula. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 64, 85-94.
- Perry, E. H. & Pilati, M. L. (2011). Online learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 95-104.
- Sahin, I. ve Shelley, M. (Eds.). (2020). Educational practices during the Covid-19 viral outbreak: International perspectives. *Istes Organization*.
- Sayan Karahan A., (2020). Boşanma Aşamasında Mahkeme Merkezli Eğitim Uygulamalarına İlişkin Bir İnceleme, *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, Sayı: 42, 341-362.
- Schramm, D. G. & Becher, E. H. (2020). Common practices for divorce education. *Family Relations*, 69(3), 543-558.
- Schramm, D. G. & McCaulley, G. (2012). Divorce education for parents: A

- comparison of online and in-person delivery methods. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(8), 602-617.
- Sevim, Y. & Gezer Şen, B. (2018). Aile Yaşam Eğitimi. *Journal of International Social Research*, 11(60), 662-668.
- Sevim, Y.(2018). Evlilik Öğretilebilir mi?, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 11 Sayı: 61, 606-610.
- Singer, J. B. (2009). Dispute resolution and the postdivorce family: Implications of a paradigm shift. *Family Court Review*, 47(3), 363-370.
- Telli, S. G. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Tuncer, M. & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- Turner, J. J., Bradford, K., Schramm, D. G., Higginbotham, B. J., Kopystynska, O. & Ferguson, M. (2021). Online divorce education: Learning from participants who want more. *Journal of Human Sciences and Extension*, 9(1), 66-83.
- Turner, J. J., Kopystynska, O., Schramm, D. G. & Higginbotham, B. (2019). Is one hour enough? Evaluating Utah's online divorce education course based on course length satisfaction. *Journal of Divorce & Remarriage*, 60(7), 537-551.
- Turow, J. & Lilach, N. (2000). The internet and the family 2000: The view from parents, the view from kids. Philadelphia, PA: The Annenberg Public Policy Center.
- TÜİK (2020a). 2020 Yılı Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması, [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2020-33679) Erişim tarihi: 12.01.2021
- TÜİK (2020b). 2020 Yılı Evlenme ve Boşanma İstatistikleri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-İstatistikleri-2020-37211> Erişim tarihi: 12.01.2021
- Wilcox, W. B. (2009). The Evolution of Divorce. *National Affairs*, 1(1), 81-94.
- Yıldırım, N. (2004). Türkiye’de Boşanma ve Sebepleri, *Bilig (Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi)*, 28: 59-81.
- Yıldırım, S. (2018).Türkiye’de Son On Yılda İşlenen Kadın Cinayetleri Üzerine: Sebep, Sonuç ve Öneriler, *Mecmua Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*,

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Technological devices, which have diversified and equipped with different features with the introduction of communication tools in our lives more effectively in the last century, have become both a platform where countries are striving to invent the best and the primary tools of society, starting from the current century. Technological devices are not only limited to the public sphere, but are also in our pockets. We can encounter new products of technology in all areas of our lives. Technological tools, which are indispensable for daily life because they facilitate our lives and increase the quality of time management, are now widely used in education. With the inclusion of technological tools in education, family, marriage and divorce education has also gained a different dimension. In this study, how online education, which is an important dimension of distance education, contributes to family and marriage studies and online family, marriage and divorce trainings will be discussed.

Methods: This research is based on a literature survey. Data collection in the research includes the compilation of academic studies published between 1999-2021 on online family, marriage and divorce education from a sociological perspective. Distance education evolved into learning on the Web in the mid-1990s. The literature search includes databases of Google Scholar, Web of Science, Jstor, Taylor & Francis, Springer and Science Direct. The keywords of distance education, online education, family education, marriage education, divorce education, online family education, online marriage education and online divorce education were used in the relevant search engines. Searches were carried out in titles, abstracts and within the text.

Findings: Nowadays, there is an increase in online education with the effect of epidemic diseases. The need to avoid physical contact between people and to reduce the spread of the virus has led many countries to introduce rules and recommendations for staying home. Families struggle to balance adult responsibilities, professional responsibilities, children's distance education, and other daily tasks in order to create new daily routines in suddenly changing conditions. As families took on the roles of teachers during the epidemic, their learning needs increased and diversified. At this point, it is important to determine the learning needs of families and to provide online family education services to

meet these needs. In order to meet the needs of our country, it is necessary to develop and update family, marriage and divorce trainings suitable for the society in a scientific framework. Although pre-marital and marital education is relatively common in our country, it is seen that divorce education is very low. Online technologies are a functional alternative to family, marriage and divorce education. Although online divorce education programs do not fully replace traditional face-to-face programs, the online option is also becoming common. In the light of Turkish Statistical Institute data, it is seen that ten years ago, the rate of using the Internet in the family and the rate of using the Internet for educational purposes was low in our country, and these rates increased over the years. Web-based training has replaced traditional face-to-face training. Millions of people participate in various online trainings every day. Online learning has become embedded in the education scene. Online family education can be defined as situations where educational activities are implemented via the internet rather than traditional methods. In most cases, online technologies are a viable option to address family education. Relationships that were previously established and maintained through face-to-face interactions are now realized with social technology, a new type of interpersonal relationship. Online educational environments offer opportunities for counselors who work to support individuals, couples and families in these relationships. Numerous marriage and family professionals develop expertise in computer technology and take advantage of internet opportunities available. Distance education, video conference, e-mail and similar tools serve to improve consultant training. Many professional associations and consultancy organizations have started to consider the internet as a tool in educational practices. Using the internet as a tool is a current practice used in marriage and family counseling. The Internet is increasingly responding to the needs of traditional family therapists to create an educational environment. Although online counseling practices have various differences compared to face-to-face counselor trainings, they are basically accepted as an effective tool for guiding couples' marital relations.

Results: Technology is changing the way families view relationships. Most families still actively use and accept the functionality of online environments that we are exploring. Online programs offer a range of benefits, such as convenience and flexibility for educators and users, rich content and support for parents, cost savings, and the opportunity to reach audiences that could be left out of traditional programs. The content of divorce education programs includes general parenting skills, benefits of parental cooperation, the impact of parental conflict on children, and conflict reduction strategies. Determining social needs and establishing functional family, marriage and divorce trainings for these needs is a necessity

for public health. Divorce training offers an important support to individuals in solving the problems that may occur during this process in a healthy way. Achieving success with these training programs is possible with the development of individuals' family relationship skills. Scientific approach and educational guidance are beneficial for individuals to resolve conflicts within the family and to react to events with a healthy communication style. The main purpose of the education given is to strengthen marriages and family structure and to develop healthy communication skills of family members. Developing skills in this direction makes it possible to establish family structure and marital life on solid foundations. With the problems in the family not being resolved and the couples making the decision of separation, individuals may face a difficult process. Various factors cause some transformations and changes in family life. Education is an important supporter in the adaptation process to these changes. The social impact created by the development of information technologies has become the focus of research in many disciplines. Although family researchers acknowledge the importance of the subject, it can be said that there are very few theoretical or applied studies. As the popularity of online programs increases, scientific research is needed to document the topics, teaching quality and effectiveness, and theoretical and experimental foundations of these trainings.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51005>
Authenticity process is conducted by

Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 21-04-2021
Kabul Tarihi: 02-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 24-04-2021
Accepted: 02-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Arslan, H. H. & Pekdoğan, S. (2021). Okul Öncesi Dönemde 60-72 Ay Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme Eğitim Programının Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Gelişimine Etkisi. *Journal of History School*, 53, 2753-2774.

OKUL ÖNCESİ DÖNEMDE 60-72 AY ÇOCUKLARA YÖNELİK HAZIRLANAN ÖZ DÜZENLEME EĞİTİM PROGRAMININ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN GELİŞİMİNE ETKİSİ¹

Hande Hasibe ARSLAN¹ & Serpil PEKDOĞAN²

Öz

Çalışmanın amacı okul öncesi dönemde öz düzenleme eğitim programının 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisinin incelemektir. Araştırmada olarak öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmaya anaokuluna devam eden 60-72 aylık 46 çocuk (23 deney, 23 kontrol) katılmıştır. Araştırmanın verileri 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu) ile toplanmıştır. Deney grubundaki çocuklara yedi hafta boyunca haftada üç defa olmak üzere “Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programı” uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test puanlarının karşılaştırılması bağımsız örneklem için t testi ile ön test -son test karşılaştırmaları ise ilişkili örneklem için t testi ile yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların öz düzenleme becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu

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

²Öğr.Gör., Şırnak Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Bölümü, hande@sirnak.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7406-032X

³Doç., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü, serpil.pekdogan@inonu.edu.tr, Orcid:0000-0002-2788-434

ve gerçekleştirilen eğitim programının istendik ve etkili bir sonuç ortaya koyduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul ncesi Eğitim, z Düzenleme, ocuk, Okul ncesi, Program.

The Effect of Self-Regulation Education Program Prepared for Pre-School Children Aged 60-72 Months on the Development of Self-Regulation Skills of Children

Abstract

Considering the importance self-regulation skills have gained in international pre-school literature, it seems that these skills should be emphasized as much as other skills that are tried to be developed in the pre-school period. Accordingly, the aim of the study was to examine the effect of self-regulation education program in the pre-school period on the development of self-regulation skills of 60-72 month-old children attending pre-school. The study has a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group. A total of 46 children (23 in the experimental, 23 in the control group) aged between 60-72 months who are attending kindergarten participated in the study. The research data were collected using the Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form). The "Pre-School Self-Regulation Skills Education Program" was implemented with children in the experimental group three times a week for seven weeks. Comparison of the pre-test scores of the experimental and control groups was made using t-test for independent samples and the pre-test-post-test comparisons were made using t-test for the paired samples. In the study, it was found that there was a significant difference between the scores of self-regulation skills of the children in the experimental and control groups and that the implemented education program resulted in a desirable and effective outcome. Various suggestions were made based on the results obtained from the study.

Keywords: Preschool Education, Self Regulation, Child, Preschool, Program.

GİRİŞ

z düzenleme, kelime kknde bulunan “z” eki nedeniyle bireysel bir kavram olarak anlanlandırılrsa da, ğrenmeyi sosyal bir kavram olarak açıklayan pek çok kurama göre öz düzenlemenin gerçekleşmesinde ve gelişiminde kişinin içinde bulunduğu kültürel ve sosyal ortam önemsemektedir (Daggul ve Gürşimşek, 2019). Alan yazın incelendiğinde, öz düzenleme kapsamlı şekilde bireyin içinde bulunduğu duyguları, düşünceleri, dikkati, dürtüleri ve davranışları düzenlemesi ve kontrol altına alması olarak tanımlanmıştır (Vohs ve Baumeister, 2004; Pintrich ve De Groot, 1990; Zimmerman, 2000). Ayrıca z düzenleme; znz bulmak, huzuru sağlamak, başarılı olmak, organizasyon becerilerinin

düzeni, sağlığı ve eğitim anlayışımızın verimliliği için oldukça önemlidir şeklinde de tanımlanmıştır (Robinson ve Aronica, 2018, s.24). Öz düzenleme sürecini çocuğun cinsiyet, kültür, mizaç gibi bireysel farklılıkların etkilediği öne sürülmektedir. Çocuklar duygu ve düşüncelerini kendi istedikleri biçimde düzenleyebildikleri ölçüde öz düzenleme kapasiteleri gelişir (Fox ve Riconscente, 2008). Piaget (1951) çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesinin ancak adaptasyon sürecini gerçekleştirmeleriyle mümkün olabileceğini vurgulamıştır.

Erken çocukluk döneminde çocuğun yardımıyla ve bağımsız yapabildikleri dikkate alınarak çocuğa yaklaşıldığında yetenekleri ve potansiyeli ortaya çıkarılabilir. Çocuğa sunulacak desteğe karar vermede var olan gelişim düzeyi ile potansiyel gelişim alanı dikkate alınmalıdır (Vygotsky, 1978). Yapılan birçok araştırma okul öncesi eğitim döneminde öz düzenleme becerilerini kazanmak okula hazır olma kapsamında ele alınan sosyal beceriler, rehbersiz öğrenme performansı, okul başarısı, problem çözme becerisi, oyun oynama davranışı, akrabalar ve akranlarla ilişkilerin olumlu olarak etkileyeceğini ortaya koymaktadır. Öz düzenleme kişisel eylemleri ve duyguları yönetme kontrol etme yeteneğidir. Ayrıca çocuklar büyüdükçe kendi davranışlarını yönetmenin yollarını geliştirir. Kurallar ve düzenlemeler çocuğun benlik duygusunun önemli bir parçası haline gelir (Bronson, 2000).

Alan yazın incelendiğinde öz düzenlemenin çalışma mekanizmasını üç tür teori çerçevesinde tanımlanmaktadır. İlk teori geleneksel irade-güç kavramlarına dayanmaktadır. Kendini düzenlemenin, kendini gerçekleştiren düzenleme faaliyeti sırasında kullanılan bir tür enerjiye veya güce bağlı olduğunu varsayar. İkinci bir teori, öz-düzenlemeyi bilişsel süreç olarak ele alır. Bu görüşe göre benlik, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgileri içerir ve bu nedenle durumu analiz ederek ve bazı motivasyonları veya diğer olası hareket yollarını zorunlu kılacak doğru eylem yolunu belirleyerek davranış seçeneklerini işler. Gelişimsel psikologlar çoğu kez çocuk gelişiminin seyrini beceri kazanma meselesi olarak görür ve kendi başlarına idare etmeyi öğrenmek bu tür becerilerin önemli bir kısmını içerebilir (Baumeister, 2003). Boekarts'a göre (1997), öz düzenlemenin etkili olabilmesi için bilişsel stratejiler, üstbilişsel bilgi ve motivasyonel inançlar bir araya gelmelidir. Bilişsel stratejiler ezber, tekrar, tarama ve detaylandırma gibi becerileri kapsarken, üstbilişsel stratejiler öz düzenleme ve öz değerlendirme becerilerini ve motivasyonel stratejilerse inançlar, değerler ve bireysel akademik hedefleri kapsamaktadır.

Bireysel kontrolün gerçekleşmesi için çeşitli araçlara ihtiyaç vardır. Örneğin ilkokula hazırlık sürecinde olan çocuğun toplama ve çıkarma işlemini

gerçekleştirmesini sırasında ortaya çıkan zihinsel faaliyet sadece çocuğun kendisi tarafından değil, tarihsel bir gelişimi olan toplama ve çıkarma işlemleri aracılığı ile de şekillenmektedir. Bu işlemleri sayıları yan yana dizerek ya da alt alta getirerek yahut somut nesnelere kullanarak gerçekleştirmek imkânsız olmasa da zordur. Bu örnek araçların zihinsel işlevleri nasıl şekillendirdiğini ve bireysel kontrolün sadece bireyin kendisi tarafından değil, aracı ile ortak gerçekleştirildiğini ortaya koymaktadır (Sakız ve Yetkin-Özdemir, 2014).

Sosyokültürel yaklaşıma göre öz düzenlemenin gelişimi sosyalleşmeyle, sosyal çevrenin kabul ettiği davranışlarla ilgili farkındalıkları gerektirir. Bu farkındalıklar özellikle çocuk ile yetişkinler veya öğrenen ile öğretenler arasındaki etkileşimler sırasında, yetişkinlerin “öteki düzenleyici” olarak görev yaptıkları süreçlerde gerçekleşir (Wertsch, 1979). Bu sosyal etkileşim sürecinde öğrenen, hem iletişim kurma hem de düzenleme sorumluluklarını öğreten devralarak, öz düzenleme yetisini geliştirir.

Geçmişten günümüze yapılan araştırmalar incelendiğinde, öz düzenleme süreçlerinde etkisi en çok incelenen motivasyonel faktörün öz yeterlilik olduğu görülmektedir (Bandura, 1993; Schunk, 2003; Zimmerman, 2000). Güncel araştırmalarda ise, öğrenme ortamlarında deneyimlenen akademik duygular gibi duyuşsal faktörlerinde güdüleyici etkilerinin oldukça önemli olabileceği yolunda veriler sağlanmaktadır (Sakız, 2014, s.81). Bugün sahip olduğumuz bilgiler, duyguların öğrenmede kritik bir öneme sahip olduğunu düşündürmektedir (Pekrun ve Linenbrink-Garcia, 2012). Pekrun ve arkadaşları (2002), Titz’in (2001) araştırma verilerine dayanarak, akademik öz düzenlemenin bilişsel esneklik gerektirmesi nedeniyle pozitif duygularla ilişkilendirilmesinin beklendiğini ifade etmişlerdir. Araştırmalarında, rahatlama duygusu dışındaki pozitif duyguların; üstbilişsel strateji kullanımı, derinleştirme, organize etme ve eleştirel düşünme becerileri ile pozitif yönde ilişkilendiğini tespit etmişlerdir. Ayrıca pozitif duygular (rahatlama hariç) ile görev harici düşünme (hayal kurma gibi) arasında negatif ilişki saptanmıştır. Bir diğer değişle, pozitif akademik duygulara sahip çocuklar, etkinliklere daha çok odaklanabilmiş ve böylece verilen görev dışında düşüncelere kapılma potansiyelleri düşmüştür. Negatif duygular, özellikle sıkıntı duygusu, hayal kurma gibi görev harici düşüncelere dalma eğilimi artmaktadır (Pekrun, 2002). Öz düzenleme becerilerinin okul öncesi uluslararası literatürde kazandığı önem göz önünde bulundurularak bu becerilerin okul öncesi dönemde geliştirilmeye çalışılan diğer beceriler kadar üzerinde durulması gerektiği ortaya çıkmaktadır. Ülkemizde okul öncesi dönemde bu beceriler ölçme aracı geliştirme, değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bazı oyun temelli programlar dahilinde ele alınsa da bütünlleştirilmiş ve sarmal yapıda bir eğitim programının öz düzenleme

becerilerini ele almadığı görülmektedir. Yapılan bu araştırma ile çocukların öz düzenleme becerilerinin MEB 2013 eğitim programı felsefesine bağlı kalınarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ve alan yazına yeni bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada; Okul öncesi dönemde 60-72 ay çocuklara yönelik hazırlanan öz düzenleme eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimine etkisi ne düzeydedir? soruya yanıt aranmıştır

Araştırmanın Amacı

Okul öncesi dönem çocuklarının kendilerine yetebiliyor olması ve gerçekleştirdikleri davranışların sorumluluklarını üstlenebiliyor olması yetişkinlik dönemlerinin üretken ve verimli geçebilmesi açısından temel teşkil etmektedir. Öz düzenleme becerilerinin desteklenebilir ve geliştirilebilir olduğu göz önünde bulundurulursa tasarlanan etkinliklerin özellikleri ile çocuğa kazandıracığı edinimler; çocuğun yetişkinlik yıllarında daha sağlıklı, kendi kararlarını verebilen bir birey olabilmesine katkı sağlamaktır. Türkiye’de okul öncesi dönemde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi alanında yeterli çalışma yapılmadığı, alan yazın incelendiğinde görülmüştür. Öz düzenlemeyi destekleyici etkinliklerin, farklı etkinlik türleri ile bütünleştirilerek verildiği, eğitim programı uygulamalarına oldukça az rastlanmıştır. Bu çalışma kapsamında hazırlanan eğitim programında etkinlikler tasarlanırken, Okul Öncesi Eğitim Programı’nda da yer verilen etkinlik çeşitlerinden faydalanılmış, sanat, drama, oyun, müzik ve okuma yazmaya hazırlık etkinlikleri bütünleştirilmiştir (MEB, 2013). Bu bağlamda; hazırlanan eğitim programının, anaokuluna devam eden 60-72 aylık çocukların öz düzenleme beceri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, okul öncesi dönemde öz düzenleme eğitim programının geliştirilmesi durumuna, uygulama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma öntest/sontest, kontrol gruplu seçkisiz deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulmuş, daha sonra bu gruplardan biri deney birisi kontrol grubu olarak belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2014). Desende bağımlı değişkeni

60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerileri, bağımsız değişkeni ise çocukların öz düzenleme becerilerine etkisi incelenen “Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programı” oluşturmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; Şırnak İlinde, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı, bağımsız anaokullarına devam etmekte olan 60-72 ay aralığında bulunan, deney grubu için 23, kontrol grubu için 23 olmak üzere, toplam 46 çocuktan oluşmaktadır. Deney ve kontrol grupları arasındaki duygulanım düzeyini azaltmak için ölçme aracı önce uygulanarak okula devam etmekte olan 225 çocuk arasından, deney ve kontrol grubunun homojenliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ortalama puanları birbirine yakın olan çocuklar deney ve kontrol grubuna alınmıştır. Deney grubundaki çocuklara araştırmacı tarafından öz düzenleme becerilerini desteklemeye yönelik “Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programı “ uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubundan yer alan çocuklar sınıf öğretmenleri ile günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir. Çalışma grubunu oluşturan çocukların önceden öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen herhangi bir eğitime tabi tutulmamış olmalarına ve 60-72 aylık çocuklarla benzer gelişim göstermelerine dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verileri toplama sürecinde faydalanılan veri toplama araçları; Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz-Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” ve araştırmacı tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programı” şeklindedir. 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeği (Öğretmen formu) 2018 yılında geliştirilmiş olup, 4-6 yaş aralığındaki çocukların öz düzenleme becerilerinin öğretmen aracılığıyla değerlendirilmesini hedeflemektedir (Erol ve İvrendi, 2018). 20 madde ve 4 alt faktörden (dikkat, çalışma belleği, engelleyici kontrol-duygu ve engelleyici kontrol-davranış) oluşan ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .90, eş zaman geçerliğinin .84 ve test tekrar test güvenilirliğinin .77 olduğu saptanmıştır. Bu doğrultuda ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir (Erol ve İvrendi, 2018). Bu çalışmada da yapılan analizler sonucunda ölçme aracının Cronbach alfa değeri .85 olarak yüksek bulunmuştur.

Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programı'nın Geliştirilmesi

Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişimini desteklemek için hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programı” çocukların gelişim özellikleri ve öz düzenleme becerileri ile ilgili alanyazın incelenerek, uygulanacak programın temel özellikleri belirlenmiştir. Bu özellikler aşağıda belirtilmiştir;

•Çocuklar için uygulanacak olan etkinliklerde faydalanılmak istenen yöntem ve teknikler araştırılmış ve etkinlik türlerine göre çeşitlilik gösterecek şekilde belirlenmiştir.

•Erken çocukluk döneminde çocukların kendi davranışlarını anlama ve yapılandırma becerilerini desteklemek ve geliştirmek için uygun materyaller temin edilmiştir.

•Etkinlik uygulamaları için seçilen yöntem ve teknikler, çocukların geliştirilmesi gerektiği düşünülen öz düzenleme düzeyleriyle bütünleştirilerek uygulanacak etkinlikler içerisine dahil edilmiştir.

•Davranış düzenleme, sosyal becerileri kontrol etme, dikkatin odaklanması, çalışma belleğinin geliştirilmesi ve öz düzenlemenin geliştirilmesi boyutları dikkate alınarak etkinlikler tasarlanmıştır.

•Eğitim programı, 60-72 ay çocuklarının süreç içerisinde etkin rol alacakları şekilde tasarlanmıştır. Eğitim süreci özelden genele, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, parçadan bütüne ilkeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (MEB, 2013).

Okul Öncesi Eğitim Programı'nda bulunan kazanım ve göstergelerden faydalanılarak oluşturulan etkinlikler; sanat, Türkçe, drama, oyun, müzik ve okuma yazmaya hazırlık şeklinde bütünleştirilerek 20 oturumdan oluşan bir eğitim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan program, 1 ölçme değerlendirme, 2 okul öncesi alan uzmanı ve 1 Türkçe dil uzmanının görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Uygulama Süreci

Çalışma gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurularak planlanmış ve uygulanmıştır. Çalışmanın uygulanması için Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulundan (2021/6-23) gerekli izinler alınmıştır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan çocukların sınıflarda çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerine, uygulanacak eğitim programının genel özellikleri hakkında bilgi gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır.

Araştırmacı çalışmadan önce ğretmen ile çocukların durumu hakkında görüşmüştür. Çocuklara birlikte yapacakları etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir ve çocuklarla bazı etkinlikler yapılarak zaman geçirmiştir. Etkinlikler başlamadan önce araştırmacı tarafından çocukların ilgisini çekmek için merak uyandırıcı sorular sorulmuş, rahatlatma çalışmaları yapılmış ve çocuklar öğrenmeye hazır hale getirilmiştir.

Eğitim programı uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarında bulunan çocuklara, okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri leği (ğretmen formu) n test olarak uygulanmıştır. n test uygulamaları çocuğa yakınlık ve çocuğu tanıma ilkelerinden yola çıkılarak okul öncesi ğretmeni tarafından her bir ocuk için uygulanmıştır. n test uygulamasının ardından deney grubunda yer alan ocuklara “Okul ncesi Dönemde z Düzenleme Eğitim” 20 oturum şeklinde uygulanmıştır. Uygulamalara sınıfta bulunan 23 ocuk dahil edilmiştir. Uygulamalar araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Sınıfın ğretmeni sürece destek olmuş ve öğrencilerin etkinliklere ve araştırmacıya adaptasyonunu sağlamıştır. Kontrol grubunda yer alan çocuklar araştırmacının mdehalesi olmadan öğretmenleriyle beraber rutin ve normal eğitim akışlarını srdrmşleridir. Eğitim süreci haftada üç oturum olmak üzere, 50-60 dakika olara yedi hafta sürmüştür. Eğitim programında yer alan etkinliklerin uygulamaları sona erdiğinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocuklara, öğretmenleri aracılığıyla 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri leği (ğretmen formu) son test uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Veriler analizinde deney ve kontrol gruplardan elde edilen verilerin arpıklık-basıklık değerleri incelenmiş ve değerlerin -2+2 aralığında olması nedeniyle normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2009). Dağılım normal olmasından dolayı deney ve kontrol gruplarında yer alan çocukların ön test puanlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklemler için t testi ile ön test -son test karşılaştırmaları ise ilişkili örneklemler için t testi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

1. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 1

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Çocukların Ön Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	X	SS	sd	t	P
Eng. Kontrol	Deney	23	24,86	8,10	44	-,089	929
	Kontrol	23	25,13	11,44			
Dikkat	Deney	23	22,08	3,31	44	-,180	,858
	Kontrol	23	22,30	4,75			
Çalışma Belleği	Deney	23	35,69	8,33	44	1,131	,264
	Kontrol	23	32,52	10,56			
Ölçek Toplamı	Deney	23	82,65	18,33	44	,427	,671
	Kontrol	23	79,95	24,06			

$p > ,05$

Tablo 1 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların *4-6 Yaş Çocuklara Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)* alt boyutları ve toplamından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir ($p > ,05$). Deney ve kontrol grubunun puanlarının yakın olması grupların homojen olduğunu göstermektedir. Deneysel çalışmalarda grupların homojen olması, programın etkililiği açısından gerekli ve önemlidir (Kaptan, 1998).

2. Deney Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2'de deney grubunda yer alan çocukların *4-6 Yaş Çocuklara Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu)* alt boyutları ve toplamından elde ettikleri puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunduğu belirlenmiştir ($p < ,05$). Ölçek toplam puanı sonuçlarına göre eğitim programının çocukların öz düzenleme becerilerini desteklediği söylenebilir.

Tablo 2

Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Ön test-Son test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Faktörler	Testler	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Eng. Kontrol	Ön Test	23	24,86	8,10	22	-5,485	,000**
	Son Test	23	36,17	4,38			
Dikkat	Ön Test	23	35,69	8,33	22	-2,714	,013**
	Son Test	23	40,73	3,84			
Çalışma Belleği	Ön Test	23	22,08	3,31	22	-3,536	,002**
	Son Test	23	24,47	1,20			
Ölçek Toplamı	Ön Test	23	82,65	18,33	22	-4,496	,000**
	Son Test	23	101,73	8,08			

**p<,05

3. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 3

Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Ön test-Son test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Faktörler	Testler	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Eng. Kontrol	Ön Test	23	25,13	11,44	22	-1,954	,064
	Son Test	23	32,13	9,87			
Dikkat	Ön Test	23	32,52	10,56	22	-1,567	,131
	Son Test	23	37,73	9,11			
Çalışma Belleği	Ön Test	23	22,30	4,75	22	,355	,726
	Son Test	23	21,73	4,67			
Ölçek Toplamı	Ön Test	23	79,95	24,06	22	-1,442	,163
	Son Test	23	91,60	23,06			

Tablo 3'te, kontrol grubunda yer alan çocukların 4-6 Yaş Çocuklara Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu) alt boyutları vetoplamından aldıkları toplam puan sonucunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir (p>,05).

4. Deneysel ve Kontrol Grubunda Yer Alan Çocuklara Ait Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4

Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Son Test Puan Ortalamalarına İlişkin t Testi Sonuçları

Faktörler	Grup	N	X	SS	sd	t	p
Eng. Kontrol	Deneysel	23	36,17	4,38	44	1,795	,080
	Kontrol	23	32,13	9,87			
Dikkat	Deneysel	23	40,73	3,84	44	1,455	,153
	Kontrol	23	34,73	9,11			
Çalışma Belleği	Deneysel	23	24,47	1,20	44	2,723	,009**
	Kontrol	23	21,73	4,67			
Ölçek Toplamı	Deneysel	23	101,73	8,08	44	1,988	,049**
	Kontrol	23	91,60	23,06			

**p<,05

Tablo 4 incelendiğinde deneysel ve kontrol grubunda yer alan Çocukların 4-6 Yaş Çocuklara Yönelik Öz Düzenleme Ölçeği (Öğretmen Formu) çalışma belleği alt boyutu ve ölçek toplamından son test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma çocukların okula uyum sağlamalarından sonra gerçekleştirilmiştir. Piaget 'e göre çocuğun uyum sağlamadığı bir ortamda kendini göstermesi oldukça güçtür. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının olumsuz etkilenmemesi için araştırmacı okulların açılmasından yaklaşık 8 hafta sonra "Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitimi" programını uygulamaya başlamıştır. Bulgular incelendiğinde deneysel ve kontrol gruplarının dikkat, çalışma belleği ve engelleyici kontrol boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sağlamaları ve sonrasında yapılacak olan çalışmaların planlanması oldukça önemlidir. Araştırmacı çocuklar ile "Okul Öncesi Dönemde Öz Düzenleme Eğitim Programına" başlamadan önce tanışmış ve onlarla sürecin nasıl yürütüleceği hakkında sohbetlerde bulunmuştur. Bu bağlamda çocukların güdülenmesi, motivasyonlarının sağlanması, motivasyonel faktörlerin öz yeterliliği arttıracığı görüşü ile bağdaşmaktadır (Bandura, 1993; Schunk,

2003; Zimmerman, 2000). Çocukların akran ilişkileri kurmuş olmaları, öğretmen ve araştırmacıya karşı tutumlarını belirlemeleri, öğrenme ortamlarında deneyimlenen duygular ve duyuşsal faktörlerin özdüzenleme becerilerini olumlu yönde etkilediği görüşü ile paralellik göstermektedir. Aksi halde negatif duygular çocuğun kendini göstermesini ve bulunduğu ortamda özgürce hareket etmesini engelleyecektir (Pekrun, 2002). Bu bağlamda çalışmasını doğru planlanması ve programın etkili olmasında, araştırmacının çocuklarla olumlu iletişimi sağlaması ve öğrenme ortamlarının beraberce düzenlenmesi etkili olmuştur. Çocukların etkinliklerden önce güdülenmesi ve pozitif duygular ile etkinliklere katılım sağlamalarına olanak sunmak denet grubunda bulunan çocukların dikkat, çabı, belleği ve engelleyici kontrol puanlarını kontrol grubuna göre istendik düzeyde farklılaştırmıştır. Bu bağlamda çocukların güdülenmesi ve olumlu duygular ile etkinlikleri gerçekleştirmeleri özdüzenleme düzeylerini arttırmıştır.

Çocukların öz düzenleme kapasiteleri yetişkinler tarafından desteklendiğinde öğrenmede süreçlerinde de daha bağımsız olabildikleri belirlenmiştir. Bu doğrultuda çocuklar kendilerini başarıya götürecek hedefleri belirleyebilir bu hedefe ulaşmak için çeşitli stratejiler geliştirebilir. Hedeflere ulaşmak için uygun koşulları, materyalleri veya yöntemleri belirleyebilir, çalışma biçimlerini belirleyebilir ve süreci çözümleyip değerlendirebilirler. Bu doğrultuda söz konusu eğitim programının çocukların bu becerilerini harekete geçirmiş ve gerekli etkililiği sağlayabildiği görülmüştür (Zimmerman, 2008).

Sınıf ortamında çocuğa görelilik ilkesiyle tasarlanmış eğitim uygulamalarının ve öğretmen-çocuk etkileşiminin çocukların öz düzenleme becerilerini etkilediği belirtilmektedir. Yıldız vd. (2014) çocukların yürütücü işlevlerinde öğretmen-çocuk etkileşiminin önemli etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada da gerek hazırlanan eğitim programının gerekse araştırmacının çocuklarla olan iletişimi ve çocukların daha önceden okul öncesi eğitim almış olması, çalışmanın başarıya ulaşmasında bir avantaj oluşturmuştur. Okul öncesi eğitim sürecinin erkenden başlaması çocukların öz düzenleme becerilerini geliştiren bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Vural, 2012). Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda etkili eğitim programı uygulamalarının çocukların öz düzenleme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Tominey ve McClelland (2011) okul öncesinde çember zamanı oyunlarının, çocukların öz düzenleme geliştirdiğini belirtmektedir. Pears vd. (2012) yaptıkları deneysel çalışmada okuldan önce çocukların okur-yazarlık, sosyal ve öz düzenleme becerilerini içeren bir eğitim programı uygulamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki çocukların, kontrol grubundakilere göre sınıf içi davranışları ve öz düzenleme becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Sezgin (2016)'nin oyun temelli eğitim programı uygulamalarının, okul öncesi dönemde

Okul Öncesi Dönemde 60-72 Ay Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme

yer alan çocukların öz düzenleme becerilerini desteklemesine yönelik yapmış olduğu araştırma da bu çalışma ile benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgulara bağlı olarak yapılacak öneriler şu şekildedir;

- Okul öncesi öğretmenleri öğrenme ortamlarını hazırlarken çocukların özgürce hareket edebileceği ve birbirlerinin sınırlarına saygı duyabilecekleri şekilde planlama yapmalıdır.

- Okul öncesi öğretmenleri öz düzenleme, dikkat geliştirme, çalışma belleği, bilişsel ve duyuşsal gelişim hakkında daha fazla araştırma yapmalı ve planlarını bu doğrultuda revize etmelidir.

- Okul öncesi dönemde yer alan çocukların aileleri, öğrenme sürecine dahil edilerek çocukların kendilerini göstermelerine fırsat verilmelidir. Böylece çocuk içinde bulunduğu öğrenme ortamına daha çok ait hissedecek ve kendi potansiyelini ortaya koymak konusunda daha istekli olacaktır.

- Alan yazında okul öncesi dönemde bulunan çocukların aileleri, öğretmenleri ve çocukların kendisi ile yapılmış öz düzenleme becerilerini destekleyen çalışmalar artırılmalıdır. Bu bağlamda ilgili alanda çalışma yapan akademisyenler, öğretmenler, okul yöneticileri hizmet içi eğitimler doğrultusunda daha yetkin hale getirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aydın, B. (2018). *Gelişimin Doğası*. Pegem .

Baumeister, R. F. (2003). Ego depletion and self-regulation failure: A resource model of self-control. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 27(2), 281-284.

Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers policy makers, educators, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7, 161-186.

Bronson, M.B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. Guilford Press.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (10. Baskı). Pegem.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (17. Baskı). Pegem.

- Daggul, H. C., & Isik Gürsimsek, A. (2019). Investigating pre-school children's self-regulation skills in terms of various variables in northern cyprus. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 9(2), 491-522.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (Öğretmen formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195.
- Fox., E. & Riconscente, M. (2008). Metacognition and self-regulation in James, Piaget and Vygotsky. *Education Psychology Review*, 20, 373-389.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*. Bilim Yayınevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. Nobel.
- MEB., (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin).
- Pears, K. C., Kim, H. K., Healey, C. V., Yoerger, K., & Fisher, P. A. (2015). Improving child self-regulation and parenting in families of pre-kindergarten children with developmental disabilities and behavioral difficulties. *Prevention Science*, 16(2), 222-232.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C.Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, (pp. 259-282). Springer.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in student's self-regulation learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Education Psychologist*, 37, 91-105.
- Piaget, J. (1951). *The Biological Problem of Intelligence*.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P.R., Wolters, C.A. & Baxter, G.P. (2000). 2. *Assessing Metacognition and Self-Regulated Learning*.
- Robinson, K., & Aronica L. (2018). *Öz: Eğitimde ve Hayatta Tutku Yaratmak* (D. Boyraz, çev.). Viking (2009).

Okul Öncesi Dönemde 60-72 Ay Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme

- Sakız, G., & Yetkin Özdemir, İ. E. (2014). Öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme: Kuramsal bakış. Gönül Sakız. *Öz düzenleme- Öğrenmeden Öğretime Öz düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (16-18). Nobel.
- Sakız, G. (2014). Öz düzenlemeli öğrenmede duyuşsal bir boyut; akademik duygular. *Gönül Sakız Öz düzenleme- Öğrenmeden Öğretime Öz düzenleme Davranışlarının Gelişimi, Stratejiler ve Öneriler* içinde (ss. 81-119). Nobel.
- Sezgin, E. (20016). *Çocukların Davranışsal Öz-Düzenleme Becerilerinde Oyun Temelli Eğitimin Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi.
- Vohs, K.D., & Baumeister, R.F. (2004). *Understanding Self-Regulation: An Introduction*.
- Baumeister, R.F. & Vohs, K. D. (Ed.). *Handbook of The Self Regulation: Reserch Theory and Applications*. (1st ed.) (pp. 1-9).
- Vural, D. E. (2012). *Okul Öncesi Eğitimin İlköğretim Etkisinin Aile Katılımı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society: The Development of Higher Mental Processes*. Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological process: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Yıldız, T. G., Kara, H. G. E., Tanrıbuyurdu, E. F., & Gönen, M. (2014). Öz düzenleme becerilerinin öğretmen çocuk etkileşiminin niteliğine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background methodolojical developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. M.Boekaerts, P.R. Pintrich and M.Seidner (Ed.). *Handbook of Self-Regulation* (pp.13-39).

EKLER

Etkinlik Adı: Öğrenme Merkezlerimiz

Etkinlik Türü: Oyun, Sanat ve Drama (Bütünleştirilmiş Grup Etkinliği)

Yaş Grubu: 60-72 Ay

KAZANIMLAR VE GÖSTERGELERİ

SOSYAL VE DUYGUSAL GELİŞİM:

Kazanım 3: Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesnelere alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 7: Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.

Göstergeleri: Yetişkin yönlendirmesi olmadan bir işe başlar. Başladığı işi zamanında bitirmek için çaba gösterir.

Kazanım 10: Sorumluluklarını yerine getirir.

Göstergeleri: Sorumluluk almaya istekli olduğunu gösterir. Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.

ÖZBAKIM BECERİLERİ:

Kazanım 3: Yaşam alanında gerekli düzenlemeleri yapar.

Göstergeleri: Ev/okuldaki eşyalarını toplar, yerleştirir.

Kazanım 5: Dinlenmenin önemini açıklar.

Göstergeleri: Kendisini dinlendiren etkinliklerin neler olduğunu söyler.

ÖĞRENME SÜRECİ

-Çocuklarla güne başlama zamanı yapılır (Nasılsınız, bugün kendinizi nasıl hissediyorsunuz vb sorular sorularak çocuklarla sohbet edilir).

- Etkinliğe başlamadan önce çocuklarla çok güzel bir çalışma yapılacağı ama önce biraz rahatlamaları için bir oyun oynanacağı söylenir. Ardından çocuklarla hep birlikte sınıf dışına çıkılır (Okulun ortak kullanım alanı ya da bahçesi). Arkadaşlarına dokunmadan tempolu adımlarla hayali bir daire etrafında 4 tur yürüneceği ve 5. Tura geçince yavaş adımlarla yürüyüşün tamamlanacağı söylenir. Böylece çocuklar yapılacak çalışma öncesi fazla enerjilerini atmış olur ve böylece yapılacak olan etkinliğe daha çok odaklanabilecekleri varsayılır.

-Eller yıkandıktan sonra sınıfa geçilir ve hep birlikte daire şeklinde minderlere oturulur.

-Çocuklara öğrenme merkezlerinin resimlerinin olduğu önceden hazırlanmış kartlar gösterilecektir fakat öncesinde sınıfta öğrenme merkezi olup olmadığı tespit edilir (Çocuklar sınıfınızda öğrenme merkezi var mı? Daha önce hiç öğrenme merkezi diye bir şey gördünüz mü? Evcilik oyununu hangi merkezde oynuyorsunuz? Benzeri sorular sorulur).

-Öğrenme merkezine dair bilgilendirme yapılır ve her öğrenme merkezinin görselleri çocuklara gösterilir. Öğrenme merkezlerinin işlevleri ve barındırması gereken materyaller hakkında sohbet edilir. Çocukların kurmak istediği değişik bir öğrenme merkezi olup olmadığı sorulur.

-Kurulan öğrenme merkezleri tek tek ziyaret edilerek çocuklarla birlikte uyulması gereken kurallar belirlenerek tespit edilir.

Okul Öncesi Dönemde 60-72 Ay Çocuklara Yönelik Hazırlanan Öz Düzenleme

-Çocuklarla birlikte sınıf öğrenme merkezlerine uygun biçimde düzenlenir ve her öğrenme merkezinde olması gereken materyaller ayrıştırılarak yerleştirilir.

- Bir süre dinlenilir ve çocuklar istedikleri boyayı alıp içinde boş bir yıldız boyama etkinliği olan A4 kağıtları ve makasların bulunduğu masalarına geçerler. Hepsine önlerinde bulunan yıldız istedikleri renkte boyayabilecekleri söylenir ve boyama işleminden sonra yıldız keserek çıkarılırlar. Daha sonra ellerinde ki yıldız en çok sevdikleri öğrenme merkezine götürüp yapıştırmaları istenir. Böylece çocukların ilgi alanları tespit edilmiş olur.

-Etkinliğin sonunda herkes istediği öğrenme merkezinde önceden belirlenen kurallara uyarak istedikleri şekilde oynamakta özgür bırakılır.

DEĞERLENDİRME

Etkinlik sırasında ya da sonunda çocuklara aşağıda belirtilen sorular sorulabilir;

• Etkinliğe başlamadan önce yaptığımız rahatlama çalışmasını siz seçecek olsanız nasıl bir oyun seçerdiniz?

-
- Öğrenme merkezi nedir?
 - Hangi öğrenme merkezi dikkatinizi çekti?
 - Sınıfınızı düzenlemek size nasıl hissettirdi?
 - Öğrenme merkezini oluşturmak kolay mıydı zor muydu?
 - Dinlenme esnasında neler düşündünüz?
 - Evinizde öğrenme merkezi oluşturmuş muydunuz?
 - Siz evinizde bir öğrenme merkezi oluşturursanız o merkezin adı, kuralları, materyalleri neler olurdu?
 - Öğrenme merkezlerine hangi kurallar koyulmalı?
 - Öğrenme merkezlerinde hangi arkadaşlarınızla vakit geçirmekten hoşlanırdınız?

MATERYALLER

A4 kağıt, Boya, Yapıştırıcı, Makas, Öğrenme Merkezlerinin Bulunduğu Görsel Kartlar

SÖZCÜKLER: Öğrenme, merkez, ritim, matematik, fen , doğa.

KAVRAMLAR

DUYGU: Mutlu-Üzgün, ZIT: Kolay-Zor, YÖN/MEKANDA KONUM: İçeri-Dışarı

AİLE KATILIMI

Ailelere çocuklarının odalarını öğrenme merkezlerine ayırarak düzenlemeleri konusunda bilgi verilir.

DİKKAT EDİLMESİ GEREKEN NOKTALAR

Bütün çocukların etkinliğe katılması için güdülendirilmesi ve bireysel farklılıklarına uygun biçimde desteklenmesi gerekmektedir.

UYARLAMA

Sınıfta desteklenmesi gereken yetersizliğe sahip bir çocuk varsa bu bölümde gerekli etkinlik uyarlaması yapılmalıdır.

Tablo 1.**Deney Grubuna Uygulanan Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Bilgiler**

Ko d	Etkinliğin Adı	Yaş Grubu	Türü
E1	Benzer Şapkalarla Benzersiz Eğlencemiz	48+	Türkçe, Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Tüm Grup ve Bireysel Etkinlik)
E2	Başıma Neler Geldi?	48+	Türkçe, Drama ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Tüm-Küçük Grup ve Bireysel Etkinlik)
E3	Tanıyorum, Öğreniyorum	48+	Oyun ve Sanat (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği ve Bireysel Etkinlik)
E4	Sınıf Anayasamız	48+	Türkçe (Tüm Grup Etkinliği)
E5	Boyacılar	48+	Fen ve Sanat (Bütünleştirilmiş Tüm Grup ve Bireysel Etkinlik)
E6	Çiftçi'denÇıkan Oyunlar	48+	Oyun, Sanat ve Drama (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği)
E7	Biz Farklıyız	48+	Oyun ve Matematik (Bütünleştirilmiş Tüm Grup ve Küçük Grup Etkinliği)
E8	Duygu Heykelleri	48+	Oyun ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği)
E9	Yağmur Yağıyor	48+	Fen ve Sanat (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği)
E10	Saksağan Kuşu	48+	Oyun (Tüm Grup Etkinliği)
E11	Doğal Ve Yapay Sesler	48+	Fen veOyun (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği)
E12	Ayakkabılar Sadece Giymek İçin Değildir	48+	Oyun ve Fen (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği)
E13	Arkadaşlarımı Kaleye Taşı	48+	Oyun (Küçük Grup Etkinliği)
E14	Aslında Boş Olmayan Şişe	48+	Fen (Büyük Grup ve Bireysel Etkinlik)
E15	Öğrenme Merkezlerimiz	60+	Oyun, Sanat ve Drama (Bütünleştirilmiş Grup Etkinliği)
E16	Oyun Arkadaşım	60+	Oyun (Küçük Grup Etkinliği)
E17	Renkler Karışıyor ve Oluşuyor	48+	Türkçe, Fen ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Küçük Grup ve Bireysel Etkinlik)
E18	Saygılı Ve İçtenlikli Cümleler	48+	Drama ve Okuma Yazmaya Hazırlık (Bütünleştirilmiş Tüm Grup ve Bireysel Etkinlik)
E19	Düğmeler İliklenmeden de İşe Yarar	48+	Matematik ve Sanat (Bütünleştirilmiş Tüm Grup ve Bireysel Etkinlik)
E20	Ağzı Kapalı Bez Torbanın İçinde ne Var?	48+	Oyun ve Hareket (Bütünleştirilmiş Tüm Grup Etkinliği)

EXTENDED ABSTRACT

Although self-regulation is interpreted as an individualistic concept due to the word "self", according to many theories that define learning as a social concept, the cultural and social environment in which the person lives is considered important in the realization and development of self-regulation (Daggul and Gürşimşek 2019). In the literature, self-regulation is extensively defined as the individual's regulation and control of his/her emotions, thoughts, attention, impulses, and behaviors (Vohs & Baumeister, 2004; Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 2000). Moreover, self-regulation is also defined as a concept important for finding one's essence, ensuring peace, being successful; order and health of organizational skills, and efficiency of our understanding of education (Robinson & Aronica, 2018, p.24). Individual distinctions, such as a child's sex, culture, and temperament, are proposed to affect the self-regulation process. Self-regulation capacity develops to the extent that children can organize their emotions and thoughts in the way they want (Fox & Riconscente, 2008). Piaget (1951) emphasized that the development of children's self-regulation skills can only be possible by their realization of the adaptation process.

Considering the importance self-regulation skills have gained in international pre-school literature, it seems that these skills should be emphasized as much as other skills that are tried to be developed in the pre-school period. Although these skills are considered within the framework of measurement tool development, analysis of variable relationships, and certain game-based programs in our country's pre-school period, it is apparent that an integrated and immersive education curriculum does not address self-regulation skills. With this study, the aim was to improve children's self-regulation skills by adhering to the philosophy of the 2013 education program by the Ministry of National Education (MoNE). It is believed that the study will make a new contribution to the development of self-regulation skills in the pre-school period, and to the literature. In this context, the study sought answers to the following questions: What is the level of contribution of the self-regulation education program for pre-school children aged 60-72 months to the development of the self-regulation skills of children?

Research Model: This research was carried out using a pretest/posttest, random experimental design with a control group. First, two groups were created by random assignment from the designated sample pool, and then one of these groups was set as the experimental group and the other as the control group (Büyüköztürk et al., 2014). In the study design, the dependent variable is the self-regulatory skills of children aged 60-72 months, and the independent variable is

the "Pre-School Self-Regulation Skills Education Program", whose effect on the self-regulatory skills of children is investigated.

Study Group: The study group of the research consists of 46 children attending the MoNE-affiliated independent pre-schools in Şırnak province, aged 60-72 months, and 23 of these children were placed in the experimental group and 23 were placed in the control group.

Data Collection Tools: In order to collect the data, the "Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form)" developed by Erol and Ivrendi (2018) and the "Pre-School Self-Regulation Skills Education Program" developed by the researcher were used. Self-regulation skills scale for age 4-6 (Teacher form): Developed by Erol and İvrendi (2018), the scale involves the evaluation of the self-regulation skills of children aged between 4-6 years by a teacher. Development of Self-Regulation Skills Education Program in Pre-School Period: The main characteristics of the "Pre-School Self-Regulation Skills Education Program", prepared to promote the development of self-regulation skills of children aged 60-72 months attending pre-school education institutions, were designated by analyzing the children's developmental characteristics and the relevant literature.

Implementation Process: The study was planned and implemented based on the principle of voluntary participation. Necessary permissions were obtained from Şırnak Provincial Directorate of National Education and İnönü University Social Sciences and Humanities Scientific Research Ethics Committee (2021 / 6-23) for the implementation of the study. Prior to the implementation of the education program, the Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form) was used as a pre-test in 4-6-year-old children in the experimental and control groups. The pre-tests were used in every child by his/her pre-school teacher since the pre-school teachers know the children and have the opportunity to observe them. Implementations were carried out by the researcher. The children in the control group continued their usual education. After the implementation of the education program, Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form) was used as a post-test in the 4-6-year-old children in the experimental and control groups by their teachers.

Data Analysis: Since the distribution was normal, the comparison between the pre-test scores of the experimental and control groups was made using the t-test for independent samples and the pre-test-post-test comparisons were made using the t-test for the paired samples.

Results: No significant difference was found between the children in the experimental and control groups in terms of the mean sub-dimension scores and mean total scores of the Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form). A significant difference was found between the Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form) mean sub-dimension scores and mean total scores of children in the experimental group ($p < 0.05$). Based on the total scores of the scale, it can be said that the education program supports the self-regulation skills of children. No significant difference was found between Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form) mean sub-dimension scores and mean total scores of children in the control group ($p > 0.05$). A significant difference was found between the children in the experimental and control groups in terms of the post-test mean scores of the working memory sub-dimension and mean total scores of the Self-Regulation Skills Scale for Age 4–6 (Teacher Form).

Discussion and Conclusion: Based on the results, a significant difference was detected between the experimental and control groups in terms of the attention, working memory, and inhibitory control sub-dimensions. As a result, pre-school children's adaptation to school and the scheduling of subsequent studies are critical. The researcher met the children before beginning the implementation of the "Pre-School Self-Regulation Skills Education Program" and had conversations with the children on how to conduct the process. In this context, motivating the children complies with the idea that ensuring the motivation of children and motivational factors will increase self-efficacy (Bandura, 1993; Schunk, 2003; Zimmerman, 2000). The fact that children had established peer relationships, determined their attitudes towards teachers and researchers is in parallel with the view that emotions and affective factors experienced in learning environments positively affect self-regulation skills. When their self-regulation skills are supported, children are independent in learning. Accordingly, they can determine the goals that will lead them to success, develop various strategies to reach the goal, determine the necessary conditions, materials, or methods, decide on their working style, and analyze and evaluate the process. In this respect, the aforementioned education program activated these skills of the children and was able to provide the necessary efficiency (Zimmerman, 2008). It was stated that educational approaches structured according to the child in the classroom environment, and teacher-child interaction affect children's self-regulation skills. Güler Yıldız, Yıldız, Kara, Tanrıbuyurdu, and Gönen (2014) stated that teacher-child interaction has an important impact on children's executive functions. In this study, both the education program prepared and the communication of the researcher with the children and the fact that the children previously had pre-school education, have created an advantage for the success of the study. In some

studies in the literature, it was stated that effective implementations of the education programs are effective on children's self-regulation skills. Tominey and McClelland (2011) stated that pre-school circle time games improved children's self-regulation. In their empirical study, Pears, Kim, and Fisher (2012) implemented an education program that included children's literacy, social, and self-regulation skills before school entry. The results of the study showed that the children in the experimental group had an increase in classroom behavior and self-regulation skills compared to the control group.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51078>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 26-04-2021
Kabul Tarihi: 23-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 26-04-2021
Accepted: 23-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çobanoğlu, N. (2021). Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme ve Yöneticiye Sadakat İlişkisinin İncelenmesi *Journal of History School*, 53, 2775-2799.

OKUL MÜDÜRLERİNİN SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ İLE ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME VE YÖNETİCİYE SADAKAT İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Necati ÇOBANOĞLU¹

Öz

Bu araştırma, ilkokul müdürlerinin sosyal adalet liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakatleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın modeli ilişki modelidir. Araştırmada örnekleme yöntemi basit tesadüfi yöntemdir. Veriler, Malatya’da 2020-2021 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında görev yapan 428 ilkokul öğretmeninden toplanmıştır. Veri toplama araçları Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği”, Mael ve Ashforth (1992) tarafından geliştirilen ve Tüzün (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ve Chen, vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Ceylan ve Doğanyılmaz (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan “Yöneticiye Sadakat Ölçeği”dir. Veriler analiz edilirken Aritmetik ortalama, T-testi, ANOVA testi, Korelasyon Analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; ilkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve yöneticiye sadakat düzeyleri “Genellikle Yüksek” düzeyinde çıkmıştır. Müdürlerin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve yöneticiye sadakatleri arasında pozitif yönde, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca müdürlerin sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesini ve yöneticiye sadakatlerini yordadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul Müdürleri, Sosyal Adalet Liderliği, Örgütsel Özdeşleşme, Yöneticiye Sadakat.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Adana Menderes Üniversitesi Buharkent Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü, necaticobanoglu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-8469-2352

Examination of The Relationship Between Social Justice Leadership of School Principals and Organizational Identification of Teachers and Loyalty to The Principal

Abstract

This study aims to examine the relationship between primary school principals 'social justice leadership and teachers' organizational identification and loyalty to the principal. The model of the research is the relational model. The sampling method in the research is the simple random method. The data were collected from 428 primary school teachers working in state schools in Malatya in the 2020-2021 academic year. Data collection tools are the "Social Justice Leadership Scale" developed by Bozkurt (2017); the "Organizational Identification Scale" developed by Mael and Ashforth (1992) and adapted into Turkish by Tüzün (2006); the "Loyalty to the Manager Scale" developed by Chen et al (2002) and adapted into Turkish by Ceylan and Doğanyılmaz (2007). While analyzing the data, arithmetic mean, T-test, ANOVA test, correlation analysis and structural equation modeling were performed. As a result of the research; In primary schools, principals' leadership of social justice, organizational identification of teachers and loyalty levels to the principal were at the level of "Generally High". It has been observed that there are positive, moderate and significant relationships between principals 'social justice leadership and teachers' organizational identification and loyalty to the principal. In addition, it was concluded that the social justice leadership of principals predicted teachers' organizational identification and their loyalty to the principal.

Keywords: Loyalty to The School Administrator, Organizational Identification, Primary School Principals, Social Justice Leadership

GİRİŞ

Toplum içerisinde bireye, sosyal hayata ve topluma yönelik boyutları olan sosyal adalet, hak ve adalet yönleri ile öne çıkmaktadır. Örgütlerde sosyal adalet lider ile takipçileri arasındaki karşılıklı ilişkilerde ortaya çıkan lider, çalışanlar ve diğer paydaşlar arasındaki etkileşimdir (Demir, 2021). Eğitim rgtlerinde sosyal adalet eleştirel bilinç, paydaş desteği, katılım ve dağıtımcı adalet boyutları ile öne çıkmaktadır (Bozkurt, 2017; Freire, 2004; McKenzie vd., 2008; Rawls, 1993). Eleştirel bilinç, çalışanların fikirlerini özgürce ifade ettikleri, örgütün gelişimine katkı sunmak için yenilikçi düşünce ve projeler geliŐtirmelerinin desteklendiği ve değer verildiği bir ortamı ifade etmektedir. Paydaş desteği, başta okul müdürü olmak üzere eğitimin diğer tüm paydaşlarının (ğretmen, veli, ğrenci) rgtn amaçlarına ulaşması için birbirlerini desteklemeleridir. Sosyal adalet liderliğinde katılım, okulda yönetici, ğretmen ve diğer eğitim paydaşlarının örgütün kararlarına katılmasıdır. Okulda demokrasinin iŐlemesi olarak ifade edilebilir. Dağıtımcı adalet ise örgütün kaynak, fırsat ve imkânlarının

Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Özdeşleşme ve Yöneticiye Sadakat İlişkisi

tüm çalışanlar arasında adalet ile dağıtılmasıdır. Tüm çalışanların bu imkânlardan eşit olarak yararlanması için adil bir dağılımın yapılması olarak değerlendirilebilir. Eğitim örgütlerinde çalışanların birbirleri ve yöneticilerle ilişkilerinde sosyal adalet inançları oldukça önemli görülmektedir.

Yönetici uygulamalarının sosyal adalete uygun olduğuna inanan çalışanların yöneticilerine sadakatleri ve kendilerini örgütleri ile özdeşleştirmeleri daha kolay olabilecektir. Yöneticiye sadakat genel olarak örgütsel sadakatin bir alt boyutlarından (yönetici, çalışma arkadaşları, örgüt içi birlik ve sendikalar, örgütte hizmet alanlar) birisi olarak öne çıkmaktadır (Ceylan ve Doğanyılmaz, 2007; Cheng vd., 2003). Örgüte sadakatin daha iyi anlaşılması için alt boyutlarına sadakatin incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Yöneticiye sadakat alanyazında, çalışanın yöneticiye adanması, yönetici için fazladan çalışma, kendini yöneticiye bağlı hissetme, yönetici ile özdeşleşme ve yöneticisinin değerlerini içselleştirme boyutları ile tanımlanmaktadır (Chen vd., 2002).

Sosyal adalet liderliğinin yapıldığı örgütlerde çalışanların örgütleri ile özdeşleşmeleri daha kolay olacağı değerlendirilmektedir. Örgütsel adaletin bir gereği olarak yöneticinin eleştirel bilincinin yüksek olduğu, örgütte yöneticiler ile diğer paydaşların birbirlerini desteklediği, alınan kararlara demokratik katılım olduğu ve örgütün olanaklarının adaletle dağıtıldığı bir örgütte çalışanlar kendilerini örgütleri ile özdeşleştireceklerdir. Örgütsel özdeşleşme çalışanın kendisi ile örgütü bir tutması, örgütün kimliğini benimsemesi olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 2020; Mael ve Ashforth, 1992). Başka bir tanımda ise örgütsel özdeşleşme çalışanın hem zihinsel olarak hem de duygusal olarak örgüt ile bütünleşmesi olarak ifade edilmektedir (Ricketta, 2005). Bu kısa tanımların ardından araştırmada incelenen değişkenlerin alanyazını aşığıda incelenmektedir.

Sosyal Adalet Liderliği

“Adalet” ya da “adil olmak” ifadeleri toplumun her boyutunda önem verilen ve sıkça vurgulanan ifadelerdir. Hak ve hukuka uygun bir olay için “adaletli”, bunun tersi durumlar için ise “adil olmadı” ifadesi sıkça kullanılmaktadır. Sosyal yaşamın içerisinde herkesin hak ettiğine erişebilmesi/fırsatlardan yararlanabilmesi ise genel olarak “sosyal adalet” kavramı ile ifade edilmektedir. Sosyal adalet eğitim bilimleri alanında öncelikle demokrasi bağlamında tartışılmıştır. Daha sonra ise fırsat eşitliği ve eğitim örgütlerindeki imkânların eşit dağıtımı bağlamında ele alınmıştır (Börü, 2019;

Koçak ve Özdemir, 2019; Kondakçı ve Zayim, 2015; Özdemir, 2017; Özdemir ve Pektaş, 2017).

Tüm ülkeler vatandaşlarının temel eğitimden yararlanmaları, eğitim örgütlerindeki imkân ve fırsatların tüm çalışanlar ve vatandaşlar için eşit kullanılmasına yönelik kanuni düzenlemeler yapmıştır. Ancak tüm kanuni düzenlemelere rağmen örgütlerdeki uygulamalar farklılıklar gösterebilmektedir. Bu farklılığın temel sebeplerinden birisi de örgüt yöneticilerinin sosyal adalet liderliği konusundaki yaklaşımları olabilmektedir. Eğitim örgütlerinden tüm vatandaşların eşit şekilde yararlanması, imkânı olmayan vatandaşların desteklenmesi, okul içinde tüm çalışanların okulun araç-gereç ve fırsatlarına adil şekilde erişebilmesi müdürün sosyal adalet liderliği ile ilişkilidir (Bozkurt, 2018; Gören, 2019; Koçak ve Özdemir, 2019). Alanyazın incelendiğinde eğitim örgütlerinde sosyal adalet liderliği; eleştirel bilice sahip olmak, eğitim paydaşlarının desteklenmesi, örgüt kaynaklarının adil dağıtılması ve tüm eğitim paydaşlarının okul adına alınacak kararlara katılması olarak boyutlandırılmaktadır.

Sosyal adalet liderliği olarak eleştirel bilinç, çalışanlar arasında ve eğitim örgütlerinde hizmet alan vatandaşlar arasındaki sosyal ve ekonomik farklılıkların farkında olmaktır. Bu farklılıkları bir değer olarak kabul edilmesidir. Farklılıklar sebebiyle oluşabilecek fırsat eşitsizliklerini engelleyici liderlik etmektir (Bozkurt, 2017). Sosyal adalet liderliğinin alt boyutu olarak paydaş desteği, eğitimin paydaşlarının (öğretmenler, öğrenciler ve veliler) sosyal, kültürel ve ekonomik farklılıklarından dolayı olumsuz etkilenmemeleri için lider tarafından desteklenmesi olarak değerlendirilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı okullarda uyguladığı “öğrenci-veli-okul sözleşmesi” de bir bakıma sosyal adalet liderliğinin paydaş desteği alt boyutunun okullarda uygulanmasıdır (Öğrenci – Veli – Okul Sözleşmesi, 2005). Bu sözleşme ile öğrenci, veli ve okulun karşılıklı hak ve sorumluluklarının korunması amaçlanmaktadır. Sosyal adalet liderliğinin diğer alt boyutu olan dağıtıcı adalet de kurumsal imkân ve olanakların kurumun tüm çalışanları arasında adil şekilde dağıtılması olarak ifade edilebilir (Polat, 2007). Katılım alt boyutu ise eğitim örgütlerinin paydaşlarının örgüt adına alınacak kararlara katılması olarak değerlendirilmektedir (Furman, 2012).

Yöneticiye sadakat

Eğitim bilimlerinde sadakat kavramı üzerine yapılan çalışmaların büyük bölümü örgütsel sadakat ile ilgilidir. Örgütsel sadakat çalışanın/bireyin örgütün çıkarlarını kendi çıkarlarına tercih etmesi ve örgüte gönülden bağlı olması olarak tanımlanmaktadır (Kang vd., 2007). Örgütsel sadakat, örgütün paydaşları olan üst yöneticiye, diğer yöneticilere, işe, çalışma arkadaşlarına, çalışanların oluşturduğu

birlik ve sendikalara ve örgütten mal veya hizmet alan kişilere gösterilen sadakati de içermektedir (Cheng vd., 2003). Bu çalışmada örgütsel sadakatın bir alt boyutu olan yöneticiye sadakat incelenecektir.

Yöneticiye sadakat, çalışanın yöneticisine duyduğu bağlılık ve memnuniyetinden dolayı yöneticisinin çıkarlarını kendi çıkarlarından daha fazla önemsemesi olarak ifade edilmektedir (Chang vd., 2010). Çalışanların yöneticilerini kendilerine tercih etmeleri alanyazında bazı sebeplere bağlanmaktadır. Bu sebepler arasında, çalışan yönetici ilişkisi, yardımlaşma, çalışanlarının ihtiyaçları konusunda endişelenme, çalışanlara gösterilen ilgi, çalışanın kendi gayretlerinin yönetici tarafından görüleceğine ve pozitif değerlendirileceğine inanmasıdır (Akçay ve Akyüz, 2014; Demir, 2019; Wu ve Wang, 2012). Yöneticiye sadakat, yukarıdaki sebepleri de göz önünde bulundurularak çeşitli alt boyutlara ayrılmıştır.

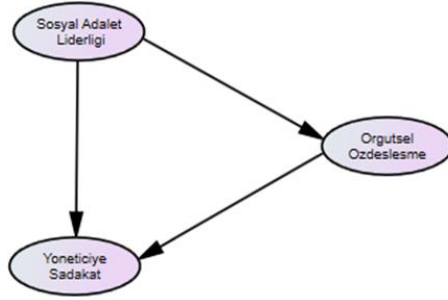
Yöneticiye sadakatın boyutları ile ilgili iki çalışma alanyazında öne çıkmaktadır. Birincisi Becker vd. (1996) tarafında yapılan ve yöneticiye sadakati “özdeşleşme” ve “içselleştirme” olarak iki alt boyuta ayıran çalışmadır. İkincisi ise Chen vd. (2002) tarafından yapılan ve yöneticiye sadakati; kendini yöneticisine adama, yöneticisi için fazladan çaba gösterme, yöneticisine bağlılık, yöneticisi ile özdeşleşme ve yöneticisini içselleştirme alt boyutlarına ayıran çalışmadır. Bu çalışmada Chen vd. (2002) belirlediği alt boyutlar ele alınacak ve yöneticinin sosyal adalet liderliği ve çalışanın örgütsel özdeşleşmesi değişkenleri ile ilişkisi incelenecektir.

Örgütsel Özdeşleşme

Örgütsel özdeşleşme, sosyal özdeşleşmenin bir boyutu olarak değerlendirilmektedir. Sosyal özdeşleşme, bireyin kendisini içinde bulunduğu sosyal çevresine ait hissetmesi, sosyal çevresinin norm ve değerlerini kendi değerleri gibi görmesidir (Boroş, 2008; Van Veelen vd., 2006). Örgütsel özdeşleşme ise bireyin kendisini örgüt ile özdeşleştirmesi, örgütün değerlerini kendi değerleri olarak görmesi, örgütün menfaatlerini kendi menfaati gibi değerlendirmesidir (Ashforth ve Mael, 1989). Bir başka ifade ile örgütsel özdeşleşme bireyin örgütünü kendisini tanımladığı özellikler ile tanımlamasıdır (Dutton vd., 1994). Örgütsel özdeşleşme ilk olarak Foote (1951) tarafından bireyin kendisini bir kimliğe ait hissetmesi anlamında kullanmıştır.

Kendisini örgüte ait hisseden, örgüt ile kendi değerlerini özdeş olarak gören çalışanların daha faydalı çalışmalar yaptıkları birçok çalışmada belirtilmiştir. Örgütle özdeşleşen çalışanlar gönüllü olarak daha fazla çalışmakta

ve yenilikçi fikirler üretmekte ve örgütün amaçlarına sıkı sıkıya bağlı kalmakta, yüksek performans göstermektedirler (Balcı vd., 2012; Edwards, 2005; İşcan, 2006). Örgütsel özdeşleşmenin çalışan için de pozitif yönleri bulunmaktadır. Yüksek iş doyumuna sahip olmak, dâhil olmaktan gurur duyacağı bir örgüte sahip olmak örgütsel özdeşleşmenin bireysel pozitif yönleridir (Van Knippenberg ve Sleebos, 2006; Yuki, 2003). Araştırmanın amacı eğitim örgütlerinde sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve yöneticiye sadakati üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Araştırmada şu hipotezler test edilmektedir:



Şekil 1. Sosyal adalet liderliğinin, örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakati yordama hipotezleri

H1: İlkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliklerinin, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesinin ve öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerinin orta düzeydedir.

H2: İlkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesi ve öğretmenlerin yöneticiye sadakatleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki vardır.

H3: İlkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmesini pozitif yönde yordamaktadır.

H4: İlkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin yöneticiye sadakatini pozitif yönde yordamaktadır.

H5: İlkokullarda öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri onların yöneticiye sadakatlerini pozitif yönde yordamaktadır.

H6: İlkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderlikleri öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerini öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır.

YÖNTEM

Etik Kurul İzni

Bu araştırma nicel ölçeklerle öğretmenlerden veri toplandığından, etik kurul iznine ihtiyaç duyulmuştur. Etik kurul izni için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kuruluna başvurulmuştur. Başvuruya 08.04.2021 tarihli 8. oturum ve 3 sayılı karar ile izin verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada ilkokullarda sosyal adalet liderliği, yöneticiye sadakat ve örgütsel özdeşleşme ilişkisi incelenmiştir. Söz konusu değişkenlerin birbirleri ile ilişkili oldukları düşünölmektedir. Bu sebeple araştırmanın modelinin değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilecek bir modelde olması gerekmektedir. İlişkisel tarama modelinin bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarabilecek uygun bir model olduğu düşünölmektedir (Cohen vd., 2000; Karasar, 2012).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evreni; Malatya ilindeki devlet ilkokullarıdır. Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında resmi görevli olan öğretmenlerden toplanmıştır. Malatya'nın merkez ilçelerindeki ilkokullarda 5715 öğretmen vardır. Evrende bulunan tüm öğretmenlere ulaşarak araştırmayı yapmak zaman ve ekonomik zorluklar sebebiyle mümkün olamamıştır. Araştırma evreni temsil edebilecek büyüklükte örneklem alınarak yapılmıştır. Evrendeki okullar genel olarak benzerdirler. Okulların tümü devlet okuludur. Bu sebeple tüm okulların fiziki olanakları benzerdir. Okulların bulunduğu konumların sosyo-ekonomik durumları da benzerlik gösterdiği için örnekleme alınacak okullar tesadüfi yöntemlerle seçilmiştir. Araştırmaya alınacak öğretmen sayısı evrendeki muhtemel katılımcı sayısı belli olan durumlar için kullanılan formöl ile hesaplanmıştır (Cochran,1962; Akt: Balcı, 2010) hesaplanmıştır. Bu çalışma için yeterli örneklem büyüklüğünün 360 öğretmen olabileceği elde edilmiştir. Bu araştırma için ulaşılan örneklem büyüklüğü 428 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, kıdem, yaş) ait frekans ve yüzde bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt boyutlar	f	%
Cinsiyet	Erkek	216	50,5
	Kadın	212	49,5
Yaş	20-29 yaş	82	19,2
	30-39 yaş	101	23,6
	40-49 yaş	113	26,4
	50-59 yaş	101	23,6
	60 yaş ve üstü	31	7,2
Kıdem	0-10 yıl	121	28,3
	11-20 yıl	164	38,3
	21-30 yıl	109	25,5
	30 yıl üstü	34	7,9

Ölçme Araçları

Evrenindeki verileri toplamak için kullanılan form dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerinin sorulduğu sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde “sosyal adalet ölçeği”, üçüncü bölümde “örgütsel özdeşleşme ölçeği”, ve dördüncü bölümde “yöneticiye sadakat ölçeği” bulunmaktadır. Ölçekler beş dereceli likert tipindedir. Derecelendirme “1= Hiç katılmıyorum”; “2= Katılmıyorum”; “3= Kısmen katılıyorum”; “4= Katılıyorum”; ve “5= Tamamen katılıyorum” ifadeleri ile belirlenmiştir. Ölçeklerin verileri değerlendirilirken aritmetik ortalama 1.00-1.80 aralığında ise “Çok Düşük”, 1.81- 2.60 aralığında ise “Düşük”, 2.61-3.40 aralığında ise “Orta Düzeyde”, 3.41-4.20 aralığında ise “Yüksek” ve 4.21- 5.00 aralığında ise “Çok Yüksek” olarak değerlendirilmiştir.

Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği: Araştırmada Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen sosyal adalet liderliği ölçeği kullanılmıştır. Sosyal adalet liderliği ölçeği 34 maddeden ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; eleştirel bilinç (7 madde), paydaş desteği (11 madde), katılım (10 madde) ve dağıtımçı adaletten (6 madde) oluşmaktadır. Bozkurt (2017) ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alphası (α) .98 olarak hesaplamıştır. Ölçek madde faktör yüklerinin .714 ile .883 arasında olduğu belirtilmiştir.

Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Özdeşleşme ve Yöneticiye Sadakat İlişkisi

Bu çalışma yapılırken ölçeğe tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde Bartlett testinin anlamlı çıktığı, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ise .84 olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğe faktör analizinin yapılabileceğini, ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapılmış ve ölçeğin dört faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu dört faktörün açıkladığı toplam varyans %63.67 dir. Sosyal adalet liderliği ölçeğinin bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .876'dır. Ölçeğin bu çalışmadaki madde faktör yükleri .899 ile .679 arasındadır.

Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği: Araştırmada kullanılan ölçek 1992 yılında Mael ve Ashforth tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Tüzün (2006) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Örgütsel özdeşleşme ölçeği 6 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Tüzün (2006) ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alphasını (α) .79 olarak hesaplamıştır. Ölçek madde faktör yüklerinin .78 ile .58 arasında olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışma yapılırken ölçeğe tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde Bartlett testinin anlamlı çıktığı, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ise .83 olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek faktörlü yapısı ortaya çıkmıştır. Bu tek faktörün açıkladığı toplam varyans %53.42 dir. Örgütsel özdeşleşme ölçeğinin bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .832'dir. Ölçeğin bu çalışmadaki madde faktör yükleri .85 ile .66 arasındadır.

Yöneticiye Sadakat Ölçeği: Araştırmada kullanılan ölçek Chen vd. (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Ceylan ve Doğanyılmaz (2007) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Yöneticiye sadakat ölçeği 17 maddeden ve beş boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları; yöneticiye adanma (4 madde), yönetici için fazladan çaba gösterme (3 madde), yöneticiye bağlanma (4 madde) ve yöneticiyle özdeşleşme (3 madde) ve yöneticisinin değerlerini içselleştirmeden (3 madde) oluşmaktadır. Ceylan ve Doğanyılmaz (2007) ölçeğin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha; adama boyutunda 0,67, ekstra çaba boyutunda 0,81, bağlanma boyutunda 0,82, özdeşleşme boyutunda 0,81 ve içselleştirme boyutunda 0,73 olarak hesaplamıştır. Ölçek madde faktör yüklerinin .87 ile .54 arasında olduğu belirtilmiştir.

Bu çalışma yapılırken ölçeğe tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizde Bartlett testinin anlamlı çıktığı, Kaiser-Meyer-Olkin değerinin ise .77 olduğu görülmüştür. Bu değerler ölçeğin faktör analizine uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi yapılmış ve ölçeğin beş faktörlü olduğu ortaya çıkmıştır. Beş faktörün açıkladığı toplam varyans %66.39' dur. Yöneticiye

sadakat ölçeğinin tamamı için bu çalışmada hesaplanan güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .778'dir. Ölçeğin bu çalışmadaki madde faktör yükleri .89 ile .54 arasındadır.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS ve AMOS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Verilerin analizinden önce normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Bu katsayıların "+1" ile "-1" arasında olduğu tespit edilmiştir. Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerini ölçmek için faktör analizleri ve Cronbach's Alpha değerleri hesaplanmış ve yeterli değerler olduğu görülmüştür. SPSS programı ile aritmetik ortalamalar, T-testi ve ANOVA testleri yapılmıştır. Regresyon analizi ise Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) olarak AMOS programı kullanılarak yapılmıştır. Bu çalışmada üç değişkenin aritmetik ortalamaları; cinsiyet, yaş ve kıdem değişkenleri bakımından T-testi ve ANOVA testleri; korelasyon analizleri ve bir değişkenin diğerini yordama durumu incelenmiştir. Regresyon analizi AMOS programı ile yapılmıştır. Model için aşağıdaki değerler esas alınmıştır (Arbuckle, 2009, Kline, 2011):

İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri
$\chi^2/df < 2$	$2 < /df < 5$
RMSEA < 0.05	0.05 < RMSEA < 0.08
0.95 < CFI=IFI=NFI=TLI	0.90 < CFI=IFI=NFI=TLI < 0.95

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerden toplanan bilgilerin analizi sonucunda sosyal adalet liderliği, örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat ölçeklerine ve bu ölçeklerin alt boyutlarına verilen cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Standart Hata Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	ss	Std. Hata
Eleştirel bilinç	4.59	0.39	0.02
Paydaş desteği	4.18	0.66	0.03
Katılım	3.79	0.70	0.03
Dağıtımçı adalet	4.27	0.56	0.03
SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ	4.17	0.34	0.02
Yöneticiye adanma	4.19	0.36	0.02
Ekstra çaba gösterme	3.76	0.56	0.03
Yöneticiye bağlanma	4.22	0.58	0.03
Yöneticiyle özdeşleşme	3.77	0.68	0.03
Yöneticinin değerlerini içselleştirme	4.38	0.57	0.03
YÖNETİCİYE SADAKAT	4.09	0.33	0.02
ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME	4.05	0.74	0.04

Tablo 2’deki bulgulardan görüleceği üzere ilkokullarda sosyal adalet liderliği ile sosyal adalet liderliğinin “Katılım ve Paydaş desteği” alt boyutları “kısmen yüksek” olarak ortaya çıkmıştır. Sosyal adalet liderliğinin “eleştirel bilinç ve dağıtımçı adalet” boyutlarının düzeyleri ise yüksek çıkmıştır. İlkokul öğretmenleri en yüksek puanları sosyal adalet liderliğinin “*eleştirel bilinç*” boyutuna vermişlerdir. En düşük puanı da “*katılım*” boyutuna vermişlerdir. İlkokul öğretmenleri yöneticiye sadakatin geneli ile “*ekstra çaba gösterme*”, “*yöneticiye adanma*” ve “*yöneticiyle özdeşleşme*” boyutlarının düzeylerini kısmen yüksek olarak belirtirken, “*yöneticiye bağlanma*” ve “*yöneticinin değerlerini içselleştirme*” boyutlarına yüksek puan vermişlerdir. Öğretmenler en yüksek değeri yöneticiye sadakatin “*yöneticinin değerlerini içselleştirme*” boyutuna verirken “*ekstra çaba harcama*” boyutuna ise en düşük değeri vermişlerdir. İlkokul öğretmenleri örgütsel özdeşleşmeye ise kısmen yüksek düzeyinde puan vermişlerdir. Elde edilen bu bulgular araştırmanın H1 hipotezinin doğrulandığını göstermektedir.

Sosyal adalet liderliği, yöneticiye sadakat ve örgütsel özdeşleşme değişkenleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizine ait bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Sosyal Adalet Liderliği, Yöneticiye Sadakat ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki Korelasyon İlişkisi

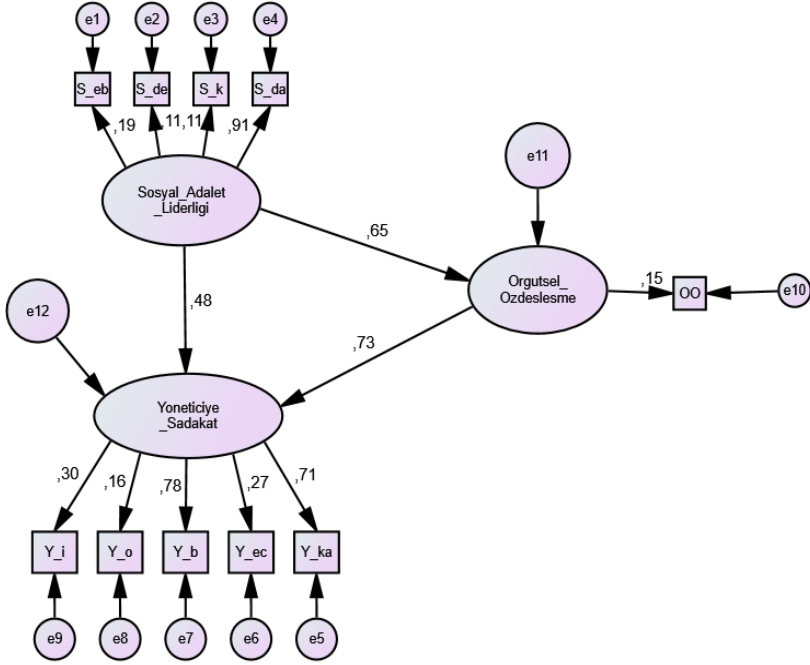
Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Eleştirel bilinç	1											
2. Paydaş desteği	.35**	1										
3. Katılım	.43**	.57**	1									
4. Dağıtımçı adalet	.45**	.41**	.41**	1								
5. SOSYAL ADALET LİDERLİĞİ	.50**	.69**	.66**	.52**	1							
6. Yöneticiye adanma	.14*	.21*	.23**	.43**	.30**	1						
7. Ekstra çaba gösterme	.11*	.11*	.26**	.11**	.20*	.16**	1					
8. Yöneticiye bağlanma	.16*	.10*	.19**	.58**	.37**	.55**	.52**	1				
9. Yöneticiyle özdeşleşme	.15**	.11*	.25**	.19**	.45**	.57**	.51**	.58**	1			
10. Yöneticinin değerlerini içselleştirme	.12**	.10*	.23**	.50**	.36**	.50**	.40**	.46**	.52**	1		
11. YÖNETİCİYE SADAKAT	.10*	.10*	.28**	.36**	.57**	.79**	.74**	.77**	.71**	.78**	1	
12. ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME	.27**	.44**	.44**	.56**	.52**	.41**	.64**	.57**	.85**	.56**	.63**	1

**p<.01 / *p<.05

Değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda korelasyon değerleri .30'dan küçük ise ilişkinin düşük düzeyde olduğu, .30 - .70 arasındaysa ilişkinin orta düzeyde olduğu ve .70'in üzerindeyse ilişkinin yüksek düzeyde olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2006). Tablo 3 incelendiğinde elde edilen korelasyon matrisi bulgusuna göre sosyal adalet liderliğinin; yöneticiye sadakat ve örgütsel özdeşleşme ile orta düzeyde anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Örgütsel özdeşleşmenin de yöneticiye sadakat ve alt boyutları ile orta düzeyde anlamlı ilişkisinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu değerlere göre ilkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderlikleri, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ve yöneticiye sadakatleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler vardır. Bu ilişkiler araştırmamızın H2 hipotezini doğrulamaktadır.

İlkokul müdürlerinin sosyal adalet liderliklerinin, öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerine ve yöneticiye sadakatlerine etkisi Şekil 2'deki yapısal eşitlik modeli ile verilmiştir.

Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Özdeşleşme ve Yöneticiye Sadakat İlişkisi



Şekil 2.

Standardize Edilmiş Katsayılarla Sosyal Adalet Liderliğinin Örgütsel Özdeşleşmeyi ve Yöneticiye Sadakati Etkilemesini Gösteren Yapısal Model

Tablo 4.

Şekil 2'nin β , p ve CR (t) Değerlerinin Tablosu

	b	β	SE	CR	p
Sosyal Adalet Liderliği-Örgütsel Özdeşleşme	.69	.65	.04	5.50	< .01
Sosyal Adalet Liderliği-Yöneticiye Sadakat	.55	.48	.07	2.95	<.01
Örgütsel Özdeşleşme- Yöneticiye Sadakat	.72	.73	.03	6.79	< .01

Şekil 2'de gösterilen modelin regresyon bulguları tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'te regresyonun standardize edilmemiş katsayıları (b), standardize edilmiş katsayıları (β), standart hata değerleri (SE), kritik değerleri (CR) ve anlamlılık (p) değerleri gösterilmiştir. Uyum indislerinin iyi olduğu şekil 2'de gösterilen modele göre ilkokullarda yöneticinin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin

örgütsel özdeşleşmesini pozitif olarak yordamaktadır ($\beta = .65, p < .01, CR = 5.50$). Bu değerler araştırmanın H3 hipotezinin doğrulandığını göstermektedir. Elde edilen “ β ” değerine göre müdürlerin sosyal adalet liderliğindeki 1 birimlik artışın .65 birimlik örgütsel özdeşleşme artışı sağladığı görülmektedir.

Müdürlerin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin yöneticiye sadakatleri arasındaki yol analizi bulgularına göre, müdürlerin sosyal adalet liderliği öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerini pozitif yönde yordamaktadır ($\beta = .48, p < .01, CR = 2.95$). Bu regresyon bulguları araştırmanın dördüncü hipotezinin (H4) doğrulamaktadır. Bu değerlere göre müdürlerin sosyal adalet liderliğindeki bir birimlik artış öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerinde .48 birimlik bir artış sağlayacaktır.

Tablo 4 ve Şekil 2’deki bulgulara göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin, yöneticiye sadakatlerini yordama durumu incelenmiştir. Elde edilen bulgular öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin yöneticiye sadakatlerini yordadığını göstermektedir ($\beta = .73, p < .01, CR = 6.79$). Bu değerler araştırmadaki beşinci hipotezin (H5) doğrulanması anlamına gelmektedir. β değerine göre ilkökul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşmesindeki bir birimlik artış onların yöneticiye sadakatlerini .73 birim artırmaktadır.

Bu modelde değişkenler arasındaki doğrudan etkilerin yanında dolaylı bir etkinin de olduğu görülmektedir. Bu yapısal modelde ilkökullarda müdürlerin sosyal adalet liderliği, öğretmenlerin yöneticiye bağlılıklarını, örgütsel özdeşleşme üzerinden de yordamaktadır ($\beta = .47$). sosyal adalet liderliğinin örgütsel özdeşleşme üzerinden yöneticiye sadakati; sosyal adalet liderliği ve örgütsel özdeşleşme arasındaki yol katsayısının, örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat arasındaki yol katsayısı ile çarpılmasıyla hesaplanmıştır. Bu dolaylı etki araştırmanın altıncı hipotezinin (H6) de doğrulandığını göstermiştir.

Sosyal adalet liderliği-Örgütsel özdeşleşme-yöneticiye sadakat modelinin uyum indisleri: $\chi^2 = 1331.64, df = 324, \chi^2/df = 4.11, p = .00, NFI = .90, IFI = .97, TLI = .94, CFI = .97, RMSEA = .07$

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma eğitim örgütlerinde yöneticilerin sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ve yöneticiye sadakatleri arasındaki ilişkiyi anlayabilmek için yapılmıştır. Araştırmada öncelikle müdürlerin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ve yöneticiye sadakatlerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin cevaplarının aritmetik ortalamaları incelenmiş ve müdürlerin sosyal adalet

liderliklerinin genellikle yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Alanyazında sosyal adalet liderliği ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlara rastlanmıştır. Özdemir ve Pektaş (2017) tarafından yapılan çalışmada müdürlerin sosyal adalet liderliğinin “yüksek” olduğu belirtilmiştir. Ancak müdürlerin sosyal adalet liderliğinin aritmetik ortalamasının 3.45 olduğu görülmüştür. Bu puanın bu araştırmadaki karşılığı “genellikle yüksek” olmaktadır. Özdemir (2017) tarafından yapılan ve öğrenci görüşlerine göre okuldaki sosyal adalet liderliğini inceleyen çalışmada sosyal adalet liderliği orta düzeyde çıkmıştır. Özdemir’in (2017) araştırmasında çıkan sonuç ile bu araştırma sonucunun farklılığının evren ve örneklemeden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu araştırma öğretmen görüşlerine göre, Özdemir’in (2017) araştırması öğrenci görüşlerine göre yapılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyleri ölçülmüş ve genellikle yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile alanyazında yapılan çalışmalar karşılaştırıldığında benzer sonuçların olduğu görülmüştür. Sezgin Nartgün ve Kalay’ın (2014) yaptığı araştırmaya göre ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme düzeyler bu çalışmadaki gibi genellikle yüksek düzeyde çıkmıştır. Yine Argon ve Ekinci (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerinin genellikle yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer sonuçlar başka araştırmalarda da görülmektedir (Çanak ve Avcı, 2016; Sezgin Nartgün ve Demirel, 2016).

Araştırmada öğretmenlerin yöneticiye sadakatleri de incelenmiştir. Çıkan sonuca göre öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerinin “genellikle yüksek” olduğu görülmüştür. Daha önce alanda yapılmış araştırmalar incelendiğinde benzer ve farklı sonuçlara rastlanmıştır. Akman (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin yöneticilerine sadakat düzeylerinin bu çalışmadaki ortalamaya çok yakın olduğu görülmüştür. Yapılan başka bir çalışmada da öğretmenlerin yöneticiye sadakat düzeyleri “yüksek” çıkmıştır (Akman ve Özdemir, 2019). Ancak o çalışmada “yüksek” olarak belirtilen ortalama puan bu çalışmadaki değerlendirmeye göre “genellikle yüksek” olarak ifade edilmektedir. Sonuç olarak her iki çalışmanın da sonuçlarının benzer olduğunu belirtilebilir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin ve öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakatlerinin birbirleri ile ilişkisini incelemek için korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan incelemede müdürlerin sosyal adalet liderlikleri ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ve yöneticiye sadakatleri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal adalet liderliği

ile örgütsel özdeşleşme arasında benzer ilişkiler görülmektedir. Cüce vd. (2013) araştırmalarında sosyal adalet örgütsel adaletin bir boyutu olarak ve kişilerarası adalet olarak ifade edilmiştir. Kişilerarası adalet ile örgütsel özdeşleşme arasındaki ilişkinin değerinin de yapılan korelasyon analizinde pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu görülmektedir. Kılıçaslan (2010) örgütteki var olan sosyal adalet ve çalışanların kendilerini örgüt ve örgüt yönetimi ile özdeşleşmeleri arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Çalışmada çıkan sonuçlardan bir tanesi de müdürün sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin yöneticiye sadakati ile ilişkisinin olduğudur. Alanda da benzer ilişkilerin tespit edildiği araştırmalar bulunmaktadır. Ruich (2013) tarafından yapılan bir çalışmada da müdürlerin okulda sosyal adalet liderliği göstermeleri ile öğretmenlerin müdüre ve okula bağlılıkları (sadakati) arasında bir ilişkinin olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin sosyal adalet liderlikleri ile öğrencilerin duygusal, bilişsel ve davranışsal anlamda yöneticiye bağlılıklarının/sadakatinin araştırıldığı bir çalışmada, müdürlerin sosyal adalet liderliklerinin öğrencilerin duygusal ve bilişsel bağlılıkları ile pozitif yönde ve orta düzeyde ilişkisinin olduğu belirtilirken davranışsal bağlılıkları ile ilişkisinin olmadığı görülmektedir (Büyükgöze vd., 2018). Hem bu çalışmada çıkan sonuç hem de alanda daha önce yapılan araştırmaların sonuçları müdürlerin sosyal adalet liderlikleri ile yöneticiye sadakat arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Örgütsel özdeşleşme ve yöneticiye sadakat arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin çıkması da bu araştırmanın sonuçlarından birisidir. Örgütsel bağlılığın bir türü olan örgütsel özdeşleşmenin yöneticiye sadakat ile ilişkisini gösteren çalışmalar alanyazında yer almaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986). Ceylan ve Özbal (2008) tarafından yapılan çalışmada çalışanların örgütsel özdeşleşmesinin örgüte ve örgütün yöneticisine yönelik sadakat ile ilişkisi belirtilmektedir. Yine Koç'un (2009) yaptığı çalışmada da yüksek düzeyde bağlılığın örgütsel özdeşleşme ile örgütsel özdeşleşmenin de sadakat ile anlamlı ve pozitif ilişkisi belirtilmektedir.

Araştırmada sosyal adalet liderliğinin çalışanların örgütsel özdeşleşmelerini yordama durumu incelenmiştir. Cüce vd.'nin (2013) araştırmalarında sosyal adalet anlamında kişilerarası adalet ifadesi ele alınmıştır. Kişilerarası adaletin örgütsel özdeşleşmeyi yordama durumu incelenmiştir. Yapılan regresyon analizinde kişilerarası adaletin örgütsel özdeşleşmeyi yordadığı belirtilmiştir. Kılıçaslan (2010) örgütteki sosyal adaletin uygulanmasının çalışanlarda örgüt ve örgüt yöneticisi ile özdeşleşme duygusu oluşturacağı belirtilmiştir. Örgütte sosyal adaletin sağlandığı durumlarda

çalışanlar kendilerinin örgütte daha değerli olduklarına inandıklarını, kendilerinin değerli olduklarına inanan çalışanların da örgüt ile daha fazla özdeşleştikleri belirtilmektedir (Tyler ve Blader, 2003).

Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin yöneticiye sadakatleri ile ilişkisi incelenmiştir. Sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerini yordadığı görülmüştür. Büyükgöze ve diğerleri (2018) tarafından müdürlerin sosyal adalet liderliklerinin öğrencilerin yöneticiye sadakatlerini yordama durumu incelenmiştir. İnceleme sonucunda müdürlerin sosyal adalet liderliğinin öğrencilerin yöneticiye sadakatlerini/bağlılıklarını yordadığı görülmüştür. Çalışmada ayrıca okul müdürlerinin sosyal adalet liderliklerinin öğrenciler tarafından bir destek olarak algılanacağı ve bunun sonucunda öğrencilerin yöneticiye ve örgüte bağlılıklarının artacağı ifade edilmektedir. Hoy ve Rees (1974) tarafından yapılan ve müdüre sadakatin incelendiği çalışmada müdürün sosyal ilişkileri pozitif yürüttüğü ve adaleti gözettiği durumlarda öğretmen sadakatini yordadığı belirtilirken, müdürün otoriterleşmesi ile de negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırmanın incelediği konulardan bir tanesi de öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini çalışanların yöneticiye sadakatlerini yordama durumudur. Analiz sonuçları öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmelerini çalışanların yöneticiye sadakatlerini yordadığını göstermiştir. Örgütsel bağlılığın bir türü olan örgütsel özdeşleşmenin yöneticiye sadakati yordadığını gösteren çalışmalar alanyazında yer almaktadır (O'Reilly ve Chatman, 1986). Örgütsel özdeşleşmeyi çalışanlarda örgüte ve yöneticiye yönelik sadakati ortaya çıkardığı Ceylan ve Özbal (2008) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmektedir. Koç (2009) tarafından yapılan çalışmada da yüksek düzeyde bağlılığın örgütsel özdeşleşmeyi, örgütsel özdeşleşmenin de sadakati yordadığı belirtilmektedir.

Bu araştırmanın son hipotezi (H6) ilkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin yöneticiye sadakatini örgütsel özdeşleme üzerinden de yordadığıdır. Yapılan analizde ilkokullarda müdürlerin sosyal adalet liderliğinin öğretmenlerin yöneticiye sadakatini örgütsel özdeşleme üzerinden dolaylı olarak yordadığı görülmüştür. Alanda yapılan araştırmalar incelendiğinde de bir çok araştırmada sosyal adalet liderliğinin örgütsel özdeşleşmeyi yordadığı (Cüce vd., 2013; Kılıçaslan, 2010; Tyler ve Blader, 2003), yine birçok araştırmada da örgütsel özdeşleşmenin öğretmenlerin yöneticiye ve örgüte sadakatini yordadığı görülmektedir (Ceylan ve Özbal, 2008; Koç (2009; O'Reilly ve Chatman, 1986). Bu çalışmalar bize müdürlerin sosyal adalet liderliklerinin öğretmenlerin yöneticiye sadakatlerini örgütsel özdeşleşme üzerinden yordadığını göstermektedir.

Sınırlılıklar

Bu çalışmanın analizinde kullanılan veriler, Malatya'daki resmi ilkokullarda çalışan öğretmenlerden 2021 yılında toplanmıştır. Veriler nicel yöntemle, ölçekler kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın verileri doğal olarak kısıtlı bir sürede ve sınırlı kişilerden toplanmıştır. Araştırma zaman, yer, örnekleme ve yöntem bakımından sınırlandırılmıştır.

neriler

EĞitim rgtlerinde liderlere neriler:

Sosyal adalet liderliğinin örgütsel özdeşleşmeyi ve yöneticiye sadakati yordadığı görülmüştür. Bu bakımdan sosyal adalet liderliği için; öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sosyal ve ekonomik farklılıklarının farkında olunması, eğitimin paydaşları olan Ğrenci, Ğretmen ve velilerin desteklenmesi, örgütün imkân ve olanaklarının adil şekilde dağıtılması ve alınacak kararlarda demokratik katılımın sağlanması önerilmektedir.

Sosyal adalet liderliğinin yöneticiye sadakati yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticiye sadakati olan çalışanların; örgüt ve yönetici için ekstradan çalışma yapacağı, örgüte ve yöneticiye bağlılığı artacağı, örgütün ve yöneticinin değerlerini kendi değerleri olarak göreceği için sosyal adalet liderliğinin ne çıkarılması önerilmektedir.

Bu alanda çalışacak araştırmacılara neriler:

Müdürlerin sosyal adalet liderliği ile öğretmenlerin örgütsel özdeşleşmeleri ve yöneticiye sadakatleri farklı eğitim düzeylerinde, farklı zamanlarda ve farklı örneklemlerle yapılabilir. Müdürlerin sosyal adalet liderliklerinin öğretmenler üzerindeki farklı etkileri için nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akçay, Y. & Akyüz, A. M. (2014). Çalışanların dnşmc lidere yönelik sadakatleri ile çalışanlardaki empati davranışının bu sadakat üzerindeki olası etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Turkish Studies*, 9 (5), 157-184.

Akman, Y. (2017). *rgtsel çekicilik, rgtsel İmaj ve rgtsel Sadakat Arasındaki İlişkilerin Ğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi*

Sosyal Adalet Liderliği ile Örgütsel Özdeşleşme ve Yöneticiye Sadakat İlişkisi

Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Arbuckle, J. (2009). *Amos 18 User's Guide*. Armonk.
- Argon, T. & Ekinci, S. (2016). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1-19.
- Ashforth, B.E. & Mael, F. (1989). Social Identity and the Organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20 – 39.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. & Acar, U. (2012). Örgütsel sosyalleşmenin, örgütsel özdeşleşme ve örgütsel vatandaşlıkla ilişkisi: İlköğretim okulu yöneticileri üzerinde bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 47-74.
- Becker T. E., Billings R. S., Eveleth D. M. & Gilbert N. L. (1996). Foci and Bases of Employee Commitment: Implications for Job Performance. *The Academy of Management Journal*, 39(2), 464-482.
- Boroş, S. (2008). Organizational identification: Theoretical and empirical analyses of competing conceptualizations. *Cognitive, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behaviour*, 12 (1), 1- 27.
- Bozkurt, B. (2017). Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 16(3), 721-732.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal Adalet Liderliği ile Yöneticiye Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Börü, N. (2019). İlkokullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik uygulamaların ve okul müdürlerinin liderlik davranışlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 10 (20), 131-164.
- Büyükgöze, H., Şayır, G., Gülcemal, E. & Kubilay, S. (2018). Sosyal adalet liderliği ile öğrenci bağlılığı ilişkisinin lise öğrencilerinin görüşlerine göre incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 932-961.

- Ceylan, A. & Doğanyılmaz, H. (2007). Yöneticiye sadakat ve işgören performansı arasındaki ilişkilere yönelik bir araştırma. *Yönetim*, 18 (56), 31-39.
- Ceylan A., & Özbal S., (2008). Özdeşleşme yoluyla sadakat oluşturma üzerine üniversite mezunları arasında yapılan bir çalışma, *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 81-110.
- Chang, C. C., Chiu C. M. & Chen C. A. (2010), The effect of TQM practices on employee satisfaction and loyalty in government. *Total Quality Management*, 21(12), 1299-1314.
- Chen, Z. X., Tsui, A. S., & Farh, J.-L. (2002). Loyalty to supervisor vs. organizational commitment: Relationships to employee performance in China. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75 (3), 339–356. <https://doi.org/10.1348/096317902320369749>
- Cheng, B., Jiang, D. & Riley, J. H. (2003). Organizational commitment, supervisory commitment, and employee outcomes in the Chinese context: proximal hypothesis or global hypothesis? *Journal of Organizational Behavior* 24 (3), 313 – 334.
- Cüce, H., Güney, S. & Tayfur, Ö. (2013). Örgütsel adalet algılarının örgütsel özdeşleşme üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 31(1), 1-30.
- Çanak, M. & Avcı, Ö. Y. (2016). Öğretmenlerin örgütsel özdeşleşme ve örgütsel iletişim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(7), 91-110.
- Dutton, J., Dukerich, J. & Harquail, C. V. (1994). Organizational images and membership commitment. *Administrative Science Quarterly*, 39(2), 239-263.
- Demir, S. (2021). *Lider-Üye Etkileşim Kuramı ve Bazı Çıktıları*. Anı Yayıncılık.
- Demir, S. (2019). Lider-üye etkileşiminin öğretmen stres, tükenmişlik ve depresyonu üzerindeki rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-304. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.512319>
- Edwards, M.R. (2005). Organizational identification: A conceptual and operational review. *International Journal of Management Reviews*, 7(4), 207-230.

- Foote, N. N. (1951). Identification as the basis for a theory of motivation. *American Sociological Review*, 16(1), 14–21.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of The Oppressed*. Continuum Press
- Furman, G. (2012). Social justice leadership as praxis: Developing capacities through preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229.
- Gören, S. Ç. (2019). *Sosyal Adalet Liderliği, Okul Yaşam Kalitesi ve Okula Aidiyet Duygusu İlişkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hoy, W., & Rees, R. (1974). Subordinate loyalty to immediate superior: a neglected concept in the study of educational administration. *Sociology of Education*, 47(2), 268-286. <https://doi.org/10.2307/2112108>
- İşcan, Ö.F. (2006). Dönüştürücü/etkileşimci liderlik algısı ve örgütsel özdeşleşme ilişkisinde bireysel farklılıkların rolü. *Akdeniz Üniversitesi İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6 (11), 160-170.
- Kaya, T. (2020). *Genel Lise Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeyleri ile Öğretmenlerin Yaşadıkları Örgütsel Güven ve Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılıçaslan S. (2010). *Örgütsel Adalet Algısı ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkilere Örgütsel Yaklaşım* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Koç, H. (2009). Örgütsel bağlılık ve sadakat ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(28), 200-211.
- Koçak, S. & Özdemir, M. (2019). Sosyal adalet liderliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16 (4), 1164-1179.
- Kondağcı, Y., & Zayim Kurtay, M. (2015). Sosyal adalet liderliği ve etkili okul. 10. *Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 1-2.
- Mael, F. A. & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(2), 103-123.

- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F. Colleen, E.F, Capper, A., Dantley, M., González, M.N., Cambron-McCabe, N. & Scheurich, J.J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice, *Educational Administration Quarterly*, 44 (1), 111-138.
- O'Reilly C. & Chatman J. (1986), Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.
- Öğrenci Veli Okul Sözleşmesi, (2005). Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2005/92 sayılı genelge.
- Özdemir, M. (2017). Sosyal adalet liderliği, okula yönelik tutum ve okul bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M. & Pektaş, V. (2017). Sosyal adalet liderliği ve okul akademik iyimserliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 576-601
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rawls, J. (1993). *Distributive Justice*. Oxford University Press.
- Riketta, M. (2005). Organizational identification: A meta- analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66 (2), 358-384.
- Ruich, C. T. (2013). *Principals' Social Justice Leadership in Demographically Changing Suburban Public Elementary Schools in Arizona*. Published doctoral thesis.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 237-269.
- Sezgin Nartgün, Ş. & Kalay, M. (2014). Öğretmenlerin örgütsel destek, örgütsel özdeşleşme ile örgütsel sinizm düzeylerine ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 9(2), 1361-1376.
- Tyler, T. R. & Blader, S. L. (2003). The group engagement model: procedural justice, social identity, and cooperative behavior. *Personality and Social Psychology Review* 7(4), 349-61.

- Van Knippenberg, D. & Sleebos A. E. (2006). Organizational Identification versus Organizational Commitment: Self-Definition, Social Exchange and Job Attitudes. *Journal of Organizational Behavior*, 27(5), 571–584.
- Van Veelen, B., Storms, P., & Van Aart, C. (2006). Effective and efficient coordination strategies for agile crisis response organizations. *Proceedings of the 3rd International ISCRAM Conference Newark*.
- Wu, M. & Wang J. (2012), Developing a charismatic leadership model for chinese organizations: The mediating role of loyalty to supervisors. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(19), 4069-4084.
- Yuki, M. (2003). Intergroup comparison versus intragroup relationships: A cross- cultural examination of social identity theory in north american and east asian cultural contexts. *Social Psychology Quarterly*. 66(2), 166- 167.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Social justice, which has dimensions for the individual, social life and society in the society, comes to the fore with its rights and justice aspects. Social justice in organizations is the interaction between the leader, employees and other stakeholders that emerge in the mutual relations between the leader and his followers (Demir, 2021). Social justice stands out in educational organizations with its critical awareness, stakeholder support, participation and distributive justice dimensions (Bozkurt, 2017; Freire, 2004; McKenzie et al., 2008; Rawls, 1993). The relationship between teachers' identification with the organization and their loyalty to the administrator is considered important in educational organizations. In this study, it is aimed to examine the relationship between principals' social justice leadership and teachers' organizational identification and loyalty to the principal. The following hypotheses are tested in the research:

H1: In primary schools, principals' social justice leadership, teachers' organizational identification and teachers' loyalty to the principal are at a moderate level.

H2: In primary schools, there is a positive and significant relationship between principals' social justice leadership, teachers' organizational identification and teachers' loyalty to the principal.

H3: Social justice leadership of principals in primary schools positively predicts teachers' organizational identification.

H4: Social justice leadership of principals in primary schools positively predicts teachers' loyalty to the principal.

H5: Organizational identification of teachers in primary schools positively predicts their loyalty to the principal.

H6: In primary schools, principals' social justice leadership indirectly predicts teachers' loyalty to the principal through teachers' organizational identification.

Method: The model of this research is the relational model, which is a model that can reveal the relationship between variables. Study universe of the research; They are public primary schools in the province of Malatya. The research was carried out by taking a sample large enough to represent the universe. Schools in the universe are generally similar. Since the socio-economic conditions of the locations where the schools are located are also similar, the schools to be sampled were chosen randomly. The sample size reached for this research consists of 428 teachers. Social Justice Scale, Organizational Identification Scale and Manager Loyalty Scale were used in the study. Scales are of five-degree likert type. The data were analyzed through SPSS and AMOS programs. Arithmetic means, T-test and ANOVA tests were done with the SPSS program. Regression analysis was performed using the AMOS program as a Structural Equation Model (SEM).

Findings: Social justice leadership of the principal in primary schools positively predicts teachers' organizational identification ($\beta = .65, p < .01, CR = 5.50$). These values show that the H3 hypothesis of the research is confirmed. According to the " β " value obtained, it is seen that 1 unit increase in the leadership of social justice of principals provides an increase of .65 units of organizational identification. According to the path analysis findings between principals' social justice leadership and teachers' loyalty to the principal, principals' social justice leadership positively predicted teachers' loyalty to the principal ($\beta = .48, p < .01, CR = 2.95$). These regression findings confirm the fourth hypothesis of the research (H4). According to these values, an increase of one unit under the leadership of social justice of the principals will provide an increase of .48 units in the loyalty of teachers to the principal. The status of teachers' organizational identification predicting their loyalty to the administrator was examined. The obtained findings show that teachers' organizational identification predicted their loyalty to the administrator ($\beta = .73, p < .01, CR = 6.79$). These values mean the verification of the fifth hypothesis (H5) in the study. According to the value of ilk, one unit increase in the organizational identification of primary school teachers increases their loyalty to the administrator by .73 units.

Result and Discussion: This research was conducted in order to understand the relationship between administrators' social justice leadership and teachers'

organizational identification and loyalty to the administrator in educational organizations. The arithmetic mean of the responses of the participating teachers were analyzed and it was observed that the social justice leadership of the principals was generally at a high level. In this study, the organizational identification levels of teachers were measured and it was concluded that they were generally at a high level. Teachers' loyalty to the principal was also examined in the study. According to the result, it was seen that teachers' loyalty to the administrator was “generally high”. In this study, correlation analysis was conducted to examine the relationship between school principals 'social justice leadership and teachers' organizational identification and loyalty to the principal. In the study, it was observed that there was a positive and moderate relationship between principals 'social justice leadership and teachers' organizational identification and loyalty to the principal. One of the results of the study is that the principal's social justice leadership is related to teachers' loyalty to the principal. The relationship between social justice leadership and teachers' loyalty to the principal was examined. It has been observed that the leadership of social justice predicts teachers' loyalty to the principal. The results of the analysis showed that teachers' organizational identification predicted their loyalty to the principal.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ağustos 2021
Yıl 14, Sayı LIII, ss.2800-2825.

Journal of History School (JOHS)
August 2021
Year 14, Issue LIII, pp.2800-2825.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51065>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 25-04-2021
Kabul Tarihi: 24-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 25-04-2021
Accepted: 24-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Şahin, S. & Çalış Toktanış, N. (2021). A Research of Studies Conducted in Turkey Regarding the Social-Emotional Adjustment in Preschool. *Journal of History School*, 53, 2800-2825.

A RESEARCH OF STUDIES CONDUCTED IN TURKEY REGARDING THE SOCIAL-EMOTIONAL ADJUSTMENT IN PRESCHOOL¹

Seda ŐAHİN² & Nuran ÇALIŞ TOKTANIŐ³

Abstract

The development progress of children in the preschool period is quite fast. In this period, they acquire social and emotional skills thanks to the support of their parents at home and preschool teachers at school. By means of the social skills acquired, children adapt socially both to the school and to their peers. Social-emotional adjustment is especially important for children's early socialization. This study aimed to determine the social-emotional adjustment of preschool children by examining the distributions of the research conducted in the body of literature in Turkey, according to the publishing types, models, working groups, issues, data collection tools, and data analysis methods. The research was prepared by examining a total of 32 studies including 21 masters', three doctoral dissertations, and eight articles, which included the phrase "social-emotional adjustment" between 2006 and 2020, they were scanned in the YÖK thesis center, Google Academic and Ulakbim databases. Content analysis method was used in the analysis of the data. The analyzes conducted show that there were no studies on social emotional adjustment in the pre-school period in 2009 and 2011; researches are mostly done in scanning model; Although the study group was composed of children, mostly the data were taken from

¹ Author impact rate for article writing: 1st author: %60, 2nd author: %40.

²Assistant. Professor., Inonu University Education Faculty Department of Primary Education, Preschool Education Program, seda.sahin@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-4034-7864

³Master of Science, Ağrı Directorate of National Education, İsmet Ömeroğlu Primary School, Assistant Director, nuran.calis@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0969-9466

teachers and mothers; Among these studies, studies that associate the social emotional adjustment of children with parenting roles and intra-family relationships are predominant; It has been revealed that "Marmara Social Emotional Adaptation Scale" is used in 25 of these studies to determine the social emotional adjustment of children.

Keywords: Preschool Period, Social and Emotional Adjustment, Social and Emotional Development, Research Literature.

Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Uyum Konusunda Türkiye’de Yapılan Araştırmalara Yönelik Bir İnceleme

Öz

Okul öncesi dönemde çocukların gelişim seyri oldukça hızlı olmaktadır. Bu süreçte çocuğun sosyal duygusal gelişiminde evde ebeveynlerinin okulda ise okul öncesi öğretmenlerinin sunduğu destek sayesinde çocuklar sosyal ve duygusal beceriler edinmektedir. Edindiği sosyal beceriler sayesinde çocuk hem okula hem de akranlarına sosyal duygusal uyum sağlamaktadır. Sosyal duygusal uyum çocukların erken yıllardaki sosyalleşmeleri açısından oldukça önemlidir. Bu çalışma da okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal uyumlarını belirlemek amacıyla Türkiye’deki alanyazında yapılmış araştırmaların yıllarına, yayın türlerine, modellerine, çalışma gruplarına, konularına, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemlerine göre dağılımlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada 2006 ile 2020 yılları arasında yapılmış “sosyal duygusal uyum” söz öbeğini içeren ve YÖK tez merkezi, Google Akademik ve Ulakbim veri tabanlarında taranan 21 yüksek lisans, 3 doktora tezi ve 8 makale olmak üzere toplam 32 çalışma incelenerek hazırlanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analizler 2009 ve 2011 yıllarında okul öncesi dönemde sosyal duygusal uyum konusunda çalışmalara rastlanmadığını; araştırmaların çoğunlukla tarama modelinde yapıldığını; çalışma grubunu çocukların oluşturmasına rağmen çoğunlukla verilerin öğretmen ve annelerden alındığını; bu çalışmalar içinde çocukların sosyal duygusal uyumunu ebeveynlik rolleri ve aile içi ilişkileri ile ilişkilendiren çalışmaların ağırlıkta olduğunu; “Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği”nin bu çalışmaların 25’inde çocukların sosyal duygusal uyumlarını belirlemek amacıyla kullanıldığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Dönem, Sosyal ve Duygusal Uyum, Sosyal ve Duygusal Gelişim, Araştırma Literatürü

INTRODUCTION

Education and experiences in the first years of life have a significant impact on later learning ability and future success. The early years, in which certain skills and behaviors that form the basis of human life are acquired, have great

importance in human life because the child's learning speed is extremely high and his mental abilities develop and form rapidly (Gürkan et al., 2010; Koçyiğit, 2012; Oktay, 2007;). It is extremely important to spend this period with appropriate experiences in the best way.

In preschool education, the child gets away from the home environment where the child is at the center and where all the attention is on, spends time with peers, and experiences different activities with them. It is also a process that includes a wide range of opportunities in terms of learning by doing-living the rules of life, sharing interest and love, acting with a group, and learning to wait and be patient (Bilgin, 2012; Hayden, 2009). In addition, preschool years support the development of personality structure, positive self-perception, communication ability, and creativity by affecting all developmental areas as well as the cognitive, physical, social, and emotional development of the child (Gülaçtı, 2014).

Recent studies reveal that social and emotional skills acquired in the pre-school period and their competence in these skills support children's interaction with their peers, develop friendship relationships, establish close relationships with their teachers at school, and are successful academically and socially (McCabe and Altamura, 2011).

Children do not come to the world with social skills and socialization. First of all, children learn some of the values and rules of the society and how to comply with them through the various behavior patterns shown by their parents in the family they were born into and, if any, relationships between siblings (Başal, 2012; Deater-Deckard et. al., 2002). Although social development is a concept that is handled together with emotions, the expression 'social emotional development' has turned into a phrase in the literature. Social cohesion is also in relation to emotional adjustment, and they directly affect each other. For this reason, the concept of social adjustment is used together with emotional adjustment, and it is included in the literature as the phrase "social-emotional adjustment ".

Social emotional adjustment is a process that starts from the day the child is born and continues throughout his/her life. Children's social-emotional adjustment behaviors are influenced by parents 'experiences and behaviors during the child-rearing process, such as parents' parental attitudes, mothers 'motherhood styles, child-rearing styles, family communication styles, parents' compatibility with each other, and marital satisfaction (Altınok, 2017; Atan, 2016; Aydın, 2018; Birleşik and Samur, 2017; Çetin, 2019; Çetinkaya, 2016; Demir et al., 2017; Gökçe, 2013; Işık, 2006; Kotil, 2010; Şentürk, 2007). In addition, children

who grow up in families with parents who show secure attachment and fathers who share cores with the mother in childcare show more social-emotional adjustment than their peers (Barone et al., 2017). For this reason, all educational institutions, especially pre-school education institutions, where the child is in constant interaction with along with the family significantly affect the levels of social-emotional adjustment. The child increases the behaviors approved by the family and decreases disapproved behaviors over time and reflects the social behaviors learned in the family when he/she starts school.

In the early years of school, the most important social context for children outside the home is the classroom. Children's positive interactions with teachers and their classmates create a sense of trust in their selfs. Besides, while meeting the need to spend time with their peers by participating in group games in the school environment, the child also gains skills such as assertiveness, responsibility, starting and maintaining a relationship, cooperation, self-control, planning, expressing feelings, and working with the group (Günindi, 2008; Kulaksızoğlu, 2015; Toran, 2011). Since the child is a member of a group, she/he learns about the features she/he does not know about herself/himself and has a more realistic view of her/his own self. By discovering their abilities, they see what kind of contributions they make to the group in the social environment, discover their strengths and weaknesses, and face social experiences such as acceptance or exclusion (Sevinç, 2009). In addition, as children spend more time in preschool education institutions, positive social behaviors such as sharing, cooperating, protecting their rights while protecting the rights of others increase (Yörükoğlu, 2016). In this respect, preschool education also contributes to the socialization of the child by supporting social-emotional adjustment (Wang et al, 2016).

Social-emotional adjustment has become an issue that attracts attention in our country in recent years. In the literature, it has been determined that many studies on social-emotional adjustment in pre-school period with children and their parents who contribute to children's social-emotional adjustment skills (Altınok, 2017; Atan, 2016; Atan and Buluş, 2018; Bilici, 2019; Can, 2019; Çetin, 2019; Dikici, 2016; Işık, 2006; İpek, 2014; Kacı, 2015; Kotil, 2010; Malıyok, 2018; Sezici and Yiğit, 2019; Yıldırım and Karaman, 2016) have been conducted. In these studies, social problem-solving skills of social-emotional adjustment (Bilici, 2019), parents' child-rearing attitudes and marital conditions (Altınok, 2017; Atan, 2016; Atan and Buluş, 2018; Çetin, 2019; Dikici, 2016; Işık, 2006; Kotil, 2010), competition styles (Bilici, 2019), interpersonal problem-solving skills (Dalkılıç, 2019), gender roles (Can, 2019) educational drama practices (Güner, 2008), emotional intelligence of mothers (Güney, 2019), values

education (İpek, 2014), educational games (Kacı, 2015), dance education (Malyok, 2018), behavioral problems (Ramazan and Unsal, 2012), social skill level (Yıldırım and Karaman, 2016) and the child's relationship with subjects such as toys (Sezici and Yiğit, 2019) have been investigated. When the literature is examined, no research has been found that reveals the characteristics of the studies on social-emotional adjustment in the preschool period and in what direction the trends are in these studies. The need to examine studies on this subject constitutes the problem of this research. This study, in which the content analysis of the studies on social-emotional adjustment in the preschool period, is expected to be a guide for the researchers. In addition, including in which samples and subjects the studies on social emotional adjustment are concentrated, it is expected to contribute to the pre-school education literature in terms of revealing the areas that have not been studied in the elucidation of the subject.

The main purpose of this research is to examine studies on social-emotional adjustment in early childhood. Within the framework of this main purpose, answers to the following questions were sought;

1. What is the distribution of studies according to their year of publication?
2. What is the distribution of studies according to their type of publication?
3. How is the distribution of the studies according to their models?
4. How is the distribution of studies according to their study group?
5. How is the distribution of the studies according to their subjects?
6. How is the distribution of studies according to data collection tools?
7. How is the distribution of studies according to data analysis methods?

METHOD

This study which examined the studies on the social-emotional adjustment in preschool in Turkey was conducted with qualitative research methods. The most important benefit of this method for researchers is that it provides the opportunity to use qualitative data collection methods such as observation, interview, and document analysis. Again, in this research, using document analysis as one of the qualitative research methods, studies obtained through various data collection methods were analyzed within the framework of research questions (Yıldırım and Şimşek, 2016).

Data Collection

In January 2021, 10 articles and 32 theses belonging to the years 2006-2020 were reached in the screening on social emotional adjustment in preschool period. While screening, the phrase "social-emotional adjustment " was scanned in related databases, among these, studies related to preschool children were selected and included in the study. Studies conducted at different educational levels were excluded. "Ulakbim" and "Google Scholar" databases were used to reach the articles used in the study, and "YÖK National Thesis Center" was used to access academic dissertations. Two articles and eight theses whose titles included social adjustment, social skills, adjustment to school, social and emotional development were excluded from the evaluation. 32 studies with "social-emotional adjustment " in the title were included in the study.

Data Analysis

Content analysis was used in the analysis of the data collectes in this study. Content analysis is performed to determine the presence of certain words or concepts in a text or set of texts (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2019). The researchers classified the collected data in this study in line with the research questions and realized that some concepts were formed in this way, that there were certain semantic relationships between them, and made inference.

After reaching the researches on social-emotional adjustment in the preschool period and deciding which researches to use, the researches were put in order to start with the theses first. The listed researches are numbered by giving codes (For example; A1, A2, A3...). The list of studies used to analyze in the study is given in Table 1.

Table 1
Studies Examined Within the Scope of the Research

No	Type	Author	Study title
A1	Thesis	Altınok, M. (2017)	The relationship between motherhood styles and preschool children's social emotional adjustment and academic self-esteem.
A2	Thesis	Bilici, H. S. (2019)	Analyzing the relationship between social emotional adaptation, social problem-solving skills and competition types of 60-72 months old children attending preschool education

Seda ŞAHİN & Nuran ÇALIŞ TOKTANIŞ

A3	Thesis	Çetinkaya, N. (2016)	4-5 years old and investigation of preschool children's social-emotional effects of the adoption of the attitude of parents raising (Kars's example)
A4	Thesis	Dalkılıç, N. M. (2014)	Comparative of interpersonal problem-solving abilities of children attending preschool education and their social emotional adaptation
A5	Thesis	Dikici, Ş. T. (2016)	The investigation of the effects of parental attitudes on socioemotional adjustment levels of 5-6-year-old children with autism spectrum disorders
A6	Thesis	Gökçe, F. (2013)	Analyzing the social-emotional accordance of 5-6-year-old children with the parenting attitudes of their mothers
A7	Thesis	Güner, A. Z. (2008)	Effects of educational drama performances on social-emotional adaptations of children at 5-6 years-old
A8	Thesis	Güney, M. (2019)	The investigation of the relation between the social emotional adaptation of the 60-72 months old children and the emotional intelligence of their mothers
A9	Thesis	İpek, E. (2014)	A study of the effect of values education program delivered to five years old kids on their social emotional adaptation levels
A10	Thesis	Işık, B. (2006)	Organizational and structural quality of family's effect on 60-72-month children's socio-emotional adaptation level
A11	Thesis	Kacı, O. (2015)	The effects of educational games on 60-72-month-old kid's social and emotional adaptation
A12	Thesis	Kaya Değer, Z. (2019)	Examining the social emotional adaptation skills of early childhood Syrian children according to different variables
A13	Thesis	Kotil, Ç. (2010)	The effects of mother's parental self-efficacy and adjustment to school expectations on social-emotional adjustment of 5-year-old children who have just started preschool
A14	Thesis	Malyok, G. (2018)	The effects of dance education, applied to 5-year-old preschool children on their socio-emotional adaptation
A15	Thesis	Şentürk, S. (2007)	The comparison among social and emotional adaptation levels of the children aged 5-6 together with child raising attitudes of the mothers working and not working
A16	Thesis	Topçu Bilir, Z. (2019)	The effect of life skills programme on five years old children's life skills, self-perception and social emotion adaptation
A17	Thesis	Ünsal, F. Ö. (2010)	The relation between social-emotional adaptation and behavior problems of 60-72 months old children whor are attending a pre-school institution
A18	Thesis	Asar, H. (2019)	The effect of preschool values education program on social emotional adjustment and value levels of 5-6 age children
A19	Thesis	Atan, A. (2016)	The effects of family communication skills psychoeducational program on parents' communication skills, dyadic adjustment, marital satisfaction, and their 5-6 years old children's social-emotional adjustment

A Research of Studies Conducted in Turkey Regarding the Social-Emotional...

A20	Thesis	Aydın, A. (2018)	Investigation of the relationships between the levels of social emotional adjustment of 5-6 years old preschool children, parents' marital satisfaction and family resiliency
A21	Thesis	Buharalı, S. (2019)	The activity of the children centered on positive development of children's social emotional awareness levels
A22	Thesis	Can, G. İ (2019)	Examination of the relationship between gender-role behaviors and social-emotional adaptation level of 5-6-year-old children who receive preschool education
A23	Thesis	Çetin, N. (2019)	Investigation of the relationship between social emotional adaptation, parents' marriage satisfaction and ego situation of children under five-six years of preschool education
A24	Thesis	Erten Sarıkaya, H. (2020)	The effect of the preschool teachers' communication skills psycho-education program on teachers' communication skills and social-emotional adjustment levels and prosocial behaviors of five-year-old children
A25	Article	Demir, T., Ocak Karabay, Ş. & Şahin Ası, D. (2017)	The relationship between 5 years old children's social emotional consistency and their parents' attitudes
A26	Article	Güven, Y., & Işık, B. (2006)	The validity and reliability of Marmara Scale of Social and Emotional Adaptation for 5-year-old children
A27	Article	Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E. & Arslan, C. (2018)	An investigation of self-esteem, socio-emotional adaptation and relational problem solving in pre-schoolers
A28	Article	Ramazan, O., and Unsal, O. (2012)	A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60-72-month-old preschoolers
A29	Article	Sezici, E. & Yiğit, D. (2019)	Assessment of the relationship between toy preferences of preschool children and their play behaviors and social emotional states
A30	Article	Yıldırım, G. and Karaman, N. N. (2016)	Analyzing of the relationship between social skills and social emotional adjustment in preschool children
A31	Article	Atan, A. & Buluş, M. (2018)	The effect of family communication skills psycho-educational program on 5-6 years old children's social-emotional adjustment
A32	Article	Buluş, M. & Samur, A. Ö. (2017)	The role of respect for parental self, essential needs and self-efficacy in predicting the social emotional adjustment of five/six-year-old children

The investigated studies were subjected to content analysis using an inductive method within the framework of seven research questions. For this, first of all, a table was created in Microsoft Word in order to analyze the researches reached through scanning. This table includes the year of the research, type of

publication, model, subject, study group and data collection tools. After each study was examined, information about the research was recorded in the relevant field in the table. For analysis, themes for each research question were created in the Microsoft Excel program. While creating the analysis findings of the data, frequency information and percentages were used for each research question, and these information were presented in tables in the presentation of the findings.

FINDINGS AND INTERPRETATION

The first research question of this study, which was conducted to examine the researches on social-emotional adjustment in the preschool period, was about the distribution of the years of publication of the studies. The findings regarding the publication years of the researches examined in this direction are given in Table 2.

Table 2
Distribution of Studies by Publication Year

Publication year	f	%
2006	2	6,25
2007	1	3,13
2008	1	3,13
2010	2	6,25
2012	1	3,13
2013	1	3,13
2014	2	6,25
2015	1	3,13
2016	4	12,5
2017	3	9,38
2018	4	12,5
2019	9	28,13
2020	1	3,13
Total	32	100

As seen in Table 2, the distribution of 34 studies by years is as follows; one study (3.13%) in 2007, 2008, 2012, 2013, 2015 and 2020, two studies in 2006, 2010 and 2014 (6.25%), three studies (9.38%) in 2017, four studies (12.5%) in 2016 and 2018, and nine studies (28.13%) in 2019 were conducted. No studies were conducted on social-emotional adjustment in the pre-school period in 2009 and 2011. It was determined that the most work was done in 2019, while in 2020, there was very little work done compared to the previous year. It is thought that the pandemic may have been effective in the low number of researches on the subject in 2020.

The second research question of the study is about determining the distribution of the types of publications of research on social-emotional adjustment in the preschool period. The findings regarding the analysis made accordingly are given in Table 3.

Table 3
Distribution of Studies According to Publication Types

Publication type	f	%
Master's thesis	21	65,63
Doctorate thesis	3	9,38
Article	8	25
Total	32	100

As seen in Table 3, 21 master theses (65.63%), three doctoral theses (9.38%), and eight articles (25%) were written on social-emotional adjustment in the preschool period. It has been determined that the studies are mostly done as a master's thesis. The fact that the number of Ph.D. thesis numbers in the field of pre-school education in Turkey was low is thought to be due to the absence of the doctoral program.

Determining the distribution of the models of research on social-emotional adjustment in the preschool period is another research question. The findings obtained from the analysis of the research models are presented in Table 4.

Table 4
Distribution of Studies according to their Models

Research model	f	%
Scanning	22	68,75
Experimental	8	25
Scale adaptation study	1	3,13
Explanatory sequential mixed pattern	1	3,13
Total	32	100

As seen in Table 4, 22 (68.75%) of 32 studies examined in this study were conducted according to the scanning model, and eight (25%) according to the experimental research model. One of the studies (3.13%) were scale adjustment studies and one study (3.13%) was conducted in an exploratory sequential mixed design. In studies on social-emotional adjustment in the preschool period, it was determined that the scanning model was mostly preferred, and the least preferred method was the exploratory mixed design.

Another research question is aimed at determining the study group distribution of studies on social-emotional adjustment in the preschool period. The analysis findings are given in Table 5.

Table 5
Distribution of Studies by Study Group

Study Group	f	%
Child	18	56,25
Child and mother	4	12,5
Child, mother, and father	9	28,13
Child and teacher	1	3,13
Total	32	100

As seen in Table 5, 18 studies (56.25%) examined in this study were only with children, 4 studies (12. 5%) with children and their mothers, 9 studies (28.13%) with children and their parents, and one study (3,13), with children and their teachers. Accordingly, it is seen that children are the most preferred group in social-emotional adjustment studies in the preschool period. It has been observed in the studies that social emotional adjustment is mostly investigated in relation to the child herself and the situations related to her parents, and only one study was found among the studies conducted with the teachers.

In the study, the distribution of studies on social-emotional adjustment in the preschool period was also examined. Accordingly, the analysis findings for the subject distribution of the studies are given in Table 6.

As seen in Table 6, ten different themes have been reached from the content analysis made for the subjects of the research. The social-emotional adjustment of children was mostly investigated by correlating them with parenting roles (parents' child rearing attitudes, parental attitudes, parental self-esteem, and basic needs, parental self-efficacy belief, mother's perception of parental self-efficacy, and school expectations). Emotional intelligence of mothers, emotional intelligence of parents under the theme of parental characteristics; family communication skills, values education, life skills, educational game, educational drama, dance training, and child-centered play therapy under the theme of the effectiveness of the educational program; social skill level of children under the theme of social skills; under the theme of refugee children, the social-emotional adjustment of Syrian children is included.

Table 6
Distribution of Research by Subject

Themes	Codes	f	%	
Parenting roles	Parents' child rearing attitudes	3	8,33	
	Parenting attitudes	3	8,33	
	Parental self-esteem and basic needs	1	2,78	
	Parental self-efficacy belief	1	2,78	
	Parental self-efficacy perception of the mother	1	2,78	
	Compliance of the mother with school expectations	1	2,78	
Marriage and family institution	Parents' marital satisfaction	2	5,56	
	Organizational and structural nature of the family	1	2,78	
	Parents' family resilience	1	2,78	
Parents' characteristics	Emotional intelligence of mothers	1	2,78	
	Ego states of parents	1	2,78	
The effectiveness of the training program	Family communication skills	2	5,56	
	Values education	2	5,56	
	Life skills	1	2,78	
	Educational game	1	2,78	
	Educational drama	1	2,78	
	Dance training	1	2,78	
	Child-centered play therapy	1	2,78	
	Problem solving skills	Interpersonal problem-solving skills	1	2,78
		Relational problem-solving skills	1	2,78
Social problem-solving skills		1	2,78	
Children's characteristics	Children's behavioral problems	2	5,56	
	Competition styles	1	2,78	
	Gender role behaviors	1	2,78	
Social skill	Social skill level of children	1	2,78	
Refugee children	Social-emotional adjustment of Syrian children	1	2,78	
Games and toys	Children's toy preferences and play behavior	1	2,78	
Communication skills of teachers	Children's social-emotional adjustment and prosocial behavior	1	2,78	
Total		36	100	

Only one study conducted with teachers has been found. In this study, children's social-emotional adjustment and prosocial behaviors were associated with teachers' communication skills. As in this study, it has been determined that social-emotional adjustment is addressed in more than one context in some studies.

Studies on social-emotional adjustment in the preschool period were also examined according to the distribution of data collection tools used in research. The findings obtained regarding this are presented in Table 7.

Table 7
Distribution of studies by data collection tools

Data collection tool	f	%
Measurement tools for children		
Marmara Social Emotional Adjustment Scale	25	36,76
Social Competence and Behavior Evaluation Scale	8	11,76
Wally Social Problem-Solving Test	1	1,47
Preschool Competition Scale	1	1,47
Preschool Interpersonal Problem-Solving Test	1	1,47
Preschool Behavioral Problems Screening Scale	1	1,47
Preschool Values Scale	1	1,47
Gender Role Behavior Scale	1	1,47
Relational Problem-Solving Scale	1	1,47
Toy Preference Form	1	1,47
Preschool Play Behavior Scale	1	1,47
Early Childhood Life Skills Scale	1	1,47
Social Skills Evaluation Scale	1	1,47
Social Competence and Behavior Evaluation Scale	1	1,47
Positive Social Behavior Teacher Evaluation Form	1	1,47
Self-Supervision Skill Battery	1	1,47
Measuring tools for parents		
Parental Attitude Scale	4	5,88
Family Life and Child Rearing Attitude Scale	3	4,41
Marital Life Scale	2	2,94
Communication Skills Scale	2	2,94
Bar-On Emotional Intelligence Scale	1	1,47
Family Assessment Scale	1	1,47
Maternal Compliance with School Expectations Scale	1	1,47
Parental Self-Efficacy Scale	1	1,47
Family Resilience Scale	1	1,47
Ego States Scale	1	1,47
Rosenberg Self-Respect Scale	1	1,47
Basic Needs Scale	1	1,47
General Self-Efficacy Belief Scale	1	1,47
Measurement tools for teachers		
Effective Communication Skills Scale	1	1,47
Total	68	100

As seen in Table 7, three themes have been reached: measurement tools for children, measurement tools for parents and measurement tools for teachers. In 25 of the studies (36.76%), the Marmara Social-Emotional Adjustment Scale and in 8 of them (11.76%) Social Competence and Behavior Evaluation Scale were found to be the most frequently preferred scales. In studies associated with parents, the Parental Attitude Scale was used in four (5.88%) Family Life and Child Rearing Attitude Scale in three (4.41%), Marriage Life Scale in two (2.94%), and Communication Skills Scale in two (2.94%) of them as measuring

tools. This revealed that social-emotional adjustment is mostly investigated in relation to parenting behaviors and interfamily relationships in the family. As a measurement tool for teachers, the Effective Communication Skills Scale was used in only one of the studies (1.47%).

Research on social emotional adjustment in the preschool period has also been examined for data analysis. Findings regarding the analysis methods preferred in the studies are presented in Table 8.

Table 8
Distribution of studies by data analysis methods

Data analysis method	f	%
T test	25	32,89
Analysis of variance	18	23,68
Correlation analysis	19	25
Regression analysis	11	14,47
Factor analysis	1	1,32
Ki-square analysis	1	1,32
Content analysis	1	1,32
Total	76	100

As seen in Table 8, T-Test was used in 25 (32.89%), variance analysis in 18 (23.68%), correlation analysis in 19 (25%), 11 (14.47%) regression analysis, factor analysis in one (1.32%), Chi-square analysis in one (1.27%) and content analysis was used in one study (1.27%). It has been determined that T-Test, analysis of variance and correlation analysis are frequently used in studies. Since qualitative studies or mixed studies are included in only one study, content analysis has been the least used analysis method.

ARGUMENT, RESULT AND RECOMMENDATIONS

It was determined that a total of 32 work in research conducted on preschool children's social adjustment in Turkey and these studies started in 2006 for the first time. No studies conducted in 2009 and 2011 were found among the researches. It was determined that most studies were carried out on the subject were in 2019.

Preschool Education Program, two of its main objectives is to prepare children for primary school by supporting them in all areas of development, was updated in 2013, additions were made to the gains and indicators related to the field of social-emotional development, and this area was also updated (MEB, 2013). It was observed that the studies examined in this study started to increase

from the first year after the implementation of the 2013 Preschool Education Program started. This may be because the results of the studies conducted on the subject (Çorapçı et al., 2010; Gökçe, 2013; Güner, 2008; Işık, 2006; Şentürk, 2007) started to attract the attention of researchers and the understanding of the importance of children's social-emotional adjustment with the implementation of the program after that date. It was determined that the data of one study published in 2020 (Erten Sarıkaya, 2020) were collected before the pandemic. It is thought that the number of researches has decreased due to the fact that the Covid 19 Pandemic, which affects the whole world, was also seen in our country in 2020, face-to-face education was paused, in order to prevent contamination and protect the health of all individuals people were made to stay at home and depending on the decisions taken in this process, the agenda was focused on the protection of children's health rather than research on social-emotional adjustment.

When the studies were examined, 21 master theses, three doctoral theses and eight articles were reached. The low number of doctoral dissertations has also been encountered in document analysis studies on different subjects in the literature (Can Yaşar and Aral, 2011; Gülay Ögelman and Güngör, 2015; Kaytez and Durualp, 2014). This situation is due to the fact that the number of master's programs in our country is higher than the doctorate programs and accordingly, many scientific experts are trained. The number of articles is also quite low compared to master's theses. In addition, some of the articles on this subject (Atan and Buluş, 2018; Güven and Işık, 2006) are in the form of converting thesis studies into articles or developing the scale to be used in the thesis. Considering the importance of the subject, the low number of articles was seen as a major deficiency.

In the studies, it was determined that the scanning model (22) was preferred most, and the experimental model (8) was used less. For this reason, it is thought that it is important to increase the number of experimental studies and to contribute to a better explanation of the social-emotional adjustment of children by focusing on observations, interviews with parents and teachers, and studies with mixed designs.

Considering the study group of the studies, 18 studies were conducted only with children, four studies were conducted with children and their mothers, nine studies were conducted with children, mothers, and fathers, there is only one study examining teachers' contribution to children's social-emotional adjustment. In other studies, only the opinions of teachers about the child were used to determine the social-emotional adjustment of children. No research has been conducted on what kinds of practices teachers do to support children's social-

emotional adjustment, whether they use practices such as family education and family participation, whether they have information on this issue, and what children do if they have problems in this regard. In the experimental studies on the subject, teachers were excluded from the application, and the experimental study was applied by the researcher. After the researcher who made the application in experimental research leaves the classroom, the teacher's work on the social-emotional adjustment of the children continues. For this reason, research can be conducted where teachers are practitioners, who practice the training given to them, teachers' classroom practices can be examined, or action research can be done.

In the studies examined it is seen that the number of studies in which mothers are preferred as the study group is quite high. The reason for this may be that mothers are more willing to participate in research due to their characteristics of being the person responsible for the care, development and education of the child, which is socially attributed to the mother. Some fathers either do not know how to contribute to the care and development of the child because of their gender roles or leave this task entirely to the mother. Some fathers, on the other hand, come home tired due to the intense working conditions, do not have time to deal with the child and issues that concern the child (Akçınar, 2017), or maybe unwilling to do so. On the other hand, mothers may socially elevate motherhood and think that this is their duty and show mothergating roles towards fathers. Today, the number of mothers and fathers who take responsibility for childcare together is increasing. Therefore, studies that investigate the relationship between paternal roles and the social-emotional adjustment of the child are needed. From this point of view, the contribution of fathers of different socioeconomic and educational levels to the social-emotional adjustment of their children should be investigated.

Considering the place of mother and father in the life of the child, it is seen that the number of studies conducted is insufficient. In contrast to the studies on children in pre-school education institutions in our country, Labella et al. (2019) examined the relationship between the parenting qualities of the parents, who are mostly single or lonely mothers, who are dealing with homelessness, who live in the United States and who are responsible for the child's care, with the social-emotional adjustment of the children. In another study (Deater-Deckard et al., 2002), the relationships between siblings of children with different family characteristics and the relationship between conflict situations in these relationships and children's social-emotional adjustment were examined. Only one of the studies focused on the relationship between teachers' effective communication skills and children's social-emotional adjustment (Erten

Sarıkaya, 2020). However, in the world literature, there are studies that examine the quality of teacher-child relationship in Italy (Sette et. al.,2014), professional competencies and job satisfaction of teachers, and social-emotional adjustment of children in the Netherlands, (Breeman et al., 2015). In our country, studies can be conducted to associate and predict the social-emotional adjustment of children with parent groups with different characteristics or to create and test models of different contexts in the parent-child relationship.

Especially since March 2020, when the Covid 19 pandemic was first seen in our country, many measures have been taken across the country in order to reduce the risk of transmission. One of these is the restriction of children going out (Zeybekoğlu Akbaş and Dursun, 2020). In October 2020, education and training institutions were opened, but with certain measures. One of these measures is to shorten the time children spend at school compared to before the pandemic. Although these limitations have negative consequences on some issues in the development of the child, the curfew restrictions may have enabled children to spend more time with family members in domestic environments, increased the child's sharing with their family, and contributed to the formation of intra-family interactions. In addition, children in some families may have been away from family members due to their parents' working sectors and the risk of contamination during this period and may have spent the process away from their parents without interacting with each other. It is also significant to investigate how the pandemic process affects the social-emotional adjustment of preschool children in the following days.

When the topics of 32 studies in the research were examined, ten themes emerged. These themes are parenting roles, marriage and family institution, characteristics of parents, the effectiveness of education program, problem-solving skills, characteristics of children, social skills, refugee children, games and toys. When the topics of the studies are examined in general, it has been determined that the intensity of the studies on the effectiveness of the education programs prepared by the researchers, which are thought to be effective on the family-related situations and the social emotional adjustment of the children. In addition, subjects related to problem-solving skills, competitive styles, gender role behaviors, social skills, games, and toys were less preferred in the studies. In the preschool period, social-emotional adjustment can be studied with different subjects such as children's self-regulation skills, academic self-esteem, early thinking skills, communication and language skills. In addition, studies can be conducted on how teachers' professional competencies, self-efficacy beliefs, attitudes towards the teaching profession, and language skills affect children's social-emotional adjustment.

Two themes emerged in the data collection tools used to determine the level of social-emotional adjustment: measurement tools for children and measurement tools for parents. Marmara Social Emotional Adjustment Scale was used in 24 of the studies to determine the social emotional adjustment of children, and Social Competence and Behavior Evaluation Scale was used in eight of the studies. Marmara Social-Emotional Adjustment Scale was first developed for 6-year-old children by Önder et al. (2004) for Turkish children. Later, Güven and Işık (2006) conducted a validity and reliability study of the same form for five-year-old children and revealed that it is a valid and reliable measurement tool. This scale has been preferred as a measurement tool in many studies because it has been developed in our country and is a valid and reliable scale.

Social Competence and Behavior Evaluation Scale was adapted to Turkish in 2010 and a validity and reliability study was conducted (Çorapçı et. al, 2010). However, it has not been used as widely as the Marmara Social-Emotional Adjustment Scale. Developing different scales can enable the issue of social-emotional adjustment to be addressed within the framework of current developments and to be examined more comprehensively.

In the studies examined in this research, t test, analysis of variance, correlation and regression analysis were generally used. These analyzes were preferred because studies generally looked at the difference or relationship between variables. Unlike these analyzes, after determining the factors affecting social-emotional adjustment, creating a model that indicates the relationships between these factors and conducting research using statistical methods such as structural equation modeling, in which it is investigated whether this model is suitable or not, will contribute to the field.

It was observed that the studies on the social emotional adjustment of preschool children examined in this study were limited in number and focused on certain issues. Although the 21st century we are in is a process where digitalization is intensely in our lives, considering that human beings are social entities and our social needs will never end, focusing on studies on the subject will contribute to literature.

REFERENCES

- Akçınar, B. (2017). *Involved Fatherhood and Its Determinants in Turkey*. Main Report. Anne Çocuk Eğitim Vakfı.
- Altınok, M. (2017). *The Relationship Between Motherhood Styles and Preschool Children's Social Emotional Adjustment and Academic Self-Esteem*. Unpublished master thesis, Aksaray University Institute of Social Sciences.
- Asar, H. (2019). *The Effect of Preschool Values Education Program on Social Emotional Adjustment and Value Levels of 5-6 Age Children*. Unpublished master thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Atan, A. (2016). *The Effects of Family Communication Skills Psychoeducational Program on Parents' Communication Skills, Dyadic Adjustment, Marital Satisfaction, and Their 5-6 Years Old Children's Social-Emotional Adjustment*. Unpublished master thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Atan, A. & Buluş, M. (2018). The effect of family communication skills psycho-educational program on 5-6 years old children's social-emotional adjustment. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 44, 213-230.
- Aydın, A. (2018). *Investigation of The Relationships Between the Levels of Social Emotional Adjustment of 5-6 Years Old Preschool Children, Parents' Marital Satisfaction and Family Resiliency*. Unpublished master thesis, Pamukkale University Educational Science Institutes.
- Barone, L., Lionetti, F., & Green, J. (2017). A matter of attachment? How adoptive parents foster post-institutionalized children's social and emotional adjustment. *Attachment and Human Development*, 19(4), 323-339. <https://doi.org/10.1080/14616734.2017.1306714>
- Başal, H.A. (2012). *Development and psychology: How can I raise a happy child?* Morpa Kultur.
- Bilgin, H. (2012). Communication with the family in pre-school education and guidance to families. G. Uyanık Balat (Ed.), *Introduction to Preschool Education* (p226-241). Pegem.

- Bilici, H. S. (2019). *Analyzing the Relationship Between Social Emotional Adaptation, Social Problem-Solving Skills and Competition Types of 60-72 Months Old Children Attending Preschool Education*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- Buharalı, S. (2019). *The Activity of The Children Centered on Positive Development of Children's Social Emotional Awareness Levels*. Unpublished master thesis, Arel University Institute of Social Sciences.
- Buluş, M. & Samur, A. Ö. (2017). The role of respect for parental self, essential needs and selfefficacy in predicting the social emotional adjustment of five/sixyear-old children. *Pamukkale University Faculty of Ecucation Journal*, 41, 105-119.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş. & Demirel, F. (2019). *Scientific Research Methods in Education (25th Printing)*. Pegem.
- Can, G. İ (2019). *Examination of The Relationship Between Gender-Role Behaviors and Social-Emotional Adaptation Level of 5-6-Year-Old Children Who Receive Preschool Education*. Unpublished master thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Can Yaşar, M. & Aral, N. (2011). An overview of postgraduate theses within the field of drama at early childhood education in Turkey. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, 22, 70-90.
- Çetin, N. (2019). *Investigation of The Relationship Between Social Emotional Adaptation, Parents' Marriage Satisfaction and Ego Situation of Children Under Five-Six Years of Preschool Education*. Unpublished master thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Çetinkaya, N. (2016). *4-5 Years Old and Investigation of Preschool Children's Social-Emotional Effects of The Adoption of The Attitude of Parents Raising (Kars's Example)*. Unpublished master thesis, Kafkas University Institute of Social Sciences.
- Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. & Yağmurlu, B. (2010). Emotional, behavioral, and social adjustment screening at school entry: social competence and behavior evaluation-30 scale. *Turkish Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 63-74.
- Dalkılıç, N. M. (2014). *Comparative of Interpersonal Problem-Solving Abilities of Children Attending Preschool Education and Their Social Emotional Adaptation*. Unpublished master thesis, Gazi University Institute of Educational Sciences.

- Deater-Deckard, K., & Dunn, J. (2002). Sibling relationships and social-emotional adjustment in different family contexts. *Social Development*, 11(4), 571–590. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00216>
- Demir, T., Ocak Karabay, Ş. & Şahin Ası, D. (2017). The relationship between 5 years old children's social emotional consistency and their parents' attitudes. *Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 1(2), 1-14.
- Dikici, Ş. T. (2016). *The Investigation of The Effects of Parental Attitudes on Socioemotional Adjustment Levels of 5–6-Year-Old Children with Autism Spectrum Disorders*. Unpublished master thesis, Beykent University Institute of Social Sciences.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., Arslan, E. & Arslan, C. (2018). An investigation of self-esteem, socio-emotional adaptation and relational problem solving in pre-schoolers. *European Journal of Education Studies* 5(3), 1-18.
- Erten Sarıkaya, H. (2020). *The Effect of The Preschool Teachers' Communication Skills Psycho-Education Program on Teachers' Communication Skills and Social-Emotional Adjustment Levels and Prosocial Behaviors of Five-Year-Old Children*. Unpublished doctoral thesis, Pamukkale University Institute of Educational Sciences.
- Gökçe, F. (2013). *Analyzing the Social-Emotional Accordance of 5–6-Year-Old Children with The Parenting Attitudes of Their Mothers*. Unpublished doctoral thesis, Çukurova University Institute of Social Sciences.
- Gülaçtı, F. (2014). Early childhood and pre-school education in Turkey and in the world. S. Tümkaya & F. Gülaçtı (Ed), *Early childhood Education* (p.2-19). Nobel Akademi.
- Gülay Ogelman, H. & Güngör, H. (2015). Investigating the studies on environmental education in preschool period in turkey: investigating the articles and dissertations between 2000-2014. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 12(32), 180- 194.
- Güner, A. Z. (2008). *Effects of Educational Drama Performances on Social-Emotional Adaptations of Children At 5-6 Years-Old*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- Güney, M. (2019). *The Investigation of The Relation Between the Social Emotional Adaptation of the 60-72 Months Old Children and The Emotional Intelligence of Their Mothers*. Unpublished master thesis, Uludağ University Institute of Educational Sciences.

- Günindi, Y. (2011) The Evaluation of Social Skills of Children Attending to Independent Preschool and Kindergarten. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Gürkan, T., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Arıkan, A., Erdoğan, S. & Gültekin, M. (2010). *Preparation to primary school and primary education programs*. Anadolu University Publication.
- Güven, Y., ve Işık, B. (2006). The validity and reliability of Marmara Scale of Social and Emotional Adaptation for 5-year-old children. *M.Ü. Atatürk Education Faculty Journal of Educational Science*, 23, 125-142.
- Hayden, C. T. (2009). *My Child Starts School*. Ekinoks.
- Işık, B. (2006). *Organizational and Structural Quality of Family's Effect On 60–72-Month Children's Socio-Emotional Adaptation Level*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- İpek, E. (2014). *A Study of The Effect of Values Education Program Delivered to Five Years Old Kids on Their Social Emotional Adaptation Levels*. Unpublished master thesis, Necmettin Erbakan University Health Sciences Institute.
- Kacı, O. (2015). *The Effects of Educational Games on 60–72-Month-Old Kid's Social and Emotional Adaptation*. Unpublished master thesis, On Sekiz Mart University Institute of Educational Science.
- Kaya Değer, Z. (2019). *Examining the Social Emotional Adaptation Skills of Early Childhood Syrian Children According to Different Variables*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- Kaytez, N. & Durualp, E. (2014). An overview of postgraduate theses within the field of play at early childhood education in Turkey. *International Journal of Turkish Education Science*, 2(2), 110-122.
- Koçyiğit, S. (2012). Staff in preschool education institutes. G. Uyanık Balat (Ed.), *Introduction to Preschool Education* (p.202-225). Pegem.
- Kotil, Ç. (2010). *The Effects of Mother's Parental Self-Efficacy and Adjustment to School Expectations on Social-Emotional Adjustment of 5-Year-Old Children Who Have Just Started Preschool*. Unpublished doctoral thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- Kulaksızoğlu, A. (2015). *Adolescent Psychology*. Remzi Bookstore.

- Labella, M. H., Narayan, A. J., McCormick, C. M., Desjardins, C. D., & Masten, A.S. (2019). Risk and adversity, parenting quality, and children's social-emotional adjustment in families experiencing homelessness. *Child Development, 90*(1), 227–244. <https://doi.org/10.1111/cdev.12894>
- Malıyok, G. (2018). *The Effects of Dance Education, Applied to 5-Year-Old Pre-School Children on Their Socio-Emotional Adaptation*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- McCabe, P. C., & Altamura, M. (2011). Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Journal of Adolescence, 48*(5), 513–540. <https://doi.org/10.1002/pits>
- MEB (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Oktay, A. (2007). *Magic Years of Life*. Epsilon.
- Önder, A., Güven, Y., Sevinç, M. Aydın, O., Uyanık Balat, G., Palut, B., Bilgin, H. Çağlak, S. & Dibek, E. (2004). Altı yaş çocukları için Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. 1. *Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi*, 2004. Marmara University.
- Ramazan, O., & Unsal, O. (2012). A study on the relationship between the social-emotional adaptation and behavioral problems of 60–72-month-old preschoolers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 5828-5832.
- Sette, S., Baumgartner, E., & Schnider, B. H. (2014). Shyness, child–teacher relationships, and socio-emotional adjustment in a sample of Italian preschool-aged children. *Infant and Child Development, 23*(6), 323–332. <https://doi.org/10.1002/icd>
- Sevinç, M. (2009). *Play in Early Childhood Development and Education*. Morpa.
- Sezici, E. ve Yiğit, D. (2019). Assessment of the relationship between toy preferences of preschool children and their play behaviors and social emotional states. *Journal of Academic Research in Nursing, 5*(3), 178-187.
- Şentürk, S. (2007). *The Comparison Among Social and Emotional Adaptation Levels of The Children Aged 5-6 Together with Child Raising Attitudes of The Mothers Working and Not Working*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Sciences.
- Topçu Bilir, Z. (2019). *The Effect of Life Skills Programme on Five Years Old Children's Life Skills, Self-Perception, and Social Emotion Adaptation*.

Unpublished doctoral thesis, Hacettepe University Institute of Educational Sciences.

Toran, M. (2011). *Examination Effects of Montessori Method On Children's Concept Acquisition, Social Adaptation, and Fine Motor Skills*. Unpublished master thesis, Gazi University Institute of Educational Science.

Ünsal, F. Ö. (2010). *The Relation Between Social-Emotional Adaptation and Behavior Problems of 60-72 Months Old Children Whor Are Attending a Pre-School Institution*. Unpublished master thesis, Marmara University Institute of Educational Science.

Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology, 59*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>

Yıldırım, G. & Karaman, N. N. (2016). Analyzing of the relationship between social skills and social emotional adjustment in preschool children. *Turkish Studies, 11*(9), 965-978.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Quantitative Research Methods in Social Science*. Seckin.

Yörükoğlu, A. (2016). *Children Mental Health*. Ozgur.

Zeybekoğlu Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2020). A Study on Working Mothers of Children Missing Out on Preschool Education During Stay-Home Order. *World Children Conference, Ankara*. www.worldchildrenconference.org

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The education and experience gained in the first years of life, have profound effect on the developmental areas of children, as well as their learning ability and academic success in school years. The child who starts pre-school education by moving away from the home environment, where all attention is on, them spends time with his peers, experiences different activities with them, learns the rules of life by doing and living, shares interest and love, and learns to wait and be patient by acting with a group. Because children are not born with social skills, they learn some of the values and rules of society and how to comply with them according to the various behavior patterns and behavior management that family members show them. This process is completed with school life. The

child's being more active and successful in social life is directly related to the high level of social-emotional adjustment. Children's social-emotional adaptation behaviors are affected by parents' experiences and behaviors during the child-rearing process, such as parents' parenting styles, mothers' mothering styles, child-rearing styles, family communication styles, parents' harmony with each other and marital satisfaction. In the first years of school, positive interactions with teachers and peers in the classroom provide a sense of trust in children. By playing group games at school, the child gains skills such as assertiveness, responsibility, initiating and maintaining relationships, cooperation, self-control, planning, expressing emotions, running a task with the group, protecting the rights of oneself and others. Like the family, pre-school education also contributes to the socialization of the child by supporting social and emotional adaptation (Wang et al, 2016).

Method: This study was carried out to determine the social-emotional adjustment of preschool children and to examine the distribution of studies in the literature in Turkey according to years, publication types, models, study groups, subjects, data collection tools and data analysis methods. The research was prepared by examining a total of 32 studies, 21 master's, 3 doctoral theses and 8 articles, which were made between 2006 and 2020, including the phrase "social-emotional adaptation" and scanned in the YÖK thesis center, Google Academic and Ulakbim databases. The studies were put in order by giving codes (for example, A1, A2, A3...) and started with theses. Within the framework of seven research questions, it was subjected to content analysis with an inductive method. Information about the year, publication type, model, subject, study group and data collection tools of the researches were recorded in a table created in Microsoft Word. Frequencies and percentages were used for each research question in the Microsoft Excel program.

Findings: As a result of the research, it was determined that there were no studies on social-emotional adjustment in the preschool period in 2009 and 2011, and most studies were carried out in 2019 and the least in 2020. It was thought that the pandemic process was effective in the low number of studies in 2020. It was determined that the studies were mostly done as a master's thesis. In the studies on social-emotional adaptation in the preschool period, it was determined that the scanning model was preferred more and the least preferred method was the explanatory mixed design. It was found that the most preferred group in the studies was children, but the data on children were mostly collected from mothers. The research found that social-emotional adjustment was mostly investigated in relation to the situations related to the child himself and his

parents, and only one study was found among the studies conducted with teachers.

It was determined that children's social-emotional adjustment was mostly investigated by associating them with parenting roles (parental attitudes, parental attitudes, parental self-esteem and basic needs, parental self-efficacy belief, mother's parental self-efficacy perception and compliance with school expectations). The subject of social-emotional adjustment, which has been studied on very different issues related to the characteristics of parents, was studied with teachers in only one study. In this study, children's social-emotional adaptation and prosocial behaviors were associated with teachers' communication skills as well. Social-emotional adjustment has been researched mostly in relation to parenting behaviors and family relationships. "It revealed that the Marmara Social-Emotional Adjustment Scale was used to determine the social-emotional adjustment of children in 25 of these studies. It was determined that the T-Test, analysis of variance and correlation analysis were frequently used in studies, and qualitative or mixed studies were preferred in only one study.

Result and Argument: Despite the importance of the subject, it has been concluded that the number of studies is low. It is thought that the low number of doctoral thesis on the subject is due to the scarcity of doctoral programs in the field of pre-school education in Turkey. The fact that the number of studies in which data about children is obtained from mothers is quite high in the studies examined is thought to be due to the fact that the mother is the person responsible for the care, development and education of the child socially attributed to the mother. In addition, mothers are more willing to participate in research. Since the importance of the father in the child's life is understood, it has been determined that there should be studies in which fathers are preferred as the data source. Parenting roles and social-emotional adjustment of children were mostly investigated in studies. There is a need for research in which social-emotional adjustment is associated with different situations. It has been understood that it is a common scale related to the subject and that different scales should be developed and used. Since it has been determined that scanning models are frequently used in studies, it has been concluded that researches conducted in different research designs (mixed, qualitative, experimental) will contribute to the literature. It has been observed that the studies on social emotional adjustment of preschool children examined in this study are limited in number and focus on specific issues. Although the 21st century we live in is a process where digitalization has entered our lives intensively, considering that human is a social being and social needs will never end, focusing on studies on the subject will contribute to the literature.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50064>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 22-03-2021
Kabul Tarihi: 08-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 22-03-2021
Accepted: 08-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Çatma, B. (2021). Yeni Felsefe Mecmuası Çerçevesinde Türkçülerin Kadın Meselesine Yaklaşımları. *Journal of History School*, 53, 2826-2841.

YENİ FELSEFE MECMUASI ÇERÇEVESİNDE TÜRKÇÜLERİN KADIN MESELESİNE YAKLAŞIMLARI¹

Bahattin ÇATMA²

Öz

Osmanlı-Türk modernleşmesi Tanzimat Fermanı'nın ilanının ardından daha bütünlüklü bir hal almıştır. Askerî, siyasî ve iktisadî meselelerin yanı sıra içtimaî hususlar da Osmanlı devlet adamları ve entelektüel ortamının tartışılan unsurları haline gelmişlerdir. İçtimaî hususların başında modernleşmenin başat meselelerinden biri olan “kadın” gelmektedir. Modernleşme olgusunun kadın üzerinden yürütülmek istenmesi de dikkate alındığında bu mesele ayrıca bir ehemmiyet kazanmaktadır. Yönelimleri farklı olsa da gayeleri müşterek olan Osmanlı son dönemi fikrî teşebbüsleri içtimaî hususlar karşısında kendilerine özgü yaklaşımlar sergilemişlerdir. Bu yaklaşım farklılığı kadın ve kadının toplum hayatı içerisindeki yeri noktasında da kendisini göstermiştir. Osmanlı Devleti'ni selamete erdirmeye imkânı olarak Türklüğü siyasî, sosyal ve kültürel bir düşünme biçimi şeklinde önceleyen mahfillerde de söz konusu mesele irdelenmiş ve birtakım fikirler ileri sürülmüştür. Bundan mülhem çalışmada Türkçülük fikriyatı için önemli mecmualardan biri olarak değerlendirebilecek Yeni Felsefe Mecmuası'nı merkeze alarak “kadın” meselesinin ele alınış biçimi ve bu mesele hakkında ne tür fikirler ileri sürüldüğü üzerinde durulmuştur. Çalışma Yeni Felsefe Mecmuası merkeze alınarak kaleme alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Felsefe Mecmuası, Türkçülük, II. Meşrutiyet, Feminizm.

¹ 20-22 Kasım 2017 yılında Kuşadası-Aydın'da gerçekleştirilen “Lisansüstü Tarih Öğrencileri Uluslararası Öğrenci Sempozyumu” başlıklı sempozyumda sunulan bildirinin gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, bahattincatma@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1180-0586

Approaches of Turkist to Women Issue Within the Yeni Felsefe Mecmuası (Magazine/Journal of New Philosophy)

Abstract

Ottoman-Turkish modernization became more complete after the declaration of the Tanzimat Edict. So that, in addition to military, political and economic issues, the social issues also became discussed elements by the Ottoman statesmen and intellectual environment. "Woman" is one of the main issues of aforementioned social issues. Considering the desire to carry out the modernization phenomenon through women, this issue also gains importance. Although their orientations were different, the intellectual enterprises of the last period of the Ottoman Empire, whose aims were common, displayed their own approaches to social issues. This difference of approach has also manifested itself in the place of women and women in social life. The mentioned issue was also examined in the meeting places, which prioritized Turkishness as a political, social and cultural way of thinking as an opportunity to salute the Ottoman State and some ideas were put forward. In this inspired study, Yeni Felsefe Mecmuası, which can be considered as one of the important journals for the idea of Turkism, focused on the way the "woman" issue is handled and what kinds of opinions are put forward about this issue. The study was written by taking the Yeni Felsefe Mecmuası into the center.

Keywords: Yeni Felsefe Mecmuası, Turkism, The Second Constitutional, Feminism.

GİRİŞ

Tanzimat Fermanı'nın ilanını müteakip Osmanlı yenileşme teşebbüslerinin daha genele şamil bir hal aldığı görülmektedir. Önceleri askerî alanda zuhur eden yenileşme teşebbüsleri bu tarihten itibaren askerî, idarî, iktisadî ve içtimaî alanlarda da görünür olmaya başlamıştır. Kanun-i Esasî'nin ilanına kadar olan zaman diliminde endişeli fakat kapsayıcı muhtevasıyla devam eden hamleler II. Meşrutiyet'e kadar olan dönemde biriken entelektüel mirasın da katkısıyla daha özcu ve özel alanlara doğru evrilmiştir. Tabii buradan hareketle devleti kurtarmak maksadına matuf fikri teşebbüsler ortaya çıkmış ve bu teşebbüsler merkez addettikleri düşünceler doğrultusunda muhtelif meselelerde muhtelif fikirler beyan etmişlerdir.

II. Meşrutiyet'in ilanın ardından Osmanlı'daki fikrî teşebbüslerin sahip oldukları muhtevanın genişlediğini, önceleri belli başlı hususlara eğilmekle iktifa ediyorken artık neredeyse her meseleye eğilmeye başlamışlar ve kendi veçhelerinden bu meselelere dair fikirler ileri sürmüşlerdir. Söz konusu durum Türkçülük fikriyatı için de geçerli olmuştur. II. Meşrutiyet'in ilanı öncesinde Türkçülük fikriyatı bağlamında ele alınabilecek olan kişiler ya da teşebbüsler fikriyatı muhkem hale getirmeye çalışmışlardır. Lisân ve tarih alanında Türklüğü

önceleyen ve onu tahkim etme endişesiyle gayret sarf eden çeşitli çabalar ortaya koymuşlardır. II. Meşrutiyet'in ilanının evvelinde Türklük bağlamında değerlendirilebilecek çokça metin yazılmıştır. Necip Asım'ın, Ahmed Vefik Paşa'nın lisan ve tarihe dair eserleri hakeza özellikle İkdam, Tercüman-ı Hakikat gibi gazetelerde lisan bu meselelerde metinlerin sıklıkla kaleme alınmıştır (Kushner, 1979). Ahmed Vefik Paşa'nın Türklük özelinde ortaya koydukları ve kendisini Türkçülük fikrinin ilk mümessilleri arasına yerleştiren çalışmaları (Çatma, 2012) ya da Süleyman Paşa'nın Türklük bağlamında değerlendirilecek gayretleri onların ilk Türkçüler olarak adlandırılmalarına sebep olmuştur (Çalen, 2017, s. 32). İlmî, iktisadî, askerî, siyasî ve sosyal alanların geneline teşmil edilebilecek olan bu çabalar içerisinde yenileşmenin belki de en görünür olduğu kadın ve onun içtimaî hayattaki yeri Türkçülüğün de içinde bulunduğu fikrî teşebbüslerin tamamının ele aldığı bir mesele olmuştur. Yel pazenin genişlemesinde II. Meşrutiyetin getirdiği hürriyet, müsavat, adalet, uhuvvet gibi mefhumların yaygınlık kazanmasının önemli etkisi olmuş ve Meşrutiyet öncesinde de üzerinde durulan *müsavat-ı tamme (kadın-erkek eşitliği) II. Meşrutiyet'in temel kaygılarından bir* (Toprak, 2015, s. 4) haline gelmiştir. Nitekim batılılaşmayı bir bütün halinde ele almak gerektiğini savunan isimlerce medeni- batılı- bir ülke olmak adına ileri sürülen projelerin temel argümanının kadın olması da bu durumu destekler mahiyettedir. Tanzimat Fermanı'nın ilanın ardından gelen süreçte kadınlara dair bir takım değişikliklerin yapılmış olması takip eden süreçte kadınlara ilişkin daha şümüllü bir takım fikirlerin ileri sürülmesine sebep olmuştur. Kadınların eğitim-öğretim faaliyetlerine dâhil olmaları, ölen babanın mülkünden hak sahibi olabilmeleri (Çiçek-Yağcı, 2015:279), gelinlik vergisinin kaldırılması gibi düzenlemelerin ardından daha batılı bir formasyonla kadın bir mesele olarak siyasî, sosyal ve kültürel tarafları olan bir savunuculuk üzerinden değerlendirilmeye başlanılmıştır. Türk yenileşme tarihinin önemli metinlerinden biri olan hatta Cumhuriyet kadrolarının icraatlarının birçoğuna kaynaklık teşkil ettiği düşünülen Kılıçzade Hakkı'ya ait olan "Pek Uyanık bir Uyku"³ serlevhalı metin arzulanılarıyla önemli bir örnektir.

Kadınların sosyal hayatta kendilerine mahsus bir mevki belirlemeleri noktasında mutabık olan fikrî temayüllerin; bu mevkiinin sınırları hususunda

³ Celal Nuri'ye hitaben kurgusal bir formda ama *tebşirât-ı ati* şeklinde adlandırılan bu metinde modernlik bağlamında birçok hususa temas etmekle birlikte önemli bir kısmını kadınlara dairdir. Kadınların giyim kuşamlarından, erkeklerle olan münasebetlerinin ne şekilde olacağı ya da olması gerektiğine, evlenme usulünden kadınların eğitim öğretim hayatına kadar içtimaî hayattaki ahvallerine ilişkin meselelere temas edilmiştir. İctihad, "Pek Uyanık Bir Uyku", *İctihad*, 21 Şubat 1328, IV/55, s. 1227-1228.

farklı yaklaşımlar sergilediklerini belirtmek gerekir.⁴ Ülker'in II. Meşrutiyet ilanını müteakip döneme ilişkin ifade ettikleri fikri temayüllerin bu meseleyi gündemlerinde ne şekilde tuttuklarına işaret ediyor olması bakımından dikkate değerdir: “*Düşünce dergileri ülkenin içerisinde bulunduğu tüm sorunları yazarları aracılığıyla dergilerine taşırken, Tanzimat dönemi ile gündem bulmaya başlayan kadın sorununa ise; toplumun iyileştirilmesi ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılması açısından “İdeal Kadın”, “İdeal Eş”, “İdeal Anne” çerçevesinde mensubu oldukları fikir akımlarına göre yorumlar getirmişlerdir.*” (Ülker, 2016, s. 35-36) Haliyle hem Türkçüler tarafından çıkarılan mahfil hüviyetine haiz mecmua ve gazetelerde hem de muhtelif neşriyatlarda bu hususta çeşitli metinler kaleme alınmıştır. Bu metinlerde Türk kadınının içtimaî hayattaki rolü üzerinde durulmuş ve II. Meşrutiyet koşullarında devleti selamete erdirmeye noktasında ne tür vazifeleri yüklenmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bunlara ilave olarak kadınlara ilişkin ahlaka dair vurguların cinsiyet ayrımı olmaksızın her bir insan teki için geçerliliği üzerinde durulmuştur. II. Meşrutiyet'in ilanının ardından Tercüman-ı Hakikat gazetesinin başyazarlığını yapan Ahmet Agayef yer yer bu hususa temas etmiştir. Agayef “*Hanımlarımızın Faaliyeti*” başlığıyla kaleme aldığı metinde kadınların toplum hayatındaki konumuna değinmekte ve onlara mahsus olarak görülen belli başlı ahlaki meziyetlerin aslında erkekler içinde geçerli olduğunu ifade etmektedir. İffet, namus, ismet gibi ahlaka ilişkin mefhumların kadınlara özgü şeyler olarak değerlendirilmesini kadının toplum hayatından tard edilmesiyle izah etmektedir (Ahmed Agayef, 1329, s. 1). Bunun dışında Türk Yurdu mecmuasında da kadınların içtimaî hayattaki önemine atfen metinler kaleme alındığını müşahede etmek mümkündür (Türk Yurdu, 1328, s. 287-288). Kadınlara dair böylesine fikirlerin ileri sürülmesi Osmanlı klasik döneminde kadının sosyal hayattaki yeri üzerine de kafa yormayı gerektirmektedir. Çalışmanın sınırlarını aşacağı için bu meseleyi burada etraflıca ele almak zordur. Ancak Osmanlı'da kadının sosyal hayatta aktif olduğu kadınların çeşitli vakıflar kurdurarak ya da vakıflar içerisinde yer almaları gibi- (Filan, 2009, s. 109-136) göz önünde bulundurulduğunda; 19. yüzyılın sonlarından itibaren kadına ilişkin görünür olmaya başlayan bu düşüncelerin, Osmanlı klasik döneminde kadınların baskı altında oldukları tezinden hareketle ileri sürülmekten ziyade modernleşmenin tabiatı gereği serdedildiklerini belirtmek gerekir. Kadın meselesine dair serdedilen fikirlerin yoğun bir şekilde II. Meşrutiyet'in akabindeki döneme tesadüf etmesi de bu duruma açıklık

⁴ Dönemin muhtelif fikri temayüllerine ait mecmualarda bu hususta metinler kaleme alındığını müşahede etmek mümkündür. Bkz. Mehmet Fahreddin, “Feminizm Meselesi-3, Kadınlık, Vucûd-u Beşerîyyetin Kısım-ı Mestûrudur”, *Sebilü'r-Reşad*, 1/8, 15/197, 31 Mayıs 1328, s. 278-280; Mehmed Ubeydullah, “İslâm Kadınları”, *Türk Yurdu*, 2/47, 15 Mayıs 1328, s. 761-766; Kılıçzâde Hakkı, “Kadınlar ve Mekâtib-i İbtidâiye Muallimleri”, *İctihad*, 4/60, 4 Nisan 1329, s. 1310-1312.

getirmesi hasebiyle kıymetlidir. Nitekim Ortaylı'nın da belirttiği üzere; kadın hakları ve feminizme ilişkin tartışmaların 19. yüzyıl itibarıyla Türk-İslam coğrafyalarında kadınlardan çok erkeklerin ele aldığı bir mesele olması ve farklı fikrî temayüllerin bu hususlarda müşterek yaklaşımlar sergilemeleri (Ortaylı, 2009, s. 166) bu meselenin modernliğin dayattığı bir problem olduğunun bir nişanesidir. Bu aynı zamanda söz konusu fikrî temayüllerin modernlik müstereğine sahip olduklarının da bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Meselenin entelektüel anlamda gündeme gelmesinde, Osmanlı devlet adamlarının modernleşme namına kadınlar özelinde ortaya koydukları yeniliklerin de önemli oranda katkısı olmuştur. 19. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren modernleşmenin de etkisiyle kızların eğitimi önem kazanmaya başlamış, gerçekleştirilen reformlar içerisinde kızlar-kadınlar önemli yer tutmuştur. Nitekim 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi modern eğitim kurumlarının genel çerçevesini çizerken kızların eğitimi hususuna da ayrıca değinilen bir metin olmuştur. Kızların eğitiminin kadın öğretmenler tarafından yapılması gerektiği ifade edilmiş yeterli muallime olmaması durumunda yaşlı ve olgun erkek öğretmenlerin vazifelenirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Çağır-Türk, 2017, s. 67). Osmanlı modernleşmesi dâhilinde gerçekleştirilen bu yeniliklerin hız kazandığı dönem hiç kuşkusuz Sultan II. Abdülhamid'in iktidarı süresindedir. Sultan II. Abdülhamid döneminde kızların eğitimi hususunda yeni okulların açılması ve yaygınlık kazanması hatta bu okullarda öğrenim vermek adına muallime mekteplerinin ihdas edilmesi kadınların sosyal hayatta kendilerine yeri bir konum belirlemeleri adına önemli teşebbüsler olarak görülmelidir (Keçeci, 2012, s. 1-19).

II. Meşrutiyet'in ilanına kadar olan dönemde Türk modernleşmesi bağlamında kadınlar namına ortaya konulan çabaların ve II. Meşrutiyet'in getirdiği hürriyet ortamının ortaya çıkardığı bir mesele olarak kadının, kadınlar tarafından çokça müzakere edildiği ve hatta kadın hareketleri bakımından oldukça yoğun teşebbüsler görülmektedir. Bu dönemde Avrupa'da var olan feminizmin tezahürleri Osmanlı kadınlarınca takip edilmiş ve önemine sıklıkla temas edilmiştir. Bu yıllarda kadınlara dair mecmuaların sayısı oldukça fazladır. *Kadın, Kadınlar Dünyası*⁵, *Erkekler Dünyası*, *Hanımlara Mahsus Malumat*, *Kadınlık*, *Kadınlar Âlemi*, *Seyyale*, *Siyaset*, *Bilgi Yurdu Işığı* mecmuaları bunlardan bazılarıdır (Poyraz, 2010, s. 13-14). Bunlara ilave bizzat kadınların bu

⁵ Kadınlar Dünyası mecmuasında bir birey olarak kadınların toplum hayatında sosyal ve ekonomik bakımdan erkeklerle eşit ve özgür olmaları gerektiğine ilişkin yazılar kaleme isimlerden biri de Nimet Cemil'dir. Nimet Cemil'in bu husustaki düşüncelerine dair derli toplu bir çalışma için bkz. Osman Karacan, "Kadınlar Dünyası Yazarlarından Nimet Cemil'in Kadına Bakışı", *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 9/1, 2019, ss. 17-42.

meseleye dair serdettiği ve muhtevasını modernliğin belirlediği muhtelif gazete ve mecmualarda da kadınlar tarafından kaleme alınan metinler bulunmaktadır (Sabiha Zekeriya, 1919, s. 63- Sabiha Zekeriya, 1919, s. 12). Dolayısıyla; kadın meselesine Türkçülük fikriyatı müntesipleri de önem atfetmişlerdir. Bu çalışmada; genel olarak Türkçülük fikriyatının kadın meselesine ilişkin yaklaşımından ziyade, Türkçülük fikriyatı içerisinde önem atfedilebilecek bir yere sahip olan *Yeni Felsefe Mecmuası* özelinde bu meselenin ne şekilde irdelendiği vuzuha kavuşturulmaya çalışılacaktır.

Yeni Felsefe Mecmuası

“Yeni” adlandırması II. Meşrutiyet koşullarında Türkçüler tarafından sıklıkla kullanılan ve doğrudan bir yaşam biçimine ve hayata işaret eden bir mahiyete sahip olmuştur. Bu bakımdan Türkçüler *Yeni Lisân*, *Yeni Hayat*, *Yeni Felsefe* gibi isimlendirmelerle aslında sahip oldukları fikrî hususların belli alanlardaki tezahürlerine işaret etmektedirler. Söz konusu durum Türkçülük fikriyatının Türk modernleşmesi içerisinde kendine özgü muhtevalara işaret etmek istemesinin bir kanıtı hüviyetindedir. *Yeni Felsefe Mecmuası* da sahip olduğu muhtevayla Türkçülük fikriyatı bağlamında mahfil hüviyetinde değerlendirilebilecek önemli yayın organlarından biridir. *Yeni Felsefe Mecmuası*, Abdullah Feyzi Bey’in *Muhit-i Mesai* mecmuasının bir devamcısı olarak Mehmet Zekeriya (Sertel) tarafından 1911 yılında Selânik’te yayın hayatına başlamıştır. Selanik, II. Meşrutiyet’in ilanının ardından kadın meselesine *en duyarlı Osmanlı kenti olarak* belirlemiştir. Toprak (2015, s. 31), bu duyarlılığın fazla olmasında Selanik’in sahip olduğu kozmopolit yapıya işaret etmekte ve Meşrutiyet’in ilanı ile birlikte sokakta olan gayrimüslim kadınlara ilave olarak Müslüman kadınların da gündelik hayatta görünür olmaya başladığını belirtmektedir. Bunun dışında Yeni Felsefe Mecmuasında neşredilen meşihata ait beyannameden de bahsetmekte fayda var. Mecmuadan anlaşıldığı kadarıyla kadınların tesettürüne dair olan bu beyanname eski bir beyanname olmasına rağmen Selanik’te tekrar neşredilmiştir. Eski bir beyannamenin tekrardan Selanik’te neşredilmesi, Selanik’in kadınlar hususunda diğer Osmanlı şehirlerinden farklı bir yapıda olduğunun nişanesi olarak okunabilir (Kara Kut Karşısında Türk Kadınları, tarihsiz, s. 19-20). Hal böyle olunca *Yeni Felsefe Mecmuası* naşirlerinin bu meseleye ilgi duymaları kaçınılmaz olmuştur.

Yeni Felsefe Mecmuası Türkçülük fikriyatının Ziya Gökalp ile anılır *Yeni Hayat* düşüncesi çizgisinde bir mecmua olmuştur. Mecmua genel olarak irdelendiğinde bu durum rahatlıkla müşahede edilebilir. 1911 yılı aynı zamanda Türkçülük fikriyatının önemli yayın organlarından biri olan *Genç Kalemler* dergisinin de yayın hayatına başladığı yıldır. *Yeni Felsefe Mecmuası* da bu

bakımdan Genç Kalemler çizgisinde bir yayın organı olmuştur. *Dergide Türk milliyetçiliği, Türk'ün ulusal varlığı, eski, köhne ve zararlı gelenekleri yıkmak, yeni ekonomi, yeni toplum, yeni felsefe fikirlerini işleyen yazarlar, görüşlerini bilimsel temellere dayandırır, bunu yaparken de Durkheim, Fouille, Darwin gibi batılı düşünürlerin teorilerinden* (Öztekin, 2016, s.91-92) istifade etmişlerdir. Bu isimlere ek olarak Durkheim muhalifi olarak da bilinen ve Türk sosyolojisi üzerinde tesiri (Balcı, 2014, s. 293-325) bilinen Tarde'ye dair değinilere de mecmuada rastlamak mümkündür.

İlk sayısında *Karilerimize* hitabıyla yayınladığı yazıdan da anlaşılacağı üzere *Muhit-i Mesaî* mecmuasının devamı niteliğinde olduğu anlaşılan *Yeni Felsefe Mecmuasının* felsefe ağırlıklı bir yapıda olacağı ifade edilmiştir (Mehmed Zekeriya-Ahmed Hamdi, Tarihsiz, s. 1). Yukarıda da belirtildiği üzere *Yeni* lafzı üzerinden dönemin genel düşünce ortamına da uygun olarak birçok metnin kaleme alındığını söylemek yanlış olmaz. *Yeni Hayat, Yeni Ahlak, Yeni Felsefe* başlığıyla kaleme alınan metinler buna örnek olarak gösterilebilir. *Yeni* adlandırması ile atıf yapılan husus ise yitip gittiği ifade edilen ihtişamlı “*Türlük*”ün azametine kavuşturulması adına girişilen çabalar şeklinde temayüz eden bir durum olmuştur. Nitekim mecmuanın Tahrir Heyeti adına neşredilen *Yeni Hayat* başlıklı metinde bu durumu görmek mümkündür. Metinde sıklıkla Türklüğün ötelendiğine vurgu yapılması ve tüm çabaların Türklüğün şanlı tarihine bakarak onu bütün azametiyle yaşatmak olduğu hassaten ifade edilmektedir(Tahrir Heyeti, Tarihsiz, s. 2-3).

Yeni Felsefe Mecmuasına dair Taştan'ın yaptığı çalışmada mecmuanın 87 makaleden müteşekkil olduğunu; bunlardan 17'sinin imzasız, 13'ünün de “Tahrir Heyeti” adına neşredildiğini tespit etmiştir. Yanı sıra “müessisler” ve “M. T.” kısaltmalarıyla birer makalenin “Y. F.” Kısaltması ile de 4 makalenin bulunduğunu belirtmektedir. Bunlara ek olarak A. Fouillée, Ali Haydar, C. Letourneau, D. A. Mensi, İsmail Hakkı, Kazım Nami, M. Nermî, M. Zekeriya, Marc de Toledo, Nebîzâde Ahmed Hamdi, Nezihi Cevdet, Rasim Haşmet, Rıza Nüzhet, Selahaddin Asım, Subhi Edhem isimleri dergide yer alan diğer isimler olmuşlardır (Taştan, 2016, s. 120).

Yeni Felsefe Mecmuası ve Kadın

Yeni Felsefe Mecmuasının yayınlanmasında birincil rol üstlenen ve mecmuanın yazarlarından biri olan Mehmed Zekeriya sonraki hayatında da çıkardığı gazete ve mecmualar aracılığıyla kadın meselesine eğilmiş ve bu hususta çeşitli metinler kaleme almıştır. Mehmed Zekeriya (Sertel) mecmua üzerinden her ne kadar Türkcülük fikriyatı bağlamında değerlendirilebilecek isimlerden biri olsa da özellikle Cumhuriyet sonrası dönemde sosyalist tavrı

benimsemiş bir isim olarak karşımıza çıkmaktadır (Öztekin, 2016: 91-112). Bu bakımdan *Yeni Felsefe Mecmuası*nda da kadınlara ilişkin gerek Mehmed Zekeriya tarafından gerekse farklı isimler tarafından metinler neşredilmiştir. *Yeni Felsefe Mecmuası* üzerinden Türkçülerin kadınlara ilişkin yaklaşımları irdelenmeden önce Osmanlı toplumsal hayatında kadının yerine dair kanaatlerinin ne şekilde olduğunu belirtmekte fayda vardır. Bunu da yine söz konusu mecmuada kaleme alınan *Feminizm Korkuları-Kızların Düşünceleri* başlıklı yazının hemen girişinde geçen cümlelerden anlamak mümkündür. Nitekim yazıda; kadınların Osmanlı toplumu içerisindeki konumlarının oldukça aşağı olduğu ve sosyal hayatta kendilerine mahsus alanlara sahip olamadıkları vurgulanır ve *“Henüz Selanik gibi müterakki memleketimizde bile kadınlarımız akşamları yorgunluklarını izâle için gezmeye çıkacak bir bağçeye, bir gezinti mahalline bile malik değildirdir”* cümleleri ile günün her saatinde aktif bir sosyal yaşantıya sahip olmaları gerektiği üzerinde durulur (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 22). Tabii bu söylenenlerden, kadınlara ilişkin rahatsız olunan hususun kadının görünür olmaması olduğu anlaşılmaktadır. Ancak şunu da belirtmek gerekir ki; sosyallik gündelik hayatta aktif olmakla ilişkili bir mesele ise, Osmanlı klasik döneminden itibaren kadın oldukça aktif bir mevkidedir. Hem Müslüman hem de gayri Müslim Osmanlı kadınlarının gerek mülk edinme gerekse bu mülk üzerinde tasarrufta bulunma konularında oldukça rahat olduklarını belirtmek gerekir (Göçek- Baer, 2010, s. 50-53). Dolayısıyla bu sosyalliği aktif olmaktan ziyade “görünürlüğünün” artması olarak değerlendirmektedirler. Söz konusu yazıda dikkati çeken bir diğer husus ise; sosyal hayatta erkeklerin sahip oldukları mevkilere kadının malik olmasının oldukça rasyonel gerekçelerle savunuluyor olmasıdır. Dönemin feminist teşebbüslerinden örnekler verilerek bu durum izah edilmeye çalışılmaktadır. Gazetelerde ve mecmualarda bu hususta kaleme alınan metinlerin yanı sıra özellikle iktisada ilişkin eserlerde kadın üzerinde durulmaktadır. Toprak’ın işaret ettiği iki eser bu bakımdan dikkat çekicidir. Bunlardan biri *ünlü Maliye Nazırı Mehmed Cavid Bey’in Meşrutiyet öncesi yazdığı İlm-i İktisat adlı kitabı, diğeri ise Muslihiddin Adil’in 1912’de yayınlanan İktisat Dersleri* (Toprak, 2015, s. 35) adlı eserleridir. Söz konusu rasyonel gerekçeleri izah etmesi bakımından şu ifadeler dikkate değerdir: *“Kadınların da erkekler gibi me’mur ve mebus olmasında aile teşkilatına bir zarar gelmeyeceği... iki tarafın aynı meslekte bulunması aralarındaki mevcut muhabbeti izale edecek yerde tezyide hıdmet eyleyecek... ve nihayet her iki tarafın ailede fazla bir varidat te’mîn etmesi ailenin saadetini taz’if edebilecektir.”* (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 22). Bu izahların dönemin feminizm tartışmaları kaynaklı olduğunu belirtmek gerekir. Kadınların erkeklere mahsus görülen işlerde de çalışabilecekleri ve bu şekilde aktif bir yaşam sürdürmeleri gerektiği savunulsa da özel de feminizme ihtiyatlı yaklaşmanın gerekli olduğu üzerinde

durulan bir diğer husustur. Körü körtüne bir feminizm taraftarlığının dönem itibariyle Türkçülük fikriyatının *yeni hayat* şeklinde tanımlandığı düşünce biçiminin ortaya çıkardığı kıymetlere hanel getirme ihtimaline de vurgu yapılmaktadır: “...*bu cereyan kadınları kadınlıktan uzaklaştırmak gibi muzır ve tabiata muhalif bir neticeye dayanıyor ki her halde biraz düşünölmek icap eder. Bilhassa biz yeni hayatçılar tesis edeceğimiz yeni kıymetler hususunda fevkalade ihtiyatla ve vakıfâne hareket etmek mecburiyetindeyiz. Bu sebeple körü körtüne feminizm cereyanına kapılarak memleketimizde bir takım muzır itikatlar tevliidinden ictinâb edeceğiz.*” (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 24) Feminizme ihtiyatlı yaklaşmanın gerekliliğine atıf yaparken tüm bu söylenenlerin *Yeni Hayat*’ın bir gereği olduğunu da belirtmek gerekir. *Yirminci Asırda Türk Gençlerine* başlığıyla Rıza Nuzhet tarafından kaleme alınan metin genelde Türkçülük fikriyatının *Yeni Hayat* ile muradını, özelde ise; yorum olarak bu murad içerisinde kadınlara ilişkin tayin edilen yerin gerekçesine işaret etmesi bakımından kıymetlidir. “Yeni Hayat” mecmuada; “*Terakkiye mani’ olan eski hayatı ve kayıtlarını mahvedelim! Bize yeni ufuklar, yeni hür simalar, yeni bir ictimai’ hayat lazımdır. Bu yeni hayat tesis ettiği zaman içtimaî bir inkılab vücuda getirmekten ibaret olan ikinci vazifemizin de hitam bulduğuna, milletimizin esir ve mahkûm olmayacağına, yirminci asırda yaşayabileceğine kat’i surette emin olabiliriz.*” (Rıza Nuzhet, tarihsiz, s. 15) şeklinde gür bir sesle ifade bulmaktadır. İlginç olan ise; aynı mecmuada Mehmed Zekeriya tarafından söz konusu makaleye ilişkin başka bir metnin kaleme alınmış olmasıdır. Mehmed Zekeriya, Türk kadınlarının bırakın yirminci asırda yaşamayı on beşinci asrın bile gerisinde olduğuna vurgu yapmakta ve Türk kadınının mevcut durumunu kölelik ile eşdeğer tutmaktadır (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 15).

*Yeni Felsefe Mecmuası*nda ele alınan meselelerden biri de ahlak ve ahlakın davranış şekli üzerinden tezahürleri olmuştur. Ahlak söz konusu edildiğinde giyim kuşam ve kadın-erkek münasebetlerinin ne şekilde olması gerektiği vurgulanmıştır. İnsanın tabiatı gereği örtünmeye ihtiyaç duyduğu belirtilmiş, kadın ve erkek arasındaki münasebetin ise; iki insan arasında geçen olağan bir münasebet olması gerektiği ifade edilerek bu münasebette var olan sınırların esnetilmesinin elzem olduğu üzerinde durulmuştur (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 15).

Batılılaşma çabalarının pratik ve teorik düzeyde oldukça yoğun olduğu bir dönemde neşredilen *Yeni Felsefe Mecmuası*’nda kadın meselesi ele alınırken, Batılılar nezdinde meselenin nasıl ele alındığı ve Batı toplumlarında kadının ne tür bir mevki işgal ettiği mevzu edilen bir diğer husustur. Batılı devletlerin müterakki olmalarının temelinde aileye dolayısıyla kadına atfettikleri öneme hassaten değinmektedirler. İddiaya göre Türk kadınının gerekli alakayı görmemiş

olması aile ocağının bir terbiye ocağı hüviyetine bürünmesinin önünde bir engel teşkil etmiştir. Kadına köleliğin reva görüldüğü iddiası ise; zevcesine “*efendi*” diye hitap etmesi üzerinden temellendirilmiştir (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 15). Mehmed Zekeriya tarafından yapılan bu değerlendirmelere ilişkin şunu belirtmek gerekir: Osmanlı toplumunda kadına ilişkin bir hitap ifadesi olarak “*hanım*”, “*hatun*”, “*avret*” hitaplarının kullanıldığı düşünülürse, Zekeriya’nın bu değerlendirmesinin dönemin feminizm söylemlerinden etkilendiğini iddia etmek zor olmaz. Çünkü bu kullanımlar çoğunlukla bir saygınlık ifadesi olarak değerlendirilmekte ve bunlar arasında sadece “*avret*” kullanımı gündelik lisanda kullanılması dolayısıyla diğerlerinden ayrılmaktadır. “*avret*” kullanımının da tahkir etmeye dönük bir anlama sahip olduğunu iddia etmek güçtür. Osmanlı mahkeme kayıtlarında kadın tarafın zaman zaman “*avret*” olarak da kayıtlanması, kadınlara özgü mekânların “*avret*” ile adlandırılması –Avrat Pazarı, Avrat Hamamı gibi- önemlidir (Peirce, 2012, s. 180-181). Kadınların köle statüsünde bir mevkide bulunmaları değerlendirmesine ilave olarak, kadının böylesi bir konuma sahip olmasının temel referansı olarak “*din*”in gösteriliyor olması da ayrıca dikkat çekicidir (Mehmed Zekeriya, tarihsiz, s. 19-20). Kadının hayatında sınırlandırmaların oldukça fazla olması ve bunun dinî dayanaklarla yapılıyor olduğu iddiası aydınlanmacı yaklaşımın bir tezahürü şeklindedir. Tabi burada eleştiriye maruz kalan doğrudan “*din*”in kendisi olmaktan ziyade, “*din*”in muhtelif hurafe ve bidatlerle aslından uzaklaştırıldığı iddiası vardır. Bu yaklaşım aslında II. Meşrutiyet dönemi Türkçülerinin dine ilişkin yaklaşımının bir yansıması niteliğindedir (Ahmed Agayef, 1328, s. 545-551).

II. Meşrutiyet döneminde Türkçülük fikriyatı mensupları; Meşrutiyet’in ilanı ile iktifa edilmemesi gerektiğine ve asıl inkılabın *ictimai inkılap* sayesinde gerçekleşeceğine inanmaktadırlar. Kadınların sosyal hayatta hususî bir yer edinmeleri gerektiği düşüncesini de söz konusu *ictimai inkılabın* gerçekleşmesinde hem bir unsur hem de bir netice olarak tahayyül etmektedirler. Bu durumu “*Kadınlarımızı müterakki görmek istiyoruz*” cümlesi ile mecmuada ifade bulmaktadır (İctimaî İnkılab, tarihsiz, s. 30). İctimaî inkılabın gerçekleşmesinde kadınların etkin rol oynayacağı, kadının fitrat bakımından sahip olduğu hususiyetlerin erkeklerinkinden farklı olmasıyla doğrudan alakalıdır. Kadın dimağının daha umumî, erkek dimağının ise daha hususî (Selahaddin Asım, tarihsiz, s. 25) olduğu düşüncesi buna gerekçe olarak ileri sürülmektedir. Mehmed Selahaddin bu yaklaşımını başka metinlerinde de sergilemiştir. *Kadının İctimaî Mevcudiyeti* başlıklı makalesinde zikrettiği şu ifadeler kadının fitrattan gelen hususiyetlerine ilişkin kanaatlerini yansıtmaları bakımından dikkate değerdir: “*Erkekler, anatomik, fizyolojik, psikolojik, sosyolojik mevcudiyetleri, vazifeleri, istidatları, ihtiyaçları, ictimai hey’eti*

idareye kabiliyetdâr değildir... Kadınları ictimaî hayatta müdüriyetleri, mevkileri tabii tekâmüle mazhar oldukça cemiyette salah emareleri görülmesi isabet eder." (Selahaddin Asım, tarihsiz, s. 11) Bu durum aynı zamanda sosyolojinin gayesinin hangi bağlamdan şekilleneceğinin de emarelerini taşır: "Kadın da tabiat gibi umumî ve idarî faaliyetiyle "mamul" (üretken) erkek "müteammil"dir (dayanıklı). Sosyolojinin gayesi ancak budur." (Selahaddin Asım, tarihsiz, s. 13)

Yeni Felsefe Mecmuasında kadınlara ilişkin dikkat çeken bir diğer yazı ise son sayısında kaleme alınan ve *Türk Kadınları Ne İsteyebilirler* başlıklı yazıdır. Bu yazı muhtevası itibariyle *Yeni Hayat*'ın bir gereği olarak kadının aktif hale gelip, iddia edilen kölelik benzeri yaşantısından sıyrılarak kendine mahsus, aktif ve velut bir yaşamı geçerli kılmalarının yolunun onlara alan açmakla mümkün olduğu düşüncesinin hâkim olduğu bir yapıdadır. Kadınların mevcut durumlarından sıyrılmaları için sorumluluk sahibi olarak münevverlerin ve kadınların kendisinin işaret edildiği yazıda, her iki gurubunda buna muvaffak olamamaları bu hususta bir irade ortaya koyamamalarıyla ilişkilendirilmektedir (Y. F., tarihsiz, s. 13-14). Kadınların haklarının hayatın her alanına özgü olduğu ve bu hakların verilmesi gerektiği Tefvîk Fikret'e ait şu sözlerle anlatılmak istenmiştir: "Verin, Verin,/ Kalbin, semahatın, hele ilmin yarattığı/ her şeyde kızların, şu muazzez çiçeklerin/ bir hakkı var... Verin" (Y. F., tarihsiz, s. 17).

Yeni Felsefe Mecmuası üzerinden Türkçülük fikriyatının kadın meselesine yaklaşımını ele alırken, kadın üzerinden yapılan eleştirilerin ya da önerilerin hem bir meşruiyet alanı olarak hem de Türk modernleşmesinin sahip olduğu dinî muhteva dolayısıyla sıklıkla din (İslam) üzerinden tartışıldığını belirtmek gerekir. II. Meşrutiyet döneminde farklı fikri mecralarda bulunan isimlerin tartışmaya konu ettikleri müşterek mesele olan kadın ve kadının içtimaî hayattaki konumuna dair ileri sürülen düşüncelerin *din (İslam)* üzerinden kendisine bir meşruiyet alanı oluşturmaya çalıştığı iddia edilebilir. Yanı sıra içtimaî hayatta kadına dair problem olarak telakki edilecek hususların dinin yorumlanma biçiminden kaynaklandığına da inanılmaktadır (Kurnaz, 1996: 25-31). Nitekim önceki sayfalarda zikredilen hem Türkçülük fikriyatının hurafe ve bidatlere ilişkin yaklaşımları hem de meşihat tarafından yayınlanan risaleye dair kaleme alınan metin bu bakımdan dikkate değerdir. Söz konusu metinde geçen şu ifadeler dinin (İslam) kendi meselelerini izah etmekte nasıl bir yer işgal ettiğini göstermesi dolayısıyla dikkat çekicidir: "Eğer dinî ve millî adetlerimizden bulunduğu için olmayıp da İslamiyet'in bir emri olmak üzere tesettüre riayet edeceksek o vakt meşihata şu cevabı veririz: İslam şeriatı hiçbir vakit sizin beyannamenizde vaki' olan ihtar şeklinde kadınlara tesettürü emretmemiştir." (Kara Kut Karşısında Türk Kadınları, tarihsiz, s. 22). Benzer bir yaklaşıma dönemin önemli

isimlerinden biri olan Ahmet Ağaoğlu'nun metinlerinde de tesadüf etmek mümkündür. Ağaoğlu'nun kaleme almış olduğu ve Rusça yayınladığı ilk kitabının (İslamıkta Kadın) muhtevasında İslam'ın kadına ilişkin ihtiva ettiklerinin yanlış yorumlandığı ve Batılı birtakım nosyonlarla İslam'ın da aslında kadına geniş alanlar açtığını ifade etmesi bu duruma örneklik teşkil etmesi hasebiyle şayanı dikkattir (Ağaoğlu, 2013, s. 15).

SONUÇ

II. Meşrutiyet'in ilan edilmesinin ardından Türkçülük fikriyatının sosyal meselelere daha çok eğilmeye başladığını söylemek mümkündür. Bu çerçevede *Yeni Hayat* adlandırması ile temellendirilen fikrî çabanın tezahürlerinden biri de hiç kuşkusuz daha çok felsefî ve sosyolojik çabalarıyla ön plana çıkan *Yeni Felsefe Mecmuası* olmuştur. Mecmuada söz konusu meselelere ilave olarak kadın ve kadının sosyal hayatta nasıl bir mevki işgal edeceği de ele alınmıştır. Bu bakımdan çoğunlukla Mehmed Zekeriya, Selahaddin Asım, Rıza Nuzhet gibi isimlerin Osmanlı toplumunda kadının yerine temas eden ve bu konum asıl olması gereken halinin ne olduğuna dair fikir ihtiva eden metinler kaleme aldıkları müşahede edilmiştir. Bunu yaparken Selanik özelinde Osmanlı toplumunda kadının sosyal hayattan tard edildiği müşterek söyleminde, aslında kadınların da erkeklerin sahip oldukları mevkilerde çalışabilecekleri üzerinde durdukları tespit edilen bir diğer husus olmuştur. Kadınlara ilişkin yaklaşımda dönemin feminizm çabalarının doğrudan etkisinin olduğunu belirtmek gerekir. Meseleni bu minval üzere olması başka bir ifrata alan açmıştır. Bu etkiye ilave olarak mecmuada bu hususta metin kaleme alanların *Yeni Hayat* fikrine halel getireceği düşüncesiyle feminizme ihtiyatlı yaklaşılması gerektiği düşüncesi, ileri sürülen bir diğer husus olmuştur. İlave olarak kadınların gündelik hayatta görünür olmaları ve erkeklere özgüymüş gibi görülen işlerde çalışabilecekleri ifade edilmektedir. Tabi bu kanaat mecmuanın geneline yansımış bir kanaat olmamakla birlikte baskın bir kanaattir.

Yeni Felsefe Mecmuası'nda kadın meselesine dair fikirlerin mecmua ile irtibatlı isimlerce sonraki yıllarda devam ettirildiği ve hatta Türkiye'de feminizmin mazisinde bu isimlerin önemli yer işgal ettiğini de belirtmekte fayda vardır.

Kadın meselesi ele alınırken hem değerlendirme alanı olarak hem de kadının müspet olmayan konumuna referans olarak gösterildiği iddia edilen alan ise din (İslam) olmuştur. Bu hususta da *Yeni Felsefe Mecmuası*'nın tavrı dönemin Türkçülük fikriyatının dine ilişkin tavrına paralellik göstermektedir. Hurafe ve

bidatlerle bezendirilen din kaynak gösterilerek kadının toplumsal hayattan tard edildiği iddia edilmektedir. Dolayısıyla temel problem dinden ziyade dinin algılanma biçimi olarak görülmekte ve bu durumun ciddi bir tadil gerektirdiği üzerinde durulmaktadır. Tüm bunlardan hareketle Yeni Felsefe Mecmuasının bu mesele etafında ifade ettikleri Türkçülük fikrinin yenileşmenin çerçevesine dair sahip olduğu yaklaşımı ortaya koyar bir mahiyete sahiptir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ağaoğlu, A. (2013). *Üç Medeniyet*. Doğu Kitabevi.
- Ahmed Agayef (1328). Türk âlemi-8. *Türk Yurdu*, II(18), 545-551.
- Ahmet Agayef (1329). Hanımlarımızın faaliyeti. *Tercüman-ı Hakikat*, 11483, 1.
- Balcı, M. E. (2014). Tarde'ı neden tardettik? Türk sosyolojisine dair soy-kütüksel bir deneme. *Sosyoloji Dergisi*, II(29), 293-325.
- Çağır, M. & Türk, İ. C. (2017). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ve Türk eğitim tarihindeki yeri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, IV(11), 62-75.
- Çalen, M. K. (2017). *Osmanlıcılık ve İslamcılık Karşısında Türkçülük*. Ötüken Yayınları.
- Çiçek A.C., Aydın S. & Yağcı B. (2015). Modernleşme sürecinde kadın: Osmanlı dönemi üzerine bir inceleme. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, VI(9), 269-284.
- Filan, K. (2009). Osmanlı Bosna'sında vakıf kuran kadınlar. *Osmanlı Döneminde Balkan Kadınları-Toplumsal Cinsiyet, Kültür, Tarih*, Der. Amila Buturovic-İrvin Cemil Schick, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 109-136.
- Göçek F. M. & Baer, M. D. (2010). 18. yüzyıl Galata kadı sicillerinde Osmanlı kadınlarının toplumsal sınırları. *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*, Edt. Madeline G. Zılfı, Tarih Vakfı Yurt Yay., 48-63.
- İctihad (1328). Pek uyanık bir uyku. *İctihad*, IV(55), 1226-1228.
- Karacan, O. (2019). Kadınlar Dünyası yazarlarından Nimet Cemil'in kadına bakışı. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(1), 17-42.
- Keçeci Kurt, S. (2012). II. Abdülhamid Dönemi'nde kız rüştiyeleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 29, 1-19.

- Kılıçzâde H. (1329). Kadınlar ve Mekâtib-i İbtidâiye muallimleri. *İctihad*, IV(60), 1310-1312.
- Kurnaz, Ş. (1996). *II. Meşrutiyet Döneminde Türk Kadını*. MEB Yay.
- Kushner, D. (1979). *Türk Milliyetçiliğinin Doğuşu (1876-1908)*. Çev. Şevket Serdar Türet-Rekin Erten-Fahri Erdem, Kervan Yayınları.
- Mehmed Fahreddin (1328). Feminizm meselesi-3, kadınlık, vücûd-u beşerîyyetin kısım-ı mesturudur. *Sebilü'r-Reşad*, I-VIII(15-197), 278-280.
- Mehmed Ubeydullah (1328). İslâm kadınları. *Türk Yurdu*, II(47), 761-766.
- Mehmed Zekeriya (tarihsiz). Ayıb ne demektir? *Yeni Felsefe Mecmuası*, 6, 15 - 20.
- Mehmed Zekeriya (tarihsiz). Kadınlık âleminde-feminizm korkuları-kızların düşünceleri. *Yeni Felsefe Mecmuası*, 2, 22-24.
- Mehmed Zekeriya (tarihsiz). Kadınlık âleminde-feminizm korkuları-kızların düşünceleri. *Yeni Felsefe Mecmuası*, III-1, 21-24.
- Mehmed Zekeriya (tarihsiz). Yirminci asırda türk kızları ve türk kadınları. *Yeni Felsefe Mecmuası*, IV, 12-15.
- Mehmed Zekeriya & Ahmed Hamdi (tarihsiz). Karilerimize. *Yeni Felsefe Mecmuası*, I, 1.
- Ortaylı, İ. (2009). *Osmanlı Toplumunda Aile*. Timaş Yayınları.
- Öztekin, H. (2016). *Tan-Serteller Yönetiminde Muhalif Bir Gazetenin Tarihi*. Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Peirce, L. P. (2010). Ekberiyet, cinsellik ve toplum düzeni: modern dönemin başlangıcında toplumsal cinsiyetle ilgili Osmanlı söz dağarcığı. *Modernleşmenin Eşiğinde Osmanlı Kadınları*, Edt. Madeline G. Zılfi, Tarih Vakfı Yurt Yay.,166-193.
- Poyraz, E. F. (2010). *II. Meşrutiyet Dönemi Kadın Dergiciliği ve Türk Kadını Dergisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi sosyal bilimler enstitüsü.
- Rıza Nuzhet (tarihsiz). Yirminci asırda Türk gençlerine. *Yeni Felsefe Mecmuası*, 4, 12-15.
- Sabiha Zekeriya (1919). Türk kadınlığının terakkisi. *Büyük Mecmua*, I, 12.
- Sabiha Zekeriya (tarihsiz). Türk feminizmi. *Büyük Mecmua*, IV, 63.

- Selahaddin Asım (tarihsiz). Kadının dimağ-ı tekâmülleri. *Yeni Felsefe Mecmuası*, 8, 20-25.
- Taştan, F. (2016). Yeni Felsefe Mecmuası: Modern felsefeyi gençliğin gözü ile okumak. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 4(2/9), 115-148.
- Toprak, Z. (2015). *Türkiye 'de Kadın Özgürlüğü ve Feminizm (1908-1935)*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Türk Yurdu (1328). Türklük şüunu: Türk kadınlarının faaliyet ve fedakârlığı; Bakü'de yaşlı hanımlara mahsus dersler; Kazan'da türk kız lisesi; Orenburg'da kız sanayi mektebi. *Türk Yurdu*, III(9), 287-288.
- Ülker, Ç. (2016). II. Meşrutiyet Dönemi fikir akımlarında kadın ve evlilik tartışmaları. *Tarih Okulu Dergisi*, XXVI, 33-56.
- Yeni Felsefe Mecmuası (tarihsiz). İctimaî inkılab. *Yeni Felsefe Mecmuası*, 7, 25-30.
- Yeni Felsefe Mecmuası (tarihsiz). Kara kut karşısında Türk kadınları. *Yeni Felsefe Mecmuası*, 17, 19-25.

EXTENDED ABSTRACT

Ottoman-Turkish modernization became more complete after the declaration of the Tanzimat Edict. So that, in addition to military, political and economic issues, the social issues also became discussed elements by the Ottoman statesmen and intellectual environment. "Woman" is one of the main issues of aforementioned social issues. Considering the desire to carry out the phenomenon of innovation through women, this issue also gains importance. The fact that women are one of the main elements of innovation made it compulsory for the Ottoman intellectual movements that emerged in the context of innovation to pay attention to this issue. Although their orientations were different, the intellectual attempts of the late Ottoman period, whose aims were common, displayed their own approaches to social issues. Some western-based initiatives emphasized that women should exist in social life with their dynamic, visible and unique qualities. The others on the condition that tried to create a number of areas with definite limits regarding the position of women in social life with references to religion or tradition and emphasizing the need to approach the issue more cautiously. While the Islamic thought of the period recorded the issue with a number of religious arguments, the members of the Turkism idea referred to the old Turkic position of women which an active and superior place in that tradition. Although they stated that women were pushed into the background due to various reasons in the historical

process. Names that whose approach the West-based have stated that women will attain their original status by taking into account the social and cultural life of the West and even by emulating this life. It would be appropriate to state that this difference of approach is available for other issues with similar arguments.

The issue was also discussed in the another groups, which prioritized Turkishness as a political, social and cultural way of thinking as an opportunity to prosper the Ottoman State and accordingly some ideas were put forward. The idea of Turkism, which evolved towards clarifying its boundaries in the political, social and cultural environment that emerged after the proclamation of the II. Constitutional Monarchy, tried to achieve this clarification directly through magazines and associations. In this context, a great number of magazines have been published and scientific, political and cultural associations were established. It is certain that there are efforts to establish or strengthen the affiliations desired by the idea of Turkism in the aforementioned magazines and associations. These efforts were frequently encountered in cities outside the capital, such as Geneva and Paris, as well as in cities within the borders of the state. Especially Selanik has been one of the important cities in this regard. Being an important city for the opponents of Abdulhamid II, the city was perhaps one of the most important cities where the Ottoman innovation movements took shape in social and cultural terms. The Journal of Yeni Felsefe (New Philosophy), which is the subject of the study and published in the Selanik, an example of this situation in terms of both its publishers and its content. The journal, in which host references to western sociology and philosophy is also attached importance to the issues that the idea of Turkism of the period and its issues. It has been a platform where some ideas in social, political and cultural fields are expressed through the term "new". In addition, it is also remarkable in that it is a magazine which published by two young people in their twenties, such as M. Zekeriya (Sertel) and Nebîzâde Ahmed Hamdi, in this respect the journal was a vision of the youth of the period. It should be noted that it has been published as a continuation of a journal called Muhit-i Mesai.

In this study, rather than a general evaluation of the journal of Yeni Felsefe (New Philosophy), the issue of "woman" which occupies an important place in the dominant debates of the period, was emphasized. Efforts were made to touch upon the determination of the place of women in social life and the framework of what should be. From the Ottoman Empire to the Republic, it is important how the issue of women is dealt with, since it was published by the names that have an important place in the Turkish press and intellectual life, and the prevailing Turkish understanding of the period is also a magazine where the ideas about women are prominent. While the magazine deals with this issue, it is emphasized

that the "wrong" and superstitious understanding of religion, which has been shaped in the historical process, postpones the woman by marking the mention of religion. While doing this, of course, it would be appropriate to state that this understanding was dominant in all of the intellectual tendencies that emerged mainly within the innovation attempts of the period. The approach, put forward on women as an important journal for the idea of Turkism also points to the traces of the intellectual's approach to this issue.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50587>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 28-03-2021
Kabul Tarihi: 30-04-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 28-03-2021
Accepted: 30-04-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Avşar Tuncay, A. (2021). Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım. *Journal of History School*, 53, 2842-2865.

ÖDÜLLÜ ÇOCUK KİTAPLARINA GÖSTERGEBİLİMSEL AÇIDAN BİR YAKLAŞIM

Ayşegül AVŞAR TUNCAY¹

Öz

Çocuk kitaplarına verilen ödüller farklı dillere çevrilmesine ve dolayısıyla kitabın daha çok okuyucuya ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Araştırmada kullanılan çocuk kitabı, her yıl düzenlenen PCA (Parents' Choice Awards) tarafından 2016 yılında seçilen kitaplar içerisinde aileler tarafından önerilen resimli çocuk kitabı ödülünü almıştır. "Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği" (orijinal adı "Madeline Finn and the Library Dog") isimli kitap ödüllü yazar Lisa Papp tarafından yazılmış ve resimlenmiştir. "Köpeklerle Oku" projesinden esinlenerek yazılan kitap, okumakta zorlanan çocukları teşvik etmede köpeklerin yardımından yararlanmayı amaçlamıştır. Ödüllü kitaplardan yazınsal anlamda merak uyandıran ayrıntıların yer alması, iyi bir kurguya sahip olması, daha evrensel temalar içermesi ve anlam katmanlarının metinde daha derin işlenmesi beklenmektedir. 1960'lardan sonra gelişimini sürdüren ve fotoğrafçılık, mimarlık, reklamcılık, sinema, moda, metinler gibi birçok alanda kullanılan göstergebilim, bir yöntem olarak da benimsenmeye devam etmektedir. Özellikle metin çözümlenmesinde kullanılan bu yöntem, metnin anlam katmanlarını derinlemesine incelediğinden anlamı oluşturan süreçleri yeniden okuma çabasını doğurur. Bu çalışmanın amacı, ödüllü bir kitap olan her yaşta çocuğu hedef kitlesi olarak belirleyen "Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği" adlı eseri göstergebilimsel bir çerçevede yeniden okumaya çalışmaktır. Bu sebeple kitabın yazınsal ve görsel metninin göstergebilimsel yöntemle çözümlenmesi yapılmıştır. Çalışmada, Proop'un masal çözümlemesinden yola çıkarak Greimas tarafından

¹Dr. Öğr. Üyesi., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, aysegulaat@mersin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0520-1747

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

geliştirilen göstergebilimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kitabın çocuğa okumada özgüven kazandırmaya çalışması, bir amaç uğruna çaba sarf etmek gerektiğini sezdirmesi, yaş olarak hitap ettiği hedef kitlenin ana dil gelişimine destek olması bakımından yazarın hikâyeyi kurgulamasının başarılı olduğunu göstermektedir. Kitabın aynı zamanda yazınsal metninin sürpriz sonlu olması da hedef okurun metne ilgisini kitabın sonuna kadar canlı tutmaktadır. Çocuk gerçekliğini işleyen ve yardımın olmadık bir yerde karşımıza çıkabileceğini gösteren kitap özgün bir eser olma özelliği göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Göstergebilim, Çocuk Kitapları, Lisa Papp, Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği

A Semiotic Approach to Award-Winning Children's Books

Abstract

When a children's book receives awards, it often gets translated into various languages and reaches more readers. The children's book used in the present study was the winner of the picture book category at the annual Parents' Choice Awards (PCA) in 2016. The book Madeline Finn and the Library Dog was written and illustrated by the award-winning author Lisa Papp. It draws inspiration from the "Read to Dogs" project and aims to use dogs to encourage children who have difficulty reading. Award-winning books are expected to intrigue the reader with details, have a good plot, feature relatable themes, and contain a deeper layer of meaning within the text. Semiotics developed further after the 1960s and applied across fields such as photography, architecture, advertising, film, fashion, and texts, and continues to be an influential approach. Used especially in text analysis, this approach thoroughly examines the layers of meaning in a text and thus generates an effort to reinterpret the processes that produce meaning. This study aims to reinterpret the award-winning book Madeline Finn and the Library Dog, which has an audience that spans children of all ages, from a semiotic perspective. Therefore, it features a semiotic analysis of the book's literary and visual text. The study utilizes the semiotic analysis method developed by Greimas based on Propp's analysis of folktales. The study results show that the author wrote a successful story that helps children build more confidence to read, teaches them the importance of working towards a goal, and contributes to their native language development. Furthermore, the surprise ending of the storyline keeps the target reader interested until the end of the book. This book is a unique body of work that deals with the realities of childhood and shows the reader that help can arrive from unexpected places.

Keywords: Semiotics, Children's Books, Lisa Papp, Madeline Finn and the Library Dog

GİRİŞ

Çocuklar doğdukları andan itibaren kendileri hakkında edinecekleri dil, kişilik, bilişsel ve sosyal duygusal gelişimlerini ve dünya hakkında edinecekleri bilgileri, becerileri, deneyimleri kitaplar aracılığıyla geliştirirler. Çocuk edebiyatı, çocukluk çağında bulunan kimselerin duygu ve düşünce dünyalarını sanatsal niteliği olan dilsel ve görsel iletilerle zenginleştiren, edebi ihtiyaçlarını karşılayan, çocuklar için, çocuklara göre yazılmış ürünlerin genel adıdır (Oğuzkan, 2000; Dursunoğlu, 2011; Sever, 2012). Çocuk edebiyatı eserleri çocuğa yaratıcı, çözüm üreten, insan ilişkilerinde başarılı, çevresiyle barışık, sevgi dolu olma yolunda iyi örnekler sunar. Ayrıca çocuk edebiyatı eserleriyle zaman geçiren çocuk, sorgulamaya dayalı, hayata ve insanlara karşı olumlu bakış açısı geliştirmeye çalışan birey olma yolunda ilerler. Okul öncesi dönemindeki bir çocuğa yukarıda sayılan değerler, resimli çocuk kitaplarıyla kazandırılmaya çalışılır. Resimli çocuk kitaplarının çocuğu estetikle sanatı birleştirerek görsel okur-yazarlığa hazırladığı, kavram ve nesne tanımını görsellerle sunarak kelime hazinesinin gelişimini desteklediği belirtilmektedir (Sever, 2008).

Her yıl, çocukların beğenisine sunulmak üzere farklı dillerde yazılmış binlerce resimli çocuk kitabı piyasaya çıkmaktadır. Bunlardan bazıları çeviri yoluyla çocuklara farklı kültürlerden izler sunmakta, oradaki insanlar ve yaşamları hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Dedeoğlu ve Kardeş, 2013). Genelde yurt dışında en çok okunanlar listesine giren çocuk kitapları tanınmış ve çeviri şansı elde etmiş kitap olma özelliği gösterir. Çocuk kitaplarına verilen ödüller de farklı dillere çevrilmesine ve dolayısıyla kitabın daha çok okuyucuya ulaşmasına katkı sağlamaktadır. Verilen ödüllerle kitabın yazarı, resimleyicisi ve yayınevi de uluslararası anlamda tanınmaktadır. Bu ödüller farklı organizasyonlarla kendi kriterlerini belirlemekte, kitabın konusu, içeriği, resimlemesi, değer yargısı, çocuğa uygunluğu gibi konularda verilen ödüllerle çeşitlilik göstermektedir. Bu alanda karşımıza çıkan uluslararası ödüllerden biri olan PCA (Parents' Choice Awards), PCF (Parents' Choice Foundation) isimli vakıf tarafından verilen, ebeveynlerin çocukları için belirledikleri kriterlere uygun araçların yer aldığı bir ödül kategorisidir. PCA'da uygulama, audio, kitap, DVD, dergi, televizyon programı, oyuncak, internet siteleri dallarında çeşitli ödüller verilmektedir.

Kaliteli çocuk medyası ve oyuncakları konusunda Amerika Birleşik Devletleri'nin en eski kâr amacı gütmeyen kuruluşlarından biri olan PCF, Mart 1978'de kurulmuştur. Vakfın ödül merkezi olan PCA, çocuk kitapları ve oyuncakları konusunda rehberliğe ihtiyaç duyan ve çocukları için hangi ürünlerin en iyi olacağını öğrenmek isteyen ebeveynlerin ülkelerinde ilk başvurdukları

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

merkezdir. PCA’da ödül alan kitapların, müziklerin, oyuncakların listesi günümüzde ebeveynlerin, kütüphanecilerin, oyuncak mağazalarının, yayıncıların, haber yapımcılarının ve endüstri liderlerinin seçimlerini şekillendirmektedir. Her yıl düzenlenen PCA’da ödüllü yazar Lisa Papp tarafından yazılan ve resimlenen “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” (orijinal adı “Madeline Finn and the Library Dog”) isimli resimli çocuk kitabı, 2016 yılında seçilen kitaplar içerisinde aileler tarafından önerilen “Yılın En İyi Resimli Çocuk Kitabı” ödülünü almıştır. Yazar, kitabı yazarken okuma güçlüğü yaşayan çocukları teşvik etmek amacıyla küçük bir kütüphanede uygulamaya alınan “Köpeklere Oku” projesinden esinlenmiştir. Yazar, kitapta hem barınaktan alınan köpekleri bir yuvaya kavuşturan hem de çocukların kendine güvenmesini sağlayan bu projeyi kitaplaştırmaktadır. Kitap, kendini diğer çocuklardan farklı hisseden Madeline Finn’in sınıfta okumayı söken ve akıcı okuyan arkadaşlarına verilen yıldız çıkartmalarına özenmesi ve kendi payına hep “daha çok çalışmalısın” anlamına gelen kalpli çıkartmalarının düşmesini konu edinir. Kitap, sonrasında kütüphanede Bonnie isimli bir köpeğe kitap okumaya başlaması ve hata yaptığına ya da takıldığına Bonnie’nin ona hiç gülmediğini fark etmesi sonucu kendini daha rahat hissetmesi ve okumanın tadına varmasıyla devam etmektedir.

Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı konusu önemli bir konudur ve okul öncesi eğitim programında da yer almaktadır (İşitan, 2013). “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabında da işlenen ayrımcılık, tek tipleştirme, farklılıkların dışlanması gibi davranışların değerler eğitimi kapsamında çocuk kitaplarında kullanılması ve çocuklara okutulması son derece önemlidir. Özellikle değerler eğitiminde kullanılan resimli çocuk kitaplarının hazırlanması sürecinde dilbilim, metindilbilim, göstergebilim gibi alanların verilerinden yararlanılması gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, ödüllü bir kitap olan her yaşta çocuğu hedef kitlesi olarak belirleyen “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” adlı eseri göstergebilimsel bir çerçevede yeniden okumaya çalışmaktır. Ödüllü kitaplardan yazınsal anlamda, merak uyandıran ayrıntıların yer alması, iyi bir kurguya sahip olması, daha evrensel temalar içermesi ve anlam katmanlarının metinde daha derin işlenmesi beklenmektedir. Bu çalışma, “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” adlı eserin incelenmesi açısından ebeveynlere, öğretmenlere, eğitimcilere model olmak ve farklılıklar üzerine yazılan eserin göstergebilimsel açıdan durumunun yansıtılması ile bundan sonra hazırlanacak olan çocuk kitapları için yol gösterici olması bakımından önemli ve değerlidir.

YÖNTEM

Göstergebilim bir yöntem olarak kullanılmaya başlandığı 1960'lı yıllardan beri mimarlık, fotoğrafçılık, sinema, moda ve yazınsal metinler gibi birçok alanda yer almakta ve birçok farklı alandaki çalışmaların çözümlenmesinde kullanılmaktadır (Aktulum, 2004; Güneş, 2013; Sivri ve Örkün, 2014; Yaylagül, 2015; Sığırcı, 2017). Sosyal bilimler alanındaki birçok bilim dalında özellikle metin çözümlenmesinde kullanılan bu yöntem, metnin anlam katmanlarını derinlemesine incelediğinden anlamı oluşturan süreçleri yeniden okuma çabasını doğurur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, araştırmaya konu olan olay, nesne ya da bireyi kendi içerisinde değiştirme ya da etkileme çabasına girmeden var olduğu gibi gözleyip betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Tarama araştırmalarında nesne ya da birey doğrudan incelenebileceği gibi önceden tutulmuş yazılı belge, rapor, resim, ses ya da görüntü gibi çeşitli kayıtlara da başvurularak yapılabilir (Karasar, 2016; Keser-Özmantar, 2019). Burada da ödüllü bir kitap olan “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabı yazılı bir belge statüsünde değerlendirilerek var olduğu şekliyle betimlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Birimi

Araştırmada kullanılan “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabı Lisa Papp tarafından yazılmış ve resimlenmiş, Gönül Çapan tarafından Türkçe'ye çevrilmiştir. Hep Kitap Yayınlarından çıkan kitap, PCA (Parents' Choice Awards) tarafından 2016 yılında ebeveynlerin belirlemiş oldukları kitaplar içerisinde en iyi resimli çocuk kitabı ödülünü almıştır. Çocuk edebiyatındaki evrensel temalardan arkadaşlık, hayal gücü, iş birliği, farklılık ve farklılıklara yönelik ayrımcılık konusunu uygun bir dille işleyen kitapta merak uyandıran ayrıntıların yer aldığı ve anlam katmanlarının metin içerisinde daha derinlemesine işlendiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırma birimi, “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” adlı kitapta yer alan görsel ve metinlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

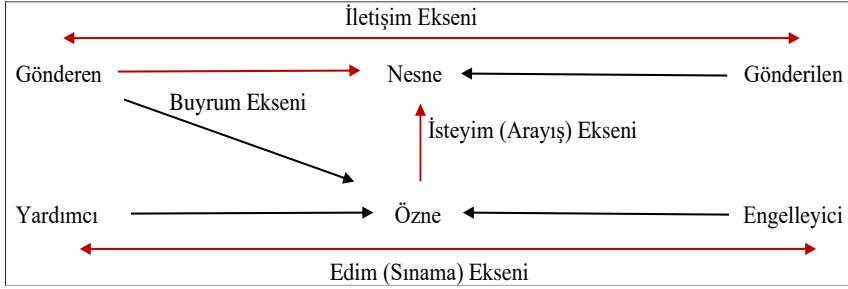
Çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman inceleme diğer adıyla belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiziyle ilgilidir. Bu yöntem incelenmek istenen kayıt ve belgeleri bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Karasar,

2016; Keser-Özmantar, 2019). Eğitim ile ilgili araştırmalarda okuma kitapları, ders kitapları, programlar (müfredat), okul iç-dış yazışmaları, öğrenci ödevleri, sınavları, ders planları gibi materyaller kullanılabilir.

Verilerin Analizi

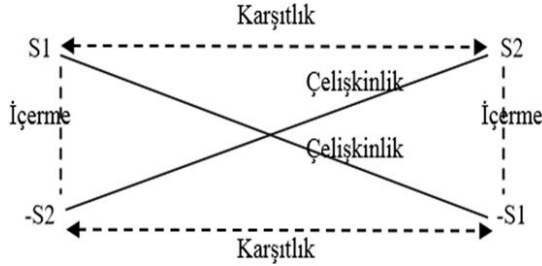
Çalışma alanında var olan veriler nitel içerik analizine dayalı olarak göstergebilimsel yöntemle çözümlenmiştir. Bu sebeple kitabın yazınsal ve görsel metninin göstergebilimsel yöntemle çözümlenmesi yapılmıştır. Çalışmada Proop'un masal çözümlemesinden yola çıkarak Greimas tarafından geliştirilen göstergebilimsel çözümleme yöntemi kullanılmıştır (Sivri ve Örkün, 2014). Greimas göstergebilimsel uygulamada üç ana katmandan bahseder: söylemsel düzey, anlatısal düzey, mantıksal-anlamsal düzey.

Söylemsel düzeyde; metinde yer alan kişilerin zaman ve uzam içinde nasıl düzenlendiği, söylem aşamasına nasıl gelindiği dizisel boyutta bir inceleme ile ortaya konmaya çalışılır. Bu aşamada başkahramanın gerçekleştirdiği eylemler ve etkileşimde bulunduğu diğer kişiler incelenir. Zaman açısından incelemede ise olay, anlatı ve öykü zamanları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenir (Sivri ve Örkün, 2014; Sığırıcı, 2017). Anlatısal düzey, anlatımın işleyiş biçiminin, kişilerin ve eylemlerin işlevlerinin tespit edildiği aşamadır. Anlatıdaki kişiler isimlerine göre değil işlevlerine göre adlandırılır. Bu nedenle de eylemleriyle tanımlanarak, eyleyen terimiyle gösterilirler (Günay, 2007; Kıran, 2010; Sığırıcı, 2017). Eyleyenler şeması ve anlatı izlencesi bu aşamada gerçekleştirilir. Greimas altı tür eyleyen olduğu sonucuna varmıştır (Sivri ve Örkün, 2014). Bunlar; gönderen-gönderilen, özne-nesne, yardımcı-engelleyici eyleyenleridir. Eyleyenler arasında çift taraflı etkileşim söz konusudur. Eyleyenler ve aralarındaki etkileşime bağlı olarak Greimas'ın eyleyenler örnekçesinde dört anlam ekseninden bahsedilmektedir. Gönderen, nesne ve gönderilen arasındaki ilişkiden iletişim eksenini, özne ile nesne arasındaki ilişkiden isteyim (arayış) eksenini, gönderen ile nesne arasında buyrum eksenini, son olarak da yardımcı, özne ve engelleyici arasında edim (sınama) eksenini vardır (Günay, 2007).



Şekil 1. Eyleyenler Şeması (Günay, 2002)

Mantıksal-anlamsal düzey ya da derin anlam, anlam evreninin en soyut, en derin düzeyini oluşturmaktadır. Bu düzeyde metnin derinlikleri ile dünya ve yaşamla ilgili boyutlar arasında ilişki kurulur. Bir anlatıdaki görünen veya görünmeyen birbiriyle örtüşen anlamların ilişkilerinin ortaya konması ile anlamın bu ilişkiyle nasıl şekillendiği anlaşılmaktadır. Metin, temelde var olan karşıtlıklar üzerine kurulur ve bu temel karşıtlıkların değişimini ve dönüşümünü ele alır. Bu karşıtlık şemasını Greimas bir dörtgen olarak düşünür ve buna göstergebilimsel dörtgen der.” (Erkman-Akerson, 2005, Sığırıcı, 2017).



Şekil 2. Göstergebilimsel dörtgen (Sığırıcı, 2017)

S1 ile S2 arasında karşıtlık; -S2 ile -S1 arasında karşıtlık; S1 ile -S1 arasında çelişkinlik; S2 ile -S2 arasında çelişkinlik; S1 ile -S2 arasında içerme ve S2 ile -S1 arasında içerme ilişkisi vardır. Bütün bunlardan yola çıkarak incelenecek kitap “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği”, yazınsal metin ve görsel metin diye iki parçaya ayrılmaktadır. Bu yazınsal metin ve görsel metin iç içe geçerek, bir anlamda bütünleşerek, okuyucuya sunulduğu için göstergebilimsel çözümleme hem yazınsal hem de ön-arka kapak görsel metnin özelliklerine göre yapılacaktır.

BULGULAR VE YORUM

“Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” Kitabının Ön Kapağının Göstergelerarası İncelenmesi

Kitabın ön kapağı, okurun dikkatini çekmesi açısından önemlidir. İncelenen eser, hedef kitlesi olarak bütün yaş gruplarındaki çocuklara, ebeveynlere ve eğitimcilere hitap ettiği için hem çocukları etkileyebilmeli hem de yetişkinleri çocuğa uygunluğu açısından ikna edebilmelidir. Bütün bunlara ek olarak belki de en önemli detay, kapağın kitapta işlenen konuyu yansıtıyor olması gerekir.



Şekil 3. “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabının ön kapak resmi

Kapaktaki öğeler, dilsel ve görüntüsel göstergeler olarak ele alınmaktadır. Dilsel göstergeler açısından incelendiğinde, eserin adı kapağın en üst kısmına ortalı bir şekilde yukarıdan aşağıya doğru, hafif kabartmalı parlak lacivert renkte, büyük puntolu, her sözcüğü büyük harfle başlatan yazı karakteriyle “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” yazılmış, yazar ve aynı zamanda çizer ismi kapağın orta alt kısmına düz lacivert renkte ve kitabın başlığından daha küçük yazı karakteriyle “Lisa Papp” yazılmıştır. Kitap isminin hafif kabartmalı olması kişide dokunma isteği uyandırmaktadır. Hedef kitlesinin bütün yaş gruplarındaki çocuklar olduğu düşünülürse hem görsel açıdan hem de dokunma duyusunu harekete geçirmesi açısından oldukça dikkat çekici olduğu söylenebilir. Burada yazar ve aynı zamanda çizerin isminin küçük yazı karakteriyle, kitabın isminin ise büyük yazı karakteriyle yazılmasının sebebi yayınevlerinin belirlediği kitabın adı yazardan ve ressamdan daha ön planda olmalı stratejisinin sonucudur. Kitabın

baskı sayısını gösteren “2. Baskı” da yine kitabın ve yazar-çizerin isminden daha küçük yazı karakteriyle, büyük harflerle, lacivert renkte ve kitabın sol alt kısmına yazılmıştır. En alt sağ tarafta da kitabevinin lacivert renkle yazılmış ismi ve logosu yer almaktadır.

Ön kapak görüntüsel göstergeler açısından incelendiğinde; sol tarafta boynunda açık pembe bir fuları olan arkası dönük bir şekilde oturan bembeyaz ve çok iri bir köpek, sağ tarafta köpeğin hemen yanında ona yaslanarak yatar vaziyette oturmuş kitap okuyan bir kız çocuğu yer almaktadır. Köpek, çocuğun okuduğu kitaba bakmakta, sol tarafında da dört adet üst üste kırmızı, sarı, turuncu ve yeşil kapaklı kitaplar durmaktadır. Çocuğun sarı kısa saçları, saçları açık ve görünür yerde kırmızı tokası, üzerinde yeşil hırkası ve lacivert beyaz bluzu, altında lacivert eteği ve lacivert, mavi, beyaz çizgili uzun çorabı, sağ kolunda beyaz küçük oyuncak tavşanı bulunmaktadır. Hemen ayak ucunda sayfaları açık ve ters bir şekilde açılmış sarı kapaklı bir kitap, yazar-çizerin isminin yer aldığı orta alt kısmın hemen sol tarafında da aynı şekilde duran lacivert bir kitap yer almaktadır. Köpek sakin, huzurlu bir ifadeye sahiptir ve bu da onun mutlu olduğunu göstermektedir. Küçük kız kitabı okuma, köpek de dinleme pozisyonundadır. Açık ya da kapalı ortamda yer aldıkları belli olmayan köpek ve kızın bulunduğu zemin açık yeşil renkle boyanmıştır. Kapakta yer alan kitaplar resme daha yakın bir açıda olduğu için resme derinlik katmaktadır. Kapakta yer alan görsel karşıtlıklar kitap hakkında bilgi sahibi olmanızı sağlamaktadır. Bu karşıtlıklar şunlardır:

Büyük	kt.	Küçük
Renkli	kt.	Beyaz
Canlı varlık	kt.	Cansız varlık
Açık	kt.	Kapalı

Karşıtlıklardan büyük olan kütüphane köpeği Bonnie, küçük olan Madeline Finn; renkli olan Madeline Finn’in kıyafetleri, beyaz renkte olan Bonnie’nin rengi; canlı varlıklar Bonnie ve Madeline Finn, cansız varlıklar kitaplar, açık olanlar kapağı açık duran kitaplar, kapalı olanlar da kapağı kapalı duran kiraplardır. Kitabın adıyla kapakta yer alan görüntüsel göstergeler birbiriyle örtüşmektedir. “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” dilsel göstergesi, kapakta yer alan büyük beyaz köpek (kütüphane köpeği) ile küçük ve renkli kıyafetli kız çocuğu (Madeline Finn) birlikte yer almaktadır. Yine aynı şekilde kütüphaneyi çağrıştıran kitaplar bulunmaktadır. Canlı varlıklar; kütüphane köpeği ve Madeline Finn iken cansız varlıklar da kitaplardır. Kapaktaki göstergelerin kitap metnindeki izlerine bakıldığında, kapaktaki resmin kitapta yer alan 24. ve 25. sayfalardaki görüntüsel gösterge ve dilsel göstergeyle örtüştüğü görülmektedir. Görsellerde kitap okuyan Madeline Finn’i okuma

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergibilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

sırasında hata yaptığında ya da takıldığında kütüphane köpeği Bonnie'nin ona kızmadan ya da gülmeden dinlediği resmedilmiştir. Dilsel gösterge olarak da kitabın arka kapağında yer alan “Madeline Finn, kütüphanede Bonnie isimli bir köpeğe kitap okumaya başlıyor...Bonnie ona hiç gülmediği için kendini rahat hissediyor...” tümcesinin anlam itibariyle kitabın ismiyle aynı ifadeleri içerdiği ve kitabın ön kapağındaki resmi açıklar nitelikte olduğu görülmektedir. Burada göstergelerarasılık söz konusudur. Sözsiz olmayan bir durum (ön kapaktaki görüntüsel gösterge), sözsiz olan bir duruma (arka kapaktaki dilsel göstergeye) gönderme yapmaktadır.

“Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” Kitabının Arka Kapağının Göstergelerarası İncelenmesi

Arka kapaktaki öğeler de dilsel ve görüntüsel göstergeler olarak ele alınmaktadır. Dilsel göstergeler açısından incelendiğinde, kapağın orta kısmına doğru küçük puntolarla yazılmış bir metin yer almaktadır. Metnin altında kapağın sağ alt kısmında da ön kapakta olduğu gibi lacivert renkte metinden daha büyük puntolarla yazılmış kitabevinin ismi ve logosu yer almaktadır. Kapaktaki görüntüsel gösterge kitabın 25. sayfasındaki resimle birebir örtüşmektedir. Kapağın sol alt kısmına yakın bir yerde dikdörtgen şeklindeki denetim pulu yer almaktadır. Denetim pulunun altında kapağın orta en alt kısmında kitabın ISBN numarasını, barkodunu ve fiyatını gösteren bir etiket bulunmaktadır.



Şekil 4. “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabının arka kapak resmi

Metin kendi içinde incelendiğinde 3 kesitten oluştuğu görülmektedir. Bunlar:

1. *Kesit:* Madeline Finn, söylediğine göre okumayı pek sevmiyor.

2. *Kesit:* Fakat öğretmenin sınıfta okumayı söken ve akıcı okuyan arkadaşlarına verdiği yıldız çıkartmasından da almak istiyor. Derken kütüphanede Bonnie isimli bir köpeğe kitap okumaya başlıyor. Hata yaptığında ya da takıldığında Bonnie ona hiç gülmediği için kendini rahat hissediyor.

3. *Kesit:* Madeline Finn okumanın tadına varacak mı dersiniz?

Metnin içeriğinden anlaşılacağı gibi bu metin küçük yaştaki okuyuculara yönelik yazılmıştır. Birinci kesitte Madeline Finn'in ağzından kitap okumayı sevmediğine dair bir bilgi yer almaktadır. İkinci kesitte kitabın konusu hakkında okuyucu bilgilendirilmekte ve üçüncü kesitte soru cümlesiyle hedef kitleyi etkilemeye, kitap hakkında merak duygusunu uyandırmaya çalışılmaktadır. Metne daha ayrıntılı bakıldığında Madeline Finn'in sınıfta okumayı söken ve akıcı okuyan arkadaşlarının aksine okumayı sevmediği söylenmektedir. Okurken hata yaptığında ya da takıldığında Bonnie'nin ona hiç gülmediği için kendini rahat hissettiği de belirtilmektedir. Dolayısıyla alay eder gibi gülenlerin yanında Madeline Finn kendini rahat hissetmemektedir. Arka kapakta yer alan dilsel karşıtlıklara örnek olarak;

Gülme (alay eder gibi) kt. Rahat hissetmek verilebilir. Arka kapak görüntüsel göstergeler açısından incelendiğinde; ön kapaktaki gibi zemin açık yeşil renkte kapağın orta üst kısmında yer alan çerçeveye kaplanmış resimde sol tarafta aynı renkli kıyafetlerle küçük kız çocuğu kitap okumakta, sağ tarafta da boynunda pembe fularlı iri beyaz köpek onun okuduğu kitaba bakmaktadır. Kızın sol tarafında üst üste üç-dört kitap yer almakta, kitapların üzerinde de ön kapaktaki beyaz oyuncak tavşan oturmaktadır. Küçük kız çocuğu da iri beyaz köpek de arkaları dönük vaziyette mavi bir zemin üzerinde oturmaktadırlar. Kapalı bir mekânda oturur vaziyette oldukları görüldüğünden bu uzamın kütüphane olduğu düşünülebilir. Ön kapakta yer alan görsel karşıtlıklar arka kapakta da karşımıza çıkmaktadır. Bu karşıtlıklar şunlardır:

Büyük	kt.	Küçük
Renkli	kt.	Beyaz
Canlı varlık	kt.	Cansız varlık

Karşıtlıklardan büyük olan kütüphane köpeği Bonnie, küçük olan Madeline Finn; renkli olan Madeline Finn'in kıyafetleri, beyaz renkte olan Bonnie'nin rengi; canlı varlıklar Bonnie ve Madeline Finn, cansız varlıklar da kitaplardır.

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

Ön kapak ve arka kapakta yer alan göstergelerarasılığa bakılacak olunursa; ön kapakta Madeline Finn ile Bonnie'nin ön taraflarının resmedildiği, arka kapakta ise arkalarının resmedildiği görülmektedir.

“Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” Kitabının Yazınsal Metninin Göstergebilimsel Yöntemle Çözümlemesi

Yüzey yapıdan derin yapıya doğru bir yön izleyen göstergebilimsel çözümleme yöntemi söylemsel düzey, anlatısal düzey ve mantıksal-anlamsal düzey olarak adlandırmaktadır. “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” eserindeki metinler öncelikle zaman, mekân, kişi ve olay unsurlarını dikkate alınarak 12 kesite ayrılabilir.

1. Kesit:

Okumayı sevmiyorum.

Kitap okumak istemiyorum.

Dergi okumak istemiyorum.

Dondurma arabasının üstündeki dondurma çeşitlerini bile okumak istemiyorum.

ÖZELLİKLE de yüksek sesle okumayı sevmiyorum.

2. Kesit:

“Daha çok çalışman gerek Madeline Finn” diyor öğretmenim.

Ama bazen kelimeleri heceleyemiyorum.

Kimi zaman cümleler fıstık ezmesi gibi ağızıma yapışıyor.

Kimi zaman da yanlış yaptığımda insanlar arkamdan gülüşüyor.

3. Kesit:

Öğretmenim bana hiç yıldız çıkartması vermiyor.

Güler yüz çıkartması da.

Benim payıma hep bir kalp düşüyor.

Kalplerin anlamıyla “Daha çok çalışman gerek.”

Bir sürü “daha çok çalışman gerek” çıkartmam var.

Ama ben yıldız istiyorum.

Yıldız okuyabilenler için.

Yıldızlar sözcüklerin anlamını anlayanlar ve onları yüksek sesle okuyabilenler için.

Yıldızların bir anlamı daha var.

Yıldızlardan dilek tutabilirsin.

Bu yüzden ben de “Bir tanecik yıldızım olsun,” diyorum.

4. Kesit:

Sanırım istekler o kadar da çabuk gerçekleşmiyor. Ne pazartesi ne de salı günü yıldızımı alıyorum.

Çarşamba günü öğretmenim, “Çalışmaya devam et.” diyor.

Perşembe günü kurbağanın adını yanlış söylüyorum. Samuel demem gerekiyor. Ben de Sam diyerek durumu kurtarmaya çalışıyorum. Ama olmuyor.

Cuma günü de bir ilerleme yok.

5. Kesit:

Cumartesi günü annem beni kütüphaneye götürüyor.

“Günaydın, Madeline Finn,” diyor Bayan Dimple. O bizim kütüphanecimiz.

Unutmuştur diye, “Ben okumayı sevmiyorum,” diyorum.

“Elbette anımsıyorum,” diyor. “Ama bugün özel bir şey var. Hoşuna gidecek bir şey.”

6. Kesit:

“Madeline Finn, bir kitap okusan, bir köpek de seni dinlese nasıl olur?”

Bayan Dimple beni kocaman beyaz bir köpeğin yanına götürüyor.

“Bu Bonnie,” diyor. “Neden bir kitap alıp ona okumuyorsun? Bonnie harika bir dinleyicidir.”

Bonnie çok güzel. Kocaman, kar rengi bir kutup ayısına benziyor. Annem, “Bir denemek ister misin?” diye soruyor.

“Evet isterim,” diyorum. (Sesim kısık çıkıyor.)

7. Kesit:

Önce sıkılıyorum.

Harfleri karıştırıyorum.

Sözcükler ağızımdan doğru çıkmıyor.

Sonra Bonnie’ye bakıyorum. O da benim gözlerimin içine bakıyor. Bana gülmüyor.

8. Kesit:

Rahatlıyorum. Yeniden okumayı deniyorum.

Okumanın yarısında bir sözcüğe takılıyorum.

Bonnie kızmıyor. Kocaman patilerini kucağıma koyuyor. Onu sevmeme izin veriyor. Ben de o kelimeyi çıkarıyorum.

O günden sonra Bonnie'yle her cumartesi okuma yapıyoruz.

Yanlış yapmaktan korkmadan kitap okumak çok zevkli.

Bonnie bana yavaş yavaş okumanın yanlış olmadığını, tıpkı öğretmenin verdiği kalpli çıkartmada yazdığı gibi çalışmak gerektiğini öğretti.

Gene de yıldız alamadım. Ama bundan sonra Bonnie gibi sabırlı olabilirim.

9. Kesit:

Yakında okulda okuma günü olacak.

Kütüphaneye gidiyorum, bakıyorum Bonnie yok! Bayan Dimple da yok.

Öteki kütüphaneci, “Bir başka köpeğin sırasını beklemek ister misin?” diye soruyor.

Kibarca, “Hayır, teşekkür ederim,” diyorum.

Annem daha sonra “Canını sıkma,” diyor.

“Bonnie'nin bugün işi varmış.”

“Ya okul?” diye soruyorum.

“Başaracaksın,” diyor annem. “Sen Bonnie'ye okuyormuş gibi yap.”

10. Kesit:

Pazartesi sabahı çok gerginim.

Öğretmenim, “Madeline Finn, sıra sende. Okumak ister misin?” diye soruyor.

“Evet efendim,” diyorum. (Gene kısık sesle.)

İlk cümlede hata yapmıyorum. Ardından bir sözcüğü yanlış okuyorum. Bir sözcüğü daha. Birinin güldüğünü duyuyorum.

11. Kesit:

İşte o anda Bonnie'yi düşünüyorum. Derin bir soluk alıp yanı başımdaymış gibi yapıyorum.

Bir de bakıyorum sayfanın sonuna gelmişim.

Öğretmenime bakıyorum, yüzünde kocaman bir gülümseme var.

İstediğim oldu! Yıldızımı aldım!

12. Kesit:

Cumartesi günü gene kütüphaneye gidiyoruz. Bayan Dimple orada!

“Ben de yıldız aldım!” diyorum. “Onu Bonnie'ye vermek istiyorum.”

“Aferin Madeline Finn!” diyor Bayan Dimple.

“Sanırım Bonnie'nin de sana bir sürprizi var.”

“Madeline Finn, Bonnie ile yavrularına okumak ister misin?”

“Elbette isterim!” diyorum yüksek sesle.

Söylemsel Düzey

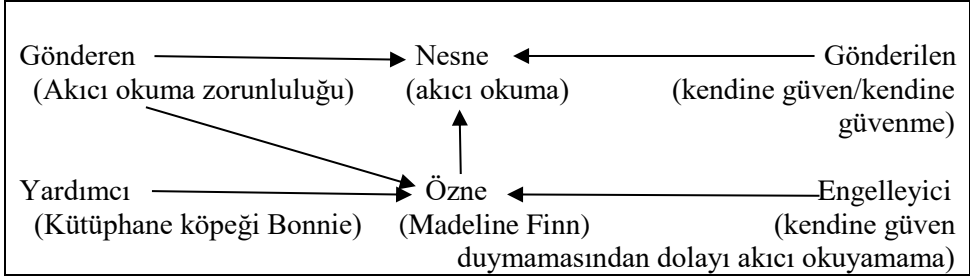
Bu düzeyde kahramanlar, kahramanların uzam ve zaman içinde yer alışları incelenir. Kitapta asıl sözcü öznelerinin Madeline Finn olması yanında, annesi, öğretmeni, Bayan Dimple gibi farklı sözcü öznelerinin de konuşmalarına yer verilmiştir. Fakat anlatıda tek temel kişi çocuktur. Sözcülenmiş sözcü özneleri, anlatıcıdır. Anlatıcı hem olayların başkahramanı hem de anlatıcısıdır. Dolayısıyla bu eserde de “benöyküsel” anlatıcı olduğu için içodaklayım vardır. Başlangıçta okumayı sevmeyen ve herkesin kendine güldüğünü söyleyen dolayısıyla da kendine güveni hiç olmayan Madeline Finn, kütüphane köpeği Bonnie ile tanıştıktan sonra kendine güveni gelir ve okumayı sevmeye başlar. Kullanılan uzamlara bakıldığında; olaylar evde, okulda ve kütüphanede geçmektedir. Dolayısıyla kapalı bir uzamda geçmektedir. Eserde uzam değişimi, kahraman için önemli bir işleyle sahiptir. Uzam değiştirme; kendine güveni olmayan ve okumayı sevmeyen çocuğun, güven duyduğu yeni uzama kütüphaneye Bonnie ile tanışmaya gitmesi ve annesi, öğretmeni ve Bayan Dimple ile ama en önemlisi de kendi cesaretiyle kendine güveninin gelmesi ve okumayı sevmeye başlamasıdır. Uzam değişimi ana kahraman için olumlu bir işlev yerine getirmektedir. Çocuk kendi korkularını uzam değişimi sayesinde yenebilmiştir ve kendine güvenini

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Gösterebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

ortaya çıkarmıştır. Zaman bakımından hemen her kesitte, zamanın aynı olduğu görülmekte, şimdiki zaman tümceleri yer almaktadır.

Anlatısal Düzey

Bu düzeyde kahramanların anlatı içindeki işlevleri değerlendirilerek eyleyenler ve anlatı izlencesi ortaya konur. Eyleyenler izlencesinde gönderen-gönderilen, özne-nesne, yardımcı-engelleyici olmak üzere altı temel eyleyen bulunur (Sığırcı, 2017).



Şekil 5. “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kitabının eyleyenler şeması

Bu kitaptaki eyleyenler izlencesi şöyledir:

Özne: Madeline Finn

Nesne: Akıcı okuma

Gönderen: Akıcı okuma zorunluluğu

Gönderilen: Kendine güvenme/Kendine güvenmeme

Yardımcı: Kütüphane köpeği Bonnie

Engelleyici: Kendine güven duymamasından dolayı akıcı okuyamama

“Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” için eyleyenler şeması şu şekilde olacaktır:

Gönderen (akıcı okuma zorunluluğu), öznenen (Madeline Finn) ayrık olduğu nesneye (akıcı okumaya) sahip olmasını ister. Özne, nesneye sahip olmak için harekete geçer. Bu da olayın çocuk açısından yorumlanması demektir. Akıcı okuma zorunluluğu, akıcı okuma ve kendine güvenip/güvenmemek arasındaki ilişki “iletişim eksenini” oluşturur. Bu gönderen nesne ve gönderilen eyleyenleri arasındaki etkileşimdir. Akıcı okuma zorunluluğu ile Madeline Finn arasında “buyrum eksenini” vardır. Madeline Finn ile akıcı okuma arasında “isteyim eksenini”

vardır. Eyleyen çizelgesi içindeki en temel eksen bu eksenidir. Son olarak da kütüphane köpeği Bonnie, Madeline Finn ve kendine güven duymamasından dolayı akıcı okuyamama arasında bir “sınama eksenini” vardır. Yardımcı, özne ve engelleyici arasındaki savaşımın olduğu eksenini belirtir.

Anlatı izlencesinde öznenin, gönderen tarafından gönderilen eylemi gerçekleştirmesi, dört aşamalı bir süreçten geçmesini gerektirir. Bu aşamalar; eyletim, edinç, edim ve yaptırım aşamalarıdır (Günay, 2007). Madeline Finn’in harekete geçmesi için anlatı izlencesinin bu dört aşamasını izlemek gerekir. Eyletim ve edinç aşamasında gönderen ile öznenin etkileşim içinde oldukları gözlenir. Edim ve yaptırımda ise, özne ile nesne etkileşim içindedir. *Başlangıç durumu*; birinci kesitte yer alan metinsel göstergelerde Madeline Finn kelimeleri doğru çıkaramadığı, okurken çok sık hata yaptığı ve çevresindekilerin ona güldüğünü gördüğü için okumayı sevmediğini ifade etmektedir. *Eyletim aşamasında*; Okuyamadığı için bir anlamda toplumsal baskı olan yıldız çıkartmasını alamaması Madeline Finn’de üzüntü yaratmaktadır. *Edinç aşamasında*; okumasını geliştirmesi için annesi ve kütüphanecileri Bayan Dimple’in Madeline Finn’i kütüphane köpeği Bonnie ile tanıştırmaları ve ona okumaktan çekinmemesi yönünde teşvik etmeleri anlatılmaktadır. *Edim aşamasında*; Madeline Finn’in, Bonnie’ye kitap okurken ona kızdığını ya da güldüğünü görmemesi ve bu duruma şaşırması anlatılmaktadır. Bu aşamada özne görevindeki Madeline Finn harekete geçmeye başlamıştır yani akıcı okumaya başladığını görüp artık kendine güveninin gelmesi anlatılmaktadır. *Yaptırım aşamasında*; Madeline Finn artık akıcı okuma sorununu aşmıştır, kendine güvenmekte ve uzam değişikliğinden korkmamaktadır. Yıldız çıkartmasını alması ve bunu Bonnie’ye vermek istemesi de başarısına okuma arkadaşını dâhil etmek istediği anlamına gelmektedir.

Mantıksal-Anlamsal Düzey

Bu aşamada anlamın kurulduğu yapılar mantıksal-anlamsal düzeye ulaşılır. Bu düzeye izleksel düzey ya da derin anlam da denir. Derin yapıdaki bu çözümleme içerik düzleminde yapılan bir çözümlemedir. Bir anlatıdaki görünen veya görünmeyen, birbiriyle ilişkili anlambirimcilerin ilişkilerinin ortaya konması ile anlamın nasıl oluştuğu anlaşılacaktır (Sığırcı, 2017). Greimas’ın derin anlam çözümlemesi için oluşturduğu, adına göstergebilimsel dörtgen denilen derin düzey çözümleme yapmaya yardımcı olan bir dörtgen bulunmaktadır. Eserde var olan karşıtlıkların mantıksal açıklamalarının yer aldığı bu dörtgeni, Courtes (1991) bir karşıtlığın görsel sunumu olarak tanımlar (Sığırcı, 2017). İncelenen kitapta görünen en görünür karşıtlık Madeline Finn’in özgüven eksikliğinden kaynaklı yanlış yapmaktan her zaman korkması ve okumayı

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

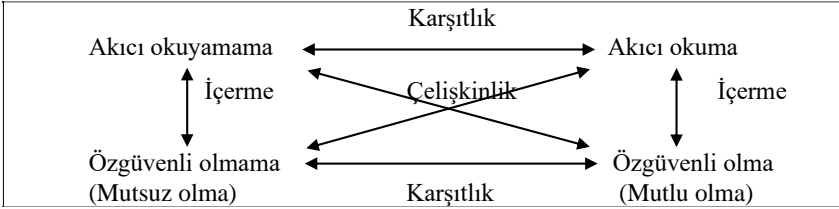
sevmediği için akıcı okuyamaması ile Bonnie'nin ona güven vermesi sonucu yanlış yapmaktan korkmadan okumanın zevkli olduğunu düşünüp akıcı okumaya başlamasıdır.

Okumayı sevmeme	kt.	Okumaktan zevk alma
Akıcı okuyamama	kt.	Akıcı okuma
Özgüvenli olmama	kt.	Özgüvenli olma
Yanlış yapmaktan korkmak	kt.	Yanlış yapmaktan korkmamak

Akıcı okuyamaması, Madeline Finn'in hem sesinin kısık çıkmasına hem de yıldız çıkartmasını almasına engel olmakta ama yeni bir uzam olan akıcı okuma, Madeline Finn için son derece mutluluk uyandırmakta, yıldız çıkartması almasıyla yeni uzama dair heyecan, sevinç ve özgüven duymakta ve sesi de artık yüksek çıkmaktadır.

Mutsuz	kt.	Mutlu
Kalp çıkartması	kt.	Yıldız çıkartması
Kısık ses	kt.	Yüksek ses

Bütün bu karşıtlıklardan yola çıkarak eserin göstergebilimsel dörtgeni aşağıdaki gibi oluşturulabilir:



Şekil 6. "Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği" eserinin göstergebilimsel dörtgeni

Göstergebilimsel dörtgene göre; akıcı okuyamama ile akıcı okuma arasında karşıtlık, özgüvenli olmama (mutsuz olma) ile özgüvenli olma (mutlu olma) arasında karşıtlık, akıcı okuyamama ile özgüvenli olma arasında çelişkinlik, akıcı okuma ile özgüvenli olmama arasında çelişkinlik, akıcı okuyamama ile özgüvenli olmama arasında içerme, akıcı okuma ile özgüvenli olma arasında içerme ilişkisi vardır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

İçinde yetiştiğimiz toplumda ayrımcılık, tek tipleştirme, farklılıkların dışlanması gibi davranışlar öğrendiğimiz uygunsuz davranış biçimlerine örnek olarak sayılmaktadır. Oysa çocuklar doğduklarında herkesi eşit görürler ve farklılıklara saygı göstermeyi ya da dışlamayı ilerleyen yaşamlarında sosyal öğrenmeyle öğrenirler. Farklılık, dışlanma, ayrımcılık gibi olumsuz farklılıklara saygı duyma gibi olumlu konuları çocuklarla konuşmaya olanak verecek çocuk kitaplarının kullanılması ve çocuklara okutulması son derece önemlidir. Böylece çocuklar farklılıklara saygı duymayı ve farklı insanları özellikleriyle kabullenmeyi benimseyeceklerdir.

Bu çalışmada, yurt dışında ebeveynler tarafından en iyi resimli çocuk kitabı ödülünü almış ve farklılıkları olan bir çocuğun, hayvan dostu sayesinde özgüven duyarak başarı duygusunu tattığı bir eser olan “Madeline Finn ile Kütüphane Köpeği” kullanılmıştır. Türkçe’ye de çevrilmiş olan eserin yazınsal metinleri göstergebilimsel yöntem aracılığıyla yeniden okunmaya ve mantıksal-anlamsal düzey açısından yeniden yorumlamaya çalışılmıştır. Elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar, ilk önce ön ve arka kapakta yer alan yazınsal ve görsel göstergelerin yorumlanmasını içermektedir. Burada en dikkat çeken bulgu, kitabın arka kapağında yer alan yazınsal metnin anlam itibarıyla kitabın ismiyle aynı ifadeleri içermesi ve kitabın ön kapağındaki resmi açıklar nitelikte olduğudur. Burada göstergelerarasılık söz konusudur. Sözsözsel olmayan bir durum (ön kapaktaki görüntüsel gösterge), sözsözsel olan bir duruma (arka kapaktaki dilsel göstergeye) gönderme yapmaktadır. Sonrasında eserde yüzey yapıdan derin yapıya doğru bir yön izleyen göstergebilimsel çözümleme yöntemi ile söylemsel düzey, anlatsal düzey ve mantıksal-anlamsal düzey açıklanmıştır.

Eserdeki yazınsal metinler öncelikle zaman, mekân, kişi ve olay unsurları dikkate alınarak 12 kesite ayrılmıştır. Söylemsel düzeyde eserde anlatıcının hem olayların başkahramanı hem de “benöyküsel” anlatıcısı olduğu için içözdaklayım olduğu görülmektedir. Olaylar kapalı uzamda geçmekte, uzam değiştirmede ise kendine güveni olmayan ve okumayı sevmeyen çocuğun, kendine güven duymaya başlaması ve okumaktan zevk alması şeklinde olmuştur. Zaman bakımından hemen her kesitte, zamanın aynı olduğu görülmekte, metinlerde şimdiki zaman tümceleri yer almaktadır. Anlatsal düzeyde gönderen (akıcı okuma zorunluluğu), gönderilen (kendine güven/kendine güvenme), özne (Madeline Finn), nesne (akıcı okumaya), yardımcı (Kütüphane köpeği Bonnie) ve engelleyici (kendine güven duymamasından dolayı akıcı okuyamama) arasındaki iletişimler açıklanmıştır. Sonrasında öznenin, gönderen tarafından gönderilen eylemi gerçekleştirmesi için eyletim, edinç, edim ve yaptırım

aşamalarında neler işlendiğine değinilmiştir. Son olarak da mantıksal-anlamsal düzeyde Greimas'ın derin anlam çözümlemesi için oluşturduğu, adına göstergebilimsel dörtgen denilen derin düzey çözümleme yapmaya yardımcı olan bir dörtgen oluşturulmuştur. İncelenen kitapta görünen en belirgin karşıtlık Madeline Finn'in özgüven eksikliğinden kaynaklı yanlış yapmaktan her zaman korkması ve okumayı sevmediği için akıcı okuyamaması ile Bonnie'nin ona güven vermesi sonucu yanlış yapmaktan korkmadan okumanın zevkli olduğunu düşünüp akıcı okumaya başlamasıdır. Akıcı okuyamaması, Madeline Finn'in hem sesinin kısık çıkmasına hem de yıldız çıkartmasını almasına engel olmakta ama yeni bir uzam olan akıcı okuma, Madeline Finn için son derece mutluluk uyandırmakta, yıldız çıkartması almasıyla yeni uzama dair heyecan, sevinç ve özgüven duymakta ve sesi de artık yüksek çıkmaktadır.

Her yaştan çocuğun okuyacağı türden olan bu eserde çocuğa özgüven kazandırmaya çalışılması ve bunu da alışılmışın dışında bir yöntemle yapılmaya çalışılması kitabın en dikkat çekici kısımlarındandır. Araştırma sonuçları, kitabın çocuğa okumada özgüven kazandırmaya çalışması, bir amaç uğruna çaba sarf etmek gerektiğini sezdirmesi bakımından yazarın hikâyeyi kurgulamasının başarılı olduğunu göstermektedir. MEB'in belirlemiş olduğu sevgi, hoşgörü-duyarlılık, özgüven, empati, cesaret, dostluk, yardımlaşma-dayanışma, iyilik yapma gibi değerlere kitapta yer verildiği görülmektedir (MEB, 2015). Kitabın aynı zamanda yazınsal metninin sürpriz sonlu olması da hedef okurun metne ilgisini kitabın sonuna kadar canlı tutmaktadır. Çocuk gerçekliğini işleyen ve yardımın olmadık bir yerde olmadık biri tarafından karşımıza çıkabileceğini gösteren kitap özgün bir eser olma özelliği göstermektedir. Özellikle özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu ortamlarda kullanılabilecek kitap, çocukların zihinsel yapısına farklılık gösteren bireyler hakkında pozitif gönderme yapmakta, ortak kültürde bu bilinci ön planda tutması bakımından da iyi örnek oluşturmaktadır.

Daha önce Aytül Akal ve Mustafa Delioğlu'nun birlikte hazırlamış olduğu "*Açıl Kapı Açıl*" ve "*Açıl Bahçe Açıl*" eserlerinde göstergelerarasılığın incelendiği çalışmalarda Sivri ve Örkün (2013), bu çalışmada olduğu gibi sezdirme yoluyla özgüven kazandırmaya çalışıldığı, eserlerin düzyazı şiir şeklinde oluşturulduğu, 5-7 yaş arasındaki çocukların anadil gelişimine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuğun hayvan sevgisini güdüleyerek merak duygusunu uyandıran bu çalışmanın da ödüllü bir resimli çocuk kitabının göstergebilimsel açıdan incelenmesi açısından hedef kitlesine metni anlama, nesnellik ve derinlik gibi konularda yardımcı olduğu görülmektedir. Eğitimde göstergebilimsel yöntemin kullanılması metnin değerlendirilmesi sürecinde çocuklara metnin nasıl çözümleneceği konularında yol gösterici nitelikte olacağı

düşünülmektedir (Ercantürk, 2015). Öğretmenler eğer göstergebilim yöntemini sınıflarında kullanırlarsa detaylı bir inceleme planı oluşturmuş ve çocukların metni daha nesnel ve evrensel bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olmuş olacaklardır. Demir (2008)'e göre, Türkçe öğretiminde kullanılan metinler, metin dilbilimsel yöntemlerle incelendiği zaman okur üzerinde yazınsal yapının üzerindeki gizemi ortadan kaldırma olanağı doğar ve okur metni daha derin anlamlarıyla okumuş olur. Okuma sırasında metin içerisinde karşılaşılan sorunların tartışılmasıyla çocuğun eleştiri yapabilme gücü gelişir. Çocuğun metni göstergebilimsel bir yöntem ile okuması, eserin yazınsal metinde söylemek istediği derin anlama ulaşmalarını sağlayacaktır. Ayrıca çocuklar bu yöntem ile yazınsal metindeki üretici kısmın nasıl oluşturulduğuna da hâkim olacak bu da onların yazma becerilerine olumlu etki edecektir. Dolayısıyla çalışma sonunda öğretmenlere Türkçe derslerinde metinleri ele alırken göstergebilimsel yöntemden faydalanmaları önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktulum, K. (2004). Göstergebilim. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 1-12.
- Courtes, J. (1991). *Analyse sémiotique du discours, de l'énonce a l'énonciation*. Hachette.
- Dedeoğlu, H., & Kardaş, N. (2013). The White Ravens/Beyaz Kuzgunlar "Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Seçkisi". *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (13), 1-10.
- Demir, S. (2008). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin metin dilbilimsel yöntemlerle incelenmesi ve bu metinlerin öğrencilerin anlama düzeylerine etkisi (Malatya ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dursunoğlu, H. (2011). Çocuk-edebiyat ve çocuk edebiyatı. Yılar, Ö. ve Turan, L. (Ed.), *Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı içinde* (s. 3-36). Pegem Akademi Yayınları.
- Ercantürk, O. K. (2015). Göstergebilim açısından Türkçe ders kitapları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 93-109.
- Erkman-Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. Multilingual.

Ödüllü Çocuk Kitaplarına Göstergebilimsel Açıdan Bir Yaklaşım

- Günay, D. (2002). *Göstergebilim yazıları*. İmge Kitabevi.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. Multilingual.
- Güneş, A. (2013). Göstergebilim tarihi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(4), 332-348.
- Işıtan, S. (2013). Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları: Çocuk kitaplarında engelli kavramı. Gönen, M. (Ed.), *Çocuk edebiyatı* içinde (s. 159-175). Eğiten Kitap Yayınları.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınevi.
- Keser-Özmantar, Z. (2019). Eğitim çalışmalarında sık kullanılan araştırma türleri. Turan, S. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (s. 49-77). Nobel Yayınevi.
- Kıran, A. (2010). Çağdaş bir düşünce biçimi olarak göstergebilim. *Dilbilim Dergisi*, (22), 1-18.
- MEB (2015). Değerler eğitimi. http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/34/39/749197/dosyalar/2015_02/09093609_degerleregitimi.pdf, Erişim tarihi: 11.03.2021
- Oğuzkan, A. F. (2000). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Papp, L. (2018). *Madeline Finn ile kütüphane köpeği*. (G. Çapan, Çev.). Hep Kitap Yayınları.
- Sever, S. (2008). Niçin çocuk edebiyatı?. *Okyanus Dergisi*, (4), 14-17.
- Sever, S. (2012). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayıncılık.
- Sığırcı, İ. (2017). *Göstergebilim uygulamaları*. Seçkin Yayınları.
- Sivri, M., & Örkün, B. (2013). Açıl Kapı Açıl ve açıl Bahçe Açıl adlı eserlere göstergebilimsel açıdan karşılaştırmalı bir yaklaşım. *Humanitas*, (1), 171-195.
- Sivri, M., & Örkün, B. (2014). *Çocuk ve gençlik edebiyatında göstergebilimsel bir uygulama: Aytül Akal*. Uçan Balık Yayınları.
- Yaylagül, Ö. (2015). *Göstergebilim ve dilbilim*. Hece Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to try to re-read “Madeline Finn and the Library Dog”, an award-winning book that sets children of all ages as its target audience, in a semiotic framework. In textual terms, it is expected that the award-winning books contain intriguing details, have a good fiction, contain more universal themes, and the layers of meaning are deeper in the text. In this context, the book named “Madeline Finn and the Library Dog” was accepted as a written document and tried to be described in its current form.

Method: The research was conducted through screening method. The study sample consists of visuals and texts from "Madeline Finn and the Library Dog". Document analysis was used as a data collection tool in the study. The texts and images in the book in question were used as documents. Study data were subjected to qualitative content analysis. The textual and visual content of the book was subjected to the semiotic analysis method developed by Greimas based on Proop's fairy tale analysis (Sivri & Örkün, 2014).

Findings: The study data first includes the interpretation of the textual and visual indicators on the front and back cover. The most striking finding here is that the text on the back cover of the book contains the same expressions as the name of the book in terms of meaning and explains the picture on the front cover of the book. Here, there is some intersectionality. That is, a non-verbal situation (the visual indicator on the front cover) refers to a verbal situation (the linguistic indicator on the back cover). Then, the discursive level, narrative level and logical-semantic level were analyzed with the semiotic analysis method that follows a direction from the superficial structure to the deep structure in the work. The texts in the work are primarily divided into 12 sections according to time, place, person and event elements. At the discourse level, it is seen that the narrator is intrinsic in the work, as he/she is both the protagonist and the ego-narrative. The events in the book take place indoors, but a change of place has been a matter of fact when the child, who is not confident and does not like to read, starts to feel confident and enjoy reading. When the book is analyzed in terms of time, it is seen that the time is the same in almost every section and the present tense sentences are always present in the texts. At the narrative level, the communications between sender (obligation to read fluently), the referred (self-confidence), the subject (Madeline Finn), the object (reading fluently), the helper (Library dog Bonnie) and obstructive (failure to read fluently due to lack of self-confidence) are explained. After that, what is done is mentioned at the stages of actant, competence, performance and sanction so that the subject can perform the action referred by the referrer. Finally, at the logical-semantic level, a

quadrilateral that Greimas created for deep semantic analysis, which is called semiotic quadrilateral, was used to make deep level analysis. The most obvious contrast that appears in the book reviewed is that Madeline Finn is always afraid of making mistakes due to his lack of self-confidence and his inability to read fluently. It is also the result of Bonnie's reassurance that Madeline Finn thinks it is enjoyable to read without being afraid of making mistakes and begins to read fluently. Madeline Finn's inability to read fluently prevents her from being both hoarse and taking a star. But the new place, fluent reading, is extremely happy for Madeline Finn, the excitement, joy and self-confidence of the new place as her gets a star sticker, and his voice is now louder.

Results and Argument: The most striking aspect of the book is the effort to gain self-confidence in the individual and to try to do this with an unorthodox method. The results of the research show that the author's constructing the story is successful in terms of trying to give the child self-confidence in reading acquisition and the need to make an effort for a purpose. It became apparent that such values as affection, tolerance, sensitivity, self-confidence, empathy, courage, friendship, cooperation-solidarity and benevolence- which were determined by the Ministry of National Education (MoNE)- were included in the book (MoNE, 2015). Besides, the fact that the book also has a surprising ending keeps the interest of the audience alive until the end. The book, which describes the reality of children and which demonstrates that help can come in an unexpected place and from an unexpected person, is a genuine work of art. It, which can be used especially in environments where there are individuals with special needs, makes a positive reference to children's mental structure about individuals different from others and sets a good model in that it prioritizes the consciousness.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49909>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 12-03-2021
Kabul Tarihi: 13-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 12-03-2021
Accepted: 13-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Demirci Seyrek, Ö., Ersanlı, E. & Dicle, A. N. (2021). Kabul ve Kararlılık Terapisi Bağlamında Bir Bibliyoterapi Örneği: Simyacı Romanı. *Journal of History School*, 53, 2866-2883.

KABUL VE KARARLILIK TERAPİSİ BAĞLAMINDA BİR BİBLİYOTERAPİ ÖRNEĞİ: SİMYACI ROMANI¹

Özgür DEMİRCİ SEYREK², Ercümen ERSANLI³ & Abdullah Nuri DİCLE⁴

Öz

Psikolojik esneklik son kuşak bilişsel davranışçı terapilerden Kabul ve Kararlılık Terapisi için bireyin yaşanası, anlam dolu bir ömür sürdürebilmesinde anahtar bir kavram olarak ifade edilebilir. Psikolojik esnekliğin altı unsuru, bireyin değerlerini kendisine rehber edinmesi, bilişsel ayrışma, şimdide odaklanma, değerler doğrultusunda kabul, bir bağlam olarak kendilik ve değerli bir yaşam için harekete geçmektir. Kabul ve kararlılık terapisine göre psikolojik yardım ilişkisinde kullanılabilen birçok teknik mevcuttur. Bu çalışmada ise danışanın işlevsiz tutumlarına dair iç görü geliştirmesinde yaşadığı güçlüğe hitap eden okuma materyalleri ile buluşturmayı esas alan bibliyoterapi tekniği konu edilmiştir. Bu amaçla, bibliyoterapi için “Paulo Coelho’nun Simyacı” adlı eseri Kabul ve Kararlılık Terapisi bakış açısıyla incelenmiş ve psikolojik esnekliğin altı unsuru bağlamında yapılan alıntılar ile ayrıntılı olarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma ile danışanın yaşadığı güçlükleri çözümlemesi için iç görü geliştirmesine yardımcı olmak amacıyla Simyacı adlı romanın bibliyoterapi uygulaması için faydalı olabileceği vurgulanmaktadır.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %40, 2. yazar: %30., 3. Yazar: %30.

² Dr., Arıburnu ilkokulu, Samsun, demirciseyrek@gmail.com, Orcid:0000-0002-6557-7156

³ Prof. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, eersanlı@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4840-3629

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Sinop üniversitesi Eğitim Fakültesi, andicle@hotmail.com Orcid:0000-0002-2765-8457

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Esneklik, Yaşamda Anlam, Kabul ve Kararlılık Terapisi

An Example of Bibliotherapy in Context of Acceptance and Commitment Therapy: Simyacı Novel

Abstract

Psychological flexibility can be defined as a key concept for the individual to live and lead a meaningful life for Acceptance and Commitment Therapy, one of the last generation cognitive behavioural therapies. Six components of psychological flexibility are the individual's taking values as a guide, cognitive defusion, focusing on the present moment, acceptance in line with values, self as a context and action for a valuable life. According to acceptance and commitment therapy, there are many techniques that can be used in psychological help relationship. This study discussed the bibliotherapy technique, which is based on bringing together reading materials addressing the difficulty experienced by the client in developing insight to dysfunctional attitudes. For this purpose, Paulo Coelho's "Alchemist" was examined from the perspective of acceptance and commitment therapy for bibliotherapy and evaluated in detail with the quotations made within the context of six components of psychological flexibility. In conclusion, this study emphasizes that the novel Alchemist can be useful for bibliotherapy practice in order to help the client to develop insight to analyse the difficulties s/he has experienced.

Keywords: Psychological Flexibility, Meaning in Life, Acceptance and Commitment Therapy

GİRİŞ

Ruhsağlığı müdahalelerinde karşılaşılan güçlükler, müdahaleler sonrası iyileşme oranının düşük olması veya çok uzun sürede gerçekleşmesi ve deneysel olarak tercih edilmemesi gibi durumlardan dolayı uygulamalı psikolojide yeni yaklaşımlara ihtiyaç doğurmuştur (Levin ve Hayes, 2009, s.1). Bu yeni yaklaşımlar içinde en çok benimsenen yaklaşımlardan biri, 'Kabul ve Kararlılık Terapisi'dir. Kabul ve kararlılık terapisi (KKT), bağlamsal davranış bilimine dayalı, üçüncü kuşak bilişsel davranışçı terapilerdendir (BDT). BDT'nin ilk kuşağı davranış değişimleri üzerine odaklanırken, ikinci kuşakta bilişlerin değişimine, KKT'nin içinde bulunduğu üçüncü kuşakta ise farkındalık ve kabule odaklanır (Brown, Gaudiano ve Miller, 2011, s.187-188). KKT'nin yapısal anlamda ilişkisel çerçeve kuramı, işlevsel bağlamsal ve uygulamalı davranış analizi temeline dayanır (Işık-Terzi ve Tekinalp, 2013, s.239-242).

İnsanlar dünyayı şekillendirirken ve ona anlam verirken dili kullanır. Bu olumlu özelliklerinin yanı sıra dil hem yararlı hem de insan hayatını zehirleyebilen bir araç olarak ikircikli bir işlev de görebilir. Öyle ki KKT kuramcılarının göre insanın kullanmış olduğu içsel dili, O'nun olağanüstü bir

bolluğun içinde sefalet çekmesine dahi neden olabilmektedir(Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004, s.23). KKT’de kişinin kullandığı dilin kendi ruhsağlığı üzerindeki etkisine işaret edilirken İlişkisel Çerçeve kuramından etkilenmiştir (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006, s.5-6). Çocukluktan itibaren zihinsel gelişime paralel olarak, içinde yetişilen ailenin ve toplumun etkisiyle bireyin dil gelişimi gerçekleşir (Gregg, 2013, s.252-253).

İki uyaran arasında keyfi olarak yerleşmiş bir ilişkiye bağlı olarak uyaranlardan birine sanki diğeriymiş gibi davranmayı veya tepki vermeyi öğrenen insan bu ilişkiyi hiçbir uyaran olmadan da tekrar bilişler yoluyla kurabilmekte, bunu kural olarak sonraki kuşaklara aktara dabilemektedir (Ramnerö ve Törneke, 2017). Olayları karşılıklı ve kombinasyonel ve keyfi olarak dil ve bilişlerin ilişkilendirildiğine vurgu yaparken, İlişkisel Çerçeve kuramı ruhsağlığı üzerinde olumsuz etki yapan süreçlerin dinamiğine de dikkat çekmektedir (Levin ve Hayes, 2009, s.7). Dil kazanımı ile kurulan ilişkisel bağların kalıcılığı sayesinde bir uyaran üzerinden diğer uyaranlara nasıl tepki verileceği sosyal anlaşmalar sayesinde belirlenir (Ramnerö ve Törneke, 2017, s.170).

Bu sözel süreçler ve akıl yürütme psikolojik sorunlarda da önemli rol alır ve bir kez oluştuğunda bu ilişkisel öğrenmeyi ortadan kaldıracak sağlıklı bir yol mevcut değildir. Bu yüzden KKT, sıkıntı yaratan durumlardan kaçılmayacağını ifade eder. Çünkü kaçınma çabaları bireyin öğrenme geçmişinin ilişkisel ağlarından kurtulmasını sağlamaz. Aksine ilişkisel bir ağı yapısını değiştirmek için tasarlanan ilişkisel ipuçları, hedeflenen olayların merkezileşmesi için işlevsel rol oynar hale gelerek söz konusu sıkıntılı durumu şiddetlendirebilir (Bond, Hayes ve Barnes-Holmes, 2006, s.34). Tek çözüm ilgili bağlamı manipüle ederek ilişkisel ağların işlevlerinin dönüşümü sağlanabilir (Levin ve Hayes, 2009, s.5). Örneğin, bir yetişkin, çocukluğundan beri çeşitli yaşantılarla “ben çirkinim” çıkarımında bulunarak kendini çirkin kavramıyla ilişkilendirip etiketleyebilir. İlişkisel öğrenme bir kez gerçekleştiği andan itibaren hayatı boyunca -zihninde olacağı için- bireyin tüm hayatını etkileyecektir. Bu durumda yapılabilecek şey düşünceyi değiştirmek yerine bu düşüncenin kişi üzerindeki etkisini değiştirmek olabilir. Şu şekilde: ben çirkinim; çirkin olduğumu düşünüyorum, çirkin olduğuma dair bir düşüncem var şeklinde ifade ederek düşüncesiyle ilişkisine müdahale edilebilir. Bu da bireyin kendine dair düşüncesi ile kaynaşıp bütünleşmek yerine düşüncesi ile arasına mesafe koyabilmesine yardımcı olacak tekniklerle sağlanabilir. Bu sayede bunun sadece bir düşünce olduğu gerçek durumla örtüşmek zorunda olmayan keyfi bir çıkarım olduğunu görebilmesini sağlayacak kadar düşüncesi ile kendisi arasında bir mesafe bırakır. Bu mesafe de onun mevcut durumlara yönelik yeni davranışlar denemesi için olanak

sağlayabilir; çünkü bu müdahale ile kendisine var olabilmek için ilişkisel çıkarımdan farklı bir alan yaratmış olur (Yavuz, 2015,s.24).

Bireyler karşılaştıkları uyarıları genel olarak üç tür ilişkisel çerçeveye göre değerlendirebilir: Karşılaştırmalı, zamansal ve hiyerarşik (Levin ve Hayes, 2009,s. 6). İlişkisel çerçeveleme yoluyla bireyin ortamda bulunmayan durumlara peşinen bir yargıda bulunarak hareket edilebilmesi, karşılaşılan durumlarda problem çözme becerisini destekler (Ramnerö ve Törneke, 2017, s.163). Ama ilişkisel çerçevelemenin dezavantajı da vardır: İlişkisel çerçeveleme sayesinde bağlamda bulunmayan bir durumdan uyarın işlevi sağlanarak davranışlar yönlendirebilir. Stresli veya sıkıntılı süreçleri, anıları hatırlatan uyarılar ile karşılanması durumunda, bireyin geçmişe yönelik anılarıyla bütünleşmesi içinde bulunduğu koşullara uyumsuz tepkiler sergilemesine sebep olabilir (Cullen, 2008, s.4).

İşlevsel bağlamsalılıkta ifade edilen pragmatizm, bireyin davranışlarını anlamaya ve bu davranışı etkilemeye yarayan etkenlerin belirlemesini sağlayan ölçüdür (Ramnerö ve Tördeke, 2017, s.32). İşlevsel bağlamsalılıkta organizmanın yaptığı her şey davranıştır. Amaç davranışları tahmin etmek ve etkileyebilmek olduğuna göre davranışı anlayabilmek için onu içinde bulunduğu bağlamda değerlendirilmesi önem arz etmektedir. İşlevsel bağlamsalılıkta bilimin amacı öngörmek ve etki etmektir ve bu da sadece fiziksel olarak var olana müdahale ile gerçekleştirilebilir (Levin, Twohig ve Smith, 2016, s.19). Bir davranış ancak ve ancak içinde gerçekleştiği koşullar (bağlam) çerçevesinde tanımlanıp, anlaşılabilir (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004, s.19). Bağlam davranışla ilişkili, tüm tarihsel ve durumsal öğelerdir. Davranışın hangi amaca hizmet ettiğini, davranışın gerçekleştiği koşullar içinde değerlendirmeye işlevsel bağlamsalılık denilmektedir (Ramnerö ve Tördeke, 2017, s. 29). Terapide KKT danışanın değerlerine ve davranışlarının danışanı değerlerine ulaşma noktasında nasıl bir etkiye sahip olduğuna odaklanarak işlevsel bağlamsalılığı terapi ortamında uygulamaktadır (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2006, s. 33). Bu açıdan davranış analizi yoluyla davranışın fonksiyonu belirlenerek davranışı kontrol etme ve etkilemeye dair önemli bir yetkinlik sağlanabilir (Ramnerö ve Tördeke, 2017, s.29). Bu açıdan KKT de işlevsel bağlamsalılığın etkisi ile davranış analizi yöntemiyle incelediği davranışı, bireyin değerli ve anlamlı bir yaşam sürmesine sağladığı katkı oranında değerlendirir (Demirci-Seyrek ve Ersanlı, 2017, s.151).

Eski çağlardan beri İnsanlığın bilginin, kitapların ruh sağlığı üzerindeki olumlu etkisine dair farkındalığı bilinmektedir (Yılmaz, 2014, s.169). Yakın tarihte de kitapların terapötik bağlamda kullanılması ise Pehrsson ve McMillen' ye göre (2007, s.1) 1916 yılında Atlantic Monthly dergisinde bibliyoterapi konulu

yayımlanan makale ile başlamıştır. Bibliyoterapi bireyin sahip olduğu işlevsiz tutumları ve davranışları değiştirmesi hususunda cesaretlendirmek amacıyla belli nitelikteki danışan gruplarına makale, broşür veya kitap okuma ödevlerinin verilmesidir (Bulut, 2010, s.46). Böylece yazınsal olarak üstün nitelikli ve anlamlı yazılar bireyin ruh sağlığına olumlu katkı yapabilmekte ve kendisindeki potansiyeli harekete geçirmesinde onu cesaretlendirmektedir (Öner, 2007, s.132). Ruh sağlığı uygulayıcıları tarafından kullanılan klinik bibliyoterapi, terapötik hedeflere ulaşmak için duygusal-davranışsal sorunları ele alır (Pehrsson, McMillen, 2007, s.1). Hikâye ile okuyucu arasında dinamik bir ilişkinin kurulması temeline dayanan bibliyoterapinin birtakım aşamaları vardır:1- Özdeşim ve yansıtma, 2-Katarsiz, 3-İçgörü ve bütünleşme (Öner, 2007, s.133). Bibliyoterapi danışanın öz farkındalığı artırmakta ve değerlerini netleştirmede danışana yardımcı olmaktadır (Pehrsson ve McMillen, 2007, s.1).

Son kuşak bilişsel davranışçı terapiler içinde yer alan KKT' de bireyin kişisel değerleriyle uyumlu bir şekilde içinde bulunduğu An'ı yaşantılayabilmesi ve böylece hayatını anlamlı ve zengin kılabilmesi vurgulanır (Harris, 2016, s.19). KKT terapistleri büyük ölçüde paradoksa, metaforlara, hikayelere, alıştırmalara, davranışsal görevlere ve deneyimsel süreçlerden de faydalanırlar (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004, s.9-24). Bu bağlamda, KKT uygulamalarında faydalı bir bibliyoterapi örneği olabileceği öngörüsüyle doğru zamanda doğru insanla doğru kitabı buluşturabilme esasına dayanan bibliyoterapi (Öner, 2007, s.136) tekniği için bu çalışmaya konu edinilen kitap Paulo Coelho'nun Simyacı adlı eseridir (Coelho, 2018).

Eser için, araştırmacılar tarafından Türkiye'de telif haklarına sahip olan Can Sanat Yayınları'ndan izin alındıktan sonra çalışmaya başlanmıştır. "Simyacı, yazısına egemen olmaya ve bu uğurda bir düşü gerçekleştirme olasılığı uğruna Endülüsten kalkıp Mısır Piramitlerinin eteklerinde hazine aramaya giden Endülüslü çoban Santiago'yu konu almaktadır" (Coelho, 2018). KKT bireyin davranışlarına kendi değerlerini referans almasını ve bu uğurda gerekliyse güç gelen duygu, düşünce ve yaşantıları kabulünü vurgular(Soo, Tate ve Lane-Brown, 2011, s.54). Böylelikle KKT bireyin kişisel değerlerini açıkça ortaya koyarak ve bu değerlere uygun davranışlarda bulunarak hayatına anlam katmayı, psikolojik esnekliğini artırmayı hedefler. Tıpkı Endülüslü çoban Santiago'nun değerleri uğruna harekete geçip, hayatta onun için önemli olanın peşinde Endülüsten Mısır'a gerçekleştirdiği yolculuğu gibi (Coelho, 2018). KKT bireyin değerleri doğrultusunda harekete geçmesi ve böylelikle dünyada nasıl bir iz bırakmak istediği ile ilgilenir (Harris, 2016, s.23). KKT'ye göre psikolojik ızdırabın kaynağı bilişsel birleşme ve yaşantısal kaçınmadır (Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Kökleri, 2015). Psikolojik katılık olarak tanımlanan bu hal,

bireyin duruma ve zamana uyumlu etkin ve işlevsel davranışlar sergilemesini engeller. Bunun tersi olan psikolojik esneklik ile de KKT, bireyin kişisel değerler ile uyumlu hedeflere yönelerek harekete geçmesi, tercihleri ile yaşantı zenginliğine ulaşmasını vurgular. Psikolojik esneklik sadece daha az psikolojik problemle ilişkili olmayıp aynı zamanda daha kaliteli yaşam, duygusal iyi oluş, iş memnuniyeti ile de ilişkili bulunmuştur (Bond ve Bunce, 2003, s.3; Butler ve Ciarrochi, 2007, s.613). “Simyacı” adlı eserin tamamı incelendiğinde çoban Santiago da yüreğinin derinliklerinden gelen sesi takip ederek yaşantıladığı serüveni konu alırken bu romanın okuyucuya KKT’nin temel süreçleriyle örtüşen bireyin yaşamına anlam katabilmesi için, değerlerine yönelik farkındalık geliştirmenin, gerekiyorsa yaşanması bir ömür için kendisinden beklenilene göre değil kendisi için önemli olana göre kararlı ve adanmış bir şekilde harekete geçmenin ve bu uğurda göze alınan risklerin bile anlamlı olduğu mesajı verilmektedir. Simyacı romanının konusu KKT’nin psikolojik esneklik için ifade ettiği değerler, bilişsel ayrışma, harekete geçmek, şimdiye odaklanmak, kabul ve bir bağlam olarak kendilik olarak ifade edilen çekirdek süreçler açısından örnek olabilecek kısımlar vurgulanarak değerlendirilmiştir. Romanda öncelikle Santiago’nun kendisi için önemli olan değerleri için gerçekleştirdiği seçim ile başlanıyor.

Değerler

Yamçının da bir varlık nedeni vardı, tıpkı delikanlının hikmeti vücudu gibi...yaşamına anlam veren şey gezip dolaşmaktı...Daha küçüklüğünden beri dünyayı tanımayı hayal etmişti, Tanrı’yı ya da insanın günahlarını öğrenmekten çok daha önemliydi böyle bir şey (Coelho, 2018, s.23).

Bir düşü gerçekleştirme olasılığı yaşamı ilginçleştiriyor... (Coelho, 2018, s.27).

KKT’de amaç zengin, dolu ve anlamlı bir hayat için bireyin, düşünceleri ile mücadele etmeyi bırakıp değerleri doğrultusunda harekete geçmesidir (Harris, 2016, s.23). Yukarıdaki alıntılarda da ifade edildiği gibi her bireyin hayatını yaşanması kılan kendine göre öncelikleri, kıymetlileri vardır. Kişi için hayatta neyin önemli olduğu ve hayatlarını nasıl yaşamak istedikleri noktasında kendilerine klavuzluk eden bu öncelikler bireyin değerleridir (Köroğlu, 2011). Değerler her bireyin kendi tarihsel ve mevcut bağlamı tarafından belirlenir (Blackledge ve Barnes-Holmes, 2009, s.47). Değerler, bireyin yaşamında aile, kariyer, yakın ilişkiler, sağlık ve maneviyat gibi alanlarda pusula görevi görür ve bireyin şimdiki an’ı nasıl kabul edeceğini, psikolojik engellerle nasıl başedebileceğini kişisel değerleri doğrultusunda harekete geçmesinde O’na

yardımcı olur (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004, s.11). Bireyin kişisel değerleri doğrultusunda gerçekleştirdiği eylemler nasıl bir insan olmak istediği, nasıl bir yaşam sürmek istediği ile ilgilidir. Böylelikle değerler istikrarlı ve uzun vadeli olumlu pekiştirme kaynaklarına erişmesi için bireye rehberlik eder. Yukarıdaki alıntılarda Santiago'nun yaşamına yön veren değerlerin "dünyayı tanıma ve bir düşü gerçekleştirmeye olasılığı" olduğu ifade edilmektedir. Simyacı'da da roman kahramanı Santiago hayatını yaşanması kılacak öncelikli değeri kendisini hayatın adeta otomatikleşen akışına kaptırmak yerine farklı insanlar ve farklı yerler tanıyabileceği bir mesleğe, çobanlığa, yöneliyor. Sonrasında kendisi için değerli olan yaşantı biçimi için köklü kararlar alabiliyor (Coelho, 2018). Bazen değerler ile hedefler birbiriyle karıştırılabilir ama birbirinden farklı kavramlardır. Hedefler, başarmak istenilen şeyler iken değerler hayatımızın içerisinde gitmek istenilen yönlerdir (Harris, 2016, s.334).

Bilişsel Ayrışma

Bilişsel ayrışma, bir adım geride durarak zihindeki düşünceleri sadece bir düşünce, resimleri sadece bir resim olarak ele alıp onlara bir gözlemci edasıyla bakabilmeyi vurgular (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004, s.9). Düşüncelerine gözlemci kalabilmesi sayesinde birey bulunduğu An'a ve ortama uygun tepkiler sergileyebileceği fırsatı bulabilir (Hayes,2004, s.13). Birey sahip olduğu düşüncenin kendisi değil onların sahibidir ve dolayısıyla bireyin sahip olduğu düşünceler ile bütünleşmesi kendini varlığının çok az bir kısmıyla ortaya koymasına yani varoluşunu gerçekleştirmesine neden olabilir. KKT'de düşüncelerin doğru ya da yanlış olmalarından ziyade bu düşüncelerin bireyin işlevsel bir yaşam kurmasında katkısı olup olmadığı değerlendirilir (Işık-Terzi ve Tekinalp, 2013, s.242). Terapi ortamında paradoks, dikkatlilik, bilişsel uzaklaşma ve çeşitli diğer stratejiler, danışanların yararsız düşüncelerini yeni bir bağlamda deneyimlemelerine yardımcı olmak için kullanılır (Strosahl ve Robinson, 2009, s.59).

Dil, ayrışma durumunda duygu ve düşünceleri aktarmak için, insanlık için faydalı bir araçtır. Lakin bazı durumlarda bireyin anlamlı, zengin bir yaşam sürdürmesinin önünde kendi kendine ördüğü bir duvar gibi yükseklenmektedir. Şöyle ki; bilişsel ayrışmanın tersi olan bilişsel birleşmede bireyin kullandığı dili var olanı yansıtmak yerine benliğinin kendisi gibi algılanmakta ve bu durum da bireyin işlevsel davranışlarının azalmasına, farklı olanakları algılama ve deneyimlemede güçlük yaşamasına sebep olabilmektedir. Bu işlevsel davranışlar, bireyin yaşamını daha zengin ve yaşanması kılmasında O'na yardımcı olan değerleriyle uyumlu olan davranışlar olarak ifade edilebilir (Harris, 2016, s.32-33). Edinilen dille içselleşen düşünceler ve tanımlanan hisler ile birleşmesi,

daralan davranış repertuarı, bireyin uyumunu ve işlevselliğini engelleyerek, her durum ve ortamda güçlüklerle yönelik katı bir tutum sergilemesine sebep olmaktadır (Yalnız, 2019, s.24). Söz konusu psikolojik katılık halidir ve birey yaşamını kendini kaptırmış olduğu bu duygu ve düşüncelerden referans alarak sürdürmektedir. Örneğin “Ben çirkinim” düşüncesi ile bütünleşmiş ve buna gerçekten inanan bir genç yetişkini ele alalım: Bu düşünce sosyal hayatında, karşı cinsle iletişimde kendine attığı değeri etkileyebilir ve bu nedenle karşı cinsle iletişim kurmaktan kaçınabilir. Bu durumda davranışlarını kendi değerleri değil de sıkı sıkıya yapıştığı düşünce belirleyeceği için genç yetişkinlik dönemine dair karşı cinsle ilişkiler, eş seçimi ve bir aile kurma gibi gelişim görevlerini tamamlama olasılığı nasıl etkilenir? “Ben çirkinim”, “Ben çirkin bir insanım”, “Ben çirkin olduğumu düşünüyorum”, “Ben çirkin olduğum düşüncesine sahibim” şeklinde de ifade edilebilir. Böylelikle bu genç yetişkinin düşüncesiyle arasına mesafe koyabilir, diğer bir değiş ile olumsuz düşüncenin sadece bir düşünce olduğunu, ona sahip olanın kendisi olduğunu, bunun sadece sayısız düşüncelerden biri olduğunu, gerçeği değil sadece sübjektif bir değerlendirmeyi yansıttığını kabul etmesi, karşı cins ile karşılaştığı sosyal ortamlarda kendisine fırsat vermesinin önünü açabilmektedir. Birleşilen düşüncelerin bulaştığı değerlendirmeler bireyin değerlerinden ve amaçlarından uzak ve işlevsel olmayan davranışlar sergileyemesine neden olmaktadır (Bond, Hayes ve Barnes-Holmes, 2006,s.33).

Aşağıdaki alıntılarda da bireyin var olanı tanımlayan resim ve sözcükleri gerçek olarak algılaması ve bunlarla birleşmesi sonucu içinde yaşanan an ve mekanda varlık gösterememesi ifade edilmektedir. İkinci alıntıda da gerçekte acı korkusuyla birleşmenin birey için acı duygusundan daha kötü bir şey olduğu ifade edilmektedir. Çünkü burada deneyimsel kaçınma durumunu doğuran gerçekte var olan acıya dair bireyin yaratmış olduğu dilsel ifadenin bunu deneyimlemekten onu alıkoymasına bir örnektir. Aşağıda yer alan bu iki alıntı da KKT’de ifade edilen ve psikolojik katılığa sebep olan bilişsel ayrışma becerisi için güzel birer örnek olarak gösterilebilirler.

Çünkü insanlar resimlerin ve sözcüklerin büyüüne kapılıp sonunda Evren’in Dili’ni unuturlar (Coelho, 2018,s.110).

Yüreğine, acı korkusunun, acının kendisinden de kötü bir şey olduğunu söyle (Coelho, 2018,s.153).

Harekete Geçmek

...Başarısızlığa uğramak korkusu, şimdiye kadar Büyük Yapıtı girişmeme engel oldu. On yıl önce başlamam gereken şeye ancak

şimdi başlayabiliyorum. Ama yirmi yıl beklemiş olduğum için de mutluyum (Coelho, 2018,s.121).

“Hazinemi ararken yolumun üzerinde öylesine şeyler keşfettim ki, bir çoban için olanaksız şeylere girişmeye cesaretim olmasaydı bunlara rastlamayı kesinlikle hayal bile edemezdim (Coelho, 2018,s.153).

Yukarıdaki her iki alıntıda da gerek İngiliz adlı karakterin gerekse Santiago'nun hayatlarını yaşanması için değerleriyle uyum içinde hareket etmekteki kararlılıkları ve bu uğurdaki adanmışlıkları, KKT'deki değerler doğrultusunda harekete geçmeye örnek olarak gösterilebilir. KKT, bireye güç de gelse, rahatsızlık verici olsa da değerler doğrultusunda değişime geçmekteki kararlılık (Soo, Tate ve Lane-Brown, 2011, s.54), mükemmel olmayı taahhüt etmez; belirlenen değerler doğrultusunda davranışlardaki değişimi hedefler (İzgin, 2014, s.105). KKT'ye göre değişim için bu davranışları tecrübe etmek, kişisel değerlere bağlı kalınarak, adanmışlık ile eylemde bulunmak gereklidir (Işık-Terzi, Engüner-Tekinalp, 2011, s. 240). İnsan değerlerini kendine rehber edindiğinde karşısına mutlaka engeller çıkacaktır. Önemli olan bu engellere rağmen değerlerin kılavuzluğundan vazgeçmeden bireyin eyleme geçmeyi sürdürmesidir (Köroğlu, 2011).

KKT'nin amacı olumsuz duygulandıktan kaçınmak için negatif pekiştirici görevi gören uyumsuz davranışların yerine kişinin değerlerinin rehberliğinde davranış sergileyebilmesidir (Bal, Çakmak, Yılmaz, Tamam ve Karaytuğ, 2015, s.845). Bireyin değerleriyle bağlantı kurması tek başına yeterli değildir. Bireyin hayatına daha fazla canlılık ve değer katan davranışı gerçekleştirmesi için harekete geçmesi ve kararlı olması gerekir. Bu da adanmışlık anlamına gelmektedir. Adanmışlık bireyin zor durumlara uyum sağlamasını, davranışını sergilemesini ve gerektiğinde mevcut koşul ve ortama uygun davranışlar sergilemede esneklik göstermesine olanak tanır (Harris, 2016, s.363). Bireyin değerleri doğrultusunda hareket ederken karşılaştığı engellere göğüs gerebilmesi ve bu uğurda gerektiğinde durumun gereğine uyum sağlayabilecek esnekliği sergileyebilmesi KKT'de ifade edilen psikolojik esneklik kavramı ile açıklanmaktadır (Harris, 2016, s. 46).

Şimdiye Odaklanma

“...Yaşıyorum’ dedi delikanlıya, aysız ve kamp ateşsiz bir gece, hurma yerken. Ve bir şey yerken yemekten başka bir şey düşünmem. Yürüdüğüm zaman da yürüyeceğim, hepsi bu. ...Çünkü ben ne geçmişte ne de gelecekte yaşıyorum. Benim yalnızca şimdilerim var ve

beni sadece o ilgilendirir. Her zaman şimdide yaşayabilirsen mutlu bir insan olursun (Coelho, 2018,s.106).’’

“...Bu nedenle, savaşçılar yalnızca şimdiki zamanda yaşar; çünkü şimdiki zaman beklenmedik olaylarla doludur ve bir yığın şeye dikkat etmek zorundadırlar: Düşmanın kılıcı neredeydi, atı neredeydi,...? (Coelho, 2018, s.124).

Bireyin duygu ve düşünceler ile bütünleşmeden bu süreçleri yalnızca zihnin bir ürünü olarak ele alıp kabul ederek gözlemci olarak yaklaşabilmesi, içinde bulunduğu An’a odaklanabilmesine yardımcı olur (Yavuz, 2015, s. 24-25; Ögel, 2012, s.12). Acı ve ıstırap yaşamın yadsınamaz bir gerçeğidir ve sorun halinde ise bireyler acı ve ıstıraptan ve onun hatırlatan her olasılıktan kaçınma eğilimindedir (Hayes ve Smith, 2005). Çünkü birey tüm dikkatini kaçındığı durum için seçici olarak kullanması ile öz kaynaklarını değerli yaşamı için kullanamaz hale gelebilmekte, geçmişin pişmanlığı veya geleceğin endişesi ile içinde bulunduğu an’da ve ortamda hayatı için değerli varoluş gösterememektedir (Soo, Tate ve Lane-Brown, 2011, s.55). Yaşanan an ile ilişki kurmak uyanma, ne olup bittiğini gözlemleme, dünyaya katılma ve yaşamın her anının değerini bilmeye ilgilidir (Köroğlu, 2011). Bu da ancak gözlemleyen benliğin devrede olması ile sağlanabilir. Gözlemleyen benlik olayları, durumları, düşünceleri, duyguları bir adım geri çekilerek yargılamadan gözlemlemeyi sağlar. Bu kavram şu şekilde de ifade edebilir: Gözlemleyen benlik bireyin hayatı boyunca değişmeyen, benliğinin düşündüğünü, hissettiğini fark eden kısmıdır.

Kabul

“Bazen işi olurluna bırakmak, ilişmemek daha iyidir,’’ diye düşündü ve adama bu konuda bir şey söylemedi (Coelho, 2018,s.42).’’

“Tanık olduğu şeyler tedirgin etmişti onu. Evren’nin ruhuna dalmıştı ve bunun bedelini kendi hayatıyla ödeyebilirdi. Büyük bir kumar oynamıştı. Ama Kişisel Menkıbesi’nin peşine düşmek için koyunlarını sattığı zaman da büyük bir tehlikeyi göze almıştı (Coelho, 2018,s.130).’’

Kabul, yargılayıcı olmayan bir farkındalık duruşu almayı ve düşüncelerin, duyguların ve bedensel duyumların deneyimleri ortaya çıktıkça aktif olarak, onları kucaklamayı içerir (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004,s.7). Kabul becerisi, bireyin değerleri doğrultusunda hareket edebilmesine yarar ve böylelikle bireyin sıkıntılarına rağmen kararlı bir şekilde harekete

geçmesine, deneyimlemeye açık olmasına olanak tanır (Haris, 2016,s. 237-238).Kabul yaşantısal kaçınmanın karşısındadır ve bu da bireyin varoluşu için genişleyebilmesini, esneyebilmesini ifade eder. Bireyler zor deneyimlerden sakınmaları yaşamalarına izin verilen dünyanın sınırlarını belirlerler (Wilson, Bordieri, Flynn, Lucas ve Slater, 2011, s.283). Çünkü olumsuz deneyim ile nöronlar arası bağı geriye almak olası değildir ve bu öğrenme yaşantısını hatırlatacak herhangi bir uyaran bireyin karşısına heran, her yerde çıkabilir. Dolayısıyla bu beyhude kaçınma çabaları yerine bireyin genişleyip değerlerine dair olumlu pekiştirme çabalarına yönelmesi o'nun için olumlu olur (Yavuz, 2015, s.25).

Danışanın değerleri aksini ifade etmediği müddetçe her zaman tüm psikolojik sıkıntıları olarak kabul edilmesi önerilmemektedir (Blackledge ve Barnes- Holmes, 2009,s.43). Kabul bireyin koşulları pasifçe kabullenmesi anlamını taşımamaktadır. Hoşgöründen veya boyun eğmeden de farklı olan kabul, bireyin değerleri doğrultusunda bilinçli olarak yaşamın kabulü olup bireyin hayat standartlarını mümkün olduğunca geliştirmesi anlamına gelir. Kabul becerisi, bireyin değerleri ile çelişen bir durumda, sıkıntılarına rağmen kararlı bir şekilde harekete geçmesini, deneyime açık olmasını sağlar (Haris, 2016,s.238). KKT 'de yaşamın kabulü ile bireyin kaçınmasına yardımcı olan davranış kalıplarının farkına da varılır. Kaçınma bireyin seçici olarak belirli, bazı deneyimler ile temas halinde olmaktan sakınması anlamını taşır ve bu deneyimsel kaçınmalar birçok psikolojik güçlüğü sebebiyet verebilir.

Bir Bağlam Olarak Kendilik

Oysa benim istediğim, Mekke'yi düşlemek sadece ... birlikte edeceğimiz duaları bile hayal ettim. Ama büyük bir hayal kırıklığına uğramaktan korkuyorum; bu yüzden hayal kurmakla yetinmeye çalışıyorum (Coelho, 2018,s.73-74).

Ulaşmaya layık olmadıkları ya da ulaşamayacaklarını sandıkları için en büyük düşlerini gerçekleştirmekten korkarlar (Coelho, 2018,s.153).

İnsanlar kendileriyle ilgili yorumlayıcı ve değerlendirici öyküler yazarlar ve bu öyküler ile birleştiğinde, bu öykülerin bireylerin yaşamı ve davranışları üzerindeki toksik etkisi de artmaktadır (Yavuz, 2015, s.24). Üsteki alıntılarda da görüldüğü üzere Simyacı'da bazı insanların ulaşmaya layık olmadıkları düşüncesine birleşip korkularının esiri oldukları için en büyük düşlerini gerçek kılacak eylemlerden kaçındıkları ifade edilmektedir (Coelho, 2018). Bu durum KKT'de psikolojik katılık olarak ifade edilen durumdur (Hayes, 2004, s.14). Bireylerin baskın öykülerindeki yetersizlik duygusu psikolojik yardım arayışına

yönlendiren başlıca etmenler arasında sayılabilir (Kararırmak ve Bugay, 2010, s.26-27). Bireyin düşünce ve duygularından ayrışması, bağlamsal benliğin saf farkındalığı ile gerçekleşebilir (Harris, 2016, s.305). Bağlamsal benlik bireyin duygu ve düşüncelerini gözlemleyebildiği bir “görüş noktası” ve bu duygu ve düşüncelerin hareket edebildikleri bir “alan”dır (İzgiman, 2014, s.105). Bağlamsal benlik sayesinde birey duygu ve düşünceleriyle birleşmeden onları kabul edebileceği perspektifi edinebilir. Farkına varılan şeyler sürekli değişirken, fark edilen yer ve fark eden hiçbir zaman değişmez (Harris, 2016, s.307). Bir bağlam olarak kendiliği ayırt etmeyle ilgili ilkeler şu şekilde özetlenebilir (Köroğlu, 2011):

- Düşüncelerin, duyguların, anıların sen değilsin.
- Tüm yaşamın boyunca seninle birlikte olmuş, bir sen var.
- Korkulacak bir şey varsa kimin bunun ayırımına vardığının ayırımına var.
- Ayırımına vardıklarının içeriği senden daha büyük değil, sen bu ayırımsadıklarını kapsıyorsun.
- Kendi yaşantılarını yaşayabilecek kadar donanımlısın.

SONUÇ

Sonuç olarak Paulo Coelho'nun “Simyacı” adlı romanın birçok açıdan Kabul ve Kararlılık Terapisinde bibliyoterapi için kullanılabilir bir eser olduğu görülmektedir. Eserde Santiago'nun değerleriyle bağlantı içinde hayatını yaşaması kılan adımlar atarak gerçekleştirdiği serüveninde (Coelho, 2018) KKT'nin altında yatan değişim modelinde vurgulanan psikolojik esnekliğin altı yönü (değerler, bilişsel ayrışma, harekete geçmek, şimdiye odaklanmak, kabul, bir bağlam olarak kendililik) (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig ve Wilson, 2004, s.7) ile roman kahramanının ifadeleri ile benzeştiği görülmektedir. Babasının rahip olmasını istediği Santiago, yeni yerler, yeni insanlar tanıma arzusunu gerçekleştirmek için çoban olmaya karar verir (Coelho, 2018). Bu sayede Endülüs'ün değişik yerlerini gezer ve farklı insanlar ile tanışır ve sonrasında serüvenini daha da ileriye taşıyıp rüyalarının peşinde Mısır'a kadar uzanan kimi zaman meşakkatli ama içinde Santiago için anlamlı yaşantılar saklı bir yolculuğa çıkar (Coelho, 2018). Tüm bu önemli kararı alırken roman kahramanı Santiago'nun kendi değerlerini referans aldığı görülmektedir. Bunun, KKT'de değerler ve değerler doğrultusunda harekete geçmeye güzel bir örnek olduğu söylenebilir.

Simyacı'da "... acı korkusunun acının kendisinden daha kötü" olduğu cümlesi (Coelho, 2018) KKT'de düşüncelerden ayrışma becerisine örnek olarak gösterilebilir. Bilişsel ayrışma ile KKT'de düşüncelerin sadece bir düşünce olduğu, onlarla bütünleşmenin bireyi değerleri doğrultusunda eylemde bulunmaktan alıkoyabileceği ifade edilir (Hayes, 2004, s.13). Simyacı'da "Ben ne geçmişte ne gelecekte yaşıyorum" denilirken de KKT'nin şimdi ve burada olmayı vurgulayan An'da olmanın önemine Simyacı'dan güzel bir örnek olarak gösterilebilir. Eser boyunca sık sık psikolojik esnekliğin çeşitli yönlerine örnek gösterilebilecek ifadelerle rastlanabilmektedir. Bibliyoterapi danışanın kendi problemine dair içgörü geliştirmesi için terapi ortamında faydalı olmaktadır. Bu yönüyle Paulo Coelho'nun Simyacı (2018) adlı romanı KKT bağlamında psikolojik yardım ilişkisinde bibliyoterapi için kullanılması faydalı olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Bal, U., Çakmak, S., Yılmaz, E., Tamam, L., & Karaytuğ, M. O. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi ile sigara bırakma: Olgu sunumu. *Cukurova Medical Journal (Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi)*, 4(40), 841-846.
- Blackledge, J. T., & Barnes-Holmes, D. (2009). Core processes in acceptance and commitment therapy. , Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., Deane, F. P. (Eds.). (2009). In *Acceptance and Commitment Therapy: Contemporary Theory Research and Practice* (41-58). Australian Academic Press.
- Bond, F. W., & Bunce, D. (2003). The role of acceptance and job control in mental health, job satisfaction, and work performance. *Journal of Applied Psychology*, 8(6), 1057-1067.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., & Barnes-Holmes, D. (2006). Psychological flexibility, ACT, and organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior Management*, 26(1-2), 25-54. http://dx.doi.org/10.1300/J075v26n01_02
- Brown, L. A., Gaudiano, B. A., & Miller, I. W. (2011). Investigating the similarities and differences between practitioners of second-and third-wave cognitive-behavioral therapies. *Behavior Modification*, 35(2), 187-200. <https://doi.org/10.1177/0145445510393730>

- Bulut, S. (2010). Yetişkinlerle yapılan psikolojik danışmada bibliyoterapi (okuma yoluyla sağaltım) yönteminin kullanılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(33), 46-55. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.1057>
- Butler, J., & Ciarrochi, J. (2007). Psychological acceptance and quality of life in the elderly. *Quality of Life Research*, 6(4), 607-615. <https://doi.org/10.1007/s11136-006-9149-1>
- Coelho, P. (2018). *Simyacı*. Can Sanat Yayınları.
- Cullen, C. (2008). Acceptance and commitment therapy (ACT): A third wave behaviour therapy. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 36(6), 667-673. <https://doi.org/10.1017/S1352465808004797>
- Demirci-Seyrek, Ö., & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 143-162. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10053>
- Gregg J.A. (2013) Self-Acceptance and chronic illness. In: Bernard M. (eds) *The Strength of Self-Acceptance*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6806-6_14
- Harris, R. (2016). *ACT'i Kolay Öğrenmek: İlkeler ve Ötesi İçin Hızlı Bir Başlangıç*. Litera Yayıncılık.
- Harris, R. (2017). *Mutluluk Tuzağı*. Litera Yayıncılık.
- Hayes, S. (2004). Acceptance and commitment therapy and the new behavior therapies. Mindfulness, acceptance and relationship. Hayes, S. C., Follette, V. M., Linehan, M. (Eds.). (2004). *Mindfulness and Acceptance: Expanding The Cognitive-Behavioral Tradition*. Guilford Press.
- Hayes, S. C. (2012). Humanistic psychology and contextual behavioral perspectives. *Psychotherapy*, 49(4), 455-460. <http://dx.doi.org/10.1037/a0027396>
- Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (Eds.). (2001). *Relational Frame Theory: A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*. Plenum Press
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment Therapy: model, processes and outcomes. *Behavior Research and Therapy*, 44, 1-25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>

- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Bunting, K., Twohig, M., & Wilson, K. (2004). What is acceptance and commitment therapy? In S. C. Hayes, K. D. Strosahl (Eds.), *A Practical Guide to Acceptance and Commitment Therapy*. Springer.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., vd.. (2004). Measuring experiential avoidance: a preliminary test of a working model. *The Psychological Record*, 54(4), 553-578. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03395492>
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance And Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (2th ed.). Guilford Press.
- Işık-Terzi, Ş., & Ergüner-Tekinalp, B. (2013). *Psikolojik Danışmada Güncel Yaklaşımlar*. Pegem Akademi.
- İzgiman, S. (2014). Kabul ve kararlılık terapisi. A. N. Canel (Ed.), *Terapide Yeni Ufuklar: Modern, Postmodern ve Kısa Terapiler* içinde (97-117). Pinhan.
- Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Kökleri. (2015, Mayıs). TÜRBAD. 22 Mayıs 2015 tarihinde. <http://www.baglamsalbilimler.org/kabul-ve-kararlilikterapisi>
- Kararırmak, Ö., & Bugay, A. (2010). Postmodern diyalog: Öyküsel psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 122-135. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tpdrd/article/view/1058000163>
- Köroğlu, E. (2011). *Bilişsel-Davranışçı Psikoterapiler: Temel Kavramlar, Temel Yaklaşımlar* (2. Baskı). HYB Basım Yayın.
- Levin, M., & Hayes, S. C. (2009). ACT, RFT, and contextual behavioral science. Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., Deane, F. P. (Eds.). (2009). In *Acceptance and Commitment Therapy: Contemporary Theory Research and Practice*. Australian Academic Press.
- Levin, M. E., Twohig, M. P., % Smith, B. M. (2015). Contextual behavioral science. R. D. Zettle, S. C. Hayes, D. Barnes- Holmes ve A. Biglan (ed.), In: *The Wiley Handbook of Contextual Behavioral Science* (17-36).
- Ögel, K. (2012). *Bilişsel Davranışçı Terapilerde Üçüncü Dalga: Farkındalık (Ayrışma) ve Kabullenme Temelli Terapiler* (2.Baskı). HYB Yayıncılık.
- Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.

- Pehrsson, D., & McMillen, P. S. (2007). Bibliotherapy: Overview and implications for counselors. *Professional Counseling Digest*, 2.
- Ramnerö, J., & Törneke, N. (2017). *İnsan Davranışlarının ABC' si*. Litera Yayıncılık.
- Soo, C., Tate, R. L., & Lane-Brown, A. (2011). A systematic review of acceptance and Commitment therapy (ACT) for managing anxiety: applicability for people with acquired brain injury? *Brain Impairment*, 12(1), 54-70. <https://doi.org/10.1375/brim.12.1.54>
- Strosahl, K., & Robinson, P. (2009). Teaching ACT: to Whom, why and how, Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., Deane, F. P. (Eds.). (2009). In: *Acceptance and Commitment Therapy: Contemporary Theory Research and Practice*. Australian Academic Press.
- Wilson, K. G., Bordieri, M. J., Flynn, M. K., Lucas, N. N., & Slater, R. M. (2011). Understanding acceptance and commitment therapy in context: a history of similarities and differences with other cognitive behavior therapies. In: *Acceptance and Mindfulness in Behavior Therapy: Understanding and Applying The New Therapies*. Hoboken, N.J: John Wiley and Sons Inc.
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve Kararlılık Terapisi Yönelimli Psiko eğitim Programının Akran Zorbaları Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuz, F. K. (2015). Kabul ve kararlılık terapisi: Genel bir bakış. *Türkiye Klinikleri Psikiyatri Dergisi*, 8(2), 21-28. <http://www.turkiyeklinikleri.com/article/en-kabul-ve-kararlilik-terapisi-act-genel-bir-bakis-71493.html>, Erişim tarihi:21.04.2021.
- Yılmaz, M. (2014). Bilgi ile iyileşme: Bibliyoterapi. *Türk Kütüphaneciliği*, 28(2), 169-181.

EXTENDED ABSTRACT

Acceptance and Commitment Therapy, which is among the last generation cognitive behavioural therapies, emphasizes that the individual's ability to experience the moment s/he is in accordance with his/her values and to make his/her life meaningful and rich (Harris, 2016). Acceptance and Commitment Therapy (ACT) focuses on awareness and acceptance (Brown, Gaudiano and Miller, 2011). The structural relational framework theory of ACT is based on functional contextualism and applied behavior analysis (Harris, 2016).

Relational framework theory states that relational response is a functional operative that forms the core of human language and cognition (Levin & Hayes, 2009). Thanks to their learning experiences, humans respond to relationships between stimuli and language becomes permanent thanks to these responses (Yavuz, 2015, p.23). Verbal problem solving and reasoning depend on some of the same cognitive processes that may lead to psychopathology and therefore, it is practically impossible to eliminate these cognitive processes. What is learned through association is important and special. These verbal processes play an important role in psychological problems and once it occurs there is no healthy way to eliminate this relational learning. Therefore, ACT expresses that situations that create distress cannot be avoided. Therefore, it emphasizes living with the awareness of the requirements of the moment and space by accepting difficulties in life and opening a place for them in our minds.

Another source on which ACT is based is functional contextualism. A behavior can only be described and understood within the context (conditions) in which it takes place (Işık-Terzi and Ergüner-Tekinalp, 2013). Context is all historical and situational elements associated with behavior. Evaluating the function of behavior within these historical and situational conditions in which it arises is called functional contextualism (Ramnerö & Tördeke, 2017, p.29). The reflection of functional contextualism in ACT is that in the therapy environment, the individual is concerned with the functionality of behaviors towards his/her values rather than the objective reality of his/her behavior (Hayes, Strosahl and Wilson, 2006, p.33). In this respect, when behavior analysis goes beyond definition and rises to the dimension of functional analysis of behavior, it provides an important competence about controlling and influencing behavior (Ramnerö and Tördeke, 2017, p.29). In this respect, ACT evaluates the behavior, which it examines with behavior analysis method with the effect of functional conceptualism, as functional in proportion to the contribution it provides to individual's leading a valuable and meaningful life (Demirci-Seyrek & Ersanlı, 2017).

Although the positive effect of knowledge and books on mental health have been known since ancient times (Yılmaz, 2014, p.169), therapeutic use of books in modern history coincides with the beginning of twentieth century according to Pehrsson and McMillen (2007). ACT therapists rely heavily on paradox, metaphors, stories, exercises, behavioural tasks and experimental processes (Hayes, Strosahl, Bunting, Twohig and Wilson, 2004). In this context, the book that is the subject of this study for bibliotherapy technique (Öner, 2007, p.136), which is based on bringing the right book with right person at the right time, with the prediction that it can be a useful bibliotherapy example in ACT practices is the Alchemist by Paulo Coelho (Coelho, 2018). The study was initiated after

taking permission for the work from Can Art Publishing House, which is the copyright owner in Turkey, was taken by the researchers. “The Alchemist is about the Andalusian shepherd Santiago, who left Andalusia to seek treasure at the foot of the Egyptian pyramids for the sake of dominating his destiny and realizing a dream for this cause” (Coelho, 2018). ACT emphasizes the individual to refer his behaviors to his values and to accept difficult feelings, thoughts and experiences if necessary, to realize this (Soo, Tate ve Lane-Brown, 2011). Thus, ACT aims to enable the individual to add meaning to his/her life and to increase psychological flexibility by making the individual show his/her personal values clearly and by showing behaviors in accordance with these values. Just like the trip of Andalusian shepherd Santiago from Andalusia to Egypt after what is important for him, acting for the sake of his values (Coelho, 2018). ACT also deals with the individual’s acting with his/her values and what kind of a mark s/he wants to leave in the world (Harris, 2016). According to ACT, the source of psychological distress is the integration of individuals with their feelings and thoughts and this integration imprisons him/her in a dysfunctional repertoire of behaviors that prevent the individual from a meaningful life (Kabul ve Kararlılık Terapisinin Felsefi Kökleri, 2015). This solid state prevents the individual from showing effective and functional behaviors that are compatible with the situation and time. With psychological flexibility, which is the opposite of this, ACT emphasizes the individual to move towards goals compatible with personal values and reach richness of experiences with his/her preferences. Psychological flexibility was found to be associated not only with fewer psychological problems, but also with more quality life, emotional well-being and job satisfaction (Bond & Bunce, 2003, p.3; Butler & Ciarrochi, 2007, p.613). When the entire work named “Alchemist” is examined, it can be seen that while being about the adventure shepherd Santiago experienced by following the voice from deep his heart, this novel gives the reader the message, in parallel with the fundamental processes of ACT, that in order for an individual to add meaning to his /her life, the individual should develop an awareness of his/her values, act in accordance with not what is expected of him/her, but in accordance with what is important for him/her in a determined and dedicated way for a life worth living and even the risks taken are meaningful for this purpose. The parts that can be an example in terms of the core processes expressed as cognitive defusion, acting, focusing on the moment, acceptance and self as a context ACT expressed for psychological flexibility were emphasized and evaluated.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51625>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-06-2021
Kabul Tarihi: 20-06-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-06-2021
Accepted: 20-06-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Dumanlıkadızade, E. & Sarıçetin, N. (2021). Behiç Ak'ın Çocuk Romanlarında Toplumcu Gerçeklik. *Journal of History School*, 53, 2884-2905.

BEHIÇ AK'IN ÇOCUK KİTAPLARINDA TOPLUMCU GERÇEKLİK¹

Esma DUMANLIKADIZADE² & Nasif SARIÇETİN³

Öz

Toplumcu gerçekçiliğin kaynağı Marksizmdir. Marksizm ilk olarak Rusya'da parti politikası olarak ortaya çıkar. Partinin resmî deolojisini halka benimsetmek için ortaya çıkan Marksizm ülkenin resmî sanat anlayışı olur. Ezilenin, işçi sınıfının sıkıntılarını dile getiren Marksistler işçiyi ve köylüyü bilinçlendirmeyi amaçlarlar. Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında şiir, roman ve hikâye türlerinde eserler verilmeye başlanır. 1940'tan sonra bu landa nicelik ve nitelik yönünden yetkin eserler verilir. Toplumcu gerçekçi anlayışta yazar sadece bulunduğu döneme ışık tutup o dönemin sorunlarını dile getirmez. Aynı zamanda topluma ideal olanı göstermeyi ilke edinir. Toplumcu gerçeklik ilk olarak işçi ve köylünün sıkıntılarını dile getirip onları bilinçlendirmeyi amaçlasa da daha sonraları şehrin ve ulusun sıkıntılarını da ele almıştır. Bu çalışmada ise Behiç Ak'ın çocuk kitapları toplumcu gerçekçi sanat anlayışı yönünden incelenmiştir. Behiç Ak kitaplarında bir taraftan toplumun aksak yönlerini, yozlaşan ve tüketilen değerlerini ortaya koyarken diğer taraftan ideal olanı ortaya koymuştur. Bu bağlamda yazarın beş adet çocuk kitabında (Akvaryumdaki Tiyatro, Vapurları Seven Çocuk, Geçmiş Tırmanan Merdiven, Bulutlara Şiir Yazan Çocuk, Galata'nın Tembel Martısı) toplumcu gerçekliğin izlekleri araştırılmıştır. Nitel yaklaşıma uygun olarak hazırlanan çalışmada doküman inceleme yoluyla toplanan veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Sonuç olarak araştırmada; a. hayat tarzı, b. iletişim, c. doğaya yabancılaşma, d. tüketim-metalaşırma ve e. teknoloji kodları tespit edilmiştir. İncelenen kitapların tümünde bütün

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

² Doç.Dr. Esma Dumanlı Kadızade, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi / Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, esmakadizade@mersin.edu.tr, Orcid:0000-0002-6882-6234

³ Nasif SARIÇETİN, Mersin Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB Öğretmen, nasif-54@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-8233-3412

Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Toplumcu Gerçeklik

kodların yer aldığı ancak en çok hayat tarzı koduna, en az da doğaya yabancılaşma koduna yer verildiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk Edebiyatı, Toplumcu gerçeklik, Behiç Ak, Kurgu, İzlek.

Social Realism in Behiç Ak's Novels

Abstract

The source of social realism is Marxism. Marxism first appeared in Russia as party politics. Marxism, which emerged to make the people adopt the official ideology of the party, became the official art understanding of the country. Marxists aim to raise awareness of workers and peasants by expressing the troubles of the oppressed and the working class. In the first years of the republic in Turkey, works in the genres of poetry, novels and stories began to be produced. After 1940, works that are competent in terms of quantity and quality were produced in this field. In a social realist approach, the authors do not merely shed light on the period in which they live and express the problems of that period. At the same time, they adopt the principle of leading the society to what is ideal. Although the social realism aimed to raise awareness of the workers and peasants at first, it later addressed the problems of the city and the nation. In this study, Behiç Ak's children's books were examined in terms of social realist art understanding. In his books, Behiç Ak reveals the flawed aspects of society, its corrupt and consumed values, on one hand, and reveal what is ideal, on the other. In this context, the themes of social realism were examined in the author's five children's books "Akvaryumdaki Tiyatro" (Theatre in the Aquarium), "Vapurları Seven Çocuk" (The Child Who Loves the Boats), "Geçmişe Tırmanan Merdiven" (The Staircase to the Past), "Bulutlara Şiir Yazan Çocuk" (The Child Who Writes Poems to the Clouds), "Galata'nın Tembel Martısı" (Lazy Seagull of Galata). In the study prepared in accordance with the qualitative approach, the data collected through document analysis were analyzed by content analysis. As a result, the following technology codes were found: a. lifestyle, b. communication, c. alienation from nature, d. consumption-commodification and e. technology. It is observed that all the codes are included in all of the books examined, but the life style code is included the most while alienation from nature code the least.

Keywords: Child Literature, Social Reality, Behiç Ak, Fiction, Theme

GİRİŞ

1.Toplumcu Gerçeklik

Temel dayanağı Marksizm olan toplumcu gerçeklik 1934 yılında Rusya’da ortaya çıkar. Rusya’da o dönemde devletin resmi bir sanat görüşü haline getirilir. Bolşevik Devrimi’ni daha geniş bir gruba benimsetmek amacıyla ortaya çıkan toplumcu gerçeklik akımının konusu işçi sınıfı, köylülerin hayat mücadelesi ve ezilenler olmuştur. “Devrim ülkesinde yazın, işçi sınıfının aydınlatılması, yönlendirilmesi görevini üstlenmeli, bir yol gösterici olmalıdır. Geri kalmışlık konumundaki işçi ve köylü kitlelerine sosyalizmi benimsetmeli, ona gelecek için umut vermelidir” (Oktay, 2003, s.111).

Parti düşüncesini halka benimsetmek amacıyla yapılan çalışmalar Maksim Gorki’nin akımın ilkelerini ortaya koyan çalışmalarıyla varlığını daha müşahhas hale getirir. Rusya’da üst üste yapılan kongrelerle, toplumcu gerçeklik akımı ilkelerini ve amaçlarını ortaya koyar. Toplumcu gerçeklik akımının bir partinin güdümünde oluşuna başlangıçta Fischer ve Georg Lukacs itiraz eder. Sanatın evrensel olduğunu savunan Lukacs bir partinin güdümünde olamayacağını ifade eder. Bir partinin güdümünden çıkıp daha geniş bir alana yayılan toplumcu gerçeklik akımının Türk edebiyatında ilk örnekleri 1940’lı yıllarda köy ve köylünün yaşadığı sıkıntıların dile getirilmesiyle görülür.

Toplumcu gerçeklik ilk olarak köyü ve taşrayı konu alsa da zamanla konu yelpazesi genişlemiştir. Toplumcu gerçeklik "yaşadığı şehrin, ulusun insanlarına bir kişilik ve yaşama bilinci aşlamak; toplu yaşayış düzeninin görevsizliğinden çıkıp iş bölümü ve sınıf çatışmasına dayanan bir dünyanın insanlarını belirsiz ve bölünmüş bireyselliğin kaygılarından, güvensiz bir yaşama düzeninin korkularından kurtarmak, bireysel hayatı toplumsal hayata, kişisel evrensele yöneltmek, insanın yitirilmiş olan birliğini yeniden kurmaktır" (Tunalı, 1976, s.187). Toplumcu gerçekçilere göre sanat bir aynadır ve toplum bu aynaya baktığı zaman kendi gerçeklerini görebilmelidir. “Bazılarınca bu, yüzeysel gerçeklikti, bazılarınca insan tabiatının özü, bazılarınca idealleştirilmiş gerçeklik, yine bazılarınca toplumun günlük hayatıydı. Toplumcu gerçeklik bunlardan en çok sonuncusuna, yani gerçeklik akımına yakındır” (Moran,1981, s.40). Bu bağlamda toplumcu gerçeklik kültürel yozlaşma ve toplumun kaybettiği değerleri ortaya koymakla kalmayıp topluma yeni bir düzen yaratma ve onun için ideal olan toplumsal sınıfı oluşturmaya çalışır. O halde gerçeklik, “yalnız geçmişteki değil, gelecekteki ilişkilerin; yalnız olayların değil, bireysel yaşantıların, düşlerin, sezgilerin, heyecanların, hayallerin toplamıdır” (Fischer, 2010, s.104).

Toplumcu gerçeklik ilk olarak köyü ve taşrayı konu alsa da zamanla konu yelpazesi genişlemiştir. Toplumcu gerçeklik "yaşadığı şehrin, ulusun insanlarına bir kişilik ve yaşama bilinci aşılacak; toplu yaşayış düzeninin görevsizliğinden çıkıp iş bölümü ve sınıf çatışmasına dayanan bir dünyanın insanlarını belirsiz ve bölünmüş bireyselliğin kaygılarından, güvensiz bir yaşama düzeninin korkularından kurtarmak, bireysel hayatı toplumsal hayata, kişisel evrensel yöneltmek, insanın yitirilmiş olan birliğini yeniden kurmaktır" (Tunalı, 1976, s.187). Toplumcu gerçekçilere göre sanat bir aynadır ve toplum bu aynaya baktığı zaman kendi gerçeklerini görebilmelidir. "Bazılarınca bu, yüzeysel gerçeklikti, bazılarınca insan tabiatının özü, bazılarınca idealleştirilmiş gerçeklik, yine bazılarınca toplumun günlük hayatıydı. Toplumcu gerçeklik bunlardan en çok sonuncusuna, yani gerçeklik akımına yakındır" (Moran,1981, s.40). Bu bağlamda toplumcu gerçeklik kültürel yozlaşma ve toplumun kaybettiği değerleri ortaya koymakla kalmayıp topluma yeni bir düzen yaratma ve onun için ideal olan toplumsal sınıfı oluşturmaya çalışır. O halde gerçeklik, "yalnız geçmişteki değil, gelecekteki ilişkilerin; yalnız olayların değil, bireysel yaşantıların, düşlerin, sezgilerin, heyecanların, hayallerin toplamıdır" (Fischer, 2010, s.104).

Toplumcu gerçeklikte toplumun yozlaşan yanları ve kaybettiği değerler ele alınırken eserlerde toplumu bilgilendirme ve bilinçlendirme gayesi vardır. Toplum için sanat anlayışını benimseyen yazarlar halka kendi düşüncelerini benimsetmek gayesi güderler. Toplumcu gerçeklikte geleneksel olan ve modern olanın karşılaştırılmasına yer verilirken bazen töre, ağılık düzeni ve kadının rolü gibi geleneksel olan yanlış tutumlar eleştirilmekte bazen de teknoloji ve şehirleşmenin getirdiği yeni duruma eleştiriler getirilmektedir. "Halkın mutluluğunun önüne kim geçiyorsa ben sanatımla ve bütün hayatımla onun karşısındayım. Benim sanatım, içinden çıktığım sınıfın yani proletaryanın çıkarlarının emrindedir." (İpekçi, 1971, s.434).

Bir yandan kendi kültürüne yabancılaşmanın, başka toplum ve kültürlerle öykünmenin sakıncaları dile getirilirken bir yandan da erkek egemen bir toplumda var olan düzene başkaldıran kadın konusu ele alınmaktadır. Bulunduğu toplumda ağa, kaymakam, hâkim ve muhtar gibi otoritenin baskı ve zulümlerini konu alan toplumcu gerçeklikte zalim düzene bir başkaldırı vardır.

Kapitalizmin tahrip edici gücünün vurgulandığı toplumcu gerçeklikte toplumda hızla artan tüketim ve çok kazanmak uğruna tahrip edilen doğa ve insan konu alınır. Kapitalizmin toplumu ve bireyi ezdiğini düşünen toplumcu gerçekçiler 3. Enternasyonal'in faşizm tanımını benimsemektedirler: "Faşizm, finans kapitalin en gerici, en şoven, en emperyalist öğelerinin teröre dayanan açık diktatörlüğüdür" (Oktay, 2003, s.119).

Patronların, ağaların ve zenginlerin düzenin bir parçası olduğu toplumcu gerçeklikte patron, ağa ve zenginler halkı sömüren olarak ele alınırken ezilen düşük ücretli ve fazla hakkı olmayan işçidir. Adalet kavramını işleyen toplumcu gerçekçilerde adaletsizliğe birlikte mücadele etme fikri telkin edilmektedir. Toplumcu gerçekçi yazar “edebî ürünlerini Marksizm’in ‘tez-antitez’ çatışması ilkesine dayanan, ‘ezen-ezilen’, ‘burjuva proletarya’, ‘sömüren-sömürülen’, ‘ağa-köylü’, ‘işçi-patron’ gibi hep birbirinin düşmanı olarak telakki ettikleri sosyal sınıfların çatışması ve karşıtlığı üzerine kurarlar. Toplumsal olaylara diyalektik açıdan bakarlar. Ezen ve ezilen sınıfları temsil niteliğine sahip tipler üretirler ve eserlerini bu tiplerin mücadelesi üzerine kurarlar” (Çetin, 2004, s.52).

Değişen, şehirleşen ve modernleşen toplum, toplumcu gerçekçi edebiyatın konusunu bu değişime yönlendirmiştir. Şehirleşmeyle beraber gecekondu ve köyden kente göçen insanların şehre ayak uyduramama ve sınıfsal çatışma oluşturmaktadır. “Her edebî metin bir anlamda kendi toplumsal üretim ilişkilerini içselleştirdiği; her metnin bizzat kendi uzlaşmalarıyla nasıl tüketilmesi gerektiğini kendi içinde barındırdığı, nasıl, kim tarafından ve kimin için üretildiğine dair kendi ideolojisini kendi içinde kodladığı da söylenebilir” (Eagleton, 2009, s.54).

Toplumcu gerçeklik sorunlara ve çözümlere bir nedensellik ilişkisi içerisinde yaklaşır. “Toplumcu gerçeklik, toplumsal ilişkileri ve olayları ele alırken, eylemlerin altında yatan temel noktaları da tahlil eder. Nedensellik ilkesi ile hareket ederek eylemleri, davranışları neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirir” (Suçkov 1992, s.152). Toplumcu gerçeklik sorunlara ve çözümlere bir nedensellik ilişkisi içerisinde yaklaşır. “Toplumcu gerçeklik, toplumsal ilişkileri ve olayları ele alırken, eylemlerin altında yatan temel noktaları da tahlil eder. Nedensellik ilkesi ile hareket ederek eylemleri, davranışları neden-sonuç ilişkisi bağlamında değerlendirir” (Suçkov 1992, s.152). Toplumcu gerçekçi eserde sorun ve çözüm birlikte verilirken sorunun nedenleri üzerinde durulmakta ve sorun çözümlenmeden hikâye ya da roman son bulmamaktadır.

YÖNTEM

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu makale betimsel bir çalışmadır. Behiç Ak’ın çocuk kitaplarında toplumcu gerçeklik anlayış incelenmiştir. “Doküman incelenmesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı araçların çözümlenmesini kapsamaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Çalışmanın evrenini çocuk edebiyatı yapıtları oluşturmaktadır. Örneklemi ise Akvaryumdaki Tiyatro, Vapurları Seven Çocuk, Geçmişe Tırmanan Merdiven, Bulutlara Şiir Yazan Çocuk, Galata’nın Tembel Martısı adlı

çocuk yapıtları oluşturmaktadır. Seçkisiz örneklem yönteminin kullanıldığı çalışma Behiç Ak'ın beş eseriyle sınırlandırılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

2. Değişim/Yabancılaşma

2.1. Hayat Tarzı

Toplumcu gerçekliğin ele aldığı konulardan biri toplumun öz değerlerine yabancılaşması ve o toplumu var eden unsurların yitirilmesidir. Toplum sanayileşme, şehirleşme ve teknolojik gelişmelerin getirdiği birtakım yenilikler sebebiyle değişime uğrar, bu değişim toplumun hayata bakışını, iş yaşamını, ürettiklerini ve tükettiklerini de değiştirir. Toplum sadece maddi anlamda değil manevi anlamda da bir değişim yaşar. Toplum zaman zaman önemli manevi değerlerini de kaybeder. Yazarın kitaplarında konu, toplumun değerlerinin kaybolması; şehirleşmenin artması, teknolojinin gelişmesi ve tüketim şeklinin değişmesiyle toplumun da hızlı bir değişime uğramasıdır.

Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı eserde Sevgican, yaşamayı, ıslanmayı, yürümeyi seven biraz içine kapanık bir çocuktur. Fotoğrafçı bir baba ve öğretmen bir annenin çocuğu olan Sevgican postacının artık posta yerine eşya taşıdığını görünce mektup yazmaya karar verir ama başkası da bunu akıl edince şiir yazıp sosyal medya hesabında paylaşmaya başlar ve şiirleri çok beğenilir. Yazıp çizdiklerini teknoloji sayesinde insanlarla rahatlıkla paylaşan Sevgican için artık şiirler değil beğeniler önem kazanmıştır. İnsanın yaşamına birçok kolaylıklar sağlayan teknoloji insanların yaşam biçimlerini değiştirmekte postacılık ve fotoğrafçılık gibi bazı meslekler teknoloji yüzünden önemini kaybetmektedir. “Babasıyla postacının ortak yanını ilk Sevgican keşfetmişti. İkisinin de işi yerlerde sürünüyordu. Kimse fotoğraf çektiymiyordu artık. Çünkü herkesin elinde, son derece gelişmiş akıllı telefonlar vardı. Herkes fotoğrafçı olup çıkmıştı. Üstelik bu telefonlar, fotoğraf çekmekle kalmayıp, posta servisinin de işini üstlenmişti. Kimse mektup da yazmıyordu bu yüzden. Ya elektronik posta ya da telefon mesajı atarak haberleşiyordu” (Ak, 2018c, s.26).

Geçmiş Tırmanan Merdiven adlı eserde çocukların, bahçesinde oyun oynadığı tarihi bir Boğaziçi köşkünün bir yazar taşınır. Bütün mahalle, hiç ortalarda görünmeyen yazarın nasıl yaşadığını merak eder. Yazarın köşkünün keşfetme cesaretini bulan tek kişi ise küçük Doğaç'tır. Doğaç köşkün merdivenlerini tırmanırken hem yazarın hem de yazarlığın sırlarını çözmeye başlayacaktır. Doğaç yazdığı bir hikâyeyi yazara göndererek yazarın dikkatini çeker ve yazarla tanışır. Yazar koskoca bir yalının çatı katında yaşamakta çatının

diğer odalarını ise hiç kullanmamaktadır. Yalığı ve bahçesini mahalle çocuklarına açan yazar yıllar önce oturduğu yalının bahçıvanlığını yapan kişinin oğludur. Yazar saçını dahi kendi kesen, alçakgönüllü bir kişidir. Yalıya gelme sebebi ise geçmişiyile iletişim kurmaktır.

Eserde geçen masalda her işini başkasına yaptıran padişah bir süre sonra yeteneklerini kaybeder hatta hayattan zevk alamaz hale gelir. “Sarayda çalışanların nüfusu giderek artmış. Sakalcıbaşı, bıyıkçıbaşı, çenecibaşı, dilcibaşı, buruncubaşı, gözcübaşı, kaburgacıbaşı, dudakçıbaşı, gırtlakçıbaşı, rüyacıbaşı, uykucubaşı, uyandırmacıbaşı, dondurmacıbaşı, çorbacıbaşı, bacakçıbaşı, kolcubaşı, nasırcıbaşı, kaşıntıcıbaşı... sarayın odalarını doldurmuş. Zavallı Padişah hiçbir şeyi kendi başına beceremez hale gelmiş. Vücuduna yabancılaşmış. Resim yapamaz, şiir yazamaz olmuş” (Ak, 2018b, s. 55).

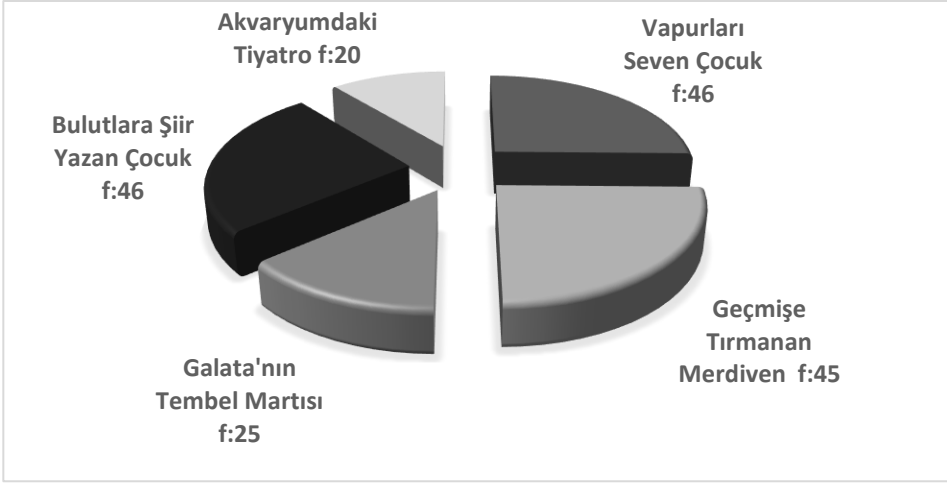
Vapurları Seven Çocuk adlı eserde kardeşi Emre ve masal anlatmayı çok seven annesiyle birlikte Boğaziçi mahallesinde yaşayan Fırat, tatil günlerinde o çok sevdiği minik Boğaz vapuruna binip karşıya geçer balon satardı. Mahallede yüz yıllık ahşap bir yalıda oturan Meliha Hanım ise komşularını sık sık evine davet eder, onlara piyano, ud çalar, hep birlikte şarkılar söylerlerdi. Meliha Hanım’ın bir gün yalıda taşınmak zorunda kalmasıyla mahalle bütün güzelliklerini teker teker yitirmeye başladı. Minik Boğaz vapuru da seferden kaldırılınca Fırat kolları sıvaması gerektiğini anladı. Güzelliklerini yitiren mahalle Meliha Hanım’ın yalıya dönmesi, Fırat’ın minik bir vapur yapmasından sonra tekrar güzel günlerine geri döner. Yalının boşalmasıyla her sabah erken saatlerde yalının penceresine yanaşıp Meliha Hanım’ın çayını içip ona simitler veren, Meliha Hanım ile dedikodular yapan vapur ahalisi de öksüz kalmıştır. “Yalı, boşalır boşalmaz sanki bir günde yüz yaş birden yaşlanıverdi. Her sabah erken saatte yalının pencerelerine yanaşan Boğaz vapuru öksüz kalmıştı. Kaptan Yunus Bey artık hüznle boş odalara bakıyordu. Kanaryası Muhsin neşeli neşeli ötmekten vazgeçmişti” (Ak, 2018a, s.38). Sadece yalı değil Boğaz birçok güzelliğini yavaş yavaş kaybetmekte eskiyen şeyler yerini yavaş yavaş yenilerine bırakmaktadır. “Gel zaman git zaman, herkesin mutlulukla yaşadığı yerler kötülenmeye başlanmıştı. Ciyak ciyak bağırın pire torbası kedilerden, gereksiz mallar satan Hayati Bey’den, kağrı hızıyla giden vapurlardan, yalının üstünde sürekli dedikodu eden hırsız kargalardan, denizdeki öfkeli martılardan ya da döküntü iskeleden yakınmak neredeyse moda haline gelmişti” (Ak, 2018a, s.54).

Galata’nın Tembel Martısı adlı eserde veteriner bir anne ve fizik öğretmeni bir babanın çocuğu olan Hülya’nın, ağabeyi Emre’nin tersine internet ile ilgisi yoktur. Hülya Galata Kulesi’nde onarım başlayacağını, kulenin çepeçevre bir inşaat perdesiyle kapatılacağını öğrenince çok endişelenir. Çünkü kulenin taşları arasında ebabil yuvaları vardır. Ebabil yuvalarını kurtarmak için ele ele veren iki

kardeş belediyeye durumu çeşitli yöntemlerle anlatmaya çalışırlar. Sonunda anne ve babasının da yardımıyla bu sorunun üstesinden gelirler. Bu arada Oktay Bey'in aşırı beslemesi yüzünden şişmanlayan ve uçmayı unutan martı Murtaza'yı tekrar gökyüzüne kavuştururlar. Önceleri uçan diğer kuşlar gibi hareket eden martı Murtaza hazır yiyciliğe alıştığından uçmaya gereksinim bile duymaz. "Giderek tembelleşti," diye devam etti Hülya. "Uçmamaya başladı. Sanırım, uçmayı unuttu. Çünkü onu aylardır uçarken görmedim hiç. Arabanın tepesine tüneyip, Oktay Bey'in verdiği balıklarla beslenip duruyor. Arada bir gaklayarak, neler olup bittiğini anlatıyor sadece. Oktay Bey gidince tembel martının durumu ne olacak, çok merak ediyorum" (Ak, 2018d, s.27).

Akvaryumdaki Tiyatro adlı eserde Toroslar'ın eteğindeki Balıklı Köy'de tertemiz bir göl vardır. Gölün balıklarını köy halkı öyle sever ki her evde bir akvaryum vardır. Balıklarıyla mutlu bir şekilde yaşayan köy halkı, göl sularının yükselmesini ve yavaş yavaş köyü içine almasını umursamaz. Çünkü köyün hepsi yolunu şaşırıp köye düşen bir yamaç paraşütçüsünün film çekme macerasına odaklanmıştır. Herkes bu yönetmenin çekeceği filmde rol almak ister hatta yönetmene farklı senaryo teklifleri getirir. Doğal yaşam özlemiyle köye gelen İngilizlerden biriye yönetmenin kafasını iyice karıştırır. Aralarında bir tek Zühtü, göl sularının köyü kaplamaması için çözüm arayıp durur. Beceriksiz bir yönetmen ve kötü bir senaryodan iyi bir film çıkmayacağına karar verilip yönetmenin köyü terk etmesiyle köylü hep birlikte bir tiyatro yapmaya karar verir. Yavaş yavaş göl sularının yükselmesi ve akvaryumdaki esir balıkların kurtulması için Zühtü'nün teklifi, köylünün yardımlaşması ve yakınlardaki cam fabrikasından da yardımıyla göl, camlarla çevrili büyük bir akvaryuma dönüştürülür. Köylünün sergilediği tiyatro oyunun seyircileri ise Zühtü ve balıklardır. Köyün güzelliğinin keşfedilmesiyle köy dışardan göç almaya başlar. "Emekli mühendisler, sanatçılar ve doğaseverler, Balıklı Köylü oldular. Birkaç yıl içinde köy nüfusunun üçte biri İngiliz olmuştu" (Ak, 2020, s.20). Köyde bir yönetmen film çekmek istemektedir fakat köyde film çekilmemesi lazımdır çünkü çekilecek film, köyün reklamını yapacak ve köy sahip olduğu değerleri kaybedecektir. "Eğer bu film çekilirse herkes köyü öğrenir. Balıklı, kısa zamanda turistik bir köy haline dönüşür. Oysa köyün en önemli özelliği fazla bilinmemesidir. Balıklının meşhur olması her şeyi bitirir. Oteller, toplu konutlar, havuzlu evler yapılır, Ağaçlar acımasızca kesilir, balta girmemiş ormandan otobanlar geçirilir. Gölle kanalizasyon akıtılır. Tarlalarda domates, biber yerine villa yetiştirilir. Kimse kendi koyununun yününden kazak öremez artık; köklerden yaptığı boyalarla yünlerini renklendiremez. Bütün giysiler alışveriş merkezlerinden alınır. Yapay ve zehirli maddelerle boyanmış naylon kıyafetler giyilir. İnsanlar giydiklerinin, yediklerinin kalitesine değil, markasına önem verir

olur. Marka manyaklığı burayı da ele geçirir” (Ak, 2020, s.38). Tüketim toplumunun marka ve teknoloji hevesi onu daha çok tüketmeye ve doğadan uzaklaşmaya itmiştir. Köyden ve doğal yaşamdan uzaklaşan insanlar da şehirlerde yeni bir yaşam biçimi benimsemeye başlamışlardır.



Grafik 1: Behiç Ak Kitaplarındaki Hayat Tarzı

Grafik 1’de görüldüğü gibi yazarın kitapları içerisinde hayat tarzındaki değişim tutumu, en fazla oranda Geçmişe Tırmanan Merdiven, Vapurları Seven Çocuk, Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı yapıtlarda ifade edilmiştir. Yazarın bu üç eserinde belirli bir zaman diliminde hayatın nasıl değiştiğinin ve bu değişimin insanlar üzerindeki etkisinin ele alınması hayat tarzı frekans değerinin fazla olmasında etkili olmuştur. Akvaryumdaki Tiyatro ve Galata’nın Tembel Martısı adlı eserlerde ise yazarın doğaya yabancılaşma konusunu işlemiş olması eserlerde frekans değerinin diğer kitaplardan az olmasında en önemli etkindir.

3. İletişim

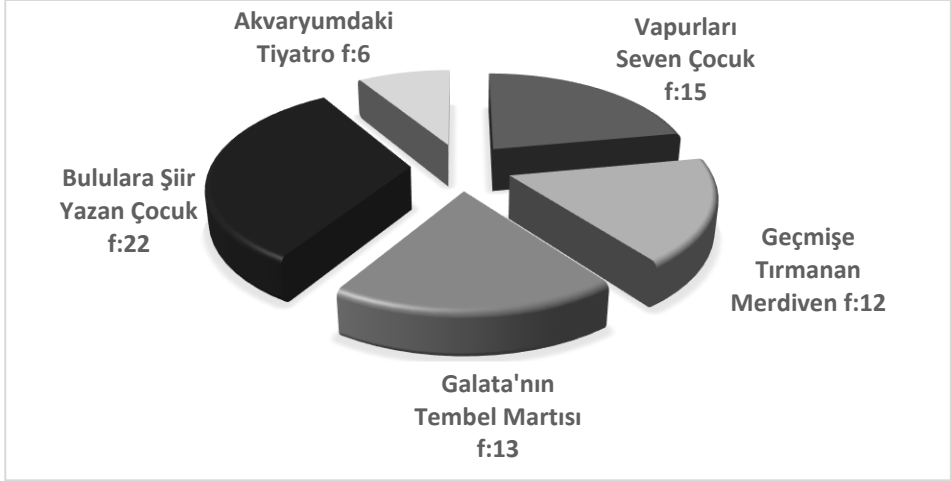
İletişimsizlik bir toplumun önemli sorunlarından biridir. Bireyin toplumla, geçmişle, yaşadığı çevreyle ve sahip olduğu değerlerle iletişiminin kopuk olması hem birey hem toplum için bir sorundur.

Vapurları Seven Çocuk adlı eserde çay içen yolcular aniden bir yalının kahvaltısı masasına ortak olurlardı. Simit, peynir ve zeytinlerini paylaşırlardı. Yalı sahipleri kaptana yaprak sarma, elde açma ıspanaklı börek, dut reçeli ve çay ikram ederler, gecedeki kalma dedikoduları yetiştirirlerdi. “Boğaz vapurlarında

karşılıklı oturulduğundan, birbirlerini tanımayanlar bile, sanki kırk yıllık arkadaşmış gibi çene çalarlardı. Deniz üstünde, en suskun insanı konuşturacak bir konu bulunurdu mutlaka. Ya satıcının tekinin anlattığı bir fıkra, ya vapura eşlik eden bir yunus, ya uzaklarda aniden beliren gökkuşağı ya da herkesi sarhoş eden lodos rüzgârı” (Ak, 2018a, 12).

Meliha Hanım mahalleyi terk edince mahallenin iletişimi azalır. “Sabah yolcuları yalının tozlu pencerelerinde gazetelerini verecek birilerini arıyor, ama bulamıyorlardı. Simit ikram edecek de kimse yoktu yalıda artık” (Ak, 2018a, s.39).

Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı eserde Sevgican kendisiyle fazla iletişim kurmayan babasıyla iletişim kurmak için her yolu denemektedir. “Ben de iliklerime kadar ıslandım,” dedi, sularını pikaba doğru sıçratarak. “Sırılsıklam oldum. Her an hasta olabilirim. Korkunç, değil mi? Paniğe kapılma ama çok zor da olsa, başımın çaresine bakacağım.” Akın Bey ilgilenmedi. Kızının sözleri bir kulağından girip ötekinden çıkıyordu sanki. ” (Ak, 2018c, s.24). Akın Bey İnternet’in insanların iletişim şeklini değiştirdiğini ve koca koca adamların çocuklar gibi hareket etmeye başladıklarını düşünmektedir. “Akın Bey. “Resmen kuşatıldık. Günlerdir internete girip, paylaşımları inceliyorum. Hepsi on iki yaşındaki çocukların diliyle yazılmış. İşin tuhafı, internet yazarları, yaşları ne olursa olsun, on iki yaşında çocuk gibi davranıyor. Elli yaşındaki, kazık kadar adamların yazdıklarını okusan, dudakların uçuklar, Kendilerini on iki yaşındakilere beğendirmeye çalışıyorlar. Yoksa sanal ortamda kabul görmeyeceklerini biliyorlar. Etkileyici, kısa, basit, sığ metinler yazıp, sayfalarında paylaşıyorlar. Kısacası, eğer aptalca şeyler yazmıyorsan, kimseyle iletişim kuramıyorsun bugünlerde... Ben de bu iletişim okyanusunun içine atlamamak için kendimi zor tutuyorum. Çünkü boğulmaktan korkuyorum” (Ak, 2018c, s.75). Teknoloji ile birlikte iletişim çağını yaşadığını düşünen, telefon ve internet sayesinde herkese her an ulaşabilen insanoğlu bir müddet sonra sanal alem tarafından yönetilmeye ve yönlendirilmeye başlamıştır.



Grafik 2: Behiç Ak Kitaplarında İletişim

Grafik 2’ de görüldüğü gibi yazarın eserlerinde iletişimin en çok sayıda ifade edildiği Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı yapıttır. Bu eserde iletişim grafiğinin frekans değerinin yüksek olmasında eserinin konusunun iletişim olmasının önemli bir etkisi vardır. Eserde sanal iletişimin özellikleri ve bu iletişimin topluma etkisi üzerinde durulmuştur. Vapurları Seven Çocuk, Galata’nın Tembel Martısı ve Geçmişe Tırmanan Merdiven adlı eserlerde iletişim frekans değerlerinin yakın olmasının sebebi yazarın bu eserlerde teknolojinin getirdiği değişim ve bu değişimin insanların hayat tarzlarına etkisini ele almış olması önemli bir etkidir. İletişim frekans değerinin en az olduğu eser ise Akvaryumdaki Tiyatro adlı eserdir. Bu eserde insanların doğaya nasıl yabancılaştığının ele alınması ve olay örgüsünün doğa etrafında oluşması iletişim frekans değerinin az olmasında önemli bir etkiye sahiptir.

4. Doğaya Yabancılaşma

Sanayi, şehirleşme ve teknoloji gibi faktörler insanların doğa ile bağı koparmış, bağı kopan insanoğlu doğanın dilinden anlamaz hale gelmiştir. İnsanoğlu vitaminlerin haplara sığdırıldığı, otların ve ağaçların adının bilinmediği bu dönemde doğaya tüketilen bir nesne olarak bakmaktadır.

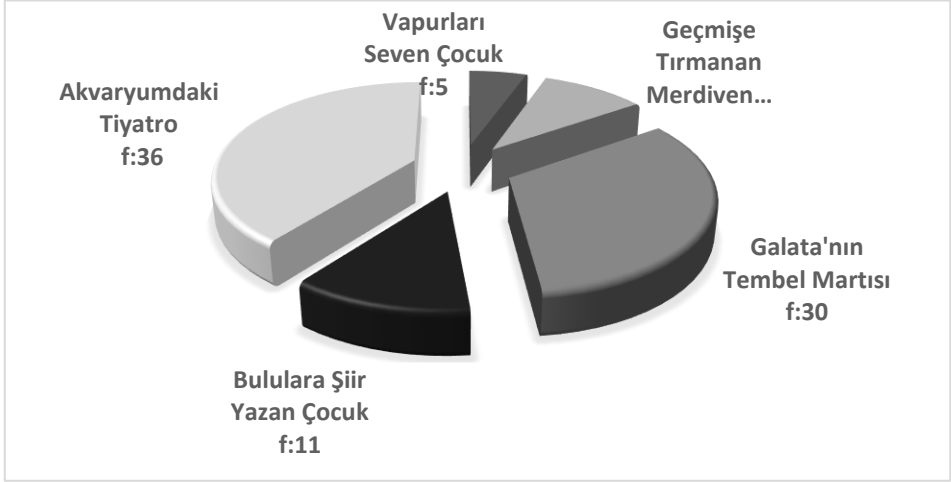
Akvaryumdaki Tiyatro adlı eserde köye gelen bir İngiliz köyün doğal güzelliğine hayran kalır gitmek istese bile bir türlü gidemez. Hatta bir zaman sonra doğal güzelliklerini öve öve bitiremediği köye arkadaşlarıyla birlikte temelli yerleşirler. “Balıklı Köy’e düşünce, o da aradığı cenneti bulduğuna

inanmıştı. Her seferinde, 'Birkaç gün sonra giderim,' diye düşünmüştü. Ama gelin görün ki, köyün dev çınar ağacının dibinden bir türlü ayrılamamıştı. Güzellikler onu miknatis gibi çekmişti" (Ak, 2020, s.12). Göl kenarında güzel bir köyde yaşayan halk hayvanları özellikle de balıkları çok sevmektedirler. "Balıklar, kedi köpek gibi seviliyor burada. Mümkün olsa, tasma takıp yanlarında dolaştıracaklar. Akvaryumlarındaki balıklarla konuşup, şakalaşabiliyorlar. Balıkları hastalanınca, onlar da hastalanıyorlar; iyileşince iyileşiyorlar" (Ak, 2020, s. 17).

Hayvanlarına düşkünlüğü ile bilinen köy halkı Zühtü'nün telkinleriyle balıkların akvaryumda yaşamasının doğru olmadığına karar verir ve balıkların büyük bir akvaryumda yaşaması için köyün gölünü adeta büyük bir akvaryuma çevirir.

Galata'nın Tembel Martısı adlı eserde Hülya hayvanları çok seven onların ne söylemek istediklerini anlamaya çalışan ve hayvanların derdiyle dertlenen bir çocuktur. "Hülya, doğum günlerinde kendisi için hediye istemezdi. Bir keresinde, "Ne istersin?" sorusuna, "Kedi maması!" diye cevap vermişti. Çünkü akli fikri, mahalledeki, hatta koca İstanbul'daki kediler, köpekler ve kuşlardaydı. Evdeyken, duvarların dışındaki hayvanları tek tek hissederdi." (Ak, 2018d, s. 13). Hülya'nın veteriner olan annesi sokakta yardıma muhtaç hayvanları tedavi eden kendini onlara adayan çevreye duyarlı bir insandır.

"Muayenehane; şeker hastası kediler, kanadı kırık yavru martılar, yaralı balıklar, kalbi kırılmış köpeklerle doluydu. Çoğu, küçük Hülya' nın sokaktan topladığı hayvanlardı. Sevgi Hanım bu durumdan şikâyetçi değildi. Hülya'nın getirdiği sokak hayvanlarının hepsini tedavi etmeye çalışırdı" (Ak, 2018d, s.14). Doğadaki hayvanların, ağaçların, çiçeklerin ve otların adını, ne işe yaradığını bilen insanlar sanayi toplumuna geçilmesi, teknoloji ve şehirleşmenin artması gibi nedenlerle bitkilerin ve hayvanların dilini unutmuştur.



Grafik 3: Behiç Ak Kitaplarındaki Doğaya yabancılaşma

Grafik 3'te görüldüğü gibi yazarın eserlerinde doğaya yabancılaşma en fazla sayıda Akvaryumdaki Tiyatro ve Galata'nın Tembel Martısı adlı yapıtlarda görülmektedir. Her iki eserde de doğaya yabancılaşma frekans değerinin yüksek olmasının sebebi eserin konularının doğa üzerine kurgulanmasıdır. Bulutlara Şiir Yazan Çocuk ve Geçmişe Tırmanan Merdiven adlı eserlerde doğaya yabancılaşma frekansının düşük olmasında yazarın doğa konusunu teknolojik değişimin etrafında vermesinin önemli bir etkisi vardır. Doğaya yabancılaşma frekansı en az Geçmişe Tırmanan Merdiven adlı eserde yer almaktadır. Bu eserde hayat tarzındaki değişimi konu edinen yazar doğaya yabancılaşmaya fazla yer vermemiştir.

5. Tüketim/Metalaştırma

Sanayi ve teknolojinin hızlı gelişmesi insanların hayat standartlarını yükseltmekte ve insanlığına tüketime dair yeni ve farklı seçenekler sunmaktadır. Dünyanın kendine sunduğu nimetleri sonsuzmuş gibi harcamak, onun tükenebileceğinin bilincinde olmamak dünyanın önemli sorunlarından biridir.

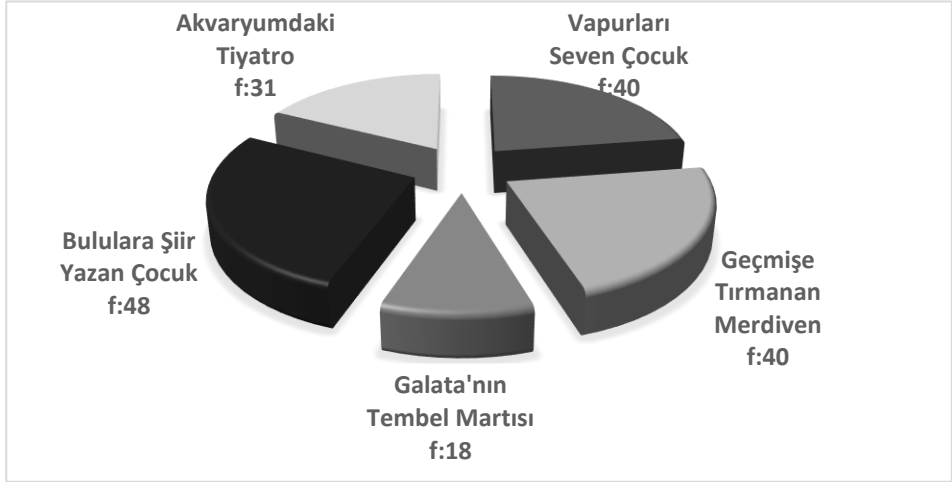
Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı eserde sanal âlemde şiirlerin ne kadar güzel olduğu veya insanların ne kadar hoşuna gittiği önemli değildir. Orada önemli olan ne kadar beğeni aldığıdır. "Sayılardan zevk almalısın," diye devam etti Sanal Şair "Yani, iki yüz on üç beğeni almak mı iyi, beş bin iki yüz on üç beğeni almak mı?" (Ak, 2018c, s.111). Sayıların sanal dünyasının, şiirlerdeki güzellikleri alıp götürdüğüne inanan Sevgican şiirlerini uçaklara yazıp

Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Toplumcu Gerçeklik

gökyüzüne atmayı tercih eder. “Mektupları kâğıttan uçaklara yazıp havaya atmak iyi fikirdi. Böylelikle, sayıya dönüşmüyorlardı. Skor için yaşamak aptalcaydı!” (Ak, 2018c, s.145).

Geçmişe Tırmanan Merdiven adlı eserde bir okul bitirmek, meslek sahibi olup üretime katkı sağlamakla değer kazanmaktadır, yoksa okulun bir değeri yoktur. Yani meslek sahibi olmak için okumak boşa yapılmış bir uğraştır. “Beni karşısına alıp, “Neden okuyorsun?” diye sorduğu günü hatırlıyorum. Benden, “Helikopter yapacağım”, “Pilot olacağım” ya da “Mimar olup binalar yapacağım, gibi cevaplar vermemi bekliyordu” (Ak, 2018b, s.29). Eserde hiçbir işini kendi yapmayan padişahın saraydaki hizmetçileri her geçen gün artmaktadır. Sarayda çalışanların nüfusu giderek artmış. Sakalcıbaşı, bıyıkçıbaşı, çenecibaşı, dılcıbaşı, buruncubaşı, gözcübaşı, kaburgacıbaşı, dudakçıbaşı, gırtlakçıbaşı, rüyacıbaşı, uykucubaşı, uyandırmacıbaşı, dondurmacıbaşı, çorbacıbaşı, bacakçıbaşı, kolcubaşı, nasırcıbaşı, kaşıntıcıbaşı... sarayın odalarını doldurmuş” (Ak, 2018b, s.55).

Her işini başkasına yaptıran insanlar bir süre sonra yeteneklerini kaybetmekte hatta beceriksiz ve sakar bireyler olmaktadır. Bu eserde de padişah işlerini başkasına yaptırdığı için yeteneklerini kaybetmiştir.



Grafik 4: Behiç Ak Kitaplarındaki Tüketim/Metalaştırma

Grafik 4'te görüldüğü gibi tüketim/metalaştırma en çok sayıda Bululara Şiir Yazan Çocuk adlı eserde görülmektedir. Bu eserde yazarın teknoloji ve internetin insanların tüketim alışkanlıklarını değiştirmesi konusunu ele alması

tüketim frekans değerinin fazla olmasında etkili olmuştur. Grafiğe bakıldığında Geçmişe Tırmanan Merdiven ve Vapurları Seven Çocuk adlı eserlerde de tüketim frekansının fazla olduğu görülmektedir. Her iki eserde de hayat tarzındaki değişimin insanların tüketim alışkanlıklarını da değiştirmesi konusunun ele alınması frekans değerinin fazla olmasında önemli etkiye sahiptir.

Akvaryumdaki Tiyatro ve Galata'nın Tembel Martısı adlı eserlerde yazarın doğaya yabancılaşma konusunu ele alması tüketim frekansının az olmasında önemli bir etkidir.

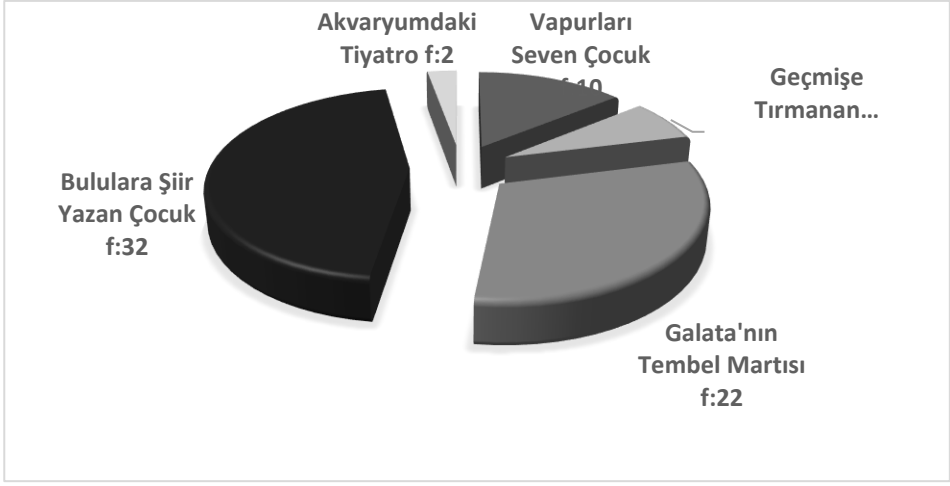
6. Teknoloji

İnsanoğlunun yaşamına birçok kolaylık getiren teknoloji onun yaşamından bazı güzellikleri götürmüştür. Hızlı yaşamayı, çok tüketmeyi, marka heveslisi olmayı, telkin eden teknoloji yüzünden insanlar gerçek hayattan kopmuş sanal dünyanın esiri olmuştur.

Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı eserde insanların sanal âlem her geçen gün kendini kaptırmaya başladığı dönemde Sevgican kendini korumayı başaran nadir çocuklardandır. "Aslında, arkadaşları arasında cep telefonu bağımlılığı en az olan oydu. Üşengeçlikten belki" (Ak, 2018c, s.25). Bilgisayar ve internet insanların yaşamında varlığını hissettirmeye başladıktan sonra insanların yaşam şekilleri değişmiş yeni meslekler ortaya çıkarken bazı meslekler de önemini yitirmiştir. "Babasıyla postacının ortak yanını ilk Sevgican keşfetmişti. İkisinin de işi yerlerde sürünüyordu. Kimse fotoğraf çektiyor artık. Çünkü herkesin elinde, son derece gelişmiş akıllı telefonlar vardı. Herkes fotoğrafçı olup çıkmıştı. Üstelik bu telefonlar, fotoğraf çekmekle kalmayıp, posta servisinin de işini üstlenmişti. Kimse mektup da yazmıyordu bu yüzden. Ya elektronik posta ya da telefon mesajı atarak haberleşiyordu." (Ak, 2018c, s. 26)."

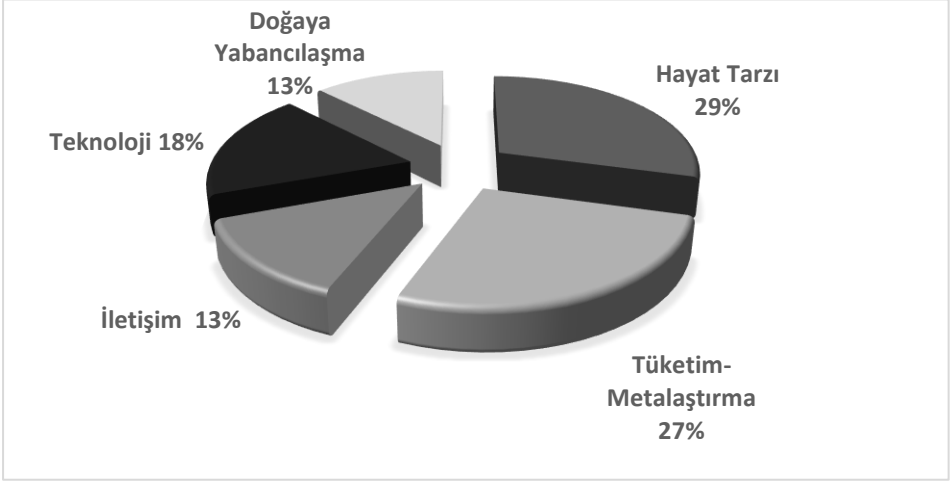
Galata'nın Tembel Martısı adlı eserde internet delisi Emre teknolojik oyuncaklar tasarlamayı çok sevmekte ve internet sayesinde farklı ülkelerden farklı arkadaşlar edinmektedir. Emre'yi bilgisayardan koparmak imkânsızdı" (Ak, 2018d, s.40). Sanal dünyayı fazla kullanan Emre ebabil kuşlarını kurtarmak için internette yardım isteyip bin kişilik bir ordu kurmak ister ama kuramaz çünkü" diğer dokuz yüz dokuz dokuz kişinin biraz işi var. İnternet başından bir türlü ayrılamıyorlar. O yüzden, gelip katılamadılar. Gördüğün gibi, bu ordu şimdilik tek kişilik. Yani, sadece benden oluşuyor" (Ak, 2018d, s.49). Teknoloji ve internet toplum düzeninin değişmesinde önemli bir role sahiptir. İnternet insanlar için bir pazar olmuştur. Ürettiği her türlü ürünü pazarlama imkânı bulan insanlar teknoloji sayesinde yeni iş alanları bulmuştur. Bunun yanında yüz yüze iletişimdeki samimiyet de internetle kaybolmuştur.

Behiç Ak'ın Çocuk Kitaplarında Toplumcu Gerçeklik



Grafik 5: Behiç Ak Kitaplarında Teknoloji

Grafik 5'te görüldüğü gibi yazarın eserlerinde teknoloji frekansı en fazla Bulutlara Şiir Yazan Çocuk adlı eserde görülmektedir. Yazarın bu eserinde teknoloji özellikle çocukların hayatını çok fazla etkileyen bir unsur olarak ele alınmıştır. Yetişkinlerin çocukların teknoloji bağımlısı olmasının da konu edilmesi frekans değerini fazla olmasında önemli bir etkidir. Galata'nın Tembel Martısı adlı eserde de frekans değerinin fazla olması eserin konusundan kaynaklanmaktadır. Yazarın diğer üç eserinde frekans değerlerinin az olması yazarın olay örgüsünün hayat tarzı ve yabancılaşma konuları etrafında şekillenmesinin rolü büyüktür.



Grafik 6: Kitaplardaki Toplumcu Gerçekçi İzleklerin Konulara Göre Dağılımı

Yazarın kitaplarında internet, teknoloji, şehirleşme ve bunların ortaya çıkardığı tüketim toplumunun insanların hayat tarzlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Yazarın kitaplarında genellikle bir ana tema bulunmakta ve olay örgüsü bu tema etrafında gerçekleşmektedir. Ana temanın yanında toplumcu gerçekçiliğin diğer unsurlarına dair izlekler yer almaktadır.

Bulutlara Şiir Yazan çocuk, Vapurları Seven Çocuk ve Geçmişe Tırmanan Merdiven eserlerde ana tema hayat tarzı ve tüketim şekliyle Galata'nın Tembel Martısı ve Akvaryumdaki Tiyatro'da ise doğaya yabancılaşma olarak belirlenmiştir.

Kitaplarında bir mesaj verme kaygısı güden yazar bu kaygıyı hikâye içi masallar ve hikâyelerle pekiştirdiği gözlemlenmiştir.

Eserlerde toplumsal değişimle birlikte dayanışma gibi bazı önemli değerler de yitirilmiştir.

Çalışan çocukların hayatından kesitler sunan yazarın ele aldığı bir diğer konu da anne ve babaların her ikisinin de çalışmasının doğurduğu ihmal edilmiş çocuklardır. Bu çocuklar özellikle internet bağımlısı olan, sokakla ve doğayla iletişimini koparmış çocuklardır.

Yazarın eserlerinde internet ve televizyon başında geçen ve hoyratça harcanan zaman; şiir, hikâye ve roman okuma söz konusu olduğu zaman

bulunamamaktadır. Yazar eserlerinde duyguların yerini sayılara bırakması, aşırı tüketim, marka bağımlılığı gibi konulara da yer vermiştir. Değişen dünya materyalist bir toplumun ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Teknolojiyi insanları tembelleştiren bir unsur olarak gören yazar teknolojinin görünürde insanlara yardım ettiğini ama gerçekte insanın yeteneklerini elinden aldığını ifade etmektedir. Teknoloji gibi kullanımından kimsenin kaçamayacağı bir unsur tüm eksik ve kötü yanlarıyla ele alınırken teknolojinin iyi tarafına ya da doğru kullanımına dair izleklerin olmadığı gözlenmektedir.

Yazar eserlerinde sadece toplumun sorunlarını ortaya koymamış, o sorunlara kahraman ya da kahramanların çözüm bulmasını sağlamıştır. Sorunlar toplumsal olduğu için sorunun çözümü için yapılan eylemler de toplumsal eylemlerdir.

Bu çalışmada toplumcu gerçekçiliğin beş tutumu incelenmiştir fakat yazarın eserlerinde toplumcu gerçekçiliğin farklı tutumlarını görmek mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazarın kitaplarında internet, teknoloji, şehirleşme ve bunların ortaya çıkardığı tüketim toplumunun insanların hayat tarzlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Kitaplarda genellikle bir ana tema bulunmakta ve olay örgüsü bu tema etrafında gerçekleşmektedir. Ana temanın yanında toplumcu gerçekçiliğin diğer unsurlarına dair izlekler yer almaktadır.

Bulutlara Şiir Yazan Çocuk, Vapurları Seven Çocuk ve Geçmişe Tırmanan Merdiven adlı eserlerde ana tema hayat tarzı ve tüketim şekliyle Galata'nın Tembel Martısı ve Akvaryumdaki Tiyatro'da ise doğaya yabancılaşma olarak belirlenmiştir.

Kitaplarında bir mesaj verme kaygısı güden yazarın bu kaygıyı hikâye içi masallar ve hikâyelerle pekiştirdiği gözlemlenmiştir.

Eserlerde toplumsal değişim, dayanışma gibi bazı önemli değerler de yitirilmiştir.

Çalışan çocukların hayatından kesitler sunan yazarın ele aldığı bir diğer konu da anne ve babaların her ikisinin de çalışmasının doğurduğu ihmal edilmiş çocuklardır. Bu çocuklar özellikle internet bağımlısı olan, sokakla ve doğayla iletişimini koparmış çocuklardır.

Yazarın eserlerinde internet ve televizyon başında geçen ve hoyratça harcanan zaman; şiir, hikâye ve roman okuma söz konusu olduğu zaman bulunamamaktadır. Yazar eserlerinde duyguların yerini sayılara bırakması, aşırı tüketim, marka bağımlılığı gibi konulara da yer vermiştir. Değişen dünya materyalist bir toplumun ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Şehirleşme ve teknoloji kullanımının artması ile üretimi ve toplumsal dayanışmayı önemsemeyen toplum; yerini marka bağımlısı, tüketimi ve reklamı seven bir topluma bırakmıştır. Gerçek dünya ile bağıni koparan ve sanal dünyada yaşayan bireylerin sorunu bozuk iletişim, bilinçsiz tüketim ve toplumdaki uzaklaşma olmuştur. Geçmişle, doğayla ve birlikte yaşadığı insanlarla bağıni koparan birey ferdiyetçi bir yaşam sürmektedir. Bu ferdiyetçilik toplumsal dayanışmayı engellemektedir.

Hayvanları ve doğayı tüketim unsuru olarak görmek ve onlara müdehalenin getirdiği sorunların da ele alındığı eserlerde metalaştırmanın bireyi ve toplumu etkilemesi ele alınmaktadır.

Eserde çarpık tüketim alışkanlığı, teknoloji ve internetin bireyi ve toplumu esir alması, doğaya ve hayvanlara verilen zarar, toplumsal düzenin bozulması, şehirleşmenin getirdiği çarpıklık, köyden uzaklaşma, toplumsal dayanışmanın yok olması açık bir şekilde ifade edilmekte ve tüm bu sorunlara çözümler üretilmektedir.

Teknolojiyi insanları tembelleştiren bir unsur olarak gören yazar teknolojinin görünürde insanlara yardım ettiğini ama gerçekte insanın yeteneklerini elinden aldığını ifade etmektedir. Teknoloji gibi kullanımından kimsenin kaçamayacağı bir unsur tüm eksik ve kötü yanlarıyla ele alınırken teknolojinin iyi tarafına ya da doğru kullanımına dair izleklerin olmadığı gözlenmektedir.

Yazar eserlerinde sadece toplumun sorunlarını ortaya koymamış, o sorunlara kahraman ya da kahramanların çözüm bulmasını sağlamıştır. Sorunlar toplumsal olduğu için sorunun çözümü için yapılan eylemler de toplumsal eylemlerdir.

Bu çalışmada toplumcu gerçekçiliğin beş tutumu incelenmiştir fakat yazarın eserlerinde toplumcu gerçekçiliğin farklı tutumlarını görmek mümkündür.

Yazar eserlerinde mekân olarak genellikle köy, kasaba veya şehirlere yakın mahalleler seçerek şehirleşme ve şehirleşmenin getirdiği çarpıklığa tepkisini ifade etmiştir. Eserlerde şehir yitirilen değerlerin yaşam alanı olarak ifade

edilmektedir. Şehrin doğal yaşamdan uzak olması, şehirde tüketimin fazla olması ve iletişimin zayıf olması insanların köye yerleşmesine sebep olmaktadır.

Eserlerde toplumcu gerçekçiliğin idealize tipine rastlanmakta bu tipler topluma doğruyu ve yanlışı göstermektedirler. Yazar eserlerinde geçmişin güzelliğine vurgusu yapmakta ve idealize tipler bozulmuş olan bugünü düzeltmek için uğraş vermektedirler. Dolayısıyla yazarın incelemeye söz konusu çocuk kitapları toplumcu gerçekçi bir anlayışla yazılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ak, B. (2018a). *Vapurları Seven Çocuk*. Günışığı Yayınları.
- Ak, B. (2018b). *Geçmişe Tırmanan Merdiven*. Günışığı Yayınları.
- Ak, B. (2018c). *Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*. Günışığı Yayınları.
- Ak, B. (2018d). *Galata'nın Tembel Martısı*. Günışığı Yayınları.
- Ak, B. (2020). *Akvaryumdaki Tiyatro*. Günışığı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem.
- Çetin, N. (2004) Türk hikâyesinde sosyalist realizm (Toplumcu Gerçekçilik). *Hece Öykü Dergisi*, 2, 52-71.
- Eagleton, T. (2009). *Eleştiri ve İdeoloji: Marksist Edebiyat Teorisi Üzerine Bir Çalışma*, Çev. Savaş Kılıç. İletişim Yayınları.
- Fischer, E. (1974). Sanatın Gerekliliği, (Çev. C. Çapan) Konuk.
- İpekçi, A. (1971). Edebiyat ve Politika. *Milliyet*. <http://www.yaşarkemal.net/soylesi/decs/abdiipekci.html>, Erişim tarihi: 30.09.2015.
- Moran, B. (2003). *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*. İletişim Yayınları.
- Oktay, A. (2003). *Toplumcu Gerçekçiliğin Kaynakları*. Tüm Zamanlar Yayıncılık
- Suçkov, B. (1992). *Gerçekçiliğin Tarihi*, Çev. Aziz Çalışlar. Adam Yayınları.
- Tunalı, İ. (1993). *Marksist Estetik*. Altın Kitaplar Basımevi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, the children's novels of Behiç Ak, who wrote children's books, were examined in terms of social realist understanding of art. Social realist understanding of art, which takes its source from Marxism, first appeared in Russia. It makes its presence felt in literary genres such as poems, novels and stories in the first years of the republic in Turkey. Then, competent works in terms of quantity and quality started to be given in this field. In a social realist understanding, the authors do not only shed light on the period they are in or they do not only express the problems of their period. In Social Realism, the Author tries to give what is ideal to the society, as well, and to show what is right to the reader. In Behiç Ak's examined books, the author expresses the deflected aspects of society, its corrupt and consumed values on the one hand, and reveals what is ideal, on the other hand.

Purpose: This study aims to examine social realism and to find the themes of social realism in children's books of Behiç Ak.

Method: In this study, the books including themes of Social Realism were identified and document analysis was used among the qualitative research methods. The title codes of Social Realism with high frequency values were determined in the analyzed books. These determined titles were examined in the books subject to the research.

Findings: Five children's books with high frequency values of social realistic themes were determined among the author's children's books. Five titles with a high frequency code were determined in these books. The titles of change-alienation, awareness of nature, communication, technology and consumption-commodification were scanned in all books and their frequencies were determined. The themes in all books are expressed under each code title in tables with quotations and examples from the book. These codes were found in all the books subject to the study. The distribution of the titles in the books was determined as 13% alienation from nature, 13% communication, 18% technology, 27% consumption-commodification, 29% change-alienation.

Discussion and Result: The most common title of Social Realism in the author's books is lifestyle-change. The reason for this topic to be common is that technology, communication and consumption affect life style directly or indirectly. In his books, the author dealt with the differentiation of communication, urbanization, the problems brought about by the urbanization, internet that directly affect individual and social life. The communication and consumption style of the individual and society, experiencing a rapid change with

technology and mass media, becomes problematic. The society, whose spiritual structure has changed in addition to its material structure, loses some of the values that hold the society together. Rapid change and technology cause professions to change and differentiate, as well. New professions emerge while some professions lose their importance. The internet, which changes the communication style of people, negatively affects the lives of children who are left alone at home because their parents are working and therefore are confined to the internet. These children who are addicted to the internet break their ties with both society and nature. People and children who spend a lot of time on the internet and television are moving away from books, poems, and each other. In his works, the author states that technology dulls people's talents and drives them to laziness. In a society that has lost its emotionality, people become addicted to brands and love to consume even though they do not need it. The number of likes determines the beauty of something in the consumption society, which has a different personality in the virtual world. The author, who prefers a neighborhood or village whose natural beauty is not spoiled, deals with how technology and consumption change nature in his works. The author, who deals with social problems together with their solutions in his works, leaves the solution to the intervention of the society. All the titles of social realism are encountered in the writer's works. Consumption code is seen most in the work titled *Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*, the code of alienation from nature in “*Akvaryumdaki Tiyatro*” (Theatre in the Aquarium), communication code in “*Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*” (The Child Who Writes Poems to the Clouds), lifestyle-change code in “*Vapurları Seven Çocuk*” (The Child Who Loves the Boats) and “*Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*” (The Child Who Writes Poems to the Clouds), technology code in “*Bulutlara Şiir Yazan Çocuk*” (The Child Who Writes Poems to the Clouds).

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50688>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 02-04-2021
Kabul Tarihi: 21-06-2021
On-line Yayın: 31-06-2021

Article Type: Research article
Submitted: 02-04-2021
Accepted: 21-06-2021
Published Online: 31-06-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Öztürk, S. & Güleç, E. (2021). Makale Başlığı sadece ilk harfler büyük, Times New Roman 10 punto. *Journal of History School*, 53, 2906-2921.

ABSTRACTION THROUGH EDITING IN EXPERIMENTAL CINEMA: VISIONS IN MEDITATION SHORT MOVIE TETRALOGY¹

Serkan ÖZTÜRK² & Ecem GÜLEÇ³

Abstract

Cinema is one of the mediums that artists can reflect their perspectives, intuitions, feelings, and emotions, and it is highly prominent from the time of its conception. Since from its conception, cinema, has renovated itself through auteur directors and their styles and movements. And one of cinema's greatest building block have always been editing which gave its finalized form. The artist can reflect his/her aesthetic language and can direct his/her narrative through the usage of editing. This reflection and direction make the editing one of the more fundamental dynamics of the art of filmmaking. Especially Russian Avant-garde filmmakers developed various editing techniques to make the narrative of the movie to reflect subjective and social realities in a way that it is closer to the "truth" while also placing it in the center of the cinematic narrative. In time, editing become free from its shackles and opened itself to experimental cinema. The editing techniques that were invented to relay the truth better became one of the tools that let artists detach themselves from reality to better articulate their points. This research aims to investigate the role of editing that made detachment of the artist in their own cinematic narrative from their realities. This research will examine Stan Barkhage's Visions in Meditation (1989-1990) short movie tetralogy through the exemplifications of Eisenstein's avant-garde editing styles that underlies editing in cinema and Vertov's

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

² Assoc. Prof., Yalova University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of New Media and Communication, serkan.ozturk@yalova.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8882-3607

³ R.A., Yalova University, Faculty of Art and Design, Department of Graphic Design, mecemgulec@gmail.com, Orcid: 0000-0003-1922-5579

avant-garde brotherhood while utilizing literature reviews and content analyses methodologies. From the findings that are gathered within the research, how a cinematic narrative become abstracted by editing and how editing creates an aesthetic language will be discussed.

Keywords: Stan Brakhage, Visions in Meditation, Avant-Garde, Experimental Cinema, Editing

Deneysel Sinemada Kurgunun Soyut Anlatısı: Visions in Meditation Kısa Film Dörtlemesi

Öz

Sinema, sanatçının perspektifini, algısını, duygusunu, hislerini yansıtabileceği araçlardan biridir ve icat edildiği tarihten beri varlığını sürdüren bir disiplindir. Var oluşundan beri sürekli kendini yenilemiş ve alanın autuer yönetmenleri tarafından akımlar ve tarzlarla güncelliğini korumuştur. Sinemayı var eden en büyük unsurlardan biri de onu kesip biçerek doğuran kurgudur. Sanatçı, estetik dilini kurguyla dışa vurabilir ve anlatımını dilediği gibi yönlendirebilir. Bu da kurguyu, film yapımının en güçlü dinamiklerinden biri haline getirir. Özellikle Rus Avangart sinemacılar, kurguyu sinemasal anlatının temelinde yerleştirirken onu toplumsal ve öznel gerçeklikleri yansıtmak ve “gerçeğe” daha da yaklaştırmak için çeşitli teknikler geliştirmişlerdir. Zamanla kurgu, bağımsızlığını ilan ederek deneysel sinemaya kapısını açmıştır. Gerçekliği daha iyi aktarabilmek için kullanılan kurgu teknikleri, zamanla sanatçının gerçekliği soyutlayarak, kendini ifade etme biçimine dönüşmüştür. Ele alınan araştırma, sanatçının sinemasal anlatısında, kurgunun gerçekliği nasıl soyutlayarak var olduğunu araştırmayı amaçlamaktadır. Yöntem olarak literatür taraması ve içerik analizinin benimsendiği araştırmada, sinemada kurgu kavramının altını çizen Eisenstein’in avangart kurgu biçimlerinden yola çıkarak, onun gibi kurguyu ustaca kullanan Vertov’un avangart yoldaşlığı ile amaçlı örneklem metodu kullanılarak seçilen avangart sanatçı Stan Brakhage’in Visions in Meditation (1989-1990) kısa film dörtlemesi incelenecektir. Ele alınan yaklaşımlar ışığında, araştırmanın sonucunda sinemasal anlatının kurgu ile nasıl soyutlandığı ve kurgunun nasıl bir estetik dil oluşturduğu tartışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Stan Brakhage, Visions in Meditation, Avangart, Deneysel Sinema, Kurgu

INTRODUCTION

Cinema has been a medium that transmits the moments, experiences, feelings and thoughts since its existence. While at the time of its invention it was

seen as a technical invention capable of reflecting images taken from daily life, over time, art was also incorporated into its technical aspect. One of the elements that turns cinema into art is editing. Editing, which is capable of directing the course of cinematic narrative, was developed through different methods, especially by Russian avant-garde filmmakers. While conveying the reality in their films, Russian avant-garde filmmakers used the influence of editing to a great extent in order to get closer to the reality itself. Editing is an important aspect of the artist's aesthetic language as well as a technical tool. While editing can be used to utilize the reality as it is, it can also be used to isolate the films from reality. Especially in experimental cinema, editing has become an art tool that can create an abstract perception in the cinematic narrative. Using this approach, this research aims to examine the usage of editing in experimental cinema as an artistic tool as well as a tool that can isolate the film from reality. Based on editing-centred experimental cinema, the research limits itself to the avant-garde movie universe while maintaining its focus on Stan Brakhage's *Visions in Meditation* short movie tetralogy and its editing practices. Stan Brakhage's importance among the avant-garde filmmakers and his contributions to the conceptual process and visual aesthetics of the cinema in general are the main reasons behind the selection of the sample.

A literature review indicates that while foreign studies examining the cinematic narrative styles of Stan Brakhage are present, there is only one academic study related to Stan Brakhage in Turkey, and it addresses his experimental cinema from the angle of political cinema. While the current studies acted as a source for this research, unlike them, this will focus on editing and experimental cinema, while examining the possibilities held by editing and the kind of abstract narrative it creates by the cinematic approach of Stan Brakhage and his *Visions in Meditation* short film tetralogy produced between 1989 and 1990.

Editing and Eisenstein

Editing is basically a film technique that connects the shots. After cutting the unwanted parts of the raw shots, the intended parts are combined by editing. The director establishes a connection between the shots in accordance with the purpose of the film and the coordination of these shots is ensured by editing. While the shots are combined by editing, the correlation between them is established and supervised in four fundamental areas: The first correlation is "graphic relations between shot A and shot B"; On behalf of the interaction of the "purely pictorial" characteristics of shot A and shot B, these two shots are

constructed by using the similarities or differences of graphical elements between those two shots. The second correlation is “rhythmic relations between shot A and shot B.” Each shot has a specific duration and the correlation is made between the durations of appearance of these shots on the screen. The rhythmic capacity of editing is regulated by the filmmaker through adjustment of the duration of shots in relation to one another. The third correlation is “spatial relations between shot A and shot B.” In order to create the film space, the editing enables the director to associate “any two points in space” by comparing, contrasting or developing them. Lastly, the fourth correlation is “temporal relations between shot A and shot B.” The time of the action portrayed in the film can be manipulated by editing the story time as per the plotline (Bordwell and Thompson, 1997, p.273-283).

In an attempt to strengthen the narration, the relationships between the shots are edited as per director’s preference. The purpose of the editing that strengthens cinematic narration, as film theorist André Bazin (1967/2005, p.25) stated, is “the creation of a sense or meaning”, which can be achieved by the “juxtaposition” of the images. In the editing process, different techniques can be used to juxtapose the images. For instance if we take shots A and B, those two shots can be joined together via using *fade-out* and *fade-in* methods by making the image disappear into darkness towards the end of shot A and then making it reappear from the darkness in shot B. The combination of A and B shots by blending the two is conducted through the *dissolve* technique. In this method, the image of shot B gradually superimposes and appears on the image of shot A, and phase by phase, shot A disappears. Splicing the shots A and B without using fade-out, fade-in or dissolve is done by *cut* method (Bordwell and Thompson, 1997, p.270-271).

One of the most prominent figures in cinema associated with editing is the Russian avant-garde filmmaker Sergei Eisenstein who had a great influence on the theories of cinema and editing. According to Wollen (1972, p.9), “Eisenstein was the first, and probably still the most important, major theorist of the cinema”. Putting the editing in the center of cinema, Eisenstein emphasize the importance of editing by saying “the essence of cinema should not be sought in the images but in the relations between the images.” The influence of Eisenstein’s theatre background, especially *Meyerhold Theatre*, planted the seeds of his editing theories (cited Özön, 2014, p.xli-cxvi).

In his book *Film Form*, Eisenstein categorized the editing methods into five types - *metric montage*, *rhythmic montage*, *tonal montage*, *overtonal montage* and *intellectual montage*. In the metric montage method, in which the

key criterion is the "absolute length" of the shots, the lengths of the images are formulated to correspond to the repetition of a musical measure pattern while the shots are combined. Unlike the metric montage, in which the move is determined according to the length of the shots; in the rhythmic montage, the motion in the content of the frames is taken as a basis to designate the length of the shots. As an example to rhythmic montage, Eisenstein mentions the *Odessa steps* sequence in *Battleship Potempkin* movie. The move of editing within the sequence is maintained by the moves within the frame (Eisenstein, 1949/1977, p.72-75) The audience's eye is guided along the lines of moving objects or stationary objects within images (Özön, 2014, p.cxxvii). Eisenstein states that the term tonal montage, which refers to "a stage beyond rhythmic montage", was used *for the first time*. He expresses that the move of the rhythmic montage within the frame spreads over a wider area in tonal montage and that the "graphic tonality" of the optical light vibrations in the shots gains prominence in terms of editing. Thus, the editing process is shaped through the "emotional sound" of the dominant element of the shots. Overtonal montage is, by Eisenstein's words, "is distinguishable from tonal montage by the collective calculation of all the piece's appeals". In other words, by including the three types of editing mentioned, "a physiological perception" is created with the overtone montage, in which the measure of the length, the motion and the tonality of the shot are evaluated together. Therefore, the physical sensations created by the metric, rhythmic and tonal montage are taken to the next level, enabling the flow of the sequence to create a more intense and impressive perception (Eisenstein, 1949/1977, p.75-81).

Last but not least comes the intellectual montage which Eisenstein describes as "a still higher category". Intellectual montage based on "sounds and overtones of an intellectual sort" is a "conflict-juxtaposition of accompanying intellectual affects" (Eisenstein, 1949/1977, p.81-82). Eisenstein, who sees cinema as "the only concrete art that is both dynamic and awakes thought process" refers to the intellectual montage in a conference as follows; "Filming abstract concepts with the help of images, embodying these abstract concepts to some extent. And to do this by finding a way to elicit predetermined, calculated emotional reactions directly from the images or the arrangement of the images, not a concept with the support of any story or anecdote... It has to realize a series of pre-arranged images in such a way that it creates an emotional move that progresses to a series of thoughts..." (Özön, 2014, p. cxxxii). Eisenstein aimed to bring the abstract concepts to the screen through intellectual cinema theory, hence editing for him was a way of utilizing "the emotive and cognitive powers" of the audience by evoking and expanding them. The filmmaker introduces a path

drawn by editing of images to the audience and the audience follows this route intellectually (Carrol, 2003, p.138).

Soviet Montage in Experimental Cinema: Kino-Eye

In contrast to the understanding of mainstream cinema or conventional cinema, experimental cinema involves films that are produced independently from a studio system and with the aesthetic initiatives taken by the directors themselves. These types of film works that exist outside of the common formal structure are often called experimental or avant-garde (Bordwell and Thompson, 1979/2011, s.366). Avant-garde, a militarist term of French origin, is defined as the vanguard of an army advancing before others. The first artistic reference to the term avant-garde came into being in the 19th century when the socialist philosopher Henri de Saint-Simon mentioned it as "*We artists will serve you as an avant-garde*" (<https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/avant-garde> Accessed: 28.02.2021). Correspondingly, its presentation within the framework of art can be identified as the pioneer and innovator of the contemporary art it belongs to. Experimental cinema affirms its characterization as avant-garde; since it experiments, discovers, and promotes new forms and subjects in cinema with the intention of existing independently beyond the predominant understanding of the cinema of its era. The film theorist Siegfried Kracauer (1960, p.177) states that the experimental cinema is rooted in the "European avant-garde movement of the '20's and that the influence of this Paris-based avant-garde movement was spread around the world through the expressionist films of the Germans, and "the ingenious montage methods of the Russians." According to Eisenstein; Dziga Vertov, who draws attention among the Russian filmmakers with his use of editing technique and had a great influence on Eisenstein, is the inventor of "musical rhythm in the cinema" (Wollen, 1972, p.41).

After watching Dziga Vertov's *Man with a Movie Camera* (1929), Kracauer praises the film and defines Vertov's editing as follows: "Vertov uses montage to extract a meaning from the connections between the fragments of reality" (cited Holl, 2017, p.260). Defining the editing on the basis of reality, Vertov's aim is "to show the truth on the screen". Based on the Kino-Eye theory, Kino-Eye will show "which the eye does not see" (Vertov, 1984, p.41-42) because the Kino-Eye, in Vertov's description, "couples together any point in the universe whatsoever to another in any temporal order whatsoever" (cited Deleuze, 1983/1986, p.80). In company with Vertov's editing in which "making the invisible visible" emerging within the art universe of constructivism, the spatial relations between the shots came into prominence. The Kino-eye, as Bazin

(1967/2005, p.54) stated, “employed the crude reality of everyday events in order to give it a place on the dialectic spectrum of montage”. Vertov who edits ingeniously has created a significant perception in the cinema by, in Teksoy's (2005, p.136) words, "the combination of fast and slow motion, close and long shots, animation cinema, cinema tricks and shots taken in different places at different times". According to Deleuze (1983/1986, p.70) “Vertov is perhaps the inventor of properly perceptive montage, which is to be developed by the entire field of experimental cinema”.

Vertov's editing in which he overlaps different figurations of spatial and temporal "puts perception into matter in a way that it can perceive itself"(Deleuze, 1983/1986, p.81). With reference to Deleuze's explanation of *objectivity* which is “to see without boundaries or distances”, Kino-eye reveals "which the eye does not see" by eliminating "the boundaries or distances" with Vertov's editing techniques (Deleuze, 1983/1986, p.80-82). In the Soviet cinema, editing was built to reflect the reality in the best manner by, as Bazin (1967/2005, p.33) quoted, “increasingly eliminating both plastic expressionism and the symbolic relation between images”. From this point of view, for Eisenstein who sees cinema as a whole, the cinema that consists of editing pieces does not only express the wholeness of pieces of images but also the dialogue between the pieces of thoughts. Eisenstein who aspired to create an intellectual process in cinema with editing, in contrary to Vertov's *Kino-eye* theory, believed in *Kino-fist* (Baker, 2011, p.96; Wollen, 1972, p.41). While conveying "the life as it is"; Vertov, who wanted "cinema to remain completely objective", designated his shots objectively and reflected them on the screen by correlating between the selected shots. (as cited in Özön, 2014, p.xlvii).

METHOD

The hypothesis presented through the research are as following;

1. For an artist who accepts the cinema as an art discipline, editing is not only a technical tool, but also an aesthetic concern.
2. Editing as an artistic concern can both create a sense of reality and detach the film from its reality.

In this research conducted by the method of content analysis, the hypotheses above will be built upon the perceptual montage created by Vertov through Kino-eye theory – based on the montage methodology of Eisenstein, who emphasizes the power of editing in cinema theory. They will be examined within the context of avant-garde cinema, which is a commonality shared by Eisenstein

and Brakhage, and hence the concept of experimental cinema. Within this scope, Brakhage's *Visions in Meditation* tetralogy will be examined based on the proffered theories of editing, cinema, and the eye perceiving them. The approaches structured as result of the research will be discussed in the conclusion.

FINDINGS AND INTERPRETATION

American avant-garde filmmaker Stan Brakhage captured most of the moments he experienced by using the camera as a limb. As Göztepe (2010, p.67) depicted, Brakhage creates "a seeing experience by identifying the camera with the eye". According to his wife Marilyn Brakhage (2010), he made 350-400 films during his cinema career. Around half of them are film-poems of less than ten minutes, while the majority of the rest are between ten minutes and an hour, and several of them are longer". While he was shooting his "epic" film *Dog Star Man* (1961-1964), Brakhage wrote down his thoughts on seeing and vision in his book *Metaphors of Vision*, which was defined by Marilyn Brakhage (2008) as "his seminal work of theoretical writing". He begins his book with the following words:

"Imagine an eye unrulred by man-made laws of perspective, an eye unprejudiced by compositional logic, an eye which does not respond to the name of everything but which must know each object encountered in life through an adventure of perception. How many colors are there in a field of grass to the crawling baby unaware of "Green"? How many rainbows can light create for the untutored eye?" (Brakhage, 1963, s.30).

Stating that the eyes respond to "all visual stimuli," so the vision always on the move⁴, Brakhage endeavored to create a pure vision in his films with his *untutored eye* theory which he presented as an unprejudiced and untrained eye (Sitney, 2003). As stated by Michelson (2005, p.55), *the Cinema of Vision* of Stan Brakhage is "dissolving the distance and resolving the disjunction Eisenstein had adopted as the necessary conditions for cinema's cognitive function, he proposes, as the paradigm of contemporary montage style, an alternative to Intellectual Cinema".

Visions in Meditation tetralogy consisting of four series is, according to Sitney (2015 p.171), "a vital engagement with the landscape and a depth of wonder and visual intelligence unsurpassed in all of Brakhage's cinema". The

⁴ In the *Stan Brakhage* (2003) article by Adam Sitney, Sitney derives 7 principles based on the book *Metaphors on Vision*.

first is *Visions in Meditation #1* made by Brakhage in 1989, having inspired by Gertrude Stein's poem *Stanzas in Meditation*. While describing the film in the catalog entry, his wife Marilyn Brakhage had stated that "the filmmaker has edited a meditative series of images of landscapes and human symbolism 'indicative of that field-of-consciousness within which humanity survives thoughtfully'"(as cited in Sitney, 2008, p.336).

Visions in Meditation #2: Mesa Verde is defined by Brakhage in the catalog entry as follows: "This meditation takes its visual imperatives from the occasion of Mesa Verde, which I came to see finally as a Time rather than any such solidity as Place" (as cited in Sitney, 2008, p.338). When Brakhage saw the ruins in Mesa Verde⁵, he thought that "there is a terror here" and with the unquietly feeling of the resonance of enigmatic scene of the ruined rocks, he did not believe in an opinion that "the Indians abandoned this solid habitation because of drought, lack-of-water, somesuch". According to him, these reasons are not elucidating "the fact that all memory of The Place, i.e., where it is, was eradicated from tribal memory, leaving only legend of a Time when such a place existed". While expressing his sentiments, Brakhage had to present images in the editing that affirm what the rocks were saying: "The abandonment of Mesa Verde was an eventuality" (<https://canyoncinema.com/catalog/film/?i=494>, Accessed: 28.02.2021).

Visions in Meditation #3: Plato's Cave, the third film of the series, which has a soundtrack unlike the others, captures the idea of Plato's cave. Brakhage hoped to bring a spot of "rush light into the darkness" by this film, which he believes is "a vision of mentality as most people must (to the irritation of Plato) have it, safely encaved and metaphorical, for the nervous system to survive". As he suggested in the catalog entry, the representation of Plato's cave in the film is the vortex of the unbearable "the phenomenological world" (<https://canyoncinema.com/catalog/film/?i=495>, Accessed: 28.02.2021). The allegory of Plato is realized through Brakhage's camera by finding an exit from the cave, and introducing the audience into a screen filled with sunlight. The audience travels by the flow of the camera panning (Sitney, 2008, p.341-344).

The last film of the series is *Visions in Meditation # 4: D. H. Lawrence*. Brakhage pursued "to liberate each image within the film to be themselves" in memory of English author, Lawrence. Moreover, he wrote Lawrence's quote in the catalog entry to clarify why the title bears Lawrence's name; "... there must

⁵ The National Park Mesa Verde, located in the American state of Colorado, has been a settlement for ancestral Puebloans over the 700 years (550 A.D. to 1300 A.D.). See also: <https://www.visitmesaverde.com/discover/park-history/>

be mutation swifter than iridescence, haste, not rest, come-and-go, not fixity, inconclusiveness, immediacy, the quality of life itself, without denouncement or close" (<https://canyoncinema.com/catalog/film/?i=496>, Accessed: 28.02.2021).

Visions in Meditation tetralogy, which was constructed by assembling the images taken from different places and different times, follows the same path with intellectual montage which leads to "the visual representation of abstract concepts" in the cinema (Eisenstein, 1949/1977, p.30). However, the point where they diverge at the end of the path is that while intellectual montage concretizes abstract concepts, *Visions in Meditation* has a structure where the material is turned into abstract. The incomprehensible images of Brakhage's cinematic narration, according to Michelson (2005, p.54), "devours in its constant renewal both memory and expectation, projecting that "continuous present" which Brakhage had perceived as Gertrude Stein's great and particular lesson for him. The visual narrative of the *Visions in Meditation* that is not built on completely clear and cognizable narration becomes abstract at one time or another. The relationship between the images that can manifest themselves in blurred and fluid visuals can be followed by the intellectual montage. While in the abstract map of the intellectual montage that manifests "the emotive and cognitive powers" the spectator intellectually travels, there is a circumstance in the route of the abstract map presented in the *Visions in Meditation* tetralogy that the spectator can be lost in its abstraction (Carrol, 2003, p.138). As Michelson (2005, p.42) emphasised, "For Brakhage, poetry undoubtedly plays the revelatory role that theater had for Eisenstein".

In the *Visions in Meditation* series inspired by different subjects, the camera, as a part of Brakhage's body that moves on its own, is activated to capture any moment "encountered in life through an adventure of perception" (Brakhage, 1963, p.30). The camera, which does not have to be taken under control, records the surroundings without the constraint of movement within and out of focus. Removing "the boundaries and distances" like the *Kino-eye*, Brakhage's *camera eye* blurs the boundaries and distances, thus the "objectivity" as defined by Deleuze (1983/1986, p.80-82) and detaches it from reality. As Wees mentioned, in contrast to the "mechanical" formation of Vertov's *Kino-eye*, Brakhage's eye is "participant-observer". In addition, the metaphor of the *camera-eye*, in Wees words, "is the basis of the dialectical relationship of eye and camera, from which the visual aesthetics of avant-garde film have emerged (Wees, 1992, p.14-24)."

Brakhage creates a relationship between the shots in an experimental way by using overlapping and blending images, cutting, fade out, fade in, jump cuts, and their possible combinations to convey his own perspective in an expressionist

way. Deleuze (1983/1986, p.113) expresses that “the cinema is not simply the camera: it is montage” and “from the point of view of the human eye, montage is undoubtedly a construction” therefore, unlike Vertov who approaches the editing as form of reifying, Brakhage’s images become abstract during their construction which leads them to detach from the perception of the reality.

CONCLUSION

Eisenstein, the leading theorist of editing, which is the basis of the research, aimed to create a more intense, influential and deeper impact on people with the montage methods and theories he presented. Eisenstein who puts the intellectual aspects of the cinema on the forefront and depicts the abstract concepts through the usage of intellectual editing resonates with the audience’s intellectual process. Besides Eisenstein, Vertov opened up the usage of editing in an innovative way and tried to let audience see “which the eye doesn’t see” through Kino-Eye. Editing, which is highly important for Russian avant-garde cinematography due to its structure of joining parts together as a combination and an organization, found its place within the art universe of Constructivism that was evolved on account of the conditions of the era. Russian avant-garde filmmakers transcended the limitations of their era by using their editing techniques developed for conveying the reality as best as they can.

This research that tackles editing’s abstract narrative in Stan Brakhage’s Visions in Meditation tetralogy found that even though the muse of the work comes from social subjects, the visual language of the subject can be classified as intellectual editing which focuses on the abstract. The research also found out that the visual narrative of the tetralogy becomes isolated and done with aesthetic concerns.

Within the context for the hypotheses;

1. For an artist who accepts the cinema as an art discipline, editing is not only a technical tool, but also an aesthetic concern.
2. Editing as an artistic concern can both create a sense of reality and detach the film from its reality.

The results of the samples examined within the scope of the research show that for Stan Brakhage, who uses cinema as an art discipline, the technical process in the editing is also a process where the artist builds his own aesthetic language. Just like an expressionist artist painting on a canvas, editing becomes the paintbrush of Stan Brakhage’s expressionist technique and aesthetic language.

What actually becomes incepted in *Visions in Meditation* is Brakhage's aesthetic language. *Visions in Meditation* tetralogy, which is not a solely abstract work, utilizes its own foundations in reality through different locations, times and dialogues and then in turn abstracts them with the usage of editing. Stan Brakhage creates his own aesthetic language while reflecting his perspective through cinema. Editing in this sense utilized as both a tool and a point of perception within the movie.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Baker, U. (2011). *Beyin Ekran*. Birikim Yayınları.
- Bazin, A. (2005) *What Is Cinema?: Volume I* (H. Gray, transl.) (p.23-40). University of California Press (Release date of original work 1967). <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt5hjhm8> Accessed: 28.02.2021
- Bazin, A. (2005) *What Is Cinema?: Volume II* (H. Gray, transl.) (p.61-78) University of California Press (Release date of original work 1967). <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt5hjhjd9> Accessed: 28.02.2021
- Bordwell, D., & Thompson, K. (1997). *Film Art: An Introduction* (5th Edition) McGraw-Hill.
- Bordwell, D., & Thompson, K. (2011). *Film Sanatı* (E. Yılmaz ve E. S. Onat, Çev.). Deki Yayınları (Release date of original work 1979).
- Brakhage, M. (2008). *On Stan Brakhage and Visual Music*. Vantage Point. <https://vantagepointmagazine.wordpress.com/2008/01/31/on-stan-brakhage-and-visual-music/> Accessed: 28.02.2021
- Brakhage, M. (2010) *Some Notes on the Selection of Titles By Brakhage: An Anthology, Volume Two*. Criteion. <https://www.criterion.com/current/posts/1471-some-notes-on-the-selection-of-titles-for-by-brakhage-an-anthology-volume-two> Accessed: 28.02.2021
- Brakhage, S. (1963) *Metaphors on Vision*. Film Culture. <https://archive.org/details/metaphorsonvisio00brak/page/n29/mode/2up?view=theater> Accessed: 28.02.2021
- Brakhage, S. (Director). (1989). *Visions in Meditation #1* [Film] United States of America.
- Brakhage, S. (Director). (1989). *Visions in Meditation #2 Mesa Verde* [Film] United States of America.

- Brakhage, S. (Director). (1990). *Visions in Meditation #3 Plato's Cave* [Film] United States of America.
- Brakhage, S. (Director). (1990). *Visions in Meditation #4 D. H. Lawrence* [Film] United States of America.
- Carrol, N. (2003). Eisenstein's Philosophy of Film. Allen, R. ve Malcolm, T. (Ed.), *Camera obscura, camera lucida: Essays in Honor of Annette Michelson* (p.136–141). Amsterdam University Press.
- Deleuze, G. (1986). *Cinema 1 The Movement-Image*. (H. Tomlinson and B Habberjam, transl.). The Athlone Press (Release date of the original work 1983).
- Eisenstein, S. (1977). *Film Form*. (J. Leyda, Transl.) Harcourt, Brave World Inc. (Release date of the original work 1949).
- Göztepe, M. O. (2010) *Politik Sinema Olanakları Olarak Deneysel Sinema* Unpublished master's thesis, (p.67). Marmara University Institute of Social Sciences.
- Holl, U. (2017). *Cinema, Trance and Cybernetics*. Amsterdam University Press.
- Kracauer, S. (1960). *Theory of Film, The Redemption of Physical Reality*. Oxford University Press.
- Michelson A. (2005). Camera Lucida / Camera Obscura. James, D., E, (Ed), *Stan Brakhage Filmmaker* (p.36-56). Temple University Press.
- Özön, N. (2014). Giriş: Eisenstein – Yaşamı, Yapıtı, Kuramı. S. Eisenstein *Film Duyumu* (p. xvii-clxxxviii). Agora Kitaplığı
- Sitney, A., P. (2003) *Stan Brakhage*.
<https://www.fredcamper.com/Brakhage/Sitney.html> Accessed: 28.02.2021
- Sitney, A., P. (2008). *Eyes Upside Down: Visionary Filmmakers and the Heritage of Emerson*. Oxford University Press.
- Sitney, A., P. (2015) *The Cinema of Poetry*. Oxford University Press.
- Tekinsoy, R. (2005). *Rekin Teksoy'un Sinema Tarihi*. Oğlak Yayıncılık
- Vertov, D., ve Michelson, A., (1984). *Kino-eye: The writings of Dziga Vertov* (O'Brien, K. transl.). University of California Press.

Wees, William C. (1992). *Light Moving in Time: Studies in the Visual Aesthetics of Avant-Garde Film* (S.11-24). University of California Press
<http://ark.cdlib.org/ark:/13030/ft438nb2fr/> Accessed: 28.02.2021

Wollen, P. (1972). *Signs and Meaning in the Cinema* (3rd Edition). Indiana University Press.

WEBSITE REFERENCES

<https://www.tate.org.uk/art/art-terms/a/avant-garde> Erişim tarihi: 28.02.2021

<https://canyoncinema.com/catalog/film/?i=494> Erişim tarihi: 28.02.2021

<https://canyoncinema.com/catalog/film/?i=495> Erişim tarihi: 28.02.2021

<https://canyoncinema.com/catalog/film/?i=496> Erişim tarihi: 28.02.2021

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Editing that can direct the course of cinematic narrative was especially developed differently by Russian avant-garde cinematographers. Russian avant-garde cinematographers used the editing to a great extent in order to transmit the reality as it is in their films. Editing is an important aspect of the artist's aesthetic language as well as a technical tool. While editing can be used to utilize the reality as it is, it can also be used to isolate the films from their realities. Especially in experimental cinematography, editing became a tool that can create the perception of the intangible. This paper examines the usage of editing in experimental cinematography as an artistic tool as well as a tool that can detach the film from its reality.

Methodology: The research limits itself to the experimental fictional film category while maintaining its focus on Stan Brakhage's *Visions in Meditation* short movie tetralogy and its editing practices. Stan Brakhage's importance among the avant-garde cinematographers and his contributions to the concept and aesthetics of the films in general are the main reasons behind the selection of Brakhage. The hypotheses presented through the research are as follows:

1. For an artist who accepts the cinema as an art discipline, editing is not only a technical tool, but also an aesthetic concern.
2. Editing as an artistic concern can both create a sense of reality and detach the film from its reality.

These hypotheses are built upon the ideas of montage methodology of Eisenstein which puts an emphasis on the power of editing in cinema theory, the concept of Avant-garde cinema which is a commonality that both Eisenstein and Brakhage bears, and within the concept of experimental cinema, Vertov's *Kino-Eye* theory which creates the idea of perceptual editing. These ideas are used in this research to examine the Brakhage's *Visions in Meditation* tetralogy to identify its editing, cinema theories and effect on the eye of the beholder. At the conclusion, the findings and approaches are also discussed.

Findings: Brakhage in his *Visions in Meditation* that are inspired by different subjects, uses overlapping images, cutting, fade out, fade in, jump cuts, quick cuts, and their possible combinations to convey his own perspective in an expressionist way. For Deleuze "... the cinema is not simply the camera: it is montage" (1983/2014, p.113) and "...from the point of view of the human eye, montage is undoubtedly a construction..." therefore, unlike Vertov who approaches the editing as form of reifying, Brakhage's image building in his movies become abstract and detaches it from the perception of the reality.

While *Visions in Meditation* tetralogy which is constructed from shots of different times and different locations, continues the same path by combining conflicting imagery with intellectual editing, it differentiates from intellectual editing that reify the "abstract concepts" by abstracting the tangible concepts instead. Although in the abstract map of intellectual editing that incepts cognitive and emotive powers, audience are present intellectually in the moment; in the abstract map of *Visions in Meditation* tetralogy, audience can be intellectually lost in the moment. Built on an obscure and vague narrative, *Visions in Meditation's* imagery becomes abstract at moments which makes the correlation between fluid and blurry images intrinsically followable with intellectual editing. As Michelson (2005, p.42) describes it: "For Brakhage, poetry undoubtedly plays the revelatory role that theater for Eisenstein".

Conclusion: Eisenstein who puts the ideational aspects of the cinema on forefront and depicts the abstract concepts through the usage of *intellectual editing* resonates with the audience's intellectual process. In addition to Eisenstein, Vertov who opened the usage of editing in an innovative way and with *Kino-Eye* tried to let audience see "that which the eye doesn't see". Editing, which is highly important for Russian avant-garde cinematography, existed within the art universe of Constructivism that is produced by the era's condition. Russian avant-garde cinematographers by using their editing techniques that are

developed for conveying the reality as best as they can transcended the limitations of their era.

This research that tackles fiction's abstract narrative in Stan Brakhage's *Visions in Meditation* tetralogy found that even though the muse of the work comes from social subjects, visual language of the subject can be classified as intellectual editing which focuses on the abstract. The research also found out that visual narrative of the tetralogy becomes abstracted and done with aesthetic concerns.

Within the context of the hypotheses;

1. For an artist that accepts the cinema as an art discipline, editing is not only a technical tool but also an aesthetic concern.
2. Editing as an artistic concern can both create a sense of reality and detach the film from its reality.

The results show that in the editing of *Visions in Meditation* by Stan Brakhage, who uses cinema as an art discipline, the technical process in the editing is also a process where the artist builds his own aesthetic language. Just like an expressionist artist painting on a canvas, editing becomes the paintbrush of Stan Brakhage's expressionist technique and aesthetic language.

What actually becomes incepted in *Visions in Meditation* is Brakhage's aesthetic language. *Visions in Meditation* tetralogy, which is not a solely abstract work, utilizes its own foundations in reality through different locations, times and dialogues and then in turn abstracts them with the usage of editing. Stan Brakhage creates his own aesthetic language while reflecting his perspective through cinema. Editing in this sense utilized as both a tool and a point of perception within the movie.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51993>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 04-07-2021
Kabul Tarihi: 25-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 04-07-2021
Accepted: 25-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

ARICI, G. & ARISAL, M. (2021). Sürdürülebilir Mekân Olarak Kütüphaneler İçin Kavramsal Bir Model Önerisi. *Journal of History School*, 53, 2922-2956.

SÜRDÜRÜLEBİLİR MEKÂN OLARAK KÜTÜPHANELER İÇİN KAVRAMSAL BİR MODEL ÖNERİSİ ¹

Gizem ARICI² & Murat ARISAL³

Öz

Bilgi teknolojisindeki gelişmeler, öğrenme ortamlarındaki yenilikler, yeni mimari yaklaşımlar, yeşil ve akıllı bina kavramlarının yaygınlaşması tüm yapıları olduğu gibi kütüphane yapılarını da etkileyerek sürdürülebilir kütüphane kavramını ortaya çıkarmıştır. Sürdürülebilir kütüphaneler, ekolojik sistem, insan, bina mimarisi, kütüphane hizmetleri, teknolojik alt yapı ve ekipman gibi tüm unsurların dengeli ve uyumlu bir şekilde entegre edildiği ve gelecek nesillerin kullanımını da sağlayacak esnek bir biçimde tasarlandığı yapılar olarak yorumlanmaktadır. Dünyada bu tasarımın başarılı bir biçimde uygulandığı çok sayıda kütüphane örneği olduğunu söylemek mümkündür. Ülkemize bakıldığında ise, sürdürülebilir kütüphane tasarımı konusundaki çalışmaların nispeten yetersiz kaldığı ve standartlaşma yönünde eksiklerin olduğu gözlenmektedir. Bu çalışmanın amacı, başarılı bir şekilde tasarlanan sürdürülebilir kütüphane mekân tasarımlarından yola çıkarak, ülkemizdeki kütüphaneleri sürdürülebilirlik kavramı çerçevesinde yapılandırmak üzere standart bir yol haritası önermektir. Bu çalışmada, “Sürdürülebilir Kütüphanelerin 13 E’si” adında kavramsal bir model önerisi sunulmuş ve mekân açısından sürdürülebilir kütüphanelerin sahip olması gereken kriterler belirtilmiştir. Model önerisinde yer alan her bir kavramın stratejik ve etkin bir biçimde

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

² Marmara Üniversitesi, Bilgi ve Belge Denetimi, gizemarc@gmail.com, Orcid: 0000-0003-4221-8481

³ Dr, Marmara Üniversitesi, murat.arisal@marmara.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0276-2925

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

yönetilmesiyle, uzun vadede kullanıcıların talep ve beklentilerini karşılayabilen, kullanıcı ve çevre dostu kütüphane mekânlarından bahsetmenin mümkün olacağı savunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kütüphane, yeşil kütüphane, yeni nesil kütüphane, kütüphane tasarımı, kütüphane mimarisi, kütüphane mekânı.

A Conceptual Model Proposal for Library as Sustainable Place

Abstract

Developments in information technology, innovations in learning environments, new architectural approaches, and the widespread use of green and smart building concepts have affected the library structures as well as all structures, and created the concept of sustainable library. Sustainable libraries are interpreted as structures in which all elements such as the ecological system, human, building architecture, library services, technological infrastructure and equipment are integrated in a balanced and harmonious manner and designed in a flexible way that will enable the use of future generations. It is possible to say that there are many examples of libraries in the world where this design has been successfully implemented. When we look at our country, it is observed that studies on sustainable library design are relatively inadequate and there are deficiencies in standardization. The aim of this study is to propose a standard roadmap for structuring the libraries in our country within the framework of the concept of sustainability, based on the sustainable library space designs designed successfully. In this study, a conceptual model proposal named "13 E of Sustainable Libraries" is presented and the criteria that sustainable libraries should have in terms of space are specified. It has been argued that with the strategic and effective management of each concept in the model proposal, it will be possible to mention about user and environment friendly library spaces that can meet the demands and expectations of the users in the long run.

Keywords: Sustainable library, green library, next generation library, library design, library architecture, library space.

GİRİŞ

Yeni öğrenme biçimlerinin ortaya çıkması, bilgi teknolojisinin gelişmesi ve yeni mimari yaklaşımların yaygınlaşmasıyla kütüphanelerde sürdürülebilirlik kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu durum kütüphanelerin gündemini değiştirerek sürdürülebilirlik konusunda farkındalık yaratan bir rol model olabilmesini akla getirmiştir.

Literatür incelendiğinde, mekân açısından sürdürülebilirlik kavramı genel olarak, enerji tasarruflu ve çevreye en az zarar verecek şekilde tasarım sağlayan,

mevcut kullanıcıların güvenlik, sağlık, rahatlık ve memnuniyet gibi ihtiyaçlarını karşılarken gelecek neslin de ihtiyaçlarını karşılamak konusunda ödün vermeyen bir tasarım ilkesi olarak tanımlanmıştır. Sürdürülebilir tasarımın anahtar konuları enerji verimliliği, tasarım esnekliği ve kaynak etkinliğidir. Sürdürülebilirlik çoğunlukla yalnızca çevre koruma ve yeşil bina özellikleri ile ilişkilendirilse de doğal kaynakları gelecek nesiller için korumak sürdürülebilirliğin sadece bir unsurunu oluşturmaktadır. Sürdürülebilir bir mekân tasarlarırken ekonomik büyüme ve sosyal eşitlik gibi sürdürülebilirliğin diğer unsurları da bütünsel bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Afacan, 2017, s.375; Akbulut, Alaca, Büyükçolpan, Cevher, Kurbanoglu, Soylu ve Yıldırım, 2018, s.207; Rogers, 2001).

Kütüphanelerde sürdürülebilirlikle ilgili uygulamaların görülmesi yeni bir durum değildir. 1989'da ALA (American Library Association) Sosyal Sorumluluklar Yuvarlak Masası, kütüphaneler için çevresel açıdan sürdürülebilir uygulamalar geliştirilmesi yönünde yoğun bir çaba göstermiştir. 1990'dan bu yana sürdürülebilirlik ile ilgili kütüphane literatürü de gelişmiştir. Uluslararası ve ulusal anlamda geçerli sürdürülebilirlik derecelendirme sistemleri ve sertifikaları çalışmaları yapılmıştır. Günümüzde ise sürdürülebilirlik, kütüphane tasarımlarında itici bir güç haline gelmiş ve dünyada sürdürülebilirliği temel ilke olarak benimseyen kütüphane örnekleri çoğalmıştır (Afacan, 2017, s.375).

İnternet ve web teknolojilerindeki gelişmeler, sosyal ağların yaygın kullanımı, elektronik kaynakların kütüphane koleksiyonlarında öne çıkması, kütüphane otomasyon sistemleri, uzaktan erişim, bulut bilişim gibi faktörler, kütüphanelerin rol ve hizmet politikasını, organizasyon yapısını ve mekânsal özelliklerini temelden etkilediği gibi kullanıcıların ihtiyaç ve beklentilerini de değiştirmiştir (Çanak, 2009). Kütüphanelerin mekânsal açıdan sadece bilgi edinme merkezleri olarak değil, kullanıcıların sosyal, kültürel ve teknolojik ihtiyaç ve beklentilerini de karşılayabilecekleri bir yaşam alanı olarak tasarlanması önem kazanmıştır.

Tüm gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda sürdürülebilirlik, kütüphane işlemlerinin, koleksiyon geliştirmenin ve hizmet sunumunun bir parçası olarak ele alınması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Sürdürülebilir bir mekân olarak kütüphane tasarlanırken, kütüphanenin temel unsurları olan bina, koleksiyon, araçlar ve personel bütünsel bir yaklaşımla ele alınmalıdır (Karioja, 2013, s.2).

Sürdürülebilir bir kütüphane mekânı tasarlarırken çevre koruma ile koleksiyon koruma arasındaki denge iyi kurulmalıdır. Çevre üzerindeki olumsuz etkileri en aza indirecek koşulları sağlarken bu şartların koleksiyonun muhafazasına, büyümesine ve gelecek nesillere aktarılmasına da elverişli olması

üzerinde titizlikle durulması gereken bir husustur. Bu noktada iç mekân kalitesinin uygunluğunun kontrolü, koleksiyonların adil bir şekilde kullanıcılara sunulması, koleksiyonun dijitalleştirme ile desteklenmesi ve dijital koleksiyonun sürdürülebilirliği konuları ön plana çıkmaktadır (Afacan, 2017).

Bu makalede betimleme yöntemi kullanılarak sürdürülebilirliğin temel unsurları olan ekoloji, eşitlik ve ekonomi kavramlarının ötesinde farklı boyutlara dikkat çekilerek sürdürülebilirliğin çerçevesi genişletilmeye çalışılmıştır. Son aşamada sürdürülebilir bir mekân olarak kütüphanenin 13 E' si adında bir kavramsal model ortaya çıkarılmıştır. Kavramsal model oluşturulurken aşağıdaki sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır:

- Kütüphane sürdürülebilir tasarım ilkelerini uyguluyor mu?
- Sürdürülebilir kütüphanelerin yeni mimari yaklaşımlar olan güçlü görsel etki, fonksiyonellik ve ergonomik özelliklere sahip mi?
- Kütüphane değişime ve farklı ihtiyaçlara cevap verebilecek esnek bir tasarıma sahip mi?
- Kütüphanede iç mekân kalitesi uygunluğu ile hem koleksiyonun korunması hem kullanıcı memnuniyeti sağlanıyor mu?
- Kütüphane 21. yüzyıl becerilerine ve öğrenme şekillerine uygun olarak yeni nesil kütüphane hizmetlerini sunacak gerekli donanım ve bilgi teknolojisi alt yapısına sahip mi?
- Kütüphane sürdürülebilir erişim için dijitalleştirmeyi etkin bir biçimde kullanıyor mu?
- Kütüphanenin bütçe ve personel yönetimi politikası sürdürülebilirliği destekler nitelikte midir?
- Kütüphane hizmet politikası koleksiyonun kullanıcılara adil ve etik prensipler çerçevesinde sunulmasını kapsıyor mu?

YÖNTEM

Bu araştırmada, literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Dokümanların incelenmesiyle sürdürülebilir kütüphane çalışmaları ve örnekleri üzerinde analiz yapılmıştır. Elde edilen verilerle sürdürülebilir bir kütüphanenin temel anlamda sahip olması gereken özellikler özetlenmeye çalışılmıştır.

SÜRDÜRÜLEBİLİR BİR MEKÂN OLARAK KÜTÜPHANELERİN DÖNÜŞÜMÜ

1990'lı yıllardan itibaren büyük ve esnek yapıda ofisler, plazalar ve dev alışveriş merkezleri gibi mekânlar insan yaşamının merkezine yerleşmeye başlamıştır. Kütüphaneler de bir yaşam alanı olarak bu mekânsal dönüşümden üzerine düşeni almıştır (Atınç, 2013).

Dönüşüme ayak uydururken kütüphane mekânlarının kullanıcılarının üzerinde bıraktığı etki, dikkate alınması gereken en önemli konulardan biridir. Kullanıcı üzerinde olumlu bir görsel etki yaratan bina ve uygun şartlarla donatılmış iç mekân, kullanıcıyı kendine çekmektedir. Mimari olarak estetik, fonksiyonel ve ergonomi olarak iyi tasarlanmış bir kütüphane hem kullanıcının hem de personelin daha verimli çalışmasına ortam hazırlamaktadır (Arslantekin, 2013).

Günümüzde bilgi teknolojilerinin gelişmesi, sosyal medya kullanımının yaygınlaşması ile bilgi çok daha kolay ve hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır. Bu durum kütüphane kullanıcı profili ve fonksiyonları üzerinde aşağıdaki dönüşümlere yol açmıştır:

- Kütüphaneler artık geleneksel kütüphane materyallerinin saklandığı mekânlardan bilgi saklanan mekânlara dönüşmüştür.
- Kullanıcılar bilgiye ulaşmak için geleneksel yöntemlerden çok yeni iletişim kanallarını kullanmaktadırlar.
- Kütüphanelere yerinde erişimden ziyade uzaktan erişim tercih edilebilir seviyeye gelmiştir (Moza ve Tokman, 2015).

Bu dönüşüme ayak uydururken dikkat edilmesi gereken husus, teknoloji tabanlı bir mekân tasarlarken çevreye en az zarar verme ve kullanıcı dostu olma vizyonundan ödün verilmemesidir.

SÜRDÜRÜLEBİLİR KÜTÜPHANE MEKÂNI TASARIMI

Sürdürülebilir kütüphane mekânı tasarımının en temel özelliği, kütüphane yaşam döngüsü ile ekolojik dengeyi sağlayan sistemleri başarılı bir şekilde entegre edebilmektir. Mekânın tüm bileşenleri ve enerji sistemleri, kaynaktan en küçük ekipmana kadar ekolojik çevreye minimum zarar verirken ve aynı

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

zamanda kullanıcı memnuniyetini maksimum düzeyde sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır (Yeang, 2001; Tönük ve Kayıhan, 2008).

Sürdürülebilir kütüphane mekânı tasarımı, bu makalede altı (6) süreç olarak ele alınmaktadır:

- Yeşil bina uygulamaları
- Akıllı bina sistemleri
- Mimari yaklaşımlar
- Mekân kalitesi
- Koleksiyon koruma ve dijitalleştirme
- Sürdürülebilir kütüphane hizmet ve politikaları

Yeşil Bina Uygulamaları

Bina, kütüphaneyi oluşturan beş temel öğeden (personel, bütçe, koleksiyon, kullanıcı ve bina) biri olmakla beraber sürdürülebilir kütüphane mekânı tasarımının en kilit noktasını oluşturduğu söylenebilmektedir.

Kütüphane binaları, bol miktarda kâğıt tüketirken aynı zamanda önemli miktarda enerji ve su kullanmaktadırlar. Ayrıca önemli miktarda katı atık üretmektedirler. Bu nedenle güncellenen veya yeni yapılar için “yeşil” kavramının benimsenmesi gerekmektedir. Yeşil binalar genel anlamda, enerji ve su tasarruflu, geri dönüşüm içerikli malzeme ve mobilyaların kullanıldığı, doğal ışıktan maksimum seviyede faydalandığı ve bakım maliyetlerinin en aza indirildiği bir sistemi öngörmektedir (Jankowska, 2010, s.162).

Sürdürülebilirlik ve yeşil kavramları her ne kadar çoğu zaman birbirleri yerine kullanılsa da, yeşil kavramı, sürdürülebilirliğin sadece bir alt unsurunu oluşturmaktadır. Sürdürülebilir bina tasarım süreci, kütüphanenin akustiğinden teknolojik alt yapısına, zemin kaplamasından ödünç verme sistemine kadar kütüphane koleksiyon ve hizmetlerinin koşullarını iyileştirecek çok daha geniş kapsamda ve bütünsellik içerisinde değerlendirilmelidir. Bina tasarımında ihtiyaçlar belirlenirken, kütüphanenin politikaları, hedefleri, organizasyon yapısı, hizmetleri ve hizmetler arası ilişkileri iyi analiz edilmelidir. Birbirleriyle ilişkili olan hizmetlerin mekânları bir arada yer almalıdır (Moza ve Tokman, 2015).

Türkiye’deki kütüphane binalarına bakıldığında, yeşil bina tasarımı konusunda standartlaşmanın sağlanamadığı gözlemlenmektedir. Yeşil olmak sürdürülebilir olmanın önemli bir parçasıdır ama tek başına yeterli değildir. Yeşil bina ile ilgili pek çok yorum olsa da, sürdürülebilir saha seçimi ve geliştirme, su tasarrufu, enerji verimliliği, yerel kaynaklar, malzeme koruma ve atık azaltma, iç

mekân kalitesi ve tasarımdaki inovasyon gibi kavramlar yeşil bina tasarımının ortak paydasını oluşturmaktadır. Yeşil bir bina geliştirme, binanın seçiminden, tasarımına, inşasından ve işletimine kadar bir binanın yaşam döngüsü boyunca çevreye karşı sorumlu ve kaynak açısından verimli olan süreçleri uygulamayı kapsamaktadır. Yeşil binaların temel amacı, yapının tüm yaşam döngüsü boyunca kaynak tüketimini ve çevresel olumsuz etkiyi en aza indirebileceğini öngören bir tasarım yaklaşımı benimsemektir. Bu yaklaşım, enerji, su ve diğer kaynakların verimli kullanılmasının yanı sıra atık, kirlilik ve çevresel bozulmanın azaltılmasını da içermektedir. Binanın fiziksel özellikleri ve sistemleri ile birlikte, hava ve aydınlatma kalitesi gibi faktörleri ele alarak bina kullanıcılarının sağlığını ve konforunu korumaya da önem vermektedir (Genovese ve Albanese, 2011).

Yeşil bir bina tasarlamak için benimsenebilecek malzeme, enerji ve atık yönetimi tekniklerinden bazıları şu şekilde özetlenebilmektedir:

- Binada kullanılmak üzere yerel, sürdürülebilir ve bakım ihtiyacının en az olabileceği malzemelerin seçilmesi,
- Kullanılan malzeme ve kaynakların yeniden kullanıma uygun olması,
- Atıkların geri dönüşüm ile yeniden kullanılması,
- İnsan sağlığına, bina malzemelerine ve çevreye zarar vermeyecek temizlik ürünlerinin kullanılması,
- Binanın bulunduğu bölgenin iklimine ve toprağına uyum sağlayan ve daha az sulama gerektiren çevre düzenlemesi yapılması,
- Düşük akışlı armatürlerin kullanılması ile su tüketiminin azaltılması,
- Yağmur suyunun toplanması ve kullanılan suyun geri dönüşümünü sağlayan sistemler sayesinde su tasarrufunun sağlanması,
- Enerji tasarruflu mekânik sistemler, ısıtma soğutma ve iklimlendirme sistemleri, çatı kaplama malzemeleri ve pencereler ile enerji verimliliğinin sağlanması,
- Gelişmiş aydınlatma kontrolleri ve düşük voltajlı armatürler ile enerji tasarrufunun sağlanması,
- Gün ışığından maksimum seviyede yararlanılması,
- Kullanıcı konforunun sağlanması ve malzemenin korunması için uygun iç mekân kalitesinin sağlanması (Kumar ve Antto, 2014).

Yeşil bina tasarımına olan ilgi arttıkça, binaların yeşil kriterlere uygunluğunu değerlendirmek için kullanılan yöntemler de geliştirilmiştir. Ülkelerin kendilerine özgü değerlendirme standartları mevcuttur. Yeşil bina

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

tasarımında sürdürülebilir tasarım ilkelerinin uygulanması için geliştirilmiş en önemli ve tanınmış iki sistemden söz edilebilmektedir. Bunlardan ilki, ABD çıkışlı, 30'dan fazla ülkede kabul görmüş, puanlama bazlı, yeşil bina sertifikasyon sistemi olan LEED (Leadership in Energy and Environmental Design)' dir. Diğeri ise İngiltere çıkışlı, 20 yıldan fazla süredir yaygın olarak kullanılmakta olan yeşil bina değerlendirme sistemi BREEAM (Building Research Establishment Environmental Assessment Method)' dir (Genovese ve Albanese, 2011). Diğ er sertifikasyon sistemlerini ve standartlaş ma çalışmalarının bu iki sistemden etkilenerek uyarlandığı söylenebilmektedir.

LEED ve BREEAM yeşil bina değerlendirmesini; projenin tipine ve binanın kullanım şekline göre farklı puan ağırlığına sahip, ayrı kategorilerde uygulamaktadır:

Tablo 1.

LEED ve BREEAM Değerlendirme Kategorileri (Somalı ve Ilıcalı, 2009).

Leed	Breem
Sürdürülebilir Çevre	Arazi Kullanımı ve Ekoloji Ulaşım
Su Tasarrufu	Su
Enerji Verimliliği	Enerji
Sürdürülebilir Malzeme ve Kaynaklar	Malzeme Atık
İç Mekân Kalitesi	Sağlık ve Refah Kirlilik
Tasarımdaki İnovasyon	Gelişim ve Yönetim

Genel olarak yorumlanacak olursa, LEED ve BREEAM sertifikasyon sistemlerinin değerlendirme kategorileri hemen hemen ortaktır. LEED, BREEAM' ın değerlendirme kategorilerinin hepsini kapsamaktadır. Aralarında kıyaslama yapıldığında, LEED' in daha çok kullanıcılarının sağlık ve konforuna; BREEAM' ın ise daha çok çevresel zararları en aza indirmeye odaklandığı söylenebilmektedir (Somalı ve Ilıcalı, 2009).

Sertifika sistemlerinin uygulanmasında binanın coğrafi koşulları, yerel malzemelerin farklılığı, kültürel değişiklikler, yerel ve kurumsal mevzuat gibi unsurlar büyük rol oynamaktadır. Bu nedenle Türkiye'deki kütüphanelerin yeşil bina tasarımlarında model alabilecekleri sertifikasyon hizmetleri, yerel ve kurumsal yapıya uygun hale getirilerek uygulanmalıdır. Genel olarak LEED sertifikasına sahip, yeşil bina uygulamalarını başarı ile hayata geçirmiş

kütüphanelerin incelenmesi ile belirlenen, öneri niteliğindeki uygulama kriterleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 2.

Yeşil Bina Tasarımı için Uygulanabilecek Kriterler (Karioja, 2013; Genovese ve Albanese, 2011; Olsen, ve McAfee, 2011; Jankowska, 2010; Somalı ve Ilıcalı, 2009).

Kategori	Kriter
Sürdürülebilir Çevre	Doğal çevreyle uyumlu, rehabilite edilmiş, güneş ışığı ve doğal havalandırmadan optimum yararlanabilecek arazi seçimi Arazinin etkin kullanılması, çok parçalanmaması Özel bisiklet yolu ve bisiklet park alanı tasarlanmasıyla bisiklet kullanımının teşvik edilmesi Ulaşımı desteklemek için, kütüphane binasının toplu taşıma duraklarına ve metro istasyonlarına yakın olması Doğal böcek ilacı kullanılması Maksimum yeşil alan kullanılması Bölgenin iklim ve coğrafi özelliklerine uyan, daha az su gereksinimi olan ağaçlar ve bitkiler dikilmesi Sürdürülebilirlik konusunda farkındalığı yaymak ve sağlıklı yemeyi teşvik etmek için organik bir bahçe düzenlenmesi
Su Tasarrufu	Su tüketiminin takip edilmesi Su tasarruflu tesisat ve sızıntı sensörlerinin kullanılması Gri su ve yağmur suyu toplama sistemlerinin kullanılması Su tasarruflu peyzaj düzenlemesi
Enerji Verimliliği	Yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanılması Bina yalıtımının sağlanması Enerji kullanımının takip edilmesi Güneş ışığından maksimum seviyede faydalanmak için jeotermal ısıtıcı ve güneş enerjisi borularının kullanılması Yalıtımı arttırmak için low-e camların kullanılması Enerji tasarruflu aydınlatmanın tercih edilmesi Yeşil çatı ve fotovoltaik panellerin kullanılması İç ortamdaki ısıyı korumak için iç ve dış olmak üzere çift taraflı kapı altı rüzgar tutucu takılması Kapı kenarlarından giren soğuk havayı önlemek için pencere bandı ve süngerlerin kullanılması, Radyatörlerin arkasına ısı yalıtımlı levhaların yerleştirilmesi Sensör kullanılarak enerji tasarrufunun sağlanması Enerji tasarruflu elektronik eşya kullanılması Bilgi sistemlerinin sera gazı salınımını azaltacak şekilde tasarlanması Teknolojik cihazlar ve bilgi sistemlerinin kullanılabilirliğinin denetiminin yapılması Sistematik devreye alma ile farklı mekânlarda farklı ısı ve aydınlatmanın kullanılabilmesi Elektronik araç ve gereçlerin kullanım dışı olduğunda kapatılması ve fişten çekilmesi

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

	Enerji tasarrufuna yönelik farkındalık yaratılması ve uyarı levhalarının asılması
Sürdürülebilir Malzeme ve Kaynaklar	Geri dönüşüme uygun ve yeniden kullanılabilir malzeme, mobilya ve araç gereç seçilmesi Sertifikalı ahşap kullanılması Ayıklanan malzemenin bağışlanması veya geri dönüşüme gönderilmesi Kâğıt israfına karşı önlemler alınması Katı atıkların ayrı olarak toplanması Toksik olmayan ve minimum bakım gerektiren malzemelerin seçilmesi Kullanılmayan malzemelerin geri dönüştürülmesi Plastik kullanımının minimuma indirilmesi Kartuş ve toner kullanımında tasarruf edilmesi Eski malzemelerin tamir ettirilmesi Yerel satın almaya özen gösterilmesi İşlevsel, estetik ve maliyet etkin satın alma politikasının uygulanması Ekolojik temizlik malzemelerinin kullanılması
İç Mekân Kalitesi	Isıtma, soğutma ve havalandırma sistemlerinin kullanılması ve bakımlarının düzenli yapılması Gün ışığından faydalanılması ve kamaşmayı önleyici uygulamalardan yararlanılması Kullanıcı tarafından ayarlanabilir ısı ve aydınlatma sisteminin kurulması Akustik performansın korunması ve gürültünün önlenmesi Hava kirliliğinin önlenmesi Geniş ve ferah alanların yaratılması Düzenli bakım ve temizliğin yapılması Doğal havalandırma yöntemlerinin uygulanması Ergonomik mobilyaların seçilmesi Materyalin formatına uygun olarak farklı depolama koşullarının sağlanması Zemini korumak ve gürültüyü azaltmak için sandalyelerin altına yumuşak pedlerin koyulması
Tasarımdaki İnovasyon	Sürdürülebilirlik konusunda eğitimlerin verilmesi Sürdürülebilirlik konusunda koleksiyon geliştirilmesi Çevreye duyarlılık konusunda farkındalık ve bilinçlendirme çalışmaları ve etkinlikler düzenlenmesi Sürdürülebilirlik kapsamında uzun vadeli projeler yürütülmesi Başka kurum, kuruluş ve örgütlerle işbirliği yapılması

Örneğin Kanada Montreal'in Saint-Laurent bölgesinde yer alan, 2014 tarihinde tamamlanan Boise Kütüphanesi, Kanada Kraliyet Mimarlık Enstitüsü ve Kanada Yeşil Binalar Kurulu tarafından 2017 yılında yeşil bina ödülüne layık görülmüştür. Doğal malzemenin tercih edildiği, mekânlarda gün ışığını maksimum seviyede kullanıldığı bir tasarıma sahip olan bu kütüphane, çevreye duyarlı ve kullanıcıların konfor ve sağlığına odaklanan örnek bir proje olması nedeniyle yeşil bina projeleri arasında ön plana çıkmıştır. Mimari yapı ile peyzajı doğru bir şekilde bir araya getirirken sadece kütüphane olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir etkileşim mekânı olmayı amaçlamıştır. Bu

kütüphanede başarı ile uygulanan sürdürülebilir tasarım ilkelerinden bazıları şu şekildedir:

Pasif ısıtma sistemi ile cam prizma altında toplanan ısının yeniden dağıtılmasını sağlamak,

Zeminlerin %75'inin doğrudan gün ışığı almasını sağlayarak harici enerji kullanımını en az seviyeye indirmek,

katlar arasında sağlanan düşük akımlı havalandırma ile ihtiyaç duyulan hava kanallarını azaltmak,

Sertifikalı ahşap ve yerel kaynaklardan sağlanan, karbon salınımı düşük ve geri dönüştürülebilir malzeme kullanımını tercih etmek, konumlandığı araziye en az zarar verecek şekilde tasarlanarak ağaçlandırma çalışmalarına önem vermek,

Sulak arazinin yağmur suyu toplama sistemi ile sulanacağı bir sistem geliştirmek (<https://xxi.com.tr/i/boise-kutuphanesine-yesil-bina-odulu>).

Kütüphane binasının yeşil olarak adlandırılabilmesi için ilk planlama aşamasında yeşil bina standardına uygun olarak projelendirilmesi gerekmektedir. Yeşil kütüphane binaları, kütüphane ekosisteminin tüm yönlerini ayrıca sunulan tüm malzeme ve hizmetleri kapsamalıdır. Bina dinamik bir yapı olduğundan, olası büyüme ve küçülme için esnek koşullara elverişli olması gerektiği unutulmamalıdır. Yeşil bina projesinde, uluslararası standart ve sistemlere uyum sağlamanın yanı sıra kütüphanenin organizasyon yapısı, hizmetleri, politikaları ve bunların olası değişimleri de iyi değerlendirilmelidir.

Yeşil kütüphane bina tasarımının yapı malzemeleri ve çevre dostu teknolojiler kullanılması sebebiyle maliyetli olacağı düşünülse de uzun vadede maliyet tasarrufu sağlanacağı ve kütüphaneye prestij ve katma değer kazandıracığı düşünüldüğünde stratejik olarak yönetilmesi gereken bir süreç olduğu söylenebilmektedir.

Akıllı Bina Sistemleri

Kütüphane bina tasarımında akıllı sistemlerin kullanılması sürdürülebilirliğe büyük ölçüde katkı sağlamaktadır. Akıllı kavramı ile kastedilen binanın teknoloji odaklı olarak tasarlanarak denetimin tek bir merkezden yapılabilmesine olanak sağlanmasıdır. Teknolojik alt yapının en üst düzeyde kullanıldığı akıllı binanın en önemli görevi, kullanıcının konforundan ödün vermeden binanın enerji tüketimini en alt seviyede kullanmaktır. Bilgi ve iletişim teknolojileri yardımı ile bilgiye kolay ve hızlı erişilebilmesi, felaket kurtarma ve afet yönetimi uygulamaları ile güvenliğin tesis edilmesi ve kullanıcı odaklı ayarlanabilir iç mekân kalitesi denetimi ile kullanıcı memnuniyetinin

sağlanabilmesi gibi avantajları ile akıllı bina sistemleri, sürdürülebilir kütüphane yapılarının en önemli destekleyicisidir.

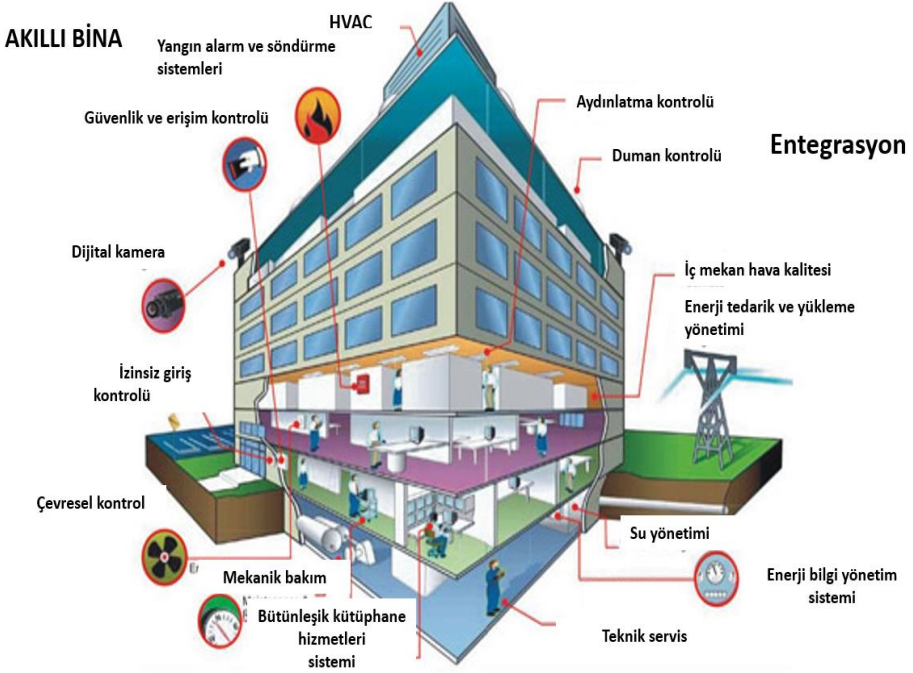
Isıtma, soğutma, havalandırma, aydınlatma, güvenlik ve bilgi yönetimi için kullanılan birçok alt sistemin merkezi bir sistem tarafından konfor ve maksimum verim elde edilecek şekilde yönetildiği akıllı bina sistemleri hakkında farklı tanımlar yapılmaktadır. Avrupa Akıllı Bina Grubu (EIBG: European Intelligent Building Group) akıllı binayı, “Organizasyonların çalışma amaçlarını gerçekleştirmelerini sağlayan ve bina kullanıcılarının verimliliğini arttıran bir ortam oluştururken, aynı zamanda kaynakların ömür boyu minimum maliyetle, verimli yönetimini sağlar.” şeklinde tanımlamaktadır (Serbini ve Krawczyk, 2004). Amerikan Akıllı Bina Enstitüsü’ne göre (IBI: U.S Intelligent Building Institute) “Akıllı bir bina; sistemler, strüktürler, servisler ve yönetimin oluşturduğu başlıca dört elemanın optimizasyonu ve bunlar arasındaki karşılıklı ilişkilerin sağlanmasıyla üretken ve maliyet verimli bir ortam sağlar. Tüm akıllı binaların sahip olduğu tek ortak özellik; değişime, maliyet verimli ve uygun şekilde uyum sağlayan strüktürlü tasarımıdır”. “Akıllı bir bina; ısıtma, havalandırma ve iklimlendirme (HVAC: Heating, Ventilating, Air conditioning), yangın güvenlik ve enerji/aydınlatma yönetimi gibi otonom kontrol sistemleri yoluyla kullanıcılarına üretken ve rahat bir ortam sağlar. Böyle bir binada, söz konusu sistemler birbirleriyle bütünleşiktir ve etkileşim halindedir. Örneğin; yangın durumunda, yangın güvenlik sistemi, merkezi güvenlik sistemi ile iletişim kurup kapı kilitlerinin açılmasını sağlar ve bunun devamında merkezi güvenlik sistemi de alevlerin yayılmasını durdurmak üzere hava akışını ayarlaması için HVAC sistemiyle iletişim kurar. Aynı zamanda bir akıllı bina; telekomünikasyonlarını ve kontrol servislerini, bugünkü, gelecekteki teknolojiler bina/kullanıcı isteklerini karşılayabilecek tek strüktürlü bir kablolama ağı ve yönetim sistemi ile entegre eden binadır” (Civan, 2006).

Enerji kaynaklarının doğru kullanımı ve doğal çevrenin daha az kirlenmesi amacıyla yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımlarını ön planda tutan akıllı bina sistemleri ile hedeflenenler aşağıdaki şekilde özetlenebilmektedir:

- Çevresel sürdürülebilirliğin artırılması
- Enerji tasarrufu
- İç mekân kalitesinin artırılması
- Güvenliğin artırılması
- İşletme ve bakım yüklerinin azaltılması
- Maliyetin azaltılması.

Kütüphanelerde uygulanabilecek bütünleşik kütüphane hizmetleri sistemi, iklimlendirme sistemi, enerji bilgi yönetim sistemi, yangın alarm ve söndürme sistemleri ve alt modüllerinin entegrasyonu ile güvenlik ve erişim, izinsiz giriş-çıkış, ödünç alma, koleksiyon yönetimi, rezervasyon işlemleri, mekân bakım, aydınlatma, duman, iç mekân hava kalitesi, enerji ve su tüketimi kontrollerinin yapılabileceği öngörülmektedir (So ve Chan, 1999).

Şekil 1
Akıllı Kütüphane Sistemleri



Akıllı kütüphane binası konsepti ile kullanıcı konforunun tesis edilmesi, teknolojinin etkin kullanıldığı mekânların tasarlanması, açık ve kontrollü erişimin sağlanması, çevresel ve ekonomik sürdürülebilirliğin gerçekleştirilmesi gibi faydalar sağlanmaktadır. Bu faydaların sağlanması için önerilebilecek bazı hizmetler şu şekilde belirtilebilmektedir:

Kullanıcı konforunun tesis edilebilmesi için;

- Kişiselleştirilmiş ve kullanıcı dostu öğrenme alanları tasarlamak,

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

- Havalandırma, ışık, sıcaklık, ses gibi iç ortam kalitesi kriterlerinin kullanıcı bazlı olarak wi-fi, bluetooth veya hareket duyarlı sensörler ile ayarlanabilmesini sağlamak,
- Kamera sistemleriyle yetkisiz erişimin ve hırsızlıkların önüne geçmek,
- Bütünleşik kütüphane hizmetleri sistemi ile otomatik ödünç alma, raf yönetimi, stok yönetimi, güvenlik ve kolay erişim gibi hizmetleri sunmak,
- Yapay zekâ kullanılarak kullanıcıların profiline göre kişiselleştirilmiş hizmetler geliştirebilmektir.

Teknoloji etkin mekânların tasarlanması için;

- Nesnelerin interneti teknolojisinin kullanılmasıyla fiziksel öğrenme alanlarının ve araçlarının dijital bir şekilde kontrol etmek,
- Arttırılmış gerçeklik uygulamaları, akıllı tahtalar ve sanal gerçeklik kulaklıkları ile kütüphanelerin yaşayan bir laboratuvar gibi kullanılmasıyla kullanıcılara yaratıcılığını geliştirmek, uygulamalı öğrenmek, oyun oynamak, film izlemek, karmaşık verileri görselleştirmek, mikroskobik nesnelere etkileşime girmek, diğer ülkeleri sanal olarak ziyaret edebilmek gibi imkânlar sunmak,
- Kullanıcıların yeni teknolojileri ve araçları test edebileceği en son teknoloji araçları bulundurmak,
- Akıllı not defterleriyle engelli kullanıcıların bilgiye erişimini kolaylaştırmak
- İç mekân navigasyonu uygulamalarının geliştirilmesiyle erişilebilirliğe destek olmaktadır.

Açık ve kontrollü erişimin sağlanması için;

- Bulut bilişim alt yapısını oluşturmak,
- Açık erişim sistemleri ile güvenilir ve etik kurallara uygun bir şekilde veri taranabilmesine izin vermek
- Bilgi okuryazarlığında kolaylık sağlamak,
- Tavsiye uygulamaları ile kullanıcı profiline uygun bilgi kaynağı önerisinde bulunabilmektir.

Çevresel ve ekonomik sürdürülebilirlik için;

- Mobil uygulama ile kullanıcıların optimum okuma ışığını ayarlayabilmesine izin vermek,
- Zamanlanabilir enerji kullanımı ile enerji tasarrufu sağlamak,

- Doğal çevreye zarar verecek durumlar meydana geldiğinde sensörler yardımı ile haberdar olabilmek ve önlem alabilmektir (Hubert ve Linus; Binau, 2017).

Akıllı sistemlerle zenginleştirilmiş bir kütüphane binası, üstün teknoloji ve işlevselliği entegre ederek hem çevre hem de kullanıcı dostu bir yapı oluşturmaktadır. Genel anlamda akıllı bina sistemlerinin kütüphanelerde enerji ve maliyet tasarrufu, iç mekân kalitesini kullanıcı bazlı olarak ayarlanabilmesi, bina ve koleksiyonu afet yönetimi ve felaket kurtarma konusunda desteklemesi, hizmetlerde kolaylık ve verimlilik sağlaması, kullanıcı dostu ve kişiye özel uygulamalar geliştirilebilmesi ve güvenliği arttırması gibi faydaları olduğu söylenebilmektedir. Akıllı bina sistemlerinin sürdürülebilirliği için teknolojik gelişmeler güncel olarak takip edilmeli ve bu gelişmelere ayak uydurulması gerekmektedir.

Mimari Yaklaşımlar

Bir kütüphane mekânının sürdürülebilirliği, konumundan, binanın ve çevresinin düzenlenmesine, iç mekânlarının dağılımından mobilyalarının döşenmesine kadar yapılan mimari tercihlere oldukça bağlıdır.

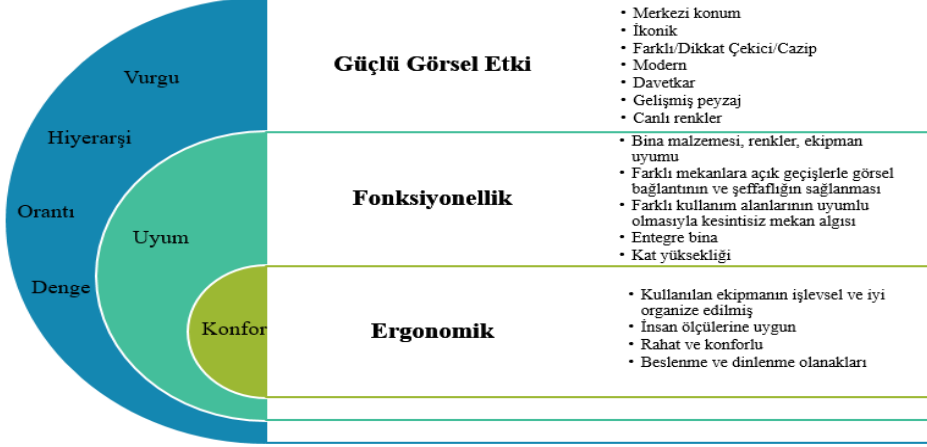
Küçükcan, başarılı bir kütüphane mekânı tasarlayabilmek için kullanılabilir 10 (on) mimari ölçütten söz etmiştir:

- Esnek
- Sıkıştırılabilir
- Erişilebilir
- Genişletilebilir
- Değişken
- Düzenlenebilir
- Konforlu
- Mekânda süreklilik sağlayan
- Güvenli
- Ekonomik
- Ruhunu canlandıran, ilham veren (Küçükcan, 2015).

Bu çalışmada ise sürdürülebilir kütüphane mimarisinde güçlü görsel etki, fonksiyonellik ve ergonomik olma gibi özellikler ışığında bazı kavramlardan bahsedilmiştir.

Şekil 2

Sürdürülebilir Kütüphanelerde Mimari Yaklaşımlar



İkonik, farklı, canlı renkler kullanılarak vurgu yapılan mimari unsurlarla dikkat çekici ve davetkar bir kütüphane mekânı yaratılırken aynı zamanda orantı, denge ve hiyerarşi unsurları göz ardı edilmeyerek estetik ve modern yapıdan uzaklaşmaması kütüphane mekânının güçlü görsel etkisini ortaya koymaktadır. Ayrıca merkezi konumda olan ve gelişmiş bir peyzaja sahip bir kütüphanenin daha tercih edilir nitelikte olduğu söylenebilmektedir (Muscogiuri, 2013).

Fonksiyonlarına göre kütüphane mekânlarının oran-orantıya göre belli bir uyum çerçevesinde düzenlenmesi gerekmektedir. Aquinalı Thomas'a göre, doğru oran üç özellik taşımaktadır: Bütünlük, parçalar arası uyum ve açık ve parlak renklerin kullanımınıdır (Eco, 2006). Bina, mekân ve ekipmanların malzemeleri ile renklerinin uyumu, farklı kullanım alanlarında bir bütünlük oluşturarak kesintisiz mekân algısı yaratabilecektir. Ayrıca farklı mekânlara açık geçişlerin kullanılması, kat yüksekliğinin minimum düzeyde tutulması ile de görsel bağlantının kurulduğu, şeffaf mekânlar oluşturulabilecektir.

Kütüphane mimarisi, görsel etkisi güçlü, aynı zamanda fonksiyonel olabilmenin yanı sıra kullanıcılar için ergonomik olabilme kaygısı da taşınmalıdır. Mekânda kullanılan mobilyanın iyi organize edilmiş, insan ölçülerine uygun, işlevsel, rahat ve konforlu olması, kullanıcıların beslenme ve dinlenme ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri alan ve ekipmanın sağlanması mimari tasarım sürecinde atlanmaması gereken mühim bir konudur. Kütüphanelerin evlerimizdeki oturma odası rahatlığında, konuksever ve kullanıcı dostu bir ortam olması gerektiği kabul edilen bir mimari yaklaşımdır. Kütüphaneler insanın

kendini iyi ve rahat hissettiği, ev ve işyerlerinden sonra en çok tercih ettiği üçüncü mekân olarak gördüğü bir mekân olmalıdır (Yılmaz, 2013).

Doğal ışığın kullanılması, sessiz ve mahremiyeti koruyan alanların yanı sıra müzik dinletilerinin de olduğu sesli mekânlara yer verilmesi, çalışma, yeme-içme ve dinlenme için açık alanların tasarlanması, belli alanlarda suyun ilham verici bir unsur olarak kullanılması gibi mimari özelliklerle de kullanıcılar için çalışma, düşünme ve öğrenmeye teşvik edecek ferah ve motive edici bir ortam sağlanabileceği düşünülmektedir.

Üniversitelerde mimarlık alanında ders kitabı olarak okutulan ve tasarım konusunda mimarların kullandığı önemli kaynaklardan biri olan Neufert Yapı Tasarımı kitabında kütüphanenin genel olarak üç bölümden oluştuğundan bahsedilmektedir. Bu bölümler rafların, masaların, bilgisayarların vs. bulunduğu kullanıcı bölümü, personel ve yönetim ofisleri bölümü ve depodur. Neufert ilkelerinden yararlanılarak IFLA tarafından yayınlanan IFLA Okul Kütüphaneleri Yönergesi'nde de (IFLA School Library Guidelines):

- Kütüphanenin rolünün mekâna da yansımış olması,
- Kütüphaneye erişimin ve iç mekânın engelli dostu mimariye sahip olması,
- Rafların erişimi kolay olacak şekilde yerleştirilmesi ve anlaşılır bir şekilde etiketlenmesi,
- Okuma alanlarının gün ışığından maksimum yararlanılabilecek şekilde olması; yapay aydınlatmada ise 500 lüks oranında ışıklandırma sağlanması,
- Gün ışığının doğrudan kitaplara vurarak zarar vermesinin engellenmesi,
- İklimlendirme sistemlerinin enerji tasarrufu sağlayacak şekilde kullanılması,
- İç mekân kalitesi olarak; izafi hava neminin $200\pm 20C$, $50\pm 5\%$ oranında, hava dolaşımının da $20 \text{ m}^3/\text{h}$ kişi olması ve bu değerlerin hava koşullarına göre değiştirilebilmesi,
- Tavan taşıma kapasitesinin $\geq 5,0 \text{ kn}/\text{m}^2$ oranında olması,
- Ulaşım yolu genişliğinin $>1,20 \text{ m}$.; kullanıcılar ile raflar arasındaki iç mesafenin en fazla $1,30-1,40 \text{ m}$. olması,
- Yangın yönetmeliğine uygun olarak gerekli önlemlerin alınması gibi özellikle okul kütüphanesi tasarlamak isteyenlere mimari açıdan önerilerde bulunulmuştur (Küçükcan, 2015).

Sürdürülebilir kütüphane mimarisinin belirtilen temel yaklaşımlarının ötesinde, esneklik kavramı ön plana çıkmaktadır. Çünkü kütüphanenin görsel etkisinin, fonksiyonelliğinin ve ergonomik yapısının sağlanması ve devamlılığı

esnek tasarımla doğru orantılıdır. Mekânın ve kullanıcıların şimdi ve gelecekteki talep ve ihtiyaçlarının karşılanması için, mimari, değişikliklere, eklemelere, büyüme ve küçülmelere uyarlanacak esnek bir şekilde tasarlanmalıdır.

Mekân Kalitesi

Kalite, bireysel özelliklere bağlı olarak ihtiyaçların karşılanmasına imkân veren toplam özellikler olarak tanımlanmıştır. Bu özelliklerin de bina içinde veya dışında da bütünlük ve dengeli olması gerektiği belirtilmiştir. Mimarlıkta kalite ise kullanıcıların ihtiyaçlarının tatminine bağlı bir kavram olarak açıklanmıştır. Van der Voort ve Van Wegen, mimarlıkta kaliteyi işlevsel, estetik, teknik ve ekonomik kalite olarak dört gruba ayırmıştır. Sherwin Greene ise tasarımla ilişkili mekân kalitesi için dört adet ana prensip belirlemiştir: İşlev, düzen, kimlik ve cazibe (İnceoğlu ve Aytuğ, 2009).

Bir kütüphane mekânının kalitesini değerlendirirken kurumsal yapı büyük rol oynamaktadır. Farklı kurumsal yapı ve özellikteki kütüphane binaları için farklı kalite değerlendirme kriterleri söz konusu olmaktadır. Birçok araştırmacı kamusal mekânlarda kalite ölçütü olarak temelde sosyal etkileşimi kuvvetli ve çeşitli aktivitelere uygun olma kriterlerini kullanmaktadırlar. Farklı bakış açıları değerlendirilerek genel bir mekân kalitesi ölçütü belirlemeye çalışıldığında; kütüphaneler için en uygun olan, erişim ve bağlantı özellikleri, kullanım ve aktiviteler, sosyallik, konfor ve imaj, yapı kalitesi kriterleri göz önünde bulundurulabilmektedir (İnceoğlu ve Aytuğ, 2009; Uzgören ve Erdönmez, 2017).

Kütüphane mekânının kalitesi açısından önerilebilecek temel kriterler ve özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Kütüphane mekânı her çeşit kullanıcı profiline hitap edebilecek, birbirinden farklı etkinliklere ev sahipliği yaparak sosyal etkileşimi kuvvetlendirecek bir yaşam alanı olarak tasarlanırsa, kullanıcıların mekâna karşı aidiyet duygusu gelişecek ve mekân kullanıcıların talep ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilebilecektir. Bunun sonucu olarak, kurumsal yapıyı sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan doğru yansıtan, özgün, birleştirici, yaratıcılık becerisini geliştirici, sosyal hayatı zenginleştirici kaliteli kütüphane mekânları ortaya çıkacaktır.

Tablo 3.

Kütüphane Mekân Kalitesi Kriterleri (Uzgören ve Erdönmez, 2017).

Erişim ve Bağlantı Özellikleri	Ulaşılabilirlik	Özel araç, toplu taşıma, servis, bisiklet yoluyla veya yaya olarak kütüphane mekânına ulaşılabilmesi, otopark sorunun olmaması, bisikletler için özel park alanlarının tasarlanması
	Erişilebilirlik	Kütüphanenin merkezi bir yerde konumlandırılması, kolay ve güvenli erişilebilir olması, engelli dostu tasarımın uygulanması
	Okunabilirlik	İşaret ve yönlendirmelerin kullanılması, anıtsal ve abidevi yapıyla sembolik olması, güçlü mimari görüntüsüyle diğer mekânlardan farklılaşması
	Bağlantılar	Farklı konseptteki alanlara açık geçişlerin sağlanması ve düşük raf seviyeleriyle görsel bağlantının kurulması, alanların camlar ile birbirinden ayrılmasıyla şeffaflığın sağlanması ve tüm işlevler arasında entegrasyonun sağlanması
Kullanım ve Aktiviteler	Aktivite çeşitliliği	Sosyal, kültürel ve bilimsel aktivitelerin bir arada olması
	Aktiflik	7/24 hizmet verilmesi
	Sürdürülebilirlik	Kütüphanenin tüm öğeleriyle birlikte varlığını devam ettirebilmesi ve doğal çevreye uyumlu olması
Sosyallik	Mekânın farklı amaçlarla kullanımını	Aynı mekânın çok yönlü ve dönüştürülebilir bir şekilde kullanılabilmesi için esnek tasarım mimarisinin uygulanması
	Mekânın sosyal aktivitelere uygunluğu	Sosyal etkileşime girilebilecek oturma, dinlenme, yeme-içme alanlarının tasarlanması, sosyal etkinliklerin düzenlenmesi
	Kapsayıcılık	Her kullanıcı profiline ve kültürüne uygun hizmet verilmesi, yaşlı, çocuk, engelli kullanıcılar için özel hizmetler geliştirilmesi
Konfor ve İmaj	Etkileşimli	Hem bireysel hem de grup çalışmalarına izin vermesi
	Rekreasyon için uygunluk	Boş zaman değerlendirme aktivitelerinin gerçekleştirilebileceği açık ve kapalı alanların düzenlenmesi
	Güvenlik	Gelişmiş teknolojiler kullanılarak kullanıcının sağlık ve güvenliğinin sağlanması
	Bakım ve Temizlik	Düzenli olarak bakım ve onarım çalışmalarının yapılması, mekânın her daim temiz ve hijyenik olmasına özen gösterilmesi
	Caziplik	Estetik mimariyle mekânın uyumlu, canlı ve ilgi odağı olması
Yapım Kalitesi	Kimlik	Kurumun karakteristik özelliklerini bünyesinde barındırarak kurumsal marka niteliğini taşıması
	Malzeme Dayanıklılık	İşlevsel, estetik ve etkin maliyetli malzemenin seçilmesi
	İşçilik	Minimum bakım gerektirecek uzun vadeli olarak verimliliğini koruyacak materyalin kullanılması
		Mimaride inovatif yaklaşımın uygulanması

Koleksiyon Koruma ve Dijitalleştirme

Sürdürülebilir kütüphane mekânı tasarlanırken dikkat edilecek önemli konulardan biri koleksiyonun korunması ve uzun vadede erişiminin sağlanmasıdır. Bu konu sürdürülebilirliğin önündeki en önemli sorunlardan bir tanesidir.

Koleksiyon korumaya ilk olarak koleksiyonun nicelik ve nitelik olarak değerlendirilmesi yapılarak başlanmalıdır. Bunun için şu sorulara cevap aranarak gereksinim analizinin yapılmasının doğru olacağı düşünülmektedir (Adcock, 2011):

- Koleksiyonlardaki parçaların türü ve miktarı nedir?
- Koleksiyonların bütünüyle mevcut durumu nedir?
- Kötü durumda olan koleksiyonlar hangileridir?
- En değerli/önemli koleksiyonlar hangileridir?
- Hangi koleksiyonlar en fazla risk altındadır?
- Koleksiyonlar hangi hızla artmaktadır?
- Gelecek için koleksiyona hangi materyaller eklenecektir?
- Artan koleksiyonlar için yer var mıdır?

Gereksinim analizi yapıldıktan sonra olası koleksiyonun korunması açısından riskleri en aza indirmek için, mekândaki güvenliğin üst düzeyde tutulması, çevresel özelliklerin ve iç mekân kalitesinin kontrolü, depolama ve kullanım koşullarının iyileştirilmesi yapılacak işlerin başında gelmelidir. Ayrıca kütüphanenin güvenlik ve afet planlama politikası oluşturularak güncel tutulmalıdır. Çevre ve iç mekân risklerinin belirlenip uygun önlemlerin alınması gerekmektedir.

Kütüphane fiziksel koleksiyonunun sürdürülebilirliğinin sağlanması için, formatına göre farklı koşullarda depolanmalıdır. Omni Group tarafından hazırlanan kütüphane projesinde, kütüphane tasarım özellikleri detaylandırılırken, farklı materyal formatları için en uygun çevresel depolama koşulları Tablo 4'deki gibi belirtilmiştir:

Tablo 4.

Koleksiyon Depolama Önerileri (Olsen ve McAfee, 2011).

Biçim Türü	Depolama Önerisi
Kâğıt bazlı / açık koleksiyonlar	72°F ± 4° and 30% ± 5% RH
Kâğıt bazlı / kapalı koleksiyonlar	60°F ± 4° and 40% ± 5% RH
Kâğıt bazlı nadir/ kapalı koleksiyonlar	35°F ± 2° and 40% ± 3% RH
Fotoğraf ve film (siyah beyaz) / kapalı koleksiyonlar	35°F ± 2° and 30% ± 3% RH
Fotoğraf ve filmler (renkli), nitrat, asetat film / kapalı koleksiyonlar	25°F ± 2° and 30% ± 3% RH
Ses ve video kayıtları (manyetik) / kapalı koleksiyonlar	55°F ± 4° and 35% ± 5% RH

Bilgi kaynağına erişimin kolaylaşması ve artması, bilgi kaynağının aslının korunması ve uzun vadede ekonomik bir fayda sağlaması bakımından dijitalleştirme çalışmaları önem kazanmıştır. Zamandan ve mekândan bağımsız olarak bilgiye erişimi sağlayan, standartlara uygun dijitalleştirme uygulamalarının, kültürel mirasın gelecek nesillere aktarılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan dijital erişimin popülerliğinin arttığı günümüzde sadece geleneksel erişim hizmetleri veren kütüphanelerin varlığının tehdit altında olduğunu söylemek mümkündür.

Dijitalleştirmenin bilgiye hızlı ve kolay erişim sağlamak, bilginin erişildiği aynı dijital ortamda intihal yazılımları ile güvenilirliğini test edebilmek, bibliyografik kayıtların bireysel bibliyografik yönetim yazılımları ile depolayabilmek, transfer edebilmek ve yönetebilmek gibi avantajlarının yanı sıra bazı handikapları da mevcuttur:

- Kullanıcıların bilgiye dijital ortamdan erişim beklentilerinin artması kütüphanelerin mekân olarak önemini azaltması ve kütüphaneleri sosyal etkileşim mekânı olarak tanımlamanın zorlaşması,
- Dijital sistemlerin fazla enerji tüketmesi ve ısı üretmesi,
- Dijital sistemlerin insan sağlığını tehdit eden toksik madde yayması,
- Rafların dolu olmamasının mekânın mimari kalitesini etkilemesi,
- Teknolojik gelişmelerin hızı ile dijital hizmetlerdeki yeniliklere ve teknolojik ömrü biten ekipmanın güncellenmesine uyum sağlamanın zorluğu,
- Dijital koleksiyonların telif uygulamalarının kütüphane hizmetlerini kısıtlaması,

Sürdürülebilir Mekân Olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

- Kütüphane personelinin bilgi teknolojilerinden tasarım, uygulama ve kullanım alanlarıyla üst düzey yararlanabilecekleri beceriye sahip olmamaları (Afacan, 2017; Odabaş, 2016).

İster fiziksel ister dijital olsun her türlü koleksiyonun korunmasında, teknolojik alt yapıdan, iç mekân kalitesine; personelden, kütüphane hizmet ve politikalarına kadar kütüphanenin her bir unsurunda değişimi takip etme ve uyum süreci içerisinde olunması gerektiği yadsınamaz bir gerçektir.

Sürdürülebilir Kütüphane Hizmet ve Politikaları

Sürdürülebilir bir kütüphane binası tasarlarken mekânın mimari özelliklerinin yanı sıra kütüphanede verilecek hizmet ve politikalarının da sürdürülebilir yapıya uygun olarak sistematik bir şekilde planlanması ve yönetilmesi gerekmektedir. Kütüphanelerin kendi kurumsal ve sürdürülebilir politikalarını oluşturmasının, verilecek hizmetin işlevselliğini ve kalitesini olumlu yönde etkileyeceği göz önünde bulundurulmalıdır. Hizmetlerin planlanmasından uygulanmasına kadar tüm süreçlerde üst yönetimin desteği ile birlikte kullanıcılarla da işbirliği içerisinde bulunularak kullanıcı memnuniyetine dayalı hizmetler geliştirilmeli ve sürekli iyileşme sağlanmalıdır.

Genel anlamda kütüphanenin hizmet ve politikaları sürdürülebilir yapıya entegre edilirken süreçler bazında göz önünde bulundurulması önerilen konular aşağıda özetlenmiştir:

Tablo 5.

Kütüphane Hizmet ve Politikalarının Sürdürülebilir Yapıya Uyumu İçin Yol Haritası (Çanak, Çelik, Çetinkaya, Çukadar, Güneş, Gürdal,... Kaygusuz, 2014).

Yönetim ve Planlama	Misyon, vizyon, hedef ve stratejileri içeren uzun vadeli planların ve yazılı politikaların oluşturulması Dijital erişim standartlarının belirlenmesi Kütüphane kullanım politikasının sürdürülebilirlik eşitlik ilkesine göre oluşturulması Hizmet, program ve ortaklıkların değişen şartlara göre güncellenmesi İşbirliklerinin artırılması
Personel	Kaynaklar, personel ve faaliyetlerle ilgili düzenli rapor ve istatistiklerin toplanması ve karar destek sağlanması 21. yy. becerilerine, yeni öğrenme biçimlerine hakim, uygun niteliklere, eğitim ve deneyime sahip yeterli sayıda personel ekibinin kurulması Esnek çalışma saatlerine uygun kadronun oluşturulması Bilgi ve teknoloji okuryazarlığının artırılması Danışman ve mentor gibi yeni rollere açık olunması Erişilebilirlik yardımcı teknolojilerini kullanılabilmesi Çeşitli kültürdeki kullanıcılara destek verilebilmesi

Gizem ARICI & Murat ARISAL

Bütçe	Sürdürülebilir tasarım ilkeleriyle bütçe tasarrufu sağlanması Stratejik bütçe yönetimi ile sürdürülebilirlik maliyetinin uzun vadede kâra dönüşmesi
Koleksiyon	Çeşitli tür ve materyalde yeterli koleksiyonun bulunması ve güncel tutulması İşbirliği politikaları ve uygulamalarının sürekli geliştirilmesi Materyalin türüne göre farklı koruma şartlarının uygulanması Kullanıcı profiline ve beklentilerine uygun kütüphane koleksiyonunun oluşturulması Özel koleksiyon ve nadir eserlerin erişim politikasının oluşturulması Telif uygulamalarının geliştirilmesi
Bilgi Teknolojileri	Teknolojik sistem alt yapısının kurulması Kütüphane yönetim yazılımlarının ve uygulamalarının geliştirilmesi Web sitelerinin kullanılabilirlik ve erişilebilirlik standartlarına uygun tasarlanması Ekranlar ve iç mekân navigasyonu ile bilgiye erişimde yönlendirmeler yapılması Yeni teknolojik cihaz, araç ve gereçlerinin bilgiye erişim için kullanılması ve ödünç verilmesi Kesintisiz internet hizmetinin sağlanması Dijital hizmetlerin yapay zeka uygulamaları ile desteklenmesi Teknolojik ömrü dolmuş bilgi teknolojilerinin güncellenmesi
Bilgi Hizmetleri	Danışma hizmetlerinin verimliliği ve kişiselleştirme uygulamaları ile kullanıcı talep ve beklentilerine göre yönlendirme yapılabilmesi Web, sms ve e-posta yoluyla kullanıcıların bilgilendirilmesi Personel ve kullanıcılar için bilgi okuryazarlığı eğitimlerinin düzenlenmesi Kaliteli, bilgilendirici, yönlendirici ve öğretici tanıtım materyallerinin kullanılması İletişim ve destek birimlerinin kurulması
İşbirliği	Uluslar arası ödünç verme ILL hizmetlerinin artırılması Diğer kütüphane, kurum ve kuruluşlarla ortak proje ve çalışma anlaşmalarının artırılması
Erişilebilirlik	Engelli girişi ve asansörlerinin yapılandırılması Engelli dostu erişim araçlarının sağlanması Engelli dostu iç mekânların tasarlanması Ulaşım kolaylığı Otopark hizmeti
Uzaktan Erişim	Uzaktan öğrenim gören kullanıcılar için kütüphane hizmetlerinin planlanması Veri tabanları ve online kütüphane kataloğuna kullanıcının istediği herhangi bir yerden kolayca erişiminin sağlanması
Sürekli İyileşme	Kurumsal analiz çalışmalarının yapılması Kurumsal mevzuatın oluşturulması Ar-ge çalışmalarının sürekliliği

Kütüphanenin, diğer alanlarda hizmet veren işletmeler gibi temelde kullanıcı memnuniyetini esas alan örgütsel bir yapılanma içerisinde olmaları gerekmektedir. Kütüphaneler hizmet politikalarını oluştururken, işlevsellik, verimlilik ve kalite unsuru üzerine yoğunlaşmalıdır. Hızlı ödünç alma/verme,

kullanıcı sorunlarını çözmeye, güncel bilgilere erişim ve uygun çalışma ortamlarının oluşturulmasında fark yaratmak, yeni nesil kütüphane hizmetleri politikasını oluşturma ve geliştirmede başlıca unsurlar olarak kabul edilmektedir. Bu unsurların sağlanması kütüphanenin kurumsal imajına olumlu etki etmekte ve kütüphanenin markalaşmasını sağlamaktadır (Jamali ve Tooranloo, 2009).

İnsanların bilgi gereksinimini öncelikle dijital ortamlardan karşılama eğiliminde olması ve uzaktan eğitim uygulamalarının kullanımındaki artış, kütüphane hizmet ve politikalarının da değişen yapıya uyum sağlamak yönünde zorlamaktadır. Küreselleşme ve teknoloji olanaklarının yaygınlaşmasıyla ulusal ve uluslararası düzeyde işbirliğini esas alan esnek öğrenim modeli, kütüphaneler tarafından da takip edilmeli ve hizmet politikalarına yansımalıdır. Teknolojinin kütüphanede etkin kullanımının kütüphane mekânına zarar vermemesi için personel ve kullanıcının gelişen teknolojiye hâkim olmasına yönelik önlemlerin alınması oldukça önemlidir. Bu önlemler ile yeni neslin talep ve beklentilerini karşılayabilecek ürün ve hizmetlerin geliştirilmesine destek olunabilecektir. Hizmet yapısında yaşanacak değişime ayak uydurabilecek, gelişmeye ve eğitime açık bir ekibin kurulması sürdürülebilir kütüphanelerin başarısını doğrudan etkileyecektir. (Odabaş, 2016; Çanak, 2009). Ayrıca kurumsal analiz ve AR-GE çalışmalarıyla sürdürülebilir kütüphane hizmetlerinin sürekli iyileştirilmesi mümkün olacaktır.

MEKÂN AÇISINDAN SÜRDÜRÜLEBİLİR KÜTÜPHANE MODELİ

Küreselleşme kültürel, toplumsal ve ekonomik olarak fırsat gibi görünse de birçok küresel problemi de beraberinde getirmiştir. Ekolojik dengenin bozulması, ekonomik istikrarsızlık, kaynakların tüketimi, sosyal ve kültürel eşitsizlik çevresinde şekillenen küresel problemler ulusal ve uluslararası bir çok alanda olduğu gibi eğitimin mihenk taşı olan kütüphanelerin de gündemini değiştirmiştir. Sürdürülebilirlik çalışmaları günümüz kütüphanelerinin tasarımında itici bir güç haline gelmiştir.

Bilgiye zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde erişilebilmesi, bilgi ile bilginin depolandığı mekân arasındaki zorunlu ilişkiyi ortadan kaldırarak kütüphanelerin bilgiye erişim açısından vazgeçilemez bir merkez olma özelliğini yitirmesine sebep olmuştur. Bu değişim kullanıcıların kütüphane kullanım alışkanlıklarını ve kütüphanelerin geleneksel mekân yapılarını derinden etkilemiştir. Çalışma mekânı ile konut mekânını birbirine yaklaştıran mimari anlayış, kütüphane mekânlarını kültür, eğitim, bilgi, sosyalleşme, yaratıcılık, çalışma ortamı ve boş zaman değerlendirme gibi çok amaçlı ve çok yönlü bir yapıya dönüştürmüştür (Güzer, 2013; Muscogiuri, 2013).

Kütüphanelerin içinde buldukları çağa ayak uydurarak sürdürülebilir dönüşümünü gerçekleştirmesinde ilk adım mekânın yapılandırılması olarak kabul edilmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren mekânlardaki kullanıcı odaklı yapıya doğru geçiş bazı kavramları ön plana çıkararak kullanıcılarda aidiyet duygusunun oluşmasında ve sürdürülebilir kütüphane mekânlarının tasarlanmasında önemli rol oynamıştır (Atınç, 2013).

Amerikan Kütüphane Birliği (ALA), kütüphanelerde sürdürülebilir uygulamaları tartışmak ve desteklemek amacıyla “Sürdürülebilirlik Yuvarlak Masasını” oluşturmuş; “Uluslararası Sürdürülebilir Kütüphane Geliştirme Grubunu (ISLD)” kurmuştur. ALA yaptığı çalışmalar neticesinde sürdürülebilir kütüphaneyi tanımlarken üç bileşenden bahseder: ekonomi, ekoloji ve eşitlik. Ekonomi, kamu yararı, kaynakların etkin kullanımı ve ekonomik fırsatları genişletmeyi; ekoloji, yeşil binalar ile doğal çevreyi, yerel kaynakları ve insan sağlığını korumayı, geri dönüşüm ve enerji verimliliğini; eşitlik ise, ırk, gelir, din, cinsiyet, yaş, dil, din, kültür, bilgi okuryazarlığı becerisi veya engel farkı olmaksızın çeşitliliğe uyum gösterilmesi ve herkesin adil olarak sosyal ve entelektüel ihtiyaçlarının karşılanmasını ifade eder. Fakat kütüphanelerin varlığını sürdürebilmesi, kullanıcıların uğrak yeri olma durumunu muhafaza etmesi, farklı gereksinim ve beklentilere uzun vadeli cevap verebilmesi için bu üç bileşen doğrultusunda düşünmek yeterli olmayacaktır. Sürdürülebilir bir kütüphane mekânı tasarımı daha geniş bir perspektifle ve bütünsel olarak ele alınması gereken bir konudur.

Bu çalışmada, literatürde söz edilen sürdürülebilir kütüphane kavramının 3 E'sine 10 yeni kavram eklenerek bir model önerisi sunulmuştur:



Şekil 3- Mekân Açısından Sürdürülebilir Kütüphanelerin 13 E Modeli

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

Kütüphaneler yaşayan, dinamik yapılardır. Kütüphane yaşam döngüsü boyunca kurumsal ve çevresel faktörlerden kaynaklanan öngörülebilir ve öngörülemeyen değişimler yaşanabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Bu nedenle kütüphane mekânları tasarlanırken bu değişime göre uyarlanabilir ve dönüştürülebilir olması gerekmektedir. Esneklik; mekânın hem farklı kullanıcı gereksinimlerini karşılayabilecek çok yönlü kullanım için uyarlanabilir olmasını hem de olası bir gelişim veya değişim durumunda değiştirilebilir olmasını ifade eder. Kütüphanenin mekânsal planlaması, uzun vadeli olarak kullanıcıları tatmin edecek sosyal ve kültürel ihtiyaçları aynı zamanda da kütüphanenin teknik ve işlevsel gereksinimleri göz önünde bulundurularak yapılmalıdır. Bina mimarisi çok işlevli ve gelişime açık bir yapı olarak tasarlanmalıdır (Muscogiuri, 2012). 21. yüzyıl öğrenme anlayışı; kişiselleştirilmiş öğrenme, proje tabanlı, işbirlikçi ve takım çalışmasına olanak sağlayan bir yapıya doğru kaymaktadır. Kütüphane mekânları da kullanıcı odaklı olarak kullanıcıların hem bireysel hem grup çalışması yapabilmelerine, yaratıcı fikirler üretebilmelerine, disiplinler arası ve uygulamalı olarak proje geliştirmelerine, bu projeler üzerinde tartışabilme, toplantı ve sunum yapabilmelerine, farklı alanlardaki bilgi gereksinimlerini karşılayabilmelerine, doğayla iç içe olabilecekleri açık hava ortamlarında çalışabilmelerine, ortak alanlarda sosyal etkileşimde bulunabilmelerine ya da bireysel mekânlarda mahremiyet ve sessizlik içerisinde kalabilmelerine, daha rahat ve konforlu alanlarda serbest vakit geçirebilmelerine, yeme içme ve çeşitli aktivite ihtiyaçlarını karşılayabilmelerine, kültürel etkinlikleri gözlemleyebilmelerine ve iç ortam kalitesini bireysel ihtiyaçlarına göre ayarlayabilmelerine olanak sağlayacak kullanıcı odaklı yapıya, esnek tasarıma, kullanışlı ve modüler mobilyaya sahip olması gerekmektedir.

Burada önemli olan nokta, esnekliğin abartılarak kütüphanelerin ruhunun ve simgesel özelliğinin kaybolmamasıdır. Kütüphanedeki tüm farklı kullanım alanlarının birbirleriyle uyumlu ve ergonomik olmasıyla kesintisiz bir mekân algısı yaratılarak estetik yapının ve mekânsal bütünlüğün korunması önemlidir. Aydınlatma, ısı, nem, gürültü ve renk düzeni gibi mekân iç kalitesini belirleyen kriterlerin aynı zamanda estetik unsurlar olduğu unutulmamalıdır. Estetik mimari özelliklere sahip ve bu özelliklerini koruyan bir kütüphane mekânsal açıdan güçlü görsel etkisiyle uzun zamanlar beğenilecek ve kullanıcılar için cazibe merkezi olmaya devam edecektir.

Kütüphane binası içerisindeki tüm mekânların birbirleriyle etkileşimli ve bağlantılı olması kütüphanenin bütünsel yapısının korunması için son derece önemli bir kriterdir. Mekânlar arasında görsel ve işlevsel bağlantı kurulması ile oluşturulan entegre bina yapısı mimari tasarımların inovasyonu için iyi bir örnektir. Sadece mimari olarak değil bir kütüphaneyi oluşturan tüm bileşenlerin

tam entegrasyonunun sağlanması ile oluşacak bütünleşik bir kütüphane sistemi, hizmetlerin verimliliğini arttıracak gibi, süreçlerin daha etkin yönetilmesi ve sürdürülebilmesi için katalizör görevi yapacaktır.

Kütüphanenin yazılı, basılı ve elektronik kaynaklarının güncelliğinin, yeterliliğinin ve çeşitliliğinin sağlanması esasına dayalı koleksiyon geliştirme politikasının uygulanması ve sürdürülebilirliği bilgiye erişilebilirliğin kesintisiz olarak devam etmesi açısından anahtar bir süreçtir. Üniversite kütüphanelerinin mihenk taşı olan nadir eserler, özel koleksiyonlar ve arşivlerin korunması için sürdürülebilir stratejiler çerçevesinde uygun iç ortam kalitesinin sağlanması ve doğru koruma yöntemlerinin geliştirilmesi çok önemlidir. Materyalin türüne göre koruma kriterleri de değişkenlik göstermektedir. Bu noktada bir koruma yöntemi olarak dijitalleştirme uygulamaları öne çıkmaktadır. Dijitalleştirme uygulamaları kütüphane koleksiyonlarını ve özellikle nadir eserleri gelecek nesiller için güvence altına alırken koleksiyon yönetimi yaşam döngüsünde uzun vadede maliyet tasarrufu da sağlamaktadır. Dijital eserlerin sürekliliği ve sürdürülebilirliği oldukça zor ve karmaşık bir konudur. Burada uygun teknolojileri ve standartları seçmek, işbirliğini arttırmak önemlidir. İster basılı ister dijital olsun bir koleksiyonun verimliliği ve sürekliliği büyük ölçüde ayıklama sürecinin doğru yönetilmesine bağlıdır. Güncel olmayan, hasar gören veya kullanıcıların ihtiyacını karşılamayan eserlerin koleksiyondan ayrılması kütüphanenin kullanılabilirliğini arttırdığı gibi daha değerli eserlere de yer açılmasını sağlamaktadır. Ayrıca ayıklanan malzemenin geri dönüşüm uygulaması ile yeniden kullanılabilmesi kütüphanelerin sürdürülebilirliğine büyük katkı sağlamaktadır (Karioja, 2013).

ABD, İngiltere ve Avrupa' da yapılan son çalışmalar göstermektedir ki elektronik kaynaklara erişimin sürdürülebilirliğinin sağlanması konusu büyük bir endişe yaratmaktadır. Elektronik hizmetler, bilgiye erişimde büyük bir fırsat gibi görünse de kütüphanelerin sürdürülebilirliğini tehdit etmektedir. Bu tehditler; elektronik hizmetlerin geleneksel hizmetlerden daha fazla enerji kullanması, ısı üretmesi ve insan sağlığını tehdit eden toksik maddeler üretmesi; koleksiyonların fiziksel düzenlerindeki değişimler örneğin boş rafların artma riski mimari estetik ve kaliteyi olumsuz yönde etkileyebilmesi; dijitalleştirilmiş bilgilerin uzun süre korunması ve erişilebilirliğinin sağlanmasındaki zorluklardır (Afacan, 2017). Modern kütüphaneler binanın içinden veya dışından bilgiye erişimi sağlayacak elektronik kablolama, internet bağlantısı, bilişim araç ve sistemleri gibi teknolojik alt yapıya sahip olmalıdır. Kullanıcılara tarama ve çalışma yapabilmeleri için yeterli bilgisayar sağlıyor olması gerekmektedir. Fakat teknoloji odaklı bir mekân tasarlarlarken enerji tasarrufu ve verimliliği, kullanıcı sağlığı ve konforu, mimari yapı ve düzenin gözetilmesi hususları göz ardı

edilmemelidir. Elektronik yapı ve teçhizatın, elektronik kaynakların, elektronik sistem ve hizmetlerin sürdürülebilirliği, mekânda son teknolojinin kullanılmasına ve teknolojik ömrünü tamamlayan cihazların değiştirilmesine bağlıdır. Kütüphanelerin yeni teknolojik nesnelere kullanıcılar test edebilmesi, kullanabilmesi veya ödünç alabilmesi için sunulabilmesi kütüphanelerin sürdürülebilirliğinde fark yaratan bir hizmet olacaktır. Web4.0'ın geliştirilmesine paralel olarak gelişen kütüphane uygulamalarına, artırılmış gerçeklik gibi teknolojik gelişmelere ve nesnelere internetine yatırım yapılması uzun vadede akıllı kütüphanelerin geleceği için yatırım yapmaktır.

Bir kütüphane mekânının kalitesi erişilebilirliğiyle doğru orantılıdır. Herkes için her zaman kolay erişilebilir olma stratejisi kütüphanelerin sürdürülebilirliğinin en önemli parçalarından biridir. Kütüphaneler, merkezi ve herkesin kolay erişebileceği bir alanda konumlandırılmalıdırlar. İster elektronik ister geleneksel yolla olsun her türlü kullanıcı profiline adil bir şekilde bilgiye erişiminin sağlanmasına yönelik 7/24 hizmet veren mekân özelliklerine sahip olmalıdırlar. Bilgiye erişim kolaylığı sağlamak için her bir bilgi kaynağı, ayrıntılı bir şekilde tanımlanmış, birbirleriyle bağlantısı kurulmuş bir şekilde sistematik ve kullanılabilir olarak organize edilmeli, kullanıcıları yönlendirebilecek, iç mekân navigasyonunu sağlayacak mimari çözümler uygulanmalıdır. Kütüphane binasında 5378 sayılı Engelli Kanununa istinaden engelli kullanıcılara yönelik iç ve dış erişilebilirlik tedbirleri alınması ve engelli dostu özel tasarım çalışmaları yapılması sürdürülebilir kütüphanelere rekabet avantajı sağlayacaktır. Unutulmamalıdır ki, “herhangi bir engeli olan kişi, erişilebilirliği olan bir mekânda engelli değildir. Engeli olmayan bir kişi de erişilebilirliği olmayan bir mekânda engellidir” (<https://www.ekoyapidergisi.org/3160-erisilebilir-mimariyi-deneyimlemek.html>, 20.03.2019 tarihinde erişilmiştir).

Kütüphanelerde açık erişimin yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanması etik konusunu daha önemli bir yere getirmiştir. Her türlü bilimsel literatürün internet yoluyla yasal veya teknik bir engel olmaksızın, erişilebilir, kaydedilebilir, kopyalanabilir, yazdırılabilir ve her türlü amaç için kullanılabilir olması avantaj gibi gözükse de etik açıdan bazı sakıncalar doğurabilmektedir. Kütüphaneler fikri ve mülkiyet haklarını gözeterek bilginin etik kurallar çerçevesinde intihale izin verilmeden özgürce kullanılabilmesini sağlayacak politikaların hazırlanmasından, uygulanmasından ve sürdürülebilirliğinden sorumludur. Mekânsal olarak da kullanıcının mahremiyet alanına izin verme, özgürlüğünü kısıtlamama ve kişisel haklarına saygı duyma gibi etik ilkelere göre tasarlanmış farklı konsept alanlara yer verilmelidir.

Modern kütüphanelerin değişen rolleri arasına bilgiye erişim merkezi olmanın yanında kullanıcıların sosyalleşebilecekleri, kültürel etkileşime girebilecekleri, bilimsel çalışmalar yapabilecekleri ve boş zamanlarını değerlendirebilecekleri etkinliklerde buldukları bir yaşam alanı olma özelliği girmiştir. Kütüphaneler varlığını ancak bu şekilde sürdürebileceklerdir. Açık veya kapalı mekânlarda sosyal ve kültürel organizasyonların gerçekleştirilebileceği etkinlik alanlarının tasarlanması sadık kullanıcı profiline oluşturulması ve sürdürülebilmesi için atlanmaması gereken önemli bir husustur. Bina, sergi, kitap tartışma, sunum yapma, toplantı, mezun buluşmaları, workshoplar, ofis olarak kullanma ve yeme içme gibi etkinliklere ev sahipliği yapabilecek mimari özelliklere sahip olmalıdır.

Kütüphanelerin asıl gücünü iyi yetiştirilmiş personel belirler (YÖK, 2014). 21. Yüzyıl becerilerine haiz, alanında uzman, bilgi teknolojilerini etkin kullanabilen, inovatif, yeniliklere açık, mentorluk yapabilen personelden oluşan bir ekibin kurulması ve devamlılığının sağlanması kütüphanelerin sürdürülebilirliğinde anahtar rol oynamaktadır. 7/24 hizmet politikasının uygulanabilmesi yeterli ve sürdürülebilir insan kaynağına bağlıdır. Bu doğrultuda mekânın da bu insan kaynağının ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek özelliklerle donatılmış olması kütüphane hizmetlerinin sekteye uğramaması için geliştirilmesi gereken alanlardan biridir.

Kütüphanelerin sürdürülebilir bir mekân olarak tasarlanması farkındalık ile başlar. Sürdürülebilirlik çalışmalarının önemi ve yapılması gerekenler konusunda bilinçlendirme, bilgilendirme ve koordinasyonu sağlayacak toplantı ve eğitimlerin düzenlenmesinin sürdürülebilirlik adına kurumsal kültürün oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yalnızca yaşam boyu eğitim felsefesiyle sürdürülebilirliğin geleceği garanti altına alınabilecektir.

SONUÇ

Bir kütüphanenin sürdürülebilirliği; erişilebilirlik, kullanılabilirlik ve sosyal olarak yaşanabilirlik unsurlarıyla doğru orantılıdır. Bu nedenle sürdürülebilir bir kütüphane tasarlarırken; ekolojik denge, insan faktörü, teknolojik alt yapı, mimari tasarım, iç mekân kalitesi, yeni nesil kütüphane hizmetleri, koleksiyonun yaşam döngüsü, kullanılan ekipman ve personeli içine alan topyekün bir dönüşümden bahsedilmelidir. Sürdürülebilir kütüphane mekânı tasarımı, yeşil bina uygulamaları, akıllı bina sistemleri, mimari yaklaşımlar, mekân kalitesi, koleksiyon koruma ve dijitalleştirme ile sürdürülebilir kütüphane hizmet ve politikaları süreçlerini kapsayan geniş kapsamlı bir konudur.

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

Bu makalede sürdürülebilir bir kütüphane mekânı tasarımı için yol haritası niteliğinde “13 E kavramsal model önerisi” (ekoloji, ekonomi, eşitlik, esneklik, estetik, entegre, eser, elektronik, erişilebilirlik, etik, etkinlik, ekip, eğitim) ortaya koyulmuştur. Model önerisinde yer alan her bir bileşen birbirleriyle doğrudan ilgili ve etkileşimlidir. Bu nedenle her bir bileşen ayrı ama birbirlerine olabilecek etkileri hesaba katılarak stratejik bir şekilde planlanmalı ve yönetilmelidir. AR-GE ve sürekli iyileştirme faaliyetleri ile sürdürülebilirlik desteklenmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Adcock, E. P. (2011). *Kütüphane Malzemesinin Bakım ve Kullanımında İfla İlkeleri*. (Çev. Ş. N. Somer).
- Afacan, Y. (2017). Sustainable library buildings: Green design needs and interior architecture students' ideas for special collection rooms. *The Journal of Academic Librarianship*, 43, 375-383.
- Akbulut, M., Alaca, E., Büyükçolpan, T., Cevher, N., Kurbanoglu, S., Soylu, D. & Yıldırım, B. F. (2018). Üniversite kütüphanelerinde yeşil (çevreci) yaklaşımlar: Türkiye genelinde bir araştırma. *Bilgi Dünyası*, 19(2), 203-230. <http://doi.org/10.15612/BD.2018.693>.
- Akbaytürk Çanak, T., Çelik, S., Çetinkaya, İ., Çukadar, S., Güneş, G., Gürdal, G. & Kaygusuz, A. (2014). *2023'e Doğru Türkiye'de Üniversite Kütüphaneleri: Mevcut Durum, Sorunlar, Standartlar ve Çözüm Önerileri*. <https://yok.gov.tr/web/ukr>, Erişim tarihi: 24.04.2021.
- Aldrich, R. S. (2018). *Sustainable Thinking: Ensuring Your Library's Future in an Uncertain World*. American Library Association.
- Arslantekin, S. (2013, Mayıs). Kütüphane binaları için ihtiyaç programları ve fonksiyon şemaları. 3. *Halk Kütüphaneciliği Sempozyumu, Kütüphanelerde Mekân Tasarımı*.
- Atıncı, S. (2013, Mayıs). Türk halk kütüphanelerinin mekânsal tasarımlarında yeni gelişmeler. 3. *Halk Kütüphaneciliği Sempozyumu, Kütüphanelerde Mekân Tasarımı*.
- Bezirci, P. (2018). Dünya üniversite kütüphanelerinde mükemmellik örnekleri ve gelecek. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(2), 234-246.
- Binou, L. (2017, Şubat). Libraries at the crossroads resolving identities: Smart library. *EMEA Regional Council Meeting*.

- Civan, U. (2006). *Akıllı Binaların Çevresel Sürdürülebilirlik Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çanak, T. A. (2009). Dijital çağda kütüphanelerin yeni yüzü: Bilgiye erişim merkezleri. *UNAK 2009*.
- Eco, U. (2006). *Güzelliğin Tarihi*. (A.C. Akkoyunlu Çev.). Doğan Kitap
- Genovese, P. & Albanese, P. (2011, Ağustos). Sustainable libraries, sustainable services: A global view. *77th IFLA Conference*.
- Güzer, C. A. (2013). Kültürel dönüşüm içinde kütüphane yapılarını anlamak ve anlamlandırmak. 3. *Halk Kütüphaneciliği Sempozyumu, Kütüphanelerde Mekân Tasarımı*.
- Hauke, P. & Schubert, S. (2013). Designing the green library: Environmental sustainability in library spaces, library management and library service. Erişim adresi ve tarihi: 10.05.2021.
- International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). (2016). Libraries and implementation of UN 2030 agenda (Herkes için Kütüphane Program Ofisi, Çev.). *Türk Kütüphaneciliği*, 30(2), 319-337.
- İnceoğlu, M. & Aytuğ, A. (2009). Kentsel mekânda kalite kavramı. *Megaron YTÜ Mim. Fak. E-Dergisi*, 4(3), 131-146.
- Jamali, R. & Tooranloo, H.S. (2009). Prioritizing academic library service quality indicators using fuzzy approach case study: Libraries of Ferdowsi University. *Library Management*, 30(4/5), 319-333.
- Jankowska, M. A. & Marcum, J.W. (2010). Sustainability challenge for academic libraries: Planning for the future. *College&Research Libraries*, 160-170.
- Karioja, E. (2013). How to evaluate libraries' sustainability? An approach to an evaluation model and indicators. *Oulu University of Applied Sciences*.
- Kayıhan, K.S. & Tönük, S. (2008). Sürdürülebilir temel eğitim binası tasarımı bağlamında arsa seçimi ve analizi konusunun irdelenmesi. *Megaron YTÜ Mim. Fak. E-Dergisi*, 3(2), 137-154.
- Kumar, S. & Antto, K.D. (2014, Ekim). Greening the library for sustainable development. *Library Space and Content Management for Networked Society (ICLISCOM-2014)*.
- Küçükcan, B. (2015). Okul kütüphanelerinde mekân tasarımı. *Milli Eğitim*, 208, 218-232.

Sürdürülebilir Mekân olarak Kütüphaneler için Kavramsal bir Model Önerisi

- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2017). *Halk Kütüphanelerinde Mimari Uygulamalar Çalıştayı Raporu*. <https://bluesyemre.files.wordpress.com/2018/04/halk-kc3bctc3bcphanelerinde-mimari-uygulamalar-c3a7alc4b1c59ftayc4b1-raporu-1.pdf>, Erişim tarihi: 05.05.2021.
- Manguel, A. (2018). *Okumanın Tarihi*. (F. Elioğlu, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Moza, E. A. & Tokman, L.Y. (2015). Bilişim teknolojileri ve sürdürülebilir mimarlık yaklaşımlarının yeni kütüphane mimarisine mekânsal etkileri. *Milli Eğitim*, (208), 33-50.
- Muscogiuri, M. (2012). İtalya’da kütüphane mimarisi: Senaryolar, stratejiler ve fırsatlar. (A. Aydın, Çev.). *Türk Kütüphaneciliği*, 26(1), 181-195.
- Muscogiuri, M. (2013, Mayıs). Kültür ve halk için kamu alanları tasarlamak. 3. *Halk Kütüphaneciliği Sempozyumu, Kütüphanelerde Mekân Tasarımı*.
- Noon, P. (2008). The Lanchester Library-building a sustainable library. *Liber Quarterly*, 18(2), 129-136.
- Odabaş, H. (2016). Gelecekte kütüphaneler ve üniversite kütüphanelerinde yenilikçi yaklaşımlar. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 797-811.
- Olsen, R., McAfee, C. (2011, Ağustos). Green and growing: The impact of a LEED library on an organization’s sustainable practices. *77th IFLA Conference*.
- Rogers, R. (2001). Lord Rogers of Riverside (Green Architecture). *Architectural Design*, 71(4), 36.
- Serbini, K. & Krawczyk, R. (2004, December). E-design in architecture KFUMP. *1. ASCAAD International Conference*, 139.
- So, A.T. & Chan, W.L. (1999). *Intelligent Building Systems*. Kluwer Academic Publishers.
- Somalı, B. & Ilıcalı, E. (2009, Mayıs). Leed ve Breeam uluslararası yeşil bina değerlendirme sistemlerinin değerlendirilmesi. IX. Ulusal Tesisat Mühendisliği Kongresi.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Turner, D. (2014). Sustainability and library management education. *Journal of Sustainability Education*, 7.

- Uluslararası Kütüphane Dernekleri ve Kurumları Federasyonu (IFLA) (2015). (G. Demir, Çev.). *Çok Kültürlü Topluluklar: Kütüphane Hizmetleri Kılavuzu*.
- Uzgören, G. & Erdönmez, M. E. (2017). Kamusal açık alanlarda mekân kalitesi ve kentsel mekân aktiviteleri ilişkisi üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Megaron YTÜ Mim. Fak. E-Dergisi*, 12(1), 41-56.
- Yeang, K. (2001). Ken Yeang (Green Architecture). *Architectural Design*, 71(4), 60.
- Yılmaz, B. (2013, Mayıs). Halk kütüphanelerinde mekânsal estetik. 3. *Halk Kütüphaneciliği Sempozyumu, Kütüphanelerde Mekân Tasarımı*.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Factors such as developments in information technology, innovations in learning environments and forms, new architectural approaches, and widespread application of green and smart building structures have brought the concept of sustainability to the fore. This situation has brought the issue of sustainability of library designs to the agenda. It is possible to say that there are many examples of libraries in the world that sustainable design is successfully applied. When we look at our country, it is observed that the studies on sustainable library design are relatively insufficient and there are deficiencies in standardization. The aim of this study is to propose a conceptual model for the libraries in our country, based on the successfully designed sustainable library spaces. In order to achieve the purpose of the research, the following questions were sought:

- Does the library apply sustainable design principles?
- Do sustainable libraries have strong visual impact, functionality and ergonomic features, which are new architectural approaches?
- Does the library have a flexible design that can keep up with change and different needs?
- Does the library's indoor climate ensure both the protection of the collection and user satisfaction?
- Does the library have the equipment and information technology infrastructure to provide new generation library services in accordance with 21st century skills and learning styles?
- Does the library use digitization effectively for sustainable access?

- Does the library's budget and staff management policy support sustainability?
- Does the library service policy ensure that the collection is used fairly and ethically by users?

Method: In this study, literature review method was used. By examining the documents, analysis was made on sustainable library studies and examples. With the data obtained, the basic features that a sustainable library should have were tried to be summarized under 6 topics.

Conclusion and discussion: In this study, the proposed process and features for sustainable library space design are summarized under six topics:

- Green building applications
- Intelligent building systems
- Architectural approaches
- Indoor climate
- Collection preservation and digitization
- Sustainable library services and policies

As a result, a model proposal was presented by adding 10 new concepts to the 3 E of the sustainable library concept in the literature. “13 E conceptual model proposal” has been brought out as a roadmap for the design of a sustainable library space:

- Ecology,
- Economy,
- Equality,
- Flexibility,
- Aesthetics,
- Integrated,
- Collection,
- Digital,
- Accessibility,
- Ethics,
- Events,
- Team,
- Education.

All these concepts in the model proposal are directly related and interactive with each other. For this reason, while designing a sustainable library, it should be planned and managed strategically by analyzing the interrelationships of all these

Gizem ARICI & Murat ARISAL

concepts and their effects on the environment, economy and users. Sustainability should be supported by continuous improvement studies.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51883>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 24-06-2021
Kabul Tarihi: 19-07-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 24-06-2021
Accepted: 19-07-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kutlu, Z., İbiş, S., Pişkin, N. E., Yavuz, G., Aka, H. & Aktuğ, Z. B. (2021). Covid-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin Yaşam Kalitesi Üzerine Etkisi. *Journal of History School*, 53, 2957-2972.

COVID-19 SALGIN SÜRECİNDE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN FİZİKSEL AKTİVİTE DÜZEYİNİN YAŞAM KALİTESİ ÜZERİNE ETKİSİ¹

Zeynep KUTLU², Serkan İBİŞ³, Necdet Eray PİŞKİN⁴, Gönül YAVUZ⁵, Hasan AKA⁶ & Zait Burak AKTUĞ⁷

Öz

Yapılan çalışmada COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyetlere göre bu değişkenlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Çalışmaya Niğde Ömer Halisdemir

¹Bu Makalenin etik kurul onayı Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde 02.07.2021 tarihli ve 11 sayılı toplantısının 14 sayılı karar numarası ile alınmıştır.

²Doktorant, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, zeynepkntl@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0439-2462

³Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, serkanibis@ohu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5154-3086

⁴Doktorant, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, n.eraypiskin@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7255-078X

⁵Doktorant, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, gnlyvz16@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0732-3200

⁶Dr. Öğr. Üyesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, haka@ohu.edu.tr Orcid: 0000-0003-0603-9478

⁷Doç. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümü, zaktug@ohu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5102-4331

Covid-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin...

Üniversitesi'nde eğitim-öğretim gören 338 öğrenci (kadın =170, erkek =168) gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara "Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi Kısa Formu" ile "Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu" uygulanmıştır. Katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkiyi belirlemede Pearson Korelasyon analizi, bu parametrelerin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t -testi kullanılmıştır. Hem kadın hem de erkek katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kalitesi alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$). Ayrıca fiziksel aktivite düzeyinin erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenirken, yaşam kalitesinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p<.05$). Sonuç olarak insanların pandemi veya farklı sebeplerle uzun süreli evde olmasını gerektiren durumlarda hareketsiz yaşamın genel sağlık üzerine olumsuz etkilerinin azaltılması için fiziksel aktivitelere katılımlarının sağlanmasının yaşam kalitesini artıracığı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Pandemi, Fiziksel Aktivite, Yaşam Kalitesi

The Effect of Physical Activity Level of University Students on Quality of Life During the COVID-19 Epidemic

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between physical activity levels and quality of life of university students during the COVID-19 pandemic and to compare these variables according to gender. 338 students (female=170, male=168) studying at Niğde Ömer Halisdemir University voluntarily participated in the study. "International Physical Activity Questionnaire Short Form" and "World Health Organization Quality of Life Scale Short Form" were applied to the participants. Pearson Correlation analysis was used to determine the relationship between the physical activity levels of the participants and their quality of life, and the independent sample t-test was used to compare these parameters by gender. A positive significant relationship was found between the physical activity levels of both male and female participants and the sub-dimensions of quality of life ($p<.05$). In addition, while it was determined that the level of physical activity was statistically significantly higher in favor of men, no significant difference was found between the genders in the quality of life ($p<.05$). As a conclusion, it is thought that ensuring that people participate in physical activities in order to reduce the negative effects of sedentary life on general health in situations that require people to be at home for a long time due to pandemic or other reasons will increase the quality of life.

Keywords: Covid-19, Pandemic Physical Activity, Life Quality

GİRİŞ

Çin'in Hubei Eyaleti, Wuhan Şehrinde 31 Aralık 2019'da etiyojisi bilinmeyen pnömoni vakaları ortaya çıkmıştır. Dünya Sağlık Örgütü bu vakalara yeni bir korona virüsün neden olduğunu duyurmuş ve bu yeni virüsü solunum hastalığı ile karakterize etmiştir. 2020 yılında COVID-19 olarak adlandırılan virüs, dünya çapında salgınlara neden olmuş ve pandemi olarak ilan edilmiştir (WHO, 2020). Üst solunum yolundan damlacık ile bulaşan bu hastalık, hasta kişilerin hapsirmaları ya da öksürmeleri ile ortaya saçtıkları damlacıklara diğer kişilerin elleri ile temas etmeleri ve ellerini temizlemeden ağız, burun ya da göze temas ettirmeleri sonucunda kolayca bulaşmaktadır (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2020; Bloch vd., 2020).

COVID-19 salgınının yayılımını kontrol altına almak için dünya genelinde eğitim kurumları geçici olarak kapatılmış, seyahat kısıtlamaları getirilmiş, sosyal izolasyon sağlanmış ve zorunlu olmadıkça evden çıkmama gibi karantina kuralları uygulanmıştır (UNESCO, 2020; Doğan ve Cengizhan, 2021). Bu kurallar neticesinde spor salonları ve fitness merkezleri kapatılmış ve açık hava aktiviteleri kısıtlanmıştır (Torsdahl ve Asif, 2020). Bu tedbirler milyonlarca insanın hayatını kurtarsa da hareket kısıtlamalarını da beraberinde getirmiştir (Carmody vd., 2020). Bu yasaklar sonucunda da fiziksel aktivite düzeyi düşük ve egzersiz alışkanlığı olmayan toplumumuzda fiziksel inaktivite seviyesi artmıştır (Caner vd., 2020). Bu hareketsiz yaşam şekli COVID-19 döneminde bağışıklık açısından olduğu gibi ileride kronik hastalıklar için de risk oluşturabilir (Korkut Gençalp, 2020). Artan fiziksel inaktivite ile bireylerde obezite, ateroskleroz, hipertansiyon, tip II diyabet, osteoporoz, iskelet kası atrofisi, sarkopeni, bağışıklık sistemi aktivasyonunda azalma, kanser görülme riskinde ve solunum sistemi hastalıklarında artış gibi birçok fiziksel rahatsızlıkların görülmesinin yanı sıra insanların yaşam kalitelerini de olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir (Caner vd., 2020; Bulguroğlu vd., 2021).

Yaşam kalitesi, kişilerin, gereksinimlerinin karşılanması, fiziksel durumları, sosyal ve ekonomik koşullardan kimseye bağımlı olmadan doyuma ulaşabilme fırsatlarını ve mutluluk algılamalarını yansıtmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü her kültürü kapsayan yaşam kalitesini; fiziksel alan, psikolojik alan, bağımsızlık seviyesi, sosyal ilişkiler, çevre ve kişisel inançlar (manevi) olarak altı alan ile belirtmiştir. Yaşam kalitesinde birden çok boyut olması, insan yaşamında psikolojik iyilik hallerinin de yaşam kalitesi üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yapılan fiziksel aktiviteler kas sistemini ve bağışıklık sistemini olumlu yönde etkilerken aynı zamanda bireyin psikolojisini de güçlendirmektedir (Demir vd., 2021; Çağlayan Tunç vd., 2020). COVID-19

pandemi sürecinde egzersiz yapan kişilerin yapmayanlara göre yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir (Çağlayan Tunç vd., 2020).

Sağlıklı yaşam ile fiziksel aktivite ilişkisi günümüzde giderek artan bir öneme sahiptir ve literatür incelendiğinde bu konuyla ilgili son yıllarda çok fazla çalışma yapılmıştır. Bozkuş vd. (2013) yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin sağlıklı yaşam davranışının fiziksel aktivite düzeyini belirlemede önemli bir rol oynadığını söylemişlerdir. Benzer bir çalışmada Bulguroğlu vd. (2021) pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyinin düşük olduğunu ve bu dönemde öğrencilerin depresyonla birlikte yaşam kalitelerinin de olumsuz yönde etkilendiğini belirtilmiştir. Başka bir çalışmada COVID-19 pandemisinde karantinada bulunan sağlıklı kişilerin düşük fiziksel aktiviteye sahip olduklarını ve bunun sağlıkla ilişkili yaşam kalitesini etkilediği belirtilmiştir (Tural, 2020).

COVID-19 pandemisinde fiziksel aktivitenin, sağlık, bağışıklık ve yaşam kalitesini artırmada önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Ancak kısıtlamalar, ev karantinaları, masa başında çalışmaların artması ve uzaktan eğitime geçiş ile birlikte üniversite öğrencilerinin düzenli fiziksel aktivite yapamadıkları düşünülmektedir. Bu düşünce ile yapılan çalışmada COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyetlere göre bu değişkenlerin karşılaştırılması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma modellerinden tarama deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma, var olan durumları nesnelleştirerek ölçen (Cohen vd., 2007) ve sayısal veriler ile açıklanabilir hale getiren araştırmalardır (Creswell, 2013). Tarama deseni ise, kişilerin belli özelliklerini belirlemek amacı ile (Büyüköztürk vd., 2012) var olan durumu anlamak (Ural ve Kılıç, 2013) belirlemek ve tasvir etmek (Karasar, 2014) amacıyla yapılan araştırma desenidir.

Örneklem

Örneklem büyüklüğü G*Power (Sürüm 3.1.9.2, Düsseldorf, Almanya) paket programında güç=,95, α =,05 ve d =,38 alınarak hesaplanmış ve çalışmaya en az 302 kişinin katılması gerektiği bulunmuştur (Faul vd., 2009). Çalışmaya Niğde Ömer Halidemir Üniversitesi'nde eğitim öğretim gören 170'i kadın (yaş ortalaması = 21,95±3,19 yıl), 168'i erkek (yaş ortalaması = 22,87±3,31 yıl) olmak

üzere toplam 338 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılara “Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi Kısa Formu” ile “Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu” uygulanmıştır. Veriler Google formlar üzerinden oluşturulmuş, Whatsapp üzerinden iletilmiştir. Araştırma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Etik Kurulu’ndan yazılı izin alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi (Kısa Formu)

Çalışmada katılımcıların fiziksel aktivite seviyelerini belirlemede Craig vd. (2003) tarafından geliştirilen “International Physical Activity Questionnaire-Short Form” anketinin Öztürk (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali olan “Uluslararası Fiziksel Aktivite Anketi-Kısa Formu” kullanılmıştır. Yedi sorudan oluşan anket, son 7 gün içerisinde tek seferde en az 10 dk yapılan yürüme, orta ve yüksek şiddetli aktivitelerin kaydedilmesi ile gerçekleştirilmektedir. Dakika, gün ve yapılan aktivite türünün MET değerinin çarpımı ile “MET-dakika/hafta” olarak bir skor elde edilmektedir. <600 MET-dk/hafta inaktif, 600-3000 MET-dk/hafta düşük fiziksel aktivite, >3000 MET-dk/hafta yüksek fiziksel aktivite seviyesi olarak sınıflandırılmıştır (Craig, 2003; Öztürk, 2005).

Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği (WHOQOL-BREF-TR) (Kısa Formu)

Çalışmada katılımcılara Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen ve geçerlik-güvenirliliği Eser vd. (1999) tarafından yapılan Dünya Sağlık Örgütü Yaşam Kalitesi Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Beşli likert olarak hazırlanan ölçeğin 1-2. maddeleri genel sağlık alt boyutunu, 3,4,10,15,16,17,18. maddeleri fiziksel sağlık alt boyutunu, 5,6,7,11,19,26. maddeleri psikolojik sağlık alt boyutunu, 20,21,22. maddeleri sosyal ilişkiler alt boyutunu, 8,9,12,13,14,23,24,25. maddeleri çevresel sağlık alt boyutunu oluşturmaktadır. Ölçek Türkçe geçerlilik çalışmaları sırasında bir ulusal sorunun eklenmesiyle toplam 27 maddeden oluşmaktadır.

İstatistik Analiz

Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics for Windows (Sürüm 24.0. Armonk, NY: IBM Corp.) paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların fiziksel aktiviteye düzeyleri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişki Pearson Korelasyon analizi ile belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların fiziksel aktiviteye düzeyleri ve yaşam kalitelerinin cinsiyetlere göre karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t - testi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Tablo 1.

Fiziksel aktivite düzeyi ile yaşam kalitesi arasındaki ilişki tablosu

		Genel Sağlık	Fiziksel Sağlık	Psikolojik Sağlık	Sosyal İlişkiler	Çevresel Sağlık	Toplam Puan
Kadın	Fiziksel R	,129	,145	,262	,245	,056	,192
	Aktivite p	,09	,05*	,00*	,00*	,46	,01*
	Düzeyi N	170	170	170	170	170	170
Erkek	Fiziksel R	,245	,225	,187	,228	,253	,270
	Aktivite p	,00*	,00*	,01*	,00*	,00*	,00*
	Düzeyi N	168	168	168	168	168	168

*p<,05

Tablo 1 incelendiğinde kadın katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile fiziksel sağlık, psikolojik sağlık, sosyal ilişkiler ve yaşam kalitesi toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca erkek katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile genel sağlık, fiziksel sağlık, psikolojik sağlık, sosyal ilişkiler, çevresel sağlık ve yaşam kalitesi toplam puanı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (p<,05).

Tablo 2.

Fiziksel aktivite düzeyi ve yaşam kalitesinin cinsiyetlere göre karşılaştırılma tablosu

		N	Orta ± Ss	t	p
Fiziksel Aktivite Düzeyi	Kadın	170	1860,14 ±1739,36	-6,345	,00*
	Erkek	168	3258,40 ±2279,24		
Genel Sağlık	Kadın	170	6,58 ±1,26	-1,297	,19
	Erkek	168	6,79 ±1,67		
Fiziksel Sağlık	Kadın	170	25,33 ±4,59	-1,890	,06
	Erkek	168	26,27 ±4,58		
Psikolojik Sağlık	Kadın	170	19,84 ±4,31	-1,155	,24
	Erkek	168	20,39 ±4,46		
Sosyal İlişkiler	Kadın	170	9,73 ±2,45	-1,149	,25
	Erkek	168	10,05 ±2,63		
Çevresel Sağlık	Kadın	170	25,90 ±5,48	-1,220	,22
	Erkek	168	26,66 ±5,97		
Toplam	Kadın	170	87,41 ±14,93	-1,640	,10
	Erkek	168	90,19 ±16,24		

*p<,05

Tablo 2 incelendiğinde fiziksel aktivite düzeyinin erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yaşam kalitesinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ($p < .05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

COVID-19 küresel salgını ile mücadele kapsamında uygulanan tedbirlerin başında gelen işe gidiş geliş sayısının azaltılması, spor salonlarının kapatılması, evde izolasyon gibi karantina uygulamaları insanların günlük rutinlerini önemli ölçüde bozarak hareket kısıtlamalarını beraberinde getirmiştir (Çelik ve Yenal, 2020; Cheval vd., 2021). Karantina uygulamaları boyunca, bireylerin fiziksel aktivite seviyelerinin azalması ve sedanter bir yaşam tarzı benimsemeleri nedeniyle farklı fizyolojik değişimler görülmüştür. Bütün bu değişimler sonucunda bireylerin depresyona yatkınlıklarında artış ve yaşam kalitelerinde düşme meydana gelmiştir (Jurak vd., 2020; Stockwell vd., 2021; Cihan ve Pirinççi, 2020). Buradan hareketle yapılan çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kaliteleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve cinsiyetlere göre bu değişkenlerin karşılaştırılmasıdır.

Bu çalışmada hem kadın hem de erkek katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile fiziksel sağlık, psikolojik sağlık, sosyal ilişkiler ve yaşam kalitesi toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Bireylerin sağlıklı bir yaşam tarzı oluşturabilmeleri için hayatlarına yeterli ve düzenli fiziksel aktivite eklemeleri gerektiği; aktif yaşam biçimi ile birlikte fiziksel sağlığın ve yaşam kalitesinin arttığı bilinmektedir (Mayer vd., 2020; Dinç vd., 2018; Kalaycı vd., 2021). Schuch vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada günde 30 dakikadan fazla orta ya da yüksek şiddetli fiziksel aktivite veya günde 15 dakikadan fazla yüksek şiddetli fiziksel aktivite yapan bireylerin depresif ve kaygı semptomlarında azalma olduğu; ileri düzeyde sedanter yaşam tarzı benimseyenlerde ise yaygın depresif belirtiler gösterme eğiliminin daha yüksek olduğu bulunmuştur. 702 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen benzer bir çalışmada Demirel ve Erol (2020) yüksek fiziksel aktivite seviyesinin psikolojik iyilik halini artırdığını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite seviyesi ile psikolojik iyi oluş seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Elmas vd. 2021). Dolayısıyla pandemi gibi insanların fiziksel ve psikolojik yönden kısıtlandığı süreçlerde bireylerin zihinsel sağlığının sürdürülmesi ve yaşam kalitesinin artırılması için fiziksel aktivitelere katılımlarının büyük önem taşıdığı

düşünülmektedir. Bu süreçte spor salonlarının kapatılması, fiziksel aktiviteyi küresel olarak azaltmış ve özellikle gençlerde fiziksel aktivite düzeyinin azalmasına bağlı olarak stresli durumlar meydana gelerek yaşam kalitesi düşmüştür (Wilke vd., 2021; Okuyama vd., 2021). Bulguroğlu vd. (2021) üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları bir çalışmada COVID-19 pandemisi esnasında fiziksel aktivite seviyesi ile yaşam kalitelerinin birbiri ile pozitif yönlü ilişki gösterdiğini, azalan fiziksel aktivite ile birlikte öğrencilerin yaşamdan aldıkları memnuniyet seviyelerinin düştüğünü ve depresif belirtilerin görülme sıklığının da arttığını tespit etmişlerdir. Yıldırım vd. (2019) ise yaptıkları çalışmada yüksek düzeyde yapılan fiziksel aktivitenin yaşam düzeyini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Ancak pandemi döneminde bireylerin fiziksel düzeylerinde önemli bir azalma olduğu hatta bireylerin aktiviteyi hayatlarından tamamen çıkardıkları yönünde sonuçlar bulunmuştur. Bu çalışmalarda ayrıca bireylerin oturma sürelerinde ve sağlıkla ilgili kaygı düzeylerinde artışın yanı sıra fiziksel ve psikolojik yakınmalarında da artış meydana geldiği söylenmiştir (Berk vd., 2021; Öncen vd., 2020). Çağlayan Tunç vd. (2020) tarafından yapılan bir çalışmada gerek salgın zamanında gerekse normal zamanda yapılan fiziksel aktivitelerin yaşam kalitesini artırdığı ve salgın döneminde egzersiz yapan bireylerin yaşam kalitelerinin yapmayanlara göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Salgın sürecinde ve sonrasında bireylerin günlük yaşam alışkanlıklarının değiştiği (Tatar, 2021) ve evde kalınan sürenin uzaması sonucunda oluşan sedanter yaşam tarzının birçok hastalığı tetiklediği belirtilmiştir (Tural, 2020). Bu dönemde yapılan fiziksel aktivitelerin COVID-19'a karşı bağışıklık sistemini güçlendirmede veya hastalığın şiddetini kısmen azaltmada hatta salgın sonrası yaşamın daha sağlıklı ve uzun olabilmesinde oldukça önemli olduğu ortaya konulmuştur (Çelik ve Yenal, 2020; Kartal vd., 2020; Tavakol vd., 2021).

Yukarıda belirtilen çalışmaların odak noktası sonuçlarımızı destekler nitelikte karantina sürecinde fiziksel aktivite yapan bireylerin yaşam kalitelerinin daha yüksek olduğu şeklindedir. Pandemi gibi bireylerin yaşam tarzını değiştiren süreçlerden kaynaklanan olumsuz durumların en aza indirebilmesinde yapılacak düzenli fiziksel aktivitelerin hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Nitekim karantina döneminde yapılan düzenli fiziksel aktivitelerin bireylerin yaşam kalitesi alanlarının tümü ile ilişkili olduğu görülmektedir (Berk vd., 2021; Slimani vd., 2020).

Çalışmamızda fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kalitelerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması sonuçlarına göre erkek katılımcıların fiziksel aktivite düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenirken, yaşam kalitesi değişkeninde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı

tespit edilmiştir ($p<,05$). Benzer bir çalışmada Genç vd. (2021), erkeklerin orta ve yüksek şiddetli fiziksel aktivite seviyelerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Aynı çalışmada egzersiz yapan erkeklerin yaşam kalitelerinin de kadınlara göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise erkeklerin kadınlara kıyasla hem karantina öncesinde hem de karantina sırasında daha yüksek düzeyde enerji harcadıkları tespit edilmiştir (Franco vd., 2021). Kırbaş (2020) tarafından yapılan bir çalışmada erkeklerin fiziksel sağlık skorunun, kadınların ise mental sağlık skorunun daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bir başka çalışmada korona virüs salgını sürecinde cinsiyetler arası yaşam kalitesi puanlarının erkeklerde (15,05) kadınlardan (13,63) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Yazıcı ve İmamoğlu, 2021). Berk vd. (2021) yaptığı çalışmada erkeklerin yaşam kalitesinin kadınlara oranla anlamlı derecede yüksek olduğu söylemiştir.

Yukarıda belirtilen çalışmalarda sonuçlarımızı destekler nitelikte erkek katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerinin kadın katılımcılara oranla daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Yaşam kalitesinin cinsiyete göre karşılaştırılmasında ise çalışmamızla yukarıda belirtilen çalışmalar arasında çelişkili sonuçlar olduğu bu durumun ise katılımcıların yaş, eğitim düzeyi ve sosyal çevre gibi farklı özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak hem kadın hem de erkek katılımcıların fiziksel aktivite düzeyleri ile yaşam kalitesi alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların fiziksel aktivite düzeylerinin erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek olduğu belirlenirken, yaşam kalitesinde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. İnsanların pandemi veya farklı bir sebeple uzun süreli evde olmasını gerektiren durumlarda artan hareketsiz yaşamın genel sağlık üzerine olumsuz etkilerinin azaltılmasında bireylerin fiziksel aktivitelere katılımlarının sağlanmasının hayati öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Sağlıklı bir yaşam sürdürülmesi için en önemli unsurlardan birisinin de insanların fiziksel aktivite düzeylerinin artırılması olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Berk, Y., Öner, S., & Sarıkaya, M., (2021). Covid-19 pandemi sürecinde fiziksel aktivitenin yaşam kalitesine duygudurum üzerine etkisinin incelenmesi. *Roll Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 52-64.

Covid-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin...

- Bloch, W., Halle, M., & Steinacker, J. M. (2020). Sport in zeiten von corona. *Dtsch Z Sportmed*, 71, 83-84.
- Bozkuş, T., Türkmen, M., Kul, M., Özkan, A., Öz, Ü., & Cengiz, C. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu'nda öğrenim gören öğrencilerin fiziksel aktivite düzeyleri ile sağlıklı yaşam biçimi davranışlarının belirlenmesi ve ilişkilendirilmesi. *International Journal of Sport Culture and Science*, 1(3), 49-65. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjscs/issue/8659/108013>
- Bulguroğlu, H. İ., Bulguroğlu, M., & Özaslan, A. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite, yaşam kalitesi ve depresyon seviyelerinin incelenmesi. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(2): 306-311 12(2).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (12. Baskı). Pegem.
- Caner, Z. G., Ünal, M., Apaydın, Z., Dağ, A., Okur, Ş., Kara, E., vd. (2020). Covid-19 hastalığı ve ev egzersizlerinin önemi. *Journal of Medical Sciences*, 1(3), 25-33.
- Carmody, S., Murray, A., Borodina, M., Gouttebauge, V., & Massey, A. (2020). When can professional sport recommence safely during the covid-19 pandemic? Risk assessment and factors to consider. *British Journal of Sports Medicine*, 54(16), 946-948. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-102539>
- Cheval, B., Sivaramakrishnan, H., Maltagliati, S., Fessler, L., Forestier, C., Sarrazin, P., et al. (2021). Relationships between changes in self-reported physical activity, sedentary behaviour and health during the coronavirus (covid-19) pandemic in France and Switzerland. *Journal of Sports Sciences*, 39(6), 699-704. <https://doi.org/10.1080/02640414.2020.1841396>
- Cihan, E., & Şahbaz Pirinççi, C. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde genç popülasyonun yaşam kalitesinin fiziksel aktivite seviyesi ve depresyon düzeyi ile ilişkisi. *Selçuk Sağlık Dergisi*, 1(Covid-19 Özel), 41-53. <https://dergipark.org.tr/pub/ssd/issue/57170/761644>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research Methods In Education*. Routledge.

Zeynep KUTLU, Serkan İBİŞ, Necdet Eray PİŞKİN, Gönül YAVUZ, Hasan AKA & Zait Burak AKTUĞ

- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjöström, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., Ainsworth, B. E., et al. (2003). International physical activity questionnaire: 12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381–1395. <https://doi.org/10.1249/01.MSS.0000078924.61453.FB>
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage publications.
- Çağlayan Tunç, A., Zorba, E., & Çingöz, Y. (2020). Covid 19 salgını döneminde egzersizin yaşam kalitesine etkisi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 127-135. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/55238/749857>
- Çelik, F., & Yenal, T. (2020). Covid-19 ve hareketsiz yaşam. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(2), 249-259.
- Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Kurt, S. Ç., & Ünverdi, B. (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(1), 192-206.
- Demirer, İ., & Erol, S. (2020). The relationships between university students' physical activity levels, insomnia and psychological well-being. *Journal of Psychiatric Nursing*, 11(3), 201-211.
- Dinç, N., Güzel, P., & Özbey, S. (2018). Rekreasyonel fiziksel aktiviteler ile yaşam kalitesi arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(4), 181-186. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cbusbed/issue/41981/472529>
- Doğan, A. A., & Cengizhan, P. A. (2021). Social insulation during COVID-19: The importance of physical activity. *Spor Hekimliği Dergisi*, 56(1), 051-055.
- Elmas, L., Yüceant, M., Ünlü, H., & Bahadır, Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeyleri ile psikolojik iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportive*, 4(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sportive/issue/60562/733503>
- Eser, S., Fidaner, H., Fidaner, C., Elbi, H., Eser, E., & Göker, E., (1999). Yaşam kalitesinin ölçülmesi WHOQOL 100 ve WHOQOL-BREF. Psikiyatri Psikoloji. *Psikofarmakoloji Dergisi*, 3(7), 5-13.

Covid-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin...

- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41, 1149-1160.
- Franco, I., Bianco, A., Bonfiglio, C., Sorino, P., Mirizzi, A., Campanella, A., et al. (2021). Decreased levels of physical activity: results from a cross-sectional study in southern Italy during the covid-19 lockdown. *The Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 61(2), 294-300. <https://doi.org/10.23736/S0022-4707.20.11536-6>
- Genç, A., Şener, Ü, Karabacak, H., & Üçok, K. (2011). Kadın ve erkek genç erişkinler arasında fiziksel aktivite ve yaşam kalitesi farklılıklarının araştırılması. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 12(3), 145-150. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kocatepetip/issue/17410/182315>
- Jurak, G., Morrison, S. A., Leskošek, B., Kovač, M., Hadžić, V., Vodičar, J., et al. (2020). Physical activity recommendations during the coronavirus disease-2019 virus outbreak. *Journal of Sport and Health Science*, 9(4), 325-327. <https://doi.org/10.1016/j.jshs.2020.05.003>
- Kalaycı, M, Güleroglu, F, Gönülüşaş, B., & Kalaycı, M. (2021). Covid-19 pandemisinde fiziksel aktivite ve egzersizin önemi. *Germanica Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 30-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/germenica/issue/61307/914853>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Kartal, A, Ergin, E., & Kanmış, H. (2020). Covid-19 pandemik salgın döneminde yaşam kalitesini arttırmaya yönelik sağlıklı beslenme ve fiziksel aktivite önerileri. *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3 (Covid-19 Özel Sayı), 149-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyasbd/issue/56010/747805>
- Kırbaş, Ş. (2020). Gençlik ve spor il müdürlüğü personelinin fiziksel aktivite düzeyi ile yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 25(3), 213-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/55461/732596>
- Korkut Gençalp, D. (2020). Covid-19 salgını döneminde ilk ve acil yardım öğrencilerinin beslenme alışkanlıkları ve fiziksel aktivite durumlarının değerlendirilmesi. *Paramedik ve Acil Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 1(1), 1-15. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pashid/issue/54395/730372>
- Meyer, J., McDowell, C., Lansing, J., Brower, C., Smith, L., Tully, M., et al. (2020). Changes in physical activity and sedentary behavior in response to

- covid-19 and their associations with mental health in 3052 US adults. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6469. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186469>
- Okuyama, J., Seto, S., Fukuda, Y., Funakoshi, S., Amae, S., Onobe, J., et al. (2021). Mental health and physical activity among children and adolescents during the covid-19 pandemic. *The Tohoku Journal of Experimental Medicine*, 253(3), 203–215. <https://doi.org/10.1620/tjem.253.203>
- Öncen, S., Aydın, S., & Molla, E. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde sokağa çıkma sınırlaması olan ve olmayan illerde yaşayan spor bilimleri öğrencilerinin fiziksel aktivite düzeylerinin değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(6), 739-749 15(6).
- Öztürk, M. (2005). A research on reliability and validity of international physical activity questionnaire and determination of physical activity level in university students (Master's Thesis). Hacettepe University, Health Sciences Institute.
- Schuch, F. B., Bulzing, R. A., Meyer, J., Vancampfort, D., Firth, J., Stubbs, B., et al. (2020). Associations of moderate to vigorous physical activity and sedentary behavior with depressive and anxiety symptoms in self-isolating people during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional survey in Brazil. *Psychiatry research*, 292, 113339.
- Slimani, M., Paravlic, A., Mbarek, F., Bragazzi, N. L., & Tod, D. (2020). The relationship between physical activity and quality of life during the confinement induced by covid-19 outbreak: a pilot study in Tunisia. *Frontiers in Psychology*, 11, 1882. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01882>
- Stockwell, S., Trott, M., Tully, M., Shin, J., Barnett, Y., Butler, L., et al. (2021). Changes in physical activity and sedentary behaviours from before to during the covid-19 pandemic lockdown: a systematic review. *BMJ Open Sport & Exercise Medicine*, 7(1), e000960.
- Tatar, A. (2021). Covid-19 virüsünün neden olduğu salgının bireylerin günlük alışkanlık ve rutinleri üzerindeki etkisi. *Journal of International Social Research*, 14(77), 682–696. <https://doi.org/10.17719/jisr.11604>
- Tavakol, Z., Ghannadi, S., Tabesh, M. R., Halabchi, F., Noormohammadpour, P., Akbarpour, S., et al. (2021). Relationship between physical activity,

Covid-19 Salgın Sürecinde Üniversite Öğrencilerinin Fiziksel Aktivite Düzeyinin...

healthy lifestyle and COVID-19 disease severity; a cross-sectional study. *Journal of Public Health*, 1-9.

T.C. Sağlık Bakanlığı, Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü (2020). Covid-19 (sars-cov-2 enfeksiyonu) genel bilgiler, epidemiyoloji ve tanı.

<https://covid19.saglik.gov.tr/Eklenti/39551/0/covid19rehberigenelbilgiler-epidemiyolojivetanipdf.pdf>, Erişim tarihi: 01.06.2021

Toresdahl, B. G., & Asif, I. M. (2020). Coronavirus disease 2019 (covid-19): Considerations for the competitive athlete. *Sports Health*, 12(3), 221–224. <https://doi.org/10.1177/1941738120918876>

Tural, E. (2020). Covid-19 pandemi dönemi ev karantinasında fiziksel aktivite düzeyinin yaşam kalitesine etkisi. *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 13 (Covid-19 Özel Sayı), 10-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/vansaglik/issue/56982/738909>

UNESCO 2020 Education: From disruption to recovery. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> Erişim tarihi: 20.05.2021

Ural, A., & Kılıç, İ. (2013). *Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi*. Detay.

Wilke, J., Mohr, L., Tenforde, A. S., Edouard, P., Fossati, C., González-Gross, M., et al. (2021). A pandemic within the pandemic? Physical activity levels substantially decreased in countries affected by COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2235.

World Health Organization (2020). Coronavirus disease (COVID-19) Timeline: WHO's COVID-19 response. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/interactive-timeline> Erişim tarihi: 29.05.2021

Yazıcı, Y. & İmamoğlu, O. (2021). Korona virüs salgını sürecinde yaşam kalitesi ve anksiyete durumlarının araştırılması. *Uluslararası Bozok Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 146-155.

Yıldırım, D. İ., Yıldırım, A., & Eryılmaz, M. A. (2019). Sağlık çalışanlarında fiziksel aktivite ile yaşam kalitesi ilişkisi. *Çukurova Medical Journal*, 44(2), 325-333.

EXTENDED ABSTRACT

Quarantine practices such as reducing the number of commuting trips, closing gyms, and isolation at home, which are among the measures implemented within the scope of combating the COVID-19 global epidemic, significantly disrupted people's daily routines and brought about movement restrictions (Çelik and Yenil, 2020; Cheval et al., 2020). During the quarantine practices, different physiological changes have been observed due to the decrease in the physical activity levels of the individuals and their adopting a sedentary lifestyle. As a result of all these changes, an increase in the susceptibility of individuals to depression and a decrease in their quality of life have occurred (Jurak et al., 2020; Stockwell et al., 2021; Cihan and Pirinççi, 2020). From this point of view, the aim of the study is to examine the relationship between university students' physical activity levels and their quality of life in the COVID-19 pandemic and to compare these variables according to gender. A total of 338 students, 170 female (mean age = 21,95±3,19 years), 168 male (mean age = 22,87±3,31 years) studying at Niğde Ömer Halisdemir University participated voluntarily. "International Physical Activity Questionnaire -Short Form" and "World Health Organization Quality of Life Scale Short Form" were applied to the participants. The data was created over Google forms and transmitted via Whatsapp. Written permission was obtained from the Niğde Ömer Halisdemir University Ethics Committee for the research. IBM SPSS 24.0 program was used in the analysis of the data. The relationship between the physical activity levels of the participants and their quality of life was determined by Pearson Correlation analysis. In addition, the independent sample t-test was used to compare the physical activity levels and quality of life of the participants by gender. In the study, the level of significance was accepted as $p<,05$. As a result of the statistical analysis, a positive and significant relationship was determined between the physical activity levels of the female participants and the total score of physical health, psychological health, social relations and quality of life. A positive and significant relationship was found between the physical activity levels of male participants and the total score of general health, physical health, psychological health, social relations, environmental health and quality of life ($p<,05$). In addition, it was determined that the level of physical activity was statistically significantly higher in favor of men. No significant difference was found between the genders in the quality of life ($p<,05$). As a result, a positive and significant relationship was found between the physical activity levels of both male and female participants and the sub-dimensions of quality of life. In addition, it was determined that the physical activity levels of the participants were statistically significantly higher in favor of men, while there was no significant difference in

the quality of life between the genders. It is thought that ensuring the participation of individuals in physical activities is of vital importance in reducing the negative effects of increased sedentary life on general health in situations that require people to be at home for a long time due to a pandemic or other reasons. It can be said that one of the most important factors for maintaining a healthy life is to increase the physical activity level of people.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51661>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 06-06-2021
Kabul Tarihi: 28-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 06-06-2021
Accepted: 28-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Deryahanoğlu, G., Düz, S. & Özdurak Sıngın, R.H. (2021). Fiziksel Aktivitelere Katılım Engellerinin İncelenmesi: Kız Meslek Lisesi Örnekleme. *Journal of History School*, 53, 2973-2991.

FİZİKSEL AKTİVİTELERE KATILIM ENGELLERİNİN İNCELENMESİ: KIZ MESLEK LİSESİ ÖRNEKLEMİ¹

Gamze DERYAHANOĞLU², Serkan DÜZ³ & Rabia Hürrem ÖZDURAK SINGİN⁴

Öz

Günlük hayatımızın en önemli parçalarından birisi fiziksel aktivite olması gerekirken maalesef gelişen teknoloji ve değişen yaşam koşulları insanların fiziksel olarak inaktif olmasına neden olmaktadır. Özellikle kültürel kalıplardan dolayı ülkemizde kadınların fiziksel aktivitelere katılımı sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın amacı geleceğin anneleri olacak kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımlarını engelleyen faktörleri incelemektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Özbek (2019) tarafından geliştirilen “Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engelleyen Faktörler” ölçeği kullanılmış olup verilerin analizinde ikili karşılaştırmalarda bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla değişkenin

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %25, 3. yazar: %25. Bu Makalenin etik kurul onayı İnönü Üniversitesi’nde Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 30/07/2021 tarih 14. Oturum ve 10. Karar sayısı ile alınmıştır.

²Dr.Öğr. Üyesi, Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Rekreasyon Bölümü, gamze_dryhngl@hotmail.com, Orcid: 0000-0001-5186-3453

³Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü, serkan.duz@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7611-4838

⁴Doç. Dr., Hitit Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Spor Yöneticiliği Bölümü, hurremozdurak@hitit.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3729-5028

karşılaştırmasında ise tek yönlü varyans analizi ve Hochberg post-hoc analizi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda; kız öğrencilerin sınıf, vücut kütle indeksi, aile tipi ve anne eğitim durumunun fiziksel aktiviteye katılımı engellemediği görülmüştür. Aile gelir durumu ile okul; spor geçmişi ile eğitim sistemi, haftalık spor yapma frekansı ile aile; baba eğitim durumu ile aile; kilo memnuniyeti ile okul ve eğitim sistemi alt boyutları ile ölçek toplam puanı, uyku durumu ile de eğitim sistemi alt boyutu ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edildi. Sonuç olarak; kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımlarını engelleyen faktörler arasında okul, aile ve eğitim sisteminin önemli rol olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Meslek Lisesi, Fiziksel Aktivite Engelleri, Öğrenci.

Examination of Barriers to Participate in Physical Activities: A Sample of Vocational High School For Girls

Abstract

While physical activity should be one of the most important aspect in our daily live, unfortunately the development of technology and rapid change in living style forces people to be physically inactive. Especially participation of women in physical activities is dramatically low in our country because of cultural habits and barriers. Thus, the aim of this study was to determine the variables that prevent female students' participation in physical activity in their adolescent period and figure out low female participation in adulthood. In this study, data collection was performed via the "Factors Preventing Participation in Physical Activities" scale developed by Özbek (2019), results were evaluated according to the scale, further statistical analysis was performed by making pairwise comparisons with independent sample t-test for two variables, whereas one-way analysis of variance and Hochberg post-hoc analysis were used for comparison of more than two variables. Results showed that class, body mass index, family type and mother's education status are not barriers for female students and did not prevent them from participating to physical activity. However, income of the family and school, sportive background and educational system, weekly frequency of physical activity and family participation in sport, surprisingly father's educational status and family, satisfaction with weight and educational system sub-dimensions in addition to total score of scale and sleep status were discriminating variables for physical activity participation of females and their differences were statistically significant. It can be concluded that school, family, and educational system are the most dominating variables for prevention of female students from physical activity participation when compared with the other sub-dimensions.

Keywords: Vocational High School, Physical Activity Barriers, Student.

GİRİŞ

Fiziksel aktivitenin önemi yapılan araştırmalarla kanıtlanmış olup, araştırmalar sadece fiziksel sağlık için değil psikolojik ve sosyal sağlık açısından da fiziksel aktiviteye katılımın sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Günümüzde hızla gelişen kentleşme, teknoloji, sosyal yapıların değişimi gibi faktörler insanların fiziksel aktivite ihtiyaçlarında önemli bir artışa sebep olmuştur.

İnsan bedeninin fiziksel aktivite uygun olarak tasarlandığı, hareketsiz yaşamla beraber çok fazla sorunla karşılaşacağı birçok bilimsel çalışmada belirtilmiştir (Akyol, Bilgiç ve Ersoy, 2008; Satman, 2018). Günümüzde bireylerin sağlık alanındaki bilgi eksiklikleri; onların var olan sağlık durumlarını kötüye sürüklemekle kalmayıp ilerleyen zaman içerisinde sağlık sorunlarının da gün yüzüne çıkmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, sadece bireylerin değil toplumun da sağlığını etkileyen fiziksel aktivitenin, günlük hayatımızın ayrılmaz bir parçası olması yani alışkanlık haline getirilerek hayat boyu devam ettirilmesi gereklidir (Yıldırım ve Bayrak, 2017).

Toplumda spor ve fiziksel aktivite kavramları genelinde aynı anlamda değerlendirilmektedir. Ancak, fiziksel aktivite her ne kadar gün içerisinde enerji harcanarak yapılan tüm faaliyetleri kapsasa da vücut bütünlüğü içerisinde iskelet ve kas sistemi tarafından üretilen kinetik hareketlerin temel enerji seviyesinin üzerine çıkması için gereken bütün bedensel aktiviteleri ifade etmektedir (Şanlı ve Güzel, 2009). Dolayısıyla spor, egzersiz ve diğer bütün faaliyetler fiziksel aktivite kavramı altında toplanmaktadır (Makat, 2016). Yani yürümek, koşmak, sıçramak, yüzmek, bisiklet kullanmak, kol ve bacakları çalıştıran hareketin tamamı fiziksel aktivite olarak adlandırılır (Bek, 2008). Tobiasson (2015) ise fiziksel aktiviteyi vücudun enerji tüketmesine neden olan ve insanları aktif olara hareket etmeye zorlayan aktiviteler bütünü olarak tanımlamıştır.

Fiziksel aktivite, düzenli katılım sağlandığı takdirde insanların olumlu düşünceler geliştirmesine katkıda bulunan, fiziksel ve psikolojik durumunu iyileştiren, toplumdaki bireylerle sosyal iletişimi güçlendirerek ruhsal açıdan ilaç tedavisi kadar etkili olan bir araçtır (Meydanoğlu, 2015). Yapılan çalışmalar fiziksel aktivitenin insanları kötü alışkanlıklardan uzak tuttuğu, alkol kullanımı ve sigara alışkanlığını azalttığı yönünde bulgulara rastlamaktadır. Ayrıca, fiziksel aktivitenin fiziksel kazalar, psikomatik düzensizlikler ve metabolik bozuklukların önemesinde etkin rol oynadığı bilinmektedir (Usssher ve vd., 2017; Wagner ve Kirch, 2006).

Toplumlarda insanların fiziksel aktivite katılmalarına neden olan engeller yaşa ve cinsiyete göre değişiklik gösterirken, en yaygın engeller arasında motivasyon yetersizliği, sağlık kaygıları ya da sınırlamaları (Caviness ve vd., 2013) zaman bulamama, çevresel etkenler, psikolojik sorunlar, fiziksel yetersizlikler ve biyolojik etmenler gibi birden fazla neden bulunmaktadır (Armutçu, 2018). Bu nedenlerin yanı sıra grup uyumsuzlukları, arkadaşların isteksiz yaklaşımı, engelleri aşma zorlukları (Branca ve vd., 2007), rekreasyon alanlarının azlığı ve ulaşım problemleri, güvenlik gibi engeller (Nahas, 2003) ile birlikte, sınavlara hazırlık süreci, ev ödevlerinin çokluğu, derslerin yoğunluğu, aydınlatması olmayan spor alanları, ailelerin spor yapmak için yorgun ve isteksiz olmalarının yanında sakatlanma ve incinme korkusu da en yaygın engellerden bazılarıdır (Benjamin ve Glow, 2003; Pehlivan, 2009). Ülkemizde beden eğitimi derslerine gereken önemin verilmemesi ve ders saatlerinin azlığı temel hareket becerilerinin oluşmamasına ve dolayısıyla fiziksel aktivite düzeyinin düşük olmasına neden olmaktadır (Hekim, 2014).

Fiziksel aktivite, toplum sağlığı açısından oldukça önemli bir araçtır. Çünkü fiziksel aktivite sadece bireylerin psikolojik ve fiziksel gelişimi dışında toplumun da sosyo-kültürel ve ekonomik olarak gelişimini etkilemektedir (Yetim, 2010). Bu nedenle, fiziksel aktiviteye düzenli katılım toplum refahının artırılmasında kritik bir rol oynarken, gelecek kuşaklara da bırakılacak en önemli miras veya yatırım olarak düşünülmelidir (Şahin, 2018). Toplumların geleceğini gençler belirlemektedir. Eğer gençlere fiziksel aktivite yapacakları imkân ve olanaklar sağlanmazsa gençler enerjilerini harcayamaz hale gelirler. Bu durum gençlerin stres, sıkıntı ve obezite gibi hem fiziksel hemde psikolojik problemlerle karşı karşıya kalmalarına neden olabilir. Ayrıca, sportif açıdan bakıldığında ise fiziksel aktivitelere katılmamak gençlerin sportif yeteneklerinin keşfedilmemesine de neden olarak ülke sporuna da olumsuz etkileri olacaktır (Karaküçük, 2005).

Ülkemizin bir gerçeği olarak gençler arasında en çok etkilenen ve arka planda bırakılan grup kadınlardır. Hem ailesel hem de kültürel nedenlerden dolayı özellikle kadınların fiziksel aktivite veya spora katılımları oldukça sınırlıdır. Ancak unutulmamalıdır ki toplumların geleceğini oluşturan nesilleri yetiştirenler de kadınlardır. Hal böyle iken fiziksel aktivite ve spordan bu kadar uzak tutulan veya katılımları kısıtlı olan kadınların yetiştireceği çocukların da fiziksel olarak ne kadar aktif olacakları zihinlerde soru işareti oluşturmaktadır.

Dolayısıyla bu araştırmanın amacı ileride toplumun geleceğini oluşturacak olan kız lisesi öğrencilerinin fiziksel aktiviteye katılımlarını engelleyen faktörleri incelemektir.

YÖNTEM

Kesitsel tipteki bu araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Malatya Yeşilyurt İlçesinde liselerde eğitim-öğretim gören öğrenciler oluştururken, örneklemini evrenin bilindiği durumlarda kullanılan örneklem tablosuna göre hesaplanan 393 kadın katılımcı oluşturdu (Cohen vd., 2011). Araştırmaya İnönü Üniversitesi Etik kurulundan ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alındıktan sonra başlandı. Araştırmanın amacına yönelik sorulara yanıt bulmak ve gerekli olan verileri elde etmek üzere Özbek (2019)'in geliştirmiş olduğu 27 madde ve 5 faktörden oluşan "Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engelleyen Faktörler" ölçeği kullanıldı. Aile, okul, tesis-kulüp, eğitim sistemi ve arkadaş-çevre alt boyutlarından oluşan ölçeğin toplam varyansın %88,37'ini açıkladığı, ölçeğin geneline ait güvenirlik analizi sonucunun da ($\alpha = 0,824$) yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmadan elde edilen veriler IBM SPSS (Versiyon 25.0, Armony, NY) paket programı ile analiz edildi. İstatistiksel analizler yapılmadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov ve Levene testleri ile analiz edildi. Bağımsız değişkenlerin ikili karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla değişkenin karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi testleri kullanıldı. Gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak için ise Hochberg post-hoc analizi yapıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < ,05$ olarak kabul edildi.

BULGULAR VE YORUM**Tablo 1.****Katılımcıların Sınıf Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	Sınıf	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p
Aile	10	156	23,17±5,28	,682	,506
	11	158	23,64±4,76		
	12	79	22,88±5,17		
Okul	10	156	19,57±5,20	,074	,929
	11	158	19,75±4,75		
	12	79	19,78±5,12		
Tesis-Kulüp	10	156	18,75±3,33	2,64	,073
	11	158	18,30±3,56		
	12	79	17,64±3,66		
Eğitim Sistemi	10	156	14,42±4,29	,545	,580
	11	158	14,39±4,26		
	12	79	13,83±4,67		
Arkadaş-Çevre	10	156	6,37±1,35	2,181	,114
	11	158	6,25±1,66		
	12	79	5,93±1,49		
Toplam Puan	10	156	82,28±12,49	1,10	,334
	11	158	82,36±11,13		
	12	79	80,08±12,59		

p<,05

Katılımcıların sınıf değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 1).

Tablo 2.**Katılımcıların VKİ Değişkenine göre t-Testi Sonuçları**

Alt boyutlar	VKİ	N	$\bar{x}\pm sd$	t	p
Aile	Normal	249	23,14±5,23	-,808	,420
	Kilolu	144	23,57±4,73		
Okul	Normal	249	19,59±5,03	-,517	,606
	Kilolu	144	19,86±4,94		
Tesis-Kulüp	Normal	249	18,41±3,55	,483	,630
	Kilolu	144	18,23±3,43		
Eğitim Sistemi	Normal	249	14,15±4,33	-,813	,417
	Kilolu	144	14,52±4,40		
Arkadaş-Çevre	Normal	249	6,32±1,55	1,408	,160

Fiziksel Aktivitelere Katılım Engellerinin İncelenmesi: Kız Meslek Lisesi Örnekleme

Toplam Puan	Kilolu	144	6,09±1,45	-,532	,595
	Normal	249	81,63±12,23		
	Kilolu	144	82,29±11,58		

p<,05

Tablo 2'ye göre katılımcıların VKİ değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 3.

Katılımcıların Aile Gelir Durumu Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Aile Geliri (Ay/TL)	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p	Fark
Aile	a) ≤3000	232	23,10±5,17	,453	,636	
	b) 3001-6000	116	23,57±5,07			
	c) ≥6001	45	23,64±4,39			
Okul	a) ≤3000	232	19,53±4,75	4,043	018*	b>c
	b) 3001-6000	116	20,58±5,33			
	c) ≥6001	45	18,20±4,99			
Tesis-Kulüp	a) ≤3000	232	18,43±3,55	,519	,596	
	b) 3001-6000	116	18,07±3,56			
	c) ≥6001	45	18,57±3,15			
Eğitim Sistemi	a) ≤3000	232	14,42±4,33	2,110	,123	
	b) 3001-6000	116	14,50±4,48			
	c) ≥6001	45	13,04±3,99			
Arkadaş-Çevre	a) ≤3000	232	6,24±1,49	,272	,762	
	b) 3001-6000	116	6,28±1,66			
	c) ≥6001	45	6,08±1,23			
Toplam Puan	a) ≤3000	232	81,74±11,73	1,401	,248	
	b) 3001-6000	116	83,03±12,75			
	c) ≥6001	45	79,55±11,09			

*p<,05

Tablo 3'te katılımcıların aylık aile geliri ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki görülmektedir. Yapılan ANOVA testi sonucuna göre sadece okul alt boyutu ile aile geliri değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Aile gelir durumu 3001-6000 TL arasında olanlar aile gelir durumu 6001 TL üzerinde olanlardan daha yüksek puanlar almıştır.

Tablo 4.

Katılımcıların Spor Geçmişini Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Spor Geçmişini	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p	Fark
Aile	a) Yok	238	23,39±4,78	,322	,809	
	b) 0-2 yıl	90	22,86±5,38			
	c) 2-4 yıl	39	23,51±5,38			
	d) 4-6 yıl	26	23,69±5,93			
Okul	a) Yok	238	19,45±5,00	,854	,465	
	b) 0-2 yıl	90	20,26±5,22			
	c) 2-4 yıl	39	20,20±4,73			
	d) 4-6 yıl	26	19,03±4,56			
Tesis-Kulüp	a) Yok	238	18,41±3,31	,480	,697	
	b) 0-2 yıl	90	18,00±3,99			
	c) 2-4 yıl	39	18,43±3,68			
	d) 4-6 yıl	26	18,34±3,50			
Eğitim Sistemi	a) Yok	238	14,73±4,39	6,004	,001*	a>d b>d
	b) 0-2 yıl	90	14,36±4,10			
	c) 2-4 yıl	39	13,56±4,33			
	d) 4-6 yıl	26	11,11±3,54			
Arkadaş-Çevre	a) Yok	238	6,24±1,49	,597	,617	
	b) 0-2 yıl	90	6,08±1,48			
	c) 2-4 yıl	39	6,38±1,64			
	d) 4-6 yıl	26	6,46±1,72			
Toplam Puan	a) Yok	238	82,24±12,06	,556	,645	
	b) 0-2 yıl	90	81,58±12,05			
	c) 2-4 yıl	39	82,10±12,64			
	d) 4-6 yıl	26	79,11±10,22			

*p<,05

Tablo 4'e göre katılımcıların spor geçmişi ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde sadece eğitim sistemi alt boyutu ile spor geçmişi değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Hochberg post-hoc analizine göre spor geçmişi olmayanlar ile 0-2 yıl arası spor geçmişi olanların puan ortalamaları 4-6 yıl arasında spor geçmişi olanlardan istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 5.

Katılımcıların Haftalık Spor Yapma Frekansını Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Haftalık Spor Frekansı	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p	Fark
Aile	a) 0	208	22,71±5,03	3,588	,007*	a>e
	b) 1	94	24,21±4,56			
	c) 2	53	23,33±5,01			
	d) 3	22	22,40±6,27			
	e) 4	16	26,75±4,68			
Okul	a) 0	208	19,36±5,13	,606	,659	
	b) 1	94	20,05±4,97			
	c) 2	53	20,22±4,65			
	d) 3	22	20,27±5,51			
	e) 4	16	19,25±3,78			
Tesis-Kulüp	a) 0	208	18,36±3,38	,741	,564	
	b) 1	94	18,40±3,25			
	c) 2	53	18,11±3,69			
	d) 3	22	17,68±4,39			
	e) 4	16	19,56±4,60			
Eğitim Sistemi	a) 0	208	14,08±4,37	1,705	,148	
	b) 1	94	15,14±4,10			
	c) 2	53	14,39±4,40			
	d) 3	22	13,31±4,41			
	e) 4	16	12,63±4,91			
Arkadaş-Çevre	a) 0	208	6,25±1,52	1,342	,254	
	b) 1	94	6,04±1,53			
	c) 2	53	6,18±1,51			
	d) 3	22	6,54±1,33			
	e) 4	16	6,87±1,50			
Toplam Puan	a) 0	208	80,78±12,15	1,544	,189	
	b) 1	94	83,86±11,24			
	c) 2	53	82,26±11,88			
	d) 3	22	80,22±14,10			
	e) 4	16	85,87±11,98			

*p<,05

Tablo 5'te katılımcıların haftalık spor frekansı ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasında sadece aile alt boyutu ile haftalık spor frekansı değişkeni arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Hochberg post-hoc analizine göre haftada 4 gün spor yapanların puan ortalamalarının hiç spor yapmayanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 6.

Katılımcıların Aile Tipi Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Tipi	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p
Aile	Çekirdek	296	23,57±4,86	1,708	,182
	Geniş	76	22,46±5,56		
	Parçalanmış	21	22,57±5,56		
Okul	Çekirdek	296	19,57±5,14	,338	,713
	Geniş	76	20,06±4,52		
	Parçalanmış	21	20,00±4,71		
Tesis- Kulüp	Çekirdek	296	18,11±3,48	2,944	,054
	Geniş	76	19,18±3,56		
	Parçalanmış	21	18,66±3,33		
Eğitim Sistemi	Çekirdek	296	14,20±4,33	,581	,560
	Geniş	76	14,75±4,37		
	Parçalanmış	21	13,85±3,65		
Arkadaş- Çevre	Çekirdek	296	6,22±1,54	,284	,753
	Geniş	76	6,34±1,43		
	Parçalanmış	21	6,09±1,51		
Toplam Puan	Çekirdek	296	81,68±11,92	,298	,743
	Geniş	76	82,80±12,60		
	Parçalanmış	21	81,19±10,90		

*p<,05

Tablo 6'ya göre yapılan ANOVA testi sonucunda katılımcıların aile tipi değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 7.

Katılımcıların Anne Eğitim Durumu Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne Eğitim Durumu	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p
Aile	Okur-yazar değil	48	23,41±4,92	,756	,554
	İlkokul	191	23,27±5,06		
	Ortaokul	65	23,81±4,48		
	Lise	64	22,48±5,56		
	Üniversite	25	24,12±5,37		
Okul	Okur-yazar değil	48	18,56±4,92	1,209	,307
	İlkokul	191	20,08±4,88		
	Ortaokul	65	19,67±4,81		
	Lise	64	19,12±4,73		
	Üniversite	25	20,28±6,77		
Tesis-Kulüp	Okur-yazar değil	48	18,41±3,20	,387	,818
	İlkokul	191	18,44±3,49		
	Ortaokul	65	17,87±3,37		
	Lise	64	18,35±3,79		
	Üniversite	25	18,68±3,93		
Eğitim Sistemi	Okur-yazar değil	48	13,91±4,42	1,249	,290
	İlkokul	191	14,64±4,39		
	Ortaokul	65	14,61±4,06		
	Lise	64	13,51±4,37		
	Üniversite	25	13,44±4,56		
Arkadaş-Çevre	Okur-yazar değil	48	6,35±1,36	1,839	,121
	İlkokul	191	6,26±1,47		
	Ortaokul	65	6,44±1,54		
	Lise	64	6,15±1,63		
	Üniversite	25	5,52±1,68		
Toplam Puan	Okur-yazar değil	48	80,66±10,54	,949	,436
	İlkokul	191	82,71±12,12		
	Ortaokul	65	82,43±10,81		
	Lise	64	79,64±13,22		
	Üniversite	25	82,04±13,13		

p<.05

Tablo 7’de katılımcıların anne eğitim durumu değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür.

Tablo 8.

Katılımcıların Baba Eğitim Durumu Değişkenine göre ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba Eğitim Durumu	N	$\bar{x}\pm sd$	F	p	Fark
Aile	a) Okur-yazar değil	13	24,30±4,88	2,454	,045*	e>d
	b) İlkokul	128	22,96±4,97			
	c) Ortaokul	93	23,27±4,89			
	d) Lise	110	22,74±5,45			
	e) Üniversite	49	25,24±4,29			
Okul	a) Okur-yazar değil	13	19,84±4,35	,055	,994	
	b) İlkokul	128	19,75±4,96			
	c) Ortaokul	93	19,79±5,45			
	d) Lise	110	19,62±4,65			
	e) Üniversite	49	19,42±5,26			
Tesis-Kulüp	a) Okur-yazar değil	13	17,92±3,22	,354	,841	
	b) İlkokul	128	18,59±3,33			
	c) Ortaokul	93	18,06±3,94			
	d) Lise	110	18,35±3,51			
	e) Üniversite	49	18,34±3,23			
Eğitim Sistemi	a) Okur-yazar değil	13	14,23±3,70	,542	,705	
	b) İlkokul	128	14,69±4,49			
	c) Ortaokul	93	14,30±4,07			
	d) Lise	110	14,07±4,47			
	e) Üniversite	49	13,73±4,47			
Arkadaş-Çevre	a) Okur-yazar değil	13	5,92±1,80	,806	,522	
	b) İlkokul	128	6,25±1,51			
	c) Ortaokul	93	6,38±1,42			
	d) Lise	110	6,07±1,57			
	e) Üniversite	49	6,38±1,53			
Toplam Puan	a) Okur-yazar değil	13	82,23±10,27	,361	,836	
	b) İlkokul	128	82,25±11,60			
	c) Ortaokul	93	81,82±11,88			
	d) Lise	110	80,87±12,59			
	e) Üniversite	49	83,14±12,48			

*p<,05

Tablo 8'e göre katılımcıların baba eğitim durumu değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları arasında sadece aile alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farkın kaynağını bulmak için yapılan Hochberg post-hoc analizi sonucunda babası üniversite mezunu olanların puan ortalamalarının babası lise mezunu olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 9.

Katılımcıların Kilo Memnuniyeti Değişkenine göre t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Kilo Memnuniyeti	N	$\bar{x}\pm sd$	t	p
Aile	Evet	220	23,41±5,01	,499	,618
	Hayır	173	23,16±5,11		
Okul	Evet	220	20,15±5,17	2,088	,037*
	Hayır	173	19,09±4,71		
Tesis-Kulüp	Evet	220	18,62±3,39	1,751	,081
	Hayır	173	18,00±3,63		
Eğitim Sistemi	Evet	220	14,68±4,67	2,074	,039*
	Hayır	173	13,79±3,86		
Arkadaş-Çevre	Evet	220	6,21±1,38	-,367	,714
	Hayır	173	6,27±1,57		
Toplam Puan	Evet	220	83,09±12,13	2,287	,023*
	Hayır	173	80,32±11,65		

*p<,05

Tablo 9’da katılımcıların kilo memnuniyeti değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları incelendiğinde kilo memnuniyeti puan ortalamaları ile okul, eğitim sistemi ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Kilosundan memnun olan katılımcıların puan ortalamaları kilosundan memnun olmayanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir.

Tablo 10.

Katılımcıların Uyku Durumu Değişkenine göre t-Testi Sonuçları

Alt boyutlar	Uyku Durumu	N	$\bar{x}\pm sd$	t	p
Aile	Düzenli	205	23,77±5,06	1,933	,054
	Düzensiz	188	22,79±5,00		
Okul	Düzenli	205	20,05±5,17	1,510	,132
	Düzensiz	188	19,29±4,78		
Tesis-Kulüp	Düzenli	205	18,24±3,51	-,617	,584
	Düzensiz	188	18,46±3,51		
Eğitim Sistemi	Düzenli	205	14,73±4,21	2,095	,037*
	Düzensiz	188	13,81±3,86		
Arkadaş-Çevre	Düzenli	205	6,28±1,48	,595	,552
	Düzensiz	188	6,19±1,56		
Toplam Puan	Düzenli	205	83,08±12,09	2,103	,036*
	Düzensiz	188	80,55±11,75		

*p<,05

Tablo 10’da katılımcıların uyku durumu değişkeni ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler ölçeği alt boyutları incelendiğinde uyku durumu puan ortalamaları ile eğitim sistemi ve ölçek toplam puanı arasında istatistiksel

olarak anlamlı farklar olduğu görülmektedir. Uyku durumu düzenli olan katılımcıların puan ortalamaları uykusu düzensiz olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Fiziksel aktiviteye katılım engelleri farklı gruplar ve farklı şartlar altında kendini gösterebilmektedir. Ancak bu engeller arasında en önemlilerinden birisi de toplumsal yapı olduğu düşünülmektedir. Örneklem grubu olarak sadece kız öğrencileri dâhil ettiğimiz çalışmamızda amacımız farklı değişkenler açısından kadınların fiziksel aktiviteye katılımını engelleyen faktörleri incelemektir. Uzun ve vd. (2017) kız öğrencilerin rekreatif etkinliklere katılımı engelleyen faktörleri incelediği çalışmasında arkadaş eksikliği ile fiziksel aktivitelere katılamama durumu arasında anlamlı ilişki olduğunu, Tatar ve vd. (2009) spor tesislerinin durumunun kadınların spor yapmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Yapılan analizler sonucunda öğrencilerin sınıf durumu ile fiziksel aktiviteye katılmalarını engelleyen faktörler arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>,05$). Alanyazın incelendiğinde bulgularımızın aksi yönünde Özbek (2019) lise öğrencilerinin sınıf değişkenine göre Okul, Eğitim Sistemi, Arkadaş-çevre alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğunu belirtmiştir. İki araştırma arasındaki farklılığın örneklem grubumuzun sadece kız öğrencilerden oluşmasının etkili olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Bir diğer değişkenimiz olan VKİ ise fiziksel aktivite engelleri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yokken ($p>,05$), kız öğrencilerin aile gelir durumu ile okul alt boyutu arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($p<,05$). Elde edilen anlamlı farkın aile gelir durumu 3001-6000 ve 6001 TL üzeri arasında olduğu tespit edilmiştir. Bulgularımızla benzer şekilde Orhan (2021), 11-15 yaş arası çocukların fiziksel aktiviteye katılmalarını engelleyen faktörleri araştırdığı çalışmasında aile gelir durumunun Aile ve Arkadaş alt boyutunda anlamlı bir fark yarattığını bildirmiştir. Araştırmamızda kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılımını engelleyen parametreler ile okul arasında ortaya çıkan istatistiksel olarak anlamlı farkın ailelerin gelir durumuna göre tercih ettikleri okul ile bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Spor geçmişi ve haftalık spora katılım frekansının öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılmalarını veya fiziksel aktiviteye katılımında karşılaştıkları engellerin üstesinden gelmelerini etkileyeceği düşünülebilir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin spora katılım geçmişleri ile eğitim sistemi arasında ($p<,05$) ve haftalık spora katılım frekansları ile aile alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu

tespit edilmiştir ($p < ,05$). Spor geçmişi olan kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım engelleyen faktörler ölçeği eğitim alt boyutunda anlamlı bir fark tespit edilmesinin nedeni olarak öğrencilerin eğitim sisteminden etkilendikleri ve fiziksel aktiviteye katılımlarında eğitimi engel olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Orhan (2021) da bulgularımızla paralel olarak spor geçmişi ile aile ve arkadaş alt boyutunda, haftalık spor yapma gün sayısı ile aile alt boyutunda anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir. Emir ve Öncü (2012) rekreatif etkinliklere katılımın önündeki engelleri belirlemek amacıyla yapmış oldukları çalışmada, geçmişte herhangi bir spor dalı ile ilgilenme ve arkadaş eksikliği arasında ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmamızda anne ve baba eğitim durumları ile fiziksel aktiviteye katılımı engelleyen faktörler arasındaki ilişki incelendiğinde anne eğitim durumunun fiziksel aktiviteye katılımı engellemediği tespit edilmişken ($p > ,05$), baba eğitim durumu ile aile alt boyutunda anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). Alanyazında bulgularımızla çelişen çalışmalar mevcuttur. Orhan (2021) hem anne hem baba eğitim durumu ile aile alt boyutunda, Özbek (2019) ise okul ve eğitim alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmalar arasındaki bu farklılığın yine örneklem gruplarının çeşitliliğinden kaynaklandığı söylenebilir.

Kız öğrencilerin kilo memnuniyeti durumlarına göre Okul, Eğitim Sistemi ve Ölçek toplam puanlarında, uyku durumlarının düzenli veya düzensiz olma değişkenlerine göre ise eğitim sistemi ve ölçek toplam puanlarında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($p < ,05$). Elde ettiğimiz sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde kız öğrencilerin fiziksel aktiviteye katılım engellerinde aile, okul, eğitim sisteminin anlamlı fark yarattığı söylenebilir. Okul ve eğitim sistemlerinde anlamlı bir farkın bulunması örneklem grubumuzun kız meslek lisesi öğrencilerinden oluşmasından kaynaklanabilir. Yapılacak olan çalışmalara farklı örneklem grupları ile fiziksel aktivite engellerinin araştırılmasının yanısıra kız öğrencilerin fiziksel aktivite engelleri farklı değişkenlerle de ele alınması gerektiği önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akyol, A. G. A., Bilgiç, A. G. P., & Ersoy, G. (2008). *Fiziksel Aktivite, Beslenme ve Sağlıklı Yaşam*. Klamat Matbaacılık.

- Anderson, S. E., Cohen, P., Naumova, E. N., Jacques, P. F., & Must, A. (2007). Adolescent obesity and risk for subsequent major depressive disorder and anxiety disorder: prospective evidence. *Psychosomatic Medicine*, 69(8), 740-747.
- Bek, N. (2008). *Fiziksel aktivite ve sağlığımız. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Bölümü*. Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Benjamin, H. J., & Glow, K. M. (2003). Strength training for children and adolescents: What can physicians recommend? *The physician and sportsmedicine*, 31(9), 19-26.
- Branca, F., Nikogosian, H., & Lobstein, T. (Eds.). (2007). *The Challenge of Obesity in the WHO European Region and the Strategies for Response: summary*. World Health Organization.
- Caviness, C. M., Bird, J. L., Anderson, B. J., Abrantes, A. M., & Stein, M. D. (2013). Minimum recommended physical activity, and perceived barriers and benefits of exercise in methadone maintained persons. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 44(4), 457-462.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. ed.). Routledge.
- Emir, E., Öncü, E. (2012). *Rekreatif Etkinliklere Katılımın Önündeki Engellerin Belirlenmesi: Üniversite Öğrencileri Örneği*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gümüş, H., Alay, Ö., Karakılıç, M. (2017). Fiziksel aktivite için park ve rekreasyon alanlarına gelen kullanıcıların mekân seçimini ve fiziksel aktiviteye katılımını etkileyen faktörler. *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1) , 31-38.
- Hekim, M. (2014). *Küresel bir Sorun Olan Hareketsiz Yaşam Tarzının Ortaya Çıkardığı Sağlık Sorunları ve Hareketsiz Yaşam Tarzından Kaynaklanan Sağlık Sorunlarının Önlenmesinde Fiziksel Aktivitenin Önemi*. II. Uluslararası Davraz Kongresi Tam Metin Kitabı, 5-8 Haziran Ankara.
- Karaküçük, S. (2005). *Rekreasyon (Boş Zamanları Değerlendirme)*, Gazi Kitabevi.

- Makar, E. (2016). *Spor Eğitimi Gören Öğrencilerin, Sosyal Beceri, Fiziksel Benlik Algısı ve Fiziksel Aktivite Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Meydanlıoğlu, A. (2015). Çocuklarda fiziksel aktivitenin biyopsikososyal yararları. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 7(2), 125-135.
- Nahas, M. V., Goldfine, B., & Collins, M. A. (2003). Determinants of physical activity in adolescents and young adults: The basis for high school and college physical education to promote active lifestyles. *Physical Educator*, 60(1), 42.
- Orhan, Ö. (2021). *11-15 Yaş Çocuklarda Fiziksel Aktiviteye Katılımı Engelleyen Faktörler*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Özbek, S. (2019). *Lise Öğrencilerinin Fiziksel Aktivitelere Katılımını Engelleyen Faktörler Ölçeğinin Geliştirilmesi*. Doktora tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, Z. (2009). Spora katılan çocuklara yönelik ailelerin beklentileri, çocuklarda gözlenen davranış değişimleri ve spora katılımın önündeki engeller. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 69-76.
- Satman, M. (2018). Fiziksel aktivite: Bilinenin çok ötesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(4) , 158-178.
- Şahin, T. (2018). *Adıyaman İl Merkezinde 15-49 Yaş Kadınlarda Obezite Sıklığı, Fiziksel Aktivite Düzeyi ve Sağlıklı Yaşam Biçimi Davranışları*. Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Şanlı, E., & Güzel, N. A. (2009). Öğretmenlerde fiziksel aktivite düzeyi-yaş, cinsiyet ve beden kitle indeksi ilişkisi. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(3), 23-32.
- Tatar, G., Tozoğlu, E., & Pehlivan, Z. (2009). 20-40 yaş arası çalışan ve çalışmayan kadınların spor yapmalarını etkileyen bazı faktörlerin incelenmesi (Sivas il merkezi örneği). *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 11(3), 28-41.
- Tobiasson, H. (2015). *Traces of Movement: Exploring Physical Activity in Societal Settings*. Doctoral dissertation, KTH Royal Institute of Technology.

- Ussher, M. H., Owen, C. G., Cook, D. G., & Whincup, P. H. (2007). The relationship between physical activity, sedentary behaviour and psychological wellbeing among adolescents. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 42(10), 851-856.
- Uzun, M., İmamoğlu, O., Yamaner, F., Deryahanoğlu, G., & Yamaner, G. (2017). Examination of the factors which prevent to participate the recreative activities: Example of girls high school. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 950-962.
- Wagner, N., & Kirch, W. (2006). Recommendations for the promotion of physical activity in children. *Journal of Public Health*, 14(2), 71-75.
- Yetim, A. A. (2010). *Sosyoloji ve Spor*. Berikan.
- Yıldırım M., & Bayrak C. (2017). Üniversite öğrencilerinin fiziksel aktivitelere katılım düzeylerinin demografik özelliklerine göre belirlenmesi, *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(54).

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Research: Research has proven that physical activity plays a key role and is important not only for physical health but also for psychological and social health and overall well-being. Nowadays, factors such as rapidly developing urbanization, technology, and changes in social structures have led to a significant increase in needs of people for physical activity. Women are the most affected group among young people who are ignored and get the silent treatment in our country. Particularly women's participation in physical activity or sports is very limited due to both familial and cultural aspects. On the other hand, it should be kept in mind that women play a key role in raising the next generation and thereby play role in forming the future of societies. Therefore, it is a question mark how physically active children will be raised by women who either are kept away from physical activity or whose participation to sport is limited. Thus, the aim of this study was to determine the variables that prevent female students' participation in physical activity in their adolescent period and figure out low female participation in adulthood.

Method: The population of this cross-sectional study consists of students attending high schools in Yeşilyurt District in Malatya for the educational year 2020-2021, while the sample was composed of 393 female participants according to the calculation of sample size from a known population tabulated by Cohen and his colleagues in 2011. The study has started after obtaining the necessary

permissions from the Provincial Directorate of National Education and the approval of Ethics Committee of Inonu University. The " Factors Preventing Participation in Physical Activities" scale was used to collect necessary information. This scale was developed by Özbek (2019) and consists of 27 items collected under 5 factors which are family, school, facility-club, education system and friend-environment sub-dimensions. These sub-dimensions of the scale may explain 88.37% of the total variance, and the reliability analysis result of the scale in general is significantly high, stated as $\alpha = 0.824$. The data obtained from the sample was analyzed by using IBM SPSS (Version 25.0, Armony, NY) package program, and normality of the sample distribution was tested with Kolmogorov-Smirnov and Levene tests. Independent sample t-test was used for pairwise comparisons of independent variables, and one-way analysis of variance tests (ANOVA) were used for comparisons of more than two variables, followed by Hochberg post-hoc analysis to determine the statistically significant difference between the groups. Statistical significance level was set as $p < .05$.

Findings: Results showed that class, body mass index (BMI), family type and mother's education status are not barriers for female students and did not prevent them from physical activity. However, income of the family and school, sportive background and educational system, weekly frequency of physical activity and family participation in sport, surprisingly father's educational status and family, satisfaction with weight and educational system sub-dimensions in addition to total score of scale and sleep status were discriminating variables for physical activity participation of females and their differences were statistically significant.

Discussion and Conclusion: Barriers to participation in physical activity can manifest themselves in different groups and under several conditions, however, the structure of the society and cultural aspect is one of the most important obstacles. In the present study, only female gender was examined to determine the factors that prevent women's participation in physical activity. According to the results, it can be argued that the family, school and educational system play a key role and may cause statistically significant difference for barriers to participation in physical activity of female students. The reason for the difference based on educational system might be due to the sample character since participants were female vocational high school students. It can be suggested that future studies should focus on physical activity barriers of female students who attempt different kind of high schools. Moreover, physical activity barriers of female students should be addressed with other independent variables, as well as supported via qualitative research types.

Tarih Okulu Dergisi (TOD)
Ağustos 2021
Yıl 14, Sayı LIII, ss.2992-3030.

Journal of History School (JOHS)
August 2021
Year 14, Issue LIII, pp.2992-3030.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51975>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 01-07-2021
Kabul Tarihi: 26-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 01-07-2021
Accepted: 26-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Kalyoncu, H. (2021). Motif-Oriented Characteristics of The Turkish Carpets Illustrated In English Aristocratic Portrays of Renaissance and Effects of The Carpets on British Carpet Production. *Journal of History School*, 53, 2992-3030.

MOTIF-ORIENTED CHARACTERISTICS OF THE TURKISH CARPETS ILLUSTRATED IN ENGLISH ARISTOCRATIC PORTRAYS OF RENAISSANCE AND EFFECTS OF THE CARPETS ON BRITISH CARPET PRODUCTION

Hülya KALYONCU¹

Abstract

The Turkish carpets with a great importance in world's carpet history have their origins in Pazırık Carpet, the world's oldest and the first knotted carpet which was produced by the Central Asian Turks. Carpet tradition of Turks was kept by the Anatolian Seljuk Empire. It had its golden age with the naturalist carpets woven in Bursa and its vicinity in the 16th century that corresponds to the Ottoman period. The Turkish carpets included in the religion and society-thematic paintings made in Renaissance period by the European painters in various countries were regarded as the expression of wealth and magnificence. The Ottoman-Turkish carpets illustrated in portraits of the English aristocrats as well influenced the English carpet art in addition to adding aesthetic values to the paintings. In this study performed in this context, literature of the portraits of English aristocrats that involve Turkish carpets was reviewed. Besides, painters of the paintings, the aristocrat's portrayed and motif-oriented characteristics of the Turkish carpets were addressed in detail. It was aimed to reveal the place of the carpets addressed within the discipline of art history, in Turkish cultural history and their effects on the

¹ Assoc. Prof. Işık University, Faculty of Fine Arts, hulya.kalyoncu@fideltus.com, Orcid: 0000-0002-6325-6009

British carpet production. In conclusion, it was turned out that they place premium on Turkish culture and art.

Keywords: Carpet, Art, Culture, Turkish Carpet, British, Motif

Rönesans Dönemi İngiliz Aristokrat Portrelerinde Betimlenen Türk Halılarının Motifsel Özellikleri ve Halıların İngiliz Halı Üretimine Olan Etkileri

Özet

Dünya halı tarihinde büyük önemi olan Türk halılarının kökeni, Orta Asya Türklerinin üretimi, dünyanın en eski ve ilk düğümlü halısı Pazırık Halısına dayanmaktadır. Türk halı geleneği, Anadolu Selçukluları ile devam etmiş, 16. yüzyıl'da Osmanlı dönemi Uşak ve çevre bölgesi halıları ile zirveye ulaşmıştır. Rönesans döneminde Avrupalı ressamların yaptıkları dini ve sosyal içerikli tablolarla görünen Türk halıları, zenginliğin ihtişamın ifadesi sayılmışlar, İngiliz aristokratlarının portrelerinde tasvirlenen Osmanlı-Türk halıları ise tablolara kattıkları estetik değerler yanında, İngiliz halı sanatına etki de etmişlerdir. İngiliz portre sanatında tasvirlenen Türk halılarının motif özelliklerinin, İngiliz halı sanatına olan etkilerinin saptanmasının amaçlandığı bu çalışmada yöntem olarak, İngiliz aristokratlarının Türk halıları ile gördükleri portre çalışmalarının literatür taramaları yapılmış, tabloların sanatçıları, betimlenen aristokratlar ve Türk halılarının motifsel özellikleri detayları ile ele alınmıştır. Dünya halı sanatına etki eden Türk halı sanatının her yönüyle geliştirilerek yaşatılmasının, Türk kültür ve sanatı açısından büyük önemi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Halı, Sanat, Kültür, Türk Halısı, İngiliz Halısı, Motif

INTRODUCTION

The oldest known knotted (Gördes knot) carpet of the Turkish and world carpet history is Pazırık Carpet of the Asian Huns that was found in Pazırık within Altai region of South Siberia in 1947 (Franses, 2007, p.39) and dates back to 3rd-2nd B.C. (Aslanapa, 2005, p.16) (Yetkin, 1991, p.6)². As part of the carpet art which was quite significant among the traditional arts of the Central Asia Turks, carpet production of the Anatolian Seljuk Empire and the Ottoman Empire continued evolutionarily. The carpet art that regularly and systematically progressed from the 13rd century to the 19th century. Moreover, new carpet types were included in production in every period.

² Rudenko attributed Pazırık Carpet to Scythians and defined its production date as the 5th century B.C. (Rudenko, 1970:342-61).

The earliest information about carpet illustrations is found in the Anatolian Seljuk sources. Abu'l-Fida stated that Turkmen carpets were exported to all other countries in the 13rd century (Aslanapa, 2005, p.59). Furthermore, Marco Polo, an Italian explorer reported during his visit to Anatolia in 1271 that the world's best and the most beautiful carpets were woven in various centers, particularly Konya (Polo, 1955, p.35-37)³. It is known that the Anatolian carpets were exported to Iraq, Syria, Egypt, India and China and spread to Europe through Italian merchants in this period (Sönmez, 2006, p.55). Numerous written and visual documents demonstrate the significant demand in Eastern European countries for the Turkish carpets and majority of the carpets indicated in the documents of the 15th and the early 16th centuries have Turkish origin and were made in Ottoman territories (Sherill, 1996, p.16-17).

Similar to the other European aristocrats, portrait making was deemed as a statue symbol by British aristocrats in Renaissance period that greatly contributed to the development of portrait painting and the Turkish carpets started to be included in the portraits of aristocrats and family pictures in the said era (Yetkin, 1964, p.208-222). The mostly depicted typings of Anatolian-Turkish carpets seen in those works are the Seljuk carpets with animal patterns or the Type I small plant-pattern Holbein carpets, the Type II Holbein carpets (Lotto carpets), the Type III large-pattern Holbein carpets, the Type IV.

Large-pattern Holbein carpets and the Ottoman carpets known as the star carpets of the classical period. Besides, it is known that noblemen ordered Uşak carpets with a special emblem after these carpets which were mentioned with the names of the Renaissance painters, Hans Holbein and Lorenzo Lotto due to being illustrated in their works, and most of which were made in Western Anatolia, became pretty well-known in Europe (Atasoy and Uluç, 2012, p.150).

The British source that first described a Turkish carpet is a document written by a person named Antony Querrinus. The document shows the tax exemption for the carpets bought for the high priest of the Monastery of Saint John in 1439. It certifies that Venetian and Genoese merchants bartered Turkish carpets for British wool carpets. According to the document, the Genoese citizen and merchant Antonio Gallio bartered forty of fifty Turkish carpets in 1492, thus, he gained quite high income and even, he returned to London with more Turkish carpets in 1494 (Yıldız, 2002, p.574).

³ see: Mills. J. (1975). Carpets in Pictures, London

The most important document that proves the presence of Turkish carpets in England is a record that reports the loading of seven “Damascus-Origin”⁴ carpets exported from Venice on behalf of the potent Cardinal of Henry period (1491-1547), Wolsey. However, as understood based on the records, even this cardinal who was highly influential in that age had to wait for sixty carpets for two years following his order given in 1560, because of the heavy demand for the said carpets (Sweetman, 1988, p.11). Even though Cardinal Wolsey’s carpets were brought from Venice, it is known that the carpets were directly sent to England from East in this period (Yıldız, 2002, p.575).

Purpose of the study

This study aims to;

1. Review the carpets produced on the Anatolian looms within the context of the paintings that portrayed the British aristocrats together with these carpets, and their painters, the aristocrats depicted, and typing and motif-oriented characteristics of the carpets,
2. Discover the effects of the Anatolian carpets on British carpet production.

METHOD

In the research, the paintings which are exhibited in many museums around the world and in which European painters of the Renaissance depicted the aristocrats and various scenes of different countries with Turkish carpets, and the literary sources were reviewed. The works which are shown in museums and portray the British aristocrats with Turkish carpets were scrutinized. Types of the Turkish carpets classified by periods and patterns were discussed through comparisons and evaluations by using the national and international sources. It was aimed to make definitions within the context of the relationships established between the similar ones.

⁴ The Damascus-origin defined for the carpets refers to the carpets made in east. It is known that most of the carpets illustrated in the British paintings, especially in the 16th century and at the beginning of the 17th century were made in Anatolia even if all of them were not included (Atasoy and Uluç, 2012, p.207).

FINDINGS AND INTERPRETATION

The Turkish carpets in the paintings of British Aristocrats

Several painters who portrayed the British aristocrats with Turkish carpets are William Larkin, Flemish John de Critz the Elder, Van der Meulen and Hans Holbein.

Paintings of William Larkin

The British painter, William Larkin (1585-1619) made portraits of numerous British noblemen illustrated with the Turkish carpets. Full-length portraits of the noblemen and the Ottoman carpets on which figures were portrayed are seen in most of the forty paintings which were made in around 1615 and attributed to Larkin. It is known that Larkin's portrait works were created in his own atelier by the artists who was working for him, and he topped the paintings off (Hearn, 1995, p.198). Among them, the most famous works of the artists currently known as Redlynch long Gallery series are seven full-length lady portraits (Sweetman, 1998, p.14).

Portrait of Lady Carry

Rochford Viscountess Dorothy St. John, Lady Carry is one of these seven noble women. In the painting, Lady Cary stands on a stylized *Ming carpet* with animal patterns (Sweetman, 1998, p.15). The carpet features the animal illustrations in which they fight with the filled geometric sections. The depicted animals are subject to stylization. Such carpets were first seen in the paintings of European painters and their original versions were scarcely revealed. Patterns of the carpets whose greater part is in pieces could be completed and dated by means of these depictions (Aslanapa, 2005, p.65). This carpet group called Ming carpet due to first being found in a church in central Italy is the first group that was determined within the animal patterned carpet group.

Examples with similar patterns for the carpet in the painting are exhibited at Berlin Staatliche Museum, Stockholm, Konya Mevlânâ Museum and İstanbul Carpet and Rug Museum today. In Ming carpet shown at the Museum of Islamic Art, the pattern of dragon-phoenix fight seen within the octagons which divide the carpet into two from the middle has a pretty large size. Head of the phoenix is hook-shaped and its tail is completely cut. On the other hand, it is observed that the dragon pattern was minimized considerably and its motif-oriented characteristics are quite simple. Yellow, red and blue patterns are placed in the hexagons with black background. It was surrounded by a narrow rim. The animal

patterns in the carpet whose only three modules can be seen do not resemble any pattern in the familiar carpets. This carpet pattern frequently included in the paintings of the 15th century prove the export of carpets from Anatolia to Egypt and Europe (Aslanapa, 2005, p.73).



Figure 1. William Larkin, Rochford Viscountess, Dorothy St. John, Lady Carry portrait, about 1615, Kenwood House, London.



Figure 2. Ming Carpet, the second half of the 15th century, 1.72 x 90 cm. Berlin, Staatliche Museum, Berlin, inv no.I.4.

[2997]

Portrait of Catherine Knyvett

Another noble woman and carpet-themed painting attributed to Larkin is the portrait of Catherine Knyvett (1564-1638). Knyvett is the countess of Suffolk and served to the Queen of Scotland and England, Anne of Denmark (Payne, 2004). The countess was portrayed on a Western Anatolian carpet with *Type III Holbein (Bergama)* pattern that consists of the stars in octagons. Type III Holbein carpets were made in Bergama region (Yetkin, 1964) and included in the European paintings from the second half of the 15th century. They feature octagonal or diamond-shaped geometric and abstract plant patterns that are placed in the square or rectangular sections and replace the animal-patterned Seljuk carpets. Corners of the main rectangles were shaped with triangular details (Erdman, 1957, p.25-32). These carpets produced in four different categories are actually the early Ottoman carpets and are called *Holbein Carpets* in world carpet literature, because they were illustrated in paintings of the German painter, Holbein for many times (Aslanapa, 2005, p.107).



Figure 3. William Larkin, portrait of Catherine Kneyvett on Holbein Carpet, 1615, Kenwood House, London.



Figure 4. An early Ottoman carpet made in the 15th century, Museum of Turkish and Islamic Arts.

Portrait of Richard Sackville

Another painting attributed to Larkin is the portrait of Sir Richard Sackville (1507-1566), a member of English parliament. In the work, Sackville was portrayed on a Lotto carpet. It is a Type II Holbein carpet in which abstract plant patterns completely replace geometric patterns as ornament composition. In such carpets, patterns and non-contour octagons are bound to four-arm diamonds via fine rumis and palmettes. In fact, Holbein never depicted such patterned carpets. They were often used in paintings by the Venetian painter, Lorenzo Lotto. For this reason, these carpets have been named *Lotto Carpets* in recent periods as well. The carpets first seen in the works of European painters were included in the British painting from 1520.

As understood based on the researchers conducted in the next periods, they were definitely made in Uşak (Yetkin, 1964). Such carpets whose examples were newly seen at the end of the 16th century disappeared in a while at the end of the 17th century. This carpet type allowed for the switch to Uşak carpets.



Figure 5. William Larkin, portrait of Richard Sackville on Lotto or Type II Holbein Carpet, 1613, Kenwood House, London.

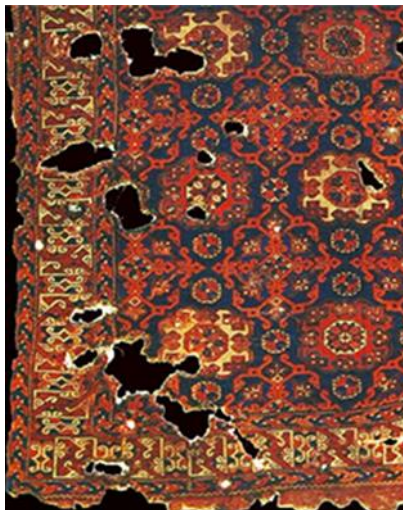


Figure 6. An Ottoman carpet of the 15th or 16th century, the Ethnography Museum of Ankara.

Paintings of young Hans Holbein and his ecole

The German painter Hans Holbein (1497-1543) accepted as one of the primary portrait painters in Renaissance (16th century) gained recognition with his portraits in which he illustrated Henry VIII, King of England from the Tudor Dynasty and court circle with a realist touch.

Holbein who brought a new mentality to portrait making by detaching appearance of the portrait within composition and scene in the general painting sense from general composition is known as an artist who popularize the portrait art. The artist came to English palace in 1526 upon the suggestion and letter of recommendation of Erasmus, the great scholar from Rotterdam. He was just 29 years old in that period. The Flemish and Dutch painters who had low income and low status despite working in the court up to this age gained value with the portrait art developed by Holbein and pioneered the British painters in this regard as well (Fawcett, 1998-2001, p.156). One reason that lies behind such a considerable increase in value of Holbein's portraits is the significance of the Turkish carpets used in the works by him. The Ottoman carpets traditionally included in the portraits and compositions by Holbein started to be mentioned as Holbein carpets in literature. Several painters after Holbein who followed his ecole maintained this tradition. In this period, the British people began to produce carpets although they adopted the production of finely-processed carpets rather than that of the knotted carpets. Furthermore, it is known that the painter Lorenzo Lotto who often used the Ottoman carpets in paintings had a high chance to see these carpets in the said period which witnessed a dense carpet trade between Venezia and Ottoman Empire.

Portrait of Henry

The abundance of carpets owned by Henry VIII is noteworthy, considering the good lists and the carpets depicted in the personal and family portraits of the members in Tudor dynasty. Holbein the Younger and his followers made numerous paintings in which Henry VIII was illustrated while standing on the Anatolian carpets (Sherrill, 1996, p.21). Henry known to dote upon the Ottoman clothes and carpets is recognized as a nobleman who first started the tradition of portraits that depicted Turkish carpets. John Mills stated that Henry got 13 portraits in this composition made. Most of them were created at the Whitehall Palace in 1537 by Hans Holbein. Nevertheless, several portraits were reduced to ash in a fire breaking out in 1698, and shown on fresco. Moreover, it is known that the king was taking 65 Turkish carpets with one in his travels (Maclean, 2009).

Four hundred carpets were recorded in Royal inventory as Lotto and Holbein carpets or Uşak carpets both in 1547 during the period of Henry and after that date. Some of these recorded carpets are seen in portraits of Henry VIII, Edward VI and noblemen (Fawcett, 2001, p.155). In one portrait, Henry VIII was depicted standing on a *Type IV Holbein carpet*. The big square filled with octagon in center is the main pattern in this carpet type. The octagon is stuffed with spiral stars. Small squares adorned with octagons inside are seen below and above the squares. Several carpets feature braided kufic borders.

A different carpet group that pretty resembles Type IV Holbein carpets is known contains Mamluk carpets. It is understood according to several published sources that they are confused. Such carpets have single knots and small plant patterns. However, their composition characteristics are Turkish-origin and it was acknowledged that these carpets were generally produced by the masters based on Mamluk tradition (Aslanapa, 2005, p.150).



Figure 7. Hans Holbein the Younger (1497/98-1543), portrait of Henry VIII (1491-1547), 150x 221 cm, oil painting, Belvoir Castle, London. Peter Johson Fine art.



Figure 8. Holbein type carpet, 18th century, 1.70 cmx1.32 m. İstanbul, Museum of Turkish and Islamic Arts.

Paintings of Lucas de Heere

Lucas de Heere (1534-1584), one of the Flemish artists who is painter, poet and author portrayed Henry VIII and his children with an allegorical expression. In the painting, Henry VIII sits on his throne and passes the sword of justice to his son Protestant Edward VI, heir to throne. It was made by the artist when he came to London from Ghent. On the left are Catholic Mary who is Catherine of Aragon's daughter, and Mary's husband and King of Spain, Philip II are seen in the painting. In the artwork, Anne Boleyn's daughter, Elizabeth who would come to the throne as Elizabeth I is on the right next to Mars, god of war with a shield on the ground. The painting commissioned by Queen Elizabeth as a gift for Sir Francis Walsingham aims to show the peak point and power of the Tudor Dynasty, using allegorical expression which is one of the basic features of the Renaissance painting in the 16th century (Hearn, 1995, p.81-82). (Strong, 1969, p.158).

The carpet depicted in the painting is a *Medallion Uşak carpet*. Different from Holbein carpets with geometric patterns, the medallions completely filled with plant patterns and rumis make up the main pattern of this carpet type. Considering that use of the medallion pattern which comes to carpet art from

Persian ornamentation commenced from the 16th century, start date of Uşak carpets can be thought as the first half of the 16th century. In center of the pattern, there is a large circle medallion next to the medallion variants with sharp edge. Even though the composition points out to infinity, it is different from the Persian medallion carpet examples with respect to pattern mentality. They were produced from the 16th century to the 18th century (Aslanapa, 2005).



Figure 9. Lucas de Heere, allegorical painting of Henry VIII with his children, (Mary I and Philip II of Spain, Henry VIII, Edward VI and Elizabeth I), 1590, 131.2 x 184 cm Sudeley Castle. Gloucestershire, National Museum Cardiff.



Figure 10. Medallion Uşak carpet, London, Victoria and Albert Museum.

Paintings of John de Critz the Elder

Somerset House Conference Painting

Critz, the Flemish artist known as John de Critz the Elder (1551-1642) worked as the assistance of Lucas de Heere until the 1590's. Later, he was active at the royal court during the reigns of James I of England and Charles I of England.

In “Somerset House Conference” Painting that illustrates the end of nineteen-year Anglo-Spanish war, and the peace treaty signed with Spain in 1604 within the period of James I, English and Spanish delegates seated around a long table are shown (Atasoy and Uluç, 2012, p.210). Even though the painter is a matter of debate, it is accepted that Critz worked on this painting and it belongs to Critz's atelier (Ungerer, 1998, p.173). The person sitting on the front right side is Robert Cecil who drew up the treaty and would be the 1st Earl of Salisbury later (Ungerer, 1998, p.154).

The table in the center of the artwork is covered with a small pattern Holbein carpet which is quite large. Motif-oriented characteristics of these carpets known as *Type I Holbein* (or Bergama) or small pattern carpets are as follows: carpet space is divided into small squares or medallions; the center is constituted by the squares made up of octagons and corners of each square pattern is formed through the combination of quarter-sized diamonds. Contours of the octagonal patterns compose of knot-shaped stripes and there is a small octagon

with eight-star filling in the center. Such type of carpets maintain the traditional production technique of Seljuk carpets for their advanced braided kufic borders. Background of the carpet is blue and red. Green is rarely seen. These carpets actively produced between the 15th and 16th centuries prepared the transition to classical era. Their production diminished following the 16th century and disappeared in the 17th century (Aslanapa, 2005, p.112).



Figure 11. Somerset House Conference, London Treaty, anonymous, 1604, National Portrait Gallery, London.inv. no.665.



Figure 12. Carpet: Type I small pattern Holbein Carpet, Anatolia, 15th-16th Century, Berlin Museum, Düsseldorf, inv.no: I 6737.

Portrait of Thomas Sackville, 1st Earl of Dorset

English statesman, 1st Earl of Dorset, Thomas Sackville de (1536-1608) is one of the English aristocrats depicted with a Turkish carpet by John de Critz the Elder. In the painting currently exhibited at the National Portrait Gallery in London, the Earl being presented petitions by his secretary, John Suckling was illustrated (Strong, 1969, p.260). Sackville wears the Order of the Garter on his neck and holds a wand. Type of the carpet on which the Earl stands is *Lotto carpet*. In the carpet, patterns and non-contour octagons are bound to four-arm diamonds via fine rumis and palmettes. Besides, the toothed triangles seen at the bottom and at the top are the new patterns of that era used in the production of these carpets.



Figure 13. J. de Critz the Elder. Thomas Sackville, 1605-1610, oil on canvas, 2100x1600x30 mm, Sissinghurst Castle, Kent. National Portrait Gallery, London.



Figure 14. Lotto carpet, 16th century, 217.2cm x130.2 cm. Metropolitan Museum, New York.

Paintings of Steven van der Meulen

The Flemish artist Steven van der Meulen (1543-1563) who is famous with his portraits, hunting illustrations and landscape paintings. He worked as a painter active at the court during the reign of Elizabeth I. Meulen made innovative portraits of the queen as "Barrington Park" type called by Sir Roy Strong (Strong, 1969, p.119). Thomas Platterer who visited the court of Elizabeth I known with her interest in Turkish carpets told while describing the throne room that the knotted Turkish carpets were rolled out only in front of the queen's throne and on the way going to the throne (Yıldız, 2002, p.575).

In Meulen's Hampden portrait of Elizabeth I, border of a *Type II Holbein carpet/ Lotto carpet* under large skirt of the queen is seen. Plant patterns are dominant in the carpet with a red background. Contours in borders are completely unclear. Octagons and four-arm diamonds are bound to each other with rumis and palmettes.



Figure 17. Steven van der Meulen. 1567, Queen Elizabeth I. The Hampden Portrait, oil on-canvas painting, 196 cmx 140 cm. Special collection.



Figure 18. Lotto carpet, Uşak, the second half of the 16th century, Philadelphia Museum of Art. The Joseph Lees William Memorial Collection.

Paintings of Remigius van Leemput

Remigius van Leemput (1607-1675), the British artist of Flemish origin who is in the school of Hans Holbein the Younger portrayed Henry VII, Elizabeth of York, Henry VIII and Jane Seymour in front of the wall of the Hampton Court Palace (Jeffrey, 2014). The artwork is a copy of a lost painting made by Hans Holbein. Van Leemput was paid £150 for making the painting and made another copy for Pertworth House in 1669. Nevertheless, both copies of the artwork were burned out in a fire which broke out in 1698. Information regarding these paintings are given in the list of Hans Holbein's works (Jeffrey, 2014).

In the painting, the royal family is depicted on a *Type I Holbein carpet*. In pattern composition of the carpet, background is divided into small squares and each square is filled by octagons. The motif that forms via the merge of each square and quarter-sized diamonds in the corners makes up the main pattern. Contours of the octagons compose of knot-shaped stripes and there is a small octagon with eight-star filling in the center. Background is colored blue and red.



Figure 19. Ecole of Hans Holbein the Younger (1497/-around 1543), Henry VII, Elizabeth of York, Henry VIII and Jane Seymour, 1667, oil on-canvas painting, 88.9 x99.2 cm., Royal Collection, Hampton Court Palace, inv no: 4/137.



Figure 20. Type I Holbein Carpet, the end of the 16th century.

Paintings of Daniel Mijtens

Early paintings of the British portrait painter of Dutch origin, Daniel Mijtens (1590-1647/48) are lost (Murray, 1996, p.364). He portrayed majority of the court circle during the reign of Charles I of England and brought a different naturalist approach to British court portraits. Several artworks of the painter are exhibited in the Royal Collection. The artist made paintings of James IV of Scotland, Margaret Tudor and Queen of Scots, Mary (Devon, 1836, p.350-358).

Painting of Queen Margaret Tudor

In a portrait, Mijten depicted Margaret Tudor (1489-1541), the daughter of Henry VII and the Queen of Scotland (Nicolas, 1830, p. 86) wearing ceremonial outfit and standing on a *Type II Holbein or Lotto Carpet*. In respect to patterns of the red-background carpet, contours of the octagons completely faded away and four-arm diamonds are bound through fine rumis and palmettes. Border of the carpet features that large hatai patterns are bound with the branches bended towards each other and plant stems.



Figure 21. Daniel Mytens, Margaret Tudor, 1620-1638, Warwick Shire Hall, 238.8 cmx 141.3 cm. Royal Collection.



Figure 22. Lotto Carpet, 17th century.

Painting of James, I of England

Another artist who portrayed James I of England and James VI of Scotland is Daniel Mijtens. In Mijten's painting, the King sits on a red velvet armchair in a room with the floor covered by red-background Type I Holbein carpet. Patterns of the carpet are stylized and small naturalist motifs.



Figure 23. Daniel Mijtens. James I of England James. 1621, oil on-canvas painting, 148.6 cm. x100.6 cm., Knole Sevenoaks, Kent, National Portrait Gallery, London.



Figure 24. Type I Holbein red-background carpet, İstanbul Vakıflar Carpet Museum.

Painting of Charles Howard

Charles Howard (1536-1624), 1st Earl of Nottingham is one of the substantial admirals during the reign of Queen Elizabeth I and James I of England and commanded the English fleet in Anglo-Spanish war (Robert, 1970). In Mijten's portrait of Howard, patterns of the carpet which covers the table on the left of Howard feature the motifs used in a Bergama prayer rug. In Bergama prayer rugs produced in the 17th century, the stripe that surrounds the

main area of the rug and turns into a bow above and a keyhole below makes up the niche. It has a border with ribbon cloud pattern. The niche pattern on the carpet represents the niche-Qibla wall at mosques. The flowers dangling from the sharp edge of the bow symbolizes the kandil that refers to God. For some people, the small keyhole pattern below is the symbol of the legendary mountain in ancient China. According to other people, it is only the repetition of niche, even the path going to tomb. Many researchers suggest that this pattern represents the water chamber used for performing ablution, and the canal which drains water away. Since the style of rumi-patterned central medallion and border pattern is linked to Uşak ateliers, such prayer rugs were formerly attributed to Western Anatolia. Nevertheless, today, it is associated with the keyhole group in various regions of Anatolia, particularly in central and southern Anatolia.



Figure 25. 1620. Daniel Mijtens. Charles Howard, 1st Earl of Nottingham. National Maritime Museum.



Figure 26. Bergama prayer rug, 15th-16th century. Topkapı Palace.

Paintings of Paulus van Somer

The painter Paulus van Somer (1577-1621) is a Flemish artist who came to England from Antwerp during the reign of James I of England. He became one of the leading artists of the court. He made portraits of many aristocrats, especially James I and Anne of Denmark. It is known that Daniel Mytens followed Sommer's ecole (Cerasano and Davies, 1996, p.54).

Painting of Henry Hastings

In a painting of Paulus von Somer, the portrayed person, 5th Earl of Huntingdon Henry Hastings stands on *another group* of Turkish carpet type originating from Uşak which is named *Bird or Çintemani*. Background of this carpet group is colored white or creme and contains Chinese cloud patterns. Its borders have palmette. It is thought that the said carpets were manufactured between the first half of the 16th century and the mid-17th century (Aslanapa, 2005, p.194).

Composition of the carpets called bird for including a pattern that reminds of a bird as the main motif at first glance is misleading, because it actually consists of a background in various colors between two opposite leaves. Patterns are completely based on leaves and the motifs are placed between rosettes and flowers. "The Bird-Uşak carpet" which is a classical Anatolian carpet type is seen in this painting made in 1601 is probably the first and the only one artwork created by a European painter.



Figure 27. Paul van Somer. Henry Hastings, 3rd Earl of Huntingdon. 1601, oil on-canvas painting, 207 x 120.7 cm. Queens College, Cambridge Univ.



Figure 28. Bird-Uşak carpet, 17th century. 175X108. Museum of Turkish and Islamic Arts.

Paintings of Peter Lely

Sir Peter Lely (1618-1680) of Dutch origin served to English court for a long period of his art life. The Princess of England, Henrietta Anne (1644-1670) portrayed by Lely is the youngest daughter of Charles I of England, Scotland and Ireland and Henrietta Maria of France. The princess who went to palace of her cousin, Louis XIV in France when she was three years old married Philippe I, Duke of Orléans and her other cousin. The painting was offered to Charles II as a gift in 1672 (Mills, 1975).

The artist (1618-1670) depicted an Anatolian carpet that is mentioned with the name *Transylvanian carpets* in literature. Although the Transylvanian carpets also called as Erdel carpets were woven in Western Anatolia from the 15th century to the 17th century, they take the former name for being present in the Transylvanian churches. General characteristics of these carpets which were woven in Western Anatolia and exported to Europe are similar to those of the carpets of Kula, Gördes, Lâdik and Bergama origin (Aksoy, 2020, p.211-233).

The carpet illustrated in the painting resembles double-niche medallion Transylvanian carpet. In this carpet type, a composition which consists of geometric and plant-based motifs is placed in a somewhat large medallion. Motifs of this medallion is a follow-up of the Starred Uşak medallions. It has three borders one of which is large. The other two borders are narrower. A pattern integrity that is made up of cartridges or the naturalist plant-based motifs applied geometrically is seen in large border of the carpet. Background of the carpet is filled by the patterns in which quinary tiny motifs and tulip, leave and clove motifs make up an integrative composition. Some fields of the medallions consist of diamond shaped motifs that are formed by flowers and bound to each other with leaves and branches. In addition to typical double-niche examples for Transylvanian carpets, traditional single-niche versions were rarely woven.



Figure 29. Peter Lely, Princess Henrietta Anne, daughter of Charles I of England, oil on-canvas painting, 254 cm. 137 cm., Exeter Guildhall.



Figure 30. Transylvania Uşak. 17th century. 164X118. Budapest. F. Batari. Ottoman-Turkish Carpets.

Paintings of Master John

Catherine Parr (1512-1548) portrayed by Master John who is a mysterious figure is the sixth wife of Henry VIII of England and became the Queen of England after marrying Henry in 1543. She is the last queen of Tudor dynasty. Her nameless book published with the title “Antiphons and Prayers” in 1543 is the first book of a queen (Susan, 2009).

Whether the person illustrated in the painting which is exhibited National Museum in London is Catherine Parr or Lady Jane Gray became a question of debate and in consequence of the researches and analyses, it was discovered that the portrayed woman is Catherine Parr (Williamson, 2010, p. 91) (Gittings, 2006, p.14) (James, 1996, p.20-24). The queen was depicted on a carpet of *Bergama prayer rug* type that was found to be produced in Western Anatolia. In general, yellow, walnut green and red were used in Bergama prayer rugs. Its single and double-triangle niches, hanging oil lamp and angled bent branch motifs are seen. In borders, there are stylized flowers with bent branches, s curves, knots and schematic clover leaves.



Figure 31. Master John. Queen Catherine Parr, 1545, National Portrait Gallery.



Figure 32. 16th century. Bergama carpet, Museum of Turkish and Islamic Arts.

The British carpets under the influence of Turkish carpets

It is known that several carpets which resemble the Ottoman carpets were woven in England. In each of three carpets of Buccleuch dukes in Boughton House which is based on the star patterned Uşak carpets, there is an emblem of Montagu family in center of the borders. 1584 and 1585 are written in two of these works. According to Donald King, the letters included in especially the borders of the star-patterned carpets in Boughton represent the initials of the weaver. Border and center of the carpet dated 1585 contain A.N. and E.N., respectively. King associated the relevant three carpets and another Lotto carpet in the same collection that takes Uşak carpets as a model, with an English atelier (Sherill, 1996, p.136).

Motifs of these four carpets are very similar to those of the Anatolian Uşak carpets. However, the color differences and throws and warps which are made of linen rather than of wool indicate the European origin of the carpets. It is thought that the said carpets were woven in an English atelier in the late 16th century and,

in the early 17th century together with a group of carpets in which similar techniques were applied and English emblem is made (King and Slyvester, 1983, p.69-71) (Sweetman, 1988, p.16).



Figure 33. British carpet with Montague emblem and detail, 1585, Duke of Buccleuch, Boughton House, Kettering, Northamptonshire



Figure 34. British carpet (imitation of Uşak carpet with Lotto pattern), Duke of Buccleuch, Boughton House, Kettering, Northamptonshire.

Model of a carpet exhibited in Victoria and Albert Museum is based on the Ottoman Bergama carpets called as small pattern Holbein carpets. This carpet dated 1603 has the emblems of Thakeham knighted in the same year, and of Sir Edward Apsley from Sussex and Elizabeth Elmes from Northamptonshire, Lilford (Sherill, 1996, p.141-142) on its three sides. Text on the sides are as follows: Fear god and keep his commandments, Made in the year 1603 (Atasoy and Uluç, 2012, p.214). Stylized kufi border of the carpet takes the border of the Ottoman carpets.

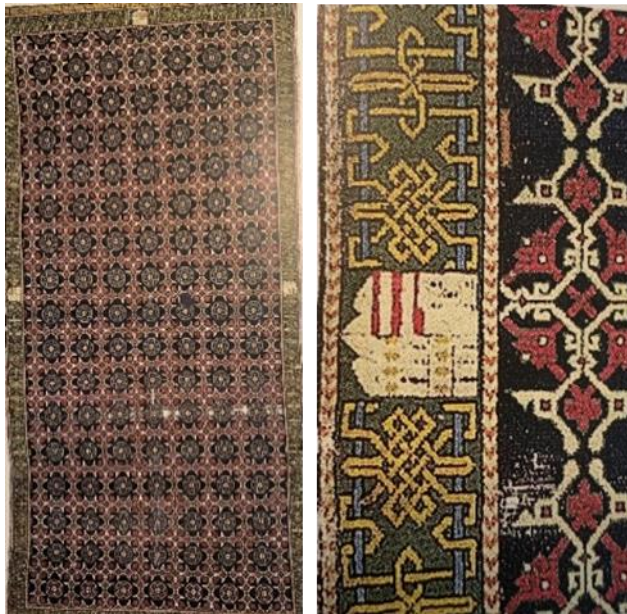


Figure 35. British carpet and border detail, 1603, Victoria and Albert Museum, London, inv. no: 710-1904.

Such carpets are mentioned in British inventories both as “Turkey Carpets” and “Turkey work carpets”. Even though there not any common view on the literal meaning of these expressions, for a researcher, “Turkey Carpets” is the general name of the carpets imported from the Ottoman Empire. “Turkey work carpets” is their British imitations (Yıldız, 2002, p.575). On the other hand, Donald King specified that Turkey work phrase refers to knot style rather than origin (King, 1987, p.22). Another researcher asserted that both terms are used

for both exported and knotted local carpets (Sherill, 1996, p.132) (Atasoy and Uluç, 2012, p.215).

A group of needlepoint carpets contain the motifs inspired from the Ottoman models. The large and small patterns named as Holbein whose model is based on Bergama carpets were superficially used in the three carpets in the United Kingdom dating back to the 16th and 17th centuries. In one of these carpets kept in Victoria and Albert Museum, the pattern was imitated as large octagons and English-style flowers were placed between the octagons (Sherrill, 1996, p.138). Octagonal and starred Holbein motifs were utilized in the other two carpets (Sherrill, 1996, p.138-141).



Figure 36. British needlepoint carpet and detail, 1603, Victoria and Albert Museum, London, inv. no: T.41-192.

It is seen that the British carpets were used in the Ottoman palaces beginning from the mid-19th century. Nevertheless, British community went on buying the Anatolian carpets even in this era. This situation continued until the early 20th century (Adanır and Öztürk, 2010).



Figure 37. British needlepoint carpet, the late 16th century-the early 17th century, Marquess of Salisbury, Hatfield House, Hertfordshire.

CONCLUSION

It is seen that the aim in evaluation of the Turkish carpets reflected on the European paintings is to date and classify the carpets. On the other hand, it was assessed based on the studies that such paintings should be analyzed for helping sorting out of the carpets by periods, showing the impact of Turkish carpet art on the European carpet art. It is apparent that the Renaissance artists who depicted English aristocrats in painting raised the value of these art works by using the Turkish carpets regarded as the symbol of power and wealth, as the leading element which has a visual and symbolic meaning and the indispensable components of their compositions, in addition to the striking colors and details.

It was concluded based on this study that the Anatolian carpets exported to Europe for centuries had an impact on England as well as many European countries, and that the British carpet manufacturers under the influence of the motif designs of these carpets which are illustrated in portraits of the English aristocrats produced the carpets with motifs and knots similar to Turkish carpets in the 16th century even though such carpets were not present in their tradition.

Our fundamental will for today's Turkish carpet art is the entire protection and advancement of the Anatolian-Turkish carpet art which significantly

contributed to formation and development of the worldwide carpet art, and creation of the permanent values for the Turkish culture and art to be made by this field of art.

REFERENCES

- Adanır, E. Ö. & Öztürk, B. (2010). Osmanlı İmparatorluğu ve İngiltere arasındaki hali ticareti: Anadolu ve İngiliz Halıları. *Akdeniz Journal of Art*, 3 (5), 117-126.
- Aslanapa, O. (2005). *Türk Halı Sanatının Bin Yılı*. İnkılap.
- Aksoy, E. (2010). *Avrupalı Ressamların Tablolarında Resmedilen Transilvanya Halıları Olarak Adlandırılan Batı Anadolu Halıları*. STD, 211-235. e-ISSN 2149-6595.
- Atalay, B. (1967). *Türk Halıcılığı ve Uşak Halıları*. Türkiye İş Bankası-Kültür
- Atasoy, N. & Uluç, L. (2012). *Osmanlı Kültürünün Avrupa'daki Yansımaları.1453-1699* Armagğan.
- Ayaönü, Y. (2016). Erken dönem ortaçağ Avrupa tarihi (395-1000). Prof. Dr. Erhan Afyoncu (Ed.) Prof. Dr. Levent Kayapınar (Ed.), *Ortaçağ Yeniçağ Avrupa Tarihi* içinde (s. 2-25). Anadolu Üniversitesi.
- Cerasano, S. & Davies, M. W. (1996). *Renaissance Drama by Women: Texts and Documents*. Routledge.
- Çokay, M. Ö. (1999). XV-XVIII.yy Avrupası'nda masa örtüsü Türk halıları. *Ev Tekstili*, (22) *Turkish Home Textile Industrialists' Association*.
- Erdmann, K. (1957). *Der Turkische Teppische Des Jahrhunderts-15. Asır Türk Halısı* (H.Taner, Çev.). İstanbul Edebiyat Fakültesi.
- Ertuğ, A. (1969). *Turkish Carpets from the 13th-18th centuries*. Tekstilbank Kültür.
- Fawcett, J. (1998-2001). *Historic Floors, Their Care and Conservation*. Architectural.
- Franses, M. (2007). *Erken Türk Halılarının Kısa Tarihi, Tanrıya Adanmış Halılar, Transilvanya kiliselerinde Anadolu halıları 1500-1750*. Sakıp Sabancı Museum.
- Frederick, D. (1836). *Issue of the Exchequer of the Reign of the James I*. John Rodwell.

- Gittings, C. (2006). *Tudors Ulusal Portre Galerisi Kitabı*. Scala.
- Gombrich, E. H. (1980). *Sanatın Öyküsü*. Remzi Kitabevi.
- Gürçağlar, A. (1998). Yansımalar, gelenekler ve değişim. *Antik&Dekor Dergisi*, (45), 154-160.
- Hearn, K. (1995). *Dynasties: Painting in Tudor and Jacobean England 1530–1630*. Rizzoli.
- James, R. N. (1896). *Painters and Their Works*. L.U. Gill.
- James, S, E. (1996). Leydi Jane Gray veya Kraliçe Kateryn Parr. *Burlington Magazine*. 138 (1114): 20–24.
- James, S. (2009). *Catherine Parr: Henry VIII's Last Love*. The History.
- Jeffrey. G. (2014). *Leemput., Remi van*. Oxford University.
- King, D. & Sylvester, D. (1983). *The Eastern Carpet in the Western World, from the 15th to the 17th century*.
- Maclean, G. (2009). *Doğu'ya Bakış: 1800 Öncesi Dönem İngiliz Yazmaları ve Osmanlı İmparatorluğu* (Sinan Akıllı, Çev). ODTÜ Geliştirme Vakfı.
- Mert, O. (1989). Halıcılığımız üzerine uşak halilari. *Tekstil&Teknik*, (57).
- Mills, J. (1975). *Carpets in Pictures*. National Gallery.
- Mills, J. (1978). Early Animal Carpets in Western Paintings. *Halı*, I (3), 234-243.
- Mills, J. (1978). Small Pattern Holbein Carpets in Western Paintings. *Halı*, I (4), s.326-334.
- Mills, J. (1981). Lotto Carpets in Western Paintings. *Halı*, IV (I), 53-55.
- Murray, P, L. (1996). *Sanat ve Sanatçılar Sözlüğü*. Penguin.
- Nicolas, N, H. (1830). *Elizabeth of York'un Özel Çanta Masrafları*. W.Pickering,
- Ölçer, N. & Franses, M. (2007). *Tanrıya Adanmış Halılar: Transilvanya Kiliselerinde Anadolu Halıları, 1500-1750*. Sakıp Sabancı Müzesi.
- Payne, H. (2004). *Howard, Katherine, Countess of Suffolk, Oxford Dictionary of National Biography*. Oxford University.
- Polo, M. (1955). *La Description du Monde* (L. Hambis, Çev.). Librairie C.Klincksieck.

- Robert, W. K. (1970). *Elizabeth's Admiral: The Political Career of Charles Howard, Earl of Nottingham, 1536–1624*. The Johns Hopkins.
- Rudenko, S. I. (1970). *Frozen Tombs of Siberia-the Pazyryk Burials of Iron Age Horsemen* (M.W. Thompson Çev.). University of California.
- Sherill, S. B. (1996). *Carpets and Rugs of Europe and America*. Aberville.
- Sönmez, Z. (2006). *Türk-İtalyan Siyaset ve Sanat ilişkileri*. Bağlam.
- Strong, R. (1969). *The English Icon: Elizabethan and Jacobean Portraits*. National Portrait Gallery.
- Sweetman, J. (1988). The Oriental Obsession: Islamic Inspiration in British and American Art and Architecture 1500-1920. Cambridge University. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (June 2011), 13 (1), 275-291.
- Ungerer, G. (1998). Juan Pantoja de la Cruz ve 1604/5'te İngiliz ve İspanyol mahkemeleri arasında hediyelerin dolaşımı. *Shakespeare Studies*, John Leeds Barroll (Ed.), Fairleigh Dickinson University, 145.
- Williamson, D. (2010). *Kings & Queens*. Ulusal Portre Galerisi.
- Yetkin, Ş. (1993). Türk Halı Sanatı. *Başlangıcından Bugüne Türk Halı Sanatı* içinde (s.311-342). Türkiye İş Bankası.
- Yetkin, Ş. (1981). *Historical Turkish Carpets in Turkey*. Türkiye İş Bankası Kültür.
- Yetkin, Ş. (1964). İstanbul Türk ve İslam eserleri müzesinde bulunan bazı halılar ve rönesans ressamlarının eserleri. *Türk Kültürü Araştırmaları*, (2), .208-222.
- Yetkin, Ş. (1982). Türk halı sanatından bir teknik özellik. *Vakıflar Dergisi*, (XVI), 119-123.
- Yıldız, N. (2002). İngiliz kültüründe osmanlı etkileri, Türkler (prep.for publ. Hasan Celal Güzel, Kemal Çiçek and Salim Koca'. *Yeni Türkiye*, 564-580.

EXTENDED ABSTRACT

Turkish carpets with a great importance in world's carpet history have their origins in Pazırık Carpet, the world's oldest and the first knotted carpet which was produced by the Central Asian Turks. Carpet tradition of Turks was kept by the Anatolian Seljuk Empire and it had its golden age with Ottoman Empire period. It is seen that these Turkish carpets usually made in Western Anatolia and

Uşak were sent to Europe via business connections and their illustration in works of European painters started from the early Renaissance. The mostly depicted typings of Anatolian-Turkish carpets seen in those works are the Seljuk carpets with animal patterns or the Type I small plant-pattern Holbein carpets, the Type II Holbein carpets (Lotto carpets), the Type III large-pattern Holbein carpets, the Type IV large-pattern Holbein carpets, medallion and star carpets of the classical period and the Ottoman carpets known as the Transylvanian carpets. These carpets mentioned with the names of the Renaissance painters, Hans Holbein and Lorenzo Lotto due to being illustrated in their works added aesthetic value to the paintings as well as enhancing and coloring the compositions in which they are included.

The Turkish carpets of the classical period exhibited as the most important pieces of the world today were depicted in the compositions with crowded scenes and religion and society-thematic paintings in Italian, Flemish, Dutch and Spanish painting art. The commercial documents of the said carpets survived until today.

Another group with a great interest in Turkish carpets constitutes English aristocrats. A document owned by Antony Querris is the first document of the Turkish carpet mentioned in English sources. In this document which shows the tax exemption for the carpets bought for the high priest of the Monastery of Saint John in 1439, it is certified that Venetian and Genoese merchants bartered Turkish carpets for British wool carpets. The other significant English archive documents are about the Turkish carpets brought to England for Wolsey, the potent Cardinal of Henry, VIII period (1491-1547). The aristocrats such as Henry VIII, King of England from the Tudor Dynasty; Rochford Viscountess Dorothy St. John; Lady Carry; Catherine Knyvett, the countess of Suffolk; Sir Richard Sackville, member of English parliament; *Thomas Sackville, 1st Earl of Dorset and English statesman*; Queen Elizabeth, Margaret, the daughter of Henry VII and the Queen of Scotland; James I of England and James VI of Scotland; Charles Howard, 1st Earl of Nottingham; *Henry Hasting, 5th Earl of Huntingdon*, Henrietta Anne, the Princess of England, Scotland and Ireland and Catherine Parr, the wife of Henry VIII of England are several English aristocrats portrayed with Turkish carpets by leading European painters.

As mentioned above, the Turkish carpets illustrated in these works have importance for being included in the European painting, particularly the portrays of English aristocrats. Besides, they have a substantial place in Turkish carpet history, since they influenced English carpet art with their similar motif-oriented characteristics and composition schemes. The carpets exhibited in significant museums of United Kingdom reflect these effects.

In this study which searches the effects of Anatolian-Turkish carpets illustrated in portraits of English aristocrats on English carpet art, the paintings of Renaissance period which are presented in various museums around the world and contain the compositions, including Turkish carpets by the European painters, the portraits of English aristocrats depicted with Turkish carpets and the relevant literary sources were reviewed. Furthermore, the paintings in museums were classified by periods and patterns were evaluated through comparisons and similarities and the connections with similar features were revealed.

It was concluded that the Anatolian carpets exported to Europe for centuries influenced England as well as numerous European countries and the English carpet makers who were affected by motif designs of these carpets illustrated in the portraits of English aristocrats produced motif and knot-effect Turkish carpets from the 16th century even though it is not in their traditions and traditional characteristics of the Anatolian-Turkish carpet art which contributed to the emergence and development of world carpet art should be preserved and advanced at all points.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50663>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 01-04-2021
Kabul Tarihi: 31-07-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 01-04-2021
Accepted: 31-07-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

İnce, A.R., Kutlu D. & Baykız, M.S. (2021). Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü. *Journal of History School*, 53, 3031-3059.

SANAYİ DEVRİMLERİ TARİHSEL SÜRECİNDE MÜŞTERİNİN DEĞİŞEN ROLÜ¹

Ali Rıza İNCE², Derya KUTLU³ & Murat Sami BAYKIZ⁴

Öz

Endüstri 4.0; ürün geliştirmeden tedarik üretim, pazarlama, satış sonrası servise kadar ürün yaşam döngüsündeki bütün aşamalarda insan-ürün-makine-bilgi faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve müşteri isteklerinin her aşamada etkin ve belirleyici olduğu sistematik bir süreci mümkün kılmaktadır. Önceki sanayi devrimlerinde yaşanan pek çok önemli değişim gibi yeni sanayi devriminde de firmaların odak noktaları, müşteriye yüklemiş oldukları anlam ve müşterilerin rolü konusunda önemli değişimler gerçekleştiği görülmektedir. Literatür çalışması ve piyasaya dair gerçekleştirilen görüşme ve gözlemler doğrultusunda yapılan bu nitel çalışmada, firmaların odak noktaları, müşteri algısı ve rolü konusunda, sanayi devrimleri arasındaki farklar ve sanayi 4.0'daki yansımaları ortaya konmuştur. Buna göre; müşteri, birinci ve ikinci sanayi devriminde, ürün odaklı bir yaklaşım çerçevesinde sadece ürünü satın alan bir kişi iken, üçüncü sanayi devriminde müşteri odaklı yaklaşımla kendisine göre ürün tasarlanan bir veri sağlayıcı rolünü sergilemiş, dördüncü sanayi devriminde ise değer odaklı yaklaşım çerçevesinde daha geniş kapsamlı bir rol üstlenerek, ürünü birlikte tasarlayan, üretime katkı sunan kişi konumuna gelmiştir.

¹ Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %33, 2. yazar: %33, 3.yazar:%33.

² Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, Bilişim Yönetimi Anabilim Dalı, arince@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4653-3091

³ Dr.Öğr.Üy., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Ziraat Fakültesi Ziraat Bilimleri Bölümü, Risk Yönetimi ve Sigortacılık ve Risk Yönetimi Bölümü, dutbay@cumhuriyet.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2258-9250

⁴ Dr., mbykiz@gmail.com, Orcid: 0000- 0001- 9129- 3619

Anahtar Kelimeler: Endüstri Devrimleri, Endüstri 4.0, Müşteri, Ürün

The Changing Role of the Customer in the Historical Process of Industrial Revolutions

Abstract

Industry 4.0; uncover and product development on the basis of customer requests from procurement, production, marketing, after-sales service people at all stages in the product life cycle-product-machine-information factors were associated with each other and the customer requests that is active and decisive in all stages of a systematic process that makes it possible. Like many important changes in the industrial revolutions, there are also significant changes in the focus points of companies, the meaning they have imposed on the customer, and the role of customers. In this study, conducted in accordance with the literature study and market observations, the differences between the industrial revolutions and their reflections in Industry 4.0 were revealed in terms of focus, customer perception and role. Accordingly; the first and Second Industrial Revolution in customer, product-oriented approach in the framework of a person who only buys the product, while the product is designed in a customer-focused approach, the Third Industrial Revolution by itself with a data provider that demonstrated the role of the Fourth Industrial Revolution, a value-oriented approach by taking on a broader role within the framework of the product together with the design, production contribution to a location that offers it.

Keywords: Industrial Revolutions, Industry 4.0, Customer, Product

GİRİŞ

Satın aldıkları ürünlerin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde en iyisi, en ucuzu ve en kısa sürede elde edilebilir olmasını isteyen müşteriler, teknolojinin sunduğu imkânları bu bağlamda sonuna kadar kullanma eğilimindedirler. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki üstel⁵ gelişmelerin, tümleşik⁶ olarak birbirlerini desteklemesi, hayatın her alanında olduğu gibi müşterilerin davranışlarında da değişikliklere yol açmaktadır. Artık mobil cihazların ve ağ teknolojilerinin ulaştığı gelişmeler sayesinde zaman ve mekân kavramı ortadan kalkmış; müşteriler, küresel ölçekte ve günün her saatinde almak istedikleri veya satın aldıkları mala/hizmete ilişkin her türlü bilgiye ulaşılabilir ve sorgulayabilir hale

⁵ Fütürist Gerd Leonhard — “Teknolojiye Karşı İnsanlık” isimli kitabında üstel kelimesini 1-2-4-8-16-32 dizisi gibi üstler halinde katlanarak artış olarak tanımlamıştır.

⁶ Aynı eserde Gerd Leonhard, tümleşik kelimesini “farklı teknoloji alanlarındaki gelişimlerin birleşimi” olarak tanımlamıştır.

Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü

gelmişlerdir. Aradığı ürünü hızlıca bulmayı, alacağı ürün ile ilgili önerilere kolaylıkla ulaşmayı, ürün değişimi ya da iadesi konusunda her zaman haklı olmayı, kendini özel hissetmeyi isteyen müşterilerin varlığı, şirketleri gerek müşteri taleplerini karşılayabilmek için gerekse diğer işletmelerle rekabet edebilmeleri için çağın getirdiği yenilikleri takip etmek durumunda bırakmaktadır. Bu yeniliklerin başında yer alan dijital dönüşümün bir sonucu olarak ortaya çıkan ve üretimin daha hızlı ve esnek olmasını mümkün kılan Endüstri 4.0 gelmektedir.

Endüstri 4.0; hızlı teslimat, uygun fiyat, satış sonrası hızlı ve kaliteli servis desteğinin ötesinde müşterilere, sınırsız denilebilecek çeşitte kişiye özel üretim ve yer ve zaman kısıtlaması olmaksızın müşteriye hizmet etme imkânı sağlamak ve böylelikle müşteriyi pazarlamadan sonra üretimin merkezine de konumlandırmaktadır.

Endüstri 4.0; ürünün geliştirilmesinden tedarik üretim, pazarlama, satış sonrası servise kadar ürün yaşam döngüsündeki bütün aşamalarda insan-ürün-makine-bilgi faktörlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu ve müşteri isteklerinin her aşamada etkin ve belirleyici olduğu sistematik bir süreci mümkün kılmaktadır.

Sanayi devrimleri süresince çalışan sayısı, iş gören niteliği, makineleşme gibi pek çok konuda önemli kırılma ve paradigma değişimleri yaşanmıştır. Bu değişimlere paralel olarak firmaların odak noktaları, müşteriye yüklemiş oldukları anlam ve müşterinin rolü konusunda da paradigma değişimi seviyesinde kırılmaların gerçekleştiği söylenebilir. ‘Sanayi devrimleri arasında özellikle de yeni sanayi devrimi ile müşterinin rolü değişmiş midir?’ sorunsalı çerçevesinde bu değişim ve kırılmaları ortaya koymak ve yeni sanayi devriminde, firmaların odak noktalarını ve müşterinin rolünü anlayabilmek adına bu çalışma yapılmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikle ilk üç sanayi devrimi ve devrimlerin müşteri konusundaki algıları kısaca ortaya konmuş ve Endüstri 4.0, teknolojileri ve bileşenleri ile ele alınmıştır. Sonraki kısımda ise işletme, müşteri, ürün ve çevre boyutlarında yaşanan değişimler ile ürün-müşteri, müşteri-firma ve ürün-firma arasındaki etkileşimler değerlendirilerek Endüstri 4.0'da müşterinin değişen rolü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

SANAYİ DEVRİMLERİ

Birinci Sanayi Devrimi

1760-1840 arası bir dönemi kapsadığı ifade edilen birinci sanayi devrimi, demiryollarının inşası ve buhar makinesinin devreye girmesi ile mekanik üretime

öncülük etmiştir (Schwab, 2018, s.15). İngiltere'de başlayan devrim daha sonra dalga dalga Avrupa ve ABD'ye yayılmıştır. Bu dönemdeki diğer bir önemli gelişme olan metal şekillendirme ve dövme konusundaki diğer icatlar, ilk fabrikaların inşasının önünü açmıştır. Buhar motorunun icadı üretimin makineleşmesini başlatmış, böylelikle üretim artmış ve demiryollarının gelişmesi ile birlikte mal ve hizmetlerin yer değiştirmesi kolaylaşmıştır. Her ne kadar büyük miktarlarda üretim gerçekleşmiş olsa da mal ve hizmet arzı, talebi karşılamanın çok gerisinde kalmış; bütün çabalar üretimi artırmak üzerine yoğunlaştırılmıştır. Bu dönemde ürünlerin satılması konusunda bir zorluk yaşanmadığından pazarlama fonksiyonuna önem verilmemiş; ancak diğer fonksiyonların bir alt fonksiyonu olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda müşteri, ihtiyaçlarını karşılamak istiyorsa, ürünü üreten az sayıdaki üreticiden onu satın almak zorunda olan bir kişi olarak görülmüş; işletmedeki üretim ve bu üretimi gerçekleştirmek için ihtiyaç duyulan makine haricinde diğer her şey gibi sıradan bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

İkinci Sanayi Devrimi

1840'dan itibaren yaşanan teknolojik gelişmeler, elektrik, gaz ve petrol gibi enerji kaynaklarının bulunması ve kullanılmaya başlanmasının önünü açmıştır. Bu yeni enerji kaynaklarının üretim süreçlerine dâhil olması seri üretimi mümkün hale getirmiştir (Schwab, 2018, s.16). Çelik ve kimya endüstrilerinin gelişmesi, sanayiye yeni bir boyut kazandırmış, telgraf ve telefonun icadı iletişim sistemlerini kökünden değiştirirken, otomobil ve uçağın icadı ise ulaşım yöntemlerini çeşitlendirmiştir. Bütün bu değişimler, Taylor ve Ford'dan ilham alan organizasyon yapılarının hâkim olduğu büyük fabrikaların doğuşunu gerçekleştirmiş; böylelikle büyük miktarlarda mal ve hizmet üretmek mümkün hale gelmiştir. İkinci sanayi devriminde, mal ve hizmetler çoğunlukla üretim ve mühendislik gerekleri doğrultusunda üretilmiş ve müşteriye sunulmuş olup, bu dönemin genelinde ürün üzerine odaklanan, bir anlayış hâkim olmuştur. Her ne kadar ikinci sanayi devriminin sonlarına doğru müşteri beklentilerine göre çeşitlendirilmiş mal ve hizmetler üretilmeye başlansa da üretim miktarları, talebi karşılamaya yetmemiş, bunun bir sonucu olarak müşteriye hak ettiği değerin verilme gereği duyulmamıştır. Müşterinin sadece ihtiyaç duyduğu ürünü satın alan kişi olarak değerlendirildiği ikinci sanayi devriminin sonuna kadar işletmeler, müşteri odaklı bir anlayıştan ziyade daha çok üretmeyi hedefleyen ürün odaklı bir anlayışı benimsemişlerdir.

Üçüncü Sanayi Devrimi

Birinci sanayi devrimini, üretimin makineleşmesi; ikinci sanayi devrimini üretimin serileşmesi; 20. yüzyılın ikinci yarısından sonra gelişmeye başlayan

Bilgisayar Devrimi ya da Dijital Devrim olarak adlandırılan Üçüncü Sanayi Devrimini ise üretimin otomasyonu ve sayısallaşması olarak tanımlanmak mümkündür (Schwab, 2018, s.16). Üretimin otomasyonunu sağlayan icatlar ise otomatlar - programlanabilir mantıksal denetleyiciler (PLC'ler) ve robotlar olmuştur. Otomasyon ve robotik teknolojiler üretimdeki maliyetleri düşürürken verimlilik ve kalitede çok önemli artışlar sağlamıştır.

Elektronğin, iletişim teknolojilerinin ve bilgisayarların yükselişinin ardında, transistör ve mikroişlemcilerin bulunması ve geliştirilmesi yatmaktadır. Bu dönemde geliştirilen teknoloji ile uzay araştırmaları ve biyoteknolojiye kapı aralayan minyatür malzemelerin de üretimi mümkün olabilmiştir. Üçüncü sanayi devriminin enerji kaynağı çeşitlenmiş, kömür, petrol ve doğal gaz gibi yenilemez kaynakların yanı sıra yenilenebilir kaynaklar ve bunlara eklenen nükleer santrallerden elde edilen elektrik enerjisi olmuştur. İletişim ve ulaşımdaki gelişmeler, endüstrilerin ve ticaretin, küreselleşmesini de beraberinde getirmiştir. Üçüncü sanayi devrimi, bilgiye ulaşımı kolaylaştırmış, üretici ile satıcı arasındaki iletişimi artırmış ve güçlendirmiş; aradaki problemlerin birlikte giderilmesinin önünü açmıştır.

Özellikle 1929-30 büyük ekonomik krizinden sonra ABD'de işletmeler, ürettikleri malları satamamak gibi bir durumla karşılaşmışlar ve Üçüncü sanayi devriminde, artan üretici sayısı ve bunun getirdiği yoğun rekabet baskısı ile birlikte müşterinin önemi anlaşılmaya başlamıştır. Böylelikle pazarlama, satıcının isteklerinden ziyade alıcının beklentileri doğrultusunda şekillenmeye başlamış ve müşteri odaklı anlayış gelişmeye başlamıştır. Müşteri, ürünü satın alan sıradan bir kimseden, kendisine göre ürün tasarlanan kişi haline gelmiştir.

Üçüncü sanayi devrimi, müşterinin değişken taleplerine ve kalite yanında düşük fiyat beklentilerine cevap verebilecek teknolojileri sağlamıştır. Müşteri, gelişen iletişim ve haberleşme teknolojileri sayesinde diğer üreticilerin ürettiği mal ve hizmetlerin fiyat, kalite ve diğer koşulları hakkında daha kolay bilgi edinir hale gelmiş, böylelikle taleplerini rasyonel bir çerçevede karşılayabilmiştir. Bu durum müşteri sadakatinin azalmasına sebep olurken müşterinin değerinin daha fazla anlaşılmasının yolunu açmıştır. Müşteriye ürünü sağlayan firmanın ve arkasındaki tedarik zincirinin, talepleri öngörebildiği ölçüde, bütün bir sistemi harekete geçirip kısa zamanda ürünü üretebileceği bir ortam şekillenmiştir. Firma ne kadar hızlı hareket edebilirse, o ölçüde birim ürün başına düşen toplam maliyetin azalacağı, aksi halde birim maliyetin artacağı düşüncesi, taleplerin öngörülebilir olmasını çok önemli hale getirmiş ve bunu gerçekleştirilebilmesi firmaların müşteriyle yakın ilişki kurmasını gerekli kılmıştır. Bu durum ise müşterinin konumunu sağlamlaştıran ve önemini artıran diğer bir faktör olmuştur.

Dördüncü Sanayi Devrimi

Endüstri 4.0'dan ilk olarak 2011 yılında Almanya'da yüksek teknoloji stratejilerine dayalı yeni bir Alman ekonomi politikası konseptinin geliştirilmesi noktasında bir öneri olarak bahsedilmiştir (Mosconi, 2015). Fiziksel ve sanal dünyalar arasındaki sınırların daha fazla bulanıklaştığı bir çerçevede, internetin yaygın kitleler tarafından kullanılması ile gelişini hissettiren dördüncü sanayi devrimi, dijitalleşmeye dayalı bir devrim ve en son teknolojik yenilikleri kullanan özellikle operasyonel ve bilgi-iletişim teknolojilerini birleştiren üretimde revize edilmiş bir yaklaşımdır (Gilchrist, 2016, s.195-215).

Büyük veri, nesnelere interneti ve yapay zekâyı tek platform üzerinde birleştiren bir kavramı ifade eden Endüstri 4.0; akıllı makinelerin yalnızca üretim hatlarının otomasyonunu sağlamak için değil, aynı zamanda belirli bir üretim sorununu analiz etmek, anlamak ve minimum insan müdahalesi ile bunları çözmek için birbirleriyle iletişim kurabileceği bir ortamı mümkün kılmaktadır (Tjahjono vd., 2017). Endüstri 4.0 üretim, yönetim ve yaşam tarzını değiştiren çok önemli bileşenlere sahiptir. Bu bileşenler kısaca şu şekilde verilebilir;

Nesnelerin İnterneti: İlk uygulaması 1991 yılına kadar geriye giden Nesnelere interneti; internet vasıtasıyla standart iletişim protokolleri üzerine kurulu ve adreslenebilirliğine sahip nesnelere haberleşebilmesidir (Armentia vd., 2012). Gerçek dünya tarafından ayırt edilebilen herhangi bir nesne veya karakter olabilecek her şey olarak tanımlanan nesnelere örnek olarak; canlılar (insanlar, bitkiler, hayvanlar), elektronik eşyalar, parçalar ve ekipmanlar, gıda, giysi, sanat eserleri, ticaret, kültür ve sofistike tüm muhtelif eşyalar verilebilir (Madakam vd., 2015, s.164). Kısaca Nesnelere interneti teknolojisi, dijital ve fiziksel dünya arasındaki bağlantıyı ifade eden bir kavramdır (Atzori vd., 2010, s.2787-2805).

Siber Fiziksel Sistemler ve Simülasyon: Siber fiziksel sistemler, siber ve fiziksel bileşenleri sensörler, bilgisayar ve ağ teknolojilerini kullanarak, uygun şekilde entegre edebilen sistemlerdir (Alguliyev vd., 2018, s.212-223). Nesnelere İnterneti teknolojisinin ileri düzeyde gelişmesi, dijital verilerin toplanmasını, biriktirilmesini ve analiz edilmesini kolaylaştırmıştır. Siber fiziksel sistemler, analiz edilen verinin geri bildirimleri vasıtasıyla siber uzay ile gerçek dünya arasında karşılıklı ilişki kurulmasını sağlar. Böylece Siber fiziksel sistemler, gerçek dünyayla siber dünyanın entegrasyonu ve analizi sonrasında, analiz sonuçlarının gerçek dünyaya geri bildirimini yaparak ve karar süreçlerine katkı sağlayarak destek verirler (Kim ve Park, 2017, s.518-524). Simülasyon ise gerçek dünyada var olan fiziksel dünyaya ait dijital verinin, sanal dünyaya taşınmasıyla gerçek sistemlerin izlenmesine alt yapı oluşturan teknolojidir (Çelen, 2017, s.9-26). Siber fiziksel sistemler, sanal ortamda “Dijital İkizlerini”

oluşturarak fabrikadaki sistemlerin modellenmesine, izlenmesine ve tahminine olanak sağlar (Ahuett-Garza ve Kurfess, 2018, s.60-63).

Bulut Bilişim: Bulut bilişim, internet üzerinden sunulan hizmet uygulamaları ve bu hizmetleri sağlayan veri merkezlerindeki donanım ve sistem yazılımları olarak ifade edilmektedir (Armbrust vd., 2010, s.50-58). Bulut bilişim, internet üzerinden her yerde kolay erişilebilen bilgi işlem kaynaklı bir teknolojidir. Bu teknoloji yazılım, alt yapı, bilgi işlem platformlarının yanı sıra veri depolama, yönetim ve işleme hizmeti olarak yaygın biçimde kullanılabilir (Kim ve Park, 2017, s.518-524).

Büyük Veri ve Analitik: Büyük veri analizi, yüksek hızda veri yakalama, depolama ve analizini destekleyen teknolojilerdeki son gelişmelerden yararlanan veri analizi metodolojisidir (Zakir vd., 2015). Gelişmiş dijital teknolojilerin ve uygulamaların bir ürünü olarak da ifade edilen (Osman, 2019) Büyük veri üç ana özelliğe sahiptir. Bu özelliklerin en önemlisi hacimdir. Cep telefonları, sensörler, sosyal medya ağları gibi teknolojiler hacimli veriler oluşturarak Büyük verinin üretilmesini sağlar. İkinci özellik hızdır. Büyük veri, hızlı bir şekilde üretilir ve yararlı bilgiler elde edilebilmesi için hızlı bir şekilde işlenmesi gerekir. Son özellik ise çeşitliliği ifade eder. Büyük Veri çeşitli kaynaklardan çeşitli biçimlerde oluşturulur (Oussous vd., 2017).

Artırılmış Gerçeklik: Artırılmış gerçeklik, bilgisayar ortamına sanal olarak tasarlanmış bilgiyi ekleyerek fiziksel ortamın gerçek zamanlı, doğrudan veya dolaylı olarak görünümünü artırmak olarak tanımlanabilir (Scholz ve Duffy, 2018, s.11-23). Gerçek ve sanal nesnelerin akla gelebilecek her bir kombinasyonu olarak ifade edilebilir. Sanal ortamda gerçek nesneler, gerçek ortamda sanal nesneler veya akla gelebilecek diğer kombinasyonlar bu tanım için uygun örneklerdir (Badías vd.,2018, s.53-70). Endüstri 4.0 çerçevesinde izleme ve karar vermeden, cerrahide kan damarlarının kesin yeri, otomotiv, robotik ve havacılık endüstrilerine kadar Artırılmış gerçekliğin çok sayıda kullanım alanı mevcuttur (Klimova vd., 2018, s.5-15).

3 Boyutlu Yazıcılar (Eklemeli Üretim): Eklemeli üretim, geleneksel eksiltmeli üretim yönteminin aksine 3 boyutlu model verisinden yararlanılarak, malzemelerin katmanlar halinde birleştirilmesiyle oluşturulan üretim yöntemidir (Li vd., 2017, s.157-172). Prototip, inşaat ve biyomedikal alanlar gibi birçok farklı endüstride kullanılabilir (Ngo vd., 2018).

Siber Güvenlik: Siber Güvenlik, dijital varlıkların (ağlar, bilgisayarlar, veriler) kullanılabilirliğinin, gizliliğinin ve bütünlüğünün zararlı saldırılardan ve yetkisiz erişimden korunmasıdır (Green, 2015). Nesnelerin interneti teknolojisinin

ilerlemesiyle birlikte ağıba bağlı cihazların artması, bunun yanı sıra Endüstri 4.0 bileşenlerinin internetle iç içe geçmiş olması Siber Güvenliği çok önemli bir konuma getirmiştir.

Otonom Robotlar: Otonom robotlar, birbiriyle uyum sağlayarak insanlardan öğrenebilen ve güvenli halde çalışabilen, özerk karar verme yetkisine sahip robotlardır. Özerk çalışma prensibine dayanan Otonom robotlar ile üretimde daha fazla verim elde edilebilmekte ve üretimler daha esnek hale gelmektedir (Rüßmann vd., 2015).

Yatay ve Dikey Sistem Entegrasyonu: Bilişim teknolojilerinin çoğu tam olarak entegre olmamakla birlikte şirketler, tedarikçiler ve müşteriler nadiren birbirleriyle bağlantılıdır. Mühendislik, üretim ve servis gibi bölümler de yoktur. İşletmeden atölye seviyesine kadar olan işlevler tam olarak entegre değillerdir. Ancak Endüstri 4.0 ile birlikte şirketler, departmanlar ve fonksiyonlar yatay ve dikey sistem entegrasyonları sayesinde çok daha uyumlu ve entegre bir sistem oluşturabilmektedir (Rüßmann vd., 2015).

YÖNTEM

Araştırmanın Amacı

Yeni sanayi devrimi ile gerçekleşen, firmaların odak noktaları, müşteriye yüklemiş oldukları anlam ve müşterinin rolü konusundaki köklü değişimleri, ortaya koyabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada ‘Sanayi devrimleri arasında özellikle de yeni sanayi devrimi ile müşterinin rolü değiş midir?’ sorunsalı çerçevesinde yapılan literatür çalışması ile sanayi devrimleri ve genel özellikleri ortaya konmuş ve araştırma soruları belirlenmiştir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma soruları, firmaların ve görüşmeye katılan kişilerin yeni sanayi devrimi çerçevesinde işletme, müşteri, ürün ve çevre boyutunda yaşanan ve yaşanabilecek değişimler ile ürün-müşteri, müşteri-firma ve ürün-firma arasındaki etkileşimlerin nasıl şekillendiği ve nasıl şekillenebileceği konusundaki yaklaşım, düşünce ve yorumlarını ortaya koyabileceği şekilde yorumlayıcı tarzda hazırlanmıştır.

Gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme veri toplama yöntemleri kullanılarak firmalardan elde edilen veriler ile Endüstri 4.0’ın geleceğine dair literatürdeki birincil ve ikincil kaynaklarda yer alan öngörülerini içeren doküman

Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü

analizileri ile elde edilen veriler, betimsel analize tabi tutulmuştur. Müşteri, ürün, firma ve çevre başlıklarındaki değişimlerden hareketle genel eğilimleri belirleme noktasında tümevarım yöntemini benimseyen çalışma, ele aldığı değişkenleri karşılıklı etkileşimleri çerçevesinde değerlendiren nitel bir araştırma olarak gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Örneklem seçiminde zaman ve firmalara ulaşmada konusunda yaşanan zorluklar ve kısıtlar dolayısı ile evreni temsil etme derecesinden ziyade araştırma konusuna uygunluk dikkate alınmış, amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek Endüstri 4.0'a uyum konusunda faaliyet ve uygulamalar gerçekleştiren, ulusal ve uluslararası niteliğe sahip, otomobil üretimi, biyomedikal, yazılım, mikro mekanik, mobilya, sağlık ekipmanları alanında faaliyet gösteren birer firma ile inşaat, tekstil, savunma sanayi, endüstriyel soğutma sistemleri, otomotiv yan sanayi ve mermer üretimi alanlarında faaliyet gösteren ikişer firma olmak üzere büyük ölçekli tanımına uyan toplamda 18 firma ile 2019 yılında görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

ENDÜSTRİ 4.0'DA MÜŞTERİNİN DEĞİŞEN ROLÜ

Gelişen teknolojiyle birlikte müşteri tanımı da değişmektedir. Geçmişte marketlerden, mağazalardan alışverişini yapan müşteri profili yerini istediği ürünü cep telefonu ekranında parmaklarıyla sürükleyerek sepete atan dijital müşterilere bırakmıştır. Bununla da kalmamış günümüz teknolojisine paralel olarak insanlar; tüketici konumundan üretken tüketiciye dönüşmüşlerdir. Müşteriler, dijital teknolojinin sağladığı imkânlar doğrultusunda, içerik üretme, paylaşım yapma, diğer müşterilere ait verileri izleme, analiz etme ve nerede olursa olsun gerçek zamanlı tepki verebilme olanaklarını elde etmişlerdir. Müşterinin değişen rolünü anlayabilmek için yeni sanayi devrimi çerçevesinde müşteri, işletme, ürün ve çevre boyutlarındaki değişimi değerlendirmek gerekir.

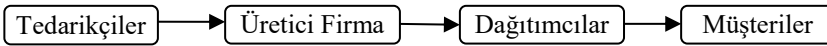
İşletme Boyutu

İşletmeler açısından sanayi 4.0'ın getirmiş olduğu en belirgin değişim, üretim fonksiyonunda kendini göstermiştir. Nesnelerin interneti, büyük veri, robot ve otomasyon teknolojileri gibi bileşenler kullanılarak oluşturulan yeni fabrikaların, kendi kendini yönetebilme imkânı ortaya çıkmıştır. Endüstri 4.0 ile birlikte fabrikalar, içlerindeki tüm bölüm, sistem, bilgisayar, makine, iş terminali, cihaz ve araçları birbiri ile ilişkilendirip haberleşme yeteneği kazandırmak suretiyle dikey entegrasyonu gerçekleştirebilme olanağına kavuşmuştur. Böylelikle bütün sistemlerin optimizasyonu ile maliyetlerde önemli düşüş

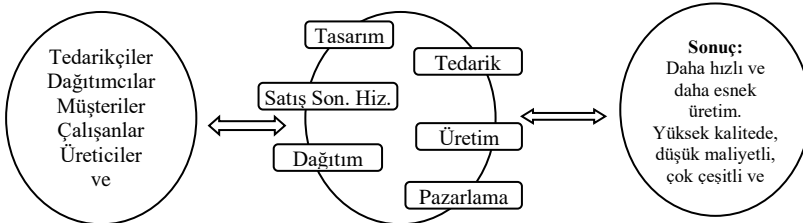
sağlayabilmenin yanında miktar, çeşitlilik ve kalite açısından da büyük ilerlemeler gerçekleştirmek mümkün hale gelmiştir. Yapılan araştırmalara göre Endüstri 4.0 çalışmaları ile birlikte mühendislik giderleri yüzde 30'a kadar düşürülebilecek, yüzde 70'e kadar enerji tasarrufu gerçekleştirilebilecek ve yeni ürünlerin pazara çıkma süresi yüzde 30 azaltılabilecektir (Ersoy, 2016, s.48).

Fabrika dışında ise, fabrika içinde yapılan gerçek zamanlı etkileşimin bir benzerini tedarik zincirindeki bütün firmalar arasında gerçekleştirmek suretiyle tam bir entegrasyon olanağı ortaya çıkmıştır. Büyük veri ile elde edilen bilgilerin tüm tedarik zinciri boyunca kullanılması ile sadece firma ve üründe değil bütün bir tedarik zincirinin yapısal özelliklerinde gelişmeler sağlanabilecektir. Endüstri 4.0; tedarikçiler, diğer üreticiler, lojistik firmaları, finans kuruluşları, sigorta şirketleri ve dağıtımıcılar ile işbirliğini sağlamak suretiyle yatay entegrasyonu gerçekleştirmenin önünü açmış; aynı değer zincirinde yer alan işletmelerin, kaynaklarını etkili kullanabilmelerini mümkün hale getirmiştir. Bu entegrasyon içinde sınırlı sayıda sadece yerel yada bölgesel unsurlar değil, küresel ölçekte bütün paydaşların yer almasının alt yapısı oluşmuş, firmaların optimum seviyede değer oluşturulabilme olanağı ortaya çıkmıştır. Endüstri 4.0 çevresinde, bir bakıma fabrika ile çevresi arasındaki ayırım belirli belirsiz bir hale gelmiş, tedarik zinciri kapsamındaki bütün paydaşlar sanki tek bir fabrikaymış gibi hareket etme imkânına kavuşmuşlardır.

Endüstri 4.0 öncesi üretim ve sunum süreci, Şekil 1'de görüleceği üzere, doğrusal bir yaklaşımla tedarikçilerden müşterilere doğru, çoğunlukla tek yönlü ve sade bir akış ile ifade edilebilirken; Endüstri 4.0 ile gelişen çevrede ise üretim ve sunum süreci, Şekil 2'de görüleceği üzere, çok sayıda paydaşın çok yönlü olarak sürece müdahalesini olanaklı kılan yeni bir yapıya dönüşmektedir.



Şekil 1. Endüstri 4.0 Öncesi Süreç



Şekil 2. Endüstri 4.0 Sonrası Süreç

Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü

Endüstri 4.0 öncesi ve sonrası paydaş müdahalesi ve üretim süreci Tablo 1'deki gibi ifade edilebilir.

Tablo 1.

Paydaş Müdahalesi ve Üretim Süreci Özeti

	Endüstri 4.0 öncesi	Endüstri 4.0 Çevresi
Katılımcı paydaş sayısı	Sınırlı	Tam katılım
Sürece katılım	Sınırlı katılım	Tam katılım
Paydaş etkisi	Sınırlı	Çok yüksek
Ölçek	Yerel ve bölgesel	Küresel
Bilgi akışı	Çoğunlukla tekyönlü	Çok yönlü

Mobil çözümler, lojistik, iş ağları, sosyal ağlar, akıllı binalar gibi faktörler fabrikaları akıllı hale getirmektedir. Bu fabrikalar gelen lojistikten üretime, pazarlamaya, giden lojistik ve hizmete kadar her şeyi içeren, dijital olarak geliştirilen ve uçtan uca entegrasyondan yararlanan akıllı makineler, depolama sistemleri ve üretim tesislerinden oluşmaktadır (Kagermann, 2015). Akıllı fabrikalarda, kendi kendini organize edebilen üretim yöntemleri sayesinde üretim için gerekli olan insan, enerji, makine gibi kaynaklara olan ihtiyaç azalmakta robotlar üretim süreçlerini yönetir hale gelmektedir.

Akıllı fabrikaların geleneksel fabrikalara göre önemli avantajları bulunmaktadır. Bu avantajlardan ilki; ürün geliştirmeyi kolaylaştırması, kaliteli ürünler üretmeye ve verimliliği artırmaya olanak tanınmasıdır. Sensörlerden elde edilen verilerle örnekleme yoluna gitmeden bütün ürün ve ürüne ait parçalar takip edilip, hatalara anlık müdahale edilerek kaliteli ürünler üretilebilir. Siber fiziksel sistemlerin sanal ortamda “Dijital İkizlerini” oluşturmak suretiyle fabrikadaki sistemlerin modellenmesine, izlenmesine ve tahminine olanak sağlaması sayesinde sistemlerin ve ürünün geliştirmesi sağlanabilir, verimliliği artırılabilir.

Bu avantajlardan ikincisi üretimde daha fazla esneklik sağlamasıdır. Üretim sürecinin otomasyonu, ürünlerin üretim sürecinde anlık olarak izlenebilmesi, sürece dair bütün verilerin toplanabilmesi, robotik sistemlerin kullanımı, aynı üretim tesisinde çok çeşitli ürünlerin üretilebilmesini mümkün hale getirmiştir.

Akıllı fabrikaların üçüncü önemli avantajı, kitlesel özelleştirmeye olanak tanınmasıdır. 3 boyutlu yazıcıların da üretim sürecine dâhil edilmesi ile birlikte çok küçük partilerde de olsa kişiselleştirilmiş ürünlerin üretilmesi mümkün hale gelmiştir.

Akıllı fabrikaların diğer önemli avantajı ise yeniliği teşvik etmesidir. Prototiplerin veya yeni ürünlerin, karmaşık yeni aletler veya yeni üretim hatlarının kurulumu olmadan mevcut tesislerde hızlı bir şekilde üretilmesi yenilik yapma sürecini kolaylaştırmıştır (Davies, 2015).

Akıllı fabrikaların bir diğer önemli avantajı ise hammaddeden nihai ürüne kadar olan değer zincirinin bütün aşamalarında maliyet ve zaman tasarrufu sağlayabilmesidir. Sanayi tesisleri için maliyet oluşturan kalemlerin başında enerji, işçilik, hammadde ve tasarım maliyetleri gelmektedir.

Endüstri 4.0 üretim süreçlerinde kaliteli, çok sayıda çeşide sahip, istenen miktarda ve hatalı oranı çok düşük üretimi, en az kaynak kullanımı ile gerçekleştirme olanağı sağlamasıyla optimum seviyede enerji kullanımını mümkün hale getirmiştir. Akıllı şehirlerin bir parçası olmakla da akıllı fabrikalar, her durumda önceki dönemlere göre daha az enerji kullanabilme becerisi elde etme, ihtiyaç duydukları enerjiyi yenilenebilir kaynaklardan kendileri üretebilme, ihtiyaç fazlası enerjiyi diğerleri ile paylaşarak enerjiden kısmi kaynak sağlayabilme, böylelikle enerji maliyetlerini düşürme imkânına kavuşmuşlardır.

Endüstri 4.0 öncesi işletmeler için yüksek maliyetler oluşturan işçiliğin, niteliksel ve niceliksel açıdan ciddi bir değişim geçireceği öngörülebilmektedir. Öncesinde mavi yakalı iş gören sayısı azalmaya, buna karşılık beyaz yakalıların sayıları artmaya başlamışken; Endüstri 4.0'ın mavi yakalı sayısını çok ciddi oranda düşüreceği, bu iş gücünün fabrika içerisinde sadece kurulum, bakım ve programlama faaliyetlerinde görev alacağı beklenmektedir. Buna karşılık büroda görev yapan beyaz yakalı sayısının daha fazla olacağı, bunlarında daha çok dijital sistemlerin kurulması ve yönetilmesi, yeni nesil robotların bakımı, tamiri ve yazılım ihtiyaçları gibi konularda görev yapacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte öncesinde yüzlerce iş görenin çalıştığı tesislerde artık az sayıda beyaz yakalı ve çok az sayıda mavi yakalı çalışanın yanı sıra çok sayıda asil iş görenlerin yani gri yaka olarak adlandırılan robotik sistemlerin görev yapacağı beklenmektedir. 24 saat kesintisiz, hatasız, yorulmadan çalışabilen robotlar orta ve uzun vadede çok daha az maliyetle üretimi gerçekleştirebileceklerdir. Buna ilaveten akıllı fabrikaların, çalışanları, daha yetenekli ve verimli hale getirerek toplam verimliliği artıracakları, gerçekten gerekli oldukları görevler için daha etkili bir şekilde kullanılmasını sağlayacakları ve böylece işletmelerin ekonomik büyüme gerçekleştirebilecekleri tahmin edilmektedir (Abraham ve Annunziata, 2017).

Endüstri 4.0'ın benzer şekilde entegrasyon içerisindeki tedarikçi, hammadde ve lojistik maliyetlerinin düşmesini mümkün kılarak, fabrikaların

girdi maliyetlerinde önemli düşüşün gerçekleşmesini sağlayacağı beklenmektedir.

Tasarım konusunda da yine fabrika içerisinde gelişen yapay zekâ, büyük miktardaki bilgi yığını, veri analizleriyle ayıklanıp değerlendirilebilecek, böylelikle robotları kodlayabilmenin ötesinde müşterilerle birlikte ve müşterilere tasarım yapabileceklerdir. Müşteri, ürün yaşam döngüsünün devamlı olarak geliştirilmesi için gerekli olan verinin kaynağı haline gelmiştir. Müşteriden doğrudan ya da dolaylı yollarla sağlanan veriler sayesinde uçtan uca entegrasyon mümkün hale gelmesi ile kişiselleştirilmiş ürünler daha az zamanda ve daha az maliyetle tasarlanabilir hale gelecektir. Bunların yanı sıra 3 boyutlu yazıcılar, geleneksel imalatın sunamadığı kitlesel bireyselleştirme, yeni kapasiteler, teslim süresinde kısalma ve hız, tedarik zincirinde sadeleşme, atıkların azaltılması gibi faydaları sağlayabilir (Kearney, 2015).

Endüstri 4.0 çevresinde hammaddeden nihai ürüne kadar olan değer zincirinin bütün aşamalarında üretim ve lojistiğin hızlanması, kaliteli, kişiselleştirilmiş ürünlerin sağlayacağı avantajlar, maliyetlerdeki önemli miktardaki düşüşün, zamanın ve finansal kaynakların verimli kullanılmasını ve tasarruf edilmesini sağlayacağı böylelikle yeni yatırımlar yapılarak daha yüksek büyüme oranlarının gerçekleşeceği öngörülmektedir. Bu da işletmeler açısından daha kısa sürede üretim, maliyet avantajı, rekabet avantajı anlamına gelmektedir.

Müşteri Boyutu

Müşteri boyutunda da önemli değişimler yaşanmaktadır. Endüstri 4.0'a gelinceye kadar beklenti ve ihtiyaçları tespit edilerek müşteri anlaşılmasına çalışılsa da, temelde yapılmak istenen şey müşteri istek ve beklentileri ile işletmenin olanaklarını uyumlaştırmak olmuş, bu çerçevede sunulabilecek en iyi mal ve hizmetler, üretilmeye çalışılmıştır. Ancak değişen çevre ile birlikte müşteri için anlaşılacak ve bu yolla ihtiyacının karşılanması gibi pasif değil, bizzat sürecin aktif bir unsuru ve hatta öznesi olma isteği ön plana çıkmıştır.

İşletmelerin rekabette ayakta kalabilmeleri, müşterinin beklenti ve önerilerini hayata geçirmekle ancak mümkündür. Rekabette geride kalmamak adına, işletmelerin bu değişime ayak uydurmaları bir zorunluluktur. İnternetin ve sosyal medyanın küçümsenemeyecek etkisi sonucu artan farkındalık ve beklentileri, müşterinin üründe, üretim ve pazarlama süreçlerinde şeffaflık taleplerini artırmakta ve müşteri, ürünlerin daha fazla kişiselleştirilmesini beklemektedir.

Endüstri 4.0 çevresi, müşterinin ürün, fiyat, kalite, satış sonrası hizmetler gibi konularda bilgi ve farkındalık düzeyini hiç olmadığı kadar artırmıştır.

Bilinçli, çok yönlü diyalog ve araştırma içine girebilen bir kişi olarak müşteri, mal ve hizmetlerin tasarlanmasında, üretim ve diğer süreçlerde kendisi ile iletişim içinde olunmasında ve birlikte sonuca gidilmesinde ısrarcı hale gelmiştir.

Endüstri 4.0 teknolojileri; makineler, kablosuz sensörler üzerinden veri akışı yapmayı ve bu büyük miktardaki verinin analiz edildiği akıllı servis/ürün sağlayıcılara iletmeyi olanaklı hale getirmiş, böylelikle müşteri için katma değeri artıracak ürün ve hizmetlerin kişisel olarak uyarlanabilmesinin önünü açmıştır (Yu, vd., 2015). Bununla birlikte Endüstri 4.0; akıllı fabrikaları mümkün kılarak, sanal fiziksel imalat sistemlerinin küresel planda birbiri ile esnek bir şekilde iş birliği yaptığı bir dünyanın kapılarını aralayarak, ürünlerin tamamen müşteriye özel hale getirilmesi ve yeni operasyon modellerinin yaratılmasını da mümkün kılmaktadır (Schwab, 2018, s.17). Müşteriler, işletmelerin tasarım maliyetlerini de düşürecek şekilde tasarım sürecine de dâhil olmaları, kendi tasarımlarını işletmelerden temin etmeleri ve hatta tasarımlarından işletme ile birlikte kazanmaları sağlanabilecektir. Böylelikle müşteri açısından pasif, anlaşılabilir toplu ihtiyaçların karşılanması yaklaşımından aktif, bireysel tercihlerin yerine getirilmesi paradigmasına geçiş yaşanmaktadır.

Endüstri 4.0, müşteriler konusundaki bu yeni paradigmayı gerçekleştirmeyi sağlayacak çok sayıda aracı da bünyesinde barındırmaktadır. Bloglar, mikrobloglar, vloglar, podcast'ler, sosyal paylaşım siteleri, gruplar veya forumlar veya tartışma listeleri, sohbetler veya iletişimciler, onay veya oluşturma paylaşım platformları, etkinlik veya sıralama siteleri gibi sosyal medya araçları pasif internet kullanıcılarını ortaklar oluşturan, paylaşan, anında tepki veren, fikir ve düşünce alışverişi yapan müşterilere dönüşmelerine olanak sağlamıştır (Tarabasz, 2013).

Aslında bu durum, beklenti ve bilinç düzeyi değişmiş bir müşteriden çok, tamamen farklı beklentileri olan ve bu beklentileri karşılama noktasında aktif davranışlar sergileyebilen yeni bir müşteri türüne işaret etmektedir. Bu yeni müşteri türünü de Müşteri 4.0 olarak adlandırmak mümkündür.

Ürün Boyutu

Ürün boyutunda Nesnelerin interneti, Siber fiziksel sistemler ve diğer Endüstri 4.0 bileşenleri ile daha karmaşık ve akıllı ürünler üretilebilmek mümkün hale gelmiştir. Akıllı ürünler, genel olarak dört temel yeteneğe sahiptir (Porter ve Heppelmann, 2014);

Bunlardan ilki izleme yeteneğidir. Sensörler ve harici veri kaynakları vasıtası ile ürünlerin mevcut durumu, ürünün bulunduğu ortam, konumu, çalışma performansı ve kullanım durumu izlenebilmekte; firmadan gelen mesajlara tepki

Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü

verebilmekte ve güncellenebilmektedir. Akıllı ürünlerin ikinci özelliği kontroldür. Ürüne ya da buluta gömülü yazılımlarla ürünün fonksiyonları kontrol edilebilmekte ve kullanıcı deneyiminin kişiselleştirilmesi sağlanabilmektedir. Üçüncü özellik optimizasyondur. İzleme ve kontrol yetenekleri sayesinde sahip olduğu algoritmalar çerçevesinde ürünün performansının optimize edilebilmesini ifade etmektedir. Sonucu özellik ise özerkliliktir. Sahip olduğu diğer yeteneklerle birlikte, kendi kendine teşhis, karar alabilme, diğer ürün ve sistemlerle koordine edebilme, kişiselleştirme yeteneğine sahip olmasını ifade etmektedir.

Akıllı ürünlere ve makinelere eklenen ağ bağlantılı yazılım sayesinde, makineden makineye iletişim sağlanarak çalışanların işi azaltılabilir, verimlilik ve güvenliğine önemli katkılar yapılabilir. Kestirimci bakım gerçekleştirilerek, doğrudan durum raporları ve uzaktan onarımlar temelinde makinelerin ve cihazların bakımı geliştirilebilir. Tüketiciler veya profesyoneller tarafından ürünlerin kullanımı yoluyla etkileşim veya müşteri etkileşimi sağlanabilir hale gelmiştir (Bloem vd., 2014, s.7).

Çevre Boyutu

İşletmelerin içinde faaliyet gösterdikleri Endüstri 4.0 çevresi, sadece işletmeleri değil, işletme, ürün ve müşteri arasındaki ilişkileri büyük ölçüde etkileyebilmektedir. Endüstri 4.0'ın temelini oluşturan teknolojiler, internet üzerinden sadece insanla insan (C2C) ve insanla makine (C2M) arasında değil, makineler arasında da (M2M) sürekli iletişimi ve etkileşimi olanaklı hale getirmiştir (Cooper ve James, 2009). Bu çok yönlü etkileşim çerçevesinde; Nesnelerin interneti, veri ve servislerin üretim alanına girmesi, fabrikaların ve üretim sürecini çevreleyen her şeyin ağa bağlanmasına izin vermekte ve böylelikle akıllı bir çevrenin oluşturulmasına imkân tanımaktadır (Kagermann, 2015).

Akıllı çevrede uçtan uca ekosistemler, tasarım ve üretimden müşteri etkileşimi ile gelişmiş bakım ve onarıma kadar geliştirilme aşamasındadır. Bu çevrede, profesyonellere ve özel kişilere yönelik cihazların, eşyaların ve makinelerin, merkezi sistemlerle, birbirleriyle ve kullanıcılarla üreticilere, hizmet sağlayıcılara, yasa koyuculara ve müşterilere mümkün olan en iyi olanakları sağlamak amacıyla iletişim kuracakları bir ortam sağlanabilecektir (Bloem vd., 2014, s.7). Bu yeni akıllı çevrenin öncekilerden temel farkı, çok sayıda farklı sektörü aynı anda etkilemesi ve değişim sonucunda işlerin yerli yerine oturmasının çok daha zor olmasıdır (Ford, 2015).

Sektörlere etkisinin yanında Endüstri 4.0'ın enerji, hareketlilik, sağlık ve imalat gibi tüm önemli altyapıları dönüştüreceği düşünülmekte, böylelikle

bugünün değer zincirleri ve iş modellerinin giderek artan bir baskı altına gireceği; ekonomik kalkınma ve iş organizasyonu üzerinde oluşturacağı derin etkinin ise daha kısa sürede gerçekleşeceği düşünülmektedir (Kagermann, 2015).

Endüstri 4.0 teknolojilerinin hâkim olduğu yeni çevre, akıllı ürünler ve bunlardan elde edilen verilerden yararlanarak oluşturulan üründen ziyade hizmet satmaya dayalı iş modellerinin ortaya çıkardığı paylaşım ekonomisinin gelişimini hızlandıracak ve yayılımını artıracaktır. Bu durum ürün-müşteri, müşteri-firma ve ürün-firma arasındaki veri aktarımını ciddi bir biçimde artırırken paylaşım başkaca aktörlerin de (bankalar, iletişim firmaları, tedarik zincirindeki diğer paydaşlar) dâhil olmasının yolunu açacaktır. Yeni çevre, sektörlerin birbirine daha fazla yaklaşmasını sağlayacak, böylelikle sınırlar ortadan kalkacak, farklı ve daha önce ihtimal verilemeyecek kadar uzak alanlarda faaliyet gösteren firmaların sektörlere girmesi olanaklı hale gelebilecektir.

Müşteri-Ürün Etkileşimi

Endüstri 4.0'ın müşteri açısından getirdiği önemli bir gelişme, onun ürünle etkileşimi değiştirmiş olmasıdır. Endüstri 4.0'a kadar müşteri-ürün etkileşimi zaman, mekân ve kullanım açısından sınırlı kalmıştır. Etkileşim, ancak müşteri ürünü kullandığında gerçekleşebilmekteydi. Gelişen teknoloji, ürünlerin akıllanmasını sağlarken, müşteri ile etkileşimin çerçevesini yeniden çizmiştir. Müşteri uzaktan ve istediği herhangi bir zaman diliminde de ürünü kullanabilir hale gelmiştir. Kullanılmadığı zamanlarda bile ürün, kendisi ve kullanım amacına yönelik müşterinin ihtiyaç duyabileceği verileri toplayabilmekte müşterinin karar vermesini ve kullanımı kolaylaştıracak enformasyonu sağlayabilmekte, böylelikle daha etkin bir kullanıma olanak tanıyabilmektedir.

Müşteri ihtiyaçları, ürün geliştirmenin başlangıç noktasıdır (Terpstra ve Sarathy,1994, s.311). Müşteri ihtiyaç ve beklentilerini dikkate almayan ürünlerle devam edilmesi, işletmelerin satış ve karlılıklarının düşmesi ile sonuçlanacak ve zamanla ürün, yerini diğer alternatiflere, rakip ürünlere bırakacaktır. Bu açıdan müşteri ihtiyaç ve beklentilerinin anlaşılabilmesi için işletmeler açısından gri bir bölge olan ürün ve ürünün kullanımına ait verilere ulaşmak önem kazanmaktadır.

Endüstri 4.0 ile birlikte sadece müşteri-ürün etkileşiminin çerçevesi değişmemiş; aynı zamanda ev aletlerinden sanayi ürünlerine kadar her türlü ürüne ait kullanıcı verilerinin, firma ve diğer geliştiricilerle paylaşılabilmesini sağlayan alt yapı oluşmuştur. Böylece zaman, mekân ve kullanım kısıtlanması olmaksızın, ürüne, ürün-müşteri etkileşimine ve kullanıma dair veriler toplanabilmekte böylelikle ürünü geliştirmek, yeni değerler oluşturmak ve hizmet sunumunu şekillendirmek için ihtiyaç duyulan bilgiyi elde etmek mümkün olabilmektedir.

Firma-Ürün Etkileşimi

Ürünlerin dijital yetenekleri sürekli olarak artmaktadır. Bu durum müşteri-ürün etkileşimine olduğu kadar firma-ürün etkileşimine de yeni boyut kazandırmakta, bunun da ötesinde yeni sahiplik ve kullanım modellerini ortaya çıkarmaktadır. Ürünlere yerleştirilecek sensörlerle ürün hakkında kullanım bilgisi alınabileceği gibi, kullanım oranının tespiti sayesinde, ürünü satın almadan kullanım oranı ölçüsünde ücret ödemek gibi yeni sahiplik modelleri geliştirmek de mümkün hale gelmiştir.

Akıllı ürünler ile zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın sürekli etkileşimde bulunabilen akıllı fabrikalar ile ürünler, gerçek zamanlı olarak veri ve bilgi alışverişi yapabilmektedir. Akıllı fabrikalar, ürünlerin ve hizmetlerin kontrol ve takibini gerçekleştirip, ürünleri güncellemek ve geliştirmek olanağına sahip olabilmekte; gerektiğinde ürünlere uzaktan müdahale etme imkânına kavuşmaktadırlar.

Endüstri 4.0 çevresinde hem müşteri, ürün hakkında daha çok veri elde edip bunu diğerleri ile (fiyat, kalite, servis hizmetleri, performans) kıyaslama imkânına; hem de firma, müşteriye, müşterinin satın alma sürecine ve müşterinin ürünü nasıl kullandığına dair daha fazla veriye sahip olabilmektedir.

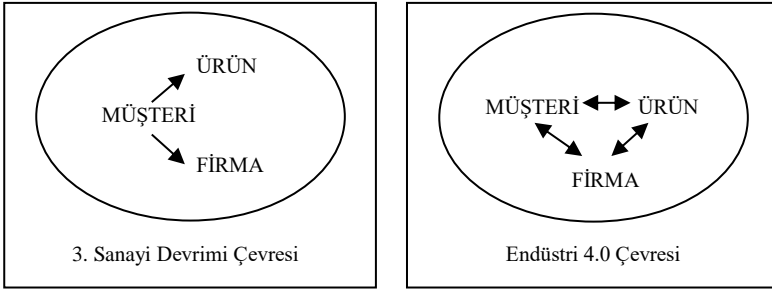
Yeni sanayi çevresinin bir sonucu olarak müşteri ürün satın aldığı firmayı hemen değiştirebilmekte, böylelikle müşteri sadakati büyük ölçüde zayıflayabilmektedir. Bu ortamda firmaların günümüz dünyasında daha rahat hareket etmek gibi bir durumları kalmamış; piyasadaki değişimlere kısa sürede hemen tepki vermek, değişimlere ve yeni koşullara gerçek zamanlı karşılık vermek durumunda kalmışlardır. Aksi halde elde etmiş oldukları bütün kazanımları bir anda kaybetmekle karşı karşıya kalabilirler.

Müşteri-Firma Etkileşimi

Endüstri 4.0, müşteri ve firma arasındaki ilişkileri hızla değiştirmektedir (Wynstra vd., 2015). Müşteri, doğrudan 24 saat ve gerçek zamanlı olarak firma ile iletişime geçebilir ve firma, müşteri ve ürün arasındaki etkileşim anlık olarak takip edilip kaydedilebilir hale gelmiştir. Bu durum müşteri beklentilerini, davranışlarını anlamak noktasında ve ürünün müşterilerce nasıl kullanıldığı, hangi konularda eksik kaldığı, hangi boyutlarının geliştirmesi gerektiği ve değişimin yönünün ne olması gerektiği konusunda önemli bir bilgi sağlamakta, müşteri tecrübelerini doğrudan elde etmeye olanak tanımaktadır. Böylelikle müşteri beklentilerinin akıllı ürün özelliklerine yansıtılmasını da içeren yeni bakış açılarını gündeme getirmekte (Roblek vd., 2016) bu bir yandan da müşteriye

daha aktif hale getirirken, kişisel tercihlerinin üretim ve yönetim süreçlerine daha fazla etki etmesini sağlamaktadır.

Bu gelişmeye ilaveten yeni Endüstri 4.0 çevresinde müşteri-firma etkileşiminin yeni bir boyut kazanması da mümkün olabilir. 3 boyutlu yazıcıların yaygınlaşması veya kolay ulaşılabilir olmasıyla firma ve müşteri arasında fiziksel ürünlerin veya parçaların transferi yerini, bunların sanal ortamda paylaşılmasına bırakabilir. Bu gelişmelerle yeni sanayi devrimi ve öncesi çevredeki müşteri, ürün ve firma arasındaki etkileşimin değişimi Şekil 3'deki gibi ifade edilebilir.



Şekil 3. Müşteri, Ürün ve Firma Arasındaki Etkileşim

Önceki sanayi devrimleri çevresinde ürün-firma arasında etkileşim pek mümkün değil ve firmanın ürün bilgilerine ulaşması müşteri üzerinden tek yönlü ve sınırlı iken, Endüstri 4.0 çevresinde müşteri-ürün, müşteri-firma etkileşimi çift yönlü hale gelmekle kalmamış, firma ile ürün arasında da çift yönü bir etkileşim mümkün hale gelmiştir. Kısaca ifade etmek gerekirse, müşteri-ürün, firma-ürün ve müşteri-firma arasındaki etkileşim çok boyutlu, karşılıklı ve karmaşık bir yapı haline gelmiştir.

Yeni çevrede ve bu çevre içindeki müşteri-ürün, firma-ürün ve müşteri-firma arasındaki etkileşim dikkate alındığında müşterilerin, sadece ürünün tasarım ve üretim sürecine katkı sağlamayacak, geliştirdiği ve tasarladığı ürünün de diğer müşterilere satışından kazanç sağlayabilecekleri ifade edilebilir. Böylelikle müşterilerin hem ürünü tasarlayan, hem satın alan, hem de satışına katkıda bulunan kimseler olarak yeni ve gelişmiş bir rol üstlenecekleri öngörülebilir.

Kısaca sanayi devrimleri boyunca ortaya çıkan gelişmelerden müşteriler, büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu gelişmeler sonucu müşteri sade bir tüketici olmaktan çıkmış, üretime değer katan kişiler olmuşlardır. Sanayi devrimleri boyunca müşterinin değişen rolü Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Müşterinin Değişen Rolü

Sanayi Devrimleri	Odak Noktası	Müşteri Algısı	Müşterinin Rolü
1. ve 2. Sanayi Devrimi Çevresi	Ürün odaklı yaklaşım	Müşteri, ürün satılan kişi	Alıcı
3. Sanayi Devrimi Çevresi	Müşteri odaklı yaklaşım	Müşteri, kendisine göre ürün tasarlanan kişi	Alıcı, veri sağlayıcı
4. Sanayi Devrimi Çevresi	Değer odaklı yaklaşım	Müşteri, ürünü birlikte tasarlayan ve üreten kişi	Alıcı, tasarımcı, üretim ve pazarlama ortağı

BULGULAR

Sanayi devrimleri arasında firmaların odaklanmış oldukları temel yaklaşım, müşteriye bakış açılarını ortaya koyan müşteri algıları ve müşteriye biçmiş oldukları rol konularında önemli farklılıkların olduğu görülmüştür. Her ne kadar ikinci sanayi devriminde müşteriye verilen değer artmış olsa da ürün odaklı bir anlayışı benimsemeleri sebebi ile ilk iki devrim arasındaki değişim sınırlı kalmış; bu nedenle bu devrimlerin yaklaşımları benzer kabul edilmiştir. Birinci ve ikinci sanayi devrimi boyunca firmalar, müşterilerini ürün odaklı yaklaşım çerçevesinde sadece kendisine ürün satılan bir kişi olarak değerlendirirken; artan üretici sayısı ve bunun getirdiği yoğun rekabet baskısı müşterinin önemini artırmış firmaların müşteriye bakış açılarının değişmesine sebep olmuştur. Üçüncü sanayi devrimi ile birlikte firmalar, müşterinin önemi anlamaya başlamışlar ve müşteriye odağa alarak, onu sade bir alıcıdan öte kendilerine göre ürün tasarlanan, kendilerinden veri sağlanan bir konumda değerlendirmişlerdir.

Yeni sanayi devrimi ile birlikte ise benzer değişimlerin yaşandığı, hatta paradigma değişimi düzeyinde önemli kırılmaların gerçekleşebileceği söylenebilir. Dördüncü sanayi devriminin getirdiği teknolojik olanaklar müşteri-ürün, firma-ürün ve müşteri-firma arasındaki etkileşimin çok boyutlu, karşılıklı ve karmaşık bir yapı haline gelmesinin önünü açmıştır. Yeni sanayi devrimi, firmaların, değer odaklı yaklaşım çerçevesinde faaliyet göstermeyi ve değer üretme süreçlerine veri kaynaklarından en önemlisi olan müşteriye tasarım, üretim ve pazarlama ortağı olarak dâhil edebilmeleri olanağını sağlamıştır.

Müşterinin rolündeki değişim, gözlemlenen firmalar arasında en fazla otomotiv, mobilya ve yazılım sektörlerinde faaliyet gösteren firmalarda dikkat

çekmiştir. Doğrudan müşterinin beğenilerine hitap eden bu firmaların tamamen olmasa da müşteri istek ve beklentilerini süreçlere yansıtmak yolu ile bir şekilde müşteriyi değer üretim süreçlerine katmak gibi bir yaklaşımlarının olduğu gözlemlenmiştir. Bu firmalar için bir sonraki adım müşterinin tasarım süreçlerine müdahil olmasıdır ki bu ise uygun dijital alt yapının oluşturulmasını gerektirmektedir. Müşteri beklentilerinin çok önemli olduğu inşaat sektörünün müşteriler arasında görüş birliğini gerektirmesi ve tekstil sektörünün ise kitle üretimden sapmaların büyük maliyetler getirmesi sebebi ile bu sektörlerde faaliyet gösteren firmaların, müşteri beklentilerini tasarım ve ürüne yansıtmakla yetindikleri görülmüştür. Çoğunlukla endüstriyel mal üreten çalışma kapsamındaki diğer firmalar, hali hazırdaki yapı ve üretim sistemlerinin beklentilerdeki değişimlere çok çabuk uyum göstermelerini zorlaştırdığını bu nedenle müşteri beklentilerini karşılamanın şimdilik yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Otomobil üreticisi firma ile otomotiv yan sanayinde faaliyet gösteren firmaların büyük ölçüde, savunma sanayinde faaliyet gösterenlerin ise önemli ölçüde yatay ve dikey entegrasyonu geliştirdikleri görülmüştür. Diğer firmalar ise yatay ve dikey entegrasyon konusunda çok az ilerleme kaydetmiş olsalarda konunun önemini kavradıklarını, geliştirmek yönünde yaklaşım içine girdiklerini ifade etmişlerdir.

Müşteri-ürün etkileşiminde otomotiv ve savunma sanayi firmalarının kısmi olarak da endüstriyel soğutma sistemleri üreten firmaların daha avantajlı olduğu söylenebilir. Bu sektörlerde hem ürünün niteliği gereği hem de müşterinin bu yöndeki yoğun talepleri, müşteri-ürün etkileşimini gerçekleştirmenin adımlarının atılmasını sağlamıştır. Ürüne ait kullanıcı verilerinin toplanması noktasında yazılım firmasının daha avantajlı olduğu otomobil üreticileri için kaçınılmaz olan kullanıcı verilerinin anlık olmasa da toplanması ve değerlendirilmesinde önemli altyapı ve sistemlerin kullanıldığı ve bu konuda en fazla dezavantajlı olan firmaların ise tekstil, mobilya ve mermer üretiminde bulunan firmalar olduğu tespit edilmiştir.

Firma-ürün etkileşiminde yazılım firmasının, bayiler üzerinden otomobil firmasının, ürün ve hizmetlerin kontrol ve takibini gerçekleştirip, ürünlerde güncelleme yapabildikleri ve geliştirebildikleri; sadece yazılım firmasının ürünlere uzaktan müdahale etme imkânına sahip olduğu görülmüştür. Diğer firmaların ürünlerinin dijital yeteneklerinin geliştiği söylenebilse de sahiplik ve kullanım modellerini değiştirecek düzeyden uzak olduğunun ifade edilmelidir.

Firma-müşteri etkileşimi boyutunda gözlem yapılan firmaların hemen hemen tamamında, müşterinin doğrudan, gerçek zamanlı olmasada 24 saat firma

Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü

ile iletişime geçebileceği ve iletişimin kaydedilebileceği alt yapının olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun müşteri beklentilerini, davranışlarını anlamak noktasında firmalara geri bildirim sağladığı ancak kişisel tercihlerin üretim ve yönetim süreçlerine yansımaları noktasında yeterli olmadığı belirtilmelidir.

Her ne kadar gözlemlenen firmalarda eksiklikler olsada teknolojik gelişmeler ve sanayi 4.0'ın getireceği değişimler, müşteri katkısının çok yönlü olabileceği, müşterinin ürünü tasarlamaktan üretimine ve dağıtımına kadar süreçlere müdahil olabileceği bir teknolojik alt yapının mümkün olduğunu, bu nedenle yeni sanayi devriminde müşterinin rolünün yeniden tanımlanması gerekliliğini düşündürmüştür. Müşterinin yeni sanayi devriminde alıcı olmasının ötesinde tasarımcı ve üretim ortağı olma rolünü üstleneceği değerlendirilmiştir. Bu rol değişiminin müşteri ile sınırlı kalmayacağı, Endüstri 4.0 ile birlikte üretim ve sunum sürecinde yer alan diğer paydaşların da çok yönlü olarak sürece müdahil olacakları bir çevrenin şekilleneceği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında, önceki sanayi devrimlerinde firmaların odak noktaları ve müşteriye yüklemiş oldukları rol, Endüstri 4.0 ve getirmiş olduğu teknolojiler, bunların müşteri, ürün, firma ve çevre üzerindeki etkileri ile müşteri-ürün, müşteri-firma ve firma-ürün arasındaki etkileşimler ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Birinci ve ikinci sanayi devrimi boyunca müşteri, ürün odaklı yaklaşımla, az sayıda üreticiden ihtiyaç duyduğu ürünü satın almak zorunda olan kişi olarak değerlendirilmiştir. Üçüncü sanayi devriminde, ekonomik krizler, artan üretici sayısı ve bunun getirdiği yoğun rekabet baskısı ile birlikte müşterinin önemi anlaşılmaya başlamış; bu dönemde satıcının ürettiği üründen ziyade alıcının almak istediği ürünün pazara sunulduğu, müşteri odaklı anlayış şekillenmeye başlamış ve müşteri, ürünü satın alan sıradan bir kimseden, kendisine göre ürün tasarlanan kişi haline gelmiştir.

Siber fiziksel sistemler ve simülasyon, Bulut bilişim, Büyük veri ve analitik, Artırılmış gerçeklik, 3 boyutlu yazıcılar, Siber güvenlik, Otonom robotlar, yatay ve dikey sistem entegrasyonu gibi çok önemli bileşenlere ve teknolojilere sahip olan Endüstri 4.0, üretim, yönetim ve yaşam tarzını değiştiren çok önemli bir devrim olmuştur.

Hemen hemen bütün alanlarda giderek artan etkiye sahip olan Endüstri 4.0, bütün sistemlerin optimizasyonu ile maliyetlerde önemli düşüş sağlayabilmenin yanında miktar, çeşitlilik ve kalite açısından da büyük ilerlemeler yaparak fabrika

içinde dikey entegrasyonu; fabrika dışında tedarik zincirindeki bütün firmalar arasında gerçek zamanlı etkileşimi sağlayarak yatay entegrasyonu gerçekleştirebilecek alt yapıyı sağlamıştır.

Endüstri 4.0 çevresi, müşterinin ürün, fiyat, kalite, satış sonrası hizmetler gibi konularda bilgi ve farkındalık düzeyini hiç olmadığı kadar artırmıştır. Müşteri bilinçli, çok yönlü diyalog ve araştırma içine girebilen, ürünlerin tasarlanmasında, üretim ve diğer süreçlerde kendisi ile iletişim içinde olunmasında ve birlikte sonuca gidilmesinde ısrarcı olan bir kişi haline gelmiştir. Yeni sanayi devrimi, anlaşılacak ve bu yolla ihtiyacının karşılanması gibi pasif değil, bizzat sürecin aktif bir unsuru ve hatta öznesi olma isteği duyan, beklentileri karşılama noktasında aktif davranışlar sergileyebilen Müşteri 4.0 olarak adlandırılacak yeni müşteri tipinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Endüstri 4.0 ile birlikte mevcut durumu, bulunduğu ortamı, konumu, çalışma performansı ve kullanım durumu izlenebilen; buluta gömülü yazılımlarla fonksiyonları kontrol edilebilen; izleme ve kontrol yetenekleri sayesinde sahip olduğu algoritmalar çerçevesinde performansı optimize edilebilen ve kendi kendine teşhis, karar alabilme, diğer ürün ve sistemlerle koordine edebilme, kişiselleştirme yeteneğine sahip olan daha karmaşık ve akıllı ürünler üretilebilmek mümkün hale gelmiştir. Endüstri 4.0, sahip olduğu teknolojilerle sadece insanla insan (C2C) ve insanla makine (C2M) arasında değil, makineler arasında (M2M) sürekli iletişimi ve etkileşimi olanaklı hale getirmiş; fabrikaları ve üretim sürecini çevreleyen her şeyin ağa bağlandığı akıllı bir çevrenin oluşmasını sağlamıştır. Bu akıllı çevre, yeni aktörlerin ve yeni ilişki biçimlerinin süreçlere dâhil olmasını olanaklı hale getirmiştir. Robotlar ve akıllı makineler, yazılımlar, asistanlar; üretici ve tüketici arasındaki etkileşimde yeni aktörler haline gelmiş, sürecin yürütmesinde, üretim, tüketim ve hizmet sınırlarının ve sınırlılıklarının belirlenmesinde aktif rol oynamaya başlamıştır. Böylelikle müşteri-ürün ve müşteri-firma etkileşiminin değişmesi yanında firma-ürün arasındaki etkileşim de değişmiştir.

Ancak müşteri kullandığında gerçekleşebilen ürün-müşteri etkileşimi, müşteri kullanmadığı zamanlarda bile ürün hakkında ve kullanım amacına yönelik ihtiyaç duyulan verilerin toplanabildiği, müşterinin karar vermesini ve kullanımını kolaylaştıracak enformasyonun sağlandığı bir şekle dönüşmüştür. Firma-ürün etkileşimi, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın gerçek zamanlı olarak veri ve bilgi alışverişinin yapılabildiği, ürünlere uzaktan müdahale edilerek kontrol, güncelleme ve geliştirilmesinin olanaklı hale geldiği bir aşamaya gelmiştir. Müşteri-firma etkileşimi ise doğrudan 24 saat ve gerçek zamanlı olarak gerçekleşebilir nitelik kazanmıştır.

Sanayi Devrimleri Tarihsel Sürecinde Müşterinin Değişen Rolü

Kısaca ifade etmek gerekirse, müşteri-ürün, firma-ürün ve müşteri-firma arasındaki etkileşim çok boyutlu, karşılıklı ve diğer paydaşların da müdahil olabildiği karmaşık bir yapı haline gelmiştir. Akıllı ürünlerin, akıllı fabrikaların ve Müşteri 4.0'ın yer aldığı akıllı çevrede firmaların müşteriye bakış açıları değişmiş, müşteri sade bir tüketiciden olmaktan öte, ürünün tasarımı, bakımı, zayıf yönlerinin tespiti, pazarlanması gibi konularda ürüne ve üretime değer katan kişiler olarak değerlendirilir olmuştur. Bu çerçevede, firmaların Müşteri 4.0 olarak adlandırılabilen yeni müşteri tipini, ürünü birlikte tasarladıkları, geliştirdikleri, reklam ve tanıtımını yaptıkları, en önemlisi de birlikte ürettikleri kişi olarak değerlendirmeleri gereken bir çevrenin şekillendiği söylenebilir. Bu anlamda firmaların yeni sanayi devrimi ortamında hayatta kalmak ve rekabet edebilmek adına kırılma ve paradigma değişimini kavramaları, bu değişimi gerçekleştirecek alt yapı ve teknolojileri oluşturmaları ve edinmeleri gerekmektedir.

Firmaların yeni sanayi devrimine ayak uydurabilmelerini sağlayabilecek üç temel aşamadan bahsedilebilir. Birincisi müşteri istek ve beklentilerinin süreçlere yansıtılması, ikincisi müşterinin süreçlere müdahil olabileceği altyapının oluşturulması ve sonuncusu da diğer paydaşların süreçlere katkıda bulunabileceği yatay entegrasyonun çevresinin oluşturulmasıdır. Bu ayrıma göre çalışma kapsamında gözlemlenen firmaların çoğunluğunun henüz birinci aşamada olduğu bir kaçının ise müşterinin süreçlere müdahil olabileceği altyapının oluşturulma aşaması için bir takım çalışmalar gerçekleştirdikleri görülmüştür. Burada hareketle gözlemlenen firmaların yeni sanayi devrimi uyum sürecinin henüz başında oldukları söylenebilir.

Endüstri 4.0'ın toplumsal alanda, eğitimde, sağlıkta, üretimde ve daha birçok alanda çok büyük etkilere, önemli kırılma ve değişimlere sebep olacağı açıktır. Firmaların sürdürülebilirliğini sağlayacak olan şey bu yeni sanayi devrimine uyum sağlama yetenekleri olacaktır. Yapılması gereken ise bu kırılma ve değişimleri öncelikle farketmek ve anlamak, sonrasında onu yönlendirmek ve şekillendirmek noktasında aktif rol almaktır.

Daha sonraki yapılacak çalışmalarda, yeni sanayi devriminde firmaların yeni müşteri tipi ile nasıl etkileşime geçecekleri ve müşterinin yeni rolünü nasıl hayata geçirebilecekleri konusunda araştırmalara yer verilerek, hem literatüre hem de dönüşüm aşamasındaki firmalara önemli katkılar sağlanabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Abraham, M., & Annunziata, M. (2017). Augmented reality is already improving worker performance. *Harvard Business Review*, 13.
- Ahuett-Garza, H., & Kurfess, T. (2018). A brief discussion on the trends of habilitating technologies for industry 4.0 and smart manufacturing. *Manufacturing Letters*, 15,60-63. <http://doi.org/10.1016/j.mfglet.2018.02.011>
- Alguliyev, R., Imamverdiyev, Y., & Sukhostat, L. (2018). Cyber-physical systems and their security issues. *Computers in Industry*, 100, 212-223.
- Armbrust, M., Fox, A., Griffith, R., Joseph, A. D., Katz, R., Konwinski, A., Lee, G., Patterson, D., Rabkin, A., Stoia, I., & Zaharia, M. (2010). A view of cloud computing. *Communications of the ACM*, 53(4), 50-58. <http://doi.org/10.1145/1721654.1721672>
- Armentia, J., C.-Mansilla, D., & Ipiña, D. L. (2012). Fighting against vampire appliances through eco-aware things. *Sixth International Conference on Innovative Mobile and Internet Services, Ubiquitous Computing*.
- Atzori, L., Lera, A., & Morabito, G. (2010). The internet of things: A survey. *Computer Networks*, 54(15), 2787-2805. <http://doi.org/10.1016/j.comnet.2010.05.010>
- Badías, A., Alfaro, I., González, D., Chinesta, F., & Cueto, E. (2018). Reduced order modeling for physically-based augmented reality. *Computer Methods in Applied Mechanics and Engineering*, 341, 53-70. <http://doi.org/10.1016/j.cma.2018.06.011>
- Bloem, J., Van Doorn, M., Duivesteyn, S., Excoffier, D., Maas, R., & Van Ommeren, E. (2014). The fourth industrial revolution: Things to tighten the link between IT and OT. *Sogeti VINT*.
- Cabi, A. (2014). *Motivasyon Temelli Pazarlamanın Otel İşletmelerindeki Etkisi Üzerine bir Araştırma*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cooper, J., & James, A. (2009). Challenges for database management in the Internet of things. *IETE Technical Review*, 26, 320- 329. <http://doi.org/10.4103/0256-4602.55275>

- Çelen, S. (2017). Sanayi 4.0 ve simülasyon. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 1.1, 9-26.
- Davies, R. (2015). Industry 4.0. Digitalisation for productivity and growth. *Briefing from EPRS. European Parliamentary Research Service*, 2-10.
- Ersoy, A.R. (2016). Siemens'in endüstri 4.0'a bakışı ve çalışmaları. *Elektrik Mühendisliği Dergisi*, Aralık Sayısı (459), 48.
- Ertuğrul, İ., & Deniz, G. (2018). 4.0 Dünyası: Pazarlama 4.0 ve Endüstri 4.0. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 158-170.
- Ford, M. (2015). *The Rise of the Robots: Technology and the Threat of Mass Unemployment*. Oneworld publications.
- Gilchrist, A. (2016). *Industry 4.0: the Industrial Internet of Things*. Apress.
- Green, P. E. (2015). *Enterprise Risk Management: A Common Framework for the Entire Organization*. Butterworth-Heinemann.
- Jara, A. J., Parra, M. C., & Skarmeta, A. F. (2012). Marketing 4.0: A new value added to the marketing through the internet of things. *Sixth International Conference on Innovative Mobile and Internet Services in Ubiquitous Computing*, 852-857. <http://doi.org/10.1109/IMIS.2012.203>
- Kagermann, H. (2015). Change through digitization—Value creation in the age of Industry 4.0. Ralf Reichwald (Eds.), *Management of permanent change içinde* (s. 23-45). Springer Gabler.
- Kearney, A. T. (2015). *3D Printing: A Manufacturing Revolution*.
- Kim, S., & Park, S. (2017). CPS (cyber physical system) based manufacturing system optimization. *Procedia computer science*, 122, 518-524. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.401>
- Klimova, A., Bilyatdinova, A., & Karsakov, A. (2018). Existing teaching practices in augmented reality. *Procedia Computer Science*, 136, 5-15. <http://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.232>
- Krauss, M. (2017). Marketing 4.0 argues the marketplace has changed, and the customer is in control. *Marketing News*, April/May, 26-27.
- Li, Q., Kucukkoc, I., & Zhang, D. Z. (2017). Production planning in additive manufacturing and 3D printing. *Computers & Operations Research*, 83, 157-172. <http://doi.org/10.1016/j.cor.2017.01.013>

- Madakam, S., Ramaswamy, R., & Tripathi, S. (2015). Internet of things (IoT): A literature review. *Journal of Computer and Communications*, 3(3), 164-173. <http://doi.org/10.4236/jcc.2015.35021>
- Mosconi, F. (2015). *The New European Industrial Policy: Global Competitiveness and the Manufacturing Renaissance*. Routledge.
- Ngo, T. D., Kashani, A., Imbalzano, G., Nguyen, K. T., & Hui, D. (2018). Additive manufacturing (3D printing): A review of materials, methods, applications and challenges. *Composites Part B: Engineering*, 143, 172-196. <http://doi.org/10.1016/j.compositesb.2018.02.012>
- Osman, A. M. S. (2019). A novel big data analytics framework for smart cities. *Future Generation Computer Systems*, 91, 620-633. <http://doi.org/10.1016/j.future.2018.06.046>
- Oussous, A., Benjelloun, F. Z., Lahcen, A. A., & Belfkih, S. (2018). Big Data technologies: A survey. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 30(4), 431-448. <http://doi.org/10.1016/j.jksuci.2017.06.001>
- Porter, M. E., & Heppelmann, J. E. (2014). How smart, connected products are transforming competition. *Harvard Business Review*, 92(11), 64-88.
- Roblek, V., Meško, M., & Krapež, A. (2016). A complex view of industry 4.0. *Sage Open*, 6(2), 1-11. <http://doi.org/10.1177/2158244016653987>
- Rüßmann, M., Lorenz, M., Gerbert, P., Waldner, M., Justus, J., Engel, P., & Harnisch, M. (2015). Industry 4.0: The future of productivity and growth in manufacturing industries. *Boston Consulting Group*, 9(1), 54-89.
- Scholz, J., & Duffy, K. (2018). We ARE at home: How augmented reality reshapes mobile marketing and consumer-brand relationships. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 44, 11-23. <http://doi.org/10.1016/j.jretconser.2018.05.004>
- Schwab, K. (2018). *Dördüncü Sanayi Devrimi, Çeviren: Zülfü Dicleli*. Optimist.
- Świeczak, W. (2017). The impact of modern technology on changing marketing actions in organisations. Marketing 4.0. *Marketing of Scientific and Research Organizations*, 26 (4), 161-186. <http://doi.org/10.14611/minib.26.12.2017.17>
- Tarabasz, A. (2013). The reevaluation of communication in customer approach-towards marketing 4.0. *International Journal of Contemporary Management*, 12(4), 124-134.

- Terpstra, V. & Sarathy, R. (1994). *International Marketing*. Sixth Edition, The Dryden Press.
- Tjahjono, B., Esplugues, C., Ares, E., & Pelaez, G. (2017). What does industry 4.0 mean to supply chain? *Procedia Manufacturing*, 13, 1175-1182. <http://doi.org/10.1016/j.promfg.2017.09.191>
- Wynstra, F., Spring, M., & Schoenherr, T. (2015). Service triads: A research agenda for buyer–supplier–customer triads in business services. *Journal of Operations Management*, 35, 1-20. <http://doi.org/10.1016/j.jom.2014.10.002>
- Yu, J., Subramanian, N., Ning, K., & Edwards, D. (2015). Product delivery service provider selection and customer satisfaction in the era of Internet of things: A Chinese e-retailers' perspective. *International Journal of Production Economics*, 159, 104-116. <http://doi.org/10.1016/j.ijpe.2014.09.031>
- Zakir, J., Seymour, T., & Berg, K. (2015). Big Data Analytics. *Issues in Information Systems*, 16(2), 81-90. http://doi.org/10.48009/2_iis_2015_81-90

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: By reviewing the literature on the subject; within the scope of the study, initial three industrial revolutions and their perceptions about the customer were briefly presented and Industry 4.0 was discussed with its technologies and components. In the next part, the changing role of the customer in Industry 4.0 is tried to be revealed by evaluating the changes in business, customer, product and environment dimensions and the interactions between product-customer, customer-company and product-company.

Method: In this study, which was carried out with the new industrial revolution, in order to reveal the radical changes in the focus points of firms, the meaning they have imposed on the customer and the role of the customer, is the role of the customer changed between the industrial revolutions, especially with the new industrial revolution? Industrial revolutions and their general characteristics were identified with the literature study conducted within the framework of the 'problem' and research questions were determined. The research questions are prepared in an interpretive style in such a way that companies and participants can reveal their approach, thoughts and interpretations about how the interactions between product-customer, customer-firm and product-firm are shaped and how

the changes that may occur and occur in the dimension of business, customer, product and environment around the new industrial revolution. Sample selection and companies in achieving challenges and time constraints, therefore, the degree of representing the universe, rather than a research topic for eligibility is taken into account, and the purposive sampling method is preferred on the alignment of Industry 4.0, operating applications, and performs national and international in nature, an automobile manufacturer, biomedical, software, micro-mechanical, furniture, construction 2, 2 textile, defense industry, medical equipment, industrial cooling systems with a company of 2 2, A total of 18 companies meeting the definition of large scale engaged in 2 automotive subsidiary industries and 2 marble production were interviewed.

Data obtained from companies using observation and semi-structured interview data collection methods and document analysis, which includes predictions contained in primary and secondary sources in the literature on the future of Industry 4.0, were subjected to descriptive analysis. Adopting the induction method at the point of determining general trends based on changes in customer, product, company and environment titles, the study reached the following conclusions as a qualitative study that evaluates the variables it addresses within the framework of their mutual interactions.

Findings: During the first and second industrial revolution, the customer was considered to be the person who had to buy the product she or he needed from a small number of manufacturers with a product-oriented approach. In the third industrial revolution, the importance of the customer has begun to be understood with the economic crises, increasing number of producers and the intense competitive pressure that this brings. In this period, the customer-oriented understanding in which the product that the buyer wants to buy rather than the product produced by the seller is offered to the market began to take shape and the customer became the person who designed the product from an ordinary person who bought the product. Industry 4.0, which has very important components and technologies such as cyber physical systems and simulation, Cloud computing, Big data and analytics, Augmented reality, 3D printers, Cyber security, Autonomous robots, horizontal and vertical system integration, has been a very important revolution.

The Industry 4.0 environment has increased the level of knowledge and awareness of the customer on issues such as product, price, quality and after-sales services. The customer has become a person who can engage in a conscious, multi-faceted dialogue and research, insist on communicating with her/him in the design of products, production and other processes, and achieving results

together. The new industrial revolution has led to the emergence of a new type of customer, which can be called Customer 4.0, who wants to be an active element and even the subject of the process, not as passive as being understood and meeting their needs in this way.

Conclusion: With Industry 4.0; It has become possible to produce more complex and intelligent products that are capable of monitoring their current situation, environment, location, working performance and usage status, controlling functions with software embedded in the cloud, optimizing their performance within the framework of algorithms which has monitoring. And these sophisticated and smart products are capable of self-diagnosis, decision-making, coordinating with other products and systems, and customizing.

With its technologies, Industry 4.0 has enabled continuous communication and interaction not only between human and human (C2C), human and machine (C2M), but also between machines (M2M), and created an intelligent environment where everything including factories and the production process is networked.

Briefly, the interaction between customer-product, firm-product and customer-firm has become a multi-dimensional, mutual and complex structure in which other stakeholders can also be involved. In the smart environment where smart products, smart factories and Customer 4.0 take place, companies' perspective towards the customer has changed. Beyond being a simple consumer, the customer has been evaluated as people who add value to the product and production in matters such as the design, maintenance, detection of weaknesses and marketing of the product.

In this context, it can be said that an environment has been shaped in which companies should evaluate this new type of customer, which can be called as Customer 4.0, as the person they design, develop, advertise and promote the product, and most importantly, as the person they produce together. In this sense, it is recommended that companies comprehend this break and paradigm change in order to survive and compete in the new industrial revolution environment, and to create and acquire the infrastructure and technologies that will make this change.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51992>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 03-07-2021
Kabul Tarihi: 21-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 03-07-2021
Accepted: 21-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Tellioglu, S. & Tekin, M. (2021). Engelli Bireylerin Konaklama İşletmelerindeki Memnuniyetini Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma. *Journal of History School*, 53, 3060-3082

ENGELLİ BİREYLERİN KONAKLAMA İŞLETMELERİNDEKİ MEMNUNİYETİNİ ÖLÇMEYE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA¹

Salih TELLİOĞLU² & Mahmut TEKİN³

Öz

Dünyada önemli bir nüfusa sahip olan engelli bireylerin refahını artırmaya yönelik uygulanan sosyal politikalar ile birlikte onlar da toplumun diğer bireyleri gibi yaşamaya başlamışlardır. Engelli bireylerin sosyalleşmesini sağlayan önemli etkenlerden birisi de turistik faaliyetlerdir. Onların turistik faaliyette bulunması toplum ile iç içe olmasını sağlayan önemli bir faktördür. Ancak yapılan birçok düzenlemelere rağmen engelli bireylerin turistik faaliyetleri süresince birçok engel ile karşılaştıkları görülmektedir. Seyahat ve konaklama süreçlerinde yaşanan sorunlardan dolayı birçok engelli birey turistik faaliyetlere katılma konusunda isteksiz davranmaktadırlar. Bu bağlamda turizm pazarında önemli bir yere sahip olan engelli bireylerin seyahat ve konaklama işletmelerindeki memnuniyetlerinin ölçülmesi önem arz etmektedir. Bu araştırma, engelli bireylerin konaklama işletmelerdeki memnuniyet düzeyini ölçerek sorunları belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca tespit edilen sorunlara göre de öneriler sunulmuştur. Araştırma kapsamında 2017 yılında Alanya’da faaliyet gösteren 4 ve 5 yıldızlı tesislerde konaklayan 253 adet engelli bireye anket çalışması uygulanmıştır. Elde

¹Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale 2018 yılında ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından “Engelli Turizm Pazarlaması: Alanya Araştırması” başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

² Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaadin Keykubat Üniversitesi, ALTSO Turizm MYO, slhtellioglu@gmail.com, Orcid: 0000-0001-6510-110X

³ Prof. Dr., Selçuk Üniversitesi, İ.İ.B.F., mahtekin@selcuk.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0558-4271

Engelli Bireylerin Konaklama İşletmelerindeki Memnuniyetini Ölçmeye Yönelik Bir...

edilen bulgulara göre katılımcıların önemli bir oranının otelin girişine ve iletişim faaliyetlerine yönelik düzenlemelerden memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca engelli bireylerin memnuniyet oranının en düşük olduğu faaliyetin ise yiyecek ve içecek olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Turizm, Engellilik, Engelli Turizmi, Erişilebilir Turizm, Alanya

A Study on Measuring Disabled Persons' Satisfaction in Accommodation Companies

Abstract

With the social policies implemented to increase the welfare of people with disabilities, who have a significant population in the world, disabled individuals have started to live like other members of the society. One of the important factors that enable disabled people to socialize is touristic activities. The fact that people with disabilities engage in touristic activities is an important factor that will enable them to be intertwined with society. Despite the arrangements, people with disabilities face many obstacles during their touristic activities. Due to the problems experienced in the travel and accommodation processes, many disabled individuals are reluctant to participate in touristic activities. In this context, it is important to measure the satisfaction of people with disabilities, who have an important place in the tourism market, in travel and accommodation businesses. For this purpose, this research was carried out in order to determine the problems and develop suggestions for the solution by measuring the satisfaction level of the people with disabilities in the accommodation companies. Also, suggestions were presented according to the problems. Within the context of the research, a survey was applied to 253 disabled individuals staying in 4 and 5 star facilities operating in Alanya in 2017. In addition, it has been determined that the area with the lowest satisfaction rate of the people with disabilities are the food & beverage areas.

Keywords: Tourism, Disability, Disability Tourism, Accessible Tourism, Alanya

GİRİŞ

Dünyada bir milyardan fazla insan bir tür engellilikle yaşamakta ve engellilerin yaklaşık 200 milyonu önemli işlevsellik zorlukları yaşamaktadır. Dünya genelinde, engelli bireyler engelli olmayan bireylere göre daha kötü ekonomik koşullara sahip oldukları için önemli sağlık sorunları yaşadıkları ve eğitim konusunda başarı düzeylerin daha düşük olduğu görülmektedir (WHO, 2011). Bu durum engelli bireyleri toplum içerisinde dezavantajlı konuma getirmektedir. Dünyada birçok ülkede engellilerin dezavantajlı konumunu iyileştirmeye yönelik yasal düzenlemelerin uygulanmaya başlaması ile birlikte

engelli bireyler kısmen de olsa çeşitli ekonomik ve sosyal haklara kavuştuğu görülmüştür (Mercan vd., 2014, s. 630).

Dünyanın en büyük azınlığı olarak ifade edilen engelliler turizm için önemli bir pazarı oluşturmaktadır. Engelli bireylerin kendi nüfuslarının yanı sıra turistik seyahatlere genellikle refakatçi veya aileleri ile birlikte çıkması sonucu artan turist sayısına bağlı olarak oluşan potansiyel pazarın turizm sektörü içerisindeki önemini daha da artırmaktadır (Zengin & Eryılmaz, 2013: 55). Bu pazardan istifade edebilmek için engelli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olarak bazı düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Olçay vd, 2014, s. 128). Ancak bununla birlikte engelli bireylerin turizm faaliyetlerine katılmada önemli sorunlarla karşı karşıya kaldıkları da görülmektedir (Stankova vd, 2021, s. 6). Özellikle alt yapı yetersizliği, ulaşım ve erişilebilir konaklama engelleri engelli bireylerin en çok şikâyet ettiği hususlardır (Cameron vd, 2003, s. 10). Bu bağlamda turizm faaliyetlerinin erişilebilirliği daha iyi planlamalı ve tasarlamalıdır (Darcy & Dickson, 2009, s. 41). Bu düzenlemelerin sonucunda da turizm faaliyetlerinin herkes için erişilebilir olması gerekmektedir (Ankaya & Aslan, 2020, s. 52). Engelli bireylerin özgürce ve en az zorlukla turizm faaliyetlerine katılabilmelerini sağlamak için kamu ve özel sektörün erişilebilir ürünler, altyapı ve hizmetler sunması gerekmektedir (Stankova vd, 2021, s. 13). Erişilebilir bir deneyim sunan destinasyonlar ve işletmeler bu pazardan istifade edebilecek ve bu durum onların rekabet gücüne de katkı sağlayacaktır (Darcy vd., 2010, s. 532).

Bu çalışmada engelli bireylerin konkladıkları işletmedeki memnuniyetini ölçmeye yönelik olarak Alanya'da faaliyet gösteren konaklama işletmelerinde konaklayan 253 engelli birey ile görüşülmüş ve veri toplama aracı olarak da anket kullanılmıştır. Konaklama işletmeleri engelli bireylerin seyahatleri sürecinde en çok zaman geçirdikleri işletmelerdir. Dolayısıyla engelli bireylerin konaklama işletmelerindeki memnuniyetinin sağlanması onların tatil memnuniyeti içerisinde önemli bir yere sahip olacaktır. Konaklama işletmelerindeki eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksikliklere göre düzenleme yapılması işletmelerin bu pazardan faydalanması adına önemli bir rekabet avantajı sağlayacaktır. Ayrıca bu tür faaliyetler işletmeler için önemli bir de sosyal sorumluluk görevidir.

1. Turizm ve Engellilik

Turizm, modern yaşam biçiminin önemli bir faaliyeti ve ifadesi olup tüm insanların yaşam kalitesinin iyileştirilmesine (Stankova vd, 2021, s. 6) ve ruh sağlığına katkı sağlamaktadır (Güney, 2019, s. 30). Turizm ayrıca sosyal

ilişkilerin kurulması, kültürler arası etkileşimin artması ve yeni bilgilerin öğrenilmesi açısından da fırsatlar sağlamaktadır (Çizel vd, 2012, s. 36).

Engelli bireylerin de toplum ile iç içe ve daha rahat yaşamalarını sağlamak için turizm faaliyetlerine katılmaları önemlidir. Engelli bireylerin turizm faaliyetlerine katılmaları onlara fiziksel, psikolojik ve ruhsal açıdan da katkı sağlayacaktır (Olçay vd, 2014, s. 141). Gelişmiş ülkelerde engellilere yönelik politikalar sayesinde engelli bireylerin refah seviyeleri artırılmakta ve bu bağlamda engelli bireyler daha çok seyahat etmektedir (Tellioglu ve Şimşek, 2016, s. 553). Ayrıca son yıllarda engelli bireylerin turizm faaliyetlerine katılmalarını sağlamaya yönelik olarak birçok destinasyonda erişilebilirliği artırmak amacıyla çalışmalar yapılmaktadır (Zengin & Eryılmaz, 2013, s. 56).

Engelli bireylerin turizm faaliyetlerine katılması engelli olmayan bireylere göre daha zor olmaktadır (Stankova vd, 2021, s. 6). Çünkü engelli bireyler seyahatleri süresince ulaşım ve tesislerin erişilebilirliği olmak üzere birçok sorun yaşamaktadır (Cameron vd, 2003, s. 10). Bu bağlamda engelli bireyler turizm faaliyetlerine yeterince katılamamaktadır (Zengin & Eryılmaz, 2013, s. 56). Çünkü engelli bireyler ikamet ettikleri yerden gitmek istediği turistik tesise ulaşmaya kadar birçok engel ile karşılaşmaktadır (Mülayim & Özşahin, 2010). Bu yüzden destinasyonların ve turistik işletmelerin engelli bireylere yönelik olarak daha iyi planlanması, tasarlanması ve yönetilmesi gerekmektedir (Darcy & Dickson, 2009, s. 41).

Engelli bireylerin yaşadıkları zorluklar bunlarla da sınırlı kalmamaktadır. Engelli bireylerin virüse yakalanma riski daha yüksek olduğundan dolayı COVID-19 salgın sürecinde engelli bireylere kalabalık ortamlara girmemeleri önerilmektedir (WHO, 2020). Birçok engelli birey seyahat ve konaklama sürecinin oluşturduğu risklerden dolayı turistik faaliyetlere katılamamaktadır.

2. Erişilebilir Turizm

Erişilebilir turizm, görme, işitme ve dâhil olmak üzere erişim gereksinimleri olan kişilerin evrensel olarak tasarlanmış turizm ürün ve hizmetlerinden bağımsız, eşitlikçi ve saygın bir şekilde faydalanmasını ifade etmektedir (Darcy & Dickson, 2009, s. 34). Erişilebilirlik, sadece engelliler için değil, yaşlılar, küçük çocuklu aileler, geçici veya kronik hastalıkları olan kişiler için de gereklidir (ENAT, 2007; Darcy & Dickson, 2009; Akıncı & Sönmez, 2015). Bir diğer tanıma göre ise erişilebilirlik; “binaların, açık alanların, ulaşım ve bilgilendirme hizmetleri ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin engelliler

tarafından güvenli ve bağımsız olarak ulaşılabilir ve kullanılabilir olmasını” ifade etmektedir (Engelliler Hakkında Kanun, 2005: m. 3 f).

Turizmde erişilebilirlikten bahsedebilmek için turizm endüstrisinin bir bütün olarak turizm etkinliklerine katılacak olan herkes tarafından erişilebilir olması gerekir (ENAT, 2007, s. 6). Günümüzde engelli turizm yerine erişilebilir turizm ifadesinin daha çok kullanılmaya başlaması ile birlikte destinasyonlarda işbirlikçi süreçlerin arttığı görülmektedir (Darcy vd, 2020, s. 142). Farklı paradigmaların tamamlayıcı doğasını tanımak işbirlikçi bir yaklaşım ile mümkün olmaktadır. Tesislerin, ulaşımın, cazibe merkezlerinin ve destinasyonların erişilebilirliğini artırmak için mimarlar, tasarımcılar, ekonomistler, yerel konseyler, politika yapıcılar, engelli gezginler, tarihçiler ve arkeologlar olmak üzere çok çeşitli paydaşların işbirliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Paydaş işbirliği, erişilebilir turizm çözümleri geliştirmek, pazarın değerini anlamak ve ondan yararlanmak için kilit bir faktördür (Michopoulou vd., 2015, s. 186).

Dünyada bir milyardan fazla insanın bir tür engellilik ile yaşadığı (WHO, 2011) ve engellilerin yaklaşık %70'inin fiziksel ve finansal olarak seyahat edebileceği varsayılmaktadır. Ayrıca engellilerin genellikle yalnız seyahat etmediği de düşünüldüğünde pazarın ne kadar büyük ve önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (ENAT, 2007). Günümüzde turizm tesislerinin fiyat, kalite ve ilgi çekicilik bakımından birbirleriyle yarıştığı bir süreçte bir turizm tesisinin herkes için erişilebilir olması o tesise önemli bir rekabet avantajı sağlayacaktır. Ayrıca engelli bireyler fazla alternatiflerinin olmamasından dolayı erişilebilir tesis ve destinasyonların sadık müşterisi haline gelmektedir (Pehlivanoğlu, 2012, s. 28). Bu faktörlerin yanında engelli bireyler ziyaret etmeyi düşündükleri yerlerin erişilebilirliği hakkında güvenilir bilgilere ihtiyaç duymaktadırlar. Çünkü ziyaret etmeyi düşündükleri yerde ihtiyaçlarının karşılanabileceğini önceden bilmek onlar için çok önemlidir (Ribeiro vd, 2018, s. 31).

Dünyanın önemli turizm ülkelerinden biri olan Türkiye ise turizm potansiyeli yüksek bir ülke olmasına rağmen, erişilebilir turizm pazarından yeterince faydalanamamaktadır. Bunun en önemli nedenleri ise; alt yapı eksikliği, yasal mevzuat yetersizliği, uygulamada yaşanan sorunlar ve tanıtım ve pazarlama faaliyetlerinin yeterince yapılmamasıdır (Ankaya & Aslan, 2020, s. 55). Bu eksiklikler ile birlikte toplu taşıma araçlarının, konaklama tesislerinin ve diğer turistik alanların erişilebilir olmaması ve engelli oda sayısının yetersiz olması da diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır (Tellioglu & Şimşek, 2016).

3. Araştırmanın Yöntemi ve Evreni

Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama araştırma modeli uygulanmış ve engelli bireylerin konakladıkları işletmelerdeki memnuniyet durumunu ölçmek için engelli bireylere anket çalışması yapılmıştır. Araştırma Türkiye'nin önemli bir destinasyonu olan Alanya'da gerçekleştirilmiştir. Alanya 2000'li yıllardan itibaren engelli bireylerin erişilebilirliğini artırmaya yönelik olarak önemli çalışmalar yapmaktadır. Alanya, 2013 yılında Avrupa Komisyonu tarafından desteklenen ve erişilebilirlik konusunda çalışmalar yürüten ENAT (European Network for Accessible Tourism) üyesi olmuştur. Alanya, ENAT üyesi ilk Türk kentidir (Tourism For All, 2016).

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak anket kullanılmış. Anket formları Alanya'da faaliyet gösteren 38 adet 4 ve 5 yıldızlı turistik tesiste konaklayan 253 engelli bireye uygulanmıştır. İki bölümden oluşan anket formunun ilk bölümünde engelli bireylerin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, medeni durumu, çalışma durumu, engel türü ve tatile kiminle çıktıklarına dair bilgiler yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise engelli bireylerin konakladıkları tesislere yönelik görüşlerini ölçmek amacıyla 29 sorunun yer aldığı beşli likert tipi sorular yer almaktadır. Bu sorular hazırlanırken Şahin (2012) ve Bulgan'ın (2014) çalışmalarındaki araştırmanın amacına uygun bulunan sorulardan faydalanılmıştır.

Araştırmanın evreni Alanya'da faaliyet gösteren T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı yatırım ve işletme belgeli 4 ve 5 yıldızlı turistik tesislerde konaklayan engelli misafirlerdir. Alanya'da 2019 yılı itibariyle 86 adet beş yıldızlı, 104 adet te dört yıldızlı tesis bulunmaktadır (ALTSO, 2019).

3.1. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Araştırmada kullanılan anket için geçerliliği ve güvenirliği ispatlanmış ölçeklerden yararlanılmıştır. Konaklama işletmelerinde konaklayan engelli misafirlerin konakladıkları işletmeye yönelik görüşleri ile ilgili Cronbach's Alpha değerinin ,90 olduğu ve bu değer kabul edilebilir düzeyin ($\alpha = ,60$) oldukça üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Konaklama işletmelerinde konaklayan engelli misafirlerin konakladıkları işletmeye yönelik alt boyutlar ile ilgili Cronbach's Alpha değerleri ise aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur. Tablo 1'e göre alt boyutların Cronbach's Alpha değeri kabul edilebilir düzeyin ($\alpha = ,60$) üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Ölçeklere İlişkin Güvenirlik Katsayısı

Boyutlar	Cronbach's Alpha
Giriş	,70
Genel Alanlar	,71
Odalar	,80
Yiyecek & İçecek Alanları	,75
Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	,83
İletişim	,86

3.2. Araştırmanın Bulguları ve Analizi

Çalışmanın nicel araştırma tarafından engelli bireylerin konakladıkları işletmeye yönelik görüşlerini ölçmeye yönelik olarak uygulanan anket formu sonuçlarına göre; engelli bireylerin bireysel özellikleri ile ilgili bulgulara, engelli bireylerin konakladıkları tesislere yönelik memnuniyet düzeylerine ve bunların bireysel özellikleri ile karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre katılımcıların % 64’ü erkek, % 36’sı kadın olup % 48,6’sı evli, % 51,4’ü bekârdır. Katılımcıların % 23,3 18-30, %35,2’si 31-43, % 22,1’i 44-56 , % 12,3’ü 57-69 yaş aralığındadır ve % 7,1’i 70 yaş ve üzerindedir. Katılımcılardan ilköğretim mezunu olanların oranı % 20,6, ortaöğretim mezunu olanların oranı % 42,3 ve yükseköğretim mezunu olanların oranı ise % 37,2 oranında olup % 56,9’u çalıştığını, % 9,5’i kendi işini yaptığını ve % 33,6’sı ise çalışmadığını belirtmiştir.

Tablo 2’de engelli bireylerin engel türleri incelendiğinde katılımcıların % 53,8’inin ortopedik engelli, % 7,9’unun görme engelli, % 9,1’inin işitme engelli, % 4,7’sinin dil ve konuşma engelli, % 4,7’sinin zihinsel engelli olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 11,5’i süregen hastalığı olduğunu ve % 8,3’ü ise diğer engel türüne sahip olduğunu belirtmiştir. Verilere göre ortopedik engelli oranının diğer engelli türlerine göre oldukça yüksek olduğu gözükmemektedir. Turistik kentlerde engellilere yönelik düzenlemeler incelendiğinde de düzenlemelerin birçoğunun ortopedik engellilere göre tasarlandığı görülmektedir.

Tablo 2
Katılımcıların Demografik Bilgileri ve Bazı Bireysel Özellikleri

Cinsiyet	n	%	Medeni Durum	n	%
Erkek	162	64,0	Evli	123	48,6
Kadın	91	36,0	Bekar	130	51,4
Yaş Aralığı	n	%	Eğitim Durumu	n	%
18-30 yaş	59	23,3	İlköğretim	52	20,6
31-43 yaş	89	35,2	Ortaöğretim	107	42,3
44-56 yaş	56	22,1	Yükseköğretim	94	37,2
57-69 yaş	31	12,3	Çalışma Durumu	n	%
70 ve üzeri yaş	18	7,1	Çalışıyor	144	56,9
Engel Türü	n	%	Kendi İşini Yapıyor	24	9,5
Ortopedik Engelli	136	53,8	Çalışmıyor	85	33,6
Görme Engelli	20	7,9	Birlikte Kaldığı Kişiler	n	%
İşitme Engelli	23	9,1	Yalnız	42	16,6
Dil ve Konuşma Engelli	12	4,7	Ailemle	139	54,9
Zihinsel Engelli	12	4,7	Arkadaşlarıyla	46	18,2
Süreç Hastalık	29	11,5	Refakatçiyle	14	5,5
Diğer	21	8,3	Diğer	12	4,7

Tablo 2’de engelli bireylerin konaklama tesislerinde birlikte kaldığı kişiler incelendiğinde; % 54,9 oranı ailesiyle, % 18,2’si arkadaşlarıyla, % 5,5’inin ise refakatçisiyle kaldığını belirtmiştir. Yalnız kalan engelli birey oranı ise % 16,6’dır. Bu durumda engelli bireylerin çoğunluğunun tatile ailesi, arkadaşları ve refakatçisi ile geldiği görülmektedir. Bu da engelli turizm pazarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Tablo 3
Katılımcıların Konakladıkları Otelin Girişine Yönelik Görüşleri

Giriş	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
	%	%	%	%	%

Konakladığım otelde engelli bireyler için tasarlanmış otopark mevcut.	15	17,8	20,6	25,7	20,9
Konakladığım otelin girişinde engelli bireylere göre tasarlanmış rampalar mevcut.	10,3	11,1	18,2	30,0	30,4
Konakladığım otelin giriş kapısı engelli bireylerin kolayca girebilmesine göre tasarlanmıştır.	1,6	8,3	11,5	35,6	43,1
Konakladığım otele ilk girişte engelli bireyleri karşılayan ve onlara giriş esnasında refakat eden bir tesis çalışanı vardı.	11,1	13,4	24,1	26,5	24,9
Konakladığım otele ilk girişteki kayıt esnasında ön büro personeli engelli bireylere yardımcı oldu.	5,5	9,5	16,6	32,4	36,0

Tablo 3'e göre katılımcıların % 46,6'sı "*Konakladığım otelde engelli bireyler için tasarlanmış otopark mevcut*" seçeneğine katılıyorum, % 32,8 gibi azımsanmayacak bir oranı ise katılmıyorum tercihinde bulunmuştur. Katılımcıların % 60,4'ü yani çoğunluğu "*Konakladığım otelin girişinde engelli bireylere göre tasarlanmış rampalar mevcut*" sorusuna katılıyorum, % 78,7 gibi önemli bir kısmı ise "*Konakladığım otele ilk girişte engelli bireyleri karşılayan ve onlara giriş esnasında refakat eden bir tesis çalışanı vardı*" ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların %51,4 ile yaklaşık yarısı "*Konakladığım otele ilk girişte engelli bireyleri karşılayan ve onlara giriş esnasında refakat eden bir tesis çalışanı vardı*" ifadesine katılıyorum, % 24,1'i kararsızım, % 24,5'i ise katılmıyorum tercihinde bulunmuştur. "*Konakladığım otele ilk girişteki kayıt esnasında ön büro personeli engelli bireylere yardımcı oldu*" ifadesine de % 68,'ü yani katılımcıların önemli bir kısmı katıldığını belirtmiştir.

Tablo 4'e göre; katılımcıların % 51'i "*Konakladığım otelde engelli bireylerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış merdivenler var*" ifadesine katılıyorum, % 41,9'u "*Konakladığım otelde engelli bireylerin erişilebileceği seviyede resepsiyon deski var*" ifadesine katılıyorum ifadesini tercih etmişlerdir. Katılımcıların % 66,1'si "*Konakladığım otelin genel alanlarında engelli bireylerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış tuvalet ve lavabolar var*" ifadesine katılıyorum tercihinde bulunurken % 9,9'u ise katılmıyorum tercihinde bulunmuştur. Katılımcıların yine önemli bir çoğunluğu % 70,4 ile "*Konakladığım oteldeki bütün koridor ve yollar erişilebilirdi*" ifadesine katıldığını, % 9,9'u ise katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların % 67,9'u ise "*Konakladığım otelde engelli bireylerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış asansörler var*" ifadesine de katıldığını ifade etmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Konakladıkları Otelin Genel Alanlarına Yönelik Görüşleri

Genel Alanlar	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	%	%	%	%	%
Konakladığım otelde engelli bireylerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış merdivenler var.	12,3	15,0	21,7	28,1	22,9
Konakladığım otelde engelli bireylerin erişilebileceği seviyede resepsiyon deski var.	16,6	19,0	22,5	20,2	21,7
Konakladığım otelin genel alanlarında engelli bireylerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış tuvalet ve lavabolar var.	3,6	6,3	24,1	29,2	36,8
Konakladığım oteldeki bütün koridor ve yollar erişilebilirdi.	3,2	6,7	19,7	34,4	36,0
Konakladığım otelde engelli bireylerin kullanımına uygun olarak tasarlanmış asansörler var.	3,2	7,9	21	29,6	38,3

Tablo 5

Katılımcıların Konakladıkları Otelin Odalarına Yönelik Görüşleri

Odalar	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	%	%	%	%	%
Konakladığım otelde kaldığım odada engelli bireylere göre tasarlanmış dolap ve soyunma alanı var.	4,0	11,4	26,9	31,2	26,5
Konakladığım otelde kaldığım odanın fiziksel teçhizatı engelli bireylere göre tasarlanmıştır.	4,0	8,2	28,5	34,8	24,5
Konakladığım otelde kaldığım odanın tuvaleti ve lavabosu engelli bireylere göre tasarlanmıştır.	5,5	6,0	23,7	33,6	31,2
Konakladığım otelde kaldığım odanın banyosu engelli bireylere göre tasarlanmıştır.	8,7	8,0	22,5	31,6	29,2
Konakladığım otelde acil durumlarda kullanılmak üzere engelli bireyler için düzenlenmiş alarm sistemleri var.	14,2	8,3	30	28,1	19,4

Tablo 5'e göre; katılımcıların % 57,7'si "Konakladığım otelde kaldığım odada engelli bireylere göre tasarlanmış dolap ve soyunma alanı var" ifadesine ve % 59,3'ü "Konakladığım otelde kaldığım odanın fiziksel teçhizatı engelli bireylere göre tasarlanmıştır" ifadesine katılıyorum tercihinde bulunmuşlardır.

Katılımcıların % 64,8'i "Konakladığım otelde kaldığım odanın tuvaleti ve lavabosu engelli bireylere göre tasarlanmıştır" ifadesine katıldığını, % 11,5'i ise katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların % 60,8'u "Konakladığım otelde kaldığım odanın banyosu engelli bireylere göre tasarlanmıştır" ifadesine, % 47,5'ü ise "Konakladığım otelde acil durumlarda kullanılmak üzere engelli bireyler için düzenlenmiş alarm sistemleri var" ifadesine katıldığını belirtmiştir. Aynı ifade için % 30 gibi azımsanmayacak bir oran ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Konakladıkları Otelin Yiyecek & İçecek Alanlarına Yönelik Görüşleri

Yiyecek & İçecek Alanları	Kesimlikle % Katılmıyorum	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesimlikle % Katılıyorum
Konakladığım otelin restoranında engelli bireyler için tasarlanmış masa ve sandalye var.	13,0	11,9	23,3	32,0	19,8
Konakladığım otelin restoranında engelli bireylerin erişebileceği seviyede yiyecek büfeleri var.	14,2	10,7	23,7	32,0	19,4
Konakladığım otelde engelli bireylerin erişebileceği seviyede bar deskleri var.	25,7	19,4	28,1	15,8	11,0

Tablo 6'ya göre; katılımcıların % 51,8'i "Konakladığım otelin restoranında engelli bireyler için tasarlanmış masa ve sandalye var" ifadesine, % 51,4'ü ise "Konakladığım otelin restoranında engelli bireylerin erişebileceği seviyede yiyecek büfeleri var" ifadesine katılıyorum tercihinde bulunmuştur. Katılımcıların % 45,1'i ise "Konakladığım otelde engelli bireylerin erişebileceği seviyede bar deskleri var" ifadesine katılmadığını, % 28,1'i kararsız olduğunu, % 26,8'i ise katıldığını belirtmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların Otelin Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri

Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
	%	%	%	%	%
Konakladığım otelin plajı ve güneşlenme alanları engelli bireylere uygun olarak tasarlanmıştır.	11,0	13,9	25,3	26,9	22,9
Konakladığım otelde bar, disko vb. eğlence alanları engelli bireylere göre tasarlanmıştır.	11,9	16,5	28,5	25,7	17,4
Konakladığım otelde düzenlenen animasyon faaliyetleri engelli bireylerin de katılabilmesi için uygundur.	10,7	12,6	27,3	31,6	17,8
Konakladığım otelin açık ve kapalı yüzme havuzlarını engelli bireylerin de kullanabilmesi için asansör sistemi vardır.	23,7	14,2	19,4	26,5	16,2
Konakladığım otelde engelli bireyler için uygun spor alanları mevcuttur.	17,0	16,6	24,1	25,7	16,6

Tablo 7'ye göre; katılımcıların % 49,8'i "Konakladığım otelin plajı ve güneşlenme alanları engelli bireylere uygun olarak tasarlanmıştır", % 43,1'i ise "Konakladığım otelde bar, disko vb. eğlence alanları engelli bireylere göre tasarlanmıştır", ifadelerine katılıyorum tercihinde bulunmuşlardır. "Konakladığım otelde düzenlenen animasyon faaliyetleri engelli bireylerin de katılabilmesi için uygun" ifadesine ise % 49,4'ü katıldığını belirtmiştir. Katılımcıların % 42,7'si "Konakladığım otelin açık ve kapalı yüzme havuzlarını engelli bireylerin de kullanabilmesi için asansör sistemi var" ifadesine katıldığını, % 37,9 gibi azımsanamayacak oranda ise katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların % 42,3'ü "Konakladığım otelde engelli bireyler için uygun spor alanları mevcut" ifadelerine katılıyorum tercihinde bulunurken, % 33,6'sı ise katılmıyorum tercihinde bulunmuştur.

Tablo 8'e göre; katılımların % 78,2'si yani önemli bir çoğunluğu "Konakladığım otelde görev alan personeller engelli bireylere yardımcı olmaktadır" ifadesine katılıyorum tercihinde bulunurken, % 5,6 gibi az bir oran ise katılmıyorum tercihinde bulunmuştur. Katılımcıların % 77'si "Konakladığım otelde görev alan personeller engelli bireyler ile iletişim kurabilmektedir" ifadesine katıldığını belirtirken % 6,7'si gibi az bir oran ise katılmadığını belirtmiştir. Katılımcıların % 67,6'sı "Konakladığım otelin çalışanları engelli bireylerin ihtiyaçlarını bilmektedir" ifadesine, % 58,5'i "Konakladığım otelde engelli bireylerin sorunlarını iletebileceği bir birim var"

ifadesine, % 58,9'u "Konakladığım otelde engelli bireylerin yaşadığı sorunlar kayıt altına alınmaktadır" ifadesine ve % 63,7'si ise "Konakladığım otelde engelli bireylerin yaşadığı sorunlar çözülmektedir" ifadesine katıldıklarını belirtmişlerdir

Tablo 8

Katılımcıların Konakladıkları Otelin İletişim Faaliyetlerine Yönelik Görüşleri

İletişim	Kesinlikle Katılmıyorum %	Katılmıyorum %	Kararsızım %	Katılıyorum %	Kesinlikle Katılıyorum %
Konakladığım otelde görev alan personeller engelli bireylere yardımcı olmaktadır.	2,0	3,6	16,2	39,5	38,7
Konakladığım otelde görev alan personeller engelli bireyler ile iletişim kurabilmektedir.	1,2	5,5	16,3	39,5	37,5
Konakladığım otelin çalışanları engelli bireylerin ihtiyaçlarını bilmektedir.	2,4	6,7	23,3	33,2	34,4
Konakladığım otelde engelli bireylerin sorunlarını iletebileceği bir birim vardır.	11,1	9,5	20,9	33,6	24,9
Konakladığım otelde engelli bireylerin yaşadığı sorunlar kayıt altına alınmaktadır	7,5	9,1	24,5	28,5	30,4
Konakladığım otelde engelli bireylerin yaşadığı sorunlar çözülmektedir.	5,9	8,7	21,7	27,3	36,4

Tablo 9

Engelli Bireylerin Otel İçi Alanlara Yönelik Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması

Otel İçi Alanlar	Cinsiyet	n	x	St. Sapma	t	p
Giriş	Erkek	162	3,58	,872	-1,153	0,250
	Kadın	91	3,70	,725		
Genel Alanlar	Erkek	162	3,58	,832	-1,576	0,117
	Kadın	91	3,74	,731		
Odalar	Erkek	162	3,56	,889	-1,100	0,273
	Kadın	91	3,69	,810		
Yiyecek & İçecek Alanları	Erkek	162	3,00	1,08	-2,238	0,026
	Kadın	91	3,30	,988		
Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Erkek	162	3,11	1,05	-1,773	0,078
	Kadın	91	3,32	,866		
İletişim	Erkek	162	3,76	,883	-2,075	0,039
	Kadın	91	3,97	,732		

Tablo 9'a göre; otelin girişi, genel alanları, odaları ve spor, eğlence ve dinlenme faaliyetleri ile katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Otelin yiyecek & içecek alanları ile katılımcıların cinsiyeti arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ayrıca otel personelinin engelli bireylerle iletişimi ile katılımcıların cinsiyetleri arasında da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$).

Tablo 10

Engelli Bireylerin Otel İçi Alanlara Yönelik Görüşlerinin Medeni Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Otel İçi Alanlar	Medeni Durum	n	x	St. sapma	t	p																																																				
Giriş	Evli	123	3,6081	,87042	-0,365	0,715																																																				
	Bekar	130	3,6462	,77900			Genel Alanlar	Evli	123	3,6537	,75881	0,243	0,808	Bekar	130	3,6292	,84012	Odalar	Evli	123	3,6537	,76825	0,740	0,460	Bekar	130	3,5738	,94348	Yiyecek & İçecek Alanları	Evli	123	3,1572	,91966	0,740	0,460	Bekar	130	3,0615	1,17744	Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Evli	123	3,3756	,95388	2,928	0,004	Bekar	130	3,0138	1,01131	İletişim	Evli	123	3,8997	,77786	1,134	0,258	Bekar
Genel Alanlar	Evli	123	3,6537	,75881	0,243	0,808																																																				
	Bekar	130	3,6292	,84012			Odalar	Evli	123	3,6537	,76825	0,740	0,460	Bekar	130	3,5738	,94348	Yiyecek & İçecek Alanları	Evli	123	3,1572	,91966	0,740	0,460	Bekar	130	3,0615	1,17744	Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Evli	123	3,3756	,95388	2,928	0,004	Bekar	130	3,0138	1,01131	İletişim	Evli	123	3,8997	,77786	1,134	0,258	Bekar	130	3,7808	,88922								
Odalar	Evli	123	3,6537	,76825	0,740	0,460																																																				
	Bekar	130	3,5738	,94348			Yiyecek & İçecek Alanları	Evli	123	3,1572	,91966	0,740	0,460	Bekar	130	3,0615	1,17744	Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Evli	123	3,3756	,95388	2,928	0,004	Bekar	130	3,0138	1,01131	İletişim	Evli	123	3,8997	,77786	1,134	0,258	Bekar	130	3,7808	,88922																			
Yiyecek & İçecek Alanları	Evli	123	3,1572	,91966	0,740	0,460																																																				
	Bekar	130	3,0615	1,17744			Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Evli	123	3,3756	,95388	2,928	0,004	Bekar	130	3,0138	1,01131	İletişim	Evli	123	3,8997	,77786	1,134	0,258	Bekar	130	3,7808	,88922																														
Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Evli	123	3,3756	,95388	2,928	0,004																																																				
	Bekar	130	3,0138	1,01131			İletişim	Evli	123	3,8997	,77786	1,134	0,258	Bekar	130	3,7808	,88922																																									
İletişim	Evli	123	3,8997	,77786	1,134	0,258																																																				
	Bekar	130	3,7808	,88922																																																						

Tablo 10'a göre; otelin girişi, genel alanları, odaları, yiyecek & içecek alanları ve iletişimi ile katılımcıların medeni durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Otelin spor, eğlence ve dinlenme faaliyetleri ile katılımcıların medeni durumları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$).

Tablo 11

Engelli Bireylerin Otel içi Alanlara Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Otel İçi Alanlar	Eğitim Durumu	n	Mean	St. Sapma	f	p
Giriş	İlköğretim	52	3,41	,909	3,075	0,048
	Ortaöğretim	107	3,60	,840		
	Yükseköğretim	94	3,76	,731		
Genel Alanlar	İlköğretim	52	3,53	,908	1,381	0,253
	Ortaöğretim	107	3,60	,754		
	Yükseköğretim	94	3,74	,783		
Odalar	İlköğretim	52	3,74	,695	,785	0,457
	Ortaöğretim	107	3,58	,929		
	Yükseköğretim	94	3,57	,866		
Yiyecek & İçecek Alanları	İlköğretim	52	3,17	1,125	,856	0,426
	Ortaöğretim	107	3,00	1,055		
	Yükseköğretim	94	3,18	1,027		
Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	İlköğretim	52	3,23	1,109	,066	0,936
	Ortaöğretim	107	3,17	,989		
	Yükseköğretim	94	3,18	,953		
İletişim	İlköğretim	52	3,88	,856	,112	0,894
	Ortaöğretim	107	3,82	,856		
	Yükseköğretim	94	3,82	,811		

Tablo 11’de yapılan Anova testi sonuçlarına göre katılımcıların öğrenim durumları ile giriş kısmı arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$). Elde edilen bu sonuca göre katılımcıların öğrenim durumları yükseldikçe giriş kısmı ile ilgili memnuniyetleri de yükselmektedir. Katılımcıların eğitim düzeylerine göre giriş bölümüne yönelik memnuniyetleri arasında farkı belirleyebilmek için scheffe testi uygulanmıştır. Yapılan scheffe sonuçlarına göre de ilköğretim mezunları ile yükseköğretim mezunları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca otelin genel alanları, odaları, yiyecek & içecek alanları, spor, eğlence ve dinlenme faaliyetleri ve iletişimi ile katılımcıların öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Tablo 12

Engelli Bireylerin Otel içi Alanlara Yönelik Görüşleri ile Engel Türlerinin Karşılaştırılması

Otel İçi Alanlar	Engel Türü	n	Mean	St. Sapma	f	p
Giriş	Ortopedik	136	3,6971	,87092	0,384	0,889
	Görme	20	3,5300	,95867		
	İşitme	23	3,5913	,77806		
	Dil ve Konuşma	12	3,6000	1,03397		
	Zihinsel	12	3,5667	,84351		
	Süreğen Hastalık	29	3,5379	,64609		
	Diğer	21	3,4857	,48815		
Genel Alanlar	Ortopedik	136	3,7294	,88428	1,210	0,302
	Görme	20	3,5900	,78264		
	İşitme	23	3,6522	,60368		
	Dil ve Konuşma	12	3,6167	,46286		
	Zihinsel	12	3,7500	,56003		
	Süreğen Hastalık	29	3,3241	,78996		
	Diğer	21	3,4952	,64068		
Odalar	Ortopedik	136	3,5838	,95965	0,447	0,847
	Görme	20	3,6300	,54008		
	İşitme	23	3,7304	,69179		
	Dil ve Konuşma	12	3,6667	,46188		
	Zihinsel	12	3,6167	,95521		
	Süreğen Hastalık	29	3,7655	,90565		
	Diğer	21	3,4095	,68841		
Yiyecek & İçecek Alanları	Ortopedik	136	3,0686	1,11046	0,609	0,723
	Görme	20	3,2167	,83963		
	İşitme	23	3,2029	1,06714		
	Dil ve Konuşma	12	3,1667	,67420		
	Zihinsel	12	3,1667	1,04929		
	Süreğen Hastalık	29	3,3218	1,10727		
	Diğer	21	2,7937	1,05133		
Spor, Eğlence ve Dinlenme Faaliyetleri	Ortopedik	136	3,1412	1,05749	0,460	0,837
	Görme	20	3,3900	,79862		
	İşitme	23	3,2783	,91202		
	Dil ve Konuşma	12	3,4833	,97778		
	Zihinsel	12	3,0333	1,16567		
Süreğen Hastalık	29	3,1241	1,00912			

	Diğer	21	3,2286	,80817		
	Ortopedik	136	3,7145	,90014		
	Görme	20	3,8667	,74849		
	İşitme	23	3,9493	,64243		
İletişim	Dil ve Konuşma	12	4,2917	,68211	2,115	0,052
	Zihinsel	12	3,7778	,91930		
	Süreğen Hastalık	29	4,1954	,70580		
	Diğer	21	3,7778	,72712		

Tablo 12’de yapılan Anova testi sonuçlarına göre katılımcıların engel türleri ile otelin alanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

SONUÇ

İnsanların dinlenmesi, dinlenirken daha sağlıklı olması ve tatil sürecinin onların ruh sağlığına sağladığı katkı tatil yapmanın insanlar için bir gereklilik olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır (Güney, 2019, s. 30). Bunun yanında tatil yapmak; sosyal ilişkilerin kurulması, kültürler arası etkileşimin artması ve yeni bilgilerin öğrenilmesi açısından da insanlara fırsatlar sağlamaktadır (Çizel vd, 2012, s. 36). Bu faktörler turizmin insanlar için oldukça önemli olduğunu göstermektedir.

Engelli bireylerin turizm faaliyetlerine katılmaları da onlara fiziksel, psikolojik ve ruhsal açıdan da katkı sağlamaktadır (Olçay vd, 2014, s. 141). Ancak seyahatleri süresince de birçok sorun ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu olumsuz tecrübeleri onların destinasyon ve otel tercihlerinde daha titiz davranmalarına neden olmaktadır. Engelli bireyler tatil sürecinde en çok zamanını konkladıkları tesislerde geçirmektedir. Dolayısıyla burada konaklama işletmelerinin engelliler için tamamen erişilebilir olması onlar için oldukça önemlidir. Toker & Kaçmaz (2015) yaptıkları çalışmada engelli bireylerin algı ve memnuniyetin belirleyen faktörler arasında “tesis genel özellikleri” ve “tesis içi erişilebilirlik” unsurlarının olduğunu belirtmişlerdir. Hareketliliği kısıtlı birçok engelli birey için erişilebilir bir konaklama tesisi önemlidir. Engelli bireyler erişilebilir tesis bulamadıkları takdirde ise tatile çıkamamaktadır (Cameron vd, 2003, s. 16). Bu noktada engelli bireylerin en fazla yaşadığı sorunlardan biri de karşılaştıkları mimari engellerdir (Akıncı & Sönmez, 2015, s. 109). Bir diğer önemli sorun ise engelli oda sayısının yetersiz kalmasıdır. Bu durum özellikle tatile grup halinde gelen engelli bireylerin aynı tesiste kalamamasına neden olmaktadır (Tellioğlu ve Şimşek, 2016, s. 564).

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında yer alan engelli bireylerin tesislerin erişilebilirliğinden genel olarak memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle otelin girişinden ve iletişim faaliyetlerinden olan memnuniyetlerinin yüksek olduğu görülmektedir. Ancak yiyecek & içecek alanları ile spor, eğlence ve dinlenme faaliyetlerine yönelik memnuniyetlerinin diğer faaliyetlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Yiyecek & içecek alanları içerisinde yer alan bar ve restoranlar engelli bireylerin zorlandığı alanlardandır (Artün, 2018, s. 26). Çizel vd (2012)'de yaptığı çalışmada engelli bireylerin restoranlara yönelik düzenlemeler talep ettiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmadan elde edilen bir diğer önemli bulgu ise engelli bireyler konakladıkları işletmedeki personellerin kendileri ile kurdukları iletişimden (%87) ve kendilerine yardımcı olmalarından (%88,2) oldukça memnun olduğudur. Stankova vd. (2021)'de Yunanistan'da yaptığı çalışmada da engelli bireylerin, konaklama alanları ve turistik bölgelerdeki personel hizmetlerinden oldukça memnun olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmada t-testi sonuçlarına göre otelin yiyecek & içecek alanları ve iletişim faaliyetlerinin katılımcıların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki faaliyet için de kadın katılımcıların memnuniyet oranlarının erkek katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca medeni durumlarına göre incelendiğinde de spor, eğlence ve dinlenme faaliyetlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ve evli katılımcıların memnuniyet oranlarının bekâr katılımcılara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların otel içi alanlara yönelik görüşlerinin öğrenim durumlarına göre karşılaştırılması için yapılan Anova testi sonuçlarına göre katılımcıların öğretim düzeyi yükseldikçe konakladıkları otelin girişine yönelik olarak memnuniyeti de yükselmektedir. Farklı konularda yapılan çalışmalarda Saçlı (2020) eğitim düzeyi arttıkça memnuniyetin arttığı sonucuna ulaşırken Durmuş vd. (2018) ise eğitim düzeyi arttıkça memnuniyetin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Çalışmadan elde edilen bulgulara göre araştırma kapsamında yer alan engelli bireylerin konakladıkları tesislerin erişilebilirliğinden genel olarak memnun olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Ancak bu bulgular bu tesislerin tamamen erişilebilir olduğu anlamına da gelmemektedir. Dolayısıyla işletmelerin bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen bulgulara göre tesislerin erişilebilirliğini yeniden gözden geçirmeleri gerekmektedir. Ayrıca T. C. Kültür ve Turizm Bakanlığı ve yerel yönetimler tesislerin erişilebilirliğini tespit etmeye yönelik olarak denetimlerini sıklaştırılmalı ve işletmeleri bu konuda düzenleme yapmak için teşvik etmelidir. Literatürde elde edilen bulgular neticesinde önemli bir sorun olan engelli oda sayısının artırılması hususunda da yasal mevzuatın yeniden

düzenlenmesi gerekmektedir. Bunun yanında işletmelerdeki çalışanların belirli oranlarının işaret dili eğitimi almalarını sağlamaya yönelik de kurs imkânları sağlanmalıdır. Destinasyonların erişilebilirliği artırmaya yönelik olarak da gerekli alt yapı çalışmalarının yapılmalı ve toplu taşıma araçları engelliler için erişilebilir olmalıdır. Ayrıca kentteki gezilecek ve görülecek yerlerin de erişilebilirliğini sağlamaya yönelik düzenlemeler yapılmalıdır. Bu düzenlemelerin yapılabilmesi ve uygulanabilmesi için sektörün paydaşlarına önemli sorumluluklar düşmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akıncı, Z. & Sönmez, N. (2015). Engelli bireylerin erişilebilir turizm beklentilerinin değerlendirilmesine yönelik nitel bir araştırma. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 26(1), 97-113.
- ALTSO (Alanya Ticaret ve Sanayi Odası). (2019). Alanya ekonomik rapor. <https://www.altso.org.tr/yayinlarimiz/alanya-ekonomik-rapor/alanya-ekonomik-rapor-2019/> Erişim Tarihi: 27.05.2021
- Ankaya, F.Ü., & Aslan, B.G. (2020). Engelli turizm potansiyelinin değerlendirilmesi; Dünya ve Türkiye örnekleri. *Ulusal Çevre Bilimleri Araştırma Dergisi*, 3(2), 52-57.
- Artün, S. (2018). *Otel Yapılarında Engelli Bireye Yönelik Çözümler*. Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Bulgan, G. (2014). *Engelli Turizmi: Antalya İlindeki Dört ve Beş Yıldızlı Otel İşletmelerinde Bir Araştırma*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cameron, B., Darcy, S., & Foggin, E. (2003). Barrier-free tourism for people with disabilities in the Asian and Pacific region. *United Nations, New York*.
- Çizel, B., Sönmez, N. & Akıncı, Z. (2012). BAKAP: Antalya’da engelli Turizmin gelişimi için arz ve talep üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi Proje Geliştirme, Uygulama ve Araştırma Merkezi*.
- Darcy, S., McKercher, B., & Schweinsberg, S. (2020). From tourism and disability to accessible tourism: A perspective article. *Tourism Review*, 75(1), 140-144.
- Darcy, S., & Dickson, T. J. (2009). A whole-of-life approach to tourism: The case for accessible tourism experiences. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16(2009), 32-44. <https://doi.org/10.1375/jhtm.16.1.32>

Engelli Bireylerin Konaklama İşletmelerindeki Memnuniyetini Ölçmeye Yönelik Bir...

- Darcy, S., Cameron, B., & Pegg, S. (2010). Accessible tourism and sustainability: A discussion and case study. *Journal of Sustainable Tourism*, 18(4), 515-537. <https://doi.org/10.1080/09669581003690668>
- Durmuş, H., Timur, A., Yıldız, S. & Çetinkaya, F. (2018). The Satisfaction of the people about family medicine who admitted to outpatient clinics of Erciyes University Hospital. *Türk Aile Hek Dergisi*, 22(1), 2-11
- ENAT (European Network for Accessible Tourism). (2007). *Rights of Tourists with Disabilities in the European Union Framework*. European Network for Accessible Tourism. http://www.accessibletourism.org/resources/enat_study_1_rights_final_en.pdf, Erişim tarihi: 15.05.2021
- Engelliler Hakkında Kanun (2005). 5378, T.C. Resmi Gazete, 25868, 07.07.2005. (Değişik:06.02.2014-6518/63 md.).
- Güney, S. (2019). Turizmde psikososyal bileşenler: Yerel halkın algı, tutum ve davranışları. *Ankara Üniversitesi Beypazarı Meslek Yüksekokulu Turizm Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Mercan, O., Pak, A. & Üzülmez, M. (2014). Yerel yönetimlerin turizmde engellilere yönelik uygulamaları: Çanakkale İli örneği. Gazi Üniversitesi, 15. Ulusal Turizm Kongresi Bildirileri Kitabı, 624-637.
- Michopoulou, E., Darcy, S., Ambrose, I., & Buhalis, D. (2015). Accessible tourism futures: The world we dream to live in and the opportunities We hope to have. *Journal of Tourism Futures*, 1(3), 179-188
- Mülayim, A., & Özşahin, B. (2010). Bedensel engellilerin konaklama sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir inceleme. *Öz-Veri Dergisi*, 7(2), 1663-1684.
- Olca, A., Giritlioğlu, İ. & Parlak, Ö. (2014). ENAT (European Network For Accessible Tourism-Avrupa Erişilebilir Turizm Ağı) ile Türkiye'nin erişilebilir turizme yönelik otel işletmelerini kapsayan düzenlemeleri ve bu düzenlemelerin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Turizm Fakültesi Dergisi*, 2, 127-144.
- Pehlivanoğlu, B. (2012). Konaklama işletmelerinin engellilere yönelik oda düzenlemelerinin irdelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(4), 27-35.
- Ribeiro, F. R., Silva, A., Barbosa, F., Silva, A. P., & Metrôlho, J. C. (2018). Mobile applications for accessible tourism: Overview, challenges and a proposed platform. *Information Technology & Tourism*, 19(1), 29-59.

- Saçlı, Ç. (2020). Festival memnuniyeti ile kültürel etkileşim arasındaki ilişki üzerine bir araştırma: silifke uluslararası müzik ve folklor festivali örneği. *Türk Turizm Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 505- 521.
- Stankova, M., Amoiradis, C., Velissariou, E., & Grigoriadou, D. (2021). Accessible tourism in Greece: A satisfaction survey on tourists with disabilities. *Management Research and Practice*, 13(1), 5-16.
- Şahin, H. (2012). *Engelli Bireylerin Konaklama Tesislerinde Memnuniyet Durumlarının İncelenmesi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tellioglu, S., & Şimşek, N. (2016). Dünyada ve Türkiye’de engelli dostu turizm. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(33), 552-567.
- Toker, B. & Kaçmaz, Y. (2015). Engelli bireylerin turizm deneyimlerine yönelik bir araştırma: Alanya örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 235-257.
- Tourism For All (2016). Alanya engelli dostu oteller. <http://tourismforall.org.tr/alanya-engelsiz-otel-oda-arastirmasi.pdf>, Erişim tarihi: 05.06.2021
- WHO (2011). *World Report On Disability*. World Health Organization. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf, Erişim tarihi: 22.05.2021
- WHO. (2020). COVID-19 salgınında engelli kişilerin durumları. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332015/WHO-2019-nCov-Disability-2020.1-tur.pdf?sequence=126&isAllowed=y>, Erişim tarihi: 15.07.2021.
- Zengin, B., & Eryılmaz, B. (2013). Bodrum destinasyonunda engelli turizm pazarının değerlendirilmesi. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*, 6(11), 51-74.

EXTENDED ABSTRACT

More than one billion people around the world live with some form of disability. Furthermore, it is thought that with the aging of the population, the disabled population will increase gradually. Many countries, especially developed countries, have started to implement social policies to increase the welfare of people with disabilities. With these supports provided to disabled individuals,

they have started to take part in touristic activities. Participation of people with disabilities in touristic activities like other members of society reduces their social exclusion and allows for social peace. Although disabled individuals are very willing to engage in touristic activities, they cannot participate sufficiently in these activities due to the negative experiences they have had during their vacations. The difficulties that begin with disabled individuals leaving their homes during their touristic travels continue until they reach the desired destination. Necessary arrangements should be made so that disabled people can engage in tourism activities without encountering any obstacles. In this, it is necessary to ensure the accessibility of destinations and businesses. In addition, their difficulties are not limited to these. Due to the COVID-19 epidemic process, many people with disabilities are not able to participate in touristic activities, with suggestions made to prevent them from entering crowded environments.

Accessibility is essential not only for the disabled, but also for the elderly, families with young children, those with temporary or chronic illnesses and other access needs. In short, there is a need for accessibility for all individuals with an access need. With the transition from disabled tourism to the concept of accessible tourism, it is seen that collaborative processes have emerged in many destinations in the world and more importance has been given to developing the infrastructure and promotions. The fact that destination managers carry out these processes together with stakeholders is a key factor in the success of accessibility studies. In addition, the participation of stakeholders contributes to solving problems with a broader perspective. The accessible tourism market, which is defined as a special market for the tourism industry, is a strong type of tourism with its social aspect as well as the economic contributions it provides to touristic countries. Turkey, which is an important tourism country in the world, cannot benefit from this market sufficiently. The most important reasons for this are; lack of infrastructure, inadequacy of legal regulations, problems in practice and insufficient promotion and marketing activities.

People with disabilities spend most of their time in accommodation companies during their touristic travels. In this context, it is important to measure the satisfaction levels of disabled people in accommodation establishments and to identify the problems. In this study, it was aimed to determine the problems of disabled individuals by measuring the level of satisfaction in accommodation companies and to develop suggestions for their solutions. In this study, a survey research model, which is one of the quantitative research methods, was applied and a survey was conducted with disabled individuals to measure the satisfaction level of People with disabilities in their accommodation. The research was carried out in Alanya, an important destination in Turkey. Alanya has been working on

increasing the accessibility of disabled people since the 2000s. Within the scope of the research, a questionnaire was applied to 253 People with disabilities staying in 4 and 5 stars accommodation companies facilities operating in Alanya. According to the findings, it was concluded that a significant proportion of the participants were satisfied with the arrangements for the entrance of the hotel and communication activities. In addition, it has been determined that the activity with the lowest satisfaction rate of people with disabilities in food and beverage areas.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51408>

Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 14-05-2021
Kabul Tarihi: 19-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 14-05-2021
Accepted: 19-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Karabıyık, H. Ç. & Elgün, M. N. (2021). Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma. *Journal of History School*, 53, 3083-3102.

TÜKETİCİ KARAR TEORİSİ'NİN TARİHİ ÜZERİNE BİR TEORİK TARTIŞMA¹

Hüseyin Çağatay KARABIYIK² & Mahmut Nevfel ELGÜN³

Öz

Tüketici Karar Teorisi pazarlamanın temel yapı taşlarından bir tanesidir. Çünkü -etik tartışmalar bir yana- pazarlama uygulamalarının günümüzdeki nihai amacı satışın gerçekleştirilmesidir. Satışı gerçekleştirme hedefi ise müspet tüketici karar ve davranışlarına bağlıdır. Bu sebeple Tüketici Karar Teorisi'nin doğru bir şekilde anlaşılması hem teorik hem de pratik açıdan büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Tüketici Karar Teorisi'nin doğru bir şekilde anlaşılması amacıyla tarihi gelişimi incelenmiştir. Bu bağlamda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar'a bağlı olarak Rasyonel Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Pasif Yaklaşım, Duygusal Yaklaşım, Yorumsamacı Yaklaşım ve Postmodern Yaklaşım incelenmiştir. Çalışma boyunca her bir yaklaşımın tarihi gelişimi; pratik, bilim felsefesi ve iktisat tarihi bağlamlarında değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuç kısmında ise her bir yaklaşımın değişim ve ilgili dönemlerde görülen paradigma değişimleri incelenmiştir. Son olarak ise incelenen tarihi değişimler referans alınarak Tüketici Karar Teorisi'nin geleceği üzerine öngöründe bulunulmuştur. Sonuç olarak pazarlama tarihinde Geleneksel Yaklaşımlar'ın Klasik ve Neo-Klasik iktisatla paralel bir şekilde gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak sonradan iktisat biliminde de görüleceği üzere, pazarlamada teori-pratik uyumu sorunu görülmüştür. Böylece

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

² Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Medipol Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi İşletme Bölümüh.cağataykarabiyik@gmail.com, Orcid. 0000-0002-1898-5907

³ Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İşletme Bölümü, melgun@erbakan.edu.tr, 0000-0002-8380-886X

normatif yaklaşımlardan tanımlayıcı yaklaşımlara geçilmiştir. Günümüzde ise bu eğilim devam etmektedir. Metodolojik eğilimler ise bu sürecin inter-disipliner çalışmalarla yürütüldüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Tüketici Karar Teorisi, Tüketici Davranışları, Tüketici Karar Teorisi Tarihi, Pazarlama Tarihi.

A Theoretical Discussion on the History of Consumer Decision Theory

Abstract

Consumer Decision Theory is one of the basic building blocks of marketing. Because - apart from the ethical discussions - the ultimate goal of marketing practices today is the realization of sales. The realization goal of the sale depends on positive consumer decisions and behaviors. For this reason, a correct understanding of Consumer Decision Theory is of great importance both in theory and practice. In this study, its historical development was examined in order to understand the Consumer Decision Theory correctly. In this context, Rational Approach, Cognitive Approach, Passive Approach, Emotional Approach, Interpretative Approach and Postmodern Approach were examined depending on the Traditional and Modern Approaches. Historical development of each approach throughout the study was evaluated in the context of practice, philosophy of science and economic history. In the conclusion part of the study, the changes in each approach and the paradigm shifts seen in the relevant periods were examined. Finally, the future of the Consumer Decision Theory was examined by taking the historical changes examined as reference. As a result, it was determined that traditional approaches in marketing history have developed in parallel with Classical and Neo-Classical economic approaches. However, as can be seen later in economics, the problem of theory-practice compatibility was seen in marketing. thus, a transition from traditional approaches to modern approaches has been observed. Today, this trend continues. Methodological trends show that this process is conducted with interdisciplinary studies.

Keywords: Consumer Decision Theory, Consumer Behavior, History of Consumer Decision Theory, History of Marketing.

GİRİŞ

Her ne kadar birçok bağlamda ve ontolojik varsayım altında yaklaşımlar bulunsa da pazarlama gibi uygulamalı mikro ekonomik bilimler özünde tüketici karar ve davranışlarını inceleyen bilim dallarıdır. Nitekim bu alanlardaki yaklaşımlar da tüketici davranışlarına farklı ontolojik varsayımlar üzerine geliştirilmektedir. Teorik açıdan böyle bir bilimsel derinleşme söz konusu iken

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

pratikte de ekonomik koşullar, tüketim olgusu ve tüketicinin dünya görüşü sosyolojik, psikolojik, antropolojik ve birçok etki altında değişim göstermektedir. Bu değişimlere bağlı olarak çoğu zaman tepkisel bir biçimde teorik değişimler yaşanmaktadır. Çünkü unutmamak gerekir ki teoriler nihayetinde pratiği açıklama amacıyla oluşturulan sistematik yapılardır.

Tüketici karar ve davranışları odağında gelişen pazarlama biliminin geliştirdiği Tüketici Karar Teorileri de hem pratikte görülen ekonomik anlayış değişimleri hem de iktisat bilimindeki değişimlerle paralellik göstermektedir. Bu durum doğal karşılanmalıdır. Çünkü nihayetinde ekonomik yapının bir parçası olan tüketimi inceleyen pazarlama biliminin ekonomi biliminden ve yine uygulamalı bir bilim olarak pazarlamanın pratikteki tüketim karar ve davranışları arasında bir köprü oluşturması gerekmektedir. Aksi halde pratik karşılığı olmayan ve benzer şekilde ekonomik yaklaşımlara cevap veremeyen pazarlama biliminin varlığından söz etmek mümkün değildir. Nitekim pazarlama bilim ve uygulamalarının günümüz ekonomik, sosyolojik, psikolojik ve antropolojik etkileri göz önünde bulundurulduğunda pazarlamanın bu ihtiyaçlara cevap verir nitelikte olduğu görülmektedir. Ancak bu becerisine rağmen tüketicilerin karar ve davranışlarına odaklanarak pazarlamanın özünü inceleyen Tüketici Karar Teorisi üzerine yeterince çalışma yapılmaması bir eksiklik olarak görülmelidir. Çünkü hızla değişen ekonomik ve tüketim şartları incelendiğinde Tüketici Karar Teorisi'nin pazarlama tarafından dinamik ve çevre şartlarına uyum sağlar nitelikte tutulması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu çalışmanın amacı da bu alanda literatürde bir dinamizmin sağlanmasının ilk aşaması olarak Tüketici Karar Teorisi'nin tarihi gelişimini incelemek ve ardından bu gelişim sürecinin ekonomi bilimindeki paralelliklerini tartışmaktır.

Çalışmanın doğru bir biçimde anlaşılması için öncelikle Tüketici Karar Teorisi'ne tarihi süreç boyunca oluşturulan yaklaşımlara ilişkin bir literatür taramasının gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Ardından Tartışma ve Sonuç bölümünde bu gelişimler ekonomi tarihi ile birlikte tartışılmış ve Tüketici Karar Teorisi'nin geleceğine yönelik bir öngöründe bulunulmuştur.

TÜKETİCİ KARAR TEORİSİ

Tüketici Karar Teorisi en temelde tüketicilerin karar ve davranış yapılarını sistematik bir biçimde araştıran, tanımlayan ve anlamlı bir biçimde gruplandıran teoridir. Şüphesiz ki her bir tüketim olgusu kendine özel olmakla birlikte o anki durumsal şartlara bağlı olarak gelişen kendine özel karar ve davranışlardır. Ancak tüketim olgusuna bu şekilde yaklaşmak aynı zamanda pazarlama biliminde bir

anlamsızlık ya da teorisizleşmeye neden olacaktır. Çünkü bir yaklaşımın geliştirilebilmesi için incelenen nesnenin belirli ortak özelliklerinin ortaya çıkarılması ve bilimsel kabul gören şartlar altında bu özelliklere sahip nesnelerin ortak uyarıcılara ortak tepkileri vermesi gerekmektedir. Bu da o bilim dalındaki gelişimi sağlayan temel süreci ortaya çıkarmaktadır.

Tüketici Karar Teorisi'nde kabul gören yaklaşımlar incelendiğinde yaklaşımların açıklayıcı olarak tanımlanan Geleneksel Yaklaşımlar ve tanımlayıcı olarak ifade edilen Geleneksel Olmayan (Modern) Yaklaşımlar olmak üzere iki gruba ayrıldığı görülmektedir. Geleneksel ve Modern Yaklaşım ayrımı esasında post-modern tüketici davranışları ve postmodern bilim olmak üzere toplumsal ve bilimsel dönüşüme işaret etmektedir. Bu temel ayrıma ilişkin tartışmalar ilgili bölümlerde daha detaylı olarak gerçekleştirilmiştir.

Tüketici Karar Teorisi'ne yönelik yaklaşımları incelemeden önce Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar'ın temel özelliklerinden ve tüketim olgusuna yönelik oluşturdukları ontolojik varsayımlardan bahsetmek gerekmektedir. Geleneksel Yaklaşımlar, pratikte bir tespitten ziyade tüketici davranışlarının nasıl olması gerektiğine odaklanan rasyonalist ve normatif yapıdaki yaklaşımları içermektedir. Buna karşın Modern Yaklaşımlar tüketici karar ve davranışlarının nasıl olması gerektiğinden ziyade pratikte var olanı tespit etme ve bu tespitler üzerinden tüketici karar ve davranışlarına yönelik tahminler geliştirmeye çalışan yaklaşımları ifade etmektedir (Thaler, 1980, s.39). Günümüz ekonomisinin girift ve karmaşık yapısı göz önünde bulundurulduğunda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar arasındaki fark pratikte önemli farklılıklara karşılık gelmektedir. Ancak yine de Tüketici Karar Teorisi'nin en temel araştırma problemine inmek gerekmektedir. Tüketici Karar Teorisi temelde bir tüketicinin 25 cent sahibi olmasıyla 15 cent ve 10 cent değerinde satın alınmış bir ürüne sahip olması arasındaki davranışsal ve düşünsel farkları anlamaktır (Edwards, 1954, s.380). Edwards tarafından örneklendirilen bu durum esasında Tüketici Karar Teorisi'nin en temel problemini anlamak açısından büyük önem taşımaktadır. Ancak bu örnek Teori'nin ilk ortaya çıkışı bağlamında değerlendirilmelidir. Çünkü bu tür temel ve basit durumlarda Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar o olguyu benzer şekilde açıklayabilmekte ve öngörülerde bulunabilmektedir (Thaler, 1980, s.39). Ancak pratikte görülen olgular bu durumdan çok daha karmaşık bir yapıdadır ve incelenen durumun karmaşıklaşmasıyla birlikte Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar'ın tespit ve öngörülerini de farklılaşmaya başlamaktadır. Örneğin birçok seçenek arasında karar vermeye çalışan ve bu karar sürecinde fonksiyonelliğe ek olarak soyut değerleri de dikkate alan bir tüketicinin olduğu günümüz pazarlarında bir tüketicinin karar ve davranışlarını incelemek için rasyonalist bir ontolojiye sahip yaklaşımla o davranışları incelemek ve öngörmek

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

mümkün olmayacaktır. Üstelik günümüz pazarlarının tüketicilere ne kadar çok alternatif sunduğu göz önünde bulundurulduğunda rasyonel tüketici ontolojisinden de öte, sürecin kendisi bir irrasyonelleşme süreci haline gelmektedir. Çünkü tüketiciler rasyonel olsa dahi, tüketim kararını aldığı andaki şartların karmaşıklaşması ile birlikte rasyonaliteden uzaklaşmaya, başka bir ifade ile irrasyonel davranmaya başlamaktadır (Evans ve Over, 1997, s.3). Örneğin bir otomobil A noktasından B noktasına ulaşım aracı olması açısından fonksiyonel bir niteliğe sahiptir. Ancak günümüzde otomobiller birçok özelliğe sahiptir ve her bir otomobil esasında temel fonksiyonel beklentisini karşılar niteliktedir. Bu durumda tüketiciler ürünlerin fonksiyonel olmamasına rağmen ek özelliklerini dikkate almaktadır. Bu da ürünlerin işlevselliğinden bir kopuşu göstermekle birlikte aynı zamanda irrasyonelitenin de bir başlangıcını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu örnek ve yorum ise temel ve basit düzeyden ziyade karmaşık durumlarda Tüketici Karar Teorisi yaklaşımları arasındaki farklılaşmanın nedenini göstermektedir (Griskevicius vd., 2014, s.33). Bu tespitler ise pratikteki olgular Realist Yaklaşım çerçevesinde incelendiğinde Geleneksel ve Modern Yaklaşım geçiş sürecini açıklamaktadır. Başka bir ifade ile Realist Yaklaşım'ın hakim olduğu Postmodern Bilim döneminde tüketimin normatif olmayan yaklaşımlar ve tüketicilerin öznel değerleri üzerinden anlama çabasını daha anlaşılır bir hale getirmektedir (Dijksterhuis, 2009, ss. 89-90). Eğer pratikte görülen tüketim karar ve davranışları açıklanmak isteniyorsa öncelikle satın alma karar ve davranışı sırasında durumsal etkenlerin tüketiciler tarafından subjektif olarak nasıl algılandığına göre değişim göstereceği meselesi anlaşılmalıdır. Nitekim bu kabul Tüketici Karar Teorisi'nin Geleneksel Yaklaşımlar'dan Modern Yaklaşımlar'a geçiş sürecine karşılık gelmektedir. Geleneksel ve Modern Yaklaşımlar bu çalışmada ayrıca incelenmiştir. Ancak ilgili literatür taraması sürecinde bu değişimi tetikleyen anlam değişimi göz önünde bulundurulmalıdır.

Tüketici Karar Teorisi'ne ilişkin yaklaşımları incelemeden önce belirtilmesi gereken son önemli nokta bu alandaki tüm yaklaşım ve esasında Teori'nin kendisinin Hjelle ve Ziegler'in dokuz temel varsayımları üzerine geliştirildiğidir (Marsden ve Littler, 1998, s.5-6). Yaklaşımlar arasında görüş ayrılığı olmasına rağmen her bir yaklaşımın Hjelle ve Ziegler'in geliştirdiği dokuz kişilik özelliğini temel varsayım olarak kabul ettiği göz ardı edilmemelidir. Hjelle ve Ziegler'in öne sürdüğü dokuz temel varsayım şöyledir (Hjelle, 1992): Determinizm, çevrecilik, tepkiselcilik, değiştirilemezlik, iç denge, rasyonalite, nesnellik, bütüncülük, bilinebilirlik. Daha ayrıntılı bir ifade ile Hjelle ve Ziegler tarafından geliştirilen kişilik teorisine göre insanın sahip olduğu bu dokuz boyut Tüketici Karar Teorisi'nin tüm yaklaşımlarının temelini oluşturmaktadır. Ancak

unutmamak gerekir ki bu varsayım tüm yaklaşımlar arasında salt bir benzerliğe neden olmamaktadır. Çünkü örneğin değiştirilemezlik bileşenine karşılık olarak değiştirilebilirlik bileşeni de Hjelle ve Ziegler'in teorisinde bulunmakta ve her bir Tüketici Karar Teorisi bu özelliklerden farklı bir varsayımsal kombinasyon oluşturarak diğerlerinden farklılaşmaktadır. Literatür taramasında Hjelle ve Ziegler'in Kişilik Teorisi'nden bahsedilme nedeni bu teorinin Tüketici Karar Teorisi için temel taşlardan bir tanesi olmasıdır.

Genel çerçevede Tüketici Karar Teorisi'nin temelleri literatürde bu şekilde incelenmektedir. Bu temellerin ardından öncelikle Geleneksel Yaklaşımlar ve ardından da Modern (Geleneksel Olmayan) Yaklaşımlar'ın özel olarak incelenmesi gerekmektedir.

Geleneksel Yaklaşımlar

Temelde iktisadi varsayımlara ve kabul gören yaklaşımlara göre değişim göstermekle birlikte Geleneksel Yaklaşımlar; Rasyonel Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Duygusal Yaklaşım ve Edilgen (Pasif) Yaklaşım'dan oluşmaktadır. Çalışmanın ana temasını oluşturması nedeniyle bu yaklaşımlar özel olarak incelenmiştir.

Rasyonel Yaklaşım

Tüketici Karar Teorisi'nin ilk ve temel yaklaşımı olan Rasyonel Yaklaşım esasında Klasik İktisat'ın varsayımları çerçevesinde geliştirilmiş bir yaklaşım olarak görülmelidir. Bu temelde Klasik ve Neo-Klasik İktisat dönemlerine karşılık gelen Rasyonel Yaklaşım tüketim tam rekabet pazar şartları altında gerçekleşen, karar ve davranışlarında rasyonel bir biçimde "fayda" hesapları yapan ve her zaman rasyonel bir biçimde en yüksek faydayı sağlayan ürün sepetini tercih eden tüketici ontolojisini ifade etmektedir (Peter ve Tarpey, 1975, s.29). Başka bir ifade ile Rasyonel Yaklaşım, Klasik ve Neo-Klasik İktisat varsayımlarının pazarlama biliminde adapte edilerek kullanıldığı dönemdir (Holbrook ve Hirschman, 1982, s.135). Esasında bu yaklaşım Klasik İktisat'ın insana ilişkin geliştirdiği bir ontolojik varsayım olan ve her zaman rasyonel ekonomik kararlar alan *homoeconomicus* modeliyle ilintilidir (Lee vd., 2009, s.173).

Rasyonel Yaklaşım'ın tüketim karar ve davranışlarının bağlamını fayda kavramı temelinde incelenmesi ise iktisat tarihindeki fayda kavramını pazarlama bağlamında tartışılmasını bir gereklilik haline getirmektedir. Bu bağlamda

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

incelendiğinde İktisat Teorisi'nde fayda kavramına ilişkin iki yaklaşım bulunmaktadır. Bu yaklaşımlar fayda kavramını sayılabilir ya da sayısal olarak ölçülebilir olarak kabul eden Kardinal ve sayılamaz ve fakat karşılaştırılabilir olarak kabul eden Ordinal Yaklaşımlardır (Sivagnanam ve Srinivasan, 2010, s.101). Ancak pazarlama biliminde bu tür net bir ayrışmanın hakim olmadığı görülmektedir. Pazarlama literatüründe yaygın olarak bilindiği üzere bu alanda faydanın hesaplanmasına ilişkin genel kabul görmüş bir yaklaşım olmadığı gibi fayda sepetlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bir iktisadi bir yaklaşım da bulunmamaktadır. Bu da esasında iktisadi gelişim ile pazarlama arasında yoğun bir tetikleyici teorik bağlamın var olmadığını göstermektedir. Öte yandan bu durum fayda kavramının Tüketici Karar Teorisi'ne ne şekilde yansıdığı meselesini ortaya çıkarmaktadır.

İktisat literatüründe fayda kavramının ortaya çıkmasını sağlayan kavram tatmin kavramıdır (Mankiw, 2001, s.446; Frank ve Bernanke, 2009, s.128). Yani fayda kavramı, İktisat Teorisi'nde tatmin üzerinden ortaya çıkmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda pazarlama bilimine ilişkin Tüketici Karar Teorisi ile İktisat bilimine ilişkin Fayda Teorisi tatmin kavramı üzerinden ortak bir zemin oluşturmaktadır. Ancak yine de fayda kavramının ölçümünün özellikle iktisat ve tali olarak pazarlama biliminde ölçümünün mümkün olmaması Rasyonel Yaklaşım'ın bir dezavantajı olarak görülmelidir. Özellikle marjinal faydanın Kardinal Yaklaşım çerçevesinde ölçülmesinin mümkün olmaması (Deaton ve Muellbauer, 1986, s.42) Ordinal Yaklaşım'ı pazarlama bilimine daha uygun bir hale getirmektedir. Bu tespit pratikte tüketicilerin doğrudan faydanın ölçmektense ürünlerin sağladığı faydaları karşılaştırmasının ve görece üstünlük sahibi olan ürünü satın almasının daha muhtemel olduğunu göstermektedir (Taylor ve Weerapana, 2010, s.118; Baker, 1995, s.2). Ancak yine de pazarlama bilimi faydanın ölçülmesine odaklanmamış ve değerlendirmelerini tatmin kavramı üzerine yoğunlaştırmıştır.

Rasyonel Yaklaşım'ın tarihi gelişimi incelendiğinde varsayımlarının teorik iktisat ile uyuşmasına rağmen pratik pazarlama ile uyuşmadığı görülmektedir. Çünkü her ekonomik öngörü, işlerlik kazandığı ekonomik şartları sağlayan bir insan ontolojisini öne sürmek zorundadır. Gerek iktisatta gerekse Tüketici Karar Teorisi'ne öngörü kabiliyeti kazandırmak için kabul edilen insan ontolojisi *homoeconomicus*'tur (Samuelson, 1937, s.155). Bu da Tüketici Karar Teorisi'nin İktisat Teorisi ile uyumlu olmasına rağmen pazarlama pratiği ile uyumlu olmamasını açıklamaktadır. Nitekim teori-pratik uyumu konusunda sorunlar yaşayan Kardinal Fayda Teorisi iktisat bilimi tarafından kullanılmaz hale gelmiştir (Baumol ve Blinder, 2010, s.85).

Genel olarak değerlendirmek gerekirse Rasyonel Yaklaşım'ın öncelikle pazarlama uygulamalarında ve sonrasında da Tüketici Karar Teorisi'nde kullanımının sona ermesinin en büyük nedeni pratikte karşılık bulmamasıdır. Özellikle pazarlama gibi uygulamalı bilim dallarında teori-pratik uyumunu sağlamayan yaklaşımların bilimsel bir bunalıma neden olarak kullanılmaması doğal karşılanmalıdır. Ancak öte yandan bu süreçte Tüketici Karar Teorisi'nin mevcut pratikte karşılık bulan bir yaklaşım geliştirmesi de gerekmektedir. Bu gereklilik doğrultusunda Bilişsel Yaklaşım ortaya çıkmıştır.

Bilişsel Yaklaşım

Özellikle *homoeconomicus* gibi katı rasyonaliteye dayanan ontolojik varsayımların Rasyonel Yaklaşım'ın ve genel çerçevede ise Klasik İktisat'ın çözülmesine neden olmuştur. Bu süreçteki değişim insanın rasyonel olmadığı ve irrasyonel olan insanın modele ne şekilde dahil edilmesi gerektiğine odaklanmıştır. Bu süreç incelendiğinde insanın irrasyonelitesinin kökenlerinin psikoloji olduğu kabul görmüştür. Bu sebeple insanın psikolojik kökenli irrasyonelitesini açıklamak üzere 1960'larda psikoloji biliminde ortaya çıkan Bilişsel Yaklaşım benimsenmiştir (Foxall, 1997, s.230). Bilişsel Yaklaşım daha çok tüketicilerin ürünleri ve özelliklerini zihinlerine nasıl sistematize ettiğini ve buna bağlı olarak nasıl kararlar aldığına açıklamaya çalışan yaklaşımdır (Hoyer ve MacInnis, 2010, s.229). Yani modele göre insanlar hata yapabilmektedir. Ancak yapılan hatalardan öğrenimler oluşturarak tüketiciler rasyonel bir hale gelmektedir. Başka bir ifade ile tüketiciler hatalı tüketim karar ve davranışları alarak öğrenmekte ve sonraki tüketimlerini bu öğrenimlerine göre düzelterek ve ayarlayarak daha rasyonel bir tüketim kararı alabilmektedir (Nisbett ve Ross, 1980, s.265). Yani Rasyonel Yaklaşım'ın *a priori* rasyonel insan ontolojisine karşılık Bilişsel Yaklaşım'da rasyonelleşme sürecinde olan bir insan ontolojisi söz konusudur. Schiffman ve Wisenblit (2015, s. 465) bu süreci daha özellikli bir şekilde şöyle açıklamaktadır: Davranışsal iktisat irrasyonel kararların bir savunma mekanizması olarak öğrenme süreci üzerinden rasyonelleşme ile sonuçlandığını savunmaktadır. Yani Bilişsel Yaklaşım'a göre her bir karar rasyonel ya da irrasyonel olmaktan öte belirli çıkarımlar yapma ve sonraki tüketim kararlarında referans olacak nedenler üretme sürecidir.

Bilişsel Yaklaşım'ın, Rasyonel Yaklaşım'a göre pazarlama bilimine daha uygun olma nedeni en azından tüketicinin irrasyonel olduğunu kabul etmesine dayanmaktadır. Buna ek olarak tüketicilerin her bir tüketimle birlikte öğrenimler elde ederek sonraki tüketimlerinde o öğrenimleri kullanması da pazarlama bilimine daha uygun bir form anlamına gelmektedir.

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

Bilişsel Yaklaşım ile birlikte tüketicinin pratikte olduğu gibi irrasyonel de olabileceğinin kabul görmesi aynı zamanda pazarlama biliminde metodolojik bir tartışmayı da ortaya çıkarmıştır. O da tüketicilerin irrasyonelitenin nasıl ölçüleceği tartışmasıdır. Bu bağlamda Bilişsel Yaklaşım deneysel yöntemlerin kullanılması gerektiğini savunmaktadır. Ancak bu bağlamda Bilişsel Yaklaşım deneysel araştırmalarda oluşturulan yapay ortamın sınırlı ve yapay olmasına rağmen pratikte sınırsız sayıda durumsal faktörün var olduğu bir çevrenin var olduğu savı ile eleştirilmiştir (Schwenk, 1984, s.114). Bilişsel Yaklaşım'ın pratikte karşılaştığı sorun ve eleştiri ise pazarların büyük olması ve durumsal faktörlerin çeşitliliği nedeniyle tüketicilerin aslında hiçbir zaman tam anlamıyla rasyonel bir hale gelememesidir. Başka bir ifade ile Bilişsel Yaklaşım'ın öngördüğü gibi tüketiciler öğrenimleri sayesinde birer *homoeconomicus* haline gelmemektedir. Ancak yine hatalarından öğrenen bir birey ontolojisinin, Rasyonel Yaklaşım'ın varsayımlarına göre pratikle çok daha uyumlu bir yapıya sahip olduğu açıktır.

Bilişsel Yaklaşım'ın hakim olduğu dönemde bireylerin rasyonelleşme süreci tartışılırken pratikte tüketicinin irrasyonelitesine ek olarak tüketicilerin manipülasyonlara açık olduğu da ortaya çıkmıştır. Bu da Tüketici Karar Teorisi'nin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiştir. Ancak yine de belirtmek gerekir ki Bilişsel Yaklaşım, Rasyonel Yaklaşım'a göre çok daha esnek bir yapıya sahiptir. Bu esneklik sayesinde günümüz pratiğinde göz ardı edilen Rasyonel Yaklaşım'a karşın, Bilişsel Yaklaşım Kahneman ve Tversky gibi postmodernist bilim insanları tarafından da kısmen kullanılmaya devam etmektedir. Çünkü Bilişsel Yaklaşım salt bilgiye dayalı bir insan modeli önermemektedir. Bunlara ek olarak modelde tüketicilerin anlamlandırma sürecinde kullandığı inanç gibi soyut değerleri de dikkate alınmaktadır (Peter ve Olson, 2002, s.166).

Pasif (Edilgen) Yaklaşım

Pasif Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım ile benzer bir şekilde köken olarak Rasyonel Yaklaşım'a tepki olarak ortaya çıkmaktadır ve Rasyonel Yaklaşım'ın tam aksine tüm pazarlama uygulamalarına tam bir itaat halinde olan tüketici ontolojisine sahiptir (Duman Kurt, 2011, s.38). Yani Rasyonel Yaklaşım irrasyoneliteyi ne kadar göz ardı ediyorsa Pasif Yaklaşım da rasyoneliteyi o kadar göz ardı etmektedir. Bu da aslında Pasif Yaklaşım'ın en az Rasyonel Yaklaşım kadar pratikten uzak olduğunu göstermektedir. Çünkü her ne kadar pratikte irrasyonel bir tüketicinin varlığı bilinse de Pasif Yaklaşım kadar irrasyonel bir tüketicinin söz konusu olmadığı da açık bir gerçektir. Örneğin reklam çalışmaları

sonucunda bir ürünün özellikleri konusunda yanılan bir tüketici o ürün bir kez satın alabilmektedir. Ancak tüketim süreci ile o ürünün reklamlarının yanıltıcı olduğunu öğrenmekte ve sonraki tüketimlerde bu bilgiyi bir referans olarak kullanabilmektedir.

Pasif Yaklaşım'ın özüne inildiğinde bu yaklaşımın aslında Rasyonel Yaklaşım'ın neden olduğu bilimsel bunalıma salt tepki olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu da aslında Pasif Yaklaşım'ın, Rasyonel Yaklaşım'ın bir türevidir olduğunu göstermektedir. Yani Pasif Yaklaşım'ın oluşum sürecinde referans noktası pratik değildir. Buna karşın birincil referans noktası Rasyonel Yaklaşım'dır. Bu da Pasif Yaklaşım'ın henüz ortaya çıkışından itibaren pratikle yeterli bağ oluşturmadığını göstermektedir. Pasif Yaklaşım'ın özellikle pratikte uygulanması halinde tüketicilerden tepki çekmesi muhtemel pazarlama stratejilerine neden olması mümkündür. Bunlara ek olarak aktif, eylemci, iletişimci ve hazcı bir yapıya sahip post-modern tüketicinin (Thomas, 1997, s.56-57) ortaya çıkış süreci ile birlikte Pasif Yaklaşım pratikte uygulama olanağını da kaybetmiş ve tepkisel olarak ortaya çıktığı Rasyonel Yaklaşım gibi uygulama sahasını tamamen kaybetmiştir.

Duygusal Yaklaşım

İnsanların karar ve davranışlarında sadece bilişsel çabaların değil, duyguların da etkili olduğu pratik bir gerçekliktir. Yani pratikte tüketicilerin tüm karar ve davranışlarında duygusal etmenler de rol oynamaktadır. Bu da tüketici karar ve davranışlarında duyguların göz ardı edilmesi mümkün olmayan bir unsur olduğunu göstermektedir. Duygusal Yaklaşım da esasında tüketici duygularının tüketim karar ve davranışları modeline eklenmesi noktasında ortaya çıkmış bir yaklaşımdır.

Duygusal Yaklaşım'a göre tüketim karar ve davranışlarında duyguların bir etken olarak dikkate alınması gerekmektedir. Ancak klasik iktisadi yaklaşımların aksine duygular bu modelde irrasyonel olarak görülmemektedir. Duygusal Yaklaşım'a göre duyguların tatminini sağlayan tüketim kararları da rasyonel olarak yorumlanmaktadır (Duman Kurt, 2011, s.40). Esasında duyguların da modele eklenmesi o dönem için bir yenilik olmasına rağmen Duygusal Yaklaşım'ın Geleneksel Yaklaşım çerçevesinde değerlendirilme nedeni duygu etkenini modele dahil etmesine rağmen rasyonel insan modelini kabul etmeye devam etmesidir (Karabiyik, 2020, s.71). Özellikle tüketim anında tatmin taratmasına rağmen tüketim sonrasında pişmanlık duygusu yaratan karar ve

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

davranışların Duygusal Yaklaşım'ın öngördüğü rasyonalite açısından nasıl açıklanması gerektiği bu yaklaşım açısından önemli bir sorundur.

Tüketici Karar Teorisi Rasyonel Yaklaşım'dan Duygusal Yaklaşım'a doğru değişim gösterirken pratikle sıkı ilişkilere sahip deneysel araştırmalar sonucunda rasyonel insan modeli temelden sarsılmaya başlamış ve rasyonel insan varsayımına sahip yaklaşımlar pratik karşılığını kaybetmiştir. Bu gelişmeler de tüketicilerin ontolojik olarak irrasyonel olduğunu kabul etmenin bir zorunluluk olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır. İşte bu anlayış sonucunda bir paradigma değişimi olmuş ve Tüketici Karar Teorisi'nin ikinci evresi olan Modern Yaklaşım'ların ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Modern (Geleneksel Olmayan) Yaklaşımlar

Tüketici ontolojisi üzerine bahsi geçen paradigma değişimi ile birlikte Tüketici Karar Teorisi'nde de varsayımlar gözden geçirilmiş ve bu incelemeler sonucunda Modern Yaklaşım'lar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonuç bölümünde daha kapsamlı bir şekilde incelenmesine rağmen bu bölümde kısaca bahsedilmesi gereken bir husus vardır. Paradigma değişiminin ardından ortaya çıkan yaklaşımlar her ne kadar “Modern Yaklaşımlar” olarak incelense de aslında bu yaklaşımların ontolojik ve epistemolojik temelleri postmodern bilim varsayımları ile daha çok örtüşmektedir. Bu sebeple bu yaklaşımların “modern” olarak adlandırılmasına rağmen aslında postmodern pazarlama ile de uygun olduğu göz ardı edilmemelidir. Bu bağlamda Modern Yaklaşımlar, Yorumsamacı Yaklaşım ve Postmodern Yaklaşım olmak üzere iki sınıfta incelenmektedir.

Yorumsamacı Yaklaşım

Geleneksel Yaklaşımlar'ın pratikte gerçekleşen durumlara cevap verememesi bir bakıma ontolojik açıdan bilimsel bir bunalı neden olmuştur. Çünkü rasyonel insan modeline göre tasarlanan yaklaşımlara karşılık pratikte irrasyonel karar ve davranışlar gerçekleştiren bir olgu söz konusudur. Üstelik bu teori-pratik uyumsuzluğu pazarlama biliminin doğrudan araştırma nesnesi olan tüketicidir. Esasında bu tespit Geleneksel Yaklaşımlar'ın kritik noktalarda uyumsuzluk yaşadığını göstermekte ve yaşanan bilimsel bunalımı açıklamaktadır. Bu bunalım ile birlikte pratiği açıklayan teoriler bir zorunluluk haline gelmiş ve bunalımın ardından tüketicilerin sosyolojik, psikolojik ve antropolojik tabanda açıklanması gerektiği kabul görmüştür (Ratchford, 1975, s.65). Bu kabul ile birlikte Yorumsamacı Yaklaşım 1980'lerin başından itibaren ortaya çıkmış ve literatürde kabul görmeye başlamıştır (Kerin, 1996, ss.6-7).

Yorumsamacı Yaklaşım'ın literatüre kazandırdığı önemli katkılardan bir tanesi tüketicilerin soyut değerlerinin de dikkate alındığı bir Tüketici Karar Teorisi'nin oluşturulmasını sağlamasıdır. Böylece tüketim süreci bir anlamlandırma süreci olarak yorumlanmış ve bu süreçte tüketicilerin bireysel özellikleri de modele dahil edilmiştir (Öymen Dikmen, 2006, s.41; Mick, 1986, ss.196-213). Bu gelişmeler Tüketici Karar Teorisi'nde 1980'lerden itibaren tüketicilerin bireysel özelliklerinin de dikkate alınma başladığını göstermektedir. Tüketicilerin bireysel özelliklerinin incelenmesi sürecinin başlamasıyla birlikte Yorumsamacı Yaklaşım çerçevesinde tüketicilerin demografik, sosyoekonomik (Fodness, 1992, s.9), kişilik, yaşam tarzı (Plog, 1974, s.58), ürün deneyimleri, katılımcılıkları, motivasyonları (Gnoth, 1997, ss.283-304) ve benzeri özelliklerine yoğunlaşmıştır (Decrop, 2000, s.60).

Tüketici Karar Teorisi'nin bilimsel bir bunalıma girme nedeninin Geleneksel Yaklaşımlar'da kabul edilen insan ontolojisinin pratikle özellikle rasyonalite açısından uyumlu olmamasından dolayı bu bunalımın ardından gelen ilk yaklaşım olan Yorumsamacı Yaklaşım'ın kabul ettiği insan ya da tüketici kavramının incelenmesi gerekmektedir. Çünkü nihayetinde Yorumsamacı Yaklaşım insan kavramı üzerinden ortaya çıkmış bir bunalımın gidermesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda Yorumsamacı Yaklaşım insan kavramını temelde rasyonel ve duygusal olmak üzere iki kısımda incelemektedir. Bu iki yapı üzerinden de hem insanın irrasyonelitesini hem de her bireyin neden kendine özgü olduğunu açıklamayı amaçlamıştır (Kent, 1998, ss.136-137). Yorumsamacı Yaklaşım tüketicileri bu iki bileşen üzerinden rasyonel ve irrasyonel açıdan incelerken aynı zamanda toplumsal ve bireysel etkenler üzerinden değişim gösterdiğini kabul ederek yaklaşımın ontolojik kabullerini daha dinamik bir forma ulaştırmıştır.

Postmodern Yaklaşım

Postmodern Yaklaşım 1980'lerde ortaya çıkan, Eleştirel Yaklaşım'ın öncülük ettiği Yorumsamacı Yaklaşım'ın devamı niteliğinde bir yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır (Kassarjian, 1994, s.273). Bu bağlamda değerlendirildiğinde Postmodern Yaklaşım'ın, Yorumsamacı Yaklaşım'ın eklektik bir yapısı olduğu yorumlanabilir.

Postmodern Yaklaşım, Yorumsamacı Yaklaşım ile tartışmaya açılan tüketicilerin rasyonel ve irrasyonel boyutlarının daha sistematik bir hale getirilmiştir. Bunlara ek olarak tüketicilerin soyut değerlerinin de daha özel ve somut özelliklere karakterize edildiği görülmektedir. Bu bağlamda Postmodern

Yaklaşım ile birlikte tüketiciler asosyal bireycilik, açgözlülük ve meta uyumu açısından da değerlendirilmeye başlanmıştır (Ackerman, 1997, s.652; Gabbott, 2008, s.110; Featherstone, 2007, s.81).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmaların bağlamına göre pazarlama biliminin farklı alanlarına odaklanılsa da nihayetinde pazarlamanın temel araştırma nesnesi tüketicilerdir. Tüketicilerin araştırılma sürecinin temel belirleyicisi de tüketici karar ve davranışlarıdır. Çünkü günümüzde -etik kaygılar bir yana- pazarlamanın temel hedefi satışı sürdürülebilir bir biçimde gerçekleştirmek olduğu için bu hedefin nihai belirleyicisi de tüketici karar ve davranışları olmaktadır. Bu sebeplerden dolayı Tüketici Karar Teorisi pazarlama biliminin temel yapı taşlarından bir tanesidir ve bu alandaki incelemeler büyük önem taşımaktadır. Özellikle tüketici odaklı pazarlama anlayışı ile birlikte bu önemin giderek artması da beklenmelidir. Bu çalışmada ise Tüketici Karar Teorisi'nin daha doğru bir şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla teorinin tarihi gelişimi üzerine bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir.

Tüketici Karar Teorisi'nin başlangıç noktası iktisat tarihi ile de benzerlik göstererek Rasyonel Yaklaşım'la başlamıştır. Rasyonel Yaklaşım'ın varsayımlarının tarihi süreci incelendiğinde bu varsayımların pazarlama bilimi açısından kullanışlı ve uzun ömürlü olmadığı görülmektedir. Çünkü uygulamalı bir bilim olarak pazarlamanın pratikle uyumlu olmayan varsayımları sürdürme olanağı bulunmamaktadır. Bu teorik engellerin ardından Tüketici Karar Teorisi tüketicilerin irrasyonelitesini sorgulamaya başlamıştır. Bu süreçle birlikte Bilişsel Yaklaşım, Pasif Yaklaşım ve Duygusal Yaklaşım ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımların içinde tüketiciyi salt irrasyoneliteye indirgeyen Pasif Yaklaşım etkin bir uygulama sahası bulamamıştır. İnsanın rasyonel ve irrasyonel boyutlarını daha dengeli bir biçimde ele alan Bilişsel Yaklaşım ise kısmen de olsa günümüzde bile uygulama olanağına sahip olabilmektedir. Özellikle Kahneman gibi Nobel Ekonomi Ödüllü bilim insanlarının Bilişsel Yaklaşımı araştırmalarına kısmen dahil etmesi dikkat çekmektedir. Bu bağlamda Bilişsel Yaklaşım'ın Rasyonel ve Pasif Yaklaşım arasında konumlandırılması, tüketim sürecini bir rasyonelleşme süreci olarak yorumlaması teori açısından önemli bir değişime işaret etmektedir. Bunlara ek olarak Bilişsel Yaklaşım profesyonellerle amatör tüketicilerin rasyonelleşme sürecindeki farklılaşmayı inceleyecek kadar bilimsel bir derinliğe ulaşması da (Hogarth, 1975, s.277-278) bu alanın Geleneksel Yaklaşımlar içinde en fazla kabul gören yaklaşım olduğunu göstermektedir. Ancak bu yenilikçi varsayımlarına rağmen Bilişsel Yaklaşım'ın Geleneksel

Yaklaşımlar çerçevesinde incelenmesinin nedeni tüketimi bir rasyonelleşme süreci olarak yorumlamasıdır. Yani yaklaşıma göre tüketim süreçleri ile birlikte insanlar da rasyonelleşmektedir. Bu varsayımlar Bilişsel Yaklaşım ile birlikte irrasyonelitenin tartışılmaya başlandığını, ancak rasyonaliteden de tam anlamıyla vazgeçilmediğini göstermektedir.

Geleneksel Yaklaşımlar'a genel bir değerlendirme yapmak gerekirse bu yaklaşımların iktisat tarihi ile de paralel bir şekilde Marshall'ın etkisinde kaldığı görülmektedir (Altunışık vd., 2017, s.122). Geleneksel Yaklaşımlar'ın rasyonel insan modeli üzerinden çözülme yaşama süreci ise Klasik İktisat'ın çözülme süreci olarak görülen Simon'un Sınırlı Rasyonellik Modeli ile örtüşmektedir. 1955 yılında ortaya çıkan bu yaklaşıma göre bireyler faydalarını maksimize etmeye çalışmasına rağmen bunu her zaman başaramamaktadır (Simon, 1955).

Değişen pazar koşulları ve artan rekabet ile birlikte pratikte tüketicileri Realist Yaklaşım çerçevesinde tanımlayan bir yaklaşım ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Esasında beklentilerdeki bu dönüşüm sürecinin bilim tarihindeki karşılığı da realist ontoloji ve subjektif epistemolojiyi benimseyen Postmodern Bilim dönemidir. Başka bir ifade ile bu dönemdeki bilimsel anlayışa göre teoriler, pratikteki olguların soyutlaştırılması ile ortaya çıkan yapılardır (Sayer, 2017, s.316). Artık teorik iç tutarlılığı yüksek doğrusal (*linear*) çözümlenmelerden pratik tutarlılığı yüksek doğrusal olmayan (*non-linear*) çözümlenmelere bir kayma söz konusudur.

Bilim tarihindeki bu değişimler Modern Yaklaşımlar'ın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bu bağlamda Modern Yaklaşım'ın başlangıç noktası olarak Yorumlamacı Yaklaşım gösterilmektedir. Yorumlamacı Yaklaşım ile birlikte tüketicilerin karar ve davranışlarını etkileyen soyut değerler de Tüketici Karar Teorisi'ne kazandırılmış ve Postmodern Yaklaşım'da bu incelemeler derinleştirilmiştir. Tüketici Karar Teorisi'nin Postmodern Yaklaşımı sadece pazarlama bilimi için önem arz etmemektedir. Buna ek olarak sosyoloji ve antropoloji gibi bilimler için de büyük önem taşımaktadır. Çünkü artık post-modern tüketici özellikleri nedeniyle tüketim toplumun tabanına yayılmış ve ürünler sosyal yapının birer bireyi haline gelmiştir. Bu değişim ise tüketim olgusunu sosyolojik ve antropoloji araştırmalarının birincil değişkeni haline getirmiştir (Elliot, 1999, s.112).

Tüketici Karar Teorisi'nin tarihi gelişimi pazarlamanın tarihi gelişimi ile birlikte incelendiğinde teorinin artan bir öneme sahip olduğu görülmektedir. Postmodern dönemin Realist Yaklaşım'ı benimsemesi ise teorinin pratiği daha iyi açıklayan yaklaşımlara doğru evrileceğini göstermektedir. Bunlara ek olarak

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

pazarlardaki rekabetin artması da bu alanda pratikte katma değer yaratacak yaklaşımların önem kazanacağını göstermektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ackerman, F. (1997). Consumed in Theory: Alternative perspectives on the economics of consumption. *Journal of Economic Issues*, 31(3), 651-664.
- Altunışık, R., Özdemir, Ş. & Torlak, Ö. (2017). *Pazarlama İlkeleri ve Yönetimi* (3. Baskı). Beta Yayınları.
- Baker, M.J. (1995). *Marketing Theory and Practice* (3. Baskı). Macmillan Business.
- Baumol, W.J. & Blinder, A.S. (2010). *Economics: Principles & Policy* (11. Baskı). South-Western Cengage Learning.
- Deaton, A. & Muellbabuer, J. (1986). *Economics and Consumer Behavior*. Cambridge University Press.
- Decrop, A. (2000). Personal aspects of vacationers' decision making processes: An interpretivist approach. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 8(4), 59-68.
- Dijksterhuis, A., Baaren, R.B.v., Bongers, K.C.A., Bos, M.W., Leeuwen, M.L.v. & Leij, A.v.d. (2009). Social psychology of consumer behavior. M. Wönke (ed.), *Social Psychology of Consumer Behavior* içinde ss.89-108. Taylor & Francis Group.
- Duman Kurt, S. (2011). *Davranışsal Ekonomi Yaklaşımlarının Tüketici Karar Verme Tarzları ile Açıklanması ve Bir Uygulama*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Edwards, W. (1980). The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51(4), 380-417.
- Elliot, R. (1999). Symbolic meaning and postmodern consumer culture. D. Brownlie (ed.), *Rethinking Marketing Towards Critical Marketing Accountings* içinde ss.112-125. Sage Publications.
- Evans, J.s.B.T. & Over, D.E. (1997). Rationality in reasoning: The problem of deductive competence. *Chaiers de Psychologie Cognitive*, 16(1-2), 3-38.
- Featherstone, M. (2007). *Consumer Culture and Postmodernism* (2. Baskı). Sage Publications.

- Fodness, D. (1992). The impact of family life cycle on the vocation decision-making process. *Journal of Travel Research*, 31(2), 8-13.
- Foxall, G.R. (1997). The explanation of consumer behaviour: From social cognition to environmental control. C.L. Cooper, I.T. Robertson & J. Wiley (eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology Vol: 2* içinde 229-288.
- Frank, R.H. & Bernanke, B.S. (2009). *Principles of Microeconomics* (4. Baskı). McGraw-Hill Irwin.
- Gabboth, M. (2008). Consumer Behavior. M.J. Baker & S.J. Hart (eds.), *The Marketing Book* içinde ss. 109-120. Butterworth-Heinemann.
- Gnoth, J. (1997). Tourism motivation and expectation formation. *Annals of Tourism Research*, 24(2), 283-304.
- Griskevicius, V., Redden, J.P. & Ackerman, J.M. (2014). The fundamental motives for why we buy?. S.D. Preston, M.L. Kringelbach & b. Knutson (eds.), *The Interdisciplinary Science of Consumption* içinde ss. 33-57. The MIT Press.
- Hjelle, L.A. & Ziegler, D.J. (1992). *Personality Theories: Basic Assumptions, Research, and Applications* (4. Baskı). McGraw-Hill.
- Hogarth, R.M. (1975). Cognitive process and the assessment of subjective probability distributions. *Journal of American Statistical Association*, 70(350), 271-289.
- Holbrook, M.B. & Hirschman, E.C. (1982). The eperiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of Consumer Research*, 9(2), 132-140.
- Hoyer, W.D. & Maclnnis, D.J. (2010). *Consumer Behavior* (5. Baskı). South-Western Cengage Learning.
- Karabiyik, H.Ç. (2020). *Pazarlamaya Psikolojik bir Yaklaşım: Merchandising Uygulamalarını Çıpalama Teorisi Bağlamında İnceleyen Deneysel bir Araştırma*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kassarjian, H.H. (1994). Scholarly traditions and European Roots of American consumer research. G. Laurent, G.L. Lilien & B. Pras (eds.), *Research Traditions in Marketing* içinde ss.265-279. Springer Science+Business Media.

Tüketici Karar Teorisi'nin Tarihi Üzerine Bir Teorik Tartışma

- Kent, R. (1998). The Protestant ethic and the spirit of marketing. S. Brown, J. Bell & D. Carson (eds.), *Marketing Apocalypse: Eschatology, Escapology and the Illusion of End* içinde ss.135-146. Routledge.
- Kerin, R.A. (1996). In pursuit of an ideal: The Editorial and literary history of the journal of marketing. *Journal of Marketing*, 60(1), 1-13.
- Lee, L., Amir, O. & Ariely, D. (2009). In search of Homo economicus: Cognitive noise and the role of emotion in preference consistency. *Journal of Consumer Research*, 36(2), 173-187.
- Mankiw, N.G. (2001). *Principles of Microeconomics* (2. Baskı). Cengage Learning.
- Marsden, D. & Littler, D. (1998). Positioning alternative perspectives of consumer behavior. *Journal of Marketing Management*, 14(1-3), 3-28.
- Mick, D.G. (1992). Consumer research and semiotics: Exploring the morphology of signs, symbols, and significance. *Journal of Consumer Research*, 13(2), 196-213.
- Nisbett, R.E. & Ross, L. (1980). *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Prentice Hall.
- Öymen Dikmen, G. (2006). *Marka Konumlandırma Stratejilerinin Tüketici Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkilerinin Hızlı Tüketim Malları Pazarında (Özel Marka ve Ulusal Marka Kapsamında) İncelenmesi, "Kolayda Mallar Pazarında Bir Uygulama"*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peter, J.P. & Tarpey, L.X. (1975). A comparative analysis of three consumer decision strategies. *Journal of Consumer Research*, 2(1), 29-37.
- Peter, J.P. & Olson, J.C. (2002). *Consumer Behavior and Marketing Strategy* (6. Baskı). McGraw-Hill.
- Plog, S.C. (1974). Why destination areas rise and fall in popularity. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 14(4), 55-58.
- Ratchford, B.T. (1975). The new economic theory of consumer behavior: An interpretive essay. *Journal of Consumer Research*, 2(2), 65-75.
- Samuelson, P.A. (1937). A note on measurement of utility. *The Review of Economic Studies*, 4(2), 155-161.
- Sayer, A. (2017). *Sosyal Bilimde Yöntem: Realist Bir Yaklaşım*. Küre Yayınları.

- Schiffman, L.G. & Wisenblit, J.L. (2015). *Consumer Behavior* (11. Baskı). Pearson.
- Schwenk, C.R. (1984). Cognitive simplification processes in strategic decision-making. *Strategic Management Journal*, 5(2), 111-128.
- Simon, H.A. (1955). A behavioral model of rational choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69(1), 99-118.
- Sivagnanam, K.J. & Srinivasan, R. (2010). *Business Economics*. Tata McGraw-Hill.
- Taylor, J.B. & weerapana, A. (2010). *Principles of Microeconomics*. Cengage Learning.
- Thaler, R. (1980). Toward a positive theory of consumer choice. *Journal of Economic Behavior and Organization*, 1(1), 39-60.
- Thomas, M.J. (1997). Consumer market research: Does it have validity? Some postmodern thoughts. *Marketing Intelligence & Planning*, 15(2), 54-59.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Consumer Decision Theory is of great importance for understanding both marketing science and marketing practice. Especially with post-modern consumer behaviors, understanding consumer decisions and behaviors are becoming increasingly important. When evaluated in this context, the purpose of this study is to examine the historical development of Consumer Decision Theory to be understood correctly and to guide future studies.

Method: In this study, which is a theoretical discussion, the historical development of the Consumer Decision Theory was examined first. In this analysis process, the factors related to economics, philosophy of science, theory and practice that led to the emergence of each approach were also examined. In a sense, the historical development of these factors and the historical development of the Consumer Decision Theory are examined simultaneously.

Findings: When the historical development of Consumer Decision Theory is examined, it is seen that this process is divided into two groups as Traditional and Modern Approaches. Rational Approach, Cognitive Approach, Passive Approach and Emotional Approach were examined within the framework of Traditional

Approach. The development in this process is similar to the assumptions of the Classical and Neo-Classical period of economics.

Modern Approaches are examined in two classes as Interpretative Approach and Postmodern Approach. In this context, it is seen that the Interpretative Approach is the initiator that constitutes the general assumptions of the Modern Approach. With the general acceptance of these assumptions, the studies carried out in Consumer Decision Theory revealed the Modern Approach.

Discussion and Conclusion: As a result, it is seen that Traditional Approaches were developed under the assumptions of Classical and Neo-Classical economics. In this context, the basic assumptions of the approaches are similar to *homoeconomicus*, which is one of the basic assumptions of Classical and Neo-Classical economics. In the period when this assumption was used extensively, it is seen that Marshall's influence was also intense. However, as an applied science, the theory-practice compatibility is of great importance for marketing. The fact that the rational consumer does not have a practical response has caused the Consumer Decision Theory to experience a scientific crisis. It is noteworthy that the Cognitive Approach and its assumptions emerged in this process. The economics equivalent of the development in this period is the Limited Rationality Model that Simon brought to the literature in 1955. Although it assumes that consumers can be irrational, the reason why Cognitive Approach is evaluated within the framework of Traditional Approaches is that according to the theory, irrational consumers reach absolute rationality. In other words, in the Cognitive Approach, it is not actually possible to give up the rational consumer completely. In this context, although it is the approach that provides the emergence of Modern Approaches, it has been found correct to evaluate the Cognitive Approach within the framework of Traditional Approaches.

Modern Approaches emerged after Cognitive Approach opened rationality to question. With the Modern Approaches, theory-practice harmony has come to the fore rather than theoretical internal consistency. Although these approaches are named as Modern Approaches, it is seen that postmodern science was effective in terms of ontological, epistemological and methodology in this period. Because in this period, there is also a realist ontology and subjective epistemology. However, it has been observed that these approaches are commonly referred to as "Modern Approaches" rather than "Postmodern Approaches" in the literature. In some studies, it is also referred to as "Non-Traditional Approaches". Considering this situation is of great importance, especially in terms of not confusing about postmodern and modern scientific approaches. With the Interpretative Approach, which is the initiator of the Modern Approaches, it is

seen that there are important changes in the Consumer Decision Theory. With this approach, it is possible to theorize the facts in practice by abstracting them in a similar way to the Consumer Decision Theory with the understanding of postmodern science. Thus, an understanding that defines the practice better and has the ability to predict the future has prevailed. With the general acceptance of these approaches, the scientific deepening process continued within the framework of these approaches. This deepening process has revealed the Postmodern Approach, which is still the dominant view today.

DOI No: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.51911>
Authenticity process is conducted by



Makale Türü: Araştırma makalesi
Geliş Tarihi: 27-06-2021
Kabul Tarihi: 27-08-2021
On-line Yayın: 31-08-2021

Article Type: Research article
Submitted: 27-06-2021
Accepted: 27-08-2021
Published Online: 31-08-2021

Atıf Bilgisi / Reference Information

Gündüz, A (2021). Kur'an Perspektifinden Âfetler. *Journal of History School*, 53, 3103-3123.

KUR'AN PERSPEKTİFİNDEN ÂFETLER

Ahmet GÜNDÜZ¹

Öz

Kâinatın insan için yaşanabilir kılınmasına imkân veren Yüce Allah'tır. Yaşanamaz bir hale gelmesine vesile olan âfetler de O'nun bilgisi dâhilinde olan şeylerdir. Onun bilgisi bir yaprağın yere düşmesini dahi içerecek kadar geniştir. Fiziki çevremizde gördüğümüz denizler, sular, şimşekler, yağmurlar, hayvanlar vb. birçok unsur insanın faydası içindir. Ancak geçmiş kavimlere dair olaylara Kur'an çerçevesinde bakıldığında zaman buların bazı dönemlerde bir âfete dönüşmüş oldukları görülmektedir. Bu âfetleri haber veren Kur'an, bunun gerekçesi olarak temelde insanın sorumsuzluğuna vurgu yapmaktadır. Kıyametin kopmasına dair haber verilen olaylar ile insanların âfet kabilinden hesap ettikleri unsurlar kıyaslandığında birçok açıdan benzerlik taşıdığı görülmektedir. Azap mahiyetindeki âfetlere maruz kalmamak ve her iki duruma ansızın yakalanmamak için yapılması gereken şeyler vardır. Buların neler olduğunu bilebilmek için bu âfetlerin gerekçelerini yine Kur'an'dan hareket ederek tespit etmek gerekmektedir. Bununla birlikte Kur'an aracılığıyla Yüce Allah'ın bizden beklentilerinin ne olduğunu da iyi anlamak gerekmektedir. Böylece insanlar O'nun rahmeti gereği ertelenmiş olan bazı âfetlerin olduğunu veya sınırlarını zorlayanlar için de gazabı gereği olabilecek felaketlerin varlığını daha iyi anlayacaklardır. Ayrıca günümüzde yaşanan âfetler, geçmiş kavimlerin yaşadıkları âfetler ile kıyaslanarak bunların dini anlamda yorumlanması mümkün olacaktır. Bu ise insanların her mevzuyu sadece pozitif bilimler çerçevesinde yorumlayıp geçiştirmesi yerine, dini ve ahlaki anlamda kendilerini sorgulamalarına imkân sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tabiat, Musibet, Âfet, Geçmiş Kavimler, Rahmet

¹ Doç. Dr., Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Ana Bilim Dalı, gunduzahmet63@hotmail.com, orcid: 0000-0002-7613-2638

Disasters from The Perspective of The Quran

Abstract

Allah has made the universe livable for man. Disasters that cause it to become uninhabitable are also things that are within his knowledge. His knowledge is broad enough to include the fall of a leaf to the ground. Lightning, rains, waters, seas, animals, etc.that we see around us. many elements are presented to the benefit of the human being. But when we look at the events of past peoples within the framework of the Qur'an, it seems that they have turned into a disaster in some periods. The Qur'an, which reports on these disasters, basically points to the transgression of man as the justification for this. It is seen that the events reported about the break of the apocalypse and the elements considered within the scope of the disaster bear similarities in many ways. There are things that need to be done so as not to be subjected to disasters of the nature of punishment and not to be caught in both situations suddenly. To determine the reasons for these disasters again by acting from the Qur'an and through the Qur'an with flour, Almighty Allah

Keywords: Nature, Evil, Disaster, Past Tribes, Mercy

GİRİŞ

Fiziki çevremizde yaşanan hadiselerin pozitif bilimler çerçevesinde bir izahı veya yorumlanması mümkündür. Bu bizlere bunların gerekçelerini tespit etme ve anlama imkânı sağlamaktadır. Ancak insan sadece fiziki kanunlar dairesinde hayat süren bir canlı değildir. Onun yaratılışındaki gaye sadece bu çerçevede değerlendirilebilecek olan bir konu değildir. Hayatına anlam kazandıran manevi etmenlerin daha fazla dikkate alınması, sahip olduğu dini kimliğin kavranması açısından son derece önemlidir. Bu sebeple Kur'an'da âfet kabilinden dile getirilen hadiselerin bu açıdan bir incelemeye tabi tutulması son derece önemlidir. Bu durum insanın olayları anlamlandırması hususunda geniş bir perspektif sunacaktır.

YÖNTEM

Öncelikle Kur'an'ın âfet anlamında kullandığı kavramların varlığı tespit edilecektir. Sonrasında bu çerçevede Kur'an'ın haber verdiği geçmişte yaşanmış hadiseler incelenecektir. Bunlar tesbit edilirken bunların zikredilme gerekçeleri veya bu olayların yaşanma sebepleri özellikle belirlenmeye çalışılacaktır. Olayların tarihi birer vakıadan mı ibaret olduğu, tekrarlama ihtimallerinin bulunup bulunmadığı, Kur'an'ın beyanıyla izah edilmeye çalışılacaktır. Bu olayların

yaşanma sürecinde insanın neler yapması gerektiğini de irdelenmek suretiyle, konu bir bütün halinde değerlendirilecektir.

1. Âfet Kavramı

Âfet, Arapça bir kelimedir, “أوف” (e-v-f) kökünden türemiş olup “آفة” (Âfet) şeklinde kullanılmaktadır. Bir şeyi bozan arızî durumlar anlamındadır. (İbn Manzûr, 1414, c. 9, s. 12) Bir olayın bununla isimlendirilmesi için aranan özelliklerden birisi, o olayın bir grup insanı veya memleketi etkilemiş olmasıdır. Türkçemizde âfet anlamında kullanılan kelimelerden biri de “مُصِيبَةٌ” (musibet)dir. Bu kelime de Arapça kökenli bir kelimedir. Musibet; insanın gönlüne sıkıntı, acı veren; zorluk, felaket vb. her şey için kullanılmaktadır. (El-Münâvî, 1356, c. 1, s. 184; Sıddık Hasan Hân, 1992, c. 1, s. 320) Kelime aslında atmak, isabet etmek anlamından türetilmiş, daha sonraları felaket, bela, dert vb. anlamlar için kullanılmıştır (Er-Râğib el-İsfehânî, 1412, s. 495).

Musibet kelimesi Kur'an'da “مصيبة” şeklinde 11 defa geçmektedir (Bakara, 2/156; Âl-i İmrân, 3/156; Nisâ, 4/62, 72; Mâide, 5/106; Tevbe, 9/50; Hûd, 11/81; Kasas, 28/47; Şûrâ, 42/30; Hadîd, 57/22; Teğâbün, 64/11). “Âfet” kelimesi ise Kur'an'da geçmemektedir. Ancak hem âfet hem de musibet anlamında kullanılan farklı kelimeler mevcuttur. Bu kelimeler arasında şunları saymak mümkündür: الضُّرُّ (ed-Durr) (Yunus, 10/12; Yûsuf, 12/88; Nahl, 16/53-54; İsrâ, 17/56, 67; Enbiyâ, 21/83.), هَلُوعًا (Helûa‘), فَاقِرَةٌ (Fâkîra) (Kıyâme, 75/25.), فَارِعَةٌ (Kâri‘a) (Ra‘d, 13/31; Hâkka, 69/4; Kâri‘a; 101/1-3.), دَائِرَةٌ (Dâira) (Mâide, 5/52; Tevbe, 9/98; Feth, 48/6.), غَرَامًا (Ġarâma) (Tevbe, 9/90), فِتْنَةٌ (Fitne) (Mâide, 5/71; Enfâl, 8/25; Hac, 22/11; Nûr, 24/63.), سَيِّئَةٌ (Seyyie) (Âl-i İmrân, 3/120; Nisâ, 4/78-79; ‘Arâf, 7/131; R‘ad, 13/6; Neml, 27/46; Rûm, 30/36; Şûrâ, 42/48).

Kur'an'ın genel mahiyetine bakıldığı zaman âfetlerin Yüce Allah'ın gazabının bir neticesi olduğu görülmektedir. Ancak Kur'an'da Allah'ın öfkesini dile getiren gazap kelimesinin akabinde âfet ifadesi veya âfete ilişkin bir kavramın kullanılmadığı görülmektedir. Bu durumun tek istisnası Musa'nın (a.s) kavmi olan İsrailoğullarıdır. Cenâb-ı Hak'ı o kadar gazaplandırmışlardır ki, bu ifadenin akabinde onların maymunlara ve domuzlara çevirildiği haber verilmektedir (Mâide, 5/60). Kur'an kıssalarından anlaşıldığı kadarıyla bu, İsrailoğulları dışında hiçbir kavmin başına gelmeyen bir musibettir.

Kur'an'da Yüce Allah'ın gazabı ve öfkesini dile getiren ğadibe (غَضِبَ), sahita (سَخِطَ), le‘ane (لَعَنَ) gibi kavramlardan sonra her ne kadar genel olarak bir âfete yer verilmemişse de; daha ileri bir ceza olan cehennem ateşi ve azabına yer

verilmekte, buna vurgu yapılmaktadır (Bakara, 2/90, Nisâ, 4/93; Feth, 48/6; Mücâdile 58/14). Dolayısıyla şöyle bir sonuca varmak mümkündür: Allah'ın gazabının bir neticesi olan âfetler, tövbe ve istiğfar etmeyen âsi kimseler için cehennem öncesi bir ceza olup bunlar, söz konusu şahısların ahirette maruz kalacakları azabın dünyadaki habercileri ve öncülleridir.

2. Tabiatın Yaratılışındaki Kudret ve İncelik

Kur'an'ın haber verdiği âfetlerin meydana geldiği ortam, yeryüzü ve gökyüzüdür. Bunların yaratılmalarına ilişkin kudreti görmek, tabii âfetlere ilişkin bazı mevzuları daha iyi anlamaya yardımcı olacaktır.

Uçsuz bucaksız yeryüzü ve her an genişlemeye devam eden gökler (Zâriyât, 51/47-50) ile bunların içindekilerin yaratılmasına dair sarf edilen zihinsel çaba, nihayetinde insanı hayrete sevk eder. Bu, akıl sahibi insan için son derece tabii bir süreçtir. Bununla birlikte bunların yaratılması için harcanan emeğin veya mesainin miktarını düşünmek de kaçınılmazdır. Ancak insanın bu vesileyle beyhude bir yorgunluğa kapılması yerine, tazime vakit ayırması için Yüce Allah bu konuya da bir açıklık getirmiş ve şöyle demiştir: { وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا { يَقُولُ لَهُ كُن فَيَكُونُ } (O bir işin olmasını dilediği zaman ona sadece ol der, o şey de hemencecik oluverir.) (Bakara, 2/171.). Buna benzer ifadeler Kur'an'da dört kez tekrarlanmıştır (Bakara, 2/171; Âl-i İmrân, 3/47; Meryem, 19/35; Gâfir, 40/68).

Allah'ın yaratması kusursuz bir şekilde tahakkuk etmiş ve etmektedir. Gözler ne kadar kusur ararsa arasın asla bulamayacaktır: “Yedi göğü birbirleriyle tas tamam bir uyum içinde yaratan Yüce Allah'tır. O Rahmân'ın yaratışında hiçbir uyumsuzluk göremezsin. Gözünü çevirip de bir bak, bir aksaklık görebiliyor musun? Sonra gözünü tekrar tekrar çevirip de bak; (aksaklık arayan) göz aradığını bulamadan bitkin bir şekilde sana geri dönecektir.” (Mülk, 67/3-4. Benzer bir ayet için ayrıca bkz. Kâf, 50/6). Hayat için olmazsa olmaz olan su ve havanın, oksijen ve hidrojen gibi son derece yanıcı maddelerden teşekkül ediyor olması, kusur arayan insanların bundan vazgeçmeleri için yeterli bir delildir. Zira bunlar onu yakmak yerine hayatta kalmasına imkân sağlamaktadır.

Yer ve göğün bir nizam içerisinde varlığını devam ettirmeleri, onları yaratan kudretin tesirinin devamıyla yakından ilişkilidir: “Hakikat şu ki Allah, inşa ettiği düzenden sapmamaları için gökleri ve yeri (bozulmaması için) tutmaktadır. Eğer düzenlerinden sapacak olursalar artık O'ndan başka hiç kimsenin onları tutmaya gücü yetmez. Şüphesiz O Allah Halim'dir, çokça bağışlayandır.” (Fâtır, 35/41). Bu öyle bir gözetme ve haberdar olmadır ki düşen yaprak bile bu bilgiye dâhildir: “Gaybın anahtarları Allah'ın katındadır; onları

Kur'an Perspektifinden Âfetler

Allah'tan başkası hiç kimse bilmez. O ise, yeryüzünde ve denizde her ne varsa hepsini bilir; Allah'ın bilgisi dışında bir yaprak bile yere düşmez. O, yerin karanlıklarında yer alan tek bir taneyi bile bilir. Yaş ve kuru her ne varsa hepsi apaçık bir kitapta yer almıştır." (En'âm, 6/59).

3. Fiziki Çevrenin İnsana Musahhar Kılınmış Olması

Kur'an'da yerler, gökler ve sulardan bahsedilirken öncelikli olarak üzerinde durulan husus Allah'ın kudreti ve tevhiddir (Örneğin Hacc, 22/65-70; Lokman, 31/20-28; Zuhruf, 43/9-14; Câsiye, 45/12-13.). Bunların yaratılış maksatlarına temas edilirken âfet veya birer musibet kaynağı olarak yaratıldıklarına ilişkin bir vurguda bulunulmamaktadır. Bilakis insan için müsahhar kılınmalarından, insanın yaşamına ilişkin ihtiyaçlarını gidermede temel kaynaklar olduklarından bahsedilmektedir : *"Allah'ın, göklerde ve yerde bulunan şeyleri sizin hizmetinize verdiğini, nimetlerini gizli ve açık olarak bolca verdiğini görmez misiniz? İnsanlardan öyleleri vardır ki bir bilgi, bir kılavuz ve aydınlatıcı bir kitap olmaksızın Allah hakkında tartışmaya kalkışmaktadırlar."*(Kur'ân yolu meâli, 2014 Lokmân, 31/20) Bu çerçevede yaratılmış şeyler sadece temel ihtiyaçları karşılamadan ibaret değildir. Öyle ki gecenin karanlığında insanın hem ışık ihtiyacını karşılayan hem de tezyinat kabilinden gözüne hitap eden varlıklar da söz konusudur. Örneğin yıldızların yaratılmasında böyle bir incelik de vardır: *"Biz, yeryüzüne yakın olan göğü yıldızların güzelliğiyle süsledik."* (Sâffât, 37/6. Benzer bir ayetler için bkz. Fussilet, 41/12; Mülk, 67/5).

İnsanın fiziki dünyasını oluşturan yer, gök ve deniz insan için müstakil faydalar içerdiği gibi her birinin diğeriyle dönüşümlü veya iş birliği içinde sağladığı nimetler de vardır. *"Allah'ın ihsanlarını saymaya kalksanız sayamazsınız."* (Nahl, 16/18) *"Bu sebeple (Resûl dedi ki) Allah'a (uçarcasına) sığının. Şüphesiz ben sizler için Allah tarafından gönderilen apaçık bir uyarıcıyım."*(Zâriyât, 51/50).

1. Kur'an'a Göre Âfet ve Musibetlerin Sebepleri

Dünya hayatı, ferdi anlamda birtakım sıkıntılar içerdiği gibi, kitleler halinde çok büyük felaketlere de şahit olunan bir yerdir. Dünya hayatının temelde bir imtihan mekânı olması bunu tabii bir süreç kılmaktadır. Bireysel veya ailevî nitelikte olan sıkıntılar çoğu zaman imtihan dairesinin sınırları içerisinde kalmaktadır (Akbaş, 2015, s. 187, 189). Ancak âfetler dediğimiz şeyler ise imtihandan öte, haddi aşmanın bir nevi dünyevî sonuçlarıdır.

İnsanın başına gelen musibetlerin tamamı ancak Allah'ın onayı ile meydana gelir ve bunun meydana gelmesine ilişkin gelecek bilgisi Yüce Allah katında ezelden malumdur: “Allah'ın izni olmaksızın meydana gelen hiç bir musibet yoktur.”(Teğâbun, 64/11) “Yeryüzünde meydana gelen veya başınıza gelen hiçbir musibet yoktur ki, Biz onu yaratmadan önce bir kitapta kaydedilmiş olmasın. Şüphesiz bu Allah için son derce kolay bir şeydir.”(Hadîd, 57/22) Ancak azap veya ceza mahiyetinde olan musibetleri Yüce Allah durduk yere ortaya çıkarmaz. Bunları maddi veya manevi çerçevede tetikleyen bazı sebepler vardır.

Yüce Allah'ın rahmeti, gazabından ve adaletinden daha geniştir. Bu sebeple durduk yere kulunu azap mahiyetinde bir musibete maruz bırakmaz. Eğer bir âfete veya kitlesel anlamda bir musibete maruz kalınmışsa mutlaka birilerinin yanlış bir tavır söz konusudur: “Sana ulaşan her iyilik Allah'tandır. Başına gelen her kötülük ise kendi nefsendendir.” (Nisâ, 4/79). Buna rağmen bu aşamaya gelmeden önce Allah kuluna mutlaka fırsat vermektedir (Nahl, 16/61).

Bireysel tavırlar neticesinde meydana gelen musibetleri ve bunların sebeplerini Kur'an'ın haber verdiği kıssalardan ve eleştirilerden anlamak mümkündür. Ancak âfet kavramı çerçevesinin dışına çıkmamak için bunların bireysel olanlarına temas etmeyeceğiz. Bunun yerine toplu veya küçük grupların yaşadıkları âfetlere yer vereceğiz.

1.1. Fertlerin veya Küçük Bir Grubun Yaşadığı Âfet

1.1.2. Mahsulün Helak Olması; Kur'an'da bu konudaki âfete ilişkin olarak iki farklı bahçenin helak olmasına yer verilmektedir. Bunlardan biri, iki arkadaş arasında cereyan eden bir hadisedir. Buna göre iki arkadaşın bahçeleri üzüm, hurma ve diğer ekinler ile yem yeşil olmuştur. İçinde akan sular ile kusursuz bir bahçe halini almıştır. Ancak biri elindekilerinin çokluğu ile diğerine karşı mağrur bir tavır sergilemiştir. Daha basiretli olan arkadaşı ona neden yaratıldığını ve kime şükretmesi gerektiğini hatırlatsa da o kibrinden taviz vermemiştir. Arkadaşı, böyle devam etmesi durumunda bir felaketin bahçesini sarabileceğini ve onu çorak bir hale getireceğini söylese de bilakis o bundan daha çoğunun kendisine sunulacağını iddia etmiştir. Fakat arkadaşının söylediği gibi bahçenin suyu çekilmiş, çardakları çökmüş ve yapılan bütün masraflar boşa gitmiştir. Kimse de buna engel olamamıştır. Onu bu duruma getiren şey; kim olduğunu, kendisine bunları sunan asıl kudretin ne olduğunu ve ona yapılması gereken şükürü unutmış olmasıdır (Kehf, 18/34-43).

Bir bahçenin helak olmasına dair Kur'an'ın haber verdiği hadiselerden diğeri de ortak üç kardeşle ilgilidir (Kalem, 68/17-33); Ortaklar hasat vakti

Kur'an Perspektifinden Âfetler

gelince fakirlere haber vermeme ve erkenden bahçeye gidip meyveleri toplamak üzere anlaşılır. Bahçe sahipleri çok cimridirler. Oysa bahçeyi kendilerine miras bırakan babaları ise oldukça cömerttir (El-Beydâvî, 1418, c. 5, s. 234). Hasat zamanı yoksulların hakkını esirgemeyen birisidir. Ancak çocukları yoksulların haberdar olmamaları için ellerinden geleni yaparlar. Bahçeye vardıklarında onun adeta yanıp kül olduğunu görürler. Kelbî, bahçenin gökten inen bir ateş ile yandığını söylemektedir. Azabın şekli için ayette “طَائِفٌ” ifadesi kullanılmıştır ki bu, gece vakti meydana gelen âfetler için kullanılan bir deyimdir (er-Râzî, 1420, c. 30, s. 607-608; Muhammed el-Hudayrî, 2008, s. 357). Bahçe sahipleri, cimrilikleri ve yoksulların hakkını vermemelerine binaen böyle bir âfete maruz kalmışlardır. Kur'an bunu bu tip bir karakterin akıbetine dair ibret vesikası olarak aktarmıştır. Buna karşılık bir başka ayette, cömert olan kimseyi, bir danenin yüz her biri dane içeren yedi başak tutması misalini vererek övmektedir (Bakara, 2/261-264).

1.2. Kavimlerin Maruz Kaldığı Âfetler

Kur'an'a dair en çok bilinen konulardan biri kavimlerin helak oluşlarına dair verdiği bilgilerdir. Allah ne fertleri ne de toplulukları helak etmek istemez. “*Bu hep böyle olmuştur; çünkü Allah, bir topluluğa ihsan ettiği nimetini, o toplum kendini değiştirmedeği sürece bunu değiştirmez ve O her şeyi işiten ve bilendir.*” (Enfâl, 8/53). “*Kendi tasarrufları ile önceden yapıp ettiklerinden dolayı başlarına bir musibet geldiğinde ise, 'Ey Rabbimiz! Ah, ne olurdu, keşke bize bir elçi gönderseydin de ayetlerine tabi olup da müminlerden olsaydık!' diyecek olmasalardı (bir peygamber göndermezdik).*” (Kasas, 28/47). Ancak toplumların birçoğu bu elçileri yalanlamış ve türlü türlü âfetler ile azaba uğramışlardır (Mu'minûn, 23/44). Bu âfetler ile buna maruz kalan toplumların bir kısmı şunlardır:

1.2.1. Şiddetli Ses: Bu âfete ve haliyle böyle bir azaba uğrayanlardan biri Antakya halkıdır. Bunlar Yasîn Sûresi'nde Ashâbu'l-Karye olarak zikredilmektedirler. Gelen iki elçiyi ve akabinde üçüncü elçiyi yalanladılar. Bu elçilere zarar vermek istediklerinde araya giren ve elçilere destek olan Habîb-i Neccâr'ı ise öldürdüler. Bunun üzerine çok güçlü bir ses ile adeta sönmüş ateş misali oldukları yerde ölüvermişlerdir. Ayetin deyimiyile; Yüce Allah onları helak için gökten bir ordu indirmeye tenezzül dahi etmemiştir (Yâsîn 36/13-30).

1.2.2. Şiddetli Kasırga: ‘Âd kavminin uğradığı bir azaptır. Hûd’u (a.s) yalanlayınca böyle bir felaketle karşılaşmışlardır. Yedi gece ve sekiz gündüz devam eden kasırga, o kadar şiddetli bir güce sahiptir ki ayetin haber verdiği göre onları çürümüş eski hurma kütüklerine çevirmiştir (Kamer, 54/18-24; Zâriyât, 51/41-42; Hâkka, 69/1-8). Ayrıca bununla birlikte yıldırım çarpmasına da maruz kalmışlardır (Fussilet, 41/13-15).

1.2.3. Deprem ve Yıldırım Sesi: ‘Âd kavminin akabinde gelen kavim Semûd (Hicr halkı) kavmidir. Dağlarda yontarak inşa ettikleri evlerde ve sahip oldukları suları bol bahçelerde çok müreffeh bir hayat yaşamışlardır (‘Arâf, 7/73-78; Hûd, 11/61-62; Hicr, 15/80-84; Şu‘arâ, 26/142-148.). Ancak Salih’in (a.s) bütün uyarılarına rağmen, su hakkına riayet edilmesi gereken deveyi kesmişler (Şu‘arâ, 26/152-158; Şems, 91/13-15). Bunun üzerine üç gün sonra sabah vakti dehşetli bir yıldırım sesine ve bir depreme maruz kalmışlardır. Evlerinde, ağılda çiğnenmiş ekin misali diz üstü çökmüş bir halde kala kalmışlardır (Nisâ, 4/153; ‘Arâf, 7/73-78; Hûd, 11/61-68; Fussilet, 41/17; Zâriyât, 51/44-45; Kamer, 54/23-32.). Evleri ve buldukları yerler, yerle yeksan olmuştur (Neml, 27/52; Şems, 91/14).

Sarsıntı şeklinde âfet türünden bir azaba uğrayanlar arasında Musa’nın (a.s) kavmi ile Şuayb’ın (a.s) kavmi olan Medyen/Eyke halkı bulunmaktadır.(Saylık, 2017, s. 140-144). Musa (a.s) da Tur Dağı dönüşünde kavminin buzağıya taptığını görmüş ve bu konuya çok öfkelenmiştir. Rabbiyle sözleştiği yer ve zamanda bulunmak için kavminden kırk kişi seçmiş ve o yere gitmiştir. Orada şiddetli bir depreme yakalanmışlardır (‘Arâf, 7/155).

Medyen halkı, ölçü ve tartıda hile yapmış, insanları hak yoldan saptırmaya çalışmıştır. Şu‘ayb’ın (a.s) risâletini inkâr ederek onu sürgün etmekle tehdit etmişlerdir. Şu‘ayb (a.s) da Yüce Allah’tan kendileriyle kavminin arasını ayırması için dua etmiştir (‘Arâf, 7/88-93; ‘Ankebût, 29/36-37.). Bunun üzerine böyle bir azaba düşar olmuşlardır.

Bu tip sarsıntılara maruz kalan kavimlerin inşa ettikleri yapıların tavanları başlarına yıkılmıştır. Bu durum onların hiç hesap etmedikleri bir anda olmuştur. Yani azap onları hiç beklenmedik bir zamanda ve ummadıkları bir yerden yakalamıştır (Nahl, 16/26).

1.2.4. Pişmiş Taş: Sodom ve Gomore şehirlerinde yaşayan Lût kavmi yol kesen ve toplandırlarında son derce çirkin günahlar işleyen (‘Ankebût, 29/28-29) bir kavimdir (Ebu’s-Suûd, t.y., c. 2, s. 422). En çok meşhur oldukları şey ise

Kur'an Perspektifinden Âfetler

erkekler arasında eş cinsellik (GAY) şeklinde kendilerinden önce emsali görülmemiş bir kötülük işlemeleridir (Şu'arâ', 26/165; Neml, 27/55). Bu çirkefligi ilk icra edenlerin bu kavim olduğunu, onlara uyarıcı olarak gönderilen Lût'un (a.s) ayette haber verilen sözlerinden anlıyoruz ('Arâf, 7/80-81; 'Ankebût, 29/28.).

Bu kötü haslet toplumda o kadar yayılmış ve kabul görmüştür ki bunu yapmayanlar kınanmıştır. Hatta insan için onur ve kemâl ifadesi olan temizlenme, kınanır bir nitelik haline gelmiştir. Lût'un (a.s) onları bu konuda uyarması karşılığında söyledikleri şey bunun açık göstergesidir: "*Lût'un ailesini memleketinizden çıkarın çünkü onlar temizlenen bir güruhur.*" ('Arâf, 7/82; Neml, 27/56). Anlaşılan GAY anlayışı öyle bir kabul görmüştür ki açıkça haykırılacak bir seviyeye ulaşmıştır.

Lût'un (a.s) kavminin, bu arzularını insan suretinde Hz. Lût'a misafir olan meleklere de yönlendirmeleri, bardağı taşıran son damla olmuştur. Gelen misafirleri birbirlerine müjdelemişler ve evi basıp misafirlere de bu çirkin davranışı uygulamak istemişlerdir. Lût'un (a.s) bütün girişimlerine rağmen yine de bu düşüncelerinden vazgeçmemişlerdir (Hicr, 15/65-77). Lût (a.s) ve ona iman edenler bir gece vakti o memleketi terk etmişlerdi. Onlar ayrıldıktan sonra (Kamer, 54/37; Hicr, 15/65) sabah vakti geride kalan güruhu korkunç bir azap yakalayivermiştir (Kamer, 54/38; Hicr, 15/65-82). Geride kalanlardan biri de misafirlerin gelişini gizlice haber veren Lût'un eşidir. (İbn Kesîr, 1420, c. 3, s. 446). Bu sebeple helak olanlar içerisinde o da yer almıştır ('Arâf, 7/84; Şu'arâ', 26/165; Neml, 27/56; Sâffât, 37/171).

Kur'an onların birkaç şekilde azap edildiğini haber vermektedir. İlki Lût'un (a.s) misafirlerine yeltendiklerinde silme kör olmalarıdır (Kamer, 54/37.). Sabah vakti ise dehşetli bir sese maruz kalmışlar (Hicr, 15/73. Ayrıca bkz. İbn Kesîr, *Tefsiru'l-Kur'âni'l-azîm*, c. 4, s. 543), yağmur gibi tepelerine pişmiş taş yağmış ('Arâf, 7/84; Kamer, 54/34; Furkân, 25/40) ve buldukları memleket tersyüz edilmiştir (Hicr, 15/74. Ayrıca bkz. İbn Kesîr, *Tefsiru'l-Kur'âni'l-azîm*, 4, s. 543).

Taş yağmuru şeklinde bir azap Hz. Peygamber'in dünyaya gelişinden yaklaşık elli yıl önce bir daha yaşanmıştır. Yemen hükümdarlarından Ebrehe filler ile Kâbe'yi yıkmaya gelince Ebâbil kuşları tepelerine tuğla cinsinden taşlar bırakmış ve onları helak etmiştir (Fil, 105/1-5). Ebâbil kuşları aracılığıyla gerçekleşen taş yağmuru, tabii bir âfetten ziyade tamamen bir azap şeklidir. Bu azap şekilleri âfet mahiyetinde gökten taş yağabileceğinin adeta somut bir misalidir.

1.2.5. Kıtık, Çekirge, Kurbağa, Kan, Tufan Ve Fiziksel Dönüşüm: Firâun'un kavmi, Hz. Musa döneminde olduğu gibi Hz. Musa'dan önceki dönemlerde de birtakım âfetlerle karşı karşıya kalmıştır. Bu sebeple yaşadıkları olayları, iki ayrı dönem içerisinde değerlendirmek mümkündür.

İsrailoğullarının tarihi inkâr ve red anlayışları basit bir inkârdan öte, cana kastetme davranışını sergileyecek kadar katı ve vahşet dolu bir tarihtir. Zira Kur'an birçok peygamberin canına kıydıklarını haber vermektedir (Bakara, 2/91). Böylesi vahşet ve inkârları sebebiyle Yüce Allah onları düşünüp ibret almaları ve kendilerine gelmeleri için Musa'dan (a.s) önceki dönemde de kıtlık ile imtihan etmiştir(er-Râzî, 1420, c. 14, s. 344): *“And olsun ki; Biz Firavun'a uyanları, bir ders alsınlar diye kuraklık yılları ve ürün kıtlığı ile cezalandırdık.”* ('Arâf, 7/130). Fıtratlarının bozukluğu sebebiyle bu da onlara kâr etmemiştir; *“Onlara bir iyilik (ihsan, bolluk, bereket) gelince 'Bu bizlerin hakkıdır.' derler. Fakat başlarına herhangi bir musibet isabet edince bunu Musa ve beraberindekilerin uğursuzluğuna bağlarlardı. Bilesiniz ki onların başlarına gelen şeyler Allah katındandır; fakat onların birçoğu bunu bilmez.”* ('Arâf, 7/131).

Mısır halkı Yûsuf (a.s) döneminde de bir kıtlık yaşamıştır. Bu durumu hükümdarın rüyası ve akabinde Yûsuf'un (a.s) tevil ettiği rüyadan anlıyoruz. Hükümdar rüyasında yedi yeşil başak ile yedi kuru başak ve yedi semiz ineği yedi zayıf ineğin yediğini görmüştür. Yûsuf (a.s) yedi yıl bolluğun arkasından bir o kadar kıtlık yaşanacağını, bu sebeple ilk yedi yılda ekinleri başağıyla saklamalarını önermiştir. Yaptığı yorum aynen gerçekleşmiştir (Yûsuf, 12/44-51). Bu da gösteriyor ki kıtlık israiloğullarının tarihinde birkaç sefer vuku bulmuştur.

İsrailoğullarının aymazlığı Musa (a.s) döneminde de aynen devam etmiştir. Kendilerine Musa (a.s) ve Harun (a.s) gibi iki peygamber gelmiş olmasına rağmen doğru ve yanlış arasında bocalamaktan kurtulamamışlardır: *“Ve şöyle dediler: 'Ey Musa Bizi büyülemek için her ne delil getirirsen getir, biz sana asla inanacak değiliz. Biz de açık seçik mucizeler olarak onların üzerine tûfan, çekirge, haşarat, kurbağalar ve kan gönderdik. Yine de büyüklük taslayıp, günahkâr bir grup olmakta direndiler. Üzerlerine azap çökünce, şöyle derlerdi: 'Ey Mûsâ! O'nun Sana verdiği söz hürmetine, bizim için Rabbiniz niyazda bulun! Eğer üzerimizden azabı kaldırırsan mutlaka sana iman eder ve muhakkak İsrâiloğulları'nı seninle göndereceğiz.' Ulaşacakları bir süreye kadar onlardan azabı kaldırdığımızda ise hemencecik verdikleri sözden dönerlerdi. Nihayet, âyetlerimizi asılsız addetmeleri ve onlardan gafil kalmaları sebebiyle kendilerini cezalandırdık ve denizde boğduk.”* ('Arâf, 7/132-136. Denizde boğulma hadisesi

Kur'an Perspektifinden Âfetler

için ayrıca bkz. Bakara, 2/50; 'Arâf, 7/160; Tahâ, 20/77-79; Şu'arâ', 26/61-68, Duhân, 44/23-24).

Pozitif bilimler temelde varlıkların daha gelişmiş bir yapıya geçiş için evrim geçirdiklerinden bahseder. Ancak israiloğullarının ki tam tersi olmuş Cumartesi avlanma yasağını çiğnedikleri için maymuna dönüşmüşlerdir ('Arâf, 7/163-165). İsrailoğullarının yaşadıkları bu âfeti hiçbir kavim yaşamamıştır.

1.2.6. Sel Felaketi; Sebe' halkı; bahçeleri, suları ve bunun sunduğu imkânlar sebebiyle çeşit çeşit yiyeceklere sahip bir kavim oldukları halde, inkâr ve şükürsüzlükleri sebebiyle bütün bunları yok eden 'Arim Seli'ne maruz kalmışlardır. Bunun akabinde geriye onlar için sadece acımsı bazı yiyecekler ile bir miktar sedir ağacı kalmıştır (Sebe', 34/15-17).

1.2.7. Tufân: Nuh'un (a.s) kavminin başına gelen bir âfettir, bu isimlendirmeyi de Cenâb-ı Hakk bizzat kendisi yapmaktadır. Suvâ', Yegûs, Ved, Ye'ûk ve Nesr adındaki putlara tapmışlar, ahireti ve Hz. Nûh'un risâletini inkâr etmişlerdir (Nûh, 71/1-28). Oğlu ve eşi dahi ona iman etmemiştir. Bunu üzerine Yüce Allah bir gemi yapmasını emretmiş, akabinde günlerce yağmur yağdırarak ve yerden sular fişkırtarak onları helak etmiştir. (Hûd, 11/40; Mu'minûn, 23/27). Bu tufanın dünyanın tümünü mü yoksa bir kısmını mı kapsadığı konusunda farklı görüşler vardır. Ancak Hz. Nûh'un yapması emredilen gemiye her hayvandan bir çift almasının emredilmiş olması büyük bir alanı kapsadığının emaresidir. Gemi, ayetin deyimiyile dağ gibi dalgalar arasında ilerlemiştir. Nihayetinde Yüce Allah göğe suyunu tutmasını ve yeryüzüne de suyunu çekmesini emretmiş, böylece tufan sona ermiş ve gemi Cûdi dağının üzerinde durmuştur ('Arâf, 7/61-64; Yunus, 10/71-78; Hûd, 11/25-48; Enbiyâ, 21/76-77; Mü'minûn, 23/23-44; Şu'arâ'; 26/105-120; 'Ankebût, 29/15-16; Kamer, 54/7-17; Nûh, 71/1-28).

1.2.8. Fırtına; Hz. Peygamber döneminde Medine'den sürgün edilen Yahudilerden Beni Nadir, Kureyşlileri ve Ğatafânlıları kışkırtmıştır. Bunu öğrenen Allah Resûlü (s.a.s) de Medine etrafında hendek kazarak şehri savunmuştur Bazı münafıklar Müslümanların bir kısmını bu savaştan geri döndürme teşebbüsünde bulunmuş, ellerinden geldiğince onları korkutmaya çalışmıştır. Nihayetinde Yüce Allah manevi orduları ve soğuk bir fırtınayla, şehri kuşatan Kureyşlileri dağıtmıştır (Ahzâb, 33/9-15).

2. Tehdit İçerikli Farazî Âfetler

Kur'an geçmiş bazı toplumların yok oluşuna dair bilgileri aktarmaktadır. Bunlara dair bazen genel bazen de ayrıntılı bilgilere yer vermektedir. Aktardığı kıssalarda bu kavimlerin tabii âfetlerle nasıl yok olduklarını görmekteyiz. Bunu yapmadaki maksadı ise hitap ettiği bütün toplumların bundan ders almalarını sağlamaktır (El-Merâğî, 1946, c. 29, s. 35).

Kur'an'ın tabii âfetlere ilişkin kullandığı bazı ifadeler, bir takım tehditler içermektedir.(Ez-Züheylî, 1422, c. 2, s. 1370). Örneğin; denizde dağ gibi dalgalar ve fırtınalar içerisinde yaşanan sıkıntılar, yere batırmak, taş yağdırmak, göğün dünya üzerine düşmesi, kesintisiz gece veya gündüzün meydana gelmesi, içecek suların çekilmesi gibi bazı şeyler zikredilmektedir (Yunus, 10/22; İsrâ, 17/66-69; Hacc, 22/65; Kasas, 28/71-72; Lokman, 31/31-33; Tûr, 52/65; Mülk, 67/16, 30). Bunlardan taş yağması ve denize ilişkin âfetler birkaç kez zikredilmektedir (İsrâ, 17/68-69; Mülk, 67/16; Yunus, 10/22). Bu durum, toplumların inkâr ve itaatsizlikleri sebebiyle geçmişte gerçekleşmiş olan âfetlerin bir daha meydana gelebileceği imasını taşımakta, (Çimen, 2005, ss. 41-42), hatta bazen bu açıkça vurgulanmaktadır: *“Peki Allah'ın sizi yerin dibine geçirmeyeceğinden veya başınıza taş yağdırmayacağından emin misiniz? Sonra sizi koruyacak hiç kimseyi bulamazsınız.”*(İsrâ, 17/66-69), *“Allah'ın vaadi gelinceye kadar yaptıklarından dolayı inkârcılar ya kendileri felâkete uğrayıp duracaklar veya felâket onların meskenlerinin yakınına inecektir. Allah, vaadinden kesinlikle dönmez.”* (R'ad, 13/31).

Kur'an âfetlere yer verirken, bunu bazen insanın inanç noktasındaki tutarsızlığını hatırlatmak ve yüzüne vurmak için yapmaktadır. Zira dara düşmeden önce başka varlıklara inanıp onlara ümit bağlayan inkârcılar, sıkıntıya düştiklerinde ise Allah'a ve yardımına ümit bağlamaktadırlar.(El-Merâğî, 1946, c. 17, s. 498; Eş-Şankıfî, 1995, c. 3, s. 171). Kur'an'ın buna dair verdiği tasvirlerden biri de denizde ilerleyen kimselere ilişkindir. Burada inkârcıların iman konusundaki bocalamalarına dair durumlarını anlatmadan önce, karada ve denizde onların ilerlemesini, mesafe kat etmesini sağlayan yegâne kudretin Allah olduğu vurgusuyla konuya giriş yapar. Sonrasında onların iman konusunda nasıl bir çelişki ve tutarsızlık içerisinde olduklarına yer verir. *“Karada ve denizde yol kat edip ilerlemenizi sağlayan Allah'tır. Gemide bulunduğunuzda, hoş bir rüzgârla gemiler onları alıp götürdüğü ve bu yüzden sevinç içinde oldukları zaman onları bir fırtına yakalar, üzerlerine her yandan dev dalgalar gelmeye başlar; kuşatıldıklarını zannederler, (işte bu esnada) ‘Eğer bizleri bu felâketten kurtarırsan yemin olsun ki Sana şükredenlerden olacağız!’ diye, din ve ibadeti yalnız O'na has kılarak- Yüce Allah'a dua ederler.”* (Yunus, 10/22).

3. Musibet ve Âfetlerin Tehiri

Kur'an'ın sunduğu bütün delillere ve yaptığı tehditlere rağmen yine de iman etmeyenler vardır. Bu sebeple zihinlerde bu kimselerin bir an önce âfetlerle, bir azaba uğramaları beklentisi oluşabilmektedir. Oysa Allah, rahmeti gereği kullarını hemen azab etmez. Onların noksanlıkları sebebiyle her an böyle bir ceza ile karşılaşsalar yeryüzünde insanın esâmesi okunmaz, nesiller yok olur gider (Nahl, 16/61). Onun için Allah insana her zaman için bir fırsat vermektedir (el-Hâzin, 1415, c. 3, s. 483): “*Ancak süreleri bittiğinde onu bir an bile ne öteleyebilirler ne de öne alabilirler.*” (Nahl, 16/61). Peygamberlere yaptıklarına rağmen nice kavimlere de fırsat vermiştir. Ama yaptıklarından vazgeçmeyince nihayetinde onları âfet mahiyetindeki şeylerle azap etmiştir (R'ad, 13/32; Hacc, 22/44, 48).

Her fırsat ve mühlet her kişi için rahmet anlamına gelmez; “*İnkâr edenler, kendilerine vermiş olduğumuz fırsatın onlar için hayırlı olduğunu sanmasınlar. Onlara verdiğimiz fırsat ancak günahlarını arttırmaya yarıyor. Onlar için alçaltıcı azap vardır.*” (Âl-i İmrân, 3/178).

Allah'ın kullarına verdiği fırsat ve mühlet bazen şekil değiştirir. Bu fırsat sıkıntılar yerine müreffeh bir hayat sürme şeklinde tezahür edebilir. Ancak bu da insanı aldatmamalıdır. Özellikle de inkârcıların maddi imkânlarla sahip olması müminleri inanç noktasında saptırmamalıdır. Böylesi bir durumda Allah müminlerden ibadetlere daha fazla sarılmalarını istemektedir: “*Kendilerini sınamak için onların bir kesimini yararlandırdığımız dünya hayatının cazibesine sakın göz dikme! Rabb'inin sana ihsan ettiği nimetler daha hayırlı ve daha kalıcıdır. Aile efradına namazı emret, sen de bunda kararlı ol. Senden hiçbir rızık istemiyoruz; asıl biz seni rızıklandırıyoruz. Güzel akibet, günahlardan sakınanların olacaktır.*” (Tâhâ, 20/131-132).

4. Kıyametin Kopuşunun Âfetlerle Olan Benzerliği

İnsan; suyu, dağı, gecesi-gündüzü vb. birçok nimet ile yeryüzünde; güneşi, ayı, yıldızları ve bulutları ile gök kubbenin altında yaşamaktadır. Bunların yaratılışı ve bunlara verilen nizamın, insanın kendi bedenindeki mucizevi yaratılış ve nizamdan geri kalır bir tarafı yoktur. Hatta ayetin deyişiyle gökler ve yerdeki nizam çok daha muazzamdır; “*Sizin yaratılışınız mı daha zor yoksa gökyüzünün yaratılışı mı? Allah onu kusursuz bir şekilde inşa etti. Onu yükseltti ve kusursuz bir halde şekillendirdi. Gecenin karanlık, gündüzünü ise aydınlık yaptı. Akabinde yeryüzünü döşedi. Ondandır suyunu ve bitkilerini ortaya çıkardı. Dağlarını çok muhkem bir şekilde dikti. Bunların hepsi sizin ve hayvanlarınızın*

istifade etmesi içindir. Ancak o büyük felaket (kıyamet anı) gelince!” (Nâzi‘ât, 91/27-34). insanın menfaatine sunulan dünya ve güneş, ay yıldızlar vb. onu kuşatan gökyüzünde kıyamet ile birlikte büyük ve ani değişimler yaşanacaktır, nihayetinde bunlar bambaşka bir hal alacaktır (‘Arâf, 7/187; İbrâhim, 14/48). Zira kıyametin kopma şeklini haber veren ayetler kâinatın nizamında bir bozulma olacağını defalarca dile getirmektedir. Bu süreçte yaşanacak şeyler doğal âfetlere benzemektedir hatta çoğu şekil olarak aynıdır. Kur’an’ın vurguladığı temel değişimler ve bu değişimlerin nerelerde meydana geldiğini şöyle özetlemek mümkündür:

1. Gök Yüzü

- a. Semayı bir duman kaplayacak (Duhân, 44/10),
- b. Gökyüzü yarılacak (Tûr, 52/; 9; Müreślât, 77/8; İnfîtâr, 82/2),
- c. Ay tutulacak, güneş ve ay bir araya gelecek (Kıyâme, 75/8-9), güneş dürülüp kararacak (Tekvîr, 81/1),
- d. Yıldızların ışığı sönecek (Müreślât, 77/8), hepsi saçılacak ve dökülecek (Tekvîr, 81/2; İnfîtâr, 82/2),

2. Yeryüzü

- a. Peş peşe sarsıntılar olacak (Nâzi‘ât, 79/6-7; Zilzâl, 99/1-8),
- b. Dağlar sarsılacak, yer parçalanacak, dağlar yerinden kıpırdayıp adeta kum yığınları ve yün gibi savrulacak (Tâhâ, 20/105; Tûr, 52/9-10; Vâki‘a, 56/4-6; Hâkka, 69/14; Müreślât, 73/14, Fecr, 89/21, Mürselât, 77/10), serap haline gelecek (Nebe’, 78/20),
- c. Yeryüzü dümdüz olacak (Kehf, 18/47; Tâhâ, 20/105-107),

3. Denizler ve sular yükselip bir birine katılacak (İnfîtâr, 82/3).

Geçmiş kavimlerin yaşadığı âfetler ile kıyametin kopmasına yönelik meydana gelecek olan âfetler arasındaki en önemli benzerliklerden biri bunların ansızın meydana gelen şeyler olmasıdır (Örneğin bkz. En‘âm, 6/31, 44-47; ‘Arâf, 7/95, 187; Yûsuf, 12/107; Enbiyâ, 21/40; Hacc, 22/55; Şu‘arâ, 26/201-202; ‘Ankebût, 29/53; Zümer, 39/55; Zuhruf, 43/66; Muhammed, 47/18). Günümüzde doğal âfetlerin bir kısmını bazı verilerden hareketle hesap etmek nispeten mümkündür. Çoraklaşma, yanardağ patlamaları, gök taşlarının atmosfere düşmesi, kuraklık, tsunami, sağanak yağışlar vb. birçok husus bu türden felaketlerdir. Hatta bunlar için bilim insanları tarihler bile verebilmektedir. Kıyametin kopmasına dair ise hiç kimse tam bir tarih verememektedir. Bunu Yüce Allah kendi katında gizli kılmıştır. Bu sebeple peygamberler dahi bu soruya

Kur'an Perspektifinden Âfetler

cevap verememişlerdir. Hz. Peygamber'e, bu çerçevede sorulan sorulara cevaben; bunun bilgisinin Allah katında gizli olduğunu ve insanları aniden yakalayacağını söylemesi istenmiştir ('Arâf, 7/187, Lokman, 31/34).

Âfetler neticesinde tabiata dair bozulan bazı şeyler tekrardan düzelme ihtimali taşımaktadır. İnsanların gerekli tedbirleri ve yenilemeleri yapmaları ile bu mümkündür. Fakat kıyamet saati için Kur'an'ın haber verdiği âfetler ve bunun doğuracağı değişimlerde bu mümkün değildir. Zira bunlar dünya hayatına dair son gelişmeler ve haliyle son âfetlerdir.

5. Musibet ve Âfetler Karşısında Beşerî Tepkiler

Musibetler öncesinde yapılması gerekenler ile sonrasında sergilenmesi gereken tavırlar son derece önemlidir. Âfetler ve musibetler konusunda fiziki tedbirlerin alınması elbette elzemdir. Ancak Kur'an bu konuda daha çok işin manevi tarafına temas etmektedir. Bir tebliğ ve irşat kitabı olması münasebetiyle işin bu tarafına ağırlık vermiştir.

Kur'an'da sadece musibet ve bu anlamadaki sıkıntı (الصُّرَّةُ) kavramının geçtiği ayetler (Bakara, 2/156; Âl-i İmrân,3/156; Nisâ, 4/62, 72; Mâde, 5/106; Tevbe, 9/50; Hûd, 11/81; Kasas, 28/47; Şûrâ, 42/30; Hadîd, 57/22; Teğâbün, 64/11; Yunus, 10/12; Yûsuf, 12/88; Nahl, 16/53-54; İsrâ, 17/56, 67; Enbiyâ, 21/83) incelendiğinde Allah'ın kullardan beklentisi ve insanların bu durumlardaki tavırlarının nasıl olması gerektiğini anlamak mümkündür.

Musibetler insanın acizliğini ortaya çıkarmaktadır. Ancak nankörlük duygusunun yerleşmiş olduğu ve geçmişinden ibret almayan bireylerde hatadan dolayı iltica duygusu çok uzun bir süre sonra zuhur etmektedir: *"İnsanın başına sıkıntılı bir şey geldiğinde yan tarafına yatarken veya otururken ya da ayakta dururken çarçabuk Biz'e dua etmeye koyulu verir; içinde bulunduğu bu durumdan onu kurtardığımızda ise -sanki başına gelen musibeti gidermek için bize niyazda bulunup da yalvarmamış gibi- inkârcılığa tekrar döner, bu hal üzere yoluna devam eder; haddini aşanlara işte bu şekilde yaptıkları şeyler hoş görünmektedir."* (Yûnus, 10/12), *"Hakikat şu ki; Sen onları dosdoğru bir yola çağırırmaktasın. Âhirete iman etmeyenler ise ısrarla doğru yoldan sapmaktadırlar. Eğer onlara merhamet edip de içinde buldukları sıkıntıyı gidersek yine de hadsizliklerine dalıp bocalamayı sürdürürler. Andolsun ki Biz onları ağır sıkıntılara maruz bıraktık; yine Rableri'ne boyun eğmediler ve de O'na yakarmıyorlar. Nihayet üzerlerine çok çetin bir azap kapısı açtığımızda, bu durumda onları şaşkınlık ve ümitsizlik içine düşmüş bir halde görürsün."* (Mü'minûn, 23/73 – 77).

Bazı insanların bu şekilde sergiledikleri tavırları Kur'ân birkaç kez zikretmekte, böylece bu kimselere olan kınamasını tekrar tekrar dile getirmektedir (Örneğin bkz. Yunus, 10/12; Nahl, 16/53-54; İsrâ, 17/67; Mu'minûn, 23/75; Rum, 30/33; Zümer, 39/8, 49). Buralarda özellikle vurgulanan kınama ise bu durumdaki insanların inkâra veya tekrardan şirke düşmeleridir. Bu sebeple bu kimselere ateşe yani cehenneme atılma tehdidi vardır (Zümer, 39/8-9; Rûm, 30/33-36).

Kur'ân'ın bu çerçevede kınadığı tavırlardan biri de sıkıntıları atlatan kişinin; acizliğini unutup sahip oldukları nimet ve imkânları kendi maharetine bağlamasıdır: *“İnsana bir zarar dokunduğunda Biz'e yalvarır; sonrasında ona katımızdan bir nimet ihsan ettiğimizde; 'Ben nimeti ancak bir bilgi sayesinde elde ettim.' der. Bilakis o nimet bir sunamadır; Fakat çoğu bunu bilmez. Onlardan öncekiler nesiller de benzer şeyler söylemişti; ancak elde ettikleri şeyler onlara herhangi bir fayda vermedi. İşledikleri kötülükler kendilerine ceza olarak geri döndü. Bunlardan hadsizliğe sapanlar da yaptıkları kötülüklerin cezasını mutlaka çekeceklerdir. Onların hiçbiri Allah'ı âciz bırakacak değillerdir.”* (Zümer,39/49-51).

Kur'ân müminin âfet ve musibetler karşısında da imanını güçlendirmeye, pekiştirmeye çalışmaktadır. Bunun için tabiatı tahribata yol açan ve insanların telef olmasına sebep olan bütün âfetlerin ve araçların Allah'ın bilgisi dâhilinde olduğunu hatırlatıp buna vurgu yapmaktadır (Hadîd, 57/22; Teğâbun, 64/11). Bunların bir yerde kayıt altına alınmış olduğunu özellikle belirtmektedir. Böylece iltica edilmesi gereken makamın Yüce Allah olduğuna işaret etmektedir. Bununla birlikte korku, açlık, malların azalması, ölüm vb. imtihanlar karşısında hakiki müminlerin sarf etmeleri gereken sözleri şöyle örneklendirmekte ve bu vesileyle bunu onlara telkin etmektedir: *“Onlar, başlarına bir sıkıntı geldiğinde; Şöyle derler: 'Doğrusu biz Allah'a aitiz ve kuşkusuz O'na döneceğiz.' Rablerinin lütufları ve rahmeti işte bunlar içindir ve işte dosdoğru yola erenler de bunlardır.”* (Bakara2/156-157).

SONUÇ

Dünya ve içinde bulunduğu âlem tam bir şaheserdir. Bu hem yaratılışı hem de işleyen nizamıyla böyledir. Kur'ân bunları temelde insanın iman duygusuna şekil vermek için zikretmektedir. Ancak bu kadar mükemmel bir düzen içerisinde dönem dönem meydana gelmiş olan felaketleri de hatırlatmaktadır. Bunları da yine dini duygularla ilişkilendirmek için zikretmektedir. Kur'an'da azap mahiyetinde zikredilen âfetlerin ve musibetlerin hiçbirinde, bunlara sebep olan

Kur'an Perspektifinden Âfetler

fiziki unsurlara yer verilmemiştir. Temelde manevi unsurlarla yani Allah'ın emir ve yasaklarına uyup uymamak, peygamberlerin davetine icabet etmemekle ilişkilendirilmektedir.

Geçmiş kavimlerin azap mahiyetinde yaşadıkları âfetlere baktığımızda bazen bir kavmin tamamen yok olduğunu müşahade etmekteyiz. Bazen de inanç konusunda bocalamalarından dolayı farklı farklı âfetlere maruz kaldıklarını görmekteyiz. Lût'un (a.s) kavminde olduğu gibi birkaç âfeti bir anda yaşayanlar da vardır. Bu durum yaptıkları şeyin çirkinliği ve bu konudaki ısrarlarıyla doğru orantılıdır (Ertuğrul, 2017, s. 170).

Bazı kavimlerin maruz kaldıkları âfetlerin aynısını veya benzerini farklı zamanlarda farklı kavimler de yaşamıştır. Buna karşılık bazıları ise emsalsiz bir musibettir. İsrailoğularının maymuna ve domuza dönüşmeleri bunun en güzel örneğidir.

Kur'an'da münferit tavırlardan dolayı bir kavmin topluca âfetler veya musibetler aracılığıyla helak olduğuna dair bir kayıt bulunmamaktadır. Birkaç kişinin yanlış davranışları sebebiyle sadece bu şahısların âfete maruz kaldığına dair örnek bulmak mümkündür. Bahçe halkının mahsullerinin yok olmasına dair anlatılan olay buna örnektir.

Lût'un (a.s) evine insan suretinde gelen melekleri kavmine hanımı haber vermiştir. Bu sebeple o da azap olmuştur. Bu da gösteriyor ki ahlaki kuralların çiğnenmesine dolaylı olarak katkı sunmaya çalışmak âfet ve musibetlerin içerisinde yer almak için yeterli bir gerektir.

Kur'an'ın tarihsel olarak en son haber verdiği âfet hendek savaşıyla ilgili olarak zikrettiği olaydır. Geleceğe yönelik haber verdiği âfetler ise daha çok imana davet için kudretini ispatlama mahiyetinde tehdit ve ibret çerçevesinde haber verdiği âfetlerdir. Bunlara dair zikrettiği şeyler temelde dünyayı yaşanabilir kılan unsurların yok olmasına veya tamamen değişmesine dair hususlardır. Bu ise oluşabilecek âfetlerin sınırlarına dair insanın bir fikir sahibi olmasına da imkân sağlamaktadır. Ancak bunlar için insandan yapması istenen tek şey, öncesinde dini vecibelerini yerine getirmek için gayret göstermiş olmasıdır. Böylece mevzunun dini boyutu öne çıkarılmaktadır.

Allah kullarını âfetleri ile hemen yüzleştirme çabası içerisinde değildir. Bunun için onlara fırsatlar tanımaktadır. Ancak maddi imkânların çokluğu ve müreffeh bir yaşam her zaman için müspet anlamda tanınan bir fırsat olarak algılanmamalıdır. İmkânların çokluğu karşısında sergilenen nankörlük insanın çok daha fazla sıkıntı çekmesine vesile olacaktır.

Yeryüzünde ve gökyüzünde birer şaheser olarak insanın maslahatına sunulan yağmur, rüzgâr, denizler, ekinler, dağlar, kuşlar vb. birçok husus Allah'ın arzuladığı çerçevede hareket etmeyen insanlar için bir azaba dönüşebilmektedir. Bunlar bazen insanın varlığını bile sonlandırabilmektedir. Bunların bu şekilde bir dönüşüm yaşamasının temel sebebi insanın hadsizliği, dini anlamda kendisinden beklenen tavırları sergilememesidir. Yoksa Allah'ın bu unsurları yarattıktan sonra kendi haline bırakması ve bunların zamanla bozulması gibi bir durum söz konusu değildir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Akbaş, A. (2015). *Kur'ân'da İnsan Mutluluğu*, Rağbet Yayınları.
- Çimen, A. E. (2005). Helâk, devam eden bir süreç midir? *Usûl İslam Araştırmaları, Temmuz Aralık 4*, 40-70.
- Ebu's-Suûd, M. b. M. (t.y.). *İrşâdu'l-akli's-selîm ilâ Mezâya'l-kitabi'l-kerîm. Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.*
- El-Hâzin, A. A. b. M. (1415). *Lübâbu't-tevîl fî me'ânî'-tenzîl. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.*
- El-Beydâvî, A. b. Ö. (1418). *Envâru't-tenzîl ve Esrâru't-tevîl. Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.*
- El-Merâgî, A. b. M. (1946). *Tefsîru'l-merâgî* (C. 1-30). Şirketu ve Matbaatu el-Bâbî.
- El-Münâvî, Z. M. A. (1356). *Feyzu'l-kadîr şerhu'l-câmi'u's-sağîr. el-Mektebetu't-Ticâriyye el-Kübrâ.*
- Er-Râzî, F. M. b. Ö. (1420). *Mefâtîhu'l-ğayb* (C. 1-32). Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- Er-Râğib el-İsfehânî, E.-K. el-H. b. M. (1412). *El-Müfredât fî ğarîbi'l-Kur'ân. Dâru'l-Kalem.*
- Ertuğrul, R. (2017). Kur'ân'da helâk olan kavimlerde suç-ceza uyumu-1-. *Bayburt Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3(5), 165-185.
- Eş-Şankitî, M. b. M. (1995). *Advâu'l-beyân fî izâhi'l-Kur'âni bi'l-Kur'ân. Dâru'l-Fikr.*
- Ez-Züheyli, V. b. M. (1422). *Et-Tefsîru'l-vasît* (Dîmeşk, C. 1-3).
- İbn Kesîr, İ. b. Ö. (1420). *Tefsîru'l-Kur'âni'l-azîm* (C. 1-8). Beyrut.

Kur'an Perspektifiden Âfetler

- İbn Manzûr, M. b. M. b. A. (1414). *Lisânu'l-arab* (C. 1-15). Dâru's-Sadr.
- Kur'ân yolu meâli* (H. Karaman, M. Çağrııcı, İ. K. Dönmez, & S. Gümüş, Çev.). (2014). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Muhammed el-Hudayrî, b. A. b. A. (2008). *Es-Sirâc fî beyâni ğarîbi'l-Kur'ân*. Mektebetu'l-Melik Fehd el-Vataniyye.
- Saylık, M. (2017). Kur'anda depremle helâk olan Kavimler. *Dicle Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(19).
- Sıddık Hasan Hân, E.-T. M. (1992). *Fethu'l-beyân fî mekâsıdı'l-Kur'ân* (C. 1-15). el-Mektebetu'l-'Asriyye.

EXTENDED ABSTRACT

The life of people takes place in a physical environment as well as in a social one. In this environment, several events occur that will make life difficult or impossible for human beings, created for a purpose. Examining these events, which are defined as disasters, from a religious perspective, is extremely important and inevitable for people, given the right to life within the framework of a purpose. Knowing the spiritual causes of the negative developments if any, is a necessary effort to prevent repeating these factors or events. If the causes are not determined, the possibility of recurrence of these elements making life difficult or unlivable will continue.

Examining the natural events around us within the data of positive sciences will lead to incomplete or wrong results for the person who must carry a religious identity. Therefore, it is necessary to refer a variety of sources and consider the sources to guide us about their spiritual reasons, if any. Existence of the right sources and their interpretation are extremely important in order not to come to a wrong conclusion. Consequently, the first source to refer to is the Koran. It will make it easier to reach the right conclusion as the reasons for the similar events are included here and many historical examples are provided. For this reason, rather than individual and emotional interpretations, first, what the Koran says should be taken into consideration and its statements should be perceived and interpreted well.

Nature, with all its grace, is an example. Its perfect order is an indication of the existence of a unique power. This occurs in the context of divine power, only because God says be and everything occurs without any burden. However, this issue is not just about creating and leaving it alone. Everything continues to

operate within the knowledge of its creator. The perfection in the creation process continues through the laws of physics, biology, chemistry, and similar ones, introduced during the continuation of its existence. Events happening in the physical environment occur within a set of rules. The fact that the same causes produce the same results is not the result of a vicious circle, but the perfection of the order established by the creative power. If a person searches for a flaw in this framework, no matter how hard he tries, he will not be able to find it. In fact, in this process, the insights of the clairvoyant will increase their obedience to the unique mighty. The Koran expresses examples in this sense for such an expectation.

The word "disaster" or its derivative is not used in the Koran for natural disasters that make life difficult. However, there are many concepts or words with this meaning. When we look at the places where these words are mentioned, it is seen that there are purely spiritual reasons or expectations in the reasons for mentioning them. While mentioning the disasters and calamities, the world, and the physical environment, related to the world, are exposed, the discontent of the creator is emphasized. Especially, this justification is stated, rather than fulfilling the requirements of the rules of physics, chemistry, biology etc. It is seen that the foremost reason for this is that the envoys sent by the creator are not taken into consideration by the societies or they go beyond what they conveyed over time.

It is expressed by giving more than one example and by clearly stating that similar disasters may occur again. Destruction of foodstuffs, floods, lightning strikes, heavy thunders, stone rains, famines, pest invasions, etc. are among the many examples are included. While only one tribe lived some of these, it is also seen that different tribes were exposed to the same disasters. Mentioning these examples includes a warning in terms of taking a lesson and accounting for oneself, but sometimes it can also take the form of a threat. It is insistently emphasized that if people act irresponsibly, these disasters can happen at any time, and the creator has the power to do so.

When the subjects of the apocalypse scenes are examined within the framework of the Koran, it is seen that they also have a profile like natural disasters. Changes in the elements of the physical environment such as the sun, moon, stars, atmosphere, mountains, seas, etc., in the form of deterioration, being dysfunctional or taking on a different form are mentioned. However, it is indicated that the reason for these is not the irresponsible behavior of human beings, but rather the end of the time for this world.

While the Koran gives examples of disasters related to past nations, reminds they can happen again, and mentions the events that will happen in the last moment of

Kur'an Perspektifiden Âfetler

the world, it does these for a purpose. Its main purpose is to make man obey the power which can do them. Furthermore, it aims to ensure that he tries to make up his mistakes and show surrender and patience until this process passes. This shows that there are some spiritual factors in the chain of disasters or catastrophic events. These factors should be included in the process while giving meaning to life.