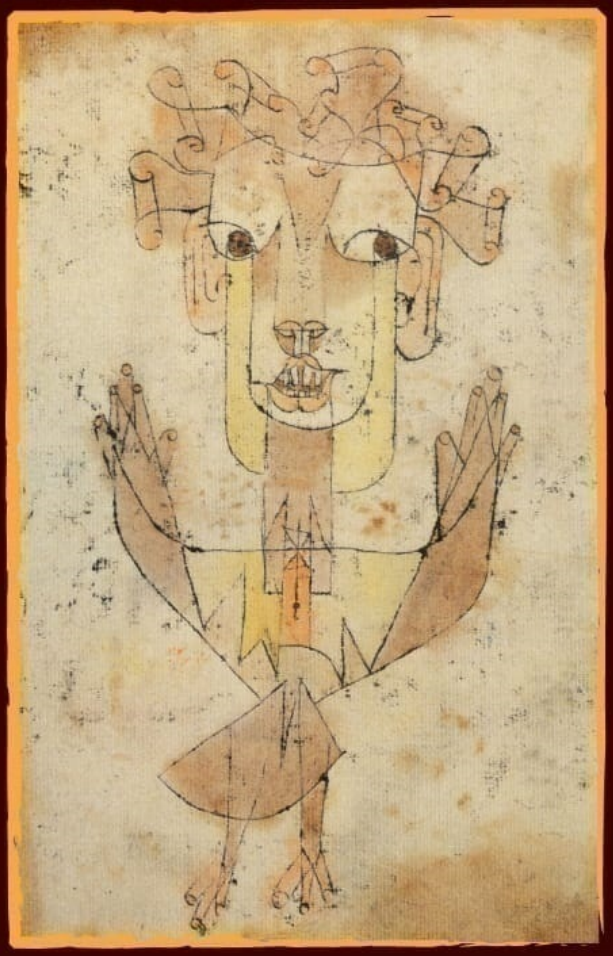
ISSN: 1308-5298

TARİH OKULU DERGİSİ

JOURNAL OF HISTORY SCHOOL

Yıl/Year:16, Sayı/Issue:LXVI Ekim/October 2023



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 Copernıcus, Sobiad, MLA, Semantıc Scholar, Scilit, Mendeley, WorldCat, CiteFactor, Paperity, Acarındex, Araştirmax, I20R, Akademik Araştırmalar İndeksi, ASOS, Arastirmax, ISAM, Türk Eğitim İndeksi, EBSCO*** *ve* ***Academic Research Index*** *tarafından taranmaktadır.*
Journal of History School *is an international, six-reviewed in a year journal. JOHS bear the sole legal responsibility for their published works in* www.johschool.com.
Journal of History School *has the sole ownership of copyright to all published works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of* ***Journal of History School****. It can be quoted as long as referred to the Johs.*
The Editorial Board makes the final decision to publish articles.
No article is returned to authors.

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

Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXVI- October/Ekim 2023

Journal Of History School
Tarih Okulu Dergisi

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

E-mail: yenitarihokulu@gmail.com

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

Web: http://www.johschool.com

JOHSCHOOL

Yıl/Year: 16 – Sayı/Issue: LXVI- October/Ekim 2023

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

Baş Editor: Prof. Dr. Ahmet KARA

Editör: Dr. Tuğrul Gökmen ŞAHİN

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

Alan Editörleri

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

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

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

DANIŞMA KURULU

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

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

YAYIN KURULU

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

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Dönüş ŞENGÜR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMENLERİN İSTİSMARCI YÖNETİM ALGILARI İLE STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ
The Relationship Between Teachers' Perceptions of Abusive Supervision and Stress Levels

1886-1905

Durmuş Ali KOLTUK & Serdar SARI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKİYE – AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİNDE GÜVENLİK KAVRAMINA TARİHİ BİR YAKLAŞIM
A Historical Approach to the Concept of Security in Turkey – European Union Relations

1906-1938

Engin UĞUR & Mustafa KISA
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MADDE BAĞIMLILIĞINA KARŞI HAZIRLANAN AFİŞLERİN GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Evaluation of Visual Communication Design Performance of Posters Prepared Against Substance Addiction

1939-1956

Gülşah YILMAZ & Seçil TÜMEN AKYILDIZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SECONDARY SCHOOL TURKISH EFL TEACHERS' BELIEFS IN SELF-REGULATED LEARNING
Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik İnançları

1957-1989

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)

Harun KORUNUR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BİZANS İMPARATORU II. IOANNES KOMNENOS'UN DOĞU POLİTİKALARI BAĞLAMINDA ANTAKYA SEFERLERİ
Byzantine Emperor Ioannes Comnenos II' Expeditions to Antioch in the Context of Eastern Policies

1990-2007

Hasan KIZILDAĞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SÖZDEN BEYAZ PERDEYE BİR ÜSLUP DÖNÜŞÜMÜ: ARZU İLE KAMBER
A Stylistic Transformation from Words to Silver Screen: Arzu with Kamber

2008-2021

Işıl KIROĞLU ARSLAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YARATICI ENDÜSTRİLERDE ÇALIŞAN BİREYLERİN YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ: REKLAM VE PAZARLAMA ENDÜSTRİSİ ÖRNEĞİ
Determination of Creative Personality Characteristics of Individuals Working in Creative Industries: The Example of Advertising and Marketing Industry

2022-2063

Kamuran ÖZDEMİR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
12. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTAPLARINDA KADIN İMAJI
The Image of Women in the 12th Grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Textbooks

2064-2087

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)

Kudret AYKIRI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
HİZMET EDEREK ÖĞRENME TEMELLİ MÜZE EĞİTİMİ
Service-Learning Based Museum Education

2088-2126

Nazlı ÖZCAN SARIHAN & Erkan ÇAKIR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YEREL YÖNETİMLERDE KATI ATIK YÖNETİMİ VE GELİŞİMİ: GENEL ÇERÇEVE İLE TÜRKİYE'YE BAKIŞ
Solid Waste Management and Development in Local Governments: Overview of Turkey with a General Framework

2127-2152

Nilüfer ALİMEN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
"YABANCI DİLDE YARATIM" VE "METİNSİZ GERİ ÇEVİRİ" KAVRAMLARI ÇERÇEVESİNDE BİR İNCELEME
A Study within the Framework of the Concepts "Foreign Language Creation" and "Textless Back Translation"

2153-2170

Nurhüda SÖZEN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DESTEK EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI
Class Teachers' Support Educational Needs Awareness Scale: A Validity Reliability Study

2171-2190

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)

Serdar SAFALI & Şevin TAŞ GÜL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARININ VE OKULLARDA DEĞİŞİME KARŞI DİRENİŞİ GİDERME YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ
The Investigation of School Principals' Management Styles and Approaches to Overcoming Resistance to Change
2191-2215

Serkan DEMİREL & Ahmet Mutlu TERZİOĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKİYE'DE TROMPET İLE İLGİLİ YAPILMIŞ OLAN AKADEMİK ÇALIŞMALARIN BİBLİYOGRAFİK YÖNTEMLE İNCELENMESİ
Analysis of Academic Studies Related to the Trumpet in Turkey by Bibliographic Method
2216-2234

Yakup SUBASİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İRAN 3. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA KADIN İMAJI
Women's Image in Iran's 3rd Grade Social Studies Textbook
2235-2261

Zeynep Ekin BAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
"COVID-19 YOĞUN BAKIM ÜNİTELERİ KAMU SPOTLARI"NIN SORUMLULUK YÜKLEME BAĞLAMINDA ÇERÇEVELEME ÇÖZÜMLEMESİ
Framing Analysis of "Covid-19 Intensive Care Units Public Service Announcements" in The Context of Attribution of Responsibility
2262-2290

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)

Fahrünnisa KAZAN & Sevtap PİRÇEK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SOSYAL MEDYADA SURİYELİ VE UKRAYNALI GÖÇMEN İMAJINA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ: TWITTER ÖRNEĞİ
A Comparative Look at Syrian and Ukrainian Migrants: The Example of Twitter

2291-2321

Nermin Ceren TÜRKMEN & Meltem ÜÇAY
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KATILIM BANKACILIĞI ALANINDA TÜRKİYE'DE YAYIMLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ
Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Published in Turkey on Participation Banking

2322-2345

Öner ÇELİKKALELİ & Selim TAŞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖN ERGENLERDE ŞİDDET YAŞANTISI DURUMUNA GÖRE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ
An Investigation of the Dimensions of Peer Victimization in Pre-Adolescents by Experience of Violence

2346-2383

Hüseyin EFE
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ONERİLERİ
Problems Faced in Foreign Language Teaching According to Teachers' Opinions and Solution Proposals

2384-2400

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)

Akın GÖNEN & Yahya ÇIKILI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KENDİNİ YÖNETME UYGULAMASININ SINIF İÇİNDE KULLANIMINA YÖNELİK ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ
Opinions of Special Education Teachers on the Use of Self-Management in the Classroom
2401-2433

Ayşe ÇAMKARA ERGİNER
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KEMAL BEKİR'İN *YABANCILAR* ROMANINA METİN MERKEZLİ BİR BAKIŞ
An Analysis of Kemal Bekir's Novel Yabancılar Through a Text-Centered Approach
2434-2456

Ayşe Elif ŞENGÜN & Ömer Faruk ALADAĞ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ETHICAL CODES OF THE OTTOMAN BUSINESS SYSTEM: THE VALUES OF AKHISM
Osmanlı İş Sisteminin Etik Kodları: Ahilik Değerleri
2457-2477

Emirhan YETİŞ & Erol AÇIK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖN ERGENLERDE ŞİDDET YAŞANTISI DURUMUNA GÖRE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ
The Relationship Between Talent Management and Career Planning: The Case of Elazığ
2478-2503

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)

Eren LEHİMLER & Emine BALCI
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DUVARSIZ EĞİTİMİN SANAT EĞİTİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ
Applicability of Without Walls Education in Art Education
2504-2523

Feyza UÇAR ÇABUK & Seda ESKİDEMİR MERAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DOĞA TEMELLİ ÇEVRE ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN DOĞAYA YAKINLIKLARINA ETKİSİ
The Effect of Nature-Based Environmental Activities on Children's Affinity Towards Nature
2524-2549

Ersin YAĞAN & Fatih BAYDAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YABANCILAŞTIRAN YARIŞ: OKULLARDA UYGULANAN PROJE YARIŞMALARININ MARX'IN YABANCILAŞMA KAVRAMI ÜZERİNDEN İNCELENMESİ
Alienating Race: Investigation of Project Competitions Applied in Schools Through Marx's Concept of Alienation
2550-2568

İlknur SERİN & Şefik KARTAL
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
The Opinions of Science Teachers on Distance Education During the Covid-19 Pandemic
2569-2600

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)

Işılay GÖKTÜRK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
DEĞİŞEN ANNE BABALIK: FORMEL BİR YAPI OLARAK ANNE BABA OKULLARI ÖRNEĞİNDE ANNE BABALIĞIN LİSANSLAŞTIRILMASI
Changing Parenting: Licensing Parenting in the Case of Parent Schools as a Formal Structure

2601-2632

Mehtap ÇELİK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
MÜHİMME DEFTERLERİNE GÖRE 16. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA ORTADOĞU COĞRAFYASINDAN GÜHERÇİLE TALEBİ
Demand for Saltpeter from the Middle East in the Second Half of the 16th Century According to Mühimme Notebooks

2633-2655

Özcan EKİCİ, Abdulmelik DOĞAN & Seyid BAKIR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE GÖÇÜN TOPLUMSAL DEĞERLERE ETKİSİ
The Effect of Migration on Social Values According to Teachers' Opinions

2656-2680

Recep BAYRAKTAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
COCA-COLA REKLAMLARINDA KÜYERELLEŞEN MOTİFLER
Glocalizing Patterns in Coca-Cola Ads

2681-2697

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)

Şadiye KOTANLI KIZILOĞLU & Sibel AK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TELEVİZYON YAYINCILIĞINDA METAVERSE UYGULAMALARI: DÜNYADAN VE TÜRKİYE'DEN İLK ÖRNEKLER
Metaverse Applications in Television Broadcasting: First Examples from the World and Türkiye
2698-2720

Şeyma AYYILDIZ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
WHY GEOGRAPHY MATTERS? UNDERSTANDING SOCIAL MOVEMENTS IN URBAN CONTEXT WITH ITS LOCAL AND GLOBAL FEATURES
Coğrafya Neden Önemlidir? Kent Merkezli Sosyal Hareketlerin Yerel ve Küresel Özellikleri
2721-2736

Tahsin YAPRAK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
SEVGİ SOYSAL'IN ŞAFAK ADLI ROMANININ OLUŞUMSAL YAPISALCI ANLAYIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ
Analysis of Sevgi Soysal's Novel Named Şafak in Terms of Genetic Structural Understanding
2737-2758

Zeynep CİN ŞEKER & Derya YÜCEL ÇETİN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA ÖZ YETERLİKLERİ İLE KONUŞMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
The Relationship Between Turkish Teacher Candidates' Speaking Self-Efficacy and Speaking Anxiety
2759-2778

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)

Arzu PEKĞÖZ ÇEVİKER & Zuhal AYHAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ'NDE FİZİKSEL OKURYAZARLIĞIN REFAH POLİTİKALARINA ETKİSİ
The Effect of Physical Literacy on Welfare Policies in Primary School Students

2779-2792

İsmail BAYDİLİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
WHATSAPP AİLE GRUPLARININ AİLE İLETİŞİMİNDEKİ ROLÜ
The Role of WhatsApp Family Groups in Family Communication

2793-2837

Hüseyin BATMAN & Gökçe ULUIŞIK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ZİHİNSEL ENGELLİ CİNSEL İSTİSMAR MAĞDURU ÇOCUKLARLA ADLİ GÖRÜŞME
Forensic Interview With Mental Disabled Children Who Are Victims of Sexual Abuse

2838-2856

Hilal BEKTAŞ & Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
TEK PARTİ DÖNEMİ SİYASAL AKIMLARI VE FİKİR DERGİCİLİĞİ ÜZERİNE BİR ANALİZ
An Analysis on Political Movements and Idea Journalism in the Single-Party Period

2857-2889

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)

Zeynep AÇIKGÖZ & Meral CEYLAN ÇAPAR
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
INVESTIGATING PRESERVICE ELT TEACHERS' BURNOUT LEVELS AND ITS REASONS
İngilizce Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi

2890-2919

Aslı Emine ÇOMU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ADANA'DA MİLLİ MÜCADELE VE FERDA GAZETESİ MUHALEFETİ (1918-1921)
The National Struggle in Adana and the Opposition in Ferda (1918-1921)

2920-2943

Seyide EROĞLU
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
LİSE KİMYA DERSLERİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIĞIN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ALTERNATİF BİR UYGULAMA ÖNERİSİ: CANVA ÖRNEĞİ
An Alternative Activity Proposal for Improving Digital Literacy in High School Chemistry Courses: Canva Example

2944-2966

Hasan Basri KANSIZOĞLU & Ebru DAŞTAN
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
YAZMA EĞİTİMİNDE ÖZ DÜZENLEME VE İLİŞKİLİ YAPILAR: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ
Self-Regulation and Related Construct in Writing Education: A Bibliometric Analysis
2967-2994

Serkan ÖZTÜRK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
BELEDİYE WEB SAYFALARININ TANIMA VE TANITMA AMAÇLI KULLANIMI: BURDUR'UN İLÇE BELEDİYELERİ ÜZERİNE BİR ANALİZ
The Use of Municipal Web Pages for Recognition and Promotion: An Analysis on the District Municipalities of Burdur

2995-3026

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)

Handan BELLİ
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
KLASİK TÜRK EDEBİYATI MESNEVİLERİNDE MECÂZ VE HAKÎKAT SÖYLEMİ
Metaphor and Truth Discourse in Classical Turkish Literature Masnevis
3027-3059

Sare EVCİMİK
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
4-6 YAŞ KURAN KURSLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ
Participant Opinions on the Process of Values Education in Qur'an Courses for 4-6 Years Old
3060-3081

Selim ERASLAN, Kuttusi ZORLU & Volkan DEDE
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
A QUANTITATIVE ASSESSMENT OF SELECTED POTENTIAL GEOSITES FROM GÜMÜŞHANE (TÜRKİYE) FOR THE DEVELOPMENT OF GEOTOURISM
Jeoturizmin Geliştirilmesi için Gümüşhane'den (Türkiye) Seçilen Potansiyel Jeositlerin Nicel Bir Değerlendirmesi
3082-3106

Bülent POLAT
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi / Research Article
ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS SUBJECT OF ART AND DEMOCRATIC POSSIBILITIES OF ART PUBLICITY
3107-3128

Editörden…

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

Bugün LXVI. 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 umudundayız. 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 LXVI. 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 dileklerimle...

Baş Editör: Prof. Dr. Ahmet KARA

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 1886-1905
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: DOI No: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71833
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 22.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Şengür, D. (2023). Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim Algıları ile Stres Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Journal of History School*, 66, 1886-1905.

ÖĞRETMENLERİN İSTİSMARCI YÖNETİM ALGILARI İLE STRES DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Dönüş ŞENGÜR[2]

Öz

Örgütte olumlu değişimlerin gerçekleşebilmesi liderlerin etkililiği ile ilgilidir. Ancak bazı örgütlerde liderlerin güçlerini kötüye kullanmaktadır. İstismarcı yönetim anlayışı da bu kapsamda son zamanlarda araştırmalara konu olmuştur. Bu araştırmada, öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve cinsiyet ile mesleki kıdem değişkenleriyle ilişkisini incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Elazığ'da görevli 429 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem seçimi tesadüfi örnekleme yöntemiyle yapılmıştır. Veriler, Kişisel Bilgiler Formu, İstismarcı Yönetim Ölçeği ve Stres Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin istismarcı yönetim algılarının düşük, stres düzeylerinin orta düzeyde olduğunu ve bu stres düzeyleri ile istismarcı yönetim algıları arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, erkek öğretmenlerin anlamlı düzeyde daha yüksek stres düzeylerine ve istismarcı yönetim algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin küçümseme odaklı istismarcı yönetim algılarının daha deneyimli öğretmenlere kıyasla anlamlı düzeyde daha düşük olduğu, aynı şekilde 1-10 yıl ve 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin engelleme odaklı istismarcı yönetim algılarının yirmi yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte, 1-10 yıl arası mesleki deneyime

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 04.05.2023 tarih, 2023/10 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, dsengur@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-8786-6557

sahip öğretmenlerin stres düzeylerinin daha deneyimli öğretmenlere göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu bulguları elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstismarcı Yönetim, Stres, Okul Liderliği, Okul Yöneticisi, Öğretmen.

The Relationship Between Teachers' Perceptions of Abusive Supervision and Stress Levels

Abstract

The ability of the leaders to affect change is correlated with the realization of those changes within an organization. On the other hand, some organizations have corrupt leaders. In this regard, recent study has also covered the abusive supervision technique. The relationship between stress levels and teachers' perceptions of abusive supervision as well as the association between gender and professional seniority variables were looked at in this study. The relational survey model, one of the quantitative research techniques, was employed in the study to achieve this goal. 429 instructors employed during the spring term of the 2022–2023 academic year in the province of Elazig make up the study's sample. The random sampling approach was used to choose the samples. Data collection tools included the Personal Information Form, the Stress Scale, and the Abusive Supervision Scale. The study's findings demonstrate that instructors had low views of abusive supervision, moderate levels of stress, and a strong positive association between stress and perceptions of abusive supervision. However, it was shown that male instructors perceived stress and abusive monitoring to be much greater than female teachers. Finally, it was discovered that teachers with 1–10 and 11–20 years of professional experience focused on prevention–oriented abusive supervision and had significantly lower perceptions of contempt–oriented abusive supervision than teachers who had more experience than they did. It was shown that instructors with less than ten years of experience were much less stressed than those with more than twenty years.

Keywords: Abusive Supervision, Stress, School Leadership, School Administrator, Teacher.

GİRİŞ

Liderlik, okulların etkililiği bakımından oldukça önemli bir faktördür. İşini hakkıyla yapan bir okul yöneticisi aynı zamanda okulun etkililiğine katkı sağlayan lider konumundadır. Okul yöneticilerinin, olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak, öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek ve öğrenci başarısını artırmak gibi büyük sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları yerine getirme derecesi; okulların başarısı ve etkililiği de okul yöneticilerinin liderlik

özellikleriyle ilişkilidir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Dolayısıyla okul yöneticilerinin olumlu liderlik davranışlarının çıktıları da olumludur.

Olumlu liderlik davranışları sergileyen liderler hem örgütü hem de örgüt üyelerini birçok konuda olumlu yönde etkileyebilir. Çalışanların ihtiyaçlarına ve gelişmelerine hizmet etmeye odaklanan hizmetkâr bir lider çalışanların iş tatminini, motivasyonunu ve performansını artırabilir (Van Dierendonck ve Nuijten, 2011). Motivasyonu önemseyen dönüşümcü bir lider, astlarının iş tatmini ve örgütsel bağlılığına katkı sağlayabilir (Avolio ve Bass, 1995). Benzer şekilde davranışlarını dürüstlük ve adalet temelinde sergileyen liderler, örgütsel bağlılık ve sadakate katkı sunabilir (Brown ve Treviño, 2006). İletişim becerisi yüksek, işbirliğini teşvik eden bir lider de örgütte artan bir iş tatmininin mimarı olabilir (Wu ve Hu, 2009). Okul yönetimi bağlamında değerlendirildiğinde de okul yöneticisinin etkili bir lider olmasının verimli çalışma, iş tatmini, motivasyon ve okul başarısı gibi birçok noktada olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

Etkili bir lider, gücünü örgütte olumlu değişimlere sebep olabilecek şekilde kullanmaktadır. Ancak bazı örgütlerde liderlerin güçlerini kötüye kullandıkları da bilinmektedir. Bu durum alanyazında "liderliğin karanlık yüzü" olarak nitelendirilmektedir (Bassman ve London, 1993; Tepper, 2000). Kişisel çıkarlar, bencillik, kibir, kendine aşırı güven, astlara karşı fazla kontrolcülük gibi birçok neden liderliğin karanlık yüzünü açıklamaktadır (Harris ve Jones, 2018). Özellikle son zamanlarda liderlik davranışları alanında artık liderliğin hayranlık uyandıran yönlerinden ziyade karanlık yüzüne yönelik çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Hatta bu konuda araştırmacıların "istismarcı yönetim" terimini sıklıkla kullandığı görülmektedir (Tepper vd., 2017).

Tepper (2000) istismarcı yönetim kavramını, amirlerin fiziksel temas içermeyen sözlü veya sözsüz düşmanca davranışları sergileme durumlarına ilişkin astların algıları olarak ifade etmektedir. Bu kavram sözlü taciz, kabalık, küçümseme, yok sayma, korkutma, tehdit gibi birçok olumsuz ve zararlı davranışı içerebilir. Astlara karşı sergilenen bu tarz davranışlar yöneticinin makamını; makamının kendisine vermiş olduğu güç ve yetkiyi kötüye kullandığını göstermektedir ve ilgili araştırmalara bakıldığında liderlerin sahip olduğu gücü kötüye kullanmalarının bireyleri olumsuz yönde değiştirebileceği, etik dışı davranışlara sebep olabileceği ve astlarına karşı kötü davranmaya itebileceği görülmektedir (Keltner vd., 2003). Astlarına kötü davranan, gücünü kötüye kullanan bir liderin yalnızca kendine değil örgütün işleyişine ve örgüt üyelerine de olumsuz etkileri olacaktır.

Çalışma literatürü, istismarcı yönetimin çalışanlar üzerindeki olumsuz etkilerini ele alan birçok araştırmayı içermektedir. Özellikle, istismarcı yönetimin çalışanların işten ayrılma niyetleri, azalan iş tatmini, artan duygusal tükenmişlik, düşük performans, azalan adanmışlık, azalan örgütsel vatandaşlık davranışları ve azalan özsaygı ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalara sıkça rastlanmaktadır (Aryee vd., 2008; Mitchell ve Ambrose, 2007; Tepper, 2000; Vogel ve Mitchell, 2017). Bunun yanı sıra, istismarcı yönetim ile ilişkili düşünülen bir diğer değişken de stresdir (Tepper, 2007). Stres, psikolojik, fizyolojik ve sosyolojik açılardan farklı perspektiflerden ele alınan karmaşık bir kavramdır. Ancak genellikle, bireyin başına gelen ve mutsuzluğa yol açan olaylar bağlamında strese odaklanılmıştır (Manabete et al., 2016). Keavney ve Sinclair (1978), stresi bir tür kaygı olarak tanımlarken, Holmes ve Rahe (1967) bireyin yaşadığı olaylara uyum sağlamak için gereken yoğunluk ve süre olarak stresi tanımlar. Bu tanımlara göre, bir olayın yoğunluğu arttıkça ve bireyin uyum süresi uzadıkça, stres seviyesi artmaktadır. Özetle, stres zaman ve yoğunlukla orantılı olarak fiziksel, psikolojik ve sosyolojik baskılar yaratan bir durum olarak kabul edilebilir. Bu bağlamda, istismarcı yönetim ile ilişkili olarak çalışanların deneyimlediği stresin, iş performansı ve psikolojik sağlık gibi faktörleri nasıl etkileyebileceği konusundaki araştırmalar önem taşımaktadır.

Öğretmenlerin stresli olması baskı altında olması anlamı taşımaktadır ve uzun süre baskı altında çalışan bir öğretmenin performansının düşük olması (Borkar, 2013; Khan vd., 2012) muhtemeldir. Bu sebeple stresin nedenlerini ve etkilerini anlamak, stresi yönetmek için etkili stratejiler öğrenmek, bireylerin daha mutlu ve sağlıklı yaşamlar sürmesine yardımcı olabilir. Bu konuda Blasé ve Blasé (2003), istismarcı müdürlerin, öğretmenlerin çoğuna ciddi zarar verebileceği konusunda uyarıda bulunmuşlardır. Benzer şekilde istismarcı yönetimin çalışanlarda çaresizlik, güçsüzlük, kaygı ve depresyon gibi duygulara yol açtığı birçok çalışmada vurgulanan bir gerçektir (Mitchell ve Ambrose, 2007; Restubog vd., 2011; Tepper vd., 2004). Ancak alanyazın incelendiğinde Türkiye'deki istismarcı yönetim üzerine yapılmış çalışmalardan yalnızca ikisinin eğitim alanından (Acaray, 2019; Taşkın, 2019;), diğer çalışmaların farklı alanlardan olduğu (Alper Ay, 2015; Köksal ve Gürsoy, 2019; Ülbeği vd., 2014), dolayısıyla konuya ilişkin yeterli sayıda çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye'de yapılan çalışmalarda istismarcı yönetim ile stres arasındaki ilişkinin ele alındığı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konulmasına yönelik olan bu çalışmanın ilgili literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerin istismarcı yönetim ve stres algıları hangi düzeydedir?

2. Öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

3. Öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ve stres düzeyleri ile demografik değişkenler (cinsiyet ve meslekî deneyim) arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel bir araştırma yöntemi olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelinde iki veya fazla değişken arasındaki ilişkileri ve ilişkiler arası değişkenlerin varlığını incelenir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılarak öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Tablo 1.
Örneklem Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Değişken	Gruplar	Öğretmen Sayısı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	174	40.6
	Erkek	255	59.4
Meslekî Deneyim	1-10 yıl	133	31.0
	11-20 yıl	155	36.1
	20+	141	32.9
Öğrenim Durumu	Lisans	309	72
	Lisansüstü	120	28
Okulundaki Hizmet Süresi	1 yıldan az	89	20.7
	1-5 yıl	177	41.3
	6-10 yıl	87	20.3
	10+ yıl	76	17.7
Okul Türü	Okul Öncesi	37	8.6
	İlkokul	100	23.3
	Ortaokul	120	28
	Lise	172	40.1
	Toplam	**429**	**100**

Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Elazığ ilinde görevli olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, tesadüfi örnekleme yöntemiyle belirlenen 429 öğretmen oluşturmaktadır. Aşağıda verilen tabloda katılımcıların belirlenen değişkenlere göre dağılım durumları görülmektedir. Tablo 1'de örneklem grubuna ait kişisel bilgiler verilmiştir. Tablo 1'e bakıldığında örneklem grubunun %59.4'ünün erkek, %40.6'sının kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca mesleki deneyim değişkenine göre öğretmenlerin %31'inin 1-10 yıl, %36.1'inin 11-20 yıl ve %32.9'unun 20 yıl ve daha fazla deneyime sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu dağılımına bakıldığında % 72'sinin lisans, % 28'inin ise lisansüstü eğitime sahip olduğu görülmektedir. Çalışmanın yapıldığı zamanda çalıştıkları okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında %20.7'sinin 1 yıldan az süredir, %41.3'ünün 1-5 yıldır, %20.3'ünün 6-10 yıldır, %17.7'sinin ise 10 yıldan fazla aynı okulda çalıştıkları görülmektedir. Ayrıca örneklem grubunun %8.6'sının okul öncesi, %23.3'ünün ilkokul, %28'inin ortaokul ve %40.1'inin ise lisede görev yaptığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 04.05.2023 tarih, 2023/10 sayı ve toplantı numarası ile alınmış olup veriler katılımcıların uygun oldukları zamanda araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşmelerle elde edilmiştir.

Bu çalışmada verilerin toplanması amacıyla Kişisel Bilgiler Formu, Tepper (2000) tarafından geliştirilmiş, Güleryüz ve Giray (2020) tarafından ise Türkçeye uyarlanmış İstismarcı Yönetim Ölçeği, Karakuş (2013) tarafından geliştirilen Stres Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin veri toplamak amacıyla cinsiyet, okul türü, öğrenim durumu, okulundaki hizmet süresi ve mesleki kıdeme yer verilmiştir.

İstismarcı Yönetim Ölçeği

Orijinali 15 maddeden oluşan ve Tepper (2000) tarafından geliştirilmiş olan ölçek, Güleryüz ve Giray (2020) tarafından 10 maddelik kısa form olarak Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, altı maddelik "Engelleme Odaklı İstismarcı Yönetim (EOİY)" ve dört maddelik "Küçümseme Odaklı İstismarcı Yönetim (KOİY)" boyutuna ait ifadelerden oluşmaktadır ve 5'li Likert (1'den (Hiçbir zaman) 5'e (Her zaman)) tipindedir. Tüm ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .95, her iki boyutun Cronbach alfa katsayısı ise .93 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen güvenirlik katsayıları ise şöyledir: Ölçeğin

tamamı için Cronbach alfa katsayısı .97, hem küçümseme odaklı hem de engelleme odaklı istismarcı yönetim boyutu için Cronbach alfa katsayısı .95'tir.

Öğretmenlerin istismarcı yönetime maruz kalmaya ilişkin görüşleriyle ilgili yanıtlarının aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Ağırlıklı ortalaması hesaplanırken ölçek beşli Likert tipinde ve eşit aralıklı olduğundan (5-1=4; 4/5 = 0.8) formülü ile seçeneklerin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Buna uygun şekilde düzenlenmiş İstismarcı Yönetim Ölçeğinde yer alan maddeler için değerlendirme ölçütü Tablo 2'de yer almaktadır. Elde edilen bulgular bu tabloya uygun şekilde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 2.
İstismarcı Yönetim Ölçeği Maddelerinin Değerlendirilme Ölçütü Tablosu

Değer	Seçenek	Aralık	Düzey
1	Hiçbir zaman	1.00 -1.80	Çok Düşük
2	Çok nadir	1.81-2.60	Düşük
3	Bazen	2.61-3.40	Orta
4	Çoğu zaman	3.41-4.20	Yüksek
5	Her zaman	4.21-5.00	Çok Yüksek

Stres Ölçeği

Karakuş (2013) tarafından geliştirilen Stres Ölçeği dört maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin değerlendirilmesi 5'li Likert biçiminde olup dereceler 1'den (Hiç Katılmıyorum) 5'e (Tamamen katılıyorum) doğru sıralanmıştır. Karakuş (2013) ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .70 olarak hesaplamıştır. Bu araştırmanın uygulama sürecinde elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .92'dir. İstismarcı Yönetim Ölçeğinde olduğu gibi Stres ölçeğinde yer alan ifadelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması alınmış ve seçeneklerin puan aralığı 0.8 olarak bulunmuştur. Buna uygun şekilde düzenlenmiş Stres Ölçeğinde yer alan maddeler için değerlendirme ölçütü Tablo 3'te yer almaktadır. Elde edilen bulgular bu tabloya uygun şekilde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3.
Stres Ölçeği Maddelerinin Değerlendirilme Tablosu

Değer	Seçenek	Aralık	Düzey
1	Hiç Katılmıyorum	1.00 -1.80	Çok Düşük
2	Kısmen Katılıyorum	1.81-2.60	Düşük
3	Orta Düzeyde Katılıyorum	2.61-3.40	Orta
4	Çok Katılıyorum	3.41-4.20	Yüksek
5	Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00	Çok Yüksek

Alanyazında güvenirlik katsayılarının .60 ≤α ≤.80 aralığında oldukça güvenilir; .80 ≤α ≤1.00 aralığında ise yüksek güvenilir olduğu bilinmektedir (Özdamar, 2004). Bu aralıklar referans alındığında araştırmada kullanılan ölçeklerin hem genel hem de boyut bazında oldukça yüksek güvenirliğe sahip değerlerde oldukları söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılında yüz yüze toplanmıştır. Verilerin normallik analizi için öncelikle çarpıklık ve basıklık değerleri analiz edilmiştir. Analiz sonucunda değerlerin (İstismarcı Yönetim Ölçeği için basıklık: .518 , çarpıklık: 1.31; Küçümseme Odaklı İstismarcı Yönetim alt boyutu için basıklık: .342, çarpıklık: 1.335;, Engelleme Odaklı İstismarcı Yönetim alt boyutu için basıklık: .540, çarpıklık: 1.292; Stres ölçeği için basıklık: -.957, çarpıklık: .458) normal dağılım olarak kabul edilen ±1.5 değerleri arasında olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013) görülmüştür. Elde edilen değerler doğrultusunda bu çalışmada parametrik testlerin uygulanmasına karar verilmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı bir fark olup olmadığını test edebilmek amacıyla cinsiyet değişkeni için t-testi, meslekî kıdem değişkeni için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Moment Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri, bu iki değişken arasındaki ilişki ve bu iki değişkenin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Öğretmenlerin istismarcı yönetim ve stres düzeyleri ile ilgili bulgular Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.
İstismarcı Yönetim ve Stres Ölçeğinin Betimsel İstatistikleri

Ölçek	Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	Katılım Düzeyi
İstismarcı Yönetim Ölçeği	KOİY	429	1.88	1.30	Düşük
	EOİY	429	1.94	1.26	Düşük
	Toplam	429	1.92	1.25	Düşük
Stres Ölçeği		429	2.64	1.24	Orta

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin istismarcı yönetim algılarına dair KOİY boyutunda $\overline{X}$ =1.88, EOİY boyutunda $\overline{X}$ =1.94, toplamda ise $\overline{X}$ =1.92 aritmetik ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Bu ortalamalar dikkate alındığında hem boyutlar bazında hem de ölçeğin geneli için katılım düzeyinin "Düşük"

olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin stres düzeylerine ilişkin değerler incelendiğinde ise $\overline{X} = 2.64$ aritmetik ortalamaya sahip oldukları ve dolayısıyla katılım düzeylerinin "Orta" olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin istismarcı yönetime maruz kalma düzeylerinin stres düzeyleriyle olan ilişkisinin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi tekniği kullanılmıştır. Tablo 5'te bu bulgular gösterilmiştir.

Tablo 5.
İstismarcı Yönetim Ölçeğinin Boyutları ile Stres Ölçeği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Matrisi

Değişkenler	**1.**	**2.**	**3.**	**4.**
1. Stres	1			
İstismarcı Yönetim				
2. KOİY	.763*	1		
3. EOİY	.757*	.907*	1	
4. Genel	.777*	.967*	.984*	1

*p<.01;n=429

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmenlerin stres düzeyleri ile istismarcı yönetim ölçeği arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin bulunduğu görülmektedir (r=0.78). Determinasyon katsayılarına bakıldığında (r^2=0.61), öğretmenlerin stres düzeyindeki toplam varyansın %61'inin istismarcı yönetim faktörlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Aynı şekilde, öğretmenlerin stres düzeyleri ile istismarcı yönetim ölçeğinin alt boyutları olan KOİY (r=0.76) ve EOİY (r=0.76) arasında da yüksek düzeyde pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Determinasyon katsayılarına göre (r^2=0.58), öğretmenlerin stres düzeyindeki toplam varyansının %58'inin engelleme ve küçümseme odaklı istismarcı yönetim faktörlerinden kaynaklandığı söylenebilir.
Öğretmenlerin istismarcı yönetim ile stres düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için bağımsız t testi yapılmıştır. Bu bulgular Tablo 6.1 ve Tablo 6.2'de sunulmuştur.

Tablo 6.1.
Cinsiyet Değişkenine Göre İstismarcı Yönetim Ölçeğine İlişkin t testi Sonuçları

Boyutlar	**Cinsiyet**	**N**	$\overline{X}$	**Ss**	**sd**	**t**	**p**	**Cohen d**
KOİY	K	174	1.48	.82	427	-5.35	.00*	-0.55
	E	255	2.15	1.49				
EOİY	K	174	1.68	.95	427	-3.62	.00*	-0.37
	E	255	2.12	1.40				

*p<.05

Tablo 6.1'de yer alan ortalamalar dikkate alındığında, erkek öğretmenlerin stres puanlarının istismarcı yönetim ölçeğinin her iki boyutunda da ($\overline{X}_{KOİY} = 2.15$, $\overline{X}_{EOİY} = 2.12$) kadın öğretmenlerden ($\overline{X}_{KOİY} = 1.48$, $\overline{X}_{EOİY} = 1.68$) daha fazla olduğu görülmektedir. Kadın ve erkeklerin istismarcı yönetim düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan t-testi sonuçlarına göre, hem Küçümseme Odaklı İstismarcı Yönetim (KOİY) boyutu [t(427)= -5.35, p<.05] hem de Engelleme Odaklı İstismarcı Yönetim (KOİY) boyutu [t(427)= -3.62, p<.05] için istatistiksel olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Elde edilen t testi bulgularına dayanarak etki büyüklüğünün tespiti için Cohen d değeri hesaplanmıştır. Bu değer yorumlanırken negatif ya da pozitif olmasından bağımsız olarak sırasıyla "0.2, 0.5 ve 0.8" değerleri "küçük", "orta" ve "büyük" etki büyüklüğü şeklinde yorumlanmaktadır (Green ve Salkind, 2005; akt. Can, 2018). Hesaplanan değerler dikkate alındığında cinsiyet değişkeninin KOİY boyutu üzerinde "orta" (.55) düzeyde, EOİY boyutu üzerinde "orta" (-.37) düzeye yakın etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 6.2.
Cinsiyet Değişkenine Göre Stres Ölçeğine İlişkin T-testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	sd	t	p	Cohen d
Stres Ölçeği	K	174	2.52	1.08	427	-1.63	.00*	-0.16
	E	255	2.72	1.33				

*p<.05

Tablo 6.2 incelendiğinde, erkek öğretmenlerin stres puanlarının ($\overline{X}$ =2.72) kadın öğretmenlerden ($\overline{X}$ =2.52) daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin stres düzeyleri [t(427)= -1.63, p<.05] cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak erkek öğretmenlerin lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca elde edilen t testi bulgularına dayanarak etki büyüklüğünü belirlemek amacıyla Cohen d değeri -0.16 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin istismarcı yönetim ile stres düzeylerinin meslekî deneyim değişkenine göre karşılaştırılması amacıyla öncelikle grup varyanslarının homojen olup olmaması test edilmektedir. Levene testinde yer alan anlamlılık değerinin (Sig.) .05'ten büyük olması varyansların homojenliğinin ihlâli anlamına gelmektedir. Varyansların homojenliği sağlandığında (p> .05) ANOVA, homojen olmaması halinde ise Welch ve Brown-Forsythe testleri tercih edilmektedir (Pallant, 2017, s. 281). İncelenen değişkenlerin varyanslarının homojen olmaması(p< .05) sebebiyle Welch testi ve homojenliğin ihlâli halinde anlamlı farklılığın kaynağını belirleyebilmek amacıyla kullanılabilecek en güçlü Post-Hoc tekniği olan Games-Howell testi (Field, 2009, s. 374) sonuçları dikkate alınmış olup elde edilen bulgulara Tablo 7.1 ve Tablo 7.2' de yer verilmiştir.

Tablo 7.1.
Öğretmenlerin Meslekî Deneyim Değişkenine Göre İstismarcı Yönetim ve Stres Ölçeği Puanlarına Ait Welch Sonuçları

Ölçek	Boyut	M. Deneyim	N	$\bar{X}$	Ss	Sd1	Sd2	F	p	Anl. Fark
İstismarcı Yönetim Ölçeği	KOİY	1-10 yıl	133	1.37	.74	2	264.93	25.81	.000	1<2 1<3 2<3
		11-20 yıl	155	1.89	1.19					
		20+	141	2.35	1.62					
		Toplam	429	1.88	1.30					
	EOİY	1-10 yıl	133	1.63	1.07	2	271.40	10.59	.000	1<3 2<3
		11-20 yıl	155	1.83	1.00					
		20+	141	2.36	1.54					
		Toplam	429	1.95	1.26					
Stres Ölçeği		1-10 yıl	133	2.25	1.03	2	278.74	12.11	.000	1<2 1<3
		11-20 yıl	155	2.70	1.14					
		20+	141	2.93	1.42					
		Toplam	429	2.64	1.24					

Welch testi sonuçlarına göre meslekî deneyim süresi yirmi yıl üzeri olan öğretmenlerin hem istismarcı yönetim alt boyutlarına ait ortalama puanlarının ($\bar{X}_{KOİY}$=2.35, $\bar{X}_{EOİY}$ =2.36) hem de stres ölçeği ortalama puanlarının ($\bar{X}$=2.93) diğer grup değişkenlerinden daha yüksek olduğu ve dolayısıyla farklı meslekî deneyim sürelerine sahip öğretmenlerin hem küçümseme odaklı istismarcı yönetim (Welch F(2, 264.93)=25.81, p< .005), hem engelleme odaklı istismarcı yönetim (Welch F(2, 271.40)=10.59, p< .005) hem de stres (Welch F(2, 278.74)=12.11, p< .005) algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 7.2.
Meslekî Deneyim Değişkenine Göre Öğretmenlerin İstismarcı Yönetim ve Stres Ölçeği Puanlarına Ait Games-Howell Testi Sonuçları

Ölçek	Boyut	M. Deneyim(I)	M. Deneyim (J)	Ort. Farkı (I-J)	St. Hata	p
İstismarcı Yönetim Ölçeği	KOİY EOİY	1-10 yıl	11-20 yıl	-.522*	.115	.000
			20+	-.979*	.151	.000
		11-20 yıl	20+	-.457*	.167	.018
		1-10 yıl	11-20 yıl	-.202	.123	.227
			20+	-.731*	.159	.000
		11-20 yıl	20+	-.529*	.153	.002
Stres Ölçeği		1-10 yıl	11-20 yıl	-.450*	.128	.001
			20+	-.686*	.149	.000
		11-20 yıl	20+	-.236	.151	.262

**p<.05*

Tablo 7.2'deki Games Howell testi sonuçlarına bakıldığında;

- 1-10 ile 11-20 yıl aralıklarında meslekî deneyime sahip öğretmenlerin küçümseme odaklı istismarcı yönetim algılarının kendinden daha deneyimli öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu,
- 1-10 ve 11-20 yıl aralıklarında meslekî deneyime sahip öğretmenlerin engelleme odaklı istismarcı yönetim algılarının yirmi yıldan fazla deneyime sahip öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha düşük olduğu,
- 1-10 yıl aralığında meslekî deneyime sahip öğretmenlerin stres düzeylerinin kendinden daha deneyimli öğretmenlerden anlamlı biçimde daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu bağlamda, genel olarak yirmi yıldan daha fazla meslek deneyimine sahip olan öğretmenlerin istismarcı yönetim anlayışı ile stres düzeyleri arasında anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde bir ilişkinin olduğu ifade edilebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada yer alan öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları ile stres düzeyleri belirlenmiş olup bu iki değişken arasındaki ilişki ve bu iki değişken cinsiyet ve mesleki deneyim demografik özelliklerine göre karşılaştırılmıştır.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin istismarcı yönetim algıları düşük düzeydedir. Buna göre öğretmenlerin istismarcı yönetime düşük düzeyde maruz kaldıkları söylenebilir. Elde edilen bu sonuç, Türkiye'de hem öğretmenler üzerinde (Taşkın, 2019; Acaray, 2019) hem de farklı örneklem grupları üzerinde yapılmış çalışmaların (Alper Ay, 2015; Alper Ay, 2022; Aslan & Uyar, 2020; Baş, 2019; Ülbeği vd., 2014; Bolat vd., 2017) sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Taşkın (2019), öğretmenlerin maruz kaldıkları istismarcı yönetim ile örgütsel öç alma davranışlarını ele aldığı çalışmasında öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda İstismarcı Yönetim Ölçeğinde yer alan her bir ifadeye ait katılım oranlarına yer vermiştir. Buna göre öğretmenlerin maddelere katılım oranlarının 1.02 ile 1.42 arasında değiştiği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre, öğretmenlerin stres seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç Dinç ve Cemaloğlu (2018) ve Bilge vd. (2023) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile örtüşmektedir. Araştırmada yer alan katılmcıların her ne kadar istismarcı yönetim algıları ve stres düzeyleri çok yüksek düzeylerde olmasa da bu durum öğretmenlerin eğitim faaliyetlerini olumsuz yönde etkileyebilir. Çünkü birçok çalışma (Acaray, 2019; Aryee vd.,

2008; Mitchell ve Ambrose, 2007) istismarcı yönetimin olumsuz etkileri olduğuna dikkat çekmektedir.

Çalışmanın bir başka bulgusu da öğretmenlerin stres düzeyleri ile istismarcı yönetim algıları arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki olduğudur. Burton vd. (2012), amir tarafından bildirilen stres düzeylerinin artmasının, çalışan tarafından derecelendirilen istismarcı yönetim deneyiminin artmasıyla ilişkili olduğunu bildirmiştir. Ayrıca Restubog vd.(2011), isitismarcı yönetimi derin etkileri olan bir stres kaynağı olarak tanımlamaktadır. Bu sonuçların, yapılan araştırmanın kapsamında elde edilen bulgularla uyumlu olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden anlamlı düzeyde daha fazla stres ve istismarcı yönetim algısına sahip oldukları görülmektedir. Taşkın (2019) da öğretmenlere yönelik gerçekleştirdiği çalışmasında erkek öğretmenlerin daha fazla istismarcı yönetime maruz kaldığını bildirmiştir. Küçük düzeyde de olsa bu anlamlı farklılığın sebebi okul yöneticiliği pozisyonunda genellikle erkeklerin olduğu düşünüldüğünde yöneticilerin hemcinslerine karşı daha rahat, kadınlara ise daha mesafeli davranmaları olabilir. Başka bir sebep de erkek öğretmenlerin okul yöneticileri tarafından otoritelerini sarsabilecek birer tehdit olarak algılanmaları olabilir. Bununla beraber, bu sonuç erkeklerin sosyal rolleri icabı daha saldırgan bir yapıda olması ile de açıklanmaktadır (Restubog vd.,2011).

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre mesleki deneyim süresi yirmi yıldan fazla olan öğretmenlerin hem istismarcı yönetim algılarının hem de stres düzeylerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Taşkın (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma sonucu ile uyumluluk arz etmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğretmenlerin zaman içinde meslekî yeterliklerini güncellemedikleri olasılığını ve bu nedenle çağa ayak uyduramama durumlarının arttığını, bunun sonucunda da stres düzeylerinin yükseldiğini ve yöneticiler tarafından istismarcı bir yönetim tarzına maruz kaldıklarını düşündürmektedir. Nitekim yaşadığımız dijital çağa uyum sağlayabilmek için özellikle Covid-19 salgını ile öğretmenlerin meslekî yetkinlik düzeylerini geliştirmelerine daha da çok ihtiyaç duyulmuştur (Yılmaz ve Toker, 2022). Fakat mesleğinin son yıllarında olan öğretmenlerin bu gelişmelere uyumu daha da zor olabilir. İstismarcı yönetimin çalışanların kariyer öz yeterliklerine zarar vermesi de bu sonucu desteklemektedir (Rasheed vd., 2021). Araştırma kapsamında en fazla on yıldır çalışan öğretmenlerin stres düzeyleri ve istismarcı yönetim algılarının anlamlı şekilde daha düşük bulunması da öğretmenlerin teknoloji öz

yeterliklerinin artan yaş ve kıdemle beraber azaldığı (Inan ve Lowther, 2010; Sezgin vd., 2017) ile açıklanabilir.

Söz konusu bu araştırma, her ne kadar öğretmenlerin istismarcı yönetime maruz kalma düzeylerinin düşük olduğunu gösterse de istismarcı yönetimin ağır sonuçları bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiğini gözler önüne sermektedir. Dolayısıyla okul yöneticilerinin bu tarz bir yönetim anlayışını tercih ve tasvip etmemesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul yöneticileri ve öğretmenlere ulusal düzeyde insan ilişkileri ve iletişim gibi olumlu bir okul iklimi oluşmasına katkı sağlayan konularda uygulamalı eğitimler verilmesi öneri olarak sunulabilir. Bununla birlikte teknoloji özyeterliklerinin geliştirilmesi hususunda eğitim sisteminde öğretmenleri teşvik edecek uygulamalara yer verilmesi de istismarcı yönetime maruz kalma sıklığını azaltabilir. Ayrıca, istismarcı yönetim kavramının Türkiye'deki akademik çalışmalardaki azlığı, bu kavramın birçok kavramla ilişkisinin ortaya konulmadığı anlamına gelmektedir. Bu sebeple örgütsel bağlılık, presenteeizm, örgütsel sinizm, örgütsel çekicilik gibi birçok kavramla ilişkisini ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Hatta veri madenciliği yöntemleri ile tahminler yapılarak okul yöneticilerine, politika yapıcılara daha somut verilerle istismarcı yönetimin önlenmesi hususunda öneriler sunulması sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acaray, A. (2019). İstismarcı yönetici algısının kişisel başarı hissinde azalma üzerine etkisinde duygusal tükenmenin aracı rolü. OPUS International *Journal of Society Researches, 12*, 438-461.

Alper Ay, F. (2015). İstismarcı yönetim, işyeri yalnızlığı ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiler: Sağlık çalışanlarına yönelik bir çalışma. *Journal of International Social Research, 8*(41), 1116-1126.

Alper Ay, F. (2022) İstismarcı yönetim, örgütsel mutluluk ve iş performansı arasındaki ilişki. *İşletme Bilimi Dergisi*, 10(2), 215-245.

Aryee, S., Sun, L. Y., Chen, Z. X., & Debrah, Y. A. (2008). Abusive supervision and contextual performance: The mediating role of emotional exhaustion and the moderating role of work unit structure. *Management and Organization Review, 4*(3), 393-411.

Aslan, Ş. & Uyar, S. (2020). Bireysel ve Kurumsal Değişkenlerin Sosyo-Demografik Açıdan Farklılıkları. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(2), 380-402. http://doi.org/10.18026/cbayarsos.74199

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: a multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly, 6*(2), 199-218.

Bassman, E. and London, M. (1993). Abusive managerial behaviour. *Leadership & Organization Development Journal, 14*(2), 18-24.

Baş, M. (2019). İstismarcı yönetimin örgütsel özdeşleşme üzerine etkisinin incelenmesi: sağlık çalışanları üzerine bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(4), 1551- 1569. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/926152

Bilge, Y., Zümrütkal, E. E., Arslan, Y., & Kıraslan, E. (2023). Öğretmenlerin algılanan stres düzeylerinin incelenmesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 9*(28), 9-19.

Blase, J., & Blase, R. R. (2003). *Breaking the Silence: Overcoming the Problem of Principal Mistreatment of Teachers.* Corwin Press.

Boddy, C. R., Ladyshewsky, R. K., & Galvin, P. (2010). The influence of corporate psychopaths on corporate social responsibility and organizational commitment to employees. *Journal of Business Ethics, 97*(1), 1-19.

Borkar, U. (2013). A study of teacher effectiveness of secondary school teachers in relation to teacher stress. *International Journal of Humanities and Social Science Invention, 2*(12), 13-16.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595-616.

Burton, J. P., Hoobler, J. M., & Scheuer, M. L. (2012). Supervisor workplace stress and abusive supervision: The buffering effect of exercise. *Journal of Business and Psychology*, 27, 271-279.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (16. baskı). Pegem Akademi.

Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (1. baskı). Pegem Akademi.

Cohen, J. (1992). Methods in psychology. A power primer. *Psychological Bulletin, 112*(1), 155-159.

Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS* (3rd Edition). Sage Publication.

Güleryüz, Ü. E., & Giray, M. D. (2020). İstismarcı yönetim ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Is, Guc: The Journal of Industrial Relations & Human Resources, 22*(1).

Harris, A., & Jones, M. (2018). The dark side of leadership and management. *School Leadership & Management, 38*(5), 475-477.

Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4*(2), 41-60.https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21648/232728

Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research, 11*(2), 213-218. https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4

Inan, F. A. & Lowther, D. L. (2010). Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: A path model. *Educational Technology Research and Development, 58*(2), 137-154.

Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: A Gender specific moderated mediation model. *Educational Studies, 39*(1), 68-82.

Keavney, G., & Sinclair, K. E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research, 48*(2), 273-290.

Keltner, D., Gruenfeld, D. H., & Anderson, C. (2003). Power, approach, and inhibition. *Psychological Review, 110*(2), 265–284.

Khan, A., Shah, I. M., Khan, S., & Gul, S. (2012). Teachers' stress, performance & resources. *International Review of Social Sciences and Humanities, 2*(2), 10-23.

Köksal, K., & Gürsoy, A. (2019). İstismarcı yönetimin iş-aile çatışması, performans ve işten ayrılma niyeti üzerine etkisi: İş-aile çatışması ve cinsiyetin düzenleyici rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi, 11*(4), 3337-3346.

Manabete, S. S., John, C. A., Makinde, A. A., & Duwa, S. T. (2016). Job stress among school administrators and teachers in Nigerian secondary schools and technical colleges. *International Journal of Education, Learning and Development, 4*(2), 1-9.

Mitchell, M. S., & Ambrose, M. L. (2007). Abusive supervision and workplace deviance and the moderating effects of negative reciprocity beliefs. *Journal of Applied Psychology, 92*(4), 1159–1168.

Özdamar K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi.* Kaan Kitabevi, 450–455.

Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu.* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.) (2. Baskı). Anı Yayıncılık.

Rasheed, M. I., Weng, Q., Umrani, W. A., & Moin, M. F. (2021). Abusive supervision and career adaptability: The role of self-efficacy and coworker support. *Human Performance, 34*(4), 239-256.

Restubog, S. L. D., Scott, K. L., & Zagenczyk, T. J. (2011). When distress hits home: The role of contextual factors and psychological distress in predicting employees' responses to abusive supervision. *Journal of Applied Psychology, 96*(4), 713–729.

Rosenthal, R. & Rosnow, R. L. (2008). *Essentials of Behavioral Research: Methods and Data Analysis*.

Sezgin, F., Erdoğan, O., & Erdoğan, B. H. (2017). Öğretmenlerin teknoloji öz yeterlikleri: Öğretmen ve öğrenci görüşlerine yönelik bütüncül bir analiz. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 7*(1), 180-199.

Tabachnick, B. G. , & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (6th ed.). Pearson.

Taşkın, P. (2019). Eğitim örgütlerinde istismarcı yönetim ve örgütsel öç alma davranışı arasındaki ilişki. *Yaşadıkça Eğitim, 33*(1), 85-99.

Tepper, B. J., Duffy, M. K., & Hoobler, J. M. (2004). Relationships between subordinates' perceptions of supervisor ingratiation and perceptions of abusive supervision. *Journal of Applied Psychology, 89*(3), 572–579.

Tepper, B. J., Simon, L., & Park, H. M. (2017). Abusive supervision. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 123-152.

Tepper, B.J. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal, 43*(2), 178-190.

Ülbeği, İ. D., Özgen, H. M., & Özgen, H. (2014). Türkiye'de istismarcı yönetim ölçeğinin uyarlaması: güvenirlik ve geçerlik analizi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(1), 1-12.

Van Dierendonck, D., & Nuijten, I. (2011). The servant leadership survey: Development and validation of a multidimensional measure. *Journal of Business and Psychology, 26*, 249-267.

Vogel, R. M., & Mitchell, M. S. (2017). The motivational effects of diminished self-esteem for employees who experience abusive supervision. *Journal of Management, 43*(7), 2218-2251.

Wu, C. H., & Hu, C. (2009). The effect of leadership behavior and employee empowerment on perceived organizational reputation. *Journal of Business Ethics, 87*(2), 211-219.

Yılmaz, E. O., & Toker, T. (2022). Covid-19 salgını öğretmenlerin dijital yeterliliklerini nasıl etkiledi? *Millî Eğitim Dergisi, 51*(235), 2713-2730.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study's main objective is to examine the connection between instructors' perceived experiences of abusive supervision situations and their levels of stress. In this context, the research specifically focuses on the following questions:

- What are the levels of perception of abusive supervision and stress among teachers?
- Is there a significant relationship between teachers' perceptions of abusive supervision and their levels of stress?
- How do demographic factors like gender and years of experience in the field affect instructors' views of abusive supervision and stress levels?

Method: This study employs the quantitative research method of correlational survey design. When examining relationships between two or more variables and the presence of inter-variable associations, the correlational survey design is used. In order to determine the connection between teachers' opinions of abusive supervision and their levels of stress, the correlational survey design is used in this study.

Findings: The study's findings indicate that teachers exhibit low perceptions of abusive supervision while reporting moderate levels of stress. Moreover, a significant positive correlation is observed between stress levels and perceptions of abusive supervision. However, it is notable that male teachers exhibited notably higher perceptions of stress and abusive supervision compared to their female counterparts. Notably, the data demonstrates that instructors with less professional experience between 1 and 10 years and those with between 11 and 20 years show much lower ratings of abusive, contemptuous supervision than do those with longer tenure. Additionally, teachers with 1–10 and 11–20 years of experience demonstrated a propensity for abusive supervision that was prevention-focused. What's more, teachers with 1–10 years of expertise in their field reported much lower stress levels than those with more than 20 years of experience.

Results and Discussion: This study undertook an investigation into the discernments of educators concerning instances of abusive supervision as well as their corresponding levels of stress. Simultaneously, the study aimed to elucidate the intricate interplay between these two variables. Furthermore, a parallel endeavor involved a comparative analysis of these variables contingent upon gender distinctions and years of professional tenure. The findings that emerged within the purview of this research evinced that educators' perceptual acuity regarding instances of abusive supervision predominantly registered at a lower echelon. In stark contrast, their concomitant levels of perceived stress materialized at a moderately pitched plane. Of paramount significance, a robustly positive correlation was ascertained between the aforementioned stress levels and the apprehensions associated with abusive supervision. Further stratification surfaced upon scrutinizing gender dynamics, elucidating that male educators, relative to their female counterparts, exhibited significantly heightened levels of stress and corresponding perceptions of abusive supervision. Contextualizing professional trajectory, this inquiry illuminated that educators with a service continuum exceeding twenty years manifested substantially amplified levels, encapsulating both their discernments of abusive supervision and the concomitant stress load. Despite the attenuated incidence of reported episodes of abusive supervision within the pedagogic sphere as posited by this research, the gravity inherently attached to such occurrences substantiates the imperative of affording cognizance to this pervasive concern. Furthermore, the absence of the notion of abusive supervision in Turkish academic research denotes the lack of thorough investigations into its linkages to a wide range of other constructions. As a result, there is a need for empirical studies to identify its relationships with various concepts, such as organizational commitment, presenteeism, organizational cynicism, and organizational attractiveness, among others. Notably, the use of

data mining approaches in predictive initiatives has the potential to produce insightful information. When properly utilized, these insights could lead to the formulation of practical recommendations supported by substantial data, strengthening the ability of educational administrators and policymakers to carry out targeted interventions intended to stop the spread of abusive supervision

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
16(66), 1906-1938
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67519
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 03.01.2023 Submitted date
Kabul tarihi 29.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Koltuk D.A. & Sarı S. (2023). Türkiye - Avrupa Birliği İlişkilerinde Güvenlik Kavramına Tarihi Bir Yaklaşım, *Journal of History School*, 66, 1906-1938.

TÜRKİYE – AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİNDE GÜVENLİK KAVRAMINA TARİHİ BİR YAKLAŞIM

Durmuş Ali KOLTUK[1] & Serdar SARI[2]

Öz

Avrupa Birliği (AB) üye adaylık sürecinin başlaması ile Türkiye, anayasasında ve kanunlarında AB müktesebatına uyum amaçlı değişiklikler gerçekleştirmiş; insan hakları, demokratikleşme ve hukukun üstünlüğü alanlarında kayda değer gelişmeler yaşanmıştır. Böylece Türkiye hem dış yatırımlar açısından da cazip bir ülke haline dönüşmüş hem de bölgesinde model bir ülke görüntüsü çizmiştir. Diğer yandan, Kıbrıs Rum Yönetimi'nin adanın tamamını temsilen AB'ye üyeliğini gerçekleşmesinin ardından Türkiye'nin üyelik görüşmeleri sekteye uğramaya başlamıştır. Bu noktada Türkiye'deki özgürlük ve demokrasi konusundaki noksanlıklar AB ülkeleri tarafından sıklıkla gündeme getirilmesine karşın; Türkiye'yi dışlayıcı AB politikalarına ek olarak, Fransa, Yunanistan ve Kıbrıs Rum Yönetimi'nin de Türkiye'nin AB üyeliğine olan olumsuz bakışları son derece etkilidir. Söz konusu bu dışlayıcı politikalar, Türkiye-AB ilişkilerindeki güvenlik algısı ve tanımlamasındaki farklılıkların derinleşmesine yol açmaktadır. Sistemsel bir dönüşümün eşiğinde duran uluslararası sistem içinde AB, stratejik hareket etme vizyonundan uzak ve askeri kapasitesi olmayan bir aktör olarak yalnızca yumuşak güç enstrümanlarıyla özdeşleşmiştir. Bölgesel bir kimlik geliştirme iddiasıyla hareket eden AB için Türkiye ile kapsayıcı ve yapıcı diplomatik bir zeminin inşa edilememiş olması, ilişkilerin üye ülkelerin ulusal çıkarlarına endekslenmesi, AB'nin normatif söylemlerine ve ilkesel duruşuna aykırılık teşkil etmektedir. Kapsayıcı bir diyalog ortamının kurulması Türkiye – AB ilişkileri arasındaki güvenlik tanımlamaları farklılıklarını asgari seviyeye indirebileceği gibi AB'nin küresel pozisyonunu da güçlendirme olanağı sunmaktadır.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Akdeniz Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü, dkoltuk@akdeniz.edu.tr, Orcıd: 0000-0003-4144-1120
[2] Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uluslararası İlişkiler Ana Bilim Dalı, Doktora Programı Öğrencisi 8erdar8ari@gmail.com, Orcıd: 0000-0003-3478-3800

Anahtar Kelimeler: Türkiye–Avrupa Birliği İlişkileri, Bölgesel Güvenlik, Ayrışan Güvenlik Yaklaşımı, Uluslararası Sistem.

A Historical Approach to the Concept of Security in Turkey – European Union Relations

Abstract

With the start of the Europen Union (EU) member candidacy process, Turkey has made changes in its constitution and laws for harmonization with the EU acquis, thus, Turkey has experienced significant developments in the fields of human rights, democratization and the rule of law. In this way, Turkey both has become an attractive country in terms of foreign investments and has drawn the image of a model country in its region. On the other hand, after the Greek Cypriot Administration's membership to the EU, representing the entire island, Turkey's membership negotiations have been started to suspense. At this point, although the deficiencies in freedom and democracy in Turkey are frequently brought to the agenda by EU countries; besides the EU policies that excluding Turkey, the negative views of France, Greece and the Greek Cypriot Administration towards Turkey's EU membership are also extremely effective. These exclusionary policies only serve to deepening of the differences in the perception and definition of security in Turkey-EU relations. On the verge of a systemic transformation in which the international system stands, the EU has been defined only with soft power instruments as an actor that is far from the vision of strategic action and lacks military capacity. The fact that an inclusive and constructive diplomatic ground could not be built between Turkey and EU, which EU claims to develop a regional identity, and that relations are indexed to the national interests of the member states, is against the normative discourse and principled stance of the EU. Establishing an inclusive dialogue environment between Turkey and EU relations can minimize the differences in security definitions as well as have the potential to strengthen the EU's global position.

Keywords: Turkey-European Union Relations, Regional Security, Divergent Security Approach, International System.

GİRİŞ

Güvenlik kavramı tehdit, risk tehlike ve tahmin kavramlarıyla doğrudan ilişki içinde, varlığın korunması ve sürdürülmesi açısından içsel ve dışsal tehdit kaynaklarına yönelik algılamalar ve tahminler olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeple güvenlik kavramı, güvensizlik ihtimallerinin ortadan kaldırılması olgusu olarak ele alınmaktadır. Güvenlik yaklaşımında algı ve olgu arasındaki mesafe az ise başarılı bir güvenlik tasarımından ya da algı ve olgu arasındaki mesafe fazla ise başarısız bir güvenlik tasarımından bahsetmek mümkündür. Yine güvenlik, sistemsel seviyeden bireysel analiz düzeyine kadar farklı bakış açıları ve düzlemlerde ele alınabilmektedir. Toplumların kimlik inşası açısından

da son derece etkili olabilen güvenlik olgusu ile "Tehditlerin yeniden kurgulanması ve güvenlik endişelerine yenilerinin dâhil edilmesi yoluyla toplumların hem kimliklerinin yeniden şekillendirilebileceği hem de yönlendirilebileceği ileri sürülmektedir." Bu açıdan güvenlik arayışı kurumsal bir çatı altında, "amalgam bir güvenlik topluluğu"nun, yani sosyal, kültürel ve ekonomik anlamda benzerlikler taşıyan toplumların bir araya gelme istenç ve arzularını da etki edebilmektedir (Dedeoğlu, 2020, s.27-91).

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından neredeyse tüm kaynak ve kapasiteleri yok olan Avrupa devletleri için yeniden küresel bir güç haline dönmenin belki de tek yolu eski düşmanlıkların rafa kaldırılarak iş birliği zemini yaratılması ve ortak çıkarlar temelinde iş birliğinin gerçekleştirilmesiydi. Bu sebeple Avrupa Kömür Çelik Topluluğu (AKÇT), Avrupa Atom Enerji Topluluğu (AAET) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) etrafında Belçika, Batı Almanya, Fransa, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda'nın katılımıyla Avrupa Birliği'ne giden yolun temelleri atılmıştır. Tek bir örgüt çatısı altında kurumsallaşma çabalarına yeni üye devletlerin de dahil olmalarıyla beraber genişleme süreci de dahil edilerek AB bugünkü görünümüne kavuşmuştur. Özellikle Soğuk Savaş sonrasında, yeni ortaya çıkan güvenlik sektörleri bağlamında, AB'nin güvenlik konularını genişlettiği ve derinleştirdiği görülmekle beraber stratejik karar alma ve caydırıcılık söz konusu olduğunda, yeterli kapasiteye sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Jeopolitik konumunu dış politika stratejisi kapsamında, kültürler arası medeniyetlerin taşıyıcısı bir ülke olarak sunmak isteyen Türkiye, Avrupa entegrasyon sürecine 1959 yılında dahil olma iradesini ortaya koymuştur. Ekonomik ve siyasal kırılganlıklar nedeniyle üyelik süreci uzamış ve Gümrük Birliği 1996 yılında gerçekleştirilebilmiştir. 1981 yılında Birliğe üye olarak kabul edilen Yunanistan ile Ege Denizi'ndeki kıta sahanlığı başta olmak üzere sınır anlaşmazlıkları bulunan Türkiye, üyelik sürecinde sıklıkla Yunanistan'ın engellemeleriyle karşılaşmaktadır. Kıbrıs bunalımında da taraflardan biri olan Türkiye, yine Kıbrıs Rum Kesimi'nin 2004 yılında AB üyeliğinin ardından bu ülke ile diplomatik ilişki kurmaya yanaşmamış ve Rum Kesimi'ni tek temsilcisi olduğu Kıbrıs'ı içerecek şekilde Gümrük Birliği'ni genişletmemiştir. Yine Türkiye tarafından bir güvenlik meselesi olarak görülen konular, AB tarafından insan hakları ve demokrasi kapsamında değerlendirilmekte ve AB – Türkiye ilişkilerinde anlaşmazlık konuları olmaya devam etmektedir.

Sadece güvenlik boyutuyla Avrupa entegrasyon sürecinin açıklanmaya çalışılmasının yaratabileceği kafa karışıklığını ortadan kaldırmak için bu çalışmada Avrupa entegrasyon süreci ve bu sürece eklemlenmeye çalışılan

güvenlik yaklaşımı iki ayrı başlık altında ele alınarak anlaşılmaya ve açıklanmaya çalışılmıştır. Daha sonra Türkiye'nin Avrupa entegrasyon sürecine dahil olma istek ve arzusunu ortaya koyduktan sonra geçen yarım yüzyıllık sürede Türkiye – Avrupa ilişkileri masaya yatırılmış ve son olarak da güvenlik bağlamında AB – Türkiye ilişkilerindeki farklı anlamlandırmalar analiz edilmeye çalışılmıştır.

BİR GÜVENLİK POLİTİKASI OLARAK AVRUPA BİRLİĞİ

Avrupa'da entegrasyon çabalarında ve güvenlik arayışlarında, Avrupa'nın iki büyük dünya savaşının başlangıç noktası olması ve Avrupa merkezli dünya sisteminin ortadan kalkarak küresel güç kapasitesinin ABD ve SSCB'ye kayması büyük rol oynamıştır. Birinci Dünya Savaşı'nın ardından ABD'nin içe kapanma eğilimleri kadar SSCB'nin ideolojik dönüşümü sağlama ve iç savaş sürecinden geçmesi, Avrupalı devletlerin dünya sahnesindeki ağırlıklarını korumalarına, aldatıcı da olsa, yardımcı olmuştur. Alman topraklarının büyük oranda savaştan etkilenmemesi ve iyi yetişmiş Alman nüfusunun korunması ve disiplinli bir sanayi kültürünün yerleşmiş olması dolayısıyla, Almanya 20 yıl gibi kısa bir sürede, Nasyonal Sosyalist Parti yönetiminde ikinci bir büyük savaşın baş rolünde tarih sahnesinde belirmiştir (Potyemkin vd., 2009, s.448-454).

Avrupa'da patlak veren İkinci Dünya Savaş'ı, Eylül 1939 tarihinde Hitler'in Polonya'yı işgaliyle başlamış ve Almanya'nın Mayıs 1945'te koşulsuz olarak savaştan çekilmesiyle sona ermiştir (Judt, 2005, s.13). Bu savaşta, Avrupa'daki ulaşım ve iletişim altyapısı yok edilmiş, yollar, köprüler ve demir yolu ağları tahrip edilmiştir. Savaştan önce Fransa'da hizmet veren yaklaşık 12.000 adet demiryolu lokomotifi sayısı Almanya'nın savaştan çekilmesinin ardından 2800 seviyelerine kadar gerilemiştir. Yine Fransa'daki ticari gemilerin üçte ikisi savaş sırasında yok edilmiştir. Savaşın etkileri yalnızca Batı Avrupa'da değil Avrupa'nın doğusunda da son derece yıpratıcı olmuştur. Yunanistan'da da ticari gemilerin üçte ikisi yok edilmiş ve Yunanistan'ın ormanlarının neredeyse üçte biri bu savaşta tahrip olmuştur. 1939–1945 arası dönemde Avrupa'da 36,5 milyon insanın, doğrudan savaş ya da savaşla bağlantılı sebeplerden ötürü, hayatını kaybettiği tahmin edilmektedir. Bu rakam savaş öncesi Fransa'nın toplam nüfusuna eşit olması dolayısıyla son derece dikkat çekicidir (Özgöker vd. 2017, s.76).

İkinci Dünya Savaşı'nın yıkıcı etkileri atlatılamadan SSCB ve ABD arasında ideolojik bölünme giderek kuvvetlenmiş ve dünyanın iki ayrı kutba ayrışması

belirginleşmeye başlamıştır. Savaşın olumsuz etkilerini birlikte hareket ederek asgariye indirmek ve Avrupa devletleri arasında baş gösteren yeni risklerle mücadele edebilmek amacıyla geçmiş düşmanlıkları rafa kaldırabilmek için barış ve iş birliğinin tesis edilmesi gerekmiştir. Fransa Dışişleri Bakanı Robert Schuman'ın, Avrupa'da kömür ve çelik üretiminin ulusüstü bir örgütlenme çatısı altında gerçekleştirilmesi önerisiyle, ilk etapta Avrupa Kömür Çelik Topluluğu (AKÇT) hayata geçirilmiştir. 1951 yılında Belçika, Batı Almanya, Fransa, İtalya, Lüksemburg ve Hollanda arasında Paris'te AKÇT kurucu antlaşması imzalanarak yürürlüğe konulmuş, daha sonra Belçika Dışişleri Bakanı Paul-Henri Spaak önderliğindeki komite 1956 yılında çalışmalarını tamamlamış ve ortaya çıkan metnin Mart 1957 tarihinde Roma'da imzalanmasıyla, Avrupa Atom Enerji Topluluğu (AAET) ve Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) kurucu antlaşmaları 1958'de yürürlüğe girmiştir (Borchardt, 1995, s.10).

Entegrasyon sürecinin derinleştirilmesi çabaları kapsamında 1965 yılında kabul edilen ve 1967 yılında yürürlüğe giren Füzyon Antlaşması ile AKÇT, AAET ve AET için karar alma sürecinin uyumlaştırılması amaçlanmıştır. Böylece Avrupa Toplulukları çatısı altında komisyon ve konsey tarafından tek bir karar alma mekanizması oluşturularak fonksiyonel anlamda daha işlevsel bir görünüme kavuşturulması sağlanmıştır. 1987 tarihli Avrupa Tek Senedi (ATS) ile Avrupa iç pazar hedefinin gerçekleştirilebilmesi için yapısal değişikliklere gidilmiştir. 1992 tarihinde imzalanıp 1993 tarihinde yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması ile tek ortak para politikasının temelleri atılmış, savunma güvenlik, adalet ve içişlerinde iş birliği politikaları bağlamında siyasi bütünleşmenin zemini hazırlanmış ve böylece topluluklar Avrupa Topluluğu (AT) olarak anılmaya başlanmıştır (Baykal, 2008:808). AT; topluluklar, ortak dış işleri ve güvenlik politikası ve içişleri ve adalet olmak üzere üç sütun üzerine kurulmuştur. 2004 yılında Roma'da öngörülen AB Anayasası bu üç sütunu tek bir birlik çatısı altında birleştirmeyi amaçlanmış; fakat 2005 yılında Fransa ve Hollanda da gerçekleştirilen referandumlarda kurucu antlaşmanın reddedilmesi üzerine revizyon ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Oylamada nitelikli çoğunluk ilkesi temelde benimsenmesine rağmen AB bütçesi, dış politika ve vergi gibi konularda oybirliği ilkesi korunarak ve bazı idari düzenlemelere gidilerek AB Kurucu Antlaşması yenilenmiş ve 2007 yılında son hali kabul edilmiştir (Kurpas, 2007, s.1-9). 1 Ocak 2009 tarihinde AB Kurucu Antlaşması, Lizbon Antlaşması adıyla resmen yürürlüğe girmiştir.

Politik ve ekonomik anlamda Avrupa entegrasyon süreci başarılı ve emsalsiz bir örnek olarak neredeyse 50 yıllık bir süre içinde gerçekleştirilirken; savunma ve askeri iş birliği boyutunda aynı başarılı sonuç elde edilememiştir. Henüz AKÇT

Antlaşması imzalanmadan evvel 1950 yılında Kore Savaşı'nın patlak vermesiyle birlikte Doğu–Batı gerginliği had safhaya ulaşmış ve Pleven Planı kapsamında Avrupa Savunma Topluluğu oluşturulması gündeme getirilmiştir. Bu plan kapsamında Avrupa ülkeleri arasında askeri bir birliktelik yaratılmak istenmiş; fakat 1954 yılında Fransa Ulusal Meclisi tarafından bu planın reddedilmesi üzerine gündemden kalkmıştır (Borchardt, 1995, s.10). 1961–1962 yılları arasında Fouchet planı çerçevesinde Avrupa geneli kuvvetlendirilmiş askeri entegrasyon çabaları kapsamında, Avrupa'yı askeri bir güce dönüştürme çabaları olsa da bunlar yine başarısız girişimler olmaktan öteye gidememiştir (Şöhret, 2013, s.66).

Almanya'nın askeri bir güç olarak yeniden Avrupa'da ortaya çıkmasından endişe duyan Fransa ve İngiltere, Mart 1947 tarihinde Dunkirk Antlaşmasını imzalamışlardır (Açıkmeşe, 2004:121). 17 Mart 1948 tarihinde İngiltere, Fransa, Belçika, Hollanda ve Lüksemburg'un katılımıyla Brüksel Antlaşması imzalanmış (Bkz., Brussels Treaty) ve Batı Birliği oluşturulmuştur. Bu birliğe 23 Ekim 1954 tarihinde İtalya ve Batı Almanya'nın da Paris Anlaşmasıyla katılımlarıyla, merkezi Brüksel'de bulunan Batı Avrupa Birliği (BAB) ortaya çıkmıştır. Birlik devletlerin ulusal katkıları kapsamında oluşturulmuş ve bir askeri örgütlenme kapsamında ulusüstü bir niteliğe sahip olmamasına özen gösterilmiştir. İngiltere, Fransa, Batı Almanya, İspanya, Portekiz, Hollanda, Lüksemburg ve Yunanistan Birlik üyesi devletlerken; İzlanda, Norveç ve Türkiye ortak üyeler; Danimarka, Finlandiya, İrlanda ve İsveç ise gözlemci üyeler olmuşlardır. Birliğin amacı ekonomik, sosyal ve kültürel iş birliği yanında kolektif güvenliğin tesis edilmesi olarak ifade edilmiştir. 1984 Roma Bildirisi ile bölgesel krizlerde BAB'ın daha aktif bir rol üstlenmesi gerektiği vurgulanmış (Özgöker & Bedirhan, 2017, s.76-77) olsa da Soğuk Savaş boyunca örgüt NATO'nun gölgesinde yani ABD güvenlik şemsiyesi altında, arka planda yer almaya devam etmiştir.

Soğuk Savaş sona ermesiyle beraber NATO'nun varlık nedeni tartışılırken, yeni güvenlik meselelerinin tanımlanması ve ortaya çıkabilecek krizleri yönetme ihtiyacı çerçevesinde ABD, Avrupalı müttefiklerinin NATO çatısı altında hareket etmesini teşvik etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda 1990 Londra'da ve 1991 Roma'da gerçekleştirilen zirvelerin ardından oluşturulan "Yeni Stratejik Konsept" ile "azaltılmış ileri mevcudiyet" (reduced forward presence) stratejisi benimsenmiş ve "önleyici diplomasi" ve "kriz yönetimi" konularında BAB ile iş birliği de gündeme gelmiştir (Açıkmeşe, 2004, s.125). Bu bağlamda üç temel alan saptanmıştır. Bunlar: 1) Güvenliğin daha geniş bir perspektifle ele alınması; 2) Kriz yönetim görevleri bağlamında askeri kapasitenin yeniden oluşturulması; 3) Avrupalı müttefiklerin kendi güvenliklerini sağlamaları

konusunda daha fazla sorumluluk almalarının desteklenmesi. 1994 NATO Brüksel Zirvesi'nde Avrupa Güvenlik ve Savunma Kimliği (AGSK: European Security and Defence Identity) vizyonu ortaya konularak, Ortak Görev Güçleri (OGG: Combined Joint Task Forces) oluşturulması kararlaştırılmıştır. Böylece AGSK kapsamında ABD'nin yer almadığı operasyonlarda BAB, NATO'nun imkân ve kabiliyetlerinden yararlanabilme olanağına sahip olmuştur (Purtaş, 2005, s.10).

BAB'a yönelik açık ABD desteğinin ardından Maastricht Antlaşması ile BAB'ın güvenliğin savunma boyutunun Avrupa entegrasyon sürecinin ayrılmaz bir parçası haline dönüştürmek istenmiştir. Avrupa güvenlik ayağının bir parçası olarak BAB'ın güçlendirilmesi ihtiyacından ötürü, AB üyesi devletlerin otomatik olarak BAB'ın da üyesi oldukları kabul edilmiş ve AB üyesi olmayan Türkiye ve Norveç, NATO üyesi devletler olarak ortak ve gözlemci üye statülerini devam ettirmişlerdir. 1992 Petersberg Bildirisi ile insani yardım, kurtarma, tahliye operasyonları, barış misyonları oluşturulması gibi görev tanımlamaları yapılarak, BAB'a askeri bir statü kazandırılmaya çalışılmıştır. Saldırılara karşı Avrupa, savunma gücü ve askeri kapasitesi dolayısıyla NATO bünyesinde, yani ABD güvenlik şemsiyesi altında, savunma iş birliği görüntüsünü korumuştur (Özgöker & Bedirhan, 2017, s.78).

1997 Amsterdam Antlaşması ile Ortak Dışişleri ve Güvenlik (ODGP) alanında bir yüksek temsilci atanmasına karar verilmiş ve Petersbeg Bildirisi ile ilan edilen insani yardım ve kurtarma, barışı koruma, barışı sağlama, çatışmaların ve insani krizlerin önlenmesi görevlerinin ODGP kapsamına dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Politika Planlama ve Erken Uyarı Birimi (PPEUB)'nin oluşturulması, ODGP alanında oybirliği uygulamasına devam edilmekle beraber yapıcı çekimserlik uygulamasının işlevsellik kazandırılması, kimi alanlarda karar verme sürecinin kolaylaştırılması için oybirliği yerine nitelikli çoğunluk şartının aranması, ortak tutum ve eylemlerin yanı sıra "ortak strateji"lerin belirlenmesi konularında uzlaşma sağlanmıştır. BAB'ın Kosova'daki insani kriz karşısında harekete geçememesinin ardından, Haziran 1999 tarihinde ABD öncülüğünde NATO tarafından askeri müdahale gerçekleştirilmiş ve NATO böylece Soğuk Savaş sonrası dönemde de etkin bir örgüt olabileceğini ortaya koymuştur. Yugoslavya'daki ilk krizde olduğu gibi Kosova'daki krizi yönetme konusunda başarısız olan BAB'ın genel sekreterlik görevine aynı zamanda ilk ODGP Yüksek temsilciliği görevini de yürütmekte olan Javier Solona getirilerek, örgütün ODGP çatısı altında etkinliği artırılmak istenmiştir (Şöhret 2013, s.67-70).

Topluluğun etkinlik alanı olarak gördüğü bir bölge olan Kosova'daki krizde AB'nin etkisizliği karşısında, Fransız devlet başkanı Chirac ve İngiltere Başbakanı Blair bağımsız bir askeri ve politik yapı oluşturulması konusunda, Saint Malo'da mutabakata varmışlar ve bu anlaşma sonrasında 1999 Köln Zirvesi'nde ortak askeri bir gücün oluşturulması kararlaştırılmıştır (Açıkmeşe, 2004:128). Bu Zirve ile AGSP'ye kurumsal kimlik kazandırılmaya çalışılmıştır. AB Konseyi 12 Aralık 2003 tarihinde Avrupa Güvenlik Strateji Belgesi (AGSB/Solana Belgesi)'ni kabul ederek, AGSP çerçevesinde ilk ortak güvenlik stratejisini ilan etmiştir (Yiğittepe, 2017:17-19). Bu belge ile terörizm, kitlesel silahların yayılması, bölgesel çatışmalar ve organize suçlarla mücadele gibi klasik dış güvenlik politikalarına ek olarak ekonomi ve mali politikalar, sosyal ve çevresel parametreler ile yasal düzenlemeler de genişletilmiş bir güvenlik anlayışıyla ele alınmıştır. Göç ve bu bağlamda AB ülkeleri ile diğer ülkeleri ayıran dış sınırlar güvenlikleştirilmeye başlanmıştır. Düzensiz göçle mücadele kapsamında yalnızca üye ülkelerle değil; üye adayı ülkelerin de sınır güvenliklerinin sağlanması ve düzensiz göçle mücadelede imkân ve kabiliyetlerinin artırılması amaçlanmıştır (Özer vd., 2017, s.179-180).

Rieker ve Blockmans'a göre Lizbon Antlaşması öncesi AB'nin "kapsamlı bakış" söylemi neredeyse NATO terminolojisiyle benzeşecek şekilde ortaya konulmuş ve ayrıca politik, sivil ve askeri aktörlerle iş birliği ve koordinasyonun geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Lizbon sonrası süreçte "kapsamlı bakış" stratejisi AB dış politika eylemlerini oluşturan tüm unsurları içerecek şekilde çok daha geniş bir çerçevede ele alınmış ve OGSP (Ortak Güvenlik ve Savunma Politikası) adını almıştır. Yüksek temsilciye karar verme sürecinde politika oluşturulması, koordinasyonu ve uygulanması noktasında verilen sorumluluk ve AB Antlaşması'nın 21 inci maddesinin bileşiminin doğal bir sonucu olarak çok daha entegre bir güvenlik ve savunma politikası vizyonu ortaya konulmak istenmiştir (Rieker &Blackmans., 2021, s.587).Uygulamada Lizbon Antlaşması öncesi AGSP olarak anılan güvenlik ve savunma politikası Lizbon Antlaşması sonrasında OGSP olarak anılmaya başlanmış ve işlevsel anlamda isim değişikliği dışında pek de fazla bir gelişme yaşanmamıştır.

2000'li yılların başlarında AGSP kapsamında kabul edilen, AGSB ile AB ortak sınırları olarak çevrilmiş bölgenin tümü güvenlik ve refah alanı olarak tanımlanmış ve bu güvenlik bölgesine dışarıdan gelebilecek tehditlere öncelik verileceği duyurulmuştur (Bellou, 2021, s.25). Tanımlanan güvenlik ve refah alanının yakın çevresinde ve küresel ölçekte meydana gelen değişikliklerin neden olduğu krizlerle başa çıkma kapasitesi AB'nin küresel ölçekteki konumunu da belirleyecek olan turnusol kâğıdı olacaktır. Bu bağlamda, Bellou'ya göre, son dönemde AB'nin karşı karşıya kaldığı ve küresel bir aktör

olma iddiasıyla OGSP kapsamında reaksiyon göstermek zorunda bulunduğu küresel ve bölgesel ölçekte üç önemli değişim söz konusudur. Bunlar: 1) ABD'nin Avrupa güvenliğine yönelik yükümlülüklerine alternatif olarak, küresel stratejik önceliğini Asya Pasifik bölgesine yöneltmiş olması; 2) Brexit anlaşması ile İngiltere'nin AB'den ayrılması; 3) Avrupa bölgesinde ve yakın çevresinde yoğun olarak hissedilen risklerin varlığındaki artış (Bellou, 2021, s.26).

Brexit sürecinin sona ermesiyle birlikte AB içinde Fransa ile en önemli askeri güç olarak görülen İngiltere'nin ayrılışı sonrası, askeri ve güvenlik açısından AB önemli bir kayıp yaşamıştır. Bu bağlamda AB ile İngiltere arasında epey zorlayıcı bir ayrılık sürecinin yaşandığını ifade etmek mümkündür. Başta ticaret rejimi olmak üzere pek çok alanda sorunlar yaşanmakta ve bu sorunlar kimi zaman krize dönüşebilmektedir. Øyvind Svendsen, Brexit süreciyle birlikte ABD'nin küresel konumlama sistemi olan GPS (Global Positioning System) uydu sistemine alternatif olarak geliştirilen Galileo sisteminin güvenlik unsurlarından İngiltere'yi dışlamasına dikkatleri çekmiştir (Svendsen, 2021, s.536). ABD, İngiltere ve Avustralya arasında imzalanan nükleer denizaltı satışına ilişkin antlaşmanın ardından AB'nin en büyük askeri gücü olan Fransa'nın Avustralya ile 12 dizel denizaltı anlaşması feshedilmiş ve Fransa süreci ABD ve İngiltere'ye karşı diplomatik bir krize dönüştürmüş (Noack, 2021, s.A25) ve Fransa dışişleri bakanı Jean–Yves Le Drian süreci "sırtımızdan bıçaklandık" diye ifade etmiştir (The Economist, 2021:45). Brexit sonrası süreçte İngiltere makamları tarafından Fransız balıkçılara lisans verilmesinde yaşanan gecikmelere ve engellemelere bağlı olarak İngiltere ve Fransa arasında Jersey Krizi patlak vermiş ve iki ülke arasında misilleme tartışmaları ile kriz tırmandırılmış ve Fransa, İngiltere'ye karşı diğer AB üyelerinin desteğini aramıştır (The Conversation 2021; Euronews, 2021). Yani, İngiltere'nin AB'den ayrılışının ardından Fransa'nın öncü olduğu bazı AB üyeleri ile İngiltere arasındaki anlaşmazlıkların tırmandırılmaya çalışıldığı görülmüştür.

Geleneksel anlamda uluslararası sistem egemen devletler prensibi üzerine tesis edilmiştir. Soğuk Savaş sonrası sorumlu egemenlik tartışmalarının yaşandığı bir dönemde ve insani müdahale doktrininin geliştiği bir konjonktürde, Çin ve Rusya'nın uluslararası sistemin işleyişine yönelik farklı bakış açıları, rekabet ve çatışmanın da yaşanmasına neden olmaktadır (Riddervold vd., 2021, s.547). Rusya'nın, 2008 Gürcistan müdahalesi sonrası Abhazya ve Güney Osetya'yı bağımsız devletler olarak desteklemesi ve Ukrayna'da gerçekleşen Maydan Olayları'nın ardından hükümet değişikliği sonrası 2014 yılında Kırım'ı işgali ve ilhakı ve 24 Şubat 2022 tarihinde Ukrayna'nın topyekûn işgal girişimi sonrasında Batı ittifakı içinde olan ya da bu blokta yer almak isteyen eski SSCB

üyesi ülkelerinin güvenlik endişeleri artmıştır. Başta Almanya olmak üzere Avrupa'nın Rusya'ya olan enerji bağımlılığı dolayısıyla ortak bir duruş sergileyememesi ve üstelik AB'nin Rusya'yı caydırabilecek bir askeri kapasiteye sahip olmaması, AB dış işleri ve güvenlik politikasının tamamen işlevsiz gözükmesine yol açmaktadır.

2014 yılı sonrasında karşılaştığı ekonomik yaptırımlar karşısında yüzünü doğuya çeviren Rusya, Çin ile ekonomik iş birliğini derinleştirme arayışının yanı sıra uluslararası sistemde Batı ülkeleri karşısında Çin ile ortak bir duruş sergilemeye başlamıştır. 2011 yılında, dönemin ABD Dışişleri Bakanı Hillary Clinton, Foreign Policy dergisinde "Amerika'nın Pasifik Yüzyılı" ismiyle bir makale yayımlayarak, ABD'nin stratejik önceliğinin Asya–Pasifik bölgesi olduğunu, ABD'nin gelecek hegemonyasının ne Irak'ta ne de Afganistan'da belirleneceğinin altını çizmiş ve isim vermeden Çin ile stratejik bir rekabet hazırlığında olduklarını, belirtmiştir (Clinton, 2011). Başkan Donald Trump döneminde Çin, Covid–19 salgını dolayısıyla doğrudan sorumlu tutulmuş (Lee, 2020) ve bu dönemde iki ülke arsındaki ticaret savaşları iyice belirgin hale gelmiştir (Huang, 2021). Başkan Joe Biden dönemiyle birlikte ABD müttefikleri ile ortak hareket ediyor görüntüsü vermek istemiş, Japonya, Hindistan ve Avustralya ile var olan dörtlü ilişkileri, Hint-Pasifik bölgesel tanımlaması çerçevesinde derinleştirmeye çalışmıştır (Smith, 2021). Rusya'nın önce Kırım'ı işgali ve sonrasında 24 Şubat 2022 tarihinde Ukrayna'nın başkenti Kiev'i işgal etmek amacıyla başlatılan askeri operasyon, Rusya karşısındaki enerji bağımlılığının ve AB ülkelerinin askeri yetersizliklerinin sorgulanmasına neden olmuştur.

Askeri ve güvenlik politikalarının bünyesine dahil edilmesine rağmen AB, askeri kapasitesi ekonomik kapasitesinin çok gerisinde olan sivil bir uluslararası aktör olarak; insan hakları, demokrasi ve hukukun üstünlüğü gibi normatif söylemler benimsemiş (Bayram, 2018, s.67-82) ve uluslararası sahnede yumuşak bir güç olarak görüntü vermektedir. Güç, Joseph Nye ve David Welch tarafından en sade şekliyle, başkalarının sizin isteğiniz şekilde hareket etmelerini sağlayabilmeniz olarak ifade edilmektedir. Bu açıdan yumuşak güç ya da çekici/cezbedici güç, diğer aktörlerin politik gündemlerini kendi beklenti ve istekleri doğrultusunda askeri araçlara başvurmadan ya da başvurma tehdidi kullanmadan gerçekleştirebilmektir. Bu yönüyle yumuşak güç, sert güce kıyasla daha etkili ve etik bir görünüme sahiptir. Aynı zamanda yumuşak güç, karar vericiler için uygulaması güç, sabır isteyen ve sonuç almak için zamana ihtiyaç duyulan bir yöntemdir (Nye Jr & Welch, 2014, s.51-82). Voskopoulos'a göre AB'nin dış politika önceliği olan normatif söylem, acil durumlar karşısında başvurulabilecek uygun bir araç değildir. Çok daha katı ve sert tedbirler

alınması gerekmekte ve bu ancak bu şekilde caydırıcılıktan bahsetmek mümkün olabilecektir. Voskopoulos, kültürel ve dinsel ayrılıkların radikalizme sürüklediği terör hareketleri karşısında uluslararası hukuk çerçevesinde kültürel farklılıklara vurgu yapan ama terörle mücadele konusunda etkin sonuçlar içermeyen politikalara dikkati çekmektedir (Voskopoulos, 2021, s.5).

Uluslararası ilişkiler disiplininde kavramsal olarak ilk kez güvenliği ele alan Arnold Wolfers'a göre güvenlik, sahip olunan mevcut değerlere yönelik bir tehdidin bulunmaması olarak ifade edilmiştir (Yiğittepe, 2017:14). AB, üyelik müzakereleri kapsamında sahip olduğu kurumsal dönüştürme kapsamında yürüttüğü genişleme stratejisi ile eski otoriter devletler Yunanistan (1981), İspanya ve Portekiz (1986) ve eski komünist rejimlere sahip Doğu Avrupa ülkeleri ve eski Yugoslavya ülkelerini üye olarak birliğe dâhil etmiş ya da genişleme stratejisi bağlamında üye adaylığı ya da potansiyel adaylık statüsü tanıyarak hem bölgesindeki istikrarsızlıkları demokrasi ve insan hakları bağlamında, kaynağında çözmeye çalışmış hem de kendi değerlerini üst bir norm haline dönüştürerek olası tehditleri ortadan kaldırmayı hedeflemiştir. Özellikle Soğuk Savaş'ın ardından insan hakları, demokrasi, hukukun üstünlüğü gibi ilkeleri kendi değerleri olarak sunan AB, yakın çevresiyle ilişkiler tesis etmeye özen göstermiş ve entegrasyon çalışmalarını bu söylem üzerine inşa etmiştir. Bu politik strateji ile 2012 yılında, bölgesinde, insan hakları ve demokrasinin, barışın ve uzlaşmanın gelişmesine sunduğu katkılardan ötürü Nobel Barış Ödülüne bile layık görülmüştür[3] (Rumelili, 2017, s.281).

AGSP kapsamında 2003–2009 yılları arasında 24 sivil ve askeri nitelikli operasyon ve misyon yürütmüş olan AB[4] İkinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu yıkım ve büyük ölçüde soykırım ile özdeşleşmiş bir kimliği hala korumaktadır. Rumelili'ye göre korkunç bir geçmişin neden olduğu negatif çağrışımlarla inşa edilmiş suçluluk ve keder ile yoğurulmuş ortak bir hafıza, bu kimliği beslemektedir. Bu açıdan, çağdaş Avrupa kimliği kendi geçmişini ötekileştirerek oluşturulmuştur (Rumelili, 2017, s.290). Bu sebeple klasik modern ulus devlet yaklaşımının ötesine geçme istek ve arzusu ile çatışmacı ve

[3] 2004 yılında eski komünist rejimler olan Macaristan, Polonya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya, Slovenya, Letonya, Litvanya, Estonya Birlik üyesi olurken, Romanya, Bulgaristan 2007 yılında Hırvatistan 2013 yılında AB üyesi olmuşlardır. Türkiye gibi Kuzey Makedonya, Karadağ, Sırbistan ve Arnavutluk ile üyelik müzakerelerine devam edilmekte; Bosna Hersek ve Kosova da potansiyel aday ülkeler olarak görülmektedir. Ayrıca Bkz., Avrupa Birliği Başkanlığı, 2020, https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-genislemesi_109.html, (et. 28.11.2021).

[4] Ayrıntılı bilgi için bkz., The European Security and Defence Policy, Federal Foreign Office, 01.06.2009, https://www.auswaertiges-amt.de/blob/1337496/ed8676e37515e39486ba8fe1f562c2b3 /the-european-security-and-defense-policy-data.pdf, (et. 23.11.2021.)

askeri – güvenlik yaklaşımından bilinçli bir şekilde ayrılma arayışı, özellikle de AB'nin ekonomik gücü olan Alman dış politikasında belirgindir. İngiltere'nin AB üyeliğinden ayrılışının ardından Fransa, AB üyesi olan tek askeri küresel aktör olarak kalmıştır. AB, sahip olduğu politik ve ekonomik potansiyelin çok gerisinde bir askeri kapasiteye sahip küresel yumuşak bir güç görüntüsü çizmektedir. Haliyle bu durum caydırıcılık noktasında diğer aktörler tarafından AB'nin küresel bir güç olarak hesaba katılmasını engellemektedir. Eski Belçika dışişleri bakanı Mark Eyskens'in işaret ettiği gibi AB uluslararası sistemde "ekonomik bir dev, politik bir cüce ve askeri bir solucan" gibi gözükmektedir (Lewis, 1992, s.108).

TÜRKİYE–AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİNE GENEL BİR BAKIŞ

Modernleşme hareketleri bağlamında yürüttüğü politikalar çizgisinde Türkiye, 31 Temmuz 1959 tarihinde Avrupa Ekonomik Topluluğu'na ortaklık başvurusunda bulunmuştur. 1960 askeri darbesi sonrası uzayan sürecin ardından AET ile Türkiye arasında 12 Eylül 1963 tarihinde Ankara Anlaşması imzalanmıştır (Erhan & Embel, 2015, s.155). AET'ye üyelik hedefiyle Ankara Anlaşması'nda: hazırlık, geçiş ve final olmak üzere üç aşama öngörülmüştür. 1970 yılında imzalanan ek protokol ile geçiş aşaması tamamlanmış ve malların serbest dolaşımı, taraflar arasında gümrük kotalarının kaldırılması, insanların ve hizmetlerin serbest dolaşımı, rekabetçi bir ekonomi yaratılması ve dahili vergilendirmenin önlenmesi çerçevesinde Gümrük Birliği için ihtiyaç duyulan kapsamlı değişiklikler, karşılıklı görüşmeler yoluyla ortaya konulmuştur. Türkiye 28 Aralık 1978 tarihinde ekonomik sebeplerden ötürü Ek Protokolden kaynaklanan yükümlülüklerini askıya aldığını bildirmiş; fakat Kasım 1979'da Süleyman Demirel Hükümeti döneminde bu karar kısa süre içinde kaldırılmıştır (Erhan & Arat, 2008a, s.851). Batı Almanya ve Fransa 1980 tarihinde yoğun sığınma başvuruları nedeniyle Türk vatandaşlarına vize uygulayacağını açıklayarak kişilerin serbest dolaşımı konusunda sonraki süreçte izleyeceği tavrı açıkça ortaya koymuştur. 12 Eylül 1980 tarihinde gerçekleşen askeri darbe ile AET–Türkiye ilişkilerinde bir uzaklaşma meydana gelmiştir. Daha sonra Türkiye ancak 14 Nisan 1987 yılında tam üyelik başvurusunda bulunmuş ve sekiz yıllık müzakerelerin ardından Gümrük Birliği 1 Ocak 1996 tarihinde gerçekleşebilmiştir (Özerdem, 2019, s.426).

1986 yılında anlaşmalar kapsamında yürürlüğe girmesi gereken emeğin serbest dolaşımı konusunda Batı Almanya muhalefetiyle karşılaşılmış ve Türk işçilerin AET sınırlarındaki hareketliliği konusu Türkiye tarafından gündeme getirilmemiştir. Yine AET ile Türkiye arasında Ankara Antlaşması kapsamında

Ortaklık Konseyi'nin toplanması Yunanistan'da iktidara gelen PASOK'un çabalarıyla engellenmiştir. Yunanistan'da 1981 yılında iktidara gelen Papandreu Hükümeti, Yunanistan'ın toprak bütünlüğüne saygı, Yunanistan'ın Ege Denizi'ndeki haklarının kabulü, 1974 askeri operasyonunun ardından meydana gelen göçmen sorununun çözümlenmesi (Şahin vd., 2013; Tamçelik, 2015)[5], Kıbrıs'taki Türk askeri varlığının sonlandırılması, Rum azınlığın Türkiye'deki malları üzerindeki sınırlamaların kaldırılması gibi şartlar öne sürerek iktidarda bulunduğu süreçte Türkiye AT ilişkilerini engellemeye çalışmıştır (Erhan & Arat, 2008b, s.83-101).

Türkiye AB'nin 1973, 1981, 1986 ve 1995 genişleme süreçlerinin dışında tutulmuştur. 1987 yılında AT'ye gerçekleştirilen tam üyelik başvurusu politik çoğulculuk, insan hakları ihlalleri ve Kıbrıs meselesi gerekçe gösterilerek reddedilmiştir. Türkiye'nin ekonomik kırılganlığı, kişilerin serbest dolaşım hakları dolayısıyla Türk vatandaşlarının Avrupa ülkelerine göç edebilecekleri endişesi ve çeşitli Türk aktivistlerin fikir ve ifade özgürlüğü gibi alanlarda karşılaştığı engeller de AT'nin Türkiye'ye bakışını olumsuz etkileyen sebepler arasında yer almıştır. 1997 Lüksemburg Zirvesi'nde, Türkiye'ye üye adaylık statüsünün verilmemesi ve genişleme dalgasının diğer 12 ülke ile devam ettirilmesi ise Türk siyasal karar vericiler üzerinde tam anlamıyla bir hayal kırıklığına yol açmıştır (Buzan vd., 1999, s.43). Ayrıca, Yeşilada'ya göre, AB tarafından Türkiye'ye üye adaylık statüsü verilmemesinin yanında, Aralık 1996 tarihinde Kıbrıs Rum Yönetimi'nin silahlanma programı kapsamında Rus yapımı S–300 füze savunma sistemi satın almak istemesi, Türkiye'nin Kıbrıs meselesindeki duruşunun da sertleşmesine sebep olmuştur (Yeşilada, 2019, s.440).

1997 Lüksembug Zirvesi'nde Türkiye'ye üye adaylık statüsünün verilmemesinin ardından ortaya çıkan olumsuz hava 1999 yılındaki Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'ye üye adaylık statüsünün verilmesiyle hızla tersine dönmüş ve abartılı bir bayram havası yaratmıştır. 1981 yılından beri AB üyesi olan Yunanistan ile Türkiye arasında Kıbrıs başta olmak üzere Ege Denizi'ndeki kıta sahanlığı ve hava sahası gibi temel çatışma konuları üzerinde ihtilaflar hala devam ettiğinden Yunanistan, Kıbrıs'ın üyelik sürecinin önünün tıkanmaması amacıyla taktiksel olarak Türkiye'nin üye adaylık statüsüne karşı

[5] Göçmen konusu iki şekilde ortaya çıkmaktadır. İlk olarak askeri operasyon sonrasında adanın kuzeyinden güneyine giden Rum nüfus ve ikinci olarak da askeri operasyon sonrasında Türkiye'den Kuzey Kıbrıs'a giden Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları. Ayrıntılı bilgi için bkz., Şahin et al. 2013; Ayrıca Adanın kuzeyinden ve güneyinden göç etmek zorunda kalanlara yönelik BM Çatısı altında yürütülen müzakereler hakkında detaylı bilgi için, bkz., Tamçelik, 2015.

çıkmamıştır (Salahi, 1978, s.743-759; Tamçelik, 2008, s.296)[6]. Ayrıca Yunanistan ve Türkiye arasındaki sorunların AB çatısı altında Yunanistan tarafından Türkiye karşısında kullanıldığını söylemek mümkündür.

2004 yılında Kıbrıs'ın iki tarafında aynı anda ayrı olarak gerçekleştirilen, Annan Planı olarak da bilinen, halk oylaması Kıbrıslı Rumlar tarafından reddedilmiş ve daha sonra adanın bütününü temsil yetkisiyle AB'ye üyelikleri ise gerçekleşmiştir. Böylece 1950'li yıllardan itibaren "self determinasyon" talebi kapsamında 1963 krizine de neden olan Kıbrıs adasının tek egemen ulusu olarak uluslararası arenada varlık gösterme amacına da ulaşmıştır (Şahin, 2020, s.53). 2005 yılında Türkiye, yeni üye ülkeleri kapsayacak şekilde ek protokolü kabul etmesine karşılık Rumlar tarafından temsil edilen Kıbrıs Cumhuriyeti'ni adanın tek egemen devleti sıfatıyla tanımayı kabul etmemiştir. Bu durum, Türkiye'nin yükümlülüklerini yerine getirmediği gerekçesiyle, AB ülkeleri tarafından eleştirilmesine yol açmış ve AB ve Türkiye arasındaki üyelik müzakerelerinin de görünürdeki temel tıkanma gerekçesini oluşturmuştur (Erhan & Akdemir, 2016, s.15). Türk yetkililer ise Annan Planını kabul eden ve birleşme yönünde irade ortaya koyan Kıbrıs Türklerine verilen sözlerin yerine getirilmediğini iddia etmiştir (Yeşilada, 2019, s.441). Türkiye, Rum Yönetimi'nin adanın tamamını temsil edecek şekilde AB'ye üyeliğinin ardından Yunanistan ile birlikte iki AB ülkesi ile sınırlar konusunda ihtilaflı duruma düşmüştür. Bu açıdan Kıbrıs Rum Yönetimi ve Yunanistan sınır anlaşmazlığını Türkiye ve AB arasındaki bir mesele olarak sunmaya çalışmakta ve Türkiye'nin sınırları konusunda ihtilaf yaşadığı bir Birliğe üye olmaya çalıştığı noktasına dikkatleri çekmektedir. Bu sebeple Türkiye, Yunanistan ve Kıbrıs Rum Yönetimi ile yaşadığı her anlaşmazlık, kolayca AB ile bir krize dönüşebilmektedir.

AB ile entegrasyon amacıyla 1999 ve 2005 yılları arasında sekiz uyum paketi Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından kabul edilmiştir. Cebeci'ye göre bu reform paketlerinin adaptasyonu sürecinde Türkiye demokrasi, azınlık ve insan hakları alanlarında ülke tarihinde emsali görülmemiş bir reform süreci

[6] Kıbrıs Adası 1571 yılında Osmanlı yönetimi altına alınmış ve 1877–1878 Osmanlı–Rus Harbi'nin ardından Osmanlı toprak bütünlüğünün diplomatik anlamda savunulması ve İngiltere'nin Güneydoğu Asya'daki ticaret kolonilerinin geçiş güzergâhı olan Doğu Akdeniz'in savunulabilmesi için stratejik öneme sahip olan Kıbrıs'ın İngiltere tarafından fiili denetim 1878 yılında kurulmuştur. Ada, Osmanlı'nın I. Dünya Savaşı'nda Almanya ile ittifak kurmasının ardından resmi olarak İngiltere tarafından ilhak edilmiştir. Diğer yandan Kıbrıs meselesi Rum ve Yunan yazarlarınca 1974 yılında Türkiye'nin askeri operasyonu sonrası adanın fiilen ikiye bölünmesi sürecine indirgenmeye çalışılmış ve bu meseleye değinen Tamçelik 1954 sonrası döneme dikkatleri çekmeye çalışmıştır. Bkz., Tamçelik, 2008:296

içine girmiştir. Böylece güvenlik meselesi olarak görülmekte olan ve güvenlik bürokrasisi tarafından sıkı şekilde engellenen kimi düzenlemeler, hızlıca yasalaştırılmış ve bir ölçüde de güvenlik dışılaştırılmıştır. Böylece, 1982 Anayasası'nca tesis edilmiş olan ve sivil yönetim üzerinde vesayetçi bir görüntü çizen Milli Güvenlik Kurulu, zamanla askeri–güvenlik alanlarında hükümete tavsiyelerde bulunan bir danışma mekanizması haline dönüştürülebilmiştir (Cebeci, 2012, s.32).[7]

Aralık 2006 tarihinde Avrupa Birliği Konseyi Türkiye ile yürütülen müzakerelerden sekiz başlığın dondurulması kararı almıştır. Bunlar: serbest dolaşım, finans, tarım, balıkçılık, ulaşım, gümrük, dış politika ve hizmet sektörüdür. Fransız devlet başkanlığına Nicholas Sarkozy'nin seçilmesinin ardından Haziran 2007 tarihinde beş müzakere başlığının daha açılması veto edilmiştir (Martin, 2015, s.124). Kurt'a göre Türkiye'nin AB üyelik sürecindeki en önemli engel, Türk kimliğinin Avrupa kimliği dışında görülüyor olmasıdır. Bu açıdan Türkiye'nin olası AB üyeliğinin tüm Avrupa ülkeleri için ortaya çıkaracağı kazançlara vurgu yapılması, Avrupalı Türkiye imajının yaratılarak, Türkiye'nin üyeliği yolunda önemli katkı sağlama ihtimali taşımaktadır (Kurt, 208, s.61). Türkiye ile Yunanistan ve Kıbrıs Rum Yönetimi arasında yaşanan her kriz Türkiye'nin elini zorlaştırmakta ve bahsi geçen iki devlet tarafından Türkiye'nin üyelik sürecini engellemeye dönük adımlar atılmaktadır.

TÜRKİYE - AVRUPA BİRLİĞİ İLİŞKİLERİNDE AYRIŞAN GÜVENLİK ALGISI

İkinci Dünya Savaşı'nın ardından Avrupalı devletler için Almanya'nın yeniden askeri bir güç olarak Avrupa'da yükselmesi ve SSCB'nin ideolojik ve askeri yayılmacı politikaları başlıca iki büyük tehdit olarak ortaya çıkmıştır. Avrupa entegrasyon politikaları kapsamında Batı Almanya ile kurulan ve geliştirilen ortaklık ilişkileri aracılığıyla, algılanan Almanya tehdidi ortadan kalkmıştır. SSCB'den algılanan tehdit Avrupa ülkelerini ABD güvenlik şemsiyesi altına itmiş ve Soğuk Savaş boyunca askeri güvenlik algılaması iki kutuplu sistem

[7] 1960 tarihli Kıbrıs Cumhuriyeti Kurucu Antlaşması iki toplum temeli üzerine inşa edilmiş ve bu bağlamda da Kıbrıslı Türkler azınlık statüsünde bulunmayıp; bizzat egemenlik yetkilerini paylaşan Kıbrıs Devleti'ni kuran iki ulustan birisidir. Kıbrıslı Rumlar tarafından önerilen 1963 tarihli anayasa değişikliği özünde Türk tarafının egemenlik yetkilerine sınırlama getirme amacı taşıması dolayısıyla reddedilen bir teklif olmuştur. Bu açıdan Kıbrıslı Rumlar, tarihsel iddialarına yakın bir şekilde egemenlik yetkilerini paylaşmadan ülkedeki Kıbrıs'ın yönetimini sürdürmek istemektedirler. Türkiye'nin üye olmadığı AB'ye Kıbrıs Cumhuriyeti adıyla üyeliğin gerçekleşmesi ile bir bakıma bu politika hayata geçmiştir. Bkz. Soyalp Tamçelik – İsmail Safi, "Strategic Principles of Recognition of Turkish Republic of Northern Cyprus by Turkic Republics", Bilig, S.86, (2018), s.3.;

tarafından şekillendirilmeye devam etmiştir. ABD ve SSCB arasındaki ilişkilerde Avrupa ülkelerinin güvenlik kaygıları giderilmeden gerçekleşen bir yumuşama ise Avrupalı müttefiklerce, ABD'nin Avrupa'ya yönelik güvenlik garantilerini askıya alabileceği endişesiyle olumsuz karşılanmıştır.

SSCB'de, 1985'te Gorbaçov dönemi ile Glasnost (Açıklık) ve Perestroyka (Yeniden Yapılandırma) politikaları çerçevesinde ideolojik savaş yatıştırılmaya çalışılmış ve Gorbaçov "Ortak Avrupa Evi"nden bahsetmeye başlamıştır (Kudryavtsev, 1989, s. 523-533). Doğu ve Batı Almanya'nın 3 Ekim 1990 tarihinde birleşmesi ile iyimser bir tablo ortaya çıkmış ve Soğuk Savaş'ın sona ermesi ile Francis Fukuyama tarafından liberal demokrasinin zaferi ilan edilmiş (Fukuyama, 1992) ve ABD tarafından tek taraflı güç kullanarak sınırların değiştirilmesine müsaade edilmeyeceğinin altı çizilerek ABD Başkanı Baba Bush tarafından "Yeni Dünya Düzeni"nden bahsedilmiştir (Nye, 1992, s.83). Soğuk savaş döneminin nükleer caydırıcılık ve dehşet dengesi üzerine kurgulanan geleneksel askeri güvenlik anlayışının ötesine geçilerek askeri, politik, ekonomik, toplumsal ve çevresel güvenlik anlayışları çerçevesinde güvenlik sektörleri çerçevesinde, güvenliğin referans nesnesi tartışmaya açılmış ve böylece güvenlik meselelerinin genişletilmesi ve derinleştirilmesi söz konusu olmuştur Soğuk Savaş sonrası dönemde önemli stratejik bölgelerde yeni bağımsızlık kazanan devletlerin ortaya çıkması ve dünya siyasi haritasının yeniden çizilmek zorunda kalınmasına ek olarak konvansiyonel ve kitle imha silahlarının yayılması, uluslararası terörizm, ulusaşırı organize suçlar, küresel salgınlar, etnik ve dinsel temelli çatışmalar ve çevresel tehditler yeni güvenlik gündem maddeleri haline gelmişlerdir (Erhan, 2003).

Soğuk Savaş döneminde Batı ittifakının ileri karakolu olarak görülmekte olan Türkiye, Soğuk Savaş sonrası dönemde jeopolitik öneminin azabileceği endişesini yaşamıştır. Buna rağmen NATO için 90'lı yıllarda potansiyel olarak belirlenen 16 tehdidin 13 tanesinin Türkiye'nin yakın çevresinde gerçekleşmiş olması, Türkiye'nin bölgesinde bir istikrar kaynağı olarak pozisyonunu kuvvetlendirmiş ve insani krizler başta olmak üzere çeşitli krizlerde aktif bir yapıcı rol üstlenme arzusunu kamçılamıştır. 11 Eylül sonrasında Türkiye, Doğu ile Batı, İslam ile Hristiyanlık arasında köprü kurma işlevini ön plana çıkarmış, Kafkasya – Ortadoğu – Balkan coğrafyası üzerindeki etkinlik kurmaya çalışmış, kendi bölgesinde önemli bir aktör olduğuna vurgu yapmış ve coğrafi, kültürel konumunun sunduğu avantajı AB üyelik perspektifinden de kullanmak istemiştir (Tafte, 2003, s.140).[8]

[8] Türkiye özellikle de Huntington tarafından öne sürülen "medeniyetler çatışması" tezi karşısında kendi demokratik ve İslami kimliğine vurgu yaparak doğu ve batı, İslam dünyası ve Hristiyan

Türkiye güçlü askeri kompozisyonuna yatırım yapıp, İslam, serbest piyasa ve demokrasi kültürüne sahip bir ülke olarak, farklı kültürler arasında köprü olma misyonuyla, Avrupa ortaklığı kapsamında bir kimlik ortaya koymaya çalışırken, AT tarafından beklediği olumlu geri dönüşü alamamıştır. Örneğin, AGSP'nin ilan edildiği dönemde Türkiye, Çek Cumhuriyeti, Macaristan, İzlanda, Norveç ve Polonya NATO üyesi devletlerken; AB üyesi olmayan ülkelerdir (Tafte, 2003, s.135). Çek Cumhuriyeti, Macaristan ve Polonya 2004 beşinci büyüme dalgasında AB'ye üye olmuşlar ve böylece üye adaylık vizyonu olmayan Polonya dışında Arnavutluk, Karadağ, Kuzey Makedonya, İzlanda ve Türkiye ve Brexit süreci ile birlikten ayrılan İngiltere dışında NATO üyesi olup AB üyesi olmayan Avrupa ülkesi kalmamıştır. Sayılan ülkeler içerisinde AB projesine dahil olma istek ve arzusunu beyan etmesine karşın Türkiye, üyelik görüşmelerinde hala mesafe kat edememiştir.

NATO üyesi olan; fakat bir AB üyesi ülke olmayan arada kalmış kimliğiyle Türkiye, AB ülkelerinin NATO tesis ve kapasitelerine erişim imkânı veren mutabakata karşı tavır almıştır. Diğer 18 NATO üyesi devlet AB ülkelerinin NATO imkân ve kabiliyetlerinden yararlanabilmelerine olanak sağlayan anlaşmayı 2000 yılında imzalamışken, Türkiye ancak bu anlaşmayı İstanbul Belgesi ile Yunanistan'dan duyduğu güvenlik tehditleri giderildikten sonra Aralık 2001 yılında NATO toplantısında imzalamayı kabul etmiştir. Buna rağmen Yunanistan hem NATO hem de AB üyesi bir devlet olarak, anlaşmanın Türkiye'ye çok fazla taviz verdiği gerekçesiyle yürürlüğe girmesine karşı çıkmıştır (Schake, 2003, s.112). Yunanistan hem 2001 Leaken ve hem de 2002 Sevilla Zirveleri'nde AB–NATO iş birliği girişimlerini veto etmiştir. Özellikle ABD ve İngiltere'nin yoğun uğraşları sonucu Türkiye'nin ikna edilerek bu anlaşmada Türkiye'nin rızası elde edilebilmiştir (Webber, 2003, s.165). Türkiye için en temel sorunlardan bir tanesi, BAB'ın aksine, AGSP'nin herhangi bir NATO üyesi ülkeye karşı askeri güç kullanmama yükümlülüğü altına girmemiş olmasıdır. Böylece, Kıbrıs Rum Yönetimi'nin muhtemel üyeliğiyle birlikte AB kurumlarında iki oy hakkı bulunan Yunanistan'ın, olası bir Türk–Yunan anlaşmazlığında AB askeri kapasitesini de Türkiye karşısında harekete geçirme imkânına sahip olacağı endişesi varlığını korumuştur.

AB'nin kullanmak istediği NATO imkân ve kabiliyetleri stratejik olarak nitelendirilip nitelendirilmemesine göre sınıflandırılmış ve stratejik olmayan kullanımlar AB'nin doğrudan kullanımına açılmıştır. Türkiye, bunlara katılım

---

dünyası arasında bir köprü kurmaya çaba göstermiş ve bu kapsamda da BM çatısı altında "medeniyetler ittifakı" girişiminin kurucularından birisi olmuştur. Medeniyeler çatışması hakkında daha fazla bilgi için bkz,. Samuel P. Huntington, Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması, Çev. Mehmet Turhan&Y.Z. Cem Soydemir, Okuyanus, 2008.

hakkı bağlamında Katılımcılar Komitesi toplantılarında yer alma hakkı elde etmiştir. Stratejik imkânların kullanılması söz konusu olduğunda NATO karar verme mekanizması çerçevesinde onay mekanizmasının devreye sokulması kabul edilmiştir. Burada Türkiye'nin veto hakkını kullanma şansına sahip olması öngörülmüştür. Yine Türkiye'nin talebi doğrultusunda AGSP'nin NATO üyeleri arasındaki sorunlara müdahil olmaması kararlaştırılmıştır. Böylece olası Türk–Yunan uyuşmazlığında, AGSP'nin müdahil olması engellenmek istenmiştir. Ekim 2002'deki AB Brüksel Zirvesi'nde AB ya da üye ülkelere karşı herhangi bir eylemde bulunulmaması ve sorunların barışçıl yollarla çözüme kavuşturulması prensibi kabul edilerek bu kriz aşılmıştır. 12–13 Aralık 2002 AB Kopenhag Zirvesi'nde de AB'ye yeni katılacak ülkelerin NATO imkânlarına otomatik olarak ulaşamayacakları ve bu sebeple bu ülkelerin NATO ile güvenlik anlaşmaları imzalamaları gerektiği kabul edilerek, Türkiye'nin Kıbrıs Rum Yönetimi'nin üyeliği nedeniyle duyduğu endişeler giderilmeye çalışılmıştır. Söz konusu hüküm 16 Aralık 2002 NATO Zirvesi'nde de aynen kabul edilmiştir (Uzgel, 2013, s.323).

AB, Türkiye'nin söz hakkı bulunmayan olası bir AB askeri gücünün, özellikle Kıbrıs Rum Yönetimi'nin adanın tüm temsilcisi sıfatıyla muhtemel AB üyeliğinin, Ege ve Akdeniz'e yerleştirilmesinden Türkiye'nin duyduğu meşru güvenlik endişelerini anlamakta başarısız olmuştur. Avrupa komşuluk politikaları çerçevesinde ya da barışı tesis etme ve koruma misyonları altında Türkiye'nin yakın çevresine olası AB askeri birliklerinin sevkiyatı AB'nin imkân ve kabiliyetlerini aşan; fakat NATO çatısı altında bu operasyonları gerçekleştirilebilir kılan bir unsur olduğu için Türkiye burada söz sahibi bir ülke olarak etkinliğini BAB'ta olduğu gibi sürdürmek istemiştir (Schake, 2003, s.113). Yani Türkiye, kendisine coğrafi yakınlığı bulunan ya da önemli ulusal çıkarlarını etkileyecek bir bölgede yapılacak AB askeri operasyonları konusunda, aktif ve söz sahibi bir konumda bulunmak istemiştir (Cebeci, 2012, s.101).

AB üyelik vizyonu kapsamında çıkarılan uyum paketleri ve Türk yasalarında gerçekleştirilen değişikliklerle birlikte Türkiye temel hak ve özgürlükler, adil yargılanma, demokrasi ve hukukun üstünlüğü konularında ciddi ilerlemeler kaydetmiştir. Bu durum aynı zamanda uluslararası sermayenin de Türkiye'ye akışını hızlandırmış ve 2001 yılında yaşadığı ekonomik krizin etkilerini kısa sürede geride bırakmış, ucuz ve kolay uluslararası finansman elde edebilmiştir. Mart 2008 tarihinde Ak Parti'ye Yargıtay Cumhuriyet Başsavcısı tarafından açılan kapatma davası yargısal darbe olarak adlandırılmıştır (Martin, 2015, s.128). Anayasa Mahkemesi üyesi on bir yargıçtan altısının Yargıtay Başsavcılığı iddiaları yönünde olumlu oy kullanmalarına rağmen, AB kriterleri

bağlamında gerçekleştirilen reformlar ile siyasal partilerin kapatılmalarının güçleştirilmesi sayesinde, Ak Parti yalnızca ödenek kısıtlaması ile bu süreci atlatabilmiştir (Martin, 2015, s.130).

Ahmet Davutoğlu'nun dışişleri bakanlığının başlangıç dönemleri yumuşak güvenlik yaklaşımının ülke diplomasisine yerleştirilmeye başlandığı bir dönem olmuştur. "Komşularla sıfır sorun" söylemi kapsamında dış politikada, bir güvenlik dışılaştırma politikası benimsenmiştir. Yine bu dönemden itibaren kaynak yetersizliği ve çatışmalardan muzdarip ülkelere kayda değer miktarda insani ve kalkınma yardım kampanyaları başlatılmış; bölge ülkeleri arasındaki çatışmalarda ya da süregelen anlaşmazlıklarda arabulucu ya da uzlaştırmacı aktör görevi üstlenilmiştir. Müslüman çoğunluğa sahip olan ülkeler arasında demokratikleşme çağrısında bulunarak yakın bölgesinde demokrasinin yayılması için çaba içine girmiş ve kendisini Müslüman bir toplumdan oluşan demokratik bir anlayışla yönetilen model ülke olarak yansıtmaya çalışmıştır. AB uyum müzakereleri çerçevesinde gerçekleştirilen reformlar ile Türkiye, değer ve normlar üzerinden yürütülen bir dış politika anlayışı takip edebilmiştir (Cebeci, 2012, s.36).

Türkiye'nin İslam coğrafyası başta olmak üzere yakın çevresinde artan etkinliği dolayısıyla Türkiye'nin Batı politikalarına uygun olmayan bir politik angajman geliştirdiği yönünde yorumlar yapılmış ve dış politikada "eksen kayması" tartışmalarına neden olmuştur (Başer, 2015). Türkiye kazandığı ekonomik ivme ve AB politikaları bağlamında demokratikleşme çabaları sayesinde Batı ittifakı içinde yer alan; fakat Güney ya da Doğu ülkelerine en yakın ülke görüntüsü vermiştir. Bu sayede hem farklı toplumsal ve kültürel yapıya sahip topluluklar arasında köprü kurma görevinde başarılı olmuş ve uluslararası çevrelerce de takdir edilmiştir. Kimi zaman Türkiye'nin bu politikaları güvenlikçi veya seküler–ulusalcı bürokratik yapının direnciyle karşılaşsa da, AB üyelik perspektifi sayesinde sağlam bir demokratik kurumsal yapı görüntüsü çizmeyi başarmış ve İslam kimliğiyle barışık bir laiklik anlayışıyla yakın çevresinde model bir ülke duruşu sergileyebilmiştir. Fakat 2011 yılına gelindiğinde Türkiye AB üyelik müzakereleri kapsamında otuz beş müktesebat başlığından sadece bir tanesini tamamlayabilmiştir. AB üyelik sürecindeki bu aksama yalnızca Türkiye'nin gerekli reformlar için adıma atmadaki isteksizliğinden kaynaklanmamış; Fransa ve Almanya gibi birliğin iki önemli üyesi Türkiye'nin AB'ye tam üyeliğine açıkça karşı olduklarını bildirmişlerdir (Tezcür, 2014, s.159). Özellikle Almanya 2004 genişleme dalgasının ardından AB'nin "hazmetme kapasitesi"ne vurgu yapmıştır.

Alt kimlikler konusunda atılan adımlar ve gerçekleştirilen açılımlar; PKK'nın Güneydoğu Anadolu bölgesindeki şehirlerin kontrolünü ele geçirme ihtimalinin ortaya çıkması ve Arap isyanları sonrasında başlayan bölgesel istikrarsızlıkların etkisiyle sonlandırılmıştır. 2013 yılındaki Gezi Parkı protestolarına yönelik müdahale, sivil toplumun zayıflatılması, medyanın baskı altında tutulması, düşünce özgürlüğü konusundaki sınırlamalar, hukukun üstünlüğü, adil yargılanma hakkı alanlarındaki ulusal ve uluslararası çevrelerce artan eleştiri başlıkları, AB–Türkiye ilişkilerini de olumsuz yönde etkilemiştir (Pierini, 2021). Türkiye yukarıda sayılan hususları egemenlik yetkisi bağlamında iç güvenlik meselesi olarak ele alırken; AB temel hak ve özgürlüklere yönelik doğrudan bir müdahale olarak değerlendirmiştir. Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde Türk Silahlı Kuvvetleri'nce (TSK) yürütülen teröre karşı mücadele AB tarafından temel hak ve özgürlükler ve azınlık hakları bağlamında ele alınarak eleştirilmiştir. Bu açıdan çoğulcu bir yaklaşım, Türk güvenlik bürokrasisi ve laik–ulusalcı devlet politikacıları tarafından, milli varlığa ve ulusal bütünlüğe yöneltilmiş bir tehdit olarak algılanmıştır. Türk politika yapım sürecindeki ordunun etkinliği, sosyal, ekonomik ve kültürel meselelere askeri bakış açısıyla çözümler üretilmesine yol açmıştır. Bu askeri bakış açısı özellikle PKK ile yürütülen mücadele de oldukça belirgin olmuştur.[9]

15 Temmuz 2016 Askeri Darbe girişiminin ardından Türkiye güvenlik eksenli bir politikaya kaymış ve hemen hemen tüm meseleleri güvenlikçi bakış açısıyla değerlendirme eğiliminde olmuştur. Bu bakış açısına paralel olarak merkezileşme ihtiyacı çerçevesinde Nisan 2017 referandumu ile 2018 yılında parlamenter sistemden Cumhurbaşkanlığı hükümet sistemine geçilmiştir. Bu dönemde Türkiye Suriye'ye askeri operasyon gerçekleştirerek kendi sınırlarında güvenli bölge oluşturmuş, Libya'daki geçiş hükümetine askeri destek sağlamış, Doğu Akdeniz'de Münhasır Ekonomik Bölge (MEB) ilan ederek güvenlikleştirme söylemini "Mavi Vatan" (Fahım, 2020: A12) üzerinden kurgulamış ve askeri tatbikatlar gerçekleştirmiştir. Bu politikalar başta AB üyesi Yunanistan olmak üzere AB'nin en büyük askeri gücü olan Fransa'nın da

[9] 26.10.2004 tarihli ve 2007/2004 sayılı AB Konseyi Yönetmeliği ile AB üyesi devletlerle üye olmayan devletler arasındaki sınır güvenliği konusunda üye ülkeler arasında eşgüdümün ve iş birliğinin sağlanması amacıyla kurulan Frontex'in 6 temel görevi bulunmaktadır. Bunlar: 1) AB üye devletleri ile üye olmayan devler arasındaki sınırların yönetilmesi noktasında üye devletler arasında operasyonel işbirliğinin sağlanması ve koordinasyonu; 2) Ortak eğitim ilkeleri saptayarak sınır güvenliğinden sorumlu yetkililerin eğitilmesi; 3) Risk analizlerinin geliştirilmesi; 4) Sınır güvenliği ve takibi konusundaki gelişmeleri yakından takip etmek; 5) Sınır güvenliği noktasında ihtiyaç söz konusu olduğunda üye ülkelere operasyonel ve teknik destek sağlamak; 6) Üye ülkelere geri kabul işlemlerinde yardımcı olmak. B.k.z., Münevver Cebeci, "Turkish and EU Security Cultures in Perspective: Need a Holistic Approach To European Security", p. 30.

Türkiye karşısında askeri angajman içine girmesine ve bölgede Türkiye'yi dengelemeye dönük politikalar izlenmesine sebep olmuştur. (Trofimov, 2020; The WSJ, 2020) Türkiye'nin güvenlik kaygıları nedeniyle yakın çevresiyle sürekli askeri angajman içine girmesi, Rusya ve Çin ile örtüşen şekilde devlet egemenliği vurgusu, uluslararası sistemsel bir dönüşümün yaşandığı günümüzde Türkiye'nin pozisyonunun muğlaklaşmasına yol açmış ve gerek AB ve gerekse de ABD tarafından hoş karşılanmamıştır. Türkiye ise egemenlik hakları bağlamında, meşru güvenlik kaygılarının giderilmesi koşuluyla iş birliğine hazır olduğunu her fırsatta dile getirmeye devam etmiştir.

Gelişmiş Batı AB ülkeleri arasında 1960'lı yıllarda uluslararası göçmen işçi alımı ilave emek gücü olarak değerlendirilmiştir. İktisadi anlamda üretim faktörlerinden birisi olan emek pazarının ucuzluğu ve esnekliği açısından yabancı işçilerin varlığı teşvik edilmiştir. 1960'lı yılların sonlarından itibaren teşvik edilen uluslararası emek göçü kontrol altında tutulmaya ve denetlenmeye başlanmıştır. Aile birleşimi kapsamında yabancı işçilerin ailelerinin de Avrupa'ya gelmeleriyle birlikte yabancı işçiler kamusal alanda daha fazla dikkat çekmeye başlamışlar ve böylece geçici, hatta misafir gözüyle bakılan yabancıların kalıcı oldukları anlaşılmıştır. 1612/68 sayılı Avrupa Birliği Konseyi Yönetmeliği'ne göre AB üye ülkesi vatandaşı olmayan göçmenlerin serbest dolaşımlarını kısıtlayıcı kararlar alınmış ve bu durum "Kale Avrupa" inşası olarak değerlendirilmiştir. 1980'li yıllarda Batı Avrupa'ya göç kamu düzeni ve iç istikrar kavramlarına yönelik bir tehdit olabileceği gündeme getirilmiş ve Batı Avrupa toplumlarının kültürel dokusuna zarar veren ve refah devleti anlayışını zayıflatan bir olgu olarak algılanmaya başlanmıştır. "Gelir mıknatısı" etkisi altında AB ülke vatandaşlarının sahip oldukları sosyal refahın göçmenlerle paylaşılmak zorunda kalındığı yönündeki algı, Batı Avrupa'da "refah şovenizmi"ni tetiklemiştir (Huysmans, 2000, s. 751-777).

Schengen Bilgi Sistemi (SBS) 1985 Schengen Anlaşması gereğince 26 Mart 1995 yılında iç sınırların kaldırılmasının ardından dış sınırların güvenliğinin sağlanması amacıyla uygulanmaya başlanmıştır. SBS, 2013 yılında üye ülkelerin ihtiyaçları, terörizmle mücadele ve teknolojik gelişmeler göz önünde bulundurularak yenilenmiştir (Sadık et al. 2020, s.149). 2005–2006 yılları arasında özellikle Kuzey Afrika üzerinden İspanya kıyılarına yönelik yoğun bir göç akını yaşanmış ve AB sınır güvenliği birimi Frontex (Leonard vd., 2020, s.5) kapsamında operasyonel iş birliğini geliştirme ihtiyacı içinde olmuştur. Akdeniz üzerinden Kuzey Afrika kaynaklı düzensiz göç akını 2015 yılında Ege üzerinden de gerçekleşmeye başlamış, Yunanistan ve İtalya üzerinden 1 milyonun üzerinde insan AB sınırları içinde sığınma arayışı içinde olmuştur. Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği (BMMYK)'ne göre

Avrupa'da sığınma arayışı içinde olan göçmenlerin dörtte üçü Irak, Suriye ve Afganistan gibi çatışma ve zulümden kaçan ülke vatandaşlarından oluşmuştur (Léonard vd., 2020, s.8). Örneğin Suriye'deki iç çatışmadan kaçan göçmenler kendilerine iş ya da yerleşme hakkı tanınmayan diğer Arap devletleri yerine Avrupa ülkelerine sığınma arayışı içinde olmuşlar ve burada Avrupa güzergâhında Türkiye transit ülke haline gelmiştir (Wilson, 2020, s.239). Almanya'nın öncülüğünde Türkiye ve AB arasında 18 Mart 2016 tarihinde, Türkiye'nin güvenli üçüncü ülke olduğu anlayışı temelinde Türkiye üzerinden AB sınırlarına giren düzensiz göçmenlerin iadesine yönelik mutabakat gerçekleştirilmiştir (Weber, 2017, s.7).

Avrupa'ya yönelik göçün güvenlikleştirilmesi söz edimi ya da söylem üzerinden gerçekleştirilmese bile göçün bir güvenlik meselesi haline dönüştürüldüğünü belirtmek mümkündür. Politika yapıcılar her zaman göç ve güvenlik söylemini beraber kullanmasalar; aksine göç olgusunu olumlayan bir tavır içinde olsalar bile politik uygulamalar, sınır güvenliği ve vize uygulamaları vasıtasıyla örtülü bir şekilde göçün güvenlikleştirildiği söylenebilir (Sadık & Kaya, 2020, s.149). Her ne kadar insan hakları bağlamında mülteciliğin bir hak olduğu ilkesi kabul ediliyor olsa bile (Sarı, 2022, s.332- 342) Ege Denizi'nde, Yunan Sahil Güvenliği tarafından göçmenlerin botları batırılmakta ya da Yunan adalarına ulaşan göçmenlerin kimlikleri ve kıyafetleri alınarak botlara bindirilip Türkiye'ye geri itilmektedir (Kingsley vd., 2020). Ayrıca Avrupa'da mülteci karşıtlığı üzerinden kendisini açığa çıkaran çok kültürlülüğe karşı bir sosyal ve siyasal zeminin de var olduğunu belirtmek gerekir (Okur, 2007, s.87).

Avrupa ülkelerinde ulus devletler ortak dil, homojen bir kültür ve ulus kavramı üzerine inşa edilmiştir. Her ne kadar söylem düzeyinde çok kültürlülük ve farklılıklara saygı Avrupa değerleri ile özdeşleştirilerek savunulan değerler olsa da farklı değer ve kültürlere sahip ötekilerin varlığının Avrupa'da artışı tedirginliğe yol açmış ve kimliklerine yönelik bir tahdit olarak algılanmıştır. Özellikle istikrarsız çatışma bölgelerinden, koruma bulmak amacıyla düzensiz göç kapsamında Avrupa ülkelerine sığınmak isteyen yabancılar; gelenek, din, değer ve normlar ve günlük yaşam pratikleri açısından Avrupa kimliğine yönelik bir tehdit olarak görülmektedir. Öyle ki bu durum kimi zaman medeniyetler arasındaki farklılıkları bile gündeme getirebilmektedir. Bu ayrılıkçı ve üstten bakış açısı insan kaçakçılığı, silah ve uyuşturucu kaçakçılığı ve hatta terör gibi sektörlerde dâhil olmak üzere dinsel radikal hareketleri istenilmeyen unsurları, suç örgütleri için ihtiyaç duyulan dışlanmış ötekilere ulaşmaları için zemin hazırlamaktadır (Świerszcz, 2020, s.2).

SONUÇ

Soğuk Savaş'ın sona ermesiyle birlikte nükleer dehşet dengesi üzerine kurulu iki kutuplu uluslararası sistem de ortadan kalkmış ve geriye sadece tek süper güç olarak ABD kalmıştır. Bir barış ve istikrar projesi olan AB, bu dönemde belirsizliklerle ve yakın çevresindeki istikrarsızlıklarla uğraşmak zorunda kalmış; fakat Yugoslavya'nın dağılma sürecinde olduğu gibi meydana gelen insani trajedileri önleme konusunda başarılı bir sınav verememiştir. Balkanlarda meydana gelen insani trajediler karşısında harekete geçemeyen AB, ortak bir askeri kapasite geliştirme konusunda projeler tasarlamasına ve politikalar geliştirmesine rağmen; kayda değer bir askeri güç olma noktasına erişememiştir. Doğuya genişleme stratejisi kapsamında eski Doğu Bloku ülkelerinin birliğe kabul edilmeleri ve üyelik ya da ortaklık ilişkileri bağlamında yakın çevresinde demokrasi, insan hakları ve hukukun üstünlüğü ilkeleri üzerinden normatif bir diyalog zemini tesis etmeye çalışması AB'nin yakın çevresinde barış ve istikrara sunduğu en büyük katkılardır. Küresel bir aktör olarak askeri kapasitesinin, güvenlik kapasitesinin çok gerisinde olması ise AB'nin yaptırım ve caydırıcılık gücünü açıkça zaafa uğratmaktadır.

1999 yılında Helsinki Zirvesi'nde birliğe üye adaylık statüsü kabul edilen Türkiye, sonraki süreçte birlik ile hızlı bir uyum süreci başlatmış ve bu süreçte anayasa ve kanun değişiklikleri ile insan hakları ve demokratikleşme alanında ciddi kazanımlar elde etmiştir. Söz konusu bu kazanımlar, ülkeye olan dış yatırımların da önünü açmış ve Türkiye'yi bölgesinde saygın bir konuma ulaşmasında katkı sağlamıştır. Diğer yandan Kıbrıs Rum Kesimi'nin tüm adayı temsil edecek şekilde AB'ye üyeliği ve Kıbrıslı Türklerin AB üyelik sürecinin dışında bırakılması Türkiye'nin tepkisini çekmiştir. Yine Türkiye'nin Batı ittifakı içerisinde en büyük güvenlik kaygısı duyduğu ülke olan Yunanistan'ın, Türkiye'nin üyelik sürecini Kıbrıslı Rumlarla birlikte sabote etmeleri ve Almanya'nın "hazmetme kapasitesini" gündeme getirmesi ve Fransa'nın Sarkozy sonrasında birliğe Türkiye'nin olası üyeliğine açıkça karşı çıkarak müzakere başlıklarını dondurması, ilişkilerin soğumasına neden olmuştur.

Brexit ile İngiltere'nin AB'den ayrılması, Çin ve Rusya'nın alternatif bir uluslararası sistem talepleri, ABD'nin Çin'i çevreleme stratejisi kapsamında Asya–Pasifik bölgesine karşı artan ilgisi göz önüne alındığında, AB'nin, otonom bir uluslararası örgüt olarak, stratejik bir açmaz içerisinde olduğu görülmektedir. Uluslararası sistemin, dönüşümün eşiğinde olduğu bir evresinde; hızlı ve stratejik karar verebilme kabiliyeti, askeri caydırıcılık kapasitesi ve ortaklar arasında uyum ve koordinasyon AB'nin önümüzdeki dönemde küresel konumunu belirleyecek unsurlardır. Yunanistan ve Kıbrıs Rum Kesimi, AB

üyeliği avantajını kullanarak, Türkiye'yi Antalya Körfezi'ne hapsetmeye çalışmakta ve İngiltere'nin AB'den ayrılışının ardından Birliğin en büyük askeri gücü olan Fransa, Akdeniz Havzası'nda Türkiye karşısında, stratejik zemin kazanabilmek için Yunanistan ve Türkiye arasındaki anlaşmazlığı kullanmaktadır. Türkiye ile AB arasında kurulan asimetrik diplomatik ilişkinin, sorun çözücü ve yapıcı bir zeminde kurulmaması; Türkiye'nin bir "mülteci kampı" haline dönüşmesinin teşviki ve sürekli olarak Türkiye'den ulusal çıkarları göz ardı edilerek tavizlerin talep edilmesi, NATO'nun en önemli askeri güçlerinden birisi olan Türkiye'nin kaybı anlamına gelebileceğinin fark edilmesi gerekmektedir. Akdeniz ve Ege'deki sorunlar başta olmak üzere tüm sorunların ve anlaşmazlıkların yapıcı bir anlayışla ele alınması ve AB çatısı altında hakkaniyete dayalı Türkiye'yi ötekileştiren ve dışlayıcı olmayan politikaların geliştirilmesi ile AB'nin de stratejik bir uluslararası aktör olması söz konusu olabilecektir. Bu sebeple Türkiye, AB'nin küresel normatif politikaları için bir turnusol kâğıdı olacaktır.

Türkiye'ye yönelik dışlayıcı politikalar, güvenlik tanımlamaları alanındaki farklılıkları daha da derinleştirmekten ve uzun vadede Türkiye'yi AB vizyonundan uzaklaştırmaktan başka bir amaca hizmet etmeyecektir. 24 Şubat 2022 tarihinde Rusya'nın Ukrayna'ya askeri operasyonu ile Rusya ile ABD, İngiltere ve AB ile ilişkilerinde gerginlikler açığa çıkmış ve bu yeni durum Rusya– Çin ittifakını pekiştirirken, Rusya karşısında AB'nin güvenlik kaygılarını artırmıştır. NATO üyesi olmayan İsveç ve Finlandiya'nın NATO'ya üyelik başvuruları Türkiye'nin stratejik değerini artırmış vazgeçilmesi güç bir müttefik ve ortak olduğunun yeniden hatırlanmasına yol açmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıkmeşe, S. A. (2004). The underlying dynamics of the European security and defence policy. *Perception*, 9(1), 119 – 147.

Avrupa Birliği'nin Genişlemesi, Avrupa Birliği Başkanlığı (2020). https://www.ab.gov.tr/avrupa-birliginin-genislemesi_109.html, Erişim tarihi: 8.11.2021.

Başer, E. T. (2015). Shift-of-axis in Turkish Foreign Policy: Turkish National role conceptions before and during AKP Rule. *Turkish Studies*, 1–19, https://doi.org/10.1080/14683849.2015.1050958.

Baykal, S. (2008). AB derinleşme süreci. B. Oran (Ed), *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Belgeler Yorumlar 1919-1980* içinde. İletişim Yayınları, Cilt 1.

Bayram, M. H. (2018). Avrupa Birliği'nin dayandığı değerlerin korunması. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 6(11), 67–82, http://dx.doi.org/10.18771/ mdergi.437334.

Bellou, F. (2021). The strategic context of the European security and defence policy. G. Voskopoulos (Ed.). *European Union Security and Defence*, Springer, Cham, 25 – 38.

Blakemore, R. (2021). Brexit fish wars: history explains why France and the UK get so angry about access to the seas. https://theconversation.com/brexit-fish-wars-history-explains-why-france-and-the-uk-get-so-angry-about-access-to-the-seas-170837, Erişim tarihi: 05.12.2021.

Brussels Treaty (2021). Draft Letter From the Secretary General of NATO to the Secretary General of WEU Concerning the Implementation of Article 5 of Protocol 2 of the Resevised Brussels Treaty. https://www.nato.int/ ebookshop/video/declassified/doc_ files/ Brussels%20Treaty.pdf, Erişim tarihi: 05.12.2021.

Borchardt, K. (1995). *European Integration The Origins and Growth of The European Union*. European Documentation.

Buzan, B. & Diez, T. (1999). The European Union and Turkey. *Survival: Global Politics and Strategy*, 41(1), 41–57. http://dx.doi.org/10.1093/survival/ 41.1.41.

Buzan, B.& Weaver, O. & Wilde, W. (1998). *Security New Framework For Analyses*. Lyenne Rienner Publishers.

Cebeci, M. (2012). NATO, AB ve Türkiye: OGSP Açmazı. *Marmara Avrupa Çalışmaları Dergisi,* 20(2), 2012, 95–120, https://dergipark.org.tr/en/pub/ maruaad/issue/322/1556.

Cebeci, M. (2014). Turkish and EU Security Cultures in perspective: Need a holistic approach to European security. *Marmara Journal of European Studies,* 22(2), 25 – 62.

Clinton, H. (2011). America's Pacific Century. Foreign policy. https://foreignpolicy.com/2011/10/11/americas-pacific-century/, Erişim tarihi: 27.11.2021.

Dedeoğlu, B. (2020). *Uluslararası Güvenlik ve Strateji.* Yeni Yüzyıl Yayınları, 4. Baskı.

Erhan, Ç. (2003). *Küreselleşme Döneminin Tehditleriyle Mücadele*. Stradigma.Com, Haziran 2003, https://www.politikadergisi.com/sites/default/files/kutuphane/kuresellesme_doneminin_tehditleriyle_mucadele.pdf, 1–15.

Erhan, Ç. & – Arat, T. (2008a). AET'yle ilişkiler. Baskın Oran (Ed.), *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular Belgeler Yorumlar 1919-1980* içinde, İletişim Yayınları, Cilt 1.

Erhan, Ç.& Arat, T. (2008b). AT'yle İlişkiler. Baskın Oran (Ed.), *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Olgular Belgeler Yorumlar 1980-2001*, İletişim Yayınları, Cilt 2, 83 – 101.

Erhan, Ç.& Embel, E. (2015). Türk dış politikasında karar vericileri yönlendiren yapısal faktörler. *Bilig,* 72, 145 – 170, https://dergipark.org.tr/en/pub/bilig/ issue/25351/267645.

Erhan, Ç.& Akdemir, E. (2016). Türkiye - Avrupa birliği müzakere sürecinde ilk on yılın muhasebesi (2005-2015). *Bilig*, 78, 7 – 35, https://dergipark.org.tr /en/pub/bilig/issue/48705/619726.

Euronews. (2021). France threatens UK with 'retaliatory measures' over fishing licence dispute, https://www.euronews.com/2021/10/14/france-threatens-uk-with-retaliatory-measures-over-fishing-licence-dispute.

Fahım, K. (2020). Turkish doctrine stirs Greek tensions over Mediterranean. *The Washington Post*, 28.09.2020.

Fukuyama, F. (1992). The end of history and the last man. *The Free Press*.

Huang, Y. (2021). The U.S.-China Trade War Has Become a Cold War, Carniage Endowment For International Peace, 16.09.2021. https://carnegie endowment.org/2021/09/16/u.s.-china-trade-war-has-become-cold-war-pub-85352, Erişim tarihi: 05.12.2021.

Huntington, S. P. (2008). *Medeniyetler Çatışması ve Dünya Düzeninin Yeniden Kurulması*, (Çev. M. Turhan ve Y.Z. C. Soydemir). Okuyanus.

Huymans, J, (2000). The European Union and the securitization of migration. *Journal of Common Market Studies*, 38(5), 751–77. https://doi.org/10.1111/1468-5965.00263.

Judt, T. (2005). *Postwar A History of Europe Since 1945*. The Penguin Press.

Kingsley, P.& Shoumali, K. (2020). Quietly Greece cast refugees adrift in rafts. *New York Times*, 15.08.2020.

Kudryavtsev, A.& Shchenin, R. (1989). A Common European Home: The Soviet View. *International Relations*, 9(6), 523–533.

Kurpas, S. (2007). The Treaty of Lisbon – How much 'Constitution' is left? An overview of the main changes. *CEPS*, 147, 1– 9.

Kurt, Ü. (2008). A glance to Turkey-EU relations from the security perspective: Incorporation of Turkey into the EU is necessary for European security would strengthen the prospects of Turkey's integration. Eur*opean Journal of Economic and Political Studies*, 1, 59–76.

Lee, B. Y. (2020). Trump once again calls covid-19 coronavirus the 'Kung Flu'. *Forbes*, 24.06.2020, https://www.forbes.com/sites/brucelee/2020/06/24/trump-once-again-calls-covid-19-coronavirus-the-kung-flu/?sh=20721b901f59, Erişim tarihi: 05.12.2021.

Leonard, S. & Kaunert, C. (2020). The securitisation of migration in the European Union: Frontex and its evolving security practices. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–13. https://doi.org/10.1080/1369183X.2020.1851 469.

Lewis, B. (1992). Rethinking the Middle East. *Foreign Affairs*, 71(4), 99–119, https://doi.org/10.2307/20045312.

Martin, N. (2015). *Security and the Turkey – EU Accession Process Norms, Reforms and the Cyprus Issue*. Macmillon.

Noack, R. (2021). Why France ıs so angry about sunk submarine deal. *The Washington Post*. Erişim tarihi: 19.09.2021.

Nye, J. S. &Welch, D. A. (2014). *Understanding Global Conflict & Cooperation: Intro to Theory & History*. Pearson, Harlow.

Nye, J. S. (1992). What new world order? *Foreign Affairs*, 71(2), 83–96.

Okur, M. A. (2007). Rethinking empire after 9/11: Towards a new ontological ımage of world order. *Perceptions*, 12, 61–93. https://dergipark.org.tr/en/pub/perception/issue/48996/625104.

Özer, M. A., Ayhan, U. & İrdem, İ. (2017). Avrupa Birliği'nin Akdeniz politikası ve bölgesel güvenlik. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 19(3),165–184, https://dergipark.org.tr/en/pub/gcd/issue/53129/704278.

Özerdem, F. (2019). Will you marry me? Who proposes? Forgotten promises and the possibilities for reviving relations between Turkey and The EU.

In *The Roudledge Handbook of Turkish Politics*, (Ed. Özerdem and Matthew Whiting). Roudledge, Oxon.

Özgöker, U. &Bedirhan, Z. A. (2017). The European Common foreign and security policy and Turkey's contribution. *Journal of International Relations and Foreign Policy,* 5(1), 75-82, http://dx.doi.org/10.15640/ jirfp.v5n1a5.

Pierini, M. (2021). Why the EU and the United States should rethink their Turkey Policies in 2021. *Carniage Europe*, 21.01.2021, https://carnegieeurope.eu/ 2021/01/21/why-eu-and-united-states-should-rethink-their-turkey-policies-in-2021-pub-83662, Erişim tarihi: 15.11.2021.

Potyemkin. V. (2009). *Uluslararası İlişkiler Tarihi*. Cilt II, (Çev. Atilla Tokatlı), Evrensel Basım Yayın.

Purtaş, F. (2005). Soğuk savaş sonrası NATO'nun dönüşümü ve genişlemesi çerçevesinde Türk Amerikan askeri ilişkileri. *Güvenlik Stratejileri Dergisi*, 1(2), 1–30. https://dergipark.org.tr/tr/pub/guvenlikstrtj/issue/7541/99247.

Riddervold, M., Trondal, J. & Newsome, A. (2021). Crisis and EU foreign and security policy: An introduction. In (Ed. M. Riddervold, J.T. & A. Newsome), *The Palgrave Handbook of EU Crisis*.

Rieker, P. & Blockmans, S. (2021). The EU's comprehensive response to out of area crisis: Plugging the capability expactations gap. In (Ed. M. Riddervold, J. Trondal and A. Newsome), *The Palgrave Handbook of EU Crisis.*

Rumelili, B. (2017). Breaking with Europe's past: Memory, reconciliationand ontological (In)security. *European Security*, 27(3), 280–295. https://doi.org/10.1080/09662839.2018.1497979.

Sadık, G. & Kaya, C. (2020). The role of surveillance technologies in the securitization of EU migration policies and border management. *Uluslararasi Iliskiler,* 17(68),145-160. http://doi/org/10.33458/uidergisi. 856932.

Sarı, S., (2022). International migration in terms of the international society approach. *Göç Araştırmaları Dergisi,* 8(2), 319-350. https://dergipark. org.tr/tr/pub/gad/issue/74791/1087277.

Schake, K. (2003). The United States ESDP and constructive duplication. In (Ed. J. Haworth & J. T.S. Keeler), *Defending Europe: The EU, NATO and The Quest for European Autonomy*. Palgrave Macmillan, New York, 107-132.

Smith, S. A. (2021). The Quad in the Indo-Pacific: What to know, Council on Foreign Relations, 27.05.2021. https://www.cfr.org/in-brief/quad-indo-pacific-what-know, Erişim tarihi: 05.12.2021.

Sonyel, R. S. (1978). In the light of British foreign office documents: How the Ottoman Sultan, leased Cyprus to Britain within Forty-Eight Hours. *Belleten*, XLII (168),743-759.

Svendsen, Ø. (2021). The security and defence aspect of Brexit: Altering the third country balance. In *The Palgrave Handbook of EU Crisis*, Ed. Marianne Riddervold, Jarle Trandal and Akasemi Newsome, pp. 525–544.

Świerszcz, K. (2020). Contemporary civilization challenges in the light of the security challenges of European Countries on the example of Poland. *Journal of EU Research in Business*, 1–11. http://dx.doi.org/10.5171/2020.146710.

Şahin, İ., Şahin, C. & Öztürk, M. (2013). Barış Harekâtı sonrasında Türkiye'den Kıbrıs'a yapılan göçler ve edilen iskân politikası. *Turkish Studies*, 8(7), 599- 630, http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5225.

Şahin, İ. (2020). Türkiye Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti kıta sahanlığı anlaşması. *Adalet Dergisi*, 65, 51–70. https://dergipark.org.tr/en/pub/adaletdergisi/issue/58576/846398.

Şöhret, M. (2003). Avrupa Birliğinin güvenlik yapılanmasının tarihsel gelişim süreci ve mevcut durumu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 59 – 100. https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21643/232657.

Tafte, S. (2003). Non-EU, NATO members and the issue of discrimination. In (Ed. J. Haworth and J. T.S. Keeler), *Defending Europe: The EU, NATO and The Quest for European Autonomy*. Palgrave Macmillan, 135–156.

Tamçelik, S. (2008). Kıbrıs'ta Türklerle Rumların toplumsal çatışma düzlemi ve bununla ilgili ahlakî ve mantıksal değerler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları* (*HÜTAD*), 8, 285–320.

Tamçelik, S. (2015). Kıbrıs'ta Gali fikirler dizi'sinde müzakere süreci ve temel özellikleri. *Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(36), 391–441.

Tamçelik, S. & Safi, İ. (2018). Strategic principles of recognition of Turkish Republic of Northern Cyprus by Turkic Republics. *Bilig*, 86,1–22.

Tezcür, G. M. & Grigorescu A. (2014). Activism and regional ınterests. *International Studies Perspectives*, 15, 257–276. http://dx.doi.org/10.1111/insp.12004.

The Economist. (2021) *The Sub Snub*. September 25th – October 1st 2021

The European Security and Defence Policy (2009). Federal Foreign Office, 01.06.2009. https://www.auswaertigesamt.de/blob/1337496/ed8676e37515e39486ba8fe1f562c2b3/the-european-security-and-defense-policy-data.pdf, Erişim tarihi: 23.11.2021.

Trofimov, Y. (2020). France sends navy to Eastern Mediterranean amid Turkey-Greece standoff. *The Wall Street*, 14.08.2020.

The Wall Street Journal. (2020). *Turkey Objects to Military Exercises.* 25.08.2020.

Uzgel, İ. (2013) ABD ve NATO'yla ilişkiler. *Türk Dış Politikası Kurtuluş Savaşından Bugüne Olgular Yorumlar 2001 – 2012*, içinde (Ed. B. Oran), İletişim Yayınları, Cilt 3, 249 – 336.

Webber, M. (2003). NATO enlargement and European defence autonomy. In (Ed. J. Haworth and J. T.S. Keeler), *Defending Europe: The EU, NATO and The Quest for European Autonomy*. Palgrave Macmillan, 157–165.

Weber, B. (2017). The EU-Turkey Refugee Deal and the Not Quite Closed Balkan Route. Friedrich-Ebert-Stiftung, June 2017, https://library.fes.de/pdf-files/bueros/sarajevo/13436.pdf, Erişim tarihi:11.12.2021.

Wilson, R. (2020). Divergent Developments in Egypt and The Gulf. In (Ed. R. Hinnebusch & J. K. Gani), *The Roudledge Handbook to The Middle East and North African State and State Systems*, Routledge, 238–250.

Voskopoulos, G. (2021). Soft power European security strategy and radicalism: Cultural religious and dimensional challenges. In (Ed. G. Voskopoulos), *European Union Security and Defence*, Springer, Cham, 3–24.

Yeşilada, B. A. (2019). Turkey's Cyprus Policy in Transition. In (Ed. A. Özerdem & M. Whiting), *The Roudledge Handbook of Turkish Politics*. Roudledge, 435–445.

Yiğittepe, L. (2017). Avrupa Birliğinin güvenlik politikaları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi,* (7), 12–27. http://dx.doi.org/10.20860/ijoses. 287780.

EXTENDED ABSTRACT

European countries, which almost lost their entire infrastructure in the face of the destruction and deaths experienced in the Second World War, decided that with the proposal of the French Minister of Foreign Affairs Robert Schuman, coal and steel production in Europe should be carried out under the structure of a supranational organization, European Coal and Steel Community (ACSC) has been implemented. The ECSC founding treaty was signed in Paris among Belgium, West Germany, France, Italy, Luxembourg and the Netherlands in 1951 and put into effect. The founding treaties of the European Atomic Energy Community (EAEC) and the European Economic Community (EEC) entered into force in 1958. With the Maastricht Treaty which was signed in 1992 and entered into force in 1993, the foundations of a single common monetary policy were laid the ground for political integration was prepared in the context of cooperation policies in defence, security, justice, and domestic affairs, and thus the communities began to be called the European Community (EC). On January 1, 2009, the EU Founding Treaty entered into force under the name of the Lisbon Treaty, and the EU gained its current appearance.

On March 17, 1948, the Brussels Treaty was signed with the participation of England, France, Belgium, the Netherlands and Luxembourg and the Western Union was formed. With the participation of Italy and West Germany in the Paris Agreement on 23 October 1954, the WEU (Western European Union) with its headquarters in Brussels had emerged. The purpose of the Union, of which Turkey is also an associate member, has been expressed as the establishment of collective security as well as economic, social, and cultural cooperation. During the Cold War, the organization was in the background under the shadow of NATO, that is under the US security structure, and this situation did not change much in the post-Cold War period.

Turkey, which applied for partnership with the EEC on 31 July 1959, also made a Customs Union with the EU on 1 January 1996. Following the granting of membership candidate status to Turkey at the 1999 Helsinki Summit, negotiations for full membership started in 2005. Despite Turkey's acceptance of an additional protocol to cover the new EU member states accepted in the fifth enlargement wave, its refusal to recognize the Republic of Cyprus,

represented by the Greeks, as the sole sovereign state of the island, was the main factor negatively affecting the admission negotiations in the next process. Turkey has invested in its strong military composition and, as a country with a culture of Islam, free market and democracy had tried to establish an identity within the scope of European partnership with the mission of being a bridge between different cultures. Despite all this, Turkey did not get the attention it expected in the EU membership process. Moreover, the disagreements with Greece and the Greek Cypriot Administration have become an integral part of the EU membership process and have increased Turkey's security concerns. Because of these concerns, when the use of NATO facilities and capabilities by EU countries came to the agenda, Turkey tried to prevent this process by using its veto power and demanded the realization of regulations that included the elimination of its own security concerns.

Thanks to its economic momentum and democratization efforts in the context of EU policies, Turkey is in the Western alliance; but it gave the appearance of the country closest to the Southern or Eastern countries. In this way, it has been successful in building bridges between communities with different social and cultural structures and has been appreciated by international circles. Even though these policies of Turkey sometimes faced the resistance of the security-oriented or secular-nationalist bureaucratic structure, thanks to the EU membership perspective, it has managed to draw the image of a solid democratic institutional structure and has been able to display a model country stance in its immediate surroundings with a secularism understanding in harmony with its Islamic identity. However, by 2011, Turkey was able to complete only one of the thirty-five acquis chapters within the scope of EU membership negotiations. This disruption in the EU membership process was not only due to Turkey's reluctance to take steps for necessary reforms; two essential members of the union, such as France and Germany, stated that they are openly opposed to Turkey's full membership in the EU. Depending on the stagnation in relations, Turkey has started to evaluate the issues that the EU handles in the context of human rights and democracy as an internal security issue in the context of its sovereignty, and it has started to evaluate the criticisms from the EU on these issues as an intervention in its internal affairs.

The aim of this article is to analyze the European Union-Turkey relations in the historical sense through the security paradigm and to analyze the effects on bilateral relations, especially by trying to reveal the security concerns from Turkey's point of view. The European integration process has been discussed in the historical process and the European security structure has been tried to be analyzed within the framework of global needs. The relations between the

European Union and Turkey have been handled within the framework of diverging security approaches and the bottleneck in Turkey's EU membership process has been tried to be analyzed through this difference of perspective. In this study, the European integration process and the security approach have been discussed under two separate headings and tried to be understood and explained in order to eliminate the confusion that may be caused by trying to explain the European integration process with the security dimension. Then, Turkey's desire to be included in the European integration process has been put forward in the historical context. In the past half-century, Turkey-Europe relations have been discussed. Finally, it has been tried to analyze different meanings in Turkey-EU relations in the context of security.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 1939-1956
Özgünlük kontrolü Authenticity process
intihal.net
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71054
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 02.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Uğur, E. & Kısa, M. (2023). Madde Bağımlılığına Karşı Hazırlanan Afişlerin Görsel İletişim Tasarımı Performanslarının Değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 66, 1939-1956.

MADDE BAĞIMLILIĞINA KARŞI HAZIRLANAN AFİŞLERİN GÖRSEL İLETİŞİM TASARIMI PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ[1]

Engin UĞUR[2] & Mustafa KISA[3]

Öz

Son yıllarda madde kullanımının çok küçük yaşlara kadar inmesi ve kullanım oranlarının artması, hem aileler hem de konuyla ilgili resmi kurumlar açısından geniş kaygılara yol açmaktadır. Bu yüzden uyuşturucu bağımlılığının tehlikeleri ve olumsuz sonuçları konusunda toplumun tüm kesimlerinin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmaların merkezini ise kitle iletişim araçları ve sosyal platformlar oluşturmaktadır. Kitle iletişim çalışması araçlarından olan afiş, bir görsel iletişim ürünüdür. Afişler yardımıyla çeşitli bilgi ve mesajlar kitlelere hızlı bir şekilde iletilebilmektedir. Son yıllarda dijital teknolojilerin hayatımıza girmesi ile etkinliği azalmış olsa da afiş ve posterler, kalabalıkların yoğun olduğu yerlerde hâlâ yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Basılı poster uygulamaları günümüzde büyük oranda çevrimiçi sosyal medya ortamlarına aktarılmış durumdadır. Etkili bir kitle iletişim aracı olan afişlerin iletişim performansı, mesajın konusu ve tasarım yapısına göre değerlendirilir. Konunun uzmanı iletişimciler tarafından hazırlanan mesaj grafik tasarımcı tarafından görsel hale getirilir. Hedef kitlenin özellikleri dikkate alınarak oluşturulan mesajın, yine hedef kitlenin kolayca algılayacağı tasarım elemanları ile hazırlanması gerekir. Dijital teknolojilerden önceki geleneksel yöntemlerle hazırlanan afişlerde mesajı görünür hale

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50 2. yazar: %50.

[2] Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü engin.ugur@ibu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7831-5449

[3] Dr. Öğretim Üyesi., Konya Teknik Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu Görsel İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, mkisa@ktun.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0035-5077

getiren grafik tasarımcının tasarım yeteneği afişin performansını belirlerken, günümüzde bunu teknolojiye yatkınlık belirlemektedir. Bu çalışmada, yerli ve yabancı tasarımcıların oluşturduğu afiş uygulamaları incelenmiştir. Görsel iletişim tasarımı açısından; iletişim, teknik, sanat, estetik kaygılar ve tasarım ilkelerinden oluşan kıstaslar dikkate alınarak afişlerin performans değerlendirmesi yapılmıştır.

Anahtar kelimeler: Madde Bağımlılığı, Afiş, Grafik, Görsel İletişim Tasarımı.

Evaluation of Visual Communication Design Performance of Posters Prepared Against Substance Addiction

Abstract

In recent years, the decrease in substance use to very young ages and the increase in the use rates have caused great concerns to families and authorities. It is of great importance to raise awareness of all segments of society about the dangers and negative consequences of drug addiction. Mass media and social platforms form the center of these studies. The poster, which is a mass communication work, is a visual communication product. With the help of posters, it has been transmitting all kinds of information quickly to the masses for many years. Although its effectiveness has decreased with the introduction of digital technologies into our lives in recent years, it is still widely used in places with high crowds. Printed poster applications have largely transformed into online social media environments. The communication performance of posters, which are mass media, is evaluated according to the subject of the message and the design structure. The message prepared by communicators who are experts in the subject is made visible by the graphic designer. The message created by taking into account the characteristics of the target audience should be prepared with design elements that can be easily perceived by the target audience. While the design ability of the graphic designer, who makes the message visible on the posters prepared with traditional methods before digital technologies, determines the performance of the poster, it determines the dominance of technology today. In the study, poster works created by domestic and foreign designers were examined. In terms of visual communication design of the posters; Performance evaluation was made by taking into account the criteria consisting of communication, technique, art, aesthetic concerns and design principles.

Keywords: Substance Abuse, Poster, Graphic, Visual Communication Design.

GİRİŞ

Ülkemizde de tüm dünyayı etkisi altına alan sağlık sorunlarının başında madde bağımlılığı gelmektedir. Madde bağımlılığı doğrudan bireyleri etkisi altına alan, toplumun her kesimini etkileyen, çağımızın en ciddi sorunlarının başında

gelmektedir. Bireysel ve toplumsal olarak madde bağımlılığına karşı kapsamlı ve kesintisiz mücadele edilmesi gerekmektedir.

Bu mücadelenin en önemli boyutunu toplumun bağımlılıklar konusunda bilinçlendirilmesi oluşturmaktadır. Bu amaçla her türlü iletişim kanalının etkin bir şekilde kullanılması, toplumun bilinçlendirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Kitle iletişim araçları bu noktada önemli bir misyona sahiptir. Görsel iletişim ve tasarımın en önemli araçları arasında afiş tasarımları gelmektedir. Afiş tasarımları, hedef kitleyi ikna etmek ve yönlendirmek için kullanılan en önemli ögelerden birini oluşturmaktadır (Ceylan & Ceylan, 2015, s. 67-86). Etkin kullanılan bir kitle iletişim aracı olarak afiş, madde bağımlılığında da önemli bir misyona sahiptir. Afiş tasarımı; iletişim, teknik ve sanatla ilgili, estetik kaygıların harmanlandığı, multidisipliner bir çalışma özelliğine sahiptir; bu nedenle büyük oranda ekip çalışması gerektirir. Başarılı olunması için farklı uzmanlık alanlarının, birikim ve tecrübelerin bir arada değerlendirilmesi çok önemlidir.

YÖNTEM

Madde kullanımının hızla yaygınlaşması ve çok küçük yaşlara kadar inmesi, kullanım oranlarının önceki yıllara göre sürekli artması, hem aileler hem de konuyla ilgili resmi kurumlar açısından geniş kaygılara yol açmaktadır. Uyuşturucu bağımlılığının tehlikeleri ve olumsuz sonuçları konusunda ise toplumun tüm kesimlerinin bilinçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmaların merkezini kitle iletişim araçları ve sosyal platformlar oluşturmaktadır.

Kitle iletişim çalışmaları her türlü görsel ve işitsel kaynağı içermektedir. Bu çalışmada kitle iletişim aracı olarak kullanılan afişler ve posterler ele alınmıştır. Afişler, farklı zaman dilimlerinde hazırlanıp yayımlanmış çalışmalar içinden rastgele olarak seçilmiştir. Poster veya afişlerin boyutları göz ardı edilmiş farklı ebat ve büyüklüklerde tasarımlar çalışmada değerlendirilmiştir. Afiş çalışmaları görsel iletişim tasarım kriterleri dikkate alınarak incelemeye tabi tutulmuştur. Konunun uzmanlarınca verilmek istenen mesajın, tasarımcılar tarafından oluşturulan afişler aracılığıyla hedef kitleye başarılı ve anlaşılabilir bir şekilde ulaşıp ulaşmadığı hususunda performans değerlendirmesi yapılmıştır. Performans değerlendirmesi; iletişim, teknik, sanat, estetik kaygılar ve tasarım ilkelerinden oluşan kriterler dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Evren ve Örneklem

Çalışmada araştırmanın evrenini, görsel iletişim tasarımda kitlelere verilmek istenen mesajın en etkili ve hızlı bir şekilde iletilmesini sağlayan poster ve afiş çalışmaları oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise madde bağımlılığına karşı hazırlanan tasarım çalışmalarından, ebatlarına bakılmaksızın poster ve afişler oluşturmaktadır.

"Madde" denilince, "duyularla algılanabilen ve bölünebilen nesne" akla gelmekle birlikte, bu terim, makalede teknik ve özel anlamda kullanılmaktadır. Buna göre "madde" denilince, insanlara sarhoşluk veren, aktivitelerini yerine getirmesine engel olan, bedensel ve ruhsal sağlığı bozan, alkol, tütün, eroin, kokain, haşhaş ve ilaçlar gibi uyuşturucular kastedilmektedir (Budak, 2019, s. 494). Kullanılan maddeye uzun süreli fizyolojik ve psikolojik bağımlılık gösteren kişinin, bireysel, toplumsal ve mesleki yaşamının kötüleşmesi şeklinde ortaya çıkan madde kullanımı rahatsızlığına "madde bağımlılığı" denilmektedir (Başkurt, 2012, s. 75).

"Bağımlılık" ifadesi; bireyle nesnesi arasında kurulan ve bir süre sonra bireyin özerkliğini ve özgüllüğünü ortadan kaldıran bir sürece gönderme yapmaktadır. İnsanın tutumu, davranışı ve duyumsaması üzerindeki yıkıcı etkileri nedeniyle "madde", seçtiği nesne karşısında bireyi çaresiz bir köle haline getirmektedir. Madde kullanımı ve bağımlılığı, yeryüzündeki tüm toplumları, ulusları etkisi altında bulundurmakta ve devletten devlete, ortaklaşmış önlem ve politikaların öncelikli konusu haline gelmektedir (Doğan, 2001, s. 2).

Afiş Nedir?

Görsel iletişim ve tasarımın en önemli araçları arasında olan ve verilmek istenen mesajın en hızlı şekilde iletilmesini sağlayan afiş, toplumun yaşadığı, toplandığı caddede, meydan ve sokaklarda duvarlara ya da ilan panolarına yapıştırılan ve dolayısıyla buradan geçen insanlar tarafından görülen ve değişik boyutlarda olan tanıtım medyasıdır (Yüksekbilgili, 2016, s. 4). Grafik sanatlar içinde önemli bir yere sahip olan afiş, aynı zamanda kitlelere plastik sanatlar yoluyla mesaj ileten bir iletişim aracı olarak, o toplumun çağdaş değerlerini sorgulayan bir üründür (Gümüştekin, 2013, s. 36).

Posterler bazen yazısız bir fotoğraf, bazen bir kelime veya fotoğraflı bir yazı olacak şekilde tasarlanabilir. Tasarım ne olursa olsun, posterdeki anlam, izleyici-alıcı tarafından birkaç saniye içinde çözülmelidir (Salur, 2017, s. 17-29).

Afiş, yalın tipografik ve görsel tasarımı ile reklam mesajını hedef kitleye en etkileyici ve hızlı bir şekilde ileten en önemli reklam araçlarından biridir (Teker, 2009, s. 50). Buluş ve yaratıcılık içeren her şey, afiş tasarımına da yansıtılabilir. Çünkü bir afiş için en önemli kriter; fark edilebilmektir (Becer, 2011, s. 21).

Şekil 1. Afiş tasarımı örnekleri
(https://l24.im/XPIs)

Görsel İletişim Tasarımı

Görsel iletişim tasarımı, iletişim ilkelerini ve tasarım tekniklerini bir araya getirerek mesajları etkili bir şekilde iletmek için görsel unsurları kullanma sanatıdır. Her geçen gün artan veri, bilgi ve mesaj aktarımı, görsel iletişim tasarımını daha da önemli hale getirmiştir. Bu artış eğiliminin devam edeceği açıktır.

Görsel iletişim tasarımı; iletişim, görselleştirme, tasarım ve sanatı bünyesinde barındıran multidisipliner bir çalışma alanının adıdır. Görsel iletişim tasarımı günümüzde önemli bir yer edinmiş ve tasarımcının sorumluluklarını artmıştır. Bu sorumluluklar; veri görselleştirme, bilgiyi anlaşılır kılma, ikna ve yönlendirmedir. Kişilerin ve kitlelerin karar verme tercihlerinde görsel iletişim çalışmaları uzun yıllardır önemli bir yere ve etkiye sahiptir. Yapılan çok sayıda araştırma göstermektedir ki, görsel iletişim çalışmaları diğer iletişim çalışmalarına göre daha güvenilir ve ikna edicidir. Bu durum görsel iletişimin tartışmasız gücünü ortaya koymaktadır. Bu nedenle, günümüzün ve geleceğin en önemli gereksinimlerinden biri olan bilginin tasarımı ve aktarımında bilgi ve mesajı göze hitap edecek biçimde sunan görsel iletişim tasarımı önemli bir rol oynamaktadır.

Görsel iletişim tasarımcısı, tasarım tekniklerini kullanarak vurgu ve çekim noktalarını abartabilir veya mesajı dramatize edebilir (Dur, 2014, s. 39-50). Bilgi ve mesajı görselleştirme ve grafik tasarım bir araya geldiğinde, her biri aktif olarak eksik özelliklerini diğerinin avantajlarıyla dengeleyebilir; grafik tasarım argümanlarını nesnel ve gerçek verilerle güçlendirirken, görsellere estetik katkılar yapabilir (Kim & DiSalvo, 2010, s. 66).

Şekil 2. Madde bağımlılığı ile ilgili görsel iletişim tasarım örnekleri (https://uuyayinlari.com/bagimlilik)

(https://twitter.com/inukurumsal/status/1102547520465580035/photo/1)

(https://twitter.com/Gevende/status/732502325298761728/photo/1)

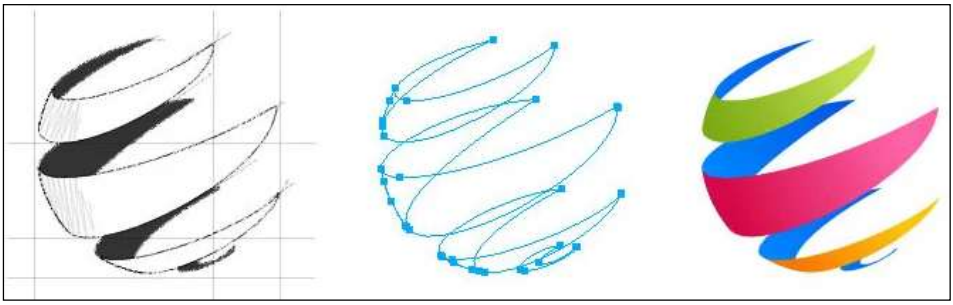
Görsel İletişim Tasarımı Süreçleri

Mesajın Hazırlanması

İletişimde tüm sorumluluk kaynağa yani göndericiye aittir. Kaynağın hazırladığı mesaj alıcı veya alıcıların kodlarını rahatlıkla çözebileceği bir içeriğe sahip olmalıdır. Özellikle kitlelere yönelik mesajların hazırlanmasında hedef kitlenin özellikleri bilinerek algı düzeylerine uygun mesaj hazırlanması gerekir. Günümüzün mesaj zenginliği ve çeşitliliği içinde telif hakkı gerektirecek durumlara karşı hassas davranılması, hukuki problemlerin yaşanmaması açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durum tasarım aşamasında kullanılacak tasarım elemanları bakımından da geçerlidir.

Tasarım İşlemi

Görsel iletişim çalışması sadece görsellerden ya da yazı ve görsellerin karışımından meydana gelir. Tasarım aşaması grafik tasarımcının elinde şekillenir. Görsel tasarım aşamasında ilk olarak tasarım elemanlarının seçimi veya oluşturulması yapılır. Daha sonra hazırlanan veya seçilen tasarım elemanları afiş alanının sınırları içinde en uygun kompozisyonda tasarlanır.



Şekil 3. Logo tasarım işlem aşamaları örneği (https://fbprints.com/product/logo-design/)

Görseller, tipografik elemanlar ve renkler, görsel iletişim tasarımın elemanlarıdır. Görseller kendi içinde, resim, fotoğraf, illüstrasyon, şekil ve grafikler olarak farklı türlerden meydana gelir. Yazı elemanları günümüzün dijital imkânları ile binlerce farklı yazı türüne sahip zengin çeşitlilik sunmaktadır. Renk, hem tasarım elemanıdır hem de tasarım aracıdır. Afişin tasarım performansı, afişte yer alacak tasarım elemanlarına ve bu tasarım elemanlarının kullanım tercihlerine göre oluşur.

Görsel İletişim Tasarımı Performansını Belirleyen Kriterler

İletişim mesajı ya sözel ya yazılı ya da görsel elemanlar kullanılarak farklı iletişim seçeneklerine dönüşür. Tasarım çalışmasının ete kemiğe bürünerek ürün haline dönüşmesi ve günümüzün aşırı çeşitliliği arasında ön plana çıkarak verilen mesajın fark edilmesi, düşünme ve inceleme için vakit ayırmaya değer bulunması çalışmanın başarı göstergesidir (Uğur & Altın, Feminizmin Görsel İletişim Çalışmalarına Yansımalarının Tasarım Tekniği Açısından Değerlendirilmesi, 2022, s. 8).

Tasarım içinde anlatılmak istenen konular, düşünceler ve anlamlar, içeriği oluşturur. Bir içeriğe sahip olan tasarımda konu; kurgulanmış çizgi, yazı, resim, fotoğraf ve renk gibi unsurlarla somutlaşır. Tasarım yüzeyindeki yazıların, resimlerin, fotoğrafların, renklerin ve geometrik şekillerin arasında kurulan bütünlük, biçimi meydana getirir. Biçim ve içerik ilişkisi bir tasarımın

oluşumunda ana unsurdur. Bu nedenle biçim ve içerik birbiriyle ayrı gibi olsalar da tasarım alanında etkileşim halindedirler (Denli, 2016, s. 1479).

Tasarımda, ilk bakışta dikkat çekmesi ve algılanabilir olmasıyla başlayan süreç daha sonra bilgilendirici yapısı ile hedeflenen amacı sağlamalıdır. Bu amaçla seçtiği tasarım elemanları ve bunların kullanım şekli büyük önem taşımaktadır. Algılanması ve anlamlandırması zor tasarım elemanlarına ya da monoton yapıya sahip bir çalışmadan etkin bir sonuç beklemek anlamsızdır. Başarılı görsel yapı, izleyicide ilgi ve merak uyandırır (Uğur & Özsoy, Covid-19 Pandemi Sürecinde Sembolleşmiş Görsel Unsurların Görsel İletişim Tasarımı Açısından Değerlendirilmesi, 2020, s. 781). Mesajlar toplumun en alt seviyesinden en üst seviyesine kadar algılanabilir ve anlamlandırılabilir düzeyde olmalıdır. Görsel iletişim çalışmasının performansı, mesaj ve tasarım performansıyla yakından ilgilidir.

Mesaj Performansı

İletişimci tarafından mesaj hazırlanırken hedef kitlenin genel olarak kişilik, sosyal, kültürel ve algısal özelliklerinin dikkate alınması gerekir. Dijital çağ veya enformasyon çağı olarak adlandırılan günümüzde çok yoğun görsel çeşitlilik ve yığınlar arasından dikkat çekebilmek, hızlı bir şekilde aktarabilmek ve zihinde kalıcı etki bırakabilmek için mesajın yalın ve direkt anlam içermesi büyük önem taşımaktadır. Reklam ve tanıtım alanlarında yaygın olarak tercih edilen metaforik mesajlar madde bağımlılığı gibi kitlesel yapılara yönelik çalışmalarda algılama açısından sorunlar oluşturabilmektedir. Bu tür çalışmalarda mesaj paketinin net, sade (yalın) ve en fazla birbirini takip eden birkaç ardışık kısa mesajdan oluşması çalışmanın etkinliği açısından büyük önem taşımaktadır.

Tasarım Performansı

Tüm görsel iletişim ürünlerinin performans kriterleri hemen hemen aynıdır. Sadece sanatsal özellikler taşıyan çalışmalarda estetik performans kriteri devreye girer. Temel performans kriterleri; algılana bilirlik, özgünlük ve akılda kalıcılıktır. Afiş, dış mekân iletişim ürünü olduğu için belirli mesafelerden rahatlıkla görülebilmeli ve algılanabilmelidir. Ayrıca gece ve gündüz, doğal ışık ve aydınlatma farklılıklarına göre mesaj, asgari düzeyde fark edilmelidir. Yazı elemanları varsa bunlar kolayca okunabilir olmalıdır. Tasarım işleminde kolay algılana bilirlikten sonra özgünlük, dikkat çekicilik ve akılda kalıcılık, performans düzeyini belirleyen kriterlerdir. İletişim performansı açısından başarılı bir afiş tasarlamak için tasarım tekniklerini çok iyi bilmek gerekir.

Tasarım tekniği; kendi içinde tasarım bütünlüğü, görsel hiyerarşi, denge, vurgu, renk kullanımı gibi işlemlerin bileşkesinden meydana gelir. Görsel iletişim ürünleri, özellikle afiş gibi kitle iletişim çalışmalarında klişeleşmiş tasarım elemanları ve birbirine benzeyen tasarım düzenlemeleri ile hazırlandığında beklentileri karşılayamaz, maddi ve manevi açıdan olumsuz sonuçlara sebep olur. Afişin tüm safhaları maliyeti etkilediği için sonucu olumsuz bir çalışma hem maddi bir kayıp hem de istenen hedefleri karşılama açısından kurumsal veya toplumsal kayıplara neden olur. Bu nedenle afişin ilk aşamadan son aşamaya kadar işin uzmanları tarafından özenle hazırlanması başarılı yani performanslı sonuç elde edilmesi için gereklidir.

Madde Bağımlılığı Afiş Örneklerinin Görsel İletişim Performanslarının Değerlendirilmesi

Afiş 1

Şekil 4. Afiş 1
(https://twitter.com/Madde_bu/status/1263782837720961030/photo/1)
[1947]

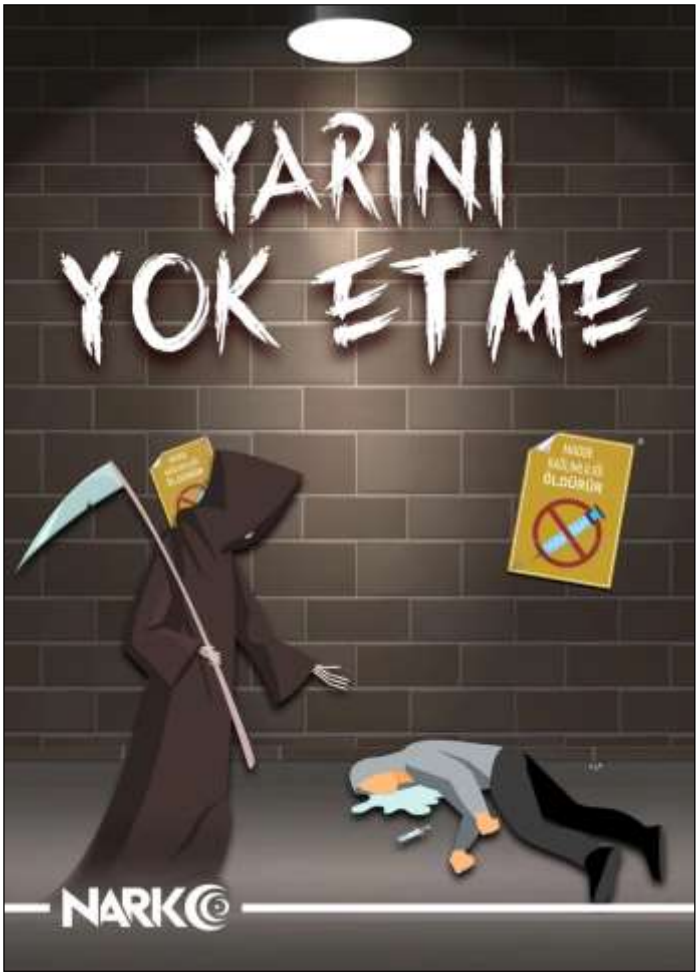
Sigara bağımlılığına karşı sigarayı bırakmanın insan vücuduna olan faydalarının anlatıldığı Afiş 1'in merkezinde, denizlerin kırmızı, kıtaların sigaradan çıkan duman nedeniyle gri renkte yansıtıldığı bir dünya görseli, onun sol kısmında nefes borusu sigara olan akciğer görseli, onun yanında da koltuğa oturmuş sigara görseli yer almaktadır. Sigarayı bırakmanın faydaları, insanlaştırılmış sigaralarla metaforik olarak anlatılmış. Verilmek istenen mesaj anlamında bunun başarılı bir afiş çalışması olduğu söylenebilir. Ancak sigaranın tüm dünyadaki gücünü gösteren anlatım ve metaforik sigara illüstrasyonları ile mesaj kendi içinde çelişkili görünmektedir. Merkezde, sigaranın zararlı bir görselinin etrafında, sağlığa faydalarını gösteren somut görsellerin yer alması, anlam bütünlüğü sağlanması açısından daha doğru bir seçim olurdu ve afişin görsel performansına da olumlu katkı sağlardı.

Afiş 2

Şekil 5. Afiş 2
(https://sabrinasstorydotblog.wordpress.com/2018/10/02/raised-in-a-bar)

Alkol bağımlılığı için hazırlanmış Afiş 2'nin merkezinde kadeh ve içinde alkolden boğulmak üzere olan bir insan elinin resmedildiği illüstrasyon yer alıyor. Afişte, şarap rengi olan mor renk ve tonları tercih edilmiş. Renk ve tasarım olarak sade bir görsel yapı kullanılmıştır. Tasarımda simetrik denge tercih edilmesi monoton bir yapıya neden olmuş. Alkolde boğulan el ile madde bağımlılığından kurtulma görseli bugüne kadar bilinen klasik bir yapı olduğu için izleyici açısından dikkat çekiciliği zayıf bir çalışma ortaya konulmuş.

Afiş 3



Şekil 6. Afiş 3 (https://l24.im/eQz1)

Kamu kurumu tarafından dijital platform için hazırlanan Afiş 3 tasarımında görseller tamamen dijital olarak oluşturulmuş. Bu nedenle afiş, geleneksel görsel yapıdan belirgin bir farklılık göstermektedir. Görseller, stoklu görsel oluşturan sitelerin hazırladığı çalışmalardan oluşmaktadır. Afişte mesaj olarak uyuşturucu bağımlılığının öldürücü boyutu anlatılmaktadır. Tasarımda; üzerinde madde bağımlılığını uyaran afişlerin yer aldığı bir duvar, önünde uyuşturucu alarak ölen kişi ve başucunda Azrail görselleri yer almaktadır. Afişteki tipografik unsurlarda duvar yazı stilinin tercih edilmesi tasarımla bütünlük oluşturan doğru bir tercihtir. Tasarımın arka fonunu oluşturan duvarın antrasit rengi yerine koyu kırmızı ya da bordo renklerde olması, önündeki görsellerin vurgu gücünün artırılmasına katkı sağlayabilirdi. Mesaj açısından bilinen bir konu olmasına karşın çalışmada Azrail'in ölen kişiyi ibretlik olarak göstermesi farklı bir bakış açısı sunmaktadır. Dijital platformlarda yaygın olarak kullanılan ve bilinen stoklu görsellerle hazırlanmış afiş çalışması, günümüzün dijital malzeme bolluğu içinde, dikkat çekicilik ve özgünlük bakımından zayıf bir çalışma olmuştur denilebilir.

Afiş 4

Şekil 7. Afiş 4 (https://l24.im/LHxM)

Madde bağımlılığı konusunda düzenlenen etkinlik için tasarlanmış Afiş 4'te kollara sarılmış, ama kırılmış kalın zincir görseli yer almaktadır. Zincirin kopması ile ellerin, çaresizliği ifade eden açık pozisyonu büyük bir çelişki oluşturmaktadır. Ellerin; gücü, iradeyi ve kararlılığı gösteren yumruk şeklinde tasarlanması, zincirin koparılması ile uyumlu bir görsel mesaj ortaya konabilirdi. Tasarımda tipografik elemanların ve görsellerin simetrik denge kompozisyonuyla sunulması, monoton bir yapı oluşturmuş. Yazıların bir kısmının sağa ya da sola hizalanmasıyla daha özgün bir algı durumu olabilirdi. Yazı sitili ve harf renkleri, madde bağımlılığı gibi sıra dışı bir toplumsal sorun için fazlasıyla resmi bir yapı oluşturduğundan afişte daha serbest yazı stilleri tercih edilebilirdi. Ayrıca zemine desen (fon) veya renk uygulanması da görsel zenginlik sağlayabilirdi.

Afiş 5

Şekil 8. Afiş 5 (https://l24.im/eo7)

Ülkemiz dışında madde bağımlılığına karşı hazırlanmış bir çalışma örneği olan Afiş 5'te siyah zemin tercih edilmiş. Afişin üst kısmında görsellerin büyüklüğüne oranla daha büyük boyutlarda tipografik mesaja yer verilmiş. Görsel olarak içi madde dolu şırınga ve kalp atış grafiği kullanılmış. Görsellerde

madde bağımlılığının öldürücü boyutu anlatılmış. Siyah zemin üzerine kırmızı bant üzerine dişi beyaz yazı ve kırmızı beyaz görsel sınırlı sayıda renk tercihi ile başarılı bir tasarım rengi oluşturulmuş. Fakat afişin altında yer alan dişi beyaz tipografik elemanların çok küçük boyutlarda kullanılması, görsel algı ve okunabilirlik açısından sorunlu bir durum oluşturmuştur. Afiş tasarımında görselleri ve yazı elemanlarını dengeli kullanmak gerekir. Afiş, saniyelerle sınırlı vakit ayrılan bir iletişim aracıdır. Bu nedenle okuma gibi vakit alıcı yapıların günümüzün hızlı temposunda etkili olma şansı çok düşüktür.

Afiş 6

Şekil 9. Afiş 6
(https://ahipdrmer.ahievran.edu.tr/detay/Duyurular/63#)

Cumhurbaşkanlığı tarafından desteklenen, bağımlılıkla mücadele kampanyası için hazırlanmış Afiş 6, özellikle sigara ve teknoloji bağımlılığına yönelik bir içeriğe sahip. Afişin merkezinde sigaraları sıkarak içilemez hale getiren illüstrasyon görseli ve onun altında doğa siluetinin önünde elektrik fişini prize takmaya çalışan insanlar kullanılmıştır. Afişin sol üst köşesinde amfi ortamına ya da ses frekansına benzer grafiksel çizgiler ve teknoloji ile meşgul olan iki gencin illüstrasyon görseli bulunmaktadır. En üstte sigara görselleri ve afişin sloganı, sol alt köşede ise gri zemin üzerine beyaz dişi yazı elemanları yer almaktadır. Afişte görsel tasarım hatalarının yanında tipografik hatalarda yapılmıştır. İlk bakışta her ne kadar insan beyninin yazım hatalarını düzeltme özelliğinden dolayı hatalar fark edilemese de, afişte üç tane ciddi hata yapılmıştır. Bu hatalar "YASAMAYI" kelimesinde "Ş" harfi yerine "S" harfi, "Bagımlılık" kelimesinde "ğ" harfi yerine "g" harfi, "Çalışmaz" kelimesinde ise "ş" harfinde kelimenin bütünlüğünü sağlayan punto büyüklüğü yerine büyük punto "Ş" harfi kullanılmıştır. Normalde tasarım çalışmalarının multidisipliner yapıdan oluşan kişiler tarafından farklı gözlerle birden fazla tashih işlemi yapılması gerekmektedir. Çünkü çalışmaya aşina göz tarafından yapılan tashih işlemi hatayı görmemeye eğilimindedir. Tasarım olarak afişte sarı zemin tercih edilmiş. İnsanların kıyafet renklerinin aynı olmasının, iletişim açısından da tasarım açsından da bir anlamı ve etkinliği artırıcı bir katkısı olamaz. Kıyafetlerin rengiyle aynı olması görsellik etkisini önemli oranda azaltmaktadır. Fişi takmaya çalışan insanlar (gençler) görseli ile anlatılmak istenen mesaj çok net değil. Arka fonda yer alan ağaç çizimleri doğanın güzelliğini ve cazibesini anlatmaktan çok uzak olup sonbahar mevsiminin hüznünü ifade etmekte. Sol üst köşede teknoloji ile meşgul olan gençlerin çizimleri, görsel algı ve görsel hiyerarşi ilkesinin gerektirdiği boyutlardan daha küçük ölçülere sahip. Sağ altta yer alan yazı elemanları da okunmayacak derece küçük puntodan oluşmuştur. Özellikle gri zemin üzerinde dişi yazı olması okunabilirliği daha da zorlaştırmaktadır. Avucun içine alınarak sigarayı imha etme görseli gençlere yönelik bir afiş çalışmasında oldukça basit sayılabilir. Bunun yerine daha anlamlı ve derinliği olan bir fotoğraf tercih edilebilirdi. Hem mesaj hem de tasarım açısından Cumhurbaşkanlığı gibi ülkemizin en üst kurumsal yapısının desteğiyle düzenlenen bir kampanya açısından, çok da başarılı bir afiş çalışması yapılmıştır denilemez. Dikkat çekicilik, akılda kalıcılık, özgünlük ve estetik kurallar açısından, özellikle teknoloji bağımlılığına yönelik, daha etkili çalışmalar ortaya konulması mümkündür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkelerin bugünü ve geleceği için hayati önem taşıyan "madde bağımlılığına" karşı mücadelenin bir parçası olan afiş çalışmalarında başarılı sonuçlar ortaya koymak için görsel iletişim tasarımcısı, mesajı çok iyi analiz etmeli; önem düzeyine göre tasarımı hiyerarşik olarak yapılandırmalı ve anlamlarla ilişkilendirmelidir. Mesajı yeterince anlamak ve analiz etmek etkili afiş tasarımı için çok önemlidir. Doğru ve etkili görsel seçimi yapmalı, izleyicinin odak noktası ve mesaj akışını takip etme sırasını çok iyi yapılandırmalıdır. Afişin dikkat çekiciliğini sağlamak için farklı stiller, efektler ve tasarım yöntemlerini uygulamaktan korkmamalıdır. Birbirinin tekrarı olan ve klişeleşmiş görsel tasarımların ve inovasyon taşımayan çalışmaların etkileyici bir özelliğe sahip olmaları beklenmemelidir. Günümüzde insanlar hızlı hayat temposunda, daha kısa zamanda verilmesi hedeflenen bilgi mesajlarını özet olarak almak istemektedirler. İzleyici kitle; veriler, olaylar ve bilgiler arasında bir bağlantı kurmak için zaman harcamaz. Görsel iletişim tasarımında mesajı doğru iletebilmek için görsel tasarım elemanlarını ve ilkelerini tüm hedef kitleye ulaştıracak şekilde doğru ve etkin kullanmak gerekmektedir. Sistematik düşünme, işlevsel, özgün ve estetik çözüm yöntemleri aramaktan hiç vazgeçilmemelidir. Afiş çalışmalarında etkin sonuçlar elde etmek için farklı disiplinlerin de dâhil olduğu ya da görüşlerinin alındığı ekipler oluşturarak yapılacak tasarımlarla doğru ve etkili çalışmaların çıkacağı kanaatine varılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Başkurt, İ. (2012). Gençlik, madde bağımlılığı ve korunma yolları (Psiko-Sosyal Bir Yaklaşım). *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 75.

Becer, E. (2011). *İletişim ve Grafik Tasarımı.* Dost Kitabevi.

Budak, S. (2019). *Psikoloji Sözlüğü.* Türkiye: Bilim ve Sanat Yayınları.

Ceylan, İ. G., & Ceylan, H. B. (2015). Afiş tasarımında popüler kültürün yansımaları. *İdil Dergisi, 4*(17), 67-86.

Denli, S. (2016). Görsel iletişimde infografik. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9*(42), 1479.

Doğan, Y. B. (2001). Madde kullanımı ve bağımlılığı. *Aile ve Toplum Dergisi, 1*(4), 3.

Dur, U. (2014). Data Visualization and infographics in visual communication design education at the age of ınformation. *Journal of Arts and Humanities (JAH)*(3), 39-50.

Gümüştekin, N. (2013). Rengin bir grafik tasarım ürünü olarak afişe katkısı: Tarihsel bir inceleme. *Yedi Dergisi*, (9), 35-50.

Kim, T., & DiSalvo, C. (2010). Speculative visualization: A new rhetoric for communicating public concerns. *Design Research Society International Conference Design & Complexity* (s. 66). DRS Conference Proceedings.

Salur, N. (2017). Photograph usage in posters and its advantage over alternative elements. *Aydın Sanat Dergisi*, 17-29.

Teker, U. (2009). *Grafik Tasarım ve Reklam.* Yorum Sanat ve Yayıncılık.

Uğur, E., & Altın, M. S. (2022). Feminizmin görsel iletişim çalışmalarına yansımalarının tasarım tekniği açısından değerlendirilmesi. *TECHNICS: Journal of Applied Technologies,* 1-20.

Uğur, E., & Özsoy, S. A. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde sembolleşmiş görsel unsurların görsel iletişim tasarımı açısından değerlendirilmesi. *Ulakbilge Dergisi*, 779-790.

Yüksekbilgili, N. Ş. (2016). Afiş tasarımında dikkate alınan kriterlerin algılanmasının analizi. *Finans Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(1), 33-46.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Substance addiction is one of the leading health problems affecting our country and the whole world. Substance addiction is one of the most serious problems of our age, directly affecting individuals and affecting all segments of society. There is a need for a comprehensive and uninterrupted fight against substance addiction both individually and socially. The most important dimension of this struggle is to raise public awareness about addictions. For this purpose, poster designs are among the most important tools of visual communication and design. Poster designs constitute one of the most important elements used to persuade and direct the target audience. As an effectively used mass communication tool, the poster has an important mission in substance addiction. Poster design is a multidisciplinary work in which communication, technical and artistic, aesthetic concerns are blended; therefore, it requires a great deal of teamwork. In order to be successful in delivering the targeted

messages to the masses, it is very important to evaluate different areas of expertise, knowledge and experience together.

Methods: This study focuses on posters and posters used as mass communication tools. The posters were randomly selected from works prepared and published in different time periods. The sizes of the posters or posters were ignored and designs of different sizes and sizes were evaluated in the study. Poster works were analyzed by taking visual communication design criteria into consideration. A performance evaluation was made by experts on whether the message desired to be given by the experts reached the target audience in a successful and understandable way through the posters created by the designers. Performance evaluation was carried out by taking into account the criteria consisting of communication, technique, art, aesthetic concerns and design principles.

Conclusions and Discussion: The visual communication designer should analyze the message very well, structure the design hierarchically according to the level of importance and associate it with meanings in order to produce successful results in poster works, which are part of the fight against "substance addiction", which is vital for the present and future of countries. Understanding and analyzing the message sufficiently is very important for effective poster design. It should make the right and effective choice of visuals, the focus point of the audience and the order of following the message flow should be very well structured. It should not be afraid to apply different styles, effects and design methods to make the poster stand out. Repetitive and clichéd visual designs and uninnovative works should not be expected to have an impressive feature. In today's fast pace of life, people want to receive summarized information messages targeted to be given in a shorter time. The audience does not spend time to establish a connection between data, events and information. In order to convey the message correctly in visual communication design, it is necessary to use visual design elements and principles correctly and effectively to reach all target audiences. Systematic thinking, searching for functional, original and aesthetic solution methods should never be abandoned. In order to achieve effective results in poster works, it has been concluded that correct and effective works will be produced by forming teams in which different disciplines are involved or their opinions are taken.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 1957-1989
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71302
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 25.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 22.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yılmaz, G. & Tümen Akyıldız, S. (2023). Secondary School Turkish EFL Teachers' Beliefs in Self-Regulated Learning, *Journal of History School*, 66, 1957-1989.

SECONDARY SCHOOL TURKISH EFL TEACHERS' BELIEFS IN SELF-REGULATED LEARNING[1]

Gülşah YILMAZ[2] & Seçil TÜMEN AKYILDIZ[3]

Abstract

Self-regulated learning (SRL) which has long been valued as an effective approach in English as a Foreign Language (EFL) is a broad term comprising both cognitive and affective components and concerning the notion of the learner-centred way of teaching. The allocation of resources towards the implementation of SRL is crucial in order to equip students with the necessary skills to cultivate a lifelong learning mindset, enabling them to effectively navigate the complexities of the 21st century and successfully address the multifaceted demands of both real-world scenarios and professional environments. Teachers play a crucial role as key stakeholders in facilitating students' learning process. It is imperative for them to recognize their influential position in fostering and cultivating SRL inside their classrooms. It is vital to comprehend the perspectives held by EFL educators in this regard. The study conducted for this aim is a descriptive research built within the survey model. The study comprised a total of 170 EFL teachers who were employed at secondary schools located in Elazığ. The findings of the research indicated that EFL instructors perceived SRL as a significant and indispensable factor for achieving academic excellence. In addition, the participants acknowledged the significant impact of the educational setting on the facilitation and cultivation of self-regulated learning. EFL instructors also acknowledged the favorable influence of collaboration on students' SRL abilities. One of the primary findings of this

[1]Makale Yazımı Yazar Etki Oranı:1. yazar %50, 2. yazar %50, Bu makalenin Etik Kurul Onayı Fırat Üniversitesinde 15.10.2021 tarih, 21 nolu toplantı, 5 nolu karar ile alınmıştır. Bu Eser 2. Yazarın danışmanlığında 1. Yazarın tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] İngilizce öğretmeni, g.cebecioglu@hotmail.com, 0000-0002-0187-3490
[3]Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, İnsani ve Sosyal Bilimler Fakültesi, batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, stakyildiz@firat.edu.tr, 0000-0003-4116-7344

study is to the positive opinions held by Turkish English instructors towards SRL. Nevertheless, many educators exhibit doubt over the feasibility of incorporating SRL into secondary educational institutions, raising apprehensions about the capabilities of students. After conducting an analysis of the study's findings in relation to the demographic characteristics of the participants, it was determined that variables such as teachers' age, teaching experience, and undergraduate educational field did not demonstrate any statistically significant predictive ability with regards to their beliefs in SRL. However, a notable distinction was observed in terms of the gender variable, indicating that female participants tend to possess a higher perception of SRL. The results of this study are anticipated to provide a contribution to the current corpus of knowledge in this particular academic domain.

Keywords: Self-regulated learning, Self-regulation strategies, English as foreign language Teachers' beliefs**.**

Ortaokul İngilizce Öğretmenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeye Yönelik İnançları

Öz

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde uzun zamandır etkili bir yaklaşım olarak değerlendirilen öz-düzenlemeli öğrenme, hem bilişsel hem de duyuşsal bileşenleri içeren ve öğrenci merkezli öğretim yöntemiyle ilgili geniş bir kavramdır. Öz-düzenlemeli öğrenmenin uygulanmasına yönelik kaynak tahsisi, öğrencileri yaşam boyu öğrenme zihniyetini geliştirmek için gerekli becerilerle donatmak, 21. yüzyılın karmaşıklıklarını etkili bir şekilde yönlendirmelerini ve hem gerçek dünya senaryolarının hem de profesyonel ortamların çok yönlü taleplerini başarıyla karşılamalarını sağlamak için çok önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme sürecini kolaylaştırmada kilit paydaşlar olarak çok önemli bir rol oynamaktadır. Sınıflarında öz-düzenlemeli öğrenmeyi teşvik etme ve geliştirmedeki etkili konumlarının farkına varmaları zorunludur. İngilizce öğretmenlerinin bu konudaki bakış açılarını anlamak da bu durumda önem taşımaktadır. Bu amaçla yapılan çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Çalışma, Elazığ'da bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 170 İngilizce öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın bulguları, İngilizce öğretmenlerinin öz-düzenlemeli öğrenmeyi akademik başarıya ulaşmak için önemli ve vazgeçilmez bir faktör olarak algıladıklarını göstermiştir. Buna ek olarak, katılımcılar uygun eğitim ortamının öz-düzenlemeli öğrenmenin kolaylaştırılması ve geliştirilmesi üzerindeki önemli etkisini kabul etmişlerdir. İngilizce öğretmenleri, işbirliğinin öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme becerileri üzerindeki olumlu etkisini de kabul etmişlerdir. Katılımcılar öğrencilerin yetenekleri konusunda endişelerini dile getirerek, öz-düzenli öğrenme stratejilerinin ortaöğretim kurumlarına dâhil edilmesinin uygulanabilirliği konusunda şüphe duymaktadır. Sonuçları katılımcıların demografik değişkenleriyle ilişkili olarak analiz edildiğinde, öğretmenlerin yaşları, öğretmenlik deneyimleri ve lisans eğitim alanları gibi faktörlerin öz-düzenlemeli öğrenmeye olan inançlarıyla ilişkili olarak istatistiksel

olarak anlamlı bir yordama gücü sergilemediği keşfedilmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkeni açısından kayda değer bir farklılık gözlenmiştir; bu da kadın katılımcıların daha yüksek bir öz-düzenlemeli öğrenme algısına sahip olma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu çalışmanın bulgularının, bu alana katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öz-düzenlemeli öğrenme, Öz-düzenleme stratejileri, Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, Öğretmen inançları.

INTRODUCTION

Self-regulated learning (SRL) acknowledged as one of the most influential methods of learning, entails learners to monitor each phase of their learning process both cognitively and motivationally (Zimmerman, 2002). Self-regulated learners take responsibility for all their learning processes, from planning to monitoring, and evaluation and they engage the learning process actively. Numerous learning and teaching strategies have been developed over the years to respond to the demands of the era and learners. As a result of social and technological developments, the educational paradigm has shifted from knowledge-based learning to inquiry-based learning (Weinstein & Mayer, 1986). A reformist understanding has emerged that combines knowledge, skills, and attitudes with a broad perspective, both in school and in real life (Wolters, 2010). The 21st century requires learners to be equipped with key competencies that would help them prepare for the future in a rapidly changing, digital society (Mullin, 2011). In the new technological era, individuals need to have the qualifications to sustain current developments by thinking critically, questioning any information, developing solutions to problems, developing effective communication skills, and continuing to progress in all areas of life (Lemke, Coughlin, Thadani & Martin, 2003). The ability to managing time, resources, and processes is among the fundamental skills that individuals need to acquire to achieve success not only at school but also in real life (Perry, Phillips & Hutchinson, 2006). To make competencies permanent, educational institutions aim to enable learners to access information on their own, rather than teaching that knowledge directly (Saraç & Tarhan, 2020). The main focus is to teach learners how to learn; in other words, to enable them to be self-regulated learners.

Valued as one of the leading learner-centred ways of learning, SRL emphasizes the active involvement of learners in every phase of their learning process, both cognitively and motivationally (Zimmerman, 1990; Pintrich, 1995; Boekaerts, 1999). Through the SRL process, where the instructors play facilitator roles, learners become masters of their own learning (Zimmerman, 1990). Self-

regulated learners take responsibility for their learning by setting specific goals, then monitoring and eventually evaluating the process (Zimmerman, 2002).

The crucial point that makes self-regulation desirable is the opportunity to present life-long learning skills to learners (Lombaerts, Engels & Vanderfaeillie, 2007). Learners who have the ability to organize all aspects of the learning process at school are successful in dealing with problems outside of the school (Perry et all., 2006). Especially in the digital society of the 21st century, where there is no time and space limit, people are urged to be self-regulated individuals who can control the flow of life. Thanks to competencies gained during school life, self-regulated learners can easily manage their time and resources in working life, besides they have the ability to motivate themselves to their work which is an important facilitator of the process. In short, thanks to self-regulatory skills, learners get better adaption to real life and these acquired skills help them to be prepared for continual learning throughout their lifetimes (Lombaerts, et. al, 2007). It is precisely at this point self-regulated learning theory should be revelaled in depth.

Self-Regulated Learning Theory

Slavin defines learning as “a change in an individual caused by experience" (as cited in Brown, 2000,7). The concept of experience emphasizes the importance of active participation of learners in the learning event, instead of being passive recipients of knowledge. As well as learners’ experiences; their skills, abilities, background knowledge, and desires are also important components of this active participation known as learner autonomy. Among numerous learning methods implemented over the years, those prioritizing learner autonomy have been proven to be more efficient in education (Harmer, 2001; Lee, 1998). When learners are given the chance to take responsibility for their learning, the knowledge they acquire becomes permanent and a part of their lives.

In addition to learner autonomy, constructing knowledge and arranging motivation are also highly significant parts of effective language learning. While Piaget emphasizes cognitive constructivism, which requires learners to construct learning on their existing knowledge; Vygotsky foregrounds social constructivism, emphasizing interaction and cooperation (Kalina & Powell, 2009). The knowledge acquired by the learners is not disjointed but complements each other to ensure meaningful learning and it is easier to achieve success when learners support each other throughout the learning process (Paris & Byrnes, 1989).

One of the most challenging factors hindering language learning is learners' prejudice toward language, which is considered as an affective factor (Gass & Selinker, 2008). Affective factors such as anxiety level, motivation, attitudes, and self-efficacy have to be taken into consideration; thus, the first aim should be lowering the affective filter before engaging learners in the learning process. Organizing motivational components helps students achieve more meaningful learning (Chastain, 1975; Schumann, 1975; Ni, 2012).

The combination of these determinants led to the theorizing of SRL, which emerged as a holistic approach to learning, including both cognitive and affective components, and associated with the concept of a learner-centred teaching method (Paris & Paris, 2001). SRL, which emerged in educational psychology in the mid-1980s, describes the process that requires learners to organize each stage of their own learning, both cognitively and motivationally (Zimmerman, 2002). Motivation is one of the core components of SRL; therefore, besides adapting learners to the learning process cognitively, students also need to be prepared motivationally, as successful learning cannot be achieved unless students are motivated to study (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004). Self-regulated learners, who are characterized as motivated learners, engage learning process more effectively and as a result demonstrate better academic achievement (Schunk, 2005; Mega, Ronconi, De Beni, 2014).

According to Zimmerman (1990), self-regulated learners have the ability to set specific goals for themselves, then monitor and ultimately evaluate their own learning processes. In the SRL process, learners gradually become independent learners. Initially teachers, who act as a facilitator, help learners to recognize their strong and weak sides with the help of feedback. Then learners become self-regulated individuals who are aware of their competencies and weaknesses and have the ability to regulate their behaviour (Pintrich, 1995). As learners become masters of their learning, they take full responsibility for their learning, from regulating motivation to metacognition.

Lombaerts and his colleagues (2009) describe the abilities of self-regulated learners as follows:

"- determine what he wants to learn

- find out what he needs for it

- develop a plan to tackle a learning task

- determine the working tempo

- decide how to learn

- regularly control progress

- make adjustments until the desired results are attained" (p.90).

SRL which was studied by many researchers gained popularity in the field of education thanks to its positive effect on learners' motivation and academic performance (Boekaerts, 1999; Cleary & Zimmerman, 2002; Perry & Vandekamp, 2002; Schunk, 1996; Zimmerman & Schunk, 2001). Especially in the technological age of the 21st century, learners are urged to have self-regulation competencies and skills to respond to the demands of the new educational paradigm. Numerous studies have proven that self-regulated learners adapt better to the online education process, which gained popularity during the Covid-19 epidemic (Broadbent & Poon, 2015; Huh & Reigeluth 2018; Usta, 2011; McLoughlin & Lee 2010). In the flexible online environment, where there are no time and place constraints, self-regulated learners show better adaptation to process as they have more control over their learning in deciding when and where to study or the method to be used during training (Littlejohn, Hood, Milligan & Mustain, 2016). Additionally, self-regulated learners take primary responsibility for their learning in online environments where on-going teacher support is not available whenever they need it. (Kizilcec et al., 2017). Another strength of self-regulated learners is their ability to organize their schedule in terms of time and effort. Also, self-regulated learners are skilful at dealing with technological problems encountered in the online learning process. In this manner, self-regulated students can easily overcome online education dropout problems caused by programming conflicts, lack of motivation, and low digital literacy and this success positively affects self-regulated learners' performance in online learning environments (Huh & Reigeluth 2018).

Self-Regulation and Teacher

Learners' taking responsibility for their learning is a popular topic in today's world where flexible and autonomous learning opportunities are provided. Learners equipped with self-regulation skills exhibit higher achievements both inside and outside of school (Boekaerts, 1999; Zimmerman & Bandura, 1994). Hence, schools are urging learners to acquire the information and skills necessary to flourish in the 21st century (Mullin, 2011; Wagner, 2008). Educators argue that to accomplish the competencies of this century, teachers should teach students how to think and learn, rather than just teaching the core subject. This means that teachers should encourage students to become self-

regulated learners who can manage and organize their own learning (Randi, 2004).

According to Zimmerman (2002) SRL is a teachable skill and teachers should be able to teach these skills to prepare learners for real life (Randi, 2004). As a result of the significance of self-regulation skills in learning, scholars pay attention to teacher education and practice (Spruce, 2012). According to Kremer, Hayon and Tillema (1999) teacher education programs can help to promote the SRL in pre-service education programs. Teacher education programs may organize learning environments to allow instructors to acquire self-regulation strategies and then use those strategies to learn from their own experiences (Randi, 2004). Modelling is one of the strategies that can help preservice teachers develop their self-regulation skills as they have the opportunity to observe their mentor teachers (Peeters et al., 2014). From a parallel perspective, Paris and Winograd (2003) claim that teachers are better able to comprehend themselves as learners when SRL is implemented in teacher training courses. By doing so, teachers are better able to arrange lessons that support learners to self-regulate their learning through self-reflection. In other words, it is suggested that the teacher should be a self-regulated learner to encourage students to do the same (Paris & Winograd, 2003; Dembo, 2001).

SRL psychology has long been recognized as an effective approach addressing the concept of learner-centred learning. In SRL, learners are encouraged to participate in every aspect of their learning to demonstrate better academic results. Thus, educators suggest a variety of methods to enhance student participation in the learning process (Paris & Paris, 2001; Cleary & Zimmerman, 2004; Pintrich, 1995).

Paris & Paris (2001) claim that learners' comprehension of SRL is developed in three ways which are indirectly through experience, directly through interaction, and elicited through practice (p.98). In the first method, learners are expected to develop their self-regulatory skills by learning from authentic and repeated experiences. Learners develop SRL knowledge and skills by observing the people around them, such as teachers, peers or family members. In the second method, teachers give the instruction clearly to avoid distraction. The teacher highlights the meaning and importance of SRL to raise students' awareness. In this process, the teacher defines the target skill by showing activities with examples as well as non-examples and also offers learners the chance to practice with feedback. In the elicitation method, learners' SRL skills can be supported by their participation in practice, where SRL is combined with the nature of the task. Learners need to contribute to many areas of SRL while

working in a collaborative learning setting, such as assessing progress, revising or implementing methods, and employing time and resource management.

Pintrich offers five recommendations for improving SRL, which is relevant to both learners and educators (1995:9).

- Students need to have a greater awareness of their own behaviour, motivation, and cognition.
- Students need to have positive motivational beliefs.
- Faculty can be models of self-regulated learning.
- Students need to practice self-regulatory learning strategies.
- Classroom tasks can be and should be opportunities for student self-regulation.

In his first recommendation, Pintrich (1995) emphasizes the importance of feedback in allowing learners to see their strengths and weaknesses and alter their learning process accordingly. SRL psychology defines the teacher's role as a facilitator who encourages students to sustain learning despite distractions (Corno, 1989). Having a crucial role in promoting self-regulation, teachers are expected to adjust classroom environments and learning experiences. (Randi, 2004; Moos & Ringdal, 2012). Teachers should develop learning environments in which children feel in charge and are free to make decisions about their own learning rather than teacher-centred learning environments (Perry & Vandekamp, 2002). Through instructors' scaffolding and self-reflection practices, students are given opportunities to engage in meaningful learning tasks (Lombaerts et all., 2007). Teachers create learning environments that are isolated from distractions that prevent students from focusing. This act of motivating assists learners to pay more attention to their tasks and eventually invests learners understanding. In addition, teachers support learners to manage their learning process by emphasizing the necessity of setting short-term, attainable, and precise objectives. Another role for teachers in promoting SRL in the classroom is to enable learners to make decisions regarding their own learning processes and then provide opportunities for learners to self-assess outcomes and processes on a regular basis. Teachers also apply non-threatening assessment techniques, emphasizing the level of achievement of goals while encouraging learners to concentrate on their own progress (Lombaerts, et al., 2007). As a result, they induce that organizing the learning environment positively affects learners as they can better manage their learning process, gain confidence in performing tasks, and become more eager to learn.

Numerous studies have proven the important role of the teacher in promoting self-regulation in the classroom (Randi, 2004; Perry & Vandekamp, 2002;

Kremer, Hayon & Tillema, 1999). When the teachers' incentives for SRL are examined, it is clear that their beliefs about SRL as well as their expertise, is an important factor affecting the educational inquiry (Lombaerts, et al., 2007; Spruce, 2012; Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012). Evidence from research has shown that teachers who have positive beliefs about SRL are more inclined to support student SRL in their instruction. (Lombaerts, et al., 2009). Subsequently, students supported by their teachers, develop learning beliefs toward specific courses and the beliefs influence their levels of mastery and performance approach goals, self-efficacy, and achievement (Muis & Foy, 2010; Tsai, 2002; Johnston, 2001). According to Pajares (1992), the primary focus in education is to develop a positive belief in the subject before starting practice. Therefore, it is recommended that educational research should pay close attention to the beliefs of teachers and prospective teachers because beliefs are assumed to reflect individuals' decisions (Bandura, 1986; Dewey, 1933).

Although believed to be one of the most beneficial psychological components for teacher education, beliefs are notably difficult to define. Pajares, a leading educator in the field, states that there is no precise definition of the concept of "belief", it changes depending on the context. Pajares (1992) explains:

From a different view, the potent effect of knowledge on belief is highlighted (Clark & Peterson,1986; Kagan, 1992). According to Kagan (1992), a teacher's knowledge develops through time as their expertise in the field deepens, becomes richer and more coherent, and eventually, this accumulation of knowledge helps to form a strong belief system. Nespor (1987) underpins this view, claiming that the power of beliefs comes from previous experiences or events shaped by knowledge. That is, beliefs are formed gradually over time as a result of gaining experience with knowledge.

The role of epistemic belief, which deals with the individual's beliefs about the nature of knowledge in self-regulation has been studied by various researchers. According to Hofer and Pintrich (1997), epistemic beliefs can lead to certain forms of learning objectives, which then can be used to direct self-regulatory cognition and behavior. These objectives, in turn, have an impact on the types of learning and metacognitive processes that students employ during learning and solving problems. Afterward, the types of learning and metacognitive processes affect academic performance and attainment. In short, epistemic belief has an impact on achievement facilitated by self-regulated learning.

Muis summarized the intertwined relationship between epistemic belief and self-regulated learning as follows (2007: 174).

a) Epistemic beliefs are one component of the cognitive and affective conditions of a task.

b) Epistemic beliefs influence the standards students set when goals are produced.

c) Epistemic beliefs translate into epistemological standards that serve as inputs to metacognition.

d) Self-regulated learning may play a role in the development of epistemic beliefs.

Muis illustrated an integrated model to present the role of epistemic beliefs in self-regulated learning (2007). This model, presenting four phases of self-regulation and key components of each phase, is a result of the mixed self-regulation models prepared by Winnie & Hadwin (1998) and Pintrich (2000).

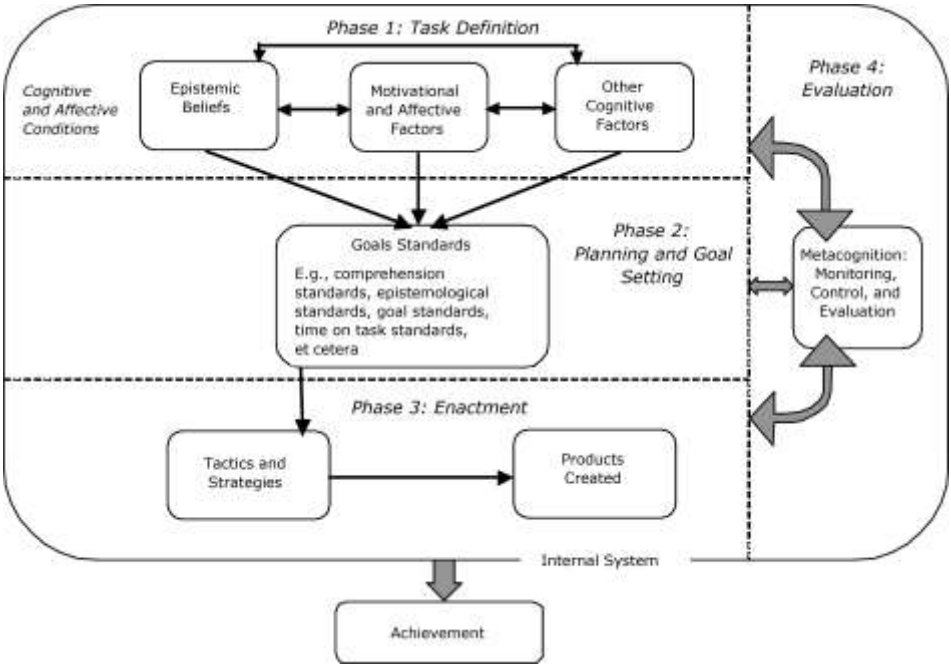


Figure 1. An integrated model of epistemic beliefs and self-regulated learning.

The primary goal of self-regulation is to activate beliefs prior to practice. The first phase of self-regulation, the forethought phase, consists of two components that prepare the learner for the process. While task analysis includes goal setting and strategic planning, self-motivation beliefs involve self-efficacy, outcome expectations, task interest, and goal orientation (Zimmerman, 2002). It is clear that epistemic beliefs are one of the key components of the forethought phase during which the learner forms a perspective toward task and context. According to Muis (2007), learners' epistemic beliefs affect their approaches to the task. Furthermore, consistency between learners' epistemic beliefs and the specific domain facilitates SRL; on the contrary, inconsistency might restrict self-regulation.

Addressing the concept that learners manage their own learning processes rather than being dependent on other agents, SRL has recently focused on the importance of learners' choice and usage of learning strategies. To this end, Elbaum and his colleagues (1993) researched the relationship between individuals' beliefs about the efficiency of different learning strategies, and task definitions in self-regulated foreign language learning. Beliefs held by individuals regarding the effectiveness of various learning processes are referred to as strategy beliefs The researchers drew attention to the association of strategy beliefs and task definition. According to them, the strategies individuals employ to complete a task are influenced by how they define the task. Individuals define a particular learning or teaching strategy in accordance with different types of knowledge. The researchers assert that "the definition of the learning task as involving more declarative knowledge (knowledge of grammar and vocabulary) is associated with a greater emphasis on formal learning strategies, while a definition of the learning task as involving more procedural knowledge (sociolinguistic knowledge and knowledge of communication strategies) is associated with a greater emphasis on functional learning strategies" (321). As a result, there is no precise method to apply, all these concepts lie on a continuum and they are interrelated. Self-regulated learners have the ability to choose the right strategy according to their belief system influenced by their experiences and learning goals.

Although research on the positive effect of teacher belief on SRL is abundant (Lombaerts, et al., 2009; Pajares, 1992; Nespor, 1987; Muis & Foy, 2010), other studies have produced results that are incongruous (Dignath-van Ewijk & van der Werf 2012; Spruce & Bol 2015; Lau, 2013). According to the results of these researchers, even though teachers have positive beliefs about SRL, they do not apply SRL instruction strategies in their classrooms. Such a mismatch, according to Dignath-van Ewijk and van der Werf (2012), was caused by

teachers' incomplete comprehension of SRL. Unless teachers fully understand SRL processes, they cannot encourage students to take advantage of it. It should not be forgotten that one of the most productive learning takes place when the instructor is a model for the students. Furthermore, it is alleged that teachers' educational background shapes their beliefs (Hollingsworth, 1989; Farrell, 1999). That is to say, teachers' adherence to their previous experiences restricts the usage of productive approaches such as SRL (Mohamed, 2006). On the other hand, Spruce and Bol (2015) draw attention to the fact that students are insufficient in applying SRL skills and this affects teachers' willingness to apply SRL strategies in the classroom. This argument is echoed by Lau (2013), who regards SRL as a compelling strategy for students.

SRL, focusing on learners' being responsible for their whole learning process, has been studied by various researchers through the years. The importance of learner autonomy in SRL makes it a very prominent topic in educational studies. The literature on SRL proves that self-regulated learners with the ability to control and manage both the learning process and motivation are better at dealing with the challenges of the 21st century.

Furthermore, the significance of SRL in language education has been emphasized by numerous researchers (Andrade & Bunker, 2009; Chen, Wang, & Chen, 2014; Zheng, Liang, Li, & Tsai 2018). Holec (1979) states that autonomous language learners take full responsibility for the learning process, from setting goals to monitoring and evaluating the process. In doing so, language learners decide on goals based on their needs, which shape the grammatical, lexical, and phonological forms to study. Besides cognitive and metacognitive components of self-regulated learning, the motivational component also plays an important role in language learning, as it helps students address the affective factors that hinder learning.

In the context of Turkey, SRL research in EFL is limited in contrast with the other domains and school subjects such as maths, science, and music. While Celık and Gundogdu (2020) searched self-regulation and self-efficacy perceptions of mathematics teacher candidates, Cebesoy (2013) investigated pre-service science teachers' perception of SRL. In addition, elementary pre-service teachers' images of science teaching were examined by Yılmaz, Türkmen, Pedersen, and Huyugüzel Çavaş (2007). On the other hand, SRL skills of prospective music teachers were investigated by Akyüzlüer (2014). Researchers Zembat and Yılmaz (2018) and Saraç and Turhan (2020) investigated how preschool teachers encouraged self-regulation in their

classrooms. Additionally, Tanrıseven (2013) studied primary school teachers' realization levels of SRL practices and sense of efficacy.

SRL studies in EFL is scarce in Turkey. There exist SRL studies addressing prospective teachers in the Turkish context (Güneş, 2023; Tümen-Akyildiz & Donmus-Kaya, 2021; Karacan, Yıldız & Atay, 2020; Özer & Akçayoğlu, 2021; Yüce, 2019); however, there are no studies regarding in-service English teachers' beliefs in SRL, which makes the current study unique. Lastly, Gömleksiz and Demiralp (2012) and Özdemir and Önal (2021). contributed to the literature with their studies examining teachers' SRL beliefs and the effect of different variables on their beliefs.

Aformentioned above, it is clear that there is not sufficient research conducted in the field of EFL examining SRL in Turkey. Moreover, there are very few studies addressing the beliefs of in-service EFL teachers in SRL. Since the teacher figure is one of the most important stakeholders in the learning process to guide the students, it is crucial to investigate their beliefs and thoughts on SRL. The absence of teachers' perspectives on SRL led the researcher to investigate the subject with the aim to contribute to the EFL field. Thus, the purpose of the study is to reveal the in-service EFL teachers' beliefs in SRL in EFL teaching and to determine what factors affect the teaching of self-regulation skills in the classrooms.

In response to the aforementioned concerns, the main objectives of this study were to investigate Turkish EFL teachers' beliefs in SRL, to ascertain whether gender, age, teaching experience, and undergraduate field of study affect these beliefs and to examine their general ideas on SRL in EFL classes. In accordance with the study's objectives, the research questions were determined as follows:

1) What are the beliefs of Turkish EFL teachers in SRL in EFL teaching?

a) Is there any significant difference among beliefs of EFL teachers in SRL in terms of the following variables:

- Gender,
- Age,
- Teaching Experience, and
- Undergraduate area of study?

METHODOLOGY

The present study explored Turkish EFL teachers' beliefs in SRL, and whether there was any significant difference among their beliefs in terms of gender, age,

teaching experience, and undergraduate area of study. Therefore the current study was designed as a survey model which provides an overview of a particular case (Birley & Moreland, 1998). The researchers received the research ethical approval from The Fırat University's Social Sciences Ethics Committee during meeting number 21, with decision number 5.

Participants

The participants of the study consisted of 170 EFL teachers working at secondary schools in Elazığ, a city located in the East Anatolian Region of Turkey. They were teaching from 5th to 8th-grade students at state schools. Among 170 participants, 39 of them were male while 131 were female. 45.9 % of the participants were between 22 and 30 years old, 42.9 % of them from 31 to 39, and 11.2 % of the participants between 40 and 48 respectively. Regarding the years of experience in teaching, 28.8 % of the participants had 1 to 4 years of teaching experience, 50.6 % of them had 5 to 10, and 20.6 % of the teachers had 10 or more years of experience in EFL teaching. In terms of their undergraduate area of study, 67.6 % of the participants reported that they graduated from the department of English Language Teaching (ELT), 24.1 % of the participants studied in the department of English Language & Literature at university and 8.2 % of the participants graduated from other departments. The number of teachers who graduated from the departments of Linguistics, American Culture & Literature, and Translation & Interpreting are limited thus they are included in the section of "others".

Data Collection Instrument

The scale used in the current study was developped by Lombaerts, De Backer, Engels, Van Braak & Athanasou (2009). The five-point likert scale consisted of 10 statements aiming to reveal the beliefs of EFL teachers in SRL.

Data Analysis

The data were analysed through SPSS 21. To measure the reliability of the scale its Cronbach alpha value was calculated .903 indicating a very high level. Since the value of 0.70 and higher is often considered the criterion for internally consistent established factors (Hair, Anderson, Tatham & Black, 1998). Descriptive statistics were used for the research questions of the study, which sought to explore the beliefs of English teachers in SRL, and mean values, standard deviations, and percentages were calculated for each statement. Levene's Test was applied for variance homogeneity and Kolmogorov-Smirnov test to determine the normal distribution of the data. Parametric analysis is acceptable when the variance is equal; otherwise, non-parametric analysis is

preferable (Buyukozturk, 2016). Therefore, in this research an Independent sample T Test, One Way ANOVA parametric tests were performed to reveal whether the beliefs show a meaningful difference in terms of gender, age, teaching experience, and undergraduate area of study.

RESULTS

Findings Concerning the general SRL Levels of the Participants

Participants the scale to report to what extent they agreed or disagreed with the items in the questionnaire. Table 1 presents the results obtained from the descriptive statistics.

Table 1.

Descriptive Statistics of Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL

		SD	D	N	A	SA	Mean	STD
Q1	F	4	7	14	93	52	4.07	.87
	Percentage	2.4	4.1	8.2	54.7	30.6		
Q2	F	5	8	28	81	48	3.93	.94
	Percentage	2.9	4.7	16.5	47.6	28.2		
Q3	F	3	10	33	92	32	3.82	.86
	Percentage	1.8	5.9	19.4	54.1	18.8		
Q4	F	1	4	14	92	59	4.20	.73
	Percentage	.6	2.4	8.2	54.1	34.7		
Q5	F	7	23	57	50	33	3.46	1.07
	Percentage	4.1	13.5	33.5	29.4	19.4		
Q6	F	2	7	26	75	60	4.08	.87
	Percentage	1.2	4.1	15.3	44.1	35.3		
Q7	F	7	23	52	69	19	3.41	.99
	Percentage	4.1	13.5	30.6	40.6	11.2		
Q8	F	3	9	36	92	30	3.80	.85
	Percentage	1.8	5.3	21.2	54.1	17.6		
Q9	F	3	7	33	82	45	3.93	.88
	Percentage	1.8	4.1	19.4	48.2	26.5		
Q10	F	8	23	29	63	47	3.69	1.15
	Percentage	4.7	13.5	17.1	37.1	27.6		

"SD: strongly disagree, D: disagree, N: neutral, A: agree, SA: strongly agree"

The mean of the scale was calculated as (X=3.84) and the standard deviation was calculated as (SD=.68). According to the table below, this study's average

appears in the "agree" option and most of the scale participants have a positive and high average as they answered the scale questions at the agree level.

As displayed in Table 1, for the first item, the majority of teachers (85,3%) agreed with the idea that self-regulated learning makes pupils evaluate their learning approach better. For the second item, a group of teachers (75,8%) agreed with the idea that pupils should be able to make decisions about the sequence and duration of their learning activities more often. For the third item, a group of teachers (72,9%) believed that pupils should be able to decide when they work on an assignment more often. The fourth item got the highest score (M=4.20) among the others. In this respect, a high percentage of teachers (88.8%) stated that a self-regulated environment makes it easier to take into account pupils' experiences and interests. For the fifth item, while 48,8% of the teachers agreed with the idea that pupils have the capacity to determine what they want to learn, 33,5% of teachers disagreed with this statement and 17,6% were neutral. For the sixth item, 81,5% of teachers declared that each pupil should be given the opportunity to regulate his/her own learning. The seventh item got the lowest score (M=3.41) on this scale. Almost half of the teachers (51,8%) agreed that self-regulated learning is practicable in middle school education. On the other hand, 30,6% of teachers disagreed and 17,6% were neutral on this idea. For the eighth item, 71,7% of the teachers agreed with the idea that self-regulated learning provides pupils with a more thorough preparation for their transition to secondary education and 21,2% of teachers disagreed with this idea. For the ninth item, 74,7% of teachers stated that self-regulated learning leads to a more efficient collaboration between pupils. And for the last item, 64,7% of the teachers agreed with the idea that pupils have the required self-discipline to take responsibility for their learning in middle school. Besides, 18,2% of teachers were neutral and 17,1 % disagreed with this idea.

Findings Concerning the Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Gender

Table 2.

An Independent Sample T-Test for Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Gender

Gender	N	Mean	SD	Df	t	p
Female	131	3.91	.59	168	2.184	.034
Male	39	3.58	.87			

A Kolmogorov-Smirnov test was used to test for normality on the variable 'gender'. The percentage of the normality test for the Male group, D(39) = .071,

$p > .05$, and the percentage of normality for the Female group, $D(131) = .061$, $p > 0.5$, were both normal, indicating that the data were normally distributed in both groups. Therefore, an Independent Sample T-test was used to compare the effects of the genders on the beliefs in SRL. As shown in Table 2 there was a statistically significant difference observed in the scores between female participants ($M = 131$) and male participants ($M = 39$) at a significance level of $p < .05$ ($p = .34$). Female participants attained higher scores than the males. It can be inferred that female EFL teachers have more positive beliefs in SRL.

Findings Concerning the Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Age

Beliefs Turkish EFL teachers in SRL were examined regarding the age of the participants. Levene test was used to check the equality of variance and it was proven $F=.06$ ($p>.05$). A Kolmogorov-Smirnov test was used to test whether the age data were normally distributed. The percentage of the normality test for the first group (22-30), $D(78) = .097$, $p > .05$, and the percentage of normality for the second group, $D(73) = .054$, $p > 0.5$, and the third group (40-49), $D(19)= .20$, $p > .05$ were all normal, showing the evidence for normality in the groups. Therefore, a One-way Anova parametric test was used. The results of the test were displayed in the Table 3.

Table 3.

A One Way ANOVA Test for Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Age

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	P
Between groups	.223	2	.112	.237	.789
Within groups	78.57	167	.470		
Total	78.79	169			

($p>.05$)

The results of the One-way Anova test did not reveal a significant effect of the ages of the participants on their beliefs in SRL (F (.789), $p = .237$). These findings, therefore, cannot suggest that the age factor is a determiner on the beliefs of EFL teachers in SRL.

Findings Concerning the Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Teaching Experience

Beliefs of Turkish EFL teachers in SRL were examined in terms of the teaching experiences of the participants. Levene test was applied to examine the equality

of variance and it was proven F=.61 (p>.05). A Kolmogorov-Smirnov test was performed to test whether the experience data were normally distributed or not. The percentage of the normality test for the first group (1-4 years), D(49) = .200, p > .05, and the percentage of normality for the second group (5-10 years), D(86) = .05, p > 0.5, and the third group (11-above), D(35)= .200, p > .05 were all normal, indicating that the data were normally distributed in the groups. The One-way-ANOVA parametric test was conducted based on the observed outcome. The test results were presented in Table 4.

Table 4.

A One Way ANOVA Test for Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Teaching Experience

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Between groups	.312	2	.156	.332	.718
Within groups	78.48	167	.470		
Total	78.79	169			

Based on the findings shown in Table 4, it can be observed that there were no statistically significant variations in the perceptions of EFL teachers with respect to their teaching experiences. This conclusion was derived from the results of a one-way ANOVA (F (.332), p = .718). Hence, it can be deduced that the teaching experience of EFL instructors should not be considered as a definitive factor influencing their opinions regarding SRL.

Findings Concerning the Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Undergraduate Area of Study

This section shows the beliefs of EFL teachers in SRL in terms of their undergraduate are of study. Levene test was used to assess the equality of variance for the undergraduate area of study for groups. Homogeneity of variance was proven in terms of undergraduate area of study F=.420 (p>.05). Then to test the normality of the undergraduate area of study variable A Kolmogorov-Smirnov test was performed. The percentage of the normality test for the first group (English Language Teaching), D (114) = .200, p > .05, and the percentage of normality for the second group (English Language and Literature), D(41) = .05, p > 0.61, and the third group (the others), D(14)= .200, p > .05 were all normal, showing that the data were normally distributed in three of the groups. Thus, the One-way Anova parametric test was applied.

Table 5.

A One Way ANOVA Test for Turkish EFL Teachers' Beliefs in SRL in terms of Undergraduate Area of Study

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	p
Between groups	.867	2	.434	.929	.397
Within groups	77.928	167	.467		
Total	78.795	169			

According to the findings presented in Table 5, the undergraduate field of study did not have a statistically significant impact on the beliefs in SRL at the $p<.05$ level for the groups [$F(.929)$, $p = .397$].

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The primary research inquiry in this study is to ascertain the perspectives of Turkish EFL instructors on SRL. Furthermore, it was intended to examine whether there were any noticeable differences in the beliefs of EFL teachers in SRL according to demographic variables including gender, age, teaching experience, and undergraduate area of study.

The examination of this particular segment yielded some discoveries regarding the perspectives held by Turkish EFL instructors who took part in the research. The scale developed by Lombaerts et all. (2009) comprises two main dimensions. While some of the questions reflect teachers' beliefs in learners' capacity in implementing SRL, the remaining questions indicate teachers' perceptions toward the advantages of SRL.

In general terms, the majority of the teachers recognized the importance of SRL in teaching. Additionally, they praised SRL's advantages for education. The majority of teachers acknowledged that self-regulated learning makes pupils evaluate their learning approach better. From this standpoint, it can be deduced that most of participants found SRL valuable and necessary for academic success. This finding is consistent with the findings of other researchers examined the teachers' beliefs (Dignath-van Ewijk & van der Werf, 2012; Geduld, 2017; Huh & Reigeluth, 2018; Lau, 2013; Lombaerts et all., 2009; Spruce and Bol, 2015; Vattøy, 2020; Yan, 2018).

The results also indicated that most of the teachers seemed to have a notion about the facilitating role of the learning environment in the enhancement of SRL. With the highest rate of approval, 88.8% of participants stated that a self-regulated environment makes it easier to take into account pupils' experiences

and interests. As mentioned in the literature review, SRL highlights the active involvement of learners in their learning process. Organizing the learning environment and situations according to students' experiences and interests encourages learner participation and enables them to take responsibility for the learning process (Randi, 2004; Moos & Ringdal, 2012).

As parallel, teachers participating in the study acknowledged the significance of learner autonomy in education. The majority of teachers (81,5%) declared that each pupil should be given the opportunity to regulate his/her own learning. According to SRL psychology, a teacher's job is to function as a facilitator, motivating students to continue learning despite distractions (Corno, 2001). They need to guide learners through the learning process where they feel in charge and are free to make decisions about their own learning (Perry & Vandekamp, 2002).

The literature reveals that in a self-regulatory environment where teachers play the role of facilitator, students need peer assistance to cope with the challenges they may encounter throughout the process. For this reason, student cooperation is an essential component of the self-regulation process (Paris & Paris, 2001). Likewise, in this study, most of the EFL teachers perceived the positive impact of collaboration on students' SRL skills by agreeing on the item that self-regulated learning leads to a more efficient collaboration between pupils.

One of most the important findings of the present study discloses that there are inconsistencies when investigating teachers' beliefs in the applicability of SRL in secondary school. The seventh item on the scale which state that self-regulated learning is practicable in middle school education, got the lowest score with only 51,8 % agreement with the item. In addition, the level of agreement with the last item 'pupils have the required self-discipline to take responsibility for their learning in middle school' was also lower when compared to other items. These results reflect the opinion of the teachers participating in the research that secondary school students are not mature enough to organize their own learning processes. This finding has corroborated the findings of Lau (2013), Spruce and Bol (2015) and Vattøy (2020). Regarding learners' age, the findings of the current study do not concur with the findings of Paris and Byrnes (1989), Pintrich and Zusho (2002), and Paris and Paris (2001) who argue that the age factor is not a significant determiner in terms of being a self-regulated learner. According to their claim, the cognitive and motivational development of students, which gets better with age and experience, is the reason why students in later grades achieve better SRL than students in earlier grades.

When the items of the scale questioning teachers' beliefs in students' SRL capacities were examined, it was clear that although teachers acknowledged the benefits of SRL, their beliefs in learners' capacities were low. Teachers showed a high level of agreement with the items regarding the necessity of SRL which were 'pupils should be able to make decisions about the sequence and duration of their learning activities more often' and 'pupils should be able to decide when they work on an assignment more often'. However, only 48,8% of the teachers agreed with the idea that pupils have the capacity to determine what they want to learn while 33,5% of teachers disagreed with this statement and 17,6% were neutral. Compared to the other items on the scale, this item received the widest range of responses. This result indicates that teachers have concerns about students' capacity to self-regulate their learning at secondary school. This finding is in parallel with the results or suggestions of several researchers (Lau, 2013; Spruce and Bol, 2015; Vattøy, 2020). Lau (2013) asserted that learners' inability to regulate their own learning processes influenced their teachers' decisions to employ SRL-based instruction. Therefore, the researcher recommended adapting instructional strategies to suit students' performance and capacity. In parallel, Vattøy (2020), claiming that secondary school students are not competent enough to take responsibility for their own learning, emphasized the necessity to increase teachers' awareness and familiarity with self-regulation techniques.

The last findings were about the relationship between the beliefs of Turkish EFL teachers in SRL and their demographic variables. The effect of demographic variables on teachers' beliefs and practices of SRL has been studied by numerous researchers both in the Turkish context and worldwide. Examining the findings of the current study with regard to the participant's demographic factors revealed that there was a difference in favour of the female participants with a high SRL perception in relation to the gender variable. This finding is congruent with the results of Güneş (2023), Özdemir and Önal (2021), Soliman and Alenazi (2007) and Yan (2018) arguing that female teachers are more positive and more willing to use SRL instruction in their lessons. On the other hand, the findings of Tümen-Akyildiz and Donmus-Kaya (2021), Yüce (2019), and Gömleksiz and Demiralp (2012) indicated that there was no statistical difference in the SRL beliefs of the prospective teachers with respect to gender variable.

As mentioned in the literature review, Chen (2000), Chudgar and Sankar (2008), Elmas, Demirdöğen, and Geban (2011), Singer (1996), Wilkesmann and Lauer (2015) drew attention to the relationship between teachers' gender and their teaching styles. Results of their research supporting the superiority of

female teachers in the classroom showed that female teachers are more inclined to inspire students to participate in the learning process, encourage collaboration, and maintain their attention during lessons. In addition, Chudgar and Sankar (2008) stated that especially in patriarchal societies, hiring female teachers increase the academic success and school attendance of female students, and this may be the reason why female teachers are employed more. On the other hand, the communication styles of both genders called genderlects (Tannen, 1992), affect the teaching styles of teachers (Elmas et al., 2011). According to the researchers, female teachers feel more comfortable imparting their knowledge to others, while male teachers are more likely to take on teacher-centered roles throughout their teaching careers. The researchers contend that one of the factors driving male instructors' choice for teacher-centered teaching approaches may be their desire to be an authoritative figure consistent with their social function in the community. Considering the evidence from the literature review, the results can be correlated with the findings of the current study, which proved that female EFL teachers have more positive beliefs in SRL.

All in all, with the growing interest in and popularity of autonomous and lifelong learning, students' ability to be engaged in SRL has become increasingly vital. As emphasized throughout the study, self-regulation is an essential component of 21st century skills and its integration into language education, a global effort, is an absolute necessity. Given that teachers have a crucial role as facilitators of the learning process, it has become the purpose of the current study to acknowledge the self-regulation concept by examining EFL teachers' beliefs and thoughts on SRL. With important findings the current study will contribute to the field. Further reseach including varied and greater teacher populations could contribute to the related field with greater generalizations.

REFERENCES

Andrade, M. S., & Bunker, E. L. (2009). A model for self-regulated distance language learning. *Distance Education,* 30(1), 47-61.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ,* 1986, 23-28.

Birley, G.& Moreland, N. (1998). *A Practical Guide to Academic Research*. Taylor & Francis Group.

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457.

Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching* (Vol. 4). Longman.

Cebesoy, U. B. (2013). Pre-Service Science Teachers' Perceptions of Self-Regulated Learning in Physics. *Online Submission*, 2(1), 4-18.

Celık, N. & Gundogdu, K. (2020). Matematik Öğretmen Adaylarının Öz Düzenleme ve Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi,* 3(2), 101-118

Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25(1), 153-161.

Chen, C. M., Wang, J. Y., & Chen, Y. C. (2014). Facilitating English-language reading performance by a digital reading annotation system with self-regulated learning mechanisms. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(1), 102-114.

Chudgar, A. & Sankar, V. (2008). The relationship between teacher gender and student achievement: Evidence from five Indian states. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 38 (5), 627-642.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296).

Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. Self-regulated learning and academic achievement: *Theory, Research, and Practice*, 111-141.

Dembo, M. (2001). Learning to teach is not enough-future teachers also need to leam how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.

Dewey, J. (1933). *How we Think.* D. C. Heath.

Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G. (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International.*

Elbaum, B. E., Berg, C. A., & Dodd, D. H. (1993). Previous learning experience, strategy beliefs, and task definition in self-regulated foreign language learning. *Contemporary Educational Psychology, 18*(3), 318-336.

Elmas, R., Demirdöğen, B., & Geban, Ö. (2011). Preservice chemistry teachers' images about science teaching in their future classrooms. *Hacettepe University Journal of Education*, 40(40), 164-175.

Farrell, T. S. C. (1999). The reflective assignment: unlocking pre-service teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC Journal,* 30(2), 1-17.

Harmer, J. (2001). The practice of English language teaching. *London/New York*, 401-405.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.

Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning.*

Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Education Research Journal,* 26(2), 160-189.

Huh, Y., & Reigeluth, C. M. (2018). Online K-12 teachers' perceptions and practices of supporting self-regulated learning. *Journal of Educational Computing Research,* 55(8), 1129-1153.

Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition*: An Introductory Course, Third edition, p 400.

Geduld, B. (2017). Teachers' perceptions of how they develop self-regulated learning. *Perspectives in Education.* 35(1), 143-156.

Gömleksiz, M. N., & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences,* 11(3), 777-795.

Güneş, H. (2023). Self-regulated learning skills of pre-service english language teachers. *European Journal of Education Studies,* 10(2),113-122.

Johnston, P., Woodside-Jiron, H., & Day, J. (2001). Teaching and learning literate epistemologies. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 223.

Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.

Kalina, C., & Powell, K. C. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241-250.

Karacan, C. G., Yıldız, M., & Atay, D. (2022). The relationship between self-regulated learning and EFL Achievement in synchronous online language education. *Mextesol Journal*.

Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education*, 104, 18-33.

Kremer-Hayon, L. & Tillema, H. H. (1999). Self-regulated learning in the context of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 507-522.

Lau, K. L. (2013). Chinese language teachers' perception and implementation of self-regulated learning-based instruction. *Teaching and Teacher Education*, 31, 56-66.

Lee. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal.*, 52(4), 282–289.

Lemke, C., Coughlin, E., Thadani, V., & Martin, C. (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. *USA: North Central Regional Educational Laboratory*.

Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs: Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48.

Lombaerts, K., Engels, N., & Vanderfaeillie, J. (2007). Exploring teachers' actions to promote self-regulated learning practices in primary school. *The Educational and Developmental Psychologist*, 24(2), 4-24.

Lombaerts, K., De Backer, F., Engels, N., Van Braak, J., & Athanasou, J. (2009). Development of the self-regulated learning teacher belief scale. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 79-96.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.

Mohamed, N. (2006). *An Exploratory Study of the Interplay Between Teachers' Beliefs, İnstructional Practices & Professional Development.* Doctoral dissertation, University of Auckland, Date accessed: 05.02.2023.

Moos, D. C., & Ringdal, A. (2012). Self-regulated learning in the classroom: A literature review on the teacher's role. *Education Research International*, 1-15. doi.org/10.1155/2012/423284

Mullin, A. (2011). *Teacher Knowledge of Cognition, self-Regulated Learning Behaviors, İnstructional Efficacy, and Self-Regulated Learning İnstructional Practices in High, Moderate, and Low ELA Achieving and Moderate Need Elementary Schools.* Dowling College.

Muis, K. R. (2007). The role of epistemic beliefs in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 42(3), 173-190.

Muis, K. R., & Foy, M. J. (2010). The effects of teachers' beliefs on elementary students' beliefs, motivation, and achievement in mathematics. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. 435–469). Cambridge University Press.

Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121.

Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 317-328

Ni, H. (2012). The effects of affective factors in SLA and pedagogical implications. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(7), 1508-1513.

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research,* 41(3), 198-215.

Özdemir, A. & Önal, A. (2021). An investigation into pre-service teachers" self-regulated online learning perceptions. *International Journal of Contemporary Educational Research,* 8(2), 143-159.

Özer, Ö. & Akçayoğlu, D. İ. (2021). Examining the roles of self-efficacy beliefs, self-regulated learning and foreign language anxiety in the academic achievement of tertiary EFL learners. *Participatory Educational Research,* 8(2), 357-372.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research,* 62(3), 307-332.

Paris, S. G., & Byrnes, J. P. (1989). The constructivist approach to self-regulation and learning in the classroom. *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theory, Research, and Practice,* 169-200.

Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist,* 36(2), 89-101.

Paris, S. G., & Winograd, P. (2003). The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation. *Office of Educational Research and Improvement* (ED).

Peeters, J., De Backer, F., Reina, V. R., Kindekens, A., Buffel, T., & Lombaerts, K. (2014). The role of teachers' self-regulatory capacities in the implementation of self-regulated learning practices. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 1963-1970.

Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., & Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist,* 37(1), 5-15.

Perry, N. E., Phillips, L., & Hutchinson, L. (2006). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *The Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.

Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning, 1995*(63), 3-12.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). Academic Press.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. *In Development of Achievement Motivation* (pp. 249-284). Academic Press.

Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers' College Record, 106(9),* 1825-1853.

Saraç, S., & Tarhan, B. (2020). Preschool Teachers' Promotion of Self-Regulated Learning in the Classroom and Role of Contextual and Teacher-Level Factors. *International Electronic Journal of Elementary Education,* 13(2), 309-322.

Schumann, J. H. (1975). Affective factors and the problem of age in second language acquisition. *Language Learning*, 25(2), 209-235.

Schunk, D.H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33, 359- 382.

Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

Singer, E.R. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37, 659–679.

Spruce, R. S. (2012). *Teacher Beliefs, Knowledge, and Practice of Metacognition and Self-Regulated Learning*. Old Dominion University.

Spruce, R., & Bol, L. (2015). Teacher beliefs, knowledge, and practice of self-regulated learning. *Metacognition and Learning*, *10*(2), 245-277.

Usta, E. (2011). The examination of online self-regulated learning skills in web-based learning environments in terms of different variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET,* 10(3), 278-286.

Tanrıseven, I. (2013). Primary school teachers' realization levels of self-regulated learning practices and sense of efficacy. *Educational Research and Reviews*, 8(7), 297-301.

Tannen, D. (1992). You just don't understand. http://people.wku.edu /steve.groce/youjustdontunderstand.pdf

Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.

Tümen-Akyildiz, S., & Donmus-Kaya, V. (2021). Examining Prospective Teachers' Metacognitive Learning Strategies and Self-Regulated Online Learning Levels during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 144-157.

Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need, and What We Can Do about It.* Basic Books.

Weinstein, C. & Mayer, R. (1986). The Teaching of Learning Strategies. In: Wittrock, M., Ed., *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, 315-327.

Wilkesmann, U., & Lauer, S. (2015). What affects the teaching style of German professors? Evidence from two nationwide surveys. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 713-736.

Winnie, P., & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in Educational Theory and Practice*, 227-304.

Wolters, C.A. (2010). *Self-Regulated Learning and The 21st Century Competencies*. Doctorate thesis, Department of Educational Psychology, University of *Houston.*

Vattøy, K. D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100828.

Yan, Z. (2018). How teachers' beliefs and demographic variables impact on self-regulated learning instruction. *Educational Studies*, 44(5), 564-577.

Yüce, E. (2019). Self-regulated learning perceptions of foreign language learners: A cross-sectional study. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language*), 13(1), 36-46.

Zembat, R., & Yilmaz, H. (2018). Examining the relationship between levels of teaching practices preschool teachers use to promote children's self-regulated learning and their self-regulation levels. *Educational Policy and Research*, 521-529.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2001) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives.* Lawrence Erlbaum Associates.

Zheng, C., Liang, J. C., Li, M., & Tsai, C. C. (2018). The relationship between English language learners' motivation and online self-regulation: A structural equation modelling approach. *System*, 76, 144-157.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: SRL, focusing on learners' being responsible for their whole learning process, has been studied by various researchers through the years. The importance of learner autonomy in SRL makes it a very prominent topic in educational studies. The literature on SRL proves that self-regulated learners with the ability to control and manage both the learning process and motivation are better at dealing with the challenges of the 21st century. Additionally, several studies proved the potent effect of SRL in online education. Enhancing effective English learning in online environments, the new trend of education is a highly significant issue that curriculum designers and teachers work on. In online environments, self-regulation is a critical skill that helps learners sustain their efforts and successfully manage the challenging process. Moreover, self-regulated learners show greater achievement in arranging their study time and environment in the flexible atmosphere of online education. Furthermore, the significance of SRL in language education has been emphasized by numerous researchers. Autonomous language learners take full responsibility for the learning process, from setting goals to monitoring and evaluating the process. In doing so, language learners decide on goals based on their needs, which shape the grammatical, lexical, and phonological forms to study. Besides cognitive and metacognitive components of self-regulated learning, the motivational component also plays an important role in language learning, as it helps students address the affective factors that hinder learning. When the literature has been examined, it is clear that there is not sufficient research conducted in the field of EFL examining SRL. Moreover, there are very few studies addressing the beliefs of in-service EFL teachers in SRL. Since the teacher figure is one of the most important stakeholders in the learning process to guide the students, it is crucial to investigate their beliefs and thoughts on SRL. The absence of teachers' perspectives on SRL led the researcher to investigate the subject with the aim to contribute to the EFL field. Thus, the purpose of the study is to reveal the in-service EFL teachers' beliefs in SRL in EFL teaching and to determine what factors affect the teaching of self-regulation skills in the classrooms.

In response to the aforementioned concerns, the main objectives of this study were to investigate Turkish EFL teachers' beliefs in SRL, to ascertain whether gender, age, teaching experience, and undergraduate field of study affect these beliefs and to examine their general ideas on SRL in EFL classes. In accordance with the study's objectives, the research questions were determined as follows:

1) What are the beliefs of Turkish EFL teachers in SRL in EFL teaching?

a) Is there any significant difference among beliefs of EFL teachers in SRL in terms of the following variables:

- gender,
- age,
- teaching experience, and
- undergraduate area of study?

Method: The present study explored Turkish EFL teachers' beliefs in SRL, and whether there was any significant difference among their beliefs in terms of gender, age, teaching experience, and undergraduate area of study. Therefore the current study was designed as a survey model which provides an overview of a particular case. The participants of the study consisted of 170 EFL teachers working at secondary schools in Elazığ, a city located in the East Anatolian Region of Turkey. They were teaching from 5th to 8th-grade students at state schools.

Results: The findings revealed several findings about the beliefs of Turkish EFL teachers participating in the study in SRL. The scale developed by Lombaerts et all. (2009) comprises two main dimensions. While some of the questions reflect teachers' beliefs in learners' capacity in implementing SRL, the remaining questions indicate teachers' perceptions toward the advantages of SRL.

In general terms, the majority of the teachers recognized the importance of SRL in teaching. Additionally, they praised SRL's advantages for education. The majority of teachers acknowledged that self-regulated learning makes pupils evaluate their learning approach better. From this standpoint, it can be deduced that most of participants found SRL valuable and necessary for academic success. The results also indicated that most of the teachers seemed to have a notion about the facilitating role of the learning environment in the enhancement of SRL. As parallel, teachers participating in the study acknowledged the significance of learner autonomy in education. The last findings were about the relationship between the beliefs of Turkish EFL teachers in SRL and their demographic variables. The effect of demographic variables on teachers' beliefs and practices of SRL has been studied by numerous researchers both in the Turkish context and worldwide. Examining the findings of the current study with regard to the participant's demographic factors revealed that there was a difference in favour of the female participants with a high SRL perception in relation to the gender variable. With its findings the current study will

contribute to the field. Further reseach including varied and greater teacher populations could contribute to the related field with greater generalizations.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 1990-2007
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70389
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 01.06.2023 Submitted date
Kabul tarihi 04.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Korunur, H. (2023). Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un Doğu Politikaları Bağlamında Antakya Seferleri, *Journal of History School,* 66, 1990-2007.

BİZANS İMPARATORU II. IOANNES KOMNENOS'UN DOĞU POLİTİKALARI BAĞLAMINDA ANTAKYA SEFERLERİ

Harun KORUNUR[1]

Öz

Bizans İmparatorluğu Türk ve Dünya tarihi açısından önemlidir. Kavimler Göçü sonrası Avrupada meydana gelen gelişmeler, Roma İmparatorluğu'nun ikiye ayrılmasına sebep olmuştur. Gelişen süreç içerisinde Batı Roma yıkılmıştır. Doğu Roma İmparatorluğu ise varlığını bin seneden daha fazla devam ettirmiştir. Bizans İmparatorluğu Malazgirt zaferinden sonra Anadolu hâkimiyetini kaybetmeye ve yapılan Türk akınlarını durduramamaya başlamıştır. Bu nedenle Bizans İmparatorları, Anadolu'da tekrar hâkimiyet sağlama gayesiyle mücadelelerini sürdürmüşlerdir. II. Ioannes Komnenos zor şartlarda Bizans tahtına oturmayı başarmıştır. Batı'daki sorunlarla mücade etmiş ve sonrasında yönünü Doğu'ya çevirmiştir. Bu bağlamda imparatorun kaybettiği toprakları yeniden ele geçirme gayreti, Kilikya, Antakya ve Suriye bölgelerindeki politikaları araştırmamızın konusunu teşkil etmektedir. Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un Doğu politikaları bağlamında yaptığı mücadeleleri, detaylıca aktarmak, yorumlamak ve bölge tarihine ışık tutulmak istenmiştir. Çalışmada ana kaynaklar ve araştırma eserlerden istifade edilmiştir. Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un tahta çıkışı, Kilikya bölgesinde hâkimiyet sağlaması, Antakya Seferleri ve Müslümanlar ile mücadeleleri işlenmiştir. Son olarak II. Ioannes Komnenos'un ölümü ile konu sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bizans İmparatorluğu, Antakya, II. Ioannes Komnenos, Raymond de Poitiers

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, harunkorunur@ munzur.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8605-5456

Harun KORUNUR

Byzantine Emperor Ioannes Comnenos II' Expeditions to Antioch in the Context of Eastern Policies

Abstract

The Byzantine Empire is important in terms of Turkish and World history. The developments in Europe after the Migration of Tribes caused the Romen Empire to split into two. In the developing process, Western Rome was destroyed. The Eastern Rome Empire, on the other hand, contiuned its existence for more than a thousand years. After the victory of Manzikert, the Byzantine Empire began to lose its dominance in Antolia and could not stop the Turkhis raids. For this reason, the Byzantine Emperors continued their struggles with aim of regaining dominance in Anatolia. Ioannes II Comnenos succeeded to sit on the Byzantine throne under difficult conditions. He struggled with the problems in the West and then turned his direction to the East. In this context, the effort of the emperor to recapture the lost lands is the subject of our research on the policies in the Cilicia, Antioch and Syria Regions. It is aimed to convey in detail the struggles of the Byzantine Emperor Ioannes II Comnenos in the context of Eastern policies ant to shed light on the history of the region. In the study, main sources and research works were used. The enthronement of the Byzantine Emperor Ioannes II Comnenos, his dominance in the Cilicia region, the Antioch Campaigns and his struggles with the Muslims are covered. Finally, the subject was ended with the death of Ioannes II Comnenos.

Keywords: Byzantine Empire, Antioch, Ioannes II Comnenos, Raymond de Poitiers

GİRİŞ

Antakya kurulduğu dönemden itibaren, coğrafi konumu sebebiyle önemli bir şehir olmuştur. Roma İmparatorluğu, bu şehri "doğunun kraliçesi" olarak isimlendirmiştir. Şehir tarihsel süreç boyunca istilalara maruz kalmış ve pekçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Antakya, Bizans imparatorlarının hâkimiyet sağlamak istediği yegâne yerlerin başında gelir. Önemli bir ticaret şehridir. Suriye hâkimiyeti ve Kudüs yolunun anahtarı konumundadır. Birinci Haçlı Seferi ile Haçlıların eline geçen şehir uzunca bir süre Haçlı hâkimiyetinde kaldı. Ancak Haçlılar İstanbul'a geldiklerinde Bizans imparatoruna vasallık yemini etmelerine rağmen Antakya'yı teslim etmemiş ve I. Bohemund liderliğinde kendi prinkepsliklerini kurmuşlardır. İşte bu yeminin yerine getirilmemesi sonrasında Bizans imparatorları, Antakya'da hâkimiyet sağlama gayesinin meşruiyetini genel olarak bu temele dayandırmışlardır.

Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos da yukarı saydığımız sebepler nedeniyle Antakya'ya hâkim olmak istemiş ve bu doğrultuda, Doğu politikasının temelinde bu şehri almayı hedeflemiştir. İmparator II. Ioannes

Komnenos, jeopolitik konumu itibariyle, Antakya'nın ele geçirilmesi durumunda Suriye hâkimiyetinin daha kolay sağlanabileceğinin farkındaydı. Antakya ayrıca Kudüs'e giden yolda bir köprü özelliği de taşımaktaydı. Tüm bu sebepler imparatorun bu şehre verdiği önemi arttırmaktaydı.

1. II. Ioannes Komnenos'un Tahta Çıkışı

İmparator I. Aleksios 1116 yılında yakalandığı hastalık sonucu yatağa bağlı yaşamak zorunda kaldı. Bu süreçte eşi İmparatoriçe Irene Doukaina yönetimde etkin bir duruma geldi. İmparatoriçe, II. Ioannes Komnenos'un, Aleksios'tan sonra tahta oturmasını istemiyordu. Zira II. Ioannes'in bir imparatorda bulunması gereken vasıflara sahip olmadığı kanaatindeydi. Irene'ye göre II. Ioannes net kararlar alıp, bu kararları uygulayan bir insan değildi. II. Ioannes'in hayat tarzının Bizans İmparatorluğu'na yakışır bir mahiyet taşımadığı iddiasındaydı. Bu nedenle Irene, imparatora sürekli olarak kendisinden sonra imparator olacak kişinin kızı Anna Komnena'nın eşi *Kaisar* Nikephoros Bryennios olması gerektiğini söylüyor hatta bu konuda ısrarcı davranıyordu. Irene'ye göre II. Ioannes'in aksine kızı Anna'nın eşi Nikephoros Bryennios imparator vasıflarını taşımaktaydı. İmparatoriçe, Nikephoros'un iyi eğitim almış kararlı ve tutarlı bir kişi olduğunu düşünüyordu. Bu durumda Bizans tahtına en uygun aday oydu. Bu konudaki ısrarını imparator ölüm döşeğindeyken bile devam ettirdi (Niketas, 1995, s.3; Ostrogorsky, 1991, s.348).

Aleksisos, Irene ile aynı fikirde değildi. İmparatorluğu mücadele ile alan bir kişi olarak, kendisinden sonra başa geçecek kişinin oğlu olması gerektiğini düşünüyordu. Kendi kanından olmayan birine tahtı devretmesi mümkün değildi. Böyle bir durumda insanlara alay konusu bile olabilirdi (Niketas, 1995, s.3.). Anna Komnena *Aleksiad* (1996, s.456-457) isimli eserinde II. Ioannes Komnenos'tan çok az bahsetmiştir. Ayrıca babasının hastalığa yakalanmasında sorumlu kişinin II. Ioannes olduğunu belirtmiştir.

II. Ioannes Komnenos, Irene ve Anna Komnena'nın kendisine karşı nasıl hisler beslediğini biliyordu. Bu nedenle tedbir almak ve taraftar toplamak için harekete geçti. Öncelikli olarak babasının sağlığında kendisine bağlılık yemini eden kişilerle görüştü. Kardeşi Isaakios, II. Ioannes Komnenos'u destekledi. Fakat diğer kardeşi Andronikos, Irene'nin desteklediği Nikephoros Bryennios'un tarafında yeraldı (Niketas, 1995, s.5; Zonaras, 2008, s.173). Irene, II. Ioannes Komnenos'un kendisine taraftar topladığını öğrenince, bazı tedbirler almaya karar verdi. Bu doğrultuda II. Ioannes'in kendisiyle görüşmesini yasaklayarak, taht mücadelesini engellemeye çalıştı (Zonaras, 2008, s.172 vd).

II. Ioannes Komnenos durumun farkındaydı. Bu nedenle olabildiğince hızlı davranmalı ve imparatorluk yolunda nüfuzunu arttırmalıydı. Zira enişteşi Nikephoros Bryennios, Irene'nin de desteği ile nüfuzunu arttırmıştı. Zonaras (2008, s.177) eserinde bu durumla ilgili dikkat çekici bilgiler vermektedir. Nikephoros Bryennios'un sarayda hatırı sayılır bir nüfuza sahip olduğunu, herkesin ona sığındığını hatta hükümdar gibi sarayda yargılamalar yaptığını bildirmektedir. Bu durum doğal olarak II. Ioannes Komnenos'u endişenlendirdi.

Tüm bunlar yaşanırken Aleksios'un hastalığı giderek daha vahim bir hal almaya başladı. 15 Ağustos 1118'de imparatordan artık ümit kesildi bu süreçte imparatorun yanında kızları Anna ve Maria ile eşi Irene bulunuyordu. Durumdan haberdar olan II. Ioannes Komnenos derhal babasının yanına geldi. Gördüğü manzara karşısında üzülen Ioannes babasına sarıldı ve o esnada babasının mühür yüzüğünü kardeşlerine ve Irene'ye farkettirmeden aldı (Niketas, 1995, s.2; Zonaras, 2008, s.182 vd.). II. Ioannes Komnenos, babasının yanından ayrıldıktan sonra destekçileri ile bir araya geldi. Yolda giderken bir grup Bizans askeri onu imparatoru selamlar gibi selamladı. Durumdan haberdar olan Irene vaziyeti, I. Aleksios'a bildirdi ancak Aleksios duyduklarından memnun kalmış olacak ki bu duruma gülümseyerek tepki verdi. II. Ioannes planı doğrultusunda Büyük Saray'a doğru gitmekteydi. Fakat imparatorun kişisel korumalığını yapan Vareg muhafızları onun yolunu kestiler. Bu durum karşısında Ioannes, Vareg muhafızlarına haber yollayarak, babası hayatta olmasına rağmen, imparatorun öldüğünü ve yolunu derhal açmalarını istedi. Buradan hareketle patrik ve din adamlarıyla bir araya geldi ve onlara da babasının öldüğünü söyledi. Onlar da Ioannes'i imparator olarak selamladı (Zonaras, 2008, s.182 vd.).

İmparatoriçe Irene, oğlu II. Ioannes Komnenos'a haber yollayarak derhal Mangana Sarayı'na dönmesini ve yürüttüğü bu faaliyetleri bırakmasını söyledi. Bunu yaparken de Nikephoros Bryennios'u, Ioannes'i engellemesi hususunda uyarıyordu. II. Ioannes Komnenos tüm bunlara rağmen destekçileriyle birlikte yürüyüşüne devam ederek Büyük Saray'a geldi. Nöbetçilere mühür yüzüğünü göstererek, imparatorun öldüğünü söyledi ve kapıların açılmasını istedi. Küçük bir çatışmanın ardından kapılar açıldı. Ioannes'in taraftarları sarayı yağmaladı. Bir süre sonra düzeni sağlayabilen II. Ioannes Komnenos, böylece tahta oturmuş oldu. Bunlar yaşanırken İmparator Aleksios hayatını kaybetti. 16 Ağustos 1118'deki cenaze törenine oğlu II. Ioannes Komnenos katılmadı. Zira tahta henüz oturmuştu ve iktidarını sağlamlaştıramamıştı. Belli bir süre sonra saray dışına çıkarak hâkimiyetini güçlendirdi (Niketas, 1995, s.4 vd.; Vardan, 1937, s.195; Azîmî, 2006, s.49 vd.; Kinnamos, 2001, s.5; Tyrensis, 2018, s.187;

Mateos, 2000, s.265 vd.; Mihail, 1944, s.66; William Archbishop of Tyre, 1943, s.523; Angold, 1984, s.152).

2. II. Ioannes Komnenos'un Birinci Antakya Seferi

II. Ioannes Komnenos tahta çıktıktan sonra öncelikli olarak batı yönlü bir siyaset izleyerek buradaki Peçenek sorununu çözmek istedi. 1122'de Peçenekler Trakya'da yağma hareketlerine başladılar. Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos Peçenekler üzerine yürüdü ve onları bahar 1122'de bozguna uğrattı. Hatta bu bozgundan dolayı zafer gününü Peçenek Bayramı olarak ilan etti (Niketas, 1995, s.11; Mihail, 1944, s.69 vd.; Fine, 1983, s.234; Kinnamos, 2001, s.8; Angold, 1984, s.153; Erdoğan, 2019, s.28). Peçenek sorununu çözen imparator bu defa Macarlarla uğraşmak zorunda kaldı. 1127 yılında Kral II. Stephanos, Bizans hâkimiyetindeki Belgrat'ı ele geçirdi. 1128'e kadar Sofya ve Niş'te Macarlar tarafından hâkimiyet sağlandı. Hazırlıklarını tamamlayan Bizans imparatoru, Macarlar üzerine yürüdü ve onları bozguna uğrattı. Fakat daha fazla ilerlemedi çünkü imparator Anadolu üzerine gitme gayesindeydi (Niketas, 1995, s.12; Kinnamos, 2001, s.11; Angold, 1984, s.153 vd.).

Batı'daki sorunların halledilmesinden sonra Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos yönünü Anadolu ve Kuzey Suriye'ye çevirdi. Antakya Bizans için ayrı bir öneme sahipti. Tarihsel süreç boyunca da Bizans bu şehre her zaman hâkim olma gayesi taşıdı. Önemli bir ticaret kenti olan şehir aynı zamanda stratejik bir konumdaydı. Dolayısıyla Antakya, Bizans imparatorlarının her zaman Doğu politikalarında öncelikli yerini aldı.

II. Ioannes Komnenos'un Doğu politikaları bağlamında da Antakya hâkimiyeti öne çıkmaktaydı. Aslında onu bu bölgeye iten durum yukarıda bahsettiğimiz sebeplerin dışında, eskiye dayanmaktaydı. Birinci Haçlı Seferi esnasında Haçlı liderleri, Bizans imparatoruna vasallık yemini ettiler. Bu doğrultuda daha önce Bizans'ın hâkimiyetinde olan fakat süreç içerisinde kaybedilen yerlerin Haçlılar tarafından tekrar alınması durmunda bu yerleri Bizans'a iade edileceklerini taahhüt ettiler. Bunun dışında II. Ioannes Komnenos'un Babası I. Aleksios, 1108 yılında Antakya Haçlı Prinkeps'i I. Bohemund ile Devol Antlaşması imzalamıştı. Bu anlaşma ile I. Bohemund hem I. Aleksios hem de II. Ioannes Komnenos'a bağlılık yemini etmişti. Bununla birlikte Kilikya bölgesindeki Misis, Adana, Tarsus ve Anazarba gibi şehirler Bizans'a teslim edilecekti. Ayrıca I. Bohemund öldükten sonra Antakya, Bizans hâkimiyetine bırakılacaktı. Bu anlaşma nedeniyle bazı şehirler I. Bohemund'a bırakılmıştı (Komnena, 1996, s.420 vd.; Deniz, 2020, s.115). Ancak bu anlaşma sonrasında I. Bohemund Antakya yönetimini vekâleten yeğeni Tankred'e bıraktı ve bir daha

Doğu'ya dönmedi. Tankred de bu anlaşmayı yürürlüğe koymadı (Ostrogorsky, 1991, s.338).

Willermus eserinde (1943, s.83 vd.) Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un, bölge üzerine seferinden bahsederken, Haçlı liderlerinin Bizans'a ettikleri yemini hatırlatır. Bu yeminin şartı olan Haçlılara yardım koşulunun Bizans tarafından karşılanmadığını, dolayısıyla anlaşmanın hukuken geçersiz sayıldığını öne sürer. Bu nedenle Bizans'ın bölgeye yaptığı seferin haksız olduğunu iddia eder.

Bizans imparatoru Doğu politikaları bağlamında hareket edeceği zaman aslında Anadolu'da etkin bir güç olarak Danişmendliler bulunmaktaydı ve Bizans için önemli bir tehditti. 1134 yılında Emir Gazi'nin ölmesiyle Danişmendliler arasında karışıklılar başgösterdi. Bu durum doğal olarak Bizans imparatorunun bölgeye yapacağı seferleri kolaylaştırdı (Runciman, 2008, s.173).

1132'de Rupen Hanedanına mensup Kilikya Ermeni Baron'u I. Leon, daha önce Devol Anlaşması ile Bizans'a bırakılması gereken fakat yukarıda da bahsettiğimiz Tankred'in bu anlaşmayı tanımaması sonrası Bizans'ın mücadele ile aldığı Adana, Tarsus ve Misis'i ele geçirdi (Simbat, s.52; Kinnamos, 2001, s.14; Anonim Süryanî Vekayınâmesi, 1933, s.275; Ersan, 2014, s.173 vd.; Çiçek, 2018, s.67). Böylece Antakya ile Bizans arasındaki direkt bağlantı kesilmiş oldu. I. Leon bununla da kalmayarak, II. Ioannes Komnenos'un kardeşi Isaakios'a destekte bulundu. Tüm bu yaşanlar Bizans imparatorunu öfkelendirdi (Abûl-Farac, 1987, s.363).

Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un bölgeye düzenlediği seferin sebepleri hususunda, kaynaklarda faklı görüşler ileri sürülmüştür. Bunlardan ilki Kinnamos'tur (2001, s.14), Kinnamos, II. Ioannes Komnenos'a Antakya ileri gelenleri tarafından mektuplar yazıldığından bahsetmektedir. Bu mektuplara konu, II. Bohemund'un kızı ile imparatorun oğlu I. Manuel'in evlendirilmesidir. Bu evlilik gerçekleştikten sonra Antakya hâkimiyetinin Bizans'a bırakılacağı söylenmiştir. Aslında böyle bir girişimin, Antakya Haçlı Prinkepsi II. Bohemund'un ölümü sonrası, karısı Prenses Alice'in Antakya'nın yönetiminde güç kazanmasının ve bu gücü korumasının gereği olarak, kızı Constance'ı şehirden uzaklaştırma gayesi ile yaptığı düşünülebilir. Zira bu sıralarda Antakya ileri gelenlerinden bazı kimseler ve Kudüs Kralı Fulk söz konusu evliliği uygun bulmadı ve 1136'da Constance, Aquitaine Dükü IX. Guillaume'nin oğlu Raymond de Poitiers ile evlendirildi (Runciman, 2008, s.162 vd.; Lilie, 1993, s.101).

Süryani Mihail (1944, s.111) seferin amacını Ermenilerin Kilikya bölgesindeki güçlenmelerine bağlar. İmparatorun bu güçlenmenin önüne geçmek için böyle bir sefere çıktığından bahseder. İbnü'l-Esîr (1987, s.133) yukardaki iki kaynaktan faklı bir sebeple sefere çıkıldığından bahseder. İbnü'l-Esîr, İmâdeddîn Zengî'nin Suriye bölgesindeki faaliyetlerinin Haçlıları zor duruma soktuğunu, Haçlıların da bu sebeple Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'a elçiler göndererek ondan yardım istediğini, şayet gerekli yardım gelmezse bölgenin Müslüman hâkimiyetine geçeceğini söylediklerini, bundan dolayı imparatorun hemen hazırlıklara başladığını bildirir. Bizans imparatorunun bu bölgedeki faaliyetlerine bakıldığında kaynakların verdiği tüm sebeplerin doğru olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos sefer için gerekli hazırlıkları 1136'da tamamladı ve harekete geçti. Kuvvetleri deniz yolu ile Antalya'ya geldi. Bununla birlikte yeni birlikler de kara yoluyla gelerek orduya katıldı. Sonuç olarak güçlü ve kalabalık bir ordu kuruldu (Niketas, 1995, s.16; Runciman, 2008, s.174). İmparator beraberinde oğullarını ve eniştesi Nikephoros Bryennios'u da getirdi. Ancak Bryennios hastaydı ve Kilikya'da hayatını kaybetti (Runciman, 2008, s.174; Komnena, 1996, s.12 vd.). Bizans ordusunun Antalya'dan yürüyüşe geçtiğini duyan Kilikya Ermeni Baronu I. Leon, Bizans İmparatorluğu hâkimiyetinde bulunan Silifke'ye saldırdı ancak bir sonuç alamadan geri çekilmek zorunda kaldı (Kinnamos, 2001, s.14; Niketas, 1995, s.14).

İmparator donanmasıyla birlikte Silifke yakınlarına kadar ilerledi akabinde Frank garnizonu tarafından korunan günümüzde Mersin'in Erdemli ilçesi sınırları içinde yer alan Korykos şehrini ele geçirdi. Bizans imparatoru daha sonra Limonlu Çayı ve Tarsus Çayı arasında kalan bazı bölgelerde hâkimiyet sağlayarak yoluna devam etti (Lilie, 1993, s.117 vd.). Tarsus, Adana ve Misis tekrar Bizans hâkimiyetine geçti (Anonim Süryanî Vekayınâmesi, 1933, s.276; Simbat, s.53; Mihail, 1944, s.113; Kinnamos, 2001, s.14; Niketas, 1995, s. 14; Kaşgarlı, 1990, s.12). İmparator yoluna devam ederek bu kez Anazarba'yı kuşattı. Anazarba halkı, bu kuşatmaya direnip, Bizans kuvvetlerine kayıplar verdirse de uzun bir kuşatmanın ardından teslim olmak zorunda kaldı. Böylece Anazarba da Bizans hâkimiyetine geçti (Niketas, 1995, s. 16; Kinnamos, 2001, s.15; Simbat, s.53; Anonim Süryanî Vekayınâmesi, 1933, s.276).

Bizans'ın Kilikya bölgesindeki başarılı ilerleyişi karşısında mukavemet gösteremeyen I. Leon çareyi Vahga Kalesi'ne çekilmekte buldu. İmparator Kilikya'daki faaliyetlerini sağlam bir şekilde sürdürmek istiyordu. Bu nedenle Danişmendli saldırılarına önlem almak amacıyla, Tell-Hamdûn'a saldırdı ve

burayı ele geçirerek halkını Kıbrıs'a sürgüne yolladı (İbn Kâlanisî, 2015, s.136; Lilie, 1993, s. 118 vd.). Kilikya'daki başarılı yürüyüşü devam eden Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos, Antakya Prinkepsi Raymond de Poitiers'in, Musul-Halep Atabegi İmadeddin Zengî tarafından kuşatılan Montferrand Kalesi'nde mahsur kalan Kudüs Kralı Fulk'un yardımına gittiğini öğrendi. Bunu fırsat olarak gören imparator ordularına derhal Antakya üzerine hareket emri verdi (Kinnamos, 2001, s.15; Runciman, 2008, s.173).

İmparator, 1137'nin Ağustos ayında Antakya Surları yanında bulunan Asi Nehri kıyısında karargâhını kurdu (Niketas, 1995, s. 14 vd.). Kuşatma hazırlıklarını tamamlayan imparator, mancınıklarla kaleyi tahrip edip, Bizans ordusu için bir yol açmaya çalıştı. Haçlı askerleri de bu saldırılara çıkış harekatları ile karşılık vermeye çalışıyordu. Birkaç gün sonra Raymond de Poitiers, kuşatma altındaki şehre iç kalenin yakınında bulunan, Demir Kapı'dan gizlice girmeyi başardı. Haçlılar, Bizans'a yaptığı saldırılarla, kayıplar verdiriyordu. Buna karşılık Bizans ordusu, Köprü Kapısı tarafına kurduğu mancınıklarla surları tahrip ederek, Bizans okçularının desteğiyle kale içerisine girmeye çalışıyordu (Willermus, 1943, s.92).

Bizans kuşatması devam ediyor ve Antakya için işler daha da zorlaşıyordu. Bu durumu fark eden Raymond de Poitiers, Bizans ile anlaşma yoluna gitmenin daha iyi olacağı kanaatine vardı. Bu sebeple imparatora şehrin ileri gelenlerini göndererek barış görüşmelerini başlatmak istedi. İmparator Antakya'nın tamamen teslim olmasını istedi. Raymond ise bu teklifi reddetti. Yapılan müzakereler sonucunda Raymond'un İmparator II. Ioannes Komnenos ile görüşmesine karar verildi. Raymond ve beraberindeki şehrin ileri gelenleri Bizans karargâhına gittiler. Burada imparator tarafından saygıyla karşılandılar. Bizans'ın vassal durumuna gelen Antakya için Raymond imparatora sadakat yemini etti. Raymond ve imparatorun yaptığı anlaşmaya göre, Ertesi yıl Kuzey Suriye bölgesinde bulunan Müslüman hâkimiyetindeki Hama, Hıms, Halep ve Şeyzer gibi şehirlere ortak seferler düzenlenecek ve bu şehirlerin ele geçirilmesi durumunda Raymond ve bazı Haçlı liderlerine fief olarak bırakılacaktı. Buna karşılık Antakya Bizans hâkimiyetinde kalacaktı (Willermus, 1943, s.93; Willermus, 2018, s. 324 vd.; İbn Kâlanisî, 2015, s.136; Mihail, 1944, s.111 vd.; Kinnamos, 2001, s.16; Runciman, 2008, s.173 vd.; Anonim Süryanî Vekayınâmesi, 1933, s.276; Azîmî, 2006, s.73 vd.; İbn Kâlanisî, 2015, s.136). Anlaşma sonucunda Bizans sancağı Antakya İç Kalesi'ne çekildi. Ayrıca Raymond'a imparator tarafından çeşitli hediyeler verildi (Deniz, 2020, s.119).

Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un Anazarba (Anavarza) kuşatması esnasında bir aydan fazlaca bir süreyi burada harcaması ve Raymond'un

yokluğundan istifade edememesi, Raymond ile anlaşmasının ve Antakya kuşatmasının kaldırılmasının sebepleri arasında gösterilebilir. Bunun yanında Antakya kuşatması esnasında ordudaki askerlerin meyve ağaçlarına saldırmaları ordunun yaşadığı erzak sıkıntısına işarettir. Mevsim geçişinin kuşatma şartlarını zorlaştırması gibi etkenler de imparatorun böyle bir karar vermesinde etkendir. Vaziyet bu iken Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un orduyu tehlikeye atmak istemediği muhtemeldir. Ayrıca imparator Antakya'yı zorla almanın Avrupa tarafından tepkiyle karşılanacağını düşünmüş olacak ki Raymond ile anlaşma yoluna gitmiştir (Willermus, 2018, s.324 vd.; Niketas, 1995, s.17; Lilie, 1993, s. 119 vd.; Kinnamos, 2001, s.16; William Archbishop of Tyre, 1943, s.92 vd.). Böylece Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos, Antakya'dan ayrılarak Kilikya bölgesine geldi. Vahga Kalesi'ni ele geçirdi. İmparator I. Leon, karısı ve oğulları Rupen ve Toros esir alınıp İstanbul'a götürüldü (Simbat, s.53; Azîmî, 2006, s.73; Niketas, 1995, s.17; Kinnamos, 2001, s.17; Angold, 1984, s.155).

3. Antakya Seferi Sonrası Gelişmeler

İmparator II. Ioannes Komnenos 1137 kışını Tarsus'ta geçirdi. Bu bekleyişin sebebi Antakya Prinkepsiliği ile yaptığı anlaşma şartlarının gereğini yerine getirmekti. Müslümanların hâkimiyetindeki topraklara saldırmak için hazırlıklarını tamamladı. Ancak imparator yapacağı bu seferin gizli kalmasını istiyordu. Bu nedenle Halep-Musul Atabegi İmadeddin Zengî'nin durumdan şüphelenmesini önlemek için ona elçiler vasıtasıyla pekçok hediye gönderdi. İmadeddin Zengî de aynı şekilde imparatora hediyeler gönderdi. Tedbir bununla da sınırlı değildi. Antakya'daki sefer hazırlıklarının öğrenilmemesi amacıyla şehre gelen seyyah ve tüccarlar prinkepslik tarafından tutuklandı (Willermus, 2018, s.325 vd.; William Archbishop of Tyre, 1943, s.93 vd.; Azîmî, 2006, s.73; Runciman, 2008, s.176).

1138 Mart ayında imparator ve Raymond de Poiters ile Urfa Kontu II. Joscelin'in komuta ettiği müttefik birlikler Antakya önlerinde bir araya geldi. Harekete geçen müttefik kuvvetler önce Halep yakınlarında bulunan Balat şehrini işgal ettiler. Akabinde Buzaâ'ya yakın bir yerde karargâhlarını kurarak burayı kuşattılar. 8 Nisan 1128'de Buzaâ halkı, mukavemet göstermeye çalışsa da, imparatorun ordusunda bulunan mancınıkların devreye girmesi ile hayatlarının bağışlanması şartı ile teslim oldu. Ancak II. Ioannes Komnenos sözünde durmayarak, garnizonu kılıçtan geçirdi. Halkın birçoğunu da esir aldı. Yapılan anlaşma gereği bu bölgeyi Urfa Kontu II. Joscelin'e teslim etti (İbn Kâlanisî, 2015, s.139; Niketas, 1995, s.17; Kinnamos, 2001, s.16; Azîmî, 2006,

s.74 vd.; İbnü'l-Esîr, 1987, s.135 vd.; İbnü'l-Adîm, 1997, s.456; Mateos, 2000, s.293.).

Durumdan haberdar olan İmadeddin Zengî, önlem amacıyla beş yüz kişilik bir kuvveti Halep'e sevk etti. Ayrıca Bizans ordusundan kaçan askerlerden bazıları Halep'e gelerek, Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'un Halep'e doğru harekete geçtiğini söyledi (İbn Kâlanisî, 2015, s.141; Azîmî, 2006, s.77). 19 Nisan 1138'de harekete geçen imparator kuşatma hazırlıklarına başladı. Alınan haberler doğrultusunda Halep, Emir Savar tarafından tahkim edilmiş ve kuşatma için gerekli tedbirler alınmıştı. 20 Nisan günü Bizans kuşatma harekatını başlattı. Ancak beklemedikleri bir şekilde karşı saldırıya uğradılar ve müttefik kuvvetlerden çokca zaiyat verildi. Hıristiyan kuvvetler üç gün mücadeleye devam ettiler. Ancak kalenin tahkim edilmiş olması, rakip kuvvetlerin gücü ve su sıkıntısı gibi sebepler nedeniyle Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos kuşatmanın kaldırılmasına karar verdi (Kinnamos, 2001, s.17; Azîmî, 2006, s.78; Niketas, 1995, s.18; Mihail, 1944, s.112; İbn Kâlanisî, 2015, s.141 vd.).

Halep kuşatmasından bir sonuç alamayan imparator bu defa Asârib Kale'sine doğru yola çıktı. Bizans önderliğindeki müttefik Hıristiyan ordunun yaklaşmakta olduğunu gören kale halkı, 22 Nisan'da derhal kaleyi tahrip edip, terk ettiler. Bizans kale hâkimiyetini aldıktan sonra yönünü 26 Nisan'da Maarretünnûman'a çevirdi, burada da hâkimiyet sağlayan müttefik kuvvetler 27 Nisan'da Kefertâb'a hareket etti. Halk kaleyi terk etti ve Bizans Kefertâb'ı da ele geçirdi. Bir bir kaleleri ele geçiren Bizans önderliğindeki müttefik kuvvetler 29 Haziran'da Şeyzer önlerine geldi (İbn Kâlanisî, 2015, s.142 vd.; Niketas, 1995, s.18; İbnü'l-Esîr, 1987, s.136-137; İbnü'l-Adîm, 1997, s.457-458; İbn Vâsıl, 1953-1977, s.77-79; Cahen, 1940, s.359-361; Demirkent, 1990, s.121-122).

Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos Şeyzer kuşatması için güçlü mancınıklar kurdurarak kale surlarına hasar vermeye başladı. Mancınıklardan fırlatılan taşlar şehrin içerisindeki evlere dahi zarar vermekteydi. İmparator bu suretle şehri ele geçirmeyi planlıyordu. Bizans şiddetli biçimde saldırılarda bulunurken Raymon de Poitiers ve II. Joscelin'e bağlı Haçlı birlikleri geri duruyorlardı. Bu durum imparatoru öfkelendirdi. Zira kuşatma süresi uzayıp gitmekteydi. Şehir etkili bir mukavemet göstermekteydi. II. Ioannes Komnenos askerlerine saldırının daha da şiddetlendirilmesi emrini verdi. İmparatorun emri sonuç verdi ve şehrin alt bölümü ele geçirildi. Durumun kötüye gittiğini gören Şeyzer emiri Ebu'l Asâkir Sultan, imparatora barış teklifinde bulundu. Teklifte imparatora yüklü miktarda para verileceği taahhüt edilmekteydi. Netice itibariyle vaad edilen para imparatora teslim edildi. Bizans İmparatoru II.

Ioannes Komnenos, 21 Mayıs 1138'de kuşatmayı kaldırarak Antakya'ya döndü (İbnü'l-Adîm, 1997, s.459; İbn Kâlanisî, 2015, s.141; Simbat, s.52; İbnü'l-Esîr, 1987, s.137; Willermus, 2018, s. 335; Runciman, 2008, s.177 vd.).

II. Ioannes Komnenos Antakya'da bir kaç gün Raymond de Poitiers'in sarayında dinlendi. Sonrasında bir toplantı yaptı. Bu toplantıda Suriye bölgesi hâkimiyetinin kısa sürede sağlanamayacağını, Prinkepsliğin sınırlarını genişletmek için kendisinin ve askerlerinin mücadele verdiğini, Antakya'nın konum olarak bölge hâkimiyetinin tesisi için uygun olduğunu, dolayısıyla Antakya'nın iç kale ile birlikte, daha önce yapmış oldukları anlaşmaya atıfta da bulunarak, kendisine ve askerlerine teslim edilmesi gerektiğini söyledi. Raymond de Poieiters ve II. Joscelin, bu durum karşısında ne diyeceklerini bilemediler. II. Joscelin bu kararın halk nezlinde tepki ile karşılanabileceğini, dolayısla şehrin ileri gelenleri ile bir araya gelerek bu kararın nasıl uygulanacağı hususunda görüşme yapmaları gerektiğini söyleyerek imparatordan biraz süre istedi. II. Joscelin daha sonra askerlerine, şehirdeki Latinlerin imparator tarafından tecrid ettirileceği ve şehrin bundan böyle Rum Ortodoks hâkimiyetinde olacağı hususunda halkı kışkırtmalarını istedi. Bu haber Antakya'da yayılınca halk Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'a karşı isyan başlattı. Şehirdeki Bizans askerlerine saldırdı. İmparatorun yanında yeteri kadar asker yoktu ve ailesini de tehlikeye atmak istemeyen imparator Antakya'nın kendisine teslim edilmesi isteğinden vazgeçtiğini belirtti. Bu karardan sonra halk sakinleşti ve isyan sona erdi. II. Ioannes Komnenos daha sonra yanındakilerle birlikte şehirden ayrılarak ordusunun yanına gitti. İmparatorun peşinden Raymond de Poitiers ve II. Joscelin de gelerek imparatoru yatıştırmaya çalıştılar. Antakya Haçlı Prinkespliği ve Bizans İmparatorluğu arasındaki anlaşmanın aynı şartlarda geçerli olduğu hususunda anlaştılar. İmparator II. Ioannes Komnenos, Raymond ve II. Joscelin'e bölgeye tekrar geleceğini söyledi ve İstanbul'a döndü (Mihail, 1944, s.112; Niketas, 1995, s.20; Willermus, 2018, s.340 vd.; Kinnamos, 2001, s.17 vd.).

4. II. Ioannes Komnenos'un Antakya'ya İkinci Seferi

1140 yılında Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos, Antakya Haçlı Prinkepsi Raymond de Poitiers'in 1138'de yapılan anlaşmaya uymadığını öğrendi. Daha önce bölgeye tekrar gideceğini belirtmiş olan imparator hazırlıklarını tamamlayarak ordusunu Antalya'da topladı. İmparatorun amacı, Antakya'yı İstanbul ile birleştirmek ve buradan Küdüs'e sefer düzenleyerek, Kudüs ve çevresini kendi topraklarına katmaktı. Bu esnada imparatorun hasta olan büyük oğlu Aleksios öldü. İmparator, Andrinikos ve Isaakios'u cenazeyi İstanbul'a

götürmekle görevlendirdi. Ancak bu yolculuk sırasında Andrinikos da hayatını kaybetti. İmparator buna ragmen sefer kararından vazgeçmedi. II. Ioannes Komnenos bu seferin amacını gizlemek istiyordu. Bu sebeple Kilikya Bölgesindeki denetimi tesis etme ve Danişmedliler'in ele geçirdiği yerleri geri alma amacı ile bölgeye geldiği söylentisini çıkardı (Niketas, 1995, s. 25). İmparator Antakya'ya hareket etmeden önce, Urfa Kontu II. Joscelin'in üzerine gitmek istedi. Muhtemelen imparator, II. Joscelin'in Antakya'da çıkarılan isyandaki rolünü anlamıştı ve intikam almak istiyordu. Urfa Kontu II. Joscelin durumdan haberdar olunca telaşa kapıldı ve İmparator II. İoannes Komnenos'a kızı Isabella'yı rehin vererek, itaatini bildirdi (Willermus, 2018, s.372; Azîmî, 2006, s.79).

II. Joscelin'i itaat altına alan imparator, 25 Eylül 1142'de Antakya'ya yöneldi ve Templier Şövalyelerinin hâkimiyetinde bulunan Bagras Kalesi önünde karargâhını kurdu. İmparator Antakya Haçlı Prinkepsi Raymond de Poitiers'e elçiler göndererek, daha önce yapılan anlaşmaya istinaden Antakya İç Kale dahil tüm şehrin kendisine teslim edilmesini istedi. Müslümanlar üzerine yapılacak seferlerde Antakya'yı üs olarak kullanacağını belirtti. Raymond bunun üzerine şehrin ileri gelenleriyle bir toplantı yaptı. Toplantıda bu sorun üzerine uzun uzadıya konuşuldu. Sonuç olarak, şehrin Latin adetlerine göre düzenlenmiş olduğu, böylesine güçlü ve tahkim edilmiş bir kalenin anlaşma yoluyla imparatora tesisinin kat'î surette olamayacağı, şehrin imparatora teslimi gerçekleşirse imparatorun şehri elinde tutamayacağı ve kısa süre içerisinde şehrin Müslümanların eline geçeceği vurgusu yapıldı. Antakya'nın Bizans İmparatoru II. Ioannes Komnenos'a teslim edilmemesi kararlaştırıldı. Kararın imparatora iletilmesi gerekiyordu. Bu nedenle şehrin soylularından oluşan bir heyet imparatorun bulunduğu Bagras'a gitti. Heyet, imparatora, Antakya Haçlı Prinkepsi Raymond de Poitiers'in şehri asıl varis olan Constance'nin eşi olması sıfatı ile yönettiğini, dolayısıyla yasal olarak ne Raymond'un ne de başka bir yöneticinin Antakya'yı anlaşma yoluyla başkasına bırakamayacağını iletti. Ayrıca Raymond'un anlaşmayı uygulamayı diretmesi durumunda, şehirden uzaklaştırılacağı belirtildi (Willermus, 1943, s.124; Deniz, 2020, s.134-135).

II. Ioannes Komnenos bu duruma öfkelense de kış mevsimine yaklaşılması, Antakya'ya yapılacak bir kuşatma için uygun zaman olmaması sebebiyle bu karara itiraz edemedi. Askerlerine şehrin çevresindeki arazileri yağmalama emri vererek ordusunu Kilikya Bölgesine götürdü. Kilikya'dan bir heyeti Kudüs Kralı Fulk'un yanına göndererek ertesi sene bahar aylarında kutsal toprakları ziyaret etmek ve ordusuyla Müslümanlara yapılacak mücadelelere katılmak istediğini bildirdi. Kudüs Kralı Fulk, imparatorun bu talebine şaşırmıştı. Ancak ona uygun bir cevap vermesi gerekiyordu. Bu nedenle bir elçi heyetini

imparatora göndererek, böylesine büyük bir ordunun giderlerini karşılayacak durumları olmadığını belirtti. Ancak küçük bir birlik ile imparatorun Kudüs'e gelmesi durumunda onu ağırlamaktan şeref duyacağını ekledi. İmparator Ioannes'in bu şekilde bir talepte bulunması ayrıca onun Kudüs'ü ele geçirme amacının açık bir kanıtıdır. Zira herhangi bir şehre ittifakla ve dostâne şekilde giren orduların girdikleri şehirlerini ele geçirdikleri hususunda örnekler mevcuttur ve bu en az zararla şehri ele geçirme hususunda makul bir savaş taktiğidir. Örneğin Fatih Sultan Mehmed'in Candaroğulları Beyliği'ni ele geçirirken uyguladığı savaş taktiğine bakılabilir. İmparator bir dahaki sene hazırlanarak daha güçlü bir orduyla bölgeye gelme planı yaparak Tarsus'a gitti (Willermus, 1943, s.126; Deniz, 2020, s.135).

İmparator Kilikya'da 1143 yılı ilkbaharında her zaman yaptığı üzere ava çıktı. Ancak av sırasında zehirli bir okun kaza ile eline batması neticesinde yaralandı. İmparator ilk zamanlar bu yarayı önemsemedi. Ancak yaranın kötüleşmesi sonucu doktorlar, imparatorun kolunun kesilmesi gerektiğini, aksi durumda iyileşemeyeceğini belirttiler. II. Ioannes Komnenos tek kollu birinin Bizans tahtına yakışmayacağını söyleyerek, doktorların önerisini reddetti. Akabinde küçük oğlu Manuel'i veliaht tayin ederek 8 Nisan 1143'de hayatını kaybetti (Azîmî, 2006, s.81; Niketas, 1995, s.25 vd.; İbn Kâlanisî, 2015, s.152; Mihail, 1944, s.121; Vardan, 1937, s.202 vd.).

SONUÇ

II. Ioannes Komnenos, zor şartlar altında ve iyi bir mücadele sonunda Bizans tahtına oturmuştur. Bizans tahtında kaldığı süre boyunca devletin sınırlarını genişletme gayesi gütmüştür. Batı'da Kıpçak ve Peçenekler ile mücadele etmiş, Doğu politikaları bağlamında da Kilikya, Antakya ve Suriye bölgelerinde hâkimiyet sağlayarak, Kudüs'e ilerlemek istemiştir. Antakya'nın Suriye Bölgesi hâkimiyeti için anahtar bir şehir ve Kudüs'e giden yolda önemli bir konumda bulunduğunun farkında olan imparator, bu nedenle Antakya'nın alınmasını oldukça önemsemiştir. Sefere çıktığında iki oğlunun ölümü bile onu bu amacından vazgeçirmemiştir. Bu da bölge hâkimiyetini ne kadar önemsediğinin bir göstergesidir.

II. Ioannes Komnenos, bu hedeflerini gerçekleştirme yolunda Kilikya'da hâkimiyet sağlamıştır. Antakya Haçlı Prinkepsliği'ni de Bizans'ın vassalı konumuna getirmiştir. Suriye bölgesinde Müslümanlara karşı kısmi başarılar elde etmiştir. Ancak tüm bunlara rağmen başarılı olamadığı ve Doğu politikalarını gerçekleştiremediği ortadır. Zira hâkimiyet altına alınan Kilikya

Bölgesi, imparatorun ölümü sonrası yeniden Ermenilerin kontrolüne geçmiştir. Kendisinden sonra imparator olan Manuel'in Ermeniler ile mücadelesi devam etmiştir. Bunun yanında Antakya, vassal konumda uzun bir süre kalmamış ve Antakya'da tam bir Bizans hâkimiyeti sağlanamamıştır. Kudüs'e gitmek istemiş ancak bu konuda da amacına ulaşamamıştır.

II. Ioannes Komnenos, amaçlarına tam manasıyla ulaşamamasına rağmen, Bizans'ın onun döneminde herhangi bir toprak kaybı yaşamadığını görmekteyiz. Dolayısıyla Bizans için kayıpsız bir dönem vurgusu yapabiliriz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Anna, K. (1996). *Aleksiad Malazgirt'in Sonrası*. (Bilge Umar, Çev.). İnkilâp Kitabevi.

Anonim Süryanî Vekayinâmesi. (1933). The First and Second Crusades from an Anonymous Syriac Chronicle. (A. S. Tritton, Çev.). *Journal of the Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland (JRAS)*. 69-101, 273-305.

Azîmî. (2006). *Azîmî Tarihi Selçuklular Dönemiyle İlgili Bölümler (H. 430-538=1038)*. (Ali Sevim, Çev.). (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gregory Abû'l-Farac. (1987). *Abû'l-Farac Tarihi*. (C.I-II.). (2. Baskı). (Ömer Rıza Doğrul, Çev.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ioannes Kinnamos. (2001). *Historia*. (Işın Demirkent, Haz.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Ioannes Zonaras. (2008). *Tarihlerin Özeti (Kitap XVII-XVIII)*. (Bilge Umar, Çev.). Arkeoloji ve Sanat Yayınları.

İbn Kalânisî. (2015). *Şam Tarihine Zeyl -I. ve II. Haçlı Seferleri Dönemi-*. (Onur Özatağ, Çev.). İş Bankası Kültür Yayınları.

İbnü'l-Adim Ebu'l-Kasım Kemaleddin Ömer b. Ahmed İbnü'l-Adim. (1997). *Zübdetü'l-Haleb min Tarihi Haleb*. (C. I-II). (Süheyl Zekkar, Thk.). Darü'l-Kitabi'l-Arabi.

İbnü'l-Esîr. (1987). *el-Kamil fi't-Tarih*, (C. X-XI-XII). (A. Özaydın, Çev.). Bahar Yay.

İbn Vâsıl. (1953-1977). *Müferricü'l-Kürûb fi Ahbâri Beni Eyyûb*. (C. I-II). (C. Şeyyal-H.M. Rabi' Neşr.).

Müverrih Vardan. (1937). Türk Fütuhatı Tarihi (889-1269). (Hrant D. Andreasyan, Trc.). *Tarih Semineri Dergisi*, 1(2). 153-255.

Niketas Khoniates. (1995). *Historia (Ioannes ve Manuel Komnenos Devirleri)*. (Fikret Işıltan, Çev.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Simbat. *Başkumandan Simbad Vekayinamesi (951-1334)*. (Hrant D. Andreasyan, Çev.). Türk Tarih Kurumu'nda yayımlanmamış tercüme.

Süryanî Mikhail. (1944). *Süryanî Keşiş Mikhail"in Vekâyinâmesi (1042-1193, 1195-1229)*. (H. D. Andreasyan, Çev.). TTK Basılmamış tercümeler kısmı.

Süryanî Patrik Mihail. (1944). *Süryanî Patrik Mihail'in Vakainamesi, İkinci Kısım (1042-1195)*. (Hrant D. Andreasyan, Trc.). Türk Tarih Kurumu'nda Yayımlanmamış Tercüme.

Urfalı Mateos. (2000). *Urfalı Mateos Vekayi-Nâmesi (952-1136) ve Papaz Grigor'un Zeyli (1136-1162)*. (Hrant D. Andreasyan, Trc.). Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Willermus Tyrensis. (1943). *A History of Deeds Done Beyond The Sea*. (C. II). (E. A. Babcock- A. C. Krey, Çev.). Columbia University Press.

Willermus Tyrensis. (2018). *Willermus Tyrensis'in Haçlı Kroniği II Kudüs'ün Zaptından Urfa'nın Fethine (1099-1143)*. (Ergin Ayan, Çev.). Gece Kitaplığı Yayınları.

William Archbishop of Tyre. (1943). *A History of Deeds Done Beyond The Sea*. (Vol. 1-2.). (Emily Atwater Babcock-A.C. Krey, Trc.). Columbia University Press.

Araştırma Eserler

Angold, M. (1984). *The Byzantine Empire 1025-1204 A Political History*. Longman.

Cahen, C. (1940). *La Syrie du Nord a l'époque Des Croisades Et La Principauté Franque D'Antioche*. Paris.

Çiçek, A. (2018). Kilikya Ermeni Baronluğunun Ortaçağ Anadolu Tarihindeki Yeri Üzerine. *Bayburt Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1. 62-82.

Demirkent, I. (1990). *Urfa Haçlı Kontluğu Tarihi (1098-1118)* (C. I.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Deniz, R. (2020). *Antakya Haçlı Prensliği Tarihi (1119-1161)*. Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Erdoğan, T. (2019). *İmparator II. Ioannes Komnenos Dönemi Bizans Tarihi (1118-1143)*. Yüksek lisans tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Ersan, M. (2014). Türk-Ermeni İlişkileri (XI-XIII. Yüzyıllar). *Tarihte Türkler ve Ermeniler*. c. 2. (1b). Türk Tarih Kurumu. 161-203.

John V. A. Fine, Jr. (1983). *The Early Medieval Balkans A Critical Survey From the Sixth to the Late Twelfth Century*. The University of Michigan Press.

Kaşgarlı, Mehlika Aktok. (1990). *Kilikya Tâbi Ermeni Baronluğu Tarihi.* Altıncıoğlu Matbaası.

Lilie, R. J. (1993). *Byzantium and The Crusader States 1096-1204*. Clarendon Press.

Ostrogorsky, G. (1991). *Bizans Devleti Tarihi*. (3. Baskı). (Fikret Işıltan, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Runciman, S. (2008). *Haçlı Seferleri Tarihi*. (C. II). (Fikret Işıltan, Çev.). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

In the context of the Eastern policies of Ioannes Comnenos II, the dominance of Antioch came to the fore. During the First Crusade, the leaders of the Crusades took the oath of vassalage to the Byzantine empreror. In this direction, they promised that they would return these places to Byzantium in the event that the places that were under Byzantine rule but lost in the process were recaptured by the Crusaders. Apart from that, Alexios I, Father of Ioannes Comnenos II, signed the Treaty of Devol with Bohemund I, the Crusader Prinkeps of Antioch, in 1108. With this agreement, Bohemund I swore allegiance to both Alexios I and Ioannes Comnenos II. However, cities in the Cilicia region such as Misis, Adana, Tarsus and Anazarba would be handed over to Byzantium. In addition, after the death of Bohemund I, Antakya would be left under Byzantine rule. Due to this agreement, some cities were left to Bohemund I. However, after this treaty, Bohemund I left the administration of Antakya to his nephew Tancred by

proxy and never returned to the East. Tancred also did not put this agreement into effect.

The emperor established his headquarters on the banks of the Orontes River, next to the Antioch Walls, in August 1137. Having completed the siege preparations, the emperor destroyed the castle with catapults and tried to open a way for the Byzantine army. The Crusaders were also trying to respond to these attacks with exit operations. A few days later, Raymond de Poitiers was able to sneak into the besieged city through the Iron Gate, located near the citadel. The Crusaders were inflicting losses with their attacks on Byzantium. On the other hand, the Byzantine army was trying to enter the castle with the support of Byzantine archers by destroying the walls with catapults they set up near the Bridge Gate. The Byzantine siege continued, and things were getting harder for Antakya. Realizing this situation, Raymond de Poitiers decided that it would be better to make an agreement with Byzantium. For this reason, he wanted to initiate peace negotiations by sending the notables of the city to the emperor. The emperor wanted Antioch to surrender completely. Raymond turned down this offer. As a result of the negotiations, it was decided that Raymond would meet with Emperor Ioannes Comnenos II. Raymond and the city dignitaries accompanying him went to the Byzantine headquarters. Here they were greeted with respect by the emperor. Raymond swore allegiance to the emperor for Antakya, which became a vassal of Byzantium. In 1140, Byzantine Emperor Ioannes Comnenos learned that the crusader Raymond de Poitiers of Antioch did not comply with the agreement made in 1138. The emperor, who had previously stated that he would go to the region again, completed his preparations and gathered his army in Antalya. The purpose of the emperor was to unite Antakya with Istanbul, and by organizing an expedition from there to Jerusalem, to add Jerusalem and its surroundings to his own lands. Meanwhile, the emperor's eldest son Alexios, who was sick, died. The emperor commissioned Andrinikos and Isaac to take the body to Istanbul. However, Andronikos also lost his life during this journey. Despite this, the emperor did not give up his expedition decision. Ioannes Comnenos II wanted to hide the purpose of this expedition. For this reason, he made the rumor that he came to the region with the aim of establishing control in the Cilicia Region and taking back the places captured by the Danishmeds. Before the Emperor moved to Antioch, he wanted to go against the Count of Urfa, Joscelin II. Presumably, the emperor understood Joscelin's II role in the rebellion in Antioch and wanted revenge. When Joscelin II, the Count of Urfa, became aware of the situation, he was alarmed. Joscelin II, Count of Urfa, pledged his daughter Isabella to Ioannes Comnenos II. The emperor, who subdued Joscelin, headed for Antioch

on September 25, 1142. The emperor sent envoys to the Antioch Crusader leader, Raymond de Poitiers, and demanded that the entire city, including the Inner Castle of Antioch, be handed over to him in accordance with the previous agreement. It was decided not to surrender Antioch to the Byzantine Emperor Ioannes Comnenos II. Therefore, a delegation of the city's nobles went to Bagras, where the emperor was. They conveyed that they could not leave Antioch to someone else by agreement. Although Ioannes Comnenos II was angry at this situation, he could not object to this decision because the winter season was approaching and there was no suitable time for a siege to Antioch. The emperor prepared for the next year and made a plan to come to the region with a stronger army and went to Tarsus. Ioannes Comnenos was wounded by a poisoned arrow during a hunt and died on April 8, 1143.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2008-2021
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71665
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 23.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kızıldağ, H. (2023). Sözden Beyaz Perdeye Bir Üslup Dönüşümü: Arzu ile Kamber. *Journal of History School*, 66, 2008-2021.

SÖZDEN BEYAZ PERDEYE BİR ÜSLUP DÖNÜŞÜMÜ: ARZU İLE KAMBER

Hasan KIZILDAĞ[1]

Öz

Tarih sahnesi içerisinde insanlar tarafından bilinçli veya bilinçsiz şekillerde meydana getirilen soyut ve somut unsurlar bütünü, halk kültürünü meydana getirmektedir. Halk kültürü ortaya çıktığı toplumun bütün özelliklerini kapsarken bir yandan da zamanın değişimleri karşısında gelişip dönüşerek farklılaşma temayülü gösterir. Sözlü kültür ürünleri, halk kültürünün en önemli unsurlarındandır. Bünyesinde barındırdığı kültürel kodların sonraki nesillere aktarılmasını sağlayan sözlü kültür unsurları, aynı zamanda kolektif belleğin ve hayal gücünün de ögelerini barındırır. Sözlü kültür aracılığıyla ortaya çıkan anlatılar, zamanla değişir ve yeni unsurları da bünyesine katarak hayatiyetini devam ettirir. Teknik/teknolojik imkânlar sayesinde yazı ile buluşan sözlü kültür ürünleri, zamanla radyo, sinema, televizyon ve bilişim çağında internet ile daha fazla değişime uğrar. Bu değişimlerle şifahi olan görsele dönüşür. Sözlü kültür unsurları görsellik zemininde yeniden kurulurken, temelde var olan üslup ve göstergeleri, yeniden kuranların üslubuyla yer değiştirir. Her uyarlama veya dönüştürüm yeni bir üslup demektir. Bu şekilde, yüzlerce yıllık anlatılar senarist ve yönetmenlerin ve hatta oyuncuların kendi üsluplarıyla yoğrularak yeni hallere bürünür. Bu çalışmada Arzu ile Kamber hikâyesinin beyaz perdede kendine ne şekilde yer bulduğu, senarist ve yönetmenler tarafından ne gibi üslup ve gösterge değişikliklerine uğratıldığı konusu incelenecek ve bir halk hikâyesinin sinemaya ne şekilde kaynaklık ettiği üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Arzu ile Kamber, üslup, sinema, halk hikâyesi, gösterge.

[1]Arş. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, drhasankizildag@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7266-6678

Hasan KIZILDAĞ

A Stylistic Transformation from Words to Silver Screen: Arzu with Kamber

Abstract

The whole set of abstract and concrete elements created consciously or unconsciously by people within the historical scene constitutes folk culture. While folk culture includes all the characteristics of the society in which it emerged, it also shows a tendency to differentiate by developing and transforming in the face of time changes. Oral culture products are among the most essential elements of folk culture. The aspects of oral culture, which enable the transfer of cultural codes to the next generations, also contain collective memory and imagination. Narratives that emerge through oral culture change over time and continue their life by incorporating new elements. Thfeaturests of oral culture, which meet with writing thanks to technical/technological possibilities, undergo further changes with radio, cinema, television, and the internet in the information age. With these changes, the oral becomes visual. While the elements of oral culture are reconstructed based on visuality, their underlying style and signs are replaced by the type of reconstructors. Each adaptation or transformation means a new style. In this way, hundreds of years old narratives take on new forms by being kneaded with the tyles of scrtypesters, directors, and even actors. This study will examine how the story of Arzu and Kamber found its place on the silver screen, what kind of stylistic and indicative changes screenwriters and directors subjected to it, and how a folk tale became a source for cinema.

Keywords: Arzu with Kamber, style, cinema, folk tale, signifier.

GİRİŞ

Halk kültürü ürünleri tarihin her döneminde belirli ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkmış ve içinden çıktığı toplumun değer algılarını, dünyayı kavrayış şekillerini, inançlarını, davranış kalıplarını ve kültürel unsurlarını sonraki nesillere aktarılmıştır. Sözlü kültür aracılığıyla ortaya çıkan anlatılar, zamanla değişmiş ve yeni unsurları da bünyesine katarak hayatiyetini devam ettirmiştir.

Anlatmayı önemli kılan ve onun süreklilik katsayısını artıran hususlardan birisi gösterilen rağbettir, teveccühtür. Bu rağbet, anlatım şekline göre dinleme, okuma, izleme ve bakma biçimlerinde kendini gösterir. Okuma, izleme, bakma ve özellikle de dinleme, hem "anlatma"yla benzer işlevlere sahip olmaları veya onun bazı işlevlerini pekiştirmeleri dolayısıyla hem de insanın merak duygusunu gidermek, öğrenme ihtiyacını karşılamak, bazı estetik duygularını tatmin etmek gibi fonksiyonlarıyla en az anlatmak kadar önem arz ederler (Poyraz, 2008, s. 106). Şifahî olarak sonraki nesillere aktarılan bu ürünler, yazı ile aktarılanlar hariç, zaman içerisinde sözlü kültürdeki yerini yavaş yavaş

kaybetmeye başlamış, yazı ile aktarılanlar mevcudiyetini koruyabilmiştir. Yazılı kültür ortamından elektronik kültür ortamına geçen bu ürünler, ses ve görsellik vasıtasıyla güncellenerek ve daha geniş kitlelere hitap eder hale gelmiştir (Kızıldağ, 2016, s. 447). Aytaç, sanayi devriminin akabinde, sözlü kültür ürünlerinin teknolojik imkânlar dâhilinde kayıt altına alındığını belirtmektedir (2002, s. 14). Teknik/teknolojik imkânlar sayesinde yazı ile buluşan sözlü kültür ürünleri, zamanla radyo, sinema, televizyon ve bilişim çağında internet ile daha fazla değişime uğramaktadır. Bu değişimlerle şifahi olan görsele dönüşür. Sözlü kültür unsurları görsellik zemininde yeniden kurulurken, temelde var olan üslup ve göstergeleri, yeniden kuranların üslubuyla yer değiştirir. Şifahi olarak ortaya çıkan mit, masal, destan, efsane ve halk hikâyesi gibi sözlü kültür ürünleri, farklı mecralara uyarlanırken geçirdiği değişim ve dönüşümler bilinçli ve kasıtlı bakış açılarının sonucu olarak gerçekleşir.

Ses ve görsellik imkânlarını kullanan sözlü kültür ürünleri, teknik/teknolojik iletişim imkânları sayesinde sınırları aşmış, dünyanın dört bir yanında ulaşılabilir ve takip edilebilir bir kültür endüstrisi metaına dönüşmüştür. Eğitim, hoşça vakit geçirme, kültürü muhafaza etme ve kültürde güncellenmeyi sağlama gibi işlevlerde kullanılan elektronik kültür ortamı aygıtları, masallardan destanlara, mitlerden efsanelere, adetlerden inanışlara kadar birçok halk kültürü unsurundan hareketle geniş bir yelpazede ürünler ortaya koymuştur. 70'li yılları takip eden süreçten günümüze ulaşıncaya kadar Türkiye'de de sözlü kültür ürünlerinden beslenen çalışmalar yapılmış ve sayıları gün geçtikçe artmıştır (Kızıldağ, 2016, s. 447).

Bu çalışmada Arzu ile Kamber Hikâyesi (Alptekin, 2013, s. 219-222)'nin Mehmet Bozkuş tarafından yönetmenliği, Fuat Özlüer tarafından senaristliği yapılmış olan "Arzu ile Kamber" filmi ile mukayesesi yapılacak, hikâye ve film üslubu arasındaki farklılıklar tespit edilmeye çalışılacaktır.

Kültürel Dönüşüm ve Sinema

Sinema ve kültür, sürekli bir devinim ve etkileşim halindedir. Kültür, sinema ve televizyon yapımlarına kaynaklık ederken, sinema ve televizyon yapımları da kültürü etkilemekte ve dönüştürmektedir. Bu bakımdan, her sinema filmi ve/ya televizyon dizisinde, kültürden beslenen, tarihin akışına koşut, alternatif bir zaman çizgisi ve dünya kurgulanarak farklı bir gerçeklik meydana getirilmektedir (Kızıldağ, 2020, s. 279).

Sözlü kültürden alınarak sinema veya televizyon yapımlarına aktarılan anlatılar, senarist ve yönetmenlerin, hatta oyuncuların tasarruflarıyla dönüşüme

uğramakta ve ortaya çıkan ürünle sabit hale gelmektedir. Değişim, sözlü kültür unsurlarının tamamını bünyesine katarken, özellikle masal, destan ve halk hikâyesi gibi türlerin dijitale dönüşümü gerçekleşmektedir. Senarist ve yönetmenlerin marifetiyle sinema ve televizyona aktarılan bu türler, geçmişte hitap ettiği kitlelerden çok daha fazlasına, görsellik imkânları dâhilinde hitap etmeye başlamıştır. Elbette her aktarım/güncelleme olumlu olmasa da anlatım ortamını yitirmekte olan sözlü kültür ürünlerinin bir mecraya bağlanması bağlamında faydalar sağlamış ve bu ürünleri, hızlı bir şekilde erişilebilecek hale getirmiştir.

Douglas Kellner'e göre sinema, çeşitli görme biçimleri sunan bir tahayyüldür. Bu tahayyül ya geleneksel görme ve deneyimleme biçimlerini yeniden üretir ya da insanın nesneleri daha önce hiç görmediği veya deneyimlemediği biçimlerde algılamasını sağlar (2011, s. 29). Sözlü kültürden elektronik kültür ortamına aktarılan unsurlar, görüntü ve ses imkânları dâhilinde yeni bir deneyim sunmakta, şifahî olanın hayal gücüne seslenen yapısını, görselliğe hitap eder hale dönüştürmektedir.

Sözden Renkli Cama Arzu ile Kamber

Halk hikâyeleri, göçebelikten yerleşik hayata geçen Türklerin destansı anlatılarının reel hayata bağlandığı, aşk, kahramanlık gibi konuların daha az olağanüstü motiflerle anlatıldığı türlerdir. Pertev Naili Boratav'a göre halk hikâyelerini masallardan ayıran ve destana yaklaştıran başlıca vasıf gerek anlatıcı sanatkârlar, gerek dinleyiciler tarafından bunların tarihî telakki edilmeleridir (2002, s. 132). Göçebelikten yerleşik hayata geçen Türkler sözlü anlatım konusunda da bir değişim yaşamış, tabiatla ve düşmanlarıyla olan mücadeleleri anlatan türler yaşanılan çağa bağlanarak realist halk hikâyeleri ortaya çıkmıştır. Bu hikâyeler sözlü kültürde yüzlerce yıllık bir birikimle değişip dönüşmüş ve zamanla yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirme safhasından sonra bu ürünler senarist ve yönetmenlerin güncellemeleriyle bir tarafı geleneğe bir tarafı modern dünyaya bağlanarak bir kültür metaı haline gelmiştir.

Sanayi inkılâbı sonrasında yaşanan hızlı değişimler her ne kadar bir kısım folklor mahsullerinin tarihe karışmasına sebep olmuşsa da yaşanan teknolojik ilerlemeler folklor ürünlerinin derlenmesi ve kalıcı hale gelmesinde faydalı olmuştur. Teknolojik vasıtalar aracılığıyla yazıya geçirilen sözlü anlatıların birçoğu bu yeni imkânlar sayesinde yok olmaktan kurtulmuş, aynı zamanda gelecek nesillere miras bırakılmıştır. Halk hikâyeleri bu aktarımda diğer bütün sözlü ürünler gibi önemli bir yer tutmaktadır.

Görselliğin ön plana çıktığı günümüz dünyasında, medyanın varlığı, sözlü ve yazılı kültürel birikimi kendi bünyesinde toplamış, kullandığı argümanlarla bireyler üzerindeki etkisini artırmıştır. Yazının etkisini yitirmeye başladığı günümüzde, elektronik kültür ortamını kullanmak bütün sanat verimleri açısından bir zarurete dönüşmüştür.

Valter Ong'a göre sözel anlatımın elektronik dönüşümü, hem kelimenin yazıyla başlayıp matbaayla pekiştirilen mekân bağlarını güçlendirmiş, hem de bilinci ikincil sözlü kültür çağına sokmuştur. Elektronik teknoloji, telefon, radyo, televizyon ve çeşitli ses kayıt araçları sayesinde "ikincil sözlü kültür çağı" başlamıştır. Katılımcı gizemi, topluluk duygusunu geliştirmesi, yaşanan anı odaklayışı, hatta sözlü kültür kalıpları kullanışıyla bu ikincil sözlü kültür, "birincil" sözlü kültüre şaşılacak derecede benzemektedir. İkincil sözlü kültürün grup bilinciyle bir araya getirdiği dinleyici topluluğu, birincil sözlü kültürünkinden kat kat geniş bir kitledir (2013, s. 160-161).

İsmail Abalı'ya göre sözlü kültür ortamında doğmuş birçok ürün önce yazılı kültür ortamına, oradan da elektronik kültür ortamına aktarılmıştır. Böylece Köroğlu, Battalgazi, Karacaoğlan, Keloğlan ve Kırk Haramiler gibi birçok anlatı filmlere konu olmuş, ses ve görüntü ile gelecek nesillere aktarılmıştır (2015, s. 230). Ruhi Ersoy da bir çalışmasında sözlü kültür ürünlerinin önce yazılı sonra elektronik ortama aktarılması ile zamana bağlandığını ifade etmiştir (2004, s. 87). Mustafa Dinç ise sinema sanatının insana dair diğer tüm verimlerden ve kültürel unsurlardan beslendiğini ve Türk sinemasının tarihsel gelişimi içerisinde kültürel unsurları, halk hayatına ilişkin ürünleri sıklıkla işlediğini belirtmektedir (2020, s. 18).

Sözlü kültürden yazılı kültüre, oradan da elektronik kültür ortamlarına geçen halk anlatıları belirli dönüşümler yaşar. Senarist ve yönetmenler tarafından gelenek yeniden yaratılır ve güncellenerek içinde yaşanılan zamana bağlanır. Halk hikâyeleri konusunda da durum böyledir. Kerem ile Aslı, Leyla ile Mecnun, Ferhat ile Şirin, Arzu ile Kamber gibi halk hikâyeleri sinema sektörü ve dizi yapımcıları tarafından defaatle ele alınmış ve kültürel metalar olarak sinema endüstrisinin hizmetine sunulmuştur. Arzu ile Kamber hikâyesi de bu aktarımlara dâhil edilmiştir.

Arzu ile Kamber

Esma Şimşek'e göre Türk halk hikâyeleri içerisinde önemli bir yere sahip olan Arzu ile Kamber hikâyesi, zaman zaman diğer türler arasında da az veya çok işlenmiştir. Halk hikâyeleri tasnifi içerisinde "aşk hikâyeleri" grubuna giren

“Arzu ile Kamber” hikâyesi, bugün Anadolu’da masallaştırılmış bir şekilde anlatılmaktadır. Kahramanlar goğar, büyür, birbirlerine âşık olurlar ve kavuşmak için hikâyenin sonuna kadar mücadele ederler. Neticede ikisi de ölür. Arzu ile Kamber hikâyesi deyimlere, efsanelere, halk temaşa sanatına, diğer halk hikâyelerine ve türkülere de tesir etmiştir (1987, s. 57-60). Esas olarak Arzu ile Kamber hikâyesi Türkiye’nin dışında Azerbaycan, Musul, Kerkük ve Balkanlar’da da bilinmektedir. Hem sözlü hem de yazılı nüshaları vardır (Alptekin, 2013, s. 219). Arzu ile Kamber adlı halk hikâyesinin Türkmenistan, Azerbaycan, Irak (Kerkük) ve Anadolu da tespit edilen varyantları genel hatlarıyla aynı olay örgüsünü ve kahramanları içine almakla kalmayıp aynı zamanda ortak bir dünya görüşünü de dile getirmektedir (Durdıyeva, 2000, s. 45). Arzu ile Kamber hikâyesinin hem yazma eserlerde tespit edilen hem de sözlü gelenekten derlenen birçok varyantı vardır. Nüshaların belli başlı özellikleri ve anlatıdaki ana kahramanla aynı adı taşıyan bir âşığın yaşadığı zaman-mekân hasebiyle bazı araştırmacılar bu hikâyenin 16-17. yüzyıllarda Kerkük’te tasnif edildiğini ve buradan diğer coğrafyalara yayıldığını iddia etmektedirler. Yayımlanan metinlerin yazıya geçirildiği veya derlendiği bölgeler incelendiğinde bu hikâyenin yayıldığı coğrafya tespit edilebilir. Ortaya çıkış ve yayılma alanı sebebiyle hikâyenin Oğuz Türkleri arasında anlatıldığı ve bu Türk grubunun anlatı geleneğinin bir mahsulü olduğu söylenebilir. Diğer halk hikâyelerinde olduğu gibi nazım-nesir karışık bir şekilde teşekkül eden Arzu ile Kamber hikâyesinde kahramanların konuşmaları, birbirlerine verdikleri haberler ve bazı mesajlar okudukları mâni biçimindeki şiirlerle dinleyicilere nakledilmektedir. Bazı halk hikâyelerinde de görülen bu özelliğin yaratım sürecindeki şiir seçiminden kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Özdamar, 2022, s. 253).

Halk Hikâyesi Arzu ile Kamber’in Epizot Yapısı

1. Ahmet adında birisinin hep kız çocuğu olur. Bir gün koyunları güderken suyun üzerinde bir sandık görür. Sandığın içinde bir erkek çocuk vardır. Çocuğu alıp evine götürür ve adını Kamber koyar.

2. Kamber, Ahmet’in kızı Arzu ile beraber kardeş gibi büyür.

3. Bir gün Arzu ile Kamber iki ayrı yoldan giderken karşılarına ihtiyar bir kadın çıkar ve kardeş olmadıklarını söyler.

4. Arzu ile Kamber kardeş olmadıklarını anlayınca birbirlerini sevmeye başlarlar. Bunu duyan babaları onları okuldan alır.

5. Bir gün Arzu ile Kamber birbirini öperken ihtiyar kocakarı bunları görür ve bunları ayırmak için köyün ileri gelenlerine yemek daveti yapar.

6. Bu ziyafet esnasında gelenlerden biri Arzu'nun annesinin sütü ile yemek yapılıp Kamber'e yedirilmesi gerektiğini söyler.

7. Arzu'nun küçük kardeşi bunu Arzu'ya anlatır ve Kamber'i ikaz ederler. Kamber oradan ayrılarak şehre gider.

8. Kamber bir ağanın yanında çalışmaya başlar. Bu ağanın oğlu kırk arkadaşıyla beraber gezerken çeşmeden su dolduran Arzu'yu görür. Kocakarı oğlanı Arzu'ya âşık eder.

9. Ağanın oğlu Arzu'ya dünürcü gönderir. Kırk gün sonra düğün yapma kararı verilir.

10. Kamber durumu duyunca dayısı Araz Bey'in yanına gider ve kırk atlı alarak Arzu'yu kurtarmaya gider.

11. Kamber yolda giderken kocakarının bir mezar başında ağladığını görür. Neden ağladığını sorunca kocakarı kendisine Arzu'nun öldüğünü söyler.

12. Bunu duyan Kamber acısından bayılır ve dağ başına çıkar. Uzun zaman dağda dolaşan Kamber veda etmek için Arzu'nun mezarına gitmek ister.

13. Mezarı bulamayınca bir çiftçiden Arzu'nun ölmediğini, o anda düğünü olduğunu söyler.

14. Kamber atını alarak düğüne gelir. Arzuyu atına bindirir. O anda atın ayakları Kamberin ayaklarını ezer ve Kamber'in çizmesi kan dolar.

15. Arzu kanını silmesi için Kamber'e mendilini verir. Kamber Arzu'yu öper ve oradan uzaklaşır.

16. Arzu ağanın evine gider. Kamber'in bedduası sonucu damat ölür.

17. Kamber diyar diyar gezer ve son olarak Arzu'nun bulunduğu şehre varınca Allah'a ölmeden Arzu'nun dizinde yatabilmek için dua eder.

18. Kamber Arzu'nun yanına gelir, dizinde yatar ve ölür. Arzu'da ölmesi için Allah'a yakarır. Allah onun da canını alır.

19. Kocakarı kızın babasıyla beraber Arzu'yu aramaya çıkar. Sevgililerin yan yana öldüklerini görünce baba durumu kocakarıdan sorar. Çocukları kocakarının ayırdığını öğrenince kocakarıyı kılıcıyla öldürür.

20. Ahmet, sevgililer için yan yana iki mezar kazdırır. Ancak iki mezarın arasına kocakarının kanı damlar. Her yıl sevgililerin mezarlarında birer gül açar.

Ancak kocakarının kanının damladığı yerden de bir karaçalı çıkarak sevenleri ayırır.

Hikâyenin Filme Yansımaları

İncelenen film 1972 yılında Mehmet Karadeniz- Hasan Çakır yapımcılığında, Mehmet Bozkuş yönetmenliğinde çekilmiştir. Filmin senaryosu Fuat Özlüer'e, başrolleri Yıldıray Çınar, Arzu Okay ve Erol Taş'a aittir. Film başlangıçta bir çöl sahnesiyle açılışı yapar. Esas hikâyede çöl bahsi geçmemektedir. Bu kullanım senarist ve yönetmenin katkısı sonucunda ortaya çıkmıştır. Filmin çekildiği yıllarda popüler olan çöl ve bedevilik teması üzerinden seyreden bu yorumlama, filmin üslubunu da daha henüz yeni başlamışken değiştirmiştir.

Çölde kamp kurmuş olan hac kafilesine haramilerin saldırmasıyla neredeyse kafiledeki herkes öldürülür. Atlıların saldırıları doğrudan çöl bedevilerini anımsatır biçimde kameraya alınır. Kıyafetler ve çadırlar çöl ortamını iyi bir şekilde verecek biçimde seçilmiştir. Saldırıdan yalnızca bir çocuk sağ çıkar. Yaralı kurtulan bir adam çocuğu kurtararak bir eve götürür. Buraya kadar halk hikayesi ile film arasında ciddi farklar vardır. Zira filmde çocuğun beşikte ve su üzerinde bulunması dışında bilgi verilmemiştir. Ancak filmde öncesine dair de bilgiler vardır. Daha sonra çocuk getirildiği evin sahibi tarafından evlat edinir ve adını Kamber koyar. Ancak adamın karısı kamera açısı içerisindeki tavırlarıyla durumdan hoşnutsuz olduğunu gösterir. Hikâyede evlat edinen adamın adı Ahmet olarak zikredilmiş ancak filmde bu bilgiye yer verilmemiştir. Bununla beraber hikâyede adamın bir karısı olduğu da belirtilmemiştir.

Kamber ile Arzu beraber büyümeye başlarlar ve bir gün babaları hasta yatağına düşerek ölür. Hikâyede ise durum yukarıda belirtildiği gibi bambaşkadır. Baba ölürken vasiyetinde Arzu'yu ve karısını Kamber'e emanet eder. Karısı bu durumdan ziyadesiyle memnuniyetsiz olur. Filmin devamında sürekli Kamber'e zulmeder. Kamera sürekli annesinin zulmüne maruz kalan Kamber ve bunu seyretmek zorunda kalan Arzu'nun üzerindedir. Arzu sürekli annesinin yaptıklarından utanır. Esas hikâyede ise anne figürü yoktur ve kurgu filme değiştirilerek eklenmiştir.

Kamber ile Arzu ayrılmamak üzere yemin eder ancak anneleri en büyük engelleridir. Kamber bu yüzden sürekli türküler yakar. Kamber türkü yakıp koyun güderken dört asker gelip koyunlarını çalmak ister. Ancak Kamber buna müsaade etmez. Daha sonra askerlerin kumandanı gelerek Kamber'e asker olmak isteyip istemediğini sorar. Kamber bunu şiddetle reddeder. Aynı

kumandan çölde gezerken çeşme başındaki Arzu'yu görür. Onu beğenir ve elde etmek ister. Hikâyede Arzu'yu elde etmek isteyen ağanın oğludur.

Arzu'nun annesi Kamer Hatun Arzu ile Kamber arasındaki sevgiyi anlar. Onları ayırmak için bir plan yapar ve zehirli ayranla Kamber'i zehirlemeye çalışır. Arzu'nun son dakikada müdahale etmesiyle Kamber kurtulur. Ardından Arzu annesine beddua eder. Hikâyenin kurgusunda anne yerine kocakarı/ihtiyar kadın vardır. Senarist ve yönetmen yabancı bir karakter yerine Arzu'ya bir anne karakteri yaratmış ve hikâyedeki çatışmaları anne üzerinden yürütmeye çalışmıştır. Annenin dışında ağanın oğlu yerine kumandan da aynı şekilde bir diğer çatışma unsurudur.

Kumandan Arzu ile evlenmek ister. Kamer dağda saz çalarken Kamber'in sazını kırar. Annesi Arzu'nun kumandanla evlenmesini ister ancak Arzu bunu reddeder. Kumandan Arzu'yu istemeye gelir ancak Arzu reddedince annesi suçu Kamber'in varlığına atar. Bunun üzerine kumandan Kamber'i tutsak eder ve buralardan gitmesini emreder. Daha sonra zindana atar. Arzu kumandanın huzuruna gelip kumandanla evliliğe razıymış gibi görünerek Kamber'in salınmasını sağlar. Kumandanla evleneceğini söyler. Kamber Arzu'ya beddua eder ve çöllere düşer. Düğün hazırlıkları başlar. Gerdek gecesi kumandana ilaçlı şarap içiren Arzu, kaçıp Kamber'in yanına gelir. Ancak o anda çöldeki çifte haramiler saldırır ve onları esir ederek köle pazarında satışa çıkarır. Kumandan Arzu'yu kendine cariye olarak alır. O esnada emirin kızı da Kamber'i satın alarak saraya götürür ve orada saz çaldırmaya başlar. Kumandan Arzu'yu emire hediye eder ve emir Arzu ile evlenmek için hazırlıkların yapılması emrini verir.

O sırada emirin kızı Kamber'e sahip olmak ister ancak Kamber buna müsaade etmez. O anda askerler sultanın odasını basarak Kamber'i esir ederler. Kamber saraydaki muktedirlerden biri ile ceza olarak kılıç savaşı yapacaktır. Başarırsa hayatının bağışlanacağına söz verilir. Başarılı olur ve serbest kalır. Dağda bayırda gezmeye başlar.

Kamber divane gezerken Arzu kendini öldürmek için zehir içer. Arzu sarayın balkonunda iken Kamber'i görür ve onunla kaçar. Birbirlerine kavuşurlar. Emir bunu öğrenince kızın annesini çarmığa gerer ve kumandanı sevililerin arkasından gönderir. Kamber kumandanı ve askerleri öldürür ancak tam Arzu ile kavuşacakları sırada Arzu zehrin etkisiyle ölür. Kamber de buna dayanamayarak kendini hançeriyle öldürür. Yan yana ölürler.

Hikâyede Kamber'in bulunuşu ile filmdeki bulunuş arasında farklar vardır. Hikâye filme aktarım esnasında farklı olay ve kişiler eklenmiş bazı olay ve kişiler ise çıkarılmıştır. Örneğin ağa ve oğlu yerine kumandan bir karşı güç

olarak ortaya çıkar. Hikâyede Arzu ile Kamber birbirlerini kardeş zanneder ancak durum daha sonra açığa çıkar. Filmde ise durum daha farklı işlenmiştir. Hikâyedeki kocakarı yerini anneye bırakmıştır. Hikâyede sevgililer öldükten sonra mezarlarında gül bitmesi durumu filme alınmamıştır. Hikâyede Arzu'nun babası kocakarıyı öldürürken filmde Arzu'nun annesi emir tarafından çarmığa gerilir.

Değişikliklerin Film Üslubuna Etkileri

Edebî eserlerde, dil, ifade ve üslûp arasında bulunan ilişki oldukça güçlüdür. Çünkü dilin kullanılması ifade ve üslûpla bir bütünlük gösterir. "Kâinatta bütün şekiller, görüntüler, eşyalar, hareketler, olaylar, durumlar, sesler, kokular bir ifade içindedir. Obje, unsur, eleman, faktör, değer, veri diyebileceğimiz her uyarıcının bir ifadesi vardır. Kelimeler, bunları, kendine has bir ifade tekniğiyle muhatabına duyurur."(Önal, 2008, s. 24). Oluşumcu üslûpbilim dalı için "tekevvünî, genez" terimleri de kullanılır. Bu terimler, "Edebî eserin kaynaklarını, yazarını, nasıl oluştuğunu ve bitene kadar ne gibi değişimler geçirdiğini araştırır. Çünkü her eserin bir müessiri, her sanatçının bir birikimi, her birikimin bir geçmişi, onun da bir kaynağı vardır." (Çoban, 2004, s. 103).

İncelenen film 70'li yılların klasik imkânsız aşk temasını, Arzu ile Kamber hikâyesinden hareketle işlemiştir. Filmin senaryosunda halk hikâyesi anlatısına göre onlarca değişiklik yapılmış ve kurgu farklı yöne çekilmiştir. Eserin tekevvinî yani oluşumcu incelemesini daha iyi anlayabilmek için Aktaş'ın şu ifadelerine değinmek gerekir: "Önce eserin yazıldığı devrin düşünce yapısı tespit edilmeli ve bu yapı içinde hâkim unsur özel surette belirtilmelidir… Aile çevresi, yetişme tarzı, öğrenimi, insana ve dünyaya bakış şekli, arzuları, irsî özellikleri, cinsi durumu, olaylar karşısındaki tutumu üslûbuna tesir eder. Edebî tür de üslûbun vücut bulmasında önemli rol oynar (1973, s. 56)." Bu sebeple edebî eserler "zihniyet, yapı, tema, dil-anlatım" çerçevesinde tahlil edilmelidir. Zihniyet, edebî eserin yazıldığı dönemle alakalı tarihi ve sosyal yapıyı ortaya koyarken yapı, eseri meydana getiren birimler arasındaki anlam ilişkilerini ifade eder. Tema, olay örgüsünü meydana getiren çatışma ve karşılaşmanın en kısa ve kesin ifadesiyken, dil ve anlatım ise edebî metnin bakış açısına göre şekillenen dilidir (Aktaş, 2013, s. 37).

İncelenen film, bir dönem filmi mantığıyla imkânsız aşk teması çerçevesinde çekilmiştir. Filmin oyuncuları da dramaya[2] bu bakış açısıyla yaklaşmıştır. Bu

[2] Drama kelimesi, oynama kavramına karşılık gelmektedir. Eski Yunan tiyatrosunun gelişmesi ile birlikte drama eylem ve hareket anlamlarından uzaklaşarak, daha çok oynamak kavramını ifade etmek amacıyla kullanılmaya başlanmıştır (Bayrak ve Şahin, 2019, s. 47).

bakımdan, senarist ve yönetmenin film için seçtikleri hikâye olan Arzu ile Kamber, amaca uygun bir biçimde ele alınmıştır. 70'li yıllarda çekilen birçok filmin ortak özelliği, kavuşamayan âşıklardır. Bu sebeple kavuşamayan âşık temasını içeren en önemli kaynaklar halk hikâyeleridir. Filmin senarist ve yönetmeni hikâyeyi değiştirerek üslubu değiştirmişlerdir. Her ne kadar film ile hikâyenin üslubu birbirine paralel olsa da metinden farklı olarak oluşturulan her husus üslubu da değiştirmiştir.

SONUÇ

Yeşilçam sineması yetmişli yıllardan sonra yaptığı birçok filmde halk kültürü unsurlarından faydalanmış, sözlü kültür unsurlarından hareketle filmler yapılmıştır. Efsaneler, masallar, destanlar ve halk hikâyeleri en çok kullanılan türlerdendir. Arzu ile Kamber hikâyesi de Türk dünyasının birçok yerinde anlatılan ve Anadolu'da da halk arasında bilinen bir hikâyedir. Bununla beraber senarist ve yönetmen kısıtlı imkânlara sahip olsalar da genel anlamda muhtevayı ve üslubu belirli ölçüde değiştirerek filme almıştır.

Film teknik bakımlardan ciddi hataları barındırsa da halk kültürü ürünlerini ihtiva etmesi bakımından mühimdir. Filmin konusunun Anadolu'da bilinen bir halk hikâyesinden seçilmesi, sözlü kültürde yaşayan bu hikâyenin elektronik kültür ortamına aktarılmasıyla daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlamıştır. Ayrıca hikâyenin bilinirliği ile film, halkta bir karşılık bulmuştur.

Halk hikâyelerinin sinemaya kaynak teşkil etmesine bir örnek olan bu filmde hikâye, senarist ve yönetmen tarafından günün şartlarına uygun olarak ele alınmıştır. Hikâyeden filme aktarım yapılırken birçok olay ve kişi değiştirilmiş ve günün şartlarında en çok itibar edilen konularla bütünleştirilmiştir. Filmdeki çöl sahnelerinin yoğunluğu, sık kullanımı, Türk sinemasında Mısır sinemasının etkilerini çağrıştırmaktadır. Çöl sahnelerinin arabesk bir bakış açısıyla filmde yansımaları "aşktan çöllere düşmek" tabirinin sinemadaki tezahürüdür. Üvey anne motifi özellikle filmde karşıt güç olarak kullanılmış, kumandan rolünün Erol Taş tarafından canlandırılmasıyla da halkta Erol Taş üzerinden algılanan kötü adam rolü net olarak verilmiştir. Filmin sonu hikâyedeki şekilde bitirilmemiş, dönem filmleriyle ortak bir şekilde sevenlerin öldükten sonra birleşmesi tarzında bitirilmiştir.

Çekilen film, 1972 yılına ait olduğu ve teknik metotlar bakımından çok gelişmiş olmaması sebebiyle verilmek istenen mesajlar ve göstergelerin dizilimi basit kamera teknikleriyle yapılmıştır. Karakterlere yakın çekim yapılan mimik çekimleri ile olaylar etkileyici hale getirilmiş ancak teknikteki basitlik ve çağın

imkânsızlıkları nedeniyle verilmek istenen mesajlar profesyonel bir edayla verilememiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abalı, İ. (2007). Kemal Sunal filmlerinin folklorik işlevleri. *Sütad, 38*, 227-237.

Aktaş, Ş. (1973). Üslup meselesi. *Fikir ve Sanatta Hareket,* 88, 55-58.

Aktaş, Ş. (2013). *Anlatma Esasına Bağlı Edebî Eserlerin Tahlili –Teori ve Uygulama*. Kurgan Edebiyat.

Alptekin, A. B. (2013). *Halk Hikâyelerinin Motif Yapısı*. Akçağ Yayınları.

Aytaç, G. (2002). *Edebiyat ve Medya: Kitaptan Ekrana Edebiyat.* Kültür Bakanlığı Yayınları.

Bayrak, Ö. & Şahin, T. G. (2019). Hikâyesi olan deyimlerin drama yöntemiyle öğretilmesi. *Sobider*, 36, 44-60.

Boratav, P. N. (2002). *Halk Hikâyeleri ve Halk Hikâyeciliği* (*haz.* Sabri Koz.). Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Bozkuş, M., yön (1972). *Arzu ile Kamber* (Sen. Fuat Özlüer. Oyun. Yıldıray Çınar, Arzu Okay, Erol Taş ve diğer.), CD, Osmanlı Film.

Çoban, A. (2004). *Edebiyatta Üslûp Üzerine.* Akçağ Yayınları.

Dinç, M. (2020). *Kemal Sunal Filmlerinde Folklor ve Mizah.* Hiperyayın.

Durdıyeva, A. (2000). Arzu ile Kamber destanının varyantları üzerine bir inceleme. *Bilig*,12, 45-62.

Ersoy, R. (2004). Sözlü kültür ortamı kaynaklarının medyada kullanımı bağlamında Gaziantep'te nevruzla ilgili bir inancın dansa dönüştürülmesi serüveni, *Tübar,* 16, 85-94.

Karabulut, M. (2012). *Edebî Metinlerde Dil ve Üslûp İncelemeleri ve Edip Cansever'in Dil ve Üslûbunda Psikolojik Unsurlar.* VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı (ss. 1611-1629). (24-28 Eylül 2012 Ankara). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kellner, D. (2011). *Sinema Savaşları Bush Cheney Döneminde Hollywood Sineması ve Siyaset* (Gürol Koca, Çev.). Metis Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 2010).

Kızıldağ, H. (2016). Anakronik bir kahraman: Keloğlan aramızda. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 53, 447-458.

Kızıldağ, H. (2020). "Deliler: Fatih'in fermanı" filminde Şamanizm ve kurgusal işlevi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 13(82), 277-292.

Ong, V. (2013). Sözlü ve Yazılı Kültür-Sözün Teknolojileşmesi (Sema Postacıoğlu Banon Çev.). Metis Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1982).

Önal, M. (2008). Edebî dil ve üslûp. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 36, 23-47.

Özdamar, F. (2022). Arzu ile Kamber Hikâyesi'nin Dudu Özdamar varyantı. *Milli Folklor*, *17*(135), 247-258.

Özdemir, N. (2012). *Medya Kültür ve Edebiyat.* Grafiker Yayınları.

Poyraz, Ş. (2008). Sözlü anlatıların sürekliliği üzerine düşünceler**.** *Folklor / Edebiyat*, 54, 105-118.

Şimşek, E. (1987). *Arzu ile Kamber Hikâyesi Üzerinde Mukayeseli Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

The whole set of abstract and concrete elements created consciously or unconsciously by people within the historical scene constitutes folk culture. While folk culture includes all the characteristics of the society in which it emerged, it also shows a tendency to differentiate by developing and transforming in the face of time changes. Oral culture products are among the most essential elements of folk culture. The aspects of oral culture, which enable the transfer of cultural codes to the next generations, also contain collective memory and imagination. Narratives that emerge through oral culture change over time and continue their life by incorporating new elements. Thfeaturests of oral culture, which meet with writing thanks to technical/technological possibilities, undergo further changes with radio, cinema, television, and the internet in the information age. With these changes, the oral becomes visual. While the elements of oral culture are reconstructed based on visuality, their underlying style and signs are replaced by the type of reconstructors. Each adaptation or transformation means a new style. In this

way, hundreds of years old narratives take on new forms by being kneaded with the tyles of scrtypesters, directors, and even actors. This study will examine how the story of Arzu and Kamber found its place on the silver screen, what kind of stylistic and indicative changes screenwriters and directors subjected to it, and how a folk tale became a source for cinema. In this study, the story of Arzu with Kamber will be compared with the movie "Arzu ile Kamber" directed by Mehmet Bozkuş and written by Fuat Özlüer, and the differences between the story and the movie style will be tried to be determined. The analyzed movie was shot within the framework of the theme of impossible love with the logic of a period movie. In this respect, Arzu and Kamber, the story chosen by the movie's screenwriter and director, was handled in a manner appropriate to the purpose. The common characteristic of films shot in the 70s is the unreconciled lovers. For this reason, folk tales are the most essential sources containing the theme of unreconciled lovers. The screenwriter and director of the movie changed the style by changing the story. Although the type of the film and the report are parallel, every aspect created differently from the text has also changed the tone. Although the movie contains severe technical errors, it is essential to have folk culture products. The screenwriter and director handled the film by the conditions of the day. While transferring from the story to the film, many events and people were changed and integrated with the most respected issues of the day. The stepmother motif was mainly used as an opposing force in the movie, and the role of the commander was portrayed by Erol Taş, clearly giving the part of the villain perceived by the public through Erol Taş. The movie's end was not as in the story but in a standard way with period films, in the style of the reunion of lovers after death. Since the movie was shot in 1972 and was not very advanced in terms of technical methods, the messages to be given and the arrangement of the indicators were made with simple camera techniques. The events were made impressive with mimic shots close to the characters. Still, due to the method's simplicity and the era's impossibilities, the desired messages could not be given professionally.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2022-2063
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71748
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 14.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 06.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kıroğlu Arslan, I. (2023). Yaratıcı Endüstrilerde Çalışan Bireylerin Yaratıcı Kişilik Özelliklerinin Belirlenmesi: Reklam ve Pazarlama Endüstrisi Örneği. *Journal of History School*, 66, 2022-2063.

YARATICI ENDÜSTRİLERDE ÇALIŞAN BİREYLERİN YARATICI KİŞİLİK ÖZELLİKLERİNİN BELİRLENMESİ: REKLAM VE PAZARLAMA ENDÜSTRİSİ ÖRNEĞİ[1]

Işıl KIROĞLU ARSLAN[2]

Öz

Bilgi toplumunun kişilik yapısı içerisinde en çok aranan ve taklit edilemez düzeyde kişisel bir özellik olan yaratıcılık, iş örgütlerinin de öncelikleri arasında bulunmaktadır. Yaratıcı yeteneğin ortaya çıkmasında öncül olan kişilik özelliklerinin keşfedilmesi, özellikle psikoloji ve davranış bilimleri olmak üzere farklı disiplinlerde birçok çalışmanın ortak konusu olmuştur. Son yıllarda uluslararası ekonomi raporlarında ön plana çıkan yaratıcı iş kolları ise konunun araştırılması için ideal bir saha oluşturmaktadır. Ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde ciddi bir etkisi olduğu belirlenmiş olan yaratıcı endüstrilerin ortaya çıkardığı ekonomik hareketlilik, bu endüstrilere olan hevesi artırmıştır. Özellikle işgücünün yetiştirilmesi ve doğru adayın seçilmesi hem makro ve hem de mikro boyutta ilgi konusu olmuştur. Yaratıcı endüstrilerde çalışmak üzere belirlenecek adayın niteliklerinin başında yaratıcılık yeteneği ve bu yeteneği tetikleyen kişilik özellikleri yer almaktadır. Verilen bilgiler doğrultusunda bu çalışmanın amacı, yaratıcı endüstrilerin bir temsili olarak Türk reklam ve pazarlama endüstrisinde çalışan bireylerin bireysel yaratıcılık düzeylerini ve yaratıcı kişilik özelliklerini tespit etmek ile bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Mediacat tarafından hazırlanan *2015 Yılının En Büyük Reklam Ajansları* listesindeki 100 ajansın ilk 50 tanesinin çalışanları, araştırmanın ana kütlesini ve bunlar arasından 340 kişi de örneklemi oluşturmaktadır. Çevrimiçi anket yöntemi ile toplanan veri seti SPSS 26.0

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Ardahan Üniversitesi'nde, 15.12.2022 tarih, 2200042047 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Dr. Öğretim Üyesi, Ardahan Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sağlık Yönetimi Bölümü, isilkiroglu@ardahan.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1122-4582

paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yaratıcı düşünme ile "işleri kendi kendine başlatabilme, kendinden emin olma, yüksek hayal gücüne sahip olma, cesaretli olma, başkalarından iyi olmak isteme, kuralları bozma, mutlaka doğruyu söyleme, zorlayıcı görevleri tercih etme, enerjik olma, risk alma, yetenekli olma, hızlı çözüm üretme ve diğerlerinden farklı olma" özellikleri arasında pozitif bir ilişki saptanmış ve bu özellikler Türkiye'de yer alan yaratıcı endüstrilerde yaratıcı yeteneğe yön veren öncüller olarak kabul edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaratıcı Kişilik Özellikleri, Yaratıcı Düşünme, Yaratıcı Endüstriler, Reklam ve Pazarlama Endüstrisi.

Determination of Creative Personality Characteristics of Individuals Working in Creative Industries: The Example of Advertising and Marketing Industry

Abstract

Creativity, which is the most required and inimitable personal characteristics in the personality structure of the information society, is also among the priorities of business organizations. The discovery of personality characteristics, which are precursors to the emergence of creative talent, has been the common subject of many studies in different disciplines, especially in Psychology and Behavioral Sciences. Creative business lines, which have come to the fore in international economic reports in recent years, constitute an ideal field for research on the subject. In this direction, the aim of this study is to determine the individual creativity levels and creative personality characteristics of individuals working in the Turkish advertising and marketing industry as a representation of the creative industries and to determine the relationship between them. The employees of the first 50 of the 100 agencies in the list of the Biggest Advertising Agencies of 2015 prepared by Mediacat constitute the population of the research and 340 people among them constitute the sample. The data collected by the online survey method was analyzed with the SPSS 26.0 package program. According to the results of the research, a positive relationship was determined between creative thinking and "being able to start things by oneself, being confident, having high imagination, being courageous, wanting to be good from others, breaking the rules, telling the truth absolutely, preferring challenging tasks, being energetic, taking risks, being talented, producing quick solutions and being different from others" characteristics, and these characteristics were accepted as the antecedents that guide creative talent in the creative industries in Türkiye.

Keywords: Creative Personality Characteristics, Creative Thinking, Creative Industries, Advertising and Marketing Industry.

GİRİŞ

Post-endüstriyel dönemin iş ve ekonomi yapısı, tüketiciyi de dahil ederek imalatın önceki aşamalarından başlayan -tasarım gibi faaliyetleri içeren- hizmet ve bilgi tabanlı süreçlere odaklanmıştır. Dolayısıyla iş gücü yapısı, endüstri döneminin kas gücünden sıyrılarak bilişsel odaklı dönüşüm yaşamıştır. Evirgen'e (2018) göre teorisyenler, 1980'li yıllardan itibaren küresel düzeyde yaşanan ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ve siyasal gelişmeler doğrultusunda yeni bir dönemi işaret edecek şekilde tanımlamalarda bulunmaktadır. Bu yeni dönemde kültür temelli üretim alanları, bilgi ve iletişim teknolojileriyle sağlanan ekonomik refahtan kaynak ve destek bularak "yaratıcı endüstriler" tanımlamasıyla üretim, tüketim ve emek biçimlerinde köklü dönüşümlerle yeniden kavramsallaştırılmıştır. Yaşanan bu dönüşümlerden sonra yaratıcı ekonomi, özellikle 2000'li yıllardan sonra dünyanın gündemine yerleşen bir kavram şeklini almış ve yaratıcı faaliyetlerden oluşan yaratıcı endüstriler, kalkınmanın ve ilerlemenin temel aracı olarak kabul edilmiştir (Kerimoğlu, 2012; Kerimoğlu ve Güven-Güney, 2018).

Yaratıcı endüstrilerde yapılan işleri anlayabilmek ve burada yer alan işgücünün niteliklerini tanımlayabilmek adına temelde yaratıcılığı açıklamak gerekmektedir. Csikszentmihalyi'nin (2005, s. 23), Akış (Flow) teorisine göre yaratıcılık kişilerin kültürel değerlerine dayalı olarak ürün, bilgi veya sanatsal eylem üretmesi şeklinde açıklanmaktadır.

Araştırmacılar tarih boyunca toplumların ilgisini çeken yaratıcılığı ve yaratıcı düşünmeyi çok uzun süreler boyunca sadece doğuştan üstün yeteneği olanlara ve dâhi insanlara özel bir olgu olarak kabul etmişler ve entelektüel bir süreç veya bu sürecin sonunda ortaya konulan bir ürün olarak tanımlamışlardır (Arıoğlu, 1999; Yeşilyurt, 2020). Bu görüşün yıkılması ise 20. yüzyılın ikinci yarısında, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme konularında yoğunlaşan araştırmalar ile mümkün olmuştur. Joy Paul Guilford'un 1950 yılında yaratıcılık konusunun üzerinde durması ve konuyla ilgili araştırma yapılması çağrısının üzerine; 1960'lar itibariyle araştırmacı psikologlar (Burrhus Frederic Skinner, Carl Rogers, Jerome Bruner, Donald T. Campbell, Herbert A. Simon ve David C. McClelland) yaratıcılıkla ilgili araştırmalar yapmaya başlamıştır (Simonton, 2000). Bu çalışmalardaki ortak sonuçlardan biri her insanın yaratıcı olabileceği ve günlük hayatın her sorunu için yaratıcı düşünce üretilebileceği yönündedir (Arıoğlu, 1999).

İlerleyen süreçte günümüz örgütlerinin çalışanlarında aradığı en temel yeteneklerden biri olan yaratıcı yeteneği tetikleyen kişilik özelliklerini keşfetmek üzere birçok çalışma yapılmıştır (Barron ve Harrington, 1981;

Ivcevic ve Mayer, 2006; Martindale, 1989; San, 1979; Simonton, 1999; Simonton, 2000; Torrance, 1967; 1973). Bu çalışmalarda ortaya çıkan ölçüm kriterleri (Minnesota Studies gibi), bazı işe alım firmaları tarafından yaratıcı yeteneği ölçerken kullanılabilmektedir (Torrance, 1967). Özellikle Khatena ve Torrance (1971), çalışmaları birçok kültüre uyarlanan araştırmacılardır. Günümüzde yaratıcılığın temel girdi olduğu yaratıcı endüstrilerde çalışanların belirli düzeyde yaratıcılığa sahip olduğu kabul edilmektedir (Lazzeretti, Capone ve Seçilmiş, 2006). Dolayısıyla bu endüstrilerde çalışanların sahip oldukları kişilik özelliklerini yaratıcı yeteneği tetikleyen belirgin kişilik özelliklerinin başında kabul etmek yanlış olmayacaktır. Bununla birlikte Türkiye'de bu endüstri dallarında benzer çalışmalara rastlanmamakta, hatta katılımcılara çalışmaya dâhil olmaları hususunda teklif sunulduğunda oldukça ilgilerini çekmektedir. Bu çalışmadan çıkan özellikler Türk kültüründe yaratıcı endüstrilere personel alımında kullanılabilecek kişilik envanterlerinin geliştirilmesine de temel oluşturabilir.

Literatür Taraması

Yaratıcılık ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Yaratıcılık kelimesi Latince kökenlidir ve "creare" kökünden türemiştir. Anlamı ise "doğurmak, meydana getirmek ve üretmek"tir (Aslan, 2001a). Yaratıcılıkla ilgili ilk tanımı verenlerden Guilford'a (1950) göre yaratıcılık yerleşik olan kuralları ve usulleri bir yana bırakabilme yeteneğidir. Yaratıcı kişilik özelliklerinin ölçümü için en yaygın kullanılan psikometrik testleri geliştiren ve konuyla ilgili en geniş tanımı veren Torrance (1968, s. 10), yaratıcılığı; "*zorlukların, bilgi eksikliklerinin ve keşfedilmiş bir çözümü olmayan uyumsuzlukların farkına varıldığı; böylesi sorunlar için çözüme yönelik tahminlerin yürütüldüğü ve hipotezlerin kurulduğu, kurulmuş olan hipotezlerin test edildiği, gerekli noktalarda düzenlemelerin veya değişikliklerin yapıldığı ve nihai sonuçların ortaya konulduğu bir süreç*" şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte literatürde verilen birçok yaratıcılık tanımı bulunmaktadır. Bunlardan başlıcaları aşağıda verilmiştir:

- *Yeni fikirlerin ve kavramların oluşturulması* (Rhodes, 1961; Amabile, 1996)

- *Yeni ve değerli fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayan düşünme şekli* (Hudson, 1970)

- *Yeni ve sosyal olarak değerli fikirlerin üretilmesi* (Mumford ve Gustafson, 1988)

- *Yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi* (Scott ve Bruce, 1994)

- *Fikir üretme ve sorunlara çözüm bulma* (Yurdakal, 2018)

Yukarıdaki tanımlardan görüleceği gibi yaratıcılık tanımlarının temel ortak özelliği *yeni* olmak ile ilgilidir. Ayrıca birçok tanımı inceleyen Karakuş'un (2001) belirttiği üzere *soruna karşı farkındalık oluşması, sorunun her yönüyle analiz edilmesi, çözüme yönelik seçeneklerin oluşturulması, yeni ve farklı düşünceler yaratılması* ortak özellikler arasında sıralanabilir. Ayrıca güncel yaklaşımlarda yaratıcılığın *her bireyde belirli bir düzeyde var olduğu* yönünde bir eğilim olduğu dikkat çekmektedir. Güncel çalışmalarda yaratıcılığın *tüm bireylerin dünyaya gelmesiyle birlikte potansiyel olarak bulunan, ancak her bireyde farklı düzeylerde var olup geliştirebilen bir özellik* olduğu belirtilmektedir (Çavuşoğlu, 2007; Yalçın ve Çiçek, 2021). Onur ve Zorlu'ya (2017) göre yaratıcılık geniş yelpazede oluşan düşüncelerin ürünüdür ve kişiden kişiye çeşitlilik göstermektedir. İnsanlar yaşantılarında ve günlük faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunları çözmek için temel düzeyde bile olsa yaratıcılığı kullanırlar. Yaratıcı endüstriler ise yaratıcı yeteneğin temel girdi olduğu iş alanlarıdır. Dolayısıyla buradaki bireylerin belirli düzeyde yaratıcılığa sahip olması beklenmektedir.

S1: Yaratıcı endüstrileri temsilen reklam ve pazarlama endüstrisinde yaratıcılığını kullanarak çalışan bireylerin yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üstünde midir?

Yaratıcılık üzerine araştırmaların yapıldığı süre içerisinde psikologlar, kimi bireylerin diğerlerine oranla daha yüksek yaratıcılık sergilemeleri sebebiyle, bu farklılığı sağlayan bireysel nitelikleri incelemeye odaklanmışlar ve konuyla ilgili iki başlığa rastlamışlardır (Simonton, 2000): *Kişilik ve zekâ*. Bu başlıklardan zekâyı savunanlara (Galton, 1869; Terman, 1925) göre, yaratıcılık üstün zekâyı gerektirmektedir. Zekâyı yaratıcılık için eşik kabul eden geçmiş çalışmaların aksine, sonraki çalışmalarda zekâ testlerinden elde edilen performans ile yaratıcılık testlerinden elde edilen performans arasında minimal düzeyde ilişki saptandığı belirtilmiştir (Barron ve Harrington, 1981). Diğer yandan, uzun yıllarca yaratıcılığın akli olduğuna inanıldığı kadar karakteristik bir yetenek olduğuna da inanılmıştır (Dellas ve Gaier, 1970). Hatta kişilik araştırmalarının yapıldığı California Üniversitesi'nin Kişilik Ölçüm ve Araştırma Enstitüsü'nde yaratıcı kişilik konusunda araştırmalar yürütülmüştür. Bu araştırmalar, yaratıcılıkta bilişsel süreçlerin keşfedilmesi üzerine zaman içinde azalma göstermiştir. Ancak ilerleyen yıllarda yürütülen araştırmalar sonucunda net hale gelen bir yaratıcı kişilik profili belirlenmiştir (Barron ve Harrington, 1981; Martindale, 1989; Simonton, 1999; Simonton, 2000). Yaratıcı kişilik profilindeki insanlar bilişsel esnekliğe sahip, yeni deneyimlere daha açık,

geleneklere uyum sağlamayan, alışılmışı bozan, risk alma konusunda daha atılgan, geniş ilgi alanı olan, bağımsız, bohem ve daha dikkat çekici davranışlar sergileyen kişilerdir (Simonton, 2000). Yaratıcılığın içinde mutlaka merak, hayal gücü, özgünlük, buluş gibi unsurlar mevcuttur ve yaratıcı birey, var olan eskiyi karmaşık hale getirerek yeni bir sentez yapabilen ve problemlere yeni çözüm yolları bulan bireydir (San, 1979). Bu çalışmalarda yaratıcılığa yöne veren en belirgin kişilik özellikleri ortaya konulmuştur.

Yerli literatürde de konuyla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Yapılan araştırmalardan elde edilen bulgulara göre yaratıcılık yeteneği çevresindekilere göre daha yüksek olan bireyler, bu yeteneği düşük olanlarla karşılaştırıldığında ortaya daha farklı ve özgün fikirler koydukları, daha esnek düşünmeye ve davranış sergilemeye meyilli oldukları görülmektedir. Yaratıcılık yeteneği yüksek olan bireyler yüksek merak sahibi, çevresinde gelişen sorunlara oldukça duyarlı, yüksek enerjiye sahip ve birçok konu ile aynı anda ilgilenebilen, belleği kuvvetli, öğrenme arzusu yüksek, gerçeklerle yakından ilgili olduğu kadar hayal gücü ve sezgisel yaklaşımı da kullanabilen kişilerdir. Ayrıca bu kişilerde gözlemlenen diğer özelliklerin "sosyal çevrelerde ilişkileri başlatma ve devam ettirme konusunda başarı, gelişmiş mizahi anlayış (kendi hatalarıyla eğlenebilecek kadar), öneri ve eleştirilere açıklık, otoriteden çekinmeyip karşı da olmama" şeklinde tanımlandığı belirtilmiştir (Yıldırım, 2007). Farklı bir çalışmada yaratıcı kişiler hayal gücünü kullanabilen ve hayal gücüne dayalı fikirler yoluyla kendini ifade edebilen, özgür ve esnek düşünceli, problemlere alışılmadık farklı çözümler bulabilen, ilgi ve merakı yüksek, etrafındaki olaylara karşı duyarlılığı yüksek, öğrenmeye ve farklılıkları anlamaya istekli, orijinal olabilen, risk alabilen ve akıcı olan kişi olarak tanımlanmıştır (Ömeroğlu, 1990). San (1979) ise yaratıcı kişiyi, *özgün sentez yaparak yeni çözüm yolları üreten* şeklinde tanımlamıştır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalara bakılacak olursa Sternberg'in çalışmaları bu ilişkiyi keşfetme konusunda oldukça iddialıdır. Sternberg ve Lubart'ın (1991; Lubart ve Sternberg, 1995) Yaratıcılığın Yatırım Kuramı'nda yaratıcılığı yüksek olan bireylerin değerini yitirmiş eski fikirleri kullanarak yeni ve orijinal sonuçlar ortaya çıkarabildiği, diğer ifade ile ucuza alıp pahalıya sattığı ifade edilmiştir. Kuramı ortaya koymadan önce yaratıcı sonuçlar ortaya koyabilen bireyleri inceleyen araştırmacılar yaratıcılığın altı ayrı kaynaktan beslendiğini belirlemişlerdir. Bunlardan biri kişilik yapısıdır. Kişilik yapısında başta "sorunların üstesinden gelme isteği, mantıklı olmak koşuluyla risk alma isteği, belirsizliğe tahammül gösterme isteği ve öz yeterlilik" özelliklerini taşıyan bireylerin daha yaratıcı olabildiği ortaya konulmuştur.

Chen ve Pan (2022) tarafından Tayvan'da Ulusal Endüstriye Dayalı Beceriler Yarışması'nın katılımcılarını yarışmada ortaya koydukları sonuçlarla kişilik özellikleri arasındaki ilşkiyi değerlendirme yoluyla yaptıkları çalışma ise daha yakın tarihlidir. Araştırmanın sonuçlarına göre her ne kadar katılımcılar kişilik özellikleri doğrultusunda yarışmanın yönergelerini farklı yorumlayarak farklı sonuçlar ortaya koysalar da kişilikleri ve yaratıcılıkları arasında doğrusal bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yaratıcı iş ve yaratıcı kişilik arasındaki ilişkiyi Polonya toplumunda yaptığı gözlemlere dayanarak yazdığı kitapta anlatmaya çalışan Naksanowlcz-Golaszewska (1958) yaratıcı faaliyetin dört koldan oluştuğunu belirtmektedir: sanatsal, bilimsel, teknik ve metodolojik. Bu kollarda yapılacak yaratıcı faaliyetlerin toplumsal gelişmelere kaynak oluşturacağını belirten araştırmacı, yaratıcı kişilik özelliklerine sahip olan bireylerin, herhangi bir engel tanımadan potansiyelini bir şekilde ortaya koyabileceğini savunmaktadır.

Yaratıcı endüstrilerin toplumsal ve bölgesel kalkınmadaki yeri, birçok çalışmada vurgulanmaktadır. Örneğin Kerimoğlu ve Güven-Güney'in (2018) çalışmasında yaratıcı endüstrilerin ülkelerin kalkınmasındaki önemi ve Türkiye'de yaratıcı endüstrilerin güncel durumu itibariyle birçok gelişmiş ekonomideki yaratıcı endüstrilerin durumundan oldukça geride kaldığına dair tespitte bulunulmaktadır. Ayrıca bilgi ekonomisi koşullarına göre Türkiye'nin, geleneksel ekonomik faaliyetler yerine yalnızca katma değeri yüksek mal ve hizmetler sunan endüstrilerin gelişimini sağlayarak küresel ekonomide yer bulabileceği önerilerek yaratıcı endüstrilerin önemi vurgulanmaktadır. Dolayısıyla yaratıcı endüstrilerin gelişiminin ülke çapında gelişim ve kalkınmaya olumlu etki yaratmasının bu endüstrilere odaklanma ve endüstri dallarını büyütme ihtiyacını da beraberinde getirmesi yerindedir. Endüstri dallarını büyütmek için iş hacmini artırmanın yollarından biri nitelikli personel sağlamak olacaktır. Nitelikli personelin sadece eğitilmiş ve teknik bilen bireylerden oluşmayacağı aşikardır. Bu personelin aynı zamanda yaratıcı yeteneğe ve bu yeteneği tetikleyen kişilik özelliklerine sahip olması da gereklidir. Kısacası, yaratıcı endüstrilere personel seçmek için gerekli kriterlerden biri belirli kişilik özelliklerine sahip olmaktır ve bu kişilik özelliklerinin ölçülebileceği envanterlerin oluşturulması için öncelikle bu özelliklerin neler olduğunun keşfedilmesi gereklidir.

S2: Yaratıcı endüstrileri temsilen reklam ve pazarlama endüstrisinde yaratıcılığını kullanarak çalışan bireylerin yaratıcı kişilik özellikleri nelerdir?

Kişilik özelliklerinin yaratıcılığa etkisini araştıran çalışmalar da mevcuttur. Özellikle, Berkeley'deki Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü'nde

yıllarca kullanılmış olan Taylor'un biyografik envanteri (MacKinnon, 1963; Taylor, 1958; Taylor and Holland, 1962) ve Cattell'in kişilik psikometrisi olan On Altı Kişilik Faktörü Envanteri (Cattell ve Mead, 2008) bunlara örnektir. Bu ölçümler ile yaratıcılık konusunda belirli bir kişilik yapısını gösteren net sonuçlara varılmış olup zeki, bağımsız, özgün, baskın, farklılığa açık, sezgisel, belirsizlik ve karmaşıklığa alışkın, estetik duygusu gelişmiş, yüksek enerjiye sahip, mizah anlayışı ve kader inancı olan kişilik özellikleri tespit edilmiştir (Torrance, 1973). Yaratıcı yeteneği ve yaratıcılığa yönlendiren kişilik özelliklerini ölçmek üzere geliştirilen özel ölçüm araçlarından biri ise Khatena – Torrance Yaratıcı Algılama Envanteri (KTCPI- Khatena–Torrance Creative Perception Inventory)'dir. Envanter iki ayrı ölçekten oluşmaktadır. Yaratıcılığa yönlendiren kişilik özelliklerinin ölçümünde WKOPAY (What kind of person are you?-Ne tür bir insansınız?) ve yaratıcı düşünme yeteneğini tespit etmek üzere SAM (Something About Me-Kendim Hakkında Bir Şeyler) adlı ölçekler kullanılmaktadır (Khatena ve Torrance, 1971).

Yaratıcı Endüstriler

Yaratıcılık konusunda birçok çalışmanın kaynak gösterdiği Csikszentmihalyi (1990), yaratıcılığın çıkış zamanı ve şeklini tarif etmek üzere y*aratıcılığın bireysel düzeyde gerçekleşmediği, kişinin yer aldığı sosyo-kültürel çevreler ve koşullar ile o kişinin fikirleri arasındaki etkileşimle ortaya çıktığı* ifadelerini kullanmaktadır. Hayes'in (2005) çalışmasında bu ifadeleri doğrular nitelikte, mühendislerin tasarım sürecinde gerçekleşen yaratıcılıkla ilgili görüşlerinin sorgulandığı araştırmada, yapılmış farklı araştırmalardan da destek alınarak inşaat mühendislerinin yeni fikirler yaratması ve bu fikirleri büyük veya küçük buluşlar şeklinde uygulamaya geçirmesi için kaynakların ulaşılabilir olmasına, geniş bir zamana ve bunu destekleyecek çevrelere ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmektedir. Hartley (2007), yaratıcı endüstrilerin bilgi toplumunda iş süreçlerinin temelini oluşturan *altyapı, bağlantı, içerik ve yaratıcılık* adımlarıyla ortaya çıktığını vurgulamaktadır. *Altyapı*, insanların bilgiyi işlemek için kullanabilecekleri donanımı sağlamayı; *bağlantı,* ürettikleri bilgiyi yaymak üzere mikro veya makro düzeyde ağlar oluşturmayı; *içerik,* oluşturulan ağlar ile *yaratıcılığa* teşvik eden çevrelerde sınırsız sayıda seçenek yakalamayı ifade etmektedir. Yaratıcılığa zemin hazırlayan bu çevrelerde, bilgiyi ve deneyimi kullanarak yeni ve farklı fikirlerin gerçekleştirilmesi ile yaratıcı iş süreçlerinin ortaya çıkardığı yeni ekonomi modeli kendini göstermektedir.

Engin'in (2013) aktarımına göre yaratıcı endüstriler; yüksek ekonomik potansiyele sahip olan yenilikçi işletmeleri yansıtmakta, yaratıcılık ve yenilik konusunda lokomotif görevi görerek bunlar dışında kalan endüstrilerin çoğunda

sosyal ve ekonomik etki yaratmaktadır. Yaratıcı endüstriler, kavram olarak ilk kez 1997 yılında o zamanki İngiliz hükümetinin görevlendirdiği Yaratıcı Endüstri Birimi tarafından kullanılmıştır. İngiltere Kültür, Medya ve Spor Bakanlığı'nın (DCMS-Department for Culture, Media and Sport) 1998 yılında kullandığı ilk tanıma göre yaratıcı endüstriler "temeli bireysel yaratıcılığa, bu konudaki yeteneğe ve beceriye dayanan, bu temel doğrultusunda oluşturulan entelektüel birikimle gerçekleştirilen aktivitelerin yer aldığı, toplumda ekonomik ve sosyal fayda sağlamaya yönelik istihdam ve refah yaratan endüstriler" olarak tanımlamıştır. Konuyla ilgili ilk tanımı veren DCMS, aynı zamanda bu endüstrilerin kapsamıyla ilgili ilk içeriği oluşturan organizasyonlardan biri olmuştur. DCMS'nin sınıflandırmasına göre bu kapsama "reklam, film ve video, televizyon ve radyo, sahne sanatları, müzik, mimari, tasarım, moda tasarımı, sanat ve antika piyasası, el sanatları, basım, yazılım ve bilgisayar hizmetleri, interaktif eğlence yazılımı" dâhildir (DCMS, 2001). DCMS'nin 2014'te verdiği yeni sınıflamada ise "reklam ve pazarlama", "mimarlık", "el sanatları", "tasarım (ürün/ grafik/ moda)", "film, TV, video, radyo ve fotoğraf", "bilgi teknolojileri, yazılım ve bilgisayar hizmetleri", "yayımcılık", "müze, galeri ve kütüphanecilik" ve "müzik, performans ve gösteri sanatları" endüstrileri yer almaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada reklam ajanslarının yer aldığı endüstri dalı "reklam ve pazarlama" olarak anılacaktır.

Yaratıcı endüstriler, sanayi sonrası toplumların bilgi ekonomilerinde önemli bir istihdamı artırma kaynağı olarak belirtilmiştir. İngiltere'de dönemin başbakanı, yaşanan son ekonomik krizin ardından ekonomiyi *yeniden dengelemek* için yaratıcı endüstrileri önemli bir büyüme alanı olarak vurgulamıştır (Cameron, 2010). Yaratıcı faaliyetlerin ekonomik kalkınma ve refah yaratma üzerindeki etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Romanya'da gerçekleştirilen bu araştırmalardan birinde, Küresel Yaratıcılık Endeksi'nde yer alan inovatiflik, rekabetçilik ve insani gelişim göstergeleri kullanılarak ülkenin değerlendirmesi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ülkenin inovatiflik performansının ve sürdürülebilir üretim potansiyelinin gelişimi, vatandaşlarının bireysel yaratıcılığını kullanmasıyla mümkün olabilecektir (Suciu, Postma, Năsulea ve Năsulea, 2018). Her ne kadar yaratıcı endüstrilerin gelişmesiyle ilgili etkin olan unsurlar üzerine yapılan araştırmaların verileri karşılaştırma açısından yetersiz veya farklı olsa da sayısal veriler göz önünde bulundurulduğunda yaratıcı endüstrilerin ekonomik katkısı yadsınamaz. Engin'e (2013) göre bu endüstriler yüksek ekonomik katkı sağlayabilecek yenilikçi işletmeleri yansıtmaktadır. Örneğin Avrupa'da gayri safi yurtiçi hasılaya (GSYH) yaklaşık %3'lük katkı sağlayan bu potansiyeli yüksek iş dalları, yaklaşık 7 milyon kişiye nitelikli istihdam imkânı sunan en dinamik endüstrilerdir. Dijital iletişim ve küresel

tedarik ağlarındaki gelişmelere paralel olarak da küresel boyutta yeni pazarların ve yeni fırsatların doğması, yaratıcı endüstriler için büyüme konusunda bir iyimserlik oluşturmaktadır. Bu endüstrilerde ortaya çıkan mal ve hizmetlerin dünya ihracatının değeri, UNCTAD'a (United Nations Conference on Trade and Development-Birleşmiş Milletler Ticaret ve Kalkınma Konferansı) göre 1996'daki 227,4 milyar dolar değere kıyasla 2005'te 424,4 milyar dolara ulaşmıştır. Bu değer 2005 yılındaki verilere göre dünya ticaretinin %3,4'ünü oluşturmuştur. Yaratıcı malların dünya ihracatının %43'ünü karşılayan Avrupa ise pazar hâkimi konumunda bulunmaktadır (UNCTAD, 2008). Toplumların kültürel unsurlarını ekonomik faydaya dönüştürdüğü kabul edilen bu endüstrilerle ilgili 2015 yılında UNESCO'nun (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) hazırladığı "Kültürel zamanlar; kültürel ve yaratıcı endüstrilerin ilk küresel haritası" raporunda bahsedildiği üzere dünya genelinde 29,5 milyon kişi (dünya aktif nüfusunun %1'i) istihdam edilmekte ve 2,250 milyar ABD doları gelir sağlanmaktadır (UNESCO, 2015). Bununla birlikte 2020 yılında CISAC (Confédération Internationale des Sociétés d'Auteurs et Compositeurs-Uluslararası Eser Sahipleri ve Besteciler Dernekleri Konfederasyonu) tarafından hazırlanan Küresel Telif Gelirleri raporundaki analizlerin karşılaştırılabilir ve dolayısıyla daha güvenilir olduğu kabul edilmektedir. Raporda yer alan verilere göre; 2019 yılında Avrupa'daki içerik yaratıcılarının ve eser sahiplerinin telif hakkı gelirleri toplam 5,5 milyar Euro'ya ulaşmıştır. Müzik, reklam, görsel sanatlar, edebiyat, televizyon ve bilgisayar oyunları ise telif gelirlerinin en fazla toplandığı dallar olmuştur.

Türkiye'de ise yaratıcı ekonomi 2017 yılı itibariyle 79 binden fazla işletme ile 28 milyar dolarlık bir ciroya, 7 milyar dolarlık katma değere ve yaklaşık 344 bin kişilik istihdama sahiptir. Bu değerler ile yaratıcı endüstrilerin Türkiye'nin toplam cirosu içindeki payı %2, toplam üretimi içindeki payı %3, katma değer oranı %28 ve toplam istihdam içindeki payı %1'dir. Kısacası endüstrilerin gelişimi için alınması gereken uzun mesafeler vardır. 2017 yılında yaratıcı endüstriler içerisinde yaklaşık 5 milyar dolar (toplam cironun %18'i) ile en yüksek ciroya ve 71 bin kişi ile en çok istihdam yaratma kapasitesine sahip endüstri ise DCMS'nin tanımına göre, *reklam ve pazarlama* grubunda yer alan *reklam ajansları faaliyetleri* olmuştur (İzmir Kalkınma Ajansı-İZKA, 2021). Dolayısıyla reklam faaliyetleri yaratıcı endüstriler içinde ön plana çıkmaktadır.

Yeni ekonomik ve sosyal yapıda, insanların çeşitlenerek artan istek ve ihtiyaçlarına yönelik mal ve hizmet sunabilmek üzere çok sayıda ve türde organizasyon bulunmaktadır. Her bir organizasyonun diğerlerinden sıyrılarak faaliyetlerini ön plana çıkarabilmesi ise pazarlama fonksiyonu kapsamındaki

reklam çabası ile mümkün olmaktadır. Yakın'a (2018) göre ekonomik ve sosyal gelişmelerle birlikte pazarlama biliminin gelişim seyri içerisinde yoğun iletişim faaliyetlerine ihtiyaç duyulması dolayısıyla iletişim bilimiyle ortaklığından pazarlama iletişimi kavramı ortaya çıkmış ve reklamcılığın, pazarlama iletişimi karması içinde yer aldığı kabul edilmiştir. İnceoğlu'nun (1985, s. 165) reklamcılıkla ilgili verdiği temel bir tanıma göre bir mal veya hizmetin reklam faaliyetleri içerisinde sürüleceği piyasanın keşfedilmesi ve bu mal ya da hizmetin potansiyel alıcılarının tanınması için yapılacak olan araştırmalar; bu araştırmalar doğrultusunda reklam amacının ve verilmek istenen mesaj türlerinin tasarlanması; reklam bütçesinin oluşturulması; reklamın uygulama zamanı ve kullanılacak iletişim kanallarının kararlaştırılması ve reklam içeriğinin hazırlanması gibi faaliyetleri içine alan bir süreçtir. Er'e (2014) göre reklamı yaratma süreci, organizasyonların pazarlama stratejileri kapsamında yer alan çok aşamalı bir süreçtir. Sözkonusu sürecin her aşamasında çeşitli uzmanların katkısı ve farklı bakış açılarının değerlendirmesi gerekmektedir.

Yukarıda yer alan açıklamalar ve sunulan örnek çalışmalar doğrultusunda, bu çalışmada yaratıcı endüstri dallarından, en dinamik olanı, reklam ve pazarlama endüstrisinde görev yapan bireylerin bu işi yapabilmek üzere ne oranda yaratıcı olduklarını ve ön plana çıkan yaratıcı kişilik özelliklerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Ulusal ve uluslararası literatürde, yaratıcı endüstrilerde bireysel yaratıcılık düzeyinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmaların oldukça kısıtlı olması dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın amacını ve kapsamını yaratıcı endüstrilerin bir temsili olarak Türk Reklam ve Pazarlama Endüstrisi'nde çalışan bireylerin bireysel yaratıcılık düzeylerini ve yaratıcı kişilik özelliklerini tespit etmek ile birlikte bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemek oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Amacı ve Modeli

Bu araştırma, yaratıcı endüstrileri temsilen reklam ve pazarlama endüstrisindeki ajanslarda görev yapan bireylerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin tespit edilmesi ile bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesine odaklanmaktadır. Araştırma (gözlem) birimi, reklam ajanslarında reklam üretimi sürecinde görev alan kişilerdir. Bu çalışmada reklam ajansı çalışanlarının yaratıcılıkla ilgili özelliklerinin belirlenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama araştırma modeli ve buna bağlı olarak veri

toplamak üzere anket tekniği kullanılmıştır. Ölçeklerde katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Araştırmada reklam ajanslarında çalışanların bireysel yaratıcılık düzeylerinin ortalamanın üzerinde olup olmadığı, yaratıcı kişilik özelliklerinden hangilerini taşıdıkları ve yaratıcılık düzeyi ile sahip olunan yaratıcı kişilik özelliklerinin miktarı arasında bir ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır. Bu doğrultuda oluşturulan araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

S1: Yaratıcı endüstrileri temsilen reklam ve pazarlama endüstrisinde yaratıcılığını kullanarak çalışan bireylerin yaratıcılık düzeyleri ortalamanın üstünde midir?

S2: Yaratıcı endüstrileri temsilen reklam ve pazarlama endüstrisinde yaratıcılığını kullanarak çalışan bireylerin yaratıcı kişilik özellikleri nelerdir?

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

2015'te yapılan analizlere göre Türkiye'deki yaratıcı ekonominin %74 oranla en yüksek ciroya sahip olduğu ve 2019'da Türkiye'de yaratıcı mesleklerde yaklaşık 542 bin kişinin çalıştığı rapor edilmiştir. Yaratıcı mesleklerde çalışanların %40'ından fazlasının çalıştığı bölgelerin ilki olan İstanbul'da (İZKA, 2021) faaliyet gösteren reklam ajansları içinden, Nielsen Araştırma'nın verilerine dayalı olarak Mediacat tarafından hazırlanan liste dikkate alınarak evren belirlenmiştir. *2015 Yılının En Büyük Reklam Ajansları* listesindeki 100 ajansın ilk 50 tanesinin çalışanları, araştırmanın ana kütlesini oluşturmaktadır. Önce ilk 100 firmaya ulaşmak üzere bilgilerine ulaşılabilmiş olan tüm ajanslara araştırmadan bahseden bir elektronik posta gönderilmiştir. Cevap alınan ajansların büyük çoğunlukta listedeki ilk 50 ajans içinde yer aldığı ve ilk sıradan sona doğru gidildikçe örgütsel büyüklüğün giderek küçüldüğü fark edilmiştir. Temsil gücünün yüksek tutulma isteğiyle birlikte listenin ilk 50'sinin çalışanlarıyla araştırmanın yürütülmesine dair bir eğilim oluşmuştur. Bu listedeki ajansların çalışanlarından (sanat yönetmeni, yaratıcı yönetmen, metin yazarı, prodüktör, stratejik planlama yönetmeni, müşteri ilişkileri direktörü/temsilcisi, vb.) araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur.

Ajansların çalışan sayıları ile ilgili net bir kaynağa ulaşılamamış ancak araştırma yapılırken bazı ajansların kendi bilgilerini paylaştığı Linkedin portalındaki profillerinde konuyla ilgili veri elde edilmiştir. Listedeki ilk 50 ajansın tamamına ait veri bulunmadığından ortalama bir sayı elde edilmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla orta sırada (24., 25. ve 26. sıradaki) yer alan üç ajansın çalışan sayısına ulaşılarak ortalama bir sayı (50) elde edilmiş ve bu sayı 50 ajans için çoğaltılmıştır (50*50). 2500 olarak elde edilen toplam sayı, evren

olarak kabul edilmiştir. Araştırmada örneklem hacminin hesaplanması için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) tarafından araştırmacılara bir yol göstermek amacıyla önerilen "α= 0.05 İçin Örneklem Büyüklükleri" tablosundan yararlanılmıştır. %5 örneklem hatasında en az 333 katılımcı sayısına ulaşılması gerektiği hesaplanmış ve basit tesadüfi örnekleme metoduna dayanarak 340 kişiye ulaşılabilmiştir.

Araştırmada Kullanılan Ölçüm Aracı

Araştırmada demografik bilgi formu ve KTCPI'den oluşan bir soru formu kullanılmıştır. Yaratıcı yeteneği ve yaratıcı kişilik özelliklerini ölçmek üzere kullanılan KTCPI, WKOPAY ve SAM adlı iki farklı ölçekten oluşmaktadır. Aslan ve Efil'in (2009) Türkçe'ye uyarladığı envanter, bireysel yaratıcılığın göreceli olarak birbirinden farklı boyutlarının ölçümü için kullanılmakta olup ölçekler birbirinden ayrı şekilde de uygulanabilir.

Bu ölçeklerden yaratıcı düşünme yeteneğini tespit etmek üzere oluşturulan SAM, 50 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddede yer alan ifade yanıtlayan kişiyi tanımlıyorsa ifadenin yanındaki onay kutucuğuna işaret konulur, eğer kişiyi tanımlamıyorsa işaretlemeden bırakılır. Puanlama tablosunda önceden gösterilmiş olanla aynı yanıta onay işareti konulmuş sorulara bir (1) puan verilir. Yüksek yaratıcılığa yönlendiren kişilik özelliklerini saptamak üzere geliştirilen WKOPAY ölçeğinde de 50 madde bulunmaktadır. "a" ve "b" seçeneklerinin olduğu her bir maddede, kişi bu iki ifadeden hangisi kendisini tarif ediyorsa onu seçer. Puanlama için tabloda belirtilmiş olanla aynı yanıta sahip sorulara bir (1) puan verilir. Puanlar toplanarak ölçek için puanı elde edilir. Her ölçek için bağımsız puan hesaplanabilirken, tüm envanter için de toplam puan elde edilmesi mümkündür (Khatena ve Torrance, 1971). Bu araştırmanın sorularını yanıtlayabilmek üzere envanterin ölçekleri ayrı olarak puanlanmıştır.

Araştırma Verisinin Toplanması

Ajans çalışanlarına araştırmayı detaylı olarak anlatan ve katılımlarını talep eden bir elektronik posta ile araştırmanın çevrimiçi haline yönlendiren bir link gönderilmiştir. Çalışanların katılımı konusunda bilimsel araştırmaların etik ilkelerinden biri olan gönüllü katılım ilkesi (Aydın, 2006, s. 75) temel alınmıştır. Anketin başına yerleştirilen "Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayınlarda kullanılmasını kabul ediyorum" ifadesi ile katılımcıların soruları yanıtlamaya başlamadan başlamadan onamları alınmıştır. Çevrimiçi ankette tüm sorular zorunlu tutulmuş ve bu şekilde 340 katılımcı ile araştırma tamamlanmıştır.

Verinin Analizi

Araştırmanın sorularını yanıtlamak üzere iki aşamalı ölçüm gerçekleştirilmiştir. Verinin istatistiksel analizinde SPSS 26.0 paket programı kullanılmış ve değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için korelasyon analizleri yapılmıştır. Analizlerin birinci aşamasında, her katılımcı için SAM ölçeği ile elde edilen yaratıcı düşünme puanı (maksimum 50 puan) hesaplanmıştır. Her insanın minimum düzeyde de olsa yaratıcılığa sahip olduğunu kabul eden yaratıcılık literatürüne göre bireyler "yaratıcı veya değil" şeklinde tanımlanmak yerine "yaratıcı ve daha yaratıcı" şeklinde derecelendirilmiştir. Dolayısıyla SAM ölçeğinden ortalama puanın üzerinde (>25) olanlar daha yaratıcı olarak kabul edilmiştir.

İkinci aşamada ise katılımcıların yaratıcılığa yön veren (yaratıcı) kişilik özelliklerini tespit etmek üzere WKOPAY ölçeğinde yaratıcı olarak tanımlanmış olan kişilik özelliklerinden hangilerini taşıdıkları kaydedilmiştir. İlk aşamada "daha yaratıcı" olarak değerlendirilen 26 puan ve üzerine sahip bireylerin WKOPAY ölçeği ile tespit edilen kişilik özellikleri, yaratıcı endüstrilerde çalışan bireylerin yaratıcı kişilik özelliklerinin saptanması için ölçüt kabul edilmiştir. Bu yaratıcı kişilik özellikleri önce bireylerdeki tekrarlanma sıklığına göre derecelendirilmiş, sonrasında ise yaratıcı düşünme puanıyla aralarındaki ilişki ve anlamlılığı korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Parametreler normal dağılım göstermediğinden Spearman korelasyon katsayısı dikkate alınmıştır.

Etik kurul izni: Bu çalışmanın araştırması için Ardahan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan etik kurul onayı verilmiş, 15.12.2022 tarih ve E-67796128-000-2200042047 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Demografik Özelliklerle İlgili Bulgular

Araştırmanın bulgularına göre katılımcıların %52.4'ünün erkek, %75.6'sının lisans mezunu olduğu saptanmıştır (Tablo 1). Ayrıca metin yazarlarının (%17.9) çoğunlukta olduğu grupta takip eden yoğun katılımcı iş pozisyonu sanat yönetmenleridir (%17.1).

Yaratıcı Düşünme ile İlgili Bulgular

Katılımcıların öz değerlendirmeleri ile yapılan ölçümde, iki ölçekli (SAM ve WKOPAY) yaratıcılık envanterinden önce SAM ölçeğinin sonuçları değerlendirilmiştir. Maksimum 50 puan alınabilecek SAM ölçeğinden elde

edilen bulgulara göre, katılımcılar 6 ile 47 puan arasında puan skorları elde etmişlerdir. Ortalama olarak elde edilen 29.31 puan, ölçek puanının ortalaması olan 25 puanın (max. 50) üzerindedir. Ayrıca ortalamadan fazla puan elde edenlerin kendi içindeki puan ortalaması 33.30'dur.

Tablo 1
Örneklemin demografik özellikleri

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	162	47.6
	Erkek	178	52.4
Eğitim düzeyi	Lise	15	4.4
	Lisans	257	75.6
	Yüksek lisans	68	20
İş pozisyonu	Genel müdür/ ajans başkanı/ yönetici ortak	9	2.6
	İdari işler - finans - muhasebe	11	3.2
	Marka/ Dijital marka yöneticisi/ direktörü	36	10.6
	Metin yazarı - Junior/ Senior metin yazarı	61	17.9
	Müşteri ilişkileri direktörü/ müdürü/ süpervizörü	36	10.6
	Müşteri temsilcisi	24	7.1
	Prodüktör	11	3.2
	Proje yöneticisi/ Senior proje yöneticisi	14	4.1
	Sanat yönetmeni	58	17.1
	Sosyal medya yöneticisi/ süpervizörü/ uzmanı	18	5.3
	Stratejik planlama direktörü/ yöneticisi - Stratejist	12	3.5
	Yaratıcı grup yöneticisi - Yaratıcı yönetmen	41	12.1
	Yazılım geliştirme uzmanı/ ekip lideri	9	2.6

Tablo 2
Yaratıcı endüstrilerde çalışan bireylerin yaratıcı düşünme yeterliliği (n=225)

Ölçek	Grup	N	Ort.	Min	Max
Yaratıcı Düşünme	Tüm katılımcılar	340	29.31	6	47
	Ortalamanın üstündeki grup	243	33.30	26	47

Katılımcıların tamamının yaratıcılık puan ortalamasına bakıldığında (ort=29.31) ortalamanın biraz üzerinde olduğu görülmektedir. Dolayısıyla *yaratıcı endüstrilerde çalışan bireylerin yaratıcı yeteneğinin ortalamadan fazla oldukları* varsayımını doğrulamak mümkündür. Katılımcılar arasında yaratıcı

düşünme puanları ölçek ortalama puanından yüksek olanlar ayrı bir grup (daha yaratıcı olanlar) olarak kabul edildiğinde katılımcı sayısı 243'e düşmekte ve grubun puanı yükselmektedir (ort=33.30). İkinci aşama analizler, ölçek ortalamasının üzerinde puan alan bu 243 kişi üzerinde yapılmıştır.

Yaratıcı Kişilik Özellikleri ile İlgili Bulgular

Katılımcıların algısal ölçümleri ile kendi hakkındaki imajları ortaya çıkarılmıştır. Yaratıcı kişilik ölçümleri yapılan birçok çalışmada (Özden, 2000, s. 110) benzer şekilde katılımcıların kendilerini değerlendirmesi beklenmektedir.

Önce SAM ölçeğine göre analiz edilen katılımcılar, ikinci aşamada iki ölçekli (SAM ve WKOPAY) KTCPI envanterinin WKOPAY ölçeğine göre değerlendirilmiştir. WKOPAY analizine alma kriteri olarak belirlenen SAM ölçeğinden ortalamanın üstünde puan alan katılımcılar (N=243) analize dahil edilmiştir. Öncelikle WKOPAY ölçeği maddelerinin 243 katılımcı tarafından tercih edilme oranları Tablo 3'te listelenmiştir. Bunlardan "farklı görüşlere açık olma, davranışlarında rahat olma ve işleri kendi başlatabilme" şeklindeki en fazla oy alan üç kişilik özelliği katılımcıların %90 ve üzeri tarafından tercih edilmiştir.

Tablo 3
Yaratıcı kişilik özelliklerinin tercih edilme oranları

Madde No	N	%	Madde No	N	%
23	240	98.7	29	137	56.4
8	230	94.6	30	136	55.9
47	219	90.0	39	134	55.1
49	217	89.3	38	133	54.7
25	214	88.0	21	132	54.3
43	206	84.8	10	126	51.8
36	204	83.9	26	126	51.8
37	202	83.1	41	121	49.8
9	200	82.3	1	117	48.1
35	191	78.6	12	116	47.7
22	190	78.2	42	114	46.9
13	183	75.3	2	109	44.8
17	175	72.0	18	109	44.8
34	174	71.6	28	108	44.4
31	167	68.7	11	104	42.8
6	166	68.3	16	99	40.7

32	164	67.5	50	95	39.1
14	158	65.0	3	78	32.1
40	154	63.4	24	73	30.0
15	151	62.1	19	68	27.9
5	148	61.0	48	67	27.5
44	147	60.5	7	59	24.2
45	144	59.2	46	56	23.0
33	143	58.8	27	48	19.7
20	139	57.2	4	24	9.8

Tablo 3'te listelenen özelliklerin tekrar edilme oranlarının anlamlılığını kontrol etmek üzere katılımcıların SAM ölçeğinden aldıkları puanlar ile WKOPAY'in tüm maddeleri arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 4'te yaratıcı kişilik özelliğinin 243 kişi içinde kaç kez tekrarlandığı ve bu özellik ile yaratıcı düşünme puanı arasındaki Spearman sıra korelasyon katsayısı yer almaktadır. Öncelikle kişilik özelliğinin tekrarlanma oranı ile korelasyonun anlamlılığının doğru orantıya sahip olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, yaratıcı kişilik özelliklerinden "işleri kendi kendine başlatabilme, kendinden emin olma, yüksek hayal gücüne sahip olma, cesaretli olma, başkalarından iyi olmak isteme, kuralları bozma, mutlaka doğruyu söyleme, zorlayıcı görevleri tercih etme, enerjik olma, risk alma, yetenekli olma, hızlı çözüm üretme ve diğerlerinden farklı olma"nın katılımcılıların yarısı ve daha fazlası tarafından tekrarlandığı ve yaratıcı düşünme puanları ile pozitif yönde anlamlı korelasyona sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4
Yaratıcı düşünme puanı ile kişilik özellikleri arasındaki korelasyon göstergeleri

No	Özellik	N (243)	%	Korelasyon katsayısı (r)	Anlamlılık Düzeyi (p)
47	İşleri kendi başlatabilme	219	90.0	0.140*	0.029
37	Kendinden emin olma	202	83.1	0.153*	0.017
9	Komik tarafları bulma	200	82.3	-0.167**	0.009
22	Yüksek hayal gücüne sahip olma	190	78.2	0.168**	0.009
34	Kuvvetli hafızaya sahip olma	174	71.6	-0.221**	0.001
6	Cesaretli olma	166	68.3	0.157*	0.014
32	Başkalarından iyi olmak isteme	164	67.5	0.172**	0.007
15	Kuralları bozma	151	62.1	0.242**	0.000
5	Mutlaka doğruyu söyleme	148	61.0	0.218**	0.001
44	Zorlayıcı görevleri tercih etme	147	60.5	0.302**	0.000
45	Farklı görüşlere açık olma	144	59.2	-0.137*	0.032
33	Enerjik olma	143	58.8	0.222**	0.000

29	Risk alma	137	56.4	0.176**	0.006
38	Yetenekli olma	133	54.7	0.186**	0.004
10	Hayalci olma	126	51.8	-0.137*	0.033
26	Hızlı çözüm üretme	126	51.8	0.228**	0.000
41	Diğerlerinden farklı olma	121	49.8	0.261**	0.000
2	Çalışkan olma	109	44.8	0.172**	0.007
11	Maceracı olma	104	42.8	0.240**	0.000
50	İyilik için çalışma	95	39.1	0.213**	0.001
48	Kuvvetli hafızaya sahip olma	67	27.5	-0.257**	0.000

*Not. **Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır. * Korelasyon 0.05 düzeyinde anlamlıdır.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Standartlara dayanan işler yerine çalışanların yaratıcılığına dayanan işleri ve meslekleri içeren yaratıcı endüstriler uluslararası organizasyonların raporlarında ve literatürde sıkça anılmaktadır. Özellikle UNCTAD, OECD ve UNESCO gibi uluslararası örgütlerin araştırma raporlarına konu olan yaratıcı endüstrilerin içinde, hemen hemen tüm ülkelerde, en fazla istihdam ve katma değer yaratan sektörünün reklam ve pazarlama sektörü olduğu görülmektedir. Türkiye için de aynı durum söz konusu olup reklam ajansı faaliyetlerinin yaratıcı ekonominin gelişmesinde önem arz ettiği dikkat çekmektedir.

Yaratıcı endüstrilerde görev yapan bireylerin bireysel yaratıcılık düzeylerinin ve yaratıcı kişilik özelliklerinin tespit edilmesi ile bunlar arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlayan çalışmada, veri toplama yöntemi olarak çevrim içi anket uygulaması kullanılmıştır. Hazırlanan anket formu, yaratıcı endüstri kollarından biri olarak tanımlanan reklam ve pazarlama endüstrisindeki ajanslarda çeşitli pozisyonlarda uzman veya yönetici olarak çalışan 340 kişiye uygulanmıştır. Analizler ise iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Analizlerin ilk aşamasında, en fazla 50 puan alınabilen ve ortalama puanın 25 olduğu SAM ölçeğinden katılımcılar ortalama 29,31 puan elde etmişlerdir. Dolayısıyla yaratıcı endüstrilerde çalışan bireylerin yaratıcı yeteneklerinin ortalamanın üzerinde olduğu varsayımını doğrulamak mümkündür. Yaratıcı düşünme puanları ölçek ortalama puanından yüksek olan katılımcılar ayrı bir grup (daha yaratıcılar) olarak ele alınmış, bu noktada katılımcı sayısı 243'e düşmüş ve grubun puanı 33,30'a yükselmiştir. Ölçek ortalamasının üzerinde puan alan bu 243 kişi üzerinde ikinci aşama analizler yapılmıştır. İkinci aşamada WKOPAY ölçeğindeki maddelere göre değerlendirme yapılmış ve en çok oy alan "farklı görüşlere açık olma, davranışlarında rahat olma ve işleri kendi başlatabilme" şeklindeki üç kişilik özelliğinin katılımcıların %90'ı ve daha fazlası tarafından tercih edildiği görülmüştür (Tablo 3).

Ajans çalışanlarının yaratıcı yeteneği ve yaratıcı kişilik özellikleri ile bu iki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan çalışma sonucunda yaratıcı düşünme ile "işleri kendi kendine başlatabilme, kendinden emin olma, yüksek hayal gücüne sahip olma, cesaretli olma, başkalarından iyi olmak isteme, kuralları bozma, mutlaka doğruyu söyleme, zorlayıcı görevleri tercih etme, enerjik olma, risk alma, yetenekli olma, hızlı çözüm üretme ve diğerlerinden farklı olma" özellikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunlar arasından "zorlayıcı görevleri tercih etme" özelliği orta kuvvette bir ilişki ve diğer özellikler ise zayıf kuvvette ilişki göstermiştir. Buna göre kendini motive edebilen (içsel motivasyonu yüksek) ve başarı yönelimli kişilerin "zorlayıcı görevleri tercih etme"si sebebiyle daha yüksek yaratıcılık gösterebileceği, bu çalışmanın en önemli sonucu ve öngörüsü olarak kabul edilmektedir. Bununla birlikte "işleri kendi kendine başlatabilme, kendinden emin olma, yüksek hayal gücüne sahip olma, cesaretli olma, başkalarından iyi olmak isteme, kuralları bozma, mutlaka doğruyu söyleme, enerjik olma, risk alma, yetenekli olma, hızlı çözüm üretme ve diğerlerinden farklı olma" yaratıcı yeteneğini yordayan diğer kişilik özellikleridir.

Katılımcıların %60 kadarı tarafından tercih edilen "zorlayıcı görevleri tercih etme" özelliği, yaratıcı düşünme ile en yüksek korelasyon katsayısına (0.302, $p<0.01$) sahip olup Köklü ve diğerlerine (2006) göre orta düzeyde korelasyon göstermektedir. "Zorlayıcı görevleri tercih etme"nin daha önce yaratıcılık ve inovasyona yön veren kişilik özellikleri üzerine yapılan çalışmalarda önemi üzerinde durulmuş, *zorluklarla uğraşma ve problem çözme dürtüsü taşıma* (Knight, 1967; Sazandrishvili, 2009), *karmaşıklığı cezbedici bulma* (Ahmed, 1998) ve *sorunun çözümü için gerekli çabayı gösterme* (Aslan, 2001b) şeklinde ifade edilmiştir. Yaratıcılığı ölçen birçok çalışmayı inceleyerek yaratıcı kişilik, iş koşulları ve yönetici gözetiminin birlikte etkisini inceleyen Oldham ve Cummings (1996) bireyin yaratıcı kişiliğe, zorlayıcı iş koşullarına ve destekleyici yönetici davranışına sahip olması halinde en yüksek yaratıcı sonuçları ürettiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla zorlayıcı görevlerin veya iş koşullarının yaratıcılık için itici güç oluşturduğu söylenebilir.

Yaratıcılığa yön veren kişilik özelliklerinden (korelasyon sıralamasına göre) "diğerlerinden farklı olma, kuralları bozma, maceracı olma, hızlı çözüm üretme, enerjik olma, mutlaka doğruyu söyleme, iyilik için çalışma, yetenekli olma, risk alma, çalışkan olma, başkalarından iyi olmak isteme, yüksek hayal gücüne sahip olma" özellikleri yaratıcı düşünme ile $p<0.01$ anlamlılık düzeyinde düşük korelasyona sahiptir. Bu özelliklere yaratıcılığa yön veren kişilik özelliklerinin araştırıldığı diğer çalışmalarda da rastlanmaktadır. "Diğerlerinden farklı olma" özelliği yaratıcılık ve yenilik konulu bir çalışmada *farklı olmayı göze alabilme*

(Yıldırım, 1998) ve benzer çalışmalarda *farklı olma* (Sak, 2004; Torrance, 1963b) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca Aslan'a (2001a) göre yaratıcılığı daha yüksek olan bireyler, diğerlerine göre *olumlu yönde farklılıklar taşıma* ve Barron ve Harrington'un (1981) 15 yıllık gözlemleri sonucuna göre ise *farklı bakış açıları geliştirebilme* özelliğine sahiptirler. Yaratıcılığın tanımı esas alındığında "yeni, farklı ve orijinal olma" (Amabile, 1996; Sternberg ve Lubart, 1996) durumu kişilik özelliklerinde de kendini göstermektedir. Farklı ve orijinal sonuçlar ortaya koyabilmenin "diğerlerinden farklı olma"yla mümkün olabileceği yorumu yapılabilir.

Konuyla ilgili çalışmalarda yaratıcılığı yüksek bireylerin *alışılmışı bozan* (Simonton, 2000), *geleneklere uyum sağlamayan* (Simonton, 2000), *gelenek dışı özgür davranan* (Kırışoğlu, 2002, s. 182-183), *bohem / sosyal kurallara uymayan* (Simonton, 2000; Patterson, Kerrin ve Gatto-Roissard, 2009), *kalıplara ve alışılagelmiş uygulamalara karşı çıkan* (Yalazan, 2006), *kalıpların dışına çıkan ve farklı açılardan bakabilen* (Vural, 2008), *kalıpları değiştirme ve geliştirmeye açık olan* (Eren ve Gündüz, 2002) şeklindeki tanımlamaları ile bu çalışmada %62'lik tekrar alan "kuralları bozma" özelliği örtüşmektedir. Ivcevic ve Mayer (2006) yaratıcı kişiliğin unsurlarından biri olarak sosyal uyumsuzluğu ele aldığı çalışmasında uyumsuzluğun ölçümlerinden birini "kuralları yıkmak" şeklinde tanımlamış ve yaratıcı kişilerin bu yolla diğerlerinden farklılaştığını ve yaratıcılık sergileyebildiğini belirtmiştir. Bu çalışma için de yaratıcı sonuçlar ortaya koymak için gelenekselden uzaklaşma ve kuralları yıkmayla başlanması gerektiği şeklinde yorum yapılabilir.

Singer ve Singer'in (1998) okulöncesi dönemden ortaokul dönemine kadar 63 çocuğu dört yıl boyunca göz1emledikleri çalışmalarında ebeveynlerin kişilikleri ve çocuk yetiştirme yöntemleri de dikkate alınmış ve sonuç olarak yaratıcı çocukların ebeveynlerinin de *maceracı* olduğu tespit edilmiştir. Bu özellik bu çalışmadaki "maceracı olma" ile eşdeğerdir. *Yeniyi keşfetmenin getirdiği merak ve heyecanla ortaya çıkan maceracı olma* özelliğinin yaratıcılığı etkilediğini belirten çalışmalar (Aktamış ve Taşkın Can, 2007; Starko, 2005, s. 457) olmakla birlikte "maceracı olma"nın birçok çalışmada *dışa dönüklük* (Şahin ve Danışman, 2017; Tuzcu, 2020; Yeşilyurt, 2020), *açıklık, yaşantılara açık olma* (Pehlivan, 2019; Sungur, 2001, s. 60), *yeni deneyimlere açık olma* (Çoban, 1999; Davis, 1999; Fisher, 1995, s. 28; Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976; Öztürk, 2004; Sak, 2014; Starko, 2005, s. 100; Yeşilyurt, 2020) ve *denemeler yapmaya hevesli olma* (Yeşilyurt, 2020) şeklinde tanımlandığı da görülmüştür. McCrae ve John (1992) beş faktör kişilik kuramının uygulamalarıyla ilgili yapmış oldukları çalışmada dışa dönük kişilik özelliğiyle ilgili altı adet temel sıfatın kullanılabileceğini ve bunlardan birinin *heyecan odaklı-maceracı olma*

olduğunu belirtmişlerdir (Yılmaz, 2019). Yaratıcılık tanımının "yeni olan"la ilgili olmasından yola çıkarak "yeniliğe açık ve maceracı olma"yı gerektirmesi beklenebilir.

Bu çalışmada %52'lik bir tekrarlanmaya sahip olan "hızlı çözüm üretme" özelliği, birçok çalışmanın hatta yaratıcılık tanımının merkezinde bulunmaktadır. Her şeyden önce alanda son derece önem arz eden Yaratıcı Düşünce Testi'ni geliştiren ve bu çalışmanın ölçüm aracı olan KTCPI'yi geliştirenlerden biri olan Torrance'ın (1968) verdiği tanıma göre *problemleri belirleme ve çözümler arama* yaratıcılık sürecinin temel unsurlarıdır. Dolayısıyla kişilik özellikleri içinde muhakkak bulunması gereken bir özelliktir. Renzulli'nin (1978) Üç Halka Kuramı'na göre üstün yetenekli bireyler için tanımladığı üç alandan birinin yaratıcılık ve yaratıcılık için temel yeteneklerden birinin ise *problem çözme yeteneği* olduğu görülmektedir. Bu özellikten farklı çalışmalarda *belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme* (Rıza, 2000), *zıtlıklar arasındaki gerilimi fark etme ve bunu çözmek için ihtiyaç hissetme* (Storr, 1992, s. 262), *değişen gerçeklere çözüm bulma* (Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976; Öztürk, 2004; Starko, 1995; Yeşilyurt, 2020), *özgün sentez yapabilme ve yeni çözüm yolları üretme* (San, 1979), *daha önce gündeme getirilmemiş çözüm yollarıyla çözme kabiliyetine sahip olma* (Aslan, 2001a) ve *hızlı akıl yürütme* (Yıldırım, 1998) şeklinde bahsedilmiştir.

"Enerjik olma" kişilik özelliğinin birçok çalışmada yer bulduğu görülmüştür (Barron ve Harrington, 1981; Davis, 1999; Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976; Helson, Roberts ve Agronick, 1995; MacKinnon, 1960; Sak, 2014; Starko, 2005, s. 99; Şahin ve Danışman, 2017; Tekşan, 2017; Torrance, 1967; Woodman, Sawyer ve Griffin, 1993; Yeşilyurt, 2020). Sungur (1997, s. 118-119) ise bu durumu *yüksek bir enerjiye ve üretkenliğe sahip olma* şeklinde tanımlamıştır. Buradan hareketle, yaratıcı üretkenlik için belirli bir seviye enerjiye ihtiyaç olacağını söylemek mümkündür. Zira yeni ve farklı bir sonuç ortaya koymak için belirli bir çabaya ve çaba göstermek için de belirli düzeyde enerjiye gereksinim duyulacaktır.

Bu çalışmada "mutlaka doğruyu söyleme" özelliği yaratıcılığın öğelerini sıralayan Sungur'a (2001, s. 8- 15) dayandırılarak onun çalışmasındaki iletişim becerileri öğesi kapsamında *kişinin düşüncelerini sözlü, yazılı veya beden diliyle açık ve doğru şekilde ifade etme yeteneği* olarak açıklanmıştır. Bu ölçeğin yaratıcılarından Khatena ise "mutlaka doğruyu söyleme" özelliğini *başkalarının farkında olma* boyutu altında tanımlamıştır (Bledsoe ve Khatena, 1974). Bazı çalışmalarda hipomanya yaratıcı potansiyel ve yaratıcı davranış ile ilişkilendirilmiştir (Eckblad ve Chapman, 1986; Schuldberg, 1990). Bu ilişki ise

hipomanik ruh hallerinin farkındalığı arttırdığı ve düşünme genişliğini, akıcılığını ve esnekliğini geliştirdiği şeklinde açıklanmaktadır (Jamison, 1990; Ivcevic ve Mayer, 2006). Yaratıcılık sürecindeki ilk adım olan problemin farkına varma ve ardından çözüm alternatifleri aramaya başlamak için kişilik yapısında farkındalığa ve doğru sonuca ulaşmak için "mutlaka doğruyu söyleme"ye yer vermenin önem arz ettiği söylenebilir. Yaratıcı düşünmeyi 0.01 düzeyinde pozitif yönde ve zayıf kuvvette yordasa da katılımcılar tarafından %61 tekrar alarak önem arz ettiği görülmüştür.

"İyilik için çalışma" özelliği, Torrance'ın (1963a) 294 ebeveyn ve öğretmenle çocuklarda yaratıcı potansiyelin gelişimi için gerekli olan en önemli 10 kişilik özelliğini tespit ettikleri çalışmada, bu özelliklerin başında *başkalarını umursama ve başkalarının iyiliği için çalışma* özelliği yer bulmuştur. Aynı çalışmada, yaratıcı kişilerin ülkelerine hizmet için veya insanlığa fayda sağlamak için hayatlarını feda edebilecekleri ancak birçok araştırmanın yaratıcı kişilerin sıklıkla başkalarını dikkate almadıklarına dair tersi yönde sonuçlar gösterdiği de belirtilmektedir. "İyilik için çalışma" özelliği, hümanist yaklaşımın yaratıcılığı açıklamasında da yer bulmuştur. Hümanist yaklaşımı benimseyen psikologlardan Adler insanın en iyiye ulaşmak için sürekli çaba gösterdiğini iddia eder (Morris, 2002). Yine bu yaklaşımın önde gelenlerinden Erich Fromm ve Carl Rogers yaratıcılığın fayda yaratmakla ilgili olduğunu savunmaktadır (Onur, 2018). Rogers'a (1959) göre yaratıcılık fayda sağlamakla birlikte bir amaca yönelik ve bilinçli bir süreçtir. Fromm'a (1959) göre ise yaratıcılığı kullanmanın yolu başkalarını sevmek ve onları da kendi kadar düşünmekten geçmektedir.

Katılımcıların %54'ü tarafından tercih edilmiş olan "yetenekli olma" özelliği Craft'ın (2003) yaratıcılık tanımlamasında *yaşam boyu süren bir yetenek* olarak ifade edilmiştir. Aslan (2001a) de yaratıcılığı *bireyin zekâsını özgün şekilde ve üretime yönelik kullandığı bilişsel bir yetenek* olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte literatürde yaratıcılık tanımlarının birçoğunda yaratıcılığın doğal bir yetenek olduğundan bahsedilir (Aktamış ve Taşkın Can, 2007; Aslan, 2001a; Frasier, 1988, s. 16; Sungur, 1997, s. 19; Yılmaz ve Izgar, s. 944). Yaratıcı yeteneğin türü, yaratıcılık tanımlarında problem arama (Barker, 2001, s. 4), ıraksak düşünme (Guilford, 1950; Phillips ve Torrance, 1971), kısa zamanda çok sayıda fikir üretebilme (Steiner, 1965, s. 16-18), mantıksal değerlendirme (Özerbaş, 2011), soyutlama (Taylor ve Gantz, 1969), çok sayıda fikri hızlı ve farklı olarak oluşturabilme (Yalazan, 2006, s. 29), tahmin etme (Levinson, 1980; Çelebi ve Bayhan, 2013), düşünce yönünü değiştirebilme (Sungur, 2001, s. 8-15), akıcı ve esnek düşünme (Bell, 1997, s. 1), merak etme (Davaslıgil, 1989, s. 24), olgular arasında ilişki kurma (Ülgen, 1995, s. 46-47), alışılmamış

bağlantılar kurma, diğerlerinde olmayan güldürebilme yeteneği (Wilson, 1997) imgeleme, zihinde canlandırma ve fikir üretme, bir sorun için geliştirilen çözüm önerilerini başka bir sorunun çözümüne aktarma (Alder, 2004, s. 27) gibi farklı kapsamlarda ele alınmıştır. Ayrıca yaratıcı düşünceye sahip kişilerin diğerlerinden farklı olarak belirgin yeteneklere sahip olduğu ve özellikle işe alımlarda bu kişileri seçmek üzere yeteneklerinin ölçülmeye çalışıldığı belirtilmiştir (Yavuz, 1989, s. 12; Aslan, 2001b). Bu çalışmada bahsi geçen yeteneklerden mümkün olduğunca fazlasına sahip olmak kastedilmektedir. Bu özelliğin katılımcıların yarısından fazlası tarafından tercih edilmesi, kişilerin yeteneklerinin farkında olduğuna dair bir işaret olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, yaratıcı endüstri dallarında çalışmayı tercih ederek yeteneklerini kullanmaya ve geliştirmeye yönelik istek ve cesaret gösterdikleri şeklinde de yorumlanabilir.

Birçok çalışmada yaratıcılığa yön veren bir kişilik özelliği olarak gösterilen "risk alma" (Barker, 2001, s. 4; Barron ve Harrington, 1981; Bell, 1997, s. 1; Çoban, 1999; Davis, 1999; Ercivan Zencirci, 2008; Fisher, 1995, s. 35; Getzels ve Csikszentmihalyi, 1976; Kırışoğlu, 2002, s. 182-183; Özden, 2000, s. 110; Starko, 1995; Sternberg, 2006; Şahin, 2016; Tekşan, 2017; Torrance, 1967; Renzulli, 1978; Sak, 2014; Starko, 2005, s. 114; Wilson, 1997; Yalazan, 2006; Yurtseven, 2001, s. 30-31), bu çalışmada da yaratıcı düşünme yeteneği ile korelasyon gösteren bir özellik olarak yer bulmuştur. Risk alma özelliği *risk almaktan çekinmeme* (Sternberg, 2006), *kısa ve uzun vadede tehlikeye girme* (Sungur, 1997, s. 118-119; Torrance, 1967), *risk ve belirsizliğe yönelik esneklik gösterme* (Yurtseven, 2001, s. 30-31), *risk alabilme ve girişken olabilme* (Özden, 2000, s. 110) ifadeleriyle belirtilmiştir. Risk almanın zararı göze almayla ilişkili olmasından yola çıkarak yaratıcılığı yüksek bireylerin "diğerlerinden farklı olma, kuralları bozma, orijinal sonuçlar ortaya koyma, farklılık yaratma yönünde girişimde bulunma" gibi davranışlarda bulunabilmesinin başarılı bir sonuca karşı belirli bir zararı göze alması temelinde gerçekleşebileceği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre yaratıcılığı yükselten kişilik özelliklerinden biri de "çalışkan olma"dır. Çalışkanlığın benzer konulardaki diğer çalışmalarda (Amabile, 2001; Çellek, 2001; Özden, 2000, s. 110; Öztürk, 2004; Torrance, 1963a; Yeşilyurt, 2020) da yer alması, bu özelliğin yaratıcılığa etkisini destekler niteliktedir. Çalışmalarda *amaca ulaşmak için fiziksel ve zihinsel olarak çalışmaktan kaçınmama ve azimli olma* (Torrance, 1963a), *özellikle bilişsel aktiviteleri kullanarak çok çalışmaya yönelik eğilim* (Amabile, 2001) ve *uzun zaman çalışabilme* (Yeşilyurt, 2020) ifadeleriyle çalışkanlık özelliğinin desteklendiği görülmüştür. Destekleyici çalışmalar ışığında, yaratıcı bir sonuç

ortaya koymak üzere gereken süreci sebat ve azimle nihayete erdirmenin yolunun çalışkan olmaktan geçtiği şeklinde ilişki kurulabilir.

Katılımcıların %67.5'i tarafından tercih edilen "başkalarından iyi olmak isteme" özelliğinin benzer çalışmalarda *orijinal olma* (Çoban, 1999; Davis, 1999; Goldsmith, 1994; Guilford, 1962; Sak, 2014; Starko, 2005, s. 99), *orijinal olmaya çalışma* (Steiner, 1965, s. 16-18), *orijinal çıktılar ortaya koyma* (Steiner, 1965, s. 16-18; Torrance, 1963a; Torrance, 1963b), *en iyiyi ortaya koyma ve mükemmelliğe doğru ilerlemek için emek verme* (Sungur, 2001, s. 8-15), *mükemmeliyetçi olma* (Alder, 2004; Hacıoğlu ve Türk, 2018; Nixon, 1995), *özgün / eşsiz olma* (Guilford, 1962; Rıza, 2001; Sak, 2004; Sungur, 2001, s. 60) ve *en iyiyi temsil etme* (Guilford, 1962; Rıza, 2001; Sak, 2004) ifadeleriyle yer bulduğu görülmüştür. Yaratıcılığın özünde olan orijinallik ve özgünlük gereği yaratıcı bir sonucun çevresindekilerden daha yeni, daha farklı ve nihayetinde daha iyi olması gerekmektedir. Böyle bir yaratıcı çıktı elde etmek isteyen bireyin özelliklerinden birinin başkalarından daha iyi sonuçlar üretebilmek, diğer ifade ile daha iyi olmak istemesi mümkündür.

Araştırmanın bulgularından birine göre "yüksek hayal gücüne sahip olma" özelliği yaratıcı düşünme yeteneği ile düşük korelasyona sahip olmakla birlikte katılımcılar tarafından %78'lik bir tekrarla oylanmıştır. Ayrıca hayal gücüne sahip olma ve kullanma özelliği alandaki diğer çalışmalarda da geniş yer bulmaktadır (Aktamış ve Taşkın Can, 2007; Aslan, 2001a; Chen ve Pan, 2022; Çoban, 1999; Davis, 1999; Doğanay, 2000; Fisher, 1995, s. 35; Rıza, 2000; Sak, 2014; Starko, 2005, s. 127; Sternberg, 2006; Torrance, 1963b; Vural, 2008; Yıldırım, 1998). Bununla birlikte yaratıcı yeteneğin gelişimi için hayal gücünün gelişimine önem verilmesi gerektiğini vurgulayan birçok çalışma da mevcuttur (Çoban, 1999; Kasatura, 1998; Ömeroğlu ve Turla, 2001; Özden, 2000, s. 203; Pala, 1999; Pehlivan, 2019; Sungur, 1997, s. 278; Ülgen, 1990, s. 16). Ivcevic ve Mayer (2006) tasarım yapmayı, yaratıcılığı kullanarak kendini ifade etme şekli olarak örneklemişler ve bunun için hayal gücünü kullanmak gerektiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla yaratıcı bir sonucu ortaya koyarken gidilecek yolun hayal gücünden geçtiği yönünde yorum yapmak mümkündür.

"Cesaretli olma, kendinden emin olma ve işleri kendi başlatabilme" özellikleri ise sırasıyla $p<0.05$ anlamlılık düzeyinde düşük korelasyon göstermektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından çok tekrar almış olmasına rağmen "komik tarafları bulma, kuvvetli hafızaya sahip olma" özellikleri $p<0.01$ anlamlılık düzeyinde ve "farklı görüşlere açık olma, hayalci olma" özellikleri $p<0.05$ düzeyinde yaratıcı düşünme ile negatif yönde düşük korelasyona sahiptir.

Birçok çalışmada (Aslan, 2001a; Paul, 1991; Sak, 2014, s. 29; Starko, 2005, s. 100; Sungur, 2001, s. 60; Şahin, 2016; Torrance, 1963b; Uzunçarşılı ve Özdayı, 1997; Yeşilyurt, 2020) yaratıcılığa yön veren öncül özelliklerden biri olarak kabul edilen "cesaretli olma" özelliği, bu araştırmanın bulgularına göre yaratıcı işlerde çalışan bireylerde %68'lik bir orana sahiptir. Ayrıca bazı çalışmalarda özelliğin *cesaret ve meydan okuma* (Pehlivan, 2019; Sungur, 2001, s. 60) ve *atılganlık* (Karabey ve Yürümezoğlu, 2015; Sönmez, 1993) şeklinde tanımlandığı da görülmüştür. Cesaret kelimesinin "zor bir işe girişirken kişinin kendinde bulduğu güven" (Türk Dil Kurumu Sözlükleri, 2023) şeklindeki anlamından yola çıkarak yaratıcılığın farklı ve orijinal olmayı gerektirmesiyle birlikte çevreden ayrılarak farklılık ortaya koymanın kolay bir şey olmadığı ve cesaret gerektirmeyle doğru orantılı kabul edilebilir.

Bulgulara göre %83'lük bir tekrar alan "kendinden emin olma" özelliği birçok çalışmada *kendine güven* veya *özgüven* adı altında destek bulmaktadır (Aktamış ve Taşkın Can, 2007; Barron ve Harrington, 1981; Çoban, 1999; Feist, 1999; Paul, 1991; Pehlivan, 2019; Sak, 2014, s. 29; Starko, 2005, s. 128; Şahin ve Danışman, 2017; Tafuri, 1994; Tekşan, 2017; Torrance, 1963a; Walberg, 1988; Yalazan, 2006; Yeşilyurt, 2020). Bu çalışmalardan yaratıcılığın zekâ ve kişilikle olan bağlantılarını ortaya koymak üzere yapılan çalışmalardan birinde yaratıcılığı yüksek bireylerin aynı zamanda yüksek özgüvene sahip oldukları belirtilmektedir (Barron ve Harrington, 1981). Yaratıcılığın sonunda yeni bir ürün veya yöntem ortaya konulan bir süreç olduğu düşünüldüğünde, bireyin bunu başarabilmesi için çalışkan ve cesarli olma özellikleri gibi kendinden emin olma özelliğine sahip olmasının ve başarabileceğine inanmasının onu bu yolda sonuca ulaştırabileceğine dair bir ilişki beklenebileceği söylenebilir.

Araştırmanın katılımcıları tarafından %90 oranında tercih edilen "işleri kendi başlatabilme", Torrance (1963a) tarafından yapılan bir çalışmada yaratıcı kişileri *kendi kendine başlatan* ifadesiyle tanımlanarak bu çalışma için destek bulan ve *kendi önerdiklerini yapma* olarak açıklanan bir özelliktir. Şahin ve Danışman'ın (2017) Türk kültüründe geliştirdikleri Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nde kullandıkları özelliklerden biri olan "birçok şeyi kendi denemek isteme" de bu çalışma için destek sağlamaktadır. Yeşilyurt'un (2020) yaratıcılık üzerine yapılmış birçok çalışmayı incelemesiyle elde ettiği bulguları ortaya koyduğu çalışmasında bu özellik *hızlı düşünme ve harekete geçme* şeklinde tanımlanmıştır. Yaratıcı bir sonucu ortaya koymak için bir eksikliği fark etmekle başlayan bir süreç gerçekleşmektedir. Bu süreç kişinin kendi idrakı ile gerçekleşir. Dolayısıyla bireyin işleri kendinin başlatması, doğal olarak gerçekleşen bir durum olmakta ve bu özellik kişinin doğasında var olması bekenmektedir.

Yaratıcılığa yön veren özelliklerden biri olan “komik tarafları bulma” özelliği, bulgulara göre katılımcıların çoğunluğu (%82) tarafından tekrar almış olmasına rağmen bu çalışmada negatif korelasyon göstermiştir. Bu özellik benzer çalışmalarda *mizah anlayışına sahip olmakla* (Aslan, 2001a; Çellek, 2001; Davis, 1999; Öztürk, 2004; Pehlivan, 2019; Starko, 2005, s. 38; Sungur, 2001, s. 60; Şenol, 2013; Torrance, 1963a; Yalazan, 2006; Yeşilyurt, 2020) ve *eğlenceli şeyler bulmakla* (Hacıoğlu ve Türk, 2018) tanımlanmıştır. “Komik tarafları bulma”nın yaratıcılığa yön veren özelliklerin ortaya çıkarıldığı diğer çalışmalardaki bu özellik ile örtüşmediği saptanmıştır. Bu çalışmada oluşan bu farklılığın ölçekteki her bir soruda iki kişilik özelliğinden birinin tercih edilmek zorunda olmasına bağlı olduğu ve aynı sorudaki diğer özelliğin “komik tarafları bulma” özelliğine göre katılımcılar için daha öncelikli olmasından kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca Torrance (1963a) mizahi yönü yüksek olan yaratıcı bireyler için "aptal, deli, palyaço, vb." etiketlerin kullanılmasının muhtemel olduğunu belirtmektedir. Yaratıcı kişilere uygulanan bu muamelenin onları çevresindekilere karşı düşmanlaştıracağını ve bu düşmanlığın mizahlarına hiciv, alay ve diğer iğneleyici şekillere dönüşebileceğini vurgular. Dolayısıyla mizah kullanmanın yaratıcılık için her zaman pozitif yönde destekleyici bir unsur olmayabileceğini söylemek mümkündür.

Katılımcıların yaklaşık %72’si tarafından tercih edilmiş olmasına rağmen “kuvvetli hafızaya sahip olma” özelliği bu araştırmada negatif korelasyon göstermiştir. Araştırmalar yaratıcılığa yön veren zekâ etkinliklerinden birinin *bellek/hafıza* olduğunu belirtmektedir (Ercivan Zencirci, 2008; Kırışoğlu, 2002, s. 169, Pehlivan, 2019; San, 1979, s. 12). Ayrıca yaratıcılığın boyutlarından biri olarak tanımlanan akıcılık, bellekte muhafaza edilen bilgilerin gerektiğinde hızlı ve akıcı bir şekilde kullanılmasıyla ilgilidir (Dere, 2017; Yeşilyurt, 2020). Buna benzer birçok çalışmada hafızanın yaratıcılık için öneminden bahsedilmiştir (Aktamış ve Taşkın Can, 2007; Feldhusen, 2002; Sternberg, 2006; Yalazan, 2006). Ancak bu özelliğin, yaratıcılık için diğer çalışmalarda sağlanan desteği sağlamadığı görülmüştür. Bu durumun “kuvvetli bir hafızaya sahip olma” özelliğinin olduğu sorularda diğer şıktaki kişilik özelliğinin katılımcılar için daha öncelikli olmasına bağlı ortaya çıkmış olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yaratıcı bireylerin başkalarında hata bulduğu ve eleştirdiği görülmektedir (Torrance, 1963a). Kuvvetli hafızaya sahip olanların olayları unutmadığı ve kişilere karşı negatif bir tutumda bulunduğundan yola çıkarak bu özellik ile yaratıcılık arasında negatif bir ilişki olmasının beklenebileceği söylenebilir.

Araştırmanın bulgularına göre "farklı görüşlere açık olma" özelliği yaratıcı düşünme ile negatif yönde düşük korelasyona sahiptir. Diğer yandan birçok çalışmada yaratıcılığa yön veren bir özellik olarak ortaya konulmuştur (Albert, 1980; Hacıoğlu ve Türk, 2018; Karabey ve Yürümezoğlu, 2015; Renzulli, 1978). Bu durumu yaratıcı bireylerin her ne kadar farklılıklara açık olsa da *yargılamada bağımsız oldukları, her fikri kabul etmedikleri* ve *kendini diğer çalışanlardan farklı gördükleri* (Steiner, 1965, s. 16-18; Çelebi ve Bayhan, 2013) için bu özelliğin her durumda yaratıcılık ile pozitif korelasyona sahip olmayabileceği şeklinde yorumlamak mümkündür. Ayrıca Hacıoğlu ve Türk'ün (2018) çalışmasında yaratıcı bireylerde *gruptan farklı düşünme* ve *farklı düşünceye sahip olma* gibi özellikleri keşfetmeleri de bu durumu destekler niteliktedir.

Ölçekte "yüksek hayal gücüne sahip olma"nın farklı bir ifadesi olan "hayalci olma" özelliği yaratıcı düşünme ile zayıf ve ters yönde korelasyon (-0.137) göstermiştir. Düşük korelasyon göstermesine rağmen oldukça yüksek bir tekrar alan "yüksek hayal gücüne sahip olma" özelliği aynı zamanda konuyla ilgili hemen hemen tüm çalışmalarda destek bulan bir özelliktir. Ancak "hayalci olma" Türk kültüründe öteden beri *uygulamaya geçmeyen ve boşa zaman harcanan bir aktivite* olarak algılandığından ötürü katılımcılar tarafından negatif yönde değerlendirildiği tahmin edilmektedir. Diğer yandan, birçok çalışmada "hayalci olma"nın yer bulduğu görülmüştür (Bell, 1997, s. 1; Ercivan Zencirci, 2008; Singer ve Singer, 1998).

Önceki çalışmaların incelenmesiyle birlikte bu araştırma esnasındaki kazanımların sonucunda yaratıcılığa yön veren kişilik özellikleri ile ilgili şunlar söylenebilir: Yaratıcılığın sürecine bakıldığında bir problemin (bir konudaki eksikliğin veya yanlışlığın) fark edilmesi ile başlayıp bu konuda bir çözüm arayışına girilmesi ve farklı alternatiflerin üretimesinin ardından yeni, farklı ve orijinal bir sonucun ortaya konulması ile tamamlanmaktadır. Bu süreci başlatmak ve tamamlamak ise kolay olmayan ve bunu yapabilen bir kişiyi diğerlerinden ayıran özelliklerin gerekli olduğu bir durumu içermektedir. İlk aşama olan bir problemin varlığının farkında olma aşamasında "cesaretli olma, kuralları bozma ve mutlaka doğruyu söyleme"; sonraki aşama olan çözüm arayışına girme ve alternatifler üretmede ise "zorlayıcı görevleri tercih etme, işleri kendi kendine başlatabilme, enerjik olma, hızlı çözüm üretme, yüksek hayal gücüne sahip olma ve yetenekli olma"; en uygun alternatifi belirleyip yaratıcı bir sonucun ortaya konulduğu son aşamada "kendinden emin olma, risk alma, başkalarından iyi olmak isteme ve diğerlerinden farklı olma" gibi özelliklerin bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu özellikler her ne kadar zayıf kuvvette bir korelasyona sahip olsa da özellikle "işleri kendi kendine başlatabilme, kendinden emin olma, yüksek hayal gücüne sahip olma, cesaretli olma, başkalarından iyi olmak isteme, kuralları bozma, mutlaka doğruyu söyleme, enerjik olma, risk alma, yetenekli olma, hızlı çözüm üretme" özellikleri katılımcıların yarısından fazlası tarafından kendilerini değerlendirirken tercih ettiği özellikler olarak kendini göstermiştir. Böylece bu özelliklerin, Yaratıcı endüstrilerde çalışanların yaratıcı yeteneğini yükselten kişilik özellikleri olarak kabul edilmesi gerektiği sonucuna varılabilir. Önceki çalışmaların da önerileri üzerine yaratıcı ekonominin güç kazandığı günümüzde kalkınma düzeyini artırmak ve dünya çapında bir rekabet gücüne ulaşabilmek için Türkiye'de yaratıcı endüstri dallarına önem verilmesi ve iş hacimlerinin arttırılması gerekmektedir. Bunun da ön koşullarından biri nitelikli iş gücünü sağlayabilmektir. Yaratıcı endüstrilerde çalışmaya uygun adayları seçerken adayların yaratıcılığını ölçmek, niteliğin tespiti açısından önem arz etmektedir. Yaratıcılık için itici güç oluşturduğu tespit edilmiş olan kişilik özellikleri de ölçülmesi gereken unsurlar arasına girmektedir. Bu özelliklerin ölçülebilmesi içinse önce belirlenmesi gerekir. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularla bu özellikler belirlenmiştir. Ayrıca, bu endüstri dallarına işgücü yetiştirmek üzere eğitim programlarının bu özellikleri ön plana çıkaracak şekilde hazırlanması sağlanabilir.

Diğer yandan kaynak çalışmalarda yaratıcı yetenek ile pozitif korelasyon gösterse de bu çalışmada negatif yönde ilişki gösteren kişilik özellikleri olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar tarafından çok tekrar almış olmasına rağmen "komik tarafları bulma, kuvvetli hafızaya sahip olma, farklı görüşlere açık olma, hayalci olma" özellikleri yaratıcı düşünme ile negatif yönde düşük korelasyona sahiptir. Buradan hareketle Türk kültüründe bu özelliklerin yaratıcı yeteneği yordamadığı söylenebilir. Hatta farklı görüşlere çok açık olmayanların, hayalci olmayanların, işlerin komik taraflarıyla ilgilenmeyenlerin ve kuvvetli bir hafızaya sahip olmayanların yaratıcı yeteneklerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılması mümkündür. Böylece Türk kültüründe yaratıcı endüstrilere aday seçimi esnasında bu özellikleri taşımayanların seçilmesinin doğru olacağı, bu kişilerin yaratıcı işlerde daha başarılı olacağı söylenebilir. Ayrıca uluslararası alanda farklı kültürlere göre geliştirilmiş ölçüm araçlarında yer alan ve yaratıcılıkla pozitif ilişkiye sahip bu özelliklerin Türk kültüründeki ölçümlerde negatif yönde ele alınması gerekliliği de tespit edilmiştir.

Yapılan çalışma reklam ve pazarlama endüstrisinde görev yapan bireylerin yaratıcı yeteneği ve yaratıcı kişilik özelliklerine yönelik algılarının temsili bir göstergesi olması açısından önem taşımaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalara öneri olması açısından, yaratıcı yeteneği belirleyen yaratıcı kişilik özelliklerini

tespit etmek üzere yaratıcı endüstrilerin farklı kollarının da dahil edildiği ve daha geniş bir örneklem grubunun kullanıldığı araştırmaların yapılabilir. Ayrıca konu üzerine daha detaylı belirleyicileri tespit etmek üzere nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Bununla birlikte yaratıcı kişilik özelliklerinin uygulamaya geçirilmesinde bireyin üzerindeki bir üst değişken olarak örgüt yapısının önemini ortaya çıkaran çalışmaların yapılması da önerilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ahmed, P. K. (1998). Culture and climate for innovation. *European Journal of Innovation Management, 1*(1), 30-43.

Aktamış, H. ve Taşkın Can, B. (2007). Fen öğretmen adaylarının yaratıcılık inançları. *Education Sciences, 2*(4), 484-499.

Albert, R. (1980). Exceptionally gifted boys and their parents. *Gifted Child Quarterly, 24*, 174-179.

Alder, H. (2004). *Yaratıcı zekâ* (M. Zaman ve C. Avşar, Çev.). Hayat Yayınları:160.

Amabile, T. M. (1996). *Creativity and İnnovation in Organizations. Harvard Business School MBA Course "Entrepreneurship, Creativity and Organizations" Background Note*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4927750/mod_resource/content/0/Creativity%20and%20Innovation%20in%20Organizations.pdf, Erişim tarihi: 02.03.2023.

Amabile, T. M. (2001). Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity. *American Psychologist*, *56*(4), 333–336.

Arıoğlu, E. (1999). *Yaratıcı düşünce ve eğitim*. Erişim adresi: https://arioglu.net/bildiriler/yaraticidusunceveegitim.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2023.

Aslan, E. (2001a). Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *14*, 19–40.

Aslan, E. (2001b). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 2*(16), 15–21.

Aslan, A. E. ve Efil, Y. (2009). *Format Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Ön Çalışması*. 10. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, Türkiye.

Aydın, İ. (2006). *Sosyal Bilimlerde Araştırmadan Yayına Etik Değerler*. Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık, I. Ulusal Kurultay Bildirileri, s.71-80.

Barker, A. (2001). *Yenilikçiliğin Simyası*. Mess Yayınları.

Barron, F. ve Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*, *32*(1), 439-476.

Bell, K. (1997). *Creativity: A Mode of Thinking*. Bob Jones University Pres.

Bledsoe, J. C. ve Khatena, J. (1974). Factor analytic study of the test, what kind of person are you? *Perceptual and Motor Skills*, *39*, 143-146.

Cameron, D. 2010. *Transforming the British Economy: Coalition Strategy for Economic Growth*. http://www.number10.gov.uk/news/transforming-the-british-economy-coalition-strategy-for-economic-growth, Erişim tarihi: 02.02.2023.

Cattell, H. E. ve Mead, A. D. (2008). The sixteen personality factor questionnaire (16PF). G. J. Boyle, G. Matthews, & D. H. Saklofske (Eds.), in *The SAGE Handbook of Personality Theory and Assessment, Vol. 2. Personality Measurement and Testing* (s. 135–159). Sage Publications, Inc.

Chen, T. L. ve Pan, Y. Y. (2022). The correlation between personality and creativity: A study of contestants at the national industry-related skills in Taiwan. *IBIMA Business Review*, *2022*, 1-13. http:/doi.org/10.5171/2022.575435

CISAC. (2020). Global Collection Report 2020. https://www.cisac.org/sites/main/files/files/2020-11/2020%2BCISAC%2BGlobal%2BCollections%2BReport%2BEN.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2023.

Craft, A. (2003). Creative thinking in the early years of education, *Early Years: An International Journal of Research and Development*, *23*(2), 143-154.

Cropley, A. (1994). *More Ways Than One: Fostering Creativity*. Ablex.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *The Domain of Creativity*. R. S. Albert & M. A. Runco (Eds.), *Theories of Creativity* (s. 190-212) içinde. Sage.

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and İnvention*. HarperCollins.

Çavuşoğlu, D. (2007). *Küresel Rekabet Ortamında Örgütlerde Yaraticilik Kültürü Ve Yaratıcılık Yönetimine İlişkin Tutumlarin Değerlendirilmesi:*

Okullarda Araştırma. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çelebi, N. ve Bayhan, G. (2013). İlköğretimde çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin yaratıcılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *27*(27), 79-97.

Çellek, T. (2001) Yaratıcılık: Eğitim sistemindeki boyutu. *Cumhuriyet Bilim ve Teknik Dergisi, 741*,18-19.

Çoban, S. (1999). *Yöneticilerin Yaratıcılık Düzeyleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi.

Davaslıgil, Ü. (1989). Yaratıcılık ve oyun. *Eğitim ve Bilim*, *71*, 24-32.

Davis, G. A. (1999). Barriers to creativity and creative attitudes. M. A. Runco ve S. R. Pritzker (Ed.), *Encyclopedia of Creativity* (Vol. 1, s. 165-174) içinde. Academic Press.

DCMS (2001). Creative Industries Mapping Document 2001. Department for Culture Media and Sport. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/183544/2001part1-foreword2001.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2023.

DCMS. (2014). Creative Industries Economic Estimates - January 2014. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/271008/Creative_Industries_Economic_Estimates_-_January_2014.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2023.

Dellas, M. ve Gaier, E. L. (1970). Identification of creativity: The individual. *Psychological Bulletin*, *73*(1), 55-73.

Dere, Z. (2017). Yaratıcılık ve geliştirilmesi dersinin öğretmen adaylarının yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi. *Social Sciences Studies Journal*, *3*(10), 1192-1199.

Doğanay, A. (2000). *Yaratıcı Öğrenme*. A. Şimşek (Ed.), Sınıfta demokrasi (s.171-210) içinde. Eğitim Sen Yayınları.

Eckblad, M. ve Chapman, L. J. (1986). Development and validation of a scale for hypomanic personality. *Journal of Abnormal Psychology, 95,* 214-222.

Engin, A. (2013). *Yaratıcı endüstrilerin gelişim seyri, İstanbul ili kapsamında bir uygulama*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Er, E. (2014). Kampanya öncesi reklam araştırmalarının reklam kampanyasının uygulanmasındaki rolü ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(1), 60-78.

Eren, E. ve Gündüz, H. (2002). İş çevresinin yaratıcılık üzerindeki etkileri ve bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *5*(5), 65-84.

Ercivan Zencirci, D. (2008). *Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarında Özgün Baskının Yaratıcı Düşünme Becerileri ve Öz-Yeterlik Algısı Üzerindeki Yansıması*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Evirgen, D. (2018). Yaratıcı Endüstriler, Yaratıcı Emek ve Özerklik: Özgürlük mü? Denetim mi? *Sanat ve Tasarım Dergisi*, *22*, 155-173.

Feist, G. J, (1999). The influence of personality on artistic and scientific creativity. R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (s. 273-296) içinde. Cambridge University Press.

Feldhusen, J. F. (2002). Creativity: The knowledge base and children. *High Ability Studies*, *13*(2), 179-183.

Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Stanley Thornes Publishers.

Fromm, E. *(*1959*).* The Creative Attitude. H.H. Anderson, (Ed), *Creativity and its Cultivation* (s. 44-54) içinde. Harper.

Galton, F. (1869). *Hereditary Genius: An Inquiry into its Laws and Consequences*. Macmillan & Co.

Getzels, J. & Csikszenmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Longitidunal Study of Problem Finding in Art*. John Wiley & Sons.

Goldsmith, R. E. (1994). Creative style and personality theory. M. Kirton (Ed.), *Adapters and Inventors: Styles of Creativity and Problem Solving* (s. 34 – 50) içinde. Routledge.

Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, *5*(9), 444-454.

Guilford, J. P. (1962). Creativity: Its measurement and development. S. J. Parnes & H.F. Harding (Ed.), in *A Source Book for Creative Thinking* (p. 151-168). Scribner.

Hacıoğlu, Y. ve Türk, T. (2018). Üstün yetenekli öğrenciler kendilerini ne kadar yaratıcı buluyor? *Milli Eğitim Dergisi, Üstün-Özel Yeteneklilerin Eğitimi*, 365-384. https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/40518/482720

Hayes, M. (2005). *Creativity in Consulting Engineering: How Civil Engineers Talk About Design.* Yüksek lisans tezi, Queensland University of Technology, Creative Industries Research & Applications Centre.

Hartley, J. (2007). The evolution of the creative industries – creative clusters, creative citizens and social network markets. In *Proceedings of Creative Industries Conference*, Asia-Pacific Weeks, Berlin.

Helson, R., Roberts, B. ve Agronick, G. (1995). Enduringness and change in creative personality and the prediction of occupational creativity. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(6), 1173-1183.

Hudson, L. (1970). The question of creativity. P. E. Vernon (Ed.), *Creativity*: *Selected readings* (s. 217-234) içinde. Penguin Books.

Ivcevic, Z. & Mayer, J. D. (2006). Creatvie types and personality. *Imagination, Cognition and Personality, 26*(1-2), 65-86.

İnceoğlu, M. (1985). *Güdüleme Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Yayınları.

İZKA. (2021). Türkiye'de Yaratıcı Endüstrilerin İBBS-2 Bölgeleri Düzeyinde Analizi: İzmir'e Bir Bakış. https://izka.org.tr/wp-content/uploads/2021/01/Yaratici-Endustriler-Raporu.pdf , Erişim tarihi: 02.02.2023.

Karabey, B. ve Yürümezoğlu, K. (2015). Yaratıcılık ve üstün yetenekliliğin bazı zekâ kuramları açısından değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, *40*, 86-107.

Karakuş, M. (2001). Eğitim ve yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, *26*(119), 3-7.

Kasatura, İ. (1998). *Kişilik ve Özgüven*. Evrim Yayınları.

Kerimoğlu, E. (2012). *Creativity and Culture: A Discussion of Their Contribution to Urban Development in Istanbul*. Conference of 15th International Planning History Society, Brezilya.

Kerimoğlu, E. ve B. Güven-Güney. (2018). İstanbul'da yaratıcı işgücünün eğitimi ve endüstri pratikleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyoekonomi*, *26*(37), 57-80.

Khatena, J. & Torrance, E. P. (1971). Attitude patterns and the production of original verbal images: A study in construct validity. *Gifted Child Quarterly, 15*(2), 117-122.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Gençlerin Sanat Eğitimi*. Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları: 2. Hacettepe Üniversitesi G.S.F., Yy: 7. Ergün Matbaa.

Knight, K. E. (1967). A descriptive model of the intra-firm innovation process. *The Journal of Business, 40*(4), 478-496.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler için İstatistik*. Pegem Yayınları.

Lazzeretti, L., Capone, F. ve Seçilmiş, İ. E. (2014). Türkiye'de yaratıcı ve kültürel sektörlerin yapısı. *Maliye Dergisi, 166*, 195-220.

Levinson, H. (1980). Creteria for choosing chief executives. *Harvard Business Review*, 113-120.

Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1995). An investment approach to creativity: Theory and data. S. M. Smith, T. B. Ward, & R. A. Finke (Eds.), *The Creative Cognition Approach* (pp. 269–302) içinde. MIT Press.

MacKinnon, D. W. (1960). The highly effective individual. *Teachers College Record, 61*, 376-378.

MacKinnon, D. W. (1963). The identification of creativity. *Applied Psychology*, *12*(1), 25-46. http://doi.org/10.1111/J.1464-0597.1963.Tb00463.X

Martindale, C. (1989). *Personality, Situation, and Creativity*. J. A. Glover, R. R. Ronning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of Creativity* (s. 211-232) içinde. Plenum Press.

McCrae, R. R. & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor modeland its applications. *Journal of Personality, 60*(2), 175-215.

Morris, G. C. (2002). *Psikolojiyi Anlamak, Psikolojiye Giriş*. Ayvaşık, H.B. ve Sayıl, M. (Ed. ve Çev.). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Mumford, M. D. & Gustafson, S. B. (1988). Creativity syndrome: Integration, application, and innovation. *Psychological Bulletin, 103*(1), 27-43.

Naksanowlcz-Golaszewska, M. (1958). *Creative Activity and The Creative Personality (in Polish)*. Catholic U. of Lublin.

Nixon, J. A. (1995). *The Differences in Academic Self-Esteem for Full-Day and Half-Day Kindergarten.* Doktora tezi, Kansas State University.

Oldham, G. R., & Cummings, A. (1996). Employee creativity: Personal and contextual factors at work. *Academy of Management Journal, 39,* 607-634.

Onur, D. ve Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, *6*(3), 1535–1552.

Onur, D. (2018). Psikoloji kuramları ve yaratıcılık ilişkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *8*(1), 145-156.

Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Ömeroğlu, E. ve Turla, A. (2001). Okulöncesi dönemde yaratıcılık eğitimi ve desteklenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 151*, 49-53.

Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Pegem Yayıncılık.

Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığa etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*(3), 675-705.

Öztürk, Ş. (2004). Eğitimde yaratıcı düşünme. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*, 77-84.

Pala, M. (1999). *Çocuk Yuvalarında ve Aileleriyle Birlikte Yaşayan 7-11 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcılığın İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Patterson, F., Kerrin, M., Gatto-Roissard, G. & Coan, P. (2009). *Everyday Innovation: How to Enhance Innovative Working in Employees and Organisations.* Nesta.

Paul, R. W. (1991). Teaching critical thinking in the strong sense. A. L. Costa (Ed.), *Developing Minds: A Resource Book for Teaching Thinking* (revised edition, vol.1, s. 77-84) içinde. Association for Supervision and Curriculum Development.

Pehlivan, N. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Yaratıcılık Düzeyleri ile Yaratıcılığı Destekleme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Phillips, V.K. & Torrance, R. P. (1971) Divergent thinking, remote associations, and concept attainment strategies. *The Journal of Psychology:*

Interdisciplinary and Applied, *77*(2), 223-228. http://doi.org/10.1080/00223980.1971.9916875

Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3), 180-184.

Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, *42*, 305 – 310.

Rıza, E. T. (2000). Çocuklarda ve yetişkinlerde yaratıcılık nasıl uyarılır? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, *68* (Ekim/Aralık), 5-12.

Rıza, E. T. (2001). Creativity: A new area in educational technology. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*, 133-146.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. S. Koch (Ed.), *Psychology: A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context* (Vol. 3, s. 184-256) içinde. McGraw Hill.

Sak, U. (2004). About creativity, giftedness, and teaching the creatively gifted in the classroom. *Roeper Review*, *26*(4), 216-222.

Sak, U. (2014). *Yaratıcılık Gelişimi ve Geliştirilmesi*. Vize Yayıncılık.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma ve Çocukta Yaratıcılık* (2. bs.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Sazandrishvili, N. (2009). *Contextual and Personal Antecedents of İnnovative Behavior.* Yüksek lisans tezi, University of Twente.

Schuldberg, D. (1990). Schizotypal and hypomanic traits, creativity, and psychological health. *Creativity Research Journal*, *3*, 218-230.

Scott, S. G. ve Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, *37*, 580–607.

Simonton, D. K. (1999). Creativity and genius. L. Pervin ve O. P. John (Eds.), in *Handbook of Personality: Theory and Research* (2nd ed., s. 629-652). Guilford Press.

Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, *55*(1), 151-158.

Singer, D. ve Singer J. L. (1998). *Çocuklarda Yaratıcılığın Geliştirilmesi* (Çev: Cihanşümul, N.). Gendaş Yayıncılık.

Sönmez, V. (1993). *Yaratıcı Okul, Öğretmen, Öğrenci*. Yaratıcılık ve Eğitim XVII. Eğitim Toplantısı, 25-26 Kasım, Ankara. Türk Eğitim Derneği, Eğitim Dizisi No: 17. Şafak Matbaacılık.

Starko, A. J. (1995, May). *Problem Finding in Elementary Students: Continuing Explorations.* Paper presented at the Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development, Iowa City, IA.

Starko, A. J. (2005). *Creativity in Classroom: Schools of Curious Delight*. Longman.

Steiner, G. (1965). *Creative Organization*. University Of Chicago Press.

Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity. *Tufts University Creativity Research Journal, 18*(1), 87–98.

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development, 34*(1), 1–31.

Sternberg, R. J. ve Lubart, T. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist, 51,* 677-688.

Storr, A. (1992). *Yaratma Dürtüsü*. Remzi Kitabevi Yayınları.

Suciu, M. C., Postma, E., Năsulea, C. ve Năsulea, D. F. (2018). *Competitiveness and İnnovation within the Creative Economy*. In BASIQ International Conference: New Trends in Sustainable Business and Consumption (s. 431-437).

Sungur, N. (1997). *Yaratıcı Düşünce* (2 bs.). Evrim Yayınları.

Sungur, N. (2001). *Yaratıcı Okul, Düşünen Sınıflar*. Evrim Yayınevi.

Şahin, G. (2016). *Öğretmenlerin Algıladıkları Okul Kültürü İle Yaratıcı Kişilik Ve Yaratıcı Çevre İlişkilerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, F. ve Danışman, Ş. (2017). Yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği: Güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(2), 750-763. doi: 10.14230/joiss453

Şenol, B. (2013). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yaratıcılık Davranışları ve Mizah Anlayışları.* Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tafuri, D.M., (1994). *The Effects of Creativity on Teacher-Student İnteractions.* Doctoral dissertation, University of Maryland College Park, US.

Taylor, C. W. (1958). *Some Variables Functioning in Productivity and Creativity*. Calvin W. Taylor (ed.) The Second (1957) University of Utah Research Conference on the Identification of Creative Scientific Talent (s. 3-19) içinde. Salt Lake City: University of Utah Press.

Taylor, C. W. ve Holland, J. L. (1962). Development and application of tests of creativity. *Review of Educational Research, 32*(1), 91-102.

Taylor, I. A. ve Gantz, B. S. (1969). *A Transactional Approach to Creativity and its İmplications for Education. Value Dilemmas in the Assessment and Development of Creative Leaders*. Paper presented at American Association forthe Advancement of Science Meeting, Boston.

Tekşan, K. (2017). Dede Korkut hikâyelerinde yaratıcı düşünce ve yaratıcı kişilik özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5*(2), 226-237.

Terman, L. M. (1925). *Genetic Studies of Genius: Mental and Physical Traits of 1000 Gifted Children*. Stanford University Press.

Torrance, E. P. (1963a). What kind of a person do you want your gifted child to become? *Gifted Child Quarterly, 7*(3), 87-91.

Torrance, E. P. (1963b). Adventuring in creativity. *Childhood Education, 40*(2), 79-87.

Torrance, E. P. (1967). The Minnesota studies of creative behavior: National and international extensions. *The Journal of Creative Behavior, 1*(2), 137-154.

Torrance, E. P. (1968). *Minnesota Studies of Creative Behavior: 1958-1966*. The Creativity Research Institute of the Richardson Foundation, Inc.

Torrance, E. P. (1973). *Creativity: An Overview*. S. B. Sells (ed.) Needed Research on Creativity. A Special Report of the USOE-Sponsored Grant Study: Critical Appraisal of Research in the Personality-Emotions-Motivation Domain (s. 1-23) içinde. Texas Christian University, Fort Worth Institution of Behavioral Research.

Tuzcu, H. (2020). *Psikolojik Danışmanlarda Tükenmişlik Düzeyinin Çok-Yönlü Eylemli Kişilik Özellikleri ve Yaratıcı Kişilik Özellikleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2023). Cesaret Kelimesi. https://sozluk.gov.tr/, Erişim tarihi: 22.07.2023.

UNCTAD. (2008). United Nations creative economy report – The challenge of assessing the creative economy: towards informed policy-making. https://unctad.org/system/files/official-document/ditc20082cer_en.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2023.

UNESCO. (2015). Cultural times: The first global map of cultural and creative industries. https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/cultural_times._the_first_global_map_of_cultural_and_creative_industries.pdf, Erişim tarihi: 02.02.2023.

Uzunçarşılı, Ü. ve Özdayı, N. (1997). Okul yöneticilerinin yaratıcılık ile liderlik özelliklerinin araştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*, 359-367.

Ülgen, G. (1990). Yaratıcılık ve eğitim. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, *13*, 11-16.

Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme*. Bilim Yayınları.

Vural, C. T. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Yaratıcı Düşünme: Yeni İlköğretim Programı Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılan Etkinliklerin Yaratıcılığı Geliştirmesi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Walberg, H. J. (1988). Creativity and talent as learning. R. J. Sternberg (Ed.), in *The Nature of Creativity* (pp. 340-361). Cambridge University Press.

Wilson, L. O. (1997). Creativity is… https://thesecondprinciple.com/understanding-creativity/creativetraits/, Erişim tarihi: 11.04.2023.

Woodman, R.W., Sawyer, J.E. & Griffin, R.W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *Academy of Management Review*, *18*(2), 293-321

Yakın, M. (2018). Türkiye'de reklamcı eğitimi: Reklamcılık lisans programları üzerine bir inceleme. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, 2022*(47), 291-308.

Yalazan, A. (2006). *Genel Liselerde Okul Kültürü Oluşturmada Okul Yöneticilerinin Rollerinin Değerlendirilmesi: Ankara İli Çankaya İlçesi Örneği*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yalçın, M. M. ve Çiçekler, C. Y. (2021). Öğretimde yaratıcılık ölçeği: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, *18*, 5033-5066.

Yavuz, H. S. (1989). *Yaratıcılık*. Boğaziçi Üniversitesi Yayını (No. 451).

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Detay Yayıncılık.

Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(25), 3874-3915.

Yıldırım, E. (2007). Bilgi çağında yaratıcılığın ve yaratıcılığı yönetmenin önemi. *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi, 12*(9), 109-120.

Yıldırım, R. (1998). *Yaratıcılık ve Yenilik*. Sistem yayıncılık.

Yılmaz ve Izgar, (2009). Examination of primary school teachers job satisfaction with regards to organizational creativity with in a school contex. *Elementary Education Online*, *8*(3), 943-951.

Yılmaz, F. (2019). Hangi kişilik özelliği örgütsel yaratıcılık üzerinde daha etkilidir? *OPUS International Journal of Society Researches*, *12*, 167-192.

Yurdakal, İ. H. (2018). *Yaratıcı Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıfta Okuma ve Yaratıcı Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*. Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurtseven, H. R. (2001). *Yaratıcı Yönetim*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The effect of the work done in the creative industries on the development on the basis of country and region has been presented in many reports, and the effect of personality traits on the determination and training of people who will work in these industries has been investigated in many studies. The development of these industries will only be possible by directing the right candidates to work in these industry branches and training them correctly. It is necessary to eliminate the deficiency of these studies in the national literature and to produce studies that will form the basis. In this direction, this research aims to determine the individual creativity levels and creative personality traits of individuals working in agencies in the advertising and marketing industry, representing the creative industries, and to determine the relationship between them.

Method: In this study, survey research model, which is one of the quantitative research methods, and questionnaire technique to collect data were used in order to determine the creativity-related characteristics of advertising agency employees. Employees of the top 50 of the 100 agencies in the list of the

Biggest Advertising Agencies of 2015 prepared by Mediacat based on the data of Nielsen Research constitute the main body of the research. The sample of the research was formed with 340 people working in the agencies as art director, creative director, copywriter, producer, strategic planning director, customer relations director/representative, etc. The Khatena–Torrance Creative Perception Inventory (KTCPI), which consists of two different scales, WKOPAY and SAM, and adapted into Turkish by Aslan and Efil (2009), was used to collect data in the research. Both scales consist of 50 items each. Each item in the SAM (Something About Me) scale, which was created to determine the creative thinking ability, is worth 1 point and the person gets as many points as the item marked. In each item with "a" and "b" options in the WKOPAY (What Kind of Person Are You?) scale, the person chooses the expression that describes himself/herself. For scoring, one (1) point is given to the questions with the same answer as the one indicated in the table, and the score is obtained by summing the scores of all items. In this study, the scales of the inventory were scored separately. Data was collected through an online survey. Two-stage measurement was carried out in the study. The personality traits of those who score above the average (>25 points) in the SAM scale were accepted as criteria for determining the creative personality traits of individuals working in the creative industriesas determined by the WKOPAY scale. These creative personality traits were first graded according to the frequency of repetition in individuals, and then their relationship and significance with the creative thinking score was evaluated by correlation analysis.

Results: In the first stage of the analyses, the results of the SAM scale were evaluated. According to the findings obtained from the SAM scale, where a maximum of 50 points can be obtained, the average score of 29.31 is above the average of 25 points (max. 50) of the scale score. Therefore, it is possible to confirm the assumption that the creative ability of individuals working in creative industries is higher than the average. When the participants whose creative thinking scores are higher than the average score of the scale are considered as a separate group (more creative), the number of participants decreases to 243 and the score of the group rises to 33.30. The second stage analyzes were performed on these 243 people who scored above the scale average. In the second stage, an evaluation was made according to the items of the WKOPAY scale and it was seen that the three personality traits that received the most votes "being open to different opinions, being comfortable in their behavior and being able to start things" were preferred by 90% or more of the participants. Correlation analysis was performed between the scores they got from the SAM scale and all the items of WKOPAY in order to control the

significance of the repetition rates of the listed features obtained from the scale. It has been determined that creative personality traits such as “starting things on their own, being confident, having high imagination, being courageous, wanting to be good from others, breaking the rules, telling the truth absolutely, choosing challenging tasks, being energetic, taking risks, being talented, producing quick solutions and being different from others” have a positive and significant correlation with creative thinking scores. Therefore, these items have been accepted as the most important personality traits that guide creativity in creative industries. On the other hand, “being hardworking, being adventurous and working for the good” characteristics, which was repeated by less than half of the participants, also showed a positive correlation with creative thinking.

Disscussion and Conclusion: As a result of the study carried out to determine the relationship between the creative ability and creative personality traits of agency employees and these two variables, creative thinking and "starting things by oneself, being self-confident, having a high imagination, being courageous, wanting to be good from others, breaking the rules, always A positive significant relationship was found between the characteristics of telling the truth, choosing challenging tasks, being energetic, taking risks, being talented, producing quick solutions and being different from others”. Considering the creativity process together with the examination of previous studies, it is obvious that starting and completing this process is not easy and that the characteristics that distinguish a person who can do it from others are necessary. In the first stage, being aware of the existence of a problem, “being courageous, breaking the rules and absolutely telling the truth”; In the next stage, seeking solutions and producing alternatives, “preferring challenging tasks, being able to start things on one's own, being energetic, producing quick solutions, having high imagination and being talented”; It is thought that in the last stage, where the most suitable alternative is determined and a creative result is revealed, features such as "being confident, taking risks, wanting to be good from others and being different from others" can be found.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2064-2087
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71368
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 29.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Özdemir, K. (2023). 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Kadın İmajı. *Journal of History School,* 66, 2064-2087.

12. SINIF TÜRKİYE CUMHURİYETİ İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERS KİTAPLARINDA KADIN İMAJI

Kamuran ÖZDEMİR[1]

Öz

Sosyal tarih konularının ön plana çıkmaya başlamasıyla beraber gündelik hayata ilgi artmış, kadın tarihi de konuşulan konular arasında yerini almıştır. Son yıllarda kadın çalışmaları artmaya başlamış ve kadına ait konular ders kitaplarında sorgulanmaya başlamıştır**.** Bu çalışmanın amacı, 12. Sınıf düzeyinde ortaöğretimde okutulmakta olan tarih ders kitabında kadın unsurunun nasıl ele alındığını belirlemektir. Bu çalışma ortaöğretim 12. sınıf Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kadın imajının ortaya konulmasını amaçlayan betimsel bir araştırmadır. 12. sınıf tarih ders kitabında yer alan kadın imajını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma nitel araştırma yönteminde olup tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, T.C İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabında kadının çok az göründüğü belirlenmiştir. Ünite başlıklarında kadına dair hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Kadın imajı aile kavramı içerisinde yer almıştır. Hem I. ve II. Dünya Savaşları döneminde hem de dünyanın yeniden tesisi sürecinde toplumda görünür olmaya başlayan kadın ve kadına ait yeni toplumsal rollere ait imajlar ders kitabında örneklendirilmeye çalışılmıştır. Küreselleşen dünya sorunlarından en çok kadınlar etkilenmektedir. Aynı zamanda mağdur kadın imajı da ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Tarih Eğitimi, Ders Kitapları, Kadın İmajı, Ders Kitaplarında Kadın İmajı, İnkılap Tarihi Ders Kitaplarında Kadın İmajı.

[1]Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Kazım Karabekir Fen Lisesi, kamur_77@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-0612-4672

Kamuran ÖZDEMİR

The Image of Women in the 12th Grade Republic of Turkey Revolution History and Kemalism Textbooks

Abstract

This study aims to determine how the female element is addressed in the history textbook taught in secondary education at the 12th-grade level. This study is descriptive research conducted with the survey model, aiming to reveal the Image of Women in the 12th Grade Secondary School History of Revolution and Kemalism Textbooks of the Republic of Turkey. This research was conducted to determine the image of women in the 12th Grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbooks and was carried out by document review, one of the qualitative research methods in the scanning model. Women appear very rarely in the Turkish Republic History of Revolution and Kemalism textbook. There was no evidence of women in the unit titles. The image of women is included in the concept of family. Turkish women's sacrifice and warrior aspect were emphasized during the War of Independence. In the later period, the discourse that Turkish women achieved equality in education, etc. was brought to the fore. Both I and II. The images of women and their new social roles, which began to become visible in society both during the World Wars and during the reconstruction of the world, were tried to be exemplified in the textbook. Women are most affected by the globalizing world problems. At the same time, the image of the victimized woman also comes to the fore.

Keywords: History Education, Textbooks, Women's Image, Image of Women in Textbooks, The Image of Women Revolutionary History Textbooks.

GİRİŞ

Birden çok tanımla karşımıza çıkan imaj kavramı bir bilinç eylemidir. Nesne, kelime ya da kavramın bilinçte yarattığı anlamdır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü 1, 2011). İmaj daha çok kişinin bir nesne, durum ya da olayla ilgili dünya görüşünün zihninde temsil edilme şeklidir (Albayrak, 2020, s.134). İmaj hem soyut hem de öznel bir durumdur. Pek çok disiplininde ilgi alanına girmekte olan imaj kavramına tarih eğitiminde de yer verilmektedir.

Tarih dersi soyut bir ders olduğu için öğrenme alanında yer alan konular, ancak imaj yoluyla zihinlerde yer bulmakta, her türlü tarihsel kanıt, zihinsel kurgulama ile canlılık kazanabilmektedir. Tarih eğitiminin sonucunda ise zihinlerde bir tarih imajı oluşmaktadır (Safran, 1999, s. 485-509).

Ders kitapları, 19. yüzyılın ilk yarısından itibaren eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri haline gelmiştir. Ders kitapları, öğretmenlerin ve öğrencilerin sıklıkla faydalandığı en temel kaynaktır. Hem dersin amacına hem de eğitim sisteminin amaçlarına göre şekillenerek öğrencilere bilgi ve beceri

kazandırılmasında etkin rol oynar. Özbaran' göre (1997) ders kitapları, öğrencilerdeki imaj oluşum sürecinde etkilidir. Ders kitapları ile öğrenci, yaşadığı ülkeyi kurumları ve toplum yapısıyla birlikte öğrenir. Böylece yoğun bir bilgi aktarımı ile karşılaşan öğrencilerde ezbere dayanan bir öğrenme ve kalıp yargıların aktarılması söz konusu olabilmektedir. Böylelikle hedeflenen pozitif veya negatif imaj, zihinsel sürecin sonunda ortaya çıkarılabilir (Şimşek, 2018, s. 10). Fakat kaçınılmaz bir şekilde her ülkede yaşanan siyasi ve toplumsal değişimler ülkedeki tüm unsurlara yansıdığı gibi, ders kitaplarının içeriğini de etkilemektedir (Gatina, 2009, s. 5). Böylelikle toplumun zihninde oluşan imajlar da sürekli bir değişim içinde olmaktadır.

Geçmişle bugün arasında iletişim kurmaya dayanan tarih bilincinin gençlere sistemli olarak verilmeye çalışıldığı yerler okullardır. Okullar aynı zamanda toplumsal kimliklerin de oluşumunun tamamlandığı yerlerdir. Bu nedenle, okulların toplumdaki eşitsizlikleri en aza indirmeye çalışmak gibi bir görevi vardır. Okullarda okutulmakta olan ders kitapları ise öğrencilerin fikri alt yapısı ve dünya görüşünü şekillendirmekte kullanılan en önemli kaynaktır.

Son yıllarda sosyal tarih konularına ve gündelik hayata ilgi artmış, kadın tarihi de konuşulan konular arasında yerini almıştır. Kadın çalışmalarının artmaya başlamasıyla kadına ait konular ders kitaplarında sorgulanmaya başlamıştır**.** Tarih ders kitaplarıyla ilgili yapılan çalışmalarda, kadın doğal akışın içinde var sayılmıştır (Akbaş, 2019, s. 319). Genelde ders kitaplarında cinsiyet vurgusu çok ön plana çıkmamakla beraber okunan tarihin erkek dünyasına ait olduğu daha başından kabul edilmiş bir gerçekliktir. Tarihin tanımı içinde yer alan "insan" kavramı, yazımı aşamasında tek bir cins olan erkekleri kapsayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Tarih nasıl yazılmışsa ders kitaplarına da öyle yansımıştır.

19. yüzyıldan beri toplumsal tarih araştırmaları siyasi tarihten kurtulmuş, toplumsal tarih yazılığı sürecine geçilmiştir. Ancak cinsiyeti eril olan siyasi tarih anlayışı yerini cinsiyeti eril olan toplumsal tarih anlayışına bırakmıştır. Kadınların tarihteki varlıklarına ve etkilerine dair belgeler çok azdır. Bunun sebebi kadınların çok az bir kısmının okuma yazma bilmesi, günlük iş yükü ve kendilerine verilen toplumsal roller gereği ilgi alanı olması beklenen işlerin dışındaki alanlarda faaliyet gösterememesi söylenebilir. Tarihi oluşturan unsurların baş oyuncularının kadın olmaması da bu faktörler arasında sayılabilir.

20. yüzyılın ikinci yarısında demokratikleşme ve insan haklarının önem kazanması, gelişmiş ülkelerde cinsiyet faktörünü toplumsal yaşamda ve eğitimde ön plana çıkarmaya başlamıştır. Özellikle sosyal bilimler öğretimi

konularında erkek figürünün yanında kadın ve çocukların da yer alması gerektiği anlayışı ortaya çıkmıştır. Böylelikle kadın hem ders kitaplarında hem de öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (Demircioğlu, İ. H., 2013, s. 126). Cinsiyet faktörü göz önüne alınarak yapılan müfredat ve ders kitabı çalışmalarından en çok etkilenen derslerden biri de tarih dersidir

Objektif bir tarih öğretimi için doğru yazılmış tarih ders kitaplarına ihtiyaç vardır. Ders kitaplarımızın doğru yazılması, doğru bir tarih anlayışımızın gelişmesi için önemlidir. Çünkü insanların hemen hemen hepsinin ilk karşılaştığı tarih kitabı, ders kitaplarıdır. Örgün eğitimden sonra da tarih okumamaktadırlar. Ortaylı'da bu durumu işaretle "her ülkede milletin fertlerinin bir kısmının, okuldan sonra tarih okumadığını" dile getirmiştir (1995, s. 50). Bu durumda göz önüne alınarak tarih ders kitabı genele hitap edecek biçimde özenli yazılmalıdır.

Bu bağlamda Türkiye'de ki ders kitaplarıyla ilgili yapılan en çok eleştiri popüler siyasi ideolojinin ilk başta ve en çok etkilediği alanın tarih eğitimi tarih ders kitapları olduğu şeklindedir (Kabapınar, 1995, s. 216-217). Yazıldıkları dönemlerin dünya görüşüne ait kalıplaşmış ifadelerin yer aldığı kitaplar olan ders kitapları, daha çok harp tarihi kitabı olarak görülmektedir (Kabapınar, 1995, s. 220). Dolayısıyla kadın tarihsel kaynaklara giremediği gibi bu olgulara bakılarak yazılan ders kitaplarına da girememektedir. Daha çok siyasi tarih konuları ağırlıklı olarak yazılan lise tarih ders kitaplarında kadının yer bulması neredeyse zor görünmektedir. Yazım dilinde birebir erkek ifadesi yer almamakla beraber, kadına atfedilecek kısımlarda kadın vurgusu ayrıca yapılmak durumundadır (Başoğlu, 1994, s. 130).

Türkiyede mevcut tarih ders kitaplarında cinsiyet bakımından noksanlıklar bulunmaktadır. Bu durumda tarih ders kitaplarını kadın özelinde inceleyen çalışmaların yapılmasına neden olmuştur. Bu çalışmalara bakılcak olursa; tarihte kadın ve lise tarih ders kitaplarında kadını görünür kılmanın yollarını kadın bakış açısıyla ortaya koymayı amaçlayan (Başoğlu, 1994, s. 1), mevcut kitaplardaki kadın unsurununun eksikliğini ortaya koyarak**,** kadın imajının ders kitaplarında yeniden inşasına ön ayak olmayı hedefleyen (Köse, 2011), Sosyal Bilgiler ders kitaplarında tarihi süreçte Türk kadınının konumu ve toplumsal cinsiyet rollerini inceleyerek Türk kadını imgesini ortaya koymayı amaçlayan (Çelik 2016) çalışmalar göze çarpmaktadır. Ayrıca öğrencilerin gözünden Türk kadınının yerini (Dilek, 2012), lise tarih ders kitaplarındaki metin ve görsellerde cinsiyet temsili ile ilgili tarih öğretmenlerinin görüşlerini (Demircioğlu, 2014), ders kitaplarındaki tarihi olaylar içinde kadınların nasıl yer aldığını (Alpargu ve Çelik, 2016) içeren çalışmalar da mevcuttur.

Bu çalışma 19. yüzyıldan sonraki süreçde meydana gelen olayların öğrenme alanı olduğu 12. sınıf tarih ders kitabındaki kadın imajını belirleyerek, bu konuda yapılacak çalışmalara örnek oluşturabilmektir. Kadın imajlarının ve rollerinin ders kitaplarında sorgulanması ile ilgili yapılan imaj çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada ortaöğretim "12. Sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında kadın imajı" sorgulanacaktır. Çünkü örgün eğitimi bitirip yaşama atılacak olan öğrencilere verilen kadın imajı toplumun şekillenmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın temel problem sorusu "Ortaöğretim 12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitaplarında Kadın İmajı Nasıldır?" olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel problem sorusuna yönelik olarak aşağıdaki soruların cevabı ortaya konmaya çalışılmıştır:

1) 12. sınıf tarih ders kitabında metin dili olarak kadın imajı nasıldır?

2) 12. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde kadın imajı nasıldır?

3) 12. sınıf tarih ders kitabındaki ölçme değerlendirme bölümünde kadın imajı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

12. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında yer alan kadın İmajını belirlemeye yönelik yapılan bu araştırma nitel bir araştırma olup tarama modeline uygun olarak tasarlanmıştır. Tarama modelinde geçmişte ya da halen devam eden bir durum, varolduğu şekliyle tanımlamayı amaçlayan araştırmaların yöntemleridir. Araştırmaya konu olan bireyin ya da nesne, kendi koşulları içinde olduğu ve nasıl tanımlanmaya çalışılır. Değişkenleri herhangi bir şekilde değiştirme veya bozma çabası gösterilmez (Karasar, 2012, 79).

Evren ve Örneklem

Araştırmada 2019-2020 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulunun 18.04.2019 tarih ve 8 sayılı kararı ile ders kitabı olarak kabul edilen, Bahattin Demirtaş tarafından 2020 tarihinde yazılan, ortaöğretim kurumlarında ders kitabı olarak okutulan "Ortaöğretim T.C. İnkılap tarihi ve Atatürkçülük" ders kitabı kullanılmıştır. 12. sınıf tarih ders kitabı metin dili, kitapta yer alan görseller ve ölçme değerlendirme soruları kadın unsuruna göre incelenmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma da veriler, doküman incelemesiyle yoluyla elde edilmiştir. Çünlü kadın imajına ilişkin veriler 12. Sınıf tarih dersi kitabının imcelenmesi ile toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013, s. 217-232) doküman incelemesini; "*araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan bir araştırma yöntemi,*" olarak ifade etmektedirler. Doküman incelemesi nitel araştırmalarda tek başına ya da diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir. Bu çalışma tarih ders kitaplarındaki kadın imajıyla ilgili literatür taraması şeklinde yapıldığı için etik kurul onayının alınması gerekmemiştir.

Doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde ana amaç, elde edilen verileri salt bir biçimde sunmak yerine kategorilendirip anlamlandırılmış bir şekilde sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s, 217-232). Dokümanın tek başına veri kaynağı olarak kullanılması durumunda dokümanlar dört aşamada analiz edilebilir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1982). Araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak kategoriler oluşturulur. Çalışmada Devlet ortaöğretim kurumlarında okutulmakta olan Bahattin Demirtaş tarafından yazılan 12. sınıf ders kitabı konu başlıkları, metin dili, kullanılan görseller, verilen etkinlikler ve ölçme değerlendirme soruları dikkate alınarak ünitelere göre kadın imajı bakımından incelemesi yapılmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda ulaşılan verilerden elde edilen bulgulara, araştırma problem ve alt problemlerine dayanılarak çalışmanın bulgular kısmında yer verilmiştir.

Elde edilen bulguların geçerliği ve güvenirliği ile ilgili alanın uzmanlarından alınacak görüş ve düşünceler yeterli kabul edilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın bulguları için tarih eğitimi alanında uzman 2 akademisyen ve 1 tarih öğretmeni olmak üzere üç kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994, s. 64)' nın güvenirlik formülünden (Güvenirlik = Görüş Birliği × 100 / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) yararlanılarak görüş birliği ve görüş ayrılığının, araştırmanın güvenirliğine etkisi hesaplanmıştır. Hesaplamanın sonucunda %92 oranında görüş birliği olduğu görülmüştür

BULGULAR VE YORUM

Ders kitaplarının yazılmasında dikkat edilecek hususlar arasında ders kitabı içeriği toplumsal cinsiyet eşitliği dikkate alınarak hazırlanmalıdır, ifadesi yer almıştır (MEB, 2018a). Ders kitaplarıyla ilgili yönetmeliğe göre hazırlanacak

kitaplar, anayasaya ve kanunlara aykırı olmadan, eşitlik ilkesi dahilinde, her türlü ayrımcılığı reddeden bir yapıda hazırlanması gerekmektedir (Resmî Gazete, 2021). Konuların işlenişinde veya örneklerde, insanların betimlenmesi ve olayların sunulmasında, toplumsal eşitlik ilkesinin gözetilmesi gerekmektedir. Verilen örneklerde ve kullanılan karakterlerde kadın ve erkek dağılımı açısından makul bir denge gözetilmesi, kadın erkek temsilinde isnat, yargı, vb**.** yer verilmemesi gerekmektedir. Ders kitapları bu hususlarda göz önünde tutularak ve cinsiyet eşitliği dikkate alınarak yazılmalıdır. Araştırmanın bu bölümünde 12. sınıf T.C inkılap tarihi ve Atatükçülük ders kitaplarındaki kadın unsuru metin dili, görseller ve ölçme değerlendirme soruları bakımından incelenmiştir

1) 12. Sınıf Tarih Ders Kitabında Metin Dili Olarak Kadın İmajına Dair Bulgular

Dil düşünce biçiminin dışa vurulmuş halidir. Toplumsal kimlikle ilgili kullanılan, tercih edilen kelimeler o toplumun genel değer yargılarını da göstermektedir. Dil kimliği temsil etmektedir. Kimlikleri oluşturmak için en çok kullanılan yerler olan okullarda okutulan ders kitaplarında ki dil, kimliğin pekiştirilmesi için önem arzetmektedir.

Bu düşünceden hareketle 12. sınıf T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı dil bakımından incelendiğinde toplam 8 ünite 35 ana başlıktan meydana geldiği belirlenmiştir. Ünite isimlerinin hiçbirinde kadın unsurunun olmadığı görülmüştür. Başlıklar genel ifadelerden oluşmuştur. Sırasıyla bu üniteler "20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya", "Millî Mücadele", "Atatürkçülük ve Türk İnkılabı", "İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya", "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya", "II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya", "Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye" ve "21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya" başlıklarından meydana gelmiştir. Üniteler içinde yer alan konu başlıkları içinde; 1. Ünite olan "XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya" başlığıyla verilen 1. konu "Mustafa Kemal'in Ailesi ve Eğitim Hayatı"; 3. Ünite olan "Atatürkçülük ve Türk İnkılabı" içinde yer alan 5. konu f maddesinde "Türk Kadınına Sağlanan Haklar" başlıklarında kadın unsuruna ya da kadını çağrıştıran unsurlara rastlanmıştır (Meb, 2018b). Ders kitabının tamamında ise kadın ve kadını çağrıştıran unsurlar belirlenerek, tablo 1'de kadına dair oluşturulan temalar, kadını tanımlayan ifadeler ve toplam kadın unsur adedi olarak dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, 1. ünite de kadına ait unsurlar bazı temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu ünite toplam 4 tane tema oluşturulmuştur. Bunlar

aidiyet ifadesi, meslek ifadesi, görev ifadesi ve olumsuz örnek ifadesi şeklindedir. 1. ünitede de toplam 15 yerde kadın ve kadını çağrıştıran kelimelere rastlanılmıştır. Bu cümlelerde, 5'i kadın, 4'ü anne, 2'si "Zübeyde Hanım", 1'i "Makbule Hanım", 1'i hemşire, 1'i öğretmen ve 1'i de ebe şeklinde yer almıştır.

Tablo 1
İçinde Kadın Unsuru Olan İfadelerin Ünitelere Göre Dağılımı

Ünite No	Kadına Dair Oluşturulan Temalar	Kadını Tanımlayan İfadeler	Toplam
1. Ünite	Aidiyet İfadesi (4):	"Sofuzade Feyzulah Efendinin Kızı Zübeyde Hanım", "Anne Zübeyde Hanım", "Türk Kadını", "Mustafa Kemal Atatürk'ün Kız Kardeşi",	15
	Meslek İfadesi (3):	"Ebe, Hemşire, Öğretmen",	
	Görev İfadesi (7):	"Annelik (4)", Ev İşleri ile Uğraşan Kadın (1), "Dikiş Diken Kadın (1)", "Cephane Yapan Kadın (1)",	
	Olumsuz Örnek İfadesi (1):	"Zavallı Kadın",	
2. Ünite	Aidiyet İfadesi (7):	"Sivas Valisinin Eşi", "Cumhuriyet Kadını", "Bacılar", "Türk Kadını", "Kahraman Türk Kadını", "Kadın Kahramanımız Halide Edip", "Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti",	43
	Hitap İfadesi (8):	"Hanımefendi", "Hanımlar", "Gördesli Bayan Makbule", "Mücahit Kadınlarımız", "Halime Çavuş", "Emine Hala", "Kara Fatma", "Başçavuş Halide Edip",	
	Görev ifadesi (1):	"Öğretmen"	
	Kahramanlığıyla Öne Çıkan Kadınların İsimleri (16):	"Fatma Seher Hanım (4)", "Gördesli Makbule Hanım (2)", "Şerife Bacı (5)", "Halide Edip Adıvar (4)", "Tayyar Rahmiye (1)",	
	Korunması Gereken Kadın İfadesi (11):	"Kadının Başörtüsü", "Kadının Peçesi", "Anne", "Kadın Olduğum Halde…", "Kadın İsem….",	
3. Ünite	Hitap İfadesi (2):	"Hanım" ve "Bayanlar",	24
	Mesleğinde Öne Çıkan Kadın İsmi (1):	"Afet İnan",	
	Görev ifadesi (1):	"Ev Hanımı",	
	Eğitim Hayatında kadın (3):	"Kız Enstitüleri", "Millet Mekteplerinde Kadın",	

	Kadınlara sağlanan Siyasal haklarla ilgili ifadeler (12):	"Kadın Hakları", "Kadın",	
	Hukuk Alanında Elde Edilen Haklarla İlgili İfadeler (5):	"Tek Kadınla Evlilik", "Kadın", "Türk Aile Yapısı", "Kadınlara Boşanma Hakkı", "Türk Medeni Kanunu'nda Kadın",	
4. Ünite	Olumsuzluktan Etkilenen (3):	"Aile",	3
5. Ünite	Olumsuzluktan Etkilenen (3):	"Kadın",	3
6. Ünite	-	-	0
7. Ünite	Aidiyet İfadesi (3)	"Köydeki Aile", "İstanbuldaki Aile", "Türk Ailesi",	13
	Mesleklerinde Öne Çıkan Kadın İsimleri (9):	Fatma Girik, Emel Sayın, "Gülden Karaböcek", "Esmeray", "Sezen Aksu", "Ayten Alpman", "Patricia Carli", "Füreya Koral", "Aliye Berger",	
	Hitap İfadesi (1):	"Ezo Gelin",	
8. Ünite	Görev İfadesi (2): Mesleklerinde Öne Çıkan Kadın İsimleri (5):	"Başbakan Tansu Çiller", "Muazzez Ersoy", "Zerrin Özer", "Semiha Yankı", "Nilüfer", "Sertab Erener".	7
Toplam	**22**		**108**

"Zübeyde Hanım" ifadesi de anne kavramını karşılamaktadır. Mustafa Kemal Ataürk'ün okul hayatı ile ilgili kararlarda annesinin görüşlerinin baskın gelmesi ve Selanik Mülkiye Rüştiyesi sınavlarına annesine haber vermeden girip, başarılı olduktan sonra annesinin razı etmeye çalışması gibi bir anlatımın bulunduğu "Mustafa Kemal'in Ailesi ve Eğitim Hayatı" konusunda (Demirtaş, 2020, s. 12-13) "Zübeyde Hanım" şahsında ortaya konan kadın imajında bir insanın hayatında karşılaştığı ilk kadın olan annenin, insanın yaşamında ne kadar önemli olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. Bu paragrafta kadının, "annelik, ev işleri, dikiş dikme (üniforma, çamaşır, kum torbası), cephane ve mermi yapma" gibi görevleri üslendiği dile getirilmiştir. Meslek olarak bakılacak olursa 20. yüzyıl başlarında Osmanlı Devleti'nde kadınlar "ebe, hemşire ve öğretmen" olarak görev yapmışlardır. Aidiyet bildiren ifadelerde ise "Türk kadını, Sofuzade Feyzullah Efendi'nin kızı, Mustafa Kemal Atatürk'ün kız kardeşi" gibi kavramlarla karşılanmıştır. Hitaplarda "Makbule Hanım" ve "Zübeyde Hanım" şeklinde kullnılmıştır.

1. Dünya Savaşı yıllarında erkek nüfusunun önemli bir kısmı askere alındığı için Türk kadınının her alanda çalıştığı bilinmektedir. Burada güçlü, çalışan, üreten destek veren kadın imajı bulunurken, genel ağ kaynağı başlığındaki

okuma parçasında "zavallı kadınların açlıktan yerlere serildiğini gördüm." ifadesinde (Demirtaş, 2020, s. 37) zayıf, güçsüz kadın imajı vardır. Bu iki imajın aynı konuda yer alması birbiriyle çelişen bir durumdur. Bu ünite de zavallı kadın şeklinde geçen ifadenin ise kadın imajına olumsuz bir örnek teşkil ettiği görülmüştür. Ancak savaştan asıl etkilenenlerin kadınlar olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir.

"Millî Mücadele" başlığı taşıyan 2. ünitede 43 yerde kadın ifadesine rastlanmıştır. Tablo 1.'de görüldüğü gibi, 2. ünite de kadına ait unsurlar toplam 5 tema başlığında toplanmıştır. Bunlar aidiyet ifadesi, hitap ifadesi, görev ifadesi, kahramanlığıyla öne çıkan kadınların isimleri, korunması gereken kadın ifadesi şeklindedir. "Sivas Valisinin eşi, Cumhuriyet kadını, bacılar, Türk kadını, kahraman Türk kadını, kadın kahramanımız Halide Edip, Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti" aidiyet ifadesi olarak; "hanımefendi, hanımlar, Gördesli Bayan Makbule, mücahit kadınlarımız, Halime Çavuş, Emine Hala, Kara Fatma, Başçavuş Halide Edip" hitap ifadesi olarak; "öğretmen" görev ifadesi olarak; "Fatma Seher Hanım (4), Gördesli Makbule Hanım (2), Şerife Bacı (5), Halide Edip Adıvar (4), Tayyar Rahmiye (1)" kahramanlığıyla öne çıkan kadınların isimleri olarak; "kadının başörtüsü, kadının peçesi, anne, kadın olduğum halde…, kadın isem…" korunması gereken kadın ifadesi olarak yer almıştır.

Bu ünite Kurtuluş Savaşı yıllarındaki kadının genel durumunu ve savaşın etkilerinin neler olduğunu göz önüne sermesi bakımından önemlidir. Türkler tarih sahnesinde var oldukları andan günümüze kadar olan süreçte kurdukları bütün devletlerde kadınların hep göz önünde bir yeri olmuştur. Millî Mücadele döneminde ise savaşçı kimliği ile tarih sahnesinde var olmuşlardır (Altun, 2013, s. 17). "Millî Mücadele" başlığını taşıyan 2. ünitede kadınların Anadoludaki savaş sürecine nasıl katkı verdikleri örnek kadın kahramanlar üzerinden anlatılmıştır.

Kitapta ki örneklere bakacak olursak, "Halide Edip Hanım'ın Fatih'te yapılan bir mitingde hitabet kürsüsünde yaptığı konuşma" ile, kadının günü şekillendirebildiği, hitabet becerisi ile kalabalıkları sürükleyebildiği, kendine güvenen bir yapıda olduğu portresi çizilmiştir. Halide Edip, savaşın kadın tanıklarındandır. Kurtuluş savaşına bizzat katılarak romanları ile tarihe tanıklık etmiş, edebiyatçı kimliğinin yanı sıra milli mücadeleyi kadın gözüyle de anlatmış bir kadın yazardır. Millî Mücadele sırasında göstermiş olduğu yararlılık neticesinde kendisine İstiklal Madalyası verilmesi de dönemin kadına bakışını yansıtan en önemli örneklerindendir. Bu durumun ders kitabında işlenmesi savaşın kadın gözüyle anlatılması bakımından önemlidir.

Kadının, "Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti" gibi milli bir cemiyet kurarak orduya para ve malzeme desteğinde bulunmaları (Demirtaş, 2020, s. 54) da yine bu bölümde işlenen bir diğer özelliktir. Burada işgali kabul etmeyen kadınların varlığı ile zorunlu bir kabullenişin söz konusu olamayacağı, vatan savunması için kadınların da örgütlü çalışmalar yapabileceği anlatılmıştır. Maraş, Antep gibi işgal altında bulunan şehirlerde (Demirtaş, 2020, s. 75-80) kadınların kutsallarına yönelik olarak yapılan saldırı hareketlerinin, vatanın kutsallarına yönelik bir hakaret olarak algılanması ve yöre halkı tarafından direniş şeklinde karşılık bulması, kadını savunmanın şehri savunmayla eş değer olarak görülmesi kadına atfedilen başka bir imaj şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kitabın aynı bölümünde maarif kongresine katılan kadın ve erkek öğretmenlerin yeni devletin maarif sistemini kuracak kadro olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. Burada yer alan anlatıma göre kadın eğitim hayatını şekillendirecek önemli bir unsurdur. Buradaki bakış açısı kadının toplumdaki rolünün ne olduğunun ortaya çıkarılması bakımından önemlidir. Maarif kongresinin açılış konuşmasında, Mustafa Kemal'in "Saygıdeğer Hanımlar, Efendiler" (Demirtaş, 2020, s. 87) sözü ile tercih ettiği dil ve eylem kadına verilen önemi ve yeni devlette çizilen kadın imajının ne olduğunu ifade etmesi bakımından önemli bir örnek olmaktadır.

2. ünitede içerikte yer alan "Türk Kadınının Millî Mücadele yıllarında gösterdiği kahramanlığı değerlendiriniz" (Demirtaş, 2020, s. 88) sorusu ile kitapta yer alan tüm milli mücadele dönemindeki tüm kadın imajları belirlenmeye çalışılmıştır. Soruda, kadın "kahraman" olarak tanımlanmıştır. Aynı konuyu takip eden etkinlik kısmında, toplumsal dayanışma için kadının rolünün neler olabileceği ise yaşanan gerçekliklerden yola çıkarak örneklendirilmek istenmiştir. Etkinliğe ait soru ile de bu durum desteklenmiştir.

Tekalifi milliye emirleri içinde yer alan "her aile, bir takım çamaşır, bir çift çorap ve çarık verecek" (Demirtaş, 2020, s. 89) ifadesinde yer alan aileden kasıt bu çorap ve çamaşırı kadın dikecek, örecek bulacak ve maddi bir beklenti içinde olmadan fedakârca görevini yapacaktır imajı vardır. Biyografi kısmında yer alan "Gördesli Makbule" ve "Fatma Seher Hanım" gibi okuma metinleriyle (Demirtaş, 2020, s. 93-95) azim ve sebatıyla erkeklere örnek olan kadın imajı örneklendirilmiştir. Millî mücadeleye katkı veren yerel kadın kahramanların varlığı vurgusu ile toplumların kendi içinden yere ve zamana göre kahramanlar çıkarabileceği ve bu kahramanlığın da sadece erkeklere özgü bir durum olmadığı vurgusu öne çıkarılmıştır. "Millî Mücadele" ünitesi içinde yer alan kadın imajında, kadının fedakâr, kişilikli bir duruş sergileyebilen, bir ülkeye

yön verebilecek kabiliyette ve sabır sahibi olduğu belirtilmiştir. En çok kadın imajı da bu ünitede ele alınmıştır.

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, 3. ünite de kadına ait unsurlar bazı temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu ünite toplam 6 tane tema oluşturulmuştur. Bunlar hitap ifadesi, mesleğinde öne çıkan kadın ismi, görev ifadesi, eğitim hayatında kadın kadınlara sağlanan siyasal haklarla ilgili ifadeler hukuk alanında elde edilen haklarla ilgili ifadeler şeklindedir. "Atatürkçülük ve Türk İnkılabı" başlıklı 3. ünitede 24 defa kadın ifadesi kullanılmıştır. Hatta etkinlik kısmında yer alan hitapta kullanılan "hanım" ve "bayanlar" ifadesiyle (Demirtaş, 2020, s. 110) kadının saygıya layık olduğu imajı verilmeye çalışılmıştır.

Bu ünitede "Afet İnan" mesleğinde öne çıkan kadın ismi (1); "ev hanımı" görev ifadesi (1); "kız enstitüleri, millet mekteplerinde kadın", "eğitim hayatında kadın (3)"; "kadın hakları", "kadın, kadınlara sağlanan siyasal haklarla" ilgili ifadeler (12); "tek kadınla evlilik", "kadın", "Türk aile yapısı", "kadınlara boşanma hakkı", "Türk medeni kanunu'nda kadın", "hukuk alanında elde edilen haklarla ilgili ifadeler (5)" kadın unsuru olarak yer almıştır.

Kadınlara sağlanan siyasi ve hukuki haklar çerçevesinde Cumhuriyet dönemi kadını yeniden tanımlanmış, yapılan düzenlemeler ve sağlanan imkanlarla kadının yeni düzen içindeki rolü yeniden şekillenmiştir. Türk medeni kanununun Türk aile yapısında ve kadının toplumdaki yerinde ne gibi değişiklikler meydana getirmiş olabileceğinin sorgulandığı, kadın ve ailenin beraber algılandığının altı bir kez daha çizilmiştir. Türk kadınına sağlanan haklar ayrıca incelenmiş, kadının toplumdaki konumunun ne olduğu bir kez daha tanımlanmıştır. Bu yeni tip kadın imajında Türk kadını kendine sağlanan yeni haklarla, eğitim hayatına en başından başlayarak millet mekteplerinde okuma yazma öğrenmiştir. Sonrasında da kız enstitülerinde devam edip meslek edinmişler ve hayata bizzat dahil olarak toplumun bir öznesi haline gelmişlerdir. Bilim insanı olup bilim dünyasında da en yukarılarda yer alabileceği imajı "Afet İnan" şahsında Türk tarihi çalışmalarının anlatıldığı bölümde dile getirilmiştir. Daha çok hukuk alanındaki gelişmelerin Türk toplumunda meydana getirdiği değişimler vurgulanarak yeni tip kadın imajı belirtilmeye çalışılmıştır. Toplumsal alanda meydana gelen gelişmelerle birlikte kadının sosyal hayattaki yeni yeri işaret edilmiştir. Elde edilen siyasi haklarla da en çok milletvekili rolüyle ders kitaplarında yer almıştır (Altun, 2013, s. 17).

Tabo 1'de 4. ünite olan "İki Savaş Arasındaki Dönemde Türkiye ve Dünya" ünitesi içinde 3 yerde geçen "aile" kelimesi olumsuzluktan etkilenen teması ile verilmiştir. Burada aile kadını çağrıştıran ifade olarak ele alınmştır. Ekonomik olumsuzluklardan ailenin etkilenmesi, işsizliğin ve herbir olumsuzluğun aileyi

dolayısıda kadını etkilemesi burada da paylaşılan bir durumdur (Demirtaş, 2020, s.165)

5. ünite olan "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya" ünitesi içinde 3 yerde "kadın" ifadesine yer verilmiştir. Bu ifade tablo 1'de olumsuzluktan etkilenen teması olarak belirlenmiştir. Ülkeler arası savaşları çıkaran siyaset içinde olmamasına ve hatta cephede birebir savaşmamasına rağmen, savaşlarda kullanılan atom bombası gibi silah ve kimyasalların bizzat sivil, kadın ve çocukları etkilediği, savaşların asıl mağdurunun kadınlar olduğu imajı verilmeye çalışılmıştır. Kadının korunmaya muhtaç bir yapıda olduğu belirginleştirilmiştir (Demirtaş, 2020, s.183)

II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya" başlığını taşıyan 6. ünitede içerik olarak kadın ifadesine metinler içesinde rastlanmamıştır

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, 7. ünite de kadına ait unsurlar bazı temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu ünite toplam 4 tane tema oluşturulmuştur. Bunlar aidiyet ifadesi, mesleklerinde öne çıkan kadın ifadesi ve hitap ifadesi şeklindedir. "Toplumsal Devrim Çağında Dünya ve Türkiye" başlığıyla yer alan 7. ünitede göçlerin aile yapısını etkilediği ifade edilmiştir. Bu etkileme olumsuz bir anlam taşımaktadır ve aileyi üç kategoride ele almıştır:" köydeki aile", "İstanbul'daki aile", "Türk ailesi". Dolayısıyla kadın da bu ayırım baz alınarak bu üç şekliyle yer almıştır (Demirtaş, 2020, s.235). Bu ünitede kadın isim ve kimlikte bulmuştur. Değişen Türkiye'de artık kadın sanatçı kimliğiyle yer almıştır. Bu ünitede sanat alanındaki başarıları da vurgulanmıştır. "Altın koza film festivalinde en iyi kadın sanatçı ödülünü Ezo Gelin filmiyle alan Fatma Girik"; papüler sanatçı kimlikleriyle "Emel Sayın, Gülden Karaböcek, Esmeray, Sezen Aksu, Ayten Alpman, Patricia Carli"; resim ve seramik sanatçısı olarak "Füreya Koral, Aliye Berger" gibi isimlerle kadın şahsiyet sahibi olarak verilmiştir (Demirtaş, 2020, s.242-243). Bu ünitede toplam 13 yerde kadına ait ifadelere raslanılmıştır.

Tablo 1.'de görüldüğü gibi, "21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye ve Dünya" başlığını taşıyan 8. ünitede 7 yerde kadın ifadesi geçmiştir. 8. ünite de kadına ait unsurlar bazı temalar altında toplanmaya çalışılmıştır. Bu ünite toplam 2 tane tema oluşturulmuştur. Bunlar görev ifadesi ve mesleklerinde öne çıkan kadın isimleri şeklindedir. Bu bölümünde kadın artık siyasal bir kimlik kazanmış ve başbakan sıfatını da kazanmıştır. Dönemin başbakanının ismi "Tansu Çiller'den" bahsedildiği gibi; "Eurovision şarkı yarışmasına" katılan kadın sanatçıların isimleri sayılmış "(Semiha Yankı, Nilüfer, Sertab Erener) Sertab Erener'le" şarkı yarışması birinciliği olduğu vurgusu öne çıkarılmıştır. Bu ünitede de

ayrıca papüler kültür içinde yer alan "Muazzez Ersoy ve Zerrin Özer" gibi ismlerde paylaşılmıştır (Demirtaş, 2020, s. 246, 257).

2) 12. Sınıf Tarih Ders Kitabı Görsellerinde Kadın İmajına Dair Bulgular

İncelenen ders kitabında ağırlıklı olarak erkek görsellerinin baskın olduğu görülmektedir. Ders kitabında içerinde kadın unsuru olan görsellerin dağılımı tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2
Kadın Görsellerinin Ünitelere Göre Dağılımı

ÜNİTE NO	İçinde Kadın Unsuru Olan Görsel Adedi	Toplam Görsel Adedi
1. Ünite	2	21
2. Ünite	7	28
3. Ünite	3	21
4. Ünite	1	24
5. Ünite	1	21
6. Ünite	1	13
7. Ünite	8	26
8. Ünite	3	24
TOPLAM	**26**	**168**

Tablo. 2'ye göre, ders kitabındaki ünitelerde toplam 168 adet görselin yer aldığı ve bunların içerisinde de 26 adet görselin kadın ve kadın içerikli olduğu görülmektedir. Bu oranı yüzde ile ifade etmek gerekirse ders kitabında mevcut görseller arasında %15'ini kadın görseli oluşturmaktadır. Kadın ve kadın içerikli görsellerin sayısı, toplam sayıya oranlanırsa kadınlara ait görsellerin dağılımında makul dengenin dikkate alınmadığı söylenebilir.

1.ünitede kadına yer verilen görsellerden biri "Mustafa Kemalin Ailesi ve Eğitim Hayatı" konusunda annesini ve kız kardeşinin olduğu sayfa 12'de yer alan görseldir. Bu görsele göre kadın ailedir. Diğeri ise sayfa 37'de yer alan "1. Dünya Savaşı sırasında Anadolu" konusu içinde cephede görev yapan hemşirelere ait bir görseldir. Ülkenin içinde bulunduğu zor koşullarda kenarda oturmak tehlikenin geçmesini beklemek yerine yeteneği ve eğitimine göre cephede görev alıp, aktif bir varlık göstermişlerdir.

2.üniteye sayfa 49'da yer alan Anıtkabir Atatürk ve Kurtuluş Savaşı müzesinde yer alan "Tekalifi Milliye Emirleri Üzerine Orduya Yardım Etmek İçin Seferber Olan Halk" isimli tablo ile giriş yapılmıştır. Bu tabloda elinde çamaşırlarla

gelen kadınlar bulunmaktadır. Bu görselde Anadolu kadınlarının gayreti, elinden geleni yapma çabası, yoklukla mücadelesi ve neticesinde becerikliliği öne çıkmaktadır. Ders kitabı kapağında da bu görsele yer verilmiştir. Aynı tablo resmi sayfa 89'da tekrar verilmiştir.

Yine aynı ünitede "Halide Edip Hanım'ın Fatih'te yapılan mitingdeki konuşmasına" ait bir görsele yer verilmiştir. Ancak sayfa 51'de yer alan bu görselde Halide Edip Hanım ile yapılan konuşmanın canlandırıcılığı arasında bir bağlantı kurulamamaktadır. **"**Millî Mücadele" ünitesinde yer alan görsellerde anne olan kadın, Millî Mücadele içinde savaş ortamında kendisine görev düştüğü zaman sınırları zorlayan yapısı ile yılmayan, zorluklarla mücadele eden kadındır. Örneğin sayfa 77, 88, 90, 93 ve 95'de yer alan "Gördesli Makbule" ve "Fatma Seher Hanım" gibi okuma metinlerinin görsellerinde kadınlar asker kıyafetlidir. Yine aynı konuyu takip eden etkinlik kısmında "cepheye mermi hazırlayan çocuklar" görselinde kız çocuklar vardır. Toplumsal dayanışma için kadının rolünün neler olabileceği yaşanan gerçekliklerden yola çıkarak örneklendirilmeye çalışılmıştır. Görselden hareketle diye başlayan etkinliğe ait soru ile de bu durum desteklenmiştir.

3. "Atatürkçülük ve Türk İnkılabı" ünitesinde sayfa 105'de iplik üretiminde fabrikada çalışan kadınlara ait bir görsel paylaşılmıştır. Fotoğraf kadının artık çalışma hayatı içinde olduğunu yansıtmaktadır.

4. ünite de sayfa 148'de "Yunan Başbakanı onuruna Türk ocağında verilen davet" görselinde eşleriyle toplumsal hayatta yan yana gelen devlet adamları ile kadının siyasi ve toplumsal hayattaki temsil rolü ön plana çıkmıştır. Kadının toplum hayatında ki yerinin eşinin yanı olduğu imajı ile kadın artık toplumun görünen yüzü de olmaya başlamıştır.

5. ünite olan "II. Dünya Savaşı Sürecinde Türkiye ve Dünya" ünitesinde sayfa 188'de ekmeği karneyle alan kadın görseli verilmiştir. Ancak görsel alt açıklamasında ekmeği karneyle alan halk ifadesi yer almıştır. Halk dil olarak çoğul bir ifadedir. Ancak bu görselde öyle bir kalabalık bulunmamaktadır. Savaşın olumsuz etkileri yine kadın üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır.

6. ünitede sayfa 199'da siyasi partilerin kullandıkları seçim afişlerine ait bir görsele yer verilmiştir. Görselde yer alan kadın imajından, ülkenin hem şehrinde hem de kırsalında yaşayan kadınların fiziksel özelliklerini çıkarmak mümkündür.

7. üniteye başlarken sayfa 217'de 1961 seçimlerinde oy veren bir kadın ve oy vermek için sıra bekleyenler içinde yer alan kadınlara ait görsele yer verilmiştir. Aynı görsele konu içinde sayfa 231'de de rastlanmaktadır. Görsele göre kadın

artık kendine tanınan siyasi hakları kullanmakta, vatandaşlık ödevlerini de yerine getirmektedir. Ancak sayfa 235'de yurt dışından ve köyden kente yapılan göçler sonuçları konusunda gecekondulaşmanın arttığı, çarpık kentleşmenin beraberinde getirdiği sorunlarla yine kadınların karşı karşıya kaldığı görsellerden çıkarılmaktadır. Kadın, bir taraftan eğitim alıp toplumsallaşırken, sayfa 242 ve 243'de yer aldığı gibi görsel hayatın içinde müzik ve sinema sektörü ile adım atarken bir taraftan göçlerin ve çarpık kentleşmenin sorunlarını bizzat yaşamakta, çaresizlik ve sefaletle baş başa kalmaktadır. Sıkıntıyı çeken kadındır. Bu gerçekte görsellerde kendine yer bulmuştur.

8. ünite de kullanılan sayfa 246'daki görsele göre artık ülkede kadın bir başbakan vardır. Kadın siyasallaşmaya başlamıştır. Başarı alanları da gittikçe çeşitlenmiş uluslararası alanlarda da başarılar kazanmaya başlamıştır**.** Bu başarıya örnek olarak da uluslararası bir müzik yarışmasında birinci olan kadın sanatçının ödülünü kaldırdığı anın görseli sayfa 258'de kullanılmıştır. Başarılı, örnek ve önder kadınların işlendiği 8. ünitede, dünyanın başka bir noktasında meydana gelen birtakım küresel sorunların en ağır faturasını yine kız çocukları ve kadınların ödemek zorunda kaldığı göçler ve mülteciler konusunda tercih edilen görsel sayfa 269'da yer almıştır.

3) 12. Sınıf Tarih Ders Kitabındaki Etkinlikler ve Ölçme Değerlendirme Bölümünde Kadın İmajına Dair Bulgular

İçerikte yer alan okuma metinlerinde ve görsellerin altında konuyla ilgili değerlendirme sorularında, kadın imajını destekleyen sorular vardır. Bu sorulara ilgili bölümlerde yer verilmiştir. Ancak bu bölümde ünite sonunda yer alan değerlendirme soruları ele alınmıştır.

1.ünitede kadın ve aileden bahsedilmiş olmasına rağmen ünite sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kadın imajını destekleyecek sorular yer almamıştır. 2. ünite gerek dil ve anlatım gerekse görseller bakımından kadın imajının en çok yer aldığı ünitedir. Ancak ölçme değerlendirmenin yapıldığı ünite değerlendirme kısmında sadece bir tane doğru yanlış sorusu yer almıştır (Demirtaş, 2020, s. 99). Bu ünite ve genel anlamda kitapta yer alan kadın imajı için oldukça yetersizdir.

Ayrıca bir başlık altında yer verilen kadına yönelik düzenlemelerin anlatıldığı 3. ünitede de değerlendirme sorularında kadın oldukça az yer bulmuştur. Bir adet Türk kadınına tanınan siyasal haklara yönelik boşluk doldurma ve bir adet medeni hukuk ile sosyal alanda yapılan yenilik çalışmalarını içeren doğrulama maksatlı sorulan soru tipinin yer aldığı tespit edilmiştir (Demirtaş, 2020, s.139-

140). En çok kadın konusu 3. ünitede yer almasına rağmen bu sorular kadın imajını yeteri kadar karşılamamaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Sosyal hayatın şekillendiği en önemli kurumlar olan okullarda karşılaşılan tarih ders kitapları, bir öğrencinin karşılaştığı en önemli kaynak kitap özelliği taşımaktadır**.** Objektif bir tarih eğitimi için genel yargılardan uzak yazılmış tarih ders kitapları oldukça önem arz etmektedir. Lise tarih ders kitaplarının tarih bilinci oluşmasını sağlamak gibi bir görevi vardır. Çoğu öğrenci aktif okul yaşamından sonra okul tarih derslerinin öğrenme alanlarıyla ilgili hiçbir kaynak okumamaktadır. İşte bu sebeple tarih ders kitaplarının çok özenli yazılması gerekmektedir.

"12. sınıf tarih ders kitabında metin dili olarak kadın imajı nasıldır" sorusundan elde edilen bulgulara göre; ünite başlıklarında kadını yansıtacak hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Ancak üniteler içinde yer alan konu başlıklarında kadın unsuruna ya da kadını çağrıştıran unsurlara rastlanmıştır. Ders kitaplarıyla ilgili yönetmeliğe göre hazırlanacak kitaplar, anayasaya ve kanunlara aykırı olmadan, eşitlik ilkesi dahilinde, her türlü ayrımcılığı reddeden bir yapıda hazırlanması gerekmektedir (Resmî Gazete, 2021). Kitaplarının yazılmasında dikkat edilecek hususlar arasında "ders kitabı içeriği toplumsal cinsiyet eşitliği dikkate alınarak hazırlanmalıdır", ifadesi yer almıştır. Bu araştırmanın sonucuda, ders kitaplarının anayasanın eşitlik ilkesine aykırı olmadan hazırlanması gerekmesine rağmen kadın unsurunun ders kitaplarının hazırlanmasında dikkatten kaçtığı görülmüştür. Yapmış olduğumuz araştırmadan ulaştığımız bu sonuç ile Alpargu ve Çelik (2016)'in yapmış oldukları çalışmalarından elde ettikleri, "ders kitaplarında sadece kadına ait bağımsız bir tarih anlatımına yer verilmediği" sonucuyla da örtüşmektedir. Cinsiyet eşitliği ilkesine uygun olarak kadın unsurunun hem ders kitaplarında görünür bir şekilde olmasını tavsiye edilmesine rağmen, uygulamada noksanlıklar olduğu göze çarpmaktadır.

Toplumsal tarih anlayışının ağırlıklı olarak öne çıktığı dönem konularını kapsayan 12. sınıf ders kitabında kadın çok az görülmektedir. Bu sonuç Başoğlu (1994)'nun yapmış olduğu çalışmada "eril tarihçiler kadını kaydetmedikleri için ders kitaplarında da yer verilmemiştir" şeklindeki sonucuyla da örtüşmektedir. Bu durumun değişmesi için bakış açısının değişmesi gerekir (Başoğlu, 1994). Toplumsal tarih çalışmalarının hız kazandığı 19. yüzyılda kadın artık ders kitaplarında görülmeye başlamıştır ancak henüz istenilen düzeyde değildir. Bu sonuç, Alpargu ve Çelik'in ortaya koydumuş oldukları sonuçla da aynılık

göstermektedir. Alpargu ve Çelik (2016, s. 131), ders kitaplarında kadına istenilen düzeyde yer verilmediğini belirlemişlerdir Ders kitaplarında erkek temsiline daha fazla yer veridiği, kadın unsurunun yer almasında makul denge gözetilmediği belirlenmiştir.

Millî Mücadele döneminde Türk kadınının mücadeleci yönü ve özverili kişiliği vurgulanmıştır. Cumhuriyet ile birlikte Türk kadınının elde ettiği eğitim, hukuk, sosyal yaşam ve siyasi haklar bağlamında eşitliğe kavuştuğu söylemi ön plana çıkarılmıştır. Hem I. ve II. Dünya Savaşları döneminde hem de dünyanın yeniden tesisi sürecinde toplumda görünür olmaya başlayan kadın ve kadına ait yeni kimliklerede ders kitabında yer verilmeye başlamıştır. Bu sonucu destekler nitelikte bir çalışma olarak Çelik (2016, s. 263)'de, Türk kadının toplumdaki rollerini ve bu rollerin ders kitaplarında ele alınış biçimini içeren bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında İlk Türk devletlerinde eşit haklara sahipken, islamiyetle birlikte bu durumun devam ettirildiği, Osmanlı Devleti döneminde kadın haklarıyla ilgili çalışmaları ve en nihayetinde kurtuluş savaşı sürecinde cepheye olan katkıları vurgulanmıştır. Savaş sonrasında ise elde ettiği yeni kimlik ve rollerine yer verilmiştir. Bu sonuç yaptığımız çalışmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Kadın genelde aile olarak ifade edilmiştir. Alpargu ve Çelik (2016), yaptıkları çalışmalarında ders kitaplarında kadınların temsil edildiği en yaygın rol, anne ve eş olmaları sonucu da bu sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Bu süreçte kadın eğitim alan, toplumsal hayatta eşinin yanında yer alan meslek sahibi, başarılı iş ve bilim insanı, fakat ders kitaplarında yer alan, küreselleşen dünyada sorunlardan en çok kadınların etkilendiği bilgisi, aynı zamanda mağdur kadın imajını da ön plana çıkmaktadır. Köse'nin (2011) yapmış olduğu çalışmada tarih dersinde çok yönlü olarak kadınların hangi imaj dâhilinde ders kitaplarına yerleştirileceğine ilişkin bulgulara ulaşmıştır. Metin dili olarak ünite başlıklarında göze çarpan bir ifadeye raslanmaıştır. Ders kitaplarında aile kavramı içinde var olan kadın unsuru, kurtuluş savası döneminde savaşçı ve mücadeleci kimliğiyle yer alırken, Cumhuriyet yönetiminin kazanımlarıyla beraber elde etmiş olduğu haklarla yeni kimlikleri de metin dili olarak kendini göstermiştir.

12. sınıf tarih ders kitabı görsellerinde kadın imajının nasıl olduğunun sorgulandığı bir diğer alt problem bulgularından ulaşılan sonuçlara göre; ders kitabındaki ünitelerde toplam 168 adet görselin yer aldığı ve bunların içerisinde de 26 adet görselin kadın ve kadın içerikli olduğu görülmektedir. Bu oranı yüzde ile ifade etmek gerekirse ders kitabında mevcut görseller arasında %15'ini kadın görseli oluşturmaktadır. Bu oran Aydın tarafından yapılan çalışmada da erkekler lehine ortaya çıkmıştır (2022, s. 408, 414). Millî Eğitim Bakanlığı taslak ders kitaplarının incelenmesinde, "tasarımsal öğelerde

toplumsal temsiliyet dikkate alınmalıdır ilkesini" benimsemiştir. Fakat kullanılan görsellerdeki sayısal eşitsizlik, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği açısından karşılaşılan sorunların başında gelmektedir (Esen, 2015, s. 165). Kadın ve kadın içerikli görsellerin sayısı, toplam sayıya oranlanırsa kadınlara ait görsellerin dağılımında makul dengenin dikkate alınmadığı söylenebilir. Kadın görsellerinde metin dilinde yer alan aile kavramı, savaşçı özelliği, toplumsal anlamda değişen yüzü, Cumhuriyetin kazanımlarıyla beraeber elde ettiği yeni kimlikleri yer almıştır. Ayrıca görsellere göre göçlerin ve çarpık kentleşmenin sorunlarını bizzat yaşamakta, çaresizlik ve sefaletle baş başa kalmaktadır. Sıkıntıyı çeken kadındır. Bu gerçekte görsellerde kendine yer bulmuştur. Savaşın olumsuz etkileri yine kadın üzerinden görsellerle ifade edilmiştir.

En son alt problem olan ders kitabındaki etkinlikler ve ölçme değerlendirme bölümünde kadın imajına dair bulgulardan elde edilen sonuçlara bakılacak olursa içerikte yer alan okuma metinlerinde ve görsellerin altında konuyla ilgili değerlendirme sorularında, kadın imajını destekleyen sorular vardır. Ancak kitabın genelinde ünite sonu ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde kadın imajını destekleyecek sorulara çok az yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. 1., 2. ve 3. ünitelerde yer alan kadın unsurunu içeren ölçme değerlendirme soruları kadın imajını karşılaması bakımından oldukça yetersizdir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır (MEB, 2018a, s. 8,13,17). Aydın, yaptığı çalışmanın sonunda ders kitaplarında içerisinde, öğrencilerin konuya ilgisini çekip, ön hazırlık yapmalarını sağlamak için içeriği destekleyecek sorulara yer verildiği gibi kadın imajına dair olumsuz genellemelerin yer aldığı ölçme değerlendirme sorularına raslandığını belirlemiştir (2022, s. 415). Etkinlikler ve ölçme-değerlendirme bölümlerini incelediğimizde kadın imajına doğrudan gönderme yapan sorulara raslanmıştır ancak bu soruların sıklığı istenilen düzeyde değildir.

Sonuç olarak gerek öğretim programlarında gerekse ders kitaplarında kadın imajı gözle görünür bir şekilde zayıf kalmaktadır. 12. sınıf öğretim programı 33 kazanımın içinden sadece 5 kazanım, 8 ünite içinden sadece 4 ünitesi doğrudan ya da dolaylı olarak kadın unsurunu içermektedir. Bu dağılım ders kitaplarının kadın imajı açısından oldukça zayıf olduğunu göstermektedir. Ünite başlıklarında ise kadını yansıtacak hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Kadın genelde aile kavramı ile ilintili verilmiştir. Türk kadını savaşçı, mücadeleci ve özverili olarak tasvir edilirken, Cumhuriyet yönetiminin kazanımlarıyla beraber elde etmiş oldukları haklar metin dili olarak kendini göstermiştir. Görsel unsurların dağılımına bakaılacak olursa kadınlar lehine makul dengeye dikkat

edilmediği belirlenmişir. Etkinlikler ve ölçme değerlendirme kısımları da kadın unsuru bakımından oldukça zayıf kalmıştır.

Bu bulgular ışığında verilebilecek öneriler aşağıdaki gibi olabilir:

• Kitaplarının yazılmasında dikkat edilecek hususlar arasında ders kitabı içeriği toplumsal cinsiyet eşitliği dikkate alınarak hazırlanmalıdır, ifadesi yer almıştır. Bu nedenle ders kitaplarının hazırlanmasında, toplumsal cinsiyet eşitliği dikkate alınabilir.

• Ders kitapları hazırlanırken toplumun her kesimini örnekleyen kadın imajına kitaplarda yer verilebilir.

• Kadın imajının daha sağlıklı bir şekilde öğrencide vücut bulması için ders kitaplarında kadın daha görünür olabilir.

• Her sınıf düzeyinde tarihte öne çıkan kadın figürleri müstakil bir konu olarak işlenebilir.

• Cumhuriyetin ilk yıllarında farklı toplumsal rollerle öne çıkan yaptıkları işlerde öncü olan kadınlar rol model oluşturacak şekilde öğrenciye sunulabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akbaş, E. (2019). Yayın kritiği: dünyada Türk imajı: Tarih ders kitaplarındaki durum. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi, 8*(1), 317-341.

Albayrak, A. (2020). Görsel sanatlarda imge kavramı. *Balkan Müzik ve Sanat Dergisi*, *2*(2), 133-163. https://doi.org/10.47956/bmsd.799645

Alpargu, M. & Çelik, H. (2016). Türkiye'de güncel tarih ders kitaplarında kadın tarihinin yeri. *International Online Journal of Educational Science IOJES, 8*(2), 131-144. http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.012

Altun, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşım, sosyal bilgiler programları, ders kitapları. B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler* içinde (s. 1-28) PegemA.

Aydın, L. (2022). Ortaöğretim tarih öğretim programları ve ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitliği açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi. https://www.ttk.gov.tr/wp-content/uploads/2022/03/15LokmanAydin.pdf, Erişim tarihi: 23.06.2023.

Başoğlu, N. (1994). *Lise Tarih Ders Kitaplarında Kadının Görünmezliği, Orta Asya Türk Kadın Tarihi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bailey, K.D. (1982). *Methods of Social Research* (2nd ed). The Free Pres.

Çelik, H. (2016). Tarihî süreçte Türk kadını imgesinin sosyal bilgiler güncel ders kitaplarına yansımaları. *TUHED Turkish History Education Journal, 5*(1), 263-279.

Demircioğlu, İ. H. (2013). Tarih ders kitabı yazımında yeni yaklaşımlar. *Karadeniz Araştırmaları, 38,* 119-133. https://doi.org/10.12787/KARAM706

Demircioğlu, E. (2014). *10. ve 11. Sınıf Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Görseller ve Metinlerde Toplumsal Cinsiyet Temsiliyle İlgili Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri (Trabzon Örneği).* Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirtaş, B. (2020). *Ortaöğretim T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Ders Kitabı.* Adım Adım Matbaa.

Dilek, G. (2012). *Tarih Öğretiminde Toplumsal Cinsiyet: 6. Sınıf Öğrencilerinin Perspektifinden Tarihsel Süreçte Kadın Hakları ve Kadın İmgesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Esen, Y. (2015). *Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Eğitim*. Kemal Matbaacılık.

Gatina, V. (2009). *Rus Tarih Ders Kitaplarında Osmanlı/Türk İmgesi*. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kabapınar, Y. (1995). Kredili sistem ve lise tarih kitapları. S. Özbaran (Haz.), *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1995 Buca Sempozyumu* içinde (s.212-228) Tarih Vakfı Yurt.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.

Köse, M. (2011). *Tarih Öğretiminde Kadın İmajının Yeniden İnşası*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

MEB, (2018a). *Orta Öğretim Tarih Dersi (9.10. ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344.

MEB, (2018b). Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı. http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=355.

Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Quality Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Ortaylı, İ. (1995). Tarih öğretimi için yazılacak kitaba ilişkin sorunlar. S. Özbaran (Haz.). *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları 1995 Buca Sempozyumu* içinde (s.43-51) Tarih Vakfı Yurt.

Özbaran, S. (1997). *Tarih, Tarihçi ve Toplum* (1. Baskı). Tarih Vakfı Yurt.

Resmî Gazete, 14 Ekim 2021, Sayı: 31628, s.3.

Safran, M. (1999). Osmanlı tarihi öğretimi ve Osmanlı imajı. *Türk Yurdu,* Aralık *148-149,* 485-509.

Şimşek, A. (2018). *Dünyada Türk İmajı Tarih Ders Kitaplarındaki Durum* (1. Baskı). Pegem Akademi.

Tebliğler Dergisi, (2007). Ders kitapları ile eğitim araçlarının incelenmesi ve değerlendirilmesine ilişkin yönerge. http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/410.pdf.

Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (2011). İmaj (Cilt 1). Türk Tarih Kurumu.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Image is a mental construction process that is shaped over time in relation to previously perceived and lived experiences. History itself is a process of mental reconstruction. Schools are places where young people are systematically tried to gain historical awareness based on the communication between the past and the present. Schools are also places where the formation of social identities is completed. Therefore, schools have a duty to try to minimize inequalities in society. Textbooks stand out as an important tool in the image formation process due to their systematic structure and being compulsory. Although the emphasis on gender does not come to the fore in the textbooks, it is a reality that has been accepted from the very beginning that the history read belongs to the male world. In recent years, interest in social history issues has increased, and women's history has also taken its place among the discussed topics. As women's studies began to increase, women's issues began to be questioned in textbooks. Thus, the questioning of women's images and roles in textbooks has found a place in image studies, and in this context, many studies have been made on the image of women. In his study on the image of women in

history textbooks, Başoğlu (1994) tried to reveal the ways of making women visible in high school history textbooks from a female perspective. In her study, Köse (2011) aimed to initiate the reconstruction of the image of women in history textbooks by drawing attention to the images of women that are thought to be missing in existing history textbooks. Çelik (2016), who examines the position and gender roles of Turkish women in the historical process in Social Studies textbooks, highlighted the self-sacrifice and warrior aspect of Turkish women in the national struggle. In her study, Dilek (2012) evaluated the position of Turkish women from the student's perspective. It is thought that this study will contribute to the questioning of women's images and roles in textbooks. This study aims to set an example for studies to be carried out on this subject by determining the image of women in the 12th-grade history textbook, where the events that took place after the 19th century are the learning area. It will contribute to image studies on questioning women's images and roles in textbooks.

Aim of the Study: The image of women given to students who will finish formal education and enter into life after this period is important in shaping society. In this context, the main problem question of the research "What is the Image of Women in the History Textbooks?" was determined as. Regarding the main problem question of the research, the following questions were tried to be answered:

1) What is the image of women as text language in the 12th-grade history textbook?

2) What is the image of women in the 12th-grade history textbook visuals?

3) What is the image of women in the measurement and evaluation section of the 12th-grade history textbook?

Method: Data collection in the study was carried out by following the stages of the document analysis method. This descriptive research aims to reveal the ımage of women in the 12th-grade history textbooks. In the study, the textbook was written by Bahattin Demirtaş in 2020 and used as a textbook. It will be examined in terms of the image of women in the textbook, taking into account the subject headings, the language of the text, the images used, the activities given, and the assessment and evaluation questions.

Result, Discussion, and Recommendations: History textbooks encountered in schools, the most important institutions in which societies are shaped, are the most important resource an individual will encounter throughout his life. Most students do not read any resources related to the learning areas of school history

courses after their active school life. This is why history textbooks need to be written very carefully. For this reason, gender equality should be taken into account in the preparation of the history textbook. Women are rarely seen in the history textbook, which covers the topics of the period in which the understanding of social history prevailed. This result coincides with Başoğlu's (1994) statement that Turkish women are not included in high school textbooks today because masculine historians do not feel the need to record women. Women have begun to appear in textbooks, but they are not yet at the desired level. The results of Alpargu and Çelik (2016) stated that women are visible in history subjects in history textbooks, but this ratio is still insufficient to support this result. If we look at the titles of the units, no finding about the woman was found. In general, the image of women is included in the concept of family. Turkish women's self-sacrifice and warrior aspect were emphasized during the National Struggle. With the Republic, the discourse that Turkish women attained equality in their education, law, social life, and political rights was brought to the fore. Celik (2016) in his study, in which he stated that the Turkish woman, who existed as a warrior during the National Struggle period, took place in the textbooks mostly the role of deputy when it came to the Republican period. In addition, Alpargu and Çelik (2016), in their study, coincide with these results as the most common role that women are represented in history textbooks in Turkey, is mother and wife.

Suggestions: The following recommendations can be made as a result of the research:

•The image of women, which exemplifies all segments of society, should be included in the textbooks.

• Women should be more visible in the textbooks.

• Women who stood out with different social roles in the Republic's early years and were pioneers in their work should be presented to students as role models.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2088-2126
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66815
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 05.12.2022 Submitted date
Kabul tarihi 28.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Aykırı, K (2023). Hizmet Ederek Öğrenme Temelli Müze Eğitimi, *Journal of History School*, 66, 2088-2126.

HİZMET EDEREK ÖĞRENME TEMELLİ MÜZE EĞİTİMİ

Kudret AYKIRI[1]

Öz

İlgili literatürde müze eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma vardır. Bu konuya ilişkin çalışma alanlarından biri de anlamlı müze eğitimi deneyimleri için kullanılan öğretim yaklaşımı, yöntem ve tekniklerin neler olduğudur. Hizmet ederek öğrenme de bir öğretim yaklaşımıdır ve yurt dışı literatürde bu öğrenme yöntemi ile müze eğitimi ilişkisinin kurulduğu az sayıda çalışma vardır ancak yurtiçi literatürde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada hizmet ederek öğrenme (HEÖ) temelli müze eğitimi literatürünün sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. İlgili literatürde az sayıda çalışma olduğu için makale, bildiri, tez ve kitap bölümü türündeki bütün çalışmalar incelenmiştir. Araştırmada, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları şunlardır: HEÖ temelli müze eğitimine ilişkin 27 adet örnek mevcuttur. Örneklerde mühendislik, bilim müzeleri ve yükseköğretim öğrencileri ağırlıklıdır. Örneklerde HEÖ'nün her aşaması için bilgi yer almaktadır. Ancak araştırma aşaması ve paylaşma/kutlama aşaması ile ilgili yeterli bilgi yer almamaktadır. HEÖ temelli müze eğitiminin HEÖ'nün doğası ve felsefesi, hizmet veren, hizmet alan, ortak kurum ve öğrenim görülen kurum açısından avantajları ve bu bağlamda elde edilen kazanımlar çoktur. Ancak dezavantajları ve bu bağlamda yaşanılan zorluklar da çoktur. Başlıca zorluklar HEÖ'yü anlama, zaman, bütçe, ulaşım, bürokrasidir. Bu zorlukların aşılmasına ilişkin çalışmalarda örnekler/öneriler mevcuttur. Tüm bu sonuçlar bağlamında HEÖ temelli müze eğitimi uygulayıcılarına ve bu alanda bilimsel çalışma yapan araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

[1]Dr. Arş. Gör., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, kudretaykiri@gmail.com, Orcid: 0000-0002-2413-0593

Anahtar Kelimeler: Disiplinlerarası Müze Eğitimi, Müze Eğitimi, Müze, Hizmet Ederek Öğrenme, Deneyimsel Öğrenme.

Service-Learning Based Museum Education

Abstract

There are many studies on museum education in the related literature. One of the fields of study related to this subject is the teaching approaches, methods, and techniques used for meaningful museum education experiences. Service learning (SL) is also a teaching approach, and there are few studies in the foreign literature in which the relationship between this learning method and museum education is established, but such a study has not been found in the domestic literature. In this study, it was aimed to systematically review the literature on service learning based museum education. In this context, systematic review method was used. Since there are few studies in the related literature, all studies at the type of articles, papers, thesis and book chapters were examined. Descriptive analysis technique was used. The results of the research are as follows: There are 27 examples of SL based museum education. Examples include engineering, science museums and higher education students. The examples contain information for each stage of the SL. However, there is not enough information about the research phase and the sharing/celebration phase. The advantages of SL based museum education and the gains in this context are many. However, there are many disadvantages and difficulties experienced in this context. There are examples/suggestions in the studies aimed at solving these problems. In the context of all these results, suggestions were presented to the practitioners of SL based museum education and to researchers who conduct scientific studies in this field.

Keywords: Interdisciplinary Museum Education, Museum Education, Museum, Service Learning, Experiential Learning.

GİRİŞ

Müze Eğitimi

Müze eğitimine ilişkin cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren kurumsal girişimlerin olduğu ve bu girişimlerin 1990'lı yıllarda dinamik ve sistemli bir yapıya dönüştüğü (Karadeniz ve Okvuran, 2018 s.102) Türkiye'de, kurumsal bir müze tanımı Kültür ve Turizm Bakanlığı'na aittir. Tanım şu şekildedir: "Tarihi eserleri tespit eden, bilimsel yöntemlere açığa çıkaran, inceleyen, değerlendiren, koruyan, tanıtan, sergileyen, eğitim programları aracılığıyla tarihi eserler konusunda halkı bilinçlendirerek toplumun kültür düzeyini yükseltmeyi amaçlayan eğitim, bilim ve sanat kurumlarıdır." (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2022). Müze eğitimine ilişkin uluslararası düzeyde kurumsal bir tanım Milletlerarası Müzeler Konseyi'ne (International Council of Museums/ICOM)

aittir. Tanım şu şekildedir: "Ziyaretçinin gelişimini sağlamaya yönelik bir dizi değer, kavram, bilgi ve uygulamadır; eğitimsel yöntemlere, gelişime, gerçekleştirmeye ve yeni bilgiler edinmeye dayanan bir kültürel etkileşim sürecidir" (Desvallées ve Mairesse, 2010). Kişisel tanımlar açısından müze eğitimi; "insanların koleksiyonlardan, yorumlama ve hazırlanan programlar aracılığıyla ya da hatıralar, duygular ve görüşlerden yararlanarak kendi anlamlarını oluşturmaları yoluyla öğrenmelerini sağlama sürecidir (Moffat ve Woollard, 2004 s.5) ya da daha genel bir tanım olarak; "müzede öğrenmeyi ve deneyim kazanmayı sağlayacak etkinliklerin planlanması ve gerçekleştirilmesidir (Onur ve Zilcioğlu, 2008 s.10). Çalışmanın araştırmacısına göre müze eğitimi "arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda (müzede, müze çevresinde, ilgili müzeye ait materyallerin -gerçek, taklit ya da görsellerinin- sergilendiği ortamlarda ve sanal ortamda) kazanılmasıdır.".

Müze eğitimine ilişkin çok sayıda çalışma yapılmaktadır. Bu çalışma alanlarından biri de anlamlı müze eğitimi deneyimleri için kullanılan öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerin neler olduğudur. Müze eğitiminde uygulanabilecek yöntem ve tekniklerin topluca verildiği bir çalışmada (Yılmaz ve arkadaşları 2018) bu yöntem ve teknikler şunlardır: Kanıt temelli öğrenme yaklaşımı, ara bul çalışmaları, grup çalışmaları ve işbirlikli öğrenme yöntemi, üretime dayalı etkinlikler, dramatik öğrenme yaklaşımı, yaparak yaşayarak öğrenme. Ulusal literatür incelendiğinde müze eğitimi ile HEÖ ilişkisinin kurulduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada HEÖ yaklaşımının müze eğitimi ile ilişkisi ele alınmaktadır.

Hizmet Ederek Öğrenme

Hizmet ederek öğrenme, öğrencileri bir dersin ayrılmaz bir parçası olarak toplum içindeki hizmet fırsatlarına dahil eden, öğrencilere teori ile uygulama arasında bağlantı kurma, sınıf içi öğrenme kazanımlarını gerçek yaşam durumlarına uygulama ve öğrencilere ders içeriği hakkında daha derin bir anlayış sağlama fırsatı veren ve geleneksel öğrenmeden fazlasını vaat eden deneyimsel öğrenme türüdür (Ballard ve Elmore, 2009 s.70). Hizmet ederek öğrenme hizmet alan ve hizmet verenin eşit fayda sağlamasına olanak verdiği ve bu bağlamda hem hizmete hem de öğrenmeye eşit odaklandığı için diğer hizmet içeren deneyimsel eğitim türlerinde farklıdır (Furco, 1996 s.10). Bu farklılık şekil 1'de daha net görülmektedir:

Şekil 1. Furco'nun (1996 s.10) hizmet ederek öğrenme yelpazesi

HEÖ'nün belirli aşamaları vardır. İlgili litaratürde plan yapma, eylem, yansıtma ve kutlama olmak üzere dört aşamadan oluşması gerektiği (Billig, Root ve Jesse, 2005 s.3), bu dört aşamaya ek olarak araştırma aşamasının eklendiği ve kutlama kavramı yerine gösteri kavramının tercih edildiği (Kaye, 2014 s.15), HEÖ anlayışı ile ilgili en önemli iki kurumun (National Service Learning Clearinhouse/NSLC; National Youth Leadership Council/NYCL) çalışmalarında beş aşamayı tercih ettiği (NSLC, 2009; NYLC, 2018), yine diğer önemli ilgili bir kurumun değerlendirme aşamasını da dahil ettiği (generationOn, 2018) görülmektedir. Bu çalışmada en çok tercih edilen beş aşama kullanılmış ve değerlendirme aşaması yansıtma aşaması ile birlikte ele alınmıştır. Bu bağlamda aşamalar şu şekildedir: (a) Araştırma, (b) planlama ve hazırlık, (c) eylem, (d) yansıtma ve değerlendirme, (e) paylaşma ve kutlama.

Hizmet Ederek Öğrenme temelli Müze Eğitimi

Bu çalışmada yapılan müze eğitimi tanımı üzerinden HEÖ temelli müze eğitimi şu şekilde tanımlanabilir: "Arzu edilen bilgi, beceri ve değerlerin müzeye ilişkin ortamlarda topluma hizmet ederek kazanılmasıdır.". HEÖ ile müze eğitiminin tanımlar, teorik temeller, amaçlar ve kazanımlar açısından güçlü ilişkileri vardır:

Tanımlar açısından: ICOM'un günümüzde kullanımda olan müze tanımında (Lehmannová, 2020) vurgulanan önemli noktalardan biri; müzenin "toplumun ve onun gelişiminin hizmetinde olan, halka açık" kurumlar olmasıdır. Kararı 2022'ye bırakılan yeni tanım için öneri tanımlarda en sık tekrarlanan 20 kavram (Guiragossian, 2021) incelendiğinde benzer vurguların tekrar yapılacağı görülmektedir. Yine, Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın (2022) müze tanımı içinde yer alan "halkı bilinçlendirerek toplumun kültür düzeyini yükseltmeyi amaçlayan" ifadesinde toplum hizmeti vurgusu vardır. Yani, hâlihazırda müze tanımlarında topluma hizmet vurguları vardır. HEÖ anlayışı ile müzelere ilişkin bu algının daha çok yerleşmesi güçlü bir varsayımdır.

Teorik temeller açısından: Müze eğitiminin teorik temelleri John Dewey'in eğitim felsefesine dayanır, ayrıca John Dewey çalışmalarında doğrudan müzelerin eğitimsel önemini ifade etmiştir (Ansbacher, 1998 s.37; Costantino, 2004 s.399; Hein, 2004 s.414; Monk, 2013 s.63). Dewey, doğrudan HEÖ teriminden bahsetmemiştir ancak HEÖ de onun eğitim felsefesine dayanmaktadır (Giles ve Eyler, 1994 s.77, Koliba, 2004 s.63). Yani, "HEÖ temelli müze eğitimi" anlayışı teorik temeller açısından anlamlıdır. Ayrıca, HEÖ'nün teorik temellerden önce uygulamalar ile temellendirilmesi gerektiğini savunan bir görüşe (Daynes ve Longo, 2004 s.5) göre; HEÖ'nün temelleri zaten müzeye ve müzede eğitime dayanmaktadır. Bu bağlamda HEÖ temelli müze eğitimi yeni bir anlayış değil aksine öze dönüştür.

Amaçlar açısından: Tüm müzelerin ortak olarak beş amacı/işlevi vardır: Toplama, koruma, belgeleme, sergileme ve eğitim (Buyurgan ve Mercin, 2005). Bu işlevlerin her birine, birkaçına ya da hepsine ilişkin HEÖ temelli müze eğitimi deneyimleri yaşanabilir. Örneğin; toplama, koruma ve belgeleme işlevleri kapsamında katılımcılar bu konuda halkı bilinçlendirmek için müze eserlerini toplama, koruma ve belgeleme yöntemlerinde gönüllü görev alırlar ve bu konulara ilişkin bilgileri kazanma motivasyonuna sahip olurlar. Bu noktada ailede ve okulda verilemeyen müzelerdeki ya da müzeler için önemli eserleri koruma bilincini (Atagök ve diğerleri, 2000) kazandırmaya ilişkin bir hizmet etkinliği gerçekleşmiş olur. Sergileme ve eğitim işlevlerine ilişkin de bu çalışmanın bulgularında verileceği gibi birçok örnek vardır.

Kazanımlar açısından: Hâlihazırda hem HEÖ anlayışında (Butin, 2010 s.3) hem de müze eğitimi anlayışında bilişsel ve duyuşsal birçok kazanım elde edilmektedir. Bu bağlamda HEÖ'nün müze eğitimine entegre edilmesi pedagojik açısından anlamlıdır. Çalışmanın bulgularında da sunulacağı üzere mevcut çalışmalar bu anlamlılığı ortaya çıkarmaktadır.

Tüm bu bilgiler bağlamında; HEÖ temelli müze eğitimi, ilgili literatür açısından anlamlıdır. Ancak ne yazık ki; genel literatürde az sayıda çalışma vardır ülkemizde ise herhangi bir çalışma yoktur. Yani HEÖ'ye ilişkin ilk çalışmalar 1999'lara kadar gitse bile bu süreçte sistematik bir zemine oturtulamamıştır. Bu nedenle mevcut çalışmaların sistematik şekilde incelenmesi bu anlayışın daha sağlıklı bir çerçeveye yerleşmesini ve Türkiye açısından da doğru bir başlangıç yapılmasını sağlayacaktır. Bu bağlamda bu araştırmada HEÖ temelli müze eğitimi literatürünün sistematik bir şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç bağlamında alt sorular şunlardır:

İlgili literatür bağlamında;

- HEÖ temelli müze eğitimi örnekleri nelerdir?
- HEÖ'nin aşamaları çerçevesinde gerçekleştirilen HEÖ temelli müze eğitimi etkinlikleri ve dikkat edilen noktalar nelerdir?
- HEÖ temelli müze eğitiminin avantajları ve bu bağlamda kazanımları nelerdir?
- HEÖ temelli müze eğitiminin dezavantajları ve bu bağlamda karşılaşılan zorluklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada sistematik inceleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik inceleme, "ilgili araştırmayı belirlemek, seçmek ve eleştirel olarak değerlendirmek ve incelemeye dahil edilen çalışmalardan veri toplamak ve analiz etmek için sistematik ve açık yöntemler kullanan, açıkça formüle edilmiş bir sorunun gözden geçirilmesidir." (Moher ve arkadaşları, 2009 s.1). Bu çalışmada HEÖ temelli müze eğitimi literatürünü sistematik olarak incelemek ve temalar çerçevesinde güvenilir bir analiz yapmak amaçlandığı için bu yöntem kullanılmıştır.

Veri Toplama

Çalışmanın amacı bağlamında uygun çalışmalara ulaşmak için "hizmet ederek öğrenme müze" terimlerini içerecek şekilde çeşitli veri tabanları (Web of Science, Scopus, ERIC, vb.), google akademik ve ilgili çalışmaların kaynakçaları tarandı. İlgili literatürde az sayıda çalışma olduğu için çalışmaları seçmek için ikinci bir değerlendirme yöntemine gerek duyulmadı ve makale, bildiri, tez ve kitap bölümü türündeki bütün çalışmalar incelendi. Sonuç olarak ilgili literatürde 27 adet (Kowalski, 1996; Jeffers, 2000; Elmer, 2002; Krassner, 2005; Chen, 2007; Todd ve Brinkman, 2007; Landorf ve Lowenstein, 2010; Pruitt, 2011; Williams ve Sparks, 2011; Cempellin, 2012; Wang ve arkadaşları, 2012; Ansari, Wang ve Shelby, 2013; Tsai ve arkadaşları, 2013; Curtis ve Chavez, 2013; Hennessey ve Johnson, 2013; Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014; Huang, 2015, Mayıs; Segarra ve arkadaşları, 2015; Blomstrom, Hayford ve Mumpower, 2016; Martin ve arkadaşları, 2016; Tomasek ve arkadaşları, 2016; Whiteland, 2017; Clark ve Amati, 2018; Trivino-Cabrera, 2018; Wilkins, 2018; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020; Arriaga, 2021) çalışmaya rastlanılmış ve bunların sistematik incelemesi yapılmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlanmasına imkân veren (Yıldırım ve Şimşek, 2013 s.256) betimsel analiz yöntemi kullanıldı. Bu bağlamda veriler araştırma soruları bağlamında analiz edip yorumlandı. Araştırma soruları bağlamında oluşan temalar şu şekildedir: (a) HEÖ temelli müze eğitimi projesi örnekleri, (b) aşamaları çerçevesinde HEÖ temelli müze eğitimi, (c) HEÖ temelli müze eğitiminin avantajları ve bu bağlamda kazanımları, (d) HEÖ temelli müze eğitiminin dezavantajları ve bu bağlamda karşılaşılan zorluklar.

BULGULAR, YORUM VE TARTIŞMA

HEÖ Temelli Müze Eğitimi Projesi Örnekleri

Araştırma kapsamındaki çalışmalar analiz edildiğinde HEÖ temelli müze eğitimi projesi ile ilgili örnekler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

HEÖ Temelli Müze Eğitimi Projesi Örnekleri

Tema	Kodlar
Proje örnekleri	Müzede sergi düzenleme hizmeti
	Müzede rehberlik hizmeti
	Müze-ziyaretçi etkileşimini kolaylaştırma hizmeti
	Müzede etkinlik yürütücülüğü yapma hizmeti
	Müze oluşturma/geliştirme hizmeti
	Müze dışında müzeye ilişkin etkinlikler düzenleme
	Sergi kataloğu hazırlama hizmeti

Tablo 1'de görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitimi örnekleri ayrıntıları ile şu şekildedir:

Müzede sergi düzenleme hizmeti: İlgili çalışmalarda mühendislik fakültesi öğrencilerinin, yükseköğrenim öncesi kademelerde öğrenim gören öğrenciler ve/veya yerel halk için mühendisliğe ilişkin (Chen, 2007; Wang ve arkadaşları, 2012; Ansari, Wang ve Shelby, 2013; Hennessey ve Johnson, 2013; Martin ve arkadaşları, 2016 Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) ve aile çalışmaları bölümü öğrencilerinin, sağlıklı beslenmeye ilişkin (Williams ve Sparks, 2011) materyaller sergisi düzenleme hizmetlerinde bulundukları görülmektedir.

Müzede rehberlik hizmeti: İlgili çalışmalarda lise öğrencilerinin tarih öğrenimi için aile turlarına (Kowalski, 1996), sanat öğretmeni adaylarının sanat yöntemleri öğrenimi için ortaokul ve lise öğrencilerine (Jeffers, 2000), sosyal bilimler ve beşeri disiplinler fakültesi yüksek lisans öğrencilerinin ilkokulda

öğrenim gören öğrencilere (Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014) ve biyomedikal bilimler, psikoloji ve sanat tarihi öğrencilerinin Alzheimer hastalığı olan bireylere (Wilkins, 2018) rehberlik hizmetinde bulundukları görülmektedir.

Müze-ziyaretçi etkileşimini kolaylaştırma hizmeti: İlgili çalışmalarda mühendislik öğrencilerinin müze için web sitesi (Elmer, 2002; Tsai ve arkadaşları, 2013), navigasyon uygulaması ve turistik eşya (Tsai ve arkadaşları, 2013) tasarlama, havacılık üniversitesi öğrencilerinin ses dosyaları hazırlama (Hayford, Blomstrom ve Mumpower 2015/Blomstrom, Hayford ve Mumpower, 2016) ve özel eğitim bölümünde yüksek lisans yapan öğrencilerin müzenin engelli çocuklar için erişebilirliğini değerlendirme ve bu değerlendirmeye bağlı müze müdürlüğüne öneri verme (Curtis ve Chavez, 2013) hizmetlerinde bulundukları görülmektedir.

Müzede etkinlik yürütücülüğü yapma hizmeti: İlgili çalışmalarda sanat öğretmeni adaylarının (McClure, 2016), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Todd ve Brinkman, 2007), öğretmenlik alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin (Trivino-Cabrera, 2018) ve tıp, bilimsel araştırma, diş hekimliği ve veterinerlik bilimi bölümleri öğrencilerinin (Segarra ve arkadaşları, 2015), mühendislik fakültesi öğrencilerinin (Pruitt, 2011) ve lise öğrencilerinin (Krassner, 2005) müze ziyaretçilerine ve/veya öğrencilere müzeye ilişkin etkinliklerde yürütücü olma hizmetinde bulundukları görülmektedir.

Müze oluşturma/geliştirme hizmeti: İlgili çalışmalarda sınıf öğretmeni adaylarının ilkokul öğrencileri ile sözlü tarih çalışması yapma ve bu çalışma üzerinden sivil haklar hareketi müzesi oluşturma (Landorf ve Lowenstein, 2010), antropoloji öğrencilerinin II. Dünya Savaşı sürecinde Japonyada bulunan Amerikan Toplama Kamplarından topladıkları eşyalar ile diyalog müzesi oluşturma (Clark ve Amati, 2018), lisans öğrencilerinin üç kuşak ve yaklaşık 30 etnik grup olmak üzere 120 kişi ile görüşme yapma ve bunu kayda geçirme (Huang, 2015, Mayıs) ve lise öğrencilerinin yerel amfibi ve sürüngen popülasyonlarını belgeleme (Tomasek ve arkadaşları, 2016) hizmetlerinde bulundukları görülmektedir.

Müze dışında müzeye ilişkin etkinlikler düzenleme: İlgili bir çalışmada (Whiteland, 2017) sanat eğitimi ve küratörlük bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin gezici bir sergi ile Alzheimer hastalarına ve ilkokul öğrencilerine müze ile tanıştırma hizmetinde bulundukları görülmektedir. Yine bir başka çalışmada (Arriaga, 2021) öğretmen adaylarının okul öncesi ve ilkokul öğrencilerine müzeye ilişkin eserlerle etkinlikler gerçekleştirme hizmetinde bulundukları görülmektedir.

Sergi kataloğu hazırlama hizmeti: İlgili bir çalışmada (Cempellin, 2012) sanat tarihi ve görsel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin, yerel bir sanatçı için sergi kataloğu hazırlama hizmetinde bulundukları görülmektedir.

İlgili projeler, katılımcılar kendi alanları ile ilgili arzu ettikleri bilgi, beceri ve değerleri müzeye ilişkin ortamda topluma hizmet etme motivasyonu ile kazandıkları için HEÖ temelli müze eğitimi projesi örnekleridir. Müze kapsamında gerçekleştirilen her projenin HEÖ temelli müze eğitimi projesi olarak değerlendirmek doğru değildir. Örneğin: müze personeline iş terapisi uygulama hizmetinde bulunma (French ve Petzke, 2013) ve müzede sergi yapmak isteyen bir sanatçıya sanatçı hakları bilgilendirmesi hizmetinde bulunma (Jones, 2014) projelerinin HEÖ boyutu vardır ancak müze eğitimi boyutu yoktur.

Aşamaları Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi

HEÖ başlığında vurgulandığı üzere HEÖ'nün beş aşaması vardır. İncelenen çalışmalarda gerçekleştirilen faaliyetler bu beş aşama altında analiz edilmiştir. Analizler başlıklar şeklinde sumulmuştur.

Araştırma Aşaması

Araştırma aşaması, toplum ihtiyacının belirlendiği aşamadır (NSLC, 2009). İncelenen çalışmaların çoğunda toplum ihtiyacını katılımcıların değil ders danışmanlarının belirlediği görülmektedir. Arzu edilen uygulama; katılımcıların projeyi seçmesi danışmanların ise sadece rehber olmasıdır (Berberoğlu, 2017 s.94; Zülfüoğlu ve Yılmaz-Soydan, 2019 s.285). İlgili çalışmalarda araştırma aşamasında gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Araştırma Aşaması Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi

Tema	Alt tema	Kodlar
Aşamaları Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi	Araştırma Aşaması	Ortak kurumu belirlemek
		Ortak kurumu ziyaret etmek

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırma aşaması çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler ayrıntıları ile birlikte şu şekildedir:

Williams ve Sparks'ın (2011) çalışmalarında planlama aşaması öncesi gerçekleştirdikleri faaliyetler araştırma aşaması kapsamında değerlendirilebilir. Bu bağlamda HEÖ temelli müze eğitimin araştırma aşamasında ortak kurum belirlemek ve bu kurumu ziyaret etmek önemlidir. Projelerin tümünde proje ortağı bir kurum ile çalışıldığı; çoğunda ise bu kurumların ders danışmanları

tarafından belirlendiği görülmektedir. Arzu edilen uygulama katılımcıların belirlemesidir. Ayrıca, kurum ziyaretleri ise sadece kurum yöneticileri ile tanışmakla sınırlı değildir. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında müzenin bölümleri, müzede yer alan koleksiyonlar, müzenin misyonu ve işlevleri incelenmiş ve müzenin çalışanları ile görüş alışverişinde bulunulmuştur. Ayrıca kurulan ortaklıklığın bir tarafının üniversite ve bu bağlamda fakülte olduğu unutulmamalıdır. Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında vurgulandığı gibi idari destek, bu tür faaliyetlerde başarının anahtarı olarak görülmektedir. Ayrıca yine sadece müzenin değil okul ya da diğer kurumların da -örneğin; Wilkins'in (2018) çalışmasında Alzheimer merkezi- ortak kurumlar olabileceğinin unutulmaması gerekir.

Araştırma aşaması sonrası planlama ve hazırlık aşamasına geçilebilmesi için proje önerisinin verilmesi gerekmektedir. İncelenen çalışmaların çoğunda bu önerinin vurgulanmadığı görülmektedir. Proje önerisinin vurgulandığı bir çalışmada (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) bu aşamada gerçekleştirilen faaliyetler şunlardır: Proje önerisi hem ders danışmanına hem de ortak kurum yetkilisine sunulur, öneri standart bir değerlendirme aracına göre değerlendirilip proje ekibine geri bildirim verilir, geri bildirime göre proje ekibi proje önerisini düzenler, tekrar danışman ve yetkiliye sunulur ve nihai karar verilir.

Planlama ve Hazırlık Aşaması

Planlama ve hazırlık aşaması, hizmet etkinliklerinin planlandığı ve hazırlıklar yapıldığı aşamadır (Kaye, 2014). İncelenen çalışmalarda plan ve hazırlık aşaması özellikle vurgulanmasa da bu aşama kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Planlama ve Hazırlık Aşaması Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi

Tema	Alt tema	Kodlar
Aşamaları Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi	Planlama ve Hazırlık Aşaması	Öğrenme hedeflerini belirlemek Grubu belirlemek ve grup lideri seçmek İhtiyaç analizi yapmak Örnek incelemek Hizmet etkinliklerini belirlemek Gerekli durumda gruplara ayrılmak Gerekli okumaları yapmak Pilot uygulama yapmak Uzman desteği almak Ortak kurum desteği almak Hazırlıklı olmak Planlama ve hazırlık formu hazırlamak ve bu formu paydaşlara sunmak

Tablo 3'te görüldüğü üzere planlama ve hazırlık aşaması çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler ayrıntıları ile birlikte şu şekildedir:

Öğrenme hedeflerini belirlemek: HEÖ anlayışı hizmet ile öğrenmenin dengede olduğu ve hizmet verenle hizmet alanın eşit fayda sağladığı bir yaklaşımdır (Furco, 1996). Bu bağlamda plan aşamasında hizmet etkinlikleri gibi öğrenme hedefleri de belirlenmelidir. Bu öğrenme hedeflerinin incelenen birçok çalışmada (Pruitt, 2011; Wang ve arkadaşları, 2012; Hayford, Blomstrom ve Mumpower, 2015) vurguladığı gibi Bloom taksonomisinin kategorileri ve eylem fiilleriyle doğrudan bağlantılı olması önemlidir. Hatta mümkünse öğrenme hedeflerinden öğretim yöntem ve tekniklerine kadar eşleştirme yapılmalı ve merkezi standartlara dikkat edilmelidir (Landorf ve Lowenstein, 2010). İncelenen çalışmalardan birinde (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) bu durum akademik titizlik olarak kavramsallaştırılmıştır ve dersin öğrenme hedefleri ile desteklenip sadece hizmet etkinliklerine not verilmemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ya da en azından Wilkins'in (2018) çalışmasındaki gibi öğrenme hedeflerini açıkça yazmak gerekir.

Grubu belirlemek ve grup lideri seçmek: HEÖ temelli müze eğitimi gibi işbirlikli öğrenmeye dayalı projelerde ekip üyelerinin görev dağılımlarının belirlenmesi önemlidir. Özellikle grup lideri seçimi doğru yapılmalıdır. Jeffers'ın (2000) çalışmasında grup lideri görevi grup üyeleri tarafından değişimli bir şekilde yürütüldüğü görülmektedir. Bu tür faaliyetlerde grup içinde görev dağılımlarının demokratik yapılmasına dikkat edilmelidir (Tosun, 2014). Ancak; bu tür faaliyetlerde bazı katılımcılar bireysel projeler yürütmek isteyebilirler (Yanık, 2019). Örneğin; Williams ve Sparks'ın (2011) çalışmalarında bu tür öğrencilerin grup çalışmaları dolayısı ile derse katılımlarının azaldığı ve öğrenme hedeflerine ulaşmakta zorlandıkları görülmektedir.

İhtiyaç analizi yapmak: HEÖ'de hem hizmet edenin öğrenme ihtiyaçlarının hem de hizmet alanın hizmet ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir. Bu tür faaliyetlerde ihtiyaç analizi yapılmaması eylem aşamasında ciddi problemlere neden olabilir (TOG, 2013). İncelenen çalışmaların birçoğunda (Williams ve Sparks, 2011; Ansari, Wang ve Shelby, 2013; Curtis ve Chavez, 2013; Martin ve arkadaşları, 2016) temel ihtiyaç analizi tekniği; müze gezisidir. Bu teknikle sadece gezmek değil personel ile görüşmek, ilgili dokümanları incelemek ve ziyaretçi-müze etkileşimini gözlemlemek de kastedilmektedir. Diğer bir teknik de hedef kitleyi tanımaktır. Bu bağlamda Chen'in (2007) çalışmasında hedef kitlenin birçok özelliğini (farklı yaş, cinsiyet ve kişilik tipleri) dikkate alarak

profiller oluşturulduğu ve hedef kitlenin özelliklerini unutmamak adına proje boyunca çalışılan ortamda bu profillerin asıldığı görülmektedir.

Örnek incelemek: Varsa gerçekleştirilecek projelere ilişkin örnek incelemek önemlidir. Burada kastedilen sadece benzer bir projenin gerçekleştirilmiş olup olmaması değil gerçekleştirilecek hizmetin örneğinin olup olmadığıdır. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında sergi kataloğu düzenleme hizmeti projesi gerçekleştirecek olan sanat eğitimcileri adaylarına daha önce müzede gerçekleştirilmiş serginin bir kataloğu verilmiştir. Yine Chen'in (2007) çalışmasında öğrencilerin birçok farklı müzeyi gezerek farklı sergileme türü örneklerini inceledikleri görülmektedir.

Hizmet etkinliklerini belirlemek: İhtiyaç analizi yapıldıktan sonra -var ise- örnekler bağlamında bu ihtiyaçları giderecek hizmet etkinlikleri belirlenmelidir. Bu konuda Segarra ve arkadaşlarının (2015) çalışmasındaki gibi sınıf içi beyin fırtınası yapılabilir ve sınıf içi etkinlik oluşturma sonrası diğer proje ekipleri bilgilendirilebilir.

Gerekli durumda gruplara ayrılmak: Çok sayıda teması olan müzelerde projenin amacı aynı olsa bile gruplar farklı tematik alanlar için görevlendirilebilir. Örneğin; Curtis ve Chavez'in (2013) çalışmalarında katılımcıların küçük gruplara ayrılarak farklı tematik bölgeleri seçtikleri görülmektedir. Yine Landorf ve Lowenstein'nın (2010) çalışmalarında grupların sadece müzenin fiziksel inşaasına göre değil kendi ilgi alanlarına ve hedef kitlelerine göre gruplandıkları görülmektedir. Todd ve Brinkman'ın (2007) çalışmalarında diğer grupları desteklemek için teknoloji etkinlikleri ile ilgilenen bir grup kurulduğu görülmektedir.

Gerekli eğitimleri almak: Planlama kadar hazırlık da önemlidir. Bu nedenle eylem aşaması için gerekli ön bilgiler hazırlık aşamasında kazanılmalıdır. HEÖ temelli müze eğitimi örneklerinin çoğunda (Jeffers, 2000; Krassner, 2005; Chen, 2007; Ansari, Wang ve Shelby, 2013; Tsai ve arkadaşları, 2015; Martin ve arkadaşları, 2016; Clark ve Amati, 2018; Wilkins, 2018) katılımcıların konuya ilişkin eğitimler aldıkları görülmektedir. Örneğin; Chen'in (2007) çalışmasında öğrencilerin hemen hizmete geçmek yerine birkaç hafta boyunca çeşitli konularda eğitimler aldıkları görülmektedir. Ayrıca Wilkin'in (2018) çalışmasındaki gibi her hafta etkinlikler öncesi eğitim alıp hazırlık da yapılabilir.

Gerekli okumaları yapmak: Blomstrom, Hayford ve Mumpower'ın (2016) çalışmaları ve birçok çalışmada olduğu gibi ilgili alana ilişkin özellikle makale vb. okumalar yapmak HEÖ anlayışı için önemlidir. Yine aynı araştırmada

katılımcıların sağlanan kaynaklar ile daha fazla bilgi sahibi olduklarını ifade ettikleri görülmektedir.

Pilot uygulama yapmak: Hizmet eylemlerine geçmeden önce gerçekleştirilecek hizmetin ya da hizmette kullanılacak materyallerin pilot uygulamasını yapmak önemlidir. Örneğin; hazırlanacak materyali öncelikle en basit şekilde hazırlama/ prototipini yapma (Chen, 2007; Cempellin, 2012; Ansari, Wang ve Shelby, 2013; Martin ve arkadaşları, 2016; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) ve/veya hizmeti önce küçük bir gruba sunma/prova yapma (Hayford, Blomstrom ve Mumpower 2015; Martin ve arkadaşları, 2016; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) teknikleri pilot uygulama için uygundur.

Uzman desteği almak: Bu tür faaliyetlerde uzman görüşüne başvurulması ve ana bilim dalları arası ilişki kurulması negatif değil aksine pozitif bir durumdur çünkü amaç sosyal problemlerin çözümüne katkı sunmaktır ve sosyal problemler çok boyutludur. Örneğin; Martin ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında proje sonuna doğru uzmanlığına başvurulan sanat öğrencisinin süreç başında proje dahil edilmemesi pişmanlığı yaşandığı görülmektedir. Yine Wilkins'in (2018) çalışmasında özel eğitim akademisyenleri ve personellerinden destek alındığı görülmektedir.

Ortak kurum desteği almak: HEÖ temelli müze eğitiminde özellikle ortak kurum olan müzeden sadece mekân desteği almak doğru değildir. Örneğin; Blomstrom, Hayford ve Mumpower'ın (2016) çalışmalarındaki gibi etkinlikleri kurumla birlikte belirlemek, eğitim ve örnek desteği almak, her aşamada iletişim halinde olmak ve materyal desteği almak da çok önemlidir.

Hazırlıklı olmak: Bu tür faaliyetlerde beklenmedik durumlara hazırlıklı olmak önemlidir. İlgili çalışmalarda (Hennessey ve Johnson, 2013; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) öğrencilere idari, lojistik, güvenlik ve teknik gereksinimleri içeren bir proje yönergesinin verildiği ve proje taraflarının (fakülte, müze, danışman, öğrenci) ayrıntılı şartname imzaladıkları görülür.

Planlama ve hazırlık formu hazırlamak ve bu formu paydaşlara sunmak: Belirlenen etkinlikleri ve yapılan hazırlıkları içeren bir formu öncelikli paydaşlara (danışman ve ortak kurum/müze yetkilileri) sunmak ve paydaşlardan forma ilişkin görüş almak gerekir. Örneğin; Segarra ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarında müze personelinin bu tür bir belgeyi gözden geçirdikleri ve geri bildirimde bulundukları görülmektedir.

Eylem Aşaması

Eylem aşaması, öğrencilerin öğrenim kazanımlarını topluma fayda sağlamak için uyguladıkları aşamadır (Kaye, 2014). İncelenen çalışmalarda eylem

aşamasında gerçekleştirilen etkinliklerin ilgili anabilim dalına ve öğrenme hedeflerine göre değiştiği görülmektedir. İlgili analizler Tablo ‘te sunulmuştur.

Tablo 4.

Eylem Aşaması Çerçevesinde HEÖ temelli Müze Eğitimi

Tema	Alt tema	Kodlar
Aşamaları Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi	Eylem aşaması	Tüm süreçte doğrudan hedef kitle üzerinde gerçekleştirilmeyen etkinlikler Tüm süreçte hedef kitle üzerinde gerçekleştirilen etkinlikler Başlangıçta doğrudan hedef kitlesi üzerinde gerçekleştirilmeyen daha sonra hedef kitle üzerinde gerçekleştirilen etkinlikler

Tablo 4’te görüldüğü üzere eylem aşaması çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler ayrıntıları ile birlikte şu şekildedir:

Elmer’ın (2002) ve Cempellin’nin (2012) çalışmalarında katılımcıların hizmetleri sergi katoloğu ve web sitesi hazırlamak olduğu için doğrudan hedef kitleleri üzerinde etkinlikleri gerçekleştirmemiştir. Jeffers’ın (2000) çalışmasında ise öğretmen adayları düzenli olarak hedef kitleye hizmette bulunmuşlardır. Ya da çoğunlukla Dimitriu, Bartels ve Navarro’nun (2020) çalışmalarında olduğu gibi öncelikle doğrudan hedef kitle üzerinde olmayan etkinlikler gerçekleştirilmiş son haftalara doğru hedef kitleye hizmet sunmuşlardır. Bu şekilde her ikisini içeren HEÖ projelerinin ve buna ilişkin öğrenme hedeflerinin belirlenmesi önemlidir. Ayrıca, gerçekleştirilecek hizmet etkinliklerinin Dimitriu, Bartels ve Navarro’nun (2020) çalışmalarında vurgulandığı gibi müze ziyaretçilerinin en yoğun olduğu günde yapılması anlamlıdır ve etkinlik hazırlığı için en az iki saat erken gelinmesi ve etkinlik süresince en az iki üyenin olması önemlidir.

Yansıtma ve Değerlendirme Aşaması

Yansıtma aşaması; eylem aşamasından önce, eylem aşaması süresince ve eylem aşaması sonrasında duyguların, deneyimlerin ve öğrenme kazanımlarının yansıtıldığı aşamadır. Değerlendirme aşaması ise; başarıları ve iyileştirme alanlarını belirlemek için öğrenme ve hizmet deneyimlerinin bir bütün olarak değerlendirildiği aşamadır (generationOn, 2022). İncelenen çalışmaların çoğunda bu aşamalar özellikle vurgulanmasa da bu aşamalar kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler Tablo 5’te sunulmuştur:

Tablo 5’te görüldüğü üzere yansıtma aşaması çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler ayrıntıları ile birlikte şu şekildedir:

Öğrenme çıktıları ile yansıtma etkinlikleri arasında bağlantı kurma: HEÖ hizmet kadar öğrenmeye de önem veren bir anlayıştır (Furco, 1996). Bu nedenle HEÖ öncesi öğrenme hedefleri yazılması gerekir. Bu öğrenme hedeflerini Wilkins'in (2018) çalışmasındaki gibi yansıtma etkinlikleri ile eşleştirmek kazanımlar açısından önemlidir.

Tablo 5.

Yansıtma Aşaması Çerçevesinde HEÖ temelli Müze Eğitimi

Tema	Alt tema	Kodlar
Aşamaları Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi	Yansıtma Aşaması	•Öğrenme çıktıları ile yansıtma etkinlikleri arasında bağlantı kurma Yansıtıcı günlükler tutma Yansıtıcı çizim Yansıtıcı istem/prompt/komut Yansıtıcı makale yazımı Yansıtma e-etkinlikleri Hem hizmetin hem öğrenmenin değerlendirmesi Süreç değerlendirmesi Farklı uzmanların değerlendirmeye dâhil edilmesi

Yansıtıcı günlükler tutma: Yansıtıcı günlükler, öğrencilerin öz farkındalık ve öğrenmeye ilişkin içgörü kazanmak amacıyla belirli bir süre boyunca çeşitli kavramlar, olaylar veya etkileşimler hakkında düşünürken oluşturdukları yazılı belgelerdir (Thorpe, 2004). Örneğin Jeffers'ın (2000) ve Wilkins'in (2018) çalışmalarında katılımcıların günlükler tuttukları görülmektedir. Böylece katılımcılar kanıt sahibi olurlar, deneyimleri üzerinde düşünürler, gelişimlerini izlerler ve ilk ve son süreç arasındaki farka bakabilirler.

Yansıtıcı çizim: Yansıtıcı çizim yansıtma araçlarından biridir (Calvo, 2007). Örneğin; Jeffers'ın (2000) çalışmasında öğretmen adaylarından, birlikte en çok öğrenme deneyimleri yaşadıkları öğretmenin özelliklerini çizim yolu ile yansıtmaları istenmiştir.

Yansıtıcı istem/prompt/komut: Hayford, Blomstrom ve Mumpower'ın (2015) çalışmalarında yansıtıcı komutların verilmesinin oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır. Benzer bir şekilde Chen'in (2012) çalışmasında öğrencilere ödev olarak yansıtıcı soruların yer aldığı çalışma yaprakları verildiği görülmektedir. Sorular şunları içermektedir: Karşılaşılan zorluklar, beklenmedik olaylar, verilebilen cevaplar, zaman çizelgesine bağlı kalma durumu, deneyimlerden gelecek adına elde edilen kazanımlar, yeniden başlangıçta yapılacak olanlara dair fikir yürütmeler, proje konusuna ilişkin kazanılan bilgiler, önemli noktalar ve performansın/motivasyonun nasıl sağlanacağı. Bu sorular prompt/istem şekline getirilerek de verilebilir.

Yansıtıcı makale yazımı: Landorf ve Lowenstein'ın (2010) çalışmalarında keşif raporu isimli bir etkinlikle öğrencilerden yaşadıkları deneyimler ve kendileri hakkında öğrendikleri ile ilgili üç ya da dört sayfalık makale yazmaları istendiği görülmektedir.

Yansıtma e-etkinlikleri: Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic'in (2014) çalışmalarında dijital ortam araçları ile e-günlük yazma, e-portfolya hazırlama ve e-tartışmalar yapma gibi yansıtma etkinlikleri gerçekleştirildiği görülmektedir.

Hem hizmetin hem öğrenmenin değerlendirmesi: Daha öncede vurgulandığı üzere HEÖ hizmet ve öğrenmenin dengeli olduğu bir yaklaşımdır (Furco, 1996). Bu bağlamda Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında vurgulandığı gibi yalnızca hizmete not verilmemeli öğrenme kazanımları da değerlendirilmeli ve notlandırılmalıdır.

Süreç değerlendirmesi: Bu tür faaliyetlerde sonuç odaklı değerlendirme öğrenciler için tatmin edici değildir (Küçükoğlu ve arkadaşları, 2010). Bu bağlamda süreç değerlendirmesinin yapılması önemlidir. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında HEÖ temelli müze eğitimi projelerini değerlendirme oranları şu şekildedir: Sınıf içi tartışma/değerlendirme %5, hazırlanan materyaller %40, teşvik not %5, sergide sunum %10, ara sınav %20, final %20.

Süreci içeren sonuç değerlendirmesi: Her ne kadar arzu edilmese bu tür faaliyetlerde sadece sonuç raporu alınabilmektedir (Küçükoğlu ve arkadaşları, 2010). Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında -süreç de değerlendirildiği görülmektedir ancak- nitelikli bir sonuç raporu alındığı görülmektedir. Bu çalışmada proje ekipleri çizimleri, bir proje zaman çizelgesini (Gantt şeması), alternatiflerin değerlendirme matrisini, patent araştırmasını, malzeme listesini ve bir açıklamayı içeren 8 ile 12 sayfalık resmi yazılı bir proje raporu hazırlamıştır. Bu raporları, yazma merkezi tarafından gözden geçirildikten sonra göndermeleri istenmiştir.

Farklı uzmanların değerlendirmeye dâhil edilmesi: Bu tür faaliyetlere farklı anabilim dallarından akademisyenlerin dahil edilmesi alternatif bakış açıları getirir (Little ve Hoel, 2011). Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında öğrencilerin çalışmalarının değerlendirilmesi ve katılımcıların farklı bakış açıları kazanabilmeleri için müze ve grafik tasarımı alanında çalışan üç uzmana gönderilmiştir.

Gösteri/Paylaşma ve Kutlama Aşaması

Gösteri aşaması hizmet ederek öğrenme deneyimlerinin sergilendiği ve sonuçların paydaşlarla paylaşıldığı aşamadır (GeneratiOn, 2022) ve kutlama

HEÖ sürecinin önemli bir parçasıdır (Kaye, 2014). İncelenen çalışmaların çoğunda bu aşamaya ilişkin bilgiler verilmediği görülmektedir. Oysa öneminden dolayı bu tür projelerde yer verilmesi gerekir. İlgili analizler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Gösteri/Paylaşma ve Kutlama Aşaması Çerçevesinde HEÖ temelli Müze Eğitimi

Tema	Alt temalar	Kodlar
Aşamaları Çerçevesinde HEÖ Temelli Müze Eğitimi	Gösteri/Paylaşma ve Kutlama Aşaması	Sempozyumda poster sunumu Kolokyuma katılma Sergi açma (klasik, gezici, sanal) Projeyi farklı gruplarla gerçekleştirme ve geliştirme Sınıf içi sözlü sunum Medya platformlarında paylaşma Oy ile en iyi olanı seçme ve ödül verme Yarışma ve ödül verme

Tablo 6'da görüldüğü üzere gösteri/paylaşma ve kutlama aşaması çerçevesinde gerçekleştirilen etkinlikler ayrıntıları ile birlikte şu şekildedir:

Wilkins'in (2018) çalışması paylaşıma önem veren bir çalışmadır. İlgili çalışmada katılımcılardan poster sunumu hazırlamaları ve kolokyuma katılmaları istenmiştir. Çalışmada bu paylaşımın üç öneminden bahsedilmiştir: Daha geniş bir hedef kitlesine ulaşmak, farklı bağlantılar kurmak ve anlamlı bir şeyler yaptığını hissetmek. Martin ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında projelerin kalıcılığı ve sürdürülebilirliğine ilişkin bilgi verilmiştir. Çalışma kapsamında hazırlanan sergi daha sonra müze yöneticileri tarafından başka bölgelerde açılmaya devam etmiştir. Yine Clark ve Ameti'nin (2018) çalışmalarında serginin farklı üniversiteler talebi sonrası gezici ve sanal sergiye dönüştürüldüğü görülmektedir. Curtis ve Chavez'in (2013) çalışmalarında da gerçekleştirilen proje bir sempozyumda poster şeklinde sunulmuştur. Yine Wilkins'in (2018) çalışmasında müzede başlatılan programın daha sonra farklı hasta gruplarını içerecek şekilde genişlediği ve iki kurumdan hibe desteği kazandığı görülmektedir. Bu bağlamda HEÖ temelli müze eğitimi projelerinin kalıcılık ve sürdürülebilirliğini de düşünerek hazırlıklar yapmak önemlidir. Sınıf içi paylaşım için Ansari, Wang ve Shelby'nin (2013) çalışmalarında sözlü sunum yapıldığı görülmektedir. Ayrıca paylaşımı artırmak için Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında medya platformlarının (televizyon, gazete, sosyal medya) kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Yine aynı çalışmada kutlama aşamasına uygun olarak Halkın Seçimi isimli etkinlik çerçevesinde sergi içerisine oy pusulası konduğu ve en iyi şov da dahil olmak

üzere beş dalda seçim yapıldığı ve kazananlara ödül verildiği görülmektedir. Benzer bir şekilde Hennessey ve Johnson'ın (2013) çalışmalarında en iyi tasarım ürünün yarışma ile seçildiği, değerlendirmeyi jürinin yaptığı ve ödül olarak birinci olan çalışmanın özel bir serginin parçası yapıldığı görülmektedir.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları

HEÖ, hem hizmet edenin hem hizmet alanın eşit fayda sağladığı bir anlayıştır (Furco, 1996). Elbette hizmet verenin bağlı bulunduğu kurum ve hizmet veren ile hizmet alan arasında köprü olan ortak kurum da fayda sağlamaktadır. Bu bağlamda avantaj ve kazanımlar teması alt temalara ayrılmış ve başlıklar şeklinde sunulmuştur. Bu alt temalar bağlamında HEÖ temelli müze eğitiminin avantajları ve bu bağlamda kazanımları Tablo 7'de sunulmuştur:

HEÖ'nün Doğası ve Felsefesi Açısından

Daha önce de vurgulandığı üzere; HEÖ temelli müze eğitimi hem HEÖ hem de müze eğitimi kapsamında teorik temelleri John Dewey'in eğitim felsefesine dayanmaktadır. Bu bağlamda bu anlayışın ilgili çalışmalar bağlamında avantajları tablo 7'de sunulmuştur:

Tablo 7.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Doğası ve Felsefesi açısında Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları

Tema	Alt temalar	Kodlar
HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları	Doğası ve Felsefesi açısından	Teorik bilgi ile pratik bilgi bütünleşir. Gerçek yaşam deneyimleri sunar. Motivasyon artar. Aktif öğrenme deneyimler sağlar. Yapılandırmacı öğrenme stratejisini kullanma imkânı verir. Disiplinlerarası yaklaşım kullanılması fırsatı verir. Paydaşların ilgili etkinliğe dâhil olmasına fırsat verir Öz yönelimli öğrenme ortamı yaratma potansiyeli sunar İlgi ve dikkati artırır ve bu bağlamda devamsızlığı azaltır. Sağlıklı bir rekabet ortamı sağlar Somut deneyimler yoluyla bilgiyi kavramayı tercih eden öğrenciler için fırsat sunar Hizmet alan ile hizmet veren arasında etkileşim ve özdeşleşme fırsatı sunar. Yeni bilgilerin farklı yollarla öğrenilmesi fırsatı sunar Planlama ve hazırlık formu hazırlamak ve bu formu paydaşlara sunmak

Tablo 7'de görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitimi;

- Teorik bilgi ile pratik bilgi bütünleşir ve teorik bilgi pratikte test edilmiş olur (Kowalski, 1996; Jeffers, 2000; Cempellin, 2012; Tsai ve arkadaşları, 2015).
- Gerçek yaşam deneyimleri sunar (Chen, 2007; Tsai ve arkadaşları, 2015; Clark ve Ameti, 2018; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Gerçek yaşam durumlarında hedef kitleye hizmet verileceği için motivasyon artar ve hazırlanan materyallere ve/veya etkinliklere daha çok önem verilir ve detaylara dikkat edilir (Chen, 2007; Martin ve arkadaşları, 2016; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020)
- Aktif öğrenme deneyimler sağlar (Kowalski, 1996; Jeffers, 2000; Tsai ve arkadaşları, 2015).
- Yapılandırmacı öğrenme stratejisini kullanma imkânı verir ve böylece geleneksel yöntemlere dayalı müze ziyaretleri yerine aktif öğrenmeye dayalı bir anlayış gerçekleşmiş olur (Jeffers, 2000).
- Disiplinlerarası yaklaşım kullanılması fırsatı verir (Trivino-Cabrera, 2018).
- Paydaşların ilgili etkinliğe dâhil olmasına fırsat verir (Clark ve Amati, 2018).
- Öz yönelimli öğrenme ortamı yaratma potansiyeli sunar (Segarra ve arkadaşları, 2015).
- İlgi ve dikkati artırır ve bu bağlamda devamsızlığı azaltır; farklı öğrenme stillerini kullanma fırsatı sunar ve bu konuda özgürlük verir; yenilikçi öğrenme ortamı sunar; alternatif eğitimcilere, konuşmacılara, öğrencilere yer verme fırsatı sunar (Cempellin, 2012).
- Sağlıklı bir rekabet ortamı sağlar, esnek programlar şeklinde yürütüldüğü için ilgiyi artırır, hem içsel hem dışsal motivasyona dayalıdır (Elmer, 2002).
- Soyut kavramsallaştırmadan ziyade somut deneyimler yoluyla bilgiyi kavramayı tercih eden öğrenciler için fırsat sunar (Kowalski, 1996).
- Alan pedagojisine kolaylıkla entegre edilemeyen becerilerin entegre edilebilmesini kolaylaştırır (Martin ve arkadaşları, 2016).

- Hizmet alan ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileri ve öğrenci olmayan halk ile üniversite öğrencileri etkileşimi ve özdeşleşmesi fırsatı sunar (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Yeni bilgilerin farklı yollarla öğrenilmesi fırsatı sunar (Krassner, 2005).

Hizmet Veren Açısından

İlgili araştırmalar bağlamında HEÖ temelli müze eğitimi projeleri örneklerinde hizmet verenlerin çoğunluğu üniversite öğrencileridir. Birkaç çalışmada lise öğrencileri hizmet veren konumdadır. Öğrencilerin bu anlayıştan elde ettikleri kazanımlar Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Hizmet Veren Açısından Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları

Tema	Alt temalar	Kodlar
HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları	Hizmet Veren Açısından	İlgili konuya ilişkin bilgiyi artırır. Birçok beceriyi geliştirir. Farklı/alternatif bakış açıları kazandırır. Sadece gerçek yaşam deneyimlerinde kazanılabilecek bilgilerin edinilmesini sağlar. Öğrenme hazzı verir. Sanat yolu ile birçok şeyin ifade edilebileceğinin farkına varılmasını sağlar. Bilim yapma hazzı verir. Müzelerin öğrenmeye ilişkin önemi anlaşılır. Farklı ve zevkli ders deneyimi yaşama fırsatı verir. Toplumla ve sanatla doğrudan temas kurma fırsatı verir. Akranlarla sosyalleşmeyi sağlar, sosyal kabulü artırır. Sosyal değişimi etkileme ve fark yaratma hazzı verir. Gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonunu artırır. Topluma yararlı olma hissine bağlı olarak benlik saygısını artırır. Bu tür projelerde toplum desteğinin nasıl alınacağı deneyimlenir. Mesleki yeterlilik gelişir. Özyeterlilik gelişir. Müzeye ilişkin olumlu tutum gelişir. Önyargıları ortadan kaldırır. İş ya da burs olanakları sağlar. Planlama ve hazırlık formu hazırlamak ve bu formu paydaşlara sunmak İlgili alana ilişkin daha geniş bir topluluğun parçası olma fırsatı verir.

Tablo 8'de görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitimi;

- İlgili konuya ilişkin bilgiyi artırır (Pruitt, 2011; Williams ve Sparks, 2011; Cempellin, 2012; Blomstrom, Hayford ve Mumpower, 2016)
- Birçok beceriyi geliştirir: HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı eleştirel düşünme, üst düzey düşünme, anlam kurma (Jeffers, 2000), teorik bilgileri gerçek yaşam deneyimlerine yansıtma, disiplinlerarası teorik bilgileri sentezleme, alternatif kaynakları kullanma, şu ana ilişkin bilgiyi geleceğe uyarlama, yaratıcı düşünme (Cempellin, 2012), uygulamada düşünme (Williams ve Sparks, 2011), plan yapma, beklenmedik sorunların farkına varma, organize olma (Chen, 2007), sergi önerme ve tanıtma, eser anlatma, estetik farkındalık, dijital küratörlük, sosyal medya araçlarını pedagojik açıdan kullanma (Tsai ve arkadaşları, 2015), sunum yapma, topluluk önünde konuşma (Krassner, 2005), STEM okuryazarlığı (Hayford, Blomstrom ve Mumpower 2015/Blomstrom, Hayford ve Mumpower, 2016), liderlik (Jeffers, 2000, Pruitt, 2011, Wang ve arkadaşları, 2012), problem çözme (Jeffers, 2000; Cempellin, 2012), işbirlikli öğrenme (Pruitt, 2011; Cempellin, 2012; Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014; Segarra ve arkadaşları, 2015; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) iletişim (Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014; Martin ve arkadaşları, 2016; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020), özgüven (Jeffers, 2000;Todd ve Brinkman, 2007; Krassner, 2005), ve liderlik (Jeffers, 2000; Ansari, Wang ve Shelby, 2013; Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014) becerilerini geliştirir.
- Farklı/alternatif bakış açıları kazandırır (Jeffers, 2000; Chen, 2007; Cempellin, 2012).
- İlgili alana ilişkin sadece toplumda/gerçek yaşam deneyimlerinde kazanılabilecek bilgilerin edinilmesini sağlar (McClure, 2016).
- Öğrenme hazzı verir (Jeffers, 2000; Cempellin, 2012).
- Sanat yolu ile birçok şeyin ifade edilebileceğinin farkına varılmasını sağlar (Jeffers, 2000)
- Bilim yapma hazzı verir (Tomasek ve arkadaşları, 2016).
- Müzelerin öğrenmeye ilişkin önemi anlaşılır, mesleki motivasyon kazandırır (Jeffers, 2000).

- Öğrenim görülen öğretim düzeyi açısından en farklı ve zevkli ders deneyimi yaşama fırsatı verir (Jeffers, 2000; Todd ve Brinkman, 2007; Cempellin, 2012; Wilkins, 2018).
- Toplumla ve sanatla doğrudan temas kurma fırsatı verir (Cempellin, 2012).
- Akranlarla sosyalleşmeyi sağlar, sosyal kabulü artırır (Elmer, 2002).
- Sosyal değişimi etkileme ve fark yaratma hazzı verir, Bu tür hizmetlerde bütçenin önemli olmadığı ya da düşük bütçe ile de bu tür hizmetlerin verilebileceği algısı oluşur (William ve Sparks, 2011).
- Gelecekte bu tür faaliyetlere katılma motivasyonunu artırır (Pruitt, 2011; William ve Sparks, 2011; Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Topluma yararlı olma hissine bağlı olarak benlik saygısını artırır, ilgili alanın daha iyi anlaşılmasını ve bu alanın zor olduğu kadar eğlenceli ve tatmin edici olduğu farkındalığı oluşur (Todd ve Brinkman, 2007; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Bu tür projelerde toplum desteğinin nasıl alınacağı deneyimlenir (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Mesleki yeterlilik gelişir (Todd ve Brinkman, 2007; Pruitt, 2011,Wang ve arkadaşları, 2012).
- Özyeterlilik gelişir (Todd ve Brinkman, 2007).
- Müzeye ilişkin olumlu tutum gelişir (Krassner, 2005; Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014).
- Önyargıları ortadan kaldırır/azaltır (Trivino-Cabrera, 2018).
- İş ya da burs olanakları sağlar (Pruitt, 2011).
- İlgili alana ilişkin daha geniş bir topluluğun parçası olma fırsatı verir (Tomasek ve arkadaşları, 2016).

Hizmet Alan Açısından

İlgili projelerde hizmet alanların büyük çoğunluğu yükseköğretim öncesi öğrenim gören öğrenciler ve öğrenci olmayan yerel halktır. Bu bağlamda HEÖ temelli müze eğitimi anlayışında hedef kitle açısından elde edilen kazanımlar tablo 9'da sunulmuştur:

Tablo 9.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Hizmet Alan Açısından Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları

Tema	Alt temalar	Kodlar
HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları	Hizmet Alan Açısından	İlgili konuya ilişkin bilgi kazandırır/artırır. Öğrenme hazzı verir. Sınır pedagojisi kapsamında sınırları aşma yetkinliği kazandırır. Proje kapsamında ele alınan ilgili alanın toplum tarafından tanımasını sağlar. Hedef kitlenin benzer projeler yapmasını motive eder. Toplum için informal eğitim ortamları oluşur. Müzeyi ilk kez ziyaret etme fırsatı verir.

Tablo 9'da görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitimi;

- İlgili konuya ilişkin bilgi kazandırır/artırır (Todd ve Brinkman, 2007; Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014; Clark ve Amati, 2018; Trivino-Cabrera, 2018).
- Öğrenme hazzı verir (Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014).
- Sınır pedagojisi kapsamında sınırları aşma yetkinliği kazandırır (Jeffers, 2000).
- Proje kapsamında ele alınan ilgili alanın toplum tarafından tanımasını sağlar (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Hedef kitlenin benzer projeler yapmasını motive eder (Tsai ve arkadaşları, 2015).
- Toplum için informal eğitim ortamları oluşur (Krassner, 2005).
- Müzeyi ilk kez ziyaret etme fırsatı verir (Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014)

Ortak Kurum Açısından

HEÖ temelli müze eğitimi anlayışında öncelikli ortak kurum müzelerdir. Bu anlayış çerçevesinde müzelerin elde ettikleri kazanımlar Tablo 10'da sunulmuştur:

Tablo 10.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Ortak Kurum Açısından Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları

Tema	Alt temalar	Kodlar
HEÖ Temelli Müze	Ortak Kurum Açısından	Müzede gönüllülük için bir alternatif sunar. Müzeye ilişkin dış değerlendirme sağlar.

Eğitiminin Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları	Müze için örnek model oluşur. Müzenin eğitim programının kalitesine katkı sağlar. Müzelerdeki etkinliklerden haz alınmasını sağlar. Kurumlar arası ortaklıklar kurulmasını ve bu ortaklığın devam etmesini sağlar.

Tablo 10'da görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitimi;

- Yurt dışında çok yaygın olan müzede gönüllülük için bir alternatif sunar (Cempellin, 2002).
- Müzeye ilişkin dış değerlendirme sağlar (Todd ve Brinkman, 2007; Williams ve Sparks, 2011).
- Müze için örnek model oluşur (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Müzenin eğitim programının kalitesine katkı sağlar (Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014).
- Müzelerdeki etkinliklerden haz alınmasını sağlar (Blomstrom, Hayford ve Mumpower, 2016) ve böylece müzeye ilgi artar.
- Kurumlar arası ortaklıklar kurulmasını ve bu ortaklığın devam etmesini sağlar (Mikelic-Preradovic, Milicic ve Duricic, 2014; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).

Öğrenim Görülen Kurum Açısından

HEÖ temelli müze eğitimi kapsamında ortak kurumlardan biri doğal olarak ilgili bölüm, bölümün yer aldığı fakülte ve üniversitedir. Yine doğal olarak ortak kişi akademisyenler, dekanlar ve rektörlerdir. HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı çerçevesinde öğrenim görülen kurumun elde ettiği kazanımlar Tablo 11'de sunulmuştur:

Tablo 11.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Öğrenim Görülen Kurum Açısından Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları

Tema	Alt temalar	Kodlar
HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Avantajları ve Bu Bağlamda Kazanımları	Öğrenim Görülen Kurum Açısından	Müze temelli çalışmalar yapmak isteyen akademisyenler için yeni çalışma fikirleri oluşmasını sağlar. Fakülteyi canlı tutar ve fakülte için bilimsel proje ve yeni fikirler oluşmasını sağlar. Üniversitelerdeki akademik araştırmaların gerçek dünya ihtiyaçlarına uygulanmasını sağlar. Fakülte ve öğrenciler arasındaki iletişim gelişir. Üniversite/fakülte/bölüm için örnek model oluşur. Kurumlar arası ortaklıklar kurulmasını ve bu ortaklığın devam etmesini sağlar.

Tablo 11'de görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitimi;

- Müze temelli çalışmalar yapmak isteyen akademisyenler için yeni çalışma fikirleri oluşmasını sağlar (Williams ve Sparks, 2011).
- Fakültenin toplumla bağlantısı bu tür projelerle olacağı için fakülteyi canlı tutar ve fakülte için bilimsel proje ve yeni fikirler oluşmasını sağlar (Williams ve Sparks, 2011).
- Üniversitelerin ve bu bağlamda fakültelerin eğitim ve araştırma dışında üçüncü işlevi olan toplum hizmeti işlevinin gerçekleşmesini yani akademik araştırmaların gerçek dünya ihtiyaçlarına uygulanmasını sağlar (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020, Clark ve Amati, 2018).
- Fakülte ve öğrenciler arasındaki iletişim gelişir (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Üniversite/fakülte/bölüm için örnek model oluşur (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).
- Kurumlar arası ortaklıklar kurulmasını ve bu ortaklığın devam etmesini sağlar (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020).

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Dezavantajları ve Bu Bağlamda Karşılaşılan Zorluklar

İncelenen çalışmalar bağlamında HEÖ temelli müze eğitiminin avantajları kadar dezavantajları olduğu ve buna bağlı zorluklar yaşandığı görülmektedir. Bu zorlukların bazıları HEÖ temelli müze eğitimin aşamaları içinde verilmiştir. Bunlar dışında yaşanılan zorluklar Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12.

HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Dezavantajları ve Bu Bağlamda Karşılaşılan Zorluklar

Tema	Kodlar
HEÖ Temelli Müze Eğitiminin Dezavantajları ve Bu Bağlamda Karşılaşılan Zorluklar	HEÖ'yi anlama problemi Zaman problemi Bütçe problemi Ulaşım problemi Bürokratik Her başlangıç zordur. Hedef kitle zordur. Hedef kitle farklıdır. Katılımcılar farklıdır. Hizmetlerde aktif katılımı sağlamak zordur.

	Ortak kurum zordur. Asıl öğrenmeler eylem aşamasında gerçekleşir. Beklenmedik gelişmelerin yaşanması ve beklenmedik etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekebilir. Süreç yorucu gelebilir.

Tablo 12'de görüldüğü üzere HEÖ temelli müze eğitiminde karşılaşılan problemler ve bu bağlamda kazanımlar ayrıntıları ile şu şekildedir:

HEÖ'yi anlama problemi: Üniversite ve müzenin HEÖ anlayışları farklı olabilir (Kessler, 2003). Bu nedenle öncelikle ders danışmanın HEÖ'yü iyi bir şekilde kavraması, daha sonra öğrencilerine ve müze yetkililerine doğru bir şekilde kavratması önemlidir.

Zaman problemi: Bu tür faaliyetlerde yaşanan önemli problemlerden biri de zaman problemidir (Hoş-Ercin, 2011). Hatta Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında öğrencilerin bazılarının en zorlu sürecin zamanı ayarlamak olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Curtis ve Chavez'in (2013) çalışmalarında müzenin sadece 17.00'a kadar açık olduğu için bu sürenin katılımcıların çalışma programına uymadığı görülmüştür. Yine Cempellin'in (2012) çalışmasında akademik dönem ile sanat müzesi programı arasında uyumsuzluk problemi yaşanmıştır. Bu nedenle plan ve hazırlık aşamasında ortak kurum olan müzenin programı ile öğrenim görülen kurumun genel akademik takvimini incelemek ve ona göre planlamalar yapmak önemlidir. Ayrıca yine aynı araştırmaya göre zaman problemine bağlı olarak sınıf içi ders saatlerinin ya da hizmet saatleri de yetmeyebilir. Bu bağlamda bağımsız buluşmalar teşvik edilmelidir. Başka bir çalışmada (Segarra ve arkadaşları, 2015) müfredat yoğunluğunun bu tür öğretim anlayışları gerçekleştirmek için zaman kısıtlaması getirebileceğini bu nedenle HEÖ temelli müze eğitiminin öneminin farkında olunması gerektiğinin altını çizmiştir.

Bütçe problemi: Bu tür faaliyetlerde bütçe önemli bir problemdir (Kesten, 2012). Örneğin; Curtis ve Chavez'in (2013) çalışmalarında çocuk müzesi müdürünün en önemli isteği müzeye ilişkin önerilerin makul bütçe dahilinde olmasıdır. Bu bütçe problemlerinin giderilmesi için çeşitli yöntemler vardır. İncelenen çalışmaların bazılarında (Jeffers, 2000; Chen, 2007; Cempellin, 2012; Martin ve arkadaşları, 2016) hibe/fon alındığı, bazılarında (Hennessey ve Johnson, 2013; Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) geri dönüşüm malzemeleri kullanıldığı hatta birinde (Williams ve Sparks, 2011) mahalle bakkalının sponsor olduğu görülmektedir. Önemli olan Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında vurguladıkları gibi her bir alternatifi karşılaştırarak ve puanlayarak en iyi fikri seçmelerine yardımcı olacak bir değerlendirme matrisi

kullanılması ve danışmanın projeleri basit tutmaları ve karmaşıklığı, zamanı ve maliyeti en aza indirmek için yaratıcılıklarını kullandırmaya teşvik etmesidir.

Ulaşım problemi: Bu tür faaliyetlerde ulaşım önemli bir problemdir (Aydın ve Dilmaç, 2018). Müzeler genellikle üniversitelerden farklı yerlerde olduğu için ilgili ders kapsamında farklı bir yere ulaşmak ve bunun için ulaşım bütçesi ayırmak gerekmektedir. Örneğin; Tsai ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında müzenin üniversiteden arabayla yarım saatten fazla uzak olması ve ulaşım ücretinin üniversite tarafından karşılanmaması problemi ile karşılaşılmıştır.

Bürokratik: Bu tür faaliyetlerde izinler önemli bir problemdir (Kop, 2017). Bu bağlamda planlama ve hazırlık aşamasında izinler alınmalıdır. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında ortak kurum olan sanat müzesinden ve eserlerini sergilenecek olan sanatçıdan telif problemi yaşanmaması için eserlerinin görsellerini kullanmaya ilişkin imzalı izinler alındığı görülmektedir. Yine Blomstrom, Hayford ve Mumpower'ın (2016) çalışmalarında ses dosyaları hazırlayan katılımcılardan bu ses dosyalarını kullanmak için izin alınıp onam formu imzalatılmıştır.

Her başlangıç zordur: Daha önce bu tür faaliyetlerde bulunmamış katılımcılar için ilk etkinlikler kaygı vericidir (Seban, 2013). Örneğin; Jeffers'ın (2000) çalışmasında sanat galerisinde rehberlik hizmetinde bulunacak olan öğretmen adayları otobüslerden inen öğrencileri gördüklerinde ne yapacaklarını şaşırdıkları ve onlarla yalnız kalmaktan korktuklarını ifade etmişlerdir. Ancak daha sonra bu kaygıları azalmıştır.

Hedef kitle zordur: Bu tür faaliyetlerde hedef kitle zor olabilmektedir. Örneğin Jeffers'ın (2000) çalışmasında öğretmen adaylarının kaba ve dikbaşlı olarak ifade ettikleri öğrenciler ile karşılaştıkları görülmektedir.

Hedef kitle farklıdır: Biyo-psiko-sosyal açıdan birbirinden farklı olan hedef kitlenin hizmetlerden aynı şekilde yararlanması mümkün değildir. Bu nedenle hizmetler hedef kitleye göre farklılaştırılabilir. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında sergi tipolojisi konusunda aynı deneyimlere sahip olmayan katılımcılar olduğu için grup seviyelere göre ayrılmış, bireysel projelere izin verilmiş ve projeyi daha küçük birimlere ayırma tekniği kullanılmıştır.

Katılımcılar farklıdır: Yine bireysel farklılıklara bağlı olarak katılımcılardan bazıları görevlerini aksatabilir ya da yerine getirmeyebilir. Örneğin; Elmer'ın (2002) çalışmasında katılımcılardan bazılarının ödevlerini teslim etmediği ya da geç teslim ettiği görülmektedir.

Hizmetlerde aktif katılımı sağlamak zordur: Todd ve Brinkman'ın (2007) çalışmasında vurgulandığı gibi bu tür faaliyetlerde hedef kitlenin aktif katılımını

sağlamak zordur. Hatta Jeffers'ın (2000) çalışmasında öğrencilerin rehberlik etmesine, onların sorumluluk almasına onların aktif olmasına izin vermeliydik şeklinde bir öz eleştiri yapılmıştır. Çünkü halihazırda hem HEÖ hem de müze eğitimin temel felsefesi bunu gerektirmektedir. Örneğin; Segarra ve arkadaşlarının (2015) çalışmalarında ziyaretçilerin aktif olmaları için müze deneyimleri sırasında tamamlayabilecekleri ve evlerine götürebilecekleri bir defter ve etkinlik/boyama kitabı verilmiştir. Yine aynı çalışmada her etkinlik merkezine gidilmesini teşvik etmek için her merkezde onayı alınabilecek hücre pasaportu etkinliği de düzenlenmiştir.

Ortak kurum zordur: Süreç başında ortak kurum ile görüşme ve anlaşmalar yapılmasına rağmen süreç içerisinde problemler çıkabilmektedir (Ekşi ve Cinoğlu, 2012). Bu durumun gerçekleşmemesi için Willams ve Sparks'ın (2011) çalışmalarında başlangıçta rollere ilişkin net beklentilerin belirlediği, süreç içerisinde bu beklentilerin yeniden gözden geçirildiği, birçok toplantı yapıldığı ve üst düzey bir iletişim yerine doğrudan kişi ile iletişim kurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Yine Martin ve arkadaşlarının (2016) çalışmalarında öğrencilerin ortak kurumla doğrudan iletişimde olmalarının önemi vurgulandığı görülmektedir. Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında bu iletişimi istedikleri zaman (şahsen, telefon veya e-posta yoluyla) kurabildikleri görülmektedir. Proje ortağı ile yakın bir iletişim halinde çalışmak Hennessey ve Johnson'ın (2013) çalışmalarında vurgulandığı gibi her paydaş açısından faydayı en üst düzeye çıkarmak için gereklidir.

Asıl öğrenmeler eylem aşamasında gerçekleşir: HEÖ'nün temel felsefesi hizmet ederken öğrenmektir. Bu nedenle süreç içerisinde yeni araştırmalar ve okumalar yapılmasını ve eğitimler alınmasını gerektiren durumların çıkması doğaldır. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında katılımcılar eylem sürecinde müze uzmanları ile iletişimlerini kesmemişler, farklı kitlelere ulaşabilmek adına son haftalara doğru müze pazarlama uzmanından eğitim almışlardır.

Beklenmedik gelişmelerin yaşanması ve beklenmedik etkinliklerin gerçekleştirilmesi gerekebilir: HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde beklenmeyen gelişmeler kaçınılmazdır; bu nedenle, ilgili herkesin esnek olması ve değişime uyum sağlaması ve ortaya çıkan sorunları düzeltmeye hazır olması gerekir (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020). Hatta bazı durumlarda hizmet etkinliği sırasında etkinlikleri değiştirmek gerekebilir (Segarra ve arkadaşları, 2015). Örneğin; Chen'in (2007) çalışmasında sergilenecek materyallerde bozulmalar yaşandığı görülmüştür. Yine, Cempellin'in (2012) çalışmasında öğrencilerin kendi grup düzenlerinin sunumunu yapma ihtiyacı hissetmişler ve ek etkinlik ortaya çıkmıştır. Dikkat edilmesi gereken beklenmedik gelişmelerin

ve etkinliklerin proje amacı hedef kitlesi ile uyumlu olup olmamasıdır. Örneğin; Curtis ve Chavez'in (2013) çalışmalarında ebeveynleri de çocuk müzesi etkinliklerine dâhil etmek için ek toplantılar yapılmıştır ancak bu durum proje amacı dışında olduğu için daha sonra projelendirilmesi için not alınmıştır.

Süreç yorucu gelebilir: Dimitriu, Bartels ve Navarro'nun (2020) çalışmalarında bulgulandığı gibi HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde ders kapsamında diğer derslere göre daha fazla zaman ve emek harcanabilmektedir. Örneğin; Cempellin'in (2012) çalışmasında zaman zaman bazı katılımcıların yorgunluklarını dile getirdiği görülmektedir. Hem benzer faaliyetlerle ilgili araştırmalarda (Küçükoğlu, Ozan ve Taşgın, 2016) hem de doğrudan HEÖ temelli müze eğitimi ile ilgili araştırmada (Dimitriu, Bartels ve Navarro, 2020) bu tür faaliyetlerin yorucu olmasının kazanımları yanında önemsiz olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

İlgili literatürde HEÖ temelli müze eğitimi anlayışı kapsamında az sayıda örnek ve bu bağlamda araştırma vardır. Örnekler incelendiğinde; çalışmaların çoğunluğunun mühendislik fakültesi ve doğa tarihi ve bilim müzeleri kapsamında yapıldığı görülmektedir. Yine büyük çoğunluğunda katılımcılar yükseköğretim düzeyinde öğrenim gören öğrencilerdir. Bu bağlamda lise, ortaokul, ilkokul ve okul öncesi kademelerde öğrenim gören öğrencilerin katılımcı olduğu ve/veya doğa tarihi müzeleri dışındaki müzelerin ortak kurum olarak seçildiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

HEÖ temelli müze eğitimi kapsamında araştırma aşamasına önem verilmesi, bu aşamada proje konusunun ve proje ortağının belirlenmesi ve bu noktada katılımcıların aktif olması önerilmektedir. Katılımcılar bu aşamanın sonunda öneri sunmalıdır. Bu alanda yapılacak çalışmalarda araştırma aşaması üzerine veriler toplanması ilgili literatürdeki eksikliğe katkı sunacaktır. İlgili çalışmalar kapsamında HEÖ temelli müze eğitiminin plan ve hazırlık aşamasında izlenmesi gereken öneri adımlar şu şekildedir: Öğrenme hedeflerini belirlemek, grubu belirlemek ve grup lideri seçmek, ihtiyaç analizi yapmak, örnek incelemek, gerekli durumda gruplara ayrılmak, gerekli ön eğitimleri almak, gerekli okumaları yapmak, pilot uygulama yapmak, uzman desteği almak, ortak kurum desteği almak ve hazırlıklı olmak. Eylem aşamasında doğrudan hedef kitleye hizmet vermek veya dolaylı yoldan hizmet vermek şeklinde karma olarak planlanması farklı kazanımlar elde edilmesi açısından önemlidir. Ancak öncelikli dikkat edilmesi gereken, her projede katılımcıların hedef kitleye

doğrudan hizmet sunacak etkinlikleri olmasıdır. Yansıtma aşaması kapsamında yansıtıcı günlük, yansıtıcı çizim, yansıtıcı istem, yansıtıcı makale, e-etkinlikler kullanılması ve öğrenme çıktıları ile yansıtma etkinlikleri arasında bağlantı kurulması önerilir. Değerlendirme süreç odaklı olmalı ve hem hizmet hem öğrenme değerlendirilmelidir. Proje sonuçları sergi ve medya platformları ile tüm paydaşlarla paylaşılmalı ve projeler ödüllendirilmelidir. HEÖ temelli müze eğitimi kapsamında yapılacak bilimsel çalışmalarda paylaşma ve kutlama aşamasına ilişkin veriler toplanması ilgili literatürdeki eksikliği gidermede katkı sunacaktır.

HEÖ temelli müze eğitimi anlayışının birçok avantajı olduğu ve bu bağlamda hizmet verenin, hizmet alanın ve ortak kurumu ve hizmet verenin öğrenim gördüğü kurumun birçok kazanım elde ettiği görülmektedir. Ancak çalışmalarda hizmet verenin kazanımlarına daha çok odaklanıldığı görülmektedir. Bu nedenle diğer paydaşların kazanımlarına ilişkin çalışmalar yapılması önerilmektedir.

HEÖ temelli müze eğitimi yaklaşımında HEÖ'yü anlama, zaman, bütçe, ulaşım ve izin problemleri ile karşılaşılabilir. Katılımcılar, hedef kitle ve ortak kurum ile ilgili problemler yaşanabilir. Sürecin başlangıcında ya da süreç içerisinde olumsuz duygular hissedilebilir, beklenmedik gelişmeler gerçekleşebilir ve beklenmedik eğitimler almak gerekebilir. Bu problemler konusunda bu çalışmada verilen önerilerin dikkate alınması önerilir. HEÖ temelli müze eğitimi projelerinde bu zorlukların nasıl giderileceğine dair bilimsel çalışmalar yapılması önemlidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ansari, F., Wang, J., Shelby, R., Patten, E., & Pruitt, L. A. (2013). A *Follow-Up Study of a First-Year Leadership and Service Learning Module*. In ASEE Annual Conference, Atlanta, GA.

Ansbacher, T. (1998). John Dewey's experience and education: Lessons for museums. *Curator* 41 (1), 36-50.

Arriaga, A. (2021). Contributions from feminism to teacher-training in the use of museums as educational resources. A service-learning project. *Educación Artística: Revista de Investigación (EARI)*, 12, 201-214.

Atagök, T., Kuban, D., Asgari, N., Pulhan, G. (2000). Müzelerin geçmişi, bugünü ve geleceği. *Sanat Dünyamız*, 80, 83-93.

Aydın, Y. ve Dilmaç, O. (2018). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *The*

Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 8(2), 276-296.

Ballard, S. M., & Elmore, B. (2009). A labor of love: constructing a service-learning syllabus. *Journal of Effective Teaching*, 9(3), 70-76.

Berberoğlu, E. (2017). *Türkiye'de Üniversitelerde Verilen Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ve Sosyal Sorumluluk Derslerinin İşlenişinin Gençlerin Katılımı Yönünden İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sosyal Bilimler Ensititüsü.

Billig, S, H., Root, S. & Jesse D. (2005). The relationship between the quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing professional wisdom. In S. Root, J. Callahan & S. H. Billig (Eds.), *Improving Service-Learning Practice: Research on Models to Enhance Impacts* (pp.97-118). Information Age Publishing.

Blomstrom, S., Hayford, B., & Mumpower, L. (2016). Service learning and STEM literacy. J. L. Newman, D. W. Sunal & C. S. Sunal (Ed.). In *Science and Service Learning* (pp.19-48). Information Age Publishing Inc.

Butin, D. W. (2010). *Service-Learning in Theory and Practice: The Future of Community Engagement in Higher Education*. Palgrave Macmillan.

Buyurgan, S., ve Mercin, L. (2005). Müze ve müzecilik. V. Özsoy (Ed.) *Görsel Sanatlar Eğitiminde Müze Eğitimi ve Uygulamaları* içinde (s.29-63). Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Calvo, M. (2017). Reflective drawing as a tool for reflection in design research. I*nternational Journal of Art & Design Education*, 36(3), 261-272.

Cempellin, L. (2012). A service-learning project: Linking an art museum, honors students, and the visual arts. *The Journal of Effective Teaching*, 12, 78-94.

Chen, K. (2007). *Exciting Students About Materials Science and Engineering: A Project Based, Service-Learning Museum Design Course*. Annual Conference & Exposition, June.

Clark, B. J., & Amati, A. (2019). Powerful objects, difficult dialogues: mobilizing archaeological exhibits for civic engagement. *International Journal of Heritage Studies*, 25(7), 708-721.

Costantino, T. E. (2004). Training aesthetic perception: John Dewey on the educational role of art museums. *Educational Theory*, 54, 399-417.

Curtis, M.G. & Chavez, L. H. (2013). The accessibility of a children's museum. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 2(1), 1-9

Daynes, G., & Longo, N. V. (2004). Jane Addams and the origins of service-learning practice in the United States. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 5-13.

Desvallées, A. & Mairesse, F. (2010). *Key Concepts of Museology*. Armand Colin.

Dimitriu, D. G., Bartels, K. B., & Navarro, C. C. (2020), E*ngineering Service Learning at Children's Museum: A Decade of Empowering the STEM Education Pipeline*. ASEE Virtual Annual Conference Content Access.

Ekşi, Z. ve Cinoğlu, M. (2012). Topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 3-22.

Elmer, D. (2002). *From River Rambles to Museum Meanderings: Student Motivation and Service Learning*. Communication in Action Students in Action: Experiments in Experiential Learning Panel, November 24, New Orleans.

French, L., & Petzke, L. (2013). *Effectiveness of Grand Valley State University Service-Learning Project in the Grand Rapids Public Museum*. Master Dissertation, Grand Valley State Unıversity.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiental education. In B. Taylor (Eds.) *Expanding Boundaries: Service and Learning* (pp. 1-6). Taylor Design and Publishing.

generationON (2018). *IPARDE Resources*. https://www.generationon.org /page/iparde-resources, Erişim tarihi: 20.08.2022

Giles, D. E. & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, 77-85.

Guiragossian, O. (2021). *2021 ICOFOM Survey Results for a New Definition*. https://icofom.mini.icom.museum/wp-content/uploads/sites/18/2021/ 09/c2_report_icofom_2021.pdf, Erişim tarihi: 10.09.2022

Hein, G. E. (2004). John Dewey and museum education. *Curator: The Museum Journal*, 47, 413-427.

Hennessey, M. P., & Johnson, M. D. (2010). Design and manufacture of a museum-grade children's indoor trebuchet by mechanical engineering students. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 38(1), 28-44.

Hoş-Ercin, N. (2011). *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi ile İlgili Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adaylarının Bilgi, Beceri ve Deneyimlerinin Belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Huang, M. Y. L. (2015, Mayıs). *Curatorial Service-Learning: Collaboration Between Lingnan University and the Hong Kong Maritime Museum*. Paper presented at the 5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning: Love Journey: Community Engagement through Service-Learning, Fu Jen Catholic University, Taiwan.

Jeffers, C. S. (2000). Between school and community: Situating service-learning in university art galleries. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7, 109-116.

Jones, M. E. (2014). Using service-learning to teach intellectual property law to art students: A collaborative museum and university partnership. *International Journal of Arts & Sciences*, 7(1), 227-234.

Karadeniz, C. ve Okvuran, A. (2018). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye'de müze eğitimi: Tarihsel gelişim ve gelecek tasarıları. *Milli Folklor*, 30(118), 101-113.

Kaye, C. B. (2014). *The Complete Guide to Service Learning*. Free Spirit Publishing.

Kesten, A. (2012). Öğretmen adaylarının ve öğretim elemanlarının bakış açısıyla topluma hizmet uygulamaları dersinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 2125-2148.

Koliba, C. J. (2004). Service-learning and the downsizing of democracy: Learning our way out. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 57-68.

Kop, Y. (2017). Encountered problems and solution recommendations about project development process at community service practices. In R. Efe et al. (Ed.) *Developments in Social Sciences*, 131-140. St. Klıment Ohrıdskı Unıversıty Press.

Kowalski, A. N. (1996). *Teaching History in a Museum Setting Using A Service-Learning Experience*. Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.

Krassner, D. A. (2005). *Assessing Self-Esteem and Views of Science in High School Students Participating in A Museum-Based Service Learning Program*. Doctoral dissertation, Portland State University, Portland.

Küçükoğlu, A., Kaya, H. İ., Bay, E., Taşgın, A. ve Ozan, C. (2010). *Öğretmen Yetiştirmede Sosyal Girişimciliği ve Katilimciliği Destekleyen Bir Yaklaşim Olarak Topluma Hizmet Uygulamalari*. II. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, 29 Nisan-2 Mayıs, Antalya.

Küçükoğlu, A.; Ozan, C. ve Taşgın, A. (2016). Topluma hizmet uygulamaları dersi sürecinin yansıtıcı günlükler yoluyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 787-803.

Kültür ve Turizm Bakanlığı (2022). Müze nedir? https://pgm.ktb.gov.tr/TR-137113/muze-nedir.html, Erişim tarihi 20.05.2022

Landorf, H., & Lowenstein, E. (2010). Designing an interactive learning center museum in the school context. E. E. Heilman, R. F. Amthor & M. T. Missias (Ed.) In *Social Studies and Diversity Education: What We Do and Why We Do It* (pp. 129-132).

Lehmannová, M. (2020). 224 years of defining the museum. file:///C:/Users/kudret/Documents/he%C3%B6%20m%C3%BCze%20e%C4%9Fitimi/224%20y%C4%B1ll%C4%B1k%20tan%C4%B1m.pdf, Erişim tarihi: 25.05.2022

Little, A., & Hoel, A. (2011). Interdisciplinary team teaching: An effective method to transform student attitudes. *The Journal of Effective Teaching*, 11 (1), 36-44.

Martin, M. J., Davis, P. R., Bowles, D. F., & Lima, M. (2016). *Incorporation of Museum-Based Service Learning into Advanced Engineering Electives in Aerospace Engineering and 3-D Printing*. In 54th AIAA Aerospace Sciences Meeting (pp. 1-13).

McClure, M. (2016). Service learning as the new lab school: Engaging pre-service art educators within local communities of art and knowledge. In K. L. Heider (Eds.), *Service Learning as Pedagogy in Early Childhood Education* (pp.169-177). Springer.

Mikelić-Preradović, N., Miličić, D., & Đuričić, P. (2014). A model of service learning and outreach for primary education through museums. *International Journal of Education and Information Technologies*, 8, 48-55.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.

Moffat, H., & Woollard, V. (1999). *Museum & Gallery Education: A Manual of Good Practice*. Altamira Press.

Monk, D. F. (2013). John Dewey and adult learning in museums. *Adult learning*, 24(2), 63-71.

NSLC (2009). *K-12 Service-Learning Project Planning Toolkit*. https://www.yumpu.com/en/document/view/20602092/k-12-service-learning-project-planning-toolkit-national-ffa-, Erişim tarihi: 05.06.2022

NYLC (2018). *The IPARD Framework*. https://gsn.nylc.org/clearinghouse/results?key=&type=&attrs=33,34,35,36,37,38,39,40, Erişim tarihi: 05.06.2022

Onur, B. ve Zilcioğlu, Ş. (2008). *Çocuk Müzeleri ve Müze Eğitimi*. Ürün yayinlari

Pruitt, L. A. (2011). *Introduction to Engineering Design for Freshman: Implementation of Leadership and Service Learning for Broadening Engineering Ingenuity*. In ASEE Annual Conference & Exposition, 1-13.

Segarra V. A. et al. (2015). Self-driven service learning: Community-student-faculty collaboratives outside of the classroom. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 16(2), 260-262.

Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: From concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.

Todd, R. H. & Brinkman, S. G. (2007). *Service Learning in a Social Studies Methods Course: Experience and Place-Based Curriculum*. The Educational Forum, 72(1), 79-91. https://doi.org/10.1080/00131720701603685

TOG (2013). *Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk ve Sosyal Girişimcilik Pilot Projesi*. https://www.tog.org.tr/wpcontent/uploads/2019/01/2Universitelerde_Sosyal_Sorumluluk_Rapor.pdf., Erişim tarihi: 21.11.2022

Tomasek, T. M., Huffling, L. D., Matthews, C. E., & Carlone, H. B. (2016). Connectıons and contributions through research servıce learning. J. L. Newman, D. W. Sunal & C. S. Sunal (Ed.). In *Science and Service Learning* (pp.19-48). Information Age Publishing Inc.

Tosun, N. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin proje tabanlı topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22/3, 961-980

Trivino-Cabrera, L. (2018). "Clara Peeters and their other Stories": Teaching innovation proposal to deal with resistance and prejudices in training teacher of the master in secondary teacher training. *Revista Complutense de Educacıon*, 29(3), 719-737.

Tsai, L. L., Yen, Y. R., Chen, C. T., & Lin, Y. H. (2015). *University-Community Partnerships for Local Museum: An Interdisciplinary Service-Learning Project*. 5th Asia-Pacific Regional Conference on Service-Learning, 156-159.

Wang, J., Patten, E., Shelby, R., Ansari, F., & Pruitt, L. A. (2012). *Leadership and Service Learning Improves Confidence in Engineering Skills in Women*. Proceedings from the 119th ASEE Annual Conference & Exposition, June, San Antonio, TX.

Whiteland, S. R. (2017). Investigating curatorship and art education interconnections. *Visual Inquiry*, 6(1), 119-128.

Wilkins, C. (2018). Connections: Building partnerships with museums to promote ıntergenerational service learning and Alzheimer's care. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 10(1), 51-61.

Williams, P. H., & Sparks, J. (2011). Collaborative ınquiry at a children's museum: Benefits for student learning, museum outcomes, and faculty scholarship. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 1, 31-46.

Yanık, F. (2019). *Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Sosyal Sorumluluk Düzeylerinin Belirlenmesi ve Derse Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A., Yıldırım, G., Filiz, N., & İbrahimoğlu, Z. (2018). E*tkileşimli Müze ve Tarihi Çevre Eğitimi: Kuramsal Temeller ve Örnek Etkinlikler*. Pegem Akademi.

Zülfüoğlu, Ö., & Soydan, N. T. Y. (2019). Topluma hizmet uygulamaları dersinin maliye bölümü öğrencilerinin erdemli mal ve hizmetlere bakış açısı üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 41*(1), 278-296.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: There are many studies on museum education in the related literature. One of the fields of study related to this subject is the teaching approaches, methods, and techniques used for meaningful museum education experiences. Service learning is also a teaching approach, and there are few studies in the foreign literature in which the relationship between this learning method and museum education is established, but such a study has not been found in the domestic literature. A systematic examination of the existing studies will ensure that this understanding is placed in a healthier framework and that a right start will be made for Turkey. In this context, this study aims to examine the literature on SL-based museum education systematically. In the context of this purpose, the sub-questions are: In the context of the relevant literature;

- What are the examples of SL-based museum education?
- What are the SL-based museum education activities carried out within the framework of the stages of SL, and what are the points of attention?
- What are the advantages and achievements of SL-based museum education?
- What are the disadvantages of SL-based museum education, and in this context, what are the difficulties encountered in this understanding?

Method: In this study, a systematic review method was used. A systematic review is “a review of a clearly formulated problem that uses systematic and clear methods to identify, select and critically evaluate relevant research and to collect and analyze data from the studies included in the review.” (Moher et al., 2009). Various databases (Web of Science, Scopus, ERIC, etc.), google academic and related studies bibliographies were searched to include the terms "service learning and museum" in order to reach appropriate studies in the

context of the purpose of the study. Since there are few studies in the related literature, a second evaluation method was not needed to select the studies, and all studies in the type of article, paper, thesis, and book chapter were examined. As a result, 27 studies were found in the relevant literature, and a systematic review of them was made. In the research, the descriptive analysis method was used, which allows the data to be summarized and interpreted according to previously determined themes (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this context, the data were analyzed and interpreted in the context of research questions. The themes formed in the context of the research questions are as follows: (a) Examples of SL-based museum education projects, (b) SL-based museum education within the framework of its stages, (c) Advantages and gains of SL-based museum education in this context, (d) Disadvantages of HEÖ-based museum education, and difficulties encountered in this context.

Findings: The following findings were reached in the study: (a) When the examples of SL-based museum education were examined, It is seen that most of the studies are carried out within the scope of engineering faculty and natural history and science museums. Again, the majority of the participants are students studying at the higher education level. (b) Within the scope of the stages of SL, In SL-based museum education studies, it is recommended that the project subject and project partner be determined during the research phase and that the participants should be active at this point. Suggested steps to be followed in the planning and preparation phase are as follows: To determine the learning goals, to determine the group and to choose the group leader, to make a needs analysis, to examine examples, to divide into groups when necessary, to take the required preliminary training, to do the required readings, to make a pilot application, to receive expert support, getting help from partner institutions and being prepared. It is important to achieve different gains that it is planned as a mixed plan to serve the target audience directly or indirectly during the action phase. It is recommended to use a reflective diary, reflective drawing, reflective prompt, reflective article, e-activities, and link learning outcomes with reflection activities within the reflection phase. Evaluation should be process-oriented, and both service and learning should be evaluated. Project results should be shared with all stakeholders through exhibition and media platforms, and projects should be rewarded. (c) It is seen that the SL-based museum education approach has many advantages. In this context, the service provider, the service recipient, the partner institution, and the institution where the service provider is educated have achieved many gains. (d) In the SL-based approach to museum education, problems such as understanding SL, time, budget, transportation, and permission may be encountered. There may be problems

with the participants, the target audience, and the partner institution. Negative emotions may be felt at the beginning of the process or during the process, unexpected developments may occur, and unexpected training may be required.

Result: Examples include mostly engineering, science museums, and higher education students. The examples contain information for each stage of the SL. However, there is not enough information about the research and sharing/celebration phases. There are many advantages of SL-based museum education and the gains in this context. However, there are many disadvantages and difficulties experienced in this context. There are examples/suggestions in the studies aimed at solving these problems.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2127-2152
Özgünlük kontrolü Authenticity process
intihal.net
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67890
Makale türü: Derleme makale **Article type:** Collected article
Geliş tarihi 23.01.2023 Submitted date
Kabul tarihi 29.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Özcan Sarıhan, N. & Çakır, E. (2023). Yerel Yönetimlerde Katı Atık Yönetimi ve Gelişimi: Genel Çerçeve ile Türkiye'ye Bakış. *Journal of History School,* 66, 2127-2152.

YEREL YÖNETİMLERDE KATI ATIK YÖNETİMİ VE GELİŞİMİ: GENEL ÇERÇEVE İLE TÜRKİYE'YE BAKIŞ[1]

Nazlı ÖZCAN SARIHAN[2]& Erkan ÇAKIR[3]

Öz

Son yıllarda kentleşme, hızlı nüfus artışı ve sanayileşmeyle birlikte doğal kaynaklar üzerindeki baskının hızla artmasıyla ekolojik dengenin bozulduğu görülmektedir. İnsanoğlunun doğal kaynakları hoyratça ve savurganca kullanması, toplumsal refahın yalnızca tüketimle sağlanacağı görüşü, kentleşme ve gelir seviyesindeki artışlar, tüketim alışkanlıklarında meydana gelen değişiklikler kentsel atıkların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Tüketim alışkanlığındaki artışların temelde iki önemli problemi ortaya çıkardığı görülmektedir. Bunlardan ilki tüketimde meydana gelen artışın doğal kaynaklar üzerinde yapmış olduğu baskı, bir diğeri ise tüketim sonrasında ortaya çıkan atığın bertarafına ilişkin sorundur. Kentsel katı atıkların ortaya çıkmasını önlemek ve ortaya çıkan bu atıkların atılıp kurtulunması gereken madde olmaktan çıkarıp ekonomik bir değere dönüştürecek ve en önemlisi de sağlıklı bir şekilde bertaraf edilecek Entegre Katı Atık Yönetimine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada, katı atık yönetimi ve bu kapsamda atık yönetimi hiyerarşisi açıklanarak, Türkiye'de katı atık yönetiminin veriler ışığında ne düzeyde olduğu ve bu süreçte yerel yönetimlerin görev ve sorumluluklarının yasalar çerçevesinde neler olduğuna ilişkin bilgi verilmeye çalışılmıştır. Türkiye'de bu sürecin gün geçtikçe daha sağlıklı bir şekilde yönetilmesine rağmen bazı atık yönetim stratejilerinin verimli bir şekilde kullanılmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Katı Atık, Katı Atık Yönetimi, Katı Atık Hiyerarşisi, Yerel Yönetimler, Türkiye.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %55, 2. yazar: %45.

[2] Dr. Öğretim Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi İİBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, nazliozcan@gumushane.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3418-5026

[3] Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Altıntaş MYO, Nüfus ve Vatandaşlık Bölümü, erkan.cakir@dpu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0002-2731

Solid Waste Management and Development in Local Governments: Overview of Turkey with a General Framework

Abstract

In recent years, it has been observed that the ecological balance has deteriorated due to the rapid increase in the pressure on natural resources with urbanization, rapid population growth and industrialization. The rude and wasteful use of natural resources by human beings, the view that social welfare can only be achieved through consumption, urbanization and increases in income levels, and changes in consumption habits have led to the emergence of urban wastes. It is seen that the increase in consumption habits basically reveals two important problems. The first of these is the pressure on natural resources due to the increase in consumption, and the other is the problem of disposal of waste after consumption. There is a need for Integrated Solid Waste Management to prevent the emergence of urban solid wastes and to transform these wastes from being an item to be disposed of into an economic value and most importantly to be disposed of in a healthy way. In this study, solid waste management and in this context, waste management hierarchy are explained, and information about the level of solid waste management in Turkey in the light of data and what the duties and responsibilities of local governments are in this process are tried to be given. Although this process is being managed in a healthier way day by day in Turkey, it has been concluded that some waste management strategies are not used efficiently.

Keywords: Solid Waste, Solid Waste Management, Solid Waste Hierarchy, Local Governments, Turkey.

GİRİŞ

Geçmişte olduğu gibi bugünde ekolojik dengeye zarar veren, çevre sağlığına ve doğal kaynakların sürdürülebilirliğine aksi yönde tesir eden faktörlerin başında kaynakların aşırı tüketimi ve çevresel sorunlara neden olabilecek nitelikte ve miktarda atık üretimi gelmektedir. Çevre ve insan sağlığını doğrudan etkileyebilen kentsel katı atıkların çevreye duyarlı yöntemlerle bertaraf edilmesi tüm dünyada üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir (Toprak Karaman, 1998, s.288). İnsan ihtiyaçlarının sınırsız oluşu ve bu ihtiyaçların karşılanma arzusu doğal kaynaklar üzerinde baskıya neden olurken aynı zamanda ürünlerin tüketimiyle ortaya çıkan artıkların insan sağlığı açısından da tehdit oluşturmaktadır (Köse vd., 2007, s.9). Bu bağlamda karşılanması beklenen ihtiyaçların ve tüketimin artmasıyla atık miktarının da artış gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Son yıllarda kentleşmenin yaşanması, atık toplama hizmetlerinin gittikçe karmaşıklaşması ve hizmet maliyetlerinin hızla artmasından dolayı katı atık yönetimi sorununa dair araştırmaların ön plana çıktığı görülmektedir (Das ve Bhattacharyya, 2015, s.9). Atık sorunu gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin temel sorunu olarak görülmeye başlanmış olup (Mohapatra, 2014, s.9572; Permana vd., 2015, s.198), bu konuda özellikle belediyelere görev, yetki ve sorumluluk verildiği açıktır.

Çalışmanın birinci bölümünde atık, kentsel katı atık yönetimi ve atık hiyerarşisine ilişkin genel bir değerlendirme yapılmıştır. İkinci bölümde Türkiye'deki durum, veriler dahilinde katı atıkların miktarı ve bertaraf edilme yöntemlerine (kaynağında azaltma, yeniden kullanım, geri dönüşüm, kompostlama, enerji elde edebilmek için yakma ve sağlıklı depolama aşamaları) ilişkin bilgi verilmiştir. Son olarak, kentsel katı atıkların yönetimine ilişkin bu süreçte geçmişten günümüze yapılan hukuki düzenlemeler ve belediyelerin görev ve sorumlulukları açısından bir değerlendirme yapılmaya çalışılmıştır.

1. ATIK VE KATI ATIK KAVRAMI

Literatürde ve mevzuatlarda atık ve katı atık olgusuna ilişkin birçok tanımı görmek mümkündür. Bu doğrultuda tanımlamak gerekirse atık, meydana getirenin üretim, tüketim veya dönüşüm amaçlarıyla bir daha gereksinim duymadığı ve bu yüzden attığı veya atması gerektiği maddelerdir (Steiner ve Wiegel, 2009, s.6). Bir başka tanıma göre atık, sahibi tarafından herhangi bir değeri kalmayan ve ihtiyacı olmadığından atmak istediği ürün veya malzemedir (Christensen, 2011, s. 3). Bu kapsamda atığı, sahibine artık herhangi bir yararı olmayan ya da sahibinin artık ihtiyaç duymadığı ürün şeklinde tanımlamak mümkündür.

Katı atık kavramı ise gaz ve sıvı biçimi dışında sahibince kullanımı muhtemel olmayan ve herhangi bir değer taşımadığından ötürü atılan maddelerdir (Azbar, 2013, s.35). Tchobanoglous (2009, s. 179)'a göre katı atık, çeşitli katı maddelerin yanı sıra kaplardaki bazı sıvıların kullanılmış, değersiz, işe yaramaz ve fazla olduğu gerekçesiyle atılan veya reddedilen ürünlerdir. Mubaslat (2021, s. 4)'a göre katı atıklar, yerel, ticari ve endüstriyel kuruluşlardan ortaya çıkan katı nitelikli atıklardır. Katı atık, insan faaliyetleri sonucu ortaya çıkan, işe yaramaz ve sahibinin istemediği olarak doğaya atılan katı haldeki maddelerdir (Ezugvu vd., 2022, s.176). Bir başka tanıma göre katı atık; evsel, ticari ya da sanayi faaliyetleriyle ortaya çıkan ve sahibince kullanılamayacağı düşüncesiyle atılan, ancak çevre ve insan sağlığını tehdit eden ve sağlıklı bir şekilde bertaraf

edilmesi gereken maddelerdir (Palabıyık ve Altunbaş, 2004, s.105). Bu bağlamda katı atıklar, insan faaliyetlerinin kaçınılmaz bir sonucu olarak ortaya çıkmakla birlikte hem insan hem de çevre sağlığı üzerinde olumsuz bir çok etkisinin olduğu görülmektedir (Khan vd., 2022, s. 2).

Katı atık, yaşamak için tüketmek ve üretim-tüketim mutluluğunun bir tepkisi olarak ortaya çıkmaktadır. Bir diğer ifadeyle üretim teknolojilerindeki gelişmeler, iktisadi kalkınma, hızlı nüfus artışı, tüketici davranışlarındaki değişimler ve günlük aktiviteler doğrudan veya dolaylı bir şekilde atık üretimine neden olmaktadır (Arundee ve Thiphoom, 2015, s.1108). Bu bağlamda nüfus artışı, hızlı kentleşme ve iktisadi alanda yaşanan gelişmeler kentsel katı atık miktarını artıran temel etmenler olarak görülmektedir (Nanda ve Berruti, 2021, s. 1). Görüldüğü üzere birçok nedenle ortaya çıkan katı atıklar, farklı yönlerden de sınıflandırılmaktadır.

1.1. Katı Atıkların Sınıflandırılması

Katı atıklar, literatürde değişik şekillerde sınıflandırılmışlardır. Bu çalışmada katı atıklar, etkileri ve kaynakları bakımından iki ana kola ayrılacaktır. Bunlar; etkileri açısından ve kaynakları açısından katı atıklar olacaktır.

1.1.1. Etkileri Açısından Katı Atıklar

Atıkların insan sağlığı ve çevre üzerindeki etkilerine dayanılarak ortaya çıkan ve zararlı ve zararsız atıklar şeklinde tasnif edilen atıklardır.

1.1.1.1. Zararlı Atıklar

Kullanımı güvenli olmayan, insan ve çevre sağlığı üzerinde tehlikeler oluşturan, çevrenin kirlenmesi ve etkilenmesi yoluyla zararlı olabilen, zararsız hale dönüştürülmesi için özel çaba sarf edilen atıklardır (Güler, 1994, s.244). Bu atıkların miktarı, yoğunluğu ve bulaşıcı özelliklerine bağlı olarak hayvan, bitki ve insan sağlığı açısından önemli bir tehdittir (Nag, 2005, s.12).

Hidrokarbonlar gibi tutuşabilen atıklar, asitler, alkaliler gibi aşındırıcı atıklar, doğal biçimde reaksiyon gösteren reaktif atıklar, tarımsal ilaçlar, arsenik, radyoaktif ve kadmiyum bileşikleri gibi maddeler zararlı atıkları oluşturmaktadır (Güler, 1994, s.245). Bu tür atıklar solunduğunda, deri yoluyla emildiğinde veya ağız yoluyla alındığında insan sağlığı üzerinde ciddi akut veya kronik hasarlara, kanser vakalarına hatta ölümlere neden olmaktadır (Christensen, 2011, s.4). Bu bağlamda kısa ve uzun vadede bu tür atıklar, her türlü canlı için olumsuz etkiler ortaya çıkarmakta yani doğayı yok etmektedir.

1.1.1.2. Zararsız Atıklar

Tehlikeli ve zararlı atıklar dışında kalan organik ve inorganik maddelerden oluşan atıklardır. Evsel atıkların çoğu, metal, karton, plastik, cam, kâğıt, ahşap, kül, hafriyat ve inşaat atıkları ile diğer sentetik maddeler zararsız atıkları oluşturmaktadır (Palabıyık, 2001, s.26). Dolayısıyla bu tür atıklar; bertaraf edilebilen, geri dönüşümü olan ve doğaya zarar vermeyen türden atıklardır.

1.1.2. Kaynakları Açısından Katı Atıklar

Kaynakları açısından katı atıklar, birçok yazar tarafından değişik sınıflandırılmaya tabi tutulmaktadır. Bazı yazarlara göre kaynakları açısından katı atıkların beş, bazılarına göre yedi bazılarına göre ise sekiz ana başlık altında toplanması gerektiği belirtilmektedir. Bu çalışmada kaynakları açısından atıklar; evsel atıklar, endüstriyel atıklar, ticari ve kurumsal atıklar, tarımsal ve hayvansal atıklar ve özel atıklar şeklinde beş ana başlık altında incelenmektedir.

1.1.2.1. Evsel Atıklar

Hane içerisinde günlük etkinlikler sonucunda üretilen her türlü atık ya da artıklar evsel atık olarak ifade edilmektedir (Şahin ve Serin, 2008, s.123). Yemek hazırlarken, temizlik yaparken, eski mobilya ve giysileri atarken, alışveriş sonucunda ortaya çıkan poşet, karton, ambalaj, teneke, şişe, cam veya okunan gazete, dergi ve kitaplar evsel atıklardır (Demiral, 1997, s.12; Pirler, 1994, s.35). Evsel atıklar toplumların tüketim alışkanlıklarına bağlı olarak ülkeden ülkeye, hatta ülke içerisinde bölgeler arası da değişiklik göstermektedir (Palabıyık, 2001, s.27).

1.1.2.2. Endüstriyel Atıklar

Endüstriyel atıklar, farklı endüstriyel işlemler sırasında üretilen atıkları kapsamaktadır (Nag, 2005, s.12). Başka bir ifadeyle üretim işlemleri sırasında endüstriyel etkinliklerle ortaya çıkan, evsel olabileceği gibi tehlikeli atık kategorisinde değerlendirilebilen atıkları ifade etmektedir (Tenikler, 2007, s.12).

1.1.2.3. Ticari ve Kurumsal Atıklar

Ticari işletmelerden, kamu ve özel kuruluşlardan, okul, dükkân, ofis gibi yerlerden çıkan evsel atıklara oranla daha az organik madde içeren atıklara ticari ve kurumsal atıklar denilmektedir (Şahin ve Serin, 2008, s.123).

1.1.2.4. Tarımsal ve Hayvansal Atıklar

Bitkisel ve hayvansal ürünlerin üretilmesi veya işlenmesi sürecinde oluşan atıklara hayvansal ve tarımsal atıklar denilmektedir (Ertürk, 2012, s.120).

Tarımsal atıklar genellikle hasattan sonra kalan bitki köklerinden veya bitkinin işlenmesi sonucunda ortaya çıkan artıklardan oluşurken, hayvansal atıklar ise daha çok mezbahane sonucunda ortaya çıkmaktadır (Nag, 2005, s.12). Yerel yönetimler yönünden en önemli sorunu teşkil eden hayvansal ve tarımsal atık çeşiti, kent merkezlerine ve yerleşim yerlerine yakın alanlarda kurulan besi çiftliklerinden meydana gelen atıklardır (Atmaca, 2004, s.8).

1.1.2.5. Özel Atıklar

Evsel atıklara nazaran özel önlemlerle toplanması, taşınması, işlenmesi ve bertarafı gereken atıklardır (Tenikler, 2007, s.13). Zararlı ve tehlikeli sanayi atıkları, radyoaktif atıklar, temizlik maddeleri, piller, aküler ve yağlar, boya atıkları ve tıbbi atıklar özel atıklar olarak ifade edilmektedir (Palabıyık ve Altunbaş, 2004, s.106).

2. KATI ATIK YÖNETİMİ

Kentsel katı atık yönetimi modern toplumların karşılaştığı en temel sorunlardan biridir (Fasano vd., 2021, s.1). Ortaya koyulan çalışmalarla küresel düzeyde katı atık miktarının gelecek dönemlerde artacağı yönündedir (Chen vd., 2020, s.10). Kentsel katı atık miktarlarının artması, dünyadaki tüm belediyeler için sürdürülebilirlik sorununu ve ağır bir mali yükü getirmektedir (He vd., 2022, s.1; Pathak vd., 2020, s.1007). Sınırlı mali kaynaklar, teknik kapasite eksikliği ve yerleşim alanlarının genişliği belediyelerin bu sorunla başa çıkmasını güçleştirmektedir (Sankar, 2018, s.17). Bu bağlamda tüm paydaşların katılımıyla oluşturulacak etkin bir atık yönetim planlaması daha iyi finansal, düzenleyici ve kurumsal kararların alınmasına yardımcı olacaktır (Maharjan ve Lohani, 2019, s.222). Kentsel katı atık yönetimi; atık toplama yöntemlerini, transfer istasyon bölgelerini, arıtma stratejilerini, arıtma tesisi bölgelerini ve enerji geri dönüşümünü içeren karmaşık bir süreçtir (Soltani vd., 2015, s.319). Kentsel katı atık yönetimi, belediye bünyesindeki evler ve diğer ticari kaynaklarca oluşturulan tehlikeli ve tehlikesiz atıkların sürdürülebilir bir şekilde arıtılmasını gerektirdiğinden ölüm ve hastalık oranlarını azaltmada hayati bir rol oynamaktadır (Nemerow vd., 2009'dan aktaran: Al- Khatib vd, 2015, s.323).

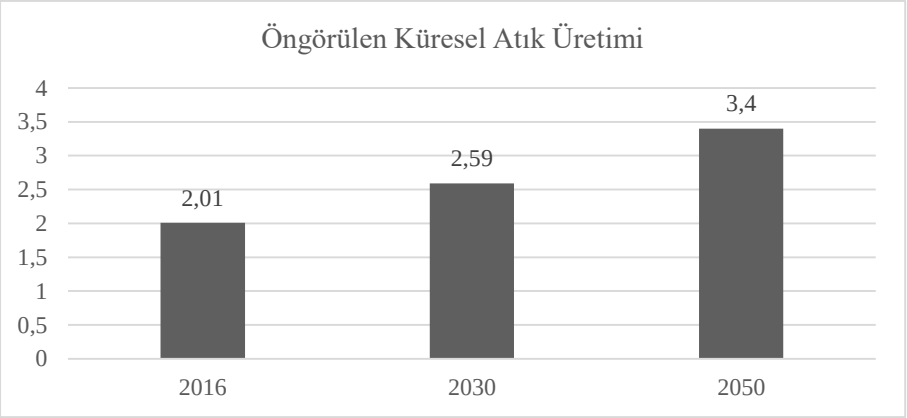
Tanımlamak gerekirse kentsel katı atık yönetimi, atıkların üretildikleri alanlardan başlayarak bu atıkların kontrolü, toplanması, depolanması, taşınması, geri dönüştürülmesi ve bertaraf edilmesi aşamalarını kapsayan insan ve çevre sağlığı ile ekonomik ve sosyal konuları içeren bir yönetim sürecidir (Takieh, 2001, s.71). Bu açıdan kentsel katı atık yönetimi, çevre bakımından sağlıklı, mali açıdan istikrarlı bir atık işleme seçeneği sunmaktadır (Soltani vd., 2017,

s.306). Bir başka ifadeyle katı atık yönetimi, üretim, kaynak ayrıştırma, toplama, taşıma, aktarma, depolama, işleme, geri kazanım ve imha etme süreçlerini kapsayan multidisipliner bir faaliyettir.

Palabıyık ve Altunbaş'a (2004, s.108-109) göre kentsel katı atık yönetimi, konutlardan, sanayi kuruluşlarından, ticari kurumlardan, belediye faaliyetlerinden ortaya çıkan evsel nitelikli ve yönetiminden yerel yönetimlerin görevli kılındığı atıkların toplanması, taşınması, işlenmesi, yeniden kullanımı ve geri dönüşümü ile sağlıklı bir şekilde uzaklaştırmayı ifade etmektedir. Genel bir tanımlama yapmak gerekirse katı atık yönetimi katı atığın toplanması, taşınması, yeniden kullanımı, geri dönüşümü ve işlenmesi ile ilgili bir süreçtir (Mohapatra, 2014, s.9572).

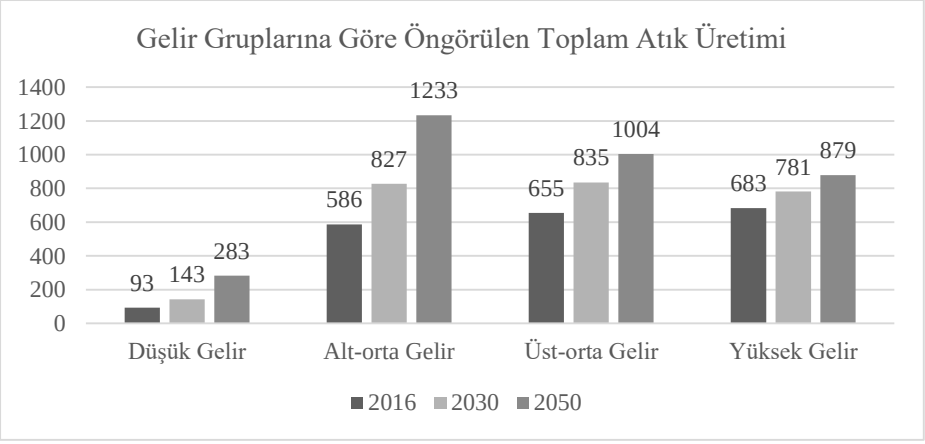
Kentsel nüfustaki hızlı ve sabit artış, ekonomik gelişmeler, kentleşme (Johari vd., 2014, s.40), tüketim tarzında meydana gelen değişimler atık oluşumunu daha karmaşık hale getirerek miktarında da önemli bir artışın yaşanmasına sebep olmaktadır (Behzad vd., 2011, s.2). Özellikle 1950'lerle birlikte ortaya çıkan tüketim ekonomilerinde, toplumsal refahın ancak tüketimle sağlanacağı görüşü doğal kaynaklar üzerindeki baskıyı daha da artırmaktadır (Başol, 1996, s.324). Bu bağlamda kentleşmedeki, tüketim alışkanlıklarındaki ve gelir seviyesindeki artışlar katı atık miktarını da önemli derecede artırmaktadır.

Gelir, kentleşme ve küreselleşme düzeyi arttıkça kişi başına üretilen atık miktarı artmaktadır. Ayrıca ülkelerin gelişmişlik düzeyleri arttıkça atık toplama ve imha oranlarında ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Bu açıdan atık miktarı, gelişmiş ülkelerde fazla olsa da teknolojik gelişmeler sayesinde atıkların önemli bir kısmının bertaraf edildiği söylenebilir. Oysa gelir seviyesi düşük olan ülkelerde her ne kadar kişi başına üretilen atık miktarı az olsa da atık imha oranının çok düşük olduğu görülmektedir (Gumbo, 2014, s.47). 2020 yılında AB'de kişi başına üretilen kentsel katı atık miktarı 505 kg olup, bu durum 2019'a göre kişi başına 4 kg ve 1995 yılına göre ise 38 kg daha fazladır (Eurostat, 2020).



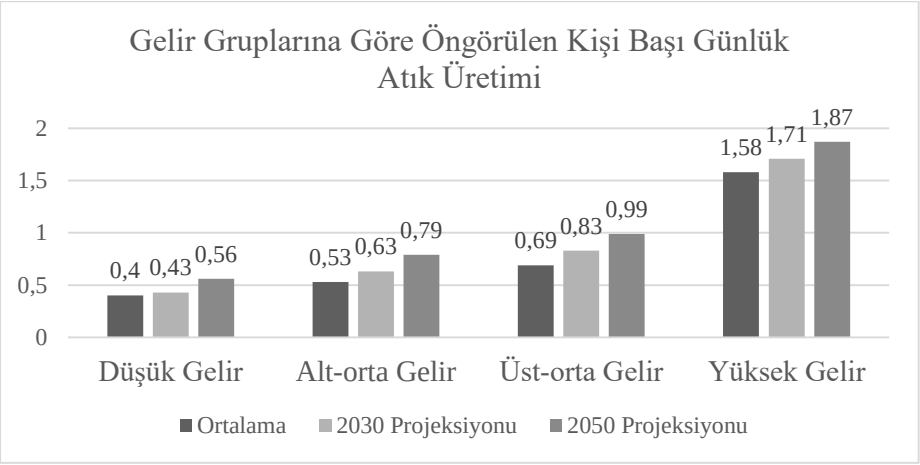
Grafik 1. Gerçekleşen ve Öngörülen Küresel Atık Üretim Miktarları (Milyar ton) Kaynak**:** (Kaza vd., 2018, s.25).

Grafik 1'de görüldüğü üzere 2016'da elde edilen verilere göre dünyada yılda 2,01 milyar ton belediye katı atığı üretilmekle birlikte bunun %33'ünü çevre açısından sağlıklı bir şekilde yönetilmediği ifade edilmektedir. Bunun yanında 2030 ve 2050 yılları için küresel katı atık miktarları sırasıyla 2,59 ve 3,40 olarak öngörülmektedir (Kaza vd., 2018, s.3). Nihayetinde küresel katı atık miktarının ilerleyen süreçte artarak devam edeceği şeklinde bir projeksiyon çizilmektedir.



Grafik 2. Gelir Gruplarına Göre Gerçekleşen ve Öngörülen Toplam Atık Üretim Miktarı (Milyon ton) **Kaynak:** (Kaza vd., 2018, s.27).

Grafik 2'de dünya nüfusunun yalnızca %16'sını oluşturan yüksek gelirli ülkelerin atığın 683 milyon tonunu yaklaşık %34'ünü üretmektiği ortaya koyulmaktadır (Kaza vd., 2018, s.3). Öngörülen bu projeksiyonda ekonomik gelişme noktasına ulaşan yüksek gelirli ülkelerin, 2030 ve 2050 yıllarına kadar en az atık üretimi artışı yaşaması bekleniyor.



Grafik 3. Gelir Gruplarına Göre Gerçekleşen ve Öngörülen Kişi Başı Günlük Atık Üretim Miktarı (Kg) Kaynak: (Kaza vd., 2018, s.27).

Dünya'da kişi başına günde 0,11 ila 4,54 kg atık üretilmekte olup ortalama kişi başına 0,74 kg atık miktarı düştüğü ortaya koyulmuştur. Grafik 3'e bakıldığında kişi başına günlük üretilen ortalama atık miktarı düşük gelir düzeyinde 0,43 kg, alt-orta gelir düzeyinde 0,61 kg, üst-orta gelir düzeyinde 0,69 kg, yüksek gelir düzeyinde ise 1,57 kg'dır (Kaza vd., 2018, s.3-20) ve bu grafikte 2050 yılına kadar yapılan tahminlerde bu miktarların artacağı öngörülmektedir.

Gelişmiş ülkelere nazaran gelişmekte olan ülkelerin çoğunda Kentsel Katı Atık Yönetiminin (MSWM) etkin bir şekilde yönetilememesinden ötürü birçok çevre sorununun ortaya çıktığı görülmektedir. Bu kapsamda artan üretim miktarlarıyla birlikte insan ve çevre sağlığını tehdit eder boyuta gelen atıklar, tüm dünyada belediyeler için önemli bir endişe kaynağını oluşturmuşlardır. Ancak her ne kadar belediyelerin sorumluluğunda olan toplama, geçici depolama, taşıma, işleme, arıtma ve imha etme gibi faaliyetlerin organizasyon ve maddi kaynak eksikliğinden ötürü gerçekleştirilemediği görülmektedir.

Toprak Karaman'a (1998, s.288-289) göre katı atık problemini ortadan kaldırabilmek için ülkeler sosyo-ekonomik, teknik, demografik ve coğrafi koşulları gözeterek ulusal politikalar belirlemelidirler. Bu politikalar başta yerel yönetimler olmak üzere iş çevreleri, tüketici grupları, gönüllü kuruluşlar ve halkla iş birliği halinde geliştirilmelidir. Etkin ve verimli bir biçimde katı atıkların yönetimi için bir araya gelen bu gruplar değişik faktörlere bağlı olarak birçok yönetim modeli önermektedirler. Bu öneriler; çevresel etkileri (küresel ısınma, insan sağlığı riskleri, kaynakların tükenmesi, ekosisteme verilen zararlar), ekonomik maliyetleri ve faydaları, bölgesel özellikleri (atık üretim oranı, politik ve sosyal faktörler) göz önünde bulundurarak oluşturulmaktadır (Soltani vd., 2015, s.319).

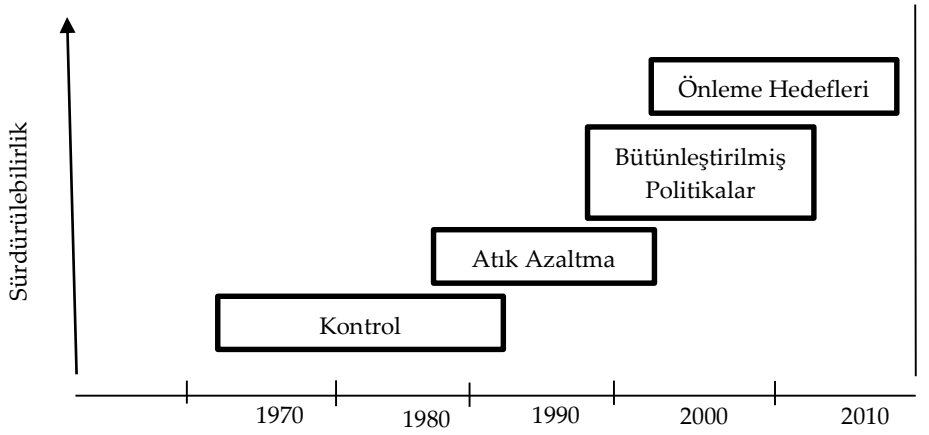
Ancak günümüzde gelişigüzel yöntemlerle toplanan ve vahşi depolama alanlarına gelişigüzel dökülen kentsel atıklar, tehlikeli mikroplar, sinek ve böcekler için uygun bir ortam oluşturmaktadır. Ayrıca bu atıkların toplanması ve depolanması sırasında yangın ve patlama olaylarının yaşanması ihtimal dâhilindedir. Yine düzensiz depolama alanlarında bu atıklardan kaynaklanan toz, sızıntı suyu ve gazlar insan ve çevre sağlığı açısından bir tehdit oluşturmaktadır (Başol, 1996, s.323-324). Hemen hemen tüm belediyelerde atık yönetimi, herhangi bir işleme tabi tutulmadan atıkların açık ve düzenli depolanmasıdır. Bu atıkların sağlıklı bir şekilde yönetimi adına belediyelerin gerçek anlamda kısa ve uzun vadeli planlamalara ihtiyaçları vardır (Maharjan ve Lohani, 2019, s.222). Dolayısıyla kentsel katı atıklardan kurtulmak için kullanılan denetimsiz yolların birçok çevresel değişime yol açarak çevre kirliliğine, çevre ve halk sağlığının bozulmasına yol açtığı görülmektedir (Al-Khatib vd., 2015, s.323). Ayrıca katı atıkların su kirliliği, hava kirliliği, bulaşıcı hastalıkların oluşması ve turist ziyaretlerinin azalması gibi ulusal ekonomi üzerinde de olumsuz bir etki yarattığı bilinmektedir (Arundee ve Thiphoom, 2015, s.1108).

Bazı kategorilere giren tehlikeli atıklar evlerden üretilmekte ve gelişigüzel bir şekilde çöp alanlarına veya depolama sahalarına bırakılmaktadır. Rastgele bırakılan bu atıklar o bölge etrafında yaşayan insan, hayvan ve bitkilerin uzun süreli hastalıklara maruz kalmalarına hatta ölmelerine neden olmaktadır (Al-Khatib vd., 2015 s.324). Bu açıdan insan sağlığını korumak, çevresel kaliteyi artırmak, çevresel sürdürülebilirliği sağlamak ve ekonomik verimliliğe katkıda bulunmak kentsel katı atık yönetiminin öncelikli hedeflerini oluşturmaktadır (Mohapatra, 2014, s.9572). Bu kapsamda kentsel katı atık yönetiminin amaçlarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Ayman Güler vd., 2001, s.136; Behzad vd., 2011, s.2; Köse vd., 2007, s.9; Palabıyık, 2001, s.41-42);

- Geri dönüşümü sağlayarak çevre üzerinde daha fazla olumlu etki oluşturulması,
- Üretim sürecinde atık üretiminin minimum düzeye indirilerek doğal kaynaklar üzerindeki baskının engellenmesi,
- Tüketim sürecinde atığın ortaya çıkma durumunun en aza indirilmesi,
- Çevre kalitesinin korunması ve geliştirilmesi,
- Üretim süreci aşamasında verimliliğin sağlanması,
- Halk sağlığının iyileştirilmesi ve korunması,
- Katı atık yönetim sistemlerinin planlanması ve oluşturulmasıdır.

Atık yönetim uygulamaları yüzyıllar boyunca birçok değişim geçirmiş olup, başlangıçta yalnızca sağlıkla ilgili etkileri üzerinde durulurken atık miktarının hızla artması ve gittikçe karmaşıklaşmasından dolayı ekonomik bir değer yüklenerek yararlanılma yoluna gidildiği görülmektedir. Bu bağlamda teknolojik gelişmeler sayesinde etkin bir atık yönetimi ile yüksek düzeyde geri kazanım ve geri dönüşümün sağlanması amaçlanmaktadır (Brunner ve Rechberger, 2014, s.3).

Günümüzde kapitalizmin yapısı gereği yatırım-üretim-tüketim-yeniden yatırım zincirini daha ekonomik kılmak için üretim maliyetlerinin azaltılması gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında çöpü sanayiye ya da enerji üretilecek yakıta dönüştürmek ucuz hammadde kaynağına ulaşmak anlamına gelmektedir. Çöp, yeni teknolojik gelişmelerle birlikte değişime uğrayarak günümüzde artık kirlenme nedeni olarak katlanmak yerine bu kirlilikten ekonomik anlamda nasıl faydalanılacağı üzerinde durulmaktadır (İsen, 2005, s.144). Bu bağlamda atıklar artık herhangi bir yararı olmayan ve atılması gereken bir mal olmaktan çıkarak geri dönüşen ve tekrardan kullanılabilen bir ürüne dönüşerek ekonomik bir değer kazanmaktadır. Atıkların, ekonomik bir değer olmakla birlikte bir yandan üst sınıflar açısından ticari bir ürün veya karlılık aracı olarak görülmesi, diğer taraftan çevreci hareketlerin başlaması ile geri dönüşümün önemli hale gelmesi nedeniyle bu atıkları kendilerine kazanç kapısı yapan kişiler ve atıklardan kendi işlerine yarayanları alıp kullanan kişilerin bu atıklara erişiminin sınırlandırıldığı açıktır (Özsoy, 2012, s.111). Bu kapsamda aşağıdaki şekilde çöpün yani atığın yakın tarihte nasıl bir değişime uğradığı görülmektedir.



Şekil 1. Modern Atık Yönetim Politikalarının Gelişim Aşamaları Kaynak**:** (Wilson, 2007, s.200).

Atıkların bertaraf edilmesi 1960'ların sonları ve 1970'li yıllarla birlikte çevrenin korunmasına yönelik ortaya çıkan görüşler sonucunda dünyada gündeme gelmiştir (Wilson, 2007, s.199). Şekil 1'de görüldüğü üzere atık yönetimine ilişkin anlayışın yıllara göre değişimine bakıldığında 1960'lı yıllardan 1980'li yıllara kadar daha çok atıkların kontrollü bir şekilde bertaraf edilmesine yönelik yaklaşımlar uygulanırken, 1980'li yıllardan sonra zararlı ve tehlikeli maddelerin ortaya çıkışını azaltıcı politikalar geliştirilmiştir. 1990'lardan itibaren atıkların kaynağında azaltılması, yeniden kullanımı, geri dönüşümü, kompostlanması ve enerji üretimi gibi farklı yaklaşımlar bir araya getirilerek entegre atık yönetimi yaklaşımı uygulamaya koyulmuştur. 2000'li yıllardan itibaren ise atık oluşumunu önlemeye yönelik birtakım hedefler ortaya koyularak sürdürülebilir bir atık yönetimi oluşturulmaya çalışılmaktadır (Ergülen ve Büyükkeklik, 2008, s.22).

2.1. Atık Yönetimi Hiyerarşisi

Bertaraf edilen atık miktarının en aza indirilmesi ve hatta hiç atık oluşmaması atık hiyerarşisinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bu kapsamda, üretim aşamasında atıkların önlenmesi ve atık miktarıyla tehlike düzeyinin azaltılması öncelikli yapılmak istenenler arasındadır. Bu aşamadan sonra da

atıkların yeniden kullanımı, atıkların geri dönüşümü ve bunlardan enerji elde edilmesiyle geri kazanımı adımları sırasıyla gelmektedir. En son adımda yani hiyerarşinin en alt kısmında ise geri kazanım ihtimali olmayan atıkların, çevreye herhangi bir zarar vermeden güvenli bir biçimde yakılarak ya da depolanarak bertaraf edilmesi bulunmaktadır. İlk zamanlarda önleme, geri dönüşüm ve güvenli bertaraf şeklinde üç aşamayı kapsayan atık hiyerarşisinin daha sonra 2006/12 sayılı Atık Çerçeve Direktifi ile yeniden kullanım ve geri kazanım aşamaları ile birlikte beş aşamayı kapsayan bir hiyerarşiye dönüştüğü görülmektedir. Bu beş aşamalı atık hiyerarşisi aşağıdaki şekilde yer almaktadır (Sapmaz Veral ve Yiğitbaşıoğlu, 2018, s.5).

Şekil 2. Atık Yönetimi Hiyerarşisi

Şekil 2'de atık yönetimi hiyerarşisinde yer alan aşamaların, önem derecesine göre yukarıdan aşağıya doğru yani en öncelikli seçenekten en son seçeneğe doğru sıralandığı görülmektedir. Diğer bir deyişle hiyerarşi üzerinde bu aşamalar, oluşan atığın insana ve çevreye zarar vermeden yok edilmesi için kullanılan yöntemlerin tercih edilme sırasına göre yer almaktadır.

Önleme (Prevention): Bu yöntem; atık oluşmadan önce tedbirler almak, atığın direk kaynağında oluşmasının engellemesini sağlamak dolayısıyla ürünlerin yeniden kullanılması ve ömürlerinin uzatılmasını içeren bir bütünü ifade etmektedir (Jibril vd., 2012, s.629).

Yeniden Kullanım (Reuse): Oluşan atıktan kullanıma uygun herhangi bir ürün tasarlanması işlemini ifade eder (Sarı Çetin, 2020, s.94).

Geri Dönüşüm (Recycling): Atık niteliğinde olan ürünlerin, işlenerek asıl kullanım amacıyla ya da farklı amaçlarla kullanılabilecek malzeme, ürün ya da maddelere dönüştürülme işlemini ifade eder (Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, 2014, s.6).

Enerji Geri Kazanımı (Energy Recovery): Atıklardan yakıt, elektrik ve ısı gibi enerji elde etmek amacıyla uygulanan geri kazanım sürecini ifade etmektedir.

Bertaraf (Disposal): Geri dönüşümü ve kazanım imkânı olmayan atıkların, çevreye özellikle yer altı sularına ve insana zarar vermeden belirlenen bazı yöntemlerle depolanması işlemini ifade eder (Jibril vd., 2012, s.629). Başka bir deyişle piramidin öncelikli aşamalarının uygulanamaması durumunda atıkların güvenli bir şekilde belirlenen yöntemlerle bertaraf edilmesi şeklinde açıklanabilir.

3. TÜRKİYE'DE DURUM

Son dönemlerde Türkiye'de yaşanan hızlı nüfus artışı ve kentleşmeyle birlikte tüketim alışkanlıklarında ortaya çıkan değişimler kişi başına düşen katı atık miktarının hızlı bir şekilde artmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden yerel yönetimlerin katı atıkların toplanması, transferi, taşınması, depolanması ve zararsız hale getirilmesinde birçok sorunla karşı karşıya kaldığı ifade edilmektedir (Başol, 1996, s.323). Aşağıdaki tabloda Türkiye'de 1994-2020 yılları arası toplanan belediye atık miktarı ve bertaraf yöntemleri yer almaktadır.

Tablo 1.

Türkiye'de Bertaraf Edilme Yöntemlerine Göre Belediye Atık Miktarı (1994-2010) (Bin ton/ yıl- %)

	1994	**1996**	**2002**	**2004**	**2008**	**2010**
Bertaraf Yöntemi	Miktar-%	Miktar-%	Miktar-%	Miktar-%	Miktar-%	Miktar-%
Toplanan Belediye Atık Miktarı	17 757-%100	22 463-%100	25 373-%100	25 014-%100	24 361-%100	25 277-%100
Düzenli Depolama Sahalarına Gönderilen	809-%4,6	2 847-%12,7	7 047-%27,8	7 002-%28	10 947-%44,9	13 747-%54,4
Belediye Çöplüğüne Dökülen	14 479-%81,5	17 520-%77,9	16 310-%64,3	16 416-%65,6	12 678-%52	11 001-%43,5

Kompost Tesisine Gönderilen	192- %1,1	179- %0,8	383- %1,5	351- %1,4	276- %1,1	194- %0,8
Açıkta Yakılan	442- %2,5	438- %1,9	221- %0,9	102- %0,4	239- %1	134- %0,5
Dereye ve Göle Dökülen	558- %3,1	370- %1,6	197- %0,8	155- %0,6	48- %0,2	44- %0,2
Gömülen	523- %2,9	824- %3,7	500- %2	426- %1,7	100- %0,4	34- %0,1
Diğer	753- %4,2	303- %1,3	716- %2,8	563- %2,3	73- %0,3	122- %0,5

Kaynak: www. tuik.gov.tr

Tablo 2

Türkiye'de Bertaraf Edilme Yöntemlerine Göre Belediye Atık Miktarı (2012-2020) (Bin ton/ yıl- %)

	2012	**2014**	**2016**	**2018**	**2020**
Bertaraf Yöntemi	Miktar- %	Miktar- %	Miktar- %	Miktar- %	Miktar- %
Toplanan Belediye Atık Miktarı	25 845- %100	28 011- %100	31 584- %100	32 209- %100	32 324- %100
Düzenli Depolama Sahalarına Gönderilen	15 484- %59,9	17 807- %63,6	19 338- %61,2	21 644- %67,2	22 644- %69,43
Belediye Çöplüğüne Dökülen	9 771- %37,8	9 936- %35,5	9 095- %28,8	6 521- %20,2	5 493- %16,9
Kompost Tesisine Gönderilen	155- %0,6	126- %0,4	146- %0,5	123- %0,38	117- %0,36
Açıkta Yakılan	105- %0,4	4- %0,01	10- %0,032	6- %0,019	19- %0,06
Dereye ve Göle Dökülen	33- %0,1	16- %0,06	0,5- %0,002	0,5- %0,002	0,5- %0,002
Gömülen	94- %0,4	7- %0,02	7- %0,02	2- %0,006	7- %0,02
Diğer	202- %0,8	114- %0,41	41- %0,13	65- %0.20	98- %0,30

Kaynak: www. tuik.gov.tr

Tablo 1 ve tablo 2'de görüldüğü üzere Türkiye'de belediye atık miktarı giderek artmaktadır. Artan bu atıkların yıllar geçtikçe daha çok düzenli depolama alanlarında imha edildiği görülmektedir. Bu açıdan Türkiye'de atık yönetiminin gün geçtikçe daha sağlıklı bir şekilde yönetildiği söylenebilirken atık önleme, yeniden kullanım, geri dönüşüm, kompost, enerji elde etmek için yakma gibi

atık yönetim stratejilerinin verimli bir şekilde işlemediği hatta bu stratejilerin neredeyse hiç kullanılmadığı ya da çok az kullanıldığı bu kapsamda birçoğunun diğer seçeneğinin içerisinde yer aldığı anlaşılmaktadır.

3.1. Türkiye'de Atık Yönetimine İlişkin Yerel Yönetimlerdeki Yasal Düzenlemeler

Türkiye'de yasal düzenlemeler incelendiğinde özellikle yerel yönetim birimleri için yapılan yasal düzenlemelerde atık konusuna ilişkin birçok düzenleme karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle 1924 tarihli 442 sayılı Köy Kanunu'nun 13. maddesine göre "köyde evlerin etrafını ve köyün sokaklarını temiz tutmak, her ev kendi önünü süpürmek, çeşme, kuyu ve pınar başlarında gübre, süprüntü bulundurmayıp daima temiz tutmak, köyün süprüntü ve gübreliğini köyden uzakça yol üstü olmayan sapa ve rüzgaraltı yerlerde yapmak, köyde çürümüş ve kokmuş meyve ve diğer sağlığa zararlı şeyleri köyden uzaklaştırmak ve gömmek" köylünün yapmak zorunda olduğu işler arasında sayılmaktadır (442 sayılı Köy Kanunu, 1924).

1930 tarih ve 1580 sayılı Belediye Kanunu'nun 7. maddesine göre "belediye kurabilmeleri için nüfusları tutarının son nüfus sayımına göre 2.000'den fazla olması" ve bu Kanun'un 23. maddesine göre "nüfusu 2000'in üzerinde olan yerleşim birimlerinde belediyelerin kurulması öngörülmüştür (1580 sayılı Kanun) ve evsel nitelikli katı atıkların toplanması, taşınması, geri kazanılması, depolanması ile sokak ve cadde temizliği" görevlerinin bu kanun ile belediyelere verildiği anlaşılmaktadır (Çoban ve Kılıç, 2009, s.120).

1930 tarihli 1593 sayılı Umumi Hıfzısıhha Kanunu'nun 248. maddesine göre "belediyesi olan her şehir ve kasabada sokakların yıkanmak ve süpürülmek suretiyle temiz tutulması mecburidir. Toplanan süprüntüler bunların etrafa yayılmasına ve dökülmesine mâni olacak vasıtalarla taşınarak şehir ve kasabanın durumuna göre en uygun şekilde imha ya da ihrak edilir. Nüfusu elli binden fazla olan şehirlerde bu atıkların geri kazanılması için gerekli tesisler yapılır". Ayrıca kanunla katı atıkların bertaraf edilmesi hizmetinden belediyeler sorumlu tutulmaktadır (1593 sayılı Kanun, 1930).

1983 tarih 2872 Sayılı Çevre Kanunu'nun 11. maddesine göre "büyükşehir belediyeleri ve belediyeler evsel katı atık bertaraf tesislerini kurmak, kurdurmak, işletmek veya işlettirmekle yükümlüdürler. Bu hizmetlerden yararlanan veya yararlanacaklar, sorumlu yöneticilerin yapacağı yatırım, işletme bakım, onarım ve ıslah harcamalarına katılmakla yükümlüdürler. Bu hizmetten yararlananlardan, belediye meclisince belirlenecek tarifiye göre katı atık toplama, taşıma ve bertaraf ücreti alınır. Bu fıkra uyarınca tahsil edilen ücretler,

katı atıkla ilgili hizmetler dışında kullanılamaz" şeklinde düzenlenmektedir (2872 sayılı Kanun, 1983).

1984 tarih ve 3030 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu'nun 6-A/j maddesine göre "çöplerin ve sanayi atıklarının toplanma yerlerini belirlemek, atıkların değerlendirilmesi ve imhası için gerekli tesisleri kurmak, kurdurmak, işletmek veya işlettirmek" büyükşehir belediyesinin görevleri arasında sayılır iken evsel katı atıkların toplanmasına ve bertaraf tesislerine taşınmasına ilişkin hizmetlerin ilçe belediyeleri tarafından yerine getirileceği ifade edilmektedir (3030 sayılı Kanun, 1984).

5216 sayılı Büyükşehir Belediye Kanunu' nun madde 7/i'de "sürdürülebilir kalkınma ilkesine uygun olarak çevrenin, tarım planlarının ve su havzalarının korunmasını sağlamak; ağaçlandırma yapmak; hafriyat toprağı, moloz, kum ve çakıl depolama alanlarını odun ve kömür satış ve depolama sahalarını belirlemek, bunların taşınmasında çevre kirliliğine meydan vermeyecek tedbirler almak; büyükşehir katı atık yönetim planını yapmak; yaptırmak; katı atıkların kaynakta toplanması ve aktarma istasyonuna kadar taşınması hariç katı atıkların ve hafriyatın yeniden değerlendirilmesi, depolanması ve bertaraf edilmesine ilişkin hizmetleri yerine getirmek, bu amaçla tesisler kurmak, kurdurmak, işletmek veya işlettirmek; sanayi ve tıbbi atıklara ilişkin hizmetleri yürütmek, bunun için gerekli tesisleri kurmak, kurdurmak, işletmek veya işlettirmek; deniz araçlarının atıklarını toplamak, toplatmak, arıtmak ve bununla ilgili gerekli düzenlemeleri yapmak" büyükşehir belediyesinin görev, yetki ve sorumlulukları arasında düzenlenmiştir (5216 sayılı Kanun, 2004).

5393 sayılı Kanun'un Belediye görev ve sorumlulukları bölümündeki 14/a'ya göre "çevre ve çevre sağlığı, temizlik ve katı atık hizmetlerini yapar veya yaptırır." Yine Kanun'un 15/g'ye göre "Katı atıkların toplanması, taşınması, ayrışması, geri kazanımı, ortadan kaldırılması ve depolanması ile ilgili bütün hizmetleri yapmak ve yaptırmak" belediyenin yetki ve imtiyazları arasında sayılmış bulunmaktadır (5393 sayılı Kanun, 2005). Yine birçok yönetmelikte de atıkların sağlıklı bir şekilde toplanması, taşınması, depolanması ve bertaraf edilmesi için yerel yönetimlerin yetkili kılındığı görülmektedir.

SONUÇ

Teknolojik gelişmelerin yaşanması ve insanların hayat standartlarının yükselmesiyle birlikte kentsel katı atıkların miktarında ve bileşenlerinde birtakım değişiklikler ortaya çıkmıştır. Örneğin 50-60 yıl önce çöplerde plastikler, camlar vb. suni maddeleri görmek neredeyse imkânsızken

günümüzde atıkların büyük miktarının bu gibi maddelerden oluştuğu görülmektedir. Geçmiş dönemlerde kentsel atıklar hem çok az miktardaydı hem de bu atıkların büyük bir kısmını evlerde üretilen organik maddeler oluşturmaktaydı. Oluşan bu organik atıklar kısa zaman içerisinde doğal yollarla kaybolabilirken, günümüzde atıkların büyük bir çoğunluğu parçalanmaya karşı dirençli olduğu gibi diğer çöplerin parçalanmalarını da zorlaştırmaktadır.

İnsanoğlunun doğal kaynakları hoyratça, acımasızca ve savurganca kullanması atık kavramının sıkça kullanımını kaçınılmaz hale getirmektedir. Yemek yeme, çalışma, oynama, sosyal aktivitelerde bulunma gibi yaşam süreçlerinin hepsinde bir tüketim eğiliminin olduğu ve bu eğilimin atık oluşumunu ortaya çıkardığı bilinmektedir. Herhangi bir atığın oluşmadığı işlem ya da süreç düşünmek neredeyse günümüzde imkânsız hale gelmiş durumdadır. Ayrıca atıkların etkin bir şekilde yönetilememesi sonucunda teknik ve ekonomik kaynakların eksikliğinden dolayı sorunun daha da çözülemez ve karmaşık bir hal aldığı görülmektedir.

Günümüzde kentsel katı atık türleri ve miktarlarının mevsim, iklim, tüketim alışkanlıkları, milli gelir, atık toplama yöntemleri, eğitim, nüfus yoğunluğu, atık bilinci (Yaşamış, 1989, s.108), kentlerin özellikleri, örf ve adetlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği çeşitli araştırmacılar tarafından ileri sürülmektedir (Akdoğan ve Güleç, 2005, s.53). Bugün nüfusun hızla arttığı ve tüketim alışkanlıklarında büyük değişimlerin yaşandığı göz önüne alındığında atık miktarının da artış gösterdiği ve katı atık yönetiminin ülkeler için ne kadar önem arz ettiği noktası karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye'de de yerel yönetim birimlerinden özellikle belediyelerin hızla artan bu katı atıkların toplanması, taşınması, depolanması ve zararsız hale getirilmesinde önemli bir role sahip olduğu aşikardır. Bu görevler kapsamında birçok sorunla karşı karşıya kalındığı görülmektedir. Modern çağın etkisiyle Türkiye'de belediye atık miktarının giderek arttığı yukarıda verilen değerlerden de anlaşılmaktadır. Artan bu atıkların gün geçtikçe daha çok düzenli depolama alanlarında imha edildiği görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye'de atık yönetiminin günümüze doğru geldikçe daha sağlıklı bir şekilde yönetildiği söylenebilirken depolama dışındaki diğer; atık önleme, yeniden kullanım, geri dönüşüm, kompost, enerji elde etmek için yakma gibi atık yönetim stratejilerinin verimli bir şekilde kullanılmadığı hatta bu stratejilerin neredeyse hiç kullanılmadığı ya da çok az kullanıldığı elde edilen veriler ışığında ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de kurumlar tarafından katı atık yönetimine ilişkin yapılan çalışmaların yönünün eksik kalınan bu stratejilere doğru

çevrilmesinin önem arz ettiği sonucu göz ardı edilmemeli ve daha verimli sonuçlara ulaşabilmek adına bu stratejilere de ağırlık verilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akdoğan, A. & Güleç, S. (2005). Belediyelerde katı atık yönetimi ve il belediyelerinde gerçekleştirilen ampirik bir araştırma. *Çağdaş Yerel Yönetimler,* 14(4), 51-78.

Al- Khatib, I. A., Kontogianni, S., Nabaa, H. A., Alshami, N. & Al-Sari, M. (2015). Public perception of hazardousness caused by current trends of municipal solid waste management. *Waste Management*, 36(2015), 323-330.

Armağan, B. (2006). *Katı Atıkların Ekonomide Değerlendirilmesi*. İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 2006-23.

Arundee, S. & Thiphoom, S. (2015). The solid waste management according to sufficiency economy philosophy of the personal characteristics at phra-yot-mueangy fort, Nakhon Phaom Province, Thailand. *Procedia-Social and Behavioral Sciences,* 197(2015), 1107-1112.

Atmaca, E. (2004). *Sivas İl Merkezi Katı Atık Yönetiminin İrdelenmesi ve Yeniden Planlanması.* Doktora tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı.

Ayman Güler, B. vd. (2001). *Çöp Hizmetleri Yönetimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayını No: 302, Yerel Yönetimler Araştırma ve Eğitim Merkezi-No: 11.

Azbar, N. (2013). Katı ve Tehlikeli Atıklar ve Kontrolü. Prof. Dr. Özer Çınar (Ed.), *Çevre Kirliliği ve Kontrolü* (2. Basım) içinde *(*s.33-85). Nobel Yayınları.

Başol, K. (1996). *Doğal Kaynaklar Ekonomisi* (5. Baskı). Anadolu Matbaası.

Behzad, N., Ahmad, R., Saied, P., Elmira, S. & Bin, M. M. (2011). Challenges of solid waste management in Malaysia. *Research Journal of Chemistry and Environment,* 15(2), 1-4.

Brunner, P. H. & Rechberger, H. (2015). Waste to energy-key element for sustainable waste management, *Waste Management,* 37(2015), 3-12.

Chen, D. M. C., Bodirsky, B. L., Krueger, T., Mishra, A., & Popp, A. (2020). The world's growing municipal solid waste: Trends and impacts. *Environmental Research Letters*, 15(7), 1-12.

Christensen, T.H. (2011). Introduction to waste management. Thomas H. Christensen (Ed.), *In Solid Waste Technology & Management*, 1-16. Blackwell Publishing Ltd.

Çoban, A. & Kılıç, S. (2009). Türkiye'de yerel yönetimlerin çeveye yönelik politikaları: Konya Selçuklu Belediyesi SELKAP Örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2009), 117-130.

Das, S. & Bhattacharyya, B. K. (2015). Optimization of municipal solid waste collection and transportation routes. *Waste Management*, 43(2015), 9-18.

Demiral, B. (1997). *Türkiye'de Çöp Yönetimiç.* Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.

Ergülen, A. & Büyükkeklik, A. (2008). Sürdürülebilir kalkınmanın ekonomik ve çevre boyutları açısından atık yönetimi ve e-atıklar. *Niğde Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 1(2), 19-30.

Ertürk, H. (2012). *Çevre Bilimler* (4. Baskı). Bursa: Ekin Yayınevi.

Eurostat, (2020). https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20220214-1, Erişim tarihi: 01.06.2023.

Ezugwu, F. O., Akhimien, Z. Y. & Hamza, Z. Y. (2022). Solid waste estimation per capita in equity girls hostel blocks, Igbinedion University Okada, Nigeria. *Iranian (Iranica) Journal of Energy and Environment*, 13(2), 176-184.

Fasano, F., Addante, A. S., Valenzano, B., & Scannicchio, G. (2021). Variables influencing per capita production, separate collection, and costs of municipal solid waste in the apulia region (italy): An experience of deep learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 1-22.

Gumbo, T. (2014), Scaling up sustainable renewable energy generation from municipal solid waste in the african continent**:** lessons from eThekwini, South Africa. *Consilience: The Journal of Sustainable Development*, 12(1), 46-62.

Güler, Ç. (1994). *Çevre Sözlüğü* (1. Baskı). SaypaYayınları.

He, R., Sandoval-Reyes, M., Scott, I., Semeano, R., Ferrao, P., Matthews, S., & Small, M. J. (2022). Global knowledge base for municipal solid waste management: Framework development and application in waste generation prediction. *Journal of Cleaner Production*, 377(2022), 1-11.

İsen, G. (2005). Bir paradigma sorunu olarak çöp. *Cogito Çer-Çöp. Yapı Kredi Yayınları Üç Aylık Düşünce Dergisi,* (43), 137-155.

Jibril, D., Sipan, İ. B., Sapri, M., Shika, S. A., Isa, M. & Abdullah, S. (2012). 3R s critical success factor in solid waste management system for higher educational ınstitutions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 65(2012), 626-631.

Johari, A., Alkali, H., Hashim, H., Ahmed, S. I. & Mat, R. (2014). Municipal solid waste management and potential revenue from recycling in Malaysia. *Modern Applied Science*, 8(4), 37-49.

Kaza, S., Yao, L. C., Bhada-Tata, P. ve Van Woerden, F. (2018). *What a Waste 2.0: A Global Snapshot of Solid Waste Management to 2050*. World Bank. https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1329-0.

Khan, S., Anjum, R., Raza, S. T., Bazai, N. A., & Ihtisham, M. (2022). Technologies for municipal solid waste management: Current status, challenges, and future perspectives. *Chemosphere*, 288(2022), 1-12.

Köse, H. Ö., Ayaz, S. & Köroğlu, B. (2007). Türkiye'de atık yönetimi ulusal düzenlemeler ve uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. *T.C. Sayıştay Başkanlığı Performans Denetimi Raporu.*

Maharjan, M. K., & Lohani, S. (2019). Municipal solid waste management in Nepal: Opportunities and challenges. *Journal of the Institute of Engineering*, 15(3), 222-226.

Mohapatra, D. R. (2014). Techno-economic analysis of ıntegrated municipal solid waste processing complex Ghazipur, Delhi. *European Academic Research*, 2(7), 9571-9589.

Mubaslat, E. A. (2021). *Introduction to Waste Management*. https://www.researchgate.net/profile/Ameer-Mubaslat-2/publication/356345257_Introduction_to_Waste_Management/links/61963c00d7d1af224b01c91e/Introduction-to-Waste-Management.pdf, Erişim tarihi: 01.06.2023.

Nag, A. (2005). *Environmental Education and Solid Waste Management*. New Age International Publisher.

Nanda, S., & Berruti, F. (2021). A technical review of bioenergy and resource recovery from municipal solid waste. *Journal of Hazardous Materials*, 403(2021), 1-16.

Özsoy, D. (2012). Yeni kent yoksulluğu, atık toplayıcıları ve temsil sorunsalı: katık dergisi üzerine bir inceleme. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 2(43), 105-121.

Öztürk, İ. (2010). *Katı Atık Yönetimi ve AB Uyumlu Uygulamaları*. İSTAÇ, Ekin Yayınevi.

Palabıyık, H. (2001). *Belediyelerde Kentsel Katı Atık Yönetimi: İzmir Büyükşehir Belediyesi Örneği*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.

Palabıyık, H. & Altunbaş, D. (2004). Kentsel katı atıklar ve yönetimi. Mehmet Cevher Marin ve Uğur Yıldırım (Ed.), *Çevre Sorunlarına Çağdaş Yaklaşımlar* (1. Baskı) içinde (s.103-124). Beta Basım Yayım.

Pathak, D. R., Mainali, B., Abuel-Naga, H., Angove, M., & Kong, I. (2020). Quantification and characterization of the municipal solid waste for sustainable waste management in newly formed municipalities of Nepal. *Waste Management & Research*, 38(9), 1007-1018.

Permana, A. S., Towolioe, S., Aziz, N. A. & Ho, C. S. (2015). Sustainable solid waste management practices and perceived cleanliness in a low income city. *Habitat International,* 49(2015), 197-205.

Pirler, O. (1994) Belediyelerde çevre temizlik vergisinin uygulanması. *Çağdaş Yerel Yönetimler,* 3(2), 33-44.

Sankar Ph D, P. J. (2018). Effectivness of municipal solid waste management in Tamil Nadu with special reference to Thiruvallur District. *International Review of Business and Economics*, 1(3), 17-21.

Sapmaz Veral, E. & Yiğitbaşıoğlu, H. (2018). Avrupa Birliği atık politikasında atık yönetiminden kaynak yönetimi yaklaşımına geçiş yönelimleri ve döngüsel ekonomi modeli. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-19.

Sarı Çetin, A. (2020). Atık Yönetimi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities,* 5(7), 93-99.

Soltani, A., Hewage, K., Reza, B. & Sadiq, R. (2015). Multiple stakeholders in multi-criteria decision-making in the context of municipal solid waste management: a review. *Waste Management,* 35(2015), 318-328.

Soltani, A., Sadiq, R. & Hewage, K. (2017). The impacts of decision uncertainty on municipal solid waste management. *Journal of Environmental Management,* 197(2017), 305-315.

Steiner, M. & Wiegel U. (2009). *Katı Atık Yönetimi-Atık Yönetiminin Temellerine Yönelik Rehber Kitap* (1. Baskı). Efil Yayınevi.

Şahin, C. & Serin, N. (2008). Isparta kenti eski çöp depolama alanının bitkilendirilmesi üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, A(1), 121-133.

T. C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü (2014). *Düzenli Depolama Tesisleri Saha Yönetimi ve İşletme Kılavuzu*.

Takieh, H. K. D. (2001). *Katı Atık Yönetimi-Tahran Örneği.* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi Anabilim Dalı.

Tchobanoglous, G. (2009). Solid Waste Management. Nelson L. Nemerow, Franklin J. Agardy, Patrick Sullivan, Joseph A. Salvato (Eds.), *In Environmental Engineering: Environmental Health and Safety for Municipal Infrastructure, Land Use and Planning, and Industry* (s.177-308). Canada: John Wiley & Sons, Inc.

Tenikler, G. (2007). *Türkiye'de Tehlikeli Atık Yönetimi ve Avrupa Birliği Ülkeleri ile Karşılaştırmalı Bir Analiz.* Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı.

Toprak Karaman, Z. (1998). *Çevre Yönetimi ve Politikası* (1. Baskı). Anadolu Matbaacılık.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). https://data.tuik.gov.tr/Search/Search?text=belediye%20atık&dil=1, Erişim tarihi: 20.03.2022.

Wilson, D. C. (2007). Development drivers for waste management. *Waste Management & Research,* 25(3), 198-207.

Yaşamış, F. D. (1989). *Çevresel Yönetim ve Planlama.* Lider Matbaacılık.

RESMİ GAZETELER

Resmi Gazete, 11 Ağustos 1983, Sayı:18132. s.5909-5918.

Resmi Gazete, 13 Temmuz 2005, Sayı:25874.

Resmi Gazete, 14 Nisan 1930, Sayı:1471, s.8821-8840.

Resmi Gazete, 23 Temmuz 2004, Sayı:25531.

Resmi Gazete, 4 Nisan 2015, Sayı:29314.

Resmi Gazete, 6 Mayıs 1930, Sayı:1489, s.8895-8910.

Resmi Gazete, 7 Nisan 1924, Sayı:68. s.237-260.

Resmi Gazete, 9 Temmuz 1984, Sayı:18453, s.1-64.

EXTENTED ABSTRACT

Purpose: Environmental pollution has become an important problem with industrialization, urbanization, increase in population and consumption in parallel with the changes experienced all over the world with globalization. One of the most important causes of environmental pollution is the increase in the amount of waste. Today, due to the serious environmental problems created by the increase in the amount of solid waste with urbanization, rapid population growth and industrialization, it is seen that the ecological balance is deteriorated due to the rapid increase in pressure on natural resources and the management of solid wastes is one of the most important problems experienced in urban areas.In this context, there is a need for Solid Waste Management to manage solid wastes in a way that will have the least impact on the environment and human health, therefore, to prevent urban solid waste, transform it from being an item to be disposed of, into an economic value and dispose of it in a healthy way.

Solid waste management is basically a local service. Local governments are administrative units whose duties and responsibilities regarding the environment are clearly defined by law. Both the extent of environmental problems and the regulations made by laws have made local governments important management units in the field of environment.

At the first stage, this subject was examined from a conceptual point of view, the concepts of waste and solid waste were explained and solid wastes were classified. Afterwards, the waste management hierarchy within the scope of waste management, the situation in Turkey and finally the legal regulations made in local governments in Turkey in terms of being a more local quality service are mentioned. Finally, it has been tried to give information about the level of solid waste management in Turkey in the light of data and what the duties and responsibilities of municipalities are within the framework of laws in this process.

Methods and Results: In waste management, various methods are used to destroy the waste. These methods are discussed in the "waste management hierarchy" (in order of preference; prevention-reuse-recycling-energy recovery-disposal), which shows which methods can be used in order of preference to eliminate waste without harming the environment and people. While the most preferred method in the hierarchy is the prevention of waste generation, the least preferred method is the disposal method that ensures the destruction of waste by incineration or regular storage in facilities where all kinds of precautions are taken for non-recyclable wastes in a way that will not harm the environment and human health.

In this study, with the data obtained as a result of the literature review and the tables created in the light of TUIK (Turkish Statistical Institute) data, it has been tried to reveal the level of solid waste management in Turkey in the light of the data, and which methods are mostly used. In addition, in this process, investigations were made within the framework of the laws regarding the duties and responsibilities of local governments.

As a result of the literature review and the TUIK data examined, it is seen that the amount of waste produced per capita increases as urbanization and income level increase, and there is a serious increase in waste collection and disposal rates as the development level of countries increases. In this respect, although the amount of waste is high in developed countries, it can be said that a significant part of the waste has been disposed of thanks to technological developments. However, although the amount of waste produced per capita is low in low-income countries, it is seen that the waste disposal rate is very low. In addition, when the situation in Turkey is evaluated, it is seen that the amount of municipal waste is gradually increasing and this increasing waste is started to be disposed of in landfills more and more over the years. In this respect, it can be said that waste management in Turkey is managed in a healthier way day by day, while waste management strategies such as waste prevention, reuse, recycling, compost, incineration to obtain energy do not operate efficiently, and these strategies are almost never used or used very little. In this context, it is understood that many of them are included in the other option.

Conclusion and Discussion: The most important measure to be taken in waste management, which is an important element for the environment and public health, is to prevent and minimize waste production. In this context, institutions need to work to create a sustainable environment by using safe and environmentally friendly practices. There is no doubt that the waste collection system, which will be created by using appropriate technologies with a systematic study, will eliminate waste problems in many subjects.

The changes and transformations experienced in solid waste management and the fact that solid waste management is basically local in nature have led to the absence of a solid waste management system applicable everywhere, but also to the emergence of some principles that can be agreed upon. In this context, solid waste management is generally evaluated in the axis of measures that will minimize the negative effects on humans and the environment from the formation of the waste to its final disposal, and at the same time recycle the waste into the economy.

In Turkey, it is obvious that local government units, especially municipalities, have an important role in collecting, transporting, storing and rendering harmless these rapidly increasing solid wastes. It is seen that many problems are faced within the scope of these tasks. It can be understood from the values given above that the amount of municipal waste in Turkey is gradually increasing with the effect of the modern age. It is seen that these increasing wastes are being destroyed in landfills more and more day by day. In this context, it can be said that waste management in Turkey is managed in a healthier way as it comes to the present, while other than storage; It is revealed in the light of the data obtained that waste management strategies such as waste prevention, reuse, recycling, compost, incineration to obtain energy are not used efficiently and these strategies are almost never used or used very little. In this context, the conclusion that it is important to turn the direction of the studies on solid waste management in Turkey towards these strategies should not be ignored, and these strategies should also be given weight in order to achieve more efficient results.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2153-2170
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72136
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 30.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Alimen, N. (2023). "Yabancı Dilde Yaratım" Ve "Metinsiz Geri Çeviri" Kavramları Çerçevesinde Bir İnceleme. *Journal of History School*, 66, 2153-2170.

"YABANCI DİLDE YARATIM" VE "METİNSİZ GERİ ÇEVİRİ" KAVRAMLARI ÇERÇEVESİNDE BİR İNCELEME

Nilüfer ALİMEN[1]

Öz

Bu makalenin amacı, Dilek Doltaş'ın *Esaret Yılları 1920-1923* (2019) adlı kitabında yer alan "Yunanistan'daki Esir Yaşamın Kötü Hatıraları" adlı çeviri hatıratı Hongyin Wang'ın ilk kez 2009 yılında ortaya attığı "yabancı dilde yaratım" ve "metinsiz geri çeviri" kavramları çerçevesinde incelemektir. Söz konusu çeviriye kaynak oluşturan metin, Ahmet Mithat Aksüğür (Ahmed Mithad) adlı bir Türk subayı tarafından Fransızca kaleme alınmıştır: "De mauvais souvenirs de la vie captive en Grèce". Yazar, hatıratını savaş esansında esir düşmüş bir Türk olarak Batılılarla yaşadıklarını Batılılara anlatmak için özellikle Fransızca kaleme aldığını belirtmiştir. Metnin "Yunanistan'daki Esir Yaşamın Kötü Hatıraları" başlıklı Türkçe çevirisi Ayşe Banu Karadağ tarafından yapılmıştır; ancak çevirinin yer aldığı kitabın yazarı olarak Doltaş'ın "metin-içi malzemenin dağılımı ve dil kullanımıyla ilgili yer yer değişikliğe gittiği" vurgulanmıştır (2019, s. 96). Aslında bu metin Fransızcadan Türkçeye yapılmış bir çeviri olmaktan çok, Türkçeden Fransızcaya çevrilmiş bir metnin Türkçeye geri çevirisi olarak görülebilir. Bu nedenle makalede, Fransızca kaynak metin özde bir çeviri olarak Wang'ın "yabancı dilde yaratım"; Türkçe erek metin ise, kendi kültür kökenine dönüş olarak Wang'ın "metinsiz geri çeviri" kavramı çerçevesinde irdelenecektir. İrdelemede, Ahmed Mithad ve Karadağ'ın çevirmen, Doltaş'ın editör olarak aldıkları kararlar yanmetinsel öğeler olarak çeviriye eklenen dipnotlardan yola çıkılarak anılan kavramlar ışığında betimlenecektir. Betimlemede, sergilenen çevirmen/editör davranışlarının nedenleri ve nasılları, dönemin ideolojisi, metin türü ve yazar/çevirmen/editör otoritesi bağlamında açıklanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dilde yaratım, Metinsiz geri çeviri, Yazar/çevirmen/editör otoritesi, Çevirmen/editör davranışları, Yanmetin.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Batı Dilleri ve Edebiyatları Bölümü, Fransızca Mütercim ve Tercümanlık Anabilim Dalı, nilufer.alimen@yildiz.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1993-8918

A Study within the Framework of the Concepts "Foreign Language Creation" and "Textless Back Translation"

Abstract

This article aims to analyse the translated memoir, entitled "Yunanistan'daki Esir Yaşamın Kötü Hatıraları", in Dilek Doltaş's (2019) book, *Esaret Yılları (1920-1923)*, within the framework of Hongyin Wang's concepts of "foreign language creation" and "textless back translation", suggested by Wang in 2009 for the first time. The translated text was written by a Turkish military officer, Ahmet Mithat Aksüğür (Ahmed Mithad), in French: "De mauvais souvenirs de la vie captive en Grèce". Ahmed Mithad stated that since he wanted to tell Westerners about his experiences with Westerners as a captive Turk, he wrote the memoir in French. The text was translated into Turkish by Ayşe Banu Karadağ; however, it has been emphasized in the book that Doltaş, as the book's author, "made occasional changes in the distribution of in-text material and the use of language" (2019, p. 96). In fact, this text could be regarded as a back-translation of a text which had been translated from Turkish to French, rather than being from French into Turkish. Therefore, this article examines the French source text within the framework of Wang's concept of "foreign language creation" as a translation whilst the Turkish target text is analysed within Wang's concept of "textless back translation" as a return to its own cultural origin. These concepts will be taken as a basis for the descriptive analysis of the decisions taken by Ahmed Mithad and Karadağ as the translators and Doltaş as the editor within the context of footnotes as paratextual elements. In the descriptive analysis, the whys and hows of the translator/editor behavior will be explained within the context of the ideology of the era in which the memoir was written, the text genre, and the author/translator/editor authority.

Keywords: Foreign language creation, Textless back translation, Author/translator/editor authority, Translator/editor behaviors, Paratext.

GİRİŞ

Bu makalede, Ahmet Mithat Aksüğür'ün (Ahmed Mithad) Fransızca kaleme aldığı askerî hatırat ve bu metnin Türkçe çevirisinin "yabancı dilde yaratım" ve "metinsiz geri çeviri" (Wang'den akt. Guo, 2017, s. 1355) kavramları çerçevesinde incelenmesi amaçlanmaktadır. İncelemenin çıkış noktasını Dilek Doltaş'ın *Esaret Yılları 1920-1923* (2019) adlı kitabı oluşturmaktadır. Doltaş bu eserinde Doğu-Batı ikilemini, dedesi Ahmed Mithad'ın esaret yıllarına dair askerî hatırat tanıklığında, arşiv belgeleri eşliğinde irdelemiştir. "De mauvais souvenirs de la vie captive en Grèce" ("Yunanistan'daki Esir Yaşamın Kötü Hatıraları" (çev. Ayşe Banu Karadağ)) adlı çeviri hatıratı, Türk edebiyat dizgesine biyografi niteliğinde kazandırılan kitapta yer almaktadır.

Karadağ'ın Fransızcadan Türkçeye çevirdiği hâtırat, ek bilgilerin sunulduğu yanmetinlerle desteklenmiştir. İlgili yanmetinler arasında, Zafer Toprak ve Günay Kut tarafından Osmanlıcadan günümüz Türkçesine çevrilen *Askeriyeye Ait Soru Varakası*'nda ordu tarafından esaret sürecine ilişkin soruları yanıtlaması istenen Ahmed Mithad'ın yazılı yanıtlarının yanı sıra *Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz* (1339/1923) başlıklı kitap ve Fuat Aziz Göksel'in babası Tabip Binbaşı Aziz Ethem Göksel'in Lefkada'daki esaret yıllarına değindiği, *Fuat Aziz Göksel Kitabı*'nda (Arda, 2009) yayımlanan röportajdan bir kesit bulunmaktadır. Doltaş aynı zamanda kitabın konusuyla ilgili diğer metinsel ve görsel materyalleri de yanmetinsel öğeler olarak kitaba dahil etmiştir: dedesinin esir tutulduğu Aya Mavra Kalesi'nin fotoğrafları, "Askeri Safahat Belgesi", "Tercüme-i Hal Kağıdı" ve "Askeri Safahat Cedveli" gibi Genelkurmay Müdürlüğünden alınan belgelerin görselleri, hem askeri hem sivil hayatından kesitler sunan çeşitli fotoğrafları.

Kitabın önsözünde ilgili kaynakların kitaba eklemesine ilişkin okurları bilgilendiren Doltaş, hem dedesinin hâtıratında anlatılan olayları arşiv belgeleriyle doğruladığını hem de diğer subayların Yunan esaretinde yaşadıklarıyla dedesinin yaşadıkları arasındaki benzerlikler ve farklılıkların okurlar tarafından görülebilmesini amaçladığını ifade etmiştir (2019, s. 10-11). Dolayısıyla Doltaş'ın Ahmed Mithad'ın hâtıratını günümüz okurlarıyla buluştururken olabildiğince "nesnel" bir metin sunma gayreti içerisinde olduğunu söylemek mümkündür.

"Nesnellik" konusunun, edebiyat ve tarih alanlarında, özellikle hâtırat ve otobiyografi üzerine yapılan araştırmalarda önemli bir tartışma konusu olduğu gözlemlenir. Bir kişinin hayat hikâyesini kaleme alırken sergilediği tavrın ne kadar "nesnel" olabileceği, içinde bulunulan gerçek durumu ne kadar yansıtabileceği bu tartışmalardaki temel çıkış noktasıdır. Örneğin Banu Altınova'nın "özel bir kişinin doğru bir hayat hikâyesi" olarak nitelendirdiği biyografide, bahsi geçen kişiyle ilgili "gerçekçi bir portre"den söz edilir (2003, s. 4). "Biyografik" eser yazarının "tarihi belge olacak nitelikte bir eser" ürettiği göz önünde bulundurularak eserin "konusunun gerektirdiği belge ve bilgileri toplayarak hayalinden bir şey katmadan, gerekli yorum ve ayrıntılarla" kaleme alındığını vurgulanır (Altınova, s. 4). "Otobiyografik" eserlerde ise yazarların "hafıza ve hayâl gücünün birleşiminden" yararlandığı düşünülerek söz konusu eserlerin "güvenilir kaynaklar olarak" değerlendirilmemesi söz konusu olabilmektedir (Morner ve Rauseh'ten akt. Altınova, s. 5).

Ancak "hafıza ve hayâl gücünün birleşiminden" yararlanılan söz konusu eserlerin "güvenilir kaynak" ve "gerçekçi portre" olma iddiası, "hâtırat"ın bir

"otobiyografi" türü olarak ele alındığı durumda ne kadar geçerli olabilir? Bu bakış açısıyla "hâtırat" ve "otobiyografi" ilişkisini irdeleyen Nazan Aksoy, hayatını kaleme alan kişinin "geçmişi kalıcı kılma" çabasında olduğunu ve yaşadıklarını "nesnel bir biçimde anlatabileceğine, hayatının hakikatini kamuoyu ile paylaşması gerektiğine, böylece hayat bilgisini metinleştirebileceğine" inandığını öne sürer (2009, s. 13-14).

"Hayat bilgisinin metinleştirilebilmesi" belli alanlarda, özellikle de bu makalenin araştırma nesnesini oluşturan askerî alanda, farklı vurgularla tartışılmaktadır[2]. Örneğin Orhan Okay, "genellikle askerî şahısların yazdıkları belgelere dayanan, hatta birliklerin harekât şemalarını ihtiva eden harp hâtıraları[nın] yalın ve objektif bir ifadeyle" yazıldığını belirtir (1997, s. 450-451).

Bu bilgiler ışığında Doltaş'ın, dedesinin hâtıratını Türk edebiyat dizgesine sunarken otobiyografi türüne atfedilen "öznellik" niteliğini, yani "nesnel" olmadığı vurgulanan yönünü, arşiv belgelerine, tanıklıklara dayanarak gidermeye, böylelikle de "nesnelliğin" ön planda olduğu, kitabın sonuna eklediği görsel malzemenin eşlik ettiği "biyografik" bir eser ortaya koymaya çalıştığını söylemek mümkündür.

Yazar ve Eser Hakkında

Ahmed Mithad 1885 yılında Arnavutluk'ta dünyaya gelmiştir (Doltaş, 2019, s. 13). 1907 yılında Harp Okulu'nda askeri eğitimini tamamlamasının ardından teğmen rütbesiyle orduda görev almıştır. 1912-1913 yılları arasında Balkan Harbi'ne iştirak eden Ahmed Mithad, 1914-1918 yılları arasında I. Dünya Savaşı'na katılmış ve Kafkas Cephesi'nde savaşmıştır (s. 16). 12 Temmuz 1920 tarihinde, Bursa Askeri İdadisinde (Işıklar Askeri Lisesi) görev yaparken Yunan askerlerince esir alınmış ve Lefkada adasındaki Aya Mavra Kalesi'nde 2 yıl, 8 ay boyunca esaret altında kalmış ve esaret dönemi anılarını kaleme almıştır (s. 17). Ahmed Mithad'ın Fransız dilinde ve el yazısıyla yazdığı bu askerî hâtırat kitabın bir bölümünü oluşturmaktadır. Doltaş metnin Türkçe çevirisinin yanı sıra Fransızca özgün metni de "Belgeler ve Orijinal Metinler" başlığı altında okurun dikkatine sunmuştur.

Metne bakıldığında, akla gelen ilk soru, hiç kuşku yok ki, bir Türk subayının hatırâtını neden Türkçe değil de, Fransızca yazdığıdır. Ahmed Mithad bunun gerekçesini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

[2] Bu konuda sunulan bir bildiri için bkz. Alimen ve Karadağ, 2022. Bu bildiride, söz konusu eser bir otobiyografi türü olarak hâtırat ve hâtıratın çevirisi vurgusuyla çeviribilim/tarih/politika/ edebiyat etkileşimi bağlamında ele alınmıştır.

> *"Son savaşın neden olduğu bu işkence anılarını kaleme alırken, kötü karakterleriyle ünlü Yunanları zaten tanıyan halkımı bilgilendirmek gibi bir düşüncem yoktu. İstedim ki bunlar evrensel bir dil olan Fransızca olarak yazılıp okunsun ki Batılı medeniyetlerin mensupları tarafından da gerçekler görülsün. Batılılar, insanlık ve ahlak bağlamında ilerlemiş gibi duruyorlar. Ne var ki Yunan mitolojisinin bir kalıntısı olarak kabul edip koyunlarında besledikleri bu kötü yılanı fark etmek istemiyorlar." (Türkçesi: Karadağ) (Doltaş, 2019, s. 94)*

Türk halkının zaten Yunanları tanıdığını, dolayısıyla kendilerine yapılan işkencenin Türklere anlatılmasının herhangi bir işlevi olmayacağına işaret eden yazar, metni özellikle evrensel bir dil olan Fransızca dilinde kaleme aldığını, böylelikle bu gerçeklerin esasen Batılı medeniyetlerin mensupları tarafından bilinmesini amaçladığını ifade etmiştir. Hâtıratının yayımlanması için 1923 yılında Genelkurmay Başkanlığına başvuran Ahmed Mithad, Türkçe gazetelerde tefrika edilmesinde bir sakınca olmadığı yanıtını almıştır (s. 8). Ancak Ahmed Mithad'ın yukarıdaki alıntıda belirtilen nedenle hatıratın Türkçe yerine Fransızca dilinde yayımlanmasını istemesi sonucunda, eserin okurlarla buluşması 2019 yılını bulmuştur.

Kitapta, öncelikle Doltaş'ın kaleme aldığı ön söz ve giriş bölümleri yer almaktadır. İlgili bölümlerde Doltaş dedesi Ahmed Mithad'ın hayatıyla ilgili önemli bilgileri, bu kitabın yayımlanma amacıyla birlikte okura açıklamıştır. Doltaş, dedesinin de belirttiği şekilde, Fransızca hâtıratın "olabildiğince doğrudan, yorumsuz" bir şekilde okunup anlaşılmasını istemiş olsa da Ahmed Mithad'ın "hem o döneme ilişkin yaşananlara not düşmek hem de yaşadığı olayları, onlara ilişkin yorum ve eleştirileriyle birlikle Batılı devletlere duyurmak" amacını yerine getirmek üzere bu kitabı yayımladığını belirtmiştir (2019, s. 7).

YÖNTEM

Bu araştırmada yanmetinsel unsurlar (yazar ve çevirmen dipnotları) "yabancı dilde yaratım" ve "kökensiz geri çeviri" kavramları çerçevesinde incelenmektedir. Bu amaçla öncelikle sözü edilen iki kavram, ardından da yanmetin kavramı açıklanacaktır.

“Yabancı Dilde Yaratım” ve “Metinsiz Geri Çeviri” Kavramları Çerçevesinde Metin İncelemesi

Bir Türk subayının esaret yıllarında Batılılarla yaşadıklarını Batılılara anlatmak için Fransızca kaleme aldığı bu hâtıratı ve bu hâtıratın Türkçe çevirisini çeviribilim bağlamında ele alacak olduğumuzda, Hongyin Wang’in “yabancı dilde yaratım” (“foreign language creation”) ve önce “kökensiz geri çeviri” (“rootless back translation”), sonrasında “metinsiz geri çeviri” (“textless back translation”) olarak adlandırdığı kavramlar ışığında bir irdeleme yapmak mümkündür. Ting Guo’nun belirttiği üzere Hongyin Wang’in ilk 2009’da ortaya attığı “kökensiz geri çeviri” kavramı kapsamında özgün eserin ait olduğu kültürün dilinden farklı bir dilde kaleme alınarak “yabancı dilde yaratım” aracılığıyla üretildiği ve sonrasında var olmayan “özgün versiyona” geri dönerek çevrildiği düşünülmektedir (krş. Guo, 2017, s. 1355).

Qingyin Tu ve Changbao Li’ye göre “yabancı dilde yaratım” bağlamında “yazarın öz-çevrilmiş metni” (“the writer’s self-translated work”) veya “başkalarının çeviri metni”nin (“others’ translation texts”) varlığından söz edilmektedir (2017, s. 2). “Geri çeviri” kavramı genellikle çeviri bir metnin kaynak dile yeniden çevrilmesi olarak değerlendirilmektedir. Ancak bir “metinsiz geri çeviri” durumunda aslen dilsel bir aktarım yapılmamış olsa da “kültürün kendi özgün ortamına geri dönmesi” söz konusu olmaktadır (Sun, 2014, s. 116). Yifeng Sun’a göre, çevirmenler bu durumda kaynak metni “aşinalık” ve “yakınlık” duymaları gerekçesiyle- “gerçek” kaynak metni neredeyse daha iyi bildiklerini söylercesine- özgürce ele alma eğiliminde olabilmektedir (2014, s. 116).

“Metinsiz geri çeviri” ve “yabancı dilde yaratım” başlangıçta Çinli yazarların İngilizce dilinde kaleme aldığı ve Çinceye geri çevrilen edebiyat eserleri için önerilmiş ve diğer Çinli çeviribilimcilerin bu konudaki araştırmalarıyla gelişip farklı kültürlerdeki çeviri olgularına ışık tutacak kavramlar haline gelmiştir. Bu kavramlar Türkiye’de çeviribilim bağlamında Türkiye ve Türk kültürü üzerine yabancı bir dilde üretilen ve Türkçeye çevrilen eserler hakkındaki pek çok araştırma için bir çerçeve sunmuştur (ör. bkz. Alimen, 2019; Avcı Solmaz, 2020; Avşaroğlu ve Karadağ, 2019; Baydere, 2018; Çakmak, 2022; Gökduman, 2018; Karadağ, 2019; Öztürk Baydere, 2019; Sayın, 2019; Taş İlmek, 2020). Bu araştırmaların yanı sıra, Sündüz Öztürk Kasar “yayınlanmış, olduğu yerel dil bağlamında özgün eser olarak üretilmiş, ancak özünde zihinsel bir çeviri işleminin yer aldığı bir ürün” olarak tanımladığı bu olguyu “özde çeviri” olarak adlandırmıştır (2020, s. 3). Söz konusu ürünün “çıkış diline” çevirisini ise “aslına çeviri” olarak değerlendirmiştir (s. 7). Öztürk Kasar’ın ilgili

kavramsallaştırmasını merkeze alan araştırmalar, özellikle çeviri göstergebilimi alanında yapılmış ve çeviribilim araştırmalarında uluslararası literatüre katkı sunan koşut bir kuram-uygulama altyapısı oluşturmuştur (ör. bkz. Öztürk Kasar ve Gülmüş Sırkıntı, 2021; Tuna, 2020).

Tüm bu bilgilerden hareketle yabancı ya da Türk yazarlar tarafından Türk kültürü üzerine farklı bir dilde yazılan eserlerin Türkçeye (ve hatta başka bir dile) çevirilerinin kendine özgü sorgulamaları beraberinde getirdiğini söylemek mümkündür. Yukarıda sunulan bilgilere dayanarak farklı bir vurguyla, Ahmed Mithad'ın Fransızca kaleme aldığı metnin "yabancı dilde yaratım" bağlamında ele alınabileceği düşünülmektedir, çünkü "yazarın zihninde bir çeviri edimi" (Tuna, 2020, s.882) gerçekleşmiştir. Bu bağlamda, Karadağ'ın çevirisi, "metinsiz geri çeviri" olarak kabul edilebilir. Ancak bu çalışmada incelenen eserin, temelde anılan kavramlar üzerinden okunmakla birlikte yukarıda sözü edilen diğer araştırmalara konu olan eserlerden birtakım farklılıklar gösterdiği vurgulanmalıdır. Ahmed Mithad'ın metni, "yabancı"nın kendi dilinde sınandığı bir metindir. İncelenen metinde bir Türk'ün Batılıları dönemin *lingua franca*'sı Fransızca olarak amaçlı bir şekilde kaleme alması söz konusudur. Dedesiyle benzer deneyimleri yaşamış Türk esirlerinin tanıklıklarına atıfta bulunan Doltaş, diğer esir anılarıyla dedesinin anıları arasındaki temel farkı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

> *"Kalede esir olan başka subaylar da maruz kaldıkları keyfi ve kötü davranışları kaydetmeye ve çevrelerine aktarmaya çalışmışlardır. Örneğin Jandarma Mülazım-ı Evveli Hafız Ali, Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz'de yer alan ifadesinde kaleden sorumlu komutan Takıfori'nin nasıl bir sadist 'cani' olduğunu söyler. Kendilerine yapılan kötülükleri not etmeye çalıştığını ancak hatıra defterine zorla el konulduğunu dile getirir. Hafız Ali, arkadaşları Yüzbaşı Cemal Bey'in bütün esirlerin 'maruz kaldıkları işkenceleri' İzmir'in Şark ve Ahenk gazetelerinde 'Mezalim Galerisi' başlığı ile anlattığını da belirtir. Ancak bu subayların amacı, dedem gibi Batılıları ikna etmek değildir." (Doltaş, 2019, s. 31)*

Ahmed Mithad bir Türk askeri olarak kendisini esir alan Batılılardan gördüğü kötü muameleyi yukarıda anılan esirler gibi Türklere değil, yine Batılılara kendi dilleri aracılığıyla anlatmayı amaçlamıştır. Sun'ın ilgili literatürde kullandığı terimlerle ifade edecek olursak "kültürel çeviri" edimi sonucunda bir "yeniden yazım" ("rewriting") söz konusu olmuştur. Sun'ın burada kullandığı "yeniden yazım" terimini, André Lefevere'in alanımıza kazandırdığı şekliyle

değerlendirip yeniden yorumlayacak olursak bir yeniden yazım şekli olarak "çeviri(nin) özgün metne karşı değildir, en basit anlamıyla özgün metindir" (krş. 1992, s. 110) iddiasını hatırlamak yerinde olacaktır. Ayrıca Lefevere'in, eleştiri, tarih yazımı ve yayına hazırlama eylemlerini bir yeniden yazım türü olarak değerlendirdiğini belirtmek gerekir (krş. 1992, s. 9). Nitekim "yeniden yazımlar", Lefevere'e göre, "bir yazarın, edebiyatın ya da toplumun özgün metnin ait olduğu kültürden farklı bir kültür içindeki algılanışını biçimlendirir" (krş. 1992, s. 110). Daha önce de belirtildiği üzere, Türkçe yayımlanmasında bir sakınca görülmeyen bu askeri hatırâtın, yazarın eseri kaleme alma amacını yerine getirmeyeceği düşüncesiyle Türk okurlarıyla buluşmadığı öne sürülebilir. Ne var ki metin, yıllar sonra, Ahmed Mithad'ın torunu Doltaş'ın girişimi sayesinde, özgün Fransızca hatırâtı da içerecek şekilde Türkçe olarak yayınlanmıştır. Bu noktada, sözü edilen bilgiler ışığında Fransızca metni bir "yeniden yazım" ("re-rewriting") olarak değerlendirirsek, Fransızca metnin Türkçeye "geri çevirisi"nin de bir "yeni yeniden yazım" ("re-rewriting") örneği olarak kabul edilebileceğini söylemek mümkündür (Sun, 2014, s. 107).

Yanmetinler Olarak Yazar ve Çevirmen Dipnotları

Daha önce de belirtildiği üzere, metin türü de dikkate alınarak özellikle nesnelliği sağlamak üzere eserde yanmetinlerden yararlanıldığı gözlemlenmektedir. Gérard Genette'in en genel haliyle "metne eşlik eden ürünler" olarak tanımladığı ve "bir metnin kitaba dönüşmesini" sağladığını belirttiği "yanmetin" ("paratext") kavramı bağlamında eser adı, yazar ismi, resimler gibi birtakım unsurlar ele alınmaktadır ((çev. Lewin) 1997, s. 1). Bunların yanı sıra kapaklar, eser başlıkları, önsözler, sonsözler, dipnotlar ve sonnotlar yanmetinsel unsurlar arasında bulunmaktadır. Şehnaz Tahir-Gürçağlar'ın *Handbook of Translation Studies* (2010) adlı kitabın "Paratexts" maddesinde belirttiği üzere "çeviri metinlerle okurlar arasında köprü kuran" ve dolayısıyla "metnin alımlanma biçimlerini önemli ölçüde şekillendiren" yanmetinler çeviribilim araştırmacılarının dikkatini çekmiştir (s. 113). Bu çerçevede, Doltaş'ın kitapta kullandığı arşiv belgelerini (ör. *Askeriyeye Ait Soru Varakası*), tanıklıkları, fotoğrafları; hatırât yazarı ve çevirmeni tarafından verilen dipnotları, okurları yönlendiren yanmetinsel unsurlar olarak değerlendirmek mümkündür. Dolayısıyla metin incelemesinde özellikle de yazar Doltaş ve çevirmen Karadağ'ın metne düştüğü dipnotlar irdelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Metinler karşılaştırmalı olarak incelendiğinde yanmetinsel öğeler olarak dipnotların sayısı dikkat çekicidir. Kitapta toplamda 83 dipnot bulunmaktadır; 83 dipnottan 17'si Ahmed Mithad'ın metninin Fransızcadan Türkçeye yapılan çevirisine düşülmüştür. Kitabın yazarı olarak Doltaş'ın dipnotlarının sayısı 81, çevirmen dipnotlarının sayısı ise 2'dir. Bu sayılar, editör kimliğiyle çeviriye düştüğü dipnotlarla Doltaş'ın metin üzerinde yönlendirici bir etkisi bulunduğunun göstergesi olarak yorumlanabilir.

Karadağ'ın iki çevirmen dipnotundan birisi tümüyle tarihsel nitelik taşımaktadır: Ahmed Mithad'ın "Geans" (Doltaş, 2019, s. 56) olarak andığı kişinin "John Orsini" (s. 95) olduğu bilgisi okura aktarılmıştır. Çevirmenin diğer dipnotu ise aşağıdaki gibidir:

> *"(58) Ahmet Mithat'ın kaleme aldığı "De mauvais souvenirs de la vie captive en Grèce" adlı metin tarafımdan Türkçeye çevrilmiştir. Değerli Hocam Prof. Dr. Dilek Doltaş çeviri anlatıyı anı kitabı şeklinde yayına hazırlarken, kendisinin de belirttiği gibi,* ***metin-içi malzemenin dağılımı ve dil kullanımıyla ilgili yer yer değişikliğe gitmiştir****. (Ç.n.)" (Doltaş, 2019, s. 96) (vurgu bana ait)*

Bu dipnotta görüldüğü üzere Karadağ, hatırâtın çevirmeni olarak metnin düzeniyle ilgili kararların Doltaş tarafından alındığını okura açıkça bildirmek istemiştir. Nitekim Doltaş da bu konuda okuru bilgilendirmek istemiş ve "Çeviri Metnin ve Kitabın Düzeni" başlıklı alt bölümde çeviride yaptığı değişiklikleri şöyle açıklamıştır:

> *"Anı metninin Türkçe çevirisini yayına hazırlarken konu bütünlüğünü sağlayabilmek için bazı paragrafların anlatıdaki yerlerini değiştirdim. Örneğin birinci paragraf Fransızca metnin beşinci sayfasından alınarak giriş paragrafı olsun diye başa getirildi. Ayrıca, okuma kolaylığı sağlamak amacıyla alt başlıklar ekledim. Değişiklikler tek tek çeviri metinde belirtilmediği için, isteyenler görebilsin diye, orijinal Fransızca metin de kitabın sonuna eklenmiştir." (Doltaş, 2009, s. 32-33)*

Alıntıdan da anlaşılacağı üzere, metin içi malzemenin dağılımına ilişkin değişiklikler bağlamında kaynak 5. sayfasının erek metnin giriş sayfası olduğu ve bunun gerek konu bütünlüğünü gerekse metnin akıcılığını sağlamak üzerine yapılmış bir müdahale olduğu Doltaş tarafından okura açıkça bildirilmiştir. Bu noktada Doltaş'ın mesleki hayatından bahsetmek yerinde olacaktır. Doltaş, İngiliz Dili ve Edebiyatı profesörüdür ve Türkiye'de çeviribilim alanının önde

gelen yetkin isimlerindendir. Boğaziçi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Müdürlüğü görevindeyken Mütercim Tercümanlık Bölümünü (yani şimdiki adıyla Çeviribilim Bölümünü) kurmuştur (bkz. Akbulut 2016). Disiplinlerarası çalışmalarıyla tanınan Doltaş'ın metnin içindeki müdahalelerini, yazarın dedesi olmasının yanı sıra edebiyatçı ve araştırmacı kimliğinin bir göstergesi olarak da değerlendirmek mümkündür.

Doltaş'ın çeviriye düştüğü aşağıda sunulan üç dipnotta ise, edebiyatçı kimliğinin yanı sıra akraba ilişkilerinden de kaynaklandığı düşünülen metni anlama/anlamlandırma ve metni sahiplenme konusunda yönlendirici kimliğinin ön plana çıktığı gözlemlenir. Burada yönlendirici kimlik derken, yönlendirmeyi, yani "manipülasyon"u gerçekleştiren kişi anlamında kullandığımı belirtmek isterim.

Örneğin Doltaş'ın dedesinin "milliyetçi" tutumuyla ilgili verdiği dipnot şu şekildedir:

> *"Beyhude umutlara kapılan soyumuz, ayrıcalıklı nankörlere tanınan imtiyazların neden olduğu muazzam cömertliğin sonucunu görsün![45]" (Türkçesi: Karadağ) (Doltaş, 2019, s. 53)*
>
> *"(45) Metnin buraya kadar olan kısmı **dedemin tepkisel ve aşırı milliyetçi duygularını sergilemekte**. Bu duygularının nedeni ise kanımca dedemin başta Balkan Savaşları olmak üzere Birinci Dünya Savaşı sırasında görev alıp mağlubiyetle sonuçlanan bütün savaşlarda yaşadığı acı kayıplar ile yeni biten esaret döneminin baskıları, işkenceleri ve bunalımlarıdır. Benzer duyguları başka esir ifadelerinde de görüyoruz." (Doltaş, 2019, s. 95) (vurgu bana ait)*

Bu dipnotta görüldüğü üzere Doltaş dedesinin kullandığı "olumsuz" olarak değerlendirilebilecek ifadeleri "tepkisel ve aşırı milliyetçi" duygularının bir tezahürü olarak görmüş ve bunun savaşlarda tanıklık ettiği kayıplar, yenilgiler ve esaret altında yaşadıklarından kaynaklandığını öne sürmüştür. Ancak bu duyguların yalnızca dedesine özgü olmadığını da eklemiştir. Makalenin giriş bölümünde de belirtildiği üzere, Yunan askerleri tarafından esir alınan diğer Türk askerlerinin tanıklıklarına da Doltaş tarafından kitapta yer verilmiştir. Dolayısıyla Doltaş, eleştirel olarak değerlendirilebilecek bir tutum sergilese de, bir yandan dedesinin hislerini sözü edilen dipnot aracılığıyla gerekçelendirirken diğer yandan aynı yerde ve aynı koşullar altında kalan bir başka kişinin de benzer hisleri yaşadığını okurlara "belgeleyerek" dedesinin anılarını

bağlamsallaştırmaya, böylelikle "öznel" duyguların "nesnel" bir şekilde algılanıp yorumlanmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Bir başka yerde ise, Ahmed Mithad'ın esareti boyunca Yunanlı askerlerin kendisine karşı tutumuna ilişkin tespitlerini aktardığı cümleye Doltaş aşağıdaki dipnotu eklemiştir:

> *"Şehre nakledilen savaş esirleri ise ön yargıları nedeniyle[51] sürekli aleyhimize davranan astsubay ve askerlere emanet edildi." (Türkçesi: Karadağ) (Doltaş, 2019, s. 58)*

> *"(51) Burada dedem **Yunanların Türklere karşı ön yargılı olduğuna** değinir. Tabii bu durum, dedem belirtmese de Türkler için de geçerlidir." (Doltaş, 2019, s. 96) (vurgu bana ait)*

Ahmed Mithad'ın başlıca amacının yaşadıklarını Batılılara anlatmak olduğu göz önünde bulundurulduğunda, metnin geri çevirisinde Doltaş'ın aslen Türk okurlarına hitaben yazılmamış bu metne eklediği dipnotla Türklerin de en az Yunanlar kadar ön yargılı bir tutum benimsediğine dair bir yönlendirme yaptığı çıkarımında bulunmak mümkündür. Nitekim metin boyunca Yunanların Türklerin "aleyhine" davrandığını vurgulayan Ahmed Mithad, aynı zamanda Türk askerlerine yardım eden bir Yunan'dan da söz etmektedir. Yunanların güvenlik tedbiri olarak esirlerin avluya çıkmaya yasakladığını anlatan yazar, önceden nöbetçilere görünmemeye çalışarak nadiren de olsa postaneye gidip ailelerine mektup gönderebildiklerini, ancak bu tedbir nedeniyle haberleşme imkânlarının da ellerinden alındığını açıklamış ve bu sorununu nasıl çözdüğünü aşağıdaki gibi aktarmıştır:

> *"Lefkada'daki esir subayları tanıyan, cezaya çarptırılmasın diye burada adını vermek istemediğim bir Yunan, ailelerimizle gizli mektuplaşmalarımızı sağlama konusunda bizlere çok yardım etti.[57]" (Türkçesi: Karadağ) (Doltaş, 2019, s. 87)*

> *"(57) Bu satırlarda dedem, aslında tüm Yunanların acımasız ve insani değerlerden yoksun olmadığını gösteren bir örneği dile getiriyor, **ancak yine de Yunanlardan söz ederken kendi duygularını bastıramıyor**." (Doltaş, 2019, s. 96) (vurgu bana ait)*

İlgili cümleye eklenen dipnotta Doltaş'ın dedesinin her ne kadar kendisine iyilik yapan bir Yunanla karşılaşmış olsa da, metin boyunca baskın olan aleyhte söylemin nedenini bir kez daha "duygusal" nedenlerle ilişkilendirdiği görülmektedir. Aslında Doltaş'ın eserin yazarı olarak Ahmed Mithad'ın sözü edilen duygularının salt "etnik" bir köken temeli üzerine oturtulup değerlendirilmesini engellemek üzere "nesnel" gerekçelendirmelerde

bulunduğunu ve yaşanılanları savaş dönemiyle bağlamsallaştırmaya çalıştığını söylemek mümkündür.

Bu dipnot örnekleri bize Doltaş'ın, dedesinin Batılıların sergilediği tavırlar karşısında benimsediği yaklaşımları ya da dile getirdiği duyguları anlamlandırma konusunda okuru yönlendirmek istediğini göstermektedir. Okurun, çevirmenin Türkçe metnini kendi bakış açısıyla okuyup yorumlaması konusunda yönlendirmede bulunurken Doğu-Batı ilişkisinde anılan dönem ve savaş ortamının göz önünde bulundurulması gerektiğinin altı çizilmiş, hatta bir Türk subayı olarak dedesinin "duygularını bastıramadığı", hatta "tepkisel ve aşırı milliyetçi duygular sergilediği" vurgulanmıştır. Bu bilgilerle, "metinsiz geri çeviri" eylemi bağlamında Sun'ın sözünü ettiği "aşinalık ve yakınlık eğilimi"ni (2014, s. 116) Karadağ'ın çevirisinde değil, Ahmed Mithad'ın torunu Doltaş'ın dipnotlarında görmek mümkündür. Başka bir deyişle, Batı'yı görme ve değerlendirme biçimi açısından "kendi kendine atanan bir kültür sözcüsü" ("a self-appointed cultural spokesman") kimliğine büründüğü ve dipnotlar aracılığıyla bir çeşit "kültürel restorasyon" ("cultural restoration") (Sun, 2014, s. 116) eylemine giriştiği iddia edilebilir. Bu eyleminde Doltaş'ın metin üzerindeki otoritesinin gerek dedesi Ahmed Mithad gerekse dedesi tarafından kaleme alınan hatıratın çevirisini yapan Karadağ'ın üzerinde yer aldığı söylenebilir.

SONUÇ

"Yabancı dilde yaratım" ve "metinsiz geri çeviri" kavramları, çeviriye, çevirmene, çeviri kuramına ilişkin geleneksel söylemde sergilenen ideolojik tutumlar çerçevesinde gündeme gelen yabancı olanı kendi kültürüne uydurmak ve dâhil etmeyi hak gören etnikmerkezci çeviri anlayışını akla getirir. Nitekim "yabancı dilde yaratım" bir "yeniden yazım", "metinsiz geri çeviri" ise bir "yeni yeniden yazım" (Sun, 2014, s. 107) olarak ele alındığında "ideoloji"den, dolayısıyla da "yönlendirme"den söz etmemek imkansızdır. Bu noktada "yabancı dilde yaratım" kavramında geçen "yabancı" teriminden hareketle bu özde çeviri eyleminde yabancılığın sorgulanması gerekir. Yabancılık yalnızca dilde midir? Ya da "metinsiz geri çeviri"de "yabancı" "yabancı" kalır mı? Kendi kültürel kökenine dönen bir metin doğası gereği "etnikmerkezci" bir çeviri sürecinden mi geçer? Şayet geçiyorsa, "etnikmerkezci" çeviri sürecinin eyleyicisi yalnızca çevirmen midir? Bu sorulara net ve kesin yanıtlar vermek tabii ki imkansızdır; çünkü çeviri süreçleri, bilindiği üzere bireyseldir. Ancak bu sorulara verilecek yanıtlarda söz sahibi olacak kişilerin, genelde çeviri eylemini gerçekleştiren çevirmenler olduğu düşünülür. Nitekim "yabancı dilde yaratım"

ve "metinsiz geri çeviri" kavramlarını ortaya atan çeviribilimciler, çevirmenin rollerini bu açıdan irdelemiş, "gerçek" özgün konusunda daha bilgili olduklarını varsayarak çeviri eylemlerinde "aşinalık" ve "yakınlık" eğilimiyle çevirmenlerin daha "özgür" davranabileceklerini iddia etmişlerdir. Ne var ki bu makalede incelenen çeviri ve kaynak metin farklı bir eyleyicinin varlığını ortaya koymuştur: askerî hatıratı yazan Ahmet Mithad'ın biyografisini kaleme alan torunu, edebiyatçı, araştırmacı yazar Dilek Doltaş.

Ayrıca, "etnikmerkezci" bir çeviri sürecinin yaşanıp yaşanmaması bağlamında çeviri süreçlerinin tümüyle bağlam bağımlı ve bireysel olarak değerlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. "Yabancı dilde yaratım" çerçevesinde, savaş yıllarında esir düşen Ahmet Mithad'ın amaçlı bir şekilde ana dili dışında bir dilde, Fransızca bir askerî hatırâtı kaleme aldığının altı çizilmelidir. Esir düştüğü Yunanlardır ve bir Türk subayı olarak esaret yıllarında çektiği acıları, gördüğü zulmü Batılılara doğrudan kendi anlayacakları dilde aktarmak istediğinden bir öz çeviriye imza atmış, yabancılara yönelik yabancı dilde bir tür otobiyografik bir eser yaratmıştır. "Metinsiz geri çeviri" çerçevesinde ise, Karadağ tarafından yapılan Türkçe çeviri bulunmaktadır. Çevirmen, hatırâtı bilerek Fransızca kaleme alan ve bunun kendi döneminde Türkçe değil de Fransızca yayınlanmasını isteyen Ahmet Mithad'ın metnini dilimize kazandırmıştır. Bu çevirinin yıllar sonra gerçekleşmesini sağlayan başlıca eyleyici ise, Ahmet Mithad'ın biyografisini kaleme alan torunu edebiyatçı, araştırmacı yazar Doltaş'tır ve söz konusu Türkçe çeviri, Doltaş'ın imzasını taşıyan kitapta yer almaktadır. Dipnotlara temel alınarak yanmetinler üzerinden yapılan bu betimleyici araştırma, gerek bir öz-çeviri olgusu olarak "yabancı dilde yaratım" gerekse metnin kendi kültürel kökenine dönüşü olarak "geri-çeviri"de özgünlük algısının ve yorumunun, farklı "köken" olguları (etnik, ailevi vb.) üzerinden şekillenebileceğini ve çevirmenlerden farklı eyleyicilerin de söz konusu olabileceğini göstermektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akbulut, A. N. (Ed.). (2016). *Türkiye'de Çeviribilim: İlk Adımların Yol Arkadaşlığı*. Sözcükler.

Aksoy, N. (2009). *Kurgulanmış Benlikler: Otobiyografi, Kadın, Cumhuriyet*. İletişim.

Alimen, N. (2019). Batı'nın Doğu çevirisi olarak oryantalizm ve oryantalist metinlerin Türkçeye çevirileri. S. Taş (Ed.). *Çeviribilimde Araştırmalar* içinde (s. 61-92). Hiperyayın.

Alimen, N. ve Karadağ, A. B. (2022). *Bir Otobiyografi Türü Olarak Hatırat ve Hatıratın Çevirisi: Esaret Yılları 1920-1923 Üzerine Çeviribilim Bağlamında bir İrdeleme*. IV. Uluslararası Rumeli [Dil, Edebiyat ve Çeviri] Sempozyumu'nda sunulan bildiri, İstanbul Medeniyet Üniversitesi. https://www.rumelise.com/file/open/1220340379/2022-rumelise-bildiriler-kitabi.pdf, Erişim tarihi: 01.08.2023.

Altınova, B. (2003). Kavram kargaşası çerçevesinde edebî bir tür olarak "hatıra". *Türkbilig, 6,* 3-12. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52781/696930

Arda, B. (2009). *Fuat Aziz Göksel Kitabı*. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınevi.

Avcı Solmaz, S. G. (2020). Şarkiyatçı bir metnin geri çevirilerinde güç ilişkileri ve "makbul garb" temsilini yakalama mücadelesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 19,* 813-832. https://doi.org/10.29000/rumelide.752846

Avşaroğlu, M. ve Karadağ, A. B. (2019). "Foreign language creation" and "textless back translation": A case study on Turkish translations of Jason Goodwin's Ottoman-themed works written in English. *Advances in Language and Literary Studies, 10*(5), 107-119. https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.10n.5p.107

Baydere, M. (2018). Geri çevirilerde çevirmenin izini sürmek. S. Taş (Ed.). *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* içinde (s. 317-346). Hiperyayın.

Çakmak, D. (2022). On "foreign language creation" and "textless back translation": The case study of a historical novel *The Turks* and *Türkler* by David Hotham. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, [Ö11], 622-639. https://doi.org/10.29000/rumelide.1146743

Doltaş, D. (2019). *Esaret Yılları (1920-1923)*. M. Baydere ve H. Boy (Ed.). Sözcükler.

Genette, G. (1997). *Paratexts: Thresholds of Interpretation*. (J. E. Lewin, Çev.). Cambridge University Press (Orijinal eserin yayın tarihi 1987).

Gökduman, U. C. (2018). "Yabancı dil yaratımı" ve "kökensiz geri çeviri" kavramları üzerinden bir çeviriyi okumak. S. Taş (Ed.). *Çeviribilimde Güncel Tartışmalardan Kavramsal Sorgulamalara* içinde (s. 347-376). Hiperyayın.

Guo, T. (2017). On foreign language creation and rootless back translation–A case study of snow flower and the secret fan. *Journal of Literature and Art Studies, 7*(10), 1354-1364. https://doi.org/10.17265/2159-5836/2017.10.017

Karadağ, A. B. (2019). Çeviri yoluyla geçmiş, şimdi ve gelecek arasında köprüler kurmak. S. Taş (Ed.). *Çeviribilimde Araştırmalar* içinde (s. 33-58). Hiperyayın.

Lefevere, A. (1992). *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. Routledge.

Okay, M. O. (1997). Hâtırat. *TDV İslam Ansiklopedisi: Cilt 16* içinde (s. 445-449). https://islamansiklopedisi.org.tr/hatirat#1, Erişim tarihi: 01.08.2023.

Öztürk Baydere, H. (2019). Geçmişin çeviri yoluyla anlatısında güç mücadeleleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, [Ö5], 401-412. https://doi.org/10.29000/rumelide.606237

Öztürk Kasar, S. (2020). Çeviri göstergebilimi ile kent göstergebiliminin bütünleşik bağlamında özde çeviri kavramının incelenmesi. *Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi*, *1*(1), 1-25. https://dergipark. org.tr/tr/pub/wollt/issue/64617/981212

Öztürk Kasar, S. ve Gülmüş Sırkıntı, H. (2021). Çeviri göstergebilimi bağlamında bir özde çeviri örneği: *The clown and his daughter*. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 23*, 1042-1057. https://doi.org/10. 29000/rumelide.949995

Sayın, A. B. (2019). Çevirinin yuvaya dönüşü: Sömürgecilik sonrası çeviri kuramında “metinsiz geri çeviriler”. S. Taş (Ed.). *Çeviribilimde Araştırmalar* içinde (s. 237-250). Hiperyayın.

Sun, Y. (2014). Translation and back translation: Transcultural reinventions in some Chinese American literary works. *Asia Pacific Translation and Intercultural Studies, 1*(2), 107-121. https://doi.org/10.1080/23306343.2014.908563

Tahir Gürçağlar, Ş. (2011). Paratexts. Y. Gambier & L. V. Doorslaer (Ed.), *Handbook of Translation Studies* (Cilt 2) (s. 113-116). John Benjamins Publishing.

Taş İlmek, S. (2020). Translation decisions and methods in paratranslation of textless back translations. *Çeviribilim ve Uygulamaları Dergisi, 29*, 188-209. https://doi.org/10.37599/ceviri.803747

Tu, Q. ve Li, C. (2017). A review on textless back translation of China-themed works written in English. *Studies in Literature and Language*, *14* (1), 1-7. https://doi.org/10.3968/9177

Tuna, D. (2020). Yazarın zihninde bir çeviri edimi: Özde çeviri ürünü olarak kaynak metin ve aslına çevirisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, [Ö8], 882-904. https://doi.org/10.29000/rumelide.814738

Yunan İllerinde Zavallı Esirlerimiz. (1339/1923). M. Tevfik (Der.). Matbuat ve İstihbarat Matbaası.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: This article aims to scrutinize the Turkish translation of Ahmet Mithat Aksüğür's (Ahmed Mithad) military memoir titled "De mauvais souvenirs de la vie captive en Grèce" ("Bad memories of captive life in Greece"). This memoir is published in the book *Esaret Yılları 1920-1923* (2019) written by his granddaughter Dilek Doltaş. In this book, Doltaş addresses the East-West dichotomy via her grandfather Ahmed Mithad's military memoir. The book is accompanied by several paratextual elements giving additional information about Ahmed Mithad's life such as official documents and photographs. Doltaş states that her purpose is to validate her grandfather's testimony by providing official documents and to showcase the similarities and differences between her grandfather and other captive Turkish soldiers. Thus, it can be concluded that she endeavors to present an "objective" book to her readers as much as possible. One might question why he chose to write in French rather than Turkish. In the memoir, he explains that Turkish people "already knew the Greeks", and therefore he wanted to tell his story in French, a universal language, so that "members of the Western civilization could see the truth" (Doltaş, 2019, p. 94).

Method: Since this memoir is written by a Turkish army official in French for Western readers and translated into Turkish, it is possible to analyze the translated text within the framework of the concepts of "foreign language creation" and "textless back translation", put forward by Hongying Wang. Wang first used the term "rootless back translation" in 2009, but he revisited it in 2015 and decided to use "textless back translation" instead (cf. Tu and Li, 2017, p. 2-3). As Ting Guo explains, while "foreign language creation" is defined as writing a novel in the language of another culture, translating this novel back to the non-existent "original version" is called "rootless back translation" (2017, p. 1355). According to Yifeng Sun, translators might "tend to take liberty with the original as if to suggest that they know the 'real' original

better" since they are "acting out of an inclination for familiarity and intimacy" (2014: 115). In consideration of these concepts, the Turkish translation of Ahmed Mithad's memoir can be regarded as a "textless back translation". However, it should be noted that he wrote his memoir in French (which was the *lingua franca* of the period) to show Westerners, not Turks, how he was mistreated by Westerners.

As explained above, to ensure that an "objective" account of Ahmed Mithad is provided, Doltaş uses paratextual elements. Gérard Genette defines the term "paratext" as "accompanying productions" that allow "a text to become a book and to be offered as such to its readers" ((trans. Lewin) 1997, p. 1). Şehnaz Tahir-Gürçağlar stresses that paratexts "bridge translated texts with their readers and therefore shape their reception in a major way" (2010, p. 113). Some of the paratextual elements can be named as covers, titles, forewords, footnotes, and endnotes. In this paper, the translator's and the author's footnotes have been analyzed.

Findings: As a result of the comparative analysis, it has been seen that a high number of footnotes were used throughout the text. It has been determined that 83 footnotes were added to the book in total, 17 of which were added to the translation of Ahmed Mithad's memoir. Only two of the footnotes were added by the translator, Karadağ. On the other hand, 81 of them belong to the author of the book, Doltaş. Thus, it is possible to say that Doltaş, being the editor, directed the text through footnotes. In one of the footnotes added by Karadağ to the translated text, she informs the reader that Doltaş "made occasional changes in the distribution of in-text material and the use of language" (2019, p. 96). In another chapter of the book, Doltaş explains that she rearranged some of the paragraphs to ensure integrity and added subheadings to make the text easier to read (Doltaş, 2009, p. 32-33). However, she also states that the original French memoir is added at the end of the book so that readers can access it.

The examples of footnotes presented in the article show that Doltaş aims to guide the reader via footnotes so that they can make sense of why her grandfather adopted a certain approach towards the attitudes of Westerners. In her footnotes, Doltaş emphasizes that his grandfather, as a Turkish officer, "could not suppress his emotions" and even "exhibited reactive and extreme nationalist feelings" towards Greeks. Directing the reader to read and interpret the translator's Turkish text from his own perspective, she also underlines that the period and the war environment should be taken into consideration in terms of the East-West relationship. Based on this information, it can be argued that Doltaş assumes the identity of "a self-appointed cultural spokesman" (Sun,

2014, p. 116) in terms of the way she sees and evaluates the West. Thus, she engages in a kind of "cultural restoration" (Sun, 2014, p. 116) through footnotes. Thus, it can be said that Doltaş's authority over the text is placed above both his grandfather and the translator.

Conclusion: Within the framework of "creation in a foreign language", it should be emphasized that Ahmed Mithad, who was captured during the World War I, purposefully wrote a military memoir in French. Therefore, he wrote a self-translation and created a kind of autobiographical work in a foreign language for foreigners. Even though his memoir was translated by Karadağ, the main agent who published its Turkish translation years later is Doltaş. This descriptive research, based on the footnotes as paratextual elements, shows that the perception and interpretation of authenticity in both "creation in a foreign language" as a phenomenon of self-translation and "back-translation" as a return of the text to its own cultural origin can be shaped by various phenomena of "origin" such as ethnic, familial, and so forth. In addition, the translator is not the sole agent in the process and there might be different agents than the translators.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2171-2190
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71572
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 08.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 19.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Sözen, N. (2023). Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Gereksinimleri Farkındalık Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması, *Journal of History School*, 66, 2171-2190.

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DESTEK EĞİTİM GEREKSİNİMLERİ FARKINDALIK ÖLÇEĞİ: GEÇERLİK GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI[1]

Nurhüda SÖZEN[2]

Öz

Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinde etkin ve tatmin edici bir şekilde çalışmalarını mümkün kılmak açısından güncel eğitim yaklaşımlarını içeren eğitimlerin planlanması önemlidir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin farkındalık destek eğitim gereksinimleri farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu çalışma, elde edilen verilerin dikkate alınması hâlinde sınıf öğretmenlerimizin destek eğitim taleplerinin karşılanmasına yardımcı olması bakımından değer taşımaktadır. Araştırma kapsamında öncelikle alan yazın taranmış ve uzman görüşü alındıktan sonra 5'li likert olarak derecelendirilen, 50 maddelik taslak ölçek formu elektronik posta yolu ile sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Açımlayıcı Faktör Analizi İstanbul'un Anadolu yakasında görevli 840 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilirken Doğrulayıcı Faktör Analizi İstanbul'un Avrupa yakasında görevli 840 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. 1680 sınıf öğretmeni araştırmaya katılmıştır. 27.04.2023-17.05.2023 tarihleri arasında elektronik formlar kullanılarak veriler toplanmıştır. SPSS 25 ve AMOS 24 programları kullanılarak veri anailizi sağlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilerek varyansın %69,65'ini açıklayan dört boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Uyum iyiliği değerleri bağlamında dört boyutlu yapının Doğrulayıcı Faktör Analizi ile bir model olarak doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır.

[1] Bu makalenin etik kurul onayı İstanbu Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul Başkanlığının, 2023/55 No'lu Etik Kurulu Onay Formunun 04.04.2023 tarih, 660137 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr., İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, nurhudasozen@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-2937-472X

Ölçeğin tamamı için güvenirlik katsayısı ,94 olarak belirlenirken her bir faktöre ait güvenirlik indisleri; küresel sorunlar faktörü için ,90 proje ve haklar faktörü için ,92 teknoloji faktörü için ,81 ve güncel yaklaşımlar faktörü için ,92'dir. Dolayısıyla geliştirilen ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, Sınıf Öğretmenleri, Mesleki Gelişim, Ölçek

Class Teachers' Support Educational Needs Awareness Scale: A Validity Reliability Study

Abstract

Planning training that includes current educational approaches is crucial to enable teachers to work effectively and satisfactorily in their continuous professional development. This research is aimed to develop the awareness scale of the awareness Support Education Requirements of Classroom Teachers. This study is valuable in helping to meet the support education demands of our classroom teachers if the data obtained are considered. Within the scope of the research, first of all, the literature was scanned, and after the expert opinion was taken, the draft scale form of 50 items, rated as a 5-point Likert, was sent to the classroom teachers via e-mail. Confirmatory Factor Analysis was carried out with data obtained from 840 classroom teachers working on the European side of Istanbul. One thousand six hundred eighty classroom teachers participated in the research. Data were collected using electronic forms between 27.04.2023 and 17.05.2023. Data analysis was provided using SPSS 25 and AMOS 24 programs. An exploratory factor analysis obtained a four-dimensional structure explaining 69.65% of the variance. In the context of goodness of fit values, it was concluded that the four-dimensional structure was confirmed as a model by Confirmatory Factor Analysis. While the reliability coefficient for the whole scale was determined as .94, the reliability indices of each factor were .90 for the global issues factor, .92 for the project and rights factor, .81 for the technology factor, and .92 for the current approaches factor. Therefore, it was concluded that the developed scale was reliable.

Keywords: Primary School, Classroom Teachers, Professional Developments, Scale

GİRİŞ

21. Yüzyıl teknolojik gelişmeler, salgınlar, küresel sorunlar, doğal afetler bağlamında eğitim açışından süreğen değişim çağı olarak betimlenebilir. Eğitimden sosyalleşmeye, haberleşmeden, ticarete her şeyin sanala taşındığı ve hayatın her geçen gün dijitalleştiği günümüzde teknolojik yenilikleri ve teknolojik yeniliklerle hayatımıza giren sorunları takip edebilmek ve 21. yüzyılın ruhunu yakalamak için eğitimin; tüm meslek gruplarında yaşam boyu

devam eden bir ihtiyaç olduğunu söyleyebiliriz. Vatandaşlarının yaşam boyu gelişimlerini hedefleyen ülkeler, nitelikli insanlar yetiştirmek için öncelikli olarak yeni nesillerin eğitimini, yeteneklerini ve başarısını önemserler. Bu da Vyeni nesilleri yetiştiren sınıf öğretmenlerinin niteliğini artırmayı gerektirebilir. İşte bu noktada sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini, eğitimdeki güncel gelişmelere, teknolojik yeniliklere ve küresel sorunlara bağlı olarak nitelikli kılmak bir ihtiyaç haline gelebilir. 21.Yüzyılın eğitim anlayışı bağlamında; alanındaki güncel çalışmaları takip eden, çocuğun dünyasına uygun öğretme anlayışını benimseyen, küresel sorunlar temasında gelecek nesiller olan öğrencilerine farkındalık kazandıran, derslerin daha nitelikli işlenebilmesi, yaratıcılığın geliştirilmesi ve ölçme değerlendirmenin ders/konu bazlı daha sağlıklı yapılabilmesi için teknolojiden faydalanabilen, öğrencileriyle projeler üreten, öğretim enerjisi ve motivasyonu yüksek, iletişim becerileri güçlü nitelikli öğretmenler, öğrencilerin hayata ve eğitime dair çok yönlü başarısını olumlu yönde etkileyebilir. Mesleki gelişime yönelik yapılan faaliyetler, atölye çalışmaları ve kurslar öğretmenlerin donanımlarını geliştirirken (Lu, vd., 2019; Jacob, Hill, & Corey, 2017) aynı zamanda sınıf ikliminde eğitim verdikleri öğrencilerinde başarısını artırır (Lindvall, 2017; Kane, McCaffrey, Miller, & Staiger, 2013; Akiba, & Liang, 2016; Hoque, vd., 2011; Garet vd., 2001; Jacob, Hill, & Corey, 2017; Shava, 2016). Bu bağlamda nitelikli eğitimin, mesleki gelişimine önem veren öğretmenlerle gerçekleştirilebileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik dünyadaki güncel uygulamalar incelendiğinde; ABD'nin eyaletlerinde genel olarak öğretmenliği sürdürebilmenin şartlarından biri mesleğe başladıktan sonra 5-10 yıllık süreçte eğitim alanlarında birinde lisansüstü eğitim görmektir (Güçlü, 2004, s. 56).

Güney Kore'de en az 30 günlük zorunlu hizmet içi eğitim, terfi ve maaş artışlarında rol oynar. Yılda 1-2 kez meslektaşlarına sınıfını açmayı içeren meslektaş denetimi uygulaması ve her okulda ders planı geliştiren ve sınıf sorunlarını çözen ekiplerin olduğu öğretmen konseyleri etkin çalışır. Güney Kore'de özel yetenekli öğrencilerin sınıf ikliminde keşfine ve nitelikli eğitimine yönelik seferberlik vardır. Üniversiteler ve eğitim ofisleri, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik faaliyetler yapar (Kwak, Park, Park & Sang, 2016; Kim, 2007).

Japonya'da kıdeme göre hizmet içi eğitim basamakları değişmekte, belli kıdemin üzerinde olan öğretmenler başöğretmen olarak öğrencilerle derse girmek yerine genç öğretmenleri yetiştirme rolü üstlenirler. Başöğretmenlerin iş

birlikli çalışmalarla ders planları geliştirmeleri, uygulamaları ve değerlendirmeleri eğitim sistemlerinde değer taşır (Yasuyuki, 2004).

Singapur'da İlkokul öğretmenliğine yönelik programlar Eğitimde; yeterlilik, lisans yeterlilik ve lisans sonrası yeterlilik eğitimleri kapsamında gerçekleştirilir (Khoh ve Teo, 2002). Öğretmenler için Singapur'un kariyer basamaklarında üç yol vardır: öğretim yolu, liderlik yolu ve kıdemli uzman yolu. Tüm öğretmenler merdivenin aynı basamağından başlar ve ardından bu yollardan birini seçer. Öğretim yolu, uzman öğretmen olmayı hedefleyen, büyük ölçüde sınıflarda kalan, meslektaşlarına mentörlük yapan ve pedagojide uzman olmaya devam eden öğretmenler için tasarlanmıştır. Liderlik yolu, Eğitim Bakanlığı'nda okul liderliği pozisyonları veya liderlik rolleri arayanlar içindir. Uzmanlık alanı, belirli disiplinlerde bilgi geliştirenler içindir (NISLE, 2019, s. 4-5). Öğretmenler, meslektaşlarına mentörlük yapar ve pedagojide uzmanlaşmayı amaçlar (NCEE, 2020). Singapur öğretmen akademisi öğretmenlerin mesleki gelişimini destekler. Ayrıca okullarda mesleki öğrenme takımları vardır. Bu takımlarda haftada 1 saat zorunlu olmak kaydıyla 4-8 öğretmen, meslektaşlarına rehberlik eder. Öğretmenler, 100 ders saati süren profesyonel gelişim eğitimlerine katılır (Leong, vd., 2011, s.819). Singapur'da eğitsel liderliğin deneyim paylaşımlarıyla aktarılmasına yönelik bir sistem vardır (Hairon, 2017, s.175). Dolayısıyla sistem, çalışanlardan, öğretmenlere, uzmanlardan, eğitim yöneticilerine paydaşların sürekli gelişimine yönelik bir kültür oluşturmayı hedefler (Sclafani, 2008, s. 6). Eğitimin kalitesini ve kapsayıcılığını geliştirmek (Ingersoll, 2007, s.71) amacıyla Singapur'un, profesyonel eğitim ağı vardır. Okul personel geliştiricileri sayesinde güçlenmekte olan bu ağda her okuldan kıdemli bir öğretmen tarafından yönetilir. Kıdemli öğretmen Singapur Öğretmenleri Akademisinin 5 aylık zorunlu eğitimine katılır (Jensen, vd., 2016, s. 16).

Finlandiya'da sınıf öğretmenlerinin yüksek lisans mezunu olmaları gerekir (Ostinelli, 2009). Öğretmenler haftada 1 gün bir araya gelerek müfredat geliştirmeye yönelik çalışmalar yaparlar. Öğretmenler her yıl 1 hafta farklı okulları ziyaret ederek deneyim paylaşımları yaparlar. Öğretmen yetiştirme sürecinde nitelikli öğretmenler yetiştirmeyi amaçlayan Finlandiya'da, göreve başlayan öğretmenlerin eğitimleri içinde üniversitelerin hizmet içi eğitim merkezlerinden faydalanılır (Salhberg, 2011; Malaty, 2006) Üniversiteler sınıf öğretmenlerine, seminer ve konferanslardan çok içerik olarak uzun süreli eğitimler ve projelere yönelik eğitimler verir. Sonuç olarak öğretmenlerin eleştirel düşünebilen, deneyim paylaşımlarına açık ve eylem araştırmaları yapabilen öğretmenler olmaları amaçlanır (Niemi, 2015).

Avusturalya'da öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin yaşam boyu desteklenmesini amaçlayan, yerel ve uluslararası projeler vardır. Ayrıca öğretmenler için güncel sorunlara ve mesleki gelişime yönelik yıllık faaliyetler düzenleyen Müfredat Birliği vardır (Kostina, 2015; ACER, 2017).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik dünya genelinde yapılan uygulamalar incelendiğinde; meslektaş iş birliklerinin oldukça etkin olduğu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sonucunda kariyer basamaklarında rol aldıkları görülmektedir. Araştırma eğitim sistemlerinin önemli yapı taşları olan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerine odaklanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerinin önemine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin aldığı eğitimlerin, deneyim paylaşımlarının ve işbirlikli çalışmaların hem öğretmenlerin mesleki donanımlarını geliştirdiği hem de sınıf ikliminde öğrenciye sağladığı faydayı artırdığına ilişkin araştırma sonuçlarına rastlanmıştır (Bakar, 2018; Ambussaidi, & Yang, 2019; Archibald, Coggshall, Croft and Goe, 2011; Blömeke, Olsen, & Suhl, 2016; Rodríguez & McKay, 2010; Gershenson, 2016). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin teknolojiden, güncel yaklaşımlara, projelerden küresel eğitim sorunlarına kadar çok yönlü olarak destek eğitim gereksinimlerinin olduğuna dair araştırma sonuçları mevcuttur (Karadağ, 2015; Şahin, 2013; Serin ve Korkmaz, 2014; Uçar vd., 2007). Bu bağlamda Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Gereksinimleri Farkındalık Ölçeği: Geçerlik Güvenirlik Çalışması adlı ölçeğin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Mesleki gelişimlerinde değer veren sınıf öğretmenleri yetiştirmek ancak bu konuda farkındalık yaratmakla mümkün olabilir. Araştırma öğretmenlerimizin destek eğitim gereksinimlerine yönelik oluşturacağı farkındalık bakımından değer taşımaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde destek eğitim taleplerinin karşılanması hususunda Milli Eğitim Bakanlığına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kendileri için gerekli gördükleri destek eğitimlerin belirlenmesi hizmet içi eğitimler için yol gösterici olması bakımından da bu çalışma değer taşımaktadır.

YÖNTEM

Araştırma tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Ulusal ve uluslararası alan yazında yer alan, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve destek eğitim ihtiyaçlarına ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Alan yazın tarandıktan sonra ve 57 maddeden oluşan taslak ölçek formu oluşturulmuştur. Taslak ölçek formunda yer alan maddeler 5'li likert olarak Hiç (1), Az (2), Orta (3), Çok (4), Tam (5) olarak derecelendirilmiştir. Profösörlük ve doçentlik ünvanına sahip iki

akademisyen ve 20 yıldır resmi okullarda görevli bir öğretmenimizin formu incelemeleri sonucunda yeteri kadar anlaşılır olmayan 7 madde çıkarılmıştır. İncelemeler sonucu ölçekte bulunmasına karar verilen 50 madde ile uygulanabilir ölçek formu oluşturulmuştur. Veriler Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimlerinde Destek Eğitim Gereksinimleri Farkındalık Ölçeği Formuyla toplanmıştır. Çalışma İstanbul ili geneli Anadolu ve Avrupa yakasında toplam 39 ilçede ve resmi okullarımızda görev yapan ilkokul düzeyinde sınıf öğretmenlerinin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. 50 maddelik taslak ölçek formu elektronik posta yolu ile sınıf öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi, İstanbul'un Anadolu yakasında görevli 840 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilken Doğrulayıcı Faktör Analizi İstanbul'un Avrupa yakasında görevli 840 sınıf öğretmeninden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Toplam 1680 sınıf öğretmeni ile araştırma gerçekleştirilmiştir. 27.04.2023-17.05.2023 tarihleri arasında elektronik formlar kullanılarak veriler toplanmıştır. AMOS 24 ve SPSS 25 programları kullanılarak veri anailizi gerçekleştirilmiştir. Geçerlilik çalışması bağlamında yapı geçerliliği için AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ile DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) yapılmıştır. Faktör analizine uygunluğun belirlenmesi ise KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett Testi ile gerçekleştirilmiştir. Güvenirlik ölçümleri kapsamında ölçeğin iç tutarlılığı analiz edilmiştir. Cronbach's Alfa güvenirlik katsayıları ölçeğin hem alt boyutları hem de geneli için hesaplanmıştır. Sonuçlar bağlamında ölçeği oluşturan maddelerin geçerli olup olmadığı istatistiki olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde tanımlayıcı istatistiklere, geçerlilik ve güvenirlik analizlerine yer verilmiştir.

Tanımlayıcı İstatistikler

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıda izâh edilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	854	50,8
	Erkek	826	49,2
Hizmet Süresi (Yıl)	1-5	552	32,9
	6-10	256	15,2
	11-15	214	12,7
	16-20	166	9,9
	21-25	218	13,0
	26	274	16,3
Yaş	21-25	172	10,2
	26-30	304	18,1
	31-35	314	18,7
	36-40	206	12,3
	41-45	224	13,3
	46 ve üstü	460	27,4
Eğitim	Lisans	1252	80,5
	Yüksek Lisans	310	18,5
	Doktora	18	1,1

Tablo 1. Analiz edildiğinde cinsiyet değişkenine göre çalışmaya 427 kadın ve 423 erkek olmak üzere toplam 840 öğretmenin katıldığını söyleyebiliriz. Hizmet süresi değişkenini dikkate aldığımızda araştırmaya en çok 1-5 yıllık öğretmenlerin (%32.9) katıldığı, en az 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin katıldığı (9.9) belirtilebilir. Katılımcıların ilçe dağılımları Tablo 2'de izâh edilmiştir.

Tablo 2. incelendiğinde. 840 sınıf öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada en çok katılımın Üsküdar ilçesinden %10 (91 katılımcı) en az katılımında Kağıthane %0.2 (2 katılımcı) ilçesinden olduğunu tespit edilmiştir.

Geçerlilik Analizleri

Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliği incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu bağlamda AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulayıcı Faktör Analizi) gerçekleştirilmiştir. Verilerin faktör analizine uygunluğu, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett Testi ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 2
Ölçek Formunu Yanıtlayan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları İlçeler Bağlamında Dağılımı

İlçe	N	%	İlçe	N	%
Adalar	10	,6	Gaziosmanpaşa	28	1,7
Arnavutköy	152	9,0	Güngören	24	1,4
Ataşehir	12	,7	Kadıköy	30	1,8
Avcılar	10	,6	Kağıthane	4	,2
Bağcılar	54	3,2	Kartal	20	1,2
Bahçelievler	50	3,0	Küçükçekmece	32	1,9
Bakırköy	26	1,5	Maltepe	94	5,6
Başakşehir	34	2,0	Pendik	30	1,8
Bayrampaşa	72	4,3	Sancaktepe	60	3,6
Beşiktaş	94	5,6	Sarıyer	18	1,1
Beykoz	8	,05	Sultanbeyli	102	6,1
Beylikdüzü	10	,6	Silivri	92	5,5
Beyoğlu	8	,5	Sultangazi	158	9,4
Büyükçekmece	30	1,8	Şile	16	1,0
Çatalca	20	1,2	Şişli	10	,6
Çekmeköy	12	,7	Tuzla	22	1,3
Esenler	60	3,6	Ümraniye	8	,5
Esenyurt	28	1,7	Üsküdar	182	10,8
Eyüpsultan	20	1,2	Zeytinburnu	16	1,0
Fatih	24	1,4	Toplam: 840		

Tablo 3.
KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Testler	Sonuçlar
KMO Katsayısı	,944
Bartlett Küresellik Testi	14202,018
Serbestlik Derecesi (sd)	253
Anlamlılık Düzeyi (Sig.)	**,000****

Tablo 3'te görüldüğü üzere KMO Örnekleme Yeterliliği Testi değeri ,944 ve Bartlett Küresellik testi $\chi 2$ değeri 14202,018 ($p<,001$) olarak hesaplanmıştır. Değerlendirilen sonuçlar bağlamında verilerin faktör analizi için uygun olduğu izâh edilebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi

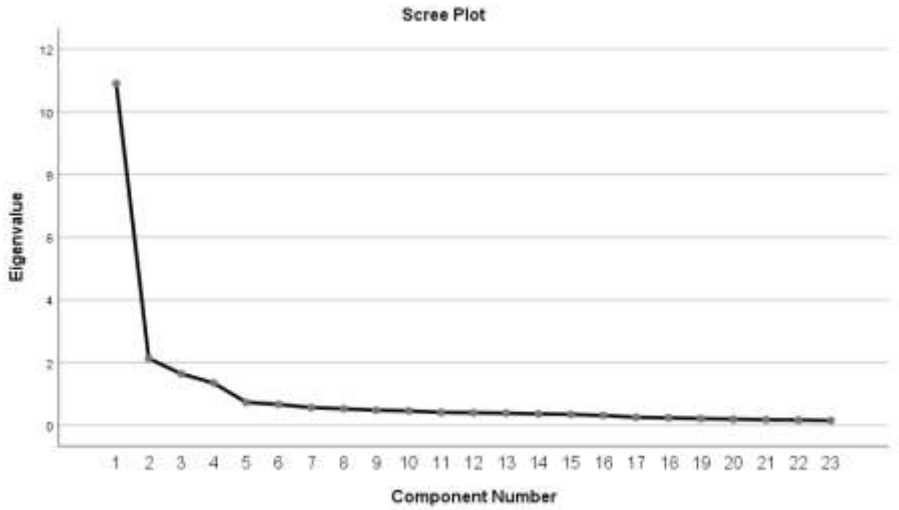
Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin faktör yapısını belirlendiği bu araştırmada, temel bileşenler analizi ve varimax döndürme yöntemi uygulanmıştır.

Tablo 4.
Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Küresel Eğitim Sorunları	Projeler	Teknoloji	Güncel Yaklaşımlar
49. Obezite ile mücadele temasında eğitim almak istiyorum.	,752			
50. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi temasında eğitim almak istiyorum.	,827			
51. Dijital oyun bağımlılığı ile mücadele temalı eğitim almak istiyorum.	,816			
52. Siber zorbalıkla mücadele temalı eğitim almak istiyorum.	,829			
53. Küresel sorunların (salgınlar, doğal afetler, iklim değişikliği,…) ilkokul düzeyinde öğretimi ile ilgili eğitim almak istiyorum.	,716			
28. TÜBİTAK projelerinin yazımı ile ilgili eğitim almalıyım.		,766		
29. ERASMUS projelerinin yazımı ile ilgili eğitim almalıyım.		,818		
30. ESEP (e-Twinning) projelerinin yazımı ile ilgili eğitim almalıyım.		,836		
31. Kalkınma Ajansı projelerinin yazımı ile ilgili eğitim almalıyım.		,856		
32. Sınai Haklar, Fikri Mülkiyet, Patent Çalışmaları ile ilgili eğitim almalıyım.		,751		
7. Alanımda dijital eğitim uygulamaları ile ilgili eğitim gereksinimi hissediyorum.			,791	
8. Web 2.0 araçları ile ilgili eğitim gereksinimi hissediyorum.			,834	
12. Dijital Okuryazarlık ile ilgili eğitim gereksinimi hissediyorum.			,663	
41. Bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirmeye yönelik eğitime ihtiyacım var.			,579	
19. Öğretmenler arası deneyim paylaşımlarına yönelik faaliyetlere katılmak istiyorum.				,674
20. Öğretim materyali tasarlamaya yönelik faaliyetlere katılmak istiyorum.				,731
21. Akademisyen-öğretmen buluşmaları kapsamında yapılacak faaliyetlere katılmak istiyorum.				,643
23. Alanımda Güncel Öğretim Yaklaşımları ile ilgili faaliyetlere katılmak istiyorum.				,718

24. Fark Yaratan Eğitim Uygulamaları ile ilgili faaliyetlere katılmak istiyorum.	,728
25. Kültür, sanat ve spor etkinlikleri ile ilgili faaliyetlere katılmak istiyorum.	,740
26. Kurumsal iş birliklerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlere katılmak istiyorum.	,660
27. Okul Çevresiyle iş birliklerinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlere katılmak istiyorum.	,773

Tablo 4'te görüldüğü gibi AFA sonucunda varyansın %69,65'ini açıklayan ve dört boyutu olan bir yapı oluşmuştur. Maddelerin faktör yükleri ,579 ile ,856 arasında hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, açıklanan varyans miktarının ve faktör yüklerinin gerekli değer aralıklarında olduğu söylenebilir. Faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük dört bileşen olduğu görülmüş ve bu boyutlar kullanılmıştır.



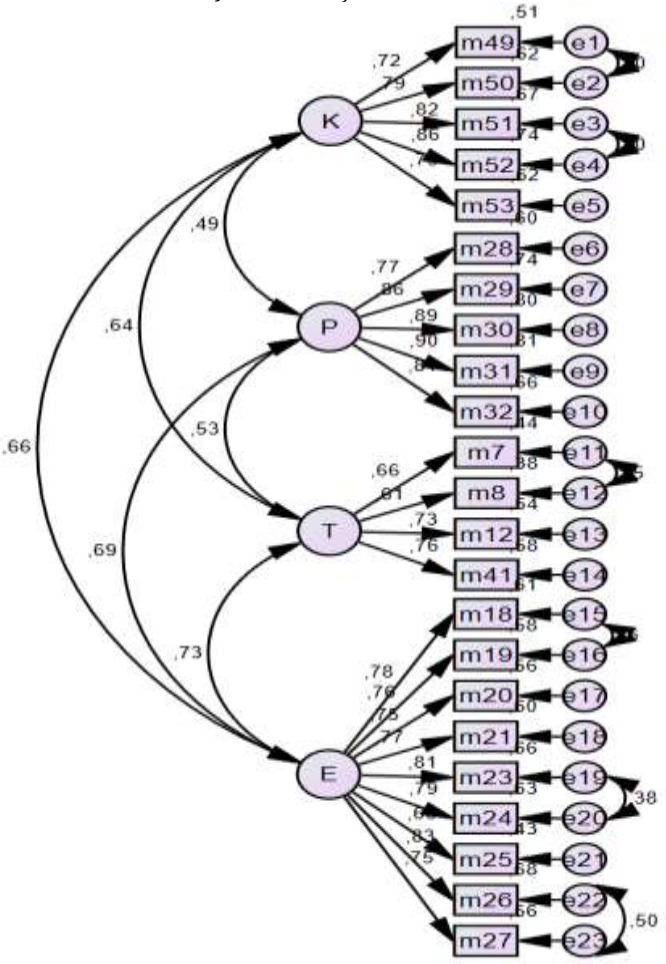
Şekil 1. Scree Plot Grafiği

Şekil 1, Scree Plot grafiğini göstermektedir. Scree plot grafiğinin yatay hale geldiği noktaya kadar olan faktörler, kullanılabilecek en yüksek faktör sayısını göstermektedir. Bu grafikten elde edilen sonuçlar, ölçeğin 4 boyutlu yapısını gösterir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

AFA sonucunda elde edilen ölçüm modelini doğrulamak için DFA uygulanmıştır. Bu bağlamda öncelikle modifikasyon indeksleri analiz edilmiş daha sonra da uyum istatistikleri incelenmiştir. DFA sonuçları Şekil 2'de izâh edilmiştir.

Şekil 2. Ölçüm Modeli



DFA sonucunda oluşturulan ölçüm modelleri uyum iyiliği değerleri ile incelenmiştir. Uyum iyiliği indeksleri için değer aralıkları ve elde edilen uyum iyiliği katsayıları (Gürbüz, 2019) Tablo 5'te izâh edilmiştir.

Tablo 5.
Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Ölçüm Modeli
X2/df	$0 \leq \chi 2/sd \leq 3$	$3 \leq \chi 2/d < 5$	3,058
GFI	>0,95	>0,90	,935
AGFI	>0,95	>0,90	,918
RMR	<0,05	<0,08	,043
NFI	>0,95	>0,90	,954
RFI	>0,95	>0,90	,946
IFI	>0,95	>0,90	,968
TLI	>0,95	>0,90	,963
CFI	>0,95	>0,90	,968
RMSEA	<0,05	<0,08	,050

Ölçüm modelinin ki-kare istatistiği x2/sd=3,058 olarak hesaplanmıştır. Modelin uyum indeksi değerleri GFI= ,935; AGFI= ,918; RMR= ,043; NFI= ,954; RFI= ,946; IFI = ,968; TLI= ,963; CFI= ,968 RMSEA= ,050 olarak belirlenmiştir. Bulgular bağlamında, ölçüm modelinin uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu izâh edilebilir.

Güvenirlik Analizleri

Çalışmada ölçeğin güvenirliği iç tutarlılık analizi ile gerçekleştirilmiştir. İç tutarlılık analizi sonucunda Küresel Sorunlar alt boyutu için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları ,906; proje alt boyutu için ,928; teknoloji alt boyutu için ,811; Akademik Faaliyetler boyutu için ,922 ve ölçeğin tamamı için ,945'tir. Güvenirlik katsayısı .81'den büyük olduğunda ölçek yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmektedir (Özdamar 1999). Matsunaga (2010) sosyal bilimler alanında madde faktör ilişkisinin .40 ve üzerinde olması gerektiğini belirtmektedir. Bu bağlamda mevcut ölçekten elde edilen güvenirlik katsayılarının bu değerden yüksek olduğu görülmektedir. Madde-toplam puan korelasyonları .445 ile .760 arasında bulunmuştur. Güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 6'da izâh edilmiştir.

Tablo 6.

Güvenirlik Analizleri

Boyutlar	Madde	Madde- Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde C'Alpha	C'Alfa	Tüm ölçek C' Alfa
Küresel Eğitim Sorunları	M49	,599	,943	,906	
	M50	,601	,943		
	M51	,622	,943		
	M52	,643	,942		
	M53	,633	,943		
Proje ve Haklar	M28	,630	,943	,928	
	M29	,668	,942		
	M30	,689	,942		
	M31	,680	,942		
	M32	,694	,942		,945
Teknoloji	M7	,500	,944	,811	
	M8	,445	,945		
	M12	,566	,944		
	M41	,628	,943		
Güncel Eğitim	M19	,678	,942	,922	
	M20	,679	,942		
	M21	,685	,942		
	M23	,741	,941		
	M24	,722	,941		
	M25	,595	,943		
	M26	,760	,941		
	M27	,703	,942		

Tüm ölçeğin güvenirlik kat sayısı .94 olarak belirlenirken her bir faktöre ait güvenirlik indisleri; küresel sorunlar faktörü için .90, proje ve haklar faktörü için .92, teknoloji faktörü için .81 ve güncel yaklaşımlar faktörü için .92'dir. Geliştirilen ölçeğin tümü ve alt boyutları için güvenirlik kat sayısının 0.70 ve üstünde olması bu araştırmanın güvenilir olduğuna kanıt teşkil etmektedir (Büyüköztürk, 2007).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin destek eğitim gereksinimlerine yönelik farkındalıklarını belirlemek amacıyla Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Gereksinimleri Farkındalık Ölçeği (SÖDÖKFÖ) geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Modelin 4 faktör ve buna bağlı 22 ifadenin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Analizler bağlamında ki-kare istatistiği x2/sd=3,058 olarak bulunmuştur. GFI değeri ise 0 ile 1 arasında olmakla beraber eşik değeri 0,90 olarak kabul edilmekte (Maiti & Mukherjee, 1991)

olup 0,95'e kadar yükselebilmektedir (Shevlin & Miles, 1998). Araştırmada GFI değeri 0,935'tir. GFI değerinin 0.70 ve üstü olması uygulanabilir bir faktör modelinin varlığını kanıtlar (Durkan, 2017). Minimum kabul edilebilir değeri 0,90' olan NFI değeri (Hu & Bentler, 1999), mevcut model ile sıfır modelinin karşılaştırmasını ifade eder. Bu araştırmanın NFI değeri 0,954'tür. IFI ve CFI değerlerinin 0.80 ve üstü olması kabul edilebilirdir (Özdamar, 2013). Modelin CFI değeri 0,968'dir.

Geliştirilen ölçekte AFA bağlamında toplam varyansın %69,65'ini açıklayan dört boyutlu 22 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Maddelerin faktör yükleri ,579 ile ,856 arasında hesaplanmıştır İlk iki faktörde 5'er madde, üçüncü faktörde 4 madde ve son faktörde 8 madde yer almıştır. Birinci faktör küresel eğitim sorunları, ikinci faktör proje ve haklar, üçüncü faktör teknoloji ve dördüncü faktör güncel eğitim olarak isimlendirilmiştir. SÖDÖKFÖ'ye yönelik oluşan yapının doğruluğunu analiz etmek için DFA gerçekleştirilmiştir. DFA bünyesinde her faktörün kabul edilir düzeyde 2 maddesi olmalıdır. Ölçekte bulunan maddelerin nicelik olarak artması ölçeğin hem güvenilirliğini hem de faktörlerin açıklanabilirliğini destekler (Seçer, 2015). DFA bağlamında indeks değerleri analiz edilmiş verilerin oluşan modelle uyumluluk gösterdiği belirlenmiştir. Sonuç olarak araştırmada, geçerli, güvenilir ve kullanılabilir nitelikleri kanıtlanmış olan Sınıf Öğretmenlerinin Destek Eğitim Gereksinimleri Farkındalık Ölçeği'nin geliştirildiğini ifade etmek mümkündür.

Bu çalışmada İstanbul'da görevli kadrolu sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Sonraki araştırmalar farklı şehirlerde ya da farklı bölgelerde özel veya devlet okullarında görev yapan farklı branşlardan öğretmenlerle gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu çalışmada genel gereksinimler ölçülmüştür. Yapılacak çalışmalarda sınıf öğretmenlerinin ders bazlı destek eğitim gereksinimlerine yönelik farkındalıkları ölçülebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acer, (2003). Australia's teachers: Australia's future: advancing innovation, science, technology and mathematics: Background data and analysis. https://research.acer.edu.au/tll_misc/1/, Erişim tarihi: 05.05.2023.

Akiba, M. (2012). Professional learning activities in context: A statewide survey of middle school mathematics teachers. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *20*(14), 1-33.

Ambussaidi, I., & Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, *1*(2), 50-62.

Archibald, S., Coggshall, J. G., Croft, A., & Goe, L. (2011). *High-quality professional development for all teachers: Effectively allocating resources. Research & Policy Brief.* National Comprehensive Center for the Teacher Quality.

Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *39*(1), 67-72.

Blömeke, S., Olsen, R. V., & Suhl, U. (2016). Relation of student achievement to the quality of their teachers and instructional quality. *Teacher Quality, İnstructional Quality and Student Outcomes, 2*, 21-50.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegema Yayıncılık.

Durkan, E. (2017). *İlkokul Dördüncü Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Öğrencilerinin Üstbilişsel Okuma Stratejileri Kullanmalarını Sağlayan Uygulamalarının Değerlendirilmesi Giresun İli Örneği*. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı. Erişim tarihi: 04.05.2023.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, *38*(4), 915-945.

Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, *11*(2), 125-149.

Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *5*(2), 51-64.

Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile Yapısal Eşitlik Modellemesi.* Seçkin Yayıncılık.

Hairon, S. (2017). Teacher leadership in singapore: the next wave of effective leadership. *Research in Educational Administration & Leadership. 2*(2), 170-194.

Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, *12*(3), 337-348.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55.

Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 10*(2), 379-407.

Jensen, B., Sonnemann, J., Hull, K.R. ve Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. National Center on Education and the Economy.

Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 33-50. https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134

Kane, T. J., McCaffrey, D. F., Miller, T., & Staiger, D. O. (2013). *Have We İdentified Effective Teachers? Validating Measures of Effective Teaching Using Random Assignment.* Research Paper. MET Project. Bill & Melinda Gates Foundation.

Kim, H. (2012). *National Policies on Assuring Teacher Quality: The case in Korea.* http://justec.tamagawa.ac.jp/Proceedings/2012symposium/Kim Hang-In. pdf, Erişim tarihi: 01.01.2022.

Kostina, L. (2015). Teacher professional development strategies in Australian goverment and Professional associations documents. *Comparative Professional Pedagogy*, *5*(1).

Kwak, Y., Park, J.H., Park, S. & Sang, K (2016). Republic of Korea. In I.V.S. Mullis, M.O. Martin, S. Goh, K. Cotter (eds.), *TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics And Science.* TIMSS and PIRLS International Study centre, Boston College.

Leong, Y.H., Dindyal, J., Toh, T.L., Quek, K.S., Tay, E.G. ve Lou, S.T. (2011). Teacher preparation for a problem-solving curriculum in Singapore. *ZDM Mathematics Education 43*(819–831).

Lindvall, J. (2017). Two large-scale professional development programs for mathematics teachers and their impact on student achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education, 15*(7), 1281-1301.

Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness, 11*(2), 105-131.

Maiti, S. S., & Mukherjee, B. N. (1991). Two new goodness-of-fit indices for covariance matrices with linear structures. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology, 44*(1), 153-180.

Marshall, J. (2014). *Introduction to Comparative and İnternational Education.* Sage Publications.

Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: Do's, don'ts, and how to's. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 97-110.

Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: towards a more holistic approach. *Psychology, society & education, 7*(3), 279-294.

Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education Research, Development and Policy, 44*(2), 291-308.

Özdamar, K. (1999) *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi.* Kaan Kitabevi.

Özdemir, T. Y. (2016). Personnel Development Practices in Turkish Education System. *Journal of Education and Practice, 7*(15), 21-24.

Rodríguez, A. G., & Mc Kay, S. (2010). *Professional Development for Experienced Teachers Working with Adult English Language Learners.* CAELA Network Brief. Center for Adult English Language Acquisition.

Salhberg, P. (2011). *The Secret to Finland's Success: Educating Teachers.* Stanford Center for Opportunity Policy in Education Research Brief, 1-8.

Sclafani, S. (2008). *Rethinking Human Capital in Education: Singapore as a Model for Teacher Development*. The Aspen Institute Education and Society Program.

Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile Pratik Veri Analizi (Genişletilmiş 2.Baskı).* Anı Yayıncılık.

Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 155-169.

Shava, G. N. (2016). Enhancing learner achievement through professional development: the zimbabwean experience. *South African Journal of Higher Education, 30*(6), 56-72.

Shevlin, M., & Miles, J. N. (1998). Effects of sample size, model specification and factor loadings on the GFI in confirmatory factor analysis. *Personality and Individual Differences*, 25(1).

Şahin, Ü. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi*. Adnan Menderes Üniversitesi.

Özdamar, K. (2013). *Eğitim, Sağlık ve Davranış Bilimlerinde Ölçek ve Test Geliştirme Yapısal Eşitlik Modellemesi*. Nisan Kitapevi.

Uçar, A., Başar, M. A., & Hamarat, S. (2007). Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım. *Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı,* 140, 103-127.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aimed to develop the awareness scale of Primary School Teachers' Awareness Support Education Requirements. This study is valuable in helping to meet the support education demands of our classroom teachers if the data obtained are considered.

Method: The scanning method was used in the creation of scale items (Büyüköztürk, 2007). Within the scope of the research, first of all, the literature was scanned, and after the expert opinion was taken, a 57-item draft scale form was created, graded as a 5-point Likert. Within the scope of the opinions of two

academicians holding the title of associate professor and professor and a teacher who has been working in public schools for 20 years, seven items that were not intelligible were removed from the draft scale. The remaining 50 items were rearranged, and the draft scale was ready for application. The data were collected with the Support Education Needs Awareness Scale Form in the Professional Development of Classroom Teachers. The study was carried out with the participation of teachers working in public schools in 39 districts of Istanbul. While exploratory factor analysis was carried out with data obtained from 840 classroom teachers working on the İstanbul Anatolian side, Confirmatory Factor Analysis was done with data obtained from 840 classroom teachers working on the İstanbul European side. The research was conducted with a total of 1680 classroom teachers. The data set was created by the voluntary participation of 1680 classroom teachers in the scale development process through electronic forms prepared between 27.04.2023 and 17.05.2023. SPSS 25 and AMOS 24 programs were used to analyze the data. The Kaiser-Meyer-Olkin coefficient and the Bartlett test examined the suitability of the data for factor analysis. Exploratory Factor Analysis and Confirmatory Factor Analysis were used in the validity study.

Findings: It was concluded that the model included four factors and 22 related expressions. While the reliability coefficient for the whole scale was .94, the reliability indices for each factor were .90 for the global issues factor, .92 for the project and rights factor, .81 for the technology factor, and .92 for the current approaches factor. The reliability coefficient of 0.70 and above for the whole developed scale and its sub-dimensions proves that this research is reliable (Büyüköztürk, 2007).

In the developed scale, in the context of Exploratory Factor Analysis, a structure consisting of 22 four-dimensional items explaining 69.65% of the total variance was obtained. The factor loads of the items were calculated between 579 and 856. There were five items each in the first two factors, four in the third, and eight in the last. The first factor is global education problems, the second is projects and rights, the third is technology, and the fourth is current education. Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted to analyze the accuracy of the structure formed for the SSRI. In the context of CFA, index values were analyzed, and it was determined that the data showed compatibility with the model. The chi-square statistic of the measurement model was calculated as x2/sd=3,058. The fit index values of the model were GFI= ,935; AGFI = .918; RMR= 0.043; NFI= .954; RFI= .946; IFI = .968; TLI= .963; CFI= .968 RMSEA= .050. When these findings are evaluated, it can be said that the goodness of fit values of the measurement model is at an acceptable level. The

study examined the scale's reliability using internal consistency analysis. While the reliability coefficient for the whole scale was .94, the reliability indices for each factor were .90 for the global issues factor, .92 for the project and rights factor, .81 for the technology factor, and .92 for the current approaches factor. The reliability coefficient of 0.70 and above for the whole developed scale and its sub-dimensions proves that this research is reliable (Büyüköztürk, 2007).

Conclusion: The Support Education Needs of Classroom Teachers Awareness Scale was developed, and validity and reliability studies were conducted. The developed scale included four factors and 22 related expressions. As a result, the Support Education Requirements Awareness Scale of Classroom Teachers was developed, which has proven valid, reliable, and usable qualities.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2191-2215
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72140
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 06.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Safalı, S. & Taş Gül, Ş. (2023). Okul müdürlerinin yönetim tarzlarının ve okullarda değişime karşı direnişi giderme yaklaşımlarının incelenmesi. *Journal of History School*, 66, 2191-2215.

OKUL MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM TARZLARININ VE OKULLARDA DEĞİŞİME KARŞI DİRENİŞİ GİDERME YAKLAŞIMLARININ İNCELENMESİ[1]

Serdar SAFALI[2] & Şevin TAŞ GÜL[3]

Öz

Bir toplumun geleceğini belirleyen temel etmenlerden birisi de okullardır. Bu bağlamda eğitimin pratiğe dönüştüğü okullar büyük öneme sahiptir. Okulların temel taşı olan müdürler, sadece okul iklimini şekillendirmekle kalmayıp aynı zamanda eğitim yönetiminin temsilcileri olarak da okullarda aktif görevler üstlenmektedirler. Araştırmanın amacı öğretmenlerin perspektifinden müdürlerin yönetimsel etkinliklerini ve okullarda değişime karşı direnişi giderme yaklaşımlarını incelemektir. Bu çalışma, nicel bir araştırma yapısı olarak betimsel tarama deseni kullanmaktadır. Çalışmanın kapsamı, 2022-2023 yılları arasında Ağrı ili içindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 6,987 öğretmeni içermektedir. Örneklem, evrenin çeşitli yönlerini yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik ilkesine göre seçilmiş 364 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yöneticilerinin Sergilediği Yönetim Tarzları Ölçeği" ve "Okul Müdürlerinin Okullarda Değişime Karşı Direnişleri Giderme Yaklaşımları Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, okullarda daha az süre görev almış öğretmenler müdürlerin daha

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: % 50, 2. yazar: % 50. Bu makalenin etik kurul onayı Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesinde 25.102022 tarih, E-78971437-20-61894759 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Şevin Taş Gül'ün "Okul Müdürlerinin Yönetsel Etkililiklerinin Sergiledikleri Yönetim Tarzı ve Okullarda Değişime Karşı Direnişi Giderme Düzeylerinin İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, ssafali@agri.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5916-1106

[3] Yüksek Lisans Mezunu, sevin.tas0404@gmail.com, Orcid: 0009-0003-7835-7579

demokratik yönetim sergilediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca okul öncesinde görev alan öğretmenlerin müdürlerinin ilgisiz yönetim gösterdiğine yönelik görüşleri diğer okul türlerinde görev alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlere göre müdürlerin katılım ve eğitim yaklaşımlarının daha yüksek olduğu ortaya konulan çalışmalar mevcuttur. Kıdemli öğretmenler müdürlerin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının daha düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Liselerde görev alan öğretmenler okul müdürlerinin değişime karşı direnişi gidermek için baskı ve zor kullanma yaklaşımını daha çok kullandığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürleri, Öğretmenler, Yönetim tarzı, Değişime karşı direnişi giderme.

The Investigation of School Principals' Management Styles and Approaches to Overcoming Resistance to Change

Abstract

One of the fundamental factors determining the future of a society is schools. In this context, schools where education is put into practice hold great importance. Principals, who are the cornerstone of schools, not only shape the school climate but also take on active roles as representatives of educational administration in schools. The purpose of the research is to examine principals' managerial effectiveness and their approaches to overcoming resistance to change from the perspective of teachers. This study utilizes a quantitative research design in the form of a descriptive survey. The scope of the study includes a total of 6,987 teachers working in preschools, primary schools, middle schools, and high schools within the Ağrı province between the years 2022-2023. The sample consists of 364 teachers, selected according to the principle of maximum diversity to reflect various aspects of the population. As data collection instruments, the "Personal Information Form," the "School Principals' Management Styles Scale," and the "Approaches of School Principals in Overcoming Resistance to Change Scale" were employed. According to the findings obtained, teachers with less tenure in schools indicated that principals exhibited more democratic management styles. Furthermore, the opinions of teachers working in preschools regarding their principals displaying indifferent management are observed to be higher compared to teachers in other types of schools. It has been revealed that principals' participation and educational approaches are higher among teachers with undergraduate degrees. Teachers with longer years of experience in the teaching profession indicated that principals' approaches to overcoming resistance to change are at a lower level. Teachers working in high schools stated that school principals in high schools are more prone to using pressure and coercion approaches to overcome resistance to change.

Keywords: School principals, Teachers, Management style, Overcoming resistance to change.

GİRİŞ

Okulların geleceği şekillendirmedeki rolü kesinlikle göz ardı edilemez bir gerçektir. Toplumların ve dolayısıyla yaşadıkları ülkelerin ilerlemesi için kritik önem taşıyan eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği okullardaki planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine dayanarak Eğitim Yönetimi kavramı açıklanabilir. Eğitim sisteminin başarılı olup olmadığı çıktıların değerlendirilmesiyle anlaşılabilir. Eğitim çıktılarının eğitim hedeflerine uygun olması için gösterilen tüm çabaların dışa vurumu okullarda görülmektedir. Bu bağlamda, eğitimin pratiğe dönüştüğü okullar büyük öneme sahiptir. Okullarda önemli görevleri olan müdüerler, sadece okul iklimini şekillendirmekle kalmayıp aynı zamanda eğitim yönetiminin temsilcileri olarak da okullarda aktif görevler üstlenmektedirler (Bursalıoğlu, 2019).

"Yöneticiler, kamu görevlerinin yanı sıra yönetimle ilişkili doğal yeteneklere de sahip bireyler olarak kabul edilebilirler (Başaran, 2004). Müdürler sahip oldukları bu yeterliliklerle birlikte toplumu etkileyen okulların hangi yolu izleyeceğine de etkide bulunurlar. Bu sayede okul müdürleri, teknik, iletişimsel ve kavramsal becerilerini kullanarak geleceği şekillendirme yetisini kazanırlar (Yörük, 2021). Müdürlerin yönetim tarzları, okulun atmosferini belirlemede önemli bir rol oynar. Bu tarzlar, zorluklarla başa çıkma, sorunları çözme, astlarla etkileşim kurma, iletişimde bulunma, çalışanlara aidiyet hissi kazandırma, motive etme ve katılımı teşvik etme gibi temel yetenekleri içerir. Bu ve benzer yeteneklere sahip okulların etkili bir eğitim yolunda istikrarlı adımlarla ilerlediği gözlemlenmektedir. Başka bir ifadeyle, deneyimli ve donanımlı bir yönetici, başarılı bir okulu temsil eder. Bu bağlamda, yöneticilerin sahip olması gereken önemli özellikler arasında yönetim tarzları ve değişime karşı dirençle başa çıkma yaklaşımları yer alır (Tınaz, 2014).

Yönetici, kurum içinde sergilediği tutum ve davranışlarıyla yönetim tarzını oluşturur. Teknik yetenekler, kimlikle özdeşleşme, uyum, eşgüdüm sağlama, karar verme, sorun çözme gibi nitelikler, müdürün yönetim tarzının yalnızca birkaç boyutunu belirleyen unsurlardır (Kaya, Balay ve Tınaz, 2014). Yönetimsel etkinliğe sahip olan yöneticiler, paylaşılan amaçlara hizmet etmek amacıyla mevcut kaynakları en etkili şekilde yönetme yeteneğine sahiptirler (Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2013).

Birçok yönetici, destekleyici veya birleştirici bir yönetim anlayışını benimsediğini düşünme eğilimindedir, ancak bu düşünce maalesef çoğu zaman yanıltıcıdır. Özden ve Hamedoğlu'nun (2015) yaptığı bir araştırmaya göre, okul müdürleri genellikle kendilerini ve yönetim teorilerini çağdaş olarak algılarken, öğretmenler ise okul müdürlerinin daha çok geleneksel yönetim yaklaşımlarını

benimsediklerini iddia etmişlerdir. Bu durum, algılanan ve uygulanan yönetim yaklaşımları arasında bir ayrım olduğunu göstermektedir. Bu noktada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarını objektif bir bakış açısıyla değerlendirme ihtiyacı doğmaktadır (Dönmez, 2002).

Yöneticilerden beklenen bir diğer nitelik, mevcut değişimlere karşı direnişi giderme davranışlarına ve yaklaşımlarına sahip olmalarıdır. Eğitim kurumlarında, öğretmenler, diğer personel, öğrenciler veya veliler, belli durumların ve uygulamaların devamını sağlamak amacıyla değişikliklere direnç gösterebilirler (Helvacı, 2011). Her bir direniş, farklı etkenlerden etkilendiği ve farklı sonuçlara neden olduğu için, yöneticiler bu direnişleri engellemek için nedenleri (mantıksal, kurumsal, psikolojik, ekonomik ve toplumsal) analiz etmeli, çözümler geliştirmeli ve bu çözümleri adım adım uygulamalıdır (Karakışla, 2009; Yelken, 2012; Yörük, 2021).

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin perspektifinden müdürlerin yönetimsel etkinliklerini ve okullarda değişime karşı direnişi giderme yaklaşımlarını incelemektir. Ayrıca, öğretmenlere göre müdürlerin yönetimsel etkinliklerinin ve okullarda değişime karşı direnişi giderme yaklaşımlarının demografik faktörlere bağlı olarak değişip değişmediği de araştırılmaktadır. Araştırma ayrıca belirtilen okul seviyelerindeki müdürlerin etkinlik düzeylerini öğretmenlerin algılarına dayanarak değerlendirmeyi amaçlayarak, yönetimsel etkinlik alanında gerekli düzeltmelerin yapılmasına rehberlik edebilme amacını taşımaktadır..

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Bu çalışma, nicel bir araştırma yapısı olarak betimsel tarama deseni kullanmaktadır. Deneysel olmayan araştırmalar için yaygın olarak tercih edilen bu tarama modeli, seçilen konunun evreni veya örneklemi yansıtmada yararlı olacağı düşüncesiyle tercih edilmiştir. Bu yaklaşım sayesinde araştırma, "araştırma konusu olan durumu kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamayı" (Karasar, 1982) amaçlamaktadır, bu nedenle betimsel tarama modeli kullanılarak tasarlanmıştır

Çalışma evreni ve örneklemi

Çalışmanın kapsamı, 2022-2023 yılları arasında Ağrı ili içindeki okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lisede görev yapan toplam 6,987 öğretmeni içermektedir (Milli Eğitim Bakanlığı İstatistik Bilgiler, 2022). Örneklem, evrenin çeşitli

yönlerini yansıtmak amacıyla maksimum çeşitlilik ilkesine göre seçilmiştir. Bu örneklemin özelliklerini anlamak, Ağrı ili ve ilçelerinden hem merkezdeki hem de kırsal okullardan öğretmenlerin seçilmesiyle farklı ve ortak boyutları belirlemek amaçlanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Bu örneklemin, evren büyüklüğünün 6,987 olduğu ve %95 güven aralığında 0.05 hata payına sahip olduğu göz önüne alındığında, en az 364 örnekleme ihtiyaç duyulduğu bulunmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Katılımcıların yaş dağılımları incelendiğinde, yarısından fazlasının (%62,32; n=285) 21-30 yaş aralığında olduğu, %31,7'sinin (n=145) 31-40 yaş aralığında, %6,1'inin (n=28) 41 ve üzeri yaş aralığında olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımları incelendiğinde, grubun çoğunluğunun (%60,3; n=276) kadın, (n=182) %39,7 ise erkektir. Katılımcıların öğrenim durumları incelendiğinde, %93,0'ının (n=426) lisans, %7,2'sinin (n=32) ise yüksek lisans mezunudur, %30,8'i (n=141) sınıf öğretmeni, %57,0'ı (n=261) branş öğretmeni iken %12,2'si (n=56) okul öncesi öğretmenidir. Veri toplanılan öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında 1-5 yıllık kıdeme sahip öğretmenler %59,4 (n=272), 6-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler %26,2 (n=122), 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ise %14,0'dır (n=64) oranında yer almaktadır. Okul türü değişkeni incelendiğinde katılımcıların %42,8'i (n=196) ilkokuldan, %28,8'i (n=132) ortaokuldan, %21,6'sı (n=99) liseden ve %6,8'inin (n=31) okul öncesinden katıldıkları görülmektedir. Bulundukları okullardaki çalışma süreleri incelendiğinde %88,2 (n=404) ile büyük çoğunluğu 1-5 yıl arasında olduğu gözlemlenmektedir. 6+ yıl arasında çalışma süresine sahip katılımcı oranı %11,7 (n=54) olarak görülmektedir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda veri toplama araçları olarak: kişisel bilgi formu, Okul Müdürlerinin Okullarda Değişime Karşı Direnişleri Giderme Yaklaşımları Ölçeği ve Okul Müdürlerinin Etkililiği Anketi kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, branş, öğrenim durumu, kıdem, çalışma süresi, okul türüne ait bilgilerin elde edilmesi amaçlamıştır.

Okul yöneticilerinin sergilediği yönetim tarzları ölçeği

Okul Yöneticilerinin Sergilediği Yönetim Tarzları Ölçeği Asar (2021) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Otoriter Yönetim Tarzı, Demokratik Yönetim Tarzı ve İlgisiz Yönetim Tarzı olmak üzere 3 alt boyuttan

oluşmaktadır. Ölçek 5'li likert tipi olup her bir ifade için (1) Hiç Katılmıyorum, (2) Az Katılıyorum, (3) Orta Düzeyde Katılıyorum, (4) Çok Katılıyorum, (5) Tamamen Katılıyorum şeklinde belirtilen derecelerden birinin işaretlemeleri istenmiştir. 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11, 12,18,24,30,35 maddeler ters madde olduğundan veri analizi yapılmadan önce gerekli kodlamalar yapılmıştır.

Hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları sonuçları; İlgisiz Yönetim Tarzı alt boyutunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .771 ,Demokratik Yönetim Tarzı alt boyutunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .641, Otoriter Yönetim Tarzı alt boyutunda Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .863'dir.

Okul müdürlerinin okullarda değişime karşı direnişleri giderme yaklaşımları ölçeği

Yelken (2012) tarafından geliştirilen "Okul Müdürlerinin Okullarda Değişime Karşı Direnişleri Giderme Yaklaşımları Ölçeği" 4 alt boyuttan ve 32 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Geliştirilen bu ölçeğin alt boyutları sırasıyla; baskı ve zor kullanma yaklaşımı, iletişim yaklaşımı, katılım ve yer alma yaklaşımı, eğitim yaklaşımı olarak isimlendirilmektedir. Ölçekte 13 maddeter madde içerdiği için analizden önce ters puanlama yapılmıştır. Ölçeğin tamamının ve alt boyutlarının güvenirlik katsayıları sırasıyla; ölçeğin kendisi .751, baskı ve zor kullanma alt boyutu .797, iletişim yaklaşımı .680, katılım ve yer alma alt boyutu .686 ve eğitim yaklaşımı .732 olarak bulunmuştur.

Normallik ve güvenilirlik testleri

Araştırmanın analiz işlemlerine geçilmeden önce ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik değerleri incelenmiş ve çarpıklık-basıklık değerlerinin ±1.5 arasında olduğu belirlenmiştir. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin ±2 arasında değerler olması verilerin normal dağılım gösterdiğininin kabul edilmesi için yeterli istatistiksel sonuçlardır. Bu nedenle parametrik testler kullanılarak analizler tamamlanmıştır (Gravetter ve Wallnau, 2014; Trochim ve Donnelly, 2006).

BULGULAR VE YORUM

"Cinsiyet" değişkenine bakıldığında öğretmenlere göre okul müdürlerin yönetim tarzının ve alt boyutlarının anlamlı olarak fark gösterip göstermediğini bulmak için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda "Yönetim tarzı ölçeğinde" ve alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir.

Tablo 1
Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının ‘‘Cinsiyet’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

					Levene testi			
Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**F**	**p**	**t**	**p**
İlgisiz Yönetim Tarzı	Kadın	276	22,2	4,6	5.03	.025	-420	.675
	Erkek	182	22,4	3,9				
Demokratik Yönetim Tarzı	Kadın	276	69,2	17,7	.004	.950	-1.952	.052
	Erkek	182	72,5	17,4				
Otoriter Yönetim Tarzı	Kadın	276	35,1	8,9	.018	.893	-0.263	.793
	Erkek	182	35,3	9,0				
Genel Yönetim Tarzı	Kadın	276	122.9	25.6	.043	.836	-1.450	.148
	Erkek	182	126.4	25.7				

"Öğrenim Durumu" değişkenine bakıldığında öğretmenlere göre okul müdürlerin yönetim tarzının ve alt boyutlarının anlamlı olarak fark gösterme durumunu belirlemek için yapılan bağımsız örneklem t testi sonucunda “Yönetim tarzı ölçeğinde” ve alt boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 2
Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının ‘‘Öğrenim Durumu’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt	**Öğrenim**				**Levene testi**			
Boyutlar	**Durumu**	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**F**	**p**	**t**	**p**
İlgisiz	Lisans	426	22.2	4.3	.949	.331	-.87	.383
Yönetim	Yüksek Lisans	32	22.9	3.9				
Demokratik	Lisans	426	70.5	17.3	3.093	.079	-.03	.972
Yönetim	Yüksek Lisans	32	70.7	20.7				
Otoriter	Lisans	426	35.2	8.9	.001	.979	.18	.855
Yönetim	Yüksek Lisans	32	34.9	9.3				
Genel	Lisans	426	124.28	25.5	.539	.463	-.08	.936
Yöntim	Yüksek Lisans	32	124.66	28.9				

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzının ve alt boyutlarının “yaş” değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için *tek faktörlü ANOVA* testi yapılmıştır. Tabloda bulunan Anova değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde,

okul müdürlerinin yaş değişkenine göre Genel Yönetim Tarzında (*F*=,685; p= ,505>0,05), İlgisiz Yönetim Tarzında (*F*=,187; p= ,830>0,05), Demokratik Yönetim Tarzında (F=,643; p= ,526>0,05) ve Otoriter Yönetim Tarzında (F=,1.358; p= ,258>0,05) anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 3
Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının ‘‘Yaş’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
İlgisiz Yönetim	21-30	285	22.2	4.4		
	31-40	145	22.5	4.2	.187	.830
	41+	28	22.4	3.9		
	Toplam	458	22.3	4.3		
Demokratik	21-30	285	71.2	17.6		
Yönetim	31-40	145	69.8	18.2	.643	.526
	41+	28	67.8	14.7		
	Toplam	458	70.6	17.6		
Otoriter Yönetim	21-30	285	35.7	8.9		
	31-40	145	34.5	8.7	1.358	.258
	40+	28	33.8	9.2		
	Toplam	458	35.2	8.9	.685	.505
Genel Yönetim	21-30	285	125.3	25.4		
	31-40	145	123	26.4		
	40+	28	120.6	21.3		
	Toplam		124.3	25.7		

Tablo 4
Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının “Kıdem’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
İlgisiz	1-5 yıl	272	22.4	4.4		
Yönetim	6-10 yıl	122	22.3	4.0	.144	.866
	11+	64	22.1	4.5		
	Toplam	458	22.3	4.3		
Demokratik	1-5 yıl	272	71.9	17.9		
Yönetim	6-10 yıl	122	69.3	17.3	2.548	.079
	11+	64	66.9	16.2		
	Toplam	458	70.5	17.6		
Otoriter	1-5 yıl	272	35.9	8.8		
Yönetim	6-10 yıl	122	34.8	9.0	2.889	.057
	11+	64	33.0	9.1		

	Toplam	548	35.2	8.9		
Genel	1-5 yıl	272	126.4	26		
Yönetim	6-10 yıl	122	122.8	25.6	2.82	.061
	11+	64	118.4	23.7		
	Toplam	548	124.3	25.7		

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzı ve alt boyutlarının "kıdem" değişkenine göre anlamlı fark çıkarıp çıkarmadığını belirlemek için *tek faktörlü ANOVA* testi yapılmıştır. Tabloda bulunan Anova değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin kıdem değişkenine göre Genel Yönetim Tarzında (*F*=2.82; *p*= .061>0,05) İlgisiz Yönetim Tarzında (*F*=,144; *p*= .866>0,05), Demokratik Yönetim Tarzında (F=2.548; p=.079>0,05) ve Otoriter Yönetim Tarzında (F=2.889; p=.057>0,05) anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 5
Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının "Çalışma Süresi'' Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	**Çalışma**				**Levene Testi**			
	Süresi	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**F**	**p**	**t**	**p**
İlgisiz	1-5 yıl	404	22.4	4.3	.533	.466	.964	.335
Yönetim	6+yıl	54	21.8	4.1				
Demokratik	1-5 yıl	404	71.2	17.6	.164	.686	2.028	.043
Yönetim	6+ yıl	54	66.0	16.7				
Otoriter	1-5 yıl	404	35.5	9.0	.415	.520	1.537	.125
Yönetim	6+ yıl	54	33.5	8.3				
Genel	1-5 yıl	404	125.2	25.8	1.27	.26	1.976	.049
Yönetim	6+yıl	54	117.8	23.8				

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzının ve Alt Boyutlarının "çalışma süresi" değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için *bağımsız örneklem t* testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan *bağımsız örneklem t testi* incelendiğinde "Genel Yönetim Tarzının" ve "Demokratik Yönetim Tarzının" anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. "Genel Yönetim Tarzında" ve "Demokratik Yönetim Tarzında"1-5 yıl çalışma süresine sahip çalışanların lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzının ve alt boyutlarının "branş" değişkenine göre anlamlı farka sahip olup olmadığını bulmak için *tek faktörlü ANOVA* testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan Anova değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin branş değişkenine göre Genel Yönetim Tarzında (*F*=2.168; *p*= .116>0,05), İlgisiz Yönetim Tarzında (*F*=2.401; *p*=

.092>0,05), Demokratik Yönetim Tarzında (*F*=1.862; p=.157>0,05) ve Otoriter Yönetim Tarzında (F=1.080; p=.340>0,05) anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 6

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının "Branş'' Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
İlgisiz Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	141	22.3	4.1		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	21.1	4.4	2.401	.092
	Branş Öğretmenliği	261	22.6	4.4		
	Toplam	458	22.3	4.3		
Demokratik Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	141	69.7	18.8		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	67.0	15.2	1.862	.157
	Branş Öğretmenliği	261	71.7	17.3		
	Toplam	458	70.6	17.6		
Otoriter Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	141	35.4	8.9		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	33.6	8.8	1.080	.340
	Branş Öğretmenliği	261	35.4	8.9		
	Toplam	458	35.2	8.9		
Genel Yönetim	Sınıf Öğretmenliği	141	123.6	123.7		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	118.2	21.9	2.168	.116
	Branş Öğretmenliği	261	125.9	26.1		
	Toplam	458	124.3	25.7		

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzının ve alt boyutlarının "okul türü" değişkenine bakılarak ortalamalar arasındaki farkın anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için *tek faktörlü ANOVA* testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan Anova değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin okul türü değişkenine göre Genel Yönetim Tarzında (*F*=2.277; *p*=.079>0,05), Demokratik Yönetim Tarzında (*F*=1.260; *p*=.287>0,05) ve Otoriter Yönetim Tarzında (*F*=2.560; *p*=.054>0,05) anlamlı fark bulunamazken, İlgisiz Yönetim

Tarzında (F=2.841; p= .037<0.05) anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan *Post Hoc* testlerinden araştırmaya dahil olan değişkenlerin kişi sayıları birbirinden uzak olduklarından dolayı seçilen *Hochberg GT2* uygulanmış, sonuçlara göre okul öncesi, ilkokul ve ortaokul arasında ilkokul lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 7
Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının "Okul Türü'' Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Okul Türü	n	$\bar{X}$	SS	F	p
İlgisiz	Okul Öncesi	31	20.2	5.0		
Yönetim	İlkokul	196	22.6	4.0	2.841	.037
Tarzı	Ortaokul	132	22.5	4.1		
	Lise	99	22.2	4.6		
	Toplam	458	22.3	4.3		
Demokratik	Okul Öncesi	31	65.0	17.2		
Yönetim	İlkokul	196	71.5	17.9	1.260	.287
Tarzı	Ortaokul	132	70.1	16.9		
	Lise	99	70.9	17.8		
	Toplam	458	70.6	17.6		
Otoriter	Okul Öncesi	31	32.0	7.1		
Yönetim	İlkokul	196	36.3	8.8	2.560	.054
Tarzı	Ortaokul	132	34.7	9.1		
	Lise	99	34.7	9.0		
	Toplam	458	35.2	8.9		
Genel	Okul Öncesi	31	113.8	24.5		
Yönetim	İlkokul	196	126.5	25.3	2.277	.079
Tarzı	Ortaokul	132	123.6	25.2		
	Lise	99	124.1	26.9		
	Toplam	458	124.3	25.7		

Tablo 8
Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı ve Alt Boyutlarının ''Cinsiyet'' Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

					Levene Testi			
Alt Boyutlar	**Cinsiyet**	**n**	$\bar{X}$	**SS**	**F**	**p**	**t**	**p**
Tüm	Kadın	276	95.4	15.8	.000	.995	.101	.920
Yaklaşımlar	Erkek	182	95.2	16.6				
Baskı ve Zor	Kadın	276	26.7	9.9	.649	.421	.061	.952

Kullanma Yaklaşımı	Erkek	182	26.6	9.5				
İletişim Yaklaşımı	Kadın	276	39.7	7.5	1.365	.243	.470	.639
	Erkek	182	39.2	8.0				
Katılım Yaklaşımı	Kadın	276	24.1	4.4	1.323	.254	.251	.642
	Erkek	182	24.3	4.9				
Eğitim Yaklaşımı	Kadın	276	14.0	3.8	.285	.594	.073	.942
	Erkek	182	14.0	3.9				

"Cinsiyet" değişkenine göre öğretmenlere göre müdürlerin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının ve alt boyutlarının anlamlı olarak fark gösterme durumunu bulmak için yapılan *bağımsız örneklem t testi* sonucunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

Tablo 9

Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımının ‘‘Öğrenim Durumu’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	p	t	P
Tüm Yaklaşımlar	Lisans	426	95.7	15.8	.782	.377	1.676	.094
	Y. Lisans	32	90.8	19.0				
Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımı	Lisans	426	26.6	9.7	.109	.741	-.307	.759
	Y. Lisans	32	27.2	9.5				
İletişim Yaklaşımı	Lisans	426	39.6	7.6	.2.525	.113	1.856	.064
	Y. Lisans	32	37.0	8.7				
Katılım Yaklaşımı	Lisans	426	24.3	4.6	1.225	.269	2.147	.032
	Y. Lisans	32	22.5	5.5				
Eğitim Yaklaşımı	Lisans	426	14.1	3.8	3.674	.059	2.167	.031
	Y. Lisans	32	12.6	4.7				

Öğretmenlere göre müdürlerin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının ve alt boyutlarının “öğrenim durumu” değişkenine bakılarak anlamlı olarak fark gösterip göstermediği belirlemek için yapılan *bağımsız örneklem t testi* sonucunda sadece “Katılım Yaklaşımı” ile “ Eğitim Yaklaşımı” alt boyutlarında anlamlı farkın var olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenler lisansüstü mezun öğretmenlere göre okul müdürlerinin değişime karşı direnişi girme yaklaşımlarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlere göre değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının ve alt boyutlarının “yaş” değişkenine göre anlamlı farklılığı bulmak için *tek faktörlü*

ANOVA testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan *Anova* değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin yaş değişkenine göre Tüm Yaklaşımlarda (*F*=,1,118; *p*= ,328>0,05), Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında (*F*=2.336; *p*= .098>0,05), İletişim Yaklaşımında (*F*=1,768; *p*= ,172>0,05), Katılım Yaklaşımında (*F*=1.737; *p*= .177>0,05), Eğitim Yaklaşımında (*F*=,1,228; *p*=.294>0,05), ölçümler arası anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 10

Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı ve Alt Boyutlarının ‘‘Yaş’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Tüm	21-30	285	95.8	16.8		
Yaklaşımlar	31-40	145	93.9	15.5	1.118	.328
	41+	28	98.0	10.0		
	Toplam	458	95.3	16.0		
Baskı ve Zor	21-30	285	27.4	9.9		
Kullanma	31-40	145	25.7	9.6	2.336	.098
Yaklaşımı	41+	28	24.2	7.8		
	Toplam	458	26.7	9.7		
İletişim	21-30	285	39.3	7.7		
Yaklaşımı	31-40	145	39.0	7.8	1.768	.172
	41+	28	42.0	5.5		
	Toplam	458	39.4	7.6		
Katılım	21-30	285	24.1	4.7		
Yaklaşımı	31-40	145	23.9	4.7	1.737	.177
	41+	28	25.7	3.2		
	Toplam	458	24.2	4.6		
Eğitim	21-30	285	14.0	3.7		
Yaklaşımı	31-40	145	13.8	4.2	1.228	.294
	41+	28	15.0	3.0		
	Toplam	458	14.0	3.9		

Öğretmenlere göre değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının ve alt boyutlarının “kıdem” değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için *tek faktörlü ANOVA testi* uygulanmıştır. Tabloda bulunan *Anova* değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin kıdem değişkenine göre Tüm yaklaşımlarda (*F*=,4,215; *p*= ,015<0,05), Baskı ve zor kullanma yaklaşımında (*F*=3.973; *p*= ,019<0,05), İletişim yaklaşımında (*F*=3.645; *p*= ,027<0,05) anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılıkların hangi gruptan kaynaklandığını bulmak için *Post Hoc Testlerden* ele aldığımız değişkenin kişi sayıları birbirinden uzak olduklarından dolayı *Horcberg GT2*

kullanılmıştır. Tüm Yaklaşımlar ve İletişim Yaklaşımında 1-5 yılı ile 6-10 yılı arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Söz konusu farklılık 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine gerçekleşmiştir. Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında anlamlı farklılığın1-5 yıl ile 11+ yıl arasında olduğu ve farklılığın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine gerçekleştiği bulunmuştur.

Tablo 11

Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı ve Alt Boyutlarının ‘‘Kıdem’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Kıdem	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Tüm	1-5 yıl	272	97.1	17.3		
Yaklaşımlar	6-10yıl	122	92.3	13.8	4.215	.015
	11+	64	93.7	13.4		
	Toplam	458	95.3	16.1		
Baskı ve Zor	1-5 yıl	272	27.6	10.5		
Kullanma	6-10yıl	122	26.1	8.3	3.973	.019
Yaklaşımı	11+	64	23.9	8.2		
	Toplam	458	26.7	9.7		
İletişim	1-5 yıl	272	40.0	7.7		
Yaklaşımı	6-10yıl	122	37.8	7.8	3.645	.027
	11+	64	39.9	6.7		
	Toplam	458	39.4	7.7		
Katılım	1-5 yıl	272	24.5	4.9		
Yaklaşımı	6-10yıl	122	23.5	4.1	1.951	.143
	11+	64	24.3	4.6		
	Toplam	458	24.1	4.6		
Eğitim	1-5 yıl	272	14.3	3.8		
Yaklaşımı	6-10yıl	122	13.3	4.1	2.569	.073
	11+	64	14.1	3.7		
	Toplam	458	14.0	3.9		

Tablo 12
Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımının ‘‘Çalışma Süresi’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyutlar	Çalışma Süresi	n	$\bar{X}$	SS	Levene Testi F	p	t	p
Tüm Yaklaşımlar	1-5 yıl	404	95.7	16.1	.001	.981	1.146	.252
	6+ yıl	54	92.9	16.0				
Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımı	1-5 yıl	404	26.7	9.9	2.889	.090	.394	.694
	6+ yıl	54	26.1	8.8				
İletişim Yaklaşımı	1-5 yıl	404	39.6	7.6	.196	.658	1.038	.300
	6+ yıl	54	38.4	8.1				
Katılım Yaklaşımı	1-5 yıl	404	24.3	4.6	.137	.711	.951	.342
	6+ yıl	54	23.6	4.7				
Eğitim Yaklaşımı	1-5 yıl	404	14.1	3.7	4.093	.044	1.590	.117
	6+ yıl	54	13.1	4.7				

"Çalışma Süresi" değişkenine bakıldığında öğretmenlere göre müdürlerin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımı ve alt boyutlarının anlamlı olarak fark gösterme durumunu bulmak için yapılan *bağımsız örneklem t testi* sonucunda anlamlı fark görülmemektedir.

Tablo 13
Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımının ‘‘Branş’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Tüm Yaklaşımlar	Sınıf Öğretmenliği	141	94.8	17.6		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	93.8	13.7	.487	.615
	Branş Öğretmenliği	261	95.9	15.7		
	Toplam	458	95.3	16.1		
Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımı	Sınıf Öğretmenliği	141	26.7	10.3		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	24.9	8.8	1.044	.353
	Branş Öğretmenliği	261	27.0	9.6		
	Toplam	458	26.7	9.7		
İletişim Yaklaşımı	Sınıf Öğretmenliği	141	38.9	7.7		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	39.7	7.5	.334	.716
	Branş Öğretmenliği	261	39.6	7.7		
	Toplam	458	39.4	7.6		
Katılım Yaklaşımı	Sınıf Öğretmenliği	141	23.9	5.2		
	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	23.9	3.9	.584	.558
	Branş Öğretmenliği	261	24.4	4.4		

	Toplam	458	24.2	4.6		
Eğitim	Sınıf Öğretmenliği	141	14.0	4.0		
Yaklaşımı	Okul Öncesi Öğretmenliği	56	14.1	3.9	.050	.951
	Branş Öğretmenliği	261	13.9	3.8		
	Toplam	458	14.0	3.9		

Öğretmenlere göre değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının ve alt boyutlarının "branş" değişkenine göre anlamlı fark gösterip göstermediğini bulmak için *tek faktörlü ANOVA* testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan *Anova* değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin branş değişkenine göre Tüm Yaklaşımlarda *(F*=.487; *p*= .615>0,05), Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında *(F*=1.044; *p*=.353>0,05), İletişim Yaklaşımında *(F*=.334; *p*= .716>0,05), Katılım Yaklaşımında *(F*=.584; *p*= .558>0,05) ve Eğitim Yaklaşımında *(F*=.050; *p*= .951>0,05) anlamlı fark bulunamamıştır.

Tablo 14

Okul Müdürlerinin Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımının ‘‘Okul Türü’’ Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Alt Boyut	Branş	n	$\bar{X}$	SS	F	p
Tüm	Okul Öncesi	31	91.1	12.5		
Yaklaşımlar	İlkokul	196	95.4	18.0	1.513	.210
	Ortaokul	132	97.2	13.6		
	Lise	99	94.0	15.8		
	Toplam	458	95.3	16.0		
Baskı ve Zor	Okul Öncesi	31	22.7	7.9		
Kullanma	İlkokul	196	26.9	10.5	2.874	.036
Yaklaşımı	Ortaokul	132	26.0	9.3		
	Lise	99	28.2	8.7		
	Toplam	458	26.7	9.7		
İletişim	Okul Öncesi	31	39.3	7.6		
Yaklaşımı	İlkokul	196	39.2	8.1	2.811	.039
	Ortaokul	132	40.8	6.8		
	Lise	99	37.9	7.6		
	Toplam	458	39.4	7.7		
Katılım	Okul Öncesi	31	23.6	3.8		
Yaklaşımı	İlkokul	196	24.1	5.2	2.074	.103
	Ortaokul	132	24.9	3.9		
	Lise	99	23.5	4.5		

	Toplam	458	24.2	4.6		
Eğitim Yaklaşımı	Okul Öncesi	31	14.1	3.6		
	İlkokul	196	14.0	4.0	1.921	.125
	Ortaokul	132	13.5	3.6		
	Lise	99	13.3	3.9		
	Toplam	458	14.0	3.9		

Öğretmenlere göre müdürlerin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının "okul türü" değişkenine göre anlamlı fark gösterme durumunu belirlemek için *tek faktörlü ANOVA* testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan *Anova* değerlerinin anlamlılıkları incelendiğinde, okul müdürlerinin okul türü değişkenine göre İletişim Yaklaşımında (F=2.811; p=.039<0,05), Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında (F=2.874; p= ,036<0,05), anlamlı fark bulunmuştur. Anlamlı Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Post Hoc testlerinde araştırmaya dâhil olan değişkenlerin kişi sayıları birbirinden uzak olduklarından dolayı seçilen Hochberg GT2 testi uygulanmıştır. İletişim Yaklaşımında lisede ve ortaokulda görev alan öğretmenlerin arasında anlamlı farklılık bulunurken farklılığın ortaokul lehine gerçekleştiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ortaokulda görev alan öğretmenlere göre okul müdürlerin iletişim yaklaşımı düzeyi, liselerde görev alan öğretmenler göre okul müdürlerinin iletişim yaklaşımı düzeylerinden daha yüksektir.

Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımındaki farklılığın lisede ve okul öncesinde görev alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ve bu farklılığın lise lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, lisede görev alan öğretmenlere göre müdürlerin baskı ve zorlama düzeylerinin okul öncesinde görev alan öğretmenlere göre müdürlerin baskı ve zorlama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgusuna göre, öğretmenlere göre okul müdürlerinin, yönetim tarzlarına ilişkin algıları genel olarak "orta" düzeydedir. Yönetim tarzları ölçeğinin "İlgisiz Yönetim Tarzı", "Demokratik Yönetim Tarzı" ve Otoriter Yönetim Tarzı" alt boyutlarınında katılımcıların cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır. Argon ve Dilekçi'nin (2014) yaptıkları araştırmada yönetim tarzlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken Abdurrezak ve Üstüner (2020), Yağ (2019) ile Sarı, Yıldız ve Canoğulları'nın (2018) araştırmalarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Günümüzde kadınlar ve erkekler meslek edinme de eşit şartlara sahip olması göz önünde bulundurulduğunda beklenilen bir sonuçtur.

Katılımcı öğretmenlerin"Öğrenim Durumu" değişkenine göre Yönetim tarzları ölçeğinin "İlgisiz Yönetim Tarzı", "Demokratik Yönetim Tarzı" ve Otoriter Yönetim Tarzı" alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Literatür incelendiğinde farklı sonuçlar bulunan araştırmalar mevcuttur. Akçay ve Sevinç, (2021) yaptığı araştırmada da yönetim tarzlarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık bulamamıştır. Yağ (2019) yaptığı araştırmada ise eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklara ulaşmıştır. Öğretmenlerin öğrenim durumları, öğretmenlerin müdürlerin yönetim tarzlarına karşı bakış açılarını etkileyen önemli bir unsur olmadığı göz önünde bulundurulursa, anlamlı farklılığın bulunmaması beklenilen bir sonuçtur.

Yönetim Tarzları alt boyutlarının *ortalamalarının* "yaş" değişkenine göre İlgisiz Yönetim Tarzında, Demokratik Yönetim Tarzında ve Otoriter Yönetim Tarzında ölçümler arası anlamlı fark bulunamamıştır. Esin Berkez ve Erdem (2022) yaptığı araştırmada "İşbirlikli Yönetim Tarzında" ve "İlgisiz Yönetim Tarzında" yaş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunurken, "Otoriter Yönetim Tarzında" anlamlı farklılık bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaşı ne olursa olsun, müdürlerin yönetim tarzlarına karşı aynı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler okullarında aynı çalışma şartlarına sahip olduğu göz önünde bulundurulduğunda, farklı yaşlarda bile aynı düşüncelere Ship Olması beklenilen bir sonuçtur.

"Kıdem" değişkenine göre İlgisiz Yönetim Tarzında, Demokratik Yönetim Tarzında ve Otoriter Yönetim Tarzında ölçümler arası anlamlı fark bulunamamıştır. Argon ve Dilekçi'nin (2014) yaptığı araştırmada ise yönetim tarzları, kıdem değişkenine göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkarken Abdurrezak ve Üstüner (2020)'in çalışmalarında kıdem değişkenine dair anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının *ortalamalarının* "çalışma süresi" değişkenine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmayacağını belirlemek için *bağımsız örneklem t* testi uygulanmıştır. Tabloda bulunan *bağımsız örneklem t testi* incelendiğinde Demokratik Yönetim Tarzı boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılıkların 1-5 yıl çalışma süresine sahip çalışanların lehine gerçekleştiği görülmektedir. Daha az süredece çalışan öğretmenler müdürlerin daha demokratik yönetim sergilediklerini belirtmişlerdir. Yeni göreve başlayan öğretmenlere müdürlerin daha hoş görülü davranılması, bu sonucun çıkmasına neden olabilir.

Öğretmenlere göre Yönetim Tarzı alt boyutlarının "branş" değişkenine göre göre İlgisiz Yönetim Tarzında, Demokratik Yönetim Tarzında ve Otoriter Yönetim Tarzında ölçümler arası anlamlı fark bulunamamıştır. İvgin ve Demirtaş (2022) yaptıkları araştırmaya göre branş değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Branş değişkenine göre yönetim tarzları açısından yapılan bir diğer araştırma olan Taluy ve Yağ, (2021) yaptığı çalışmada anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Literatürde çalışmamızdaki bulgulardan farklı sonuçların var olduğu görülmektedir. Okulların bulunduğu konum ve şehir bu farklılığa neden olabilir.

Yönetim Tarzı alt boyutlarının "okul türü" değişkenine göre Demokratik Yönetim Tarzında ve Otoriter Yönetim Tarzında ölçümler arası anlamlı fark bulunamazken İlgisiz Yönetim Tarzında anlamlı fark bulunmuştur. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan *Post Hoc* testlerinden *Hochberg GT2* ile okul öncesi, ilkokul ve ortaokul arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılığın ilkokul lehine gerçekleştiği görülmektedir.

Öğretmenlere göre okul müdürlerinin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımları cinsiyet, öğrenim durumu, kıdem, çalışma süresi, yaş, okul türü ve branş değişkenlerine göre incelenmiştir.

"Cinsiyet" değişkenine göre Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında, İletişim Yaklaşımında, Katılım Yaklaşımında, Eğitim Yaklaşımında ve Okullarda Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı anlamlı fark olmadığı görülmektedir.

"Öğrenim durumu" değişkenine göre Okullarda Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı ve alt boyutları olan Baskı ve zor kullanma yaklaşımı, İletişim Yaklaşımı alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunamazken, Katılım Yaklaşımı ve Eğitim Yaklaşımı alt boyutlarında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin görüşlerine göre; müdürlerin katılım ve eğitim yaklaşımlarının düzeyleri lisansüstü öğretmenlerin görüşlerine göre daha yüksek olduğu belirtilebilir.

Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı ve alt boyutları yaş değişkenine göre incelendiği zaman, Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımında, Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında, İletişim Yaklaşımında, Katılım Yaklaşımında, Eğitim Yaklaşımında, anlamlı fark bulunamamıştır.

Öğretmenlere göre Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımı ve alt boyutlarının "kıdem" değişkenine göre incelendiğinde, Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımında, Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında, İletişim yaklaşımında anlamlı fark bulunmuştur. Kıdem yükseldikçe öğretmenlere göre

müdürlerin değişime karşı direnişi giderme yaklaşımının ve alt boyutlarının düzeylerinin düştüğü belirlenmiştir.

"Çalışma Süresi" ve "Branş" değişkenine göre Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımında ve alt boyutlar olan Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında, İletişim Yaklaşımında, Katılım Yaklaşımında ve Eğitim Yaklaşımında anlamlı fark bulunamamıştır.

Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımının ve alt boyutlarının "okul türü" değişkenine göre incelendiğinde, İletişim Yaklaşımında, Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımında anlamlı fark bulunmuştur. . İletişim Yaklaşımında lisede ve ortaokulda görev alan öğretmenlerin arasında anlamlı farklılık bulunurken farklılığın ortaokul lehine gerçekleştiği görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, ortaokulda görev alan öğretmenlere göre okul müdürlerin iletişim yaklaşımı düzeyi, liselerde görev alan öğretmenler göre okul müdürlerinin iletişim yaklaşımı düzeylerinden daha yüksektir. Baskı ve Zor Kullanma Yaklaşımındaki farklılığın lisede ve okul öncesinde görev alan öğretmenlerin görüşleri arasında olduğu ve bu farklılığın lise lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, lisede görev alan öğretmenlere göre müdürlerin baskı ve zorlama düzeylerinin okul öncesinde görev alan öğretmenlere göre müdürlerin baskı ve zorlama düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Liselere kayıtlı öğrenci sayısı anaokullarında kayıtlı öğrenci sayısından fazla olması, buna bağlı olarak liselerde görevli öğretmen sayısının okulöncesinde görevli öğretmenlerden fazla olması nedeniyle, müdürlerin var olan değişime karşı direnişi yok etmede baskı ve zor kullanmaya başvurması beklenilen bir sonuçtur.

Yapılan alan yazınında Yelken (2012) yaptığı çalışmada "Baskı ve zor kullanma yaklaşımında" branş ve çalışma süresi değişkenine göre, "İletişim yaklaşımında" kıdem ve çalışma süresi değişkenine göre, "Katılım yaklaşımında" çalışma süresi değişkenine göre, "Eğitim yaklaşımında" çalışma süresi ve öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bunun yanısıra "değişime karşı direnişi giderme yaklaşımında "Çağıl Toprak (2019)'ın çalışmasında kıdem değişkeni açısında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

ÖNERİLER

Okul müdürlerinin sahip olduğu teknik, kavramsal ve iletişim becerilerindeki noksanlıkların tanınması için Johari Penceresi vb. yöntemler kullanıp bunların düzeltilmesi için gerekli önlem ve eğitimler sağlanmalıdır.

1) Değişimin başat yöneticisi olarak okullardaki müdürlere değişime karşı direnişi gidermeye yönelik hizmet öncesi veya hizmet sırası eğitimler verilerek başarılı değişim yönetimi gerçekleştirilmesi gerçekleştirilmelidir.

2) Okul müdürlerinin elde edilen bulgular doğrultusunda okullarının yönetim tarzları düzeylerine yönelik çıkarımda bulunması ve gerekli görülen kısımlarda iyileştirmelere gitmesi sağlanmalıdır.

3) Çalışmada uygulanan bağımsız değişkenler haricinde yeni değişkenler eklenerek bu çalışmaya farklı yönlerden katkıda bulunabilinir.

4) Okul müdürlerinin sahip olduğu yönetsel etkililiklerinin değişimi yönetme becerileriyle olumlu ve anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Değişimini gerçekleştirilmesi için belirlenen hedefler doğrultusunda okul müdürlerinin sürekli bir eğitime tabi tutulması ve astlarına açık, anlaşılır ve bilinçli bilgiler sunması sağlanmalıdır.

5) Okul yöneticilerinin etkililiği, yönetim tarzları, değişimi yönetme yaklaşımları gibi konularda öğretmen, öğrenci ve velilerin beklentilerinin neler olduğunu belirleyen araştırmaları artırarak okul yöneticilerinin eğitimlere tabi tutulması gerekmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abdurrezak, S. & Üstüner, M. (2020). Algılanan müdür yönetim tarzı ve içsel motivasyonun öğretmenlerin örgütsel bağlılığına etkisi. *Eğitim Dergisi Trakya, 10*(1), 151-168. https://doi.org/10.24315/tred.604753.

Akçay, P. & Sevinç, H. H. (2021). Okul yöneticilerinin algılanan yönetim tarzları ve öğretmenlerin özerkliği üzerine bir araştırma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41*(2), 1173-1201. https://doi.org/10.17152/ gefad.906997.

Argon, T. & Dilekçi, Ü. (2014). Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim tarzları ve kurumsal itibara yönelik algıları arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(2), 161-181. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6234.

Asar, R. (2021). *Okul Yöneticilerinin Öğretmenlere İlişkin İnsan Doğası Varsayımları ve Sergiledikleri Yönetim Tarzları.* Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://hdl.handle.net/11655 /23612. Erişim tarihi: 22.07.2023.

Başaran, İ. E., (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Bursalıoğlu, Z. (2019). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Pegem Akademi.

Çağıl Toprak, A. (2019). *Lise Okul Yöneticilerinin Değişime Yönelik Eğilimleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Keçiören İlçesi Örneği)*. Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. http://hdl.handle.net/11727/4033. Erişim Tarihi: 23.07.2023

Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 29*, 27-45. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10368/126898.

Esin Berkez, G. & Erdem, A. (2022). Sınıf öğretmenlerine göre okul müdürünün yönetim tarzları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 9*(32), 73-106. http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.64032.

Göksoy, S., Sağır, M. & Yenipınar, Ş. (2013). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin yönetsel etkililik düzeyi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 18-31. https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3812/51097.

Gravetter, F. & Wallnau, L. (2014). *Essentials of Statistics For The Behavioral Sciences.* Wadsworth.

Helvacı, M. A. (2011). Değişime karşı direniş nedenlerini belirleme ölçeği. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 6*(3), 2033-2047. https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19819/212046.

İvgin, A. & Demirtaş , H. (2022). Okulların akademik iyimserliği ile müdürlerin yönetim tarzı arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(4), 22-39. https://doi.org/10.19160/e-ijer.1099644.

Karakışla, E. (2009). *Kültür-Yönetim İlişkileri Bağlamında Örgütsel Değişim Sürecine Örgütsel Kültürün Yönetsel Etkinlik Açısından Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://hdl.handle.net/11492/596. Erişim tarihi: 23.07.2023.

Karasar, N., (1982). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Yayın Grubu.

Kaya, A., Balay, R. & Tınaz, S. (2014). Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel etkililik ve örgütsel bağlılık algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(2), 79-97. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59460/854336.

Milli Eğitim Bakanlığı İstatistiki Bilgiler (2023). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2021_2022.pdf, Erişim tarihi: 09.11.2022.

Özden, E. & Hamedoğlu, M. A. (2015). Yönetim kuramları bakımından günümüz okul yöneticilerinin yönetim anlayışları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(3), 7-26. http://dx.doi.org/10.19126/suje.51216.

Sarı, M., Yıldız, E. & Canoğulları, E. (2018). Öğretmenlerin algıladıkları müdür yönetim tarzı ile mesleki motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(10), 188-208. https://doi.org/10.20860/ijoses.467606.

Taluy, Y. & Yağ, T. (2021). Okul yöneticilerinin benimsedikleri yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini yordama düzeyi. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 7*(47), 2552-2562. http://dx.doi.org/10.31589/JOSHAS.852.

Trochim, W. M. & Donnelly, J. P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base*. Atomic Dog, 3. http://www.socialresearchmethods.net/kb/intreval. Htm.

Yağ, T. (2019). *Okul Yöneticilerinin Yönetim Tarzları ile Hesap Verebilirlik Yönelimleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=oKJcU9lvO_CPp0sUaBj-fA&no=Y1YD-t_nxAsbHWL2SgvBig. Erişim tarihi: 24.08.2023.

Yelken, İ. (2012). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değişime Karşı Direnişi Giderme Yaklaşımları*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/TezGoster?key=iTkOhwevEenJZ3onUvs52lBUB617DGWi7LK4m0yvGoC5Iin1ufwqYFuCQB2XbNmx. Erişim tarihi: 22.07.2023.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yörük, Ş. (2021). *Okul Yöneticilerinin 21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma Düzeyi ile Okullarda Değişimi Yönetme Yeterlilikleri Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=Ps5TfVRblxDFnaciKZY5uQ&no=hNJNd2johHAkngeDTcfQSQ. Erişim tarihi: 24.08.2023.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: One of the main factors that influence determining the future of a society is educational institutions. From this perspective, schools where education is practically implemented hold significant importance. School principals considered foundational constituents, not only shape the school culture but also actively assume a role as representatives of educational administration. Within the institution where they work, the principal establishes their management style through the attitude and actions they display. Technical skills, identity alignment, adaptability, coordination, decision-making, and problem-solving, among other qualities, are factors that determine various aspects of the leader's approach. Principals who have effective management skills can manage available resources most efficiently in service of common objectives. The research aims to examine principals' managerial effectiveness and their approaches to mitigating resistance to change in schools from the perspective of teachers.

Research Design: This study employs a quantitative research design using a descriptive survey pattern. The scope of the study encompasses a total of 6,987 teachers working in preschools, primary schools, middle schools, and high schools within the Ağrı province between the years 2022 and 2023. The sample consists of 364 teachers selected according to the principle of maximum diversity to reflect various aspects of the population. The data collection tools include the "Personal Information Form," the "School Principals' Management Styles Scale" developed by Asar (2021), and the "Approaches of School Principals to Mitigate Resistance to Change Scale" developed by Yelken (2012).

Findings: According to the obtained findings, it is observed that there is no significant difference in the principals' management style and its sub-dimensions based on teachers' gender, educational background, age, seniority, and field of expertise. Teachers with less experience in schools have indicated that principals exhibit more democratic leadership. Additionally, teachers working in preschools have higher perceptions of their principals displaying indifferent management compared to teachers in other school types. According to teachers' perspectives, it is observed that principals' approaches to mitigating resistance to change, along with their sub-dimensions, do not show a significant difference based on gender, age, years of service, and field of expertise. Comparing teachers with a bachelor's degree, principals are shown to have higher levels of participation and training approaches. Teachers with longer professional experience have indicated that principals exhibit lower levels of

resistance to change. Teachers working in high schools have reported that school principals in their institutions tend to use pressure and coercion approaches more frequently to overcome resistance to change.

Discussion and Conclusion: Methods like the Johari Window can be used to identify the deficiencies of school administrators, and necessary measures and training should be provided to address these shortcomings. As the leaders spearheading change, school principals should receive training either beforehand or during the process to effectively implement change management and reduce resistance. Based on the obtained findings, school principals should assess their management styles and make necessary improvements in the identified areas. To contribute to this study from different perspectives, in addition to independent variables, new variables can also be included. It has been found that there is a positive and significant relationship between the managerial effectiveness of school principals and their ability to manage change. For successful implementation of change, school principals should continually receive training in line with established objectives and provide clear, understandable, and informed information to their subordinates. It is necessary to increase the number of studies aimed at determining the expectations of teachers, students, and parents regarding school administrators' effectiveness, management styles, and change management approaches. School administrators should be educated in this context to meet these expectations effectively.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2216-2234
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.67906
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 24.01.2023 Submitted date
Kabul tarihi 02.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Demirel, S. & Terzioğlu, A. M. (2023). Türkiye'de trompet ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların bibliyografik yöntemle incelenmesi. *Journal of History School*, 66, 2216-2234

TÜRKİYE'DE TROMPET İLE İLGİLİ YAPILMIŞ OLAN AKADEMİK ÇALIŞMALARIN BİBLİYOGRAFİK YÖNTEMLE İNCELENMESİ[1]

Serkan DEMİREL[2] & Ahmet Mutlu TERZİOĞLU[3]

Öz

Klasik müzikten caz müziğine, popüler müzikten askeri müziğe kadar çeşitli kullanım alanları olan trompet, günümüzde kullanılan modern halini kazanana kadar çeşitli aşamalardan geçmiştir. Bu kadar popüler bir enstrüman olmasının en büyük sebeplerinden birisi tını özellikleri olan trompet, orkestralarda önemli çalgılardan birisi olmaya devam etmektedir. Araştırmanın amacı, bu kadar popüler bir çalgı olan trompet ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların genel yönelimini incelemektir. Bu bağlamda YÖK Tez Merkezi taranmış, 1992-2022 yılları arasında trompet konulu 24 adet araştırmanın veri tabanına yüklendiği görülmüştür. Buna karşın incelenen trompet konulu tezlerin 2006 ve sonrası açık erişim olduğu görülmüştür. Bu sebeple 20 adet trompet konulu tez örneklemi oluşturmuştur. Araştırmada literatür taraması ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İncelenen tezler yıllarına, üniversitelerine, enstitülere, bilim dallarına göre, tez türüne, konularına, yöntemlerine, örneklemine, veri toplama yöntemlerine, veri analiz yöntemlerine göre analiz edilerek bu çalışmalardaki genel durum betimlenmiştir. İncelenen tezlerde yöntemsel problemlerin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı belirlenmiştir. Trompet alanında doktora düzeyinde çalışmaların artırılması için akademisyen ve öğrencilerin teşvik edilmesi önerilmektedir.

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

[2]Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi İcra Sanatları Fakültesi, Çalgı Eğitimi Bölümü, serkan.demirel@mgu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3459-2836
[3]Dr. Öğr. Üyesi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, mutlu.terzioglu@alanya.edu.tr Orcid: 0000-0002-3464-722X

Anahtar Kelimeler: Trompet, Trompet eğitimi, Bibliyografya, Trompet araştırmaları

Analysis of Academic Studies Related to the Trumpet in Turkey by Bibliographic Method

Abstract

The trumpet, which has various uses from classical music to jazz music, from popular music to military fields, has gone through different stages until it gained its modern form used today. One of the biggest reasons for being such a popular instrument is the trumpet, which has timbre features and continues to be one of the essential instruments in orchestras. The research aims to examine the general orientation of academic studies on the trumpet, a popular instrument. In this context, the YÖK thesis center was scanned, and it was seen that 24 researches on trumpet between 1992-2022 were uploaded to the database. On the other hand, it was seen that the theses on the trumpet examined were open-access in 2006 and later. For this reason, he created a sample of 20 trumpet theses. In the research, the data collected through the literature review were analyzed by the content analysis method. The theses examined were analyzed according to their years, universities, institutes, branches of science, type of thesis, subjects, methods, sampling, data collection methods, data analysis methods, and the general situation in these studies were described. It has been determined that there are methodological problems in the theses examined. As a result of the research, it was determined that the theses examined were mainly studied at the graduate level. It is recommended to encourage academicians and students to increase doctorate-level studies in the field of the trumpet.

Keywords: Trumpet, Trumpet education, Bibliography, Trumpet research

GİRİŞ

Tarihsel olarak kökeni milattan önce 2000'lere kadar uzanan trompet, zengin bir tarihe sahip, çok popüler bir enstrümandır. Mısır ve Grek uygarlıklarına kadar uzanan, benzeri enstrümanların kalıntısı (Wilkinson, 2022; Wallace ve McGrattan, 2011), trompetin dünyanın en eski enstrümanlarından birisi olarak kabul edilmesini sağlamaktadır. Trompet, dudaklardan titreşmesi ile enstrümana giren havanın sese dönüştüğü bakır bir çalgıdır. Parlak ve delici bir sese sahip olan trompet bu tını özellikleri sayesinde klasik, caz ve popüler müzik için önemli bir çalgıdır. Ses özellikleri ve çok yönlü bir çalgı olması sebebiyle trompet, birçok müzik türünde kullanılabilir hale gelmiştir.

Trompetin ilk formları, günümüzdeki şeklinden daha sade olarak kullanılmıştır. İlk olarak hayvan boynuzu gibi materyallerden yapıldığı düşünülen trompet, eski uygarlıklardan günümüze kadar ulaşana kadar çeşitli değişimlerden geçmiştir. Müzikal yeteneklerinin yanında aynı zamanda güç simgesi olarak

kullanılan trompet, askeri amaçlarla da kullanılmıştır (Demirel, 2022). İlkel zamanlarda trompetin kötü ruhları kovmak için kullanıldığına yönelik inanışlar da mevcuttur (Remsen, 1960). Birçok erken uygarlıkta kullanılan trompet. Greklerde "Salpinix" adıyla bilinen düz boru şeklinde olan bir çalgıdır. Grekler bu çalgıyı aslen askeri amaçlarla kullanmıştır (Nordquist, 1996). Romalılar trompet benzeri çalgıları savaşta sinyal vermek için kullanmışlardır (Ziolkowski, 1999). Mısırlılar, askeri törenlerin yanı sıra trompeti dini ritüeller için kullanmıştır (Ellis, 1984). Bir görüşe göre ise trompetin ilk kullanım amacı müzikal olmaktan çok hem dinsel yönden hem de askeri yönden kullanılan bir araç olarak kullanılmıştır (Bloss, 2012).

Doğal (natürel) trompet olarak bilinen enstrüman, eski Grekler ve Romalıların kullandığı, düz metal ve pirinçten yapılmış çalgılardır (Remsen, 1960). Bu eski trompetler, günümüz modern trompetlerindeki gibi valflerin olmadığı, seslerin dudak gerginliği ve nefes kontrolü ile sağlandığı çalgılardır. Orta Çağ ve Rönesans dönemlerinde doğal (natürel) trompetler kullanılmıştır. Barok dönemde, doğal trompete "slide ve delik" gibi farklı araçlar eklenmesiyle bu dönemdeki trompet ortaya çıkmıştır (Barclay, 1998). Müzisyenlerin istekleri, orkestralardaki değişimler ve teknolojideki gelişmeler çalgıda değişimler yapılmasına izin verdiği için 1800 yıllarının başlarında trompet geniş bir nota yelpazesine izin veren "keyed trompet" ortaya çıkmıştır. Günümüzde bile hala popüler olan Joseph Haydn ve Johann Nepomuk Hummel'in konçertoları "keyed trompet" için yazılmıştır (Anzenberger, 1994). 1820'li yıllarda valfli trompet icat edildiğinde trompetçiler perdeler vasıtasıyla daha kolay ve daha doğru sesler üretebilir hale gelmişlerdir. Bu gelişme ile trompet evriminde önemli bir dönüm noktası ortaya çıkarak günümüz trompeti gelişmiştir. Modern trompet bugün hala kullanılan, genellikle üç perdesi olan bir çalgıdır.

Günümüzde, standart Bb trompet, piccolo trompet, C trompet, D trompet, Flugelhorn, pocket trompet, kornet, Eb trompet, yaygın olarak bilinen trompetlerdir. Günümüzde klasik müzik, caz müziği, popüler müzik, bando, latin müziği, dini müzik, film müziği ve solo performans olmak üzere çeşitli kullanım alanları olan trompet, çeşitli müzik türlerinde ve ortamlar için çok yönlü bir enstrümandır.

Trompetin bu kadar gelişmesi sonucunda, bu çalgıyla ilgili yapılan çalışmalar da çoğalmıştır. Araştırmanın konusu gereği bu bölümde konu ile ilgili Türkiye dışı literatür, bulgular bölümünde ise Türkiye'deki literatür konusu üzerinde durulmuştur.

Yapılan literatür taramasında, trompet konulu tezlerde resital türünde tezlerin olduğu görülmektedir (Hofmann, 2006; VanNest, 2020; Reyna, 2019; Hines,

Dekaney, Miller ve Harrington, 2019). Bunun yanında trompet eğitimi ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır (Williamson, Ball ve Wilson, 2019; Ball, 2004; Hickman, 2006). Trompetin günümüzde popüler bir çalgı olması, trompet sanatçılarının akademik alanda birçok resital yapılması, pedogojik alanda da çalışmaların artmasının temelinde Jean-Baptiste Arban ismi çok önemlidir. 1825-1889 yılları arasında yaşayan Arban, besteci, öğretmen ve aynı zamanda orkestra şefidir (Canin, 2016). Trompet pedogojisine yazdığı metotla önemli bir kaynak kazandırmıştır. Arban'ın metodu ile ilgili literatürde birçok çalışma bulunmaktadır (Jimenez Jr, 2016; Lillya, 1957; Lockhart, 1930). Trompet ile ilgili ulusal olarak çalışmalar da mevcuttur (Üstün, 2022; Açıksöz, 2022).

Görüldüğü gibi, uluslarası literatürde, trompet popüler bir alandır. Ses rengi ve kullanım alanları da günden güne genişledikçe trompet sanatçıları da artmaktadır. Bir anlamda trompetin popüleritesi artarken, alandaki akademik çalışmaların da artmasına vesile olmaktadır. Dünyada ilgi gören bir enstrüman olan trompet, Türklerin çok eskiden beri kullandığı bir çalgı olarak bilinmektedir (Demirel, 2022). Türkiye'de de çeşitli orkestralarda kullanılan önemli bir çalgı olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada orkestralarda ve okullarda bu kadar popüler olan trompet ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi ve araştırmaların yöneliminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi Türkiye'de trompet ile ilgili yapılmış olan akademik çalışmaların bibliyografik olarak incelendiğinde ortaya çıkan durum nasıldır? olarak belirlenmiştir. Bu bibliyografik inceleme, trompet alanında yapılan araştırmaların yönelimini çerçevesel olarak bir bakış açısıyla betimleyici bir özelliğe sahiptir. Bibliyografi çalışmalarının belli temalar ile söz konusu bilgiyi araştırmacılara daha kolay ulaşılabilir hale getirmesi dolayısıyla trompet alanındaki tezlerin incelenmesi, bu alanda çalışacak araştırmacılara yol gösterebilir. Bu sebeple trompet araştırmalarının görünümünü açıklaması daha sonraki yapılacak araştırmalara yol haritası olabilir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştımanın modeli, evren ve örneklemi, araştırmada kullanılan veri toplama sürecive verilerin çözümlenmesi için kullanılan analiz yöntemeleri hakında bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada trompet konusunda yapılmış tezler, yıllarına, üniversitelerine, enstitülere, bilim dallarına göre, tez türüne, konularına, yöntemlerine, örneklemine, veri toplama yöntemlerine, veri analiz yöntemlerine göre analiz

edilerek bu çalışmalardaki genel durum betimlenmiştir. Araştırmalarda betimsel ve analitik olarak iki önemli yaklaşım bulunmaktadır. Betimsel araştırmalarda belli bir olgu tam ve eksiksiz bir şekilde ele alınmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). Bu sebeple araştırma, trompet ile ilgili tezlerin tam ve doğru bir şekilde ele alınması için betimsel bir yaklaşımla ele alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın tasarımı için öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Böylelikle araştırmanın genel çerçevesini oluşturan bölüm oluşturulmuştur. Bibliyografik inceleme için gerekli kaynaklar ise Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinden elde edilmiştir.

Tablo 1.
Araştırmada İncelenen Trompet Konulu Tezler

Sıra	Yazar	Erişim durumu	Atıf
1	Metin Mert Keşkek	Erişime kapalı	(Keşkek, 1992)
2	Zafer Aslantürk	Erişime kapalı	(Aslantürk, 1996)
3	Çetin Mutlu Özel	Erişime kapalı	(Özel, 1998)
4	Serdar Sabır	Erişime kapalı	(Sabır, 2002
5	Aydın Erdem	Erişime açık	(Erdem, 2006)
6	Mehmet Ali Açıksöz	Erişime açık	(Açıksöz, 2007)
7	Alper Çam	Erişime açık	(Çam, 2008)
8	Serkan Yavuz	Erişime açık	(Yavuz, 2010)
9	Yılmaz Alkan	Erişime açık	(Alkan, 2010)
10	Volkan Canşe	Erişime açık	(Canşe, 2012)
11	Serdar Sabır	Erişime açık	(Sabır, 2012)
12	Ümit Çavuş	Erişime açık	(Çavuş, 2013)
13	Utku Akyol	Erişime açık	(Akyol, 2014)
14	Ümit Demir	Erişime açık	(Demir, 2015)
15	Hamza Üstün	Erişime açık	(Üstün, 2016)
16	Umut Meriç Öztürk	Erişime açık	(Öztürk, 2018)
17	Gökhan Par	Erişime açık	(Par, 2019)
18	Çağın Akgül	Erişime açık	(Akgül, 2019)
19	Gülden Didem Özgen Karadağ	Erişime açık	(Karadağ,2019)
20	Ümit Çavuş	Erişime açık	(Çavuş, 2019)
21	Alper Çam	Erişime açık	(Çam, 2020)
22	Yasin Zabun	Erişime açık	(Zabun, 2021)
23	Berk Caner	Erişime açık	(Caner, 2021)

24	Öğünç Poyraz	Erişime açık	(Poyraz, 2022)

Söz konusu veri tabanında "trompet" anahtar kelimesiyle yapılan taramada 24 adet lisansüstü teze ulaşılmıştır. Ulaşılan tezlerden 4 tanesinin kısıtlı olması sebebiyle söz konusu tezlerin kapsam dışı bırakılması sonucunda 20 tez araştırma için incelenmek üzere tasnif edilmiştir. Tablo 1'de araştırmada kullanılan tezlerin yazarları, erişim durumları ve atıfları görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analiz edilmesi için "tez inceleme formu" oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form 2 araştırmacı ve 1 uzman ile yapısal olarak incelenmiş ve görüş birliğince uygun olduğuna karar verilmiştir. Böylece araştırma için kullanılan veri toplama aracının yapısal geçerliği sağlanmıştır. Tez inceleme formunda bulunan yıl, üniversite, enstitü, bilim dalı, tez türü, konu, yöntem, örneklem, veri toplama ymntemi ve veri analiz yöntemi temaları ile içerik analizleri yapılmıştır. Yapılan içerik analizi sonrası veriler nicel verilere dönüştürülerek frekans ve yüzde ile analizleri yapılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi kayıtlarında konusu trompet olan tezlerin analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir.

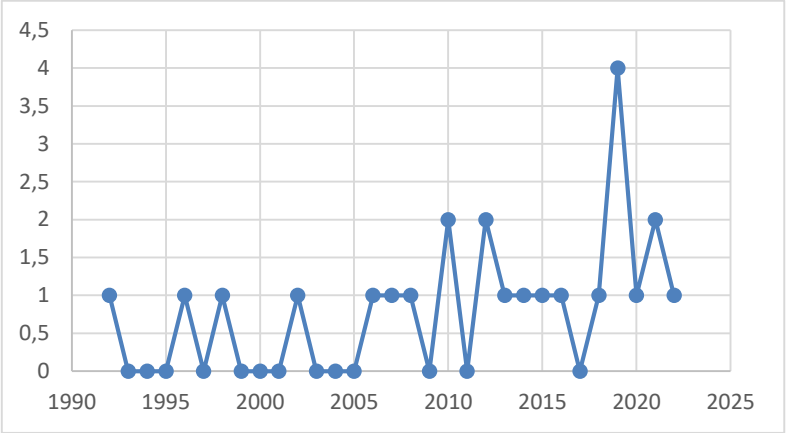
Tablo 2.

Trompet ile İlgili Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Sıra	Yayın yılı	f	%
1	1992	1	4,17
2	1996	1	4,17
3	1998	1	4,17
4	2002	1	4,17
5	2006	1	4,17
6	2007	1	4,17
7	2008	1	4,17
8	2010	2	8,33
9	2012	2	8,33
10	2013	1	4,17
11	2014	1	4,17
12	2015	1	4,17
13	2016	1	4,17
14	2018	1	4,17
15	2019	4	16,7
16	2020	1	4,17
17	2021	2	8,33

18	2022	1	4,17
	Toplam	24	100

Tablo 2'de trompet ile ilgili tezlerin yıllara göre dağlımı görülmektedir. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi kayıtlarında konusu trompet olan 24 tezin yıllara göre dağılımı yukarıdaki gibidir. İlk dört tez erişime kapalı olan tezlerdir.



Şekil 1. Trompet tezlerinin yıllara göre dağılımı

Şekil 1'de Yükseköğretim Kurulu Tez Merkezi kayıtlarında konusu trompet olan 24 tezin yıllara göre dağılımı grafik ile gösterilmiştir. İncelenen tezler 1992 yılından itibaren kayıt altına alınmıştır. Tablo 1 ve şekil 1'de görüldüğü üzere konusu trompet olan tez, en çok 2019 yılında (4 adet) kayıt altına alınmıştır. 2021, 2012 ve 2010 yıllarında ise konusu trompet olan 2'şer tez çalışılmıştır. 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2009, 2011, 2017 yıllarında tez merkezine trompet konulu tez kaydı yapılmamıştır. Bunların dışında kalan 1992-2022 arası yıllarda birer adet tez kayıt altına alınmıştır.

1992-2022 verilerinin olduğu Şekil 1 ve tablo 2'ye genel olarak bakıldığında trompet çalışmalarında yükselen bir grafik olduğu yorumu yapılabilir. Dolayısıyla buradan trompetin son yıllarda popüler bir alan olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 3'te tez merkezindeki trompet konulu tezlerin üniversitelere göre dağılımı görülmektedir. Elde edilen verilere göre, en fazla trompet ile ilgili tez 9 adet ile Trakya Üniversitesinde çalışılmıştır. İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi 4'er trompet tezi ile ikinci sırayı paylaşmaktadır. Hacettepe Üniversitesi 2 trompet tezi ile dördüncü sırada yer olmaktadır. Geride kalan beş üniversite, birer trompet tezi çalışılmış üniversitelerdir.

Tablo 3.
Trompet ile İlgili Tezlerin Yazıldığı Üniversiteler

Üniversite	**f**	**%**
Trakya Üniversitesi	9	37,5
İstanbul Üniversitesi	4	16,7
Gazi Üniversitesi	4	16,7
Hacettepe Üniversitesi	2	8,33
Marmara Üniversitesi	1	4
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi	1	4
Anadolu Üniversitesi	1	4
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	1	4
Haliç Üniversitesi	1	4
Toplam	24	100

Tablo 4.
Trompet ile İlgili Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	**f**	**%**
Sosyal Bilimler Enstitüsü	15	62,5
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	5	20,8
Fen Bilimleri Enstitüsü	2	8,33
Güzel Sanatlar Enstitüsü	2	8,33
Toplam	24	100

Tablo 4'te trompet ile ilgili tezlerin enstitülere göre dağılımı görülmektedir. En çok trompet tezine sahip olan enstitü, 15 adet ile Sosyal Bilimler enstitüleridir. İkinci sırada 5 adet tez ile Eğitim Bilimleri Enstitüleri bulunmaktadır. Fen bilimleri enstitüsü ve güzel sanatlar enstitülerinde ise trompet ile ilgili 2'şer adet tez olduğu görülmektedir. Araştırmadaki Fen Bilimleri Enstitüsüne kayıtlı olan tezin, sonradan Eğitim Bilimleri Enstitüsüne bağlandığı tespit edilmiştir.

Tablo 5.
Trompet ile İlgili Tezlerinin Ana Sanat/Ana Bilim Dalına Göre Dağılımı

Ana Sanat/Bilim dalı	**f**	**%**
Müzik Ana Bilim Dalı	9	37,5
Üflemeli ve Vurmalı Çalgılar Ana Sanat Dalı	8	33,3
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı	5	20,8
Müzikoloji Ana Bilim Dalı	1	4,17
Türk Musikisi Ana Sanat Dalı	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo 5'te trompet ile ilgili tezlerin ana sanat/ana bilim dalına göre dağılımı görülmektedir. Verilere göre incelenen tezlerden 9 tanesi "müzik ana bilim dalına" kayıtlıdır. Üfleme ve Vurmalı Çalgılar Ana Sanat Dalına kayıtlı 8 adet ve Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalına kayıtlı 5 adet tez mevcuttur. Diğer 2 tez ise Müzikoloji Ana Bilim Dalı ve Türk Musikisi Ana Sanat Dalına kayıtlıdır.

Tablo 6.
Trompet ile ilgili tezlerin türlerine göre dağılımı

Tür	**f**	**%**
Yüksek Lisans	21	87,5
Sanatta Yeterlik	3	12,5
Doktora	0	0
Toplam	24	100

Tablo 6'da 1992-2022 yılları arasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezine yüklenmiş trompet ile ilgili tezlerin türleri görülmektedir. Elde edilen verilere göre 24 tezden 21 tanesi yüksek lisans düzeyinde çalışılmıştır. 3 adet tez ise sanatta yeterlik düzeyinde kayıtlıdır. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezinde doktora düzeyinde çalışılan trompet ile ilgili tez kaydı yoktur.

Tablo 7.
Trompet ile İlgili Tezlerin Konulara Göre Dağılımı

Konular	**f**	**%**
Trompet öğretim programı incelenmesi	7	29,2
Trompet konçertosu incelemesi	6	25
Trompet ve orkestra eserlerinin incelenmesi	3	12,5
Trompet ve Mehter	2	8,33
Türk bestecilerinin eserlerindeki trompet sololarının incelenmesi	1	4,17
Türk askeri müziği ve boru	1	4,17
Trompetin tarihsel olarak incelenmesi	1	4,17
Trompetin sorunları	1	4,17
Trompet eğitiminde nefes	1	4,17
Trompet ve performans kaygısı	1	4,17
Toplam	24	100

Tablo 7'de trompet ile ilgili tezlerin konulara göre dağılımı görülmektedir. 24 tezin 7 tanesi trompet öğretim programını inceleme konusunu kapsamaktadır. 6 tanesinin trompet konçertolarının incelenmesi, 3 tanesinin orkestra eserleri ve 2

tanesinin ise trompet ve mehter konuları üzerine hazırlandığı görülmektedir. Türk bestecilerinin trompet soloları, Türk askeri müziği ve boru, trompetin tarihsel gelişimi, trompetin sorunları, trompet eğitiminde nefes, trompet ve performans kaygısı konularında ise 1'er tane tez üretilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi kayıtlarında trompet ile ilgili 24 adet tez mevcuttur. Bu tezlerden 4 tanesi erişime kapalıdır. Bundan önceki analizler tez merkezindeki söz konusu 24 sistemde kayıtlı bilgileri üzerinden yapılmış olup ayrıntılı bilgilere ulaşılamadığı için, Tablo 8'den itibaren sonraki inceleme ve analizler 20 tez üzerinden yapılacaktır.

Tablo 8.
Trompet ile İlgili Tezlerde Kullanılan Yöntemlere Göre Dağılım

Yöntem	**f**	**%**
Nitel	16	80
Nicel	2	10
Karma	2	10
Toplam	20	100

Tablo 8'de 1992-2022 arasında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi kayıtlarında konusu trompet olan ve açık erişimi olan tezlerin kullandığı yöntemler görülmektedir. Elde edilen verilere göre 16 tez nitel desenlerle tasarlanmıştır. Nicel olarak tasarlanan tez sayısı ve karma modelli tez sayısı ise 2'dir.

Tablo 9'de 20 adet tezin örneklemi görülmektedir. Elde edilen verilere göre tezler trompet öğrencileri, trompet öğretmenleri, konçertolar, trompet eğitiminde önemli bir yapı taşı olan trompet metotları, Arban metodu, orkestradaki trompet soloları, askeri müzik ve trompet, senfoniler, Türk bestecilerinin trompet soloları, trompet ezgileri gibi örneklemler kullanılarak tasarlanmıştır. Performans kaygısı ve trompet hakkında inceleme gibi konular ise örneklem bağlamında ele alınabilecek tezlerdir.

Tablo 9'da incelenen trompet ile ilgili tezlerin veri toplama araç ve yöntemleri görülmektedir. İncelenen 20 tezden 15 tanesinde sadece tarama yöntemiyle veri toplandığı, 2 tanesinde de tarama ve görüşme yöntemlerinin beraber kullandığı görülmektedir. 1 araştırmada ise tarama ve gözlem yöntemi veri toplama aracı olarak birlikte kullanılmıştır. Dolayısıyla 20 araştırmadan 18 tanesinin veri toplama yöntemi tarama olduğu görülmektedir. Geriye kalan 2 tezde "doğrudan ölçüm/ video kamera", "bilgi testi/gözlem formu" yöntemleriyle verilerin toplandığı belirtilmiştir.

Tablo 9.
Trompet ile İlgili Tezlerin Örneklemine Göre Dağılım

No	Örneklem
1	Trompet öğrencileri ve trompet öğretmeni
2	Trompet öğrencileri
3	Hummel Trompet Konçertosu
4	Jolivet Trompet Konçertosu
5	Haydn ve Hummel Trompet K onçertosu
6	Trompet öğretmenleri ve Arban Metodu incelemesi
7	Arban Trompet Metodu
8	Bir sergiden tablolar, Kuğu Gölü Balesi, Mahler'in Beşinci Senfonisi, Petruşka Balesi, Shostakovich'in Birinci Piyano Konçertosu
9	Türk askeri müziğinde trompet geleneği
10	Türkiyede trompet eğitimi kurumlarındaki öğretim elemanları
11	Gustav Mahler'in senfonileri
12	Ahmet Adnan Saygun ve Ferit Tüzün'ün eserlerindeki trompet soloları
13	Trompette performans kaygısı
14	Boru trompet ezgileri
15	Türkiye'de eğitim kurumlarındaki başlangıç trompet eğitim metotları
16	Georg Philipp Telemann Re Majör Trompet Konçertosu
17	Neruda trompet konçertosu
18	Trompet hakkında inceleme
19	Cemal Reşit Rey, Ulvi Cemal Erkin ve Hasan Ferit Alnar'ın senfonik eserlerinde trompet soloları
20	Türk askeri müziğinde boru

Tablo 10.
Trompet ile İlgili Tezlerin Veri Toplama Yöntemlerine Göre Dağılım

Veri toplama yöntemi	f	%
Tarama	15	75
Tarama ve görüşme	2	10
Doğrudan ölçüm/ video kamera	1	5
Bilgi testi/gözlem formu	1	5
Tarama ve gözlem	1	5
Toplam	20	100

Tablo 11.
Trompet ile ilgili tezlerin veri analiz yöntemlerine göre dağılım

Analiz yöntemi	**f**	**%**
Belirtilmemiş	9	45
Betimsel	5	25
Grafiksel analiz	1	5
SPSS Mann Whitney-U	1	5
Frekans ve yüzde olarak analiz, betimsel analiz	1	5
Frekans ve yüzde olarak analiz	1	5
İçerik analizi	1	5
Döküman incelemesi	1	5
Toplam	20	100

Tablo 10'da trompet ile ilgili tezlerin analiz yöntemleri görülmektedir. İncelenen 20 tezden 9 tanesi, araştırmada hangi analiz yöntemini kullandığı belirtmemiştir. 5 tezde ise "betimsel yöntemlerin" analiz tekniği olarak kullanıldığı vurgulanmıştır. 1 tezde frekans ve yüzde analizi, 1 tezde ise hem frekans ve yüzde hem de betimsel analizler kullanıldığı yazılmıştır. Geriye kalan tezler arasında "grafiksel analiz", "SPSS Mann Whitney-U", "içerik analizi", "doküman incelemesi" yöntemlerini veri analizi yöntemi olarak kullanan 1'er tez olduğu görülmektedir.

Trompet ile ilgili tezlerin enstitüler bünyesinde yapılan incelemesinde en çok tezin sosyal bilimler enstitüsünde kaydedildiği görülmüştür. Araştırmada sonrada Eğitim Bilimleri Enstitüsü olan Fen Bilimleri Enstitüsünde çalışılan iki tezin de eklenmesi ile, eğitim bilimleri enstitüsünde kaydedilen tez yedi adettir. Bu bağlamda sosyal bilimler enstitüsü en çok trompet tezi kaydedilen enstitüdür.

Ana sanat/ana bilim dalı düzeyinde yapılan incelemede, tezlerin çoğunluğunun "müzik ana bilim dalı" ve "üfleme ve vurmalı çalgılar ana sanat dalı" bünyesinde kaydedildiği görülmüştür. Müzik eğitimi ana bilim dalı da üçüncü sırada trompet tezi kaydedilen bilim dalıdır.

Araştırmada incelenen tezlerden çok büyük bir sayıda yüksek lisans düzeyinde kaydedildiği görülmüştür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi kayıtlarında sanatta yeterlik alanında tezin az sayıda olduğu, doktora alanında ise hiç trompet tezinin olmadığı görülmektedir.

İncelenen tezlerde 4 tanesi erişime kapalı olduğu için yöntem kısmında 20 adet tez analiz edilmiştir. Elde edilen göre bulgulara trompet tezleri büyük bir oranda

nitel yöntemlerle çalışıldığı görülmektedir. Karma desenler ve nicel yöntemlerin sayısı ise sınırlıdır.

Araştırmada trompet tezlerinin örneklemine ilişkin analizlerde trompet öğrencilerinden eserlere, eğitimcilerinden metotlara kadar geniş kapsamlı farklı örneklemlerin kullanıldığı görülmüştür. İncelenen bu tezlerin veri toplama aracı olarak büyük bir oranda tarama yöntemini kullandığı görülmüştür.

Veri toplama yöntemine ilişkin analizlerde tezlerin bir kısmının betimsel analiz yöntemlerini kullandığı görülmüştür. Araştırmada tez merkezinde açık erişimi olan tezin büyük bir bölümü veri analiz yöntemini belirtmemiştir. Bir araştırmada veri analiz aracına yönelik bilgilerin verilmesi, o araştırmanın güvenirliğini artırabilir. Bu sebeple veri toplama aracı bağlamında incelenen tezlerin eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Trompet, orkestralarda önemli yerer sahip olan bakır bir çalgıdır. Tarihsel süreçte çeşitli aşamalardan geçerek günümüzdeki halini alırken birçok eserler yazılmış popülerliğini hiçbir zaman yitirmemiştir. Teknolojinin geldiği noktada lisans üstü eğitim fırsatlarının da çoğalması ile trompet alanında yüksek lisans, sanatta yeterlik ve doktora çalışmalarının da olması kaçınılmazdır.

Araştırmada 1992-2022 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı tez merkezi kayıtlarında konusu trompet olan 24 tez doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiş ve yönelimleri analiz edilmiştir. Tez merkezinde kayıtlı olan tez sayısı 24 olmasına karşın 4 tane tezin erişime kapalı olması sebebiyle bazı yönlerden analizleri yapılamamıştır. Buna karşın söz konusu 4 tezin demografik bilgileri üzerinden değerlendirmeler yapılmış, detaylı bilgiler ile yapılan analizlerde 20 adet tez incelenmiştir.

İncelenen tezler 1992-2022 yılları kayıt altına alınan tezlerden oluşmaktadır. Eldeki bulgular değerlendirildiğinde, son yıllarda yüksek öğretim fırsatlarının çoğalması sebebiyle trompet tezlerinin popülerliğini artırdığı görülmektedir. 2019 yılında tez merkezine kaydedilen 4 trompet konulu tez ve sonraki yıllarda her yıl bir tezin kaydedilmesi buna bir kanıttır.

Tezlerin çalışıldığı üniversiteler düzeyinde yapılan incelemede en çok trompet tezinin Trakya Üniversitesi bünyesinde olduğu görülmektedir. İstanbul Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi bünyesinde yapılan trompet tezi çalışması ise Trakya Üniversitesinden sonra 2. Sırada olan sayıda yapılmıştır.

Yükseköğretim kurumuna bağlı üniversitelerin yüksek lisans ve doktora programının açılması için bazı şartları sağlamış olması gerekmektedir. Trompet alanında yüksek lisans, doktora ve sanatta yeterliği olan akademisyen sayısı ve üniversiteye göre dağılımı açılacak trompet programını da etkilemektedir. Trompet alanında daha fazla programın açılması için lisans ve yüksek lisans öğrencileri desteklenmeli, sanatta yeterlik ve doktora yapmaları teşvik edilmelidir. Bu sayede yeni programlar açılıp daha fazla nitelikli öğrenci yetiştirilebilir.

Trompet programı olmayan enstitü ve ana bilim dalları, başvuran öğrenci için üniversitenin daha çekici bir hale gelmesini sağlamalıdır. Bu alanda öğrencilere ulusal ve uluslararası alanda eğitim fırsatları sunulabilir. Ayrıca öğrencilere sağlanacak bit trompet ekonomik olarak iyi çalgı almaya gücü yetmeyen öğrencilere fırsat olabilir.

Yüksek lisansını yapan trompet öğrencileri doktora ve sanatta yeterlik yapması için teşvik edilmelidir. Bu teşvikte önemli olan sayı tabi ki tek başına öğrenci sayısı değildir. Nitelikli öğrencinin öğrenimine devam etmesini sağlamak, eğitimin kalitesini artırabilir.

İncelenen tezlerin yöntem kısımlarında problemler olduğu tespit edilmiştir. Trompet konulu tez çalışan öğrencilerin yöntemsel sorunlarına yönelik eğitimler verilmelidir. Ayrıca yüksek lisans süresinde araştırma teknikleri ve akademik yazmaya yönelik ek dersler verilmelidir. Bu sayede yöntemsel eksikliklerin önüne geçilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıksöz, M. A. (2007). *Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığı'ndaki Trompet Eğitiminde Nefes ve Diyafram Çalışmasının Enstrüman Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Açıksöz, M. A. (2022). Development of attitude scale towards learning trumpet. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education, 3*(1), 39-37.

Akgül, Ç. (2019). *Müzisyenlerde Performans Kaygısı, Trompet Performansına Etkileri ve Başa Çıkma Yöntemleri.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü.

Akyol, U. (2014). *Trompetin Orkestradaki Yeri, Kullanımı ve Literatüre Geçmiş Önemli Trompet Sololarının Incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkan, Y. (2010). *Joseph Haydn ve Johann Nepomuk Hummel'ın Trompet Konçertolarının Incelenmesi ve Karşılaştırılması.* Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Anzenberger, F. (1994). Method books for keyed trumpet in the 19th Century: An annotated bibliography. *Historic Brass Society Journal, 6,* 1-10.

Ball, E. (2004). *The Fundamentals of A New Practice Method for Improvising Trumpet Players.* University of Melbourne, Victorian College of the Arts.

Barclay, R. (1998). A new species of instrument: The vented trumpet in context. *Historic Brass Journal, 10*(1), 1-13.

Bloss, L. (2012). *Natural Trumpet Music and The Modern Performer*. Doctoral dissertation, University of Akron.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı).* Pegem.

Caner, B. (2021). *Georg Philipp Telemann'nın re Majör Trompet Konçertosunun Form ve Icra Yönünden Incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Canin, X. (2016). *Jean-Baptiste Arban, Du Cornet à la Baguette: Un Musicien Français du XIXè Siècle Aux Multiples Talents*. Doctoral dissertation, Paris.

Canşe, V. (2012). *Trompet Eğitimcilerinin Trompet Eğitimine Ilişkin Görüşleri ve Arban Metodunun, Hedef ve Hedef Davranışlar Yönünden Incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çam, A. (2008). *Johann Nepomuk Hummel'in Mib.Majör Trompet Konçertosu'nun Form, Analiz ve Icra Yönünden Incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çam, A. (2020). *Türk Askeri Müziği ile Mehterde Borunun Önemi ve GelişImi*. Doktora tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavuş, Ü. (2019). *Türk Bestecilerinin Senfonik Eserlerinde Trompet Sololarinin Incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çavuş, Ü. (2013). *Gustav Mahler'in Senfonilerinde Trompetin Yeri*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demir, Ü. (2015). *Türk Askeri Müzik Kültüründe Boru (Trompet) Geleneği ve Günümüz Mehterhanelerindeki Makamsal Icra Teknikleri.* Yüksek lisans tezi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirel, S. (2022). Askeri motivasyonda müziğin önemi. *EKEV Akademi Dergisi, 26*(89), 293-306.

Ellis, J. R. (1984). *Treatment of the Trumpet in the Bible and its Relationship to the Sacred Solo Arias with Obbligato Trumpet by Johann Sebastian Bach.* Arizona State University.

Erdem, A. (2006). *Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığı'nda Görev Yapan Trompet Öğretmenlerine Ödüllendirme Becerisinin Kazandırılmasında Bilgilendirme ve Dönüt Verme Süreçlerinin Etkililiğinin Incelenmesi.* Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Hickman, D. (2006). *Trumpet Pedagogy: A Compendium of Modern Teaching Techniques.* Hickman Music Editions.

Hines, L., Dekaney, J., Miller, B., ve Harrington, J. (2019). *Liam Hines, Trumpet: Senior Trumpet Recital.* Syracuse University.

Hofmann, R. G. (2006). *Trumpet Recital.* Doctoral dissertation, California State University.

Jimenez Jr, K. L. (2016). *Composer, Conductor, Cornetist: A Biography of Jean-Baptiste Schiltz (fl. 1831-1868) and a Survey of his Works for Cornet and Piano.* Doctoral dissertation, North Dakota State University.

Karadağ, G. D. (2019). *Boru- Trampet Takımlarına Alternatif Olarak Trompet-Trampet Grupları Için Model Önerisi.* Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar enstitüsü.

Lillya, C. P. (1957). Arban famous complete trumpet cornet, and saxhorn method. *Journal of Research in Music Education, 5*(1), 47-49.

Lockhart, L. M. (1930). The arban-clarke method for cornet and trumpet. *Music Supervisors' Journal, 17*(1), 66-66.

Nordquist, G. (1996). The salpinx in Greek cult. *Scripta Instituti Donneriani Aboensis, 16*, 241-256. https://doi.org/10.30674/scripta.67232.

Öztürk, U. M. (2018). *Mehter Takımında Boru Yerine Trompetin Kullanımı*. Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Par, G. (2019). *Ahmed Adnan Saygun ve Ferit Tüzün'ün Seçilmiş Senfonik Eserlerinde Yer Alan Trompet Sololarının Incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Poyraz, Ö. (2022). *Johann Baptist Georg Neruda Trompet Konçertosunun Icra Yönünden Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Remsen, L. E. (1960). *A Study of the Natural Trumpet and Its Modern Counterpart.* University of Southern California.

Reyna, R. (2019). *Senior Trumpet Recital.* Andrews University.

Sabır, S. (2012). *Silahlı Kuvvetler Bando Okulları Komutanlığındaki Trompet Eğitiminde Arban Trompet Metodunun Teknik Kapasitenin Geliştirilmesi Açısından Incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Üstün, H. (2022). Başlangıç seviyesi trompet eğitimi metotlarına ilişkin görüşler. *Art-e Sanat Dergisi, 15*(29), 307-329 .

Üstün, H. (2016). *Trompet Eğitiminde Başlangıç Düzeyinde Kullanılan Metotların Kullanımına Ilişkin Öğretim Elemanları Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

VanNest, C. (2020). *Senior Trumpet Recital.* Eastern Michigan University .

Wallace, J., ve McGrattan, A. (2011). *The Trumpet.* Yale University Press.

Wilkinson, T. (2022). *Tutankhamun's Trumpet: The Story of Ancient Egypt in 100 Objects.* W. W. Norton ve Company.

Williamson, P., Ball, E., & Wilson, E. (2019). Developing one-to-one contemporary trumpet teaching strategies through peer observation and collaborative reflection. *International Journal of Music Education, 37*(4), 622–635. https://doi.org/10.1177/02557614.

Yavuz, S. (2012). *Andre Jolivet'nin Trompet Konçertinosunun Çalışma Yöntemlerinin Incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zabun, Y. (2021). *Türkiye'de Başlangıç Trompet Eğitimine Ilişkin Bir Metot Önerisi*. Yüksek lisans tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ziolkowski, J. (1999). The invention of the tuba (trumpet). *The Classical World*, 367-373.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The trumpet, which has various usage areas from classical music to jazz music, from popular music to military fields, has gone through different stages until it gained its modern form used today. The trumpet, which has always been an essential instrument from its most primitive state to its current form, was sometimes used for military purposes and sometimes believed to exorcise evil spirits in religious rituals. The trumpet, made from objects such as horns in the early times, was made of materials such as brass and copper over time. The trumpet, which started to take its modern form when valves began to be used in wind instruments, is a popular instrument today. Thanks to the fact that the trumpet is a popular instrument, there is an increase in research in this field. This research is to examine the studies about the trumpet, which is such a popular instrument in orchestras, music schools, and bands, and to reveal the trends of the researches.

Method: In the data collection part of the research, the theses on “trumpet” were determined by scanning the National Thesis Center of the Higher Education Institution. First of all, it was determined that 24 studies consisted of theses on trumpet. However, since four theses were written before 2006, it was determined that access was not open, and therefore, their information was limited. The remaining 20 theses were analyzed according to their years, universities, institutes, branches of science, type of thesis, subjects, methods, sampling, data collection methods, data analysis methods, and the general situation in these studies was described. These 20 theses, which were analyzed by content analysis, were classified and analyzed with the thesis review form prepared for the research. Two researchers and an expert provided the structural validity of the thesis review form.

Findings: According to the data obtained in the research, theses on the trumpet have increased in recent years. Most of the studies on trumpet were studied at Trakya University. The institute where the theses on trumpet are studied the most is the institute of social sciences. When the distribution of the theses on the trumpet is examined according to the main art/science branch, it is seen that the majority of the studies within the "music department and the wind and percussion instruments main art branch." The theses on the trumpet examined are mostly master's theses. In the analysis according to the subjects, it is seen

that the trumpet teaching program and trumpet concerto examinations are in the majority. The majority of these examined are qualitative studies. The survey method was used as a data collection method. There are problems with the data analysis methods of the examined theses. The data analysis method needed to be specified in nearly half of the studies reviewed.

Conclusion and Discussion: According to the findings obtained from the research, studies on the trumpet are increasing its popularity daily. The theses examined were mainly studied within the body of prominent Universities. According to the findings, primarily postgraduate studies were carried out, and advanced studies such as doctorates needed to be included. The fact that there are many studies on the trumpet curriculum and trumpet concerto shows that there are problems in the scope of the subject. The biggest problem of the theses examined is the methodological problem. Many theses have methodological issues.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2235-2261
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.68617
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 28.02.2023 Submitted date
Kabul tarihi 29.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Subasi, Y. (2023). İran 3. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Kadın İmajı. *Journal of History School*, 66, 2235-2261.

İRAN 3. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDA KADIN İMAJI[1]

Yakup SUBAŞI [1]

Öz

Bir devletin resmî ideolojisinin yetiştirmek istediği insan profilinin en iyi anlaşılacağı alan eğitimdir. Eğitim sistemi içerisinde ders kitapları, çocukların sosyalleşme sürecinde kritik bir rol oynama potansiyeline sahiptir. Ders kitapları resmî ideolojinin somut ve geniş bir alanda değerlendirilmesine olanak sağlar. Bu olanak ve imkânın en iyi anlaşılacağı ders kitaplarından biri, sahip olduğu içeriğinden dolayı kimlik ve kişilik belirleyen sosyal bilgiler ders kitabıdır. Bu çalışmanın amacı İran sosyal bilgiler ders kitaplarında kullanılan görsellerde kadın imajının nasıl verildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İran'da okutulan 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi ile ele alınmıştır. İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan görseller içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular 5 başlık altında toplanmıştır. Araştırmada İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında genellikle geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun bir kadın imajı çizildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kitapta kullanılan görsellerde hem kız çocuğu hem de yetişkin kadın profilinin bu doğrultuda verildiği saptanmıştır. Araştırmada daha önce İran ders kitaplarına yönelik yapılan araştırmalara göre çok azda olsa kadın lehine birkaç gelişmenin olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, İran, Ders Kitapları, Kadın İmajı, Toplumsal Cinsiyet

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Gölpazarı MYO, Sosyal Hizmetler Bölümü, subasiyakup02@gmail.com, Orcıd: 0000-0003-0070-3112.

Yakup SUBAŞI

Women's Image in Iran's 3rd- Grade Social Studies Textbook

Abstract

Education is the best field to understand the human profile which the official ideology of a state aims to shape. Textbooks among other educational materials have a potential critical role for the socialization of children. Textbooks enable official ideologies to be examined in a solid and large context. Social Studies textbooks are one of the most important textbooks with the potential and possible critical role. Because they are determinants of identity and character owing to their content. This study aims to exhibit how women's image is stated in pictures in social studies textbooks of Iran. In line with this aim, Iran's 3rd- grade social studies textbook for the 2022-2023 academic year is examined with document analysis among qualitative research techniques. Pictures in Iran's 3rd- grade social studies textbook is examined with content analysis. Evidence of this study is listed under 5 titles. It was conducted that in Iran's 3rd- grade social studies textbook, women's image is presented analogous with traditional social gender roles. It is determined that in the pictures in the book, both little girls and grown women are presented parallel with this. It was conducted from this research that there is some progress in favor of women, albeit very little, compared to previous research on Iran's textbooks.

Keywords: Social Studies, Iran, Textbooks, Woman Image, Gender,

GİRİŞ

İran'ın başkenti Tahran'da Eylül 2022'de Mahsa Amini'nin (22) kıyafet kurallarına uymadığı gerekçesiyle "İrşad Devriyeleri" olarak adlandıran ahlak polisi tarafından gözaltına alınması ve kaldırıldığı hastanede hayatını kaybetmesinin ardından meydana gelen olaylar (Hrana, 2022) dikkatleri bir kez daha İran'da kadın sorununa çekti. İran, tarihi, kültürü, siyasal ve toplumsal yapısı, zengin doğal kaynaklarına karşın mevcut ekonomik durumu ile dış politikasının dünya siyasetindeki etkisi gibi birçok açıdan istisnai niteliğiyle uluslararası ilişkilerden sosyolojiye kadar çeşitli disiplinlerden birçok sosyal bilimcinin dikkatini çekmektedir (Doğan, 2014). Dünyanın geri kalanından görece kapalı bir ülke olan (Kanat, 2007) ve gerek ulusal boyutta gerekse ulusal sınırları aşan problemlerle dünya gündemini en çok meşgul eden ülkelerin başında gelen İran (Coşkun, 2015), tarihi süreç içerisinde "kadın" özelinde de sürekli tartışmaların odağında olmuştur. Rıza Şah, örtünmeyi tamamen yasaklamış (Arı, 2008:194) bu dayatmaya bir tepki olarak 1979 Humeyni'nin öncülük ettiği İran İslam Devrimi'nde kadınlar örtünerek Şah'a karşı direnişi simgelemişlerdir (İlyasoğlu, 2015). 1979 Devrimi ile başa geçen rejim bir önceki rejimin tersi olarak örtünmeyi zorunlu kılmıştır (Hoodfar, 1999). Şah kendi inandığı Batılı değerler için kadınların çarşaflarını kaldırırken; Humeyni

de kendi inanç sistemine dayanarak çarşafı zorunlu kılmıştır. Her iki liderin yaptığı, halkın bir kısmı tarafından desteklenirken, diğer kısmı tarafından desteklenmemiştir (Gürer, 2020). Dolayısıyla bir dayatmanın sonu yeni bir dayatmanın başlangıcı olmuştur. İran İslam Devrimi rejiminin kadına yönelik yaptığı değişiklik sadece örtünme ile sınırlı değil (Temizer, 2014; Yantur, 2017), diğer birçok alanda zaman içerisinde birçok düzenleme yapılmıştır.

İran'da var olan kadın problemini anlamak için resmî ideolojinin nasıl bir kadın profili oluşturmak istediğinin anlaşılması önemlidir. Bu bağlamda resmî ideolojinin oluşturmak istediği kadın profilinin en iyi anlaşılacağı alanlardan biri şüphesiz eğitimdir.

Okul ortamları toplumun birincil sosyalleşme kurumları arasındadır. Bu yerlerde, çocuklar sosyal kimliklerini birbirlerine ve kurumlara göre anlamaya başlarlar (Riley, 1998; Freeman ve McElhinny, 1996 akt. Sönmez ve Dikmenli, 2021; Çakmak ve Subaşı, 2017). Althusser, iktidarın, kendi varlığının devamı için okul vb. kurum ve yapılar aracılığıyla hâkim ideolojiyi ve bu ideolojinin ihtiyaç duyduğu becerileri öğretmeyi hedeflediğini söyler (Duran ve Ekici, 2019).

Ülkeler resmî ideolojilerini okullar vasıtasıyla gelecek kuşaklara aktararak toplumsal düzen oluşturma ve devam ettirme amacındadır (Kolaç, 2009; Gürel ve Çetin, 2019). Ülkelerin müfredat ile amaçladıkları mevcut toplumsal düzenin devam ettirilmesi işlevi, bazen yazılı olarak belirleneceği gibi daha çok gizli (örtük) olarak yapılmaktadır (İnal, 2004).

Okullarda eğitim ile aktarılması hedeflenen resmî ideolojinin en iyi anlaşılacağı bileşenlerin başında şüphesiz ders kitapları gelmektedir. Bu bakımdan ders kitapları öğrenme-öğretme faaliyetlerinde temel kaynak olarak önemli bir yere sahiptir (Subaşı, 2019). İktidar, ders kitaplarıyla ideolojisini geleceğin büyüklerine aktarırken, yetiştirmeyi hedeflediği vatandaşların özelliklerini de ders kitaplarına yerleştirmektedir (Gümüşoğlu, 2008). Ders kitapları dikkat ile incelendiğinde gizli müfredatın içeriğini oluşturan birçok öğenin varlığı görülecektir (Özdemir ve Balcı Karaboğa, 2019).

Eğitim öğretimin bütün aşamalarında olduğu gibi özellikle ilkokul çağındaki çocukların toplumsal konumlarını belirlemede ders kitapları önemli bir araçtır. (Gümüşoğlu, 2016). Çocukların toplumsal konumlarını belirleyen dersler arasında sosyal bilgiler dersi dünyadaki birçok ülkenin öğretim programında önemli bir yere sahiptir (Öztürk ve Deveci, 2011; Subaşı, 2023a). Sosyal bilgiler ders kitapları, sahip oldukları söylem ve görsel öğelerle öğrencilerin topluma, bireye ve çevreye yönelik bakışlarının oluşmasında etkili olan temel

eğitim basamağının önemli ders materyallerindendirler. Bundan dolayı toplum içinde yer alacak çocuk bireylerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesinde, cinsiyet rol eşitliğinin öğretilmesinde, konuya yönelik eşitlikçi bir bakış açısının oluşturulmasında sosyal bilgiler ders kitaplarının önemi azımsanamaz (Karaboğa, 2020).

Toplumun asli ve vazgeçilmez üyesi olan kadının (Şener, 2009) toplumdaki konumu bireylere küçük yaşlardan itibaren kazandırılmalıdır. Bu amacın gerçekleşmesi evvela ailede başlar ve daha sonra eğitim kurumlarında devam eder. Bireylerin kişiliklerinin oluşmasında en önemli aşamaları kapsayan eğitim kurumlarındaki süreçte, kadın imajının ne şekilde verildiği önem arz etmektedir. Özellikle duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersi (Adalar ve Ata, 2021), kadının önemini ortaya koymak için önemli ve toplumsal içerikli bir derstir. Hem toplumdan etkilenen hem de toplumu etkileyen sosyal bilgiler dersinin içeriği kadın imajının oluşmasında son derece önem arz etmektedir (Tatan vd., 2020). Yukarıda sayılan tüm hususlar bir bütün olarak ele alındığında öğrenme-öğretme faaliyetlerinde temel kaynak olarak ders kitapları ve özellikle sosyal bilgiler ders kitapları, çocukların sosyalleşme sürecinde kritik bir rol oynama potansiyeline sahip ve bundan daha da önemlisi resmî ideolojinin somut ve geniş bir alanda değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır.

Literatür incelendiğinde İran ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın imajını ele alan birkaç çalışmaya rastlanmıştır. Abbas-Nejad-Konjin, (2012) "İran Ortaokul Ders Kitaplarının Cinsiyet Analizi" isimli çalışmasında 2011-2012 eğitim-öğretim yılında ortaokulda okutulan, Farsça dil sanatları, İngilizce ve fen bilimleri derslerine ait kitapları ele almıştır. Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020), "Eğitim materyallerinde toplumsal cinsiyet temsili: İran İngilizcesi ders kitapları ve öğretmenlerin sesleri üzerine bir çalışma" isimli çalışmasında ortaokulda okutulan 3 İngilizce ders kitabında toplumsal cinsiyetin nasıl temsil edildiğini incelemektir. Karami (2020), "Fars edebiyatı ders kitaplarında görsel temsil" isimli çalışmasında İran'da lisede okutulan 3 Fars edebiyatı ders kitabında toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının varlığını araştırmıştır. Azad (2020), "İran lise ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet temsili" isimli çalışmasında lisede okutulan 3 İngilizce ders kitabında kullanılan görsellerde toplumsal cinsiyetin temsilini ele almıştır. İran İslam Cumhuriyeti'nde Cinsiyet Kimliğinin Oluşumu: Eğitim Kurumu Önemli mi? isimli çalışmasında Foroutan (2019), toplumsal cinsiyet kimliğinin eğitim sistemi aracılığıyla inşa edilme sürecini sosyo-kültürel bir bakış açısıyla ele almıştır. Çalışmaya; bilim, matematik, sosyal bilimler, Farsça (okuma/yazma), din eğitimi ve Kur'an öğretimi kitapları dahil etmiştir. Divangahi (2020), "İran İslam Cumhuriyeti'nde cinsiyet temsilinin evrimi: birinci sınıf Farsça ders

kitabı" isimli çalışmasında rejimin cinsiyetçi politikasının, devlet tarafından yönetilen eğitim sisteminde kullanılan 1. sınıf Farsça ders kitabında nasıl temsil edildiğini araştırmaktır. Paivandi, (2008), "İran ders kitaplarında ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük" isimli raporunda İran'da okutulan 95 ders kitabının içerik analizi yapmıştır.

Yapılan literatür incelemesinde İran sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın imajı ile ilgili yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki sosyal bilgiler dersi sahip olduğu içeriğinden dolayı öğrencilerin topluma, bireye ve çevreye yönelik bakışlarının oluşmasında en etkili derslerden biri ve bundan dolayı resmî ideolojinin en iyi gözlemleneceği derstir. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın imajı ile ilgili yapılacak olan araştırmalarda öncelikle ele alınması gereken ders kitaplarından biri de sosyal bilgiler ders kitabı olmalıdır. Buna rağmen İran ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği ve kadın imajı ile ilgili yapılan çalışmaların hiçbiri sosyal bilgiler ders kitaplarını ele almamıştır. Çalışmaların çoğu İngilizce ders kitapları üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu çalışma İran rejiminin yetiştirmek istediği kadın profilinin en iyi gözlemleneceği ders kitabı olan sosyal bilgiler ders kitabında kadın imajının nasıl işlendiğini ele almaktadır.

Okul dönemleri içinde gelişim ve öğrenme açısından en kritik dönemler ilk dönemlerdir (Vardi ve Demiriz, 2021; Senemoğlu, 2013). Çocukluk döneminde 10 yaşına kadar olan dönem dışa bağımlı dönemdir. Bu yaşlarda çocuklar, ahlaki yargılarının oluşumunda başkalarına bağlıdır. Bu dönemde çocuklar sorgulayıp eleştirmeden yetişkinlerin ortaya koyduğu kuralları kabul ederler. Bu dönemdeki çocukların davranışları, yetişkinlerin doğru ve yanlış yüklediği anlama göre şekillendiğinden, yetişkinler ne derse, doğru ve yanlış odur (Jersild, 1976). Öğrencilerin topluma, bireye ve çevreye yönelik tutumların oluşmasında en etkili derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinin öğrenciler üzerinde en çok etkili olacağı dönem, öğrencilerin en savunmasız olduğu 10 yaşına kadar olan dönemdir. İran resmî ideolojisinin, kadın imajının oluşumuna etkisinin en iyi görülebileceği sosyal bilgiler ders kitabı 10 yaşına kadar olan dönem içerisinde okutulan 3. sınıf kitabıdır. Bu çalışmanın amacı İran resmî ideolojisinin ders kitapları ile oluşturmak istediği kadın profilini 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ortaya koymaktır.

YÖNTEM

İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kadın imajının görsellerde verilme durumunu ele alan bu çalışmada nitel araştırma gelenekleri takip edilmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyulmasına yönelik nitel aşamaların izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında İran'da Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okutulan 3. sınıf sosyal bilgiler (mutaalatı içtimaiye) ders kitabı oluşturmaktadır. İran'da ders kitapları Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta ve bakanlık onaylı bu kitaplar bütün okullarda okutulmaktadır. Çalışmaya dâhil edilen ders kitabının künyesi aşağıda verildiği gibidir:

- İran Eğitim Bakanlığı: Eğitim Araştırmaları ve Planlama Dairesi (2022 (1401)). İlkokul 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı (mutaalatı içtimaiye). Offset Şirketi Matbaası. Tahran

Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın verileri yukarıda künyesi verilen İran'da Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp bütün okullarda okutulan 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan görseller oluşturmaktadır. Veriler toplanırken öncelikle İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı temin edilmiştir. İran ders kitapları bakanlıkça yetkilendirilmiş satıcılar tarafından satılmakta ve internet ortamında yayınlanmaktadır. Bu çalışmaya dâhil edilen 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı Tahran'da ders kitabı satışı yapan yetkili satıcıdan temin edilmiştir. Daha sonra elde edilen kitap, belirlenen her bir kategori için incelenmiştir. İran eğitim sisteminde bütün kitapların başında ortak kullanılan başlıca görseller incelemeye dâhil edilmemiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan doküman analizinden yararlanmıştır. Doküman analizinde araştırılan konu hakkında ulaşılan arşiv kayıtları, kitaplar, dergiler, biyografiler, günlükler, mektuplar, filmler, vb. birbirinden farklı yazılı ve görsel materyaller incelenir (Balcı, 2001). Eğer doküman analizi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılacaksa dokümanlar araştırmanın amacına göre kapsamlı bir içerik analizi ile analiz edilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabından doküman analizi ile elde edilen veriler Esen Severge (1998), Özdemir ve Balcı Karaboğa (2019), Karaboğa (2020) ve Erbuyurucu'nun (2022) çalışmalarında kullandıkları kategoriler dikkate alınarak oluşturulan 5

kategoriye göre içerik analizi ile analiz edilmiştir. Kategorilerin kullanımı için burada zikredilen araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır. Oluşturulan kategoriler aşağıdaki gibidir:

1. Gösterilme sıklığı
2. Birlikte gösterilen kişiler
3. Gösterilen eylemler
4. Gösterilen mekânlar
5. Atfedilen meslekler

Oluşan kategorilere ait veriler tablolara dönüştürülerek bulgular kısmında verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kadın imajının nasıl verildiğini tespit edilmesi için yapılan içerik analizlerinde ortaya çıkan kategorilere ilişkin bulguların sunumu ele alınmıştır. Bulgular 5 başlık altında ele alınmıştır.

Gösterilme Sıklığı

Tablo 1
Kız ve Erkek Çocuğun Gösterilme Sıklıkları

	f	%
Kız çocuğu	65	41,9
Erkek çocuğu	90	58.1
Toplam	155	100

Tablo 1 incelendiğinde İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan görsellerde yer verilen toplam çocuk görseli içinde kız çocuk görseli oranı %41,9 (65), erkek çocuk görseli %58,1 (90) olarak bulunmuştur. Nicelik olarak bakıldığında cinsiyetler arasında görsel temsil farklılığın erkek çocuk lehine belirgin olduğu görülmektedir.

Tablo 2
Kadın ve Erkek Yetişkinin Gösterilme Sıklıkları

	f	%
Kadın yetişkin	50	41
Erkek yetişkin	72	59
Toplam	122	100

Tablo 2 incelendiğinde İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan görsellerde yer verilen toplam yetişkin görseli içinde kadın görseli oranı %41

(50), erkek görseli %59 (72) olarak bulunmuştur. Nicelik olarak bakıldığında cinsiyetler arasında görsel temsil farklılığın erkek yetişkin lehine belirgin olduğu görülmektedir.

Birlikte Gösterilen Kişiler

Tablo 3
Kız ve Erkek Çocuğun Birlikte Gösterildiği Kişiler

	Kız çocuk		Erkek çocuk		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Tek Başına	24	20,1	29	20,4	53	20,3
Çocuk	37	31	46	32,4	83	31,8
Kadın Yetişkin	24	20,1	19	13,4	43	16,5
Erkek Yetişkin	15	12,6	29	20,4	44	16,9
Aile	17	14,3	17	12	34	13
Kalabalık	2	1,7	2	1,4	4	1,5
Toplam	119	100	142	100	261	100

Tablo 3 incelendiğinde kız ve erkek çocuk figürlerinin her ikisinde en çok gösterilen kategori "çocuk" en az gösterilen kategorinin ise "kalabalık" olduğu görülmektedir. Kız çocukları yetişkin kategorisinde en çok kadın yetişkin ile gösterilmişken erkek çocuk en çok erkek yetişkin ile gösterilmiştir. Kız çocuk erkek çocuktan daha çok aile kategorisinde gösterilmiştir.

Kız figürü sırasıyla; çocuk (31), tek başına ve kadın yetişkin (20,1), aile (14,3), erkek yetişkin (12,6) ve kalabalık (1,7) şeklinde gösterilmektedir. Erkek çocuk figürü sırasıyla çocuk (32,4), tek başına ve erkek yetişkin (20,4), kadın yetişkin (13,4), aile (12) ve kalabalık (1,4) şeklinde gösterilmektedir.

Görsel 1. Kız ve erkek çocuk figürünün çocuk kategorisinde gösterilmesine örnek

Tablo 4
Kadın ve Erkek Yetişkinin Birlikte Gösterildiği Kişiler

	Yetişkin kadın		Yetişkin Erkek		Toplam	
	f	%	*f*	%	*f*	%
Tek Başına	5	4,5	9	7,9	14	6,2
Çocuk	35	31,8	37	32,4	72	32,1
Kadın Yetişkin	10	9	26	22,8	36	16,1
Erkek Yetişkin	26	23,6	17	14,9	43	19,2
Aile	30	27,3	21	18,4	51	22,8
Kalabalık	4	3,6	4	3,5	8	3,6
Toplam	110	100	114	100	224	100

Tablo 4 incelendiğinde kadın ve erkek figürünün en çok gösterildiği kategori "çocuk" (31,8/32,4) en az gösterildiği kategorinin ise "kalabalık" (3,6/3,5) olduğu görülmektedir. Kadın figürü ikinci sırada en çok aile (27,3) kategorisinde gösterilmişken erkek figürü ikinci sırada en çok kadın yetişkin (22,8) kategorisinde gösterilmiştir. Üçüncü sırada kadın figürü en çok yetişkin erkek (23,6) kategorisinde gösterilmişken erkek figürü aile (18,4) kategorisinde gösterilmiştir. Dördüncü sırada kadın figürü en çok kadın yetişkin (9), erkek figürü erkek yetişkin (14,9) kategorisinde gösterilmiştir. Beşinci sırada kadın ve erkek figürü en çok tek başına (4,5/7,9) kategorisinde gösterilmiştir.

Görsel 2. Kadın ve erkek yetişkin figürünün çocuk kategorisinde gösterilmesine örnek

Gösterilen Eylemler

Tablo 5
Kız ve Erkek Çocuğun Gösterildiği Eylemler

	Kız çocuk		Erkek çocuk	
	f	%	*f*	%
Yakın toplumsal ilişki içeren eylem	11	20,7	10	13,9
Uzak toplumsal ilişki içeren eylem	14	26,4	18	25
Öğrenime yönelik eylem	12	22,6	10	13,9
İşe yönelik eylem	9	17	15	20,8
Kendisine yönelik eylem	1	1,9	5	6,9
Kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem	3	5,7	8	11,1
Eylemsiz	2	3,7	3	4,2
Diğer	1	1,9	3	4,2
Toplam	53	100	72	100

Tablo 5 incelendiğinde kız çocuk figürü sırasıyla en çok; uzak toplumsal ilişki içeren eylem (26,4), öğrenime yönelik eylem (22,6), yakın toplumsal ilişki içeren eylem (20,7), işe yönelik eylem (17), kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (5,7), eylemsiz (3,7) ve kendisine yönelik eylem ve diğer (1,9) kategorilerinde gösterilmiştir.

Erkek çocuk figürü sırasıyla en çok; uzak toplumsal ilişki içeren eylem (25), işe yönelik eylem (20,8), yakın toplumsal ilişki içeren eylem ve öğrenime yönelik eylem (13,9), kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (11,1), kendisine yönelik eylem ve eylemsiz ve diğer (4,2) kategorilerinde gösterilmiştir.

Görsel 3. Yakın toplumsal ilişki içeren eyleme örnek

Görsel 4. Uzak toplumsal ilişki içeren eyleme örnek

Tablo 6
Kadın Yetişkin ve Erkek Yetişkinin Gösterildiği Eylemler

	Kadın		Erkek	
	f	%	*f*	%
Çocuğa yönelik	10	35,7	11	26,8
Yetişkine yönelik	2	7,1	4	9,8
Evle ilgili iş	5	17,8	1	2,4
Kamusal eylem	7	25	20	48,8
Kendisine yönelik eylem	1	3,6	1	2,4
Kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem	1	3,6	1	2,4
Eylemsiz	-	-	1	2,4
Diğer	2	7,1	2	4,9
Toplam	28	100	41	100

Kadın figürünün sırasıyla en çok; çocuğa yönelik (35,7), kamusal eylem (25), evle ilgili iş (17,8), yetişkine yönelik ve diğer (7,1) ve kendisine yönelik eylem ve kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem (3,6) kategorilerinde gösterilmiştir. Kadın figürü eylemsiz kategorisinde hiç gösterilmemiştir.

Erkek figürünün sırasıyla en çok; kamusal eylem (48,8), çocuğa yönelik (26,8), yetişkine yönelik (9,8), diğer (4,9) ve evle ilgili iş, kendisine yönelik eylem, kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem ve eylemsiz (2,4) kategorilerinde gösterilmiştir.

اداره‌ی پست به مردم خدمت می‌کند.

Görsel 5. Erkek yetişkin figürünün kamusal eylem içerisinde gösterilmesine örnek

Gösterilen Mekânlar

Tablo 7
Kız ve Erkek Çocuğun Gösterildiği Mekanlar

	Kız çocuk		Erkek çocuk	
	f	%	*f*	%
Ev ve ev çevresi	18	43,9	26	47,3
Okul ve okul çevresi	13	31,7	12	21,8
Dış mekân	5	12,2	12	21,8
Kurum ve kuruluş	1	2,4	1	1,8
Belirsiz	4	9,8	4	7,3
Toplam	41	100	55	100

Tablo 7 incelendiğinde kız çocuk figürü sırasıyla en çok; ev ve ev çevresi (43,9), okul ve okul çevresi (31,7), dış mekân (12,2), belirsiz (9,8) ve kurum ve kuruluş (2,4) kategorilerinde gösterilmiştir. Erkek çocuk figürü sırasıyla en çok; ev ve ev çevresi (47,3), okul ve okul çevresi ve dış mekân (21,8), belirsiz (7,3) ve kurum ve kuruluş (1,8) kategorilerinde gösterilmiştir.

Görsel 6. Okul ve okul çevresinde gösterilen kız ve erkek çocuk figürü

Tablo 8
Kadın ve Erkek Yetişkinin Gösterildiği Mekanlar

	Kadın		Erkek	
	f	%	*f*	%
Ev ve ev çevresi	23	48,9	17	27
Dış mekân	12	25,5	24	38,1
Kurum ve kuruluş	6	12,8	15	23,8
Belirsiz	6	12,8	7	11,1
Toplam	47	100	63	100

Tablo 8 incelendiğinde kadın figürü sırasıyla en çok; ev ve ev çevresi (48,9), dış mekân (25,5), kurum ve kuruluş ve belirsiz (12,8) kategorilerinde gösterilmiştir. Erkek figürü sırasıyla en çok; dış mekân (38,1), ev ve ev çevresi (27), kurum ve kuruluş (23,8) ve belirsiz (11,1) kategorilerinde gösterilmiştir.

Görsel 7. Kadın figürünün ev ve ev çevresinde görsterilmesine örnek

Atfedilen Meslekler

Tablo 9
Bireylere Atfedilen Meslekler

	Kadın	Erkek	
	Öğretmen (5)	Tarım işçisi (6)	İtfaiyeci (5)
	Tarım işçisi (5)	Polis (4)	Sürücü (2)
	Ev hanımı (5)	Öğretmen (2)	Kantin İşletmecisi (2)
	Laboratuvar	Fabrika Çalışanı (2)	İş sağlığı ve güvenliği
	Çalışanı (1)	Esnaf (1)	uzmanı (1)
	Terzi (1)	Pilot (1)	Çağrı Merkezi Elemanı (1)
	Fabrika Çalışanı (1)	Laboratuvar	Okul müdürü (1)
		Çalışanı (1)	Belediye görevlisi (1)
		Tamirci (1)	Posta Dağıtıcısı (1)
		Kasiyer (1)	Taksici (1)
		Kasap (1)	Çoban (1)
		Çöpçü (1)	Memur (1)
		Elektrikçi (1)	İmam (1)
		Su tesisatçısı (1)	Sepetçi (1)
		Mobilyacı (1)	Temizlik çalışanı (1)
		Marangoz (1)	Seyyar satıcı (1)
Toplam çalışan	18		45
Toplam meslek	6		30

Tablo 9 incelendiğinde kadın figürünün 6 meslek ile gösterildiği, erkek figürünün ise 30 meslek ile gösterildiği görünmektedir. Kadın figürü en çok öğretmen, ev hanımı ve tarım işçisi olarak gösterilmiştir. Erkek figürü en çok itfaiyeci, tarım işçisi ve polis olarak gösterilmiştir.

Görsel 8. Kadın ve erkek figürüne atfedilen mesleklere örnek

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan bulgulardan hareketle İran ilkokul 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kadın imajı tartışılmış, sonuç ve öneriler ortaya koyulmuştur.

Bireylerin Gösterilme Sıklığı

İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kız ve erkek çocuk figürünün görsellerde kullanılma oranlarında erkek çocuk figürü (%58,1) kız çocuk figüründen (%41,9) daha fazla kullanılmıştır. Aynı şekilde yetişkin kadın ve yetişkin erkek figürünün görsellerde kullanım sıklığına bakıldığında yetişkin erkek figürünün (%59) yetişkin kadın figüründen (41) daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile İran ilkokul 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda erkek (yetişkin erkek ve erkek çocuk) figürüne ait görsel sayısı kadın (yetişkin kadın ve kız) figüründen daha fazladır. Bu bulgu İran ders kitaplarında kadınların ikinci planda tutulduğu ve erkeklerin ön plana çıkarıldığı şeklinde varılan araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. (Abbas-Nejad-Konjin, 2012; Azad, 2020; Divangahi, 2020; Foroutan, 2019; Karami, 2020; Lee ve Mahmoudi-Gahrouei, 2020; Paivandi, 2008; Subaşı, 2023b)

Bireylerin Birlikte Gösterildiği Kişiler

Bireylerin birlikte gösterilme durumunda hem kız hem erkek çocuk figürü en çok çocuk/çocuklar (31/32,4) ile gösterilmiştir. Kız ve erkek çocukların en fazla çocuklarla gösterilmesi, zamanlarının çoğunu okul ortamında ve arkadaşları ile geçirmelerinin bir sonucu görülmüş ve dolayısıyla çocukların akranlarıyla gösterilmesinin olağan olduğu düşünülmektedir (Özdemir ve Balcı Karaboğa, 2019; Esen Severge, 1998).

Çalışma da dikkat çeken diğer bir sonuç ise kız çocuk figürünün daha çok kadın yetişkin ile erkek çocuk figürünün ise daha çok erkek yetişkin ile gösterilmiş olmasıdır. Bu bulgunun yorumlanmasında İran ders kitabında bireylerin gösterildiği mekân ve eylem ile ilişkisi göz ardı edilmemelidir. Mekân olarak öğrenciler en çok okul ortamında ve eylem olarak en çok öğrenmeye yönelik eylem içerisinde gösterilmektedirler. İran'da eğitim-öğretimde kız ve erkek öğrenciler ayrı ortamlarda eğitim görmelerinden dolayı bu ortam ve eylemi gösteren görsellerin hepsinde tek cinsiyet (kız öğrenci-kadın öğretmen veya erkek öğrenci-erkek öğretmen) gösterilmektedir.

Kız çocuk (%14,3), erkek çocuktan (%12) daha fazla ailesi ile gösterilmiştir. Bu sonuç çocuklar yetişkin olduğunda eğer erkekse daha özgür olabileceği, yalnız hareket edebileceği ve farklı eylemlerde bulunabileceği; ama kız çocuklarının

yalnız başlarına olmalarının uygun görülmeyeceğine dair toplumsal yargının bir yansıması (Özdemir ve Balcı Karaboğa, 2019) şeklinde yorumlanabilir.

Kız ve erkek çocuk figürünün tek başına gösterilme oranının (%20) eşit olması kızların bağımsız hareket etme noktasında erkeklerle eşit gösterilmesi açısından kızlar lehine bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Hem yetişkin kadın ve hem yetişkin erkek figürü en çok çocuk/çocuklar (31,8 / 32,4) ile gösterilmiştir. Paivandi (2008) yaptığı çalışmada İran ders kitaplarında kadınların büyük oranda çocuklar ile gösterildiğini, erkeklerin ise çoğunlukla yetişkinler ile gösterildiğini saptamıştır. Bu çalışmada arz farkla olsa bile yetişkin erkeklerin kadınlardan daha yüksek oranda çocuklar ile gösterilmesi dikkat çeken bir bulgudur.

Yetişkin kadın figürünün aile ile gösterilme oranı (27,3) yetişkin erkek figüründen (18,4) daha yüksektir. Bu bulgu her ne kadar güçlü bir şekilde "görünmez baba" olgusunu (Anderson ve Hamilton, 2005) tam yansıtmasa da aile ile kadının (annenin) erkekten daha çok gösterilmesi "aileye ait işlerden birinci derecede kadın sorumludur" anlayışının bir göstergesi olduğu söylenebilir.

Yetişkin kadın figürünün yetişkin erkek ile gösterilme oranı (23,6) yetişkin kadın ile gösterilme oranından (9) daha yüksektir. Yetişkin erkek figürünün yetişkin kadın ile gösterilme oranı (22,8) yetişkin erkek ile gösterilme oranından (14,9) daha yüksektir. Bu sonuç "kadının yeri erkeğinin yanıdır" toplumsal kalıp yargısının bu kitapta yer bulduğu şeklinde yorumlanabilir.

Toplamda kadın (yetişkin kadın ve kız çocuk) ve erkek (yetişkin erkek ve erkek çocuk) en çok çocuk/çocuklar ile gösterilmiştir (31,4/32,4). İran ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliğini/eşitsizliğini inceleyen çalışmalarda kadının en çok çocuklarla veya erkekten daha çok çocuklar ile gösterildiği tespit edilmiştir (Paivandi, 2008; Foroutan, 2019). Bu çalışmada az bir oran ile de olsa erkeğin kadından daha çok çocuklar ile gösterilmesi kadın lehine olumlu bir gelişme olarak yorumlanabilir. Kadın, aile ile erkekten daha yüksek oranda (20,5/14,9) gösterilmiştir.

Toplamda erkek figürü yetişkin erkek (%18) ve yetişkin kadın ile (17,6) neredeyse aynı oranda gösterilmişken kadın figürü ise yetişkin erkek (17,9) ile yetişkin kadından (14,5) daha yüksek oranda gösterilmiştir. Bu sonuç Paivandi (2008) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarından farklılık göstermektedir. Paivandi (2008) çalışmasında İran ders kitaplarında kadınların erkeklerle gösterilme oranını %18, erkeğin erkeklerle (yetişkin erkek ve erkek çocuk) gösterilme oranını %63, kadının kadınlarla gösterilme oranını (yetişkin kadın ve

kız) %19 olarak saptamıştır. Her ne kadar bu çalışmada toplam erkek (erkek çocuk ve yetişken erkek) sayısını erkeklerle (erkek çocuk ve yetişken erkek) gösteren bir kategori olmasa da toplam erkek (erkek çocuk ve yetişken erkek) sayısını yetişkin erkek ile gösterilme oranı %18 olarak bulunmuştur. Çocuk/çocuklar kategorisinde kız ve erkek çocuk beraber ele alınmış ve erkek figürünün bu kategori ile gösterilme oranı %32,4 olarak bulunmuştur. Çocuk kategorisinde cinsiyet verisi ayrıştırılmadan bulunan sonuç (%32,4) yetişkin erkek kategorisi ile (18) toplamı %50,4'tür. Bu oran bile Paivandi (2008)'nin çalışmasında bulduğu %63 oranında oldukça düşüktür.

Bireylerin Gösterildiği Eylemler

Kız ve erkek çocuk figürü en çok uzak toplumsal ilişki içeren eylem (26,4/25) içinde gösterilmiştir. Kız çocuk figürü erkek çocuk figüründen daha çok öğrenime yönelik eylem (22,6/13,9) içinde gösterilmişken erkek çocuk figürü ise kız çocuk figüründen daha çok işe yönelik eylem (20,8/17) içinde gösterilmiştir.

Kız çocuk figürü kendisine yönelik eylem ve kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem içerisinde oldukça düşük oranda (1,9/5,7) gösterilmiştir. Erkek çocuk figürü ise bu kategorilerde kız çocuk figüründen daha yüksek oranda (6,9/11,1) gösterilmiştir. Bu bulguyu destekleyecek şekilde Foroutan'da (2019) yaptığı çalışmada İran ders kitaplarında erkeklerin etkinlik ve spor alanında %90, kadınların ise %10 oranında gösterildiği sonucuna ulaşmıştır.

Yetişkin kadın figürü en çok çocuğa yönelik eylem (%35,7), kamusal eylem (25), ve evle ilgili iş (17.8) kategorilerinde gösterilmiştir. Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020) çalışmalarında İran ders kitaplarında kadın, aile bakıcısı, yemek yapan ve aile üyelerine bakan kişi olarak tasvir edildiği sonucunu bulmuşlardır. Bu çalışmada yetişkin kadının en çok gösterildiği çocuğa yönelik eylem ve evle ilgili iş kategorileri Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020) çalışmalarıyla benzer iken kamusal eylem kategorisi farklılık göstermektedir. Kadınların en çok içinde gösterildiği eylemlerde farklı bir kategorinin ön plana çıkması kadınlar lehine bir sonuç olarak yorumlanabilir. Bu çalışmanın sonuçlarını destekler şeklinde Foroutan (2019)'de çalışmasında İran ders kitaplarında kadınların ev dışı istihdama katılım oranını %20 olarak bulmuştur.

Yetişkin kadın ve yetişkin erkek figürünün kendisine yönelik eylem ve kendi ilgilerine ve oyuna yönelik eylem durumları oldukça düşük oranda (3,6/2,4) saptanmıştır. Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020) yaptıkları çalışmada İran ders kitaplarında erkeklerin farklı etkinliklere (örneğin, film izlemek, radyo dinlemek, bilgisayar oyunları oynamak, parkta yürüyüş) katıldıklarını ama

kadınların katıldığı hiçbir etkinliğe yer verilmediğini bildirmektedir. Foroutan (2019)'de çalışmasında İran ders kitaplarında farklı etkinlikler ile ilgili görsellerin %90'nın da erkeklerin, %10'nunda ise kadınların gösterildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlarda her ne kadar kadın figürü, kendine yönelik eylem içerisinde gösterilse de gösterilme oranının çok düşük olması kadın aleyhine bir sonuç olarak görülebilir.

Yetişkin erkek figürü en çok kamusal eylem (%48,8) içerisinde gösterilmiştir. Bu sonuç eve ekmek getiren erkek modeli (McDonald, 2000) toplumsal cinsiyet rolünün ders kitabına yansıması şeklinde yorumlanabilir.

Yetişkin erkek figürünün ikinci sırada en çok çocuğa yönelik eylem (%26,8) ile gösterilmesi dikkati çeken önemli bir bulgudur. Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020) de çalışmalarında İran ders kitaplarında çok fazla olmasa da erkeklerin ev işlerinde tasvir edildiğini ve bu geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından sapma olarak yorumlanmıştır. Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020) çalışmalarındaki sonuç ile bu çalışmadaki sonuç karşılaştırıldığında İran ders kitaplarında geleneksel toplumsal cinsiyet kalıp yargılarından sapmanın artarak devam ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Ev ile ilgili iş içinde gösterilme oranında yetişkin kadın figürü %17,8, yetişkin erkek figürü ise %2,4 olarak saptanmıştır. Kadının ev ile ilgili eylem içinde daha fazla gösterilmesi cinsiyete dayalı toplumsal iş bölümünün bir yansıması olarak yorumlanabilir.

Bireylerin Gösterildiği Mekânlar

Kız ve erkek çocuk figürü ev ve ev çevresinde birbirine yakın oranda (43,9/47,3) gösterilse de erkek çocuk figürü daha yüksek oranda gösterilmiştir. Okul ve okul çevresinde kız çocuk figürü erkek çocuk figüründen daha yüksek oranda (31,7/21,8) gösterilmiştir. Bu iki sonuç 3. sınıf seviyesinde ders kitaplarının "yakından uzağa ilkesi" çerçevesinde hazırlanmasının bir sonucu olarak yorumlanabilir.

Dış mekânda erkek çocuk figürü kız çocuk figüründen daha yüksek oranda (21,8/12,2) gösterilmiştir. Bu bulgu toplum tarafından kız çocuğunun dış mekânda olmasının çok uygun görülmediği toplumsal cinsiyet anlayışının ders kitabında da desteklendiğini göstermektedir.

Yetişkin kadın figürü yaklaşık %50 ev ve ev çevresinde gösterilmişken yetişkin erkek figürü en çok dış mekânda (38,1) gösterilmiştir. Ev ve ev çevresi ile gösterilen yetişkin erkek oranı %27'dir. Bu sonucu destekler şekilde İran'da lise seviyesinde okutulan 3 İngilizce ders kitabının cinsiyete dayalı görsel temsiliyetinin incelendiği çalışmada (Azad, 2020), kadınların daha çok kapalı

mekânlarda tasvir edildiği, erkeklerin ise bu mekânlarda nadiren temsil edildiğini saptanmıştır. Diğer bir çalışmada Paivandi, (2008) kadınların işle ilgili mekânlarda sadece %22 gösterildiği, buna karşın ev ve mahalle imajlarında daha güçlü bir varlığa sahip olduklarını bildirmektedir. Bu bulgular erkek figürünün gündelik hayatta ev dışı sosyal mekânlarda daha fazla temsil edildiği ve dolayısıyla İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının geleneksel erkek ve kadın rollerini yansıttığı söylenebilir.

Bireylere Atfedilen Meslekler

Toplamda yetişkin kadın figürü 18 defa bir meslek ile gösterilmişken yetişkin erkek figürü 45 defa gösterilmiştir. Yetişkin kadın figürünün 6 farklı meslek ile, erkek figürünün ise 30 farklı meslek ile temsil edilmesi kadın ve erkeğe atfedilen meslekler açısından ciddi bir farkı göstermektedir. Toplamda bir meslek ile gösterilmede erkek kadından iki buçuk kat daha fazla gösterilmiş iken farklı meslek ile gösterilmede bu fark 5 katına çıkmıştır. Diğer bir ifade ile erkek figüründe meslek alanları kadın figürüne nispeten çok daha geniş temsil edilmiştir. Foroutan'da (2019) yaptığı çalışmada İran ders kitaplarında erkeklerin çok çeşitli mesleklerde gösterilmesine karşın, kadınların ev dışındaki çalışmalarının belirgin şekilde belirli iş türleriyle sınırlı olduğunu saptamıştır.

Kadın ve erkek figürlerin mesleklerine bakıldığında kadın figürü sırasıyla; profesyonel meslek mensupları, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar ve nitelik gerektirmeyen meslekler ile gösterilirken erkek figürü ise hizmet ve satış elemanları, profesyonel meslek mensupları, nitelik gerektirmeyen meslekler, sanatkârlar ve ilgili işlerde çalışanlar, teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel meslek mensupları, yöneticiler ve tesis ve makine operatörleri ve montajcılar ile gösterilmiştir.

Kadın figürü öğretmen, ev hanımı ve tarım işçisi meslekleri ile özdeşleştirilmiştir. İran ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda kadın en çok; hemşirelik ve öğretmenlik (Abbas-Nejad-Konjin, 2012), öğretmenlik ve hemşirelik (Foroutan 2019) ve hemşire, öğretmen, ev hanımı ve resepsiyonist (Lee ve Mahmoudi-Gahrouei, 2020) mesleklerinde gösterildiği saptanmıştır. Bu çalışmada kadın için öne çıkan tarım işçisi mesleğine, İran ders kitapları ile ilgili yapılan herhangi bir çalışmada rastlanmamıştır. Bu noktada bu bulgu çalışmayı diğer çalışmalardan ayrıştırmaktadır. Diğer dikkati çeken bir bulgu ise yukarıda verilen araştırmaların hepsinde kadın için en çok verilen iki meslekten biri hemşirelik olmasına rağmen bu çalışmada ele alınan ders kitabında hemşirelik mesleğine hiç yer verilmemiş olmasıdır.

Erkek figürü tarım işçisi, itfaiyeci, polis, sürücü, öğretmen, kantin işletmecisi ve fabrika işçisi meslekleri ile en çok gösterilmiştir. Bu çalışmayı destekler şekilde İran ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda erkek figürü; Lee ve Mahmoudi-Gahrouei (2020); doktor, pilot, asker, siyasi lider, itfaiyeci, aktör, aşçı, çiftçi ve bahçıvan meslekleri ile Divangahi (2020); mühendis, öğretmen, sürücü, polis, asker, tamirci, ressam, çöpçü, sanatçı, çoban, işçi, kapıcı, çiftçi, fırıncı ve sporcu meslekleri ile gösterildiğini saptamıştır.

İran ders kitapları üzerinde yapılan birçok çalışmada (Foroutan 2019) sınıf düzeyi ile kadın figürün gösterilme oranın ilişkili olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeyi artıkça kadın figürünün temsil edilme oranı düşmektedir. Düşük sınıf düzeylerinde kadın ve erkek figürleri birbirine yakın oranda temsil edilmekte iken sınıf düzeyi artıkça kadınların temsil edilme oranı %10'a kadar düşmektedir. Örneğin Foroutan (2019) çalışmasında İran 1. sınıf ders kitaplarında kadın ve erkeklerin yer bulma oranlarının birbirine daha yakın olduğunu, 2. sınıftan itibaren erkek egemenliğinin belirgin şekilde ön plana çıktığını aktarmaktadır. Bu çalışmada 3. sınıf ders kitabı ele alındığı için bu bulgunun dikkate alınması sonuçların sağlıklı değerlendirmesine katkı sağlayacaktır. Diğer bir ifade ile daha yüksek bir sınıf düzeyinde kadın aleyhinde bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlardan daha yüksek sonuçlar çıkabilir. Bu çalışmada sınıf düzeyi olarak 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabının tercih edilmesinin nedeni İran resmi ideolojisinin küçük yaşlardan itibaren ders kitaplarına nasıl yansıdığını tespit etmektir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ortaya çıkan sonuçlarda, görsellerde temsiliyet noktasında kız ve yetişkin kadın figürü aleyhine bir işlenişin olduğu görülmektedir. (1) Kız ve yetişkin kadın figürü erkek çocuk ve yetişkin erken figürüne göre daha düşük oranda temsil edilmiştir. (2) Birlikte gösterilen kişiler açısından kız çocuğu yetişkin kadından daha dengeli bir dağılım göstermektedir. (3) Bireylerin gösterildiği eylemler açısından da geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak kadın figürü daha çok ev ve eve yönelik eylemler ile gösterilmişken erkek profili daha çok kamusal ve işe yönelik eylemlerle gösterilmiştir. (4) Bireylerin gösterildiği mekân açısından kadın figürü en çok ev ve ev çevresinde gösterilmişken, erkek figürü en çok dış mekânda gösterilmiştir. (5) Bireylere atfedilen meslekler açısından kadın figürü 6 farklı meslek ile ilişkilendirilmişken erkek figürü 30 farklı meslek ile ilişkilendirilmiştir.

Bu çalışmada İran 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında kullanılan görseller kadın imajı açısından incelenmiştir. Konunun daha da iyi ortaya koyulması için kitapta verilen metinlerinde incelenmesi önerilmektedir. Çalışmada, geleneksel

toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yoğun şekilde ders kitabında kullanıldığı bulgusundan hareketle, ders kitaplarında bu yargıların kullanılmasının nedenlerinin anlaşılması için bütün bileşenlerin (toplum, yönetim, yazarlar vb.) dahil edildiği çalışmaların yapılması önerilmektedir. Çalışmada sosyal bilgiler dersinde resmî ideolojinin en küçük yaşlardan itibaren nasıl verildiği araştırıldığı için en düşük sevide okutulan 3. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. İran ders kitapları üzerine yapılan çalışmalarda (Foroutan 2019) kadın imajı açısından sınıf seviyesine bağlı olarak ciddi farklılıkların oluşabileceği sonuçlarından hareketle; (1) diğer sınıf seviyelerinde kadın imajının nasıl verildiği, (2) farklı sınıf seviyelerin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve (3) sınıf seviyelerine göre ortaya çıkan farklılığın nedenleri hakkında çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abbas-Nejad-Konjin, A. (2012). *A Gender Analysis of Iranian Middle School Textbooks.* University of British Columbia. Doctoral dissertation. https://open.library.ubc.ca/media/stream/pdf/24/1.0073385/1. Erişim tarihi: 25.01.2023

Adalar, H. & Ata, B. (2021). Alanla ilişkilendirilmiş finansal okuryazarlık eğitimi modelinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlıkları ve finansal tutumlarına etkisi. *Journal of History School, 52,* 2266-2304. http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50765

Anderson, D. A., & Hamilton, M. (2005). Gender role stereotyping of parents in children's picture books: The invisible father. *Sex Roles,* 52(3), 145-151. http://dx.doi.org/10.1007/s11199-005-1290-8

Arı, T. (2008). *Geçmişten Günümüze Orta Doğu: Siyaset, Savaş ve Diplomasi*. MKM Yayıncılık.

Azad, M. T. (2020). Gender representation in Iranian high school textbook images. *Language Teaching Research Quarterly, 15,* 50-70. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1270207.pdf.

Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Pegem.

Coşkun, B. (2015). Güvenlik politikaları üzerine bir değerlendirme: Türkiye ve İran. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi, 2*(4), 5-23. https://dergipark.org.tr/tr/pub/assam/issue/32281/358434

Çakmak, M. A., & Subaşı, Y. (2017). The usage of literary works on 6th graders iran and turkey in social studies textbooks. *Journal of Education and Practice, 8*(24), 142-149.

Divangahi, M. (2020). E*volution of Gender Representation in the Islamic Republic of Iran's Grade One Persian TextBook*. York University. Master Thesis. https://yorkspace.library.yorku.ca/xmlui/bitstream/handle/10315/37746/Divangahi-Maral-MD-2020-Masters.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Erişim tarihi: 22.12.2022

Doğan, H. (2014). İran Siyasi Tarihi. S. Tamçelik (Ed), *Değişen İç Dinamikler ve Türkiye İran İlişkiler*i. Gazi Kitabevi.

Duran, V. & Ekici, G. (2019). Bir ideolojik aygıt olarak eğitim programı. *Conference: XII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi*. https://www.researchgate.net/publication/338357064_bır_ıdeolojık_aygıt_olarak_egıtım_programı#fulltextfilecontent. Erişim tarihi: 14.01.2023

Erbuyurucu, Z. C. (2022). *Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyetin Temsili İstanbul Sözleşmesi Öncesi ve Sonrası*. Marmara Üniversitesi.

Esen Severge, Y. (1998). *Ders Kitaplarında Cinsiyetçilik: İlköğretim Ders Kitapları Üzerinde Yapılmış Bir İçerik Çözümlemesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Foroutan, Y. (2019). Formation of gender identity in the Islamic Republic of Iran: does educational institution matter? *Journal of Beliefs & Values*, 40(1), 1-18. https://doi.org/10.1080/13617672.2018.1435087

Gümüşoğlu, F. (2016). Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi,* 2 (4), 39-50. https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22728/242599

Gümüşoğlu, F. (2016). *Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet 1928'den Günümüze.* Tarihçi Kitapevi.

Gürel, D. & Çetin T. (2019). A qualitative study on the opinions of 7th grade students on intangible cultural heritage. *Review of International Geographical Education Online, 9*(1), 36-62. http://dx.doi.org/10.33403/rigeo.573470

Gürer, S. C. (2020). *Pehlevi İran'ında Kadın*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hoodfar, H. (1999). *The Women's Movement in Iran: Women at the Crossroads of Secularization and Islamization*. The Women's movement series: Women living under muslim laws international solidarity network. https://www.wluml.org/wp-content/uploads/2022/01/women-movement-iran-eng.pdf, Erişim tarihi: 10.01.2023

Hrana (Human Rights Activists News Agency) (2022). *Iran Protests 2022 - Detailed Report of 82 Days of Nationwide Protests in Iran*. Human Rights Activists.

İlyasoğlu, A., (2015), *Örtülü Kimlik, İslamcı Kadın Kimliğinin Oluşum Öğeleri*. Metis Yayınları.

İnal, K. (2004). Neoliberal eğitim ve yeni ilköğretim müfredatının eleştirisi. *Praksis Dergisi, 14,* 265-287.

İran Eğitim Bakanlığı: Eğitim Araştırmaları ve Planlama Dairesi (2022 (1401)). *İlkokul 3. Sınıf Sosyal Bilgiler (mutaalatı içtimaiye).* Offset.

Jersild, A. (1979). *Çocuk Psikolojisi* (G. Günce, Çev.). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

Kanat, F. (2007*). İran Sinemasında Kadın-Kadın Temsili ve Kadın Yönetmenler*. Dipnot.

Karaboğa, M. T. (2020). Sosyal bilgiler ders kitaplarında cinsiyet rolleri. *OPUS International Journal of Society Researches, 15*(1), 4847-4881. https://doi.org/10.26466/opus.686709

Karami, R. (2020). Gender bias in Persian literature textbooks. *Journal of International Women's Studies, 21*(1), 374-386. https://vc.bridgew.edu/jiws/vol21/iss1/28/

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor, 82*(21), 19–31.

Lee, J. F., & Mahmoudi-Gahrouei, V. (2020). Gender representation in instructional materials: A study of Iranian English language textbooks and teachers' voices. *Sexuality & Culture, 24*(4), 1107-1127. https://doi.org/10. 1007/s12119-020-09747-z

McDonald, P. (2000). Gender equity, social institutions and the future of fertility. *Journal of Population Research 17*(1), 1–16. https://www.jstor.org/stable/ 41110686

Özdemir, E. & Balcı Karaboğa, A. (2019). Ortaokul matematik ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(3), 760-781. https://doi.org/10.17860/mersinefd.580405

Öztürk, C. & Deveci, H. (2011). Farklı ülkelerin sosyal bilgiler öğretim programlarının değerlendirmesi. C. Öztürk ve H. Deveci (Ed.), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları* (s.1-41). Pegem.

Riley, N. E. (1998). Research on gender in demography: limitations and constraints. *Population Research and Policy Review, 17*(6), 521-538. https://link.springer.com/article/10.1023/A:1006190727571

Paivandi, S. (2008). *Discrimination And Intolerance in Iran's Textbooks*. Freedom House.

Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (23. Baskı). Yargı.

Sönmez, K. & Dikmenli, Y. (2021). İlkokul sosyal bilgiler ders kitabının toplumsal cinsiyet açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 10*(1), 434-458. http://dx.doi.org/10.30703/cije.732000

Subaşı, Y. (2019). Türkiye ve İran sosyal bilgiler ders kitaplarının tasarım boyutu açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Science Research, 8*(2), 141-159. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/912275

Subaşı, Y. (2023a). Poems in Türkiye and Iran social studies textbooks and values found in these poems. *Journal of Human and Social Sciences, 6*(Education Special Issue), 536-563. https://doi.org/10.53048/johass.1355599

Subaşı, Y. (2023b). Türkiye ve İran 4. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında toplumsal cinsiyet. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 12*, 1303-1317. https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1351855

Şener, S. (2009). Kadının aile içi ve sosyal rollerinin dengelenmesi. *Kadın Çalışmaları Kongresi.* I. Cilt, Sakarya. http://www.kadinkongre.sakarya.edu.tr/kadin_calismalari_kongresi_cilt_1.pdf

Tatan, M., Demir, F. & Oğuz Haçat, S. (2020). Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarında kadın imajı (1968-1998-2005-2018). *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi, 5*(1), 68-79. https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubad/issue/54697/741111

Temizer, C.N., (2014), *İran ve Mısır'da Kadınların Sosyal ve Ekonomik Hayattaki Yeri*. Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü.

Yantur, P. (2017). *Ortadoğu Ülkelerinde Kadın İstihdamı: İran ve Türkiye Örneği.* Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araştırmaları Enstitüsü.

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

Vardi, Ö. & Demiriz, S. (2021). 5-6 yaş çocuklarının davranışsal öz düzenleme ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *41*(3), 1993-2029. https://doi.org/10.17152/gefad.925176

EXTENDED ABSTRACT

Introduction and Purpose: On 13th of September in 2022, Mahsa Amini (22) was arrested by the morality police called "Gasht-e-Ershad" due to allegedly violating dress code rules. Three days after she was arrested, on 16th of September in 2022, she passed away and then nationwide protests started arising. This period started with the death of Mahsa Amini, and drew attention to the issue of women in Iran once again. Iran, a self-enclosed country compared to the other countries of the world and one of the countries that stay in the world's agenda both with national issues and international issues, has always been the center of the arguments about "women" throughout history.

In order to understand the issue of women in Iran, it is crucial to understand the type of women which is aspired to be achieved by the official ideology. Education is no doubt one of the fields in which it is possible to grasp the idea of women the official ideology wants to create. States aspire to create and continue convention through exposing young generations to the official ideologies in schools. Textbooks are the lead among components that explain the official ideology aimed to be taught via education in schools. This study examines how the image of women is handled in the social studies textbook, which is one of the best textbooks to study the image of women the Iranian regime wants to teach.

Method: Qualitative research traditions were followed in this study which examines the teaching of women's image through pictures in the 3rd- grade social studies textbook of Iran. The study group consists of 3rd- grade social

studies textbooks of the 2022-2023 academic year, taught in public schools in Iran. The data of this study consists of pictures in the 3rd- grade social studies textbooks prepared by Iran's Ministry of Education and taught in every school. Document analysis among qualitative research methods is used in this study. The data obtained from the 3rd grade social studies textbook of Iran which is collected by document analysis is analyzed with content analysis based on literature review.

Discussion, Conclusion and Recommendations: In the findings of the research, it can be seen that in the pictures, there is a process functioning to the detriment of the image of girls and adult women concerning representation. The findings of the research can be listed under 5 categories as such:

1. The image of girls and adult women is represented at a lower rate compared to the image of boys and adult men. This finding coincides with other research findings which state that women are held in the background and men are prioritized.

2. The rate of adult women shown as part of a family is higher than that of men. Although this finding is not a strong representative of the concept of "invisible father", showing women (mother) more than men as a part of family makes it possible to state that it represents the traditional approach of "women are in charge of family management."

3. In terms of acts they perform in accordance with the social gender roles, women are represented more with acts regarding the housework and men are represented more with acts of public and work. This finding can be interpreted as the reflection of the social gender role of the breadwinner male model in the textbook.

4. In terms of places, women are placed in and around the house more and men are shown outside more. This finding makes it possible to state that the textbook represents traditional roles of women and men.

5. In terms of jobs attributed to them, women are attributed to 6 different professions whereas men are attributed to 30 different professions. Women are shown as workers 18 times and men are shown as such 45 times. Professional fields of men are represented rather various compared to that of women's.

Based on the finding that traditional gender role judgements are used densely in textbooks, this study suggests to conduct studies that would include each element (society, administration, writers etc.) in order for people to understand the reason why these judgements are used in textbooks.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2262-2290
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72243
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.09.2023 Submitted date
Kabul tarihi 04.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bal, Z. E. (2023). "Covıd-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları"nın Sorumluluk Yükleme Bağlamında Çerçeveleme Çözümlemesi. *Journal of History School*, 66, 2262-2290.

"COVID-19 YOĞUN BAKIM ÜNİTELERİ KAMU SPOTLARI"NIN SORUMLULUK YÜKLEME BAĞLAMINDA ÇERÇEVELEME ÇÖZÜMLEMESİ

Zeynep Ekin BAL[1]

Öz

Kriz iletişimi ve yönetimi bağlamında televizyon kitlesel ölçekte kullanılan ve halka hızlı bilgi aktaran araçların ilk sırasında gelmektedir. Güncel haberlerin yanı sıra bilgilendirici televizyon programları ve yayınlarının da kriz iletişimi ve yönetiminde büyük önemi bulunmaktadır. Televizyonda yayınlanan kamu spotları kriz dönemlerinde halkın düşünce ve davranışlarında etkili dönüşümler gerçekleştirip hem risklere karşı hazırlıklı olmalarını hem de bu risklerin olumsuz sonuçlarından bilinçli ve sorumlu davranışlar gerçekleştirerek en az zararla kurtulmayı sağlayacak içerikteki mesajları aktarabilirler. Ülkemizde Covid-19 salgını halka ilan edildikten sonra, T.C. Sağlık Bakanlığı da kriz iletişimi konusunda çalışmalar yapmıştır. Çeşitli mecralara yönelik tanıtıcı, bilgilendirici, uyarıcı yayınlar yapmıştır. Bu çalışmada T.C. Sağlık Bakanlığı'nın televizyon yayını kuruluşlarına yönelik hazırladığı farklı temalı kamu spotları arasındaki "COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları"nın sorumluluk yükleme bağlamında nasıl çerçevelendiği çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda ilgili temaya dahil olan kamu spotlarında sorumluluk atfının belirgin düzeyde bireylere yüklendiği, kurumsal ölçekte bir sorumluluk atfı veya üstlenmesinin söz konusu olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, kamu spotu, kriz iletişimi, çerçeveleme, sorumluluk yükleme.

[1] Arş. Gör. Dr., İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, ekinzbal@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3439-088X

Zeynep Ekin BAL

FramİNg Analysis of "Covid-19 Intensive Care Units Public Service Announcements" in The Context of Attribution of Responsibility

Abstract

In the context of crisis communication and management, television is one of the first tools that are used on a mass scale and convey information to the public quickly. In addition to current news, informative television programs and broadcasts are of great importance in crisis communication and management. Public service announcements (PSAs) broadcast on television can effectively transform the thoughts and behaviors of the public in times of crisis and convey messages that will enable them to be prepared for risks and to get rid of the negative consequences of these risks with the least damage by performing conscious and responsible behaviors. After the Covid-19 pandemic was announced to the public in Turkey, the Ministry of Health also carried out efforts on crisis communication. It has made promotional, informative and cautionary announcements for various media. This study analyzes how the "COVID-19 Intensive Care Units Public Service Announcements" among the different themed public service announcements prepared by the Ministry of Health for television broadcasting organizations are framed in the context of attribution of responsibility. As a result of the research, it was determined that in the public spots included in the relevant theme, the responsibility was clearly attributed to the actions of individuals, and there was no attribution or assumption of responsibility on an institutional level.

Keywords: Covid-19, public service announcement, crisis communication, framing attribution of responsibility.

GİRİŞ

Kitle iletişimi sürecinde kullanılan araç ve yöntemler, adından da anlaşılacağı üzere toplumun belli bir kesimini ya da bazen tüm bireylerini kapsayan geniş bir kitleye belli mesajları iletmek üzere gerçekleştirilen içeriklerin oluşturulması ve dağıtılmasında taşıyıcı unsurlar olarak önem arz ederler. Çeşitli mecralar için birbirinden farklı ve kendine özgü biçim, tür, kategori ve formatta oluşturulan içerikler, özelde ister kurmaca veya dramatik anlatıya sahip tarafıyla isterse olgusal gerçekliklerle ilişkili yanıyla olsun, genel olarak özünde geniş kitlelere bir cümleyi geçmeyecek bir mesajı iletme kaygısı taşırlar.

Televizyon için oluşturulan yapımlar da eğlendirici, eğitici, bilgilendirici ve kitleleri belli bir konuda uyarıp harekete geçirebilecek toplumsal duyarlılığı güçlendirebilen içeriğe sahip program ve yayınlardan oluşmaktadır. Televizyonun en öne çıkan özelliklerinden biri kuşkusuz bireylerin en kolay ve yaygın olarak erişebildiği, ev, iş yeri ve kapalı sosyal etkileşim alanları gibi

günün önemli bölümünün geçirildiği ortamlarda bulunan bir kitle iletişim aracı olması ve hatta günümüzde mobil cihazlardan internet bağlantısı aracılığıyla mekâna bağlı kalınmadan izlenebilmesidir.

Küresel, ulusal veya bölgesel ölçekte gündemde olan önemli bir konuda, mevcut olan ve öngörülen risklerden kaçınma maksadıyla üretilen, bireysel ya da toplumsal bağlamda yarar sağlayacak böylece insanların, diğer canlıların, doğanın ve hatta dünyanın karşı karşıya olduğu tehlikeleri önlemeye yönelik kolektif bilinç oluşturan yayın içerikleri ülkemizde *kamu spotu, spot film, öncelikli yayın* gibi adlandırmalarla anılmakta ve televizyonun başı çektiği görsel-işitsel içerik sunan kitle iletişim mecralarında yayınlanmaktadır. Ev ortamında özellikle ailelerin bir arada izlediği bir kitle iletişim aracı olan televizyon, kamu spotu olarak hazırlanan içeriklerin geniş bir izleyici kitlesine iletilebilmesinde önemli bir önceliğe sahiptir.

Covid-19 salgınının tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de hızla yayılması ve kontrol altına alınmasında büyük zorluk yaşanması, resmî kurumların bu meselede hastalıkla tıbbî ve bilimsel yönden mücadele etmenin yanı sıra halkı bilinçlendirici düzeyde de önlemler alması gerekliliğini öne çıkarmıştır. Covid-19 salgınının ülkemizde yayılmasını durdurmak veya kontrol altında tutabilmek ve insanların hastalığa yakalanmasını önlemek amacıyla radyoda, televizyonda, internet aracılığıyla erişilen diğer görsel-işitsel mecralarda toplumsal farkındalık oluşturmayı hedefleyen çeşitli içerikler oluşturulmuştur. Ülkenin sağlık politikaları üzerine yürütme yetkisine sahip resmi bir kurum olarak T.C. Sağlık Bakanlığı da önce Covid-19 salgınına karşı alınacak tedbirler daha sonra ise hastalığa ve hızla yayılımına ilişkin farkındalık yaratmayı amaçlayan farklı temalarda basılı görsel, yayınlanmış işitsel ve görsel-işitsel içerikler hazırlatarak bakanlığın mesajının halka çeşitli mecralardan iletilmesini sağlamıştır.

Bu çalışmada T.C. Sağlık Bakanlığı kurumsal kimliği altında televizyon için üretilmiş ve Covid-19 temalı kamu spotlarının arasında tematik bir seri olarak yayınlanan, "*COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları*" kategorisinde etiketlenmiş içeriklerin sorumluluk yüklemesi bağlamında nasıl çerçevelenmiş oldukları çözümlenmiştir. Çalışmanın önemi, halkı bilgilendirme amacıyla hazırlanan kamu spotlarının, Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri temasındaki örneklerde, bu bilgilendirmeyi aktarırken sorumluluğu kime atfettiğinin böylece hastalığa dair faili kamuoyuna ilan edişinde nasıl bir söylem benimsediğinin tespit edilmesini sağlamaktır. Çalışmanın literatür taramasında da görüldüğü üzere, Covid-19 kamu spotlarında sorumluluk atfı içeren bir analiz ve bunun daha geniş bağlamda ifade ettiği söyleme dair bir çalışma bulunmaması bu araştırmanın konuya dair özgün yaklaşımını öne çıkarmaktadır.

Kriz İletişimi ve Televizyon

İletişim biliminin araştırma alanları teknolojik gelişmeler, bunların etkilediği yeni ekonomik alanlar ve hepsine bağlı olarak dönüşen sosyokültürel yapının etkisiyle bireylerin hem gündelik yaşamda bilgilenme, eğlenme veya vakit geçirme hem de çeşitli profesyonel bağlamlarda etkileşim içinde bulunmak zorunda olduğu özellikle dijitalleşmenin kaçınılmaz hale getirdiği süreçlerle ilişkili olarak çeşitlenmeye devam etmektedir. İletişim araştırmalarının özellikle son yıllarda öne çıkan çalışma alanlarından biri de kriz iletişimidir.

Çeşitli bağlamlarda ortaya çıkan ve geniş kitleleri veya bir grup hedef kitleyi etkileyen/etkileme riski taşıyan olumsuz durumlara ilişkin ister marka veya ürünlerin ait olduğu ticari şirketlerin, isterse en üst düzeyde devlet kurumlarının olsun günümüzde kullanma ve yönetme zorunluluğu olduğu iletişim süreci kriz iletişimi kategorisi altında sınıflandırılmaktadır (Heath, 2010, s.1-15). Kriz iletişimi kategorisinde kabul edilebilecek ticari ve resmî iletişim yöntemlerinin hangi mecrada olursa olsun genel olarak ya önlenemeyecek olan risklere karşı (Zaremba, 2010, s.85-110) ya da ortaya çıkmış ve kamuoyunun artık riske dair bilgi sahibi olduğu durumlardan edindiği olumsuz algının olumlu tarafa yönlendirilmesi veya en azından nötralize edilmesi (Horsley, 2016, s.155-164) için yapıldığı görülmektedir. Kriz iletişimi, risk durumunda kamuoyunu bilgilendirme amaçlı yürütülen bir iletişim süreci olması bağlamında esasen kitle iletişiminin tarihiyle eşit bir geçmişe sahip olarak görülebilir.

Günümüzde stratejik iletişim kavramı da kriz yönetimiyle ilişkili olarak kullanılmaktadır. Kriz yönetimi, bir kurumun paydaşlarıyla ilişkilerini etkileyen durumlarda, özellikle de medyanın dikkatini çeken durumlarda iletişim kurmayı gerektirir. Kriz iletişiminin temel amacı bir şirketin olumlu imajını korumak veya onarmak, itibarını yönetmek ve markasını sürdürmektir (Ainsworth, 2021). Stratejik iletişim ile bir arada, yakın veya birbirini destekler biçimde kullanılan kriz iletişimi son yıllarda daha kurumsal ölçekte ve geniş kitleleri etkileyecek veya ilgilendirecek meselelere ilişkin yürütülen iletişim stratejisi bağlamında öne çıkmaktadır. Devletler, hükümetler veya resmi otoriteler kriz olarak değerlendirdikleri riskli olay ve durumları hem duyurmak ve tedbir almaya teşvik etmek hem de halkın tepkisini azaltmak için kriz iletişimini bir kitlesel iletişim stratejisi olarak kullanmaktadırlar. Bu nedenle kriz iletişimi özellikle ulusal veya küresel ölçekte resmi yetkililer ile geniş halk kitleleri arasında yürütülen bir iletişim süreci olarak ticari veya askerî alandan ziyade kamusal ve kurumsal bir kitle iletişimi stratejisine referans veren bir kavram olarak değerlendirilebilir.

Diğer yandan stratejik iletişim son yıllarda yaygın olarak şirketlerin kullandığı bir pazarlama ve ticari iletişim stratejisi olarak da ticari alanda öne çıkmaktadır (Holtzhausen ve Zerfass, 2014; Paul, 2011). Yani stratejik iletişim, özellikle müşteri ve hedef kitlesi geniş çaplı olan ticari şirketlerin marka veya kurumsal imajlarına zarar veren veya verebilecek riskler ortaya çıktığında bu olumsuz durumlara karşı bir savunma mekanizması olarak kullanılan reaksiyoner ve proaktif bir kurumsal iletişim yöntemi ve bu bağlamda yürütülen imaj düzeltme kampanyası sürecini içeren profesyonel çalışmayı da içermektedir.

Televizyon her ne kadar yakın geçmişte ölmekte olarak görülen bir mecra olsa da en saygın iletişim ve televizyon araştırmacılarının halen televizyon üzerine en üst akademik seviyelerde çok çeşitli teknolojik, toplumsal ve kültürel bağlamlarda çalışmalar yapmaya devam ettiği, en önde gelen akademik yayınlarda televizyona dair özgün araştırmalar yapılıp yeni bulguların paylaşıldığı görülmektedir. Ayrıca televizyonda izleyici sayısında da belirgin bir azalma karşımıza çıkmamaktadır. Statista’nın araştırmasına göre (Stoll, 2022) dünya çapındaki TV izleyicileri, 2017'de günde 170 dakika, 2018'de ise günde 168 dakika televizyon izledi. TV ile geçirilen zamanın 2021 yılında üç dakika daha azalmış olması öngörülüyorken bu durum televizyon izleme süresinin nispeten sabit kaldığını göstermektedir. Fakat aynı araştırma gazete ve dergi okumaya harcanan sürenin 2011'den 2021 yılına kadar neredeyse yarı yarıya azaldığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda günümüzde olduğu gibi muhtemelen gelecekte de geniş kitlelere enformasyon ve eğlenceyi en yaygın ve ucuz sunacak olan mecra televizyon olmaya devam edecektir. İzlenme konusundaki çelişkili, öznel veya veriden uzak görüşler de izlenme oranlarından reklam ve sponsorluk gelirlerine, mecranın ve sunduğu içeriklerin izleyicide ortaya çıkardığı sosyal ve kültürel etkilerinden dijital teknolojiyle entegrasyonunda geçirdiği dönüşüme ve gelişime kadar farklı bağlamlarda yapılan araştırmalara bakarak daha nesnel olarak değerlendirilebilir.

Televizyon, özellikle kitlelere enformasyon sunma özelliğiyle değerlendirildiğinde belli yayın yönetmelikleri ve mevzuatlarına tabi olması ve bunlara uyması zorunluluğu sonucu lisans edinebilen görsel-işitsel bir mecra olarak en azından demokratik ülkelerde ortalama bir yayın standardına ve güvenilirliğine sahip olduğu kabul edilebilir. Sosyal medyanın demokratikleştirici gücünün, gerçek haber ve enformasyonu iletmedeki becerisi olduğu görüşünü geçmişte bırakan, sahte haber, hakikat ötesi, infodemi, trol ve bot hesaplardan üretilen nefret söylemi, kendi bildiği yanlışı sürekli doğrulayan yankı odaları gibi çatışmaya, manipülasyona ve kitleleri yanıltıcı olarak yönlendirebilme risklerine dair konu başlıklarının günümüzde küresel düzeyde en çok araştırılan sosyal medya konuları arasında olmaları bir süredir ölmekte

olduğu kimilerince iddia edilen televizyonun etik ve kurumsal bir yayıncılık anlayışıyla doğru bilgi aktarmadaki işlevinin tekrar hatırlanmasını da sağlamıştır.

Hal böyleyken anlık iletinin gerçekliğini ve doğruluğunu karşılaştırılabilir çeşitlilikte sunabilen standarda sahip farklı medya kurumları özellikle kriz anlarında nesnel olan bilgiye erişilebilme olanağını televizyon aracılığıyla kitlelere sunabilmektedir. Televizyon kriz iletişimi konusunda kurumsal yetkililerden, devlet görevlilerinden ve hükümet temsilcilerinden halka doğrudan bilgi aktarılmasında veya yüksek seviyede bağlayıcılığı olan bir mesajın iletilmesinde etkili bir kitle iletişim aracıdır. Sosyal medyada kurumsal olmayan, güvenilirliği ve doğruluğu sınanmamış haber ve paylaşımların oluşturduğu iletilerden ziyade resmî ve kurumsal düzeyde televizyondan yürütülen kriz iletişimi süreci hem denetlenebilir hem de izler kitle açısından güvenilir kaynaklardan aktarılan bilgiler olduğu için daha itibar edilir olacaktır. Dolayısıyla kriz iletişimi konusunda hem yerel ve ulusal hem de küresel ölçekte televizyon etkili ve verimli kullanılabilen bir kitle iletişim aracı olarak görülebilir. Belli bir bölgeyi tehdit eden yangın, sel, deprem gibi doğal afetlerden bölgesel ya da küresel ölçekte risk oluşturan salgınlara kadar televizyon kriz yönetiminde resmi ve sivil kurumların geniş kitlelerle iletişimini sağlayarak halkın bilgilendirmesi ve krizin kontrol altına alınabilmesine katkı sağlayabilir.

Türkiye'de 2020 yılının Mart ayında resmen Covid-19 salgını olduğunun ilan edilmesinin ardından medikal önlemlerin yanında halkı bilgilendirme konusundaki çalışmalar da hızla devreye girmiştir. Televizyonda kriz iletişimi bağlamında değerlendirilecek yayınlar yapılmaya başlanmış ve virüsün özellikleri, insanlar üzerindeki bulaşıcılığı, hastalık yapma ve ölümcül etkilerini de içeren riskleri özellikle ülkemizden ve dünyadan tıp uzmanlarının edindiği en güncel bulgular ışığında çeşitli haber ve program içeriklerinde izleyicilere aktarılmıştır. Bunların yanı sıra insanların bireysel düzeyde virüsten korunmak için alabilecekleri önlemler de birçok program yayını ile televizyondan izleyicilere ulaşmıştır.

Özellikle resmi mercilerden getirilen kısıtlama ve yasakların duyurulması ve bunların salgının yayılmasını önlemedeki olası olumlu etkileri hem yerel hem ulusal ölçekte etkili biçimde televizyonla kitlelere aktarılmıştır. Sokağa çıkma kısıtlaması olan gün ve saatler ile bazı mesleklerin ve örgün eğitimin uzaktan yani evden devam etmesi özellikle internet erişimi olmayan veya kısıtlı olan bireyler için televizyonu en temel kriz iletişimi mecrası olarak konumlandırmıştır. Temel eğitim düzeyinde uzaktan sürdürülen faaliyetlerin

mümkün olan en fazla öğrenci toplamına ulaşabilmesi için televizyonda TRT EBA TV ve bünyesindeki açık ve uzaktan öğretim kanallarının faaliyete koyulup ders içeriklerinin hızla oluşturulması, mecranın kriz döneminde ilköğretim düzeyindeki öğrenci sayıları da düşünüldüğünde en yaygın erişilen ve etkili kitle iletişim aracı olduğunu göstermiştir.

Televizyonda Kamu Spotu

Kamu spotu, televizyon yayıncılığı alanındaki program kategorilerinden biri olarak ülkemizde ve dünyada yaygın olarak kullanılmaktadır. *Public service advertisement* veya *Public service announcement (PSA)* olarak bilinen İngilizce kavramlarla ifade edilen yapımlar, belli bir kitleyi ya da tüm insanlığı ilgilendiren konuların ticari kaygı taşımadan, bilgilendirme veya tanıtım hizmeti olarak kamuoyuna iletilmek amacıyla yayınlandığı görsel-işitsel içeriklerdir. (Laderman, 2020, s.60-65) Yani kamu spotu insanı, diğer canlılarla içinde birlikte yaşadığı doğayı ve tüm gezegeni fayda merkezli bir anlayışı önceleyerek bilgilendirmeyi, geliştirmeyi, korumayı ve risklere karşı hazırlıklı kılmayı amaçlayan iletiler sunmaktadır.

Türkiye’de bu yayınlar, sivil toplum örgütlerinden devletin farklı resmî kuruluşlarına kadar çeşitli kurumsal kimlikler tarafından hazırlatılıp 6112 sayılı kanun ve ilgili yönetmelikler olan Öncelikli Yayın Mevzuatı (RTÜK, 2023a) ve Kamu Spotları Yönergesi (RTÜK, 2023b) çerçevesinde, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu’nun kurul üyeleri tarafından oylanarak kabul etmesi sonucunda belirli uzunlukta ve yayınlanma periyodunda *kamu spotu, spot film* veya *öncelikli yayın* kategorisi altında gösterilmektedir. Bu çalışmanın yapıldığı tarihte ülkemizdeki aktif ve yayınlanabilir olan kamu spotu veya spot film olarak etiketlenmiş yapımlar RTÜK’ün kurumsal YouTube hesabında listelendiği şekilde (RTÜK, 2023c), Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü), Türk Kanser Derneği, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türk Eğitim Vakfı, Yeryüzü Doktorları Derneği, Kişisel Verileri Koruma Kurumu, Kıtmir Sokak Hayvanlarını Koruma ve Yaşatma Derneği, Konya Valiliği (İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü), Darüşşafaka Cemiyeti, Türkiye Sigorta Birliği, Millî Savunma Bakanlığı, Klasik Türk Sanatları Vakfı, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Dışişleri Bakanlığı (Enformasyon Genel Müdürlüğü), Radyo ve Televizyon Üst Kurulu / Medya ve İslamofobi Forumu, Kültür ve Turizm Bakanlığı (Türkiye Turizm Tanıtım ve Geliştirme Ajansı Genel Müdürlüğü), Türk Eğitim Vakfı, Kültür ve Turizm Bakanlığı (Güzel Sanatlar Genel Müdürlüğü), Millî Savunma Bakanlığı (Personel Genel Müdürlüğü), Kültür ve Turizm Bakanlığı (Tanıtma Genel

Müdürlüğü), Çevre, Şehircilik ve İklim Değişikliği Bakanlığı (Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı), Sigortacılık ve Özel Emeklilik Düzenleme ve Denetleme Kurumu (SEDDK), Türkiye Diyanet Vakfı, Kamu Görevlileri Etik Kurulu, Türkiye Erozyonla Mücadele, Ağaçlandırma ve Doğal Varlıkları Koruma Vakfı, Türkiye Kızılay Derneği Genel Müdürlüğü, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Diyanet İşleri Başkanlığı, İçişleri Bakanlığı, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Kamu Görevlileri Etik Kurulu, Afyonkarahisar Valiliği, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Rektörlüğü, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü, Türkiye Tarımsal Süt Üreticileri Merkez Birliği, Türkiye Eğitim Gönüllüleri Vakfı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü), Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı (Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği), Türkiye Futbol Federasyonu (TFF), Türk Silahlı Kuvvetlerini Güçlendirme Vakfı, Türkiye Sakatlar Konfederasyonu, Türk Kanser Derneği, Türk Eğitim Derneği, Türkiye Barolar Birliği, İstanbul Zihinsel Engelliler için Eğitim ve Dayanışma Vakfı, Cumhurbaşkanlığı (İletişim Başkanlığı), Anadolu Ajansı, TEMA, Ticaret Bakanlığı (Gümrükler Muhafaza Genel Müdürlüğü), Kültür ve Turizm Bakanlığı (Vakıflar Genel Müdürlüğü), Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), Kültür ve Turizm Bakanlığı (Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü), Türk Akreditasyon Kurumu, Kredi Kayıt Bürosu, Türkiye Spastik Çocuklar Vakfı, İletişim Başkanlığı, Türkiye Sigorta, Reasürans ve Emeklilik Şirketleri Birliği, kurumları tarafından oluşturulmuştur.

Öncelikli ve/veya zorunlu öncelikli yayınlar arasında ise (RTÜK, 2023d); Sağlık Bakanlığı, Tarım ve Orman Bakanlığı, Hazine ve Maliye Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı, İçişleri Bakanlığı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Ticaret Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı gibi bakanlıklar, Orman Genel Müdürlüğü, Emniyet Genel Müdürlüğü gibi genel müdürlükler, Yüksek Seçim Kurulu Başkanlığı, Cumhurbaşkanlığı (İletişim Başkanlığı) gibi başkanlıklar, Yüksek Seçim Kurulu, Doğal Afet Sigortaları Kurumu, Sigortacılık ve Özel Emeklilik Düzenleme ve Denetleme Kurumu, Sosyal Güvenlik Kurumu gibi kurul ve kurumlar ile çeşitli bakanlık başlıkları altındaki İller İdaresi Genel Müdürlüğü, Devlet Su İşleri Genel Müdürlüğü, Kadın Destek Uygulaması, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı, Eğitim ve Yayın Dairesi Başkanlığı, Sağlığın Geliştirilmesi Genel Müdürlüğü gibi resmi kurumların yanı sıra Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu, Aydın Ticaret Odası Başkanlığı gibi oda ve konfederasyonların da RTÜK'ün kurumsal YouTube hesabındaki oynatma listesinde bulunduğu görülmektedir.

Kamu spotlarıyla ilgili son yıllarda öne çıkan konular akademik literatüre de girmeye devam etmektedir. Ülkemizde kamu spotu literatürü, kamuoyunu

bilgilendirici düzeyi (Ata, 2021), (Gözener ve Kaplan, 2021), (Ataşçı ve Canöz, 2019); sosyo-politik bağlamı (Tokmak, 2022), (Kaya ve İnceismail, 2022), (Yıldırım, 2020), (Yalım, 2019), (Bilgiç, 2016); sigara (Doğu Öztürk, 2020), (Tanyıldızı ve Acar, 2019), (Baha, Ogan ve Akpınar, 2018), (İnce ve Koçak, 2018), (Özüpek ve Özer, 2018) (Akova, 2017), (Güllülü ve Türk, 2015), alkol (Yılmaz, 2023) ve uyuşturucu (Sabırcan ve Öztürk, 2020) gibi bağımlılıklarla mücadeleyi; çalışma hayatına dair iş güvenliği (Aytekin, 2016), (Arpa ve Çakı, 2018), ayrımcılık (Erol, 2020), engelli istihdamı (Gazi ve Çakı, 2019), çocuk işçiliği (Arpa, Delibalta ve Yılmaz, 2019), (Gülada, 2019); marka, imaj pazarlama, tüketim ve sosyal etkiyi (Çakar ve Öztunç, 2023), (Çiftçi ve Agocuk, 2021), (Balcı Akpınar vd., 2020), (Yıldırım, 2020), (Yücel ve Toprak, 2019), (Bütün vd., 2018), (Mazıcı ve Çakı, 2018), (Bıcal ve Yılmaz, 2017); insan haklarını (Baytimur, 2022); ırkçılık (Gazi ve Çakı, 2018) ve inanç ayrımcılığını (Çakı ve Gülada, 2018); göçmenliği (Öztürk Terzi, 2023); savaş mağduru çocukları (Çakı, 2022), kadına yönelik şiddeti (İşman ve Yusupova 2023), (Akyıl ve Gencer, 2022), (Umunç, 2022), (Yetişer, 2021), (Vodinalı ve Akıncı Çötok, 2019), (Nas, 2016); eğitim (Üztemur, Avcı ve Arıkan, 2022); iç güvenlik (Bayram ve Bayram, 2018); trafik (Gülada, Avcı ve Çakı, 2023); çevre (Kükrer Aydın, 2016), (Geçgel ve Karaca 2023) ve sağlık (Karabıyık Yerden, 2019), (Kurt, Yılmaz Alarçin, 2019), (Şen, 2018), (Göçmen ve Ayvaz, 2017), (Tüter ve Yalçın 2017) konularını işleyen akademik çalışmaları içermektedir.

Sağlıkla ilişkili doğrudan Covid-19 konusunu ele alan çalışmalarda ise, Covid-19 pandemi sürecine yönelik kamu spotlarının, Asadi Tarakçı (2023) tüketici davranışları üzerindeki etkisini; Demirbilek ve Şahin (2023) bir iletişim aracı olarak kullanımını; Erol ve Bayazıt (2023) reklam çekicilik unsurlarını; Özen ve Özen (2023) erken dönemde yayınlananların içerik analizini; Darı (2022) plastik atık temelli çevre kirliliğini konu alanlarını; Başaran (2021) ve Yeşilyurt (2021) sosyal pazarlama aracı olarak içerik analizini; Çam (2021) kan bağışı davranışıyla ilgili sağladığı motivasyonu; Çelebi ve Özgüzel (2021) etkinliğini; Deveci ve Cesur (2021) dizilerdeki doktor karakterlerini temsilini, Ekici ve Doğan (2021) kullanımının sosyal etki üzerindeki yansımasında kaynak güvenilirliğinin aracılık rolünü; Salman (2021), Acar ve Kavuran (2021) göstergebilimsel yöntemle çözümlenmesini; Uluğ Yurttaş (2021) etkinliğini, dikkat çekiciliklerini ve reklam göstergelerini; Yeniçıktı, Tarakcı ve Gazaz (2021) olumlu tutum değişikliğindeki etkisini araştırmışlardır.

YÖNTEM

Araştırmanın yöntemi, T.C. Sağlık Bakanlığı'nın Covid-19 salgını konusunda hazırlattığı kamu spotlarının arasında televizyonda tematik bir seri olarak bölümler halinde yayınlanan "*COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları*" başlığı altında etiketlenmiş videoların görsel-işitsel içerik analizinin yapılması ve bu içerikten elde edilen verilerin sorumluluk yüklemesi bağlamında nasıl çerçevelendiğinin tespit edilmesidir.

Araştırmanın evreni Covid-19 içerikli kamu spotları, örneklemi ise bunlar arasında tematik bir kategori olarak birer dakikalık 15 video biçiminde yayınlanan *COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları*'dır. Örneklemi oluşturan temadaki kamu spotları 11.11.2020 tarihinde Sağlık Bakanlığı web sitesinde duyurulduktan sonra yayınlanmaya başlamış ve yayından kalkana kadar bir yıldan uzun süre televizyon kanallarında gösterilmeye devam etmiştir.

Araştırmanın temel soruları şunlardır:

- Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri temalı kamu spotlarında sorumluluk atfı var mıdır?
- Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri temalı kamu spotlarında sorumluluk atfı varsa öznesi/nesnesi kimdir?
- Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri temalı kamu spotlarındaki sorumluluk atfı görsel ve işitsel olarak nasıl çerçevelenmiştir?

Bu tema altında toplanmış olan 15 kamu spotunun, görsel tasarımı ve sözlü olarak aktarılan içeriği bağlamında nasıl bir çerçeveleme ile izler kitleye mesajını aktarıyor olduğunun tespit edilebilmesi için her bir kamu spotunun deşifresi yapılmış ve içeriğinde sunulan fail ve mağdur ilişkisi bağlamında sorumluluğun kime, neye yüklendiği ve bunu nasıl bir sözlü ifade ile ilettiği tespit edilmiştir. Bu çözümleme aşağıdaki başlıklar altında özetlenen çerçeveleme, sorumluluk ve yükleme teorilerinin yaklaşımları bağlamında değerlendirilmiştir.

Çerçeveleme

Çerçeveleme iletişim bilimleri alanında kullanılmadan önce psikoloji ve antropoloji (Bateson, 1987) ile sosyoloji ve etkileşim (Goffman, 1986) alanlarında da gündeme gelmiş bir yaklaşımdır. Bu çalışmada çerçeveleme analizi, iletişim araştırmaları içinde değerlendirilen kapsayıcı bir yaklaşım olarak, örneklemi oluşturan kamu spotlarının sorumluluk atfının nasıl çerçevelendiğini anlama bağlamında kullanılmıştır.

Kitle iletişimi bağlamında ele aldığımızda çerçeveleme (Entman,1993), medya içeriğinin nasıl oluşturulduğunu, işlendiğini ve halka nasıl sunduğunu ifade eder. Bunu yaparken belirli olayları, durumları veya unsurları vurgular ve öne çıkarırken diğerlerini geri planda bırakır veya gizler. Ardından bunları belirli yorumları güçlendirmek veya etkisizleştirmek için bir bağlama yerleştirir. Böylece bir mesajın oluşturulması ve iletilmesinde gerçekleştirilen tüm bu kararlar yorumlayanın anlayışını etkileme şekli olarak da işlev görür. Yani çerçeveleme (McLeod vd., 2022) alıcı üzerinde kasıtlı bir etki elde etmek için bir mesajı dikkatlice oluşturma sürecidir.

Sorumluluk

Çerçeveleme bağlamında sorumluluk yaklaşımı (Iyengar, 1991), bir konuya ilişkin atfedilen sorumluluğun bireylerin sorun, görüş ve tutumlarının önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koyar. Probleme ilişkin sorumluluğunun iki boyutu değerlendirilir. Nedensel sorumluluk, sorunun kökenine odaklanır. Sağaltma veya çözüme ilişkin sorumluluk, sorunun hafifletilmesine odaklanır (Iyengar, 1990).

Yükleme Teorisi

Yükleme teorisi (Attribution Theory) bir olay veya durumun nedenselliği ile ilişki kurar ve merkezine de bu nedenleri alır. Yükleme teorisine göre (Shaver, 1985) ortaya çıkan özellikle başarısız veya olumsuz sonuçları açıklamak için insanların nedenler öne sürme konusunda motivasyona sahip olduğu ifade edilir. Yükleme teorisi genel olarak bireylerin davranışlarını veya olayların nedenlerini, içsel ya da dışsal olarak açıklamalarını sağlayan süreç olarak görülür.

BULGULAR VE YORUM

Bu çalışmada izlenmiş olan 15 adet “Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları” temalı videoların her birinden genel bir görünüm Resim 1’de toplu halde gösterilmiştir. Tüm videolar ortalama bir dakika uzunluğunda olup yoğun bakımda tedavi gören tek bir hastanın özne olduğu biçimde kadrajlanmıştır. Hastanın kendi ağzından Covid-19’a yakalanma sürecinin ya da o an fiziksel ve/veya duygusal olarak hissttiklerinin anlatıldığı bir seslendirme tekniği şeklinde kurgulanmış bir öyküye sahip olan kamu spotlarının tamamının aynı tematik serinin bölümleri oldukları hem anlatıları hem de biçimsel yapılarıyla belirgindir.

Resim 1- Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları

Tablo 1
Covid-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotlarının Deşifreleri

Anne–Evlat	**AVM**	**Baba**	**Düğün**	**Hafife Alma**
Ah evladım… Ne yaptın sen! Ben ki aylarca kendimi tutup evden çıkmadım. Ama bir seni tutamadım. Topladın getirdin virüsü. Hasta falan da değildin. Hiç anlamadım ki! Ya başkasına da bulaştırdıysan. Ah çocuğum… Kaç ocağa ateş düşürdün kim bilir!	Aylar sonra alış verişe gittim. İyi hoş da, o izdihama niye karıştım ki! Üç kuruşluk parfüm indirimi bana ne kadar da pahalıya patladı. Koku bile alamıyorum şimdi. Üstelik eşime, canım yavruma da bulaştırmış olabilirim. Nasıl bakarım yüzlerine!	Ne dayanılmaz bir ağrı bu. Kemiklerim patlayacak sanki. Beni yoğun bakıma almadan önce kızıma da test yapmışlardı. Ya pozitif çıktıysa! İşte yine şiddetleniyor. Güç ver Allahım!	“Anne düğünler yasak” dedi. “Biricik kızımızsın. Bir şekilde kutlayacağız” dedik. Yok ona ayıp olur, yok bu gönül koyar, derken bir de baktık neredeyse anlı şanlı düğün yapıyoruz. Virüse davetiye çıkardığımızı bilemedik. Gölge düşürdük kızımızın mutluluğuna. Riske ettiğimiz insanların vebali de üstümüzde.	“Ölümcül” dediler, umursamadım. ”Genç yaşlı ayırmıyor” dediler. “Birileri bir şey çeviriyor” dedim. İnanmadım. Az bile söylemişler. Şimdi, buradaki en ağır hastayım. Göğsümdeki sıkışma dayanılmaz. Ya yenemezsem!
Kafe	**Kronik Astım**	**Maske**	**Oksijen**	**Otobüs**
Doktor, “zorunlu karantina” dedi. Ben ne yaptım? Arkadaşlarla o kafe senin, bu kafe benin	Benim başıma geldiğine inanamıyorum. Kim bilir kimden, hangi anda bulaştı? Unutup	Yok ben maske takamam. Yok nefesim daralıyor. Sen misin zora gelemeyen! Al işte, şimdi tek	Daha kaç gün burada kalacağım acaba? Oksijen verildiği halde boğuluyor gibiyim. Artık	Başıma ne geldiyse bu tez canlılığımdan geldi. Bekle biraz daha! Bin bomboş otobüse! Beş

gezdim. Dip dibe saatlerce. Hani genciz ya, bir şey olmaz ya bize! Oldu işte. Hatamın bedelini başkaları da ödeyecek. Bir kişi bile benim yüzümden sevdiğini kaybederse!	maskemi çıkardığım bir anda mı? Ben kimlere bulaştırdım acaba? Hmm. Annem! Kronik astımı var. Allahım, nefes ver, lütfen!	bir nefes bile alamıyorsun makinesiz. Utanmadan bir de dalga geçtin tedbir alanlarla. Şimdi onların hepsinin sağlığı yerinde. Zaten koah hastasısın. Asıl sen dikkat etsene!	kendi kendime nefes alabilmek istiyorum, şöyle doya ya. Maskeyle nefes almak ne kadar kolaymış bunun yanında!	dakika daha kazanmak için sağlığımı kaybetmeyi nasıl göze aldım. Kim açacak şimdi dükkânı! İnşallah birkaç güne toparlanıp çıkarım. Ekmek teknemizi sahipsiz bıraktım.
Sağlı Çalışanı 1	**Sağlık Çalışanı 2**	**Sportmen Genç**	**Taziye**	**Yakın çevre**
İnsanlar sevdiklerine tekrar kavuşabilsin istedim. Canla başla çalıştım. Şimdi de kendi sevdiklerime kavuşmak için gün sayıyorum. Ne olurdu herkes özveri gösterseydi bizim gibi! Canım kızım! Büyüdüğünü görmek istiyorum.	Başından beri ön saflardayız. Uyumak yok! Eve gitmek yok! “Merak etme”, diyordum anneme ki aklı kalmasın. Oysa tanıdığım, tanımadığım ne çok meslektaşım düştü pençesine. İşte! Şimdi de sıra bendeymiş. Allahım, yaşamak istiyorum!	“Gencim, güçlüyüm” dedim. Düzenli sporuma gittim. “Dağ gibi delikanlıyım” dedim. Salondaki tedbirlere uymadım. Gardımı düşürdüğüm ilk anda yere serdi beni. Şimdi yerimden kalkacak gücüm yok. Nefes alamıyorum! Nefes alamıyorum!	Virüsü kapmışım haberim yok. Üstüne bir de taziye gittim. Nida’ya da bulaştı mı acaba? Ahmet’le yanımda oturuyordu. Bir şey olursa vebali boynumda. Şu zamanda insanların yanında olmak, onlardan uzak kalmamak için, anladım. Çok acı şekilde.	Biz bizeyiz bir şey olmaz dedim. Karışıp görüştüm eşle dostla. Meğer bu illet bana sandığımdan da yakınmış. Halime bin şükür iyileşiyorum ama şu yavrucağın durumu, evlerden uzak. Anası babası perişandır şimdi.
Seslendirme:	Bugün eski normallerimize mesafe koymazsak, yarın sevdiklerimizle aramıza hiç kapanmayacak mesafeler girebilir. Maske, mesafe ve temizlik kurallarına uymak kendimize, sevdiklerimize ve ülkemize karşı vicdani sorumluluğumuzdur. Sağlığımızın ve sosyal hayatımızın güvencesi budur.			

Çalışmada öncelikle görsel-işitsel olarak incelenen kamu spotlarının her bir bölümünün seslendirilmiş olan içeriğinin Tablo 1’de görülen deşifresi çıkarılmıştır. Bu deşifrelerde sorumluluğun kime/neye atfedildiği Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2
Kamu Spotlarında Sorumluluk Yükleme Düzeyleri (Fail ve Mağdur)

Yoğun Bakım Kamu Spotları	Sorumluluk Yüklenen (Fail)	Zarar gören / Risk Altında Olan (Mağdur)	Başkaları da mağdur
Anne-Evlat	**Çocuğu** (Kendisine bulaştırmış)	**Anne, Diğerleri** (Kaç ocağa ateş düşürdün, kim bilir!)	+
AVM	**Kendisi** (AVM'de kalabalık içine girmiş)	**Kendisi, Eşi, Çocuğu** (… eşime, canım yavruma da bulaştırmış olabilirim. Nasıl bakarım yüzlerine!)	+
Baba	**Belirsiz** (Kızının da hasta olabileceği kaygısını taşıyor)	**Kendisi, Kızı** **(**Beni yoğun bakıma almadan önce kızıma da test yapmışlardı. Ya pozitif çıktıysa!)	+
Düğün	**Kendisi** (Kızına düğün yapmış)	**Kendisi, Riske edilen insanlar** (Virüse davetiye çıkardığımızı bilemedik… Riske ettiğimiz insanların vebali de üstümüzde.)	+
Hafife Alma	**Kendisi** (Hastalığa inanmamış, uyarılara uymamış)	**Kendisi (**Şimdi, buradaki en ağır hastayım. Göğsümdeki sıkışma dayanılmaz. Ya yenemezsem!**)**	-
Kafe	**Kendisi** (Zorunlu karantinada kalmayıp, kafelerde gezmiş, dip dibe oturmuş)	**Kendisi, Başkaları** (Hatamın bedelini başkaları da ödeyecek. Bir kişi bile benim yüzümden sevdiğini kaybederse!)	+
Kronik Astım	**Kendisi** (Unutup maskemi çıkardığım bir anda mı?)	**Kendisi, Annesi** (Ben kimlere bulaştırdım acaba? Annem! Kronik astımı var.)	+
Maske	**Kendisi** (Maske takmayıp, tedbir alanlarla dalga geçmiş)	**Kendisi** (Zaten koah hastasısın. Asıl sen dikkat etsene!)	-
Oksijen	**Belirsiz** (Maskeyle nefes almak ne kadar kolaymış bunun yanında!)	**Kendisi** (Artık kendi kendime nefes alabilmek istiyorum, şöyle doya doya)	-

Otobüs	**Kendisi** (Kalabalık otobüse binmiş)	**Kendisi, Çalışamayacak olan dükkânı** (Kim açacak şimdi dükkânı! İnşallah birkaç güne toparlanıp çıkarım. Ekmek teknemizi sahipsiz bıraktım.)	-
Sağlık Çalışanı 1	**Tedbir almayan insanlar** (Ne olurdu herkes özveri gösterseydi bizim gibi!)	**Kendisi** (Şimdi de kendi sevdiklerime kavuşmak için gün sayıyorum.)	-
Sağlık Çalışanı 2	**Hastane ortamı** (Başından beri ön saflardayız. Uyumak yok! Eve gitmek yok! … tanıdığım, tanımadığım ne çok meslektaşım düştü pençesine. İşte! Şimdi de sıra bendeymiş.)	**Kendisi** (Allahım, yaşamak istiyorum!)	-
Sportmen Genç	**Kendisi** **(**Salondaki tedbirlere uymadım**)**	**Kendisi** **(**Şimdi yerimden kalkacak gücüm yok. Nefes alamıyorum!)	-
Taziye	**Kendisi (**Virüsü kapmışım haberim yok. Üstüne bir de taziye gittim.)	**Kendisi** **Yakınları** **(**Bir şey olursa vebali boynumda.)	+
Yakın Çevre	**Kendisi** (Biz bizeyiz bir şey olmaz dedim. Karışıp görüştüm eşle dostla.)	**Kendisi** (Halime bin şükür iyileşiyorum ama şu yavrucağın durumu, evlerden uzak. Anası babası perişandır şimdi.)	-

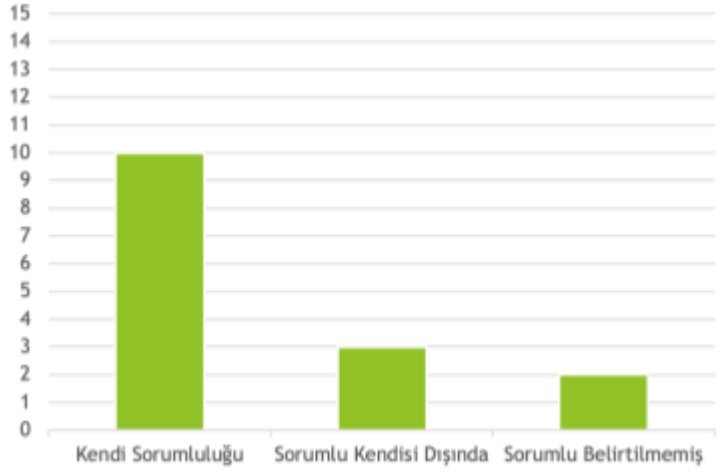
Sorumluluk Yüklemesi

- Yoğun Bakım konulu, 15 kamu spotundaki hastalığa yakalanma sorumluluğunun açık olarak hastanın kendisinde olduğunun itiraf edildiği 10 video bulunur. Bunlar; *AVM, Düğün, Hafife Alma, Kafe, Kronik Astım, Maske, Otobüs, Sportmen Genç, Taziye ve Yakın Çevre*'dir.

- Bu 15 kamu spotu içinde 3'ünde yer alan hasta (anlatıcı) sorumluluğu başkasına yüklemektedir. Bu videolardaki sorumluluğu Anne, evladına; Sağlık Çalışanı 1, tedbir almayan insanlara; Sağlık Çalışanı 2 ise üstü kapalı biçimde hastane ortamına yüklemektedir.

- 2 kamu spotunda (Oksijen ve Baba) ise hastalığa yakalanmadaki sorumluluğun yüklendiği taraf belirtilmemektedir.
- 7 kamu spotu (Anne-Evlat, AVM, Baba, Düğün, Kafe, Kronik Astım ve Taziye) sorumluluk yüklediği kişilerin başkalarını da mağdur ettiğini açıkça ifade edilmişken diğer 8 kamu spotunda (Hafife Alma, Maske, Oksijen, Otobüs, Sağlık Çalışanı 1, Sağlık Çalışanı 2, Sportmen Genç ve Yakın Çevre) bu durum belirtilmemiştir.

Grafik 1
Kamu spotlarında sorumluluk yükleme düzeyleri



Yoğun bakım konulu kamu spotlarına dair bulguların genel bir değerlendirmesini yapmak gerekirse;

- Hastalığa yakalanma sürecini kendi sesi ile ifade ettiği biçiminde tasvir edilen, yoğun bakımda tedavi gören hastaların konu, içerik ve biçimsel unsurlarda bütünlük içinde anlatıldığını görülür.

- Görsel işitsel olarak değerlendirildiğinde, bir yoğun bakım ortamında, düşük ışıklı, soluk gri-yeşil bir tonda, genellikle hastaların bağlı bulundukları yaşam destek cihaz ve araçlarıyla birlikte vurgulandıkları biçimde ve tıbbi cihazların seslerinin duyulduğu bir ortamda tasvir edilmektedirler. Bazı videolarda sağlık

personelinin de hastaya işlem yapmak için kadraja girip çıktığı görülür. Dramatik bir anlatım söz konusudur.

- Mağdur olan hastalar, hastalığa yakalanma sebepleri ya da ihtimallerini anlatırken fail olarak ya kendilerini ya da kendilerine bulaştırmış olanları ifade ederler.

- Kendi yarattıkları veya neden olmuş olabilecekleri mağduriyetin de pişmanlık ve vicdani hesaplaşmasını dile getirmekte, başka insanlar ve yakınları için ve ayrıca zarar vermiş olabilecekleri insanların üzülecek olan yakınları için kaygı ve pişmanlık duymaktadırlar.

- Toplumun bazı kesimlerini temsil eden hastalar görülebilmektedir. Bunlar; anne-evlat, baba-kız gibi aile fertlerinden, kamusal alanda ya da farklı sosyal etkileşimler içinde bulunarak hastalığa yakalanan bireylerle sağlık çalışanlarına kadar çeşitli özneler üzerinden örneklendirilmektedir.

SONUÇ

Kamu spotu toplumun farklı kesimlerini çeşitli meseleler ve bunlara ilişkin konu başlıkları hakkında bilgilendirme, eğitme, uyarma ve tedbir almaya sevk etme yolunda etkili kullanılan bir iletişim yöntemidir. Özellikle televizyonda gelenekselleşmiş biçimde kullanılan kamu spotu veya öncelikli yayın adı altında izleyicilere sunulan video içerikleri, geniş bir kitleye ulaşabilme olanağı olması nedeniyle daha etkili ve işlevsel bir uygulama yöntemi olarak değerlendirilebilir. Kriz dönemlerinde kurumsal aidiyeti olan yapılar tarafından oluşturulmuş kamu spotlarıyla bu kitle iletişim sürecini belli denetim, yönetmelik ve mevzuatlara tabii olarak sürdüren, dolayısıyla yayıncılık lisansına sahip olan kurumsal televizyon kanalları üzerinden gerçekleştirmek geniş halk kitlelerinin doğru bilgiye ulaşması konusunda önem arz etmektedir. Ülkemizde ve dünyada büyük bir tehdit oluşturan Covid-19 virüsünün neden olduğu küresel ölçekteki salgına karşı hem bireysel ve temel düzeyde alınması gereken tedbirler hem de toplumsal olarak salgınla nasıl mücadele edilebileceği üzerine çeşitli kamu spotları hazırlanarak bir kitle iletişim aracı olan televizyon başta olmak üzere görsel-işitsel yayın yapan internet ortamında da halka ulaştırılmıştır.

Türkiye’de Covid-19 salgını hakkında hazırlanan kamu spotlarının büyük bölümünün T.C. Sağlık Bakanlığı kurumsal kimliği ile yaptırıldığı ve

bakanlığın internet sitesinde de bu kamu spotlarının tematik içeriklerine göre listelenmiş olarak yer aldıkları görülmektedir. Bu çalışmada incelenen kamu spotları da T.C. Sağlık Bakanlığı'nın hazırlatmış olduğu *COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri* teması altında listelenmiş olan on beş adet video içeriğidir. Bu kamu spotları, içeriklerinde görsel ve sözlü olarak izleyiciye sunulan çerçevelemenin sorumluluk yüklemesi bağlamında çözümlenmesiyle değerlendirilmiştir. *COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri* temalı kamu spotlarının dramatik anlatım unsurlarını fazlasıyla içerdiği ve anlatıcıların içsel olarak kendilerine veya dışsal faktörlere faillik ve mağdurluk üzerinden sorumluluk atfı yaptığı görülmektedir. Bu kamu spotu temasında kullanılan anlatı oldukça dramatik bir çerçeveleme içermektedir. Dramatik anlatım unsurları kullanılarak oluşturulan metinlerin izleyicide salt bilgi aktarımının ötesinde duygusal tepkileri de harekete geçirmesi muhtemeldir. Dramatik anlatım konu ile izleyici arasında duygusal bağ kurmanın bir aracıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde, bir kamu spotunun temel amaçlarından olan halkı bilgilendirme, uyarma, tedbirli ve hazırlıklı olmaya teşvik etme gibi özelliklerini daha etkili kılmak adına dramatik anlatımın tercih edildiği varsayılabilir. Dramatik bir anlatı içinde bizzat failin sorumluluğu yüklenmesi ya da mağdurun başkasına sorumluluk yüklemesi, kendisinin olayın yaşayan tanığı şeklinde sunulması açısından, sorumluluk yüklemesi bağlamında algılanma etkisini de artıracak bir yaklaşımdır. Fakat bu tema altındaki kamu spotların belirgin bir oranda sorumluluğu hastalığa yakalanan bireylere, onların tedbirsizliklerine veya yakın çevrelerindeki insanların sorumsuzluklarına yükledikleri görülmektedir. Diğerlerinde de sorumluluğun kime veya neye yüklendiği belirsiz bırakılmıştır. Bu da hastalığın önlenmesi konusunda uyarıcı nitelikteki, özellikle bu temadaki gibi dramatik anlatım yüklü ve izleyici üzerinde etki yaratması beklenen bir içerikte oluşturulduğunda gösterilen tek sorumluların sorumsuz ve tedbirsiz bireyler olduğu, kurumsal veya resmi bağlamda herhangi bir eksikliğin, yetersizliğin öne çıkarılmadığı ve böylece resmi düzeyde sorumluluk alınmaktan kaçınıldığı görülmektedir. Dolayısıyla bu kamu spotlarındaki sorumluluk atfı bağlamında oluşturulan çerçeveleme, faili bireye indirgeyen ve dramatik bir kurguyla duygusal etki uyandıran şeklide öne çıkaran biçimdeyken, kurumları, yöneticileri ve iktidar sahiplerini geri planda tutarak gizleyen ve aklayan bir yaklaşım ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Acar, H. M. & Kavuran, T. (2021). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye'deki kamu spotlarının göstergebilimsel çözümlemesi. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 6*(2), 231-243. https://doi.org/10.47107/inifedergi.978337

Ainsworth, J. (2021). Organizational communication: Crisis and strategic communication. In *SAGE Skills: Business*. SAGE Publications. Erişim tarihi: 11.08.2023. https://doi.org/10.4135/9781071868027

Akyıl, Ö. & Gencer, Z. (2022). A reception analysis on the examination of public service announcement about the violence against women. *Electronic Cumhuriyet Journal of Communication, 4*(1), 1-12. https://doi.org/10. 54089/ecider.1024743

Akova, S. (2017). "Sigarayı bırak, hayatı bırakma'' sloganlı kamu spotları örneklemlerinin alımlama analizi yöntemi ile incelenmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 1*(2), 15-36. https://doi.org/10.30692/ sisad.362259

Arpa, M. & Çakı, C. (2018). "İş Kazası Diye Bir Şey Yoktur": Kanada İş Güvenliği Reklamları Üzerine İnceleme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, *9*(2), 75-87.

Arpa, M., Delibalta, H. & Yılmaz, H. (2019). Çocuk işçiliğini konu alan kamu spotu reklamlarının göstergebilimsel analizi. *Karadeniz İletişim Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 116-136.

Asadi Tarakçı, G. (2023). Covıd-19 pandemisi döneminde kamu spotlarının tüketici davranışları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi. *UPA Strategic Affairs*, *4*(1), 23-47.

Ata, A. (2021). Kamuoyunu bilgilendirmede yüksek seçim kurulu (YSK) kamu duyuru spotları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *25*(2), 733-750.

Ataşçı, N. & Cangöz, K. (2019). Televizyonda yayınlanan kamu spotlarının halkı bilgilendirmedeki yeri ve önemi: Konya örneğinde ampirik bir çalışma. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi, 7*(19), 318-340.

Aytekin, H. (2016). Görsel-işitsel medyada sağlık-güvenlik halleri: Tartışılması gereken bir alan olarak kamu spotu. *Selçuk İletişim*, *9*(3), 249-275. https://doi.org/10.18094/si.37556

Aytur Özen, T. & Özen, Ö. (2023). Covid-19 pandemisinin erken döneminde Türkiye Cumhuriyeti sağlık bakanlığı web sitesinde yayınlanan kamu spotlarının içerik analizi. *Uluslararası Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları Dergisi*, *6*(1), 69-95.

Baha, A., Ogan, N. & Akpınar, E. E. (2018). Tıp fakültesi öğrencilerinde nikotin bağımlılığının ve kamu spotu reklamlarına olan tutumlarının değerlendirilmesi. *Bağımlılık Dergisi, 19*(3), 45-50.

Balcı Akpınar, R., Küçükoğlu, S., Atik, A., Küçük Durur, E. & Kant, E. (2020). Üniversite öğrencilerinin şiddet türlerine yönelik farkındalıklarını artırmada "şiddete dur de" kamu spotlarının etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi, 2*(1), 19-26.

Başaran, M. (2021). Sosyal pazarlama çerçevesinde bir inceleme: Covid-19 kamu spotları örneği. *Egemia Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi,* (9), 50-71.

Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind.* Jason Aronson Inc.

Bayram, G. & Bayram, A. Ş. (2018). Grunig ve Hunt halkla ilişkiler modelleri çerçevesinde emniyet genel müdürlüğü kamu spotlarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *The Journal of International Scientific Researches*, *3*(2), 148-156. https://doi.org/10.23834/isrjournal.379494

Baytimur, T. (2022). Geoffrey Leech'in anlamlandırmanın yedi türü ışığında uluslararası af örgütü'nün işkence karşıtı kampanyaları. *Erciyes İletişim Dergisi*, *9*(2), 825-841. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1077706

Bıcal, A. & Yılmaz, R. A. (2017). Ayrıntılandırma olasılığı modeli çerçevesinde kamu spotlarının incelenmesi: Portakal ve fındık tüketimine yönelik örnekler. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi), 2*(2), 38-54.

Bilgiç, B. (2016). Türkiye'de kamu spotu oluşum süreci ve yayın politikaları. *İletişim Çalışmaları Dergisi, 2*(1), 25-61.

Bütün, M., Selçuk, M., Akadal, E. & Gülseçen, S. (2018). Kamu spotlarının etkililiği üzerine bir araştırma. *Selçuk İletişim, 11*(2), 273-291. https://doi.org/10.18094/josc.414493

Çakar, İ. & Öztunç, M. (2023). Türkiye kızılay derneği kamu spotlarının sosyal etki çerçevesinde alımlama analizi ile incelenmesi. *Uluslararası İletişim ve Medya Araştırmaları Dergisi*, *3*(1), 1-16.

Çakı, C. (2022). John Searle'nin söz eylem kuramı bağlamında savaşa maruz kalan çocukları konu alan reklam kampanyaları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (e-gifder)*, *10*(2), 746-769. https://doi.org/10.19145/e-gifder.1108823

Çakı, C. & Gülada, M. O. (2018). The representation of muslims in public spot advertisements against Islamophobia: The case of USA, Canada and the Netherlands. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi* (MEDİAD), *1*(2), 243-254.

Çam, M. S. (2021). Kamu spotlarının kan bağışı niyetlerine etkisinin covid-19 moderatörleri üzerinden incelenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (56), 79-102. https://doi.org/10.47998/ikad.962176

Çelebi, E. & Özgüzel, S. (2021). Covid-19 pandemi sürecine yönelik kamu spotlarının etkinliği üzerine bir araştırma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(Pandemi Özel Sayısı), 3348-3469. https://doi.org/10.26466/opus.810640

Çiftçi, D. & Agocuk, P. (2021). Kamu spotlarında sosyal pazarlama ve ikna: Türkiye radyo ve televizyon kurumu üzerine bir inceleme. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, *3*(1), 34-55.

Darı, A. B. (2022). Covid-19 pandemisi döneminde plastik atık temelli çevre kirliliğini konu alan kamu spotları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 40, 281-308. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1055931

Deveci, A. & Cesur, A. A. (2021). Doktorunuz konuşuyor: Covıd-19 kamu spotlarında dizilerdeki doktor karakterlerin temsili. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 37, 254-273. https://doi.org/10.17829/turcom.808787

Doğu Öztürk, İ. (2020). Sağlık iletişiminde kamu spotu kullanımı: Sigara karşıtı kamu spotlarını kültürel göstergelerle okumak. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(1), 170-189. https://doi.org/10.21547/jss.578515

Ekici, N. & Doğan, S. (2021). COVID-19 pandemisine yönelik hazırlanan kamu spotları ve sosyal medya kullanımının sosyal etki üzerindeki etkisinde kaynak güvenilirliğinin aracılık rolü. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(3), 769-790. https://doi.org/10.18037/ausbd.1001652

Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, *43*(4), 51-58. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.1993.tb01304.x

Erol, E. G. (2020). İstihdamda yaşanan ayrımcılıkların önlenmesine yönelik hazırlanan kamu spotu reklamları üzerine göstergebilimsel inceleme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (47), 342-365. https://doi.org/10.17498/kdeniz.753503

Erol, N. & Bayazıt, D. Z. (2023). Pandemi sürecinde kullanılan kamu spot reklam çekicilik unsurları üzerine bir inceleme. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Girişimcilik Dergisi*, *7*(13), 11-38. https://doi.org/10.55830/tje.1233809

Gazi, M. A. & Çakı, C. (2018). Siyahi ayrımcılığa karşı hazırlanan kamu spotu reklamları. *International Journal of Labour Life and Social Policy*, *1*(2), 48-62.

Gazi, M. A. & Çakı, C. (2019). Engelli istihdamına yönelik hazırlanan kamu spotu reklamları: Amerika Birleşik Devletleri çalışma bakanlığı üzerine inceleme. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, *9*(2), 409-430. https://doi.org/10.32331/sgd.658885

Geçgel, D. & Karaca, A. (2023). Yeşil ekonomi kapsamında Almanya'nın iklim değişikliği ile mücadelesi: Kamu spotlarının göstergebilimsel analizi. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 24-55.

Goffman, E. (1986). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Northeastern University Press.

Gülada, M. O. (2019). Çocuk işçiliğinin önlenmesine yönelik hazırlanan kamu spotu reklamlarının göstergebilimsel analizi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, *9*(1), 215-235. https://doi.org/10.32331/sgd.582761

Gülada, M. O., Avcı, Ö. & Çakı, C. (2023). Emniyet kemerinin trafik güvenliğindeki rolü: Kamu spotlarının nitel analizi. *Trafik ve Ulaşım Araştırmaları Dergisi TUAD*, *6*(1), 59-79. https://doi.org/10.38002/tuad.1179833

Güllülü, U. & Türk, B. (2015). Kamu spotlarının sigara bırakma/azaltma niyeti üzerine etkileri. *Pazarlama ve Pazarlama Araştırmaları Dergisi*, *8*(16), 23-42.

Heath, R. L. (2010). Introduction crisis communication: defining the beast and de-marginalizing key publics. W. T. Coombs & S. J. Holladay (Ed.), *The Handbook of Crisis Communication* in (p.1-15). Blackwell Publishing Ltd.

Holtzhausen, D. & Zerfass, A. (2014). *The Routledge Handbook of Strategic Communication.* Routledge.

Horsley, J. S. (2016). Media framing of disasters implications for disaster response communicators. A. Schwarz, M. W. Seeger & C. Auer (Ed.), *The Handbook of International Crisis Communication Research* in (p. 155-164). John Wiley & Sons, Inc.

Iyengar, S. (1991). *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues.* University of Chicago Press. https://doi.org/10.7208/chicago/9780226388533.001.0001

Iyengar, S. (1990). Framing responsibility for political issues: The case of poverty. *Political Behavior,* 12, 19-40. https://doi.org/10.1007/BF00992330

İmik Tanyıldızı, N. & Acar, H. M. (2019). Sigara bağımlılığıyla mücadelede kamu spotlarının kullanımı: Sigarayı bırak hayatı bırakma kamu spotlarının göstergebilimsel çözümlemesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(2), 151-162. https://doi.org/10.18506/anemon.454131

İnce, M. & Koçak, M. C. (2018) Sigarayı bırakmada, kitle iletişim araçlarında yer alan kamu spotlarının etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(1), 1-11.

İşman, A. & Yusupova, G. (2023). Özbekistan'da kadına yönelik şiddet konulu cinsiyet eşitsizliğine kayıtsız kalmıyoruz adlı kamu spotu değerlendirmesi. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, *7*(1), 61-77. http://dx.doi.org/10.51117/ metder.2023.35

Karabıyık Yerden, N. (2019). Sağlıklı yaşam pazarlaması açısından kamu spotları: "Obezite ile mücadele hareketi kampanyası" örnek olay incelemesi. *Sağlık ve Spor Bilimleri Dergisi*, *2*(3), 109-117.

Kaya, S. & İnceismail, E. (2022). İktidar politikaları etkisi ile kamu spotu ve kamu kuruluşu reklamlarının biçimlenişi. *Beykoz Akademi Dergisi*, *10*(2), 274-302. http://dx.doi.org/10.14514/beykozad.1177348

Kurt, A. & Yılmaz Alarçin, E. (2019). Sağlık alanındaki kamu spotlarına ilişkin tutum ve beklentilerin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, *10*(24), 364-378. https://doi.org/10.21076/vizyoner.579167

Kükrer Aydın, Ö. (2016). Çevresel iletişim kapsamında çevre temalı kamu spotlarına yönelik bir araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research Online*, *2*(3), 785-800.

Laderman, M. (2020). Public service announcements. W. Lehmann (Ed.), *The Public Relations Writer's Handbook.* In (p.60-65). Routledge.

Livberber Göçmen, T. & Ayvaz, S. (2017). Kamu spotlarının göstergebilimsel yöntemle çözümlenmesi: Sağlık bakanlığı örneği. *Kurgu, 25*(2), 112-128.

Mazıcı, E. T. & ÇAKI, C. (2018). Adolf Hitler'in korku çekiciliği bağlamında kamu spotu reklamlarında kullanımı. *Erciyes İletişim Dergisi akademia*, *5*(3), 290-306. https://doi.org/10.17680/erciyesakademia.369487

McLeod, D. M., Choung, H., Su, M. H., Kim, S. J., Tao, R., Liu, J., & Lee, B. (2022). Navigating a diverse paradigm: A conceptual framework for experimental framing effects research. *Review of Communication Research*, *10*, 1-58. https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.033

Nas, A. (2016). Familialization of women: Gender ideology in Turkey's public service advertisements. *Fe Dergi*, *8*(1), 168-182. https://doi.org/10.1501/Fe0001_0000000159

Öztürk Terzi, A. (2023). Göç edenlerin tanımlanma sorunsalını göç idaresi başkanlığının "misafirimsin" adlı kamu spotu üzerinden okumak. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, *1*(57), 38-54. https://doi.org/10.17498/kdeniz.1234183

Özüpek, M. N. & Özer, D. (2018). Sigara karşıtı kamu spotlarının bireyler üzerindeki etkisinin nörogörüntüleme yöntemiyle tespit edilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi,* *9*(16), 183-215. https://doi.org/10.26466/opus.412027

Paul, C. (2011). *Strategic Communication: Origins, Concepts, and Current Debates.* Preager.

RTÜK. (2023a). *Öncelikli Yayın Mevzuatı*. https://www.rtuk.gov.tr/oncelikli-yayin-mevzuati/3793, Erişim tarihi: 12.08.2023

RTÜK. (2023b). *Kamu Spotları Yönergesi*. https://www.rtuk.gov.tr/kamu-spotlari-yonergesi/3795, Erişim tarihi: 12.08.2023

RTÜK. (2023c). *Kamu Spotları.* https://www.rtuk.gov.tr/kamu-spotlari/3794, Erişim tarihi: 06.08.2023

RTÜK. (2023d). *Öncelikli Yayınlar.* https://www.rtuk.gov.tr/oncelikli-yayinlar/1687, Erişim tarihi: 08.08.2023

Sabırcan, F. & Doğu Öztürk, İ. (2020). Sağlık iletişiminde kamu spotu kullanımı üzerine bir değerlendirme "sen de başarabilirsin" kamu spotu örneği. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 34-51.

Sağlık Bakanlığı. (2021). *COVID-19 Yoğun Bakım Üniteleri Kamu Spotları.* https://sggm.saglik.gov.tr/TR-78010/covid-19-yogun-bakim-uniteleri-kamu-spotlari.html, Erişim tarihi: 14.07.2023

Salman, S. (2021). Covid-19 pandemi sürecine yönelik yayınlanan kamu spotlarının göstergebilimsel yöntemle çözümlenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *21*(4), 999-1016. https://doi.org/10.18037/ausbd.1039490

Shaver, K. G. (1985). *The Attribution of Blame Causality, Responsibility, and Blameworthiness*. Springer-Verlag.

Stoll, J. (2022). *Time Spent With TV Worldwide 2011-2021.* Statista. https://www.statista.com/statistics/730428/tv-time-spent-worldwide/, Erişim tarihi: 13.08.2023

Şen, D. (2018). Tedavi edici sağlık hizmetlerinin geliştirilmesinde kamu spotları. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, *4*(1), 58–75.

Tokmak, M. C. (2022). 2021 kamu spotları çerçevesinde Türkiye'nin sosyo-politik durumuna yönelik inceleme. *Electronic Cumhuriyet Journal of Communication*, *4*(1), 44-54. https://doi.org/10.54089/ecider.1107356

Tufan Yeniçıktı, N., Tarakcı, H. N. & Gazaz, D. C. (2021). Kamu spotlarına Covıd-19 yansıması: Sağlık bakanlığı'nın sosyal medya platformlarının incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (35), 239-261. https://doi.org/10.31123/akil.888927

Tüter, K. & Yalçın, E. C. (2017). Organ bağışında kamu spotu etkisinin nitel tercih modelleri ile analizi. *Kırklareli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *6*(5), 150-159.

Uluğ Yurttaş, Ö. (2021). Covid-19 pandemisi ve kamu spotu reklamları üzerine bir inceleme. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication, 11*(1), 213-231. https://doi.org/10.7456/11101100/012

Umunç, C. (2022). Kadına yönelik şiddet temalı kamu spotlarının göstergebilimsel çözümlemesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 24*(3), 1222-1240. https://doi.org/10.32709/akusosbil.1180602/2673002

Üztemur, S., Avcı, G. & Arıkan, B. (2022). Kamu spotları ve zorunlu yayınları eğitimde kullanmak: Sosyal bilgiler öğretim programı özelinde ilişkilendirmeler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi BAUNSOBED, 25*(47), 41-61. https://doi.org/10.31795/baunsobed.875457

Vodinalı, S. & Akıncı Çötok, N. (2019). "Kadına yönelik şiddete hayır" teması bağlamında biz varız adlı kamu spotu üzerine bir değerlendirme. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi, 4*(7), 36-50.

Yalım, F. (2019). Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne katılım sürecinde iletişim stratejisi: Avrupa Birliği Bakanlığı kamu spotlarına yönelik bir inceleme. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi, 2*(2), 123-155.

Yeşilyurt, Ö. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin yönetilmesinde sosyal pazarlama aracı olarak kamu spotların incelenmesi: İçerik analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(Pandemi Özel sayısı), 3470-3500. https://doi.org/10.26466/opus.855071

Yetişer, B. (2021). Türkiye'de kadına yönelik şiddet konusunu içeren medya yayınlarının içerik analizi ile incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 18*(39), 60-97. https://doi.org/10.26466/opus.814844

Yıldırım, E. (2020). Kamu spotlarında çekicilik ve örnek spot çözümlemeleri. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi* (SOSGÜZ), *2*(3), 177-188.

Yıldırım, E. (2020). Televizyonda yayınlanan sosyal reklamların ideolojik yapısı ve örnek reklam çözümlemesi. *Aksaray İletişim Dergisi, 2*(1), 51-65.

Yılmaz, K. Y. (2023). Karl Bühler'in organon modeli ışığında adsız alkolikler derneği'nin kamu spotları. *Sosyal Mucit Academic Review, 4*(1), 113-132.

Yücel, N. & Toprak C. (2019). Sosyal inovasyonun marka imajına olan etkisi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* (20), 435-458.

Zaremba, A. J. (2010). *Crisis Communication: Theory And Practice*. Routledge.

Zengin Demirbilek, E. & Şahin, D. (2023). Sağlık iletişimi: Bir iletişim aracı olarak pandemi döneminde kamu spotlarının kullanımı. *Aksaray İletişim Dergisi*, *5*(1), 1-21. https://doi.org/10.47771/aid.1096994

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The goal of content created in various and distinctive forms, genres, categories, and formats for various media, whether specifically with its fictional or dramatic narrative or with relation to factual realities, is typically to communicate to large masses a message that will not exceed a sentence. Television productions include shows and broadcasts that are entertaining, instructive and enlightening, as well as those that might increase social awareness and compel the public to take action on a particular subject. Undoubtedly, one of the most notable characteristics of television is that it is a mass communication tool that people can access most easily and widely, in places where a significant portion of the day is spent, like at home, at work, and in private social interaction spaces. Even today, it is possible to watch television from mobile devices without being connected to a specific location.

Broadcast contents produced to avoid current and anticipated risks on a currently important issue on a global, national or regional scale would be advantageous in an individual or social context, thereby fostering a collective consciousness to prevent the dangers faced by people, other living creatures, nature, and even the entire world. As public service announcements (PSAs), spot films or priority broadcasts, these are broadcasted in mass media by audio-visual information, with television leading the pack. Television as a mass communication medium that families watch together at home, is influential in transmission of public service advertisements to large audiences.

The Covid-19 epidemic's rapid global growth and extreme difficulty in containment have made it clear that governmental institutions must take action to increase public knowledge of the disease while also fighting it medically and scientifically. A variety of contents have been produced on radio, television, and other audio-visual channels accessible via the internet with the purpose of

raising social awareness in order to stop the spread of the Covid-19 epidemic in our country or to keep it under control and prevent individuals from contracting the disease. The Turkish Ministry of Health with executive control over the nation's health policies, has also prepared printed visual, published audio, and audio-visual contents on various themes to raise public awareness about the illness and its rapid spread, steps to be taken to stop the Covid-19 epidemic, and then made sure that the ministry's message is delivered to the public through various channels.

Aim: In this study, broadcasts produced for television under the Turkish Ministry of Health's corporate identity and tagged as "*COVID-19 Intensive Care Units Public Ads",* have been examined to determine how they dstributed or loaded responsibility to the mass.

Method: The research method is to analyze the audio-visual content of the videos tagged under the title "COVID-19 Intensive Care Units Public Service Announcements" and to determine how the data obtained from this content is framed in the context of attribution of responsibility. The study population of the research is public service announcements with COVID-19 content, and the sample is COVID-19 Intensive Care Units Public Service Announcements. The research questions are:

- Is there any reference to responsibility in COVID-19 intensive Care Units themed public announcements?
- If there is a reference to responsibility in COVID-19 intensive Care Units themed public service announcements, who is the subject/object?
- How is the reference to responsibility framed audio-visually in COVID-19 intensive Care Units themed public service announcements?

Conclusion: There are dramatic narrative elements in PSAs with the COVID-19 Intensive Care Units theme, and the narrators frequently make internal references to themselves or outside forces through agency and victimization. This PSA theme uses a tale with a very dramatic frame. Dramatic narrative features are more likely to create emotional reactions in audiences of spot films than merely provide facts. Establishing an emotional connection between the subject and the audience is more possible through dramatic narration. When considered in this context, it is possible to conclude that dramatic narration is favored in order to increase the impact of PSA elements, such as warning, encouraging, and instructing the public to be cautious and well prepared. A strategy that will boost the perceived effect in the context of attribution, in terms

of presenting themselves as a living witness of the event, is assigning the perpetrator's or the victim's culpability to someone else in a dramatic story.

However, it is clear that the PSAs with this theme put the blame on people who have the sickness, on their negligence or the irresponsibility of those who are in the area. In other cases, it is not made apparent who or what is in charge. This means that when a warning about disease prevention is created, any shortcomings or inadequacies in the institutional or official context are not brought to the fore, avoiding taking responsibility at the official level. This is especially true in this theme, which is strengtening the personal responsibility centered dramatic narrative so that expected to have an impact on the audience.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2291-2321
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69788
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 02.05.2023 Submitted date
Kabul tarihi 04.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kazan, F. & Pirçek, S. (2023). Sosyal Medyada Suriyeli ve Ukraynalı Göçmen İmajına Karşılaştırmalı Bir Bakış: Twitter Örneği. *Journal of History School,* 66, 2291-2321.

SOSYAL MEDYADA SURİYELİ VE UKRAYNALI GÖÇMEN İMAJINA KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ: TWITTER ÖRNEĞİ[1]

Fahrünnisa KAZAN[2] & Sevtap PİRÇEK[3]

Öz

Göçlerin ve göç edenlerin hikâyesi, insan var oldukça yeniden yazılmaktadır. Göçe iten nedenler değişkenlik gösterse de yakın dönemde yaşanan kitlesel göçler, sıklıkla iç karışıklıklara bağlı zorunlu göçlerdir. İç karışıklık yaşayan ülkelerin yaşadığı krizler, kitlesel göçlere dönüşmüş ve neticede dünyaya bir panik dalgası yayılmıştır. Suriye ve Ukrayna, bahsi geçen durumun en yakın zamanlı örnekleridir. Türkiye ise bulunduğu jeopolitik konum nedeniyle önemli bir geçiş noktasıdır. Bu durum sadece haber bültenlerinin ve siyasi gündemin konusu olarak değil, sosyal bilimler alanında da araştırılması gereken önemli bir olgu olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın amacı, bu kitlesel göçlerin sosyal medyaya yansıyan görüntülerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada, Türkiye'deki Suriyeli ve Ukraynalı göçmenlere olan yaklaşım, Twitter paylaşımları üzerinden incelenmiştir. 2011 yılında başlayan Suriye iç savaşı, çok sayıda Suriyelinin Türkiye'ye göç etmesine neden olmuştur. Güncel rakamlarla 3,5 milyondan fazla Suriyeli göçmen, Türkiye topraklarında yaşamaktadır. 2022 yılında Ukrayna ile Rusya arasında Donbas Krizi'nin bir savaşa dönüşmesi, Türkiye'ye bu kez Avrupa'dan yönelen, ikinci bir göç dalgasına neden olmuştur. Ülkemize yönelen göçler, bir yandan endişe ile izlenirken, öte taraftan iki farklı göçmen imajı karelenmeye başlamıştır. Çalışma kapsamında çeşitli sosyal medya etiketleri belirlenmiş ve ona göre taramalar yapılmıştır. Elde edilen bulgular, söylem analizi ile çözümlenmiştir. Eldeki

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

[2] Dr. Öğretim Üyesi, Dicle Üniversitesi İletişim Fakültesi Gazetecilik Bölümü, Bilişim Anabilim Dalı, fnisa@windowslive.com, Orcid: 0000-0001-6405-636X
[3] Uzman, sevtappircek@gmail.com, Orcid: 0009-0004-4748-7255

verilerde, “Doğulu-Batılı”, “bizden-bizden değil”, “medeni-bedevi” gibi ikili karşıtlık zeminine taşınan içeriklere rastlanıldığı gibi topyekûn göçmen karşıtı söylemi yükselten bir dil de tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göç / Göçmen, Sosyal Medya, Suriye, Ukrayna, Twitter.

A Comparative Look at Syrian and Ukrainian Migrants: The Example of Twitter

Abstract

The story of migrations and immigrants is rewritten as long as human beings exist. Although the reasons for migration vary, the mass migrations experienced in the recent period are often forced migrations due to internal disturbances. The crises experienced by the countries experiencing internal turmoil turned into mass migrations and as a result, a wave of panic spread to the world. Syria and Ukraine are the most recent examples of this situation. Türkiye, on the other hand, is an important transit point due to its geopolitical location. This situation draws attention not only as a subject of news bulletins and political agenda, but also as an important phenomenon that needs to be investigated in the field of social sciences. The aim of this study is to comparatively examine the images of these mass migrations reflected on social media. In the study, the approach to Syrian and Ukrainian immigrants in Turkey was examined through Twitter shares. The Syrian civil war that started in 2011 caused many Syrians to migrate to Turkey. With current figures, more than 3.5 million Syrian immigrants live in Turkey. The transformation of the Donbas Crisis into a war between Ukraine and Russia in 2022 caused a second wave of migration to Turkey, this time from Europe. While the migrations towards our country were watched with concern on the one hand, two different images of immigrants began to be squared on the other hand. Within the scope of the study, various social media tags were determined and scanned accordingly. The obtained findings were analyzed by discourse analysis. In the available data, contents such as “Eastern-Western”, “us-not from us”, “civilized-bedouin” are encountered, as well as a language that raises the total anti-immigrant discourse.

Keywords: Immigration/Immigrant, Social Media, Syria, Ukraine, Twitter.

GİRİŞ

“Onlar yer değiştiriyor değildirler, yeryüzündeki yerlerini yitirmektedirler”
Zygmunt Bauman

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana hayatımızda var olan göç olgusu, 2011 yılında Suriye İç Savaşı’nın çıkmasıyla uluslararası gündemde yerini almış ve çağımızın en önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Suriye iç savaşı nedeniyle Türkiye’ye göç etmiş Suriyeli sayısı resmi kayıtlara göre 4

milyondan fazladır. Milyonlarca insanın göç etmesine neden olan bu savaşın tahminlerden uzun sürmesi, göçmenlerin, yerleşik halkın tepkisiyle karşılaşmasına neden olmuştur. Bauman'ın işaret ettiği gibi "göç edenler, tartışılan, çekinilen, sorgulanan, müphem birer" öznedirler (2012, s. 193). Göçmenin neden göç ettiği, nereye gittiği kadar nereden geldiği de önemlidir. Çünkü onun geliş yönü, kabul ve rıza eşiğinden geçebilmesi için önemli bir şifredir. Öteki ile kurulan bağ ve toplumsal kabulün ilk sorularından olan "kimsin, kimlerdensin?" sorusuna vereceği cevap, belki de göçmene kapının kilidini açacaktır. Sadece gelenin kim olduğunu bilmek yeterli değildir elbette. Bir de onun gidecek olması ya da en azından gidiş tarihinin belli olması, onu ağırlanabilecek bir misafir olarak kabul ettirebiliyorken; kalış süresinin belirsiz veya bitimsiz bir uzunlukta olması kendisine duyulan sabır, saygı ve tahammülün sınırlarını daraltmaktadır. Ne var ki, günümüzde sosyal ve siyasal olaylar, göçlerin sayısını arttırdığı gibi, kitleleri de yer değiştirmeye zorlamaktadır. Dolayısıyla bir yerden başka bir yere giden insan sayısı, yerleşik halkın endişeyle karşıladığı rakamlara dönüşmektedir. Son on yılda yaşanan kitlesel göçlerle Türkiye'nin geçiş güzergâhında bulunması sebebiyle, ağırladığı ve uğurladığı göçmen sayısı milyonlarla ifade edilmektedir. Dönüş tarihi belli olmayan bu konuklar, dünya genelinde, artık hoşgörü yerine korku ve panikle karşılanmakta ve yeni gelene, gelebilecek olana ise tahammül azalmaktadır.

II. Dünya Savaşı sonrası dönemde Avrupa güvenliğinin büyük ölçüde sağlanmasıyla emperyalist politikaya sahip devletler, yönünü, nispeten istikrar sağlayamamış Ortadoğu coğrafyasına çevirmiştir. Bu durum, iç karışıklık yaşayan ve buna bağlı göç veren ülkelerle sınır komşusu olan Türkiye'yi yakından ilgilendirmektedir. Zira 1980'lerin sonundan itibaren Türkiye'nin aldığı göçün önemli bir kısmı bu coğrafyadan gelmiştir.

Türkiye, Suriye iç savaşının neden olduğu göç dalgasını ve etkilerini atlatamamışken, Şubat 2022'de Donbas Krizi'yle başlayan Rusya-Ukrayna Savaşı, Ukrayna'dan dünyaya yeni bir göç dalgasının yayılmasına sebep olmuştur. 10 yılı aşkın süredir göç ve göçmenlerin sorunlarıyla yakından ilgilenen Türkiye halkı, zaman geçtikçe Suriyeli göçmenlere yönelik hoşnutsuzluğunu dile getirmeye başlamış olmasına karşın, Ukraynalı göçmenlere karşı daha ılımlı sayılabilecek bir şekilde yaklaşmıştır. Belki de Suriye'den gelen kitlesel göçlerin geliştirdiği bir bağışıklık ile Ukrayna'dan gelebilecek olan göçmenlere karşı daha dayanıklı bir tepki verilebilmiştir. Bu durum, bir yılgınlık, kayıtsızlık, kanıksamışlık belirtisi midir yoksa bir misafirperverlik midir, değerlendirmeye açıktır. Ya da tüm bunların dışında, doğulu-batılı kodlar üzerinden, çeşitli kalıp yargılarla, ırka dayalı ayrımcılık içeren bir duyarlılık mıdır, tartışılabilir. Gözlenebilen tüm bu veriler, uzun

soluklu ve derinlikli araştırmalarla ölçülmeye açıktır. Suriye'den gelen göçlerin Türkiye'nin kültür ve geleneğinde bozulmalara yol açacağı, "modern olmayan" bir toplumdan gelen göçün "niteliksiz bir göç" olduğu tartışması uzun süre gündemi meşgul etmiştir. Buna karşın Ukrayna'dan gelen "beyaz tenli" göçmenler, "en azından modern" ve "Avrupalı göçmenler" olarak bazı kesimlerce sempati ile karşılanmıştır. Ne var ki, doğulu veya batılı olması, gelen kitlelerin göçmen olması gerçeğini ve ekonomik, politik ve kültürel yüklerinin niteliğini değiştirmemiştir.

Bu çalışmada, yukarıda bahsi geçen soruların cevaplarına sosyal medya paylaşımları analiz edilerek ulaşılmaya çalışılmıştır. Zira sosyal medya, beğenilenler, reddedilenler, desteklenenler, tepki verilenler ve duyurulmak istenenlerin aktarıldığı; etiketler altında birleşilerek ortak kanaatlerin bildirildiği bir mecra olarak kabul görmektedir. Bilhassa Twitter kısıtlı sözcük sayısına rağmen, dile getirilmek istenenlerin açık bir biçimde ifade edilebildiği, güncel olaylar ve siyasi gündemin "anlık" takip edilebildiği; 2022 We Are Social rakamlarına göre %69,6 oranıyla ülkemizde en yaygın biçimde tercih edilen, sosyal medya platformlarından biridir (https://recrodigital.com/we-are-social-2022-turkiye-sosyal-medya-kullanimi-verileri/).

Göçmen sorunu, diğer pek çok sosyal konu gibi interdisipliner bir meseledir, bu nedenle bu çalışmada öncelikle kavramsal bir girizgâh yapılarak, konuya ilişkin Türkiye'deki hukuki düzenlemeler aktarılmıştır. Medyanın göç olgusuna etkisi ve temsil meselesi ana hatlarıyla ele alınıp, Ukraynalı ve Suriyeli göçmenlere olan yaklaşım, yaygın sosyal medya paylaşım uygulaması olan Twitter üzerinden, karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Eldeki veriler söylem analizi ile incelenmiş ve göçmen kavramı üzerine inşa edilen söylemin Suriyeli ve Ukraynalı ekseninde kesişen ve ayrışan kolları tespit edilmeye çalışılmıştır.

1. Yerinden Edilenlerin Statüsü ve Göç Edeni Tanımlama Girişimleri

Tarih boyunca insanlar, çeşitli nedenlerle bulundukları yerleri terk ederek göç olgusunu vücuda getirmişlerdir. Gerçekleşen bu göçlerin taşıdığı nitelikler ise göçmenin adlandırılma biçimini belirlemiştir. Göç yazınında "Geçici işgücü göçmenleri, vasıflı göçmenler, düzensiz göçmenler, mülteciler, sığınmacılar, aile birleşimi göçmenleri ve geri dönen göçmenler" gibi çeşitli adlarla anılmaktadırlar (Sert, 2016, s. 30). Uluslararası düzeyde kabul edilmiş ortak bir göçmen tanımı bulunmamasına karşın, göçmene ilişkin en yaygın sınıflandırma "gönüllü olanlar ve gönüllü olmayanlar" şeklindedir. "Gönüllü göçmenler derken genellikle, serbest iradeye sahip ekonomik göçmenler kastedilirken, gönüllü olmayan göçmenler ile siyasi mülteciler, sürgün edilenler ve sığınmacılar tanımlanmaktadır" (Sert, 2016, s. 30). "21. yüzyıl göçmen yüzyılı

olacak" diyen Thomas Nail ise göçmeni "zamanımızın politik figürü" olarak anmaktadır (2015, s. 1-3). Deaux'tan aktarıldığı şekliyle, "göçmen dediğimiz insan yeni bir ülkeye 'bir yerden, bir şeylerle birlikte'" gelen ve "yeni ülkenin ona sunacaklarına, kendisinin ve ailesinin yaşamını nasıl kuracağına dair beklentileri" olandır (Akt. Gezici Yalçın, 2017, s. 28, Deaux, 2006, s. 7). Sözlük tanımıyla ise göçmen, "Kendi ülkesinden ayrılarak yerleşmek için başka ülkeye giden (kimse, aile veya topluluk)" olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, 2023). Daha geniş bir tanımı, 1951 yılında kurulan ve bugün Birleşmiş Milletler Örgütü'nün çatısı altında çalışmalarını sürdüren Uluslararası Göç Örgütü yapmıştır. Misyonunu, "göç meselelerinde uluslararası işbirliğinin teşvik edilmesi, göç sorunlarına yönelik pratik çözümler bulunması ve mülteciler ile ülke içinde yerinden edilmiş kişiler de dâhil olmak üzere ihtiyacı olan tüm göçmenlere insani yardım sağlanması için, göçün düzenli ve insancıl bir şekilde yönetilmesine yardımcı olmak" şeklinde duyuran Uluslararası Göç Örgütü'ne göre göçmen, "bir ülke içinde veya sınır ötesinde, geçici veya kalıcı olarak ve çeşitli nedenlerle mutat ikametgâhından uzaklaşan kişi" anlamına gelmektedir. Bu tanım, yasal düzenlemelerle koruma altına alınmış bireyler kadar, kaçak göçmenler gibi yasadışı alanlarda kalan bireyleri de kapsamaktadır. Mülteci kavramı, 1951 tarihli "Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Cenevre Sözleşmesi" (MHSİCS)'nde açıklanmıştır. Buna göre mülteci,

"…ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşünceleri yüzünden, zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yahut tabiiyeti yoksa ve bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen kişi"dir.

Sığınmacı ise korunmak amacıyla yaşadığı ülkenin sınırlarını aşan fakat 1951 tarihli MHSİCS'de yer alan kriterleri taşımayan kimseler olarak ifade edilebilir (Abadan-Unat, 2006). Sığınmacılar, "göçmenler içerisinde en zor durumda olanlarıdır zira onlar mülteci olmak için bile beklemek zorunda" olanlardır (Yücel Yönlü, 2018, s. 70). Hukuki statüleri, gelme, kalma ve ayrılma gibi takvimlere bağlı olarak değişkenlik gösterse de göçmenleri birleştiren ortak nokta, artık eski yerlerinde bulunmamaları ve eski yerlerine geri dönüş tarihlerinin ve durumlarının belirsiz olmasıdır.

Hemen her devlet, topraklarında bulunan göçmenlerin statülerini, kendi hukuki düzenlemelerine bağlı olarak belirlemektedir. Bu bağlamda ülkemizde de

konuyla ilgili başlıca düzenleme "6458 Sayılı Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu (YUKK) ve YUKK'un Uygulanmasına İlişkin Yönetmelik"tir. YUKK'a göre üç tür uluslararası korumadan bahsedilmiştir. Bunlar, "mülteci statüsü, şartlı mülteci statüsü ve ikincil koruma statüsü"dür. YUKK'a göre mülteci,

"Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişi"dir.

Sunulan tanımdan anlaşılacağı üzere, bir kişiye mülteci statüsü verilebilmesi için söz konusu kişinin, Avrupa ülkelerinde meydana gelen olaylar nedeniyle vatandaşı olduğu ülkeden başka bir ülkede bulunması gerekmektedir. Şartlı mülteci kavramı ise mülteci kavramını tamamlar nitelikte olup,

"Avrupa ülkeleri dışında meydana gelen olaylar sebebiyle; ırkı, dini, tabiiyeti, belli bir toplumsal gruba mensubiyeti veya siyasi düşüncelerinden dolayı zulme uğrayacağından haklı sebeplerle korktuğu için vatandaşı olduğu ülkenin dışında bulunan ve bu ülkenin korumasından yararlanamayan, ya da söz konusu korku nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancıya veya bu tür olaylar sonucu önceden yaşadığı ikamet ülkesinin dışında bulunan, oraya dönemeyen veya söz konusu korku nedeniyle dönmek istemeyen vatansız kişi"dir.

Son olarak ikincil koruma statüsünden bahsetmek gerekirse, "Mülteci veya şartlı mülteci olarak nitelendirilemeyen, ancak menşe ülkesine veya ikamet ülkesine geri gönderildiği takdirde; a) Ölüm cezasına mahkûm olacak veya ölüm cezası infaz edilecek, b) İşkenceye, insanlık dışı ya da onur kırıcı ceza veya muameleye maruz kalacak, c) Uluslararası veya ülke genelindeki silahlı çatışma durumlarında, ayrım gözetmeyen şiddet hareketleri nedeniyle şahsına yönelik ciddi tehditle karşılaşacak, olması nedeniyle menşe ülkesinin veya ikamet ülkesinin korumasından yararlanamayan veya söz konusu tehdit nedeniyle yararlanmak istemeyen yabancı ya da vatansız kişi" olarak tanımlanmıştır.

Tüm bunlardan hareketle, yerinden edilen ve yer değiştirenlere yönelik en geniş ve kuşatıcı kavramın göçmen olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada da evlerini terk etme nedenleri, koşulları, geri dönme durumları ve istekleri, gittikleri ülkelerdeki hukuki statüleri ve geri kalan tüm nitelikleri dışarıda tutularak, ortak

bir şemsiye altında toplayan göçmen kavramı kullanılacaktır. Türkiye'deki göçmen popülasyonuna rakamlar üzerinden mercek tutulacak olunursa, Mülteciler Derneği'nin resmî web sitesinde yayımlanan 2022 tarihli verilere göre Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmenlerin 1.916.352'si erkek iken 1.661.362'si kadındır. Suriyeli göçmen nüfusu verileri incelendiğinde (Tablo 1) orta yaş ve üzeri kadın-erkek sayısı birbirine yakın iken; genç dağılımda erkeklerin kadınlara oranla daha fazla olduğu görülmektedir. "Türk askeri Suriye'de savaşırken Suriyeli gençler Türkiye'de kadınları rahatsız ediyor" eleştirilerinde, genç yaş grubundaki erkeklerin sayıca fazla olmasının payının olduğu düşünülmektedir.

Tablo 1

Yaş Gruplarına Göre Türkiye'deki Suriyeli Göçmen Sayıları (https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/)

Yaş Aralığı	Erkek	Kadın	Toplam
19-24	249.376	192.101	441.477
25-29	209.305	152.903	362.208
30-34	154.701	115.601	270.302
35-39	122.858	94.979	217.837
40-44	83.726	71.139	154.865

Erdoğan-Öztürk ve Işık-Güler'in (2020) Türkiye'deki Suriyeli göçmenlere yönelik bir grup Twitter kullanıcısının söyleme dayalı nefret ve düşmanlık yapısını inceledikleri çalışmalarında, bu kullanıcıların en çok, "Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye zarar vermelerinden endişe ettikleri", "Suriyelileri en çok güvenlik açısından bir sorun" olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer bir sonuç, Parlak, Çakın ve Kaya'nın (2022) "Sosyal Medyada Sığınmacı Algısı: Suriyeli Sığınmacıların Türkçe Twitter Hesaplarında Görünümü" başlıklı çalışmalarından elde edilmiştir. Buna göre, araştırma kapsamına alınan 609 Türkçe tweetten 554'ünün, Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki varlığından "hoşnutsuz" olduğu, bu olumsuz algının %32,34 oranında, Suriyelilerin Türkiye'ye zarar verdiği düşüncesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Zararın konusu bakımından ise Suriyelilerin Türkiye için güvenlik sorunu oluşturduğunu düşünenlerin oranı %48,22'dir.

Güvenlik sorununa değinen insanların bir diğer endişe sebebi, Suriyeli göçmenlerin hızla artan nüfusudur. Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2018 Raporu'na göre, Türkiye'de doğurganlık hızı 2,3 iken (2018 Nüfus ve Sağlık Araştırması, 2019) bu rakam Türkiye'de yaşayan Suriyeli göçmen kadınlar için 5,3'tür (2018 Nüfus ve Sağlık Araştırması Suriyeli Göçmen Örneklemi, 2019). Bu rapor Suriyeli göçmen nüfusunun doğum yoluyla hızla arttığını göstermektedir. 2018 yılında Ukrayna'da doğurganlık hızı ise 1,3'tür (The

World Bank, 2018). Suriyeliler hakkında yazılan Türkçe tweetleri inceleme kapsamına alan bir araştırmada, incelenen 104 tweetin %87'sinin, Suriyelilerin sayıca çok fazla olduğu alt metnini içerdiğini, kalan %12,5'inin ise Suriyelilerin çok fazla çocuğa sahip olduğu mesajını içerdiği tespit edilmiştir (Parlak vd., 2022).

Ukraynalı kadınların doğurganlık hızı ise, Türkiye'de yaşayan Suriyeli kadınların doğurganlık hızının dörtte birinden daha azdır. Türkiye'deki doğurganlık hızından dahi az olduğundan, göçmenler nedeniyle Türkiye'nin etnik yapısının değişeceğinden endişelenen insanlar için Ukraynalı göçmenler bir tehlike unsuru olarak görülmemektedir.

Diğer bir endişe kaynağının, Suriye uyruklu insanların bir kısmına Türk vatandaşlığı verilmesi olduğu görülmektedir. İçişleri Bakanlığı'nın Suriyeli göçmenlerle ilgili hazırladığı raporda, 2011-2022 yılları arasında 221 bin 671 Suriyeliye Türk vatandaşlığı verildiği bilgisi yer almaktadır (Mülteciler Derneği, 2022). Bu sayının, savaş nedeniyle Türkiye'ye gelen Ukraynalı göçmen sayısının yaklaşık 4 katı kadar olduğu da düşünüldüğünde bu açıklama, endişelerin giderilmesi bir yana, Türkiye'ye Suriye İç Savaşı'ndan kaçıp sığınan göçmenlerin, en azından bir kısmının geri dönmeyeceğine yönelik düşüncelerin artmasına neden olmuştur. Suriyeli sığınmacıların özellikle Suriye sınır hattındaki yerleşim yerlerinde Türk vatandaşlarının sayısını aşacak şekilde yerleşmeleri kaygıları artırmıştır (Yıldırımalp vd., 2017).

Ukraynalı ve Suriyeli göçmenlere yönelik sosyal medyada paylaşılan Türkçe gönderiler karşılaştırıldığında, her iki göçmen grubun da Türkiye'de istenmediğini söylemek yanlış olmayacaktır. Ukraynalı göçmenleri Türkiye'de istemediğini ifade eden kişiler bunu dini ve tarihi bakımdan yakınlık hissetmedikleri gerekçesini göstermişlerdir. Suriyeli göçmenleri Türkiye'de istemediğini ifade eden kişiler ise güvenlik sorununu farklı boyutlarıyla öne sürmüşlerdir. Ukraynalı göçmenlerin Türkiye'ye gelmesi olasılığında kullanılan üslup nötr-olumsuz ekseninde iken bu durum Suriyeli göçmenlere yönelik kullanılan üslup bakımından olumlu-olumsuz ekseninde değişmektedir. Bu durum anlaşılabilir, zira Türkiye, Ukrayna'ya kıyasla, coğrafi, tarihi, dini ve kültürel bakımdan Suriye'ye daha yakındır. Dolayısıyla Türk halkının Suriyeli göçmenler hakkında bir fikirlerinin olmaması, konuyla alaka düzeylerinin düşük olması beklenemez. Ayrıca hâlihazırda Türkiye'de yaşayan büyük bir Suriyeli nüfusu vardır; bu durum geçtiğimiz 11 yılda Türk toplumunun Suriyeli göçmenlerle nispeten daha fazla iletişim kurmasını ve bunun sonucunda onlar hakkında bir fikir edinmesini sağlamıştır. Bu nedenle Türkçe tweetler arasında nötr bir yaklaşım görmemek son derece normaldir. Öztürk ve Ayvaz (2018)

Suriyeli göçmenlere yönelik Türkçe ve İngilizce tweetleri inceledikleri çalışmada, İngilizce tweetlerin Türkçe olanlara kıyasla daha nötr ve olumsuz duygular içerdiğini, Türkçe tweetlerdeki duyguların ise üç ana kategoriye hemen hemen eşit biçimde dağıldığını tespit etmişlerdir. Suriye İç Savaşı'nın ve dolayısıyla Suriyeli göçünün ilk yıllarında göçmenlere yönelik dini ve kültürel yakınlık nedeniyle var olan sempati, savaşın sürmesi ve göçmenlerin ülkelerine dönecekleri algı ve ümidinin ortadan kalkmasıyla, yerini endişe ve hoşnutsuzluğa bırakmıştır (Erdoğan, 2020).

2. Medyada Göçmeni Yeniden Tanımlamak ve Temsil Meselesi

Toplumsal pek çok konu gibi, bu çalışmanın konusu olan göç ve göçmenler meselesi de hem konvansiyonel medyada hem de sosyal medyada sıkça gündem olmuştur. Chauzy ve Appave (2014, s. 64) medyanın temsilleri oluşturma ve yayma konusunda büyük bir görev üstlendiğini ve toplumun göç sürecine ilişkin bir algı geliştirmesinde büyük role sahip olduğunu belirtmişlerdir. İngiltere'de yayımlanan altı gazeteyi inceleme kapsamına alan Buchanan ve Grillo (2002) araştırmalarının sonucunda, göçmenlerin günlük hayatta karşılaştıkları olumsuzluklar ile medyadaki olumsuz görünümleri arasındaki bağı keşfetmiş; göçmenlere karşı toplumdaki olumsuz his ve yaklaşımların, medyada çizilen olumsuz göçmen imajı ile doğru orantılı olduğu sonucuna varmışlardır. Meciar (2020) ise çalışmasında Çek yazılı çevrimiçi medyası ile Türk yazılı çevrimiçi medyasının göçmenlere yönelik tutumlarını karşılaştırmış, Çek yazılı çevrimiçi medyasında göçmenlere yönelik daha saldırgan bir üslup benimsendiği sonucuna ulaşmıştır. Almanya, Fransa, İtalya ve Yunanistan'da yapılan bir başka araştırmada, medyada göçmenlerin suçluluk oranları üzerinde durulmak suretiyle kamuoyunu etkileyecek ve yönlendirecek algılar üretilmekte olduğu sonucuna varılmıştır (Tsoukala, 2004, s. 367).

Göker ve Keskin (2015), Suriyeli mültecilerin Türk yazılı basınındaki temsilini inceledikleri çalışmada, Suriyeli göçmenlere yönelik yapılan haberlerin, siyasal yönelimlere göre değişmekle birlikte, genel olarak olumsuzlayıcı bir içeriğe sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Yaptığı çalışma ile benzer bir sonuca ulaşan Erdoğan (2015), 2011-2014 yılları arası dönemde yazılı basını incelemiş ve hükümete yakın gazetelerde göçmenlere yönelik olumlu bir yaklaşım benimsenirken, hükümete karşı olan gazetelerde Suriyeli göçmenlerin suça eğilimli ve Türkiye için yük olduklarına ilişkin içeriklere yer verdiklerini tespit etmiştir. Uslu ve Kargın (2022), Türk medyasında göçmenlerin suça karışma oranlarına ilişkin yapılan haberleri inceledikleri çalışmada, Suriyeli mültecilerin 2011 yılında işledikleri suç sayısının beş yılda yaklaşık 2,7 katına, 10 yılda 5,6 katına ulaşmasına karşın işlenen bu suçlara ilişkin yapılan haberlerin sayısının

beş yıl içerisinde yaklaşık 14,2 katına, 10 yılda ise yaklaşık 35,1 katına ulaştığını tespit etmişlerdir. Göçmenlerin suça karışma oranlarının Türk vatandaşlarının suça karışma oranından daha düşük olduğunu da ortaya koyan bu çalışma, Türk basınında göçmenlere yönelik olumsuz algıyı pekiştirecek içerikte haberler yapıldığını göstermektedir. Suriye'den Türkiye'ye ilk göçün gerçekleştiği 2011 yılı ile 2015 yılları arasında Türk basınında Suriyeli göçmenlere ilişkin yapılan haberleri ve köşe yazılarını inceleyen Paksoy ve Şentöregil (2018), Suriyeli göçmenlere karşı olumlu ya da en azından dengeli bir yaklaşım sergilendiğini ortaya koymuşlardır. Bir başka bilimsel çalışma, Suriyeli göçmenlere ilişkin yapılan haber içeriklerinin "yoksulluk", "yardıma muhtaçlık" teması altında şekillendiği kadar "tehdit" temasıyla işlendiğini de göstermektedir (Pandır vd., 2015).

Bütün bu çalışmalar hem ulusal hem de uluslararası düzeyde, medyada göçmenlere yönelik olumlu bir yaklaşım sergilenmediğini göstermektedir. Türk medyası özelinde ise, Suriye'den Türkiye'ye göçün başladığı ilk yıllarda daha dengeli ve görece olumlu bir tutumun takınıldığını, sonradan çeşitli sebeplerle (göçmen nüfusunun hızlı artışı, sürecin belirsiz ilerleyişi, COVİD-19 pandemisi ve pandeminin neden olduğu olumsuzluklar vd.) göçmenlere karşı daha olumsuz bir tavır sergilendiğini ve bunun medya diline de yansıdığını söylemek mümkündür.

Teknolojik alt yapının hızlı değişmesi ile internet hızla katman kazanmış ve sosyal medya bireyin yaşamında merkezi bir konumda yer almıştır. Sosyal medya uygulamaları arasında Twitter ise siyasi gündemin nabzını tutan bir mecra olarak hızlı bir gelişim göstermiştir. Prime time olarak anılan akşam kuşağı haber bültenlerinde gündeme özel açılan sosyal medya etiketleri ile televizyon ve sosyal medya arasında etkileşim kurularak, seyirciyi salt seyirci olmaktan çıkarıp, etiketlerin altındaki yorumlarda bir araya getirerek, tartışma ve görüş beyan etme zemini tesis edilmektedir. Sadece haber bültenlerinde değil, açık oturumlarda, tartışma programlarında da aynı gelenek sürdürülmektedir. Program akışında izleyici yorumları yeniden okunarak izleyiciye sözünün ve yorumunun kıymetli olduğu hissettirilerek, seyircinin ekran ile olan bağı kuvvetlendirilmektedir. Bu sayede televizyon ve internet arasında yeni bir katman oluşmakta ve seyirci daha fazla gündemin içine çekilerek her gün yeni bir konu ve yeni bir etiket altında buluşmak suretiyle izlenme, beğenilme, tıklanma, yorum yapma gibi oranları artırmanın bir parçası olmaktadır. Her ne kadar Facebook, Instagram, Youtube gibi sosyal medya uygulamaları da yüksek kullanım oranlarına sahip olsa da bahsi geçen döngünün en aktif yaşandığı mecra Twitter olarak karşımıza çıkmaktadır. Chen (2013), Yücesoy ve Karabulut (2019) ile Kıyan ve Kocager'in (2020)

çalışmaları da Twitter'ın kamusal tartışmalarda kayda değer bir role sahip olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, bu çalışmanın da inceleme evreni olarak Twitter seçilmiştir.

3. Sosyal Medyadaki Suriyeli ve Ukraynalı Göçmen Temsillerine Karşılaştırmalı Bir Bakış

Göçmen kavramının sosyal medyada sıkça karşılaşılan bir etiket olarak karşımıza çıkması kuşku yok ki kısa bir zamanda ve aniden gerçekleşmemiştir. Suriye iç savaşının ardından kitlesel göçlerin başlaması ve Türkiye'nin göç güzergâhında bulunması, göçmen kavramını göç yazın alanında yeniden canlandırdığı gibi hızlı bir biçimde de günlük hayata dâhil etmiştir. Sosyal medyada göçmen sıkça anılan bir etiket olmasının yanı sıra "Suriyeli göçmen, Ukraynalı göçmen, Afgan göçmen gibi" ırk ve uyruk ile yeniden ve sıklıkla tekrarlanması ise sadece sosyal medyada değil gerçek hayatta da kutuplaştırıcı bir tavrın gelişmesine zemin hazırlamıştır. Tekrarlanan içeriklerle nefret söylemi kurma, hedef gösterme, topyekûn dışlama, toplumdan tecrit etme, ötekileştirme gibi davranışları da destekleyici bir durum söz konusu olmuştur. Bununla beraber, göçmen karşıtlığı göçmen yandaşlığını da aynı zemine taşımıştır. Çünkü her güçlü söylem, yeni ve karşıt bir söylemi de doğuran bir etkiye sahiptir. Göçmen adlandırmasının bir etiketleme davranışına dönüşmesi, damgalama, suçlama, her suçun müsebbibi varsayma, dışlama, ötekileştirme içeren her türlü söylem bunun karşısına tam zıt yönde, ayrıcalıklı sınıf kabul etme, pozitif ayrımcılık davranışı geliştirme, imtiyazlı sınıf ilan etme, her koşulda masum kabul etme gibi karşıt söylemleriyle vücut bulmuştur. Bu ikili dinamikte ilerleyen söylem, gündelik hayatın bir parçası ve uzun bir süre gündemin önemli bir maddesi haline gelmiştir. Suriyeli göçmenlerin Türkiye sınırlarına girme, sınırı geçme, Türkiye'de ikamet etme ve Türkiye'yi yol olarak kullanabilme süreçleri hukuki, iktisadi, siyasi, sosyolojik, psikolojik olarak pek çok yöne sahip olmakla birlikte, uzun ve değişken bir ritimde ilerlemiştir. Bu süreç etkilerini yitirmeden Rusya-Ukrayna savaşı patlak vermiş ve Türkiye yeni bir göç yolu olmuştur. Bu da göçmen konusunda farkındalık ve kabullenme eşiklerini çoktan atlatmış olan Türkiye gündeminde, yeniden çerçevelenen ve kaygıyla izlenen bir sürece dönüşmüştür. Ve göçmen meselesi dünyada satır başından düşmediği gibi Türkiye'nin gündeminde ise kutuplaştırıcı siyasetin de önemli bir malzemesi haline gelmiştir.

Bu çalışmada, Suriyeli ve Ukraynalı göçmenlerin medyatik temsiline mukayeseli bir mercekle yaklaşılarak, sosyal medyada kurulan ve/veya tekrarlanan söylemler üzerinden bir inceleme yapılmıştır. Ülkemizde en yaygın kullanılan sosyal medya uygulamalarından biri olması dolayısıyla Twitter bu

çalışmada inceleme evreni olarak belirlenmiştir. Suriyeli ve Ukraynalı göçmenlere ilişkin etiketler, nitel bir analiz yöntemi olan söylem çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Suriyeli ve Ukraynalı göçmenlerin nasıl algılandığı ve nasıl karşılandığına ilişkin, tespit edilen etiketler altında yapılan yorumlar ve paylaşımlar incelenmiş ve çalışma kapsamıyla örtüşen içeriklere yer verilmiştir. Her bir tweet ve tweet altı yorumların analizi görselinin peşi sıra aktarılmış ve genel değerlendirme sonuç başlığı altında sunulmuştur.

YÖNTEM

Söylem, belirli semboller, simgeler ile söz ve söze dayalı eylemler arasında kurulan bağ ve toplumsal simge ve kodlarla ilişkilendirilen anlamlar bütünüdür. Potter'a göre birey söylem inşa edemez. Söylem zaten sosyal düzeyde mevcuttur ve birey zaten inşa edilmiş olan anlamlar evreninde bağ kurarak yerini ve şeylerle mesafesini belirler (Akt. Çelik ve Ekşi, 2008, s. 100). Söylem analizi ise söz ve dil düzleminde yapılan incelemeler olarak özetlenebilir. Çünkü söylem analizini kalıplaşmış, salt bir disipline mahsus ve mahdut, katı çizgileri olan bir teknik olarak sınırlandırmak mümkün değildir; tam aksine çeşitli bilim dallarınca uyarlanarak genişleyen ve derinleşen bir çözümleme tekniğidir. "Söylem araştırmaları; semantik, fonoloji, sentaks, morfoloji ve pragmatik yaklaşımlarda görüldüğü gibi cümleyi temel alan dar kapsamlı dil analizi değildir." Bilakis, "dil kullanımının daha büyük bölümlerini sosyokültürel bağlam çerçevesinde ele alıp inceleyen bir yaklaşımdır". Söylem analizinde, bulgular, çeşitli tekniklere göre analiz edilebilmektedir. Bunlardan biri de "metinlerin dil özelliklerine ve metindeki baskın temalara göre ayrılarak yorumlama, yapılandırma ve makro yapılandırma" şeklinde incelenmesidir (Çelik ve Ekşi, 2008, s. 105, 111). Bu çalışmada da söylem analizi çerçevesinde, Twitter uygulamasında paylaşılan içeriklerdeki söylem ve bağlam ilişkisi incelenerek, Suriyeli ve Ukraynalı göçmen temsillerine ilişkin dil ve anlatı mukayese edilmiştir. Elde edilen bulgular, "yorumlama, yapılandırma ve makro yapılandırma" başlıkları altında analiz edilmiştir.

Araştırma neticesinde, "Suriyeli göçmenler" için yazılan ve paylaşılan çok sayıda Türkçe tweete ulaşılmıştır. Ancak "Ukraynalı göçmenler" ile ilgili elde edilen veriler aynı yoğunlukta değildir. Dolayısıyla araştırmadaki içeriklerin niceliksel dağılımı buna göre şekillenmiştir. Paylaşımların niceliksel dağılımının bu şekilde olmasında ise Suriyeli göçmenlerin Türkiye'ye geliş sürelerinin on yılı geçkin bir zaman dilimine yayılmasının etkili olduğu varsayılmaktadır. Suriye'den gelen göçün ilk yıllarında, göçmen etiketi gündemden düşmemiş, haber bültenleri ve gazetelerde en sık yer verilen konu göç ve göçmen olmuştur. Zaman ilerledikçe gündemdeki bu ilginin, olağan

akışın bir sonucu olarak, farklı konulara (Pandemi, ekonomi vs.) kaymış olduğu gözlenmektedir. Ancak göçmen meselesi tamamen gündemden silinmemiş, konuların ardında veya arasında zikredilen sindirilmiş bir malzemeye dönüşmüştür.

Ukraynalı göçmenler ile ilgili süreç ise biraz daha farklı bir ritimde ilerlemiştir. Ukraynalı göçmenler hakkında paylaşılan içeriklerin, Donbass krizinin yükseldiği 2022'nin şubat ayında yoğunlaştığı görülmektedir. Rusya-Ukrayna savaşı bir anda yüksek bir gerilim ile dünya gündemine oturmuş ancak savaşın bitmemesine karşın kısa sürede gündemin alt maddelerine gerilemiştir. Ukraynalı göçmenlerin gündemden nispeten daha çabuk düşmesinde ise göçmen meselesinde Türkiye'de göç ve göçmen konusunda toplumsal bir kanıksama halinin gerçekleştiği ya da bir "göçmen yılgınlığı" yaşanma ihtimalinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın evreni belirlenirken Instagram uygulaması da incelenmiş ancak Ukraynalı ve Suriyeli göçmenlerin Instagram gündeminde çok fazla yer almadığı tespit edilmiştir. #suriyelimülteciler etiketi altında 1000'den fazla gönderi, #suriyelimülteci #suriyelimulteci, #suriyelimülteciistemiyoruz, #suriyelimülteciçocuklar, #suriyelimültecilerkardeşimizdir, #surıyelimulteciler, #suriyelimültecikadınlar, #suriyelimultecilerkardesimizdir, #suriyelimültecilereyardım, #suriyelimültecilergitsin, #suriyelimültecilere ve #suriyelimültecilerinhikayeleri etiketleri altında ise her birinde 100'den az gönderi paylaşıldığı gözlemlenmiştir. Bunlardan hareketle Instagram'ın toplumsal konular hakkında fikir beyanında bulunmak için Twitter'a oranla daha az tercih edildiğini ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla çalışmanın evreni Twitter ile sınırlandırılmış ve diğer sosyal medya mecraları ön taramaya tabi tutulmuşsa da çalışmanın inceleme alanı dışında bırakılmıştır.

Çalışmanın tarama takvimi, Suriye ve Ukrayna özelinde göçmen akışının başladığı tarihler ayrı ayrı esas alınarak, her bir başlangıç noktasından günümüze uzanacak şekilde belirlenmiştir. 2011 Suriye iç savaşı sonrasında yaşanan kitlesel göçü takip eden 2012 Şubat ayı; Rusya- Ukrayna savaşı sonrası Ukraynalı göçmenlerin gelmeye başladığı 2022 Şubat ayı esas alınmıştır. Mukayese edilebilmesi için günümüze en yakın noktaya doğru, ayrı ayrı filtrelenerek içerikler süzülmüştür. "#suriyeli, #ukraynalı #göçmen, #mülteci, #sığınmacı" etiketleriyle tarama yapılmış ve çalışmanın temel varsayımlarını destekleyen tweet ve tweet altı yorumlara yer verilmiştir. Sosyal medyanın uçsuz bucaksız ve sürekli tekrarlanan içeriklerin bulunduğu, dinamik evreninde etiketler altına yapılan yorumların tamamının incelenmesi mümkün olmadığından ve paylaşımların sayısının anlık değişkenlik gösteriyor

olmasından dolayı çalışmada herhangi bir niceliksel veri ve analize, çalışmanın bütünlüğünü koruması adına, yer verilmemiştir. Nitel bir analize tabi tutulan içerikler metin olarak aktarılmıştır. Görsel desteğine ihtiyaç duyulan içerikler ise resim olarak paylaşılmıştır. İçeriklerin değerlendirmeleri gönderilerin hemen altında sunulmuştur. Paylaşılan içeriklerin bağlamı, kullanılan dil, ortak söylemler ve etiketlerin ardındaki söylem, etiketlerin işaret ettiklerine dönük yeniden inşa edilen söylem ve genel algı incelenmiştir.

Bunlar alt başlıklar halinde *yorumlama, yapılandırma* ve *makro yapılandırma* şeklinde tasnif edilerek aktarılmıştır. Yalnızca tweetler bu başlıklara bölünmüştür, tweetlere verilen yanıtlar bu kapsama alınmamıştır. Elde edilen bulgular aşağıdaki başlık altında sunulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Suriyeli göçmenlere ilişkin paylaşımlarda güvenlik ve asayiş teması öne çıkarken, Ukraynalı göçmenlerle ilgili tweetlerin kadınlar özelinde ve cinsiyet vurgusuyla gönderilmiş olması dikkat çekmiştir. Sözü edilen paylaşımların bir kısmı kadını aşağılayan ve metalaştıran kodlara sahiptir. Kurulan cümleler düz anlamıyla hakaret içermiyor olsa dahi barındırdığı alt metin ile kadını metalaştıran göndermeler içermektedir. Bu durumun bir örneği Tweet 1'de sunulmuştur. Tweet 1'de aktarılan tweetin görseli, kadın bedenini öne çıkaran, bir meta olarak çerçevelenen bir niteliğe sahiptir. Kadını metalaştıran ve bedenini tüketim nesnesi haline getiren içeriklerin görsellerine, yeniden üretmemek adına, bu çalışmada yer verilmemiştir.

Tweet 1: "Mülteci kardeşlerimizi ülkelerine yollayalım Ukraynalı kardeşlerimiz gelecek" (24.02.2022)

Yorumlama: Yukarıda aktarılan tweette, "mülteci kardeşlerimiz", "yollayalım", "Ukraynalı kardeşlerimiz" sözcükleri incelemede esas alınmıştır. Bu sözcükler, dilsel bağlam açısından birlik, beraberlik, fedakârlık, samimiyet gibi çağrışımlara sahip sözcüklerdir. Toplum hayatındaki en güçlü bağlardan biri olan aile bağlarına işaret etmektedir. Mülteci sözcüğünden sonra kullanılması ve Ukraynalı sözcüğünden sonra kullanılması vurguyu bir önceki sözcüğe atfetmekte ve kardeşlik sözcüğü öne çekilmektedir.

Yapılandırma: Tweette "mülteci kardeşlerimiz" ifadesi ile göçmenlere korumacı yaklaşanların kullandığı dil tekrarlanmış, alt metinde ise alaylı bir gönderme yapılmıştır. "Ülkelerine yollayalım" ifadesi göçmen karşıtı bir kalıp olarak kullanılmıştır. Zira "yollamak" sözcüğü, üstün olanın yerine getirebileceği bir eylemi ifade eden ve bulunduğu konumu otorite kabul eden

tarafın dilinden aktarılan bir söylemdir. "Ukraynalı kardeşlerimiz" ifadesi de yine alaylı bir gönderme içermektedir.

Makro Yapılandırma: Bir yandan göçmeni koruyan bakış açısının sıkça kullandığı "kardeş" sözcüğünü hafife alan, alay eden bir yaklaşım iken diğer tarafta "kardeşlik" olgusunu tartışmaya açan, samimiyetini sorgulayan, göçmene kardeşçe yaklaşımın mümkün olmadığını veya samimi olmadığını içeren bir imada bulunulmaktadır.

Irkçılıktan ziyade eril bakış açısıyla yazılan bu ve benzeri tweetler, tweet altına verilen tepkiler üzerine silinmiştir. Sözü edilen tweete yönelik, tepki ile yazılan tweetler aşağıda sunulmuştur.

T1-Yanıt 1: "'Ukraynalı kadın mültecileri kabul edelim' şakalarınızı alıp defolun.. Bu espri yapma telaşınız tiksinti verici.. Düşün kadınların yakasından.. Savaşın en kırılgan guruplarından biri olan kadının bedeni üzerinden gündem oluşturmanızdan utanç duyuyoruz… #Ukrayna" (Twitter, 24.02.2022).

T1-Yanıt 2: "Ukraynalı kadınlar hakkında şaka yapan insanlar hiç de şaka yapmıyor, Suriye'den gelenlere tecavüz etmediler mi? Kendilerine ikinci eş yapmadılar mı? Çocuk yaşta olanlarla evlenmediler mi?" (Twitter, 24.02.2022).

T1-Yanıt 3: "Kadın ve çocukların birer savaş ganimeti olarak görülmesi, cinselleştirilmiş şakalar (!), "Ukraynalı/Rus kadın mülteci" esprileri (!) fırsatçılığın tecavüzcülük hali; insanlıktan çıkma göstergesidir. Böyle biri olmak, böyle biriyle ilişkiyi sürdürmek üzerine uzun uzun düşünmeli!" (Twitter, 24.02.2022).

Erişim tarihi itibariyle, Tweet 1'de aktarılan paylaşımlar tv100 haber sitesinin Twitter hesabından yapılmıştır. T1-Yanıt 1, T1-Yanıt 2 ve T1-Yanıt 3 ise bu haber paylaşımının altına yapılan yorumlardır. Habere gelen tepkiler üzerine Twitter'dan haber geri çekilmiş ancak web linki kaldırılmamıştır. Yapılan paylaşımların ekran görüntüsü alınarak bilinmeyen kullanıcılar tarafından kayıtları tutulmuştur. Daha sonra farklı bir internet sitesi bu içerikleri yeniden derleyerek yeni bir zemin kurmuş ve karşıt söylem üzerinden bir tepki içeriği olarak hazırlamış ve paylaşmıştır. Paylaşılan bu tweet ve altına eklenen yorumlar için Ukraynalı kadın göçmenler için cinsiyetçi ve kadını metalaştıran bir söylemin tekrarlandığını ve buna karşıt söylem olarak kadını muhafaza eden, cinsiyete dayalı ayrımcılık ve savaş karşıtı söylemin yeniden tesis edildiğini söylemek mümkündür. Ne var ki, tepki ile kaldırılan içeriklerin yeniden paylaşıma sokulması da ilgi çeken bir diğer ayrıntıdır. İçeriği oluşturan kaynak, kaldırarak bir söylemi geri çekerken, tepki verdiğini ifade eden bir başka kaynak ise bu söylemi yeniden inşa etmektedir. Aksi yönde bir düşünce

taşıdığını belirtse bile, yazılı ve görsel malzemeyi yeniden dolaşıma sokarak bir anlamda yeniden üretmektedir. Rahatsız olunan şeyin yeniden üretilmesine katkıda bulunmak gibi uzlaşmaz çelişkili bu durum sosyal medyada sıkça yaşanan bir durumdur. Bahsi geçen durumla ilgili 25.02.2022 tarihli bir tweet şu şekilde yer almıştır:

Tweet 2: ""Ukraynalı kadın mülteci esprisi" yapan tweet görmedim henüz (illaki vardır ama) "Ukraynalı kadın mülteci esprisi yapmanın iğrençliği" üzerine ise epey tweet gördüm. Yaygın olmayan meseleyi yaygın şekilde eleştirerek konunun canlı tutulması bu şekilde oluyor." (Twitter, 25.02.2022).

Yorumlama: Yukarıdaki tweette "Ukraynalı kadın", "Ukraynalı mülteci esprisi", "iğrençliği", "eleştiri", "canlı tutma" sözcüklerini içeren bir gönderi paylaşılmıştır. Bu sözcükler temel karşılıklarıyla söz konusu mültecilerin uyruklarına işaret etmekte ve esprilere konu olan durumu vurgulamaktadır. Mültecilerin cinsiyetine ve kökenine dikkat çekilmektedir. Öte yandan mülteci konusunun gündemde tutulmasının altında yatan neden olarak da bu cinsiyet ve köken ima edilmektedir.

Yapılandırma: Tweette yer verilen sözcükler, belli bir ırk ve cinsiyeti vurgulamakta ve espri konusu olmasını eleştirmektedir. Bir yandan eleştiriyorken öte yandan gündemde kalmak için ırk ve cinsiyet gibi unsurların birer malzeme olmasını da kabullenmiş bir anlayış sezdirilmektedir. "Yaygın olmayan meseleyi" ancak bu şekilde "canlı tutma"nın mümkün olduğunu söylerken, eleştiri ile örtülü cinsiyetçi ve ırkçı hegemonik söyleme verilmiş rızaya da işaret etmektedir.

Makro Yapılandırma: Yukarıdaki tweet, söylem ve karşıt söylem dengesini basitçe özetlemektedir. Bahsi geçen tweetler, paylaşılmış ve tepki çekmesi üzerine geri çekilmiş olmasına rağmen taraftarlık geliştirme ve taraftarı olma, karşıtlık ruhunu yücelten bir alt metne sahiptir. Tek taraflı söylemin yanlısı olmak yerine "karşı çıkmanın dayanılmaz cazibesiyle" artık olmayan içerikler yeniden gündeme getirilerek, bir anlamda yıkılmış olan söylem yeniden üretilmektedir. Buna ilaveten cinsiyetçi, ırkçı ve benzer nitelikler üzerinden ayrılıkçı bir dil kuran hâkim ideolojiler ve hegemonik söylemler de burada hissettirilmekle birlikte hem eleştirilen hem de rıza verilen veya teslim olunan bir durum olarak belirmektedir.

Yalnızca Twitter'da değil sosyal medyanın farklı mecralarında da yapılan çeşitli paylaşımlar cinsiyetçi söylemi tekrarlayan ve kadını eğlence unsuru olarak kabul eden yaklaşıma başka bir örnek olarak sunulabilir. Video paylaşım sitelerinden birinde, iki erkek aralarında Türkçe konuşarak, Ukraynalı kadın

göçmenlerin Türkiye'ye gelmesi durumunda kendilerinin 2-3 göçmeni misafir edebileceklerine dair alaycı ve aşağılayıcı tonlamalarla ve kahkahalar eşliğinde yaptıkları konuşmanın bir video görüntüsü bulunmaktadır ("Dailymotion", t.y.). Videonun çözülmüş hali şu şekildedir:

"Aslında Ukrayna'dan bayan mülteciler gelse (gülüşmeler) o zaman hepimiz evimizde misafir ederiz bak. Tabii daha iyi olur. (Gülüşmeler) Gidiyo Afganistan'dan geliyo ya hepsi sakallı sakallı leş gibi. Afganistan'dan Irak'tan. Ukrayna'dan böyle ıı ne derler. Neyse tanımı burada kullanmayayım. (Gülüşmeler) Bayan mülteciler gelse güzel olmaz mı? Sen misafir edemezsin, …. Abla seni öldürür. (Gülüşmeler) Ben senin yerine 2-3 tane ederim. (Gülüşmeler)"

Erişim tarihi itibariyle (24.02.2022) 250.000'den fazla takipçisi bulunan bir Twitter hesabından gönderilen tweet aşağıdaki şekilde yer almıştır:

Tweet 3: "Ukrayna Suriye olursa, Ukraynalı mülteci kardeşlerimize sahip çıkacak tek ülke yine Türkiye'dir." tweetine gelen yanıtlar ise aşağıdaki gibidir:

T3-Yanıt 1: "Ben artık Türkiye'nin yeterince bu yükü kaldıracağını düşünmüyorum artık Türkiye kendi vatandaşını düşünmeli yoksa biz mülteci konumunda olacağız artık ne ev ne araba alınabiliyor onlarda vatandaşlık verilirse sonumuz iyi görmüyorum karışıklıklara hazır olun" (Twitter, 24.02.2022).

T3-Yanıt 2: "Affedersin abla, biz ne zamandır Ukraynalılar ile kardeşiz? Ukrayna Kazaklarının Osmanlının başını nasıl ağrıttığını biliyorsun değil mi?" (Twitter, 24.02.2022).

T3-Yanıt 3: "Onlar nerden bizim kardeşimiz oluyor yahu. Daha neler. Türkiye'nin mülteci akını kaldıracak gücümü kaldı. Lütfen lütfen." (Twitter, 24.02.2022).

T3-Yanıt 4: "Aman kalsın! ülkeye düşman bir çok ecnebi bağrımızda nankörlük ediyor zaten bir de bunu kaldırmayız.." (Twitter, 24.02.2022).

T3-Yanıt 5: "Biz Müslümanlara sahip çıkalım yeterli AB ve NATO sahip çıkar onlara" (Twitter, 24.02.2022).

T3-Yanıt 6: "Avrupa ne güne duruyor, bizim mülteci kabul edecek halimiz mi var" (Twitter, 24.02.2022).

Yorumlama: Yukarıda aktarılan tweet ve tweet altı yorumlarda, "mülteci kardeşlerimiz", "sahip çıkmak", "yük", "vatandaş", "başını ağrıtmak", "mülteci akını", "kaldıracak gücü olmamak", "düşman", "ecnebi", "nankörlük", "kabul

etmek" sözcükleri kullanılarak çeşitli yorum ve paylaşımlar yapılmıştır. Bu paylaşımlarda yer verilen sözcükler, cümle içerisinde kullanılan yerleri, sıralamaları ve tekrarları açısından mülteci meselesi ile ilgili yapılan karşılıklı tartışmalara birer örnek teşkil etmektedir. Zira ilk olarak paylaşılmış olan tweette vurgulanan "kardeşlik" ve "sahip çıkma" teması, bahsi geçen sözcükler üzerinden kurulmuşken, verilen yanıtlarda, "nankörlük" "düşmanlık", "yük olmak" gibi söz konusu sözcüklerin zıt anlamlıları tercih edilerek karşıt söylem zemini kurulmuştur.

Yapılandırma: Yukarıda aktarılan Twitter paylaşımlarında zıtlıklar temeline kurulu bir diyalog izlenmektedir. "Kardeşlik" teması ile yapılan paylaşıma "nankörlük", "yük olmak, yük çekmek" gibi zıt anlamı ile mukabelede bulunulmuş ve mülteci konusunda ırkçılık zemininde ikili bir çekişme ortamı tesis edilmiştir. "Avrupa ne güne duruyor, bizim mülteci kabul edecek halimiz mi var" cevabı, bahsi geçen kardeşlik vurgusuna tepkisel bir yanıt olarak dikkat çekmektedir.

Makro Yapılandırma: Yanıt olarak gönderilen tweetlerde, ağırlıklı olarak Türkiye'nin göçmen yükünün fazla olduğu ve daha fazlasını kaldıramayacağına ilişkin cevaplar bulunmaktadır. Dışlayan, reddeden ve göçmen kabulüne rıza ve tahammül göstermeyen bir dilin baskın olduğunu söylemek mümkündür. Verilen cevaplarda kaygılı, kendisine kötülük yapılmasından endişeli bir yaklaşım baskındır. Kardeşlik vurgusu ve birlik beraberlik çağrısı üzerinden paylaşılan tweet, karşıt bir kavram olan nankörlük üzerinden tesis edilen göndermelerle cevaplanmıştır.

Çalışmada #suriyeli, #ukraynalı, #göçmen, #mülteci, gibi etiketlerin dışında, göçmenlere ilişkin "#ulkemdemulteciistemiyorum" etiketi de taraftar toplayan bir söyleme yaslanarak, etikete destek çağrısı yapan, bir yandan da korku ve paniğe sevk eden, dikkate değer bir etiket olarak çalışma kapsamında incelemeye dâhil edilmiştir. Bazı tweetlerin öfke ve nefret aşıladığını ve göçmenlere yönelik hakaret içerdiği gözlenmiştir. Bu etiket altında yazılan bazı tweetler aşağıda aktarıldığı biçimdedir:

Tweet 4: "Ülkesinden kaçıp burada ense yapan itler Aydın'da Taliban bayrağı açıp caddede tur atıyorlar. Bu ne cüret ben #ulkemdemulteciistemiyorum" (Twitter, 31.07.2022).

Tweet 5: ""Suriyeliler oy kullanmasın #ulkemdemulteciistemiyorum" Diyenler lütfen RT" (Twitter, 17.07.2022).

Tweet 6: "Ülkemiz kadınlarının güvenliği için herkesi taga destek olmaya çağırıyorum. #ulkemdemulteciistemiyorum" (Twitter, 30.07.2021).

Tweet 7: "Çok değil yarın öbür gün televizyonlarda röportajlarda genç kızlarımızın kadınlarımızın çığlıklarını isyanları duyacağız ben bir genç kız olarak şu an korkuyorum. Dualar ediyorum. Irkçılıksa ırkçılık benim can güvencem yok. #ulkemdemulteciistemiyorum #PrayForTurkey" (Twitter, 30.07.2021).

Yukarıda sıralanan Tweet 4 ile Tweet 7 arasındaki paylaşımlar, aynı etiket altında yapılan paylaşımlar olduğundan birlikte değerlendirilmiştir. Ortak bir dil kurması ve ortak bir söylem zemininden hitap etmesi açısından birlikte değerlendirilecektir.

Yorumlama: Yukarıda aktarılan tweetlerde "kaçmak", "ense yapmak", "cüret", "güvenlik", "isyan", "genç kız, kadın", "dua", "ırkçılık", "korkmak" benzer tema odağında yer verilen sözcüklerdir. Bu sözcükler, mülteci meselesi ile anıldıklarında bir karşıtlık zeminine işaret etmektedirler. Irk ve cinsiyet temelli cümleler olarak öne çıkmaktadır.

Yapılandırma: Yukarıda bahsi geçen sözcüklerde ırk ve cinsiyet üzerinden yapılan vurgular dikkat çekmektedir. "Kadın ve genç kız" sözcükleri, "korku", "isyan" ve "çığlık" sözcükleriyle birlikte kullanılarak kaygı zemini kurulmuş ve mültecilerin varlığının toplumdaki huzuru kaçıracağı ve toplumun en hassas öznesi olan kadınlar açısından bir tehdit oluşturacağı ima edilmiştir. "Dua ediyorum" ifadesiyle kendisinden sakınılan büyük bir korkunun varlığına işaret edilmiş, çaresizlik, ümitsizlik ve büyük bir yakarış halinin olması gerektiği algısı güçlendirilerek, "ırkçılıksa ırkçılık yapıyorum" ifadesiyle odaklanılan temanın duygusu güçlendirilmiştir.

Makro Yapılandırma: Tweetlerin genelinde cinsiyet ve ırk odağı fark edilmektedir. Kullanılan cümleler, kelimelerin sıralanışı, yüklenen anlamlar çerçevesinde tweetlerde baskın olan duygu ve düşünce, mültecilerin varlığının büyük bir huzursuzluk nedeni olmasıdır. Bu düşünce öznel ve duygusal ifadelerle aktarılmış ve "sahip çıkmayı hak etmeyen insanlara sunulan haksız bir merhamet" duygusu olarak işlenmiştir.

#Suriyeli etiketi altında yazılan tweetlerin bazıları ise şöyledir:

Tweet 8: "Kusura bakın, takipten şu 2 ayda 15 bin kişi çıkmış, neden biliyor musunuz #Suriyeli, Afgan ve Pakistanlıların ülkemi işgalini paylaşıyorum diye. Devleti olmayanın hiçbir şeyi olmaz, sahipsiz vatanın bir evladıyım, Atatürk'e ihanete sessiz kalamam! #MilletBiletiniziKesti" (Twitter, 29.04.2022).

Tweet 9: “Savaştan kaçmış bir millete, tarihini savaşarak kanıyla yazmış bir milletin vatandaşlığı verilemez! #ülkemdemülteciistemiyorum #suriyeliTaksim” (Twitter, 31.05.2022).

Tweet 10: “Üstteki resim Rusya’ya karşı silahlanmış Ukraynalı bir kız.. Alttakiler ise savaştan kaçan Suriyeli erkekler...Yukarıdaki kıza Nataşa diyorlar.. Aşağıdakilere de M-mülteci!!! Şimdi soruyorum kim Nataşa Ülkesini bırakıp kaçan mı yoksa ülkesi için canını veren mi #Suriyeli” (Twitter, 20.07.2022).

Tweet 11: “Tek çare; Sığınmacıların makul bir şekilde geri gönderilmeleri. Paylaşınca başımıza iş açabileceğimiz korkunç görüntüler var. Sığınmacıların entegre olmaları mümkün değil! Herkesin iyiliği için gönderilmeleri zaruri..#Esenyurt #suriyeli” (Twitter, 31.05.2022).

Tweet 8 ile Tweet 11 arasındaki paylaşımlar toplu bir biçimde ele alınmıştır. Aynı etiket altında paylaşılmış olmaları ve ortak duygu etrafında paylaşılan bir söylem kurmaları ve ortak bir dil kullanmaları açısından birlikte değerlendirilmesinin daha net bir tablo çıkarmak açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Yorumlama: Yukarıda aktarılan tweetlerde “işgal”, “sahipsiz vatan”, “ihanet”, “savaş”, “kaçak”, “kan”, “millet”, “vatandaşlık”, “silahlanma”, “kız”, “erkek”, “nataşa”, “canını vermek”, “korkunç” sözcüklerine yer verilmiştir. Bu sözcükler ırk ve cinsiyet üzerinden ortak bir zemine işaret etmektedir.

Yapılandırma: Yukarıda aktarılan tweetlerin önemli bir kısmının güvenlik temalı olduğu görülmektedir. Seçilen sözcükler ile ülke sınırlarına giren göçmenlerin neden olabileceği asayiş sorunlarına karşı kaygılı bir dil kullanılmıştır. Savaş söz konusuysa ülke savunması için vatandaşlarının ülkelerinde kalıp savaşması gerektiği, militarist bir dil üzerinden ifade edilmiştir. Ülkeler arsında kıyaslama yapılarak Ukraynalı ve Suriyeli göçmen profilleri arasında “nataşa” ve “mülteci” kavramları kullanılarak, vatandaşların fedakârlık düzeyleri yarıştırılmıştır. “Nataşa” sözcüğü ise cinsiyetçi bir çağrışıma sahiptir. Ahlaki zaafa işaret eden ve argoda hakaret içeren bu sözcük, milliyetçi söylemler üzerinden ifade edilmiş olsa bile cinsiyetçi bir zemine de sahiptir.

Makro Yapılandırma: Göçmenlere yöneltilmiş öfke ve suçlama dilinin arkasında yüksek düzeyde kaygı ve korku bulunduğu düşünülmektedir. Savaş gerçeği hatırda tutuluyor olsa bile kişisel ve toplumsal konfor alanlarının yıkılacağı korkusu, göçmen rolüne karşı itici bir üslup ve sert bir dile dönüşmektedir. Milliyetçi kavramlar üzerinden seslenilmiş olması, alt metinde

kendi sınırlarını koruma duygusuna işaret etmektedir. Göçmen sayısının fazla olması ve göçün hala devam ediyor olması ise ülke gündeminde ürkütücü bir rakam olarak yer almaktadır. Özellikle Suriye'den gelen göçmen erkek sayısının kadınlara oranla fazla olması, bazı tweetlerde yer alan "yurtlarını terk edebilen, vefasız, savaştan kaçan, nankör, korkak" gibi göndermeler içeren bir söylemde birleştirmektedir.

Bu söylemin karşıt zemininde tekrarlanan bir örneği ise aşağıda yer almaktadır:

Tweet 12: "Adına ister mülteci deyin ister göçmen deyin ister Suriyeli olsun, ister Afgan olsun, ister Rus ister Alman olsun mevzuya bakış açım şudur. Dünya ALLAH'ın dünyası istediği kulunu istediği yere gönderir. Kimin Mekanında kimi istemiyorsun, Sen de O'nun mekanında mülteciyken sayın insan.." (Twitter, 29.09.2022).

Yorumlama: "Dünya Allah'ın", "kul", "mekân", "sayın insan" sözcüklerinin yanı sıra çeşitli uyruklar sıralanmış ve dünyadaki ırkların çeşitliliğine dikkat çekilmiştir. "Kimin mekânında kimi istemiyorsun" ifadesiyle de insanın ve Yaratıcının konumlarına gönderme yapılmış ve mültecinin yersiz yurtsuzluğu üzerinden eleştiriliyor olmasına teolojik zeminden bir karşılık verilmiştir.

Yapılandırma: #Suriyeli etiketi altında yapılan ve yukarıda yer verilen gönderide, göçmen meselesine kuş bakışı bir açıdan kuşatıcı ve korumacı, bütüncül bir tutum sergilenmiştir. Irk ve milletler tek tek sıralanıp, uyruğa dayalı kutuplaştıran dil eleştirilmiş, göçmene dair tüm adlandırmalar "kul" kavramı altında; şehirler, ülkeler ve sınırlar ise tek mekân "dünya" olarak birleştirilmiştir. Göçün sebepleri, göçe iten nedenler ve çevresel koşullar gibi sınıflandırmalar da tek noktada toplanıp, ilahi bir gönderim olarak nitelendirilmiştir.

Makro Yapılandırma: Göç ve göçmen kavramlarına ilişkin düşünceler, dini terminolojiden seçilmiş kavramlarla aktarılmıştır. Gönderinin dili ve üslubu, göçmen karşıtı söylemlere hitaben, göçmeni koruyan, kucaklayan, kabul eden veya reddetmeyen bir dil ile oluşturulmuştur. Göçmenin tercihli ve iradi bir eylemde bulunmadığına dikkat çekilmiş ve bir anlamda göçmenin dışında gelişen bir olaydan dolayı sorumlu tutulamayacağı mesajı verilmeye çalışılmıştır. Göçmen karşıtı söylemler nasıl tüm sorumluluğu göçmene yüklüyorsa, göçmeni koruyan bakış açısında göre ise tüm süreç ve sorumluluk göçmenin iradesi dışındadır. Bu iki bakış açısı da göçmen meselesine yaklaşımın iki kutbunu tesis etmektedir. Benzer bir durum bir tweet ve altına yapılan yorumda kendini göstermektedir (Tweet 13). Bunlardan hareketle

göçmenlere ilişkin yapılan paylaşımların çoğu zaman ikili söylem üzerinden sürdüğü de söylenebilmektedir.

Tweet 13: (Twitter, 16.08.2023).

Şekil 1. Twitter, 16.08.2023

Yorumlama: Yukarıda Şekil 1'de ekran alıntısı görseline yer verilen tweet ve tweete verilen yanıt #Suriyeli ve #göçmen etiketleri altında paylaşılmıştır. "sığınmak", insan", "dert" ifadelerine yer verilmiştir. Kadını ve bir ırkı aşağılayan bir üslup taşıdığından ve beden üzerinden saldırgan bir dil kullandığından, yeniden üretmemek adına bu tweetin de görseline ve tweette yer alan küfürlü içeriğe yer verilmemiştir.

Yapılandırma: Kullanılan sözcükler ve küfürlü içerik ile bir ırk aşağılanmış ve hem ırka hem cinsiyete dayalı ötekileştirici bir dil ve üslup kullanılmıştır. Tweette, göçmen, uyruk ve ırk üzerinden değerlendirilmiş ve göçmen, mülteci gibi adlandırmalar yerine doğrudan mensubiyeti ile anılmıştır. Tweette, "Suriyeli" imajına ilişkin bir çerçeve çizilmekte ve söz konusu ırkın dışarıdan gözlenebilen belirli nitelikleri taşıması gerektiği ima edilmektedir. Eğer o ırka mensup ise taşıması gereken bir dış görünüşün olması gerektiğini alt metninde barındıran tweet, aşağılayıcı, insan onurunu kırıcı ve kadını hedef alan küfür ve hakaret içeren bir üslupla ifade etmektedir.

Makro Yapılandırma: Kadın imajı üzerinden cinsiyetçi bir söyleme yaslanmakta ve alaycı, saldırgan bir dil ile Suriyeli kadın imajını aşağılayan bir tutum sergilemektedir. Tweet altına yapılan yorum ise cinsiyete dayalı ayrımcı söyleme karşıt söylemden seslenen ancak mültecileri de ülkesinde istemeyen bir yerden bakan bir cevap vermiştir.

SONUÇ

Göç ve göçmen meselesi dünya var oldukça gündemde yerini koruyacak bir olgudur. İklim değişikliği, açlık, kuraklık, savaşlar, doğal afetler ve daha pek çok ekonomik ve siyasi sebepler insanları, daha iyi koşullarda hayatlarını idame ettirmek için bulundukları yeri terk etmeye zorlamaktadır. Zorunlu olmayan gönüllü bir tercih olarak gerçekleşen göçler bulunsa da gündemi işgal eden ve medyanın dikkatini çeken göçler çoğunlukla zorunlu olarak gerçekleşen göçlerdir. Çünkü bu şekilde gerçekleşen göçler, sadece göç edeni ilgilendiren bir hikâye değil, göç edilen yerde yaşayanları da ilgilendiren, sosyal ve ekonomik hayatı ciddi bir biçimde etkileyen, toplumların demografik yapısına doğrudan etki eden göçlerdir. Sosyal medya ise sadece görsel ve yazılı içeriklerin estetik kaygı ile paylaşıldığı bir yer olmayıp, siyasi, ekonomik ve toplumsal konularda gündemin takip edildiği, güncel meselelerin tartışıldığı, belirlenen etiketler altında çeşitli fikirlerin paylaşıldığı bir zemin sunmaktadır. Göç ve göçmen meselesi de ülkemiz doğrudan etkilendiği için hem konvansiyonel medya hem de sosyal medyada uzun süre gündemde kalan konulardan biri olmuştur. Suriye iç savaşından sonra ülkemize kitlesel göçlerin başlaması bu konuyu uzun süreli ve tekrarlanan bir gündem maddesi haline getirmiştir. Toplumsal konuların analizinde göç ve göçmen kavramları, ana başlık olmasa dahi alt başlıklardan biri olarak değerlendirmesi yapılmıştır. Suriye'den gelen göçleri takiben Ukrayna'da savaşın patlak vermesi ve yeni bir göç dalgasının ülkemize doğru yayılması ise bu meseleyi yeniden liste başı yapmıştır. Sosyal medyada ise göçmen meselesi göç edenlerin milletleri üzerinden tartışılmaya başlanmış, kimi zaman topyekûn reddetme kimi zaman topyekûn kabul etme şeklinde verilen tepkilerle birlikte, "beyaz tenli" göçmenlere daha ılımlı, Orta Doğu'dan gelenlere daha sert bir bakışın varlığı da dikkat çekmiştir. Bu çalışmada Suriyeli ve Ukraynalı göçmenlere dönük bakış açısı mukayeseli bir biçimde ele alınmış, sosyal medya içerikleri bu eksende incelenmiştir. Araştırma kapsamında belirlenen etiketler ve tarih aralığında yapılan incelemelerde Suriyeli göçmenler ile Ukraynalı göçmenlere yönelik doğrudan ve keskin bir dil kullanımı Ukrayna'dan gelen göçlerin ilk dalgasında gözlenmiştir. Daha sonra bu içerikler bir şekilde kaldırılmış veya sosyal medya kullanıcıları tarafından geri çekilmiştir. Göçmenlere yönelik olumlu bakış açısına sahip olmayanların Ukraynalı göçmenler için de benzer bir dil kullandığı yine tespit edilen bulgular arasındadır. Göç ve göçmen meselesine olumsuz bakışın olduğu kadar olumlu bir bakış açısının da varlığı dikkat çekmektedir. Göçmenlerin varlığından rahatsızlık duymayan, aynı olayın kendi başına gelebileceği endişesi taşıyan meseleyi siyasi veya ekonomik pencereden

değerlendirmeyen bu bakış açısının da konuya ilişkin topyekûn bir kabullenme halinde olduğu ifade edilebilir.

Bunlara ilaveten, Twitter'da son yıllarda, gerçek kullanıcılar tarafından kontrol edilmeyen, büyük ölçüde bilgisayar yazılımları tarafından tweetler gönderen bot hesaplar olduğu da unutulmamalıdır. Toplumsal pek çok konuda bot hesaplar vasıtasıyla algının yönetildiği, gündem oluşturulduğu, suni gündem maddeleri kurgulandığı veya çeşitli içeriklere dikkat çekilmeye çalışıldığı bilinmektedir. Bu algı yönetimi, bir paylaşım yaparak insanların desteğini sağlamaya yönelik yapılabileceği gibi, bir gönderiye karşı paylaşımlarda bulunarak toplumsal bir tepki gösterilmesini sağlamak maksadıyla da yapılabilir. Bu nedenle toplumsal konularda ve araştırma konumuz olan göçmenlerin toplumca algılanış biçiminde, medyanın büyük etkisi olduğu açıktır. Ancak Türkiye'deki göçmen sorununun tek başına medya eliyle şekillendirildiğinden bahsetmek olası değildir. Ülkemizde bulunan göçmen popülasyonu, sosyal hayat içerisinde fark edilmeyecek boyutta değildir. Zira Göç İdaresi Başkanlığı'nın resmî web sitesindeki (2023) verilere göre, Türkiye Cumhuriyeti tarihi boyunca ülkemize yönelik gerçekleşen kitlesel göç hareketlerinin yarısından fazlasını, Suriye'de yaşanan iç karışıklar nedeniyle Suriye'den göç eden göçmenler oluşturmaktadır. 1922'den 2011 yılının Nisan ayına kadar ülkemize yönelik gerçekleşen kitlesel göç hareketlerinde yaklaşık 2,9 milyon göçmen Türkiye'ye gelmişken, 2011'in Nisan ayından 2019'un mart ayına kadar geçen 8 yıllık süre içinde Suriye'de yaşanan iç karışıklıklar nedeniyle ülkemize yaklaşık 3,6 milyon göçmen gelmiştir. Bu sayı, kayıt altına alınmış Suriyeli göçmenleri ihtiva etmektedir. Salt göç dalgasının büyüklüğü değil, iki toplum arasındaki kültürel farklılıklar da sosyal uyumun önüne geçen önemli engellerden biridir. Her ne kadar iki millet arasında Osmanlı İmparatorluğu döneminden kalan bir tarih birliği mevcut olsa da küreselleşmenin etkisiyle Türkiye, batı ile doğu arasında bir köprü devlet konumunda bulunmaktadır. Orta Doğu ile Avrupa'yı birbirine bağlayan Türkiye iç dinamikleriyle de hem doğunun hem de batının izlerini ve etkilerini taşımaktadır.

Suriyeli mültecilere ilişkin yapılan endişeli resmî açıklamalar ile sosyal medya içeriklerine karşın, Ukrayna-Rus Savaşı'nın çıktığı şubat ayında Bulgaristan başbakanı Kiril Petkov'un şu açıklaması, savaştan kaçan Ukraynalıların algılanış biçimindeki farkı en iyi biçimde özetlemektedir: "Bunlar alışık olduğumuz mülteciler değil. Geçmişi belirsiz olan, belki terörist olma ihtimali olan insanlar değiller. Bu insanlar Avrupalı. Bu yüzden biz ve diğer Avrupa Birliği ülkeleri onları kabul etmeye hazır." (Tamga Türk, 2022).

Ukrayna'dan Türkiye'ye göç eden insan sayısının 58 bin civarında olması; Ukraynalı kadınların doğum oranlarının düşüklüğü ve Avrupalı devletlerin Ukraynalı göçmenleri misafir etme konusunda Suriyeli göçmenlere olduğu kadar isteksiz olmamaları; Ukraynalı göçünün büyük oranda Avrupalı devletlere doğru gerçekleşmesi gibi pek çok nedenle Ukraynalı göçmen meselesinin algılanma biçimi Suriyeli göçmen meselesinden farklı bir zeminde cereyan etmiştir. Suriyeli göçü ise devletlerin etnik ve kültürel yapısına, ekonomik refahına ve devletin birlik ve bütünlüğüne bir tehdit olarak görülmüştür. Bu çalışma söylem analizi ekseninde yapıldığı için sosyal medyadaki dağılımına ilişkin rakamsal bir harita sunmamakla birlikte, yapılacak niceliksel çalışmalarla bu konudaki rakamsal dağılım daha net gözlenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abadan, U. N. (2006). *Bitmeyen Göç: Konuk İşçilikten Ulus-Ötesi Yurttaşlığa.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Bauman, Z. (2012). *Akışkan Aşk*. (Çev.: Işık Ergüden). Versus Kitap.

Buchanan, S. & Grillo, B. (2002). What's the story? Reporting on asylum in the British media. *The Daily Express.* https://www.fmreview.org/reproductive-health/buchanan-grillo, Erişim tarihi: 15.04.2023.

Chauzy, J. & P., Appave, G. (2014). Communicating effectively about migration, Giovanna Dell'Orto & Vicki L. Birchfield (Eds.), in *Reporting at the Southern Borders: Journalism and Public Debates on Immigration in the US and the EU.*, p.62-72. Routledge.

Chen, Y. (2013). Research on social media network and national security. Wenjiang Du (Eds.). In *Informatics and Management Science II. Lecture Notes in Electrical Engineering, p*593-599. Springer.

Çelik, H., & Halil, E. (2008). Söylem analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 27(27), 99-117.

Deaux, K. (2006). *To Be an Immigrant*. Russell Sage.

Erdoğan, M. (2015). *Türkiye'de Suriyeliler: Toplumsal Kabul ve Uyum.* İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Erdoğan, M. (2020). *Suriyeliler Barometresi 2019: Suriyelilerle Uyum İçerisinde Yaşamın Çerçevesi*. Orion Kitabevi.

Erdoğan, Ö. Y. & Işık-Güler, H., (2020). Discourses of exclusion on Twitter in the Turkish Context: (#ülkemdesuriyeliistemiyorum #idontwantsyriansin mycountry). *Discourse, Context and Media*. (36). https://doi.org/10.1016/j.dcm.2020.100400

Gezici Yalçın, M. (2017). *Göç Psikolojisi*. Pharmakon Yayınevi.

Göç İdaresi Başkanlığı. (t.y.). *Göç Tarihi.* https://www.goc.gov.tr/goc-tarihi, Erişim tarihi: 15.04.2023.

Göker, G. & Keskin, S. (2015). Haber medyası ve mülteciler: Suriyeli mültecilerin Türk yazılı basınındaki temsili. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 41, 229-256.

Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2019). *2018 Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması Suriyeli Göçmen Örneklemi.* Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı ve TÜBİTAK.

Kıyan, Z. & Kocager, U. (2020). Türkiye'de Twitter'ın kamusal tartışmalardaki rolü üzerine bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 34, 464-489. https://doi.org/10.31123/akil.781854

Meciar, M. (2020). Koronavirüs salgınında göçmenlere yönelik medya Söylemi: Türk ve Çek yazılı çevrimiçi medya karşılaştırması. *Göç Dergisi*, 7 (2), 189-209. https://doi.org/10.33182/gd.v7i2.713

Nail, T. (2015). *The Figure of the Migrant*. Stanford University Press.

Öztürk, N. & Ayvaz, S. (2018). Sentiment analysis on twitter: A text mining approach to the Syrian refugee crisis. *Telematics and Informatics*, 35(1), 136-147. https://doi.org/10.1016/j.tele.2017.10.006

Paksoy, A. F. ve Şentöregil, M. (2018). Türk basınında Suriyeli sığınmacılar: İlk beş yılın analizi (2011-2015). *Selçuk İletişim*, 11(1), 237-256. https://doi.org/10.18094/josc.344498

Pandır, M. Efe, İ. ve Paksoy, A. F. (2015). Türk basınında Suriyeli sığınmacı temsili üzerine bir içerik analizi. *Marmara İletişim Dergisi*, 24, 1-26. http://dx.doi.org/10.17829/midr.20152419995

Parlak, İ. Çakın, Ö. ve Kaya, S. (2022). Sosyal medyada sığınmacı algısı: Suriyeli sığınmacıların Türkçe Twitter hesaplarında görünümü. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi,* 10(2), 948-983. https://doi.org/10.19145/e-gifder.1103937

Sert, D. Ş. (2016). Uluslararası göç yazınında bütünleyici bir kurama doğru. Suna Gülfer Ihlamur Öner & N. Aslı Şirin Öner (Ed.), *Küreselleşme Çağında Göç* içinde, s.29-49. İletişim Yayınları.

Tsoukala, A. & Ceyhan, A.(1997). Contrôle de l'immigration: Mythe et réalités. *Culture et Conflits*. (26-27). 9-14. https://doi.org/10.4000/conflits.356

Uslu, E. & Aksu Kargın, İ. (2022). Türk medyasında yer alan göçmenler ve suç temalı haberlere ilişkin bir inceleme. *Göç Dergisi*, 9(3), 403-422.

Yıldırımalp, S., İslamoğlu, E. & İyem, C. (2017). Suriyeli sığınmacıların toplumsal kabul ve uyum sürecine ilişkin bir araştırma. *Bilgi*, 35, 107-126.

Yücesoy, T. & Karabulut, B. (2019). Iranians revolution's demands under the shadow of spiral of silence: A content analysis of twitter messages in Iranian mass movement. *Global Media Journal TR Edition*, 9(18), 48-70.

Yücel Yönlü, K. (2018). *Göç Sosyolojisi*. Doğu Kitabevi.

Bağlantılar ve Elektronik Kaynaklar

BBC News Türkçe. (22.03.2022). *İçişleri Bakanı Soylu: 58 bin Ukraynalı savaş sonrası Türkiye'ye geldi.* https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-60836830

Dailymotion. (t.y.). *Radyo Yayınında "Ukrayna'dan Bayan Mülteciler Gelse Daha Güzel Olmaz Mı?" diyen Murat Karakaş Özür Diledi: Maksadı Aştı*. https://www.dailymotion.com/video/x837jb3

International Organization for Migration. *About Migration.* https://www.iom.int/about-migration, Erişim tarihi: 02.12.2022.

Mevzuat. (t.y.). Yabancılar ve uluslararası koruma kanunu. https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=6458&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5

Mülteciler Derneği. (24.11.2022). Türkiye'deki Suriyeli Sayısı Kasım 2022. https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/

Mültecilerin Hukuki Statüsüne İlişkin Sözleşme. (1951). https://www.multeci.org.tr/wp-content/uploads/2016/12/1951-Cenevre-Sozlesmesi-1.pdf

Sol Haber. (18.11.2022). *Soylu: Son 4 Yıldır Doğan Çocuklara Rağmen Suriyeli Sayısı Artmıyor*. https://haber.sol.org.tr/haber/soylu-son-4-yildir-dogan-cocuklara-ragmen-suriyeli-sayisi-artmiyor-355869

Tamga Türk. (27.02.2022). *Bulgaristan Başbakanı: Bunlar Alıştığımız Mülteciler Değil, Kabul Etmeye Hazırız.* https://www.tamgaturk.com/bulgaristan-basbakani-bunlar-alistigimiz-multeciler-degil-kabul-etmeye-haziriz/4473 32/

TDK Güncel Türkçe Sözlük. (t.y.). *Göçmen.* https://sozluk.gov.tr/

The World Bank. (2018). *World Development Indicators.* https://databank.world bank.org/reports.aspx?source=2&series=SP.DYN.TFRT.IN&country=WLD

We Are Social 2022 Türkiye Raporu. https://recrodigital.com/we-are-social-2022-turkiye-sosyal-medya-kullanimi-verileri/ Erişim tarihi: 03.02.2023.

Twitter Kaynakları Erişim Adresleri

Tweet 1 (25.02.2022): https://onedio.com/haber/sosyal-medyada-ukraynali-kadinlar-uzerinden-mizah-yaptigini-sananlara-gelen-tepkiler-1048878) Erişim tarihi: 12.11.2022

T1-Yanıt 1, (24.02.2022). https://twitter.com/sngloden/status/1496877882894958597, Erişim tarihi: 12.11.2022

T1- Yanıt 2, (24.02.2022). https://twitter.com/merveledov/status/1496928052906967047 Erişim tarihi: 12.11.2022

T1-Yanıt 3, (24.02.2022). https://twitter.com/arzuerkan_/status/1496908775072149507 Erişim tarihi: 12.11.2022

Tweet 2 (25.02.2022). https://twitter.com/srhtkrtl24/status/1497076922915852290 Erişim Tarihi: 12.11.2022

Tweet 3 (24.02.2022). https://twitter.com/elonue/status/1496834397303357442 Erişim tarihi: 12.11.2022

T3-Yanıt 1 (24.02.2022). https://twitter.com/Ayenur06264980/status/1496860279728082945?s=20&t=00pEgI9dqVYoRHIKc1xZYA Erişim Tarihi: 12.11.2022

T3-Yanıt 2 (24.02.2022). https://twitter.com/Gokhanylmaz55/status/1496836000877850624?s=20&t=00pEgI9dqVYoRHIKc1xZYA Erişim tarihi: 12.11.2022

T3-Yanıt 3 (24.02.2022). https://twitter.com/bahseden_80/status/1496848096445321233?s=20&t=00pEgI9dqVYoRHIKc1xZYA Erişim tarihi: 12.11. 2022

T3-Yanıt 4 (24.02.2022). https://twitter.com/DmrblZ/status/1496840888433221638?s=20&t=00pEgI9dqVYoRHIKc1xZYA Erişim tarihi: 12.11.2022

T3-Yanıt 5 (24.02.2022). https://twitter.com/ismailhret/status/1496834923847688199?s=20&t=00pEgI9dqVYoRHIKc1xZYA Erişim tarihi: 12.11.2022

T3-Yanıt 6 (24.02.2022). https://twitter.com/CANAN3550/status/1496843855278358531?s=20&t=00pEgI9dqVYoRHIKc1xZYA Erişim tarihi: 12.11.2022

Tweet 4 (31.07.2022). https://twitter.com/kalbimizmir/status/1553831101306732547 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 5 (17.07.2022). https://twitter.com/TCKemalBildis/status/1548715857257398272 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 6 (30.07.2021). https://twitter.com/borisovicc/status/1421046461056405510?s=20&t=W0gN8k1oe3sRABMFTP3BSw Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 7 (30.07.2021). https://twitter.com/nissasla/status/1421190189410627591 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 8 (29.04.2022). https://twitter.com/BRCNYLDRM78/status/1519924990119919616 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 9 (31.05.2022). https://twitter.com/AlfaGokturk_/status/1531590600973340673 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 10 (20.07.2022). https://twitter.com/GUZCAN01/status/1549823983448739840 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 11 (31.05.2022). https://twitter.com/_erdeem_/status/1531521304003809282 Erişim tarihi: 15.11.2022

Tweet 12 (29.09.2022). https://twitter.com/Halime39348723/status/1575559957105164288 Erişim tarihi: 15.01.2023

Tweet 13 (16.08.2023). https://twitter.com/canarsuzu_06/status/1559482438979551234 Erişim tarihi: 15.01.2023

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The story of migrations and immigrants is rewritten as long as people exist. This situation draws attention not only as a subject of news bulletins and political agenda, but also as an important phenomenon that needs to be

investigated in the field of social sciences. In this study, the perspective towards Syrian and Ukrainian immigrants has been discussed in a comparative way, and social media contents have been examined in this axis. The impact of the media on the phenomenon of migration and the issue of representation were discussed in outline, and the approach to Ukrainian and Syrian immigrants was evaluated comparatively via Twitter, a common social media sharing application. The data at hand were examined with discourse analysis and it was tried to determine the intersecting and diverging branches of the discourse built on the concept of immigrant on the axis of Syrian and Ukrainian.

Method: In this study, within the framework of discourse analysis, the relationship between discourse and context in the content shared in the Twitter application was examined, and the language and narrative regarding the representations of Syrian and Ukrainian immigrants were compared. The screening calendar of the study has been determined to extend from each starting point to the present, based on the dates of the start of the immigrant flow in Syria and Ukraine, separately. The study is based on February 2012, following the mass migration after the Syrian civil war, and February 2022, when Ukrainian immigrants started to arrive after the Russia-Ukraine war. For comparison, the contents were filtered separately, towards the closest point to the present day. The contents, which were subjected to a qualitative analysis, were transferred as text. The content that needed visual support was shared as a picture. Evaluations of the content are presented just below the posts. The context of the shared contents, the language used, the common discourses and the discourse behind the labels, the reconstructed discourse and general perception towards what the labels point to were examined.

Findings: While the theme of security and order came to the fore in the posts about Syrian immigrants, it was noteworthy that the tweets about Ukrainian immigrants were sent specifically to women and with an emphasis on gender. Even if the sentences do not contain insults in the literal sense, they contain references that commodify women with the subtext they contain. As a result of the research, a large number of Turkish tweets written and shared for “Syrian immigrants” were found. However, the data obtained on “Ukrainian immigrants” is not at the same intensity. It is assumed that the effective factor here is the spread of the arrival time of Syrian immigrants to Turkey over a period of more than ten years. While determining the universe of the study, the Instagram application was also examined, but it was determined that Ukrainian and Syrian immigrants were not very much on the Instagram agenda. Therefore, the universe of the study was limited to Twitter and although other social media channels were pre-screened, they were excluded from the study area.

Conclusion and Discussion: The issue of immigration and immigrants is a phenomenon that will remain on the agenda as long as the world exists. The issue of immigration and immigrants has been one of the issues that remained on the agenda for a long time both in the conventional media and social media, as our country was directly affected. The onset of mass migrations to our country after the Syrian civil war has made this issue a long-term and repeated agenda item. The outbreak of war in Ukraine following the immigration from Syria and the spread of a new wave of immigration to our country made this issue the top of the list again. In social media, the issue of immigrants has started to be discussed over the nationalities of the immigrants. In these discussions, reactions were sometimes given in the form of total rejection and sometimes total acceptance, and in addition, a more moderate view of "white-skinned" immigrants and a harsher view of those coming from the Middle East were also noted. In this study, the perspective towards Syrian and Ukrainian immigrants has been discussed in a comparative way, and social media contents have been examined in this axis. In the examinations made in the labels and date range determined within the scope of the research, the use of direct and sharp language towards Syrian immigrants and Ukrainian immigrants was observed in the first wave of immigration from Ukraine. Later, these contents were somehow removed or withdrawn by social media users. It is also among the findings that those who do not have a positive perspective on immigrants use a similar language for Ukrainian immigrants. It is noteworthy that there is a positive perspective as well as a negative view on the issue of migration and immigrants. Since this study was conducted on the axis of discourse analysis, it does not provide a numerical map of its distribution in social media. With the quantitative studies to be carried out in the field, the numerical distribution on this subject can be observed more clearly.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2322-2345
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.66274
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.11.2022 Submitted date
Kabul tarihi 28.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Türkmen, N.C. & Üçay, M. (2023). Katılım Bankacılığı Alanında Türkiye'de Yayımlanmış Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi, *Journal of History School,* 66, 2322-2345.

KATILIM BANKACILIĞI ALANINDA TÜRKİYE'DE YAYIMLANMIŞ LİSANSÜSTÜ TEZLERİN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ [1]

Nermin Ceren TÜRKMEN[2] & Meltem ÜÇAY[3]

Öz

İslami bankacılık olgusu tarihsel olarak ele alındığında, modern anlamdaki uygulamaların 1975 yılında İslam Kalkınma Bankası (IsDB)'nin kuruluşu ile başladığını söylemek mümkündür. 2005 yılındaki mevzuat değişikliği uyarınca "Katılım Bankası" adını alan Özel Finans Kurumlarının Türkiye'deki tarihi ise 1985'e uzanmaktadır. Yapısı ve işleyişi gereği faize karşı hassasiyeti yüksek iktisadi birimlerin de yastık altında tuttuğu âtıl likiditeyi ekonomiye kazandırıyor olması, makroekonomik açıdan önem arz etmektedir. Katılım Bankacılığının ülkelerin ekonomik büyüme, istihdam ve ihracatına katkıları düşünüldüğünde, bu alandaki çalışmaların faydası yadsınamaz hale gelmektedir. Bu çalışma, Katılım Bankacılığı alanında YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında belirlenen lisansüstü tezleri, nicel değerlerine göre analiz ederek konu alanının genel çerçevesini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu bağlamda ilgili veri tabanından temin edilen 457 adet lisansüstü tez yayımlandıkları yıl, hazırlandıkları üniversite, enstitü, ana bilim dalı başta olmak üzere yazarın cinsiyeti, tezin türü, dili, anahtar kelimeleri ve danışman bilgileri göz önüne alınarak incelenmiştir. Türkiye'de Katılım Bankacılığı alanında yazılan tezlerin interdisipliner nitelikte olduğu ve sayılarının artmakta olduğu gözlemlenmiştir.

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

[2]Dr.Öğretim Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik Bölümü, cturkmen@subu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2173-0144

[3]Yüksek Lisans Öğrencisi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Uluslararası Ticaret ve Lojistik Bölümü, y205019201@subu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6243-7764

Anahtar Kelimeler: Katılım Bankacılığı, İslami Bankacılık, Bibliyometrik Analiz, Lisansüstü Tezler.

Bibliometric Analysis of Graduate Thesis Published in Turkey on Participation Banking

Abstract

When the phenomenon of Islamic banking is considered historically, it is possible to state that modern applications began with the Islamic Development Bank (IsDB) establishment in 1975. The history of Private Finance Institutions, which was renamed as "Participation Bank" according to the legislative change in 2005, goes back to 1985 in Turkiye. It is important from a macroeconomic perspective that it brings the idle liquidity, which is kept under the pillow by economic units with high structural and operational sensitivity to interest, to the economy. Considering the contribution of participation banking to the economic growth, employment and exports of countries, the benefits of studies in this field become undeniable. This study aims to present the overall framework of the subject area by analyzing the postgraduate theses determined in the database of YOK National Thesis Center in the field of participation banking according to their quantitative values. In this context, 457 postgraduate theses obtained from the relevant database are analyzed by taking into account the publication year, the university, institute, department they were prepared in, the authors' gender, the type of the thesis, the language, keywords and advisor information. It has been noted that the theses written in the area of participation banking in Turkey are interdisciplinary and their number is increasing.

Keywords: Participation Banking, Islamic Banking, Bibliometric Analysis, Graduate Theses.

GİRİŞ

İslami finans kavramı, faize karşı hassasiyeti yüksek birey ve/veya kurumların İslami kavramları esas alan kurumsal oluşum ve/veya araçları içeren finans pratiklerini tanımlamaktadır. İslami bankacılık, sukuk, takafül ve İslami fonlar -sadece bunlarla sınırlı olmamakla birlikte- İslami finansal sistemin önemli bileşenleridir.

İslami finansal sistemin küresel büyüklüğü, bilhassa 2000'li yıllardan itibaren ivmelenerek artmıştır. İslami Finansal Hizmetler Raporuna (2021) göre, 2020 Eylül ayı itibariyla "İslami finansal hizmetler sektörünün aktif büyüklüğü bir önceki yılın aynı dönemine (Eylül 2019) göre %10,7 büyüyerek 2,70 trilyon dolara erişmiştir". İslami bankacılığın ise İslami finansal sistem içerisindeki payının %68,2 olduğu belirtilmektedir (IFSB, 2021, s.1-4).

İslami bankacılık olgusu tarihsel olarak ele alındığında modern anlamdaki uygulamaların, 1975 yılında, 43 Müslüman ülkenin birlikteliğinde, İslam Kalkınma Bankası (IsDB)'nın kuruluşu ile başladığını söylemek mümkündür.

Türkiye'de İslami bankacılık hizmetleri ilk kez 1985 yılında "Özel Finans Kurumu" adı altında verilmeye başlanmış, Bankacılık Kanunu'nda 2005 yılında yapılan düzenlemenin ardından "Katılım Bankası" ismi ile sektördeki işlemlerine devam etmişlerdir.

Katılım bankacılık sektörü Türkiye özelinde incelendiğinde, katılım bankalarının sektör geneli içerisindeki payı 2020 yılı 3. çeyrek sonu itibarıyla artmaya devam etmiştir. Eylül 2020 itibarıyla, sektörün 54,98 milyar ABD doları aktif büyüklüğü değeri, toplam yurt içi bankacılık aktiflerinin %7,10'unu, küresel İslami bankacılık aktif büyüklüğünün ise %3'ünü temsil etmektedir (IFSB, 2021, s.5-14). Bu anlamda, Türkiye'de Katılım Bankacılığı penetrasyonunun görece düşük kaldığı söylenebilir, bu da diğer yandan sektördeki büyüme potansiyeline işaret etmektedir.

Katılım Bankacılığının ülkelerin makroekonomik büyüklükleri üzerindeki olumlu etkileri de göz önüne alındığında, küresel arenada istikrarlı bir şekilde büyümekte olan Katılım Bankacılığı olgusunun konu edinildiği çalışmaların bibliyometrik analizi bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Bibliyometrik analiz yöntemi, literatürdeki eğilimleri, en çok atıf yapılan çalışmaları ve konuyla ilgili anahtar kavramları belirlemede oldukça güçlü bir araç olarak karşımıza gelmektedir. Bu yöntem sayesinde literatürde belirli bir alanın ya da temanın gelişimini izlemek mümkün hale gelmekte ayrıca gelecekteki araştırmaların yol haritasını çıkarmak için kullanılabilmektedir. Katılım Bankacılığı alanındaki lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi, bu alandaki araştırmaların ne kadar yaygın olduğunu ve hangi konuların daha fazla ilgi gördüğünü göstermek açısından önemlidir.

Bu anlamda, çalışmada, YÖK Ulusal Tez Merkezi (buradan sonra TEZYÖK olarak anılacaktır) veri tabanı içerisinden temin edilen Katılım Bankacılığı alanındaki lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizinin yapılarak söz konusu alanın genel çerçevesinin çizilmesi ve literatürdeki olası boşlukların su yüzüne çıkarılması amaçlanmaktadır. Konu ile ilgili bibliyometrik analiz çalışması adedinin kısıtlılığı dolayısı ile bu çalışmanın literatürün zenginleşmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. İlaveten, Katılım Bankacılığını konu alan çalışmaların bibliyometrik incelemesinin belirli aralıklarla yinelenmesi söz konusu alanın zaman içerisindeki değişiminin gözler önüne serilmesine de katkı sağlayacaktır.

Bu bağlamda TEZYÖK veri tabanından temin edilen 457 adet lisansüstü tez yayınlandıkları yıl, hazırlandıkları üniversite, enstitü, ana bilim dalı başta olmak üzere yazarın cinsiyeti, tezin türü, dili, anahtar kelimeleri ve danışman bilgileri göz önüne alınarak incelenmiştir.

Çalışma bu bölüm de dâhil olmak üzere toplam beş bölümden oluşmaktadır. Kavramsal çerçeve başlıklı ikinci bölümde Türkiye'de İslami finans ya da bileşenlerinden birini/birkaçını konu alan bibliyometrik çalışmaların detaylı incelemelerine yer verilmiştir. Bu sayede bu çalışmanın mevcut çalışmalardan farklılaşan yönlerinin de ortaya konması amaçlanmaktadır. Üçüncü bölümde analize esas teşkil eden veriler ve çalışma metodolojisi betimlenmiştir. Dördüncü bölüm bibliyometrik analiz sonuçlarına, beşinci bölüm ise analize ilişkin değerlendirmelerin yapıldığı sonuç bölümüne ayrılmıştır.

BİBLİYOMETRİK ÇALIŞMALAR ÜZERİNDEN LİTERATÜR ÖZETİ

Bibliyometrik analizi kolaylaştıran BibExcel, Bibliometrix, Carrotssearch, Citespace, Jigsaw, Pajek, Power Grid Analysis, SciMAT, VOSviewer gibi paket programlar yanı sıra sıklıkla kullanılan analiz programlarındaki bibliyometri eklentileri (örn: R- Bibliomerix) bu yöndeki çalışmaların ivme kazanmasına yol açmıştır. Türkiye'de İslam ekonomisi ve finansı ya da bunun alt başlıklarını konu edinen bibliyometrik araştırma sayısı -henüz- çok fazla değildir. Bu az sayıdaki bibliyometrik çalışmalardan ilki bahsi geçen alanda yayımlanan Türkçe makalelerin analizini konu edinen Ülev ve Yardımcıoğlu'nun 2017 yılındaki çalışmasıdır. Bu çalışmaların detayına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Ülev & Yardımcıoğlu (2017) çalışması, İslam ekonomisi ve finansı alanında bulabildiğimiz ilk Türkçe bibliyometrik çalışmadır. Çalışmada 2000-2017 yılları arasında yayımlanan 523 adet makalenin bibliyometrik açıdan analizi yapılmıştır. Mevcut Türkçe literatürün durumuna ve seyrine ışık tutması bakımından oldukça önemli bir çalışmadır.

Selçuk & Yardımcıoğlu (2017) çalışmalarında: 1976-2017 döneminde yayımlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik incelemesi yapılmıştır. "Tezlerin Yıllara Göre, Üniversitelere Göre, Yazarlarının Cinsiyetine Göre, Danışmanlara Göre, Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı; Tezlerin Sayfa Sayısı ve Sayfa Aralığı Dağılımı, Tezlerin Başlıklarında ve Özetlerinde Kullanılan Kelimelerin Dağılımı" parametrelerini kullanarak çalışmalar düzenli bir şekilde tasnif edilerek incelenmiştir.

Kartal (2018) çalışmasında 1986-2017 yılları arasında faizsiz bankacılık alanında hazırlanan 20 adedi doktora ve 131 adedi y. lisans düzeyindeki tezlerin

bibliyometrik analizi yapılmıştır. Tezler yıllara, türlerine göre, dillere göre, odak noktalarına göre, konularına göre, üniversitelere göre, danışmanların unvanlarına göre, araştırma yöntemlerine göre dağılımı çıkartılarak incelenmiştir.

Tablo 1
Türkiye'de İslami Finans Alanında Yapılan Bibliyometrik Çalışmalar

Yazar(lar)	Analiz Dönemi	İncelenen Çalışmaların Konusu	Kapsam	Kullanılan Parametreler
Selçuk & Yardımcıoğlu (2017)	1976-2017	İslam Ekonomisi ve Finansı	Türkiye'de Yazılan Lisansüstü Tezler	"Tezlerin Yıllara Göre, Üniversitelere Göre, Yazarlarının Cinsiyetine Göre, Danışmanlara Göre, Danışman Unvanlarına Göre Dağılımı; Tezlerin Sayfa Sayısı ve Sayfa Aralığı Dağılımı, Tezlerin Başlıklarında ve Özetlerinde Kullanılan Kelimelerin Dağılımı"
Ülev & Yardımcıoğlu (2017)	2000-2017	İslam Ekonomisi ve Finansı	Alanda Yayımlanan Türkçe Makaleler	"Çalışmaların yıllara göre dağılımı; en fazla çalışma yapan yazarlar, en çok makalenin yayımlandığı dergiler; en sık kullanılan kelimeler"
Kartal (2018)	1986-2017	Faizsiz Bankacılık	Türkiye'de faizsiz bankacılık alanında hazırlanan lisansüstü tezler	"Tezlerin Yıllara, Türlerine Göre, Dillere Göre, Odak Noktalarına Göre, Konularına Göre, Üniversitelere Göre, Danışmanların Unvanlarına Göre, Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı"
Ahmid & Öndes (2019)	2000-2018	İslami Finans ve Bankacılık	İngiltere'de yazılmış İslami bankacılık ve finans alanındaki doktora tezleri	"Tezlerin yıllara göre, cinsiyete göre, üniversitelere göre dağılımı"
Yurtseven (2019)	2008-2019	İslami Bankacılık ve Finans	Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi bünyesindeki İslami Bankacılık ve Finans	"Tezlerin Türleri ve Tez Sayıları; Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı; Akademisyenlerin Unvan ve tez türü Dağılımı; Tezlerin Konularına Göre Dağılımı; Tezlerin Sayfa Aralığı Sayısı; Tezlerin Araştırma Kategorileri ve Kullanılan Yöntemler; Yazar

			Enstitüsünde hazırlanan tezler	Analizi
Karaoğlan (2020)	1990-2020	İslami Finans	Başlığında/ özetinde/ anahtar kelimelerinde "islamic finance" ifadesini içeren 1786 çalışma (SCOPUS)	"Çalışmaların yıllara göre dağılımı; çalışma türleri; en çok atıf alan yazarlar; en çok atıf alan çalışmalar; en fazla çalışma yapılan üniversiteler; en çok makalenin yayımlandığı dergiler; başlık, özet, anahtar kelimeler ve referanslarda en sık kullanılan kelimeler; çalışmaların kavramsal, entelektüel ve sosyal yapıları"
Akbaş, Tura & Kaya (2021)	1982-2020	İslami Bankacılık	Anahtar kelimelerinde "islamic banking" ifadesini içeren 307 makale (WOS)	"Disiplinler açısından İslami bankacılığın çalışıldığı alanlar; yayın ve atıf sayıları; İslami bankacılık konusunda yayın yapan yazarlar; ülkelere göre İslami bankacılık verileri; dergilere göre yayın sayıları; İslami bankacılılık ile ilgili en çok atıf alan yazarlar ve atıf sayısı; bibliyografik verilere dayalı haritalama"
Buğan (2021)	1994-2021	İslam Ekonomisi ve Finansı	1994-2021 yılları arasında yayınlanmış, İslami finans konularındaki 1.993 makale (WOS)	"Yıllara göre makale ve atıf sayıları, alana en fazla katkı sağlayan ülkeler ve üniversiteler, ortak yazar haritası, ilk 20 dergi, en çok kullanılan anahtar kelimeler, anahtar kelime kümelenmesi, anahtar kelime dendogramı, anahtar kelimelerin tematik evrimi"
Çürük & Kaynar (2021)	2008-2020	İslam Ekonomisi, İslami Bankacılık ve İslami Finans	Anahtar kelimelerinde "Islamic finance", "Islamic economics" and "Islamic banking" ifadesini içeren makaleler (WOS)	"Makalelerin dillerine göre ve yıllara göre dağılımı, en çok yayın yapan ülkeler ve kurumlar, en çok atıf alan dergiler, en çok atıf alan yazarlar, en sık kullanılan kelimelere ilişkin kavramsal ağ analizi ile yazarlar/dergiler/kurumların iş birliği ağı analizi"

Ahmid & Önder (2019) çalışmalarında İngiliz kütüphanesi veri tabanından 2000-2018 yılları arasında İngiltere'de yazılmış olan İslami bankacılık ve finans

alanındaki doktora tezlerinin bibliyometrik analizi yapılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımı ve üniversitelere göre dağılımının yanı sıra tez yazarlarının cinsiyete göre dağılımı da hazırlanarak araştırma alanının İngiltere'deki durumunun ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; inceleme kapsamındaki tezlerin yaklaşık %71'inin erkekler tarafından yazılmış, tezlerin %30'u ise Durham Üniversitesi'nde hazırlanmıştır. 2010 yılı itibarıyla İslami finans ve bankacılık alanındaki tez sayısında artış gözlemlenmektedir.

Yurtseven (2019) çalışmasında Malezya IIUM bünyesinde hazırlanan İslami bankacılık ve finans alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin genel görünümünü ortaya koymayı amaçlamıştır. 214 tanesi yüksek lisans düzeyinde, 90 tanesi ise doktora düzeyinde olmak üzere toplam 304 tez; türleri, konuları, yayımlanma yılları, danışman akademisyenlerin unvanları, sayfa sayısı, araştırma kategorileri ve kullanılan yöntemler açısından kategorize edilerek incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, İslami finansın çalışmaları daha çok İslami finans kuruluşlarının ve bankacılık endüstrisinin pratikleri üzerinde yoğunlaşmış olup geleneksel finansal sisteme alternatifler geliştirilmesi yoluna gidilmemiştir.

Karaoğlan (2020) çalışmasında Scopus veri tabanı üzerinde yer alan, başlığında/özetinde/ anahtar kelimelerinde "Islamic finance" kelime grubunun yer aldığı 1786 çalışmanın bibliyometrik analizini yapmıştır Çalışmaların anahtar kelimeleri bazında "İslami bankacılık", "sukuk", "Malezya" ve "İslam hukuku" ifadeleri öne çıkmaktadır. Alandaki yayınların adedinin büyük çoğunluğu Malezya menşeilidir.

Akbaş&Tura&Kaya (2021) çalışmalarında 1982 yılı ile 2020 yılı arasında WOS veri tabanında yayımlanan İslami bankacılık konusunu ele alan 307 adet makalenin bibliyometrik analizini yapmıştır. Ahmid ve Önder (2019) çalışmasının bulgularını destekler nitelikte, 2010 yılı itibariyla İslami bankacılık araştırma alanının literatürdeki payının artmaya başladığı vurgulanmıştır. Analize tabi tutulan yayınlarda en sık "Islamic Banking", "Islamic Banks" ve "Pakistan" anahtar kelimelerinin kullanıldığı, alanda en fazla atıf yapılan derginin ise Journal of Banking & Finance olduğu tespit edilmiştir. En çok atıf yapılan çalışmalar irdelendiğinde ise İslami bankaların çalışma sistemleri ile konvansiyonel bankaların karşılaştırılması, İslami bankaların yatırım ve finansal istikrara katkıları gibi hususların öne çıktığı raporlanmıştır.

Buğan (2021) çalışmasında 1994-2021 döneminde WOS veri tabanında yayınlanmış, İslami finans konusundaki 1.993 makaleyi incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, İslam ekonomisi ve finansı alanındaki eser sayısı dikkate alındığında ilk üç ülkenin Malezya, ABD ve İngiltere olduğu görülmüştür. İlaveten, önümüzdeki dönemde İslami finans literatürü çerisinde

yer alan İslami bankacılık kavramının önemli olmaya devam edeceğine vurgu yapılmıştır.

Çürük&Kaynar (2021) çalışmalarında WOS veri tabanı üzerinden erişilen 2008 ve 2020 dönemine ait makaleleri incelemiştir. Çalışmanın bulguları irdelendiğinde göre en fazla atıf yapılan ilk iki ülkenin Malezya ve ABD olduğu görülmüştür.

Yukarıdaki tabloda yer verilen bulgulardan hareketle görülmektedir ki, bu çalışma sadece "katılım bankacılığı" alanında Türkiye'de yazılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini ilk kez yaparak bu alanda bir boşluğu doldurmaktadır. Çalışma, katılım bankacılığı özelinde yazılan tezlerin yazar, danışman, üniversite, enstitü, ana bilim dalı, yıl, dil, anahtar kelimeler gibi farklı değişkenlere göre dağılımını ve eğilimlerini ortaya koymaktadır. Bu da çalışmanın katılım bankacılığı alanındaki akademik çalışmaların nitelik ve niceliğine dair önemli veriler sunmasını sağlamaktadır. Çalışma, ayrıca katılım bankacılığı alanının interdisipliner niteliğini ve bu alanda yapılan çalışmaların sayısının arttığını göstermektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmanın katılım bankacılığı alanında ilgili paydaşlara rehberlik edebilecek bir kaynak olması beklenmektedir.

VERİ VE YÖNTEM

Bibliyometrik analiz, sınırları belirli bir alanyazın içerisindeki makale, tebliğ, kitap, vb. yayınların bibliyografik bilgilerinden oluşturulan verilerin analizi vasıtası ile araştırma konusu disiplin/alt disiplin/ konunun akademik gelişiminin izlenmesini sağlayan bir araç olarak bilinmektedir (Öztürk ve Gök, 2020).

Konvansiyonel uygulamada akademik çalışmalardan oluşturulan kategorik verilerin yayının ait olduğu kurum(lar), araştırmacılar, ülkeler; yayında kullanılan yöntemler gibi farklı özellikleri açısından irdelenerek en fazla çalışma yapılan ülke, en yüksek atıf/çalışma değerine sahip araştırmacı, en fazla atıf alan çalışma ya da derginin belirlenmesine çalışılmaktadır. Bu sayede araştırmacılar ve kurumların etkileri tespit edilmekte, yayınlarda kullanılan yöntem ve incelenen konulara ilişkin eğilimler ortaya çıkarılmış olmakta, diğer bir ifade ile araştırmaya konu edilen disiplinin/alt disiplinin kavramsal, entelektüel ve sosyal/ilişkisel yapısı ortaya konulmaktadır.

Bibliyometrik analiz uygulamalarından yararlanılarak gerçekleştirilen modern bibliyometrik analiz uygulamasında ise konvansiyonel uygulamaya ek olarak bilimsel haritalama ile araştırma alanının iş birliği ağı (co-author analizi), kavramsal ağı (co-word analizi), atıf ağı (co-citation ve bibliographic coupling

analizi) görselleştirilebilmekte ilaveten oluşturulan dendogram ile sıklıkla kullanılan kelimelerin ağaç formunda izlenmesine olanak tanınmaktadır (Öztürk ve Kurutkan, 2020)

Bu çalışmada TEZYÖK veri tabanında yayımlanmış Katılım Bankacılığı konulu lisansüstü tezler incelenmiştir. Bahsi geçen veri tabanında, çalışma başlığında, özetinde ya da anahtar kelimelerinde "Katılım Bankacılığı" yer alan çalışmalar 1-30 Haziran 2022 aralığında filtrelenmiştir. Başlangıç tarihinde herhangi bir kısıt konulmaksızın veri temin edilme tarihine kadar veri ambarı içerisinde yer verilen tüm tezlere erişim sağlanmış, ancak 2005 yılı Bankacılık Kanunu düzenlemesi ile uyumlu olarak 2005 yılı ve sonrasında hazırlanan tezler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, Haziran 2022 tarihinde tamamlanan tarama sonucunda TEZYÖK veri tabanında 2005-2022 döneminde 403 adedi yüksek lisans, 54 adedi doktora tezi olmak üzere toplam 457 adet lisansüstü tez bulunmuştur. Tüm tezler analiz kapsamında değerlendirildiğinden çalışmamızın veri setini 457 adet tez oluşturmaktadır.

Çalışmada konvansiyonel bibliyometrik analiz kullanılmıştır. 457 adet lisansüstü tez; lisansüstü eğitim düzeyi bazında tezlerin yayımlandıkları yıllara göre dağılımı, lisansüstü eğitim düzeyi bazında tezlerin yayımlandığı üniversitelere göre dağılımı, lisansüstü eğitim düzeyi bazında tezlerin yayımlandığı enstitülere göre dağılımı, tezlerin yayımlandığı ana bilim dallarına göre dağılımı, tez yazarlarının cinsiyetlerine göre dağılımı, tezlerin yazıldıkları dile göre dağılımı, tezlerin danışman ünvanına göre dağılımı, en sık kullanılan 5 anahtar kelimeye ilişkin frekans dağılımı ve anahtar kelime bulutu açısından incelenerek İslami bankacılık alanına ilişkin genel bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, bir önceki bölümde tanımlanan veri seti içerisinde yer alan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizleri yapılmıştır. Temin edilen 457 adet lisansüstü teze ilişkin veriler Excel programı vasıtası ile tablo, grafik ve şekiller oluşturularak incelenmiştir.

TEZYÖK'te yayımlanan 457 adet lisansüstü tezin incelenmesi neticesinde, 2006 yılında yayımlanan ve Katılım Bankacılığına dair Türkçe literatürün oluşumuna öncülük eden ilk tezin Marmara Üniversitesi'nde Prof. Dr. Havva Güzin Üçışık danışmanlığında hazırlanan "Türk Hukukunda Katılım Bankalarının Fon Toplama ve Kullandırma İşlemleri ile Klasik Bankacılık

İşlemleri" başlıklı tez olduğu gözlemlenmiştir[4]. 2006 yılından itibaren hazırlanan tez sayısının arttığı bilhassa, 2010-2019 döneminde, 2016 yılı itibariyla konuya ilginin katlanarak arttığı görülmüştür.

Tablo 2
Lisansüstü Tezlerin Yayımlandıkları Yıllara Göre Dağılımı

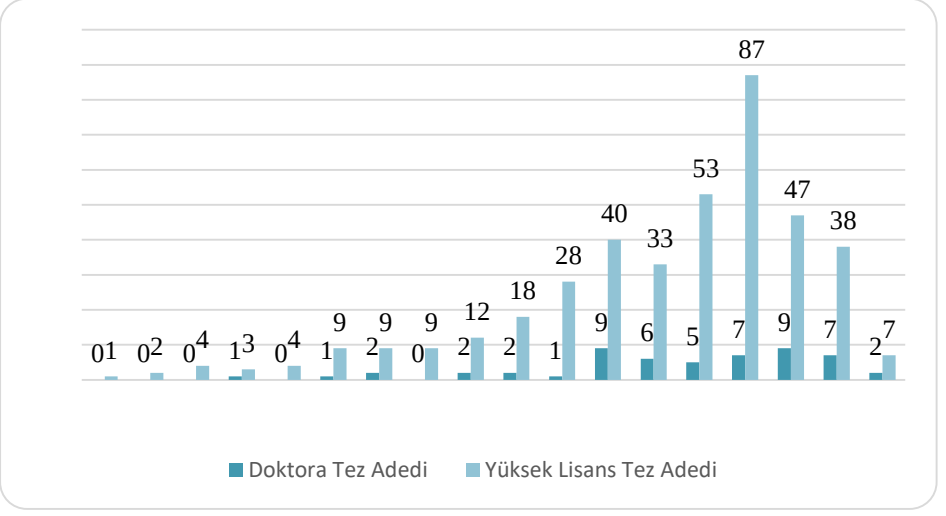
Yıllar	Doktora		Y.Lisans		Genel Toplam	
	Tez Adedi	%	Tez Adedi	%	Tez Adedi	%
2006	-	-	2	0.5%	2	0.4%
2007	-	-	4	1.0%	4	0.9%
2008	1	1.9%	3	0.7%	4	0.9%
2009	-	-	4	1.0%	4	0.9%
Toplam	**1**		**13**		**14**	
2010	1	1.9%	9	2.2%	10	2.2%
2011	2	3.7%	9	2.2%	11	2.4%
2012	-	-	9	2.2%	9	2.0%
2013	2	3.7%	12	3.0%	14	3.1%
2014	2	3.7%	18	4.5%	20	4.4%
2015	1	1.9%	28	6.9%	29	6.3%
2016	9	16.7%	40	9.9%	49	10.7%
2017	6	11.1%	33	8.2%	39	8.5%
2018	5	9.3%	53	13.1%	58	12.7%
2019	7	13.0%	87	21.5%	94	20.5%
Toplam	**35**		**298**		**333**	
2020	9	16.7%	47	11.6%	56	12.2%
2021	7	13.0%	38	9.4%	45	9.8%
2022[5]	2	3.7%	7	1.7%	9	2.0%
Toplam	**18**		**92**		**110**	
Genel Toplam	**54**	**100.0%**	**403**	**100.0%**	**457**	**100.0%**

[4] Bu tez pek tabi ki İslami finans ya da İslami esaslara dayalı bankacılık anlamında ilk tez değildir. Bu alanda dönemde aldıkları isimle "özel finans kurumları"nı ele alan ya da İslami bankacılığın çalışma prensiplerini inceleyen tezlerin yayımlanması 1980lerin sonunda başlamıştır. Ancak bu çalışma kurumsal anlamda "katılım bankaları"nı ele aldığı için buna dair literatürü de 5411 sayılı Bankacılık Kanunu'ndaki değişikliğe müteakiben başlatmak mantıksal açıdan daha anlamlı olduğu için bu yöntem tercih edilmiştir.

[5] 2022 yılı henüz tamamlanmamış olmasına rağmen çalışmada kesinti olmaması amacıyla herhangi bir kısıntıya gidilmeksizin tabloda yer verilmesi tercih edilmiştir.

2006 yılı sonrasındaki bu artışı birden fazla nedene bağlamak olasıdır; Katılım bankalarının mevzuat ve tanımının netleştirilmesi, küresel finansal krizin konvansiyonel bankacılık sistemine duyulan güveni sarsması, Arap Baharı'nın İslam dünyasında yarattığı değişim dalgası, devletin katılım bankacılığına verdiği destek ve kamu katılım bankalarının kurulması, faizsiz finans sektörü için yeni bir strateji belgesinin yayınlanması gibi faktörlerdir. Bunların yanında, katılım bankacılığının küresel pazar payının artması, Türkiye'nin İslam İşbirliği Teşkilatı'nda aktif rol alması, katılım bankalarının sosyal sorumluluk faaliyetleri yürütmesi, katılım bankacılığı eğitimi ve yayıncılığının gelişmesi gibi diğer etkenler de tez sayısındaki artışa katkı sağlamıştır.

Tez adedi 2019 yılında 94 adet ile zirveyi görmüş olduğu, son birkaç yılda sayı azalmakla birlikte 2016-2021 yılı ortalamasının 55 adet dolayında olduğu gözlemlenmiştir. Sayısal olarak en fazla yüksek lisans tezi 2019 yılında (87 adet) yazılırken en fazla sayıda doktora tezi ise 2016 ve 2020 (9 adet) yıllarında yazılmıştır.



Şekil 1 Lisansüstü Tezlerin Yayımlandıkları Yıl Bazında Dağılımı

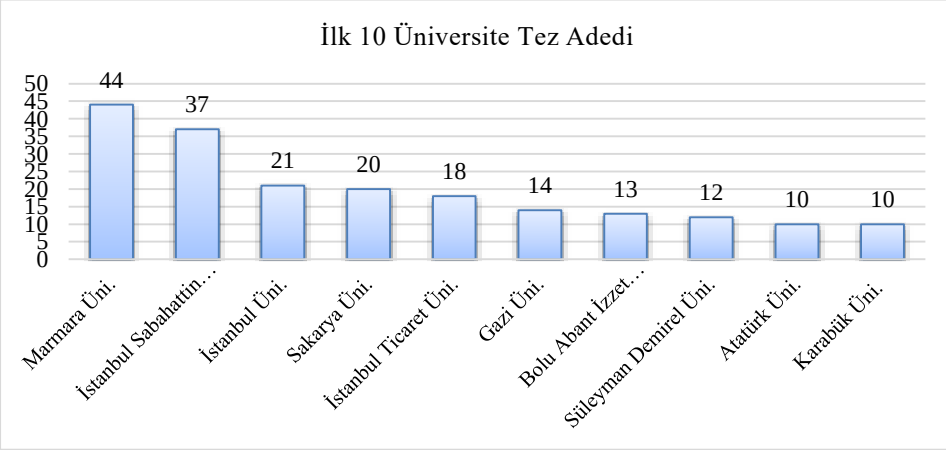
Tablo 3
Tezlerin Yayımlandıkları Üniversitelere Göre Dağılım

Üniversite	Doktora		Y.Lisans		Genel Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Afyon Kocatepe	1	1.90%	2	0.50%	3	0.66%
Akdeniz			2	0.50%	2	0.44%
Aksaray			1	0.25%	1	0.22%
Anadolu			4	0.99%	4	0.88%
Ankara H. Bayram Veli			3	0.74%	3	0.66%
Ankara Sosyal Bilimler			1	0.25%	1	0.22%
Ankara			2	0.50%	2	0.44%
Ankara Y. Beyazıt	1	1.90%	2	0.50%	3	0.66%
Atatürk	3	5.60%	7	1.74%	10	2.19%
Atılım			3	0.74%	3	0.66%
Avrasya			1	0.25%	1	0.22%
Aydın Adnan Menderes			2	0.50%	2	0.44%
Bahçeşehir			8	1.99%	8	1.75%
Balıkesir	1	1.90%	1	0.25%	2	0.44%
Bartın			2	0.50%	2	0.44%
Başkent			2	0.50%	2	0.44%
Beykent			4	0.99%	4	0.88%
Bilecik Şeyh Edebali			2	0.50%	2	0.44%
Bingöl			7	1.74%	7	1.53%
Bolu A. İzzet Baysal	2	3.70%	11	2.73%	13	2.84%
Bursa Uludağ	2	3.70%	3	0.74%	5	1.09%
Cumhuriyet			2	0.50%	2	0.44%
Çanakkale 18 Mart			1	0.25%	1	0.22%
Çankırı Karatekin			2	0.50%	2	0.44%
Çukurova	1	1.90%	3	0.74%	4	0.88%
Dicle			1	0.25%	1	0.22%
Dokuz Eylül			4	0.99%	4	0.88%
Dumlupınar	1	1.90%	4	0.99%	5	1.09%
Düzce			2	0.50%	2	0.44%
Erciyes			1	0.25%	1	0.22%
Erzincan B. Yıldırım			2	0.50%	2	0.44%
Eskişehir Osmangazi			2	0.50%	2	0.44%
Fatih			4	0.99%	4	0.88%
Fırat			4	0.99%	4	0.88%
Gazi			14	3.47%	14	3.06%
Gaziantep			8	1.99%	8	1.75%
Gaziosmanpaşa			1	0.25%	1	0.22%
Gebze Teknik	2	3.70%	1	0.25%	3	0.66%
Giresun			1	0.25%	1	0.22%
Gümüşhane			4	0.99%	4	0.88%
Hacettepe			2	0.50%	2	0.44%
Haliç	2	3.70%		0.00%	2	0.44%
Harran			1	0.25%	1	0.22%
Hasan Kalyoncu			4	0.99%	4	0.88%

Üniversite	Doktora		Y.Lisans		Genel Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hitit			4	0.99%	4	0.88%
Islamitische U. Europa			1	0.25%	1	0.22%
Işık			1	0.25%	1	0.22%
İ. Doğramacı Bilkent			1	0.25%	1	0.22%
İnönü	2	3.70%	3	0.74%	5	1.09%
İstanbul Arel			1	0.25%	1	0.22%
İstanbul Aydın			5	1.24%	5	1.09%
İstanbul Bilgi			3	0.74%	3	0.66%
İstanbul Gelişim	1	1.90%	6	1.49%	7	1.53%
İstanbul Kültür			2	0.50%	2	0.44%
İstanbul Okan	1	1.90%	2	0.50%	3	0.66%
İstanbul Okan			1	0.25%	1	0.22%
İstanbul S. Zaim	7	13.00%	30	7.44%	37	8.10%
İstanbul Teknik			2	0.50%	2	0.44%
İstanbul Ticaret	1	1.90%	17	4.22%	18	3.94%
İstanbul	2	3.70%	19	4.71%	21	4.60%
İzmir Ekonomi			1	0.25%	1	0.22%
İzmir Kâtip Çelebi			1	0.25%	1	0.22%
Kadir Has	1	1.90%		0.00%	1	0.22%
Kafkas			1	0.25%	1	0.22%
K. Sütçü İmam	1	1.90%	8	1.99%	9	1.97%
Karabük			10	2.48%	10	2.19%
Karadeniz Teknik	1	1.90%	3	0.74%	4	0.88%
Karamanoğlu M.bey			1	0.25%	1	0.22%
Kastamonu			6	1.49%	6	1.31%
Kayseri			1	0.25%	1	0.22%
Kırıkkale			7	1.74%	7	1.53%
Kırklareli			1	0.25%	1	0.22%
KTO Karatay			2	0.50%	2	0.44%
Kütahya Dumlupınar			1	0.25%	1	0.22%
Maltepe			2	0.50%	2	0.44%
Manisa Celal Bayar	2	3.70%	4	0.99%	6	1.31%
Marmara	8	14.80%	36	8.93%	44	9.63%
Muğla Sıtkı Koçman			1	0.25%	1	0.22%
Necmettin Erbakan	1	1.90%	3	0.74%	4	0.88%
Nevşehir H.Bektaş Veli			3	0.74%	3	0.66%
Niğde Ö. Halisdemir	1	1.90%	1	0.25%	2	0.44%
Nişantaşı			1	0.25%	1	0.22%
Okan	2	3.70%	3	0.74%	5	1.09%
Ordu			1	0.25%	1	0.22%
Pamukkale			1	0.25%	1	0.22%
Recep Tayyip Erdoğan			3	0.74%	3	0.66%
Sabancı	1	1.90%		0.00%	1	0.22%
Sakarya	3	5.60%	17	4.22%	20	4.38%
Selçuk	1	1.90%	7	1.74%	8	1.75%
Siirt			1	0.25%	1	0.22%
Sivas Cumhuriyet			5	1.24%	5	1.09%

Üniversite	Doktora		Y.Lisans		Genel Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Süleyman Demirel	1	1.90%	11	2.73%	12	2.63%
Şırnak			1	0.25%	1	0.22%
Tekirdağ Namık Kemal			2	0.50%	2	0.44%
Tokat Gaziosmanpaşa			2	0.50%	2	0.44%
Toros			1	0.25%	1	0.22%
Turgut Özal	1	1.90%	1	0.25%	2	0.44%
Türk Hava Kurumu			3	0.74%	3	0.66%
Türk-Alman			1	0.25%	1	0.22%
Ufuk			1	0.25%	1	0.22%
Uşak			4	0.99%	4	0.88%
Van Yüzüncü Yıl			4	0.99%	4	0.88%
Yaşar			2	0.50%	2	0.44%
Yıldız Teknik			2	0.50%	2	0.44%
Toplam	**54**	**100.0%**	**403**	**100.0%**	**457**	**100.0%**

Tezlerin yayımlandıkları üniversitelere göre dağılımına Tablo 3'te yer verilmiştir. Tezlerin üniversitelerine göre dağılımı incelendiğinde Katılım Bankacılığını konu alan lisansüstü tezlerin ilk 10 üniversitede kümelendiği (tüm tezlerin %44'ü, toplam 199 adet tez) gözlemlenmiştir.



Şekil 2 Tezlerin Yayımlandığı Üniversitelere Göre Dağılımı (İlk 10 Üniversite)

Tablo 3 ve Şekil 2 bir arada ele alındığında ise en yüksek adette tezin yayımlandığı üniversitelerden ilk dördünde (Marmara, İstanbul Sabahattin Zaim, İstanbul, Sakarya) İslam Ekonomisi ve Finansı Araştırma Merkezi ya da

bu alan ile alakalı lisansüstü programın mevcudiyeti gözlemlenmiştir. Bu durumun Katılım Bankacılığını konu alan akademik çalışma adedini artırdığı düşünülmektedir.

Tablo 4
Tezlerin Yayımlandığı Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü Adı	**Doktora**	**Y.Lisans**	**Genel Toplam**	
	Adet	**Adet**	**Adet**	**%**
Avrupa Araştırmaları Enst.		1	1	0.22%
Bankacılık ve Sigortacılık Enst.	7	20	27	5.91%
Eğitim Bilimleri Enst.		6	6	1.31%
Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enst.		1	1	0.22%
Fen Bilimleri Enst.		2	2	0.44%
Finans Enst.	1	10	11	2.41%
İslami Araştırmalar Enst.		1	1	0.22%
İşletme Enst.	1	1	2	0.44%
Lisansüstü Eğitim Enst.	5	32	37	8.10%
Orta Doğu ve İslam Ülkeleri Araşt. Enst.		3	3	0.66%
Sosyal Blm. Enst.	40	325	365	79.87%
Yurtdışı Enstitü		1	1	0.22%
Toplam	**54**	**403**	**458**	**100%**

Üniversitelerde Katılım Bankacılığını konu alan lisansüstü tezlerin yayımlandığı enstitülerin dağılımı incelendiğinde ise, sosyal bilimler enstitülerinin hakimiyeti gözlemlenmektedir. Diğer enstitülerde konuyla ilgili çalışma adedinin daha az olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5
Tezlerin Yayımlandığı Ana Bilim Dallarına Göre Dağılımı (İlk 10 A.B.D.)

Ana Bilim Dalı Adı	Adet	Tüm tezler içindeki oranı
İşletme A.B.D.	184	40.26%
İktisat A.B.D.	66	14.44%
İslam Ekonomisi ve Finansı A.B.D.	34	7.44%
Bankacılık A.B.D.	27	5.91%
Bankacılık ve Finans A.B.D.	26	5.69%
Temel İslam Bilimleri A.B.D.	15	3.28%
İslam İktisadı ve Finansı A.B.D.	10	2.19%
Finans Ana Bilim Dalı	8	1.75%
İslam İktisadı ve Hukuku A.B.D.	7	1.53%
İşletme Yönetimi A.B.D.	6	1.31%

Katılım Bankacılığını konu alan tezlerin hazırlandığı ana bilim dalları dağılımı tablosu (Tablo 5) incelendiğinde hâkim alan işletme olmakla birlikte iktisat, finans, hukuk ve temel İslam bilimleri alanında da konuyla ilgili tezlerin hazırlandığı gözlemlenmektedir. Bu durum Katılım Bankacılığının interdisipliner yapısına vurgu yapmaktadır. Bu, katılım bankacılığının sadece teoloji ya da işletme alanıyla sınırlı olmadığını, aynı zamanda diğer disiplinlerle de ilişkili olduğunu ve bu disiplinler arasında etkileşim ve iş birliği gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Katılım bankacılığının interdisipliner yapısı, bu alanda çalışan akademisyenlerin farklı bakış açılarına ve yöntemlere açık olmalarını ve katılım bankacılığına ilişkin kapsamlı ve derinlemesine analizler yapabilmeleri için farklı disiplinlerden yararlanmalarını zorunlu kılmaktadır.

Tablo 6
Tez Yazarlarının Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Yazarın Cinsiyeti	Adet	%
Kadın	108	23.63%
Erkek	349	76.37%
Toplam	**457**	**100%**

Konu ile ilgili tezlerin yazarlarının cinsiyetleri incelendiğinde, 349 erkek araştırmacıya karşılık 108 kadın araştırmacının tez hazırladığı görülmüştür. Bu çalışma makale, kitap ve bildirileri içeren ulusal ve/ya uluslararası veri

tabanlarını dikkate almadan yalnızca tezleri konu aldığından alana dair bir genelleme yapmak mümkün olmamakla birlikte söz konusu alanda erkek araştırmacıların daha ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Tablo 7
Tezlerin Yazıldıkları Dile Göre Dağılımı

Diller	**Doktora**		**Y.Lisans**		**Genel Toplam**	
	Adet	**%**	**Adet**	**%**	**Adet**	**%**
Arapça			5	1.24%	5	1.09%
İngilizce	2	3.70%	28	6.95%	30	6.56%
Türkçe	52	96.30%	371	91.81%	423	92.34%
Toplam	**54**	**100%**	**404**	**100%**	**458**	**100%**

Tablo 7'de yer verildiği üzere, çalışmaya esas tarih aralığı olan 2005-2022 yılları arasında Türkiye'de yayımlanan tezlerin 422 adetinin Türkçe, 30 adetinin İngilizce, 5 adetinin ise Arapça olduğu tespit edilmiştir. Arapça hazırlanan tezlerin tamamı yabancı uyruklu öğrenciler tarafından hazırlanmıştır, İngilizce hazırlanan tezlerin ise yaklaşık üçte ikisi Türk uyruklu öğrenciler tarafından hazırlanmıştır.

Tablo 8
Tezlerin Danışmanlarının Ünvanına Göre Dağılımı

Danışmanın Unvanı	**Tez Adedi**
Profesör	184
Doçent	122
Doktor Öğretim Üyesi	170
Öğretim Görevlisi	1
Toplam	**457**

Yayımlanan tezlerin danışman ünvanı dağılımına bakıldığında (Tablo 8) ise, danışmanların büyük çoğunluğunun (%40,26) Profesör ünvanında olduğu anlaşılmıştır.

Şekil 3 Tezlerin anahtar kelimelerinden oluşturulan kelime bulutu

Şekil 3'te anahtar kelimelerden oluşturulan kelime bulutuna yer verilmiştir. Katılım Bankacılığı alanında yayımlanan tezlerin anahtar kelimeleri bulutu ve bunların kullanım sıklıkları incelendiğinde en çok kullanılan 5 kelime ile bu kelimelerin frekansı şu şekildedir; "Katılım (436)", "Bankacılık (300)", "İslami (156)", "Finans (144)", "faizsiz (124)"

SONUÇ

İslami finansal sistemin küresel büyüklüğü, bilhassa 2000'li yıllardan itibaren büyük bir ivme ile artmıştır. Türkiye'de İslami bankacılık hizmetleri ilk kez 1985 yılında "Özel Finans Kurumu" adı altında verilmeye başlanmış, Bankacılık Kanunu'nda 2005 yılında yapılan düzenlemenin ardından "Katılım Bankası" anını alarak sektördeki hizmetlerine devam etmişlerdir.

Katılım Bankacılığı verileri Türkiye özelinde incelendiğinde ise söz konusu bankaların sektör geneli içerisindeki payının artmaya devam ettiği ancak diğer ülke verileriyle kıyaslandığında ise penetrasyonun görece düşük kaldığı

gözlemlenmekte, bu durum ise sektördeki büyüme potansiyeline işaret etmektedir. Diğer yandan, literatürdeki sayısız çalışmalarla ortaya konduğu üzere Katılım Bankacılığının derinleşmesinin ülkelerin makroekonomik büyüklükleri üzerindeki olumlu etkileri bulunmaktadır.

Bu anlamda, çalışmada, TEZYÖK veri tabanında tespit edilen Katılım Bankacılığı alanındaki lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizinin yapılarak söz konusu alanın genel çerçevesinin çizilmesi ve literatürdeki olası boşlukların su yüzüne çıkarılması amaçlanmıştır. Söz konusu veri tabanındaki lisansüstü tezler arasından, çalışma başlığında, özetinde ya da anahtar kelimelerinde "Katılım Bankacılığı" yer alan çalışmalar filtrelenmiştir. Başlangıç tarihinde herhangi bir kısıt konulmaksızın veri temin edilme tarihine kadar veri ambarı içerisinde yer verilen tüm tezlere erişim sağlanmış, ancak 2005 yılı Bankacılık Kanunu düzenlemesi ile uyumlu olarak 2005 yılı ve sonrasında hazırlanan tezler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda, 2005-2022 döneminde hazırlanan 403 adedi yüksek lisans, 54 adedi doktora tezi olmak üzere toplam 457 adet lisansüstü tez analize dahil edilmiş ve yayınlandıkları yıl, hazırlandıkları üniversite, enstitü, ana bilim dalı başta olmak üzere yazarın cinsiyeti, tezin türü, dili, anahtar kelimeleri ve danışman bilgileri göz önüne alınarak incelenmiştir.

2016 yılı itibarıyla konuya ilginin katlanarak arttığı, 2016-2021 yılı ortalamasının 55 adet civarında olduğu tespit edilmiştir. Tezlerin üniversitelerine göre dağılımı incelendiğinde ise Katılım Bankacılığını konu alan lisansüstü tezlerin ilk 10 üniversitede kümelendiği gözlemlenmiştir – ilk 10 üniversitede tüm tezlerin %44'ü, ilk 3 üniversitede ise tüm tezlerin %22'si hazırlanmıştır-. Bu bağlamda alandaki başat üniversitelerin Marmara Üniversitesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi olduğu görülmüştür. Bu noktada bir finans merkezi olarak İstanbul'un akademi eşliğinde İslami bankacılık alanında da potansiyel vaat ettiği söylenebilir. Tez yazarlarının cinsiyet dağılımındaki eşitsizlik ve doktora tez adedinin azlığının ise olumsuz olduğu düşünülmektedir. Analiz edilen konu ile ilgili doktora tez çalışmalarının artırılmasının ve kadın araştırmacıların desteklenmesinin literatürü zenginleştireceği kanaati oluşmuştur.

Tezlerin anahtar kelimelerden oluşturulan kelime bulutu ile ve kelimelerin frekansı incelendiğinde finans ve bankacılık bilim dallarını ilgilendiren kelimelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Diğer taraftan Katılım Bankacılığını konu alan tezlerin hazırlandığı ana bilim dalları dağılımı incelendiğinde işletme, iktisat, finans, hukuk ve temel İslam bilimleri ilk sıralarda olmak üzere sosyal bilimlerin neredeyse tüm alt disiplinlerinde konuyla ilgili tezlerin hazırlandığı gözlemlenmektedir. Bu durum Katılım

Bankacılığının sosyal bilimler alanları içerisindeki interdisipliner yapısına vurgu yapmaktadır.

Çalışma makale, kitap ve bildirileri içeren ulusal ve/ya uluslararası veri tabanlarını dikkate almadan yalnızca tezleri konu aldığından alana dair bir genelleme yapmak mümkün olmamakla birlikte söz konusu alanda erkek araştırmacıların daha ağırlıkta olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, Katılım Bankacılığı ile ilgili bibliyometrik analiz çalışması adedinin kısıtlılığı dolayısı ile çalışmanın literatürü geliştirerek ve bundan sonraki araştırmacılara yol göstereceği; bu açıdan mevcut çalışmadaki çabanın İslami bankacılık literatürü açısından somut bir çıktı olacağı düşünülmektedir. İlaveten, Katılım Bankacılığını konu alan çalışmaların bibliyometrik incelemesinin belirli aralıklarla yinelenmesi söz konusu alanın zaman içerisindeki değişiminin gözler önüne serilmesine de katkı sağlayacağı yadsınamaz bir gerçektir.

Bundan sonraki çalışmaların daha kapsamlı bir çıktı üretebilmesi için Türkiye'de hazırlanan tezlerin yanı sıra alanda yayımlanan ulusal ve uluslararası endeksli makaleler, bildiriler, kitaplar gibi diğer akademik kaynaklar ve WOS, Scopus gibi farklı veri tabanlarını da kapsayacak şekilde geliştirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ahmid, A.& Ondes, T. (2019). Bibliometric analysis of PhD dissertations written in Islamic Banking and Finance in the United Kingdom. *Journal of Islamic Economics and Finance, 5*(1), 63-91. https://dergipark.org.tr/en/pub/jief /issue/46314/545682

Akbaş, F., Tura, Ü. & Kaya, F. (2021). Web of science core collection veri tabaninda İslami Bankacılık ile ilgili yapilan makalelerin bibliyometrik analizi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 12*(23), 56-78. http://doi.org/10.47129/bartiniibf.846247

Akten Çürük, S. & Kaynar, Z. (2021). Bibliometric analysis of Islamic Finance literature. *International Journal of Business and Economic Studies, 3*(1), 27-42. https://dergipark.org.tr/en/pub/uiecd/issue/64523/926534

Buğan, M. F. (2021). İslam ekonomisi ve finansi alanyazinin bibliyometrik analizi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (26), 658-677. https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66834/1045374

Islamic Financial Services Board. 2021. *Islamic Financial Services Industry Stability Report*. Kuala Lumpur, Malaysia, June.

Karaoğlan, D. S. (2020). İslami finans literatürünün retrospektifi: Geçmiş ve gelecek öngörüleri üzerine bibliyometrik bir analiz. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(39), 1088-1106. http://doi.org/10. 46928/iticusbe.769048

Kartal, M. T. (2018). Türkiye'de faizsiz bankacilik alaninda yayinlanmiş tezlerin analizi. *Maliye ve Finans Yazıları*, (110), 175-198. http://doi.org/10.33 203/mfy.421353.

Öztürk, M., & Gök, S. G. (2020). Covid-19 döneminde yönetim yazinindaki araştirma trendlerinin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Kapadokya Akademik Bakış*, *4*(2), 73-89.

Öztürk, N., & Kurutkan, M. N. (2020). Kalite yönetiminin bibliyometrik analiz yöntemi ile incelenmesi. *Journal of Innovative Healthcare Practices*, *1*(1), 1-13.

Selçuk, M. & Yardımcıoğlu, F. (2017). Bibliometric analysis of graduate theses written in Turkey in the field of islamic economy and finance. *International Journal of Islamic Economics and Finance Studies*, *3*(3), 63-78. http://doi.org/10.25272/j.2149-8407.2017.3.3.06.

Ülev, S. & Yardımcıoğlu, F. (2017). 2000 sonrasi islam ekonomisi ve finansi alaninda yayimlanan türkçe makalelerin bibliyometrik analizi. *International Congress on Politic, Economic and Social Studies* içinde. PESA. http://www.registericpess.org/index.php/ICPESS.

Yurtseven, M. (2019). İslam ekonomisi alaninda yapilan tezlerin bibliyometrik açidan incelenmesi: Malezya Uluslararası İslam Üniversitesi örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (43), 111-138. https://dergipark.org.tr/en/pub/sduifd/issue/51212/637908.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: When the phenomenon of Islamic banking is considered historically, it is possible to say that modern applications began with the establishment of the Islamic Development Bank (IsDB) in 1975. The history of Private Finance Institutions, which was renamed as "Participation Bank" with the legislative change in 2005, goes back to 1985 in Turkiye. It is important from a macroeconomic point of view that it brings the idle liquidity, which is kept

under the pillow by economic units with high structural and operational sensitivity to interest, to the economy. Considering the contribution of participation banking to the economic growth, employment and exports of countries, the benefits of studies in this field become undeniable. In this sense, this study aims to draw the general framework of the subject area and to reveal the possible gaps in the literature by making a bibliometric analysis of the graduate theses in the field of participation banking determined in the database of YÖK National Thesis Center. Due to the limited number of bibliometric analysis studies on the subject, it is thought that this study will contribute to the literature. In addition, the repetition of the bibliometric analysis of the studies on participation banking at regular intervals will also contribute to revealing the change in the subject area over time.

Method: The conventional bibliometric analysis method was used in this study. Studies that include "participation banking" in the study title, abstract, or keywords were filtered in the database of YÖK National Thesis Center (TEZYÖK). Access to all the theses included in the data warehouse until the data collection date without any restrictions at the start date, however, theses prepared in 2005 and after following the 2005 Banking Law regulation were taken into account. In this context, as a result of the scanning completed in June 2022, a total of 457 postgraduate theses, 403 master's, and 54 doctorate theses, were found in the TEZYÖK from 2005 through 2022. The theses within the scope of the study were examined according to several characteristics: the distribution of theses according to the years they were published based on graduate education level, the distribution of theses according to the universities in which they were published based on graduate education level, the distribution of theses according to the institutes in which the theses were published based on graduate education level, the distribution of theses according to the departments in which they were published, the distribution of thesis authors by gender, the distribution of theses according to the language in which they were written, the distribution of theses by consultant title, the frequency distribution for the five most frequently used keywords, and keyword cloud.

Findings: As a result of the examination of 457 postgraduate theses obtained from the TEZYÖK, it has been observed that the number of theses prepared since 2006 has increased, especially as of 2016, and the interest in the subject has increased exponentially. When the distribution of theses by universities is examined, it is observed that graduate theses on participation banking are clustered in the top 10 universities- 44% of all theses in the top 10 universities and 22% of all theses in the first 3 universities. In this context, it has been seen that the leading universities in the field are Marmara University, Istanbul

Sabahattin Zaim University, and Istanbul University. When the distribution of the institutes in which postgraduate theses on participation banking are published is analyzed, it is observed that the social sciences institutes dominate. It has been determined that the number of studies on the subject in other institutes is less. When the word cloud created from the keywords of the theses and the frequency of the words are examined, it is seen that the words related to finance and banking disciplines are in the majority. On the other hand, when the distribution of the departments in which the theses on participation banking are examined, it is observed that the theses related to the subject are prepared in almost all sub-disciplines of social sciences, especially business, economics, finance, law, and basic Islamic sciences. This situation emphasizes the interdisciplinary structure of participation banking within the fields of social sciences. Lastly, it can be said that male researchers are more dominant in this field.

Results and Discussion: The results of this study exhibit the general trend in participation banking literature for Turkiye. The study presented the increasing number of theses written in the area of "participation banking" nearly in all sub-domains of social sciences. This situation emphasizes the interdisciplinary structure of participation banking within the fields of social sciences. However, it has not been possible to observe the dominance of social sciences in terms of natural sciences and technical sciences sub-disciplines. In this sense, new research come from different disciplines will contribute to the amount of knowledge in the area of interest. On the other hand, 457 postgraduate theses obtained from the relevant database hence, the number of the postgraduate theses on participation banking is considered adequate. Although they are sufficient in number, two negative aspects stand out regarding the distribution of postgraduate theses. First of all, the gender distribution is uneven, it is recommended to encourage the female researchers in the area. Secondly, there are few doctorate theses relative to the masters' theses. When the distribution of theses by universities is examined, it is observed that graduate theses on participation banking are clustered in the leading universities of Marmara University, Istanbul Sabahattin Zaim University, Istanbul University. It is thought that this situation arises from the existence of Islamic Economics and/or Finance Research Center or a graduate program related to this field. This study reveals a holistic summary of the previous research in the field of participation banking in Turkiye after 2006 in order to lead the prospective researchers. Lastly, it is recommended that future studies be developed to include other academic resources such as national and international indexed articles,

proceedings, and books published in the field, as well as theses, to provide a more comprehensive analysis.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2346-2383
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69377
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.04.2023 Submitted date
Kabul tarihi 01.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Çelikkaleli, Ö. & Taş, S. (2023). Ön ergenlerde şiddet yaşantısı durumuna göre akran zorbalığının incelenmesi. *Journal of History School*, 66, 2346-2383.

ÖN ERGENLERDE ŞİDDET YAŞANTISI DURUMUNA GÖRE AKRAN ZORBALIĞININ İNCELENMESİ[1]

Öner ÇELİKKALELİ[2] & Selim TAŞ[3]

Öz

Bu çalışmanın ilk amacı, ön ergenlerin akran zorbalığı statülerini belirlemektir. İkinci olarak, cinsiyet ve şiddet yaşantılarına göre (şiddete maruz kalma ve şiddetin faili olma) akran zorbalığı boyutlarını (kurban/zorba) karşılaştırarak incelemektir. Bu amaçlar çerçevesinde yaşlarının ortalaması 13.28 olan 158'i erkek, 156'sı kız olmak üzere toplam 314 ortaokul öğrencisi ön ergenden veri toplanmıştır. Veri toplama araçları olarak "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu" ve "Şiddet Yaşantısı Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, ön ergenlerin %52.5'i "Ne Kurban Ne de Zorba", %9.2'si "Zorba", %8.9'u "Kurban" ve %29.3'ü "Hem Zorba Hem de Kurban" statüsünde yer almışlardır. Bununla birlikte ön ergenlerin cinsiyetlerine göre akran zorbalığı boyutlarında anlamlı bir farklılaşma elde edilmemiştir. Diğer taraftan, "evde", "okulda", "sokakta" ve "TV'de ve/veya bilgisayar ortamında" şiddet mağduru olduğunu ifade eden ön ergenlerin akran zorbalığı boyutları (zorba/kurban) puan ortalamaları şiddete maruz kalmadığını ifade eden çocuklara göre daha yüksek olarak elde edilmiştir. Ayrıca, kendisi "diğer çocuklara" ve "çevreye/nesnelere" şiddet uygulayan çocukların akran zorbalığı boyutları

[1] Bu çalışma "Orta Okul Öğrencilerinde Şiddet Yaşantısı, Akran Zorbalığı, Okul İklimi, Sosyal Dışlanma ve Algılanan Stres Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli çalışmanın başka bir çalışmada kullanılmayan verilerinden elde edilmiştir. Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde, 09.05.2022 tarih, 220077/92 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR ABD, celikkaleli@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0210-3647

[3] Uzm., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, selimtas0101@gmail.com, Orcid: 0000-0002-6946-6218

(zorba/kurban) puanları bu şekilde bir şiddetin faili olmadığını ifade eden çocuklardan daha yüksek çıkmıştır. Buna karşın, "hayvanlara şiddet" uyguladığını ifade eden çocukların akran zorbalığı boyutları (zorba/kurban) puan ortalaması bu şekilde bir şiddetin faili olmadığını ifade eden çocukların puanlarından anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır. Elde edilen bulgular ilgili alan yazını ışığında tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Yaşantı, Akran, Zorbalık

An Investigation of the Dimensions of Peer Victimization in Pre-Adolescents by Experience of Violence

Abstract

The first aim of this study is to determine the bullying status of pre-adolescents. Secondly, it is to examine by comparing the dimensions of peer bullying (victim/bully) according to gender and violence experiences (exposure to violence and being the perpetrator of violence). Within the framework of these purposes, data were collected from a total of 314 pre-adolescent secondary school students, 158 boys and 156 girls, with an average age of 13.28 years. "Peer Bullying Scale-Child Form" and "Violent Experience Information Form" were used as data collection tools. Descriptive statistics and Mann-Whitney U test were used in the analysis of the data. According to the findings obtained as a result of the research, 52.5% of the pre-adolescents are "Neither Victim nor Bully", 9.2% "Bully", 8.9% "Victim" and 29.3% "Both Bully and Victim". they have received. However, no significant difference was obtained in the dimensions of peer bullying according to the genders of pre-adolescents. On the other hand, the mean scores of peer bullying dimensions (bully/victim) of pre-adolescents who stated that they were victims of violence "at home", "at school", "on the street" and "on TV and/or computer" were higher than children who stated that they were not exposed to violence. high was obtained. In addition, the peer bullying dimensions (bully/victim) scores of children who perpetrated violence against "other children" and "environment/objects" were higher than the children who stated that they were not the perpetrators of such violence. On the other hand, the mean scores of peer bullying dimensions (bully/victim) of children who state that they use "violence against animals" do not differ significantly from the scores of children who state that they are not the perpetrators of such violence. The findings were discussed and interpreted in the light of the relevant literature.

Keywords: Violence, Experience, Peer, Bullying

GİRİŞ

Yaklaşık 10 ile14 yaşları arasında uzanan bir gelişim dönemi olan ön ergenlik, önemli psikolojik, sosyal ve biyolojik değişimlerin bir arada gerçekleştiği yoğun bir dönemdir. Gelişimin bu aşaması hızlı fiziksel ve duygusal gelişim, romantik ilişkilere artan ilgi ve arkadaşlar ve akranlar tarafından kabul edilmek için güçlü bir istek ile karakterize edilen bir aşamadır (Adams vd., 2010). Bu dönem aynı zamanda ilkokuldan ortaokula geçişin gerçekleştiği, sonunda akademik gelişimin en önemli sınavlarından biri olan liseye geçiş sınalarının olduğu, yeni fiziksel, sosyal ve psikolojik değişişmlere uyum sağlamanın gerekli olduğu zorlu aşamadır. Gelişimle ilgili gerçekleştirilmesi gereken bu kadar kritik görevin olduğu ön ergenlik döneminde akran görüşleri ve akran kabulünün son derece önemli olduğu bir zamanda yeni arkadaşlıklar ve sosyal gruplar kurulmasını gerektirir (Kelly vd., 2010). İlkokuldan ortaokula geçiş sırasında arkadaşlığın ve akran ilişkilerinin değişen doğası, saldırganlık ve akran zorbalığındaki artışla ilişkilendirilmiştir (Pellegrini, 2002). Bu çerçevede çocuklar ve gençler, özellikle ortaokula geçiş sırasında, akran ilişkilerini müzakere etmek ve akran grubu yapısı oluşturmak için açık ve/veya ilişkisel olarak saldırgan davranışlar kullanabilir veya diğer öğrencileri zorlayabildikleri (Williford, 2011) söylenebilir.

Çocukluk ve ergenlik dönemlerinde gözlemlenen akran zorbalığına ilişkin araştırmaların "modern çağı" Avrupa'da Olweus'un (1978) ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Perry vd.'nin (1988) çalışmalarıyla başlamıştır. Konuyla ilgili araştırmalar o zamandan beri katlanarak artış göstermiş (Card, 2003) ve dünya çapında akran zorbalığına ilişkin binlerce araştırma yapılmıştır (Smith vd, 1999). Bu araştırmalar sonucunda, ilkokul, ortaokul ve lisedeki birçok çocuğun akranları tarafından zorbalığa maruz bırakıldığını kanıtlayan bulgular ortaya konulmuştur (Kochenderfer ve Ladd, 1996; Nansel vd., 2001). Bunu destekler bir biçimde Norveç, İtalya, Kanada, ABD ve Japonya dahil olmak üzere birçok ülke, ilk ve orta okullarda zorbalığı ciddi bir sosyal sorun olduğu kabul etmiştir (Espelage ve Horne, 2008). Bu kadar önemli bir sorun olarak ortaya çıkan akran zorbalığının, doğrudan zorbalık davranışları (örneğin, alay etme, fiziksel saldırganlık) ve gruptan dışlama veya kötü niyetli dedikodu yapma gibi daha dolaylı olmak üzere çeşitli biçimleri olabilmektedir (Crick vd., 1999). Bir veya daha fazla genç (zorba) tarafından başka bir gence (kurban) fiziksel veya psikolojik olarak yaralama veya acı vermek amacıyla gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanan akran zorbalığının, kurbanların veya buna tanık olanların fiziksel veya psikolojik uyum süreçleri üzerinde zararlı etkilerinin olduğuna inanılmaktadır (Olweus, 1979; 1993).

Dünya çapında sosyal bir sorun olan zorbalığın tanımı araştırmacılara (Espelage ve Horne, 2008) ve ülkeye göre değişim gösterebilmektedir (Murray-Harvey vd., 2010). Smorti vd. (2003) beş ülkede (İtalya, İspanya, Portekiz, İngiltere ve Japonya) ebeveynlerin "zorbalık" ve "akranı dışlama" kavramlaştırmalarını karşılaştırdıkları çalışmada zorbalık kavramını İngilizce'den diğer dillere çevirmenin sorunlu olduğunu, çünkü tek bir kelimenin tam anlamını yansıtmadığını tespit etmişlerdir. Bu belirsizliğe rağmen tanım yapma girişimlerinde akran zorbalığı, çocukların kardeş olmalarını gerektirmeyen diğer çocuklar tarafından gerçekleştirilen saldırganlığın hedefi olma deneyimlerini ifade etmektedir (Hawker ve Boulton, 2000; Lopez ve DuBois, 2005; Perry vd., 1988). Olweus'a (2004) göre ise, saldırganlığın açık ve ilişkisel biçimleri, genellikle bir güç dengesizliği içerdiğinde, sık sık meydana geldiğinde ve doğası gereği kronik olduğunda zorbalık davranışları olarak tanımlanmaktadır. Benzer bir biçimde Sumter vd.'de (2012), akran zorbalığını, aynı yaştaki akranlar tarafından saldırgan davranışlara maruz kalma anlamında kullanmışlardır. Batı kültürüne benzer şekilde, Çincede zorbalık, amacı güç, prestij veya mal elde etmek olan bir birey veya bir grup birey tarafından kışkırtılan hem doğrudan hem de dolaylı saldırganlık biçimlerini içermektedir (Huang vd., 2013). Sonuç olarak bir davranışın zorbalık olarak tanımlanması konusunda tartışmalar olmasına rağmen çoğu araştırmacı Olweus (1993) tarafından önerilen şu kriterleri göz önünde bulundurarak tanımlama yapmaya çalışmaktadır: (a) bir kişiye fiziksel olarak zarar verme (örneğin, vurma, tekmeleme ve itme) veya bir kişiyle dalga geçme, dışlama ve/veya bir kişi hakkında söylentiler yayma dahil olmak üzere dolaylı zorbalık biçimlerinin olması; (b) zorbalığın zaman içinde tekrar tekrar meydana gelmesi; ve (c) zorbayla eşit güce veya güce sahip olmayan kurbanların olması gerekmektedir. Akranlar arasında gerçekleşen bu tür saldırgan davranışlar, mağdurlara fiziksel veya psikolojik olarak zarar vermeyi veya sosyal statülerini zedelemeyi içermektedir (Smith ve Brain, 2000).

Akran zorbalığı, yaygınlığı ve zararlı sonuçlarından dolayı dünya çapında çocukların ve ergenlerin karşılaştığı en yaygın sorunlardan biridir (Espelage ve Horne, 2008; Hawker ve Boulton 2000; Hong ve Espelage 2012). Dünya Sağlık Örgütü tarafından hazırlanan bir raporda, ön ergenlerin yaklaşık %10'unun akran zorbalığına maruz kaldığını ve bazı ülkelerde bu oranın %30'a ulaşabildiği bildirmektedir (Sophie ve Alina, 2016). Diğer taraftan, öğrencilerin eğitim yaşantıları süresince akran zorbalığına maruz kalma durumlarının değerlendirildiği araştırmalarda yaygınlığın %30 ile %60 arasında olabileceği bildirilmektedir (Glover vd., 2000; Rigby, 2000; Smith ve Shu, 2000). Çocukları sık kurbanlar (her hafta veya daha fazla maruz kalma) kriterine göre

gerçekleştirilen çalışmalarda bu oran %6 ile %15 arasında elde edilmektedir (Rigby, 2000; Smith ve Shu, 2000; Whitney ve Smith, 1993). Diğer bir çalışmada, çocukların yaklaşık %10'unun akranlarından düzenli ve kronik bir biçimde zorbalık gördükleri belirtiliştir (Storch ve Ledley, 2005). Çocukluk ve erken ergenlik döneminde saldırgan davranışları ve akran zorbalığını değerlendiren kesitsel araştırmalar, öğrencilerin yaklaşık %25-35'inin sınıf arkadaşlarına karşı saldırganca davrandığını göstermektedir (Juvonen vd., 2003; Rigby vd., 2004; Wang vd., 2009). Çin'in farklı bölgelerinden çocuklar ile yapılan çalışmada, çocukların %10-30'unun akran zorbalığına maruz kaldığını ortaya koymuştur (Hazemba vd., 2008; Wang vd., 2012). Bu bulgulardan yola çıkıldığında akran zorbalığının, çoğu çocuğun en azından bir noktada yaşadığı bir sorun olarak değerlendirilebilir ve sık sık akran zorbalığına maruz kalmak, birçok bozukluk kadar yaygın olduğu söylenebilir.

Görülme sıklığı gittikçe artan ve gündelik yaşamın bir parçası olan akran zorbalığı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmında akran zorbalığının ortaya çıkmasını etkileyebilecek psikolojik değişkenler ele alınmıştır. Örneğin, empatinin akran zorbalığıyla ilişkisinde Siyez ve Kaya (2011) akran zorbalığının ortaya çıkmasında duygusal ve bilişsel empatinin önemli bir rolünün olduğunu; Endresen ve Olweus (2001) ise empati ile zorbalığa yönelik pozitif tutum ve zorbalık davranışları arasında negatif yönde ilişki olduğunu rapor etmişlerdir. Diğer bir taraftan, duygusal ve sosyal yalnızlığın akran zorbalığı üzerindeki etkisinin araştırıldığı çalışmada Boivin & Hymel (1997) yalnızlığın akran zorbalığını pozitif yönde etkilediğini; Eminoğlu (2019), akran zorbalığınının zorba statüsünde olmanın sosyal ve duygusal yalnızlığı pozitif yönde, psikolojik dayanıklılığı negatif yönde etkilediği, akran zorbalığında kurban statüsünde olmanın ise duygusal yalnızlığı pozitif, psikolojik dayanıklılığı negatif yönde etkilediği bulgusuna ulaşmışlardır. Ayrıca arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz olmasının, zorbalık davranışlarındaki artışla; olumlu olmasının ise zorbalık davranışlarındaki azalmayla ilişkili olduğu ortaya konulmuştur (Yaban vd., 2013). Bir başka çalışmada, ergenlerde öznel iyi oluşun akran zorbalığında zorba statüsü ve kurban statüsü tarafından negatif yönde yordandığı yönünde bulgu elde edilmiştir (Kılınç ve Uzun, 2020). Aile içinde kötü muamelenin akran zorbalığı ile ilişkili olduğu görülmüştür (Ssenyonga v d., 2019). Başka bir çalışmada, hem ebeveyn psikolojik kontrolünün hem de akran baskısının Çinli ergenlerde akran zorbalığı ile pozitif ilişkili olduğunu göstermiştir (Sun vd., 2017). Diğer taraftan, internet bağımlılığının akran zorbalığının tüm alt boyutları üzerinde pozitif yönde anlamlı etkisinin olduğu saptanmıştır (Sezen ve Murat, 2018). Akran zorbalığı

konusunda yapılmış olan bu çalışmalar, akran zorbalığının her iki boyutunun da (zorba-kurban) birçok psikolojik değişkenle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Diğer bir kısmın çalışmada ise akran zorbalığının sonuçları üzerine odaklanılmıştır. Çünkü Blosnich & Bossarte (2011) okul çağındaki çocuklar ve ergenler arasında akran zorbalığı ve zorbalık davranışlarının, hem zihinsel hem de fiziksel sağlık üzerinde sonuçları olan önemli bir halk sağlığı sorunu olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuda yapılmış çalışmalar bunu kanıtlar niteliktedir. Örneğin, akran zorbalığının çocukların psikososyal işlevselliğini (Espelage & Holt, 2007; Espelage, Low ve De La Rue, 2012; Hawker & Boulton, 2000; Nansel vd., 2001) ve okula uyumunu ve özellikle akademik performansını (Juvonen, Wang ve Espinoza, 2011; Nakamoto & Schwartz, 2010, Schwartz, Farver, Chang & Lee-Shin, 2002) ciddi şekilde tehlikeye atabileceğini ifade edilmektedir. Ayrıca, akran zorbalığının genellikle kaygı, depresyon, yalnızlık, okuldan kaçınma ve diğer davranış sorunları gibi psikolojik ve sosyal uyumsuzluğa (Reijntjes ve diğerleri 2010; Smithyman ve diğerleri 2014) ve düşük benlik saygısına neden olabileceği (Polat-Külcü ve Çetin, 2021) ifade edilmiştir. Diğer taraftan, akran zorbalığının kendine zarar verme ve intihar etme riskini arttırdığı (Fisher ve ark. 2012), zayıf zihinsel ve fiziksel sağlıktan psikosomatik sonuçlara ve düşük akademik performansa neden olabileceği (Dake, Price & Telljohann, 2003), baş ağrıları, uyku bozuklukları ve kaygıyı içeren psikosomatik belirtileri pozitif yönde etkileyebileceği belirtilmiştir (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2004). Bunların yanında, akran zorbalığının okula yabancılaşmayı (Haskaya, 2016) ve okulla ilgili korku, kaygı veya kaçınma pozitif yönde etkileyebileceği gösterilmiştir (Kumpulainen ve diğerleri, 1998). Diğer bir çalışmada, akran zorbalığına maruz kalan çocukların davranışsal ve duygusal açıdan karşılaştırılmış, davranış sorunları ve duygusal sorunlar hem zorba, hem de kurban olan grupta anlamlı bir biçimde yüksek, olumlu kişiler arası ilişkiler her iki grupta da anlamlı bir biçimde düşük olarak elde edilmiştir (Gür ve diğerleri, 2020). Benzer bir biçimde, Tural-Hesapçıoğlu vd. (2018) yüksek düzeyde akran zorbalığı yaşayan, yaşatan veya bu döngü içerisindeki ergenlerin daha yüksek depresyon, düşük benlik saygısı ve yüksek intihar eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Espelage vd. (2013) akran zorbalığının akademik performansı, okula aidiyetlik ve depresyonu etkilediğini belirtmişlerdir. Bu araştırma sonuçları da akran zorbalığının bireylerin psikolojik, sosyal, akademik işlevselliklerini bozabilecek önemli bir faktör olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Ön ergenlik dönemi şiddetin ve akran zorbalığının neredeyse olağan bir durummuş gibi ortaya çıktığı bir dönemdir (Olweus, 1979; Perry, Kusel, & Perry, 1988). Margolin ve Gordis'e (2004) göre, şiddet yaşantısı, ergenlerin

kaçınma, uyuşturucu kullanma, erken yaşta cinsel aktivite, suçluluk ve şiddet gibi risk alma davranışlarını daha da arttırabilmektedir. Ayrıca, ergenler içerisinde şiddet mağdurlarının zorbalık yaşaması, sorunlu uyuşturucu kullanımı sergilemesi ve şiddetin faili olma riski daha yüksektir (Menard 2002). Problemlerini çözmenin veya statü ve güç kazanmanın bir yolu olarak saldırganlığı kullanmaya yönelik tutumları olan zorbalığa uğramış bireyler, başkalarına karşı saldırganca davranma konusunda daha rahat olabilirler ve muhtemelen bir karşılık veya öfke ifadesi olarak saldırgan bir biçimde davranabilmektedirler (Garbarino, 1995). Bunun nedeni, diğerleriyle etkileşim kalıplarının genellikle aile içinde şekillenmesi ve daha sonraki diğer etkileşimlere genelleştirilebilmesidir (Howe ve Recchia, 2014). Perry ve ark.'na (2001) göre, ailede olumsuz yaşantılara maruz kalan çocuklar, aile dışında kurban olma riskini artıran bir kurban şeması formu geliştirebilirler. Bu nedenle aile içindeki ilişkiler, çocukların gelecekteki ilişkilerindeki beklenti ve davranışlarını şekillendiren bir model işlevi görebilir (Howe and Recchia 2014). Aile üyeleriyle etkileşiminde kurban olan çocuklar, ebeveyn-çocuk (Koenig ve ark. 2000) veya kardeş-kardeş ilişkisinde (Feinberg ve ark. 2012) olumsuz duygular ve boyun eğici duruş geliştirebilir, bu etkileşimler daha sonra akran etkileşimlerine taşınarak onları akranları için kurban veya zorbalık için kolay bir hedef gibi görünmektedir (Wolke ve Samara, 2004). Özellikle ebeveynlerden ve/veya kardeşlerden gelen şiddet, akran şiddetinde kurban olma (yani akran zorbalığında kurban olma) riskini artırabilmektedir (Álvarez-García ve ark. 2015; Espelage ve ark., 2012; Wolke ve diğerleri 2015). Gerçekten de, ebeveynlik ve akran zorbalığı üzerine bir meta-analiz çalışmasında, ebeveyn istismarı ve ihmalinin, akran zorbalığının en iyi yordayıcısı olduğu bulunmuştur (Lereya ve ark. 2013). Dolayısıyla, bir biçimiyle şiddet yaşantısına maruz kalan veya kendisi şiddetin uygulayıcısı olan ön ergenlerin akran zorbalığının maduru veya akran zorbalığının zorbası olabileceği beklenmektedir.

Bu çerçevede çalışmanın amacı, ortaokul öğrencisi ön ergenlerin akran zorbalığı (zorba/kurban) statülerini belirlemek ve akran zorbalığı (zorba/kurban) boyutlarını cinsiyet, şiddet mağduru ve şiddet faili durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Ortaokul öğrencisi ön ergenlerin kurban, zorba, ne kurban ne zorba ve hem kurban hem de zorba düzeyleri nedir?

2- Ortaokul öğrencisi ön ergenlerin akran zorbalığı (zorba/kurban) boyutları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Ortaokul öğrencisi ön ergenlerin akran zorbalığı (zorba/kurban) boyutları şiddet yaşantısı durumlarına (şiddet mağduru) göre farklılaşmakta mıdır?

4- Ortaokul öğrencisi ön ergenlerin akran zorbalığı (zorba/kurban) boyutları şiddet yaşantısı durumlarına (şiddet failli) göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, nicel veri toplama yönteminin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Bu tür çalışmalar "geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır" (Karasar, 2012). Çalışmada etik kurul izinleri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'dan (Protokol No: 220077, Karar No: 92), kurumsal izin ise Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'den alınmıştır. Bunların yanında, çalışmaya katılan her bir öğrenci için ebeveynlerine Ebeveyn Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu aracılığıyla veli oluru alınmıştır. Uygulamalar araştırmacılar tarafından sınıf ortamında okul psikolojik danışmanı eşliğinde yapılmıştır.

Katılımcılar

Çalışmanın verileri yaş aralığı 11 ile 15 arasında (ort=13.28, ss=.73) değişkenlik gösteren 314 orta okul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 156'sı (%49.7) kız, 158'i (%50.3) erkektir. Ayrıca 80'i (%25.5) yedinci sınıf, 234'ü (%74.5) sekizinci sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği-Çocuk Formu: Ölçme aracı, Pişkin ve Ayas (2011) tarafından geliştirilmiştir. Ölçme aracı 5'li derecelemeye sahip Likert tipi bir ölçek olup 4 "Hemen hemen her gün", 3 "Haftada en az bir defa", 2 "Ayda bir defa", 1 "Dönem boyunca bir defa" ve 0 "Hiçbir zaman" biçiminde puanlanmaktadır. Ölçek 37 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler "ben yaptım-zorba" ve "bana yapıldı-kurban" biçiminde cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin kurban boyutu için 5 faktörlü ikinci düzey yapının iyi model uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir ($\chi2$=1112.81 (sd=624, = .000), $\chi2$/sd= 1.783, RMSEA=.04, GFI=.88, AGFI=.86, CFI=.96, NFI=.91 ve NNFI=.96). Benzer bir biçimde, zorbalık boyutu için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının da modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğuna işaret etmektedir ($\chi2$=1471.43 (sd=621, p=.000), $\chi2$/sd=2.36, RMSEA=.057, GFI=.84,

AGFI=.82, CFI=.96, NFI=.87 ve NNFI=.91). Ölçeğin güvenirlik çalışmalarında, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kurban boyutu için .90, zorba boyutu için .87 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma çerçevesinde toplanan verilerden ölçeğin McDonald'ın ω güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre kurban boyutu için iç tutarlık katsayısı .94 olarak; zorba boyutu için .91 olarak elde edilmiştir. Ölçme aracının puanlanmasında her bir birey için "kurban" ve "zorba" puanları hesaplanabildiği gibi her bir alt ölçek için de puanlama yapılabilmektedir. Mevcut çalışmanının verilerinden ölçme aracının "kurban" alt boyutu için Cronbach alpha güvenirlik katsayısı .94, "zorba" alt boyutu için .91 olarak hesaplanmıştır. Gerek toplam puanda gerekse de alt boyutlarda alınan puanların yükselmesi kurbanlık ve zorbalık düzeylerinin arttığı biçiminde yorumlanmaktadır.

Şiddet Yaşantısı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, sınıfları hakkında bilgiler bulunmaktadır. Bunların yanında, ön ergenlerin şiddet yaşantılarına maruz kalma ve şiddet davranışlarında bulunup bulunmama durumlarını belirleyebilmek için toplam yedi durum oluşturulmuş ve bu durumları yaşayıp yaşamadıkları "evet" ve "hayır" biçiminde cevaplandırmaları istenmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 kullanılmıştır. Analizlere geçmeden önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine Skewness (S) ve Kurtosis (K) katsayılarına bakılarak karar verilmiştir. Buna göre Akran Zorbalığı Ölçeği'nin Kurban kısmı için S=1.425, K=1.697; Zorba kısmı için S=1.876, K=3.117 olarak elde edilmiştir. Uç veri analizinde ise standart puanlar *z*-puanlarına dönüştürülerek incelenmiştir. Akran Zorbalığı Ölçeği'nin Kurban kısmı 5 katılımcının verisi ve Zorba kısmında ise 6 katılımcının *z*-puanları ≥3 olarak elde edilmiş ve veri setinden çıkarılmışlardır. Bu bulgulardan dolayı bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkene göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirleyebilmek için Man-Whitney U testi kullanılmıştır. Boş hücre analizinde ise SPSS Repleas Missing Values sekmesi kullanılarak boş hücreler "median of nearby points" yöntemiyle doldurulmuştur. Son olarak, ön ergenlerin akran zorbalığı statülerini belirleyebilmek için sürekli bir puan üreten Akran Zorbalığı Ölçeği'nin Kurban boyutu ve Zorba boyutu, normal dağlım göstermediği için, medyan değerleri kullanılarak "düşük" ve "yüksek" olacak bir biçimde yapay kategorilere dönüştürülmüştür. Buna göre, düşük/kurban-düşük/zorba "Ne Kurban Ne de Zorba", düşük/kurban-yüksek/zorba "Zorba", yüksek/kurban-düşük/zorba "Kurban" ve yüksek/kurban-yüksek-zorba "Hem Kurban Hem de Zorba" olarak nitelendirilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırma grubunu oluşturan ön ergenlerin zorbalık statülerine ilişkin frekans ve yüzdelik değerleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Ön Ergenlerin Zorbalık Statülerine İlişkin Yüzdelik ve Frekans Değerleri

Zorbalık Statüsü	***f***	***%***
Ne Kurban Ne de Zorba	165	52.5
Zorba	29	9.2
Kurban	28	8.9
Hem Kurban Hem de Zorba	92	29.3
Toplam	314	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışmaya katılan 314 ön ergeninin 165'inin (%52,5) herhangi bir akran zorbalığı statüsünde (kurban/zorba) "*ne zorba ne de kurban*", 29'unun (%9.2) sadece "*zorba*" statüsünde olduğu, 28'inin (%8.9) sadece "*kurban*" statüsünde olduğu ve 92'sinin (%29.3) "*hem kurban hem de zorba*" statüsünde olduğu görülmektedir.

Ön ergenlerin akran zorbalığı statülerinin (kurban-zorba) cinsiyetlerine göre farklılaşmasına yönelik *U* testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyetlerine Göre Ön Ergenlerin Akran Zorbalığı Boyutları (Kurban/Zorba) Puanlarına İlişkin Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

Zorbalık Boyutu	**Cinsiyet**	***N***	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	***U***	***p***
Kurban	Kız	156	159.00	24803.50	12090.500	.771
	Erkek	158	156.02	24651.50		
Zorba	Kız	156	159.04	24810.00	12084.000	.763
	Erkek	158	155.98	24645.00		

Tablo 2'de ön ergenlerin cinsiyetlerine göre akran zorbalığı boyutlarına (kurban-zorba) puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, ön ergenlerin cinsiyetlerine göre ne akran zorbalığının kurban olma boyutuna ilişkin puanları (U= 12090.500, p>.05) ne de zorba boyutuna ilişkin puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir (U= 12084.000, p>.05). Diğer bir ifadeyle, bu çalışma çerçevesinde cinsiyetin ön ergenlerin

akran zorbalığının kurban ve zorba boyutlarında önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

Ön ergenlerin şiddete maruz kalıp kalmama durumlarına ve şiddete maruz kalma yerlerine göre akran zorbalığı kurban ve zorba puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Ön Ergenlerin "Şiddete Maruz Kalma" Durumuna Göre Akran Zorbalığı Boyutları (Kurban/Zorba) Toplam Puanlarına İlişkin Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

Şiddete Maruz Kalınan Yer	Şiddete Yaşantısı	*N*	Zorbalık Boyutu	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*
Evde	Evet	28	**Kurban**	200.63	5617.50	2796.500**
	Hayır	286		153.28	43837.50	
	Evet	28	**Zorba**	206.16	5772.50	2641.500**
	Hayır	286		152.74	43682.50	
Okulda	Evet	35	**Kurban**	217.69	7619.00	2776.000**
	Hayır	279		149.95	41836.00	
	Evet	35	**Zorba**	202.69	7094.00	3301.000**
	Hayır	279		151.83	42361.00	
Sokakta	Evet	24	**Kurban**	210.65	5055.50	2204.500**
	Hayır	290		153.10	44399.50	
	Evet	24	**Zorba**	221.08	5306.00	1954.000**
	Hayır	290		152.24	44149.00	
TV'de ve/veya Bilgisayar Ortamında	Evet	97	**Kurban**	206.88	20067.00	5735.000**
	Hayır	217		135.43	29388.00	
	Evet	97	**Zorba**	203.17	19707.50	6094.500**
	Hayır	217		137.09	29747.50	

***p*<.00

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ön ergenlerin "Evde" şiddete maruz kalma durumlarına göre hem akran zorbalığı-kurban (U=2796.500, p<.05) ve hem de akran zorbalığı-zorba puanlarının sıra ortalaması farklılaşmaktadır (U=2641.500, p<.05). "Okulda" şiddete maruz kalma durumlarına göre incelendiğinde, ön ergenlerin okulda şiddete maruz kalma durumlarına göre hem akran zorbalığı-kurban (U=2776.000, p<.05), hem de akran zorbalığı-zorba puanlarının sıra ortalaması farklılaşmaktadır (U=3301.000, p<.05). Ön ergenlerin "Sokakta" şiddete maruz kalma durumlarına göre akran zorbalığı boyutları incelendiğinde, hem akran zorbalığı-kurban (U=2204.500, p<.05) ve hem de akran zorbalığı-zorba puanlarının sıra ortalamaları farklılaşmaktadır

(*U*=1954.000, *p*<.05). Son olarak "Sanal ortamda" (TV, Bilgisayar) şiddete maruz kalma durumlarına göre incelendiğinde, ön ergenlerin hem akran zorbalığı-kurban (*U*=5735.000, *p*<.05), hem de akran zorbalığı-zorba puanları sıra farkları farklılaşmaktadır (*U*=6094.500, *p*<.05). Buna göre, evde, okulda, sanal ortamda ve sokakta şiddete maruz kaldığını ifade eden ön ergenlerin akran zorbalığında hem kurban hem de zorba olma puanlarını, bu tür ortamlarda şiddete maruz kalmadığını ifade göre daha fazla etkilediği söylenebilir.

Ön ergenlerin şiddete uygulayıp uygulamama durumlarına ve şiddet nesnesine göre akran zorbalığı kurban ve zorba puanlarının farklılaşmasına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Ön Ergenlerin "Şiddet Uygulama" Durumuna Göre Akran Zorbalığı Boyutları (Kurban/Zorba) Toplam Puanlarına İlişkin Mann-Whitney *U* Testi Sonuçları

Şiddet Nesnesi	Şiddet Uygulama	*N*	Zorbalık Boyutu	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*
Diğer Çocuklar	Evet	64	**Kurban**	220.77	14129.00	3951.000**
	Hayır	250		141.30	35326.00	
	Evet	64	**Zorba**	208.59	13350.00	4730.000**
	Hayır	250		144.42	36105.00	
Hayvanlar	Evet	13	**Kurban**	183.54	2386.00	1618.000
	Hayır	301		156.38	47069.00	
	Evet	13	**Zorba**	190.58	2477.50	1526.500
	Hayır	301		156.07	46977.50	
Çevre/ Nesne	Evet	24	**Kurban**	206.20	16702.50	5491.500**
	Hayır	290		140.57	32752.50	
	Evet	24	**Zorba**	199.88	16190.00	6004.000**
	Hayır	290		142.77	33265.00	

**p<.00

Tablo 4'te ön ergenlerin "şiddet uygulama" durumlarına göre akran zorbalığı boyutlarına (kurban/zorba) ilişkin puanlarının farklışmasına ilişkin bulgular verilmiştir. Buna göre, ön ergenlerden "Diğer Çocuklara" şiddet uyguladığını ifade eden ön ergenlerin hem akran zorbalığı-kurban puanlarının sıra ortalaması (*U*= 3591.000, p=.000), hem de akran zorbalığı-zorba puanlarının sıra ortalaması "Diğer Çocuklara" şiddet uygulamadığını söyleyen ön ergenlerin sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir (*U*= 4730.000, p=.000). Benzer bir biçimde, ön ergenlerden "Çevreye/Nesnelere" şiddet uyguladığını ifade eden ön ergenlerin hem akran zorbalığı-kurban puanlarının sıra ortalaması (*U*= 5491.500, p=.000), hem de akran zorbalığı-zorba puanlarının sıra ortalaması "Çevreye/Nesnelere" şiddet uygulamadığını söyleyen ön ergenlerin sıra ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir (*U*= 6004.000, p=.000). Buna

karşın, ön ergenlerden "Hayvanlara" şiddet uygulayan ve uygulamayan ne akran zorbalığı-kurban (*U*= 1618.000, p>.05), ne de akran zorbalığı-zorba (*U*= 1526.500, p>.05) puanlarının sıra ortalamaları anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, ön ergenlerin akran zorbalığı statülerinin belirlenmesinin yanında cinsiyet, şiddete maruz kalma ve şiddet uygulama durumlarına göre akran zorbalığı zorba ve akran zorbalığı kurban puanları karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede elde edilen ilk bulguya göre ön ergenlerin akran zorbalığı açısından çalışmaya katılan ön-ergenlerin yaklaşık olarak yarısının (%47.4) bir biçimiyle akran zorbalığı (zorba, kurban ve hem zorba hem de kurban) yaşadığı söylenebilir.

Ön ergen ve ergenlerde akran zorbalığının yaygınlığını belirleyebilmek amacıyla yurt içinde ve yurt dışında birçok çalışma yapılmıştır. Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü (2020) yaptıkları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yarısından fazlasının (% 64.7) akran zorbalığına maruz kaldıkları görülmektedir. Öztürk vd., (2019) benzer bir örneklemde yaptıkları çalışmada öğrencilerin yaklaşık olarak %30'unun akran zorbalığı yaşadıklarını bulmuşlardır. Diğer bir çalışmada Gökler (2007), çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yaklaşık %58'inin akran zorbalığına maruz kaldıklarını belirlenmiştir. Bir başka çalışmada Pişkin (2010), öğrencilerin %69'unun akran zorbalığı yaşadığını rapor etmiştir. Fekkes vd., (2005), farklı ülkelerde bu konuda yapılan çalışmaları özetledikleri bir çalışmada, düzenli olarak akran zorbalığına maruz kalan öğrencilerin oranın %40 civarında olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer bir çalışma da Schwartz vd., (2001) tarafından gerçekleştirilmiş ve bu konuda yapılmış 10 çalışma incelenmiştir. Elde edilen bulgular bir arada değerlendirildiğinde "hem zorba hem de kurban" statüsünde olanların %0.4-29 arasında değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, bu çalışmalarda "kurban" statüsündekilerin oranının %9 ile %31 arasında, "zorba" statüsündekilerin oranının %8 ile %16 arasında ve "hem zorba hem de kurban" oranının %6 ile %26 arasında değiştiği ortaya koymuşlardır.

Yaygınlığı belirlemeye yönelik yapılmış diğer çalışmalarda, Bulgurcu (2011) çalışmaya katılan öğrencilerin % 59'unun akran zorbalığının "zorba" ve "kurban" statüsünde olduğunu belirlemiştir. Diğer bir araştırmada Siyez ve Kaya (2011) araştırmaya katılan öğrencilerin %60.8'inin hem "zorba hem de kurban" olarak sınıflandırılmıştır. Benzer bir çalışmada Çelebi ve Aliyev (2017) çalışmalarında öğrencilerin %20'sinin "hem zorba hem de kurban" olduğunu ve

tespit etmişlerdir. Burnukara ve Uçanok (2012) çalışmalarında ettikleri bulgulara göre öğrencilerin %32'sinin bir biçimiyle zorbalık yaşantısına dahil olduğunu saptamışlardır. Deniz-Yöndem ve Totan (2008) çalışmalarına aldıkları öğrencilerin dörtte birinden fazlasının zorbalık davranışlarında bulunduğunu saptamışlardır. Nansel vd. (2001) çalışmalarına katılan öğrencilerin %30'unun okullarının son döneminde "kurban", "zorba" ya da "hem kurban hem de zorba" rolünde zorbalığa karıştığını belirlemişlerdir. Diğer bir çalışmada ortaokula devam eden öğrenciler arasında zorbalık davranışının yaygınlığı %47 olarak bulunmuştur (Gür vd., 2020). Son olarak, Kutlu ve Aydın (2010), yaptıkları çalışmada katılımcıların %32'sinin zorbalık yaşantısı içerisinde olduğunu rapor etmişlerdir. Tüm bu çalışmalar içerisinde çalışma grubuyla ilgili "kurban", "zorba" ve "hem kurban hem de zorba" statüsüyle ilgili bulgular verilmiş çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde "kurban" statüsünde olanların oranının ortalaması %25.4, "zorba" olanların oranının ortalaması %8.4 ve "hem zorba hem de kurban" olanların oranlarının ortalaması %18.28 olarak elde edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, ulusal ve uluslararası çalışmalarda ortaokul öğrencilerinin oranının %52 olduğu söylenebilir. Bu araştırmadan elde edilen %47'lik bulgunun daha önce yapılmış çalışmaların ortalamalarına yakın olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yarısına yakınının zorbalık yaşantısı geçirdiğini ifade etmesi konunun ciddiyetini bir kez daha göz önüne sermiştir.

Ön ergenlerden hem kurban hem de zorba statüsünde olanların oranının sadece kurban ve sadece zorba statüsünde olanlardan daha yüksek olması zorba olan çocukların bir biçimde kurban olabildiği veya kurban olanların bir biçimde zorbaya da dönüştüğü biçiminde değerlendirilmektedir. Sosyal öğrenme açısından değerlendirildiğinde, doğrudan veya dolaylı olarak şiddet yaşantısına maruz kalan çocukların (kurban) şiddet davranışlarını öğrendiği ve bu öğrendiği davranışları içselleştirerek uygun bir ortamda diğer çocuklara yansıttığı (zorba) söylenebilir. Bu çerçevede sadece zorba veya sadece kurban olan çocukların potansiyel zorbaya veya potansiyel kurbana dönüşmeleri söz konusu olabilecektir.

İkinci olarak ön ergenlerin akran zorbalığı kurban ve akran zorbalığı zorba boyutlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen bulguya göre, cinsiyetin kurban veya zorba puanları üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Alan yazınında, bu bulguyu destekleyen çalışmalar olmasının yanında, her iki zorbalık boyutunda (kurban/zorba) cinsiyetler açısından farklılaşmanın olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Ayrıca bazı çalışmalarda sadece kurban boyutunun cinsiyetler açısından farklılaştığı, bazı çalışmalarda ise sadece zorba boyutunun cinsiyetler açısından farklılaştığı belirtilmiştir.

Bu çerçevede cinsiyetler açısından akran zorbalığının farklılaşmadığına yönelik birçok çalışma olduğu görülmektedir (Adalar-Çelenk ve Yıldızlar, 2019; Kale ve Demir, 2017; Köksal-Akyol & Bilbay, 2018; Kristensen ve Smith, 2003; Peskin vd., 2006; Sarı ve Demirbağ, 2019). Bununla beraber erkek ve kız öğrencilerin akran zorbalığının farklı boyutlarında farklılaştığına ilişkin çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Gökkaya ve Tekinsav-Sütçü (2020) ortaokula devam eden öğrenciler ile yaptıkları çalışmada cinsiyetlerine göre erkeklerin akran zorbalığı-zorbalık puanlarının kızlardan daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bununla beraber Çankaya (2011) erkek ilköğretim öğrencilerinin kızlardan daha çok akran zorbalığına maruz (kurban) kaldıklarını ortaya koymuştur. Benzer bir çalışmada Dölek (2002) kızlar ve erkekler arasında zorbalığa maruz kalmada anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaları destekler nitelikte Jolliffe ve Farrington (2006) yaptıkları çalışmada, erkeklerin kızlara oranla daha fazla zorbalık kurbanı ve zorba olduğu yönünde bulgulara ulaşmışlardır. Bu çalışmayı destekler nitelikte birçok araştırma bulgusu akran zorbalığında cinsiyetin önemli bir etken olduğu ve erkeklerin kızlara göre daha fazla zorbalık davranışları uyguladıkları sonucu görülmüştür (Ayaz vd., 2017; Coşkun, 2008; Eminoğlu, 2019; Genç, 2007; Koç, 2006; Pekel, 2004; Pişkin, 2002; Takış, 2007). Bir başka çalışmada Pişkin (2010) yaptığı çalışmada zorbalıkta erkeklerin, kurban olmada da kızların daha yüksek bir puana sahip olduğunu belirtmiştir.

İlgili araştırmalardan da görülebileceği gibi cinsiyetler açısından farklılıkların olduğuna yönelik daha fazla bulgu elde edilmiştir. Bununla birlikte, akran zorbalığı kurban veya zorba boyutlarında cinsiyet farklılıklarına ilişkin bulguların farklılaştığı ve özellikle bazı araştırmaların (Barboza vd., 2009; Goldstein vd., 2008) cinsiyetin anlamlı bir yordayıcı olmadığını bildirmektedir. Özellikle saldırganlıkla ilgili yapılan çalışmalarda, saldırganlığın zorbalığın temel bir bileşeni olduğu göz önünde tutulduğunda, ilişkisel saldırganlığın yalnızca kadın saldırganlık biçimi olmadığı (Swearer, 2008) ve ilişkisel saldırganlıkta cinsiyet farkının çok az olduğunu ortaya konulmuştur (Goldstein vd., 2008). Dikkat çekici bir metaanaliz çalışmasında, dolaylı saldırganlıkta cinsiyetin etkili bir değişken olmadığı görülmüştür (Card vd., 2008). Ayrıca, zorbalık davranışında cinsiyet farklılıkları hakkında anlamlı herhangi bulguya varılamayacağı konusunda uyarmakta ve cinsiyetin, zorbalık davranışı için mutlaka anlamlı bir yordayıcı olmayabileceğini iddia edilmektedir (Espelage vd., 2004). Bu nedenlerden dolayı farklı çalışmalardan farklı bulgular rapor edilmektedir. Araştırmalardan elde edilen bulguların farklılaşması kullanılan ölçme araçlarının farklı olmasından, farklı bölgelerdeki öğrencilerden toplanan

veri toplanmasından, sosyo-ekonomik düzeyi farklı öğrencilerden veri toplanmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmada kızlar ve erkeler arasında farkın çıkmaması çalışmanın yapıldığı okullardaki ebeveynlerin eğitim düzeyi, okul iklimi, çocukların yetiştirilme tarzı ve çevrenin toplumsal cinsiyete duyarlı bir tutum sergiliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Bu araştırmadan elde edilen üçüncü bulgu ise ön ergenlerin evde, okulda, sokakta ve TV'de ve/veya bilgisayar ortamında şiddete maruz kalanların bu şiddete maruz kalmayanlara göre zorba ve kurban puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde, diğer çocuklara ve çevreye/nesnelere şiddet uygulayan ön ergenlerin zorba ve kurban boyutları puanlarının şiddet uygulamayan çocuklara göre daha yüksek elde edilmişti. Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde şiddete maruz kalmak ve şiddet uygulamak akran zorbalığının hem kurban hem de zorba boyutunda önemli bir faktör olarak ortaya çıkmıştır.

Araştırmalar şiddete maruz kalmanın akran zorbalığının her iki boyutuyla da ilişkili olduğunu göstermektedir. Özellikle birincil sosyalleşme ortamı olan aile içi şiddetin hem zorba ve kurban olma ile ilişkili olduğunu araştırmalar ile kanıtlanmış ve aile içi şiddete tanık olmanın akran zorbalığı için bir risk faktörü olduğu belirtilmiştir (Kim, 2005; Kim ve Park, 2002; Lee ve Chang, 2000). Örneğin, aile içinde şiddete maruz kalan ergenlerin akranlarıyla ilişkilerinde daha büyük sorunlar yaşayabildikleri (Nugent vd., 1998), aile içinde kötü muameleye maruz kalan çocukların akranları tarafından kurban olma olasılığının daha yüksek olduğu (Shields ve Cicchetti, 2001) ve aile içi şiddete maruz kalan kızların, çocuk istismarının etkilerini kontrol ettikten sonra bile akranlarına zorbalık yapma olasılıkları daha yüksek olduğu görülmüştür (Baldry, 2003). Benzer bir biçimde, Olweus (1980;1993) aile içinde şiddete maruz kalan çocukların akran zorbalığına uğrama olasılıklarının yüksek olduğunu ve zorbalığa maruz kalan erkek çocuklarının aileleriyle ilişkilerininin soğuk olduğunu, aile içinde fiziksel şiddete maruz kaldıklarını ve ailelerinin bu çocukların okul dışındaki yaşantılarıyla ilgilili olmadıklarını ifade etmişlerdir. Aile içi şiddetin çocukların akran zorbalığına nasıl yol açabildiğini açıklamaya çalışan Hong ve Eamon (2009), ailenin mikro sistemi içinde şiddeti gözlemleyerek ve deneyimleyerek, saldırganlığı sorunları çözmenin ve başkalarıyla etkileşim kurmanın meşru bir yolu olarak kabul etmeyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Aile içi şiddet yaşamak bir yandan zorba olma olasılığını arttırırken diğer yandan da Mohr'a (2006) ve Xia vd.'ne (2018) göre akran kurbanı olma riskini artırmaktadır. Buna karşın, Sarı ve Demirbağ (2019) evde şiddet görüp

görmemeye göre kurban puanları farklılaşmazken, zorbalık puanlarının şiddet görenler lehine farklılaştığını ifade etmektedirler. Bu bulguyu destekleyen bir çalışma da Ssenyonga vd., (2019) evde kötü muameleye maruz kalan çocukların akran zorbalığı puanlarınının buna paralel bir biçimde arttığını rapor etmişlerdir. Çocukluk ve gençlik yıllarında aile içinde şiddetin olduğu bir ortamda yetişen çocukların şiddet eğilimli oldukları, ebeveynlerin aile içinde şiddette başvurmasının çocuğun da şiddeti öğrenmesinde önemli faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir (Avcı, 2010; Bayındır, 2010). Buna paralel bir biçimde yapılan bir çalışmada aile içerisinde yaşanan şiddetin okul ortamına yansıması araştırılmış ve aile içersinde fiziksel şiddete maruz kalan çocukların okulda arkadaşlarına şiddet uyguladıkları ortaya konmuştur (Avcı, 2010). Dolayısıyla aile için şiddet yaşantılarının akran zorbalığına bir risk faktörü oalrak zemin hazırlayabileceği söylenebilir.

Sosyal Öğrenme Kuramı, çocukların ebeveynlerinin şiddet içeren davranışlarını gözlemlediklerini ve onları kendilerine rol model aldıklarını vurgulamaktadır. Bu süreçte çocuklar bir yandan şiddet yaşantılarını doğrudan yaşayan veya diğer yandan da bu tür davranışara şahit olarak dolaylı yaşantılar geçirebilmektedir. Bu çerçevede bir ebeveynininin sorunları saldırganlık veya şiddet kullanarak ele almasına tanık olduklarında, daha sonra akranlarına karşı saldırganlık kullanımını normalleştirebilir veya benzer şekilde akranlarının kendilerine karşı saldırganlık veya şiddet kullanmasını normalleştirebilirler (Fong vd., 2017; Pepler vd., 2000). Diğer taraftan, çocuğun aile içinde şiddet yaşaması veya ailenin çocuğunu yetiştirme sürecinde katı bir tutuma sahip olmaları ve şiddet içeren uygulamalar çocuklar özgüvenlerini kaybetmelerine yol açabilmektedir (Hong ve Eamon, 2009). Bu tür sert ebeveynlik uygulamaları sonucunda çocuklar, sevgiye ve şefkate layık olmadıkları yönündeki inançları içselleştirmeleri söz konusu olabilmektedir (Patterson ve Bank, 1989). Gelişen bu inanç ise çocukların akranlarından kendilerine yönelik zorbalığı normal bir durum olarak görmesine ve bunu kabul etmesine yol açabilmektedir. Bu konuda yapılmış bir çalışmada, evde şiddete maruz kalan veya bu tür bir duruma tanık olan Koreli ergenlerin okulda saldırgan davranma eğiliminde olduklarını ve akran zorbalığının en güçlü yordayıcısının ebeveynler arasındaki sözlü çatışmanın olduğunu göstermiştir (Kim ve Park, 2012). Bu bulguyu destekleyen bir çalışmada Lee ve Chang (2000) akran zorbası olarak tanımlanan Koreli lise öğrencileriyle yaptıkları araştırmada, bu gençlerin zorbalık içeren davranışları ile evde şiddeti gözlemleme ve deneyimleme arasındaki ilişkiyi ortaya koymuşlardır. Bu çerçevede doğrudan şiddet yaşamanın yanında Sosyal Öğrenme Kuramı sıklıkla saldırgan davranışı açıklamak için kullanılır ve akran zorbalığının anlaşılmasına uygulanabilir (Simons vd., 1998). Bu çerçevede

gençlerin, ailenin mikro sistemi içinde şiddeti gözlemleyerek ve deneyimleyerek, saldırganlığı sorunları çözmenin ve başkalarıyla iletişim kurmanın meşru bir yolu olarak kabul etmeyi öğrenirler. Çünkü araştırma bulguları, bir ortamda şiddet ve kötü muameleye maruz kalan çocukların başka ortamlarda da şiddet görme riski altında olduğunu göstermektedir (Chokprajakchat vd., 2015; Leoschut ve Kafaar, 2017).

Eğitim öğretim çağındaki ön ergenlerin evlerinden sonra en çok zaman geçirdikleri yer okullarıyken, aile üyeleri dışında en çok etkileşimde oldukları kişiler ise öğretmenleri ve okul arkadaşlarıdır. Dolayısıyla, okul ortamının ön ergenlerin yaşamında yadsınamayacak önemde bir yerlerinin olduğu ve davranışlarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği söylenebilir. Ön ergenlik ve ergenlik döneminde karşılaşılacak olumsuz davranışlar içerisinde sigara içme, alkol kullanma, uyuşturucu maddelerin kullanımı, erken yasta cinsel ilişkiye girme ve anti-sosyal davranışlar, riskli (alkollü, kemersiz, hızlı, ehliyetsiz) araç kullanma, evden veya okuldan kaçma, okulu bırakma ve sosyal becerilerde yetersizlik gibi davranışlar (Jessor, 1991) olabileceği gibi, akran zorbalığı da okullardaki önemli sayıda çocuk için dikkate değer bir olumsuz bir sorundur (Espelage vd., 2013).

Okul ortamında akranları tarafından zorbalığa maruz bırakılan çocuklar, fiziksel olarak zayıf olma, düşük benlik algısına sahip olma, düşük düzeyde olumlu sosyal davranışlar sergileme, içselleştirme sorunları yaşama ve bazı dışsallaştırma sorunları (hiperaktivite, duygusal düzensizlik ve suçluluk, ancak özellikle yüksek veya düşük düzeyde saldırganlık) sergilemektedirler (Card ve Hodges, 2008). Okul ortamından, keyif almama, okulu güvensiz olarak algılama, okuldan kaçınma ve devamsızlık, düşük akademik yetenek ve başarı ve özel eğitim veya benzeri sınıflara kayıt olma biçimindeki akademik uyumsuzluklar da akran zorbalığıyla ilişkili olabilmektedir (Card ve Hodges, 2008). Bundan dolayı, okulda şiddete maruz kalmak çocuklarda akran zorbalığının ortaya çıkmasında önemli bir risk faktörü olabilmektedir. Bu çalışmada okulunda şiddete maruz kaldığını söyleyen çocukların hem "kurban" hem de "zorba" puanlarının kalmayanlara göre daha yüksek çıkmış olması okulun ortamının zorbalık yaşantısındaki rolünü bir kez daha ortaya koymaktadır.

Diğer taraftan, psikolojik, sosyolojik, fiziksel ve maddi sonuçları açısından istenmeyen bir davranış biçimi olan zorbalığın okulun hangi özelliklerinden kaynaklandığının ortaya çıkrılması önemli görülmektedir. Espelage & Swearer (2003) okul ortamının çocukların zorbalık davranışında bulunmasına önemli bir rolünün olduğunu belirtmektedirler. Bu nedenle akran zorbalığında kurban

olmayla ilgili olarak okul ortamı ve okul güvenliği önemli birçok araştırmanın konusu olmuştur (Meyer-Adams ve Conner, 2008; Pellegrini ve Bartini, 2000; Wienke-Totura vd., 2008). Bu araştırmalarda, okulun olumsuz çevresel faktörlere sahip olmasının zorbalık sıklığını artırabileceği ve öğrencilerin okullarında kendilerini güvende hissetme olasılığını azaltabileceğini bildirmektedir. Karakütük vd'de (2011) okulun fiziksel alanlarının yetersizliğinin, öğrenci sayısının fazla olmasının problem davranışlarla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, okul ortamlarına ilişkin olumlu algılara sahip ergenlerin dışa dönük davranışlar (örneğin saldırganlık) sergileme olasılıkları daha düşüktür (Kupermine vd., 1997). Bu bulgular bir arada değerlendirildiğinde, okul ortamının ergenlerin psikososyal işlevleri üzerindeki önemini göstermektedir (Espelage ve Swearer, 2003). Pellegrini ve Bartini'nin (2000) ilkokuldan ortaokula geçiş yapan gençlerde zorbalık davranışlarını ve akran yakınlıklarını boylamsal olarak inceleyen çalışması, okul ortamının zorbalık davranışı üzerinde çok az etkiye sahip olduğunu bulmuştur. Dolayısıyla, okulda zorbalığa maruz kalan çocukların bu davranışları öğrendiği ve içselleştirdiği ve kendilerinde amaçlarına ulaşma veya problemlerine çözüm yolu olarak akranlarına zorbalık yaptıkları söylenebilir.

Çocukların sosyal yaşamlarını sürdürdükleri önemli diğer bir mekân da evlerinin veya okullarının bulunduğu sokaklardır. Suç oranının yüksek olduğu bölgelerde yaşayan gençler, suç oranı düşük bölgelerde yaşayan gençlere göre daha yüksek depresyon seviyeleri rapor etmekte, daha şiddetli ve saldırgan davranışlarda bulunmakta ve silah taşıma ve gelecekle ilgili kaderci tutumlar sergileme olasılıkları daha yüksek (Margolin ve Gordis 2004; Patchin vd., 2006). Okulun güvensiz bir mahalle ortamında bulunması, yetersiz yetişkin gözetiminin olması veya olumsuz akran etkileşimleri nedeniyle zorbalık davranışlarını etkileyebilmektedir. Böyle mahallelerde bulunan okulların zorbalık davranışını nasıl etkilediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Bacchini vd., 2009; Nansel vd., 2003; Wienke-Totura vd., 2008). Tüm bu araştırmalarda mahallelerde şiddetin olması ile zorbalık davranışı arasında bir ilişki olduğunu ortaya konulmuştur. Ayrıca, Khoury-Kassabri vd.'de (2004) güvenli olmayan mahallelerde yaşayan gençlerin zorbalığa maruz kalma olasılığı yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu mahallelerin zorbalığın ve şiddetin meydana geldiği daha geniş bir sosyal çevreyi yansıtıyor olabileceği ifade edilmektedir (Espelage ve diğerleri, 2000). Bu çerçevede, olumsuz özelliklere sahip sokaklarda veya mahallelerde yaşayan çocukların şiddet davranışlarına doğrudan veya dolaylı bir biçimde maruz kalma olasılıklarının yüksek olabileceği görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak da çocukların öğrendikleri bu davranışları içselleştirerek uygun bir ortamda diğer çocuklara yönelik

zorbalık davranışlarına dönüştürdükleri söylenebilir. Bu çalışmada yaşadıkları sokakta şiddete maruz kalmanının şiddet yaşantısına maruz kalmayanlarla karşılaştırıldığında akran zorbalığı statüleri için risk faktörü oluşturması bu öngörüyü destekler niteliktedir.

Ön ergenlerin dolaylı şiddet yaşantılarına en çok maruz kaldıkları ortamlardan biri de TV, bilgisayar veya internet ortamları olabilmektedir. Araştırmacılar gençlerin televizyonda (Huesmann vd., 2003), video oyunlarında (Anderson ve Bushman, 2001) ve internette (Williams ve Guerra, 2007) şiddete maruz kalmalarının saldırgan düşünce ve davranış olasılığını artırdığını ortaya koymuşlardır. Bu ortamlarda şiddet yaşantılarına maruz kalan ön ergenlerin hem kurban hem de zorba puanlarının bu yaşantılara maruz kalmayanlardan daha yüksek olması beklenilen bir durum gibi görülmektedir.

Sosyal Öğrenme Kuramı'nın bakış açısıyla yapılan çalışmalar bu bulgular için açıklamalar içermektedirler. Hong ve Espelage (2012) yaptıkları çalışmada, medyada şiddet uygulayan bir modeli gözlemleyen gençlerin saldırgan akran etkileşimlerine girmeleri muhtemel olduğunu belirtmişlerdir. Ergenler, doğrudan deneyimlere ek olarak, önemli kişilerden şiddeti görmek, toplumda veya okullarda şiddete tanıklık etmek veya evlerinde şiddeti gözlemlemek gibi daha dolaylı yollarla da şiddete maruz kalabilirler (Vogel ve Keith, 2015). Bu dolaylı deneyimler ayrıca ergen gelişimini, davranışını ve genel iyilik halini olumsuz yönde etkilemektedir (Baron 2009; Haynie vd., 2009; Lin vd., 2011). Huesmann ve diğerlerinin (2003) 1970'ler ve 1980'lerde büyüyen çocuklardan oluşan bir örneklemde altı ila on yaşları arasında televizyon şiddetine maruz kalma ile daha sonraki saldırgan davranışlar arasındaki ilişkileri araştıran boylamsal çalışması, televizyon da şiddetine maruz kalmanın saldırganlığı yordadığını bulmuştur. Bu çalışmadan elde edilen bulgular ayrıca televizyondaki saldırgan karakterlerle özdeşleşmenin ve televizyon şiddetinin algılanan gerçekçiliğinin saldırgan davranış için önemli risk faktörleri olduğunu öne sürmektedir. Diğer taraftan, internetin belirli bir kişi veya gruba zarar veya rahatsızlık verecek şekilde kullanılmasının bir tür saldırganlık davranışı olan akran zorbalığına etkisi önemli görülmektedir. Artan sayıda gencin internete, anlık mesajlaşmaya, sohbet odalarına ve bloglara erişimi olduğu için, internet/siber zorbalık gençler arasında yeni bir zorbalık biçimi olarak ortaya çıkmıştır (Williams & Guerra, 2007). Bu tür zorbalık, öğrencilerin zorbalık davranışını onaylayan inançları, olumsuz okul iklimi ve olumsuz akran desteği ile önemli ölçüde ilişkilidir (Williams ve Guerra, 2007). Sonuç olarak, sanal ortamlarda şiddet, saldırganlık, öfke vb olumsuz davranışlara mazruz kalan çocukların bu davaranışları öğrencikleri, bu tür davranışları gerçekleştiren kahramanlarla özdeşim kurdukları, onları rol model aldıkları ve bir süre sonra

onları taklit edebildikleri için akran zorbalığı ve kurban olma puanlarının daha yüksek çıktığı söylenebilir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir. Akran zorbalığında cinsiyetin rolüne ilişkin gerçekleştirilen çalışmalarda katılımcıların "kız" ya da "erkek" seçeneklerinden birini işaretlemeleri beklenerek biyolojik cinsiyetlerini (eril/dişil) ifade etmeleri istenmektedir. Eğer biyolojik cinsiyetin etkisi inceleniyorsa farkın nedeninin biyolojik bağlamda açıklanması daha uygun olabilecektir. Bu nedenle sosyal bilimlerde akran zorbalığıyla ilgili çalışmalarda toplumun dişil ve eril bireylerden beklediği rol ve davranışlarla şekillenen toplumsal cinsiyet rolleri göz önünde bulundurulmalıdır. Zorbalık ile ilgili yapılacak bir çalışmada toplumsal cinsiyet rolleri kontrol edildikten sonra cinsiyetler karşılaştırılabilir. Akran zorbalığı statüleri açısından birçok farklı oran sunan araştırma bulgusu bulunmaktadır. Bu çerçevede aynı gelişim döneminde ve aynı ölçme aracının kullanıldığı çalışmalar bir araya getirilerek Türkiye'deki durum daha büyük bir örneklem üzerinde değerlendirilebilir. Şiddete maruz kalan veya uygulayan çocukların akran zorbalığı ve kurban puanları farklılaşmaktadır. Bu çerçevede risk faktörleri ve koruyucu farktörler belirlenebilir. Bu koruyucu faktörleri güçneldirebilecek psiko-eğitim çalışmaları planlanabilir.

Birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma grubunun küçük olması genelleme yapma ve karar verme konusunda sınırlılıklar yaratmıştır. İkinci olarak, çalışma sosyo ekonomik düzeyi yüksek bir ilde gerçekleştirildiği için elde dilen bulguların diğer bölgeleri temsil etmesi açısından sınırlılığa sahiptir. Son olarak, çalışmada kullanılan ölçme aracının kapsamı diğer çalışmalarda kullanılan ölçe araçlarından farklılık gösterdiği için elde edilen bulguların karşılaştırılmasında bir sınırlılık söz konusu olabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adalar-Çelenk, T. E., & Yıldızlar, O. (2019). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve mağduriyetinin incelenmesi. *Sağlık ve Yaşam Bilimleri Dergisi, 1*(2), 24-31. http://dx.doi.org/10.33308/2687248X.201912150

Adams, R. E., Bartlett, N. H., & Bukowsdki, N. H. (2010). Peer victimization and social dominance as intervening variables of the link between peer liking and relational aggression. *Journal of Early Adolescence, 30,* 102–121. http://dx.doi.org/10.1177/02724316093429

Álvarez-García, D., García, T., & Núñez, J. C. (2015). Predictors of school bullying perpetration in adolescence: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 23,* 126–136. http://dx.doi.org/doi.org/10.1016/j.avb. 2015.05.007

Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001). Effects of violent video games on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature. *Psychological Science, 12*, 353–359. http://dx.doi.org/10.1111/ 1467-9280.0036

Avcı, A. (2010). Aile yapı ve atmosferinin okul şiddetine etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi,* 8(19), 7-52.

Ayaz-Alkaya, S. & Avşar, F. (2017). Okul çağı çocuklarının akran zorbalığı durumları ile atılganlık düzeyleri ve ilişkili faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi, 14*(3), 185-191. http://dx.doi.org/10.5222/HEAD.2017.185

Bacchini, D., Esposity, G., & Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 19*, 17–32. http://dx.doi.org/10.1002/casp.975

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 10*, 17–31. http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence, 38*, 101–121. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1

Baron, S. W. (2009). "Street Youths' violent responses to violent personal, vicarious and anticipated strain. *Journal of Criminal Justice 37*, 442–451. http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2009.07.004

Bayındır, N. (2010). Aile içinde yaşanan şiddete karşı çocuğun gösterdiği tepkiler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2*(2), 1-9. dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/19434/20667

Blosnich, J., & Bossarte, R. (2011). Low-level violence in schools: Is there an association between school safety measures and peer victimization? *Journal of School Health, 81*(2), 107-113. http://dx.doi.org/10.1111/j. 1746-1561.2010.00567.x

Boivin, M., & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology, 33*, 135–145. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.33.1.135

Bulgurcu, S. (2011). *İstanbul İlinde Bir İlköğretim Okulunda 6–8. Sınıflarda Akran Zorbalığı Sıklığının Araştırılması.* İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Burnukara, P. ve Uçanok Z. (2012). İlk ve orta ergenlikte akran zorbalığı: gerçekleştiği yerler ve baş etme yolları. *Türk Psikoloji Yazıları, 15*(29), 68-82. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/132677/

Card, N. A. (2003, April). *Victims Of Peer Aggression: A Meta-Analytic Review. Poster Presented at The Biennial Meeting of The Society For Research in Child Development*, Tampa, FL.

Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185–1229. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x

Chokprajakchat, S., Kuanliang, A., & Sumretphol, N. (2015). What children say about violence, victimization, and punishment. *Journal of Ethnicity in Criminal Justice, 13*(4), 309–329. http://dx.doi.org/10.1080/15377938.2014.997951.

Coşkun, G. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbalık Eğilimleri İle Problemli İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki.* Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376–385. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.35.2.376

Çankaya, İ. (2011). İlköğretimde akran zorbalığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (1), 81-92.

Çelebi, F. ve Aliyev, R. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin boş zaman can sıkıntısı algılarının ve zorbalık durumlarının karşılaştırılarak incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,18*(1), 248-64. http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.306629

Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*(5), 173-180. http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x

Deniz-Yöndem, Z. ve Totan, T. (2008). Ergenlerde zorbalık ve stresle baş etme. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(35), 28-37. https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423874889.pdf

Dölek, N. (2002). *İlk ve Ortaöğretim Okullarındaki Öğrenciler Arasında Zorbaca Davranışların İncelenmesi ve Zorbalığı Önleme Tutumu Geliştirilmesi Programının Etkisinin Araştırılması.* Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eminoğlu, M. (2019). *Ergenlerde Sosyal Ve Duygusal Yalnızlık İle Akran Zorbalığı Arasında Psikolojik Dayanıklılığın Aracı Rolü*. Bayburt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Endresen, I.M. & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. Bohart & D. Stipek (Eds.), *Constructive & Destructive Behavior: Implications for Family, School, & Society* (pp. 147–165).

Espelage, D. L. & Holt, M. K. (2007). Dating Violence & Sexual Harassment Across the Bully-Victim Continuum Among Middle and High School Students. *Journal of Youth Adolescence, 36*, 799–811.

Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32*, 365–383.

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development, 78*, 326–333.

Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., & Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory into Practice, 52*(4), 233-240. https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829724

Espelage, D. L., Low, S., & De La Rue, L. (2012). Relations between peer victimization subtypes, family violence, and psychological outcomes during early adolescence. *Psychology of Violence, 2*(4), 313–324. http://dx.doi.org/10.1037/a0027386

Espelage, D. L., Mebane, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage, & S.

M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A Social–Ecological Perspective on Prevention and İntervention* (pp. 15–35). Lawrence Erlbaum Associates.

Espelage, D., & Horne, A. (2008). School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions. In S. Brown & R. Lent (Eds.), Handbook of counseling psychology, 4th edition (pp. 588–606).

Feinberg, M. E., Solmeyer, A. R., & McHale, S. M. (2012). The third rail of family systems: Sibling relationships, mental and behavioral health, and preventive intervention in childhood and adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review, 15*, 43–57.

Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *The Journal of Pediatrics, 144*(1), 17-22. http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds. 2003.09.025

Fisher, H. L., Moffitt, T. E., Houts, R. M., Belsky, D. W., Arseneault, L., Caspi, A. (2012). Bullying victimisation and risk of self harm in early adolescence: Longitudinal cohort study. *British Medical Journal, 344*, 353. http://dx.doi.org/10.1136/bmj.e2683

Fong, V. C., Hawes, D., & Allen, J. L. (2019). A systematic review of risk and protective factors for externalizing problems in children exposed to intimate partner violence. Trauma, Violence, & Abuse, 20(2), 149-167. http://dx.doi.org/10.1177/1524838017692383

Garbarino, J. (1995). *Raising Children in a Socially Toxic Environment: Childhood in the 1990's*. Jossey-Bass

Genç, G. (2007). *Genel Liselerde Akran Zorbalığı ve Yönetimi.* İnönü Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research, 42*, 141–156. http://dx.doi.org/10.1080/001318800363782

Goldstein, S. E., Young, A., & Boyd, C. (2008). Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 641–654. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-007-9192-4

Gökkaya, F., & Tekinsav-Sütçü, S. (2020). Akran zorbalığının ortaokul öğrencileri arasındaki yaygınlığının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(1), 40-54. https://dergipark.org.tr/en/pub/hunefd/issue/51815/674500

Gökler, R. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Akran Zorbalığının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gür, N., Eray, Ş., Makinecioğlu, I., Siğirli, D., & Vural, A. P. (2020). Akran zorbalığı ile aile duygu dışa vurumu ve psikopatoloji arasındaki ilişki. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 21*(1), 77-86. http://dx.doi.org/10.5455/apd.43917

Haskaya, S. (2016). *Ortaokul Öğrencilerinde Akran Zorbalığı İle Okula Yabancılaşma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hawker, D., & Boulton, M. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(4), 441-455. http://dx.doi.org/10.1111/1469-7610.00629

Haynie, D. L., Petts, R. J., Maimon, D. et al. (2009). Exposure to violence in adolescence and precocious role exits. *Journal of Youth Adolescence, 38*, 269–286, https://doi.org/10.1007/s10964-008-9343-2

Hazemba, A., Siziya, S., Muula, A. S. & Rudatsikira, E. (2008). Prevalence and correlates of being bullied among in-school adolescents in Beijing: results from the 2003 Beijing Global School-Based Health Survey. *Annals of General Psychiatry, 7*(6). http://dx.doi.org/10.1186/1744-859X-7-6

Hong, J. S., & Eamon, M. K. (2009). An ecological approach to understanding peer victimization in South Korea. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 19*(5), 611-625. http://dx.doi.org/10.1080/10911350902987482

Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior, 17*(4), 311-322. http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012. 03.003

Howe, N., & Recchia, H. (2014). Sibling relationships as a context for learning and development. *Early Education and Development, 25,* 155–159. http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2014.857562

Huang, H., Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child and Family Studies, 22*(7), 881-892. http://dx.doi.org/10.1007/s10826-012-9647-4

Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C. L., & Eron, L. D. (2003). Longitudinal rela- tions between children's exposure to TV violence and their aggressive and violent behavior in young adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology, 39*, 201–221. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.201

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: a psychosocial framework for understandingand action. *Journal of Adolescent Health, 12,* 597-605. http://dx.doi.org/10.1016/0273-2297(92)90014-S

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. Aggressive Behavior. *Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32*(6), 540-550. https://doi.org/10.1002/ab.20154

Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *Journal of Early Adolescence, 31*, 152–173. https://doi.org/10.1177/02724 31610379415

Kale, M. & Demir, S. (2017). İlkokul öğrencilerinin akran zorbalığına ilişkin görüşlerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(3), 74-85. https://dergipark.org.tr/en/pub/tubav/issue/31124/337915

Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., & Bayram, A. (2011). Türkiye'deki genel ortaöğretim kurumlarının (liseler) en uygun (optimal) büyüklüğünün belirlenmesi araştırması (TÜBİTAK), Proje No: 109K553. http://uvt.ulakbim.gov.tr/.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (24. Baskı). Nobel Yayınevi

Kelly, M. S., Raines, J. C., Stone, S., & Frey, A. (2010). *School Social Work: An Evidence-İnformed Framework for Practice.* Oxford University Press

Khoury-Kassabri, M., Benbenishty, R., Astor, R. A., & Zeira, A. (2004). The contributions of community, family, and school variables to student victimization. *American Journal of Community Psychology, 34*, 187–204. http://dx.doi.org/10.1007/s10464-004-7414-4

Kılınç, M., & Uzun, K. (2020). Ergenlerin öznel iyi oluşlarının yordayıcıları olarak akran zorbalığı ve akran mağduriyeti. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(3), 1400-1439. http://dx.doi.org/10.29299/kefad.853992

Kim, J. O., & Park, G. G. (2002). A study of the relation between family violence and adolescents' violence in the school. *Journal of Family Relations, 7*(1), 93–115. https://www.sciencegate.app/source/299888

Kim, S. I. (2005). Relations of family violence, gender role socialization, and school violence. *Korean Journal of Youth Studies, 12*, 215–241. https://www.sciencegate.app/source/299918

Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development, 67*, 1305–1317. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x

Koç, Z. (2006). *Lise Öğrencilerinin Zorbalık Düzeylerinin Yordanması.* Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koenig, A. L., Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (2000). Child compliance/ noncompliance and maternal contributors to internalization in maltreating and nonmaltreating dyads. *Child Development, 71*, 1018–1032. http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00206.

Köksal-Akyol, A., & Bilbay, A. (2018). Ergenlerin akran zorbalığı yapmaları, zorbalığa maruz kalmaları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(2), 667-675. doi: dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i2.1

Kristensen, S. M., & Smith, P. K. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies, victims, bully/victims, and not involved, in response to different (hypothetical) types of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*(5), 479-488. http://dx.doi.org/10.1046/j.1467-9450.2003.00369.x

Kumpulainen, K., Raesaenen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age

children. *Child Abuse & Neglect, 22*, 705–717. http://dx.doi.org/10.1016/S0145-2134(98)00049-0

Kupermine, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76–88. http://dx.doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2

Kutlu, F. & Aydın, G. (2010). Akran zorbalığı ölçek geliştirme ön çalışması: Kendini bildirim formu. *Türk Psikoloji Yazıları, 13*(25), 1-12. https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/yazilar

Lee, K. E., & Chang, D. H. (2000). The effects of family violence on the adolescents. *Korean Journal of Youth Studies, 7*(1), 95–123.

Leoschut, L., & Kafaar, Z. (2017). The frequency and predictors of poly-victimisation of South African children and the role of schools in its prevention. *Psychology, Health & Medicine, 22*, 81–93. http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2016.1273533.

Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect, 37*, 1091–1108. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001

Lin, W. H., Cochran, J. K., & Mieczkowski, T. (2011). Direct and vicarious violent victimization and juvenile delinquency: An application of General Strain Theory. *Sociological Inquiry, 8*, 195–222. http://dx.doi.org/10.1111/j.1475-682X.2011.00368.x

Lopez, C., & DuBois, D. D. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 25–36. http://dx.doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_3

Margolin, G., & Gordis, E. B. (2004). Children's exposure to violence in the family and community. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 152–155. http://dx.doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00296.x

Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children and Schools, 30*, 211–221. http://dx.doi.org/10.1093/cs/30.4.211

Mohr, A. (2006). Family variables associated with peer victimization: Does family violence enhance the probability of being victimized by peers? *Swiss Journal of Psychology, 65*(2), 107–116. http://dx.doi.org/10.1024/1421-0185.65.2.107.

Murray-Harvey, R., Slee, P. T., & Taki, M. (2010). Comparative and cross-cultural research on school bullying. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An international Perspective* (pp. 35–47). Routledge/Taylor & Francis Group.

Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 221–242. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x

Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 157*, 348–353. http://dx.doi.org/10. 1001/archpedi.157.4.348

Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094–2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094

Nugent, M., Labram, A., & McLoughlin, L. (1998). The effects of child sexual abuse on school life. *Educational and Child Psychology, 15*, 68–78. https://psycnet.apa.org/record/1999-00219-006

Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys.* Hemisphere.

Olweus, D. (1979). Stability of aggressive reaction patterns in males: A review. *Psychological Bulletin, 86*(4), 852–875. http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.86.4.852

Olweus, D. (1980). Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology, 16*, 644- 660. http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.16.6.644

Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental Disorder and Crime* (pp. 317–349). Sage Publications

Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying prevention programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K.

Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools. How Successful Can İnterventions Be?* (pp. 13–36). Cambridge University Press

Öztürk, A., Tezel, A., & Öztürk, F. Ö. (2019). Bir ortaöğretim kurumunda akran zorbalığının değerlendirilmesi. *Konuralp Medical Journal*, *11*(1), 82-88. http://dx.doi.org/10.18521/ktd.392368

Patchin, J. W., Huebner, B. M., McCluskey, J. D., Varano, S. P., & Bynum, T. S. (2006). Exposure to community violence and childhood delinquency. *Crime & Delinquency, 52*(2), 307–332. https://doi.org/10.1177/001 1128704267476

Patterson, G. R., & Bank, L. (1989). Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families. In M. R. Gunnar & E. Thalen (Eds.), *System and Development: The Minnesota Symposium of Child Psychology* (Vol. 22).

Pekel, N. (2004). *Akran Zorbalığı Grupları Arasında Sosyometrik Statü, Yalnızlık ve Akademik Başarı Durumlarının İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist, 37*, 151–163. http://dx.doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2

Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal, 37*, 699–725. http://dx.doi.org/10.3102/ 00028312037003699.

Pepler, D. J., Catallo, R. & Moore, T. E. (2000). Consider the children: Research informing interventions for children exposed to domestic violence. In: *Children Exposed to Domestic Violence: Current Issues in Research, Intervention, Prevention, and Policy Development* (eds. R. A. Geffner, P. G. Jaffe & M. Sudermann), pp. 37–57. The Haworth Maltreatment and Traume Press.

Perry, D. G., Hodges, E. V. E., & Egan, S. K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and new model of family influence. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized* (pp. 73–104). Guilford Press.

Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*(6), 807–814. https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.6.807

Peskin, M.F., Tortolero, S. R., Markham, C. M. (2006). Bullying and victimization among Black and Hispanic adolescents. *Adolescence*, 41(163), 467-484. http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.010

Piskin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara, Turkey. *Egitim ve Bilim, 35*(156), 175. https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/304/24

Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı: tanımı, türleri, ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 2*, 531-562. https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/2142/

Pişkin, M., Ayas, T. (2011). Akran Zorbalığı Ölçeği: Çocuk Formu. *Akademik Bakış Dergisi, 23*, 1-12. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383065

Polat-Külcü, D. & Çetin, H. (2021). Çocuklarda akran zorbalığı ve benlik saygısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5* (2), 261-274.

Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: a meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect, 34*, 244–252. http://dx.doi.org/10.1016/ j.chiabu.2009.07.009

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*, 57–68. http://dx.doi.org/10.1006/jado.1999.0289

Sarı, C. & Demirbağ, B. C. (2019). İlk ve ortaokul öğrencilerinde akran zorbalığının sosyodemografik değişkenler açısından değerlendirilmesi: İlçe Örneği. *Halk Sağlığı Hemşireliği Dergisi, 1*(3), 119-131. https://dergipark.org.tr/en/pub/jphn/issue/48387/642804

Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 113–125. http://dx.doi.org/10.1023/A:1014749131245

Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer*

harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized (pp. 147–174). The Guilford Press.

Sezen, M. F., & Murat, M. (2018). Ergenlerde akran zorbalığı, internet bağımlılığı ve duygusal zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(16), 160-182. http://dx.doi.org/10.26466/opus.476629

Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 349–363. http://dx.doi.org/10.1207/S15374424JCCP3003_7

Simons, R. L., Lin, K. H., & Gordon, L. C. (1998). Socialization in the family of origin and male dating violence: A prospective study. *Journal of Marriage and the Family, 60*, 467–478. http://dx.doi.org/10.2307/353862

Siyez, D. M. & Kaya, A. (2011). Akran zorbalığı gruplarında empatik eğilim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 23-43. https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8699/108637

Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 26*(1), 1-9. https://doi.org/10.1002/ (SICI)1098-2337

Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193–212.

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., & Slee, P. T. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. Routledge.

Smithyman, T. F., Fireman, G. D., & Asher, Y. (2014). Long-term psychosocial consequences of peer victimization: From elementary to high school. *School Psychology Quarterly, 29*(1), 64–76. http://dx.doi.org/10.1037/spq0000053

Sophie, W., & Alina, C. (2016). Risk behaviours. In J. Inchley et al. (Eds.), *Growing up Unequal: Gender and Socioeconomic Differences in Young People's Health and Well-Being.* Health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey (pp. 145–211). WHO Regional Office for Europe

Ssenyonga, J., Muwonge, C. M., & Hecker, T. (2019). Prevalence of family violence and mental health and their relation to peer victimization: A representative study of adolescent students in Southwestern Uganda. *Child Abuse & Neglect, 98*, 104194. http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104194

Storch, E. A., Masia-Warner, C., Crisp, H., & Klein, R. G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior, 31*, 437–452. http://dx.doi.org/10.1002/ab.20093

Sumter, S. R., Baumgartner, S. E., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2012). Developmental trajectories of peer victimization: Off-line and online experiences during adolescence. *Journal of Adolescent Health, 50*(6), 607-613. http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2011.10.251

Sun, L., Liang, L., & Bian, Y. (2017). Parental psychological control and peer victimization among Chinese adolescents: The effect of peer pressure as a mediator. *Journal of Child and Family Studies, 26*(12), 3278-3287. http://dx.doi.org/10.1007/s10826-017-0834-1

Swearer, S. M. (2008). Relational aggression: Not just a female issue. *Journal of School Psychology, 46*, 611–616. http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2008.08.001.

Takış, Ö. (2007). *Ortaöğretim Kurumları İçin Geliştirilen Zorbaca Davranışlarla Baş Edebilme Programının Etkisinin İncelenmesi.* Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tural-Hesapçıoğlu, S., Yesilova-Meraler, H., & Ercan, F. (2018). Bullying in schools and its relation with depressive symptoms, self-esteem, and suicidal ideation in adolescents Okullardaki akran zorbalığının ergenlerde depresif belirtiler, benlik saygısı ve özkıyım düşüncesi ile ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 19*(2), 210-216. http://dx.doi.org/10.5455/apd.268900

Vogel, M., & Keith, S. (2015). Vicarious peer victimization and adolescent violence: Unpacking the effects of social learning, general strain, and peer group selection. *Deviant Behavior, 36*(10), 834-852. doi.org/10.1080/01639625.2014.977187

Wang H, Zhou X, Lu C, Wu J, Deng X, Hong L, et al. (2012) Adolescent bullying ınvolvement and psychosocial aspects of family and school life: A cross-sectional study from guangdong province in China. *PLoS ONE, 7*(7), e38619. http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0038619

Wienke Totura, C. M., MacKinnon-Lewis, C., Gesten, E. L., Gadd, R., Divine, K. P., Dunham, S., & Kamboukos, D. (2009). Bullying and victimization among boys and girls in middle school: The influence of perceived family and school contexts. *The Journal of Early Adolescence, 29*(4), 571-609. http://dx.doi.org/10.1177/0272431608324190

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, 14-21. doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018

Williford, A. P., Brisson, D., Bender, K. A., Jenson, J. M., & Forrest-Bank, S. (2011). Patterns of aggressive behavior and peer victimization from childhood to early adolescence: A latent class analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(6), 644-655. http://dx.doi.org/10.1007/s10964-010-9583-9

Wolke, D., & Samara, M. M. (2004). Bullied by siblings: Association with peer victimisation and behaviour problems in Israeli lower secondary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1015–1029. http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610. 2004.t01-1-00293.x

Wolke, D., Tippett, N., & Dantchev, S. (2015). Bullying in the family: Sibling bullying. *The Lancet Psychiatry, 2*, 917–929. http://dx.doi.org/10.1016/S2 215-0366(15)00262-X.

Yaban, E. H., Sayil, M., & Tepe, Y. K. (2013). Erkek ergenlerde anne babadan algılanan destek ile akran zorbalığı arasındaki ilişkide arkadaşlık niteliğinin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi, 28*(71), 20-32. https://www.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/research

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: As a result of these studies, findings proving that many children in primary, secondary and high school are bullied by their peers have been revealed (Kochenderfer & Ladd, 1996; Nansel et al., 2001). In this context, the aim of the study is to determine the bullying status of secondary school pre-adolescents and to reveal whether the dimensions of peer bullying differ according to gender, victims of violence and perpetrators of violence.

Method: This study is a descriptive study using quantitative data collection method. The data of the study consists of 314 middle school students whose age range varies between 11 and 15 (mean = 13.28, sd = .73). Of these students, 156 (49.7%) were female and 158 (50.3%) were male. In addition, 80 (25.5%) are

seventh grade students and 234 (74.5%) are eighth grade students. Data collection tools, Peer Bullying Scale-Child Form (Pişkin & Ayas, 2011) and Violence Experience Information Form created by the researchers were used. In empty cell analysis, empty cells were filled with the "median of nearby points" method using the SPSS Repleas Missing Values tab. Finally, Victim dimension and Bully dimension of the Peer Bullying Scale, which produces a continuous score in order to determine the bullying status of pre-adolescents, were transformed into artificial categories by using their median values as "low" and "high" since they did not show normal distribution. Accordingly, low/victim-low/bully "Neither Victim nor Bully", low/victim-high/bully "Bully", high/victim-low/bully "Victim" and high/victim-high-bully "Both Victim" It has also been described as "Bully".

Findings: According to the findings of the study, 165 (52.5%) of 314 pre-adolescents who participated in the study were neither bully nor victim in any peer bullying status (victim/bully), 29 (9.2%) were only in the "bully" status. 28 (8.9%) were only in the status of "victim" and 92 (29.3%) were in the status of "both victim and bully". When compared according to their genders, findings regarding the differentiation of scores on the dimensions of peer bullying (victim-bully) according to the gender of pre-adolescents are given. Accordingly, it is seen that neither the scores of the pre-adolescents regarding the victimization dimension of peer bullying nor the scores of the bullying dimension differ significantly according to their gender. When the pre-adolescents are examined according to their exposure to violence, the mean rank of both bullying-victim and bullying-bully scores differs according to the pre-adolescents' exposure to violence at "home". When examined according to their exposure to violence at "school", the mean rank of both bullying-victim and peer-bullying-bully scores differs according to the pre-adolescents' exposure to violence at school. When the peer bullying dimensions of pre-adolescents are examined according to their exposure to violence in the "Street", the mean rank of both bullying-victim and peer-bullying-bully scores differ. Finally, when examined according to their exposure to violence in the "virtual environment" (TV, computer), the rank differences in both the peer bullying-victim and peer bullying-bully scores of the pre-adolescents differ. Finally, when the perpetrator of violence is analyzed, both the mean rank of bullying-victim scores and the mean rank of bullying-bullying scores of pre-adolescents who stated that they used violence against "Other Children" were higher than the mean rank of pre-adolescents who stated that they did not use violence against "Other Children". is significantly higher. Similarly, both the mean rank of peer bullying-victim scores and the mean rank of bullying-bullying scores of pre-adolescents who

stated that they used violence against “Environment/Objects” were significantly higher than the mean rank of pre-adolescents who stated that they did not use violence against “Environment/Objects”. is high. On the other hand, the mean rank of neither the bullying-victim nor the peer-bullying-bully scores of pre-adolescents perpetrators and non-violent "animals" do not differ significantly.

Conclusion and Discussion: It can be said that 149 (47.4%) of the pre-adolescents participating in the study had some form of peer bullying experience. Many studies have been conducted in Turkey and abroad in order to determine the prevalence of peer bullying in pre-adolescents and adolescents. Gökkaya & Tekinsav-Sütçü (2020), in their study with 1740 secondary school students, found that 2.8% of the study group was "bully", 34.9% was "victim", 27.0% was "both bully and victim", and 35.3% were neither bully nor bully. It is seen that they are also victims, so 64.7% of the participants are exposed to peer bullying. Öztürk at al. (2019) in their study with 240 secondary school students, 10.8% of the participants were “bully”, 13.8% “victim”, 4.6% “both bully and victim” and 80% “neither bully”. Nor did they state that they were in the status of “victim”. Gökler (2007) determined that 10.10% of 576 secondary school students were "bullies", 27.30% were "victims", and 20.90% were "both bullies and victims". Among all these studies, when the findings about the "victim", "bully" and "both victim and bully" status are evaluated together, the average rate of the "victim" status is 25.4%, the average of the "victim" is 8.4%, and the "victim" status is 8.4%. The average rate of those who were both bullies and victims was calculated as 18.28%. It can be said that the findings obtained from this study are close to the averages of previous studies. Secondly, it is seen that the dimensions of bullying victims and bullying peers of pre-adolescents do not differ significantly according to their genders. According to the findings obtained from this study, it can be said that gender is not an important variable on victim or bully scores. In the literature, besides the studies supporting this finding, there are studies revealing that there is a gender difference in both bullying dimensions (victim/bully). In addition, it has been stated in some studies that only the victim dimension differs in terms of genders, while in some studies only the bully dimension differs in terms of genders. The differentiation of the findings obtained from the studies may be due to the different measurement tools used, the collection of data from students from different regions, and the collection of data from students with different socio-economic levels. The third finding obtained from this study was that the bully and victim scores of pre-adolescents who were exposed to violence at home, at school, on the street and on TV and/or in the computer environment were higher than those who were not exposed to this violence. Similarly, bully and victim dimensions

scores of pre-adolescents who used violence against other children and environment/objects were higher than those of non-violent children. When these findings are evaluated together, exposure to violence and using violence emerged as an important factor in both victim and bully dimensions of peer bullying. Trying to explain how domestic violence can lead to peer bullying, Hong & Eamon (2009) stated that by observing and experiencing violence within the family microsystem, they learned to accept aggression as a legitimate way of solving problems and interacting with others.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2384-2400
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70610
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 12.06.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Efe, H. (2022). Öğretmen Görüşlerine Göre Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of History School,* 66, 2384-2400.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ONERİLERİ[1]

Hüseyin EFE[2]

Öz

Yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretirken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların doğrudan içinde yer alan dil öğretmenlerinin sunduğu çözüm önerilerini öğrenmeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak derinlemesine görüşme tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Artvin ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde yabancı dil dersi veren yedi kadın, beş erkek olmak üzere on iki öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden sekizi İngilizce, üçü Almanca, biri Rusça dersi vermektedir. Araştırma yarı-yapılandırılmış görüşme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Görüşme verileri "derinlemesine görüşme" yöntemi ile toplanmış, böylece araştırma konusu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgi edinilmeye çalışılmış ve toplanan bilgiler nitel araştırma ilkeleri çerçevesinde raporlaştırılmıştır. Araştırmada yapılan görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından çözümlenerek, bilgisayar ortamında görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Araştırmaya katılan katılımcıların tamamı yabancı dil öğretimi programının yetersiz olduğunu, bir bölümünün temel dört dil becerisini kazandıracak kazanımlara yer verilmediğini bir bölümü ise öğretim programının günümüz koşullarına uygun olmayan yapay ve gerçeklikten uzak olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenlerin tamamı dil öğretim yönteminde hata olduğu düşüncesindedirler. Yabancı dil öğretmenlerinin yaşanan sorunlara çözüm önerilerinde

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %100. Bu makalenin etik kurul onayı Artvin Çoruh Üniversitesi'nde, 05.03.2023 tarih, E-18457941-050.99-83679 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, İngiliz Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, efe@artvin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5142-0959

müfredat güncellemesi, beş duyu organına yönelik materyal, pratiğe dönük ders araçları geliştirme, dili kültürel ögelerle birleştirme, ders saatinin artırılması, native speaker olanağı sunulması, güncel materyaller, mevcutların azaltılması, dille etkileşimde bulunulacak ortam yaratılması ve fırsat eşitliği yaratılması gibi öneriler sunmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: Müfredat, Dil Öğretimi, Durum Çalışması, Özel Okul.

Problems Faced in Foreign Language Teaching According to Teachers' Opinions and Solution Proposals

Abstract

In this study which aims to learn the problems that foreign language teachers encounter while teaching language and the solution proposals offered by them directly involved in these problems, the case study pattern which is one of the qualitative research methods was used. In the research, in-depth interview technique was applied by using the maximum diversity sampling method. The study group of the research consists of twelve teachers, seven women and five men, who teach foreign language courses at primary, secondary and high schools in Artvin. Eight of the teachers teach English, three German and one Russian. The research was carried out through a semi-structured interview form. Interview data were collected by the method of "in-depth interview", so that detailed information about the research topic was tried to be obtained and the collected information was reported within the framework of qualitative research principles. The interview records made in the research were analyzed by the researchers and converted into interview texts in the computer environment. All of the participants participating in the research think that the foreign language teaching program is insufficient; some of them do not include the acquisitions that will provide the basic four language skills, and some of them think that the curriculum is artificial and far from reality, which is not suitable for today's conditions. All the teachers think that there is a mistake in the language teaching method. Teachers offer solution proposals they experience as: curriculum update, materials for the five senses, developing practical course tools, combining language with cultural elements, increasing lecture hours, providing native speaker opportunities, current materials, reducing large classes, creating an environment to interact with the language, and equality of opportunity.

Keywords: Curriculum, Language Teaching, Case Study, Private School.

GİRİŞ

Tüm dünyada olduğu gibi günümüz Türkiye'sinde de yabancı dil öğretimi bireylerin yaşamında önemli bir yer tutmaktadır. Bu bağlamda Türk eğitim

sisteminde de okul öncesinden yükseköğretime kadar birinci ve ikinci yabancı dil öğretimi yapılmaktadır. Ancak istenilen düzeyde başarı elde edilemediği görülmektedir. Bu durum yabancı dil öğretiminde çeşitli sorunların yaşandığının bir göstergesi olarak ele alınabilir. Yabancı dil öğretimi konusu, toplumlardaki gelişmelerden, eğitim biliminin ortaya koyduğu yeni gerçeklerden ve bireylerin yabancı dile bağladığı değerlerden büyük ölçüde etkilenmekte içerik, yöntem ve araç-gereçlerde büyük değişikliklerle gelişmektedir (TED, 1983). Ancak bu gelişmeler yeterli olmamış ve beklentileri karşılayacak düzeyde gerçekleşmediği görülmektedir. Bu durum yalnızca öğretmene bağlanamaz. Öğretmenin yanında, yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları, finansman, müfredat ve uygulanan yöntemlerle birlikte ele alınması gerekmektedir.

Bugün ülkemizde yabancı kaynaklı alınan her üründe İngilizce açıklama ve kullanma talimatları yer almaktadır. Özellikle genç beyinler teknolojik gelişmelerin sunduğu olanaklarla öyle yoğun ilişkiler içerisindeler ki, sosyal medyada karşılaştıkları İngilizce iletileri anlamakta ama bir başkasına açıklayamamaktadırlar. Ayrıca gençler eğitimlerini tamamlayıp bir an önce yurt dışına çıkmak ve geleceklerini oralarda sürdürmeyi planlamaktadır. Bu durum İngilizceye olan talebi bir kat daha artırmakta ve İngilizce öğretmenlerinin yüklerini ve sonuçta üstesinden gelmeleri gereken sorunları kat kat artırmaktadır.

Bavli ve Michalak (2018, s.689) yaptıkları çalışmada bu sorunları yetersiz İngilizce öğretmeni sayısı, yetkin olmayan öğretmenler, İngilizce ders içerikleri-izlenceleri, kalabalık sınıflarda kısıtlı kaynaklarla ders verme çabaları, zaman baskısı, İngilizce öğretmede yenilikler ve geleneksel yaklaşımlar, yönetim politikaları, öğrenci güdüsü ve bireysel farklılıklar şeklinde sıralamaktadırlar. Çapan (2021, s.405) Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi ve sorunlarını tartıştığı araştırmasında, İngilizce öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları, öğretmenlerin yetkinliği, dilbilgisi temelli öğretim, konuşmaya önem verilmemesi ve anadilin aşırı kullanılması şeklinde sıralayarak çözüm önerileri sunmaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi ve sorunlarını tarihsel boyutu içerisinde ele alındığında benzer durumlarla karşılaşmak olasıdır. Oktay (2015, s.584) araştırmasında, sorunları ortaya koymak için anket çalışması yaparak bu durumun yabancı dil öğretimini ciddi şekilde etkilediğini belirtmektedir. Demircan (1988, s.13) ise, Türkiye'de Osmanlı döneminden bu yana sadece İngilizce değil diğer yabancı dillerle ilgili benzer sorunlar yaşandığı ve iyileştirme yönünde çabalar olduğunu belirtmektedir.

Yabancı dil öğretiminde, teknolojinin gelişmesine paralel olarak "birlikte çalışmak" anlamına gelen e-Twinning platformları devreye alınmış, özellikle cep telefonları veya kişisel bilgisayarlar ön plana çıkmıştır. Demir ve Kayaoğlu (2021, s.2201) yaptıkları çalışmada bu projenin 2009 yılında Türkiye'de başlatıldığını belirterek, yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin sorunlarına çözüm üretecek önemli bir gelişme olduğunu ifade etmektedirler.

İngilizce öğretmenlerinin öğretimde karşılaştıkları sorunlardan bir diğeri de öğretmenlerin ağır iş yükleridir. Özsevik (2010, s.1) tarafından yapılan bir çalışmada, bu konunun yabancı dil öğretimini etkileyen faktörlerden biri olduğu vurgulanarak müfredatın ve ders izlencelerinin hazırlanmasında gerekli önemin gösterilmesi gerektiği belirtilmektedir. Aynı çalışmada eğitim-öğretimde planlamanın önemine değinilirken, temel derslerden biri olan yabancı dilin ağırlıklı olarak göz önüne alınması gerektiği savunulmuştur.

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların doğrudan içinde yer alan dil öğretmenlerinin sunduğu çözüm önerilerini öğrenmektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. MEB'in dil öğretim yöntemini yeterli midir?

2. Dil öğretiminde hangi materyaller kullanılarak daha başarılı olunabilir?

3. Kamu okullarında yeterli düzeyde dil öğretilebiliyor mu? Öğretilemiyorsa nedenleri nelerdir?

4. Özel okulları dil öğretiminde başarılı mı? Başarılarının nedenleri nelerdir?

5. Dil öğretimi için nasıl bir ortam oluşturulmalıdır?

6. Dil öğretiminde yaşanan sorunları nelerdir?

7. Dil öğretiminde sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı yabancı dil öğretmenlerinin dil öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların bizzat mutfağında olan dil öğretmenlerinin sunduğu çözüm önerilerinin analizini amaçlamaktadır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında temel fikir, bir durum (ya da birkaç durum, birden fazla durum çalışması) seçmek ve durumun bir sorunu ya da bir meseleyi nasıl gösterdiğini açıklamaktır. Bu, durumun derinlemesine analiz edilmesine

neden olur (Cresswell, 2017, s.242). Bu yöntemin en önemli özelliği, çalışmada ele alınan durumun, kişinin ya da topluluğun kendisine özgü özellikleri nedeniyle seçilmesi ve kendi bağlamı içerisinde ele alınmasıdır (Ersoy, 2016, s.165). Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak derinlemesine görüşme tekniği uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme veri toplama ve analizi için geniş bir aralığı içeren farklı durumların belirlenip seçilmesidir (Chiristensen vd, 2015, s.94). Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı okullarda, farklı dersleri veren, farklı cinsiyetlerde, farklı kıdeme ve unvana sahip öğretmenler seçilmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Artvin ilinde ilkokul, ortaokul ve liselerde yabancı dil dersi veren yedi kadın, beş erkek olmak üzere on iki öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlerden sekizi İngilizce, üçü Almanca, biri Rusça dersi vermektedir.

Veri toplama aracı

Araştırma yarı-yapılandırılmış görüşme formu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem belirgin hem de açık uçlu sorular içererek yapılandırılmış ve yapılandırılmamış türlerinin bir karışımı olarak ortaya çıkar (Merriam, 2013, s.72). Yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilirken, öncelikle ilgili alanyazın gözden geçirilmiştir. Bunun ardından yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve bu görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için ilgili alandan uzmanların görüşüne başvurulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularına son hali verilmiştir.

Veri toplama

Görüşme verileri "derinlemesine görüşme" yöntemi ile toplanmış, böylece araştırma konusu ile ilgili ayrıntılı bir şekilde bilgi edinilmeye çalışılmış ve toplanan bilgiler nitel araştırma ilkeleri çerçevesinde raporlaştırılmıştır. Kvale ve Brinkmann (2009, s.87) fikir alışverişinin yapıldığı gündelik diyaloglardan farklı biçimde görüşmenin dikkatli bir sorgulama ve dinleme süreci olduğunu, araştırmacının görüşmenin konusunu ortaya koyup, verilen yanıtları dikkatle takip etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Derinlemesine görüşmeler, bir araştırmacının bir diğer kişiden bir konu ile bildiklerini öğrenmeye çalıştığı ve o kişinin konu ile ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve konunun sahip olabileceği anlam ve önemi kaydettiği amaçlı etkileşimlerdir (Arthur vd., 2012, s.14).

Verilerin çözümlenmesi

Araştırmada yapılan görüşme kayıtları araştırmacı tarafından çözümlenerek, bilgisayar ortamında görüşme metinlerine dönüştürülmüştür. Görüşme sorularında güvenirliği sağlamak amacıyla görüşme sürecinde ses cihazına kaydedilen konuşmalar raporlaştırılarak tutarlılığı sağlanmıştır. Konuşmaların çözümlenmesinden sonra veriler belirli ölçütlerle kodlanması sürecinde tutarlılık sağlanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, nitel veri analizi tekniklerinden biri olan, betimsel veri analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Görüşülen öğretmenler Ö1,Ö2,Ö3,Ö4… Ö12 olarak kodlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına yönelik bulgulara yer verilerek temalandırılmıştır.

Tablo 1
Yöntem Yeterliğine İlişkin Veriler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Yöntem Yeterliği	Yetersiz Müfredat	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Konuşma ve Dinleme Becerisi	Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,
	Yapay ve Gerçeklikten Uzak	Ö9,Ö10,Ö11

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların tamamının yabancı dil öğretimi programını yetersiz görmektedir. Katılımcıların bir bölümü öğretim programında konuşma ve dinleme becerisi kazandıracak kazanımların yer almadığını düşünürken bir bölümü de öğretim programını yapay ve gerçeklikten uzak bulmaktadırlar. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Ö10: "Öğretim programı öncelikle yaşanabilir olmalı. Sınav odaklı ve varılacak yer olmamalı."

Ö5: "Kesinlikle yeterli değildir. Yıllarca verilen onlarca saat yabancı dil eğitimine rağmen ülkenin %80'i bir yol tarifini bile İngilizce yapamıyor."

Ö9:" Yetersiz buluyorum. Dayatılan öğretim programı, günlük konuşma ve dil becerilerinden oldukça uzak, çok yapay ve gerçeklikten uzak içeriklerle dolu."

Tablo 2
Materyal Yeterliğine İlişkin Veriler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Materyal Yeterliği	Bütçe Odaklı Materyal	Ö7,Ö8, Ö11,Ö12
	Kültürel Köprü	Ö5,Ö6, Ö9,Ö11
	Listening Ağırlıklı	Ö1,Ö3,Ö4,Ö9,Ö10
	Erişim Zorluğu	Ö2,Ö4,Ö6,Ö7
	Yaşanabilir Materyal	Ö2,Ö3,Ö8,Ö10,Ö12

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların bir bölümü ders materyallerinin bütçe odaklı yani kamu okullarında ucuz ve yetersiz materyaller olarak bulurken, bir bölümü de alınan yabancı dille kültürel köprü kurulamadığını düşünmektedir. Yine katılımcıların bazıları kullanılan ders materyallerinin listening ağırlıklı olduğunu belirtirken, bazıları materyallere erişimin zor olduğunu, bazı katılımcılar ise, yaşanabilir materyallerin olmadığı görüşündedirler. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Ö8:"Ülkemiz şartlarında hazırlanan materyallerin çoğu maalesef bütçe odaklı ve native speakers tarafından hazırlanmadıklarından kültürel köprü kurulmuyor. Aslında nitelikli materyaller zaten var, ancak bütçe noktasında o materyallerle yollarımız ayrılıyor."

Ö3: "Devlet kitabı tek başına yetersiz. Listening odaklı."

Ö4: "Öğretmenlerin materyallere erişimi kolaylaştırılmalıdır."

Ö10: "Dil öğretiminde kullanılan materyaller interaktif ve daha yaşanabilir olmalıdır."

Tablo 3
Dil Öğretimi Yeterliğine İlişkin Veriler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Dil Öğretimi Yeterliği	Yetersiz	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Seçici Olmayan Konu	Ö1,Ö4,Ö8,Ö9
	Akademik Başarıya Odaklı	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Gerçeklikten, iletişimden yoksun	Ö3,Ö4,Ö6

Ders saati azlığı	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7, Ö9, Ö10, Ö12
Fiziki ortam	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların tamamı kamu okullarında yeterince dil öğretilmediğini, akademik başarıya odaklanıldığını ve fiziki ortamın yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların bir bölümü seçici olmayan konuların olduğunu bir bölümü ise konuların gerçeklikten uzak ve iletişimden yoksun olduğu görüşündedirler. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Ö5:" Ders saatleri yetersiz, sınıflar kalabalık, müfredat çok yoğun. Ders kitapları yetersiz."

Ö8:" Kamu okullarında materyaller yetersiz. Ders kitapları yetersiz kalıyor. Uygun sınıf ortamının sağlanamaması dil öğretiminde başarıyı etkiliyor."

Ö12: "Tabii ki de yeterli bir dil eğitimi yoktur. Çünkü okullarında akademik başarıya yönelik bir dil eğitimi var. Amaç yabancı dil öğrenmek olmayınca süreç tamamen müfredatı bitirme üzerine kurulu."

Tablo 4

Özel Okullarda Dil Öğretimi Yeterliğine İlişkin Veriler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Özel Okullar	Doğru materyal seçimi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Pratik	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Dille etkileşim	Ö1,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12
	Fiziki ortam	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Ders saati fazlalığı	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9
	Dil öğretimi hedefli	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12

Tablo 4 incelendiğinde tüm katılımcılar özel okulların doğru materyal seçimi yaptığını, pratiğe önem verdiğini, fiziki ortamlarının ve sınıf mevcutlarının az olduğunu ve dil öğretmeyi hedefleyerek mevcut MEB müfredatını uygulamadıklarını belirtmektedirler. Katılımcıların bir bölümü öğretilen dille öğrencilerin etkileşimini sağlayarak, Native Speakers kullandığını belirtirken, bir bölümü de yabancı dil ders saatinin fazla olmasının avantaj yarattığını belirtmektedir. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Ö6:" Özel okullar dil öğretimi konusunda daha başarılılar. Sebebi ise, odakta doğru materyal seçimi ve destek programları sunarak öğrenci ihtiyaçlarını *bilmeleri."*

Ö7:" Özel okullarda hedef müfredattan ziyade dil öğretme olduğu için kamu *okullarından daha başarılılar."*

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların bir bölümü dil öğretim ortamı yeterliği temasında zenginleştirilmiş materyallerin önemli olduğunu belirtirken, bir bölümü de ortamın dört beceri alanına (Dinleme-konuşma-anlama ve yazma) yönelik düzenlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Katılımcıların tamamı dil öğretim yönteminde hata olduğunu belirtmektedir. Yine katılımcıların bir bölümü müfredat yetiştirme çabası nedeniyle dil öğretimine gerekli özeni gösteremediklerini, bir bölümü ise kamu okullarının dil öğretimi hedefli olmadıklarını düşünmektedirler.

Tablo 5

Dil Öğretim Ortamı Yeterliğine İlişkin Veriler.

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Dil Öğretim Ortamı Yeterliği	Zenginleştirilmiş materyal	Ö1,Ö3,Ö4, Ö8, Ö12
	Dört beceri alanlı	Ö2, Ö7, Ö10,Ö11
	Müfredat yetiştirme çabası	Ö1,Ö2,Ö5,Ö6,Ö7, Ö11,Ö12
	Yöntem	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10, Ö11,Ö12
	Öğrenci sayısı ve Laboratuvar	Ö3, Ö5,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12

Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Ö1:"Ortam öncelikle öğrenmeye uygun olmalıdır. Bununla birlikte pratiğe dönük, müfredat yetiştirme derdi olmayan ve en önemlisi yeterli sermayeye sahip bir öğrenme ortamı yaratılmasıdır."

Ö11: "Sınıf mevcutları az olmalı, daha çok dört beceri alanına yönelik çalışmalar ve materyaller olmalıdır.

Tablo 6

Yaşanan Sorunlara İlişkin Veriler

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Yaşanan Sorunlar	Materyal	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,

Bağlayıcı Müfredat	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12
Etkin kaynaklara ulaşım	Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö10
Konuşma ortamı eksikliği	Ö1,Ö5,Ö8,Ö11,Ö12
Sınıf dışı etkinlik eksikliği	Ö2,Ö4,Ö7,Ö8,Ö12
Pahalı materyal	Ö3,Ö4,Ö6,Ö10,Ö11
Özgüven eksikliği	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7, Ö9, Ö10, Ö12
Sınav odaklılık	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcıların bir bölümü yaşanan sorunlara ilişkin materyal yetersizliği, müfredatın sınav odaklı bağlayıcılığı, etkin kaynaklara ulaşmakta yaşanan sorunlar ve konuşma ortamlarının eksikliği olduğunu belirtirken, bir bölümü de sınıf dışı etkinliklerin neredeyse hiç olmadığını, dil öğretiminde etkin kullanılacak materyallerin pahalı olduğunu, öğrencilerde özgüven eksikliğinin olduğunu belirmektedirler. Katılımcıların tamamı ise sınav odaklılığın en önemli sorunu oluşturduğunu düşünmektedirler.

Ö4: "Elimi kolumu bağlayan bir müfredat var. Etkili kaynakları elde edecek para ve ortam yok."

Ö5: "Çocuklar özgüven eksikliğinden konuşurken utanıyorlar."

Ö1: "Web2 araçlarının kullanımına imkan vermeyen eğitim öğretim ortamları."

Ö10: " Öğrenciler dile karşı önyargılı."

Tablo 7

Çözüm Önerileri

Ana Tema	Alt Temalar	Katılımcılar
Çözüm Önerileri	Müfredat güncellemesi	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
	Beş duyu organına yönelik materyal	Ö1,Ö2,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12
	Pratiğe dönük ders araçları geliştirme	Ö3,Ö4,Ö8,Ö9,Ö12
	Dili kültürel ögelerle birleştirme	Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12
	Ders saatinin artırılması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12

Native Speaker olanağı sunulması	Ö1,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12
Güncel materyaller	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
Mevcutların azaltılması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12
Dille etkileşimde bulunulacak ortam yaratılması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12
Fırsat eşitliği yaratılması	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcılar yaşanan sorunlara çözüm önerilerinde müfredat güncellemesi, beş duyu organına yönelik materyal, pratiğe dönük ders araçları geliştirme, dili kültürel ögelerle birleştirme, ders saatinin artırılması, Native Speaker olanağı sunulması, güncel materyaller, mevcutların azaltılması, dille etkileşimde bulunulacak ortam yaratılması, fırsat eşitliği yaratılması gibi önerileri belirtmektedirler. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir;

Ö12: "Kültürel ögelerle bütünleştirilmiş bir müfredat planlanmalı."

Ö6: " Özellikle Native Speaker'la daha çok pratik yapacak ortam sağlanmalı."

Ö9: "Kısaca beş duyu organına hitap edecek malzemelerin öğretmene sunulması gerekir. Gerisi kendiliğinden gelir."

Ö7: "Sınıf mevcutları azaltılmalı, müfredatın daha güncel ve kullanılabilir yapılarla hazırlanması, okullarda laboratuvar oluşturulması gerekir."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yabancı dil öğretimi programının yetersiz olduğunu, bir bölümünün temel dört dil becerisini kazandıracak kazanımlara yer verilmediğini bir bölümü ise öğretim programının günümüz koşullarına uygun olmayan yapay ve gerçeklikten uzak olduğunu düşünmektedirler. Kızıldağ (2009, s.188) yaptığı araştırmada müfredatın yoğun ve esnek olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Demirpolat'ın (2015, s.131) yaptığı araştırmada da benzer sonuçlar bulunmuş, eğitim programlarında yapılan değişikliklere rağmen yabancı dil öğretiminde başarılı olunamadığı sonucuna varmıştır. Çelebi ve Narinalp (2020, s.151) ise müfredatın İngilizce öğretiminin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Yabancı dil öğretim müfredatının sorunlu olduğu, hem dil becerilerine hem de günümüz koşullarına uygun bir şekilde yenilenmesi

gerekmektedir. Dil öğretiminde kullanılan yöntemin eski ve eksik olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir bölümü kamu okullarında kullanılan materyaller ile ders kitaplarının yetersiz olduğunu, diğer materyallerinde çok pahalı olduğunu bu nedenle alamadıklarını, bir bölümü ise öğretilen yabancı dilin konuşulduğu ülkeyle kültürel köprülerin kurulamadığını belirtmektedir. Bazı katılımcılar da gerçek yaşamdan kopuk ve materyallere erişimin zor olduğu konusunda düşüncelerini belirtmektedir. Bu araştırmanda bulunan sonuçları destekler nitelikte Güneş ve Karaazmak (2017, s.4), Aksoy ve Bozdoğan (2019, s.12) yaptıkları araştırmalarda sınıflarda yabancı dil materyaline gereksinim duyulduğu, materyal eksikliklerinin giderilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Dil öğretim materyallerinin pahalı olması nedeniyle kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerin bu materyallere ulaşmasının olası olmadığı görülmektedir. Bakanlık tarafından dağıtılan ders kitaplarının da yeterli olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin tamamı kamu okullarında yeterince dil öğretilmediğini, akademik başarıya odaklanıldığını ve fiziki ortamın yetersiz olduğu düşüncesinde birleşirken, bir bölümü öğrenmeyi destekleyecek nitelikte seçici olmayan konuların bulunduğunu bir bölümü ise konuların gerçek yaşamdan uzak ve yeterli düzeyde iletişimden yoksun olduğu görüşündedirler. Araştırmada elde edilen bu sonuçları destekler nitelikte Aküzel (2006, s.114) yaptığı araştırmada ders kitaplarının yeterince açık anlaşılır ve ilgi çekici olmadığı, dersin amaçlarını desteklemediği için yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Çatal (2015, s.8)yüksek lisans tezinde, sınav odaklı ders yürütüldüğünden öğrencilerde dil ediniminin gerçekleşmediği, dört temel beceri odak noktası olmadığından ve test odaklı çalışmalar yapıldığından başarısız olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dil becerisi test tekniğiyle ölçülmeye çalışıldığında bir mekanikleşme söz konusudur. Türkiye'de öğretmenlerin başarısı merkezi sınavlardan alınan sonuçlarla ölçülmektedir. Bu durumda öğretmenler akademik başarıya odaklanarak merkezi sınavlara yönelik çalışmalar yapmak zorunda kalmaktadırlar.

Öğretmenlerin tümü özel okulların doğru materyal seçimi yaptığını, pratiğe önem verdiğini, fiziki ortamlarının ve sınıf mevcutlarının az olduğunu ve dil öğretmeyi hedefleyerek mevcut MEB müfredatını uygulamadıkları düşüncesinde birleşmektedirler. Öğretmenlerin bir bölümü öğretilen dille öğrencilerin etkileşimini sağlayarak, Native Speakers kullandığını belirtirken, bir bölümü de yabancı dil ders saatinin fazla olmasının avantaj yarattığı düşüncesindedirler. Kamu okullarında öğrenim gören öğrencilerle özel

okullarda öğrenim gören öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik farkın fırsat ve olanak eşitliğini ortadan kaldırdığı söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığının Lise Geçiş Sınavları sonuçlarını yorumladığı raporlarda da sınavda sosyo ekonomik düzeyi yüksek ailelerin çocuklarının yabancı dil puanı daha yüksek çıkmaktadır (2022 MEB Raporu).

Öğretmenlerin bir bölümü dil öğretiminde zenginleştirilmiş materyallerin önemli olduğunu belirtirken, bir bölümü de ortamın dört beceri alanına (Dinleme-konuşma-anlama ve yazma) yönelik düzenlenmesi gerektiğini ifade etmektedir. Öğretmenlerin tamamı dil öğretim yönteminde hata olduğu düşüncesindedirler. Yine öğretmenlerin bir bölümü müfredat yetiştirme çabası nedeniyle dil öğretimine gerekli özeni gösteremediklerini, bir bölümü ise kamu okullarının dil öğretimi hedefli olmadıklarını düşünmektedirler. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte Çelebi ve Narinalp (2020, s.15) öğretmenlerin sınava dayalı sistemde dil öğretimini olumsuz etkilediği sonucunu elde etmişlerdir. Kubanç ve Selvi (2022, s.10) yaptığı araştırmada sınava ve akademik başarıya dayalı bir sistemde öğretmenlere klasik dil öğretim yöntemlerini dayattığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumda sınava dayalı sistemlerde dil öğretimi hedeflemek yerine akademik başarıya yönelik ders işleme yöntemleri tercih edildiği söylenebilir.

Öğretmenlerin bir bölümü yaşanan sorunlara ilişkin materyal yetersizliği, müfredatın sınav odaklı bağlayıcılığı, etkin kaynaklara ulaşmakta yaşanan sorunlar ve konuşma ortamlarının eksikliği olduğunu belirtirken, bir bölümü de sınıf dışı etkinliklerin neredeyse hiç olmadığını, dil öğretiminde etkin kullanılacak materyallerin pahalı olduğunu, öğrencilerde özgüven eksikliğinin olduğunu belirmektedirler. Katılımcıların tamamı ise sınav odaklılığın en önemli sorunu oluşturduğunu düşünmektedirler. Kubanç ve Selvi'nin (2022, s.12) de belirttiği gibi dil öğretmenleri müfredatın yoğun olduğu, ders saatlerinin az olduğu, sınıf mevcutlarının kalabalıklığı, ders kitaplarının yetersizliği, öğrencilerin dile karşı isteksizliği gibi sorunlar olduğunu saptamışlardır. Buna benzer sonuçlar öncesinde yapılan çalışmalarda da (Karakoyun, 2008; Özer & Korkmaz, 2016, s.74) karşılaşılmaktadır. Dil öğretiminde başarıyı elde etmek için müfredat ve materyallerin hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretmenlerinin yaşanan sorunlara çözüm önerilerinde müfredat güncellemesi, beş duyu organına yönelik materyal, pratiğe dönük ders araçları geliştirme, dili kültürel ögelerle birleştirme, ders saatinin artırılması, Native Speaker olanağı sunulması, güncel materyaller, mevcutların azaltılması, dille etkileşimde bulunulacak ortam yaratılması, fırsat eşitliği yaratılması gibi

öneriler sunmaktadırlar. İşin bizzat mutfağında yer alan yabancı dil öğretmenlerinin bu önerileri dikkate alındığında dil öğretiminde kamu okullarında da başarının sağlanabileceği söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arthur, J., Warning, M., Coe, R. &Hedges, L. V. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. Sage Pub.

Aksoy, E. ve Bozdoğan, D. (2019). Sınıf öğretmenlerinin İngilizce yeterlik düzeyleri ile İngilizce öğretim sürecindeki ihtiyaçlarının belirlenmesi. *İlköğretim Online, 18.*

Aküzel, G. (2006). *İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi: Adana Örneği.* Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bavli, B.& Michalak, M. (2018). Challenges in teaching English as a foreign language at schools in Poland and Turkey. *European Journal of Teacher Educatıon, 41(5), 688–706.*

Baugh, A. & Cable, T. (1997) *A History of the English Language*. Routledge, Cornwall.

Christensen, L., Jhonson, R., &Turner, L. (2015). *Araştırma Yöntemleri: Desen ve Analiz.* (Ahmet Aypay, Çev.). Anı Yayıncılık.

Creswell, John W. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş Yaklaşıma Göre Nitel Araştırma Deseni.* (Hasan Özcan, Çev.). Anı Yayıncılık.

Çapan, S.(2021). Problems in foreign language education in the Turkish education system: pre-service teachers' accounts. *Eurasian Journal of Applied Linguistics, 7(1), 397–419*

Çelebi, M. & Narinalp, N. (2020). Ortaokullarda İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches. 15(10).* htpp:/doi.org/10.26466/opus.704162

Çatal, Ö. (2015). *İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıflarda İngilizce Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Karşılaşılan Sorunların İncelenmesi: Öğretmenv ve Öğrenci Görüşleri.* Mehmet Akif Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demir, N. & Kayaoğlu, M. (2021): Multi-dimensional foreign language education: the case of an eTwinning project in Turkey. *Computer Assisted Language Learning*. htpp:/doi.org/10.1080/09588221.2020.1871027)

Demircan, Ö.(1988). *Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi.

Demirpolat, B (2015). *Türkiye'nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihanı: Sorunlar ve Çözüm Önerileri.* Seta Raporu, 131.

Ersoy, H. (2016). *Durum Çalışması*. M. Yaşar Özden, Levent Durdu (Ed.) Eğitimde Üretim Tabanlı Çalışmalar için Nitel Araştırma Yöntemleri. Anı yayıncılık.

Güneş, H. & Karaazmak, F. (2017). Issues related to English language teaching at primary schools and suggested solutions. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(54)*, 731737.

Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim II. Kademe Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Adapazarı Örneği).* Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elemetary Education*, 1(3), 188-201.

Kubanç, Y. & Selvi, B. (2022). İngilizce ve sınıf öğretmenlerinin ilkokulda yabancı dil öğretimine yönelik görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 19(3).* htpp:/doi.org/10.33437/ ksusbd.1210081

Kvale, S.& Brikmann, S. (2009). *Interviews* (2. Baskı). Thousand Oaks: Sage.

MEB (2022). 2022 *Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Raporu*. https://www.meb.gov.tr/2022-ortaogretim-kurumlarina-iliskin-merkezi-sinav-raporu/haber/26870/tr

Merraim, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Patton, Michael Q. (2015). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri* (3. Baskıdan Çeviri). Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Edit.). Pegem Akademi

Oktay, A.(2015), Foreign language teaching: A problem in Turkish education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174.*

Özer, B. & Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi, 0(67).*

Özsevik, Z.(2010). *The Use of Communicative Language Teaching (CLT): Turkish EFL Teachers' Percieved Difficulties In Implementing CLT in Turkey*. Master thesis, University of Illinois. Erişim tarihi: 20.04.2023.

Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik Analiz. F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.). Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar içinde (ss. 70-81). Anı Yayıncılık.

Türk Eğitim Derneği (1983). *Ortaöğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları.* TED yayınları.

EXTENDED ABSTRACT

As in the whole world, foreign language teaching has an important place in the lives of individuals in today's Türkiye. In this context, in the Turkish education system, first and second foreign language teaching is carried out from pre-school to higher education. Today, every product purchased from foreign sources in our country has English explanation and instructions for use. The aim of this research is to learn the problems that foreign language teachers face while teaching language and the solution proposals offered by language teachers who are directly involved in these problems.

Method: In this study, case study design, one of the qualitative research methods, was used. The basic idea in a case study is to choose a case (or several cases, more than one case study) and explain how the case deals with a problem or an issue. The study group of the research consists of twelve teachers, seven women and five men, who teach foreign language courses in primary, secondary and high schools in Artvin. The research was carried out through a semi-structured interview form. While developing the semi-structured interview form, first of all, the relevant literature was reviewed. After that, a semi-structured interview form was prepared and the opinions of experts from the relevant field were sought to ensure the content validity of this interview form, and the interview questions were finalized in line with the expert opinions. Interview data were collected by the method of "in-depth interview", so that detailed information about the research topic was tried to be obtained and the collected information was reported within the framework of qualitative research principles. The interview records made in the research were analyzed by the researcher and converted into interview texts in the computer means. In order to ensure reliability in the interview questions, the conversations recorded on the audio device during the interview were reported and their consistency was ensured. The data obtained from the interviews with the teachers were evaluated

using descriptive data analysis, which is one of the qualitative data analysis techniques. The interviewed teachers were coded as T1, T2, T3, T4… T12.

Results: When the findings obtained from the research are examined, it is seen that all the participants consider the foreign language teaching program is inadequate. While some of the participants think that the acquisitions that will provide speaking and listening skills are not included in the curriculum, some of them find the curriculum artificial and far from reality. While they find the course materials to be budget-oriented, that is, cheap and inadequate materials in public schools, some of them think that cultural ties cannot be established with the foreign language taken. Again, some of the participants stated that the course materials used were mainly listening, while others stated that it was difficult to access the materials considering that enough language is not taught in public schools, academic success is focused on and the physical environment is insufficient.

They state that private schools choose the right materials, give importance to practice, do not have large classrooms, and do not apply the current curriculum of Ministry of Education by aiming to teach language. While some of the participants state that they use native speakers by enabling the interaction of the students with the language taught, some of them state that it is an advantage to have more foreign language class hours. While stating that enriched materials are important in the theme of language teaching medium proficiency, some others state that the environment should be organized for four skill areas (listening-speaking-understanding and writing). All the participants state that there is an error in the language teaching method. Again, some of the participants think that they cannot pay the necessary attention to language teaching due to the effort to develop a curriculum, and some of them think that public schools are not aimed at language teaching. While they state that there is a lack of materials related to the problems experienced, the exam-oriented bindings of the curriculum, the problems experienced in reaching effective resources and the lack of speaking environments, some of them state that there are almost no activities outside the classroom, the materials to be used effectively in language teaching are expensive, and the students lack self-confidence. The participants offered solutions to the problems such as updating the curriculum, developing materials for the five senses, developing practical course materials, combining language with cultural elements, increasing class hours, offering native speaker opportunities, reducing current materials, creating an environment to interact with the language, and creating equality of opportunity for all learners.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2401-2433
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71045
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Gönen, A. & Çıkılı, Y. (2023). Kendini Yönetme Uygulamasının Sınıf İçinde Kullanımına Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleri. *Journal of History School*, 66, 2401-2433.

KENDİNİ YÖNETME UYGULAMASININ SINIF İÇİNDE KULLANIMINA YÖNELİK ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ[1]

Akın GÖNEN[2] & Yahya ÇIKILI[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin kendini yönetmeyi sınıflarında kullanma durumlarının incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile desenlenmiştir. Özel eğitim okullarında görev yapan 13 özel eğitim öğretmeninin gönüllü katılımıyla çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla çözümlenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin bilimsel dayanaklı uygulama hakkında temel düzeyde açıklama yapabildiğini göstermektedir. Öğretmenler en sık uygulamalı davranış analizi kavramını ifade ederken kendini yönetme uygulamasından bahsedilmediğine ulaşılmıştır. Kendini yönetme, kişinin kendi davranışlarını yönlendirmesi ya da kontrol sağlaması şeklinde tanımlanmıştır. Katılımcıların çoğunluğu kendini yönetmeyi sınıflarında kullanmadığını, kullanmayı tercih edenler ise öğrenci gelişimine katkısını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler kendini yönetme konusunda eğitim ve personel desteği talebinde bulunmuştur. Kendilerine ve

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı Selçuk Üniversitesi'nde, 15.06.2022 tarih, 31 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Bu çalışma 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2]Dr., Selçuk Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Programı, akin.gonen@selcuk.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1346-8975

[3]Dr. Öğr. Üyesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, ycikili@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-1144-9095

öğrencilerine kendini yönetmenin yararlarından bahsedilirken, mesleki gelişim sağlayacak eğitimlerin verilmesi ve öğretim programlarının hazırlanması gerektiği önerilmiştir. Öğretmenler izledikleri öğretim örneğinde öğrencilerin bağımsız davranışlarında gelişme gözlendiğini ve ilerleyen dönemlerde kendini yönetmeyi kullanmak istediklerini bildirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel Dayanaklı Uygulamalar, Kendini Yönetme, Özel Eğitim, Özel Eğitim Öğretmenleri

Opinions of Special Education Teachers on the Use of Self-Management in the Classroom

Abstract

The aim of this study is to examine the use of self-management in the classrooms of special education teachers working in special education schools. The research was designed with the semi-structured interview method, which is one of the qualitative research methods. The study was carried out with the voluntary participation of 13 special education teachers working in special education schools. The data obtained from the participants were analyzed through descriptive analysis. The results of the research show that teachers can make a basic explanation about evidence-based practice. It was found that while the teachers most frequently expressed the concept of applied behavior analysis, the practice of self-management was not mentioned. Self-management has been defined as directing or controlling one's own behavior. The majority of the participants stated that they did not use self-management in their classrooms, and those who preferred to use it stated that it contributed to student development. In addition, teachers requested training and personnel support in self-management. While talking about the benefits of self-management for themselves and their students, it has been suggested that training programs should be provided to provide professional development and curriculum should be prepared. Teachers reported that in the teaching example they followed, students' independent behaviors improved and they wanted to use self-management in the future.

Keywords: Evidence-based Practices, Self-management, Special Education, Special Education Teachers.

GİRİŞ

Bilimsel dayanaklı uygulama (BDU), birden çok yüksek nitelikte araştırmanın, farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalar yoluyla öğrenci davranışları üzerinde olumlu sonuçlar ortaya çıkarmasını sağlamasıdır (Cook ve Cook, 2013; Tekin-İftar, 2018). BDU öncelikle genel eğitim sonrasında özel eğitim alanında özel gereksinimli bireyler için kullanılmıştır (Cook ve Cook, 2013;

Çiftçi-Tekinarslan vd., 2018; Rakap, 2021; Tekin-İftar, 2018). Araştırmacıların eğitim alanında yürüttükleri çalışmalarda, BDU'nun başta otizm spektrum bozukluğu (OSB), dezavantajlı öğrenciler ve diğer özel gereksinimli bireylerin eğitim aldığı ortamlarda yoğun bir şekilde kullanılmasının kişinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmektedir (Cook vd., 2012; Cook ve Odom, 2013). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde amaç, gelişimsel açıdan desteklenmesi ve toplumda bağımsız bir yaşam sürdürmesidir. Sunulan eğitim hizmetlerinin başarılı olması öğretmenlerin ve diğer uzmanların kullandıkları yöntem, teknik ve uygulama yollarına bağlı olmaktadır (Rakap vd., 2017).

Öğretmenlere ve diğer uygulayıcılara sınıf etkinlikleri sırasında kullanabilecekleri çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri önerilmektedir. Bu amaçla Ulusal Otizm Merkezi, Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi ve Otizmde Kanıt ve Uygulama Ulusal Merkezi gibi önemli kuruluş ve raporlarında birçok BDU yanında kendini yönetme (KY) yer almaktadır (NAC, 2015; NPDC, 2014; Steinbrenner vd., 2020). Kendini yönetme, bireyin kendi davranışını istenen yönde değiştirmek için davranış değişikliği sürecini uygulamasıdır (Cooper vd., 2007). Öğrencilerin bağımsızlığını artırmaları ve yaşamlarında daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak amacıyla KY kullanılmaktadır (Wehmeyer, 2002; Westwood, 2011).

Öğrenciler tarafından kullanılmasının kolay olduğu, bireyselleştirilerek kişisel hale getirilebildiği, hedef davranışa odaklandığı ve öğretmene zaman kazandırdığı ifade edilmektedir (Skinner ve Smith, 1992). KY becerisine sahip olan bireyler çevresiyle etkileşime girme fırsatı bularak problem çözme, karar verme becerilerini geliştirebilmekte ve kişisel sorumluluk kazanabilmektedir (Wehmeyer vd., 1997). Öğrencilerin sosyal ve akademik davranışları yönetmelerine yardımcı olmak için de tercih edilmektedir (Rafferty, 2010). Özel eğitim alanında beceri kazandırma amacıyla kullanılırken, öğrenciler için önemli beceriler dizisi olarak tercih edilmektedir (Koegel vd., 1999). KY her yaşta, ortamda ve hedef davranışlarda özel gereksinimli bireylere bağımsızlığı teşvik etmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (Reinecke vd., 2018).

Yapılan uluslararası çalışmalarda, BDU'yu kullanmaya yönelik görüşleri konu alan sınırlı sayıda araştırmaya rastlanırken (Alhossein, 2016; Burns ve Ysseldyke 2009; Gable vd., 2012; Greenway vd., 2013; Jones, 2009; Torres vd., 2012) KY hakkında öğretmen görüşlerinin belirlenmediği tespit edilmiştir. Alhossein (2016) tarafından, genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin BDU hakkında bilgi ve kullanma düzeylerinin orta seviyede olduğu belirtilmiştir. Burns ve Ysseldyke (2009), özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde bazı uygulamaları öğretim yöntemi olarak kullanıldığını

belirtmiştir. Gable vd. (2012), 20 bilimsel uygulmanın önemine ve öğretmenlerin kullanım sıklığına ilişkin yeterli hazırlığa sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Greenway vd. (2013), zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan bireylerle çalışan öğretmenlerin BDU ile ilgili kavramları ve öğretim süreçlerini belirlemiştir. Öğretmenlerin BDU hakkında bilgi edinmesiyle ilgili zorluk yaşadığını vurgulamıştır. Jones (2009), mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerin bilimsel uygulamaları kullanma düzeylerinin sınırlı olduğunu, BDU'ya yönelik olumlu düşünceye sahip olduklarını ancak BDU'ya yönelik tercihleri arasında uyuşmazlık olduğunu rapor etmiştir. Torres vd. (2012), duygu ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek amacıyla öğretmenlerin BDU hakkında bilgilendirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir.

Türkiye'de BDU hakkında özel eğitim öğretmenleri/öğretmen adayları ve genel eğitim öğretmenlerinin katılım gösterdiği sınırlı sayıda çalışma (Çiftçi-Tekinarslan vd., 2018; Çil, 2021; Güleç-Aslan, 2017; Özdemir, 2019; Rakap vd., 2018) bulunurken KY hakkında öğretmen görüşlerine rastlanmamıştır. Çiftçi-Tekinarslan vd. (2018), özel eğitim öğretmen adaylarının BDU hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğunu ve uygulamaya yönelik eğitim taleplerinin bulunduğunu belirlemiştir. Çil (2021), OSB olan öğrencilere sunulan eğitim çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin BDU'nun mesleki gelişme katkı sağladığını ve öğrenci gelişimini desteklediğine ulaşmıştır. Güleç-Aslan (2017), otizm tanılı bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine (UDA) yönelik algılarının UDA'nn hedefleri ve özellikleri ile tutarlılığını ortaya çıkarmıştır. Özdemir (2019), OSB olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerin büyük bir bölümünün BDU terimini ve kapsamını bilmediğini belirtmiştir. Rakap vd. (2018), genel eğitim öğretmenlerinin BDU hakkındaki bilgi düzeylerinin düşük olduğunu ve BDU ile ilgili yanlış bilgiye sahip olduklarını belirtmiştir.

Alanyazında genel olarak BDU hakkında özel eğitim öğretmenlerinin bilgi sahibi olması ve uygulamaları kullanmaları gerektiği üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu bakımdan özel eğitim öğretmenlerinin mevcut çalışma kapsamında KY uygulamasını kullanma durumlarının belirlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun yanı sıra KY uygulamasına yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili bir araştırmaya rastlanmamış olması çalışmanın önemini artırmaktadır. Konuyla ilişkili olarak araştırmanın amacı, özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin KY uygulamasını sınıf ortamlarında kullanmalarına yönelik görüşlerinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, "bireylerin oluşturdukları anlamları inceleyerek alana özgü açıklama ya da teori geliştirme süreci" olarak tanımlanmaktadır (Saban ve Ersoy, 2017). Araştırmada özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin BDU kapsamında yer alan KY uygulamasının sınıf içinde kullanılmasıyla ilişkili görüşleri incelenmiştir. Bu doğrultuda seçilen gruptaki katılımcılarla derinlemesine bir çalışma yapabilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bakımdan konuyla ilgili hazırlanmış soruları yöneltme ve ek sorular sorarak detaylı bilgiye ulaşma imkânı sağlanmaktadır. Soruların sırasıyla ilgili bir zorunluluk bulunmazken cümle yapısı isteğe göre değiştirilerek sorulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Konya iline bağlı merkez ilçelerinde bulunan üç özel eğitim okulunda yürütülmüştür. Bu okulların çeşitli eğitim kademelerinde zihinsel yetersizlik ve OSB olan öğrencilere hizmet veren özel eğitim öğretmenleri arasından gönüllülük esasıyla seçilmiştir. Görev yapmakta olan toplam 13 özel eğitim öğretmeninin katılımıyla çalışma gerçekleşmiştir. Çalışmada yer alan katılımcı özelikleriyle ilgili genel bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1
Katılımcı Bilgileri

Özellikler		f
Cinsiyet	Erkek	9
	Kadın	4
Yaş	25-30	10
	31-36	2
	37-42	1
Eğitim durumu	Lisans	11
	Yüksek lisans	2
Mesleki tecrübe	1-5 yıl	6
	6-10 yıl	6
	11-15 yıl	1
Öğrenci tanısı	Otizm spektrum bozukluğu	4
	Zihinsel yetersizlik	9
Öğrenci yaşı	10-14	5
	15-27	8

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunun 9'u erkek 4'ü kadındır. Katılımcıların 10'u 5-30 yaşları arasındadır. Eğitim durumları incelendiğinde 11'i lisans iken 2'si yüksek lisans mezunudur. Öğretmenlerin özel eğitim alanında çalışma süreleri 6'sının 5-10 yıl, 6'sının ise 6-10 yıl arasındadır. Katılımcı grubunda 9 öğretmen zihinsel yetersizliği olan öğrenciyle çalışırken, 4 öğretmen OSB tanısı almış öğrenciyle derslerini yürütmektedir. Öğrenciler yaş grubu açısından incelendiğinde ise 5 öğrencinin 10-14 yaşları arasında olduğu, 8'inin ise 15-27 yaşları arasında olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde alan yazında gerçekleştirilen çalışmalar incelenerek sorular belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine yönelik hazırlanan görüşme soruları için iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların sorular hakkındaki geri bildirimleri için yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşlerine başvurulan uzmanların özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ve betimsel çalışmalarla ilgili tecrübesi bulunmaktadır. Hazırlanan soruların konuyla ilişkili olup olmadığı, anlaşılır ve açık olması yönünden görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularından sadece ikisi üzerinde anlaşılırlığını kolaylaştırmak adına uyarlama önerisi alınmıştır. Gelen öneriler doğrultusunda sorularla ilgili düzeltme yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşmeler öncesinde iki öğretmen ile çalışma yapılarak soruların katılımcılar tarafından açık ve anlaşılır olmasına yönelik uygulama yapılmıştır. Çalışmanın güvenirliğini sağlamak adına uzman görüşüne gönderilmiştir. Alan uzmanı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla görüş birliği sağlanarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

Çalışma grubu hakkında çeşitli bilgiler toplanması amacıyla "Demografik Bilgi Formu" hazırlanmıştır. Bu formda öğretmenlerin cinsiyeti, yaşı, eğitim durumu, mesleki tecrübesi, öğrenci tanısı ve yaş aralığı gibi sorulara yer verilmiştir. Öğretmenlere görüşme formundaki demografik bilgiler dışında 10 açık uçlu soru yöneltilmiştir. Son soru örnek bir öğretim oturumuna yönelik olarak sorulmuştur. Görüşme formunda bulunan sorular aşağıda sunulmuştur: (a)Bilimsel dayanaklı uygulamaları tanımlamak isteseniz ne söylerdiniz?, (b) Bilimsel dayanıklı uygulamalara hangilerine örnek vermek istersiniz?, (c) Kendini yönetmeyi nasıl tanımlarsınız?, (d) Kendini yönetme ile ilgili lisans döneminde ya da hizmet içi eğitim sırasında bilgi aldınız mı? Cevabınız evet ise içeriği ve yeterliliği hakkında bilgi verir misiniz?, (e) Kendini yönetme uygulamasını sınıfınızda kullanıyor musunuz? Cevabınız evet ise kendini yönetme ile ilgili uygulamaların kime nasıl bir etkisi olduğunu

düşünüyorsunuz? Cevabınız hayır ise neden kullanmadığınızı açıklayabilir misiniz?, (f) Kendini yönetme ile ilgili okul içinde destek ihtiyacınız oluyor mu? Cevabınız evet ise kimde ne tür destek ihtiyacınız oluyor? Cevabınız hayır ise neden desteğe ihtiyaç duymadığınızı açıklayabilir misiniz?, (g) Kendini yönetmenin avantaj ve dezavantajları hakkında neler söylemek istersiniz?, (h) Kendini yönetme konusunda destek veya eğitim almak ister misiniz? Niçin?, (ı) Kendini yönetme kullanımına ilişkin önerileriniz nelerdir?, (i) Kendini yönetmeyle ilgili öntest-sontest görüntüleri hakkında neler söylemek istersiniz?

Veri Toplama Süreci

Araştırma öncesinde üç farklı özel eğitim okulunun yöneticisiyle süreci planlamak amacıyla görüşmeler sağlanmıştır. Araştırma etik kurul ve il milli eğitim müdürlüğüne başvurular yapılmıştır. Resmi izinler tamamlanmasından sonra öğretmenlerin gönüllü katılımına yönelik bilgilendirme ve etik kurallar anlatılmıştır. Katılımcılarla görüşmelerin uygun şartlarda yapılabilmesi için zaman dilimleri belirlenmiştir. Görüşmeler planlanan saat diliminde belirlenmiş olan görüşme odasında gerçekleştirmiştir. Araştırma verileri 03.07.2022 ile 15.07.2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Görüşmelerin kayıt altına alınmasıyla ilgili İphone 5S akıllı telefonunda bulunan "Sesli Notlar" uygulması kullanılmıştır. Ses kayıt programı aracılığıyla ses kaydının alınacağı ve kayıtların yalnızca araştırma amacıyla saklanacağı öğretmenlere bildirilmiştir. Görüşme soruları katılımcılara görüşme formındaki sırasıyla yöneltilmiştir. Gerekli durumlarda sorulara ilişkin açıklamalar yapılarak süreç tamamlanmıştır. Her bir katılımcı ile yaklaşık 18-22 dakikalık görüşme oturumları yapılmıştır. Bu süreçte her bir özel eğitim öğretmeni için kişisel bilgi formu, görüşme onay formu, görüşme sorularının bulunduğu soru formu, kayıt için akıllı telefon ve kalem kullanılmıştır. Öğretmen isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3 gibi numaralar yazılarak kodlama yapılmıştır.

Bu araştırma Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Etik Kurulu'nun 15.06.2022 tarihinde 31 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunarak kabul edilmiştir.

Veri Analizi

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizi için iki genel yöntem önerilmektedir. İlki betimsel analiz, ikincisi ise içerik analizidir. Bu araştırma kapsamında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlar oluşturulmuştur. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Bununla birlikte görüşmeler esnasında elde edilen ifadeler içinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Birinci araştırmacı tarafından çalışmaya katılım gösteren öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından ses kayıtlarında değişikliğe gidilmeden görüşme formlarına yazılı döküm aktarılmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak amacıyla özel eğitim alanında bir uzman tarafından tüm ses kayıtları ve verilerin doğru şekilde aktarıldığı kontrol edilmiştir. Araştırmacılar tarafından veri analizinin ortaya çıkartılmasına yardımcı olacak indekslere, veriler aktarılarak çeşitli temalar oluşturmuştur. Öğretmenlerin ifadeleri kendi içinde benzer ya da farklı olmasına göre kodlardan oluşturulmuştur. Belirlenen kodlar karşılaştırılmış, elde edilen veriler tablolara aktarılarak çözümlemesi tamamlanmıştır. Betimsel belge ve temalardan oluşan kodlama anahtarı betimsel analiz konusunda bilgi sahibi bir alan uzmanına gönderilerek kodlayıcılar arası güvenirlik karşılaştırması yapılmıştır. Altıncı ve sekizinci soruda yer alan cevaplarda ortaya çıkan görüşlerin benzerlik göstermesi nedeniyle bulgular birleştirilmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili açıklamalarında ana düşünceyi özetleyen cümlelerden örnek alıntılara yer verilmiştir. Görüşleri aktarılan özel eğitim öğretmenlerine daha önceden belirtilen Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlar verilerek katılımcı gizliliği sağlanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin KY'nin sınıf içindeki kullanımına yönelik görüşleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular aktarılırken görüşme formunda yer alan soruların sıralanışı dikkate alınmıştır. Betimsel belge içinde yer alan ifadelerde görüşme yapılan her bir öğretmen için bir kod numarası verilerek örnek alıntılardan yararlanılmıştır.

Bilimsel Dayanaklı Uygulama Tanımı Hakkında Görüş

Katılımcıların "Bilimsel dayanaklı uygulamaları tanımlamak isteseniz ne söylerdiniz?" soruna vermiş oldukları cevaplar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Bilimsel Dayanaklı Uygulama Tanımıyla İlgili Görüşler

BDU tanımı	**n**	**f**
Bilimsel şartları sağladığı düşünülen öğretim çalışmaları/uygulamaları	10	%77
Davranış değiştirme için kullanılan uygulamalar	1	%7
Benzer çalışmaların yürütülmesi	1	%7

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri BDU tanımı hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu BDU'yu, bilimsel şartları sağladığı düşünülen öğretim çalışmaları/uygulamaları olarak tanımlamıştır. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"Belli genel geçer uygulamalardan ziyade bilimsel verilere ve yapılan öğrenci-öğretmen oturumlarına dayalı belli bir sistemi olan öğretimlerdir diye tanımlayabilirim." (Ö2). "Genelde yapılandırılmış ya da yarı yapılandırılmış ortamlarda uygun materyal ve ortam düzenlenmesiyle çalışmaların yapılması ve bu çalışmaların sonuçlarının da bilimsel verilerle izlenerek sonuçlarının bilimsel olarak değerlendirilmesidir." (Ö9). "Daha çok kişilerin üzerinde uygulanmış, daha çok desteklenen bütün öğrencilerde gözlemlenen herkes tarafından uygulanabilir objektif olarak düşünülebilir." (13)*

Bilimsel Dayanaklı Uygulama Çeşitleri Hakkında Görüş

a hangilerine örnek vermek istersiniz?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Bilimsel Dayanaklı Uygulama Tanımıyla İlgili Görüşler

BDU çeşitleri	**n**	**f**
Uygulamalı davranış analizi (UDA/ABA)	7	%54
PECS	4	%30
TEACH	4	%30
Yanlışsız öğretim	4	%30
Olumlu davranış desteği	3	%23
Etkinlik çizelgeleri	2	%15
Video modelle öğretim	2	%15
Pekiştirme	2	%15
Akran aracılı öğretim	2	%15
Diğer yöntemler	4	%30
Bilgisi yok	3	%23

Görüşmeye katılan katılımcılar BDU'nun çeşitleri hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler UDA/ABA, PECS, TEACH, yanlışsız öğretim, olumlu davranış desteği, etkinlik çizelgesi, video model, pekiştirme, akran aracılı ve diğer yöntem-tekniklerden bahsetmiştir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"ABA biri ya da uygulamalı davranış analizi, onun dışında yanlışsız öğretim yöntemleri, akranla öğretim diyebilirim,*

etkileşimli öğretim, doğal öğretim, PECS, Edmark diyebilirim benim kendi çalışmamda işlevsel okuma yazama yöntemi." (Ö4). "Ben olumlu davranış desteği üzerine çalışıyorum şu an. Olumlu davranış desteği bilimsel dayanaklı uygulama yine bunun haricinde TEACH yöntemi var mesela bizim alanda." (Ö5). "Pekiştireç sistemleri, sembol pekiştireçler, yine uygulamalı davranışın ilkeleri, ayrımlı pekiştirme kuralları. Olumlu davranış desteği, ipucunun gidere artırılması ya da azaltılması yöntemi. Başka model olmayla bir öğrenciye bir şey yaptırmak. Video ile öğretim bunlar daha önce denenmiş şeyler." (Ö6)

Kendini Yönetme Tanımı Hakkında Görüş

Katılımcıların "Öğretmenlere "Kendini yönetmeyi nasıl tanımlarsınız?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4
Kendini Yönetmenin Tanımıyla İlgili Görüşler

Kendini yönetmenin tanımı	**n**	**f**
Kendi davranışlarını yönlendirmesi/kontrol sağlaması	7	%54
Bireyin kendini planlaması/programlaması	2	%15
Kendi öğrenmesini sağlaması	1	%1
Boş zamanlarında alışkanlık kazandırılması	1	%1
Bilgisi yok	2	%15

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri kendini yönetmenin tanımı hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler kendini yönetmeyi, kendi davranışlarını yönlendirmesi/kontrol sağlaması şeklinde tanımladıkları görülmektedir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Bireyin yapacağı şeylerle ilgili planlama oluşturması ve bunu yapıp yapmadığını kontrol etmesidir" (Ö6). "Bireyin kendi davranışları üzerinde kendini yönlendirebilmesi, davranışlarını kontrol edebilmesi." (Ö7). "Yapacak olduğu çalışmada kendisiyle ilgili planlamaları." (Ö12)

Lisans Döneminde Kendini Yönetmeyle İlgili Eğitim Alması Hakkında Görüş

Katılımcıların "Kendini yönetme ile ilgili lisans döneminde ya da hizmet içi eğitim sırasında bilgi aldınız mı?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 5'te yer almaktadır.

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri kendini yönetme eğitimi ve içeriği hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler hakkında eğitim almadıklarını bildirmiştir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"Buna hayır diyebilirim." (Ö4). "Lisansta kendini yönetme özelinde bir eğitim almadık. Şu an değindiğimiz konuyla ilgili bir eğitim almadık." (Ö10). "Hocam lisan döneminde böyle bir eğitim almadık. Hizmet içi eğitiminde de almadık hocam onu söyleyebilirim." (Ö13).*

Tablo 5
Kendini Yönetmenin Tanımıyla İlgili Görüşler

Kendini yönetme eğitimi	**n**	**f**
Eğitim almadı	10	%77
Eğitim aldı	2	%15
Hatırlamıyor	1	%7
Eğitim içeriği		
Lisan eğitimi sırasında davranış değiştirme konusunda, yeterliydi	1	%7
Lisan eğitimi sırasında davranış değiştirme konusunda, daha ayrıntılı olabilirdi	1	%7

Kendini Yönetmenin Öğretmenler Tarafından Kullanılması Hakkında Görüş

Katılımcıların "Kendini yönetme uygulamasını sınıfınızda kullanıyor musunuz?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Kendini Yönetmenin Sınıflarda Kullanılması Hakkında Görüşler

Kendini yönetmenin kullanımı	**n**	**f**
Kullanılıyor	4	%31
Kullanılmıyor	9	%69
Kendini yönetmenin etkileri		
Öğrencinin sınıf etkinliklerine katılımı	1	%8
Öğrencinin yemek tercihleri	1	%8
Öğrencinin sınıfta planlama yapması	1	%8
Öğrencinin problem davranışlarını yönetebilmesi	1	%8
Öğrenci için verimli olması	1	%8
Öğretmene yardımcı olması	1	%8
Kendini yönetmenin sınıfta kullanılması		
Eksik bilgisi olmasından kaynaklı	6	%46
Sınıf mevcudu ve koşulların uygun olmaması	2	%15
Davranış problemi olan öğrencilerin olması	1	%8

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri kendini yönetmenin kullanımı, kendini yönetmenin etkileri ve kendini yönetmenin sınıfta kullanılması hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin yarından fazlasının kendini yönetmeyi sınıflarında kullanmadığını, kullanan öğretmenlerin öğrencinin becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, kendini yönetmeyi kullanmayan öğretmenlerin ise eksik bilgisinden dolayı kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"Öncelikle kendime faydası var kendini yönetmenin daha az yoruluyorum bir kere daha planlı programlı oluyorum. Çocuğa etkisine geldiğimizde de verimde ciddi bir artış oluyor." (Ö5). "Sınıf mevcudum çok fazla. Kontrol etmek mümkün olmadığı için kendini yönetme becerilerini planlayıp uygulamak bizim için sıkıntı oluyor." (Ö7). "Hayır, çünkü bilmiyorum. Duymadım yani böyle bir yöntem olduğunu duymadım." (Ö11)*

Kendini Yönetmeyle İlgili Eğitim/Destek İhtiyacı Hakkında Görüş

Katılımcıların "Kendini yönetme ile ilgili eğitim/destek ihtiyacınız oluyor mu?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7
Kendini Yönetme Konusunda Eğitime/Desteğe İhtiyaç Duyulması Hakkında Görüşler

Eğitime destek ihtiyacı	**n**	**f**
Evet, ihtiyaç var	13	%100
İhtiyaç duyulan eğitim/destek türü		
Hizmet içi eğitim	7	%54
Personel desteği	4	%30
Eğitime destek ihtiyacının nedeni		
Mesleki gelişim sağlamak	13	%100
Öğrenci gelişimi sağlamak	5	%38
Yaşam kalitesi sağlamak	1	%8

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri destek ihtiyacı, ihtiyaç duyulan eğitim/destek türü ve eğitim/destek ihtiyacının nedeni hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin tamamı kendini yönetme hakkında desteğe ihtiyaç duyulduğu, eğitim /destek ihtiyaç türü olarak hizmet içi eğitim ile personel desteği olduğunu ve eğitim/destek ihtiyacın nedeni olarak da mesleki gelişim ve öğrenci gelişimini sağlamak şeklinde görüş belirtmiştir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Kendini yönetme insanlar ya da öğrencilerin kendini geliştirmesi için bir önkoşul öğrenmesi gereken becerilerden biri. Tabi ki mesleki gelişim açısından da bunu öğrenmek isterim. (Ö1). Hocam isterim…İlk defa duyuyorum kişisel gelişim olarak hem de öğrencilerime faydalı olabilme düşüncesiyle eğitim almak isterim. (Ö11). Hocam olmalı, hissediyorum. Bilgi dağarcığımda bilgi eksiğim varsa konularla ilgili arkadaşlarımdan yardım isteyebilirim. (Ö12)

Kendini Yönetmenin Yararları ve Sınırlılığı Hakkında Görüş

Katılımcıların "Kendini yönetmenin yararları ve sınırlılığı hakkında neler söylemek istersiniz?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Kendini Yönetmenin Yararları ve Sınırlılıkları Hakkında Görüşler

Yararları hakkında görüş	**n**	**f**
Öğretmenin işlerini/görevlerini düzenlemesini sağlamakta	3	%23
Problem davranışların azalmasını sağlamakta	2	%15
Öğrenciyi başarıya ulaştırmasını sağlamakta	2	%15
Akademik, sosyal veya iletişim becerisi kazandırmakta	1	%8
Öğrencinin kurallara uymasını sağlamakta	1	%8
Öğrencinin seçim yapmasını sağlamakta	1	%8
Öğrenciye motivasyon sağlamakta	1	%8
Öğrencinin özgüvenini artırmakta	1	%8
Özel gereksinimi olan bireyin toplum içerisinde kabulünü artırmakta	1	%8
Sınırlılığı hakkında görüş		
Birey açısından sürekli kendini yönetmeye çalışması zor bir süreç	1	%8
Öğrencilere uyarlama sorunları olması	1	%8
Öğrenciyi takip etmeyi gerektirmesi	1	%8

Görüşmeye katılan öğretmenler kendini yönetmenin yararları ve sınırlılığı hakkındaki görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin kendilerinin işlerini/görevlerini düzenlemesini sağladığı ve öğrencilerin de çeşitli becerileri geliştirmeye yardımcı olduğu görüşlerine ulaşılmaktadır. Bununla birlikte az sayıda sınırlılığı da bulunduğu belirtilmektedir. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Kendini yönetebilmesi çocuğun akademik olarak daha iyi bir düzeye ulaşmasını sağlayabilir. Bu bir avantaj diyebiliriz, sosyal ve iletişimsel olarak daha üst bir seviyeye ulaşmasını sağlayabilir. Çevresiyle daha uyumlu hale gelmesini sağlayabilir. Dezavantajları kendini yönetmesinin bir dezavantajı yok ki hocam

düşünüyorum." (Ö2). "Öğrenciler açısından problem davranışların azalması sebep olabilir. Ona göre problem davranışlarında azalma olabilir. Benim içinde yapacağım işler daha düzenli olur ortamlarda daha rahat hareket edebilirim." (Ö6). "Dezavantajlarına gelirsek sınıflarımızda ortalama 8-10 öğrenci olduğu için ve aynı düzeyde değil. Bu yöntemi tüm çocuklara uyarlayabilir miyiz noktasında eksiklerimiz ya da sorunlar yaşayabiliriz. Öğrenci sayısından dolayı en az 8 olduğu için sıkıntılar yaşanabilir." (Ö10)

Kendini Yönetmeye Yönelik Öneriler Hakkında Görüş

Katılımcıların "Kendini yönetme kullanımına ilişkin önerileriniz nelerdir?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9
Kendini Yönetmeyle İlgili Sunulan Öneriler Hakkında Görüşler

Kendini yönetmenin tanımı	**n**	**f**
Mesleki gelişim sağlayacak eğitimlerin verilmesi	6	%46
Öğretim programlarının hazırlanması	3	%23
Öğrenciyle ilgili kişilerin iş birliği sağlaması	2	%15
Görüş belirtilmedi	4	%31

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri kendini yönetme hakkında öneriler şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmenler mesleki gelişim sağlayacak eğitimlerin verilmesi, öğretim programlarının hazırlanması ve öğrenciyle ilgili kişilerle iş birliğinin sağlanması gerektiğiyle ilgili görüşler belirtiğine ulaşılmaktadır. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

"Bu noktada kendini yönetmeyle ilgili mesleki gelişim biz bir şeyler öğrenmeliyiz. Ben şimdi bunu öğrenmemişim mesela kendini yönetmeyi ilk defa sizden duydum." (Ö1). "Öğretmenin bunu bilmesi gerekiyor hangi çalışma yapılacak hangi konuda kendini iyi yönetecek…Bunun içinde bir program çıkartılacağını düşünüyorum." (Ö5). "Daha çok yaygınlaştırılabilir, yani çünkü lisan eğitiminde böyle bir eğitim almadım." (Ö1)

Örnek Öğretim Hakkında Görüş

Katılımcıların "Kendini yönetmeyle ilgili öntest-sontest görüntüleri hakkında neler söylemek istersiniz?" sorusuna vermiş oldukları cevaplar Tablo 10'da yer almaktadır.

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenleri örnek öğretimin sonuçları ve ileriye yönelik öneriler hakkında görüş bildirmiştir. Öğretmenler bağımsız davranışları desteklediğine, motivasyon sağladığına, kalıcılık veya genelleme sağladığına, bireyin kendini yönetmesinde etkili olduğuna ve dikkati artırdığına ilişkin ifadeler bildirdiğine ulaşılmaktadır. Ayrıca ileride farklı beceri ve yetersizlik gruplarında kullanılmak istenildiğine yönelik görüşler bulunmaktadır. Bu soruya yönelik öğretmen görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

> *"Bizler de de nasıl öğreteceğimizi bilmediğimiz konusunda da eksiklerimiz var. Gerçekten otizmlilerden tutun diğer engel grupları olsun hala söylüyorum yetişkinlerde dahil olmak üzere herkes için kullanılabilir bir strateji." (Ö4). "Kendi kendine çocuklar bir şeylerini yaptığını düşündüğünde kendisi seçtiğini düşündüğünde süreci kendi yönettiğinde veri oldukça artıyor motivasyonu oldukça artıyor. Bu da hem kalıcılığı hem genellemeye de çabuk ulaşmış." (Ö5). "Kendini yönetmede hitap eden en büyük amaç birine bağlılık ortadan kaldırılmış oluyor…Kendisi oradan takip ederek bütün becerilerde kendimizden bağımsızlaştırmak için çok büyük bir çalışma." (Ö9)*

Tablo 10
Kendini Yönetme İçin Örnek Uygulama Hakkında Görüşler

Örnek öğretimin sonuçları	**n**	**f**
Bağımsız davranışlar desteklemekte	7	%54
Motivasyon sağlamakta	4	%31
Kalıcılık veya genelleme sağlamakta	4	%31
Öz güven sağlamakta	3	%23
Bireyin davranışlarını yönetmesinde etkili bir uygulama	3	%23
Dikkat artırmakta	3	%23
İleriye yönelik öneriler		
Farklı becerilerde kullanılabilir	4	%31
Farklı yetersizlik gruplarında kullanılabilir	3	%23
Yöntemi öğrenmek istiyor	2	%15
Uygun olan ve olmayan davranışlar kazandırabilir	2	%15

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin KY uygulamasını sınıflarında kullanmaları hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ulaşılan ilk bulgu, öğretmenlerin çoğunluğu BDU'yu bilimsel şartları sağladığı düşünülen öğretim çalışmaları/uygulamaları olarak

açıklamıştır. Alan yazında BDU kavramının herkes tarafından kabul edilen tek bir anlamı olmadığı ancak birçok tanımda birbirine benzer özellikler gösterdiği belirtilmektedir (Rakap, 2021). Tanımlar incelendiğinde katılımcıların BDU kavramını yüzeysel tanımladığı ya da kapsamlı bir şekilde açıklayamadığı görülmektedir. Konuyla ilgili çalışmalar incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir bölümü BDU terimi ve kapsamını yeterince bilmediği tespit edilmiştir (Gable vd., 2012; Jones, 2009; Özdemir, 2021). Farklı çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin BDU'ya yönelik bilgi ve sınıflarında kullanma düzeyinin orta seviyede olduğu belirtilirken (Alhossein, 2016; Güleç-Aslan, 2017) özel eğitim öğretmen adaylarının BDU kavramını yüzeysel tanımladığına ulaşılmıştır (Çiftçi-Tekinarslan vd., 2018). Ancak Greenway vd. (2013) ve Çil (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ise özel eğitim öğretmenlerinin daha kapsamlı kavramlarla tanımladığı görülmektedir.

Öğretmenlerin BDU hakkında bilgisi ile uygulamaları kullanma arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya koyulmaktadır. BDU hakkında yüksek bilgiye sahip uygulayıcıların yüksek oranda sınıflarında kullanmakta olduğu savunulmaktadır (Alhossein, 2016; Paynter ve Keen, 2015). Ayrıca uygulamacıların sadece iyi bildikleri ve öğrencilerinde etkili olduğunu gördükleri BDU'yu kullanmalarıyla açıklanmaktır. Ancak sonuçların uygulamacıların gerçek bilgisini ve kullanımını yansıtmama durumunun olabileceği de vurgulanmaktadır (Alhossein, 2016). Özel eğitim öğretmenlerinin BDU hakkında bilgi düzeyinin belirlenmesi ve sınıflarında kullanımı arasındaki ilişkiyle ilgili araştırma bulgularına ihtiyaç duyulduğu da belirtilmelidir. Öğretmenlerin BDU'yu aramak için zamanları bulunmazken konuyla ilgili sınırlı bilgiye sahip olduğu belirtilmektedir (Cook ve Odom, 2013). Öğretmenlerin BDU hakkındaki bilgilerini, tutumlarını ve inançlarını geliştirmenin okullarda/sınıflarda BDU'nun kullanılmasını artırabileceğine değinilmektedir (Jones, 2009). Buna dayanarak öğretmenlerin şartlarına uygun düzenlemelerin yapılması gerektiği ve BDU hakkında bilgi düzeyini artırabilecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın ikinci bulgusunda özel eğitim öğretmenleri UDA/ABA, PECS, TEACH, yanlışsız öğretim, diğer yöntem ve teknikleri BDU kapsamında bildirmiştir. Bu örnekler incelendiğinde pek çok uygulamanın UDA/ABA yaklaşımına dayalı olduğu görülmektedir (NAC, 2009, 2015). Burns ve Ysseldyke (2009) tarafından yapılan çalışmada doğrudan öğretimden sonra en çok UDA/ABA'nın öğretmenler tarafından tercih edildiği rapor edilmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin yaklaşık %70'i özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde en az haftada bir UDA ilkelerinin kullanıldığını belirtmektedir. Benzer şekilde ilk akla gelen uygulamanın UDA olduğunu

söyleyen benzer çalışmalar bulunmaktadır (Çil, 2021). Bu açıklamalar mevcut bulgudaki özel eğitim öğretmenlerinin öncelikli olarak UDA/ABA şeklinde belirtmesiyle benzerlik göstermektedir. Özel eğitim alanında çalışan çeşitli eğitimcilerin de yer aldığı katılımcı grubu UDA'ya dayalı yöntemler (ör., sönme, pekiştirme) hakkında bilgi ve beceri ihtiyaçları olduğunu bildirmiştir (Vuran vd., 2003). Özel eğitim öğretmenlerinin katılım gösterdiği farklı bir çalışmada öğretmenlerin UDA hakkında eğitim ve danışmanlık hizmetlerine gereksinimleri olduğu belirtmiştir (Ergenekon, 2005). Mevcut bulguda UDA'nın en çok ifade edilen uygulama olarak görülmesinin yanında öğretmen ve farklı uzmanlar içinde eğitim/destek talep edilen bir konu olduğu görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenlerin BDU kapsamında belirttiği PECS, TEACH, yanlışsız öğretim, olumlu davranış desteği dışında doğrudan öğretimi sadece bir öğretmen ifade etmiştir. Ancak doğrudan öğretimin en çok tercih edilen uygulamalar arasında olduğunu bildiren öğretmen grubu da bulunmaktadır (Burns ve Ysseldyke, 2009; Çil, 2021). Özel eğitim öğretmen adaylarının bir bölümü ise doğrudan öğretimin BDU arasında olduğunu belirtmiştir. Ayrıca öğretmen adayları en çok yanlışsız öğretim hakkında görüş sunmuştur (Çiftçi-Tekinarslan vd., 2018). Çalışmanın ikinci bulgusunda belirtildiği gibi özel eğitim öğretmenlerinin bir bölümü yanlışsız öğretimi ifade ederken benzer sonuçlar da bulunmaktadır (Çil, 2021). Özel eğitim öğretmenleriyle yapılan başka bir çalışmada doğal öğretim, ayrık denemelerle öğretim ve erken yoğun davranışsal eğitim gibi UDA'ya dayalı uygulamalardan bahsetmiştir (Nickels, 2010). Söz konusu çalışmalar incelendiğinde öğretmen/öğretmen adayları tarafından BDU arasından ifade edilen örneklerin farklılaştığı görülmektedir. Bu durumda öğretmen gruplarında verilen örneklerle örtüşen uygulamalar bulunmamaktadır. Katılımcılar arasında genelde UDA'nın örnek olarak verildiği KY uygulamasından ise bahsedilmediği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü bulgusunda özel eğitim öğretmenleri, KY uygulamasını kişinin kendi davranışlarını yönlendirmesi/kontrol sağlaması şeklinde açıklamıştır. Bu ifade dışında kişinin kendini planlaması/programlaması olarak ifade eden az sayıda öğretmen ile bilgisinin olmadığını belirten öğretmen grubu bulunmaktadır. KY tanımıyla ilgili özel eğitim öğretmenlerinden görüş elde edilen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak bu çalışmada görüş bildiren öğretmenlerin KY'yi tanımlarken alan yazında yapılan açıklamalarla ilişkili bilgiler verdiğine ulaşılmıştır. Öğretmenler dışında psikologlarla yapılan bir anket çalışmasında çok büyük bir bölümünün (289/295) KY hakkında belli bir düzeyde bilgiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Briesch vd., 2014).

KY, bireyin kendi davranışını istenen yönde değiştirmek amacıyla davranış değişikliği sürecini uygulaması (Cooper vd., 2007) veya dış denetime ihtiyaç duymadan işlevde bulunma yeteneği olarak ifade edilmektedir (Agran, 1997). Örnek tanımlar incelendiğinde mevcut bulguda öğretmenlerin kişinin davranışlarını yönlendirmesi/kontrol sağlaması ile başka bir yönlendirmeye ihtiyaç duymadan işlevde bulunma tanımı benzerlikler göstermiştir. Bu durumda KY tanımıyla ilişkili görüş bildiren katılımcıların açıklama yapabildiğine ulaşılmaktadır. İki öğretmenin KY kavramı hakkında bilgisinin olmadığını söylemesi düşündürücü bir sonuç olarak görülmektedir.

Kişinin kendi davranışlarını yönlendirmesi/kontrol sağlaması görüşü bağımsız davranışlarla ilişkili olabilmektedir. Başka bir kişinin bireyin davranışları üzerinde denetim kurması ya da müdahalesinden uzak olması bağımsız davranışları sağlayabilmektedir. Bu durumla ilişkili eğitim ortamında davranışlar üzerindeki kontrolü öğretmenden öğrenciye aktarmaya çalışan bir uygulama olarak KY kullanılabileceği ifade edilmektedir (Stahmer ve Schriebman, 1992). KY özel gereksinimli bireyler üzerinde bağımsızlığı teşvik etmek amacıyla uygun bir uygulama olarak gözlenmektedir (Mithaug ve Mithaug, 2003; Reinecke vd., 2018; Westwood, 2011). Bazı çalışmalarda KY'nin etkisiyle, öğrencilerin çeşitli becerileri yetişkin desteği olmadan yerine getirdiğine yönelik sonuçlara ulaşılmıştır (Brooks vd., 2003; Doggett vd., 2013; Newman vd., 2000). Bağımsız davranışlara destek olan bir öğretim uygulamasının öğretmenler tarafından açıklanıyor olması önemli bir sonuç olarak görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü bulgusunda özel eğitim öğretmenlerinin büyük birbölümü (10/13) tarafından lisans döneminde KY hakkında eğitim almadığı, iki öğretmenin eğitim aldığı ve bir öğretmenin hatırlamadığı ifade edilmiştir. Türkiye'de Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından 2018 yılından önce Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları kapsamında yayımlamış olduğu "Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Lisans Ders İçerikleri" belgesinde BDU hakkında herhangi bir ders içeriğine rastlanmazken "Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Ders İçerikleri" belgesinde ise BDU'yu konu alan toplam altı derse yer verildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte BDU kapsamından bulunan yöntemlerden bazıları UDA temeline dayandırılmaktadır (NAC, 2009, 2015). Bu durumla ilişkili her iki ders içeriği belgesinde UDA dersi de bulunmaktadır. Öğretmen adayları için hazırlanan ders içerikleri incelendiğinde KY görülmese de öğretmen adaylarının çeşitli eğitimleri alma ihtimali bulunmaktadır. Ayrıca her iki ders içeriği belgesinde öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili sekiz saat uygulamalı ve iki saat teorik dersler verildiği

görülmektedir. Bu derslerde ise öğretmenlerinin BDU ve ilişkili olarak da KY hakkında eğitim alma durumu bulunmaktadır.

Araştırmanın beşinci bulgusunda özel eğitim öğretmenleri KY'nin sınıflarında kullanmasıyla ilgili görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu KY'yi kullanmadığını, kullanan öğretmenlerin öğrencinin becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu, kullanmayan öğretmenlerin ise eksik bilgisinden dolayı kullanmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin BDU hakkındaki bilgilerini, tutumlarını ve inançlarını geliştirmenin BDU'nun okullarda kullanımını artırabileceği öne sürülmektedir (Jones, 2009). ABD'de Hiçbir Çocuk Geri Kalmasın (NCLB) ve Engelliler Eğitim Yasası (IDEA) mevzuatlarında BDU'nun kullanılmasının önemi vurgulamaktadır (Cook vd., 2008). Türkiye'deki yasal düzenlemelerde, özel eğitim alanında BDU'nun kullanılmasına yönelik hususların yer almadığı ifade edilmektedir (Rakap vd., 2017). YÖK tarafından yayınlanan ders içeriklerinde özel eğitim öğretmenlerine teorik ve uygulamalı olarak BDU'ya yer verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından yayınlanmış olan özel eğitim programlarında sınırlı sayıdaki derste KY uygulamasından bahsedilmektedir. Öğretim programlarında KY'nin kullanımına yönelik az sayıda materyal sağlandığı görülmektedir.

Alan yazında BDU'nun kullanımı hakkında öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilmiş çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin bulunduğu katılımcı grubunda BDU'yı kullanıp kullanmadıkları, ne düzeyde kullandıkları, sağladığı yararları, kullanımı için hazırlık yapılmasıyla ilgili görüş ve önerilerde bulunulmaktadır (Alhossein, 2016; Burns ve Ysseldyke 2009; Çil, 2021; Gable vd., 2012; Jones, 2009; Özdemir, 2021; Torres vd., 2012). Ancak öğretmenlerin vurgulamış olduğu konularda içinde sadece bir çalışmada KY kullanımı hakkında herhangi bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Belirtilen çalışmada genel eğitim ve özel eğitim öğretmenleri tarafından KY'nin düşük düzeyde tercih edildiği mevcut çalışmanın bulgusuyla tutarlıdır (Alhossein, 2016). Genel olarak öğrenci performansını olumlu yönde etkileyen ve güvenilir araştırmalarla desteklenen uygulamalar sınıflarda yaygın olarak kullanılmamaktadır (Cook ve Cook, 2013). Beşinci bulguda küçük bir grup öğretmenin KY'yi kullanmasıyla ilgili etkilerini destekleyen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Öğrencilerin sınıf etkinliklerine katılması, yemek tercihlerinde bulunması, planlama yapabilmesi ve davranışları yönetebilmesine ulaşılmaktadır (Briesch vd., 2014; Brooks vd., 2003; Cheung vd., 2016).

Kendini yönetme, BDU kapsamında olmasından dolayı öğretmenler tarafından kullanılmasını sağlanmak amacıyla düzenlemeler yapılması gerekmektedir

(Cook, vd., 2003; Gable vd., 2012). Özel eğitim öğretmenlerinin, KY'yi kullanmama nedeni olarak eksik bilgiye sahip olması ve öğrenci/sınıf şartlarının uygun olmaması şeklinde belirttiği görülmektedir. KY'nin bilimsel geçmişi olmasına rağmen sınıfta kullanımına yönelik dikkat edilmediğinden bahsedilmektedir (Briesch vd., 2014). Bu nedenle KY'nin kullanımıyla ilgili BDU hakkında belirtilen engelleri göz önünde bulundurarak değerlendirilmelidir. Okul ortamında BDU'nun kullanılmasına yönelik çeşitli engeller olduğu öne sürülmektedir (Alhossein, 2016). Mevcut bulguda özel eğitim öğretmenlerinin eksik bilgiye sahip olduklarını vurgulayan çalışmalara rastlanmaktadır (Alhossein, 2016; Burns ve Ysseldyke, 2009; Gable vd., 2012; Jones, 2009). BDU kapsamındaki yöntemlerin kullanılmasının önemi ve gerekliliği ifade edilmesine rağmen, öğretim gözlemleri sırasında uygulamayla ilgili fiili yetersizliklerin olduğu belirtilmektedir (Jones, 2009). Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmenlerinin BDU hakkında bilgi eksikliği de vurgulanmaktadır (Alhossein, 2016; Burns ve Ysseldyke, 2009; Gable vd., 2012).

Araştırmanın altıncı bulgusunda katılımcıların KY konusunda eğitime/desteğe ihtiyaç duyduğuna, eğitim/destek ihtiyaç türü olarak hizmet içi eğitim ve personel desteğine değinilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim/destek ihtiyacının nedeni olarak mesleki gelişim sağlamak ve öğrenci gelişimini desteklemek şeklinde görüş belirtmektedir. KY hakkında okul psikologlarının katılım sağladığı bir anket çalışmasında öğretmenlerin destekten yoksun olduklarını bildirmiştir (Briesch vd., 2014). BDU arasında olan sosyal öykü örneğinde öğretmenler uygulamanın etkisini sağlamak amacıyla personel danışmanlığına ihtiyaç duymaktadır (Poonam, 2014). Ülkemizde, özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri kapsamında kendi mesleki gelişimlerini izlemesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin bir bölümü mevcut KY hakkında eğitim almak istediğini belirtmektedir. Hizmet içi eğitim dışında personel desteğinin talep edilmesiyle uygulamaya yönelik danışmanlık arayışı görülmektedir. Mesleki gelişime yönelik eğitimlerin düzenlemesi sırasında personel desteğinin öğretmenlere sunulması yarar sağlayabilmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri tafından eğitim/destek ihtiyacının nedeni olarak mesleki gelişim sağlamak olduğunu belirtirken aynı zamanda sınırlı kaynakları (mesleki gelişim vb.) olduğundan bahsedilmektedir (Greenway vd., 2013). Mesleki gelişim, özel eğitim sınıflarında sürekli destek ve eğitimle sağlanmasıyla yürütülmektedir. Kısa vadeli eğitim fırsatları, potansiyel değişim kaynakları olarak belirtilse de uygulamadaki gelişmeler, sayısız uzun vadeli eğitim ve süpervizyonla ilişkilidir. Bu açıdan özel eğitim öğretmenlerinin belirtmiş olduğu eğitim ve personel destek isteğiyle uyuşmaktadır (Güleç-Aslan, 2017; Jones, 2009; Özdemir, 2018). Yapılan araştırmalar devam eden

mesleki gelişim ve desteğin, sınıftaki uygulamaları yönlendirmek için kullanılmasına büyük katkı sağladığını ortaya koymaktadır. Ayrıca hizmet içi eğitim, öğretmenler için kaliteli mesleki gelişimi destekleyen bağlantılar sağlayabilmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirtmeleri (sınıf yönetimi, davranış değiştirme ve öğretim yöntemleri) mesleki gelişime katkı sağlayacağı görüşüne dayanmaktadır (Jones, 2009; Karasu vd., 2014).

Araştırmanın yedinci bulgusunda özel eğitim öğretmenleri KY uygulamasının yararlarıyla ilgili öğrencilerin çeşitli becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğunu ve kendi işlerini/görevlerini düzenlemesini sağladığını, az da olsa sınırlılıklarını ifade etimiştir. KY hakkında görüş bildiren katılımcıların öğrencinin yetkilendirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Uygulayıcılar, davranışlarından sorumlu olarak ve müdahaleyi kontrol ederek öğrencilerin kendilerini bağımsız ve başarılı hissedebileceklerini ifade etmiştir (Briesch vd., 2014). BDU, karmaşık ihtiyaçları olan bireylerde de dahil, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada öğretmenlere umut verici bir yardım şekli olarak görülmektedir (Cook vd., 2008).

Alan yazında KY uygulamasının yararlarını ortaya koyan pek çok çalışmanın sonuçlarıyla öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşler desteklenmektedir (Briesch vd., 2014; Mancina vd., 2000; Rafferty, 2010; Reinecke vd., 2018; Wehmeyer vd., 1997). Hem artırılmak istenen hem de azaltılmak istenen davranışlarda etkisi üzerinde durulmaktadır (Briesch vd., 2014). KY uygulamasının özel gereksinimli bireylere çeşitli becerilerde bağımsız davranışlar kazandırmaya yardımcı olduğunu işaret etmektedir (Reinecke vd., 2018). Öğrencilerin sosyal ve akademik davranışları yönetmeleri (Rafferty, 2010), çevresiyle etkileşimde bulunma, problem çözme, seçim yapma becerileri, kişisel sorumluluk kazanma (Wehmeyer vd., 1997) ve sınıf içi uygun olmayan konuşma davranışlarının azaltılması (Mancina vd., 2000) gibi davranışlar üzerinde etkisiyle ilgili sonuçlar mevcut çalışmada yer verilen davranış örnekleriyle örtüşmektedir.

Mevcut çalışma bulgusunda katılımcıların bir bölümü işlerini/görevlerini düzenlemeye yardımcı olmasında KY'nin yararından bahsetmektedir. Öğrenciler açısından yararları olduğu kadar öğretmenler açısından yararları belirtilmektedir. Sınıf yönetimi amacıyla öğretmenlerin daha az zaman harcamalarına karşın öğretim etkinliklerine daha fazla zaman ayırmaları anlamına gelirken müfredat değişiklikleri de sağlayabilmektedir (Aykut, 2013; Skinner ve Smith, 1992). Öğretmenlerin oldukça düşük düzeyde müdahale gerektiren davranışlarda bulunması, kısa sürede KY becerilerinin

kazandırılması, hızlı bir şekilde sonuca ulaşılması yararlarıyla ilişkilidir (Soares vd., 2009). Ancak mevcut bulguda az sayıdaki öğretmen kendisi ve öğrencisi açısından sınırlılık bildirmiştir. Briesch vd. (2014), gözlenen öğretmenlerin KY'yi etkili bulmadıklarını veya bileşenleri tasarlandığı gibi uygulamak için zaman ve destekten yoksun olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin uygulama yükünü en aza indirme ihtimali olarak tasarlanan müdahale için şaşırtıcı bir sonuçtur.

Araştırmanın sekizinci bulgusunda öğretmenlere KY hakkında önerileri sorulmuştur. Katılımcılar mesleki gelişim sağlayacak eğitimler verilmesi ve öğretim programlarının hazırlanması gerektiğini bildirmiştir. Ayrıca öğrencilerle ilgili kişilerin iş birliği, kitapçıkların hazırlanması, ortam düzenlemeleri, öğrenci gruplarına göre uyarlamalar, üniversite-okul iş birliği ve yaygınlaştırma çalışmalarına değinmiştir. Önerilerin çoğunluğu BDU çerçevesinde ortaya çıkan öğretmen görüşleri ve etkililik sonuçlarıyla ilişkili olduğunu açıklamak gerekmektedir (Gable vd., 2012; Greenway vd., 2013; Jones, 2009; Stormont vd., 2011). Okul personelinin öğrenci grupları için akademik, sosyal ve davranışsal ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik çabaları önemli görülmektedir (Gable vd., 2012). Öğretmenler BDU'nun hangi hedef öğrenci gruplarında ve ortamlarda daha iyi nasıl uygulanacağının tanımlanmasını istemektedir (Greenway vd., 2013). Öğretmenlere okul ve üniversite iş birliği ile proje ve hizmet içi eğitimler sağlanarak uygulamalar hakkında mesleki gelişim fırsatları sunmak mümkündür (Jones, 2009). Öğretmenler için hizmet öncesi eğitim programları yoluyla daha fazla eğitim ve BDU belirlenmesini kolaylaştıracak eylemlerde bulunulması gerektiği belirtilmektedir (Stormont vd., 2011). Öğretmenler dışında özel eğitim öğretmen adayları özellikle lisans eğitimi boyunca BDU öğretimine ağırlık verilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Çiftçi-Tekinarslan vd., 2018).

Araştırmanın son bulgusunda KY ile ilgili bir öğretimin başlama düzeyi ve son test oturum videoları izletilerek katılımcıların görüşleri elde edilmiştir. Uygulamanın etkileri hakkında, bağımsız davranışları destekleme, motivasyon sağlama, kalıcılık ve genelleme, özgüven sağlama, davranışları yönetmede etkili olma ve dikkati artırmaya ilişkin görüşlerine ulaşılmıştır. Ayrıca ileride farklı beceri ve yetersizlik gruplarında kullanma isteğiyle ilgili görüşleri bulunmaktadır. Çeşitli çalışmalarda KY hakkında öğretmen görüşlerinden elde edilen sosyal geçerlik sonuçları çalışmanın bulgusunu desteklenmektedir (Markelz vd., 2019; Shogren vd., 2011; Roberts vd., 2019; Todd vd., 1999).

Özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerinin KY uygulamasını sınıf içinde kullanmasına yönelik öğretmen görüşlerine odaklanan

bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcılar tarafından BDU'nun tanımı ifade edilirken temel ve sınırlı anlamlarda açıklama yapıldığı görülmektedir. Öğretim çalışmaları/uygulamaları şeklinde ortak bir açıklamaya ulaşılması, öğretmenlerin neredeyse tamamının sınırlı bilgi düzeyine sahip olduğu anlamına gelebilmektedir. BDU'nun kabul edilen tek bir anlamı olmadığı belirtilmesine karşın araştırmacılar ve çeşitli kuruluşlar tarafından kabul gören tanımların yapıldığı bilinmektedir. Öğretmenlerin BDU hakkında sahip olduğu bilgi düzeyi ile uygulamaların sınıfta kullanmaları arasında güçlü bir ilişki olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler tarafından BDU'nun sınıf ortamlarında düşük düzeyde kullanıldığı sonucuna ulaşmak da mümkündür.

Öğretmenlerin BDU ile ilgili UDA/ABA, PECS, TEACH, yanlışsız öğretim, vb. örneklerini verdiği görülmektedir. UDA/ABA en sık ifade edilen uygulamalar arasında olması birçok öğretim yönteminin temelini oluşturmasıyla ilişkilidir. Ayrıca BDU içinde çok sayıda uygulama olmasına karşın öğretmenler temel olan uygulamalardan bazılarını ifade etmiştir. KY'nin bilimsel bir geçmişe sahip olmasına rağmen ifade edilmemesi beklenmedik bir sonuçtur. KY'nin öğrenci programında hiç yer verilmediğine ya da çok düşük düzeyde yer verildiğine ulaşılabilir. UDA/ABA ve diğer uygulamaların ifade edilmesi öğrencilerin programında yer alması veya yüksek uygulama güvenirliği ile sınıflarda kullanılması anlamına gelmemektedir. Öğretmenlerin sınıf ortamında ne sıklıkta ve doğruluk düzeyinde kullanıldığının belirlenmesi gerekli görülmektedir.

KY uygulaması tanımlanırken, özel eğitim öğretmenleri tarafından kişinin kendi davranışlarını yönlendirmesi/kontrol sağlaması olarak ifade edilmesi kabul edilebilir düzeyde bir bilgiyi işaret etmektedir. Özel eğitim öğretmenlerine KY tanımı hakkında daha önceden görüş sorulmaması araştırmanın bu sonucunu önemli hale getirmektedir. Öğretmenlerin KY'yi tanımlarken alan yazında yapılan açıklamalarla benzer bilgiler verdiği görülmektedir. Az da olsa bir grup öğretmenin uygulama hakkında bilgisinin olmadığını söylemesi önemli bir durumdur.

Çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin lisans döneminde KY hakkında herhangi bir eğitim ya da bilgi almadığı tespit edilmiştir. Lisans döneminde özel eğitim öğretmenlerinin çeşitli ders içerikleri kapsamında BDU hakkında teorik ve uygulamalı eğitimler aldığı bilinmektedir. Ancak bu eğitimler sırasında KY hakkında bir bilgiye ulaşmadıkları kendileri tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin KY hakkında eğitim almadığı ancak tanımla ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olması bilgiye farklı yollardan ulaşmış olabileceklerini düşündürmektedir.

Görüşmeye katılan özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir bölümü KY'yi sınıflarında kullanmadığını, tercih eden öğretmenlerin ise öğrenci gelişimine katkısını vurgulamaktadır. Sınıflarında kullanmayan öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadığını, bir grup öğretmenin ise sınıf mevcudu ve koşulların sağlanmaması ile öğrenci davranışlarının uygun olmamasını işaret etmektedir. Öğretmen eğitimleri yoluyla mesleki gelişim sağlanması ve diğer koşulların düzenlenmesi isteği, KY uygulamasının öğretmenler tarafından kullanılması için şartların sağlanması gerektiğini göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenleri KY hakkında eğitime/desteğe ihtiyaç duyarken bu amaçla hizmet içi eğitim ve personel desteğini talep etmektedir. Bu çalışma için personel desteği talep edilmesi araştırmanın önemli bir sonucu olarak görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ya da destek talebinin nedeni olarak mesleki gelişim ve öğrenci gelişimi sağlamak olduğu belirtilmektedir. Mesleki gelişimi talepleri, öğretmenler açısından sınıftaki öğretimi istenilen biçimde sürdürmesi anlamına gelebilmektedir.

KY'nin kullanımıyla özel gereksinimli öğrencilerin çeşitli beceriler öğrenmesine yardımcı olurken özel eğitim öğretmenlerinin kendi işlerini/görevlerini takip edebilmesini kolaylaştırması gibi yararları belirtilmektedir. Genel olarak öğrenci ve öğretmen açısından yararları üzerinde durulurken çok az öğretmen görüşü uygulamanın sınırlılıklarına değinmektedir. KY'nin yararlarını ortaya koyan pek çok çalışma sonucuyla öğretmenler görüşleri desteklenmektedir.

Özel eğitim öğretmenleri KY hakkında çeşitli önerilerde bulunmaktadır. Özellikle mesleki gelişim sağlayacak eğitimler verilmesi ve öğretim programlarının hazırlanması öncelikli öneriler arasında yer almaktadır. Ayrıca iş birliği, kitapçık hazırlanması, ortam düzenlemeleri, uyarlamalar ve yaygınlaştırma gibi paydaşlara katkı sağlayacak öneriler getirilmektedir. Öğretmen ve öğrenci açısından sunulan öneriler incelendiğinde uygulamanın etkili bir şekilde kullanılması ve sağlayacağı yararlar için uygun şartlar sağlanmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Katılımcılara izletilen öğretim hakkında görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Örnek öğretim oturumunda KY'nin bağımsız davranışları desteklemesi ve öğrencinin farklı kazanımlarına yönelik öğretmen görüşleri tespit edilmiştir. Çeşitli araştırmalarda ulaşılan sonuçlarla elde edilen öğretmen görüşlerine incelendiğinde KY'nin davranışlar üzerindeki etkisinin olumlu olduğu görülmektedir. Davranışlar üzerinde etkilerini gözleyen öğretmenlerin bir bölümü ilerleyen dönemlerde uygulamayı farklı beceri ve yetersizlik

gruplarında kullanmak istemektedir. KY hakkında bilgi sahibi olmadığını belirten öğretmenler ise eğitim almak istemektedir.

Birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırma sürecinde de karşılaşılan bazı sınırlıklar bulunmaktadır. Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenin belirli sayıda katılması sınırlılık olarak görülmektedir. Ayrıca farklı üniversitelerin özel eğitim bölümünden mezun olan öğretmen sayısının az sayıda olması diğer bir sınırlılıktır. Görüşmede yer alan öğretmenlerin okul saati içeresinde ve sınırlı zaman dilimi içerisinde katılım göstermesi diğer bir sınırlılık olarak görülmektedir. Ayrıca görüşme sorularını cevaplayan katılımcıların açıklamalarıyla sınırlıdır, soruların yöneltilmesi ve kişilerin farklılaşması sonuçları etkileyebilir. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizi betimsel yöntemle sınırlıdır. Bu araştırmanın sınırlılıkları ve sonuçları değerlendirilerek aşağıda yer alan önerilerde bulunulmuştur.

Görüşme yapılacak özel eğitim öğretmeni sayısı artırılabilir ve farklı üniversite mezuniyeti açısından daha fazla katılımcı sağlanabilir. Görüşmeler için öğretmenlerin daha rahat katılım sağlayabileceği zaman dilimleri planlanabilir. Özel eğitim öğretmenlerine KY'nin sınıfta kullanım düzeyini belirlemeye yönelik ölçme araçları hazırlanarak çalışma tasarlanabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin KY ile ilgili hangi bileşenleri sınıf ortamında kullanıldığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrenciler için KY'nin kullanım durumlarını belirlemek amacıyla öğretmen görüşmeleri belirlenebilir. Öğretmenlerin KY'yi kullanım düzeyini artırmaya yönelik ne tür materyallere ihtiyaçları olduğu belirlenmeye çalışılabilir. Üniversitelerin özel eğitim bölümlerindeki öğretmen adaylarına KY hakkında ne tür eğitimler verildiğine yönelik akademisyen görüşmeleri tespit edilebilir. Özel eğitim öğretmen adaylarına KY uygulaması hakkında ne tür eğitim aldıklarına yönelik görüşmeler gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Agran, M. (1997). *Student Directed Learning: Teaching Self-Determination Skills*. Brooks-Cole.

Alhossein, A. (2016). Teachers‟ knowledge and use of evidence-based teaching practices for students with emotional and behavior disorders in Saudi Arabia. *Journal of Education and Practice, 7*(35), 90-97.

Aykut, Ç. (2013). Kendini izleme stratejisi: Uygulama için 10 adım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14*(02), 55-65. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000184

Briesch, A. M., Briesch, J. M., & Mahoney, C. (2014). Reported use and acceptability of self-management interventions to target behavioral outcomes. *Contemporary School Psychology, 18*(4), 222-231. https://doi.org/10.1007/s40688-014-0016-8

Brooks, A., Todd, A. W., Tofflemoyer, S., & Horner, R. H. (2003). Use of functional assessment and a self-management system to increase academic engagement and work completion. *Journal of Positive Behavior Interventions, 5*(3), 144-152. https://doi.org/10.1177%2F10983007030050030301

Burns, M. K. & Ysseldyke, J. E. (2009). Reported prevalence of evidence-based instructional practices in special education. *The Journal of Special Education,43*(1), 3-11.

Cheung, Y., Schulze, K. A., Leaf, J. B., & Rudrud, E. (2016). Teaching community skills to two young children with autism using a digital self-managed activity schedule. *Exceptionality, 24*(4), 241–250. https://doi.org/ 10.1080/09362835.2016.1215654

Cook, B. G., Tankersley, M., Cook, L., & Landrum, T. J. (2008). Evidence-based practices in special education: Some practical considerations. *Intervention in School and Clinic, 44*(2), 69-75.

Cook, B. G., Smith, G. J., & Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C. B. McCormick, G. M. Sinatra, & J. Sweller (Eds.), *APA Educational Psychology Handbook* (1st ed., pp. 495-527). https://doi.org/10.1037/13273-017

Cook, B. G., & Cook, S. C. (2013). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education, 47*(2), 71-82.

Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Self-management. *In Applied Behavior Analysis* (2nd ed., pp. 575–612). Pearson Education, Inc.

Çiftçi-Tekinarslan, Ġ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., & Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences, 15*(3), 2458-9489.

Çil, H. (2021). *Özel Eğitim Öğretmenlerinin Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimlerinde Kullandıkları Bilimsel Dayanaklı Uygulamalara Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

Doggett, R. A., Krasno, A. M., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2013). Acquisition of multiple questions in the context of social conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), 2015-2025. https://doi.org/10.1007/s10803-012-1749-8

Ergenekon, Y. (2005). *İşe Yeni Başlayan Zihin Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleksel Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Önerilerin Geliştirilmesi.* Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gable, R. A., Tonelson, S. W., Sheth, M., Wilson, C., & Park, K. L. (2012). Importance, usage, and preparedness to implement evidence-based practices for students with emotional disabilities: A comparison of knowledge and skills of special education and general education teachers. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 499-520.

Greenway, R., McCollow, M., Hudson, R. F., Peck, C., & Davis, C. A. (2013). Autonomy and accountability: Teacher perspectives on evidence-based practice and decision-making for students with intellectual and developmental disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 456-468.

Güleç-Aslan, Y. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerle çalışan eğitimcilerin uygulamalı davranış analizine yönelik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(4), 1032-1044. https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027228

Jones, M. L. (2009). A study of novice special educators' views of evidence-based practices. *Teacher Education and Special Education,* 32, 101–120.

Karasu, N., Aykut, Ç., & Yilmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 15*(01), 41-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191

Koegel, L. K., Harrower, J. K., & Koegel, R. L. (1999). Support for children with developmental disabilities in full inclusion classrooms through self-management. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(1), 26-34. https://doi.org/10.1177/109830079900100104

Mancina, C., Tankersley, M., Kamps, D., Kravits, T., & Parrett, J. (2000). Brief reports brief report: reduction of inappropriate vocalizations for a child with autism using a self-management treatment program. *Journal of*

Autism and Developmental Disorders, 30(6), 599-606. https://doi.org/10.1023/A:1005695512163

Markelz, A. M., Taylor, J. C., Kitchen, T., Riccomini, P. J., Catherine Scheeler, M., & McNaughton, D. B. (2019). Effects of tactile prompting and self-monitoring on teachers' use of behavior-specific praise. *Exceptional Children, 85*(4), 471-489. https://doi.org/10.1177%2F0014402919846500

Millî Eğitim Bakanlığı (2017). *Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri.* http://oygm.meb.gov.tr/www/ilkogretim-ozel-alan-yeterlikleri/icerik/257, Erişim tarihi: 02.06.2022.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2018). *Özel Eğitim Programları*. Millî Eğitim Bakanlığı. https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123, Erişim tarihi: 02.06.2022.

Mithaug, D. K., & Mithaug, D. E. (2003). Effects of teacher-directed versus student-directed instruction on self-management of young children with disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis, 36*(1), 133-136. https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-133

National Autism Center (2009). National standarts report. http://www.national autismcenter.org/pdf/NACStandards., Erişim tarihi: 02.06.2022.

National Autism Center (2015). Findgs and conclusions: National standars projects, Phase-2. https://www.nationalautismcenter.org/090605-2/, Erişim tarihi: 02.06.2022.

National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders (2014). *Evidence-Based Practies.* https://autismpdc.fpg.unc.edu/evidence-based-practices, Erişim tarihi: 02.06.2022.

Newman, B., Reinecke, D. R., & Meinberg, D. L. (2000). Self-management of varied responding in three students with autism. *Behavioral Interventions, 15*(2), 145-151.

Nickels, P. A. (2010). *Educational Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: Perceptions of Parents and Teachers in a Northeast Tennessee School System*. Electronic theses and dissertations, East Tennessee State University.

Özdemir, D. (2019). *Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenlerinin Alan Yeterlilikleri Bağlamında Bilimsel Dayanaklı*

Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Paynter, J. M. & Keen, D. (2015). Knowledge and use of intervention practices by community-based early intervention service providers. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(6), 1614-1623. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2316-2

Poonam, C. D. (2014). Using social stories for students on the autism spectrum: Teacher perspectives. *Pastoral Care in Education, 32*(4), 284-294. https://doi.org/10.1080/02643944.2014.974662

Rafferty, L. A. (2010). Step-by-step: Teaching students to self-monitor. *Teaching Exceptional Children, 43*(2), 50-58. https://doi.org/10.1177/00400599 1004300205

Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). *Türkiye'de Otizm Spektrum Bozukluğu ve Özel Eğitim*. https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2018/10/tosboe2017.pdf, Erişim tarihi: 02.06.2022.

Rakap, S., Balıkçı, Ş., & Kalkan, S. (2018). Teachers‟ knowledge about autism spectrum disorder: The case of Turkey. *Turkish Journal of Education, 7*(4), 169-185. https://doi.org/10.19128/turje.388398

Rakap, S. (2021). Özel eğitimde bilimsel dayanaklı uygulamalar. Veysel Aksoy (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 172-197) içinde. Pegem Akademi.

Reinecke, D. R. , Krokowski, A. , & Newman, B. (2018). Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research,* 87, 119-126. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.08.006

Saban, A., & Ersoy A (201). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (2. Baskı). Anı Yayıncılık

Shogren, K. A., Lang, R., Machalicek, W., Rispoli, M. J., & O'Reilly, M. (2011). Self-versus teacher management of behavior for elementary school students with Asperger syndrome: Impact on classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions, 13*(2), 87-96. https://doi.org/10.1177/ 1098300710384508

Skinner, C. H., & Smith, E. S. (1992). Issues surrounding the use of self-management interventions for increasing academic performance. *School Psychology Review, 21*(2), 202. https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085607

Soares, D. A., Vannest, K. J., & Harrison, J. (2009). Computer aided self-monitoring to increase academic production and reduce self-injurious behavior in a child with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 24*(3), 171-183. https://doi.org/10.1002/bin.283

Stormont, M., Reinke, W., & Herman, K. (2011). Teachers' characteristics and ratings for evidence-based behavioral interventions. *Behavioral Disorders, 37*(1), 19-29. https://doi.org/10.1177/019874291103700103

Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1992). Teaching children with autism appropriate play in unsupervised environments using a self-management treatment package. *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*(2), 447-459. https://doi.org/10.1901/jaba.1992.25-447

Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism.* The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf, Erişim tarihi: 02.06.2022.

Tekin-İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: Tarihçe, tanım ve öneriler. Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü. https://www.researchgate.net/publication/336641878_Ozel_Egitimde_Bilimsel-dayanakli_Uygulamalar_Tanim_Tarihce_ve_Oneriler, Erişim tarihi: 05.06.2022

Todd, A. W., Horner, R. H., & Sugai, G. (1999). Self-monitoring and self-recruited praise: Effects on problem behavior, academic engagement, and work completion in a typical classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 1*(2), 66-122. https://doi.org/10.1177%2F109830079900100201

Torres, C., Farley, C. A., & Cook, B. G. (2012). A special educator's guide to successfully implementing evidence-based practices. *Teaching Exceptional Children, 45*(1), 64-73. https://doi.org/10.1177/004005991455320 9

Vuran, S., Çolak, A. & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4(1), 1-17.

Yıldırım, A., & Hasan S. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yüksek Öğretim Kurumu (2022). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı ders içerikleri. https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari, Erişim tarihi: 10.08.2022

Wehmeyer, M. L., Sands, D. J., Doll, B., & Palmer, S. (1997). The development of self-determination and implications for educational interventions with students with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 44*(4), 305-328. https://doi.org/10.1080/01566559704 40403

Wehmeyer, M. L. (2002). Self-determination and the education of students with disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470036.pdf, Erişim tarihi: 12.06.2022

Westwood, P. (2011). *Commonsense Methods for Children with Special Educational Needs*. Routledge.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Evidence-based practices (EBP) are when more than one high-quality research provides positive results on student behavior in studies conducted by different researchers. Researchers, in their studies in the field of education, state that the intensive use of EBP in environments where autism, disadvantaged students and other individuals with special needs receive education will contribute to the development of students. Self-management (SM) is shown among the EBP in studies conducted by researchers. Self-management is the application of the behavior change process to change one's own behavior in the desired direction. SM is used to help students increase their independence and take more responsibility in their lives. SM is seen as an effective way of promoting independence for individuals with special needs of all ages, settings and target behaviors.

While a limited number of studies on the views on using EBP were encountered in international studies, it was determined that teachers' views on SM were not determined. While there are a limited number of studies about EBP in the national literature, in which special education teachers, prospective teachers and

general education teachers participated, no teachers' opinions about SM were found. In this respect, there is a need to determine the use of SM application by special education teachers within the scope of the current study. Related to the subject, the aim of the research is to examine the opinions of special education teachers working in special education schools on the use of SM in classroom environments.

Method: This study was carried out by using semi-structured interview technique, which is one of the qualitative research methods. The research was carried out in three special education schools located in the central districts of Konya. The study was carried out with the voluntary participation of 13 special education teachers. A semi-structured interview form was used in the interviews with the teachers. Two experts were consulted for the interview questions prepared. An information form has been prepared in order to collect information about the working group. In this form, questions such as teachers' gender, age, educational status, professional experience, student diagnosis and age range were included. Apart from the information in the interview form, the teachers were asked 10 questions. For the analysis of the data obtained in qualitative research, descriptive analysis technique was used within the scope of this study. The data were organized according to the themes revealed by the research questions. In addition, direct quotations from the statements obtained during the interviews were included. In order to ensure the reliability of the research, support was received by two experts working in the field of special education.

Findings: As a result of the descriptive analysis of the data obtained through interviews, various findings were reached. The many of the participants defined BDU as teaching studies or practices that are considered to meet scientific conditions. Teachers talked about the types of EBP, such as ABA, PECS, TEACH, faultless teaching, positive behavior support, activity schedule, video model, reinforcement, peer-mediated and other methods. It is seen that they define self-management as directing their own behaviors or providing control. Teachers stated that they did not receive training on SM. The majority of the participants stated that they do not use SM in their classrooms and that teachers who use it have positive effects on students' skills. Teachers who did not use SM reported that they did not use it due to their incomplete knowledge. All of the participants stated that they needed training and personnel support about self-management. Participants stated that the reason for the need for education is to provide professional development and student development. It is found that self-management enables teachers to organize their tasks and helps students develop various skills. However, few people mention the limitation. Teachers made suggestions about providing professional development trainings,

preparation of curricula and cooperation with people related to the student. Finally, there are opinions that self-direction supports independent behaviors, provides motivation, allows persistence or generalization, and increases attention, as well as being desired in different skills and students in the future.

Result: Some results were obtained in the study, which focused on the opinions of teachers working in special education schools about the use of SM in the classroom. Reaching a common explanation in the form of scientifically expressed teaching studies or practices shows that almost all teachers have basic knowledge. Teachers' EBP-related ABA, PECS, TEACH, faultless teaching, etc. examples are given. Despite the fact that SM has a scientific background, it is an unexpected result that the teachers did not express it. When defining SM, it is an acceptable level of knowledge to be expressed by the participants as directing or controlling one's own behavior. The fact that no opinions were asked about the definition of SM beforehand makes the result of the research important. It is seen that similar information is given in the explanations made in the literature while teachers are defining SM. It is an important result that a group of teachers said they did not know about the practice. In the study, it was determined that the participants did not receive any training or information about SM during the undergraduate period. However, the fact that teachers have sufficient knowledge about the definition of SM suggests that they may have accessed the information in different ways.

Most of the participants emphasize that they do not use SM in their classrooms and that teachers who prefer it contribute to student development. While the participants need training on SM, they also demand personnel support. It is stated that the reason is to provide professional development and student development. It is stated that the use of SM helps students with special needs learn various skills, while making it easier for the participants to follow their own tasks. Participants made suggestions about providing professional development training on SM and preparing training programs. In addition, suggestions that will contribute to stakeholders such as cooperation, book preparation, environment arrangements, adaptations and dissemination are presented. In the teaching session, which was shown to the teachers, it was determined that SM supports independent behaviors and the views of the students on their achievements. Some of the teachers who examine its effects on behaviors want to use SM in different skills and students in the future. Teachers who do not have knowledge of SM also demand training.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2434-2456
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72535
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 18.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Çamkara Erginer, A. (2023). Kemal Bekir'in *Yabancılar* Romanına Metin Merkezli Bir Bakış. *Journal of History School*, 66, 2434-2456.

KEMAL BEKİR'İN *YABANCILAR* ROMANINA METİN MERKEZLİ BİR BAKIŞ

Ayşe ÇAMKARA ERGİNER[1]

Öz

Bu çalışmada, günümüzde daha çok tiyatro alanındaki faaliyetleriyle tanınmasına rağmen, 1946 yılından itibaren yazmaya başladığı öyküleriyle edebiyat dünyamızda adından söz ettirmiş ve daha sonra roman türündeki eserleriyle de yazar kimliğini perçinlemiş Kemal Bekir (1924-2014)'in 1958 yılında yayımladığı ilk romanı *Yabancılar*, metin merkezli bir bakış açısıyla incelenmiştir. Şu ana kadar Kemal Bekir'in *Yabancılar* romanına yönelik akademik bir çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla bu çalışmayla, Kemal Bekir'in edebiyatçı/yazar kimliğini vurgulamak, eserleri üzerine yapılacak çalışmalar için temel oluşturmak ve Türk edebiyatı araştırmalarına katkı sağlamak hedeflenmektedir. Yapılan incelemelere göre *Yabancılar*, kasaba zengini Dortoğlu Mehmet'in, tahsildar Sıtkı'nın çocuk yaştaki kızı Saadet ile evlenmek istemesi bağlamında ikili arasında gelişen çatışma ekseninde kurgulanmış bir romandır. Çalışmada romandaki olay, durum ve kişilerin kurgulanma biçimlerine odaklanılarak romanda küçük burjuva sınıfının eleştirildiği tespit edilmiştir. Bu eleştirinin romanda ilk olarak küçük burjuvazinin temsilcisi durumundaki Dortoğlu ve çevresindekilerin olumsuzlanması yoluyla yapıldığı gösterilmiştir. Bunun dışında Dortoğlu ve Sıtkı arasındaki gerilimi yükselten dedikoduların kaynağında yer alan "kasabalı erkeklerin" ve onların dünya görüşlerinin nasıl eleştirildiği ele alınarak bunun sözü edilen sınıf eleştirisine eklemlenebileceği iddia edilmiştir. Romanda Dortoğlu'nun Saadet ile evlenmek istediğini öğrendikten sonra, buna engel olamayacağını düşündüğü için çözümü intihar etmekte bulan çilingir Şükrü'nün ölümünün trajik biçimde kurgulanmasının romandaki bu eleştirileri pekiştirmek üzere kullanılan kurgusal bir öğe olduğu sonucuna varılmıştır.

[1]Dr. Öğretim Üyesi, AnkaraHacı Bayam Veli Üniversitesi, Polatlı Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, ayse.erginer@hbv.edu.tr, Orcid: 0000-0002-1880-3720

Anahtar Kelimeler: Kemal Bekir, Kemal Bekir Manav, Kemal Bekir Özmanav, roman, yabancılar

An Analysis of Kemal Bekir's Novel *Yabancılar* through a Text-Centered Approach

Abstract

In this study, the first novel published by Kemal Bekir (1924-2014), who was primarily recognized for his contributions to the field of theater but later solidified his identity as a writer with his short stories starting from 1946 and subsequently with his novels, is examined through a text-centered perspective. It is noteworthy that, up to this point, no academic research has been conducted on Kemal Bekir's Yabancılar novel. Therefore, this study aims to emphasize Kemal Bekir's role as a literary figure, pave the way for future research on his works, and contribute to Turkish literary studies. According to the analysis conducted, Yabancılar is a novel structured around the conflict that develops between Dortoğlu Mehmet, a wealthy townsperson, and Saadet, the young daughter of the tax collector Sıtkı, due to Dortoğlu Mehmet's desire to marry her. The study focuses on the ways in which events, situations, and characters are constructed in the novel and identifies a critique of the petite bourgeoisie class within its narrative. It is demonstrated that this critique is initially conveyed through the negative portrayal of Dortoğlu and those around him, who serve as representatives of the petite bourgeoisie. Furthermore, it is argued that the tensions between Dortoğlu and Sıtkı, fueled by rumors, can be seen as a critique of the "townsmen" and their worldviews, thereby contributing to the aforementioned class critique. The tragic portrayal of the locksmith Şükrü's suicide as a narrative element, which occurs after he learns of Dortoğlu's desire to marry Saadet and believes he cannot prevent it, is concluded to be used in the novel to reinforce these critiques.

Keywords: Kemal Bekir, Kemal Bekir Manav, Kemal Bekir Özmanav, novel, *Yabancılar*

GİRİŞ

İlk yayınlarında bir süre “Kemal Bekir Özmanav” şeklinde tam adını ve soyadını, bir süre de soyadını kısaltarak “Kemal Bekir Manav” imzasını kullanan Kemal Bekir’in hayatı ve eserlerine ilişkin bazı bilgilere Türk edebiyatı alanındaki biyografik kaynaklardan[2] ulaşmak mümkündür. Bu

[2] *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü* s, 187; *Tanzimat’tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi* (s 234); Şairler ve Yazarlar Sözlüğü s.370-71; *Türk ve Dünya Edebiyatında Şairler, Yazarlar Sözlüğü* s.276; *Türk Edebiyatında Yazarlar ve Şairler Sözlüğü* s.373; *Resimli Türk Edebiyatçılar Sözlüğü* s121; *Türkiye Yazarlar Ansiklopedisi s.* 1098-99;*Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*

kaynaklardan edinilen bilgilere göre, 1924 yılında Denizli-Çivril'de dünyaya gelen Kemal Bekir, ilk ve orta öğrenimini Dinar, Sandıklı ve İzmir'de tamamladı. 1944 yılında girdiği Ankara Devlet Konservatuvarı Tiyatro Bölümü'nden 1949 yılında mezun olarak Ankara Devlet Tiyatrosu'nda oyuncu olarak çalışmaya başladı. Tarihe "1951 Tevkifatı" olarak geçen soruşturmalar kapsamında tutuklandı ve yaklaşık 2 yıl tutuklu kaldı. Tahliye olduktan sonra bir süre muhasebecilik yaptı. İstanbul Belediyesi Şehir Tiyatroları (1959-1980) ve İstanbul Devlet Tiyatrosu'nda (1980-1989) oyuncu, yönetmen ve oyun yazarı olarak çalıştı. 1995 yılına kadar Mimar Sinan Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi'nde öğretim üyeliği yaptı. Çeşitli televizyon dizilerinde rol aldı. 13 Ocak 2014 tarihinde İzmir'de vefat etti.

Edebiyat dünyasına 1944 yılında *İstanbul* dergisinde yayınladığı şiirleriyle girdi[3]. Daha sonra öykü yazmaya başladı; öyküleri başta İzmir Halkevi dergisi *Fikirler* olmak üzere, *Yeditepe, Seçilmiş Hikâyeler, Yeni Gazete, Vatan, Ufuklar* gibi dönemin çeşitli dergi ve gazetelerinde yayınlandı. Bu öykülerden bir kısmı daha sonra *Fatma Hanım'ın Erik Ağacı* (1970) ve *Bayrama Yakın* (1975) adlı kitaplarında bir araya getirildi. Yazarın *Yabancılar* (1958), *Kaçaklar* (1961), *Kanlı Düğün* (1997) ve *Hücre 1952* (1997) olmak üzere dört romanı bulunmakta olup; son romanı *Hücre 1952*, 1998 yılı Orhan Kemal Roman Ödülü'ne değer görüldü. Hikâye ve romanları dışında yerli ve yabancı yazarlardan pek çok eseri tiyatroya uyarladı. Nahit Sırrı Örik'in *Sultan Hamid Düşerken* romanını uyarlayarak yazdığı *Düşüş* oyunu ile Ankara Sanatseverler Derneği'nce 1975-1976 mevsiminin "En İyi Oyun Yazarı" seçildi. 2013 yılında *Unutmamak* adlı kitabında edebiyat ve sanat dünyasına ilişkin hatıralarını kaleme aldı.

Buraya kadar söylenenlerden anlaşıldığı üzere Kemal Bekir, edebiyat tarihlerine adını yazdırabilmiş Türk yazarlarından biridir. Böyle olmakla birlikte onun hakkındaki bilgilerin birbirini tekrarlamaktan öteye gitmediği; bilhassa eserleri hakkındaki değerlendirmelerin çok kısıtlı olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada, Kemal Bekir'in ilk romanı *Yabancılar* metin merkezli bir yaklaşımla ele alınarak, hem yazarın eserleri üzerine yapılacak çalışmalar için bir temel oluşturmak hem de Türk edebiyatı çalışmalarına katkı sağlamak hedeflenmektedir.

[3] Ahmet İhsan Ömür Tibet'in hazırladığı "İstanbul Halkevi Kültür Dergisi (1943 – 1946) İnceleme Dizin Metin" başlıklı yüksek lisans tezinden edinilen bilgilere göre, Kemal Bekir'in bu derginin 23-24-28-30 ve 41. sayılarında "Şarkı", "Dâvet 2", "Şüphe", "Anış", "Odamda", "Hüzün" adlı, toplamda 6 şiiri yayınlanmıştır.

YÖNTEM

Bu çalışmada Kemal Bekir'in *Yabancılar* romanı yakın okuma tekniği ile incelenecektir. Buna göre çalışmada "organik bir bütün" olarak kabul edilen metni oluşturan temel unsurlar saptanarak, bunların birbirleriyle olan ilişkisi incelenmiş ve metnin edebi/estetik değeri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada eser boyunca yinelenen öğeler (izlekler) ve anlatıcının olay, durum ve kişileri anlatırken takındığı tutum izlenmiş, bu sayede metnin içerimleri hakkında bütünlüklü bir yoruma ulaşılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Kemal Bekir *Yabancılar* romanını ilk tutukluluğu sırasında (1952) cezaevinde yazmaya başlamış ve ancak çıktıktan sonra tamamlayabilmiştir. Hatıralarında konuyla ilgili şu satırlara yer vermektedir:

> [Ç]oktan beri kalemi elime almamıştım. Kantinden bir ilkokul defteri aldım. Dışardayken tasarladığım bir konuydu. Ya kasabada geçen uzun bir öykü, ya da kısa bir roman olacaktı. Adını koymuştum: Yabancılar. Yazmaya başladım. Duraksamadan yürütüyordum, dörtte birini ya da üçte birini yazmıştım, arkası belleğimdeydi, kâğıda dökülmeyi bekliyordu. Ama nedense duraladım, onun için "mahpusluk hastalıktır" sözünü yadırgamıyorum. Şansım varmış ki, defteri yitirmeden tahliye edilirken yanımda çıkarabildim." (2013, s.186).

Roman, ilk defa Naim Tirali'nin sahibi olduğu *Vatan* gazetesinde tefrika edilmiş (1957) ve tefrika bittikten sonra Yaşar Nabi tarafından Aralık 1958'de kitap olarak yayımlanmıştır.

Olay örgüsü

Yabancılar, on altı bölüm olarak düzenlenmiş kısa bir romandır. Romanda kayınbiraderi Galip aracılığıyla küçük bir memuriyet elde ettikten sonra adı verilmeyen bir kasabaya yerleşen Sıtkı ve ailesinin başından geçen bir olay anlatılır.

Kasaba eşrafından ellisine merdiven dayamış Dortoğlu Mehmet, dört çocuklu tahsildar Sıtkı'nın on üç yaşındaki kızı Saadet'e, Sıtkı'nın amiri olan mal müdürü Rauf aracılığıyla, talip olur. Ancak Sıtkı ve karısı Ayşe bu işe razı olmazlar ve bu teklifi kendilerine bir zarar gelmeden, sessizce geri çevirmenin yollarını ararlar. Önce Ayşe'nin ağabeyi Galip'ten yardım isterler; ancak

gizliden Dortoğlu ve Rauf ile işbirliği yapan Galip, yardım etmek bir yana onları bu evliliğe ikna etmeye çalışır. Nitekim Rauf ve Dortoğlu da Sıtkı'nın bir süre "nazlanacağını", ancak sonunda mutlaka razı olacağını düşünmektedirler. Bu nedenle başlangıçta Sıtkı'yı "güzellikle" ikna etmenin yollarını ararlar. Ancak Pulcu Recep'in Rauf'un ağzından laf alarak haberi kasabaya yaymasının ardından romandaki tansiyon yükselir. Sıtkı, önce Rauf, sonra da Dortoğlu Mehmet ile karşı karşıya gelir. Sıraladığı vaatlerle Sıtkı'yı ikna edemeyeceğini anlayan Rauf, son hamle olarak makamından elde ettiği güçle Sıtkı'dan istifasını ister. Zenginliğine ve gücüne güvenen, istediğini güzellikle ya da zorla alacağına inancı tam olan Dortoğlu ise onu açıktan tehdit eder. Ancak Sıtkı'nın kararı kesindir; çözümü memuriyetten istifa edip kasabadan ayrılmakta bulur.

Romanda bir de Dortoğlu'nun Saadet ile evlenmek istediğini öğrendikten sonra buna engel olamayacağını düşündüğü için sessiz sedasız intihar eden çilingir Şükrü'nün hikâyesi vardır. Gerek Şükrü'nün psikolojik durumunun gerekse intiharının anlatımı bakımından romanın en dikkat çekici bölümünün romandan bağımsız müstakil bir hikâye olarak değerlendirilmesi mümkündür.

Zaman

Yabancılar romanında olaylar, Dortoğlu Mehmet'in Sıtkı'nın küçük kızına talip olmasıyla başlar; bu isteği reddeden Sıtkı'nın istifa ederek ailesiyle birlikte kasabadan ayrılmasıyla son bulur. Romanda vaka zamanı kısadır; olaylar yaklaşık on/on beş günlük bir zaman dilimine yayılır. Olaylar çizgisel bir ilerleme takip etmektedir. Romanda mevsim yazdır; harman zamanıdır (s. 57). Sıtkı ve ailesinin kasabadan ayrılırken kasabanın kadınlarının "güneşe tarhana ser[dikleri], tepsilerdeki, kış hazırlığı domates salçalarını kurut[tukları]" (s.154) söylendiğinden olayların yaz mevsiminin son günlerinde geçtiği söylenebilir. Romanda olayların hangi tarihte yaşandığına dair herhangi bir bilgi verilmez. Ancak Kemal Bekir bir söyleşisinde *Yabancılar*'ın çocukluğunda gözlemlediği bir olaya dayandığını açıklamıştır (2006, s.6). Buna göre romanda yer alan ve 1924 doğumlu yazarın kendisiyle özdeşleştirebileceğimiz Mustafa adlı karakterin çocukluk çağında olduğu göz önünde bulundurulursa romanın 1930-1940'larda geçtiği iddia edilebilir. Romanın son bölümünde Sıtkı'nın istifa ettikten sonraki ruh halinin anlatıldığı sahnelerin birinde (s.147) otuzların sonunda oldukça meşhur bir ilaç olan (Elmacı, 2013 s.120) "nevrozin"den bahsedilmesi de bu iddiayı güçlendirmektedir[4].

[4]İnternet üzerinden yapılan taramalarda, bu ilaca ilişkin 1940'lı yıllara ait dergilerde yer aldığı söylenen pek çok reklam kupürüne rastlanmıştır. Örneğin https://www.nadirkitap.com/nevrozin-grip-nezle-soguk-alginligi-icin-1940-li-yillara-ait-ilac-reklami-efemera12591491.html

Mekân

Yabancılar romanında olaylar Anadolu'nun adı anılmayan bir kasabasında geçer. Ancak yukarıda Kemal Bekir'in bu romanı çocukluk yıllarında gözlemlediği bir olaydan yola çıkarak yazdığı belirtilmişti. Dolayısıyla yazarın biyografisinden yola çıkarak romanda sözü edilen kasabanın, yazarın çocukluk yıllarında babasının işi nedeniyle bulunduğu, Afyonkarahisar'ın Dinar ya da Sandıklı ilçelerinden biri olduğu iddia edilebilir. Bunun dışında romanda kasabadan ayrılarak memleketine dönmekte olan Sıtkı ile arabacı Hüsnü arasındaki diyalogda, "yol üstündeki" bir yerleşim yeri olarak Afyonkarahisar'ın bir başka ilçesi Hocalar'ın adı anılır (s.155). Yine yazarın biyografisiyle uyumlu olarak, Sıtkı ve ailesinin dönüş yaptıkları "memleket"in Denizli'nin Çivril ilçesi olduğu düşünülürse, Hocalar'ın yol üstü olabilmesi için romanın geçtiği kasabanın Sandıklı olabileceği tahmin edilmektedir.

Bakış Açısı ve Anlatıcı

Yabancılar romanında olaylar, âlim-i mutlak anlatıcının bakış açısıyla ve üçüncü tekil şahıs ağzından anlatılır. Her şeyi bilen bu anlatıcı, karakterlerin duygu ve düşüncelerini göstermeye özen gösterir.

Zaman zaman yazarın kendisiyle özdeşleşen bu anlatıcının teknik bir kusur olarak romanın bazı bölümlerinde araya girdiği; doğrudan okuyucuya hitap ederek romandaki olay, durum ve kişiler hakkında açıklamalar/genellemeler yaptığı görülür. Örneğin romanın 8. bölümünde kasaba ahalisinden Deli Ahmet'in tanıtıldığı sahnede, anlatıcı doğrudan okura seslenerek "kasabalılar" hakkında bir genelleme yapar: "Aslına bakılırsa burada herkes birbirinin modelidir. Tut şöyle, hepsini birden, yirmi, otuz, kırk, elli diye yaşlarına göre bir ayırma yap, ondan sonra aralarından yalnız birini çek, konuş. Tamam, hepsiyle konuşmuş olursun" (s.61). Yine romanın 15. bölümünde, Dortoğlu'na evlilik işinin gerçekleşmeyeceğini kesin bir dille anlatmaya kararlı olan Sıtkı'nın psikolojik durumunu anlatan iç çözümleme kesintiye uğrar ve anlatıcı açıklama yapmak üzere doğrudan okura seslenir:

> *"Akşamdan beri bitmemiş, sonu gelmemiş bir şey, bir sıkıntı yüreğini burmaktaydı. Tam bu sırada, bu duygu bütün ağırlığıyla içine çöktü. Bu, kararsızlığının, kararsızca yüz buruşturmasının, göz kırpmasının son bulmasına sebep oldu. Hani, insan bazan, yorgun kâbuslu bir uykudan uyanınca, karanlıkta tersi döner, kapı diye duvara çarpar. Kediyi, kaçacak delik olmayan bir yere tıkıp dövün, bütün korkunçluğuyla, can havliyle üstünüze atlar. Hani,*

> *akrep naçar kalınca kendi kendini öldürürmüş. Bunun gibi bir şey…" (s.131-132)*

Roman boyunca karakterlerin iç dünyasını göstermek, böylelikle onların davranışlarını sebep-sonuç ilişkisi içerisinde kurgulamak isteyen anlatıcının burada Sıtkı'nın psikolojisini daha anlaşılır kılmak istediği söylenebilirse de romanın bütününe bakıldığında anlatının kesintiye uğradığını kabul etmek gerekir.

İzleksel Kurgu

Yabancılar romanın ana eksenini, kasaba zengini Dortoğlu Mehmet'in, tahsildar Sıtkı'nın çocuk denecek yaştaki kızı Saadet ile evlenmek istemesinin yarattığı gerilim ve evlilik meselesi bağlamında karşı karşıya gelen bu iki karakterin sınıfsal konumlarından doğan çatışma oluşturur. Romanın önemli bir bölümü de bu çatışmanın tetikleyicisi durumundaki "kasaba yaşantısının", özellikle de bu yaşantının temsilcisi olarak sunulan "kasabalı erkeklerin" eleştirisine ayrılmıştır. Evlilik dedikodularını duyduktan sonra intihar eden çilingir Şükrü'nün ölümünün trajik bir şekilde kurgulanması romandaki bu eleştirileri pekiştirme işlevi görür. Dolayısıyla çalışmanın bu bölümünde sözü edilen durumlar ayrı başlıklar altında incelenecektir.

Küçük Burjuvazinin Eleştirisi

Yabancılar romanında karakterler, dâhil oldukları toplumsal sınıfları temsil eden "tip"lerdir. Romanda çatışma özü itibarıyla sınıfsaldır; kasaba zengini ile küçük memur arasındadır. Buna göre romanda Dortoğlu Mehmet ve onun etrafındakiler ezen/sömüren küçük burjuva sınıfını temsil ederken; Sıtkı ve onun etrafındakiler—işçi/köylü sınıfının ikamesi olarak—ezilen/sömürülen küçük memur sınıfını temsil etmektedir. Burada anlatıcının tarafı ve konuya bakışı nettir. Buna göre romanda Dortoğlu Mehmet, sınıfsal üstünlüğünü kullanarak kabul görmeyecek bir alana "el uzatan", çocuk yaştaki Saadet'i "zorla ele geçirmek" isteyen olumsuz bir tip olarak çizilir. Aynı şekilde kişisel çıkarlarını gözettikleri için Dortoğlu'nun yanında olan, mal müdürü Rauf ve Galip, hatta Galip'in karısı Raziye de olumsuz tipler olarak çizilir. Romanda sahipsiz, fakir, biraz da çocuksu bir adam olarak anlatılan Sıtkı ise içkiye düşkünlüğü dışında, inatçı, zulme boyun eğmektense sahip olduğu şeyleri gözden çıkarmaktan çekinmeyen, evlatları söz konusu olduğunda kişisel menfaatlerini yok sayan olumlu bir tip olarak çizilir. Benzer şekilde Sıtkı'nın yanında yer alan karısı Ayşe, arkadaşı İzzet Efendi, aile dostları Kör Hafız Kadir ve bu evliliğin engellenemeyeceğini düşünerek intihar eden Şükrü olumlanan diğer kişilerdir.

Romanın başında dikkat küçük burjuva tipiği Dortoğlu Mehmet üzerindedir. Romanda ilk olarak "kasabanın eşrafından, ünü bu havalide yaygın, tuttuğunu koparır cinsten bir adamdı" (s. 11) sözleriyle tanıtılan Dortoğlu'nun gücünün kaynağı maddi servetidir. Romanda bu durum "kasa" imgesi üzerinden temsil edilir:

> *Kasa, hani şu bildiğimiz, parayı, değerli eşyayı, senedi-sepeti, yangından, hırsızdan koruyan, üst üste kilitler vurulan, sahibinden başka kimsenin tanıyamıyacağı kadar girintili-çıkıntılı anahtarları olan, kalın kapaklı, ağır kasa, kasabada yalnız beş tanedir, fazla değil. Biri Ziraat Bankasında, biri kooperatifte, biri Hükümet Konağının bir köşesinde, biri gene konağın bir başka köşesinde, biri de Dortoğlu Mehmet'in, kâtip masası gibi bir masayla üç-beş iskemlenin bulunduğu, bir dava vekili yazıhanesine benzeyen, önü camlı dükkânında, oturduğu minderli koltuğun yanıbaşında. [….] Malmüdürü, Belediye Reisi, Doktor, Ziraat Memuru, arasıra Hâkim, hatta Kaymakam bile buraya girer, çıkardı. Kasabalıdan kendini bilir, tanınan kişiler, dükkânın önünden geçerlerken bayağı, şöyle bir toplanırlar, üstlerine başlarına bir çeki-düzen verirler, yan yan da içeri bakarlardı. Dortoğlu, hükûmet gibi bir adam, şu ufak, kaldırım kıyısı dükkânı da sanki bir hükûmet dairesiydi". (s.29-30)*

Buna göre Dortoğlu'nun "kasa" sahibi olmasının ona kasabada ayrıcalıklı bir konum temin ettiği söylenebilir. Nitekim romanın daha sonraki bölümlerinde "kasa", Dortoğlu'nun gücünün kaynağı olarak tekrar vurgulanır: "Dortoğlu, buraya oturup sırtını kasaya verince her türlü duygusunu dışarıya vurmakta cömertti. Sillöz! diye kızdı. Adam mı oldum sanıyor kendini? Biti ne tez kanlandı" (s.35). Romanda ele alındığı biçimiyle, kasabada gerek halk gerekse idari yöneticiler Dortoğlu'nun şahsiyetine değil, maddi serveti dolayısıyla edindiği konumuna saygı duyarlar. Yani ona duyulan saygı da sınıfsaldır ve zorunluluk gereğidir. Bu duruma romandan şöyle bir örnek verilebilir: "Bu ikisi Dortoğlu'nun da Rauf'un da ciğerlerini bildikleri halde, birine ünlü bir ağa diye, ötekine de ne de olsa dairede bir amir diye istemeye istemeye saygı göstermek zorunda kalırlar, önlerini bile iliklerdi" (s.38).

Romanda gerek Dortoğlu Mehmet, gerekse onu destekleyen kişiler hem fiziksel özellikleri hem de duygu ve düşünce dünyaları bakımından olumsuz karakterler olarak çizilirler. Böylece bu karakterler nezdinde temsil edilen küçük burjuva sınıfı eleştirilir.

Dortoğlu için şu örnekler verilebilir:

"Dortoğlu, ikindi kahvesini içmiş, sağ omzunu, koyu yeşil kasasına vermiş, elinde şakşağı, bacaklarını da ayırmış, oturuyor, pis pis esniyordu." (s.30)

Çenesinin sağ yanından, kalın, kara, isli dudaklarına uzanan yara izi, çocukluğundan kalmaydı, ama kırda, bayırda silleyi, tokadı gerektiren bir iş oldu muydu, elini kaldırdığı zaman, bir önseziyle başını da az sola çevirir, bu yara izi kafa tutan kimsenin gözüne birden ilişiverirdi" (s.31)

"Ya Saadet öyleyse? Nerden takmıştı kafasına bu Saadet'i? Katakullici tüccar geveze mi gevezeydi. O konuşurken bir ara kendisi de şöyle demişti: Geç efendim, Yalnız burada mı? Bizim orada da piliçler var. Hem de nah, el değmemiş kızlar. Ondan sonra mı aklına koydu Saadet'i? Ne olduğu bilinmez. Adam, ellisine merdiven dayamıştı, ama işte böyle, elindeki kehribarları şaklata şaklata, pis pis daldığında, kasadan, çiftten çubuktan, buğday fiyatından, litresine on para bineceği söylenen istifteki bin teneke gazdan kafasını ayırıp hepsinin arasında şöyle yarım saatlik bir mola vererek bacaklarını gerebiliyor, yağlı gövdesinin şiştiğini, göbeğinin katılaştığını, esneye esneye düşünebiliyordu. Elini, katmerli, kalın ensesine, sinek konmuş gibi şakkadanak vurup 'Sıtkı'nın kızı eyi..' diyebiliyordu. Kaymak gibiymiş, Ufakmış. Kırmızı kırmızı yanakları varmış. Dudakları da kiraz gibiymiş. Eyi kız, eyi kız? Böylece öteden beriden alıp vererek, kafasındaki kırk yıllık hesaplara, üç günlük hesabı da ekler, kurnazca oyunlar kurarken Malmüdürü Rauf içeri girdi" (s.32-33)

"kızının ufaklığına tamah ettiğini bile bile" (s.137)

Yapılan alıntılarda italik yazımlarla vurgulanmaya çalışıldığı üzere, Dortoğlu olumsuz fiziksel özelliklerinin yanı sıra ticari faaliyetleri, bilhassa karaborsacılığı, kurnazlığı, acımasızlığı, şiddete ve pedofiliye eğilimi açısından olumsuzlanmaktadır. Romanın son bölümüne kadar mutlaka ikna olacağına inandığı Sıtkı ile karşı karşıya gelmez; aracı olarak Rauf'u kullanır. Ancak romanın son bölümünde Sıtkı ile karşı karşıya geldiği sahnede bu tartışmadan "yenik" çıkanın Dortoğlu olduğu gösterilir. Nitekim Dortoğlu, Sıtkı'nın kızını vermemeye kararlı olduğunu anladığı anda bağırıp çağırmaya, hakaretler etmeye, tehditler yağdırmaya başlar. Ancak Sıtkı'nın "onu ufaltan, hiç gören özlü bir gülüşle gül[düğü]" (s. 139) söylenir. Sıtkı'nın deyim yerindeyse bir silah gibi kullandığı bu gülüş, Dortoğlu'nu çileden çıkarmaya yeter. "Yorgun bir merkep gibi solu[yarak]" (s. 140) ve "[a]ğzından tükürükler saçarak" (s.

140); "[d]efol köpek! […] Defol! Seni de bu memlekette yaşatırsam bana da adam demesinler. Çık!" (s. 140) diye bağırarak Sıtkı'yı dükkânından kovar. Romanda ikili arasında geçen bu tartışmanın kasabalılar tarafından da işitildiği vurgulanır. Dortoğlu'nun bu haline karşılık, bu olaydan sonra evlilik meselesinin kapanacağından emin olan Sıtkı'nın "içinde bir hafiflik" (s.140) olduğu, "[b]ir anda yüreğini sağlam, vücudunu dipdiri hisset[tiği]" (s.140) söylenerek—her ne kadar istifa edip kasabadan ayrılmak durumunda kalacak olsa da—bu mücadeleyi kazandığı ima edilmektedir. Böylece Dortoğlu'nun hem istediğini alamadığı hem de "yabanın dölü" (s.140) diye aşağıladığı Sıtkı tarafından küçük düşürülerek cezalandırıldığı söylenebilir.

Romanın son bölümünde o vakte kadar her istediğine kolayca erişen Dortoğlu'nun, kasaba halkının gözünde kendi imajına zarar verecek bir başarısızlık hikâyesinden korktuğu için işi inada bindirdiği ima edilir. Romanın son bölümünde Sıtkı ve Dortoğlu arasındaki konuşma sakin başlamıştır. Sıtkı, Saadet'in yaşının çok küçük olduğunu ablasının bile henüz evlilik çağına gelmediğini söyleyerek Dortoğlu'nu ikna etmeye çalışırken, Dortoğlu'nun kısa süreliğine de olsa içten içe Sıtkı'ya hak verdiği gösterilir:

> *"Yüzünde, duru, berrak bir sevimlilik dalgalandı. Dudağına uzanan yara izi silinir gibi oldu. Gözleri acı bir titreyişle parıldıyor, kucaklaşmak isteyen bir ahbap gibi bakıyordu. Neredeyse en temiz yerinden, içinden, başkalarının yüreğine tıpatıp benzeyen, ancak biraz yaşı, yorgun yüreğinden bir ses kopup gelecek, 'doğru, olmaz' diyecekti. Ama gelgelelim sağ yanında duran ağır bir kasa vardı, kasabayı çepeçevre çevreleyen, içinde köylerin bulunduğu, uçsuz bucaksız çiftlik vardı, koskoca dükkân vardı, parmağı kıpırdayınca elpençe duranlar vardı, 'Dortoğlu mu? O mu? O koskoca ağadır, dünyayı alır alır valla' diyenler vardı. İşte, onlar, yerlerinde kıpır kıpırdılar, dört yanından Dortoğlu'nu kuşatmıştılar, onun çarpan yüreği, söyleyen dili, gören gözü olmuştular. Ne derlerse Dortoğlu da onu diyordu: Neye olmasın dedi" (s. 137-138)*

Bu alıntıda Dortoğlu için kullanılan sıfatların daha öncekilerle tam bir tezat teşkil ettiği dikkat çekmektedir. Örneğin onun acımasızlığının bir işareti olan yara izinin bile neredeyse silindiği söylenmektedir. Bu alıntıda roman boyunca son derece olumsuz bir karakter olarak çizilen Dortoğlu'nun zaman zaman içinde bir yerlerde iyiyi doğruyu duyumsadığı, ancak toplumsal konumu gereği bir zafiyet gibi görünebilecek bu yönüne sırt çevirdiği gösterilir. Böylece bir

yandan sınıf eleştirisi yapılırken diğer yandan bu sınıfların bireyleri aşan bir yönü olduğu gösterilir.

Gerek devlet dairesindeki yöneticiliği gerekse Dortoğlu'nun çıkarlarına hizmet etmesi bakımından küçük burjuva sınıfına dâhil edilebilecek mal müdürü Rauf da roman boyunca her yönüyle olumsuz bir karakter olarak çizilir. Romanda geçen şu cümleler bu duruma örnektir: "[B]ıyık altından gülümsüyor, bir santimlik badem bıyığı genişleyip enine, bir buçuk santim oluyordu. Tütün sarısı dişlerinin arasından da ikisi eksikti, kara kara duruyordu" (s. 33); "yüzündeki o oynak karı gülümseyişi" (s. 34); "gözleri şeytanca gülerek döndü" (s. 37). Rauf kişilik özellikleri bakımından son derece olumsuz biridir; hatta romanda onun Dortoğlu'ndan bile daha kötü özelliklere sahip olduğu gösterilir. Örneğin roman boyunca makamına vurgu yapılan Rauf'un görevini kötüye kullanarak yasadışı işler çevirdiği söylenir. Romanda İzzet ve Sıtkı arasında geçen bir konuşmada bu durum şöyle ifade edilir:

> *"Allasen İzzet, bu Rauf denen dürzünün ne menfaati var bu işte? Ona senin benim aklımız ermez oğlum, biz doğru adamlarız. [….] Neler döndürmezler? Dortoğlu'nun dört bir tarafta kolu var. Rauf da Malmüdürü. O da fazla bi halt karıştıramaz, ha... İşte böyle şerefini iki paralık eder. [….] Menfaat gözünü döndürmüş herifin. [...] Bir gün ipliği pazara çıkar, çok geçmez.*
> *[….]*
> *[Sıtkı:] Ben bile biliyom, bi işler çevirdiğini, emme dilim çıkmaz ki.*
> *İzzet sesini alçaltarak:*
> *Sen sus gine, sus! dedi. Bu herifleri ürkütmeye gelmez. Vallahi yığıverirler üstüne adamın, neye uğradığını şaşırırsın" (s.130-131)*

Romanda açıkça söylenmemekle birlikte Sıtkı'nın kızı Saadet ile evlenme fikrini ilk Rauf ortaya atmış olmalıdır. Nitekim roman boyunca bu işin gerçekleşmesi için hem Dortoğlu'nu hem de Sıtkı'yı sıkıştıran odur. Örneğin yoldan geçen Sıtkı'yı görünce Dortoğlu'na "gidip şununla açık açık konuşayım mı" (s.112) diye soran da sonra Sıtkı'ya "vallahi o yolladı şimdi beni buraya, git bir konuş diye. Yoksa benim ne üstüme vazife?" (s.117) diyerek yalan söyleyen de Rauf'tur. Rauf, önce bazı vaatlerle Sıtkı'yı ikna etmeye çalışır, sonra "bu adamın elinden kurtulmak zordur" (s.118) diyerek üstü kapalı tehdit eder, en sonunda da "ver istifanı" (s.119) diyerek açıkça yöneticiliğinin sağladığı üstünlüğü kullanmaya çalışır. Diğer yandan da Dortoğlu'nu kışkırtır: "Bu kadar dedikodudan sonra bırakacak mısın ucunu? [….] Yaa, dedi. Millet evlendirdi bile seni" (s.112). Hâlbuki bu evlilik dedikodusunun kaynağında da Rauf'un kendisi vardır.

Romanda Rauf'un da bir dereceye kadar Sıtkı aracılığıyla cezalandırıldığı söylenebilir. Nitekim belediye parkında geçen sahnede, Sıtkı, istifasını isteyen Rauf'un yüzüne tükürür (s.119). Rauf ise hiçbir karşılık veremez. Yine romanın son bölümünde, olanları kaymakama anlatmak için hükümet konağına gelen Sıtkı bir anda Rauf'un odasına dalar ve istifa ettiğini söyler. Ancak bu sırada Sıtkı'nın Dortoğlu'na söyleyemediklerini Rauf'a söylemesi, Dortoğlu'na gösteremediği öfkesini Rauf'tan çıkarması dikkat çekicidir. İkili arasında geçen bu sahnede "ufak tefek" bir adam olduğu söylenen Rauf'un, "boylu poslu" bir adam olan Sıtkı'dan son derece korktuğu gösterilir: "Rauf'un, masanın üstünde, süt dökmüş kediler gibi, 'Suçum yok benim' der gibi duran elleri titredi. [….] Çenesi tıkıt tıkır etti, dişleri birbirine vurdu" (s. 142). Sıtkı da onun bu korkusunun üzerine gider. Dortoğlu'nun karşısında bir silah olarak kullandığı o "gülüş" yeniden yüzünde belirir (s.143) ve Rauf'a bir tokat atar. Hatta tekrar vuracakmış gibi yapıp Rauf'u korkutur ve böylece onunla alay eder. Böylece "dudaklarında, gözlerinde o keyifli gülüş[ün] titreş[tiği]" (s. 144) söylenen Sıtkı'nın Rauf karşısında da bir üstünlük elde ettiği gösterilir.

Kasaba Yaşantısının Eleştirisi

Romanda Sıtkı ve Dortoğlu arasındaki gerilimin artmasına sebep olan şey, Dortoğlu'nun Saadet ile evleneceğine yönelik asılsız haberin kasabada yayılmasıdır. Bu haberin yayılma biçiminin ve kasaba erkeklerinin bu habere verdiği tepkilerin anlatıldığı sahnelerde, zaman zaman doğal güzelliklerine vurgu yapılan, küçük detaylarla gündelik yaşamına ilişkin bilgiler verilen kasabanın, insan ilişkileri bakımından son derece sorunlu bir yer olarak ele alındığı söylenebilir. Özellikle kasaba yaşantısının temsili olarak kasabalı erkeklerin ağır bir dille eleştirisi söz konusudur. Romanda bazılarının adı tek tek anılsa da aslında tek bir kişiymiş gibi düşünülebilecek kasabalı erkeklerin, tembellikleri, ikiyüzlülükleri, karılarına karşı kötü muameleleri ve en çok da dedikoduya düşkünlükleri ön plana çıkarılarak olumsuzlandıkları görülür.

Romanda ilk olarak Rauf'u oyuna getirerek ağzından laf alan ve haberin kasabaya yayılmasını sağlayan Pulcu Recep'in anlatımı dikkati çeker: "Herkesin en ince, en bilinmedik yerlerini bilirdi. […] Biri gelir, anlatır, Pulcu Recep, onun anlatmadıklarını da anlardı. Bir başkası gelir, Pulcu anlatır, onun sormadığını, bilmediğini öyle ustalıkla sokuşturup söyleyiverirdi ki, havadis kasabaya yayılınca Pulcunun adı unutulurdu" (s. 52-53). Romandaki olaylar da tıpkı bu alıntıda ifade edildiği gibi gelişir. Pulcu Recep, Deli Ahmet'e, o bir başkasına derken asılsız haber bir anda bütün kasabaya yayılır:

> *"Kasabalı esniyordu. Üstelik hava da sıcaktı. Milletin canı sıkılıyor, dükkânında uykusu geliyordu. Sinekler yüzlerine*

> *konuyorlardı da, avlamayı bile akıllarına getiremiyorlardı. [….] Dortoğlu'nun bir körpe kızı alacağı sözü, tellendi, pullandı, dallanıp budaklandı, kapıdan girdi, bacadan çıktı, kuş olup havalarda uçtu, okka oldu terazinin bir kefesine, tuz oldu, öbür kefesine kondu, kahve, çay oldu, içildi, genç dudaklarda haset, yanları kırışık gözlerde gülümseme oldu, lastik gibi uzadı, kısaldı, bir o yana bir bu yana çekildi." (s. 69)*

Alıntıda Dortoğlu'nun çocuk yaştaki Saadet ile evleneceği dedikodusunun kasaba halkı arasında büyük bir keyifle ve hızla yayıldığı ve bunda kasabalıların can sıkıntılarının rolü olduğu vurgulanmaktadır. Nitekim "can sıkıntısı" roman boyunca kasaba yaşantısını tanımlamak için sıkça başvurulan bir izlektir. "Kasaba halkı can sıkıntısından mıdır, nedir, her şeyi görülmedik bir şaşkınlıkla karşıla[r]" (s. 37); aşçı Zühtü "ötekiler gibi günlük her basit olayın tadını çıkarmazsa sıkıntıdan ölür" (s. 37); Pulcu Recep "[k]üçücük memleket. Hep bir insanla konuşulmaz ya. Canı sıkılıyor insanın. Bugün biriyle, yarın başkasıyla. İnsanın canı sıkılıyor, başka türlü vakit geçer mi?" (s. 56), "[c]anın sıkılıyor senin" (s. 57) diyerek Rauf'un ağzından laf almaya çalışır; kahvede oturmaktan "canı sıkılanlar" işin içyüzünü öğrenmek için Sıtkı'nın yakın dostu Kör Hafız'ı sıkıştırır (s. 88). Örnekleri çoğaltmak mümkündür; roman boyunca Sıtkı ve Dortoğlu arasındaki gerilimi artıran ve Şükrü'nün intiharına yol açan dedikodunun yayılmasında, kasabalı erkeklerin tembelliklerinin bir sonucu olan bu can sıkıntısının büyük rol oynadığı gösterilir. Anlatıcı, sık sık kasabalı erkeklerin bu durumuna dikkat çeker: "[K]ahvede, karılarını bahçelere yolmaya göndermiş, tembel, işsiz takımı oturuyor, pinekliyor, kimi domino, kimi aznif oynuyordu." (s. 72-73). Bu adamlar "[a]ncak selâ verilirken salâvat getirip bayramdan bayrama abdest alıp namaz kılarak, ramazanlarda oruç tutarak beş şarttan en önemlilerini yerine getiren, karısını dövüp kendini kahveye atan, aznifin dominonun daniskasını bilen" (s. 120) kimselerdir. Roman boyunca olumlu bir karakter olarak çizilen Kör Hafız'ın "abdest alıp namaz kıldıkları halde dinsiz saydığı" (s. 89) kişilerdir. Herkesle ve her şeyle alay ederler; Kör Hafız'ın "körlüğüne bile dil uzat[mışlardır]" (89). Romanın olumsuz karakterleri Dortoğlu ve Rauf'un da bir sohbet sırasında kasaba halkından tembel, dedikoducu, vizyonsuz, cahil insanlar olarak bahsederek onları eleştirdikleri dikkati çeker (s.110-111). Romanda eşitsizliklerle dolu toplumsal düzenin değişmesi için çaba harcamayan, haksızlıklar karşısında susan ve hatta bundan kendilerine eğlence çıkaran tembel ve uyuşuk kasabalı erkeklere yöneltilen bu eleştirinin, küçük burjuvaziye yöneltilen eleştiriye eklemlenmesi olanaklı görünmektedir. Bu sayede romandaki toplumsal eleştirinin kapsamının genişletildiği söylenebilir.

Romanın sekizinci bölümünde Dortoğlu'nun evlendiği haberini duyan kasabalı erkeklerin verdikleri tepkiler ve özellikle bu haberi yayarken büyük keyif aldıklarının gösterilmesi, hem anlatıcı hem de roman kişileri tarafından onlara yöneltilen eleştirileri haklı çıkarır. İçlerinden bazılarının aradaki yaş farkından dolayı "şaşkın" olduğunun söylense de, "ufak" (s. 59), "körpe" (s. 60), "kız ufacıkmış" (s. 64), "bu kız da kaç yaşında biliyon mu? On beşinde yok bile" (s. 60) gibi ifadelerde açığa çıktığı üzere, Saadet'in "çocuk" yaşta olduğunu kabul eden kasabalı erkeklerin çoğunluğunun "kızı kendi alacakmış gibi keyifli" (s. 70) olduğu gösterilir. Yapılan konuşmalardan bu duruma örnek olarak şu cümleler örnek gösterilebilir: "Ağzının tadını bilir ha, şu Dortoğlu" (s. 59); "Söyleyem de şaş. Kız alıyormuş" (s. 67); "'Len, ben o kızı gördüm, biliyom.' dedi. 'Maya gibi kız len. Nerden akıl etti bu koca herif onu?'" (s. 68); "Lan enayiler'dedi 'kız gidiyor'" (s. 69); 'Ne kız emme?' dedi. Lokum gibi" (s. 70-71); " 'Canına deysin' dedi. 'Herifde para var, mal var, canına deysin'" (s. 71). Romanda anlatıcı kahvedeki konuşmaların kesildiği anda bu erkeklerin "her biri[nin] kendi kafasından konuş[tuğunu]" (72) belirterek aslında akıllarından geçenlerin dile getirdiklerinden çok daha fazla olduğunu sezdirir. Böylece benzer imkânlar sağlandığında kasabalı erkeklerin Dortoğlu Mehmet'ten farklı davranmayacağı ima edilir.

Şükrü'nün Trajik Sonu

Çalışmanın daha önceki bölümlerinde, romanda merkezinde Şükrü adlı genç çilingirin yer aldığı, özellikle üslup özellikleri ve anlatım teknikleri bakımından romanın diğer bölümlerinden ayrı olarak değerlendirilebilecek bir hikâyenin varlığından söz edilmişti. Bu hikâyede, kasabadaki evlilik dedikodularını duyan Şükrü, sevdiği kıza kavuşmak için annesinden yardım ister; ancak annesi onun isteğini görmezden gelir. Ümitsizliğe kapılan Şükrü, çözümü intihar etmekte bulur. Romanda Şükrü'nün intiharı sınıfsal bir mesele olarak işlenir. Romanda Şükrü'nün zengin ve güçlü Dortoğlu karşısında kendini aciz hissettiği, bu evliliğe engel olamayacağını düşündüğü için canına kıydığı gösterilir. Yine onun intihar etmesinde, annesinin sınıf atlamak için onu zengin bir ailenin kızıyla evlendirmek istemesinin de rolü vardır. Ayrıca Şükrü'nün intiharı, romanda kasaba yaşantısının ve kasabalı erkeklerin eleştirisinin son aşamasını temsil eder. Romanda Şükrü'nün kasabalıların dedikoduya düşkünlüklerinin kurbanı olduğu ve deyim yerindeyse "boşu boşuna" öldüğü ima edilir.

Romanın dokuzuncu bölümünde okuyucu karşısına çıkarılan Şükrü, yirmi üç yaşında bir çilingirdir. Çocuk yaşta kaybettiği babasından kalma, bir süre de, kendisi askerdeyken ölen, ağabeyi Niyazi tarafından işletilen çilingir dükkânında çalışmaktadır. Romanda onun evinin ve dükkânının kasabanın biraz

dışında olduğu, kendisinin de meraklı olmamak, çok ve boş konuşmamak, işine özen göstermek gibi bazı özellikleriyle kasaba halkından farklı bir görünüm sergilediği söylenir. Romanda onun olumlu kişilik özellikleriyle anlatılması, intiharının yarattığı dramatik etkiyi artıran bir unsurdur.

Kasaba esnafından Ethem ve Süleyman gezinirken Şükrü'nün dükkânına uğrarlar ve onu kasabadaki dedikodulardan haberdar ederler. Romanda haberi alan Şükrü'nün büyük bir sarsıntı geçirdiği ancak bunu belli etmediği söylenir: "Şükrü'nün alnına düşen kısa saçları yellendi. Yüzü sarardı, gözlerinde, yaşarmıya, ağlamıya benzeyen bir tarifsiz parıltı belirdi, tepeden tırnağa titreme geçirdi. Bu, öyle derin, öyle içten, öyle gizli oldu ki, Süleyman'la Ethem hiç ama hiçbir şey anlamadılar" (s. 75). Böylece Saadet'e platonik bir aşk duyduğu gösterilen Şükrü'nün derdini paylaşacağı kimsesi yoktur. Bir tek annesiyle konuşur; ancak onunla duygu ve düşüncelerini bütün açıklığıyla paylaşamaz. Dolayısıyla romanın bu bölümünde onun iç dünyasının anlatımı ön plandadır. Fethi Naci, roman yayımlandıktan sonra kaleme aldığı yazısında Kemal Bekir'in *Yabancılar* romanında "bir psikolojik durumun romana özgü bir biçimde veriliş[inde]", roman kişisinin "iç dünyasını açıklayan, onu aleladelikten kurtarıp bir roman kişisi yapan psikolojik durumları yakala[makta]" (alıntılayan Taner ve Bezirci 1994, s. 326-327) usta olduğunu dile getirmektedir. Bu bağlamda Şükrü'nün duygu ve düşüncelerinin anlatıldığı sahnelerin hem anlatım teknikleri hem de kullanılan üslup bakımından romanın en dikkat çekici bölümlerini teşkil ettiği söylenmelidir. Nitekim Reşat Nuri Darago da romanla ilgili bir yazısında (1959) romanın bu bölümündeki üsluba dikkat çekecek şekilde Şükrü'nün hikâyesinin "pek dokunaklı bir şiirle veril[diğini]" (alıntılayan Taner ve Bezirci 1994, s. 326) ifade etmektedir.

Romanda Şükrü'nün iç dünyası anlatıcı tarafından ilk olarak iç çözümlemeler yoluyla okuyucuya anlatılır. Aşağıda alıntılanan bölüm, evlilik dedikodusunu duyan Şükrü'nün psikolojik durumunu anlatan, şiirselliğin ön plana çıktığı bir iç çözümlemedir:

> *"Hâlâ eğe anahtarın üstünde, eli eğede, gözleri görmediği şeylere bakarak, başında bir deli uğultu, öylece duruyordu. Ama sanki öyle durmuyor gibiydi. Sanki gözleri dükkânın tavanını delip geçmiş, sonsuz, insansız bir boşluğa bakınıyordu. Sanki, bu Anadolu toprağının üstünde, bu küçük kasaba kurulmazdan önce, otomobilin, düdük sesinin bulunmadığı zamanlarda evsiz, canlı varlıksız, hayat olarak yalnız bir derenin bulunduğu bir yerde, çırılçıplak, ayakları bitişik elleri havaya açık bekliyor, aksini bu berrak suda görüp kendine vuruluyor, boşlukta dönen, bu*

dünyadan gelmeyen seslere kulak veriyor, yüreğinde bir genişlik, büyük bir aşk duyuyordu. Sanki, bu büyük boşlukta, bu insansız ülkede, şu köle kızın gülümseyen yüzünü görüyordu da ona, anadan doğma çırılçıplak, elini, parmağının bir ucunu, tırnağını, acıklı bakışlarını yolluyordu. Sanki, büyük bir ressam elinden çıkma, bir tablo içinde, insan aklının var olduğu müddetçe, uzaklara, sonsuzluğa doğru uzanıyordu" (s. 76-77)

Kemal Bekir, roman boyunca karakterlerin iç dünyalarını romana dâhil etmeye özen gösterir. Ancak bu bağlamda romanda en çok Şükrü'nün ön plana çıktığı söylenebilir. Şükrü'nün ruh halini sergilemek için iç çözümleme dışında iç monolog, iç diyalog, serbest dolaylı anlatım ve bilinç akışı tekniklerinden de yararlanılır. Aşağıda alıntılan şu iç diyalogda, Şükrü'nün annesinden beklentilerinin yanı sıra Dortoğlu'yla arasındaki farkların da öne çıkarıldığı görülür:

"Ana beni ever.
Olur, kimi alam?
O kızı al.
Olur, hemen koşup gidem.
Biri alıcekmiş onu.
Kaptırmam.
Aman ana.
Kaptırmam.
O benden evvel alır.
Sen gençsin.
Onda para var, çift çubuk var.
Olsun, sen delikanlısın.
Her şey onun elinde.
Sen güzelsin, delikanlısın." (s. 97-98)

Bu alıntıda dikkat çektiği üzere, Dortoğlu'nun maddi servetinin karşısına Şükrü'nün gençliği, güzelliği; kısaca fiziksel serveti konulmaktadır. Romanın bu aşamasında annesinin dizlerinde yatmakta olan Şükrü'nün fiziksel servetini Dortoğlu'nun maddi servetinden üstün tuttuğu ve bu nedenle umutlu olduğu söylenir (s. 98). Ancak Şükrü'nün umutları, annesinin niyetini açıklamasıyla suya düşer: "'Çılbak' dedi anası. 'O çılbak, sen çılbak, iki çılbak bir hamamda yaraşır.'[….] Ha, demeynen olur mu? Senin aklın akıl değil, şöyle akıllı, uslu birini bulalım da, adam sırasına katılalım azcık. N'edicen elin fıkarasını? Kınacıların kızı eyi, onu alıcem ben sana." (s. 98-99). Burada Şükrü'nün annesinin, hem kasabanın yabancısı hem de küçük memur olan Sıtkı'nın sınıfsal

konumu nedeniyle Saadet'i oğluna uygun bir eş olarak görmediği anlaşılır. Şükrü'nün annesinin "adam sırasına katılmak"tan bahsederken oğlunun yapacağı evlilik sayesinde bir tür sınıf atlamayı hayal ettiği söylenebilir. Bu yüzden aklına zengin bir eş hayali sokmaya çalışarak ve romanda söylendiği şekliyle "karşısına hep Dortoğlu'nu çıkar[arak]" (97) Şükrü'yü kararından caydırmaya çalışır. Annesini ikna edemeyeceğini anlayan Şükrü, hiçbir şey söylemeden evden çıkar. Romanın bu bölümünde kasaba, parlak güneşli bir pazar gününde, bozuk düzen taşları, kara kepenkli dükkânları, viran evleri, birikmiş pis suları, buruşturulup atılmış sigara paketleri, kahveden gelen tavla gürültüleri arasında keyif etmek istediği için güneşin alnı kabağında, gölgesiz ağaç kıyısında esneyerek oturan insanlarıyla "yaşamayan" bir yer olarak tarif edilir (s. 100). Sözü edilen bu sahnede kasaba yaşantısına ilişkin en önemli öğe "sıkıntı"dır: "Havada, boşlukta, gerinen uzayan, insanın bağrına çarpıp kapkara leke bırakan bir şey vardı[r]: Sıkıntı" (s. 100). Kasabada herkes ve her şey sıkılmaktadır:

> *"Kapalı dükkânlarda, üstüne vurulmuş kilitleriyle birlikte, tuzlar, şekerler, kavanozlar, damların saçakları, bodur ağaçların tozlu yaprakları, arabalar, atlar, tıkırtıları, taşlar, su birikintileri, güneşten kaçan serçe kuşları, tarlalarda düven sürenler, bahçelerde yolmada olanlar, Konağın koca kanatlı kapısı sıkılıyordu." (s. 100).*

Romanın bu bölümünde kasabayı betimlemek için kullanılan bu ifadelerin anlatıcıya mı, yoksa Şükrü'ye mi ait olduğu konusunda bir belirsizlik vardır. Nitekim daha önce evlilik dedikodularının yayılması bağlamında kasabalıların can sıkıntısına dikkat çekilmişti. Ancak romanın bu bölümünde belirgin olan, kasabanın böylesi bir sıkıntı içinde gösterilmesinin, okuyucuyu Şükrü'nün intiharına hazırlayan kurgusal bir öğe olduğudur. İç çözümleme ve serbest dolaylı anlatım tekniklerinin bir arada kullanıldığı şu alıntıda vurgulandığı üzere, Şükrü artık dünyayı katlanılmaz bir yer olarak görmektedir: "Şükrü İzmir'i görmemeli miydi, demeli? Ama orayı aklına bile getirmiyordu. İzmir'i, İstanbul'u, ev yapılan, çatı kurulan, haritadaki bütün noktacıklarıyla dünya berbattı, çekilmezdi, yan yatmış, çamura batmıştı." (s. 101). Romanın bu bölümünde ne yapacağını bilemez halde olan Şükrü'nün içinde bulunduğu psikolojik durum, iç çözümleme, iç monolog, bilinç akışı ve serbest dolaylı anlatım tekniklerinden yararlanılarak gösterilir:

> *Gökyüzüne bir baktı, bakışlarıyla birlikte, bütün varlığının da uzayıp gittiğini sandı. [….] Karıncaya bak, yerde yürüyor, ne de aceleci?.. Ben bi adımda gidiyom. Güneş nerde? Çok uzakta…*

Gece var bir de… Şindi gündüz… Gece ay olur, yıldız olur… At arabayı sürmeye mi?.. Şu köpek benim olmasa… Para kazanırdım, eve erzak alırdım… Sıtkı efendi nerden geldi? Kızını büyütmüş. Düşüncesinin burasına gelince iki yanına bakınabiliyordu. İnsanların tavla oynayanını, gülüşenini, kısacası yaşayanı görebiliyordu. Onlar tasasızdılar, keyifleri yerindeydi. (s. 101)

Karmaşık bir ruh hali içinde olduğu anlaşılan Şükrü'nün aklına bir anda babasından kalma tabanca gelir. Böylece bir çözüm bulduğuna inanan Şükrü'nün "içinde bir canlılık" (s. 102) belirdiği söylenir. İçinden gelen bir sesle girdiği şu iç diyalogda, Şükrü'nün daha önce Dortoğlu'nun maddi servetine üstün gördüğü fiziki servetinin, intihar etmeden hemen önce Dortoğu'nun sınıfsal üstünlüğü karşısında ezildiği gösterilir:

Alırız, o kızı sana, gel, yapma, etme…
[….]
Olmaz da ondan.
Ne olmaz?
Dortoğlu var.
Kim Dortoğlu?
Herkes bilir… Güneş onun…
Alırız o kızı sana…
[….]
I-ıh… Varmaz…
Neye?
Beşibirlik, giyim, kuşam…
Senin ellerin?.. Senin gözlerin?.. Tenin incecik, dümdüz…
Onu görmez ki…
[….]
Dortoğlu soyucek onu…
Sen soy…
Soyamam, evim yok…
Kaçır…
Atım yok…
Sırtına al…
Gücüm yok…
Erkek değil min sen?
Yok… (s. 103-104)

Böylece Şükrü'nün işin iç yüzünü öğrenmeden, sınıfsal konumu nedeniyle Dortoğlu'na karşı koyamayacağı için intihar etmeye karar verdiği ima edilir.

Romanın on ikinci bölümünde Şükrü'nün intihar etmek üzere geldiği bahçenin anlatımı oldukça dikkat çekicidir. Bu bölümde realist roman anlayışının gereği olarak betimlemeler işlevseldir:

> *"Sap dipleri gök, olmayı bekliyen domatesler her yanı morarmış patlıcanlar, kütür kütür biberler, fasülyeler, çiçeği burnunda hıyarlar, boylu mısırlar, yeşil yapraklar arasında, bazısı sallanıyor, bazısı toprağı deliyordu. [….]Ötede, elmalar dallarında daha yeşildi. Erikler olmuşlar, sarı sarıydılar. Ortada mısırlar, boy vermiş, henüz sütlüydüler"(s. 105-106).*

Bahçedeki canlı, diri, körpe, çiçeği burnunda meyve ve sebzelerle hayatının baharındaki Şükrü arasında bir analoji kurmak mümkündür. Ancak "umut ve hayallerle", "yaşama sevinciyle" dolu olması gerekirken, Dortoğlu'nun ortaya çıkmasıyla sevdiği kıza kavuşma ümidini yitiren Şükrü'nün intiharı, bu uyumu bozar. Şükrü yitip gider ancak bahçedekiler canlılığını sürdürmeye devam eder:

> *"Erikler sarıydılar, pırıl pırıldılar. Ağaçlar yeşildi, yapraklar ışıl ışıldı. Koca dutun damarlarına su yürüyordu, domateslerin sap dipleri de kızarıyordu. Patlıcanların üstündeki koyu yeşil damarlar, iyice koyulaşıyor, kararmıya, morarmıya çabalıyor, kat kat yapraklar arasında sütlü mısırlar taneleniyor, dişleri çizgi çizgi birbirinden ayrılıyor, karıncalar yuvalarına azık taşıyorlar, kuşlar daldan dala uçarak, cık cık ediyorlardı. Şükrü[']nün yarı kapanık gözlerinden dışarı ışıltı vurmuyordu" (s.107)*

Şükrü ile bahçedeki meyve ve sebzeler arasındaki bu tezat, Şükrü'nün ölümünün yarattığı dramatik etkiyi artırması bakımından dikkat çekicidir. Nitekim Şükrü'nün ne hissettiğini, neden canına kıydığını bilen yalnızca onlardır; bölümün sonunda bahçedeki bütün sebze ve meyveler hatta bütün doğa hep bir ağızdan Şükrü için ağıt yakar; sırasıyla onu başkasıyla evlendirmek isteyen annesinden, bu yaşında genç bir kızın peşine düşen Dortoğlu'dan, kapıdan görünüp Şükrü'yü kendine âşık eden Saadet'ten, defalarca kaybolup bulunan, defalarca arızalanan ancak Şükrü'nün elinde hiç takılmadan çalışan tabancadan hesap sorulur:

> *"Amanuun!' diye söyleştiler. 'Vah vah vaaah!.. Kimsecikler duymadı, kimsecikler bilmedi. Türküler yaksınlar, maniler düzsünler, ey, koca dut, uğursuz dut, hayırsız dut, gelip senin altında söylesinler!.. Ah, ah desinler, bir Şükrü vardı, gençti, yiğitti, çilingirdi, anahtarı kilidine su gibi sokardı. Bir kız sevdi, sevdiğini bulmadı. Altının, paranın içine attı. […] Meret karı,*

gâvur karı, gök gözlü karı koşup gidip ağaların kapısına elpençe divan durmadı, yalvarıp yakarıp o kızı oğulcuğuna almadı, bir aynalı odaya, döşeğin üstüne salmadı. Meret karı, gâvur karı, gök gözlü karı. Kınacıların kız, dedi de başka bir şey demedi. Sen Dortoğlu, ya sen nesin? Ovada tarlaların, sırada dükkânların, han gibi evlerin var. Hepsinin sonunda bir avuç toprağın var, işte bunu bilmedin. [….] tutup el sallamadın, varsın gitsin yoluna demedin, benimki bana göre demedin. Ya sen kız, sen yok musun?.. Kapıdan neden öyle baktın?.. […] Neden böyle güzelsin?.. Ah, sen tabanca kara demir, […] şimdi buldun buldun da kan akıtacak Şükrü'yü mü buldun. İlle sen karı, ille sen. Meret karı, gâvur karı, gök gözlü karı." (s. 108-109)

Böylece asılsız bir haber, bir "dedikodu" sonucu intihar eden Şükrü'nün trajik ölümünün okuyucuda yarattığı etkinin daha güçlü olması sağlanır.

SONUÇ

Yabancılar, elli yaşında bir dul olmasına rağmen, sınıfsal üstünlüğünü kullanarak çocuk yaştaki Saadet ile zorla evlenmeye çalışan Dortoğlu Mehmet ile kızını ona vermeyi istemeyen Sıtkı arasındaki çatışma odağında toplumsal sınıf eleştirisine yer veren bir romandır. Bu bağlamda ilk olarak, roman boyunca Dortoğlu Mehmet ve onunla işbirliği halindeki karakterlerin olumsuzlanarak onların temsil ettiği küçük burjuva sınıfının eleştirildiği söylenebilir. İkinci olarak romanda evlilik dedikodusunu hızla yayarak Dortoğlu Mehmet ve Sıtkı arasındaki gerilimin yükselmesine neden olan kasabalı erkeklerin, son derece tembel kimseler olmaları bakımından eleştirildikleri vurgulanmalıdır. Romanda Şükrü'nün ölümünün trajik biçimde kurgulanmasının bu eleştirileri güçlendirmek için kullanılan kurgusal bir taktik olduğu söylenebilir. Nitekim romanda olayların Sıtkı'nın istifa ederek kasabadan ayrılmak zorunda kalması ve Şükrü'nün intiharıyla sonuçlanmasından Dortoğlu Mehmet ve çevresindekiler kadar kasabalı erkekler de sorumlu tutulmaktadır. Buna göre *Yabancılar*'ın dolaylı yoldan da olsa toplumsal sınıf farklılıklarına dikkat çekerek okuyucuda toplumsal eşitsizliğe/eşitsizliklere karşı duyarlılık geliştirecek biçimde kurgulanmış bir roman olduğu iddia edilebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Altınkaynak, H. (2007). *Türk Edebiyatında Yazarlar ve Şairler Sözlüğü*. Doğan Kitap.

Dereli, A. (t.y). *Türk ve Dünya Edebiyatında Şairler, Yazarlar Sözlüğü*. Salan Yayınları.

Işık, İ.(2004). *Türkiye Yazarlar Ansiklopedisi*. Elvan Yayınları.

Elmacı, İ. (2013). Cumhuriyet dönemi'nde ilaç teknolojileri, petrol teknolojileri ve kimyevî gübre teknolojileri'ne kısa bir bakış. *Dört Öge* (3), 117-137.

Ergeç, Z. (2020). "Kemal Bekir Özmanav" *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/kemal-bekir-ozmanav Erişim tarihi: 12.04.2023.

Karaalioğlu, S.K. (1982). *Resimli Türk Edebiyatçılar Sözlüğü*. İnkılâp ve Aka Kitabevi.

Kemal, B. (1958). *Yabancılar*. Varlık Yayınları.

Kemal, B. (1959). *Kaçaklar*. Remzi Kitabevi.

Kemal, B. (1997). *Kanlı Düğün*. Pencere Yayınları.

Kemal, B. (1997). *Hücre 1952*. Pencere Yayınları.

Kemal, B. (2013). *Unutmamak: Bir Dönemin Edebiyat ve Tiyatro Dünyasından Anılar, Gözlemler, Değinmeler*. Remzi Kitabevi.

Kemal Bekir. (2001). *Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi II*. Murat Yalçın (Ed). Yapı Kredi Yayınları.

Kurdakul, Ş. (1985). *Şairler ve Yazarlar Sözlüğü*. Cem Yayınevi.

Necatigil, B. (1985). *Edebiyatımızda İsimler Sözlüğü*. Varlık Yayınları.

Taner, R & Bezirci, A. (1994). Yabancılar. *Seçme Romanlar: yazarları, roman özetleri, eleştiriler, kaynaklar*. 324-327. Evrensel Basım Yayın.

Tibet, A. İ. Ö. (2018). *İstanbul Halkevi Kültür Dergisi (1943 – 1946) inceleme dizin metin*. Yüksek lisans tezi, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Kemal Bekir (1924-2014) initiated his writing and publishing activities during his early youth, and despite occasional interruptions, he continued them until the end of his life. In this study, we employ a close reading technique to examine his first work in the novel genre, *Yabancılar* (The Strangers), written in 1958. The study aims to identify the fundamental elements that constitute the "organic whole" of the text, analyze their interrelationships, and endeavor to reveal the literary and aesthetic value of the text. Throughout the study, recurring elements (motifs) and the narrator's attitude towards events, situations, and characters are observed, aiming to arrive at a comprehensive interpretation of the content of the text.

Kemal Bekir began writing *Yabancıla*r during his first imprisonment in 1952, completing it only after his release. The novel was serialized for the first time in the Vatan newspaper, owned by Naim Tirali, in 1957, and after serialization, it was published as a book in December 1958 by Yaşar Nabi.

Yabancılar is a short novel organized into sixteen chapters. The narrative revolves around the life of Sıtkı, who, with the help of his brother-in-law Galip, secures a minor government job and moves with his family to an unnamed town. The novel delves into the events that unfold in Sıtkı and his family's life in the town.

The central axis of *Yabancılar* revolves around the tension arising from Dortoğlu Mehmet's desire to marry Sıtkı's underage daughter, creating a conflict rooted in the socioeconomic positions of these two characters. A significant portion of the novel is dedicated to critiquing the "town life," especially the "townsmen," which serves as the catalyst for this conflict. The tragic suicide of the locksmith Şükrü, who believes he cannot prevent Dortoğlu's desire to marry Saadet, connects these two separate narrative threads. Therefore, this study explores these elements under separate headings.

In the novel *Yabancılar*, the characters are types that represent their respective social classes.The primary conflict in the novel is fundamentally a class-based one, pitting the town's wealthy elite against the lower middle-class represented by Sıtkı. Dortoğlu Mehmet and his associates embody the exploitative petit bourgeois class, while Sıtkı and his circle, as representatives of the working-class or rural class, symbolize the oppressed and exploited petite bourgeoisie. The narrator's perspective and stance on this matter are unequivocal. Dortoğlu Mehmet is portrayed as a negative character who attempts to extend his reach into an area where he is not welcome, coercing the underage Saadet. Similarly,

those who support Dortoğlu, such as the tax collector Rauf and Galip, even Galip's wife Raziye, are also depicted negatively. Sıtkı, portrayed as a humble, somewhat childlike figure, stands out as a positive character, except for his penchant for alcohol. He is depicted as stubborn, willing to relinquish his possessions rather than submit to injustice, and selfless when it comes to his children. Ayşe, Sıtkı's wife, İzzet Efendi, a friend, and family acquaintances like Kör Hafız Kadir and Şükrü, who tragically commits suicide believing that he cannot prevent the marriage, are also portrayed as positive figures in the novel.

The growing tension between Sıtkı and Dortoğlu is triggered by the false news that Dortoğlu intends to marry Saadet. The scenes depicting the dissemination of this news and the reactions of the townsmen provide insight into the problematic nature of the town and its inhabitants, especially the men. The town's representation in the novel, particularly the harsh critique of townsmen, stands out in terms of its portrayal of their laziness, hypocrisy, mistreatment of their wives, and, most notably, their penchant for gossip. Furthermore, Şükrü's suicide symbolizes the culmination of the criticism of town life and the townsmen in the novel. It suggests that Şükrü became a victim of the townspeople's gossip and, in a sense, "died in vain."

In summary, *Yabancılar* is a novel where characters represent distinct social classes, and the primary conflict is class-based, pitting the town's affluent against the petite bourgeoisie. The narrative strongly criticizes town life and the behaviors of townsmen, highlighting their negative traits. Şükrü's suicide serves as a poignant symbol of the consequences of the town's gossip culture.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2457-2477
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.69778
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 01.05.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Şengün, A. E. & Aladağ, Ö. F. (2023). Ethical codes of the Ottoman business system: The values of akhism. *Journal of History School*, 66, 2457-2477.

ETHICAL CODES OF THE OTTOMAN BUSINESS SYSTEM: THE VALUES OF AKHISM [1,2]

Ayşe Elif ŞENGÜN[3] & Ömer Faruk ALADAĞ[4]

Abstract

This study aims to define the values of Akhism that also constitute the ethical codes of the Ottoman business system. Despite the existence of a large literature on Akhism, there is a lack of studies which clearly outline the ethical codes of business during the Ottoman era. The study utilizes various kinds of historical documents to examine the values of Akhi organizations. The study first distincts Akhi groups from professional guilds. Second, it describes the characteristics and values of futuwwa groups as the origin of Akhi organizations. Then the memories of Ibn Battuta are observed in order to see vivid demonstrations of the Akhi culture. Lastly, the study examines the work principles of Ottoman professional guilds which emerged in the 15th century after the decline of Akhi organizations. Our analysis results in a list of Akhi values and their explanations expressed in a table form. In our analysis, we make use of literary works and historical documents relating to guild life. At the end of the study, we discuss the implications of our findings for future research.

Keywords: Akhism, Business ethics, Business values, Business culture, Ottoman economy, Guilds

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

[2] Bu makale, Ömer Faruk Aladağ'ın 2016 yılında Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü için hazırlamış olduğu "Investigating the Traces of Akhi Values In the Turkish Jewelry Industry: A Qualitative Study" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[3] Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi İşletme Fakültesi, aesengun@ybu.edu.tr, Orcıd: 0000-0002-0412-8189

[4] Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, omer.aladag@inonu.edu.tr, Orcıd: 0000-0002-5176-679X

Osmanlı İş Sisteminin Etik Kodları: Ahilik Değerleri

Öz

Bu çalışma, Osmanlı iş sisteminin etik kodlarını da oluşturan Ahilik değerlerini tanımlamayı amaçlamaktadır. Ahilik üzerine geniş bir yazın bulunmasına rağmen, Osmanlı dönemi iş sisteminin etik kodlarını açık bir şekilde ana hatlarıyla tarif eden çalışmaların eksikliği göze çarpmaktadır. Çalışmada Ahi örgütlerinin değerlerini incelemek için çeşitli tarihi dökümanlardan faydalanılmıştır. Çalışmada ilk önce Ahi gruplarını profesyonel esnaf loncalarından ayıran noktalar açıklanmıştır. İkinci olarak, Akhi örgütlerinin kökeni olan fütüvvet gruplarının özellikleri ve değerleri tarif edilmiştir. Sonra Ahi kültürünün canlı örneklerini görmek için İbn-i Battuta'nın hatıraları incelenmiştir. Son olarak, on beşinci yüzyılda Ahi örgütlerinin tarih sahnesinden çekilmesinden sonra ortaya çıkan profesyonel loncaların çalışma ilkeleri incelenmiştir. Bu analizler sonucunda Ahilik değerlerinin ve açıklamalarının verildiği bir tablo ortaya çıkmıştır. Analizde lonca hayatıyla ilgili ededbi ve tarihi dökümanlardan faydalanılmıştır. Sonuç bölümünde çalışmanın sınırlılıkları ve gelecekte yapılacak araştırmalar açısından önemi tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahilik, İş etiği, İş değerleri, İş kültürü, Osmanlı ekonomisi, Loncalar

INTRODUCTION

Business culture is greatly affected by context in any particular industry. Context involves historical processes that have shaped the business environment as well as current conditions. According to Ülgener (1991, p.35), there are long lasting properties of economic organizations which stayed alive for centuries until modern times: '…Regardless of how much the outer shell of economic-social organization or the names that are attached to them changes, the spirit and mentality which fills their essence is not very different. For this reason, centuries did not have an abrasive effect on artisans' life style and world view and they carried this mentality to the beginning of new times, even to this day in many occasions'. Muallim Cevdet makes a similar argument for Akhism as cited from Ülgener (1991, p.77): 'Akhism has lost its political function and its name has faded after the reign of Sultan Murad the 1st. However it did not completely disappear. Its mentality was still alive in artisan communities and this mentality was sustained in the bazaars, shops and guilds of Anatolia, İstanbul and Rumeli'.

In this regard, Akhism has been a popular research topic for understanding social structures that affected economic life in Muslim societies. Studies on Akhism have provided a detailed account of the phenomenon as a historical construct but overlooked the underlying values that defined the work ethic of

Akhi organizations. In this study, we aim to adress the lack of clearly defined ethical codes that operate at the base level of the Ottoman business system and fill an important gap in the literature.

This study aims to investigate the informal norms, shared values, practices and traditions in the Akhi organizations and professional guilds that follow them. More specifically, we try to understand the ethical codes on which the Ottoman business system based its operations. Therefore, we take a historical perspective and utilize research on relevant documents to ascertain the values of Akhism. The study is organized as follows: First, we distinct Akhi groups from professional guilds. Second, we describe the characteristics and values of futuwwa groups as the origin of Akhi organizations. Then, we observe the memories of Ibn Battuta in order to see vivid demonstrations of the Akhi culture. Lastly, we examine the principles of Ottoman professional guilds which emerged in the 15th century after the decline of Akhi organizations. In our analysis, we make use of literary works and historical documents relating to guild life. At the end of the study, we discuss the implications of our findings for future research.

METHODOLOGY

This study employs a historical perspective based on historical document analysis. First, we discuss the differences of Akhi communities from professional organizations through literature analysis. Then we outline the historical development of Akhism both as a solidarity group and an ethical framework. After this, we analyze the memories of Ibn Battuta, a prominent observer of Akhi traditions all over 15th century Anatolia. Through Ibn Battuta's vivid depictions, we observe some of the most important norms of Akhi groups which evolved into ethical codes of the Ottoman business system in the following centuries. Next, we report our findings as a table that summarizes the pillars of Ottoman business ethics. The study ends with the concluding remarks and limitations as well as future research directions.

FINDINGS AND INTERPRETATION

Separating Akhi Groups and Professional Guilds

Despite the existence of a vast literature on the concept, a consensus has not been reached on the definition of Akhism. While some scholars see Akhism as a form of occupational organization, others see it as a religious movement whose

members happen to be craftsmen and traders. For example; Baer (1970, p.1) stresses the distinction between Akhi groups and Ottoman guilds, explaining the main difference between them as professionalism. He claims guilds are professional organizations that meet the following criteria so Akhi groups do not belong to this category: 'One may be justified in speaking about the existence of guilds if within a certain area all the people occupied in a branch of the urban economy constitute a unit which, at one and the same time, fulfils various purposes, such as economic, fiscal, administrative and social functions. A further condition is the existence of a framework of officers or functionaries chosen from among the members of such a unit and headed by a headman'.

Cahen (1968, p.199) supports this view by emphasizing that Akhis were craftsmen and tradesmen who belonged to the futuwwa tradition in their spiritual life but they were not organized on the basis of professional occupation: 'The futuwwa organizations throughout the whole Muslim world before the end of the Middle Ages, even though they included men most of whom followed some trade, were not professional organizations in the sense that the profession does not appear to have been the basis of either for their activities or for the division of their members into sub-groups'.

Akhism is not a clearly defined concept but most scholars agree that it is not peculiar to Anatolia and the roots of its ideology lies in the futuwwa organizations of previous periods (Ocak, 1996, p.14). Çağatay (1974, p.2) sets a rare exception to this agreement by evaluating Akhism and futuwwa separately and claiming that Akhism emerged totally as a Turkish institution in history. Considering that it is highly unlikely for an institution to emerge without any origins, we believe it is important to understand futuwwa groups to have a better grasp of Akhism and its values.

Futuwwa Organizations and Their Values

The word 'futuwwa' originates from the Arabic word 'fata' which means young man. But in Arabic poetry, the word carries a wider meaning and describes an ideal person with the qualities of extreme generosity and courage (Taeschner, 1953, p.16). The groups of people who adhered to these principles of futuwwa were called fityan, the plural form of fata. In general, futuwwa is a set of qualities that are worthy of praise and fityan is a group of people that possess these qualities.

Early Islamic conquests in the 7th century helped the concept spread and be adopted in a large area by different groups of people. It should be noted that various social groups associated themselves with futuwwa but at the same time

combined it with their group characteristics and utilized it to strengthen solidarity. For instance; evidence shows that books called siyasatnamas, which were written in order to provide advice for rulers and high bureaucrats of the period, described futuwwa as an ideal of nobility in 10th and 11th century Persia (Levy 1951, p.239). On the other hand, another group of fityan called ayyarun (vagabonds) frequently caused political unrest and managed to establish a dictate rule in Baghdad between the years 1135-1144 according to Ibn al-Athir (Taeschner, 1953, p.16). Taeschner (1953, p.16) identifies the following characteristics of a tightly knit organization in ayyarun groups: 1) an initiation ceremony in which the new member wears garments called libas al-futuwwa, formal dress of the futuwwa group, 2) a concept of honor that involves high moral standards and honesty inside the group and expulsion of members who violate honor codes, 3) an oath taken on futuwwa principles, 4) an unwavering commitment to appeal to an internal arbitration mechanism named musalaha instead of state courts when conflict occurs within the group, 5) accusation of group members with cooperation in their illegal activities. These characteristics indicate the prominence of internal order and social solidarity over individual considerations, as well as the existence of a distinct group identity which manifests itself with special clothing and internal problem solving. Later, we will see that Akhi organizations have similarities to futuwwa groups in this regard.

Sufis were another important group that adopted futuwwa principles in their circles. They improved the futuwwa concept and installed in it an Islamic identity that goes beyond generosity and courage. Al-Sulami, an 11th century sufi wrote the first futuwwatnamah, which was the first book that reflects the sufi interpretation of futuwwa. Al-Sulami describes futuwwa as follows at the beginning of his book Kitab al-Futuwwa: ‘All praise is due to Allah Who has opened the path of Futuwwah, which leads to the most beautiful form of the fulfillment of our duties to Him, and Who has cleared and cleansed that path from all errors and all evil and raised its level to the highest. The prophets whom He has sent and the chosen servants who are close to Him are on this path. All for whom the path to Truth has been opened and whose names are written as pure in the Book of Righteousness learned to follow this path and attained the noble levels of those who embody Futuwwah.’ (Bayrak, 1984, p.1).

Al-Sulami imports futuwwa into sufism by relating it to the main sources of religion such as prophets or the holy book, a tradition that continues in futuwwatnamas of later periods. He also mentions six qualities of people that possess futuwwa: being thankful for what they have, patient during great troubles, kind to the ignorant, generous towards peopl, seeking no praise for

doing good, and not fearing criticism when doing good deeds (Bayrak 1984, p.83). As stated above, the futuwwa understanding of pre-Islamic periods was mainly about generosity and bravery. With sufism, we see that modesty and altruism are added as central components to the futuwwa construct.

Another well known sufi from the 11th century, al-Qushayri has a chapter on futuwwa in his book Al-Risala al-qushayriyya fi'ilm al-tasawwuf. His view of futuwwa involves a high degree of altruism: 'The foundation of futuwwa is that the servant of God always exerts himself in the service of others' (Knysh 2007, p.266). al-Harith al-Muhasibi, the founder of the Baghdad sufism school, further highlights the altruism inherent in the sufi way of futuwwa: 'Futuwwa means that you act justly, while not demanding justice for your own self' (Knysh, 2007, p.238).

Despite the fact that sufis contributed greatly to the evolution of futuwwa identity to a religious one, many researchers assert that the origin of futuwwa organizations should be searched not in Arabian Peninsula but in lands that were conquered by the Arabs. For example, Widengren (1968, p.43) points out the existence of a similar organization called mairya dating back to 1000 B.C. in Persian Mesopotamia. Taeschner (1953, p.4) states that it is reasonable to search for the roots of futuwwa in the solidarity organizations of the antique world that were established in the cities of Byzantium and Sassanid empires. Another orientalist, Massignon (1934, p.2) assumes the futuwwa-like organizations first emerged in Ctesiphon (or Madain in Arabic), the capital of the Sassanid Empire.

As mentioned above, futuwwa has been seen in the history as a multiform entity, depending on the ideologies and social positions of various groups who adopted it. The multiform aspect of futuwwa continued until the Abbasi caliph al-Nasir Lidinillah abolished all independent futuwwa groups and gathered all of them under his authority according to Ibn al-Athir (Taeschner, 1953, p.17). Futuwwa became a government institution in al-Nasir's leadership. Taeschner (1953, p.17) notes that al-Nasir chose a sufi sheikh for running his initiation ceremony to futuwwa and as a result, the superficial bond between futuwwa organizations and sufism became concrete and strong. After al-Nasir re-established futuwwa in his person, the sufi effect has become more and more dominant. One of the great scholars and Sufis of his time, Abu Hafs Umar Suhrawardi was the primary supporter of al-Nasir in institutionalizing and spreading futuwwa to the muslim world. Suhrawardi claims that futuwwa and sufism are actually the same and the two structures should unite under the caliph's authority (Uluç, 2004, p.37). In his view, futuwwa is a sub branch of Sufism and Sufism is subject to the caliphate. In his writings, these views are

seen clearly: '…the caliphate is a notebook, sufism is a part of the caliphate and it is also a notebook. Futuwwa is part of sufism. Futuwwa is having good qualities, sufism is the sum of good behaviors and the union of good sources. The glorious caliphate unites good behaviors, good actions and good qualities' (Anadol, 1991, p.15).

Suhrawardi was a personal advisor to al-Nasir and held a political influence in state affairs (Çatak, 2007, p.12) and was a widely respected sufi sheikh who had access to independent futuwwa groups (Uludağ, 1996, p.260). He was sent to Anatolia as an ambassador to initiate the Seljuk sultan İzz al-Din Kayka'us and his brother Ala ad-Din Kaykubad into the newly reshaped futuwwa institution (Anadol, 1991, p.22). According to Cahen (1968, p.24); Seljuk sultans were eager to embrace futuwwa in order to gain the caliph's favor and pose themselves as upholders of orthodoxy, thus they opened the way to the stimulation of futuwwa in Anatolia.

Futuwwa is accepted as the ideological base of Akhi organizations by most historians. Arnakis (1953, p.234) describes Akhi groups as the embodiment of futuwwa ideas in Anatolia: 'In Asia Minor the Akhiyat al-Fityan appeared as the most vital realization of futuwwa ideology from the middle of the thirteenth century to the last quarter of the fourteenth—that is from the morrow of the defeat of the Rum Seljuks by the Mongols until the time when Anatolian Turkish society assumed a stable character'. Taeschner (1953, p.17) emphasizes futuwwa has never been completely erased from history, it took different shapes by merging with craft and trade unions and becoming founding principles of guilds. In this regard, he names Akhism as a 'type of futuwwa that is particular to Anatolia'. Köprülü (1976, p.211) describes Akhis as an 'occupational-sufistic group that comprises singles' and that was widespread in Anatolia and assumed important functions in the foundation years of the Ottoman Empire. Ocak (1996, p.185) indicates it is of critical importance to notice the sufi origins of Akhism in order to understand its organizational structure. He asserts that Akhism did not emerge as an artisanal entity at the beginning; on the contrary, it developed on the futuwwa tradition, because the first Melamati futuwwa founders that lived in Khorasan in the 9th and 10th centuries belonged to the artisanal class. In other words, Ocak (1996, p.185) claims Akhism took the aspect of an artisanal organization. Köprülü (1976, p.211) also does not view Akhi organization as a community of artisans, he considers them as a sufi sect that relies on and spreads its beliefs via that organization.

As futuwwa organizations, Akhi groups had certain regulations and ethical codes laid out by futuwwanamas. Futuwwanamas are written documents that

describe rules of conduct, ceremonies, manners and they provide valuable insights about social and occupational life of Akhi groups. They have continued to draw a framework for governing Ottoman craft guilds after Akhism was replaced by them in the 15th century. For instance, Asceric-Todd (2007, p.166) observes analogies between practices of dervish orders and initiation ceremonies of craft guilds in a futuwwatnama dating from the 16th century Bosnia. She also gives another example, a guild statute of tanners to demonstrate the close relationship between craftsmanship and spiritual development: '…it should be known that as a tanner in a visible manner tans and cleans a dirty hide, his soul too becomes clean from animal qualities and the darkness of ignorance; he becomes enlightened and does not depart for a single hour from the manifestation of Beauty. Thus, just as sole-leather is golden yellow and not empty of sustenance and numerous kinds of benefactions, so are the hearts of the tanners who tan it not devoid for an instant of divine gifts.'

One of the most important rites of Akhi organizations was the belt girding ceremony for new initiates. In this ceremony, a new apprentices were accepted into the Akhi organization after certain rituals are performed and the belt (also called şed) was girded to him by his master. The initiate promises to adhere to certain values and is given warnings about what will happen to him if he does not live up to these moral expectations. We can gain insights about the values of Akhism from the words that were said to an apprentice in his girding ceremony: "My son, listen with your heart and accept this advice: do not transgress even a foot-length beyond the borders of the religious law (sharia), do not follow passion and devils, do not neglect your prayers, respect the masters and do not be rude to other journeymen; do not betray the one who gave you your bread, and do not give false oaths; with one hand work for yourself and with the other for the poor and never miss out doing good whenever you can — that way you will also receive good in the next world; do you hear this and do you accept it?...I give you the licence to practice so that you may earn your living in this way, keeping away from the things that are forbidden (haram). If you can work this way, work, but if not, then leave the craft, lest I be your prosecutor in the next world." (Asceric-Todd, 2007, p.167)

This text shows an intermingling of religious values and in-group solidarity principles. First, the apprentice is advised to stay in boundaries defined by religion while performing his craft. Second, he should not follow passion. Passion can be interpreted as sacrificing morals for maximizing earnings. So, moral values are put before close pursuit of profit in a capitalist sense. Third; he should respect the authority of his superior craftsmen in other words the in-group hierarchy, and should not betray the group that provides him the means

for earning his life. Then he should stick to honesty in his professional life and demonstrate a high level of altruism by working for the poor besides himself. Lastly, the apprentice is threatened by expulsion if he does not obey the standards of Akhism.

The first futuwwanama written in Turkish language in Anatolia is the futuwwanama of Yahya bin Halil al-Burgazi, probably dating before Ibn Battuta arrived in Anatolia (Anadol, 1991; Köprülü, 1976). Çağatay (1952) examines the futuwwanama of al-Burgazi and Avarif-ul Mearif, a sufi classic authored by Suhrawardi, to compare sufi and futuwwa principles and notes some similarities such as: great emphasize and elaboration on manners, exaltation of serving others, hierarchical relationship between the master-apprentice and sheikh-sufi duos that can be observed in belt girding ceremony of Akhis and cardigan wearing ceremony of sufi orders, details about meetings and rites performed at these gatherings. Besides underlining the close relationship between Akhism and sufism, Çağatay's (1952) article also shows the values behind traditional economic mentality mentioned above.

It should be noted that practical life may not completely reflect the literature on futuwwa and Akhism. Codification of ethical and moral principles may not suffice for people's adoption of these thoughts. Futuwwanamas inform us about the discrepancies between the ideal qualities that craftsmen should possess and their practical behavior. In this regard, Al-Burgazi is one of the many futuwwanama writers that complain about deviations from Akhi work ethics: '…I see that futuwwa groups (ehl-i fütüvvet) are engaged in many illegal works. They plunged in hubris and abandoned the righteous way. They preferred cheating, disorder and heresy over righteousness and courage. They caused internal quarrel and fights. They gained earnings in forbidden ways (haram). They invented various new things (bid'at) and named them futuwwa…they called treachery as respecting futuwwa…I, Yahya bin Halil bin Çoban al-Burgazi see that Akhis do not have a futuwwanama with which they can learn and practice the way of futuwwa as best as they can. They have some futuwwanama copies which do not reflect the original futuwwa…Futuwwa lives only in name, people abandoned its principles…I wrote this futuwwanama in Turkish because majority of Anatolia speaks Turkish language and I want them to benefit from this work.' (Anadol, 1991, p.31)

Akhism in Anatolia from the Eyes of Ibn Battuta

According to Köprülü (1991, p.213), people from various social groups including nobles, traders, sufis, artisans and even vagabonds have become members of Akhi organizations throughout the 13th century. Prevalence of Akhi organizations in Anatolia can also be inferred from the writings of travelers such as Ibn Battuta. Ibn Battuta traveled in Anatolia between the years 1330-1331 and visited many cities and towns. He gives a detailed account of Akhis he encountered in every part of Anatolia in his travel book Seyahatnama. We used Aykut's (2004) translation of Seyahatnama for our study.

First of all, we see that Akhi organizations are quite common throughout Anatolia from Ibn Battuta's memories. Ibn Battuta met with Akhis nearly in every, city, town and village. Akhis are mentioned to have no equal in showing hospitality and generosity to strangers, serving them food and meeting their needs, fending off and eliminating ruffians and killing bad people who help cruelty. Akhi is generally the name of the man who is chosen unanimously as a chieftain of unmarried young artisans and futuwwa is the name of their society. Akhi builds a dervish lodge, furnishes it with carpets and other needed things and hangs oil lamps. Members of this community work for their livelihood during daytime and bring their earnings to the chieftain in the late afternoon. With this they buy food and other things required for the lodge. If a traveler comes to town, they host him in the lodge and prepare a feast for him. That person becomes their guest until he leaves. If they don't have a guest, they dine together and sing and dance; in the morning they perform their occupations and all of them bring their earnings to the Akhi at the end of the day. Ibn Battuta expresses his admiration to Akhis by writing that he has seen no one in the world with better qualities than these people. Ibn Battuta's observations show that Akhis stand out with their dedication to hospitality and generosity, futuwwa values of both pre-Islamic and Islamic periods. Another deduction from his memories is that Akhis also undertake the role of a peacekeeping organization. Considering the decentralized state of Anatolia and the weakness of state authority, we can claim that Akhism operated as more than an occupational community. It played an important role for social solidarity in general. We can also deduce that the sufi interpretation of futuwwa was dominant in the lives of Anatolian Akhis since they were organized under a religious institution. We can also clearly see that a high level of altruism, a characteristic of sufi futuwwa teachings, was a highly revered value of Anatolian Akhis.

In another journey, Ibn Battuta describes the dervish lodge in Antalya. The second day he arrives in Antalya, one of the young Akhis who are called fityan

comes and speaks with sheikh Şihabeddin Hamevi in Turkish. The young Akhi has worn out clothes and a felt hat. Sheikh asks Ibn Battuta if he understands what the Akhi is saying. Ibn Battuta is astonished when sheikh says the Akhi is inviting him for dinner and immediately accepts the offer. When the man leaves, Ibn Battuta tells the sheikh that the Akhi seems to be a poor man and he does not want to put him in a difficult position. Sheikh laughs and answers that the man is a prominent Akhi. He is a master tanner who is famous for his generosity. He leads about two hundred artisans. They chose him as their leader and built a lodge. Now they are spending there what they earn in the daytime. The man returns after the evening prayer and takes them to the Akhi lodge. Ibn Battuta describes the lodge as an amazing place. They are served various kinds of meals, fruits and desserts. Then the Akhis begin to sing and dance. The Akhis' good behavior and hospitality further increased their amazement. We can again see a vivid account of futuwwa principles of generosity and altruism, which directs Akhis to show their hospitality even when they are in need.

Ibn Battuta travels to Ladik after Antalya. He encounters Akhis in this city too in a very interesting occasion. He sees some people coming out of their shops and turning their animals from their direction by clinging to their halters. Suddenly another group shows up, stops them and starts quarreling. When the quarrel drags on, some of them draw their daggers and try to attack the others. Ibn Battuta and his friends begin to get afraid. They are worried that those men can be bandits who are after their goods. Then they ask a local man what those people want. He says that those men are brave Akhis. The first group is Akhi Sinan's men and the ones who stopped them belong to Akhi Tuman's group. Both sides want to host them and they were quarreling because of this. It is impossible to stay unastonished when one sees such hospitality. In the end, they solve the problem by drawing a lot. It is decided that whoever wins the lot will host them first. Akhi Sinan's group wins the draw. Sinan welcomes them with his friends when he hears about the result of the draw. They immediately bring them food and then take them to a bathhouse. After the bathhouse, they prepare a big feast. They served them various fruits and desserts. They listen to qaris who were reciting the holy Qor'an. Then, all of the Akhis begin their sema ritual. Ibn Battuta visits Akhi Tuman's lodge the next day. They serve him various kinds of food and a rose flavored drink. Like the other group, they recite some parts of the Qor'an after the feast, they sing and dance.

Ibn Battuta spends the month Ramadan in Ladik and witnesses a religious festival (bayram) in Ladik in which Akhis take place in the public ceremony and receive special favor in the governor's mansion. He describes Akhi artisans with their drums and horns and flags that symbolize their professions. They are

heavily armed and competing with each other in showing their glory. Artisans distribute meat and bread to poor people in the cemetery. After the bayram prayer, they go to the governor's mansion. Two feasts are prepared; one for sheikhs, Akhis and religion scholars and the other for poor people. Everyone is accepted into the governor's mansion that day, whether he is poor or rich.

Akhism existed in various social strata in Anatolia. Besides artisans, people from different professions were also part of Akhi organizations. As an example, Ibn Battuta meets a kadı (judge) named Ibn Kalemşah who is also the sheikh of a big Akhi lodge in Konya. This man has many students who relate themselves to Ali bin Ebu Talib in futuwwa. They have a tradition of wearing shalwar (a kind of baggy trousers), just like sufi dervishes have a tradition of wearing cardigans.

We also learn that Akhis assisted the ruling class in political affairs from Ibn Battuta's memories in Kayseri. As a tradition, Akhis temporarily take over the governor's duties when he is not in the city. Akhis host visitors, gives them new clothes and horses. They act like a governor with their behaviors, orders and horse mounting style.

Similar to his experience in Ladik, Akhis of Erzurum treated Ibn Battuta with hospitality. After staying two days in Akhi Tuman's lodge in Erzurum, Ibn Battuta wants to continue his journey but Akhi Tuman takes offense from this behavior and prevents his departure. Akhi Tuman fears that his reputation will be destroyed, because a visitor must be hosted for at least three days. We had to stay there for three days. We understand that it was a matter of honor for Akhis to host their guests as best as they can.

Ottoman Guild System and Business Values

First of all, one should be wary of using the word guild in the Ottoman context. Black (1997, p.58) warns researchers against borrowing terms from other cultures because they contain social and mental constructs that were shaped in another historical context. Historical documents show us the words esnaf or taife were used as indigenous words corresponding to craft and trade organizations. However, for the sake of convenience we use the term guild and define it as a craft organization that possessed its own internal rules and regulations and official leaders as its representatives.

We mentioned before that Akhi groups and Ottoman guilds are distinct organizations, and professionalism is the main difference between the two. The timing of the transition from Akhi groups to professional craft guilds is still unclear due to insufficient documentation, however historians agree that this

transition is closely related with the consolidation of the Ottoman Empire and strengthening of central state authority during the fourteenth and fifteenth centuries (Taeschner, 1953; Arnakis, 1953; Lewis, 1937). In support of this opinion, Baer (1970, p.3) and Faroqhi (2009, p.103) notes a structure that can be called a professional occupational organization has not emerged in the Ottoman Empire until the fifteenth century. On the other hand, as cited in Baer (1970, p.3) Taeschner marks the beginning of the sixteenth century as the period in which futuwwa organizations transitioned into professional guilds. Archival documents collected in Ergin (2000, p.700) describe a procession ceremony on the circumcision day of Sultan Murad the 3rd's son Mehmet in the year 1582, and name a lot of different professional groups of artisans that takes place. From a collection of imperial edicts in Altınay (2000, p.144), we learn that a kethüda and a yiğitbaşı was appointed to varakçılar (gilders) guild in 1572 in order to ensure a steady supply of silver and gold leafs to the Sultan's court at reasonable prices. Other imperial edicts from the same collection mention kethüda, şeyh and yiğitbaşı for many groups such as bakers, tanners, boatmen, pin makers, leather merchants, sweet sellers etc. in 1580s. So, we can definitely conclude that professional guilds existed in the sixteenth century.

Mantran (1990, p.62) asserts that guilds were the only social groupings in seventeenth century İstanbul and this had deep economic, social and administrative effects. There does not exist any consensus on this idea but scholars agree that guilds consisted the main ground for Ottoman economy (İnalcık, 1989, p.6). Although they did not encompass the entire working population, large number of craftsmen and service workers worked under guilds (Quataert, 2001, p.79). When it comes to number of guilds, it is a confident claim that over a hundred different guilds existed according to court records, law codes and price registers (Yi, 2004; Akgündüz, 1990). Kuyumcular (goldmiths) are included in most documents that list guilds. An extreme tendency to split into specialized branches is observed in Ottoman guilds according to Baer (1964, p.9) in order to maintain control over guild members by limiting population and enabling close personal ties. Demirtaş (2010, p.37) also notes that guilds have a tendency of spatial concentration due to formal regulations and security concerns. However, Yi (2004, p.97) finds evidence from court records that spatial concentration may not be a binding principle. It should not be overlooked that guilds were very diverse in terms of number of members and geographical coverage (Baer, 1970, p.4). Evliya Çelebi's records show that number of guild members range from a few to thousands (Gökyay, 1996). In all cases, it is safe to assume that a high degree of coherence and

geographical concentration increase guilds' control over their members (Faroqhi, 2002)

Many scholars assume a three level membership structure for Ottoman guilds; usta (master), kalfa (senior apprentice) and çırak (apprentice) (Yi, 2004, p.53). For example, Ergin's (2000, p.681) description of guilds of Serres in the nineteenth century uses this three-tiered structure. On the other hand, Barkan (1979, p.66) shows that only masters and apprentices work in construction in the mid-sixteenth century. Also Gerber (1988, p.50) points out that the rank of senior apprentice is rarely mentioned in the seventeenth century documents.

Guilds were sensitive in protecting standards in terms of initiation into and progression in the craft. In Kütükoğlu (1986, p.61), we see the seal makers' guild report intruders to the kadi (judge) as unqualified and unskilled. It is clear that guilds viewed training under a qualified master for a certain amount of time as the legitimate way to open an independent shop. Ülgener (1991, p.48) evaluates the hierarchic relationship between masters and apprentices as a reflection of Ottoman economic mentality that is fostered by traditional work values. The government generally allowed guilds to handle membership matters internally but in the eighteenth century it ordered that all guildsmen without guarantors (kefil) would be expelled from İstanbul (Yi, 2004, p.112). Entering into guilds' domains were subject to rules but according to Yi (2004, p.114), there existed ways for outsiders to enter without disturbing the incumbents: 1) renting a shop from a guild member, 2) renting or purchasing a shop from a shop owner, 3) becoming a business partner with a guild member and 4) investing in shops.

Ottoman guilds are seen as a tool of the government to control economic life by some scholars (e.g. Baer: 1970; Mantran, 1990). On the other hand, some scholars think that guilds were not mere tools, they had a certain autonomy and flexibility in their internal affairs (e.g. Kütükoğlu, 1986; Yi, 2004). Evidence that support both views exist in the literature. For instance, Kütükoğlu (1986, p.64) shows that guilds can handle their internal affairs without government help. Inalcık (1986, p.6) notes that the kethüda must be approved by the guild in his article describing the appointment procedure of a kethüda. Ergenç (1981, p.44) also provides cases from Bursa and Ankara court records in which kethüdas were selected unanimously by guild members. These examples support the view that guilds had autonomy. However, existence of government intervention on kethüda appointment in large guilds which provisioned İstanbul shows that guild autonomy have limits (Yi, 2004, p.17). Government authority in setting prices, appointing kethüdas, allowing new shops and punishing

wrongdoers (Baer, 1970; Mantran, 1990; Demirtaş, 2010) support the view that puts more emphasis on the effect of government in guilds' operations.

Whether or not they were autonomous structures, internal mechanisms were important for guilds in problem solving. For example, there are only a few cases in which guildsmen reported their fellows to courts for rule violation and even fewer occasions of expulsion from guilds in the sixteenth century İstanbul (Yi, 2004, p.140). Gerber (1988, p.57)) mentions only three expulsion cases in Bursa from the same period. It can be interpreted that guild members prefer to deal with internal matters without involving the government authorities. Furthermore; Kuran (2010, p.27) shows that courts never move on their own initiative in guild matters, but deal with them only if guild members appeal. Gerber (1988, p.57) draws attention to social sanctions and states that reporting problem makers to the court may be a punishment itself. Guild members made informal agreements on different matters such as kethüda selection, production standards, raw material distribution etc. and appealed to courts to notarize these verbal agreements (Ergenç, 1981; Kuran, 2010). Even though it is proper to assume guild members in the top ranks had more power in making agreement decisions (İnalcık, 1993, p.12), it is still important that informal agreements were accepted as evidence by courts in dispute resolution.

Another important subject of scholarly interest is the role of Akhism and futuwwa values in the life of professional guilds. As Baer (1970, p.12) cites, there is a proposition that guilds have encouraged honesty and sobriety among craftsmen through their affiliation with sufi sects. Similarly, Ergin (2000, p.710) states that sufi connections of guilds develop righteousness and contentment among their members. Another document provided by Ergin (2000, p.710) describes a transition ceremony in which desired qualities of a master is listed as follows: faithfulness, integrity, respect to guild masters and members and to customers, honesty, consideration of other people's interests, obedience to the sovereign, veneration of the ulema, kindness to other people, love of children, helpfulness, and the consideration of apprentices and journeymen as the master's children. Court documents provide examples of kethüdas that were dismissed because of their laziness, incompetence, negligence and greed while new kethüda candidates were praised as pious, upright and knowledgeable in front of the kadi (Yi, 2004). Demirtaş (2010) claims that goldsmith guilds paid great attention to trustworthiness of their apprentices due to the malfeasable nature of the craft (p.70). In addition; one of the most important futuwwa values, cooperation and altruism, was highly regarded in Ottoman guilds. According to Ergin (2000, p.719); each guild had a mutual help fund called orta sandığı or teavün sandığı these funds were used for purposes such as helping a

master to open a new shop, lending money to members in need, assistance to poor members' families after their death or reciting Qor'an in the Eyüp Mosque during ramadan. Lastly, Evliya Çelebi shares his memories about an initiation ceremony that occurs at a guild excursion of goldsmiths (Gökyay, 1996, p.273). This ceremony involves belt girding of the apprentice, sermons about moral and religious principles and respecting masters just as other Akhi initiation ceremonies do.

All of the abovementioned evidence show that Akhi organizations may have declined and disappeared in the period that Ottomans were becoming an empire, however their traditions and values continued to be exercised by the professional guild system that took its place. An overall summary of central Akhi values is provided in the following table:

Table 1
Akhi Values and Their Explanations

Values	Explanation
Altruism	Selflessness, putting others before one's self
Apprenticeship	On-the-job education of new members by experienced masters
Ascetism	Abandoning the pleasures of this world for spiritual development
Benevolence	A tendency towards doing good to people
Contentment	Being satisfied with one's current economic status
Cooperation	Working collectively for individual and group prosperity
Faithfulness	Believing in İslam and practicing it in personal and professional life
Group identity	A shared sense of belonging by the group members that separate them from out-group
Halal profits	Doing business inside the borders that are drawn by Islamic rules
Helpfulness	Taking action for helping people while prioritizing the in-group
Honesty	Truthfulness, not being deceitful
Internal problem solving	Solving internal problems without involving official authorities
Keeping promises	Fulfilling declared commitments in every part of life
Moral integrity	Obeying the norms dictated by religion and traditions
Obeying elders	Carrying out the superiors' wishes without question
Professionalism	Proving a high level of proficiency in the craft
Religion	Sufi interpretation of Islam as the source of all Akhi values

Respecting traditions	Taking traditions as reference for daily conduct and problem solving
Righteousness	Always saying and defending the truth, being just
Social sanctions	Informal sanctions that are applied to people who violate group norms
Trustworthiness	Being reliable on doing what is needed or right
Altruism	Selflessness, putting others before one's self
Apprenticeship	On-the-job education of new members by experienced masters

CONCLUSION

In this study, we attempt to extract the values of Akhism from a variety of documents including traveler accounts, guild statutes, futuwwanamas and court records. As a result, we list the recurring themes across different sources as the values of Akhi organizations which also operate as the ethical codes of the Ottoman business system. As an exploratory research, our study contributes to the literature by revealing the ethical codes of the Ottoman business system.

On the other hand, the study has some limitations. First, we tried to triangulate the values of Akhism from a variety of documents but a more comprehensive analysis is also possible with more documents. Second, the mechanism through which Akhi values transferred to professional guilds is still unclear due to a lack of documentation.

The study also has implications for future research. First, the business values we laid out are the ones that are mostly described in books and other written documents. The extent to which they operate in real life situations is beyond the scope of this study and needs to be adressed by future research. Second, whether the values of Akhism still exist in today's business culture and the ways in which they manifest themselves may be a fruitful research avenue.

REFERENCES

Akgündüz, A. (1990). *Osmanlı Kanunnameleri ve Hukuki Tahlilleri (Cilt 1-9).* FEY Vakfı.

Altınay, A.R. (2000). *Onuncu Asr-ı Hicride İstanbul Hayatı*. Kültür Bakanlığı

Anadol, C. (1991). *Türk-İslam Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnameler*. Kültür Bakanlığı

Arnakis, G.G. (1953). Futuwwa traditions in the Ottoman empire: Akhis, bektashi dervishes and craftsmen. *Journal of Near Eastern Studies, 12* (4), 232-247.

Asceric-Todd, I (2007). The noble traders: The Islamic tradition of spiritual chivalry (futuwwa) in Bosnian trade-guilds (16th−19th centuries). *The Muslim World, 97*(2), 159-173.

Aykut, A.S. (2004). *İbn Battuta Seyahatnamesi (Cilt 1-2).* Yapı Kredi Yayınları.

Baer, G. (1964). *Egyptian Guilds in Modern Times.* Israel Oriental Society.

Baer, G. (1970). The administrative, economic and social functions of Turkish guilds. *International Journal of Middle East Studies, 1*(1), 28-50.

Barkan, Ö.L. (1979). *Süleymaniye Cami ve Imareti Inşaatı (1550–1557).* Türk Tarih Kurumu.

Bayrak, T. (1984). *Book of Sufi Chivalry: Lessons to a Son of The Moment.* Inner Traditions International.

Black, A (1997). Decolonization of concepts. *Journal of Early Modern History, 1* (1), 55-69.

Cahen (1968). *Pre-Ottoman Turkey: A General Survey of The Material and Spiritual Culture and History c.1071-1330.* Taplinger Publishing Company.

Çağatay, N (1952). Fütüvvet-ahi müessesesinin menşei meselesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2* (3), 61-84.

Çağatay, N. (1974). *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik.* Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.

Çatak, A. (2007). *Şihabeddin Sühreverdi: Hayatı, Eserleri ve Tasavvuf Anlayışı* Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, M. (2010). *Osmanlı Esnafında Suç ve Ceza.* Birleşik Yayınevi.

Ergenç, Ö. (1981). Osmanlı şehirlerindeki yönetim kurumlarının niteliği üzerinde bazı düşünceler. *VIII. Türk Tarih Kongresi Bildirileri, 2,* 1265-1274.

Ergin, O.N. (2000). *Mecelle-i Umur-u Belediye*. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Yayınları

Erken, V. (1998). *Bir Sivil Örgütlenme Modeli Ahilik.* Seba Yayınları

Faroqhi, S. (2002). *Stories of Ottoman Men and Women*. Eren Yayınları

Faroqhi, S. (2009). *Artisans of Empire: Crafts and Craftspeople Under the Ottomans*. I.B. Tauris

Gerber, H. (1988). *Economy and Society in an Ottoman City: Bursa, 1600–1700*. Hebrew University.

Gökyay, O.Ş. (1996). *Evliya Çelebi Seyahatnamesi (Cilt 1-10).* Yapı Kredi Yayınları.

İnalcık, H. (1986). The appointment procedure of a guild warden kethüda. *Wiener Zeitshcrift fur die Kunde des Morgenlandes, 76*, 135–142.

İnalcık, H. (1989). *The Ottoman Empire: The Classical Age 1300-1600*. Orpheus Publishing.

İnalcık, H. (1993). Decision making in the Ottoman state. Caesar E. F. (Ed.) *Decision Making and Change in The Ottoman Empire* içinde (s.1-21). Thomas Jefferson University Press.

Knysh, A. (2007). *Al Risala Al-Qushayriyya Fi'ilm Al-Tasawwuf: Al-Qushayri's Epistle on Sufism*. Garnet Publishing.

Köprülü, F. (1976). *Türk Edebiyatında Ilk Mutasavvıflar*. Diyanet İşleri Başkanlığı

Köprülü, F. (1991). *Osmanlı Devletinin Kuruluşu*. Türk Tarih Kurumu.

Kuran, T. (2010). *Social and Economic Life in Seventeenth-Century Istanbul: Glimpses from Court Records*. Türkiye İş Bankası Yayınları

Kütükoğlu, M. (1986). Osmanlı esnafında oto-kontrol müessesesi. *Ahilik ve Esnaf: Konferans ve Seminerler* içinde (s.55-76). İstanbul Esnaf ve Sanatkarlar Dernekleri Birliği

Lewis, B. (1937). İslamic guilds. *The Economic History Review, 8*(1), 20-37.

Mantran, R. (1990). *On Yedinci Yüzyılın Ikinci Yarısında Istanbul: Kurumsal, Iktisadi, Toplumsal Tarih Denemesi*. Türk Tarih Kurumu

Massignon, L. (1934). *Salman Pak et les Prémices Spirituelles de l'Islam Iranien*. Presses Universitaires de France

Ocak, A.Y. (1996). *Türk Sufiliğine Bakışlar*. İletişim Yayınları

Quataert, D. (2001). Labor history and the Ottoman empire, c. 1700-1922. *International Labor and Working Class History, 60*, 93-409.

Taeschner, F (1953). İslam ortaçağında futuvva (fütüvvet teşkilatı) (F. Işıltan, Çev.). *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası, 15* (4), 3-32.

Uluç, T. (2004). *Kamer-ul Huda, Şihabeddin Ömer Sühreverdi, Hayatı, Eserleri, Tarikati*. İnsan Yayınları

Uludağ, S. (1996). Fütüvvet. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* içinde (Cilt. 13, p.260). Türkiye Diyanet Vakfı

Ülgener, S.F. (1991). *İktisadi Çözülmenin Ahlak ve Zihniyet Dünyası*. Der Yayınları

Widengren, G. (1968). *Les Religions de l'Iran*. Payot.

Yi, E. (2004). *Guild Dynamics in Seventeenth Century İstanbul: Fluidity and Leverage*. Brill Publishing.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose of the Study: Akhism has been a popular research topic for understanding social structures that affected economic life in Muslim societies. Studies on Akhism have provided a detailed account of the phenomenon as a historical construct but overlooked the underlying values that defined the work ethic of Akhi organizations. In this study, we aim to adress the lack of clearly defined ethical codes that operate at the base level of the Ottoman business system and fill an important gap in the literature. This study aims to investigate the informal norms, shared values, practices and traditions in the Akhi organizations and professional guilds that follow them. More specifically, we try to understand the ethical codes on which the Ottoman business system based its operations. Therefore, we take a historical perspective and utilize research on relevant documents to ascertain the values of Akhism.

Methodology: First, we distinct Akhi groups from professional guilds. Second, we describe the characteristics and values of futuwwa groups as the origin of Akhi organizations. Then, we observe the memories of Ibn Battuta in order to see vivid demonstrations of the Akhi culture. Lastly, we examine the principles of Ottoman professional guilds which emerged in the 15th century after the decline of Akhi organizations. In our analysis, we make use of literary works and historical documents relating to guild life. At the end of the study, we discuss the implications of our findings for future research.

Findings: Akhi organizations may have declined and disappeared in the period that Ottomans were becoming an empire, however their traditions and values

continued to be exercised by the professional guild system that took its place. The values of akhism generally originated from the sufi interpretation of İslam. As a result of our analysis, we pinpointed the following values that operated as a basis for the Ottoman business ethics: altruism, apprenticeship, ascetism, benevolence, contentment, cooperation, faithfulness, group identity, halal profits, helpfulness, honesty, internal problem solving, keeping promises, moral integrity, obeying elders, professionalism, religion, respecting traditions, righteousness, social sanctions and trustworthiness.

Discussion and Conclusion: In this study, we attempt to extract the values of Akhism from a variety of documents including traveler accounts, guild statutes, futuwwanamas and court records. As a result, we list the recurring themes across different sources as the values of Akhi organizations which also operate as the ethical codes of the Ottoman business system. As an exploratory research, our study contributes to the literature by revealing the ethical codes of the Ottoman business system. On the other hand, the study has some limitations. First, we tried to triangulate the values of Akhism from a variety of documents but a more comprehensive analysis is also possible with more documents. Second, the mechanism through which Akhi values transferred to professional guilds is still unclear due to a lack of documentation. The study also has implications for future research. First, the business values we laid out are the ones that are mostly described in books and other written documents. The extent to which they operate in real life situations is beyond the scope of this study and needs to be adressed by future research. Second, whether the values of Akhism still exist in today's business culture and the ways in which they manifest themselves may be a fruitful research avenue.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2478-2503
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70900
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 05.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yetiş, E. & Açık, E. (2023). Yetenek Yönetimi İle Kariyer Planlama Arasındaki İlişki: Elazığ İli Örneği. *Journal of History School*, 66, 2478-2503.

YETENEK YÖNETİMİ İLE KARİYER PLANLAMA ARASINDAKİ İLİŞKİ: ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ[1]

Emirhan YETİŞ[2] & Erol AÇIK[3]

Öz

Günümüz iş dünyasında, örgütlerin ayakta kalabilmeleri ve rekabet edebilmeleri için nitelikli insan kaynağının kilit faktörlerden biri olduğunun farkına varılmıştır. Bu sebeple kurumlar nitelikli insan kaynağının sürekliliğini sağlamak ve bu çalışanlardan en yüksek verimi almak için yetenek yönetimi ve kariyer planlaması uygulamalarına ağırlık vermişlerdir. Yetenek yönetimi, sürdürülebilir kurumsal başarıya orantısız bir şekilde katkıda bulunan önemli pozisyonları doldurmak için bir yetenek havuzunu belirlemek ve geliştirmek için kullanılan süreçleri ve faaliyetleri ifade eder. Örgütlerdeki insan kaynağından en verimli şekilde yararlanmanın yolu, yetenek analizi yapmak ve çalışan için kariyer planı oluşturmaktır. Yapılacak bu kariyer planı, örgütün hedefleri doğrultusunda işgörenin yeteneğini öne çıkarmalıdır. Bu araştırmanın amacı, Elazığ ilinde özel ve devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yetenek yönetimi ile kariyer planlamaları arasındaki ilişkinin ölçülmesidir. Bu amaç doğrultusunda, çalışma Elazığ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapmakta olan 261 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Nicel araştırma türünün seçildiği çalışmada yetenek yönetimi ve kariyer planlama kavramları arasındaki ilişki

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, E-50716828-100-343146 sayı ve 2023/12 toplantı numarası ile alınmıştır. 4-6 Haziran 2022 tarihlerinde 8. Uluslararası Mardin Artuklu Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Öğr.Gör.Dr., Fırat Üniversitesi, Kovancılar Meslek Yüksek Okulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, eyetis@firat.edu.tr, Orcid: 0000-0002-9507-8358

[3] Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, İşletme ABD, erol.acik1453@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9777-9182

incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizine göre; öğretmenlerin yetenek yönetimleri ile yapmış oldukları kariyer planlamaya ilişkin tercihleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yetenek, Yetenek Yönetimi, Kariyer, Kariyer Planlama.

The Relationship Between Talent Management and Career Planning: The Case of Elazığ

Abstract

In today's business world, it has been realized that qualified human resources are the key factors for organizations to survive and compete. For this reason, institutions have focused on talent management and career planning practices in order to ensure the continuity of qualified human resources and to get the highest efficiency from these employees. Talent management refers to the processes and activities used to identify and develop a talent pool to fill key positions that contribute disproportionately to sustainable corporate success. The way to make the most efficient use of human resources in organizations is to analyze talent and create a career plan for the employee. This career plan to be made should highlight the talent of the employee in line with the goals of the organization. The aim of this research is to measure the relationship between talent management and career planning of teachers working in private and public schools in Elazig. For this purpose, it was carried out on 261 teachers working in schools affiliated to the Elazig Provincial Directorate of National Education. Quantitative research methods were used as a method in this study. The data obtained as a result of the application were analyzed with the SPSS package program. In the quantitative research, the relationship between the concepts of talent management and career planning has been examined. According to the analysis of the data obtained as a result of the research; It has been determined that there is a positive relationship between teachers' talent management and their career planning preferences.

Keywords: Talent, Talent Management, Career, Career Planning.

GİRİŞ

Günümüzde yaşanan hızlı değişim, bireylerin eğitim alırken geleceğe yönelik planlar yapmasını zorunlu kılmaktadır. Bu planlar arasında ne tür bir iş yapılacağı ve bu işlerden ne gibi faydalar ve avantajlar elde edileceği gibi konular yer almaktadır. Bu nedenle farklı seçeneklerle karşı karşıya kalan birey, hangi aşamada ne yapması gerektiği sorusu ile karşılaşmaktadır. Literatürde bu durum kariyer olarak ifade edilir ve her bireyin kendine özgü özelliklerine ve niteliklerine göre değerlendirilmesi gerekir.

Kariyer, hayatımızda en sık kullandığımız kavramlardan biridir. Genel olarak bireylerin bir iş alanında ilerlemelerini, deneyim ve beceri kazanmalarını, kazandıkları deneyim ve becerilerle sorumluluklar üstlenmelerini, tutum ve davranış geliştirmelerini ya da bireysel ve örgütsel amaçlara yönelmelerini sağlayan iş deneyimleri ve faaliyetler bütünüdür (Şimşek vd., 2004, s.10). Başka bir ifadeyle kariyer, bireyin bir işe veya mesleğe başladığı, zaman içinde geliştirdiği ve tipik olarak emekli olana kadar sürdürdüğü ve üretken yıllarının çoğunu buna adadığı sürekli bir yolculuktur (Can vd., 2009).

İnsan kaynakları yönetiminin yakından ilişkili iki kritik bileşeni olan yetenek yönetimi ve kariyer planlama, kurumsal ihtiyaçları karşılamak için yetenekli çalışanları belirlemek, cezbetmek, geliştirmek ve elde tutmayı içermesinin yanı sıra kariyer hedeflerinin ortaya konulması ve bu hedeflere ulaşmak için izlenecek yolun belirlenmesi sürecidir. Yetenek yönetimi ve kariyer planlaması, kuruluşların amaç ve hedefleriyle uyumlu yetenekli ve motive olmuş bir iş gücü geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu bağlamda yetenek yönetimi, potansiyeli yüksek çalışanların belirlenmesine, kariyer planlaması ise bu çalışanların kurum içinde kariyer hedeflerine ulaşmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir. Yetenek yönetimi ve kariyer planlamasının önemi, son yıllarda işin değişen doğası ve kuruluşların yeni teknolojilere ve iş modellerine uyum sağlama ihtiyacı nedeniyle artmıştır. Birçok kuruluş en iyi yetenekleri çekmek, elde tutmak ve rekabet avantajı oluşturmak için yetenek yönetimi ve kariyer planlama programlarına yatırım yapmaktadır.

Bu araştırmanın amacı yetenek yönetimi ile kariyer planlama arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunun yanısıra bu çalışmada aşağıdaki alt amaçlara da yanıt aramaya çalışılmıştır.

1. Katılımcıların yetenek yönetimleri ve kariyer planlama davranışları ne düzeydedir?

2. Katılımcıların yetenek yönetimleri ve kariyer planları cinsiyetlerine, yaşlarına, medeni durumlarına, eğitim durumlarına, çalıştıkları okul türlerine, kurumdaki görevlerine, hizmet sürelerine ve aylık ortalama gelirlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

3. Katılımcıların yetenek yönetimleri ile kariyer planlaması arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Katılımcıların yetenek yönetimi düzeyleri kariyer planlamalarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yetenek Yönetimi

Yetenek, çeşitli şekillerde tanımlanmış ve yorumlanmış çok yönlü bir kavramdır (Meyers vd., 2020). Tarihsel olarak, "üstün zekâlılık" terimi, akademik ve entelektüel açıdan geleceği parlak olarak görülebilen çocuklardan oluşan küçük, seçkin bir grubu tanımlamak için kullanılmıştır, ancak bu, artık "yetenek" olarak daha iyi tanımlanan çok faktörlü bir olgunun dar bir kavramı olarak kabul edilmektedir. Yetenek, bir kişinin eğitim ve deneyim yoluyla geliştirilebilen ve artırılabilen belirli bir beceri veya faaliyete yönelik doğal yeteneği veya yatkınlığı olarak tanımlanabilir. Yetenek yönetimi ise, var olan ve ilerleyen dönemlerede ortaya çıkabilecek iş gereksinimlerini karşılamak için gerekli becerilere ve yeteneğe sahip çalışanları belirlemeyi, cezbetmeyi, seçmeyi, geliştirmeyi, dâhil etmeyi ve elde tutmayı içeren bir süreç olarak ifade edilmiştir (Feldhusen, 1998). Yetenek yönetimi, örgütsel sürdürülebilirliğin gelişimine yardımcı olabilecek kilit bireylerin belirlenmesi, yetiştirilmesi, ilerlemesi, ödüllendirilmesi ve elde tutulması ile ilgilidir. Bu nedenle yetenek yönetimi, işgücü planlaması, işe alma ve seçme, çalışanı elde tutma ve dış kaynak kullanımı gibi çok çeşitli kaynak bulma kararlarını etkiler. Ayrıca, işe alım uzmanları yetenek yönetimini en iyi adayları elde etme açısından gördüklerinden, eğitimciler bunu gelişimle ilgili olarak gördüklerinden ve ödül uzmanları bunu performans yönetimiyle ilişkilendirdiğinden, bir bütün olarak insan kaynakları yönetimi üzerinde etkili olduğu görülebilir (Marchington vd., 2021). Yetenek yönetimi kavramı, ilk olarak 1998 yılında McKinsey Consultants tarafından “The War for Talent” kitabında ifade edilmiştir (Axelrod, Handfield-Jones, & Michaels, 2002). McKinsey (2009) yeteneğin, potansiyeli olan ve akıllı düşünen bireyleri seçmek olduğunu ileri sürmektedir. Smart (2005) çalışmasında yetenekli çalışanların, iyi iş pozisyonlarında ve yüksek maaşlarda çalışanların ilk %10'u arasında görülebileceğini belirterek bu görüşü desteklemektedir. Benzer şekilde, Robertson ve Abbey (2003) en iyi ve en parlak olan bireye dayalı olarak yeteneği yönetmeye odaklanmıştır. Robertson ve Abbey (2003) ayrıca, en iyi ve en parlak olan bu bireylerin, akıllı stratejik düşünceye sahip oldukları için karmaşıklığı yönetme yeteneğine ve yüksek etkiye sahip özel grup olarak kategorilere ayrılabileceğini açıklamışlardır. Tansley vd. (2007)’e göre yetenek, farklı tanımları çeken bireysel özelliklere odaklanmaktadır, ancak tanımdaki ortak ilişkinin örgüte özgü olduğu ve işin doğası, örgütün vizyonu ve kültürü etrafında geliştiği belirtilebilir. Yukarıdakilerin aksine, yetenek yönetimi birçok araştırmacı tarafından farklı terimlerle tanımlanmıştır ve yetenek yönetiminin tanımı konusunda somut veya fikir birliği yoktur.

• Creelman (2004), yetenek yönetiminin en iyi şekilde, yeteneğin örgütsel başarının ön saflarında yer aldığı bir zihniyet olarak kabul edildiğini ileri sürmüştür.

• Meyers ve Van Woerkom (2014), büyümek ve işe büyük ölçüde bağlı olmak için potansiyel çalışanları belirlemeye ve filtrelemeye yönelik sistematik bir süreç olarak yetenek yönetimini tanımlamışlardır.

• Cappelli (2008, s.74) yetenek yönetimini "beşeri sermaye ihtiyacını tahmin etme ve ardından bunu karşılamak için bir plan yapma meselesi" olduğunu ifade etmiştir.

• Blass (2007, s.3) yetenek yönetimini “organizasyonda yetenek olarak kabul edilen kişilere sunulan ek yönetim süreçleri ve fırsatları” anlamına geldiğini öne sürmektedir.

Bir başka tanıma göre yetenek yönetimi, doğru zamanda doğru işler için doğru insanları çekmek ve elde tutmak için tasarlanmış entegre insan kaynakları uygulamalarını içerir. Bu bakış açılarından en net çıkarım, yetenek yönetimi konusunda net bir şey olmadığıdır (Lewis & Heckman, 2006). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar yetenek yönetimini, insan kaynaklarının gelişiminin bir parçası olan, insan potansiyelinin büyümesine odaklanan, insan yeteneğini organizasyon verimliliğine yönlendiren, doğru kişiyi doğru pozisyona atama süreci ve bir dizi personel faaliyetleri olarak tanımlamışlardır. Belirlenen bir iş için "doğru" insanları belirleyerek "doğru" işlerle ilişkilendirmeyi ve iş hedeflerine ulaşmak için üstün yetkinliklerini gerçekleştirmelerini kolaylaştırmak için becerilerini geliştirmeyi amaçlayan uygulamadır (Gapparova, 2021). Yetenek yönetimi ayrıca dışlayıcı ve kapsayıcı olmak üzere iki türe ayrılır. Ayrıcalıklı yaklaşım, yüksek potansiyele sahip çalışanları belirlemeye ve geliştirmeye odaklanırken, kapsayıcı yaklaşım, tüm çalışanların potansiyelini geliştirmeyi amaçlar.

Yetenek yönetimi, birçok şirket tarafından şirket bünyesinde insan kaynakları yönetiminde bir atılım olarak benimsenmiştir (Ali vd., 2019). Yetenek yönetimi teorileri, yetenek yönetiminin firmanın performansı üzerindeki etkisini incelemek için organizasyondaki İnsan Kaynakları Yönetimi uygulamasıyla ilişkilendirilmiştir. Dahası, yetenek yönetimi teorileri, çalışanların, kuruluşların ve işletmelerin yeteneklerini en üst düzeye çıkararak sürdürülebilir bir rekabet avantajı sağlayabileceği varsayımlarına dayanmaktadır (Collings vd., 2011). Yetenek yönetimi, yalnızca yüksek performans gösteren veya yüksek potansiyele sahip çalışanlarla sınırlı kalmayıp, çalışanların yeteneklerini yönetmeyi içerir. Yetenek yönetimi, küresel iş operasyonları için gerekli

yeteneklerin belirlenmesini, cezbedilmesini ve seçilmesini kapsamlı bir şekilde içerir (Tarique & Schuler, 2010). Çalışan gelişiminin insan kaynakları uygulamaları arasında yetenek yönetimi öncelikli olarak yer almaktadır. Çalışanların becerilerini belirleyerek ve geliştirerek, yalnızca verimliliklerini artırmakla kalmaz, aynı zamanda daha yüksek iş tatmini, artan motivasyon ve yüksek personel tutma oranları ile sonuçlanır (Gapparova, 2021).

Kariyer Planlama

Kariyer, bir bireyin çalışma hayatı boyunca izlemesi gereken bir dizi "faaliyet yolu" şeklinde ifade edilebilir (Özgen vd., 2002). Kariyer, işgörenlerin çalışma hayatları boyunca yaptıkları işleri, iş hayatındaki gelişme ve ilerlemeleri kapsayan bir kavramdır. Bu tanıma göre kariyer, bir kişinin hayatı boyunca kazandığı pozisyonların tümünü ifade eder (Bingöl, 2016). Kariyer planlaması ise, bireylerin kariyer gelişimi açısından belirlenen hedeflere ulaşmalarına yardımcı olacak stratejik bir rehber veya bir yol haritasıdır (Anderson, 1973). Bireyin kendi beceri ve ilgi alanlarını değerlendirmesini, potansiyel kariyer fırsatlarını keşfetmesini, kariyer için net hedefler belirlemesini, bu hedeflere ulaştıracak araçları belirlemesini ve uygun geliştirici yolları öngörmesine olanak tanıyan devamlı bir süreçtir. Bu sürecin süreklilik arzetmesinin sebebi çevrede, organizasyonda ve işgörenlerde meydana gelen değişikliklerle, bireylerin kariyer beklentilerini periyodik olarak değerlendirme ihtiyacından kaynaklanmaktadır (Mondy vd., 2002). Kariyer planlaması, iş seçimi, işe giriş, işte ilerleme, iş değişikliği ile başlayan ve emekliliği de kapsayan uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreç bireysel ve örgütsel olmak üzere iki boyutta gerçekleşir (Çalık & Figen, 2006). Kariyer planlama süreci, bireyleri sentez yapmalarını, yetkinlik kazanmalarını, karar vermelerini, hedefler koymalarını ve harekete geçmelerini sağlayan bilgileri keşfetmeye ve toplamaya teşvik eder. Bireylerin yetenek ve ilgi alanlarını dikkate alarak kariyer seçeneklerinin yeniden değerlendirilmesi, kariyer hedeflerinin ortaya konulması ve gelişim faaliyetlerinin planlanmasını içeren bir karar verme sürecidir. Bireylerin kariyerlerindeki başarılarının örgütsel başarıya katkı sağladığı belirtilerek, kariyer başarısını etkileyen unsurların beşeri sermaye, örgütsel destek, bireyin sosyodemografik unsurları ve değişmez kişilik özellikleri olmak üzere dört kategoride toplanmıştır (Ng vd., 2005).

Kariyer planlaması, bireylerin kişisel ve profesyonel hedefleriyle uyumlu bir kariyer seçmelerine yardımcı olabilecek güçlü yanlarını, ilgi alanlarını ve değerlerini belirlemelerine yardımcı olur. Kariyer planlaması, bireylerin kariyer yolları hakkında bilinçli kararlar vermelerini sağlar, bu da daha fazla iş tatmini

ve başarısına yol açabilir. Bireylerin, kariyer hedeflerine ulaşmak için geliştirmeleri gereken bilgi ve becerileri belirleyerek iş piyasasında rekabetçi kalmalarına yardımcı olur. Ayrıca kariyer planlaması, bireylerin iş piyasasındaki değişikliklere uyum sağlamalarına ve kariyer yolları hakkında bilinçli kararlar almalarına yardımcı olabilir (Abele & Wiese, 2008). Etkili kariyer planlaması aynı zamanda proaktif kariyer davranışlarına, yaşam doyumuna ve iş doyumuna yol açabilir (Hirschi, 2014). Genel olarak kariyer planlaması, kariyerleri hakkında bilinçli kararlar vermek, kariyer hedeflerine ulaşmak ve iş piyasasında rekabetçi kalmak isteyen kişiler için oldukça önemli bir kavramdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Yetenek yönetimi ile kariyer planlama arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, tarama modeli türlerinden korelasyonel (ilişkisel) tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki resmi (Kamu ve Özel) okullarda görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Elazığ Merkez'de toplamda 227 Devlet Okulu ve 18 özel okul bulunmaktadır (MEB). Araştırmanın örneklemini basit tesadüfi yöntemle belirlenmiş olan 261 okul çalışanı oluşturmuştur. Katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sayısal bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan 261 kişinin %58.6'sı kadın, %41.4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların %16.1'i 21-25 yaş, %29.9'u 26-30 yaş, %27.6'sı 31-35 yaş arasında, %19.2'si 36-40 yaş ve %7.3'ü 41 yaş ve üzerindedirler. Katılımcıların %64'ü evli, %36'sı ise bekârdır. Katılımcıların %70'i lisans, %27.2'si yüksek lisans ve %2.7'si doktora mezunudur. Katılımcıların %73.2'si devlet okulunda 26.8'i özel okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların %78.2'si öğretmen, %16.1'i müdür yardımcısı ve %5.7'si müdür olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların kıdemlerine bakıldığında %5'i 1 yıldan az, %47.9'u 1-5 yıl, %25.7'si 6-10 yıl, %11.5'i 11-15 yıl, %4.6'sı 16-20 yıl ve %5.4'ü 20 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler. Katılımcıların aylık ortalama gelirlerine bakıldığında %5'i 0-3500 TL, %10.7'si

3501-4000 TL, %19.9'u 4001-4500 TL, %25.7'si 4501-5000 TL ve %38.7'si 5001 TL ve üzerinde gelire sahip oldukları görülmüştür.

Tablo 1
Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Gruplar	Sayı (n)	Yüzde %
Cinsiyet	Kadın	153	58.6
	Erkek	108	41.4
Yaş	21-25	42	16.1
	26-30	78	29.9
	31-35	72	27.6
	36-40	50	19.2
	41 ve üzeri	19	7.3
Medeni Durum	Bekâr	94	36
	Evli	167	64
Eğitim Durumu	Lisans	183	70.1
	Yüksek Lisans	71	27.2
	Doktora	7	2.7
Kurum Türü	Devlet Okulu	191	73.2
	Özel Okulu	70	26.8
Kurumdaki Görevi	Öğretmen	204	78.2
	Müdür Yard.	42	16.1
	Müdür	15	5.7
Kıdem	1 Yıldan az	13	5
	1-5	125	47.9
	6-10	67	25.7
	11-15	30	11.5
	16-20	12	4.6
	21 yıl ve üzeri	14	5.4
Gelir	0-3500 TL	13	5
	3501-4000 TL	28	10.7
	4001-4500 TL	52	19.9
	4501-5000 TL	67	25.7
	5001 TL ve üzeri	101	38.7
	Toplam	**261**	**100**

Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli verilere anket tekniğinden faydalanılarak ulaşılmıştır. Bu çalışmada temel veri toplama araçları olarak Yetenek Yönetimi Ölçeği, Bireysel Kariyel Planlama anket soruları ile katılımcıların demografik özelliklerinin

belirlenmesi için hazırlanan kişisel bilgi formundan faydalanılmıştır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, kurum türü, kurumdaki görevi, mesleki kıdemi ve aylık ortalama geliri öğrenmeye yönelik 8 soru yer almaktadır.

Öğretmenlerin yetenek yönetimlerine ilişkin verileri elde etmek Tutar, Altınöz ve Çöp (2011) tarafından geliştirilen yetenek yönetimi ölçeğinden faydalanılmıştır. Ölçek 18 madde ve tek faktörden oluşmaktadır. Tutar, Altınöz ve Çöp (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı α=0,96 olarak saptanmıştır. Kariyer planlamasına ilişkin verileri elde etmek için Aydın (2010)' un çalışmasında yer alan anketten faydalanılmıştır. Aydın (2010) tarafından kullanılan anket 8 madde ve tek faktörden oluşurken, anketin güvenilirliği için Cronbach Alpha katsayısı α=0,78 olarak saptanmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya dâhil olan katılımcılardan elde edilen veriler t testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ve Regresyon Analizleri uygulandıktan sonra bulgulara ulaşılmıştır.

Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Cinsiyete İlişkin t-testi Sonuçları

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	*t*	p
Yetenek Yönetimi	Kadın	131	3.24	0.97	-1.562	0.120
	Erkek	130	3.43	0.97		
Kariyer Planlama	Kadın	131	3.51	0.58	-1.701	0.090
	Erkek	130	3.64	0.63		

Tablo 2'deki bulgular yetenek yönetimi ve kariyer planlama açısından incelendiğinde, katılımcıların yetenek yönetimi puanlarının (t=-1.562; p=0.120, p>0.05) ve kariyer planlama puanlarının (t=-1.701; p=0.090, p>0.05) cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu

bulgulara bakarak katılımcılarda cinsiyetin yetenek yönetimi ve kariyer planlamada belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilebilir.

Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Yaşa İlişkin ANOVA testi Sonuçları

Değişkenler	Yaş	N	X̄	Ss	F	p
Yetenek Yönetimi	21-25	42	3,33	1.10	0.454	0.770
	26-30	78	3,43	0.88		
	31-35	72	3,24	1.02		
	36-40	50	3,28	1.06		
	41 ve üzeri	19	3,45	0.61		
Kariyer Planlama	21-25	42	3,45	0.71	1.804	0.128
	26-30	78	3,59	0.46		
	31-35	72	3,54	0.54		
	36-40	50	3,56	0.81		
	41 ve üzeri	19	3,90	0.50		
	Toplam	**261**	**3,57**	**0.61**		

Tablo 3'teki bulgular yetenek yönetimi ve kariyer planlama açısından incelendiğinde, katılımcıların yetenek yönetimi puanları (F=0.454; p=0.770, p>0.05) ve kariyer planlama puanları (F=1.804; p=0.128, p>0.05) olarak elde edilmiştir. Bu bulguya göre katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama puanları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Medeni Durum Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının medeni durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'teki bulgular yetenek yönetimi ve kariyer planlama açısından incelendiğinde, katılımcıların yetenek yönetimi puanları (F=-0.181; p=0.857, p>0.05) ve kariyer planlama puanları (F=-1.435; p=0.153, p>0.05) olarak elde edilmiştir. Bu bulguya göre katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama puanları medeni duruma göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 4
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Medeni Duruma İlişkin T-testi Sonuçları

Değişkenler	Medeni Durum	N	X̄	Ss	F	p
Yetenek Yönetimi	Bekâr	94	3.32	0.96	-0.181	0.857
	Evli	167	3.34	0.99		
Kariyer Planlama	Bekâr	94	3.50	0.56	-1.435	0.153
	Evli	167	3.61	0.64		

Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA testi Sonuçları

Değişkenler	Eğitim Durumu	N	X̄	Ss	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi	Lisans=A	183	3.23	1.04	3.872	***0.022**	B>A
	Y. Lisans=B	71	3.55	0.77			
	Doktora=C	7	3.85	0.51			
	Toplam	**261**	**3.33**	**0.98**			
Kariyer Planlama	Lisans=A	183	3.53	0.62	2.188	0.114	
	Y. Lisans=B	71	3.64	0.57			
	Doktora=C	7	3.94	0.57			
	Toplam	**261**	**3.57**	**0.61**			

Not: *p<0.05, istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 5 incelendiğinde; öğretmenlerin yetenek yönetimi puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=3.872; p=0.022, p<0.05). Ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucuna göre, yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin yetenek yönetimi düzeylerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5'teki bulgular kariyer planlama için değerlendirildiğinde, katılımcıların puan ortalamaları (F=2.188; p=0.114, p>0.05) olarak elde edilmiştir. Bu

bulguya göre öğretmenlerin kariyer planlama puanları eğitim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Çalışmakta Olunan Kurum Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının çalışmakta olunan kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği t testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Kurum Türüne İlişkin T-testi Sonuçları

Değişkenler	Kurum Türü	N	$\bar{X}$	Ss	*t*	p
Yetenek Yönetimi	Devlet Okulu	191	3.13	1.01	-7.460	0.000
	Özel Okul	70	3.90	0.60		
Kariyer Planlama	Devlet Okulu	191	3.50	0.67	-3.887	0.000
	Özel Okul	70	3.76	0.36		

Tablo 6'daki bulgular yetenek yönetimi açısından incelendiğinde, katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin görev yapılan kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t=-7.460$; $p=0.000$, $p<0.05$). Bu bulgu katılımcıların yetenek yönetimi ile görev yapılan kurum türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Devlet okulunda görev yapan katılımcıların ortalama puanı 3.13 (Ss=1.01) ve özel okulda görev yapanların 3.97 (Ss=0.60) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre özel okulda görev yapan katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin devlet okulunda görev yapan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 6 incelendiğinde; katılımcıların kariyer planlama algılarının görev yapılan kurum türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($t=-3.887$; $p=0.000$, $p<0.05$). Bu bulgu katılımcıların kariyer planlama ile görev yapılan kurum türü arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğunu ortaya koymaktadır. Devlet okulunda görev yapan katılımcıların ortalama puanı 3.50 (Ss=0.67) ve özel okulda görev yapanların 3.76 (Ss=0.36) olarak hesaplanmıştır. Bu bulguya göre özel okulda görev yapan katılımcıların kariyer planlama algılarının devlet okulunda görev yapan katılımcılara göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Kurumdaki Görev Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının kurumdaki görevlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Kurumdaki Görevine İlişkin ANOVA testi Sonuçları

Değişkenler	Görev	N	X̄	Ss	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi	Öğretmen=A	204	3.24	1.02	4.769	***0.009**	B>A
	Müdür Yrd.=B	42	3.67	0.62			
	Müdür=C	15	3.71	0.83			
	Toplam	**261**	**3.33**	**0.98**			
Kariyer Planlama	Öğretmen=A	204	3.50	0.62	7.549	***0.001**	B>A C>A
	Müdür Yrd.=B	42	3.79	0.51			
	Müdür=C	15	3.97	0.49			
	Toplam	**261**	**3.57**	**0.61**			

Not: *p<0.05, istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların yetenek yönetimi puanlarının kurumdaki görevlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=4.769; p=0.009, p<0.05). Ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucuna göre, müdür yardımcısı olarak görev yapan katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 7'deki bulgular kariyer planlaması açısından ele alındığında; katılımcıların kariyer planlaması puanlarının kurumdaki görevlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=7.549; p=0.001, p<0.05). Ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucuna göre, müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan katılımcıların kariyer planlama algılarının öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Kıdem Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 8
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Kıdeme İlişkin ANOVA testi Sonuçları

Değişkenler	Kıdem	N	X̄	Ss	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi	1 yıldan az=A	13	2.35	0.95	3.832	***0.002**	B>A C>A D>A E>A F>A
	1-5=B	125	3.47	0.87			
	6-10=C	67	3.23	1.03			
	11-15=D	30	3.53	1.21			
	16-20=E	12	3.43	0.86			
	21 ve üzeri=F	14	3.11	0.55			
	Toplam	**261**	**3.33**	**0.98**			
Kariyer Planlama	1 yıldan az=A	13	3.07	0.75	2.938	***0.013**	B>A C>A F>A
	1-5=B	125	3.65	0.46			
	6-10=C	67	3.53	0.62			
	11-15=D	30	3.47	0.86			
	16-20=E	12	3.50	0.65			
	21 ve üzeri=F	14	3.80	0.72			
	Toplam	**261**	**3.57**	**0.61**			

Not: *p<0.05, istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 8 incelendiğinde; katılımcıların yetenek yönetimi puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=3.832; p=0.002, p<0.05). Farkın kaynağının belirlenmesi için LSD testi yapılmıştır. LSD testinin sonucuna göre 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip çalışanların yetenek yönetimi düzeylerinin 1 yıldan az çalışma süresi olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 8'deki bulgular kariyer planlaması açısından ele alındığında; katılımcıların kariyer planlaması puanlarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=2.938; p=0.013, p<0.05). Ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucuna göre, 1-5 yıl, 6-10 yıl ve 21 ve üzeri yıl kıdeme sahip çalışanların kariyer planlama algılarının 1 yıldan az çalışma süresi olan katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Gelir Değişkenine Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ve kariyer planlama uygulamalarının gelire göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ve Kariyer Planlama Uygulamalarının Gelire İlişkin ANOVA testi Sonuçları

Değişkenler	Gelir	N	X̄	Ss	F	p	Fark
Yetenek Yönetimi	0-3500=A	13	3.38	1.39	2.851	0.024	C>B C>D C>E
	3501-4000=B	28	3.24	0.83			
	4001-4500=C	52	3.73	0.86			
	4501-5000=D	67	3.23	0.99			
	5001 ve üzeri=E	101	3.22	0.96			
	Toplam	**261**	**3.33**	**0.98**			
Kariyer Planlama	0-3500=A	13	3.39	1.01	1.739	0.142	-
	3501-4000=B	28	3.33	0.49			
	4001-4500=C	52	3.65	0.36			
	4501-5000=D	67	3.57	0.53			
	5001 ve üzeri=E	101	3.62	0.71			
	Toplam	**261**	**3.57**	**0.61**			

Not: *p<0.05, istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 9 incelendiğinde; katılımcıların yetenek yönetimi puanlarının gelirlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir (F=2.851; p=0.024, p<0.05). Ortaya çıkan farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan LSD testinin sonucuna göre, 4001-4500 TL geliri olan katılımcıların yetenek yönetimi düzeyleri 3501-4000 TL, 4501-5000 TL ve 5001 ve üzeri TL gelir düzeyindeki katılımcılara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 9'daki bulgular kariyer planlama açısından incelendiğinde, katılımcıların puan ortalamaları (F=1.739; p=0.142, p>0.05) olarak elde edilmiştir. Bu bulguya göre katılımcıların kariyer planlama puanları gelirlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi ile kariyer planlama düzeyleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiş ve ulaşılan sonuçlar Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde yetenek yönetimi ile kariyer planlama arasında orta düzeyde (r= 0,648; p<0.01) pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna göre yetenek yönetimi düzeyleri arttıkça, kariyer planlama algıları artmaktadır denilebilir. Başka bir deyişle

katılımcıların yetenek yönetimi düzeyleri azaldıkça, kariyer planlama algıları azalmaktadır denilebilir.

Tablo 10
Katılımcıların Yetenek Yönetimi ile Kariyer Planlama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi

	Yetenek Yönetimi	Kariyer Planlama
Yetenek Yönetimi	1	
Kariyer Planlama	.648**	1

**p<0.01, N=261

Katılımcıların Kariyer Planlama Düzeylerinin Yordanmasına Yönelik Bulgular

Katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin kariyer planlamasını yordamasına ilişkin Regresyon Analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11
Katılımcıların Yetenek Yönetimi Düzeylerinin Kariyer Planlamalarını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi

Yordanan Değişken	Yordayan Değişken	B	Standart Hata	B	t	p
Kariyer Planlama	Yetenek Yönetimi	2221	.103	.648	212.518	.000**

R= .648, R^2= .420,
Düzeltilmiş Δ R^2= .417, F = 187.278, p= 000, **p<.01

Tablo 11 incelendiğinde, yetenek yönetiminin kariyer planlamayı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=.648, R^2=.420, F = 187.278, p=000, p<.01). Regresyon katsayılarına yönelik t değeri incelendiğinde kariyer planlamayı yetenek yönetiminin istatistiksel yönden anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu sonuca göre bağımlı değişkenimiz olan kariyer planlamanın %41.7'si bağımsız değişkenimiz yetenek yönetimi tarafından açıklandığı ifade edilebilir.

SONUÇ

Yetenek yönetimi ve kariyer planlama, insan kaynakları yönetimi alanında iki önemli kavramdır. Yetenek yönetimi, bir organizasyon içindeki yetenekli

çalışanları belirleme, geliştirme ve elde tutma sürecidir (Dries, 2012). Kariyer planlaması ise, kariyer hedefleri belirleme ve bu hedeflere ulaşmak için bir plan geliştirme sürecidir (Coetzee & Potgieter, 2014). Araştırmalar, yetenek yönetiminin kariyer planlamasının önemli bir yönü olduğunu ve yetenek yönetimi programlarına yatırım yapan şirketlerin kariyerlerinden memnun olan, kariyeri ile ilgili planlar yapan ve şirkette kalma olasılığı daha yüksek olan çalışanlara sahip olma olasılığının daha yüksek olduğunu göstermektedir (Dries, 2012).

Yetenek yönetimi ile kariyer planlama arasındaki ilişkiyi incelemek üzere gerçekleştirilen bu çalışmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir.

Yapılan çalışmada, katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin demografik özelliklere göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında yetenek yönetimi ile cinsiyet, yaş ve medeni durum arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öte yandan katılımcıların yetenek yönetimi düzeyleri ile eğitim durumu, çalışmakta olunan kurum, kurumdaki görev, mesleki kıdem ve gelir arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin eğitim durumuna göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre yetenek yönetimi düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu ve bu becerileri daha etkili bir şekilde kullanabildiklerini gösterebilir. Yüksek lisans programları, öğretmenlere pedagojik yöntemler, öğretim stratejileri, öğrenme teorileri ve eğitimde yenilikçi yaklaşımlar gibi alanlarda derinlemesine bilgi sağlar. Bu nedenle, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetenek yönetimi konusunda daha yetkin olmaları muhtemeldir.

Katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin görev yaptıkları kuruma göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre yetenek yönetimi düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, özel okulların, genellikle daha seçici bir öğretmen alım sürecine sahip olduğu ve öğretmenlerden daha yüksek bir nitelik düzeyi beklemesi ile açıklanabilir.

Katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin kurumdaki görev türlerine göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında müdür yardımcısı olarak görev yapan öğretmenlerin yetenek yönetimi düzeylerinin idari görevi bulunmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, müdür yardımcısı olarak görev yapan öğretmenlerin yetenek yönetimi becerileri konusunda daha

fazla deneyim, bilgi ve beceriye sahip olduğu ile ifade edilebilir. Ayrıca müdür yardımcıları, okul yönetimi ve liderlik pozisyonunda bulunan kişiler olması sebebiyle öğretmenlik dışında yönetim ve organizasyon becerilerine de sahip olmaları beklenir.

Katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında mesleki kıdemi 1 yıldan fazla olan (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üzeri yıl) öğretmenlerin yetenek yönetimi düzeylerinin 1 yıldan az olan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, zaman içinde kendilerini geliştirmek ve profesyonel becerilerini artırmak için fırsatlara sahip olmuş olabilirler. Bu da onların yetenek yönetimi konusunda daha bilinçli ve etkin olmalarını sağlayabilir. Mesleki kıdem arttıkça, öğretmenler genellikle daha iyi bir anlayışa, daha derin bir pedagojik bilgiye ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlama konusunda daha fazla deneyime sahip olduğu söylenebilir.

Kariyer planlamanın demografik özelliklere göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında kariyer planlama ile cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu ve gelir arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Öte yandan katılımcıların kariyer planlama algıları ile çalışmakta olunan kurum, kurumdaki görev ve mesleki kıdem arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların kariyer planlama algılarının görev yaptıkları kuruma göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin devlet okulunda görev yapan öğretmenlere göre kariyer planlama algılarının yüksek olduğu görülmüştür. Özel okullarda görev yapan öğretmenlerin kariyer planlama algılarının daha yüksek olmasının birkaç potansiyel nedeni olduğu söylenebilir. Öncelikle, özel okullar genellikle daha fazla kaynak ve destek sunabilen daha zengin bir eğitim ortamına sahip olması sebebiyle öğretmenlerin kariyer hedeflerini belirleme, profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirme ve kariyerlerini ilerletme konusunda daha fazla olanak sağlayabilir. Diğer bir faktör ise özel okulların genellikle daha fazla özerklik ve esneklik sağlamasıdır. Öğretmenler, kendi ilgi ve uzmanlık alanlarına daha uygun bir kariyer yolu belirleme konusunda daha fazla özgürlüğe sahip olabilir. Bu da kariyer planlaması algılarının yükselmesine katkıda bulunabilir.

Katılımcıların kariyer planlama algılarının kurumdaki görev türlerine göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında müdür ve müdür yardımcısı olarak görev yapan öğretmenlerin kariyer planlama algılarının idari görevi bulunmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Yönetici pozisyonunda olan öğretmenler, liderlik becerileri ve yönetimsel bilgi açısından daha fazla deneyime sahip olduğu söylenebilir. Bu deneyimler, kariyer hedeflerini

belirleme, stratejik planlama yapma ve profesyonel gelişim fırsatlarını değerlendirme konularında kendilerine avantaj sağlayabilir. Ayrıca yönetici pozisyonunda olan öğretmenler, okulun genel yönetimi ve öğretmenlerin kariyer gelişimine yönelik politikaların uygulanması konusunda daha fazla bilgiye sahip olabilirler. Bu bilgi, kariyer planlama sürecinde daha iyi bir rehberlik sağlama ve diğer öğretmenlere destek olma imkânı sunabilmektedir.

Katılımcıların kariyer planlama algılarının mesleki kıdeme göre farklılaşıp/farklılaşmaması ele alındığında mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl ile 21 ve üzeri yıldan fazla olan öğretmenlerin kariyer planlama algılarının 1 yıldan az olan öğretmenlere göre yüksek olduğu görülmüştür. Bir öğretmenin eğitim alanında geçirdiği süreyi ve tecrübeyi ifade eden mesleki kıdem boyunca öğretmenler, farklı görevlerde çalışırken çeşitli deneyimler edinirler ve mesleki gelişimlerini sürdürürler. Dolayısıyla, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, kendi kariyerlerini planlama ve yönlendirme konusunda daha fazla bilgi ve deneyime sahip olabilirler. Bu sonuçlar, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin, kariyerlerini daha etkin bir şekilde yönetebildiklerini ve gelecekteki hedeflerini belirleme konusunda daha güçlü bir algıya sahip olduklarını göstermektedir. Bu öğretmenler, mesleklerinde ilerlemek için daha fazla fırsata sahip olabilirler ve kendilerini geliştirmek için daha fazla kaynak ve destek bulabilirler.

Araştırmanın amacı kapsamında değişkenler arasındaki ilişkileri sınamak ve ilişkilerin yönünü belirlemek için yapılan korelasyon analizinden elde edilen sonuçlara göre yetenek yönetimi ile kariyer planlama arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak katılımcılrın yetenek yönetimi düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak kariyer planlama algıları artmaktadır denilebilir. Alanyazın incelendiğinde bu sonucun literatürü desteklediği görülmüştür (Liao & Chang, 2019; Karkoulian & Makhoul, 2018; Ariss vd., 2014). Yetenek yönetimi ve kariyer planlaması arasındaki ilişki birbirine bağımlı bir şekilde hareket eder ve karşılıklı olarak birbirini destekler. Ayrıca örgütsel başarıya ve çalışanların gelişimine katkıda bulunur. Kuruluşlar, bireysel hedefleri kurumsal ihtiyaçlarla uyumlu hale getirerek uyumlu ve üretken bir iş gücü yaratabilir (Ehrnrooth vd., 2018). Kariyer planlamasını yetenek yönetimi stratejilerine entegre etmek, kuruluşların çalışanların yeteneklerini, ilgi alanlarını ve hırslarını kuruluşun stratejik hedefleriyle uyumlu olarak belirlemesini sağlar (Luthans & Peterson, 2003). Araştırmalar, yetenek yönetiminin kariyer planlamasının önemli bir yönü olduğunu göstermektedir. Yetenek yönetimi programlarına yatırım yapan şirketlerin, kariyerlerinden memnun olan ve şirkette kalma olasılığı daha yüksek olan çalışanlara sahip olma olasılığı daha yüksektir. Ek olarak, yetenek yönetimi programları,

çalışanların güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine yardımcı olabilir ve bu da bir kariyer planı geliştirmede yararlı olabilir (Singh & Sharma, 2015),

Araştırmada son olarak katılımcıların yetenek yönetimi düzeylerinin kariyer planlama algılarını yordama durumları ele alınmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular incelendiğinde kariyer planlama algılarını yetenek yönetiminin anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Bu sonuç, literatürü desteklemektedir (Iles vd., 2010; Scullion & Collings, 2011; Birdi vd., 2008; Collings vd., 2018).

Sonuç olarak, yetenek yönetimi ve kariyer planlama, bireysel/örgütsel başarıyı ve çalışan gelişimini önemli ölçüde etkileyen iç içe geçmiş kavramlardır. Yetenek yönetimi, yetenek çekiciliğini, gelişimini, elde tutulmasını şekillendirerek ve bireylerin kariyer yolculukları için destekleyici bir çerçeve sağlayarak kariyer planlamasını önemli ölçüde etkiler. Kuruluşlar, bireysel hedefleri kurumsal ihtiyaçlarla uyumlu hale getirerek, yetenekleri belirleyerek ve geliştirerek, yedekleme planlamasını teşvik ederek, çalışan katılımını ve elde tutmayı teşvik ederek ve sürekli öğrenmeyi destekleyerek, iş gücünün potansiyelini en üst düzeye çıkarabilir. Yetenek yönetimi ve kariyer planlamasının entegrasyonu, hem bireysel kariyer ilerlemesini hem de kurumsal performansı artıran stratejik bir yaklaşım yaratır. Yetenek yönetimi uygulamalarının kariyer planlama girişimlerine entegrasyonu, kuruluşların çalışan isteklerini stratejik hedeflerle uyumlu hale getirmesini, kariyer keşfini kolaylaştırmasını ve kariyer büyümesini ve ilerlemesini teşvik etmesini sağlar. Organizasyonlar, yetenek yönetimi ve kariyer planlaması arasındaki karşılıklı bağımlılığın farkına vararak, bireysel potansiyeli en üst düzeye çıkarabilir, çalışan katılımını artırabilir ve kurumsal başarıyı sürdürebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abele, A. E. & Wiese, B. S. (2008). The nomological network of self-management strategies and career success. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(4), 733-749.

Akar, F. (2015). *Yetenek Yönetimi*. İmge Kitapevi.

Al Ariss, A., Cascio, W. F. & Paauwe, J. (2014). Talent management: Current theories and future research directions. *Journal of World Business,* 49(2), 173-179.

Alayoğlu, N. (2010). İnsan kaynakları yönetiminde yeni dönem. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi,* (1), 68-97.

Ali, A. S., Hermawan, A. & Asnawi, Y. H. (2019). Konsep dan tantangan dalam implementasi talent management di perusahaan multinasional: Studi kasus pt unilever Indonesia Tbk. *Jurnal Manajemen Teori dan Terapan*, 12(1), 1–17.

Altınöz, M. (2009). *Yetenek Yönetimi* (1.Baskı). Nobel Yayınevi

Altuntuğ, N. (2009). Rekabet üstünlüğünün sürdürülmesinde yeteneklerin rolü: Yetenek yönetim yaklaşımı. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *14*(3), 445-460.

Anderson, S. D. (1973). Planning for career growth. *Personnel Journal*, 52, 357-362.

Atlı, D. (2012). *Yetenek Yönetimi* (1.Baskı). İstanbul Crea Yayıncılık

Axelrod, B., Handfield-Jones, H. & Michaels, E. (2002). A new game plan for C players. *Harvard Business Review*, *80*(1), 80–90.

Aytaç, S. (2005). *Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Geliştirilmesi Sorunları* (2. Baskı). 4 Nokta Matbaacılık Ltd. Şti.

Bingöl, D. (2016). *İnsan Kaynakları Yönetimi* (10. Baskı). Beta Basım Yayım Dağıtım.

Birdi, K., Clegg, C., Patterson, M., Robinson, A., Stride, C. B., Wall, T. D. & Wood, S. J. (2008). The impact of human resource and operational management practices on company productivity: A longitudinal study. *Personnel Psychology*, 61(3), 467-501.

Blass, E. (2007). Talent management. *Maximising Talent for Business Performance. London/Berkhamstead: CMI Ashridge Consulting*.

Bowin, R. B. & Harvey, D. (2000). *Human Resource Management, An Experiential Approach* (2. Edition). Prentice Hall, Nj.

Cappelli, P. (2008). Talent management for the twenty-first century. *Harvard Business Review*, *86*(3), 74.

Coetzee, M. & Potgieter, I. L. (2014). Mediating effect of self-esteem on the career self-management and career resilience of early-career staff in the business management field. *Southern African Business Review*,18(2), 65-82.

Collings, D. G., Scullion, H. & Vaiman, V. (2011). European perspectives on talent management. *European Journal of International Management*, 5(5), 453-62.

Collings, D. G., Scullion, H. & Vaiman, V. (2018). Talent management: Progress and prospects. *Journal of World Business*, 53(6), 842-857.

Creelman, D. (2004). Return on investment in talent management: Measures you can put to work right now. *Human Capital Institute*, 2121(1).

Çalık, T. & Figen, E. (2006). *Kariyer Yönetimi; Tanımlar, Kavramlar, İlkeler*. Gazi Kitabevi.

Dinçer İ., F., Akova, O. & Kaya, F. (2013). Meslek yüksekokulu turizm ve otel işletmeciliği programı öğrencilerinin kariyer planlaması üzerine bir araştırma: İstanbul Üniversitesi ve Gümüşhane Üniversitesi örneği. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 42-56.

Doğan, M. & Kekeç, M. D. (2014). Önlisans düzeyinde turizm eğitimi almış mezunların mesleki eğitime yönelik görüşleri: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi örneği. *15. Ulusal Turizm Kongresi*, 1422-1435.

Dries, N., Van Acker, F., & Verbruggen, M. (2012). How 'boundaryless' are the careers of high potentials, key experts and average performers? *Journal of Vocational Behavior*, 81, 271–279.

Duman, T., Tepeci, M. & Unur, K. (2006). Mersin'de yükseköğretim ve orta öğretim düzeyinde turizm eğitimi almakta olan öğrencilerin sektörün çalışma koşullarını algılamaları ve sektörde çalışma isteklerinin karşılaştırmalı analizi. *Anatolia: Turizm Araştırmaları Dergisi*, 17(1), 51-69.

Ehrnrooth, M., Björkman, I., Mäkelä, K., Smale, A., Sumelius, J. & Taimitarha, S. (2018). Talent responses to talent status awareness-Not a question of simple reciprocation. *Human Resource Management Journal*, *28*(3), 443-461.

Eryiğit, S. (2000). Kariyer yönetimi. *Kamu İş: İş Hukuku ve İktisat Dergisi*, 1-26.

Feldhusen, J. F. (1998). A conception of talent and talent development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in Context: Historical and Social Perspectives on Giftedness* (s. 193–209). APA.

Gapparova, D. B. (2021). Integration of digital platforms in modern human resource and talent management. *Journal of Economics, Finance and Management Studies*, 4(11), 2328-2332.

Hirschi, A. (2014). Hope as a resource for self-directed career management: Investigating mediating effects on proactive career behaviors and life and job satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 15, 1495–1512.

Iles, P., Chuai, X. & Preece, D. (2010). Talent management and HRM in multinational companies in Beijing: Definitions, differences and drivers. *Journal of World Business*, 45(2), 179-189.

Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri: Kavramlar İlkeler Teknikler* (30. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.

Karkoulian, S. & Makhoul, J. (2018). The role of talent management in career planning and development: A case study in the Lebanese banking sector. *European Journal of Training and Development*, 42(1/2), 6-29.

Lewis, R. E. & Heckman, R. J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139-154.

Liao, C. & Chang, W. (2019). Talent management and career planning: The roles of perceived organizational support and job satisfaction. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 43(6), 868-891.

Luthans, F. & Peterson, S. J. (2003). 360-degree feedback with systematic coaching: Empirical analysis suggests a winning combination. *Human Resource Management, 42*(3), 243-256.

Marchington, M., Kynighou, A., Wilkinson, A. & Donelly, R. (2021). *Human Resource Management at Work The Definitive Guide* (7. Edition). CIPD - Kogan Page.

Meyers, M. C., Van Woerkom, M., Paauwe, J. & Dries, N. (2020). HR managers' talent philosophies: Prevalence and relationships with perceived talent management practices. *The International Journal of Human Resource Management, 31*(4), 562–588.

Mondy, R. W., Noe, R. M. & Premeaux, S. R. (2002). *Human Resource Management* (8. Edition). Prentice Hall, Nj.

Montero Guerra, J.M., Danvila-del-Valle, I. & Méndez-Suárez, M. (2023). The impact of digital transformation on talent management. *Technological Forecasting and Social Change,*188, 1-10.

Ng, T. W. H., Eby, L. T., Sorensen, K. L. & Feldman, D. C. (2005). Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 58(2), 367–408

Özgen, H., Öztürk, A. & Yalçın, A. (2002). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Nobel Kitabevi.

Robertson, A. & Abbey, G. (2003). *Managing Talented People: Getting on with-and Getting the Best from-Your Top Talent*. Pearson Education.

Scullion, H. & Collings, D. G. (2011). *Global Talent Management*. Routledge.

Singh, A. & Sharma, J. (2015). Strategies for talent management: A study of select organizations in the UAE. *International Journal of Organizational Analysis*, 23(3), 337-347.

Tansley, C., Turner, P., Foster, C., Harris, L., Stewart, J., Sempik, A. & Williams, H. (2007). *Talent: Strategy, Management, Measurement*. Chartered Institute of Personal & Development.

Tarique, I. & Schuler, R. S. (2010). Global talent management: Literature review, integrative framework, and suggestions for further research. *Journal of World Business*, 45(2), 122-33.

Tutar, H., Altınöz, M. & Çöp, S. (2011). İşletmelerde yetenekli çalışanların örgütsel bağlılıklarının artırılmasına yönelik bir araştırma. 19. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, *306*, 312.

Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi.* Doğan Basımevi.

Vural, M. & Çoruh, Y. (2019). The effect of students of sports management and coaching education department on entrepreneurial tendencies of career plans. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *8*(2), 351-355.

EXTENDED ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the relationship between talent management and career planning. In addition to this general objective, attempts were made to address the following sub-objectives as well.

1. What is the level of participants' talent management and career planning behaviors?

2. Do the participants' talent management and career planning behaviors differ significantly according to their gender, age, marital status, educational status, type of school they work in, position in the organization, length of service and average monthly income?

3. Is there a significant relationship between participants' talent management and career planning?

4. Do the participants' talent management levels predict their career planning at a significant level?

In this study examining the relationship between talent management and career planning, correlational survey model was used (Karasar, 2016).

The study's population includes teachers working in public (public and private) schools in the city center of Elazığ during the academic year 2021-2022. Elazığ Center has a total of 227 public schools and 18 private schools. The study sample consisted of 261 school employees selected through a simple random method.

The necessary data for the research were obtained by utilizing the survey technique. In this study, Talent Management Scale, Individual Career Planning survey questions and Personal Information Form prepared by the researcher to determine the demographic characteristics of the participants were used as the main data collection tools. In the Personal Information Form, there are 8 questions about the participants' gender, age, marital status, educational status, type of organization, position in the organization, professional seniority and average monthly income.

In the study, no significant difference was observed between talent management and gender, age and marital status. On the other hand, it was concluded that there was a significant difference between the talent management levels of the participants and their education level, current organization, position in the organization, professional seniority and income.

Regarding whether career planning differs according to demographic characteristics, no significant difference was observed between career planning and gender, age, marital status, educational status and income. On the other hand, it was concluded that there was a significant difference between the career planning perceptions of the participants and the organization, position in the organization and professional seniority.

Based on the results obtained from the correlation analysis conducted to examine the relationships between the variables within the study's purpose and determine their direction, a significant and positive relationship was found between talent management and career planning. These findings indicate that as participants' talent management levels increase, their perceptions of career planning also increase. When reviewing the literature, it can be observed that

this result is consistent with previous studies (Liao & Chang, 2019; Karkoulian & Makhoul, 2018; Ariss et al., 2014).

Finally, the prediction of the participants' perceptions of career planning by their talent management levels was analyzed. When the findings of the research are analyzed, it is seen that talent management significantly predicts career planning perceptions. This result supports the literature (Iles et al., 2010; Scullion & Collings, 2011; Birdi et al., 2008; Collings et al., 2018).

Talent management and career planning are intertwined concepts that significantly influence individual and organizational success, as well as employee development. Talent management has a substantial impact on career planning as it shapes the attraction, development, and retention of talent, while providing a supportive framework for individuals' career journeys. Organizations can optimize their workforce potential by aligning individual goals with organizational needs, identifying and nurturing talent, promoting succession planning, fostering employee engagement and retention, and supporting continuous learning. The integration of talent management and career planning creates a strategic approach that enhances both individual career progression and organizational performance. By incorporating talent management practices into career planning initiatives, organizations can align employee aspirations with strategic goals, facilitate career exploration, and foster career growth and advancement. Recognizing the interdependence between talent management and career planning allows organizations to maximize individual potential, increase employee engagement, and sustain organizational success.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2504-2523
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70513
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 07.06.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Lehimler, E. & Balcı, E. (2023). Duvarsız Eğitimin Sanat Eğitiminde Uygulanabilirliği. *Journal of History School*, 66, 2504-2523.

DUVARSIZ EĞİTİMİN SANAT EĞİTİMİNDE UYGULANABİLİRLİĞİ[1]

Eren LEHİMLER[2] & Emine BALCI[3]

Öz

Sanat eğitimi öğrencinin kendisini yaratıcı bağlamda ifade etmesine olanak tanıyan ve yeni şeyler yapabilme yeterlilikleri olan insanları yetiştiren bir eğitim türüdür. Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrenme sayesinde bilgiyi edinir ve yeni durumlara transfer edebilir. Sanat eğitimi öğrencilere iki temel alan olan Müzik Dersi ve Görsel Sanatlar Dersi kapsamında verilmektedir. Bu araştırmada ders sınıfın dışında, doğal ortamlarda gerçekleştirilen AHE (Açık Havada Eğitim) yaklaşımıyla işlenen rastlantısal deneyimler sürecini kapsamaktadır. Bu araştırma 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Alanya'da bir devlet ilköğretim okulunda 3. sınıf öğrenimi gören 8'i odak olmak üzere 23 öğrenci ile yürütülmüştür. Karma araştırma deseni kullanılan çalışmanın nicel kısmında AHE ile dersler işlenmeden önce "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" öğrencilere uygulanmış. Ardından 6 hafta boyunca planlanan AHE dersleri işlenmiştir. İstatistiksel olarak deneysel işlem analiz edilmiştir. Çıkan sonuçlar AHE ile ders işlemenin çocukların müzik ve görsel sanat dersine karşı geliştirdikleri tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın nitel kısmını oluşturan doküman, gözlem ve görüşme yoluyla toplanmış olan veriler ise içerik analizi sonucunda alan yazın ile de

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde, 18.04.2023 tarih, E-70561447-050.01.04-120928 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi
Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, eren.lehimler@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0003-0069-4797

[3] Doç. Dr., Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, emine.balci@alanya.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1994-6819

ilişkilendirilerek yorumlanmış ve sonuç olarak AHE'nin müzik ve görsel sanatlar dersinde uygulamasının olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duvarsız Eğitim, AHE, Sanat Eğitimi, Görsel Sanatlar, Müzik.

Applicability of Without Walls Education in Art Education

Abstract

Art education is a type of education that allows students to express themselves in a creative context and educates people with the ability to do new things. In this context, students can only actively construct knowledge and transfer it to new situations thanks to the paradigm of learning by doing and experiencing. Art education is given to students within the scope of two basic areas, Music Course and Visual Arts Course. In this research, the course covers the process of random experiences, which are carried out outside the classroom, in natural environments, with the OE (Outdoor Education) approach. In the research that will be studied with a qualitative research design; The data to be collected through documents, observations and interviews were carried out with 23 students, 8 of whom were focal points, studying at a public primary school in Alanya in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The data collected in the 6-week study were interpreted by associating with the literature with content analysis, and as a result, it was concluded that the application of OE in music and visual arts courses were positive. The lessons taught with OE contribute to the development of students.

Keywords: Without Walls Education, OE, Art Education, Visual Arts, Music.

GİRİŞ

Sanat eğitiminin kişinin psikolojik ve sosyal gelişimi açısından oldukça önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Sanat eğitimi bireyin yaratıcılık, analiz ve sentez gücünü geliştirerek birçok kazanım elde etmesini sağlar (Alakuş, 2003). Bu kazanımların elde edilmesi sürecinde sanat eğitiminin duyusal etkisinin fazla olması sebebiyle edinilen kazanımın daha kalıcı hale gelmesinde etkin rol oynadığı bilinmektedir. Bu doğrultuda eğitimin temelinde bilginin kalıcılığının önemli bir amaç olduğu düşünüldüğünde sanat eğitiminin bu amaca hizmet ettiği görülmektedir. Eğitimin bu temel amacı bağlamında, sanat eğitimde amaç; bireyin özgürleşebilmesi, ruhunun gereksinimlerini giderip doyuma ulaşması ve bu sayede bireyin daha duyarlı, daha çağdaş ve farkındalığı yüksek kişilere dönüşmesidir (Vural, 2009). Sanat eğitimi, bireyin yeteneklerini, duygularını ve mantığını bir bütün olarak geliştirir çünkü sanat eğitimi deyince aklımıza yaşamımızı insanileştiren bir olgu kavramı gelir. Sanat eğitimi bireye kazandırılırken ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlardan en önemlisi taklit değil yaratma ilkesidir (Kavuran, 2002). Sanat eğitiminin bireylere

kazandırdığı kazanımlar ve sanat eğitiminin temel amacından yola çıkarak, sanat eğitimi alan bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olarak öz yeterliklerini sağlamış, öz güveni yüksek ve sosyal duyarlığı edinmiş kişiler olduğu söylenebilir.

Ülkemizde sanat eğitimi öğrencilere müzik dersi ve görsel sanat dersi ile kazandırılmaya çalışılır. Birçok insanın zihninde bu iki derse ilişkin, boş zamanlar geçirilen dersler olduğuna yönelik yanlış bir algı yer etmiştir. Sanat derslerinin boş zaman geçirilen dersler olmadığı aksine öğrencinin dikkatini toplayacak, duyarlılığı fazla, insani değerlere saygılı, değerlerini bilen bireyler haline gelmeleri adına önemli bir ders olarak görülmesi gerekmektedir. Sanat derslerinde geleneksel öğrenme yöntemlerinin yerine eğitim paradigmalarında her geçen gün yaşanan değişim, sanat eğitiminde de uygulanmalıdır ki sanat dersleri sayesinde öğrenciler estetik bilinci olan, sanata duyarlı nesiller olabilsinler (Aykut, 2006). Bu tarz nesilleri yetiştirebilmemiz için sanat derslerinin öğretiminde farklı eğitim metotlarının neler olduğu sorusundan yola çıkılarak çalışma tasarımları yapılmalıdır.

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacına hizmet eden sanat eğitiminin önemli bir kolu olan müzik eğitiminin çocukların gelişimine olumlu etki ettiği bilinmektedir. Bu doğrultuda, Müzik eğitimi alıp birlikte müzik yapan bireylerin iyi hissetme (refah-wellbeing) duygusuna sahip olduklarını ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (DeNora, 2016; MacDonald, 2013; Adams ve Beauchamp, 2020). Müzik eğiminin, bireyin genel eğitimine bilişsel ve psikomotor gelişimi sağlamasının haricinde en büyük katkısının duygusal rahatlamaya yardımcı olduğu söylenebilir. Vygotsky (1971) yapmış olduğu çalışmada müzik yapmanın, günlük yaşamımızdaki duygusal durumumuzu dönüştürebildiğini, tutkularımızı açığa çıkarmamıza destek olduğunu, görmeden hayal ederek herhangi bir şeyi kavramlaştırmamıza yardımcı olduğunu söylemektedir. Bu söylemden hareketle müzik eğitimi almanın birey için rahatlatıcı olanakları sunarak duygusal durumunu geliştirmekle kalmayıp bilişsel olarak bireyin tüm gelişimine katkı sağlamaktadır.

Nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacına hizmet eden sanat eğitiminin bir diğer önemli kolu olan görsel sanat eğitiminin müzik eğitimi gibi çocukların gelişimine olumlu etki ettiği bilinmektedir. Görsel sanatlar eğitimi içerisinde heykel, seramik, grafik gibi birçok alanı barındırmaktadır. Görsel sanatlar dersi, çocukları araştırmaya, yaratıcılıklarını kullanmaya üretmeye yönlendiren ve bunları yaparken onları dinlendiren, eğlendiren yönleriyle her zaman çok ilgi uyandıran bir ders olmuştur (Özsoy, 2006'dan akt. Başbuğ, ve Başbuğ, 2016). Bu kapsamda görsel sanatlar dersi bireyi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor

gelişimi açısından desteklemektedir. Yani bireyi dersi sadece rahatlama ve eğlence aracı olarak görmekten çıkararak, daha verimli ve bilimsel yönünü sorgulayan, araştıran bir konuma getirmek gereklidir (Başbuğ ve Başbuğ, 2016). Bu söylemden hareketle görsel sanatlar eğitimi dersi için farklı eğitim modellerinin geliştirilmesi gerektiği belirtilebilir. Bireyin kendini gerçekleştirmesine katkı sağlayacak ve bilimsel olarak sanatı öğretildiği bir ortam ve uygulama yapılması amacı ele alındığında en uygun modellerden birisinin "Açık Havada Eğitim" olduğu söylenebilir.

Açık havada eğitim (AHE) in farklı birçok tanımı bulunmaktadır. Araştırmacılar sınıfların dışındaki ortamlarda öğrencinin aktif olma duygusunu geliştiren out-door (dışarıda/açık alanda) ya da out-of-doors (açık havada) terimlerini kullanmışlardır (Quay ve Seaman, 2013; akt. Sebik Gündüz ve Kıratlı, 2021). Yer temelli öğrenmeye dayanan açık havada eğitim, aktiviteler ve mekanlar arasında olumlu bağlantıları artırmaktadır bu sebeple yer aktiviteyi yaratma gücüne sahiptir (Dahlgren ve Szczepanski, 1998; akt. Sebik Gündüz ve Kıratlı, 2021). Bir eğitimci okul bahçesini ya da bir parkı tercih edebilecekken, bir başkası da ormanlık bir kırsalı tercih edebilir. Buradaki önemli olan şey öğrencinin tüm duyularını harekete geçirebileceğimiz farklı mekanlar seçmemizdir (Higgins ve Nicol, 2002; akt. Sebik Gündüz ve Kıratlı, 2021).

AHE, "Sınıf dışı eğitim, doğada eğitim, duvarsız eğitim vb." şekilde bilinmektedir fakat henüz Türkiye'de çok yeni bir alandır. Bu uygulamanın başarıya ulaşması için salt teorik bilginin yetersizdir. Bu sebeple eğitimcilerin AHE'ye yönelik bir etkinlikte katılımcı olarak yer almaları büyük önem taşımaktadır (Sebik ve Kıratlı, 2020).

Yapılan bu araştırmada da bireyin tüm yönleri ile gelişimine katkı sağlayacak olan sanat eğitiminin tüm yönlerini ortaya çıkarabilecek "Açık havada" öğretinin verilmesi gerektiği önemli buluşmuştur. Bu önem doğrultusunda sanat eğitimi AHE modeli ile bireyin gelişimine katkı sağlanabileceği yapılan çalışmanın amacını ortaya koymaktadır.

Görsel sanat eğitimi açısından grup sayısı "en fazla beş ya da altı kişiden oluşur" (Demirel, 2006) ya da "genellikle iki ile dört öğrenci arasında değişir" (Saban, 2005a) şeklindeki kısıtlamalar yerinde değildir çünkü uygulanan tekniğin özelliğine ya da çalışmanın boyutlarına vb etkenler göz önüne alındığında grup sayıları değişebilir hatta tüm sınıf bile iş birlikli bir çalışmayı yürütebilir (Saban, 2005a). Sanat çalışmaları sadece "dört duvar arasında" gerçekleşmemelidir. Açık havada sanat eğitiminin verilmesi öğrenciye farklı birçok kazanım sağlayacağı ön görülmektedir.

YÖNTEM

Gay, Mills ve Airasian'a (2012) göre karma yöntem deseni, nitel ve nicel verilerin toplanılarak her iki desenin birlikte kullanıldığı bir desendir bir çalışmada iki desenin tercih edildiği desende amaç, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır. Karma yöntem deseninde araştırma sorusu, çoklu veri elde etme yoluyla hem daha iyi anlaşılırken hem de daha detaylı biçimde cevaplanmaktadır. Yapılan bu çalışmada ise karma yöntem deseni olarak "Yakınsayan Paralel" yöntem yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşımda, nitel ve nicel veriler beraber toplanır ancak ayrı ayrı analiz edilir ve bulguların birbirini doğrulayıp doğrulamadığını belirlemek için bulgular karşılaştırılır (Creswell, 2014).

Araştırmacının nicel boyutunda kullanılacak ölçekler geliştiricilerinden gerekli izin alındıktan sonra, araştırma kapsamında kullanılmıştır. Araştırmada, "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi istatistiksel olarak yorumlanmış, bulgular kısmında verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formu, gözlem ve doküman incelemesi yapılmıştır. Verilerin elde edilebilmesi adına bu makalenin etik kurul onayı Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi'nde, 18.04.2023 tarih, E-70561447-050.01.04-120928 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu için 2022-2023 öğretim yılı bahar döneminde Alanya'da bir devlet ilköğretim okulunda 3. sınıf öğrenimi gören 8'i odak (daha önceki ders notlarına göre; yüksek not alan 3 öğrenci, orta düzeyde not alan 3 öğrenci ve düşük not alan 2 öğrenci) olan öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve AHE uygulaması sonunda görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin kişisel gizliliği adına Ö1, Ö2, Ö3 gibi isimler verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu için de aynı okul ve AHE uygulaması yapılan sınıfta öğrenim gören 23 öğrenciye "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Görsel Sanatlar Tutum Ölçeği" uygulanarak, veriler istatistiksel olarak çözümlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacının nicel boyutunda ölçek geliştiriciden gerekli izin alındıktan sonra, ölçek araştırma kapsamında kullanılmıştır Araştırmada, "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi istatistiksel olarak yorumlanmış, bulgular

kısmında verilmiştir. "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" Özmenteş (2006) tarafından geliştirilmiştir. Çalışmada kullanılan "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" geliştirme çalışmalarında 59 madde (33'ü olumlu, 26'sı olumsuz) ile oluşturulan ölçek pilot uygulamalar sonucunda ilk önce 53 maddeye düşürülmüş geçerlik, güvenirlik ve faktör analizi hesaplamaları sonucunda ise 12'si olumlu, 8'i olumsuz olmak üzere 20 maddeye indirgenmiştir (α= .86). Çalışmada kullanılan "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" Aslantaş (2014) tarafından geliştirilmiştir. "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" geliştirme çalışmalarında 31 madde (17'si olumlu, 14'ü olumsuz) ile oluşturulan ölçek pilot uygulamalar sonucunda geçerlik, güvenirlik ve faktör analizi hesaplamaları ile 28 maddeye indirgenmiştir (α= .92).

Ayrıca araştırmanın nitel veri kısmının veri toplama sürecinde ise gözlem tekniğinin yanında araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veri toplamada kullanılacak olan tekniklerden biri olan gözlem yaygın olarak kullanılan fakat bilinenin tersine karmaşık bir süreçtir. Çünkü araştırmacının neyi, nerede ve nasıl gözlemlendiği, varsa gözlem sürecinde alınan kararlar vb durumlarla ilgili duyguları ve düşüncelerini içermektedir (Savin- Baden ve Major, 2013). Burada önemli olan araştırmacı gözlem sürecini yönetirken aktivitelere aktif bir şekilde dahil olmamaya çalışır (Menter ve diğerleri, 2011). Araştırmada kullanılacak bir diğer veri toplama tekniği olan gözlem, Karasar, (1999)'a göre görüşme yöntemi kişilerin farklı konularla ilgili, düşüncelerini ve bunların sebeplerinin neler olduğunun anlaşılmasıdır. Görüşmenin amacı üzerinde çalışma yapılan konu hakkında daha önceden yazılmış sorular ya da görüşme sırasında oluşan sorularla bireyin düşüncelerini öğrenmektir. Alan yazında görüşme türleri üçe ayrılmaktadır. Bunlar yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşmelerdir (Türnüklü, 2000). Araştırmada hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunu üniversitede çalışmakta olan iki akademisyen ve alanında uzman 2 sınıf öğretmeni ile 1 görsel sanatlar öğretmeni değerlendirmiştir. Soruların hazırlanma aşamasında öncelikle uzman görüşleri ve literatür taraması ile soru havuzu oluşturmuş ardından gerekli değerlendirme sonucunda görüşme sorularında gerekli revizeler yapılmış ve sorular oluşturulmuştur. Görüşmeler ortalama 15 dk sürmüştür.

Araştırmada uygulanacak bir diğer inceleme ise doküman incelemesidir. Yıldırım ve Şimşek' e (2011) göre doküman incelemesi araştırmada hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." Krippendorff'a (2004) göre ise doküman incelemesi çeşitli konulara yönelik metinlerden geçerli ve güvenilir sonuçlar çıkarmak amacıyla kullanılabilecek bir yöntemdir.

Uygulama

Araştırmanın uygulanabilmesi için öğrencilerden Görsel Sanatlar Dersinde kullanılmak üzere yumurta kolisi, bitmiş rulolar, dallar, taşlar, pet şişe kapakları, düğmeler, kartonlar, ipler istenmiştir. Tüm malzemeler biriktikten sonra ilk uygulama 04.04.2023 Salı Günü sabah saatlerinde okulun bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama için öncelikle okul bahçesine on sıra çıkarılmış bu sıralar ile beş farklı grup elde edilmiştir. Grupların birine parmak boyaları ve yumurta kolileri, diğerine kartonlar, makas ve yakıştırıcı, diğer gruba dal parçaları, ip ve karton, diğer gruba pet şişe kapakları, diğer gruba sulu boyalar ve taşlar sıralanmıştır. Gruplara dağıtılan öğrencilere atık malzemelerden yapabilecekleri ürünlerin slaytı bir gün önce sınıfta izlettirildiği için direk uygulamaya geçilmiştir.

Gruplar minik atölyeler şeklinde çalışmalara başlamış, ara ara istasyon tekniğindeki gibi grupların yerleri değiştirilmiş ve atölyeye yeni gelenler daha önce o atölyede çalışanların yarım kalmış işlerini tamamlamışlardır.

Görsel 1. Açık Havada Eğitim Etkinliklerine İlişkin Resimler

6 hafta bu şekilde gerçekleştirilen araştırmada öğrenciler haftada 3 gün AHE ile görsel sanatla sanat dersini işlemişlerdir. Bahçede işlenen bu ders tüm okul öğrencilerinin de dikkatini çekmiş olup teneffüslerde atölyelerdeki çalışmalara katkı sunmak istemişlerdir.

Araştırmanın Müzik Dersine yönelik ilk uygulama 05.04.2023 Çarşamba günü okul bahçesinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın ilk aşamasında öğrencilerin şarkı söylemeye fiziki olarak hazır olmalarını sağlamak için nefes ve ses açma egzersizlerinin yanı sıra kol bacak boyun kaslarının gerginliğini azaltmak adına açma germe hareketleri yaptırılmıştır. Müzik eğitimi yöntem ve yaklaşımları

içerisinde yer alan hareketle müzik etkileşiminden yola çıkarak uygulamanın ikinci aşamasında öğretilmek istenilen şarkı ve şarkıya uygun hareketler ayrı ayrı olarak açık havada öğrencilere öğretilmiştir. Dersin diğer aşamasında ise öğrenilen şarkının ritmini kendi istedikleri gibi değiştirmeleri ve hareketlerdeki değişiklikleri kendilerine uyarlamaları istenmiştir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin şarkı söyleme becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra bedensel olarak ritmik algısının gelişmesine ve yaratıcılık özelliklerinin artmasına yönelik çalışmalar tüm uygulama boyunca her hafta yapılmıştır.

Veri Analizi

Açık havada yürütülen etkinliklerin sonunda her bir öğrenciye kendilerini değerlendirecek "Bireysel Değerlendirme Formu" ve çalışmayı yürüttükleri grubu değerlendirmeleri için "Grup Değerlendirme Formu" dağıtılmıştır ve doldurmaları istenmiştir. Ayrıca seçilen 8 odak öğrenciyle yarı yapılandırmacı görüşmeler yapılmıştır. Etkinlikler ele aldıkları konular ve açık havayı kullanma şekli açısından öğrencilerin düşünceleri kodlanmıştır. Bu kodlamanın yapılabilmesi için ses kaydına alınan görüşmeler yazıya dönüştürülmüş ardından da ayrıntılı şekilde okunmuştur. Elde edilen kodlar bir araya getirilip kategoriler altında tasnif edilmiştir. Belirlenen kategorilere dayalı frekanslar hesaplanmış ve elde edilen sonuçlar içerik analizi sayesinde analiz edilip bulgular kısmında yorumlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) içerik analizinde yapılan işlem, benzer verileri kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Kızıltepe'e (2017) göre içerik analizi, bir veya daha fazla sayıdaki metnin içindeki sözcüklerin, kavramların, temaların, karakterlerin, deyimlerin ya da cümlelerin varlıklarını belirlemek ya da onları sayısal olarak ifade etmek için kullanılır. Tüm bu içeriklerin yazıya dökülmüş olması gereklidir.

Araştırmanın güçlendirilmesi için "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır.

Ayrıca araştırma, literatürdeki veriler taranarak desteklenmiştir. Konu ile ilgili araştırmalar alan yazında taranmış gerekli incelemeler yapılıp araştırmaların doküman analizleri yapılmıştır. Corbin ve Strauss' a (2008) göre Doküman analizi, basılı ve elektronik materyaller olmak üzere tüm belgeleri incelemek ve değerlendirmek için kullanılan sistemli bir yöntemdir.

BULGULAR

AHE ile dersler işlenmeden önce "Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeği" ve "Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" 23 öğrenciye uygulanmıştır. Ardından 6 hafta boyunca planlanan AHE dersleri işlenmiştir. Uygulamalarının bitiminin ardından 23 öğrenciye tekrar tutum ölçeği yapılmış, elde edilen ön test ve son test sonuçları istatistiksel olarak analiz edilmiştir.

Görsel Sanatlar Tutum Ölçeğinin Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 1.
Wilcoxon Sıralama Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	Wilcoxon Z	P
Son Test- Ön Test	23	12.00	276.00	-4.200	0.000

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test görsel sanatlar dersine karşı tutum düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. (Z= -4.200; p=.000 <0,05).Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasındaki farka bakıldığında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da bize yapılan çalışmanın istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.
Tanımlayıcı İstatistikler

	N	**25th**	**50th Median**	**75th**
Ön Test	23	21,00	23,00	25,00
Son Test	23	72,00	76,00	79,00

Tablo 2'ye bakıldığında 23 kişiyle yürütülen bu çalışmanın medyan değerlerinin ön testte 23,00 iken son testte 76,00 olması bize farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Analizine İlişkin Elde Edilen Bulgular

Tablo 3.
Wilcoxon Sıralama Testi Sonuçları

ÖnTest-SonTest	**n**	**Sıra ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**Z**	***p***
Negatif Sıra	1	9,00	9,00	-3,824	,000

Pozitif Sıra	21	11,62	244,00	
Eşit	1			
Toplam	23			

Tablo 3 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin ön teste göre son test müzik dersine karşı tutum düzeylerindeki değişim istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Z= -3.824; p=.000 <0,05). Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test son test puanları arasındaki farka bakıldığında farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu da bize yapılan çalışmanın istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4.
Tanımlayıcı İstatistikler

	N	25th	50th Median	75th
Ön Test	23	52,00	59,00	64,00
Son Test	23	64,00	65,00	68,00

Tablo 4'e bakıldığında 23 kişiyle yürütülen bu çalışmanın medyan değerlerinin ön testte 59,00 iken son testte 65,00 olması bize farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Açık Havada Eğitim (AHE) sonucunda "Duvarsız Eğitim" modeline ilişkin bulgular

"Duvarsız Eğitimin Sanat Derslerinde Uygulanışı" araştırmasının nitel kısmı için oluşturulan içerik analizinin bulguları için 8 odak öğrenci ile yapılan görüşmeler sonucu gerekli analizler yapılmış kategori ve kodlar oluşturulmuştur.

Tablo 5.
AHE (Açık havada Eğitim) diğer bir adıyla "Duvarsız Eğitim" in tanımını yapıp bu şekilde ders işlemenin sana kendini nasıl hissettirdiğinden bahseder misin?

Kategori	**Kod**	**f**
AHE, Duvarsız Eğitim	Deney ve uygulama	6
	Oksijen	4
	Macera	3
	Yardımlaşma	3
	Aktivite	2
	Doğal hava ve çevre	2
	Malzeme	2
	Diğer	3
Duygular	Özgürlük Hissi	6
	Mutluluk	6
	Merak	4

	Gökyüzünü görmek	4
	Kuş seslerinin huzuru	2
	Sevinç	2
	Diğer	1

Tablo 5 incelendiğinde "AHE (Açık havada Eğitim) diğer bir adıyla "Duvarsız Eğitim" in tanımını yapıp bu şekilde ders işlemenin sana kendini nasıl hissettirdiğinden bahseder misin?" sorusu öğrencilere yöneltilmiştir. Alınan cevaplar AHE'nin tanımı ve ne duygu hissettirdiği şeklinde iki kategoride değerlendirilmiştir. AHE'nin tanımına; deney ve uygulama (6), oksijen (4), macera (3), yardımlaşma (3), malzeme (2), aktivite (2), doğal hava ve çevre (2), tehlike (1), iletişim (1), renk (1) şeklinde yanıtlar verilmiştir.

AHE ile ders işlemenin tanımını deney ve uygulama olarak yapan Ö4 şu şekilde açıklama yapmıştır: "*Açık havada eğitim demek deney, yardımlaşma ve oksijendir."* Şeklinde cevap vermiştir.

Ö1 ise tanımını şu şekilde yapmıştır: *"Açık havada eğitim demek sınıftakinin aksine macera dolu anlar yaşamak demektir çünkü sürekli aktiviteler yapıyorsunuz, doğal hava ve oksijende bizimle…"*

Görsel 2. Açık Havada Eğitim Etkinliklerine İlişkin Resimler

AHE ile ders işlemenin öğrencide hissettirdiklerine baktığımızda: özgürlük hissi (6), mutluluk (6), merak (4), gökyüzünü görmek (4), kuş seslerinin huzuru (2),

sevinç (2), tedirginlik (1) şeklinde yanıtlar alınmıştır. Duvarsız eğitimin kendini özgür hissettirdiğini belirten Ö5 duygularını şu şekilde ifade etmiştir: *"... ben ara ara gökyüzüne baktım bir de. Etrafıma baktığımda duvar görmemek çok güzeldi kendimi daha özgür özgür hissettim. Sanki ders yapmıyormuşuz da bahçede oyun oynuyormuşuz gibi.."*

Alınan cevaplar da kuş sesinin kendisine huzur verdiğini belirten Ö3 de bu konuda şunları söylemiştir: *"Etrafımızda huzur veren şeyler vardı, kuşların sesini duyarak ders işlemek çok güzeldi, sanki öğretmen bilgisayardan müzik açmış gibi kuşların cik cik seslerini duyduk."*

Yapılan etkinliklerde kendini tedirgin hisseden 1 öğrenci oldu. Ö4 bu konuda düşüncelerini şu şekilde açıkladı: *"Ben başta bahçede ders işleyeceğimiz için şaşırdım ve tedirgin oldum nasıl olacak diye çünkü herkes bizi görüyor bizi izliyor diyor ama ders başladıktan sonra keyif almaya başladım."*

Tablo 6.
Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Müzik vb hangi derslerin AHE ile işlenmesini istersin? Neden?

Kategori	**Kod**	**f**
AHE için Öneri Ders	Matematik	4
	Fen Bilimleri	3
	Türkçe	3
	Müzik	3
	Görsel Sanatlar	2
	İngilizce	2
	Diğer	1

2. soru olarak öğrencilere *"Hayat Bilgisi, Matematik, Türkçe, Müzik vb hangi derslerin AHE ile işlenmesini istersin? Neden?* sorusu yöneltilmiştir ve alınan cevaplar Tablo 6'daki gibi analiz edilmiştir. Öğrencilerden çoğu matematik dersini açık havada işlemek istediklerini belirtmişlerdir.

Görsel 3. Açık Havada Eğitim Etkinliklerine İlişkin Resimler

Bu konuda Ö6 düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: *"Bence dallarla üçgen prizma, kara prizma yapabiliriz. Yeni konu olarak sütun grafiğine geçtik, bahçedeki malzemeleri kullanarak sütün ve nesne grafikleri oluşturabilir, yani matematiği dışarıda yapabiliriz, matematik biraz zor bir ders, dışarıda işlersek belki hiçbirimize zor gelmez."* Fen Bilimlerinin dışarıda işlenmesini isteyen Ö9 da *"Hayat Bilgisini ve Fen bilimlerini çok isterim dışarıda olsa hep. Deneylerimizi dışarda yapsak. Dünya ve Güneş modelleriyle ders işlesek, kuvvet ve hareket ünitesi içinde bahçede birçok şey yapabiliriz."* gerekçelerini bu şekilde açıklamıştır."

Tablo 7.
Sence AHE ile işlemenin olumsuz yanları da olabilir mi?

Kategori	Kod	f
AHE olumsuzluklar	Yok	6
	Ayakta olmak	2
	Diğer	1

3. Soru olarak öğrencilere *"Sence AHE ile işlemenin olumsuz yanları da olabilir mi?"* sorusu yöneltilerek AHE ile ilgili olumsuz yanların olup olmadığı öğrenilmek istenmiş alınan cevaplar Tablo 7'de analiz edilmiştir.

AHE'nin olumsuz yanlarının neler olduğu öğrencilere sorulduğunda 6 kişi olumsuz yanının olmadığını, 2 kişi ayakta olmak olduğunu ve 1 kişi yoldan geçen araba seslerinin olduğunu belirtmiştir. AHE ile ders işlerken ayakta olmanın olumsuz tarafı olduğunu belirten Ö8 öğrencisi bu durumu şu şekilde açıklamıştır. *"Dışarıda ders işlediğimizde grup çalışmaları yapıp ara ara atölyeleri değiştirdiğimiz için ayaktaydık, ayakta olmaktan yoruldum biraz sınıfta oturuyorduk ama yine de çok zevkliydi zaman çok hızlı geçti.*

Tablo 8.
AHE kapsamında okul bahçesinde işlediğimiz dersimiz daha farklı nerelerde işleyebiliriz? Bu konuda önerilerin olabilir mi?

Kategori	Kod	f
Süreçle ilgili Öneriler	Müze	2
	Deniz kenar	2
	Park	2
	Diğer	3

Duvarsız Eğitimle ders gören 23 öğrenciden 8 ine son olarak 4. Soru olan *"AHE kapsamında okul bahçesinde işlediğimiz dersimiz daha farklı nerelerde işleyebiliriz? Bu konuda önerilerin olabilir mi?"* sorusu yöneltilmiş öğrencilerden alınan cevapları Tablo 8'e aktarılmıştır.

Duvarsız eğitimin başka nerelerde yapılabileceği sorusuna; müze (2), deniz kenarı (2), park (2), çay kenarı (1), başka okulların bahçesi (1), ormanlık alan (1) şeklinde cevaplar alınmıştır.

Duvarsız eğitiminin farklı yerlerde işlenmesine öneride bulunan Ö7 *"Mesela belki deniz kenarına gidebiliriz, kumları ve deniz taşlarını da etkinliklerde malzeme olarak kullanırız. Denizden su taşırız onu da kullanırız."* diyerek deniz kenarında nasıl ders işlenebileceği üzerine önerilerde bulunmuştur. Ayrıca Ö3 de başka okulların bahçelerine gidip onların bahçelerinde ders işlenebileceğinin açıklamasını şu şekilde yapmıştır: *"Başka okulların bahçesine de gidelim öğretmenim bence çok güzel olur hem bizim yaptıklarımızı görüp örnek alırlar onlar da yapar.*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmada, açık havada yapılan eğitim kapsamında öğrencilerin sanat derslerine karşı tutumlarının olumlu yönde değişim gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç, Bulman (1999)'nın yapmış olduğu çalışmada belirttiği "sanat eğitimi için, uygun ortam ve etkinlikler planlandığında sanatın çocuğun hayatındaki etkisi net bir şekilde görülebilecektir (Akt. Genç, 2014)" cümlesi ile benzerlik göstermektedir.

Çalışmada öğrencilerin AHE'yi deney ve uygulama, oksijen, macera ve yardımlaşma olarak tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca bu tanımlamayı yaparken öğrencilerin özgürlük, mutluluk, merak ve görüş açısını değiştirebilme duygularını yaşadıkları yargısına varılmıştır. Elde edilen bu sonuç Sebik

Gündüz ve Kıratlı'nın (2021) "öğrenciler sanat eğitimi sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenme paradigması doğrultusunda duyular yardımıyla aktif bir şekilde aldıkları bilgiyi yapılandırır ve bütünleştirebilirler" sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bu sonuca benzer olarak, Priest (1986), "AHE'nin öğrencilere birçok yönden katkı sağladığını belirtmiştir. Bunlar sosyal ilişkiler kurma, sağlıklı duygu aktarımı yapabilme ve kişinin kendi içinde derinleşmesi gibi kazanımlardır" söylemlerinde bulunmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgulara istinaden, öğrencilerin AHE yöntemi ile en çok Matematik dersini öğrenmek istedikleri, ayrıca Fen Bilgisi ve Türkçe derslerinde bu yöntemin kullanılmasını istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu derslerin seçilmesinde temel nedenlerini, teorik olarak yapılan derslerin zor olması, teorik olarak yapılan bilgi yüklemesinin sıkıcı geldiği ve deneysel olarak yapılırsa daha çok ilgi duyabileceklerini şeklinde sıralamışlardır.

Araştırmada, katılımcıların %75'i tarafından AHE yönteminin olumsuz bir etkisinin olmadığı, katılımcıların %25'inin ise fiziksel olarak yorgunluk hissettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda AHE yönteminde zaman sürecinin iyi ayarlanarak olumsuz olarak görülen yüzdenin düşürülebileceği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara istinaden AHE yöntemi ile okul bahçesi haricinde öğrencilerin müze, deniz kenarı ve park gibi mekanlarda dersleri gerçekleştirmek istedikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak, AHE'nin sanat derslerinde kullanılması, derse karşı ilgi ve motivasyonu artırdığı, açık havada edinilen bilgilerin daha kalıcı ve aktarılabilirliğini artırdığı, sanat derslerine karşı merak uyandırdığı gibi olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgu ve sonuçlara istinaden AHE yönteminin gerekli süreçlerde derslerde kullanılması gerektiği ve bu yönde araştırmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adams, D. & Beauchamp, G. (2020). The impact of music making outdoors on primary school aged pupils (aged 7–10 years) in the soundscape of nature from the perspective of their primary school teachers. *Journal of Outdoor and Environmental Education, 24*, 37-53.

Alakuş, A. O. (2003). İlköğretim çağındaki bireyler bakımından sanat eğitiminin gerekliliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *(4)*, 1-9.

Aslantaş, S. (2014). Görsel sanatlar dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2* (2), 185-196.

Aydın, S. & Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli öğrenmeyle görsel sanatlar dersini işlemenin öğrencilerin başarısına ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *(13),* 63-77.

Aykut, A. (2006). Günümüzde görsel sanatlar eğitiminde kullanılan yöntemler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2) 33-42.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Sage.

Cotien, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4. Baskı). Routlenge.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni; Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları* (4. Baskıdan Çeviri). Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir. Eğiten Kitap.

Demirel, Ö. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı.* Pegem Yayıncılık.

DeNora, T. (2016). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Routledge.

Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve Eğitim* (1. Baskıdan Çeviri). Çeviri: M. Salih Otaran. Başarı Yayımcılık

Dilmaç, S. (2020). 9. sınıf görsel sanatlar dersinde uygulanan etkin öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication, 10* (2), 181-189.

Gay, L. R. & Mills, G. E. & Airasian, P. (2012). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (11. Baskı). Pearson Education.

Genç, S. (2014). Sanat eğitiminde eğitsel oyunların önemi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3* (1), 380-392.

Gündüz, C. S., & Kıratlı, A. D. (2021). Görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar: açık havada eğitim. *Sanat Dergisi, 37,* 296-316.

Higgins, P. & Nicol, R. (2002). Outdoor education. *Authentic Learning in The Context of Landscapes, 2,* 91-631.

Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* Nobel Yayınevi.

Kavuran, T. (2002). *Türkiye' de Eğitim Fakülteleri Resim-İş Öğretmenliği Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Sanatta Yeterlilik Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kızıltepe, F.Z. (2015). İçerik analizi. Seggie, F.N., Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem Teknik Analiz ve Yaklaşımları* içinde (253, 267). Anı Yayıncılık.

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2. Baskı). Sage.

Kurtuluş, Y. (1998). *Sanat Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme.* Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

MacDonald, R. A. (2013). Music, health, and well-being: A review. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being, 8* (1), 20635. https://doi.org/10.3402/qhw.v8i0.20635.

Macgregor, J. T. & Smith, B. L. (1992). What is Collaborative Learning. Goodsell, Anne, S. (Ed.) *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education (1. Baskı)* içinde (10-30). NCTLA.

Menter, I. & Eliot, D. & Hulme, D. & Lewin, J. & Lowden, K. (2011). *A Guide To Practitioner Research in Education.* Sage Publications.

Mills, G. E. & Gay, L. R. (2016). *Educational Research: Competencies for Analysis and Applications* (11. Baskı). Pearson Education.

Özmenteş, G. (2006). Müzik dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online, 5(1), 23-29.*

Priest, S. (1986). Redefining outdoor education: A matter of many relationships. *Journal of Environmental Education, 17*(3), 13-15. ve 126.

Quay, J. & Seaman, J. (2013). *John Dewey and Education Outdoors: Making Sense of The 'Education Situation' Through More Than A Century of Progressive Reforms.* Sense Publishers.

Saban, A. (2005a). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim.* Nobel Yayınları.

Saban, A. (2005b). *Öğrenme-Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar.* Nobel Yayınları.

Sebik, C. & Kıratlı, A. D. (2020). Görsel sanatlar dersi için açık havada eğitim deneyimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *28*(4), 1817-1838.

Sebik Gürbüz, C. & Kıratlı, A. D. (2021). Görsel sanatlar öğretiminde yeni yaklaşımlar: Açık havada eğitim. *Sanat Dergisi 37*, s. 296-316.

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24*, 543-559.

Ulutaş, B. (2015). Doküman Analizi. Seggie, F.N., Bayyurt, Y. (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem Teknik Analiz ve Yaklaşımları* içinde (279-297). Anı Yayıncılık.

Vural, D.Ü. (2009). Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve İşlevi. Alakuş, A.O., Mercin, L. (Ed.), *Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Eğitimi* içinde (37-39). Pegem Akademi Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1971). *The Psychology of Art.* MIT Press.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, M. (2007). Görsel sanatlar eğitiminde işbirlikli öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *15*(2), 747-756.

EXTENDED ABSTRACT

Problem and Aim of the Research: It is an undeniable fact that art education is very important for the psychological and social development of the individual. Art education develops the creativity, analysis and synthesis power of the individual and provides many gains (Alakuş, 2003). It is known that the effect of art education is high in the process of obtaining these gains, and it plays an active role in making the acquired gain more permanent. In this direction, considering that the permanence of knowledge is an important goal on the basis of education, it is seen that art education serves this purpose. In this context, visual arts and music lessons, in which art lessons are taught in schools, support the individual in terms of cognitive, affective and psychomotor development. In other words, it is necessary to remove the individual from seeing the lesson as a means of relaxation and entertainment, and to bring him to a more productive and scientific position that questions and researches (Başbuğ, & Başbuğ, 2016). Based on this discourse, it can be stated that different education models should be developed for art classes. It can be said

that “Outdoor Education” is one of the most suitable models as an environment where art is taught scientifically and will contribute to the self-realization of the individual. Outdoor education based on place-based learning increases positive connections between activities and spaces (Dahlgren & Szczepanski, 1998). One educator might prefer a schoolyard or a park, while another might prefer a wooded countryside. The important thing here is that we choose different places where we can activate all the senses of the student (Higgins & Nicol, 2002). Therefore, when it comes to art education, it should not come to mind with a defined environment and limited content so that unlimited dreams can be made. For this reason, it is one of the popular topics recently that OE can create a different alternative for art education. OE enables students to gain environmental awareness. In this research, it has been found important that the "outdoor" teaching should be given, which can reveal all aspects of art education, which will contribute to the development of the individual with all its aspects. In line with this importance, it reveals the purpose of the study in which the art education given with the OE model can contribute to the development of the individual.

Method: For this purpose, qualitative and quantitative data were analyzed together by using mixed method in the study. In the research, "Attitude Scale Towards Music Lesson" and "Attitude Scale Towards Visual Arts Lesson" were used. The analysis of the data was interpreted statistically and given in the findings section. In the qualitative aspect of the research, semi-structured interview form, observation and document analysis were made. In the study, the data were analyzed statistically by applying the "Attitude Scale Towards Music Lesson" and "Visual Arts Attitude Scale" to 23 students. “Attitude Scale Towards Music Lesson” was developed by Özmenteş (2006). The "Attitude Scale Towards Visual Arts Lesson" used in the study was developed by Aslantaş (2014). Then, OE lessons planned for 6 weeks were processed. Statistically the experimental process was analyzed. It has been concluded that teaching with OE has a positive effect on children's attitudes towards music and visual arts lessons.

Findings: The change in the attitude levels of the students towards the post-test visual arts lesson compared to the pre-test was found to be statistically significant. ($Z= -4.200$; $p=.000 <0.05$). The change in the attitude levels of the students towards the post-test music lesson compared to the pre-test was found to be statistically significant. ($Z= -3.824$; $p=.000 <0.05$). The answers received were evaluated in two categories as the definition of OE and how it felt. Definition of OE; experiment and practice (6), oxygen (4), adventure (3), cooperation (3), material (2), activity (2), natural weather and environment (2),

danger (1), communication (1), color (1) answers were given. When we look at what the students feel when teaching a lesson with OE: feeling of freedom (6), happiness (6), curiosity (4), seeing the sky (4), peace of bird sounds (2), joy (2), uneasiness (1).

Results: The documents that constitute the qualitative part of the research, the data collected through observation and interview, were interpreted by associating with the literature as a result of the content analysis and as a result, it was concluded that the application of OE in the music and visual arts course was positive effect. In conclusion; it is thought that the activities carried out within the scope of OE can be a useful resource for teachers. The experiences gained by the researchers during the application process, it has been seen that OE is an applicable model in different courses.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2523-2549
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71958
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 09.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Uçar Çabuk, F. & Eskidemir Meral, S. (2023). Doğa Temelli Çevre Etkinliklerinin Çocukların Doğaya Yakınlıklarına Etkisi. *Journal of History School,* 66, 2523-2549.

DOĞA TEMELLİ ÇEVRE ETKİNLİKLERİNİN ÇOCUKLARIN DOĞAYA YAKINLIKLARINA ETKİSİ[1]

Feyza UÇAR ÇABUK[2] & Seda ESKİDEMİR MERAL[3]

Öz

Çocukların doğayla ilk deneyimleri, doğayla ömür boyu sürecek bir bağ kurmada, doğayı korumada ve tanımada büyük önem taşımaktadır. Doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarına etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Antalya ili Muratpaşa ilçesinde bir okul öncesi eğitim kurumunun iki ayrı sınıfına devam eden, daha önce doğa ve çevre ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmamış, kontrol grubunda 18 çocuk ve deney grubunda 22 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri; "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki çocukların "Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların tamamının en çok biyofobik tercihte bulunduğu maddenin "su birikintisinde zıplama" olduğu görülmüştür. Sonuç olarak doğa temelli çevre etkinlikleri çocukların doğaya yakınlıklarını arttırmada etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Doğa, Biyofili, Çevre, Okul Öncesi.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde, 09.05.2023 tarih, 2023/5/7 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü, feyza_ucar@hotmail.com.tr, Orcid: 0000-0001-7341-0420

[3] Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Programı, seskidemir@akdeniz.edu.tr, Orcid: 0000-0002-3129-4908

The Effect of Nature-Based Environmental Activities on Children's Affinity Towards Nature

Abstract

Children's first experiences with nature are of great importance in establishing a lifelong bond with nature, protecting and recognizing nature. This study, which was conducted to investigate the effect of nature-based environmental activities on children's affinity towards nature, was carried out in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The study group of the research consisted of a total of 40 children, 18 children in the control group and 22 children in the experimental group, attending two different classes of a preschool education institution in Muratpaşa district of Antalya province, who had not participated in any education program related to nature and environment before. The data of the study were collected through "Personal Information Form" and "Biophilia Scale for Children". As a result of the study, it was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the children in the experimental group and that the post-test scores of the children in the experimental group were higher than the pre-test scores. It was seen that the item that all of the children participating in the study had the most biophobic preference was "jumping in a puddle". As a result, nature-based environmental activities were effective in increasing children's affinity towards nature.

Keywords: Nature, Biophilia, Environment, Preschool.

GİRİŞ

Doğanın bir parçası olan insan, daima doğa ile etkileşim halindedir. Doğa, her yaş grubundan bireyler için zenginleştirici, geliştirici ve iyileştirici farklı deneyimler sunar. Küçük çocuklar için doğa, açık havada farklı oyunlar oynamak, ağaçlara tırmanmak, göllere taş atmak, bitki ve hayvanları incelemek gibi her türlü gelişim alanına katkı sağlayacak değerli fırsatlar sunmaktadır (Markevych vd., 2014; Tillmann vd., 2018; Yılmaz vd., 2020). Ancak son yıllarda kentleşme, pandemi, afetler ve yaşam koşulları hem yetişkinlerin hem de çocukların doğadan uzaklaşmasına neden olmuştur (Hollstein, 2022). Çocukların doğadan uzaklaşması gelişimleri için pek çok risk içermektedir. Bu riskleri önleyebilmek için çocuklara küçük yaşlardan itibaren doğa ile etkileşime girme fırsatları sunmak gerektiğini savunan bilim dünyası doğaya karşı olumlu tutumlar geliştirmeye ve doğaya eğilimi desteklemeye yönelmiştir. Bu durum biyofili (doğaya yakınlık) kavramını öne çıkarmıştır (Schultz, 2000).

Biyofili kavramı ilk kez Wilson (1984) tarafından "insanın doğuştan gelen doğayla ilişki kurma isteği" olarak tanımlanmıştır. Wilson (1984), biyofili

hipotezinde canlılardaki sosyal yaşantıların örüntülerini ve tüm canlıların doğaya yakın kılan özelliklerini açıklamaktadır. Doğaya yakınlık hissetme nedeni, geçmiş yaşantılardan gelen izlerin modern insanı nasıl etkilediği ve nasıl bir yaşam ortamı oluşturmaya çalışıldığı biyofili ile ilişkilendirilmektedir. Biyofili hipotezinde hayatta kalmanın ve üremenin doğal çevre ile etkileşime bağlı olduğu, yaşama ve yaşam benzeri süreçlere karşı doğuştan bir doğaya eğilime sahip olduğundan bahsedilmektedir.

Biyofilinin genetik olduğunu savunan araştırmacılar olduğu gibi Khan (1997), doğuştan geldiğini savunan araştırmacılar da bulunmaktadır (Kellert, 2012). Ancak genel olarak biyofilinin küçük yaşlardan itibaren başladığı (Moore ve Marcus, 2008), biyofilinin genetik faktörlerden ziyade kültürün etkisiyle ve çevresel uyarıcılarla da dolaylı olarak edinilebilen veya öğrenilebilen bir yanıt olduğu bilinmektedir. Biyofilinin zıddı olarak görülen biyofobi, en genel anlamda, belirli doğal ortamlarla temas sonrası ortaya çıkan kaygı veya izolasyon tepkileri olarak tanımlanabilir (Davis ve Gatersleben, 2013). Doğal afetler, hayvanlar gibi uyaranlara karşı olumsuz duygusal davranışsal tepkilerin öğretilmesinin biyofobik davranışın ortaya çıkmasında rol oynadığı düşünülmektedir (Olivos-Jara vd, 2020; Yılmaz ve Olgan, 2017).

Doğaya karşı biyofilik veya biyofobik davranışların gelişimi, çocuğun gelişim alanları ile yakından ilişkilidir. Doğada zaman geçirmenin çocukların, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini desteklediğine dair çalışmalar bulunmaktadır (Berman vd., 2008; Carter, 2012; Clark, 2007; Cui ve Yang, 2022; Collado ve Corraliza, 2016; Hollstein ve Smith, 2020) Bununla birlikte doğada sık zaman geçiren çocukların olumsuz davranışlarında azalma olduğuna dair çalışmalar da mevcuttur (Sallis ve Glanz, 2006; Yanez vd., 2017). Bazı çalışmalarda doğa deneyiminin bireyin stresini azalttığına, fiziksel ve psikolojik sağlığına olumlu etki yaptığına vurgu yapılmaktadır (Grahn ve Stigsdotter, 2003; Gullone, 2000; Ulrich vd., 1991; Wells ve Evans, 2003). Ayrıca doğaya bağlı kişilerin doğaya zarar verme konusunda daha özenli oldukları bilinmektedir (Mayer ve Frantz, 2004). Oysa gün geçtikçe insanlar doğayla olan bağını kaybetmektedirler (Larson vd., 2011).

Erken çocukluk dönemi, çocukların gelişimlerinin hızlı olduğu bir dönem olmasının yanı sıra birçok beceri, tutum ve bilginin kazanıldığı bir dönemdir (Taşkın ve Şahin, 2008). Çocukların çevre konusunda bilgi edinmeleri ve çevre bilinci kazanmaları da bu dönemde başlamaktadır. Bu dönemde çevre bilincinin kazanılması ve ilerleyen yıllarda da bu bilincin devam etmesi çocukluk yıllarında doğal ortamlarda zaman geçirilmesine ve deneyim kazanılmasına bağlıdır (Handler ve Epstein, 2015). Doğada sıkça vakit geçirmenin, doğayla

etkileşim halinde olmanın biyofiliyi (Schultz ve Tabanico, 2007) ve çevre dostu birey olmayı (Cheng ve Monroe, 2012) olumlu etkilediği bilinmektedir. Zubari'nin (2019) çalışmasında da çevre gönüllülerinin çocuklarının doğada daha fazla zaman geçirdikleri ve doğa ile daha çok doğrudan etkileşim kurdukları bulunmuştur. Erken çocukluk döneminden başlayarak küçük yaşta çocukların çevre ile etkileşimini sağlamak, çevre bilinci oluşturmak ve doğa ile yakınlıklarını oluşturmak sağlanabilir (Başal, 2015). Bu dönemden itibaren uygulanan çevre eğitim programları ile çevre konularında duyarlı çevre dostu bireyler yetişebilir (Wells ve Lekies, 2006). Çevre etkinlikleri ile çocukların çevre hakkında bilinçlenmeleri, çevre farkındalığı oluşturmaları, çevreyi koruma ve iyileştirmeye yönelik bir tutum oluşturmaları beklenmektedir. Ayrıca bu çocukların ilerleyen yıllarda çevre sorunlarını tanıyan, çevre sorunlarına çözüm önerileri getiren ve çevre etkinliklerine aktif katılım sağlayan bireyler olacağı söylenebilir (Ünal vd., 2001).

Çocukların doğayla bağlarının kopması iki nedenden dolayı endişe vericidir. İlki, doğaya erişimin ve dışarıda geçirilen zamanın azalması, çocukların sağlığı ve gelişimleri üzerinde zararlı bir etkiye sahip olmasıdır (Kuo ve Faber Taylor, 2004; Wolch vd, 2011). İkincisi ise doğayla erken yaşta kurulmayan bağlantı eksikliği, doğayı koruma motivasyonunun kaybolmasına neden olabilir (Miller, 2005). Richardson vd. (2015)'ın 10-11 yaşındaki çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmasında doğada fazla zaman geçiren çocukların doğa ile bağlantısının yüksek olduğu, doğa ile bağlantısı daha fazla olan çocukların doğa yanlısı davranışlarının ve çevreci davranışlarının arttığı bulunmuştur. Çocukların doğayla ilk deneyimleri, doğayla ömür boyu sürecek bir bağ kurmada çok önemlidir (Wells ve Lekies, 2006). Bixler ve Floyd (1997)'un çalışmasında çocukların doğadan korktuklarını ifade etttikleri ve Balmford vd. (2002)'ın çalışmasında yaygın yaban hayatı türlerini isimlendiremedikleri ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar çocukların doğadan koptuklarının göstergeleridir. Bu kopukluk, doğaya en az maruz kalan çocuklarda en güçlü şekilde görünür (Samborski, 2010). Eskidemir Meral vd. (2023)'in çalışmasında okul öncesi dönemdeki çocukların orman, tabiat parkı gibi farklı doğal alanlara gitme deneyimlerinin az olduğu ifade edilmiştir.

Günümüzde çevre problemlerinin artması, erken çocukluk döneminin önemi, pandemi döneminde çocukların doğadan uzak kalmaları, doğadan uzak yetişen çocukların doğaya yakınlık kurmalarının zorlaşması; erken çocukluk döneminde çevre eğitiminin önemini arttırmaktadır. Küçük yaş döneminde çevresine duyarlı, çevreyi tanıyan, çevreyi koruyan çocukların ilerleyen yıllarda bu tutumlarının devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Robertson, 2008). Ayrıca okul dışı ortamlarda sıkça zaman geçirmenin sonraki yıllarda kişinin çevre ile

bağının devam etmesine neden olduğu da bilinmektedir (Raleigh, 2009; Wilson, 1994).

Erken çocukluk döneminde gerçekleşen doğa deneyimleri çocukların doğaya olumlu duygularını desteklemekte, doğayı koruyucu önlemler aldırmakta ve çevre dostu davranışları artırmaktadır (Collado vd., 2013; Kals vd., 1999; Markowitz vd., 2012; Schultz, 2000). Çocukların doğaya olan yakınlıklarında doğa temelli çevre etkinliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, araştırmanın amacı doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarına etkisini araştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda "Doğa temelli çevre etkinlikleri çocukların doğaya yakınlıklarını etkilemekte midir?" sorusuna yanıt aranmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende gerçekleştirilmiştir. Yarı- deneysel desenler araştırma grubunun tesadüfî olarak belirlenmediği durumlarda uygulanır (Mcmillan ve Schumacher, 2001). Eğitim araştırmalarında sınıf ortamındaki kişilerin gruplara yansız olarak atanması münkün olmadığından yarı deneysel desen tercih edilir (Özmen, 2015). Özellikle eğitim programlarının etkililiği ve geliştirilmesi ile ilgili çalışmalarda yarı deneysel desen kullanılmaktadır (Mujis, 2004).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Antalya ili Muratpaşa ilçesinde bir okul öncesi eğitim kurumunun iki ayrı sınıfına devam eden, daha önce doğa ve çevre ile ilgili herhangi bir eğitim programına katılmamış, kontrol grubunda 18 çocuk ve deney grubunda 22 çocuk olmak üzere toplam 40 çocuk oluşturmaktadır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyo-demografik özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır. Tablo 1'de deney grubundaki çocukların cinsiyeti, yaşı, anne babasının çalışma durumu ve eğitim durumu ile ve kontrol grubundaki çocukların cinsiyeti, yaşı, babasının çalışma durumu ve eğitim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Deney grubundaki çocukların 13'ü kız 9'u erkektir. 7'si 48-71 aylık, 15'i 72-84 aylıktır. 19 çocuğun annesi çalışmakta, 3 çocuğun annesi çalışmamakta, 20 çocuğun babası çalışmakta, 2 çocuğun babası çalışmamaktadır. 7 çocuğun annesi lise, 13 çocuğun annesi lisans ve 2 çocuğun annesi lisansüstü eğitim

mezunudur. 4 çocuğun babası lise, 15 çocuğun babası lisans, 3 çocuğun babası lisansüstü eğitim mezunudur.

Tablo 1.
Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo-demografik değişkenler		Deney	Kontrol	p
		N (%)	N (%)	
Cinsiyet*	Kız	13 (59,1)	9 (40,9)	0,798
	Erkek	9 (50)	9 (50)	
Yaş*	48-71 aylık	7 (41,2)	10 (58,8)	0,234
	72-84 aylık	15 (65,2)	8 (34,8)	
Anne Çalışma Durumu**	Çalışıyor	19 (57,6)	14 (42,4)	0,477
	Çalışmıyor	3 (42,9)	4 (57,1)	
Baba Çalışma Durumu**	Çalışıyor	20 (57,1)	15 (42,9)	0,417
	Çalışmıyor	2 (40)	3 (60)	
Anne Eğitim Durumu**	Lise	7 (63,6)	4 (36,4)	0,162
	Lisans	13 (61,9)	8 (38,1)	
	Lisansüstü	2 (25)	6 (75)	
Baba Eğitim Durumu**	Lise	4 (50)	4 (50)	0,126
	Lisans	15 (68,2)	7 (31,8)	
	Lisansüstü	3 (30)	7 (70)	

* Continuity Correction ** Pearson Chi-Square testleri uygulanmıştır. *** Satır yüzdesi alınmıştır.

Kontrol grubundaki çocukların 9'u kız 9'u erkektir.10'u 48-71 aylık, 8'i 72-84 aylıktır. 14 çocuğun annesi çalışmakta, 4 çocuğun annesi çalışmamakta, 15 çocuğun babası çalışmakta, 3 çocuğun babası çalışmamaktadır. 4 çocuğun annesi lise, 8 çocuğun annesi lisans ve 6 çocuğun annesi lisansüstü eğitim mezunudur. 4 çocuğun babası lise, 7 çocuğun babası lisans,7 çocuğun babası lisansüstü eğitim mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada deney ve kontrol grubunda bulunan çocuklara "Kişisel Bilgi Formu" ve "Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda, çocukların yaşı, cinsiyeti, anne babanın çalışma durumu ve eğitim durumunu belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği

Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği, çocukların doğaya yakınlıklarını tespit etmek amacıyla Rice ve Torquati (2013) tarafından geliştirilmiş, Yılmaz ve Olgan (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 22 maddeden oluşan ölçekte

görüşme soruları da bulunmaktadır. Ölçeği oluşturan maddelerden yarısı (11 madde) biyofilik, 11 madde ise biyofobik olarak nitelendirilmektedir. Ölçeğin uygulanması sırasında her çocuğa maddeler çifter çifter okunur ve araştırmacı tarafından biyofilik ve biyofobik olan resim gösterilir. Çocuklardan biyofilik davranışı temsil eden ilk resimden ya da biyofobik davranışı temsil eden diğer resimden birini seçmeleri istenir. İsterlerse ikisini de seçmelerine izin verilir. Ölçeğin puanlaması 0 ve 1'dir. Örneğin çocuk bir maddeye biyofilik yanıt verirse o sorunun biyofilik kısmından 1 puan, biyofobik yanıt vermişse 0 puan alacaktır. Ancak her iki resmi de gösterip bazen birine bazen de diğerine benzer şekilde davrandıklarını söylerlerse hem biyofilik hem de biyofobik kısım için birer puan alırlar. Örnek madde: "Bu erkek/kız akarsularda ve göllerde oynamayı seviyor" (biyofilik) veya "Bu erkek/kız ıslanmayı ve kirlenmeyi sevmiyor" (biyofobik). Hangisine benziyorsun?

Ölçeğin Türkçe versiyonunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .68 olarak hesaplanmış ve bu katsayı yeterli güvenirliğe sahip olarak değerlendirilmiştir (Yılmaz ve Olgan, 2017).

Veri Toplama Süreci

Araştırmaya başlamadan önce gerekli izinler alınmış ve araştırmanın gerçekleştirileceği okul müdürü ve öğretmenler ile görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra araştırmanın gerçekleştirileceği deney ve kontrol grubu çocuklar belirlenerek ebeveynlerin bilgilendirici onam formunu doldurmaları istenmiştir. Ailesi izin veren çocuklara çalışma hakkında bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır. İzinler neticesinde deney grubu sınıfında bulunan çocukların tamamı araştırmaya dahil olurken, kontrol grubu sınıfında bulunan çocukların 3'ü araştırmaya katılmak istememiştir. Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği, araştırmacılar tarafından araştırmaya katılmalarına izin verilen çocuklara okul içerisinde sessiz bir odada birebir uygulanmıştır.

Ölçek uygulaması öncesinde, araştırmacı sınıfta öğretmen tarafından çocuklara tanıtılmış ve çocukların araştırmacı kaygısı yaşamaması için çocuklarla sınıfta vakit geçirmiştir. Uygulamaya başlamadan önce çocuğa herhangi bir soruya cevap vermeme hakkına sahip olduğu ve dilediği zaman uygulamayı sonlandırma hakkına sahip olduğu anlatılmıştır. Ölçeğin her bir çocukla uygulanması 15-20 dakika sürmüştür. Ön test uygulamalarından sonra çevre etkinlikleri uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her etkinlikte etkinliğin amacına ve kazanım göstergelerine yönelik sorular sorulmuş, çocukların yanıtları dinlenmiş, geri bildirimler verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Araştırmacılar çevre etkinliklerini uygulamadan önce etkinliğin gerçekleştirileceği ortamı hazırlamıştır. Doğa temelli çevre etkinlikleri,

çocukların doğa ile etkileşim kurmalarını temel alarak gezi, gözlem, deney, oyun, sanat gibi etkinlik çeşitleri ile bütünleştirilmiştir. Etkinlikler çoğunlukla sınıf dışında açık hava ortamında gerçekleştirilmiştir. Çocukların etkinliklerde dokunarak, gözlem yaparak, yaparak yaşayarak etkin katılımının sağlanması hedeflenmiştir. Etkinliklerde kullanılan malzemelerin doğal malzemelerden oluşmasına dikkat edilmiştir. Hazırlanan etkinlikler okul öncesi eğitim alanında doktora derecesine sahip 2 uzmanın görüşüne sunulmuş, uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda etkinliklere son hali verilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 8 oturumdan oluşan Doğa temelli çevre etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubundaki çocuklar MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı dâhilinde eğitim öğretime devam etmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesinde analize tabi tutulan ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikler, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı belirlemede Continuity Correction ve Pearson Chi-Square testlerinden yararlanılmıştır. Ölçek değişkenlerinin analizinde Wilcoxon testi ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. İstatiksel anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır.

Etik Konular

Bu araştırmada, araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu makalenin etik kurul onayı Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi'nde, 09.05.2023 tarih, 2023/5/7 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği'ndeki maddelere ilişkin değerlendirilmesine yönelik elde edilen sonuçlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

"Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği"ndeki Maddelere İlişkin Değerlendirme

		Deney (N=22)	**Kontrol (N=18)**	**Test İstatistikleri**	
	Ölçümler	$\underline{x}$**±ss**	$\underline{x}$**±ss**	Z^b	***p***
Madde 1	Ön test	0,04±0,21	0,22±0,42		
	Son test	0,90±0,29	0,72±0,46	-1,661	0,352
	Test İstatistikleri [a]	Z:4,359	Z:3,055	1,528	0,325
		p:0,000*	p:0,003*		
Madde 2	Ön test	0,54±0,90	0,55±0,51		

	Son test	0,90±0,29	0,27±0,46	-0,063	0,968
	Test İstatistikleri [a]	Z:2,309 p:0,021*	Z:-1,890 p:0,059	4,051	0,000*
Madde 3	Ön test	0,27±0,45	0,11±0,32		
	Son test	0,18±0,39	0,16±0,38	1,255	0,396
	Test İstatistikleri [a]	Z:-0,707 p:0,480	Z:0,577 p:0,564	0,124	0,946
Madde 4	Ön test	0,77±0,42	0,83±0,38		
	Son test	1,00±0,05	0,94±0,23	-0,471	0,757
	Test İstatistikleri [a]	Z:2,236 p:0,025*	Z:1,052 p:0,317	1,106	0,778
Madde 5	Ön test	0,81±0,39	0,72±0,46		
	Son test	0,86±0,35	0,66±0,48	0,714	0,619
	Test İstatistikleri [a]	Z:0,447 p:0,655	Z:-0,333 p:0,739	1,465	0,299
Madde 6	Ön test	1,00±0,06	0,72±0,46		
	Son test	0,90±0,29	0,83±0,38	2,610	0,140
	Test İstatistikleri [a]	Z:-1,414 p:0,157	Z:1,052 p:0,317	0,712	0,697
Madde 7	Ön test	0,72±0,45	0,61±0,50		
	Son test	0,86±0,35	0,66±0,48	0,771	0,545
	Test İstatistikleri [a]	Z:1,134 p:0,257	Z:0,378 p:0,705	1,465	0,299
Madde 8	Ön test	0,81±0,39	0,88±0,32		
	Son test	1,00±0,04	0,83±0,38	-0,615	0,717
	Test İstatistikleri [a]	Z:2,054 p:0,046*	Z:-0,447 p:0,655	1,966	0,381
Madde 9	Ön test	0,63±0,49	0,50±0,51		
	Son test	0,68±0,47	0,44±0,51	0,857	0,476
	Test İstatistikleri [a]	Z:0,378 p:0,705	Z:-0,378 p:0,705	1,492	0,209
Madde 10	Ön test	0,72±0,45	0,66±0,48		
	Son test	0,77±0,42	0,44±0,51	0,411	0,757
	Test İstatistikleri [a]	Z:0,378 p:0,705	Z:-1,265 p:0,206	2,107	0,079
Madde 11	Ön test	0,63±0,49	0,50±0,51		
	Son test	0,95±0,21	0,38±0,50	0,857	0,476
	Test İstatistikleri [a]	Z:2,333 p:0,020*	Z:-0,632 p:0,527	3,835	0,002*
Toplam	Ön test	0,63±0,15	0,57±0,14		
	Son test	0,82±0,12	0,58±0,09	1,164	0,262
	Test İstatistikleri [a]	Z:3,215 p:0,001*	Z:0,059 p:0,995	4,627	0,000*

*p<0,05; a=Wilcoxon testi b=Mann-Whitney U testi

Tablo 2'de deney grubu çocukların ön test son test puanlarına bakıldığında oyun alanları ile ilgili tercihlerinin (Madde 1: p:0,000), toprağı kazma (Madde 2;

p:0,021), kuşları izleme (Madde 4; p:0,025), kuş sesini dinleme (Madde 8; p:0,046), vahşi hayvanlar hakkında bilgi edinme tercihlerinde (Madde 11; p:0,020) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Diğer maddelerde ise (Madde 3, 5, 6, 7, 9, 10; p>0,05) anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Kontrol grubu çocukların ön test son test puanlarına bakıldığında sadece oyun alanları ile ilgili tercihlerinde (Madde 1; p:0,003) anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların ön test son test puanlarına bakıldığında çocukların toprağı kazma tercihleri (Madde 2; p:0,000) ve çocukların vahşi hayvanlar hakkında bilgi edinme tercihleri (Madde 11; p:0,002) arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Deney ve kontrol gruplarındaki çocukların "Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" toplam puanlarının değerlendirilmesine yönelik elde edilen sonuçlara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubu Çocukların "Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" Toplam Puanlarının Değerlendirilmesi

		Deney (N=22)	**Kontrol (N=18)**	**Test İstatistikleri**	
	Ölçümler	$\underline{x}$±*ss*	$\underline{x}$±*ss*	Z^b	*p*
Toplam	Ön test	0,63±0,15	0,57±0,14		
	Son test	0,82±0,12	0,58±0,09	1,164	0,262
	Test İstatistikleri	Z:3,215 p:0,001*	Z:0,059 p:0,995	4,627	0,000*

*p<0,05; a=Wilcoxon testi b=Mann-Whitney U testi

Tablo 3'te deney ve kontrol grubundaki çocukların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Bu durum deney ve kontrol grubu olarak seçilen çocukların doğa ile olan ilişkilerinin benzer düzeyde olduğu ile açıklanabilir. İki grubun benzer özellik göstermesi grupların birbirine denk olduğu anlamına gelmektedir.

Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği son test puanları bakımından deney ve kontrol grubu çocukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<0,05). Deney grubu çocukların son test puanlarının yüksek olmasında, doğa temelli çevre etkinliklerinin etkili olduğu düşünülebilir.

Deney grubundaki çocukların Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı farklılık

bulunmaktadır ($p<0,05$). Bu durum, deney grubu çocuklara uygulanan doğa temelli çevre etkinliklerinin etkili olması ile açıklanabilir.

Kontrol grubu çocukların Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Buna göre kontrol grubu çocukların biyofilik tercihlerinde herhangi bir değişme olmadığı söylenebilir.

Deney grubundaki çocukların doğa temelli çevre etkinlikleri uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra biyofilik ve biyofobik tercihleri ve bu tercihlere ilişkin yaptıkları açıklamalardan örnek ifadeler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

Deney Grubundaki Çocukların Doğa Temelli Çevre Etkinlikleri Uygulanmadan Önce ve Uygulandıktan Sonra Biyofilik / Biyofobik Tercihleri ve Bu Tercihlere İlişkin Örnek İfadeler

Deney Grubu	**Doğa temelli çevre etkinlikleri uygulanmadan önce**		**Doğa temelli çevre etkinlikleri uygulandıktan sonra**	
Kategoriler	***Biyofilik/ Biyofobik tercihleri***	***Deney grubundaki çocukların ifadelerinden örnekler***	***Biyofilik/ Biyofobik tercihleri***	***Deney grubundaki çocukların ifadelerinden örnekler***
M1: Çocukların oyun alanları ile ilgili tercihleri	Biyofilik: 1	Parkta oynamayı seviyorum. DÇ10, K	Biyofilik: 20	Çünkü bahçede oynamayı seviyorum. DÇ14, K
	Biyofobik: 21	Oyuncakları evde oynamayı çok severim. DÇ22, K	Biyofobik: 2	Çünkü orda ayı çıkabilir. DÇ2, E
M2: Çocukların toprağı kazma tercihleri	Biyofilik: 12	Solucanlar çok tatlı. DÇ17, K	Biyofilik: 20	Çünkü etkinlikte solucanlara dokunduğumda iyi hissettim DÇ12, E
	Biyofobik: 10	Solucandan korkuyorum. DÇ2, E	Biyofobik: 2	Çünkü solucan sevmiyorum.Ç2, E
M3: Çocukların su birikintisinde zıplama tercihleri	Biyofilik: 6	Çamurda zıplamayı seviyorum. DÇ20, K	Biyofilik: 4	Çünkü çamurla oynamak güzel. DÇ16, K
	Biyofobik: 16	Kıyafetlerimiz kirlenince eve giremezdik. DÇ18, K	Biyofobik: 18	Çünkü üstüm kirlenir.DÇ20, K
M4:Çocukların kuşları izleme tercihleri	Biyofilik: 17	Çünkü cıvıl cıvıl sesleri var, renkleri çok güzel, DÇ18, K	Biyofilik: 22	Çünkü kuşlar çok güzel.DÇ6, K
	Biyofobik: 5	Hızlı uçtuklarında kuşlardan korkuyorum. DÇ7, E	Biyofobik: 0	-
M5: Çocukların su kenarında oynama tercihleri	Biyofilik: 16	Suyla oynamak eğlenceli. DÇ21, K	Biyofilik: 19	Çünkü kağıttan gemi yapıp onları yüzdürmeyi sevdiğimden. DÇ4,K
	Biyofobik: 6	Çünkü oyuncaklarım suda kaybolabilir. DÇ5, E	Biyofobik: 3	Çünkü boğulabilirim DÇ9, K.
M6: Çocukların	Biyofilik: 22	Hayvanları korumak için yanlarında	Biyofilik: 20	Çünkü çok şirin ve yumuşak olduklarından. DÇ6, K

kedi ve		olurdum. DÇ22, K		
köpekleri izleme tercihleri	Biyofobik: 0	-	Biyofobik: 2	Çünkü korkuyorum ısırabilir. DÇ4, K
M7: Çocukların doğal	Biyofilik: 18	Dallarla arabama yarış parkuru yapabilirim.DÇ7, E	Biyofilik: 22	Çünkü ağaç dalları ile oynamayı severim. DÇ19, K
maddelerle oynama tercihleri	Biyofobik: 4	Çünkü elime bir şey batabilir. DÇ5, E.	Biyofobik: 0	-
M8: Çocukların kuş seslerini	Biyofilik: 14	Çünkü kuş seslerini seviyorum. DÇ17, K	Biyofilik: 22	Çünkü kuşların sesleri rahatlatıyor. DÇ12, E
dinleme tercihleri	Biyofobik: 8	Çok ses çıkardıkları için sevmiyorum. DÇ3, E	Biyofobik: 0	-
M9: Çocukların küçük böcekleri	Biyofilik: 18	Çünkü onları beslerdim, mutlu olurlardı. DÇ11, K	Biyofilik: 19	Kelebek ve arıları seviyorum DÇ21, K
yakalama ve inceleme	Biyofobik: 4	Bazı böceklerden korkuyorum. DÇ16, K	Biyofobik: 3	Bir kere arı soktuğu için Ç2, E.
tercihleri M:10 Çocukları	Biyofilik: 16	Çünkü ay çok güzel pırıl pırıl parlıyor. DÇ1, E	Biyofilik: 17	Aya bakarak uyumayı severim. DÇ9, K
n gece gökyüzün	Biyofobik: 6	Çünkü oyuncaklarımla oynamayı daha çok seviyorum. DÇ10, K	Biyofobik: 5	Çünkü oyuncaklar daha eğlenceli. DÇ6, K
ü izleme tercihleri M11: Çocukların	Biyofilik: 14	Çünkü belgesel izleyince yeni şeyler öğreniyoruz. DÇ19, K	Biyofilik: 21	Çünkü orada değişik hayvanlar görebiliriz. DÇ7, E
vahşi hayvanlar hakkında bilgi	Biyofobik: 8	Belgesel sıkıcı olduğu için izlemezdim. DÇ3, E	Biyofobik: 1	Televizyon gözümüze zararlı. DÇ8, E
edinme tercihleri				

Tablo 4'te Doğa temelli çevre etkinlikleri uygulandıktan sonra Madde 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11'de deney grubundaki biyofilik tercihte bulunan çocuk sayısının arttığı görülmektedir.

Madde 3 ve Madde 6'da ise biyofobik tercihte bulunan çocuk sayısında artış olduğu görülmektedir.

Ölçekte yer alan maddelerin çoğunda biyofilik tercihte bulunan çocukların sayısının arttığı görülmektedir. Doğa temelli çevre etkinliklerinin deney grubundaki çocukların biyofilik tercihlerini olumlu etkilediği söylenebilir.

Kontrol grubundaki çocukların doğa temelli çevre etkinlikleri uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra biyofilik ve biyofobik tercihleri ve bu tercihlere ilişkin yaptıkları açıklamalardan örnek ifadeler Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5

Kontrol Grubundaki Çocukların Doğa Temelli Çevre Etkinlikleri Uygulanmadan Önce ve Uygulandıktan Sonra Biyofilik ve Biyofobik Tercihleri ve Bu Tercihlere İlişkin Örnek İfadeler

Kontrol Grubu	**Doğa temelli çevre etkinlikleri uygulanmadan önce**		**Doğa temelli çevre etkinlikleri uygulandıktan sonra**	
Kategoriler	***Biyofilik/ Biyofobik tercih sıklıkları***	***Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinden örnekler***	***Biyofilik/ Biyofobik tercih sıklıkları***	***Kontrol grubundaki çocukların ifadelerinden örnekler***
M1: Çocukların oyun alanları ile ilgili tercihleri	Biyofilik: 4	Futbol oynamayı sevdiğimden dışarıda oynamayı severim KÇ5, E	Biyofilik: 13	Çünkü dışarıda oynamak çok eğlenceli. KÇ4, E
	Biyofobik: 14	Çünkü odamda oynamayı seviyorum. KÇ1, K	Biyofobik: 5	Dışarıda soğuktan hasta olabilirim KÇ3, K
M2: Çocukların toprağı kazma tercihleri	Biyofilik: 10	Çünkü solucanları seviyorum. KÇ16,E	Biyofilik: 5	Çünkü hayvanları cok seviyorum KÇ1, K
	Biyofobik: 8	Çünkü onlardan korkuyorum biraz. KÇ6, K	Biyofobik: 13	solucanlar pistir. KÇ7, E
M3: Çocukların su birikintisinde zıplama tercihleri	Biyofilik: 2	Çünkü çamuru çok seviyorum. KÇ14, K	Biyofilik: 2	Eğlenceli olduğu için. KÇ10,K
	Biyofobik: 16	Çünkü üstüm kirlenince evde kıyafet kalmazdı. KÇ4, E	Biyofobik: 16	çünkü annemi kızdırmak ve üstümü kirletmek istemiyorum KÇ3, K
M4: Çocukların kuşları izleme tercihleri	Biyofilik: 15	Çünkü doğayı sevdiğim için. KÇ18, K	Biyofilik: 18	Kuşları hep izlerim. KÇ12, K
	Biyofobik: 3	Çünkü peşimden geliyorlar KÇ8, E	Biyofobik: 0	-
M5: Çocukların su kenarında oynama tercihleri	Biyofilik: 11	Suda oynamayı severim KÇ11, E	Biyofilik: 12	Oyuncaklarımla suda oynamayı sevdiğm için. KÇ8, E
	Biyofobik: 7	Çünkü üstümün ıslanmasını istemiyorum. KÇ14, K	Biyofobik: 6	Suda oyuncaklarım kaybolabilir KÇ17, K
M6: Çocukların kedi ve köpekleri izleme tercihleri	Biyofilik: 13	Çünkü hayvanlar da doğamızda var. KÇ9, K	Biyofilik: 15	Hayvanlar doğaya güzellik kattığı için KÇ15, K
	Biyofobik: 5	Bazen sokak kedileri tırmalayabilir. KÇ17, K	Biyofobik: 3	Çünkü beni ısırabilirler. Ç1, K
M7: Çocukların doğal maddelerle oynama tercihleri	Biyofilik: 16	Çünkü yapraklarla oynamak çok güzel. KÇ15, K	Biyofilik: 15	Kozalak boyamayı severim KÇ17, K
	Biyofobik: 2	Çünkü onlar bir yerlerimize batabilir.KÇ16, E	Biyofobik: 3	Kediler çiş yapmış olabilir. KÇ10, K
M8: Çocukların kuş seslerini dinleme tercihleri	Biyofilik: 9	Çünkü kuş sesleri şarkı gibi geliyor. KÇ13, K	Biyofilik: 8	Sesleri güzel olduğu için. KÇ18, K
	Biyofobik: 9	Çünkü kuşlar çok ses çıkardığı için kuşları sevmem. KÇ4, E	Biyofobik: 10	Çünkü başım ağrıyor. KÇ3, K

M9: Çocukların küçük böcekleri yakalama ve inceleme tercihleri	Biyofilik: 13	Çünkü kelebeklerle, arılarla oynamayı çok seviyorum. KÇ9, K	Biyofilik: 12	Elimize kondukları için seviyorum. KÇ13, K
	Biyofobik: 5	Çünkü bazı böcekler ısırabiliyor. KÇ16, E	Biyofobik: 6	Böcekleri arıları sevmiyorum. KÇ5, E
M:10 Çocukların gece gökyüzünü izleme tercihleri	Biyofilik: 12	Çünkü gezegenler hakkında bir şeyler öğrenmek isterim. KÇ18, K	Biyofilik: 8	Ay ve yıldızı seviyorum KÇ11, E
	Biyofobik: 6	Annemle birlikte oyuncaklarla oynamayı seviyorum.KÇ3, K	Biyofobik: 10	Çünkü Aydaki uzaylılardan korktuğum için sevmiyorum. KÇ3, K
M11: Çocukların vahşi hayvanlar hakkında bilgi edinme tercihleri	Biyofilik: 9	Çünkü belgeseller bize hayvanlar ne yapıyor diye öğretiyor. KÇ13, K	Biyofilik: 7	Çünkü her zaman oyuncak oynuyorum. Belgesel izlemek farklı bir şey. KÇ6, K
	Biyofobik: 9	Çünkü ben vahşi hayvanlardan korkuyorum. KÇ5, E	Biyofobik: 11	Kaplanları seviyorum. KÇ4, E

Tablo 5'te Madde 1, 4, 5 ve 6 'da kontrol grubunda yer alan biyofilik tercihte bulunan çocuk sayısının arttığı görülmektedir. Madde 2, 7, 8, 9, 10, 11'de biyofobik tercihte bulunan çocuk sayısının arttığı görülmektedir. Madde 3'te ise herhangi bir değişim gözlemlenmemiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada deney grubundaki çocukların "Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" ön test-son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunduğu, deney grubundaki çocukların son test puanlarının ön test puanlarında daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, deney grubu çocuklara uygulanan doğa temelli çevre etkinliklerinin etkili olması ile açıklanabilir. Doğa temelli çevre etkinliklerinin; farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılarak, farklı etkinliklerle bütünleştirilerek ve çocukların doğa ile bağlarını güçlendirmeye yönelik hazırlanmış olmasının programı etkili kıldığı düşünülmektedir. Alan yazında bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlıklarını ve çevre ile ilişkilerini olumlu etkilediğine ilişkin araştırmalar bulunmaktadır (Buldur & Ömeroğlu, 2021; Collado vd. 2013; Feio vd, 2022; Haluza-Delay, 2001; Liefländer vd., 2013; Yılmaz vd, 2020). Örneğin Yılmaz vd. (2020)'nin 60-66 aylık çocuklarla gerçekleştirdiği çalışmada kısa süreli, doğa temelli eğitim programının çocukların doğal alanlara olan ilgisini artırmada etkili olduğu görülmüştür. Diğer bir benzer çalışmada Feio vd. (2022) ilkokula devam eden 6-7 yaşındaki

çocuklarla bir yıl boyunca gerçekleştirdiği doğa gezilerini ve çevre etkinliklerini içeren proje çalışmasında doğayla doğrudan temasın, doğanın çocuklar tarafından anlaşılma biçiminde olumlu bir rol oynadığı, ilkokul yıllarından itibaren etkili olduğu, çocukların biyofobik davranışlarını azalttığı bulunmuştur. Haluza-Delay (2001) 14-16 yaşındaki gençlerle gerçekleştirdiği çalışmasında 12 günlük doğa programı sonunda programa katılan çocukların doğa bilincini arttıdığını ve doğaya karşı daha olumlu tutum ve davranışlar sergilediklerini belirlemiştir. Benzer çalışmalarda da görüldüğü üzere doğa temelli etkinlikler çocukların doğaya yakınlıklarını olumlu etkilemektedir.

"Çocuklar İçin Biyofili Ölçeği" son test puanları bakımından deney ve kontrol grubu çocukları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, deney grubundaki çocukların puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Deney grubu çocukların son test puanlarının yüksek olmasında, doğa temelli çevre etkinliklerinin etkisinin olduğu düşünülebilir. Çocukların bitkilere ve hayvanlara olan olumlu tutumlarının veya ilgilerinin onları gözlemleyerek ve onlarla etkileşime girerek geliştirildiği çalışmalarla desteklenmiştir (Ballouard vd, 2012; Lindemann-Matthies, 2005; Tomazic, 2011). Bu araştırmada da deney grubundaki çocuklar doğa temelli çevre etkinliklerinde kontrol grubundaki çocuklara kıyasla daha fazla doğayla daha fazla etkileşim kurduklarından biyofilik tercihlerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Çocukların biyofilik tercihlerindeki örnek ifadeleri incelendiğinde (Tablo 4 ve 5) çocukların biyofilik tercihlerinin oluşumunda doğa ile sevdiği/sevimli bulduğu bir canlının ya da eylemin/etkinliğin birleşmesinin etkili olduğu söylenebilir. Örneğin doğal maddelerle oynamayı tercih eden bir çocuğun "Dallarla arabama yarış parkuru yapabilirim." şeklindeki ifadesi çocuğun sevdiği etkinliklerle doğanın birleşmesinin doğaya yakınlığını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Moore ve Marcus (2008) 2 yaşından küçük çocuklarda bile biyofilik tercihlerin görüldüğünü belirtmiştir. 3- 7 yaşındaki küçük çocukların da hayvanlara ve doğaya karşı doğal bir merakı ve yakınlığı vardır (Desouza ve Czerniak, 2002). Bu doğuştan gelen meraka gelişme fırsatı verilmezse çocuklarda birçok hayvana ve doğaya karşı korku gelişebilir (Cohen ve Horm-Winger, 1993; Dutcher vd., 2007).

Çocukların biyofobik tercihlerindeki örnek ifadelerden (Tablo 4 ve 5) çocukların biyofobik tercihlerinin oluşmasında çocuklara yetişkinler tarafından öğretildiği düşünülen ve çocuklardan uyması beklenen kuralların ya da çocukların zarar görme korkusunun etkili olduğu söylenebilir. Örneğin kedi ve köpekleri izlememeyi tercih eden bir çocuğun "Bazen sokak kedileri tırmalayabilir" ifadesi çocuğun bir yetişkinden öğrendiği bir düşünce olabilir ve

onu doğadan uzaklaştırabilir. Biyofili hipotezinde, insanların doğaya ve canlılara içgüdüsel bir sevgiye sahip olduğuna inanılmaktadır (Kellert, 1993; Wilson, 1984). Çocukların hayvanlara yönelik duygusal tepkilerine odaklanan araştırmalar, biyofilinin öğrenilmiş ve deneyimsel olduğunu öne sürmektedir (Simaika ve Samways, 2010). Bu çalışmada da çocukların bazı ifadeleri öğrenilmiş yargılardan kaynaklı biyofobik tercihlerde bulunduklarını düşündürmektedir.

Araştırmaya katılan çocukların tamamının en çok biyofobik tercihte bulunduğu maddenin "su birikintisinde zıplama" olduğu görülmüştür. Yılmaz Uysal (2020)'ın ve Yılmaz ve Olgan (2017)'ın çalışmalarında da benzer şekilde çocukların en çok biyofobik tercihte bulundukları maddenin "su birikintisinde zıplama" olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada çocuklar kıyafetlerinin kirlenmesi, kıyafetlerinin kalmaması, annelerinin kızması gibi nedenlerle biyofobik tercihlerde bulunmuşlardır. Bir çocuğun "Çünkü annemi kızdırmak ve üstümü kirletmek istemiyorum." şeklindeki ifadesi oldukça çarpıcıdır. Oysa çocuklar için su büyüleyici, eğlenceli ve çok yönlüdür. Çocuklar suyla durmadan oynayabilirler. Ayrıca çocuklar suyla oynarken pek çok kavramı da öğrenirler (Crosser, 1994; Tovey, 1993). Massie (2023) yağmurlu bir günde su birikintilerine atlamanın, yetişkinlikte nadiren yapılan bir etkinlik olsa da çocukluk için zevkli bir aktivite olduğunu, su birikintilerine atlamanın pratik bir amacı olmasa da çocuklar için önem ve anlam dolu olduğunu ifade etmektedir. Küçük çocukların su oyunlarından öğrendikleri kavramlar, erken çocukluk eğitimcilerinin farkında olmaları ve teşvik etmeleri için elzemdir (Gross, 2012). Bu çalışmada da deney grubundaki çocuklarla gerçekleştirilen doğa temelli çevre etkinlikleri içerisinde suyun doğanın bir parçası olduğuna ve suyun hayati önem taşıdığına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Çocuklar bu etkinliklerde keyifli vakit geçirseler de araştırma sonucunda su birikintisinde zıplamaya ilişkin biyofilik tercihlerinin değişmediği, doğa temelli çevre etkinliklerinin bu tercihleri değiştirmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Çocukların bu maddeye ilişkin biyofilik tercihlerinin ebeveynlerin tutumlarından kaynakladığından değiştirilmesinin zor olduğu düşünülmektedir. Yılmaz ve Olgan (2017) çocukların doğal uyaranlara verdiği olumlu ya da olumsuz tepkilerin üzerinde annelerin etkili bir yere sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Yıldırım (2017)'ın öğretmenlerin dış mekanı kullanmama nedenlerini araştırdığı nitel çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı, ebeveyn baskısından dolayı çocuklarla bahçeye çıkmadıklarını, ebeveynlerin çocuklarının hastalanması ya da yaralanması endişesi ile kendilerine baskı yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Çocukların doğayla ilk deneyimleri, doğayla ömür boyu sürecek bir bağ kurmada, doğayı korumada ve tanımada çok önemlidir. Bu çalışmayla erken

çocukluk dönemindeki çocukların çocukların doğa deneyimlerinin arttırılmaya çalışıldığı, doğa temelli çevre etkinliklerinin çocukların doğaya yakınlık kurmalarına katkı sağladığı ve etkinliklerin etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmayla okul öncesi dönemi çocukların doğa deneyimleri desteklenerek çocukların doğaya yakınlıklarına katkı sağlandığı düşünülmektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilere yer verilmiştir:

Daha uzun süreli uygulanan doğa temelli çevre etkinliklerinin ve çevre eğitim programlarının çocukların biyofilik tercihlerine etkisi araştırılabilir.

Doğa temelli etkinliklerin biyofiliye etkisinin boylamsal olarak incelendiği araştırmalar yapılabilir.

Farklı okul türlerinde, farklı yaş gruplarındaki çocuklarla benzer çalışmalar yapılabilir.

Ebeveynlerin doğaya yakınlıklarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Doğa temelli etkinliklerin okullarda yaygınlaştırılması amacıyla çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Ballouard, J. M., Provost, G., Barré, D., & Bonnet, X. (2012). Influence of a field trip on the attitude of schoolchildren toward unpopular organisms: An experience with snakes. *Journal of Herpetology, 46*(3), 423-428. https://doi.org/10.1670/11-118

Balmford, A., Clegg, L., Coulson, T., & Taylor, J. (2002). Why conservationists should heed Pokémon. *Science*, *295*(5564), 2367-2367. https:/doi.org/10.1126/science.295.5564.2367b.

Başal, H. A. (2015). O*kul Öncesi ve İlkokul Çocukları için Uygulamalı Çevre Eğitim*i. Nobel.

Berman, M.G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). The cognitive benefits of interacting with nature. *Psychol. Sci.* 19(12), 1207–1212. https://doi.org/ 10.1111/j.1467-9280.2008.02225.x

Bixler, R. D., & Floyd, M. F. (1997). Nature is scary, disgusting, and uncomfortable. *Environment and Behavior*, *29*(4), 443-467. https://doi.org/10.1177/001391659702900401

Buldur, A., & Ömeroğlu, E. (2021). Çoklu ortamlar ile desteklenen çevre eğitim programının çocukların çevreye yönelik tutum ve farkındalıklarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(2), 239-251. https://doi.org/10.16986/HUJE.2019056335

Carter, B. (2012). Children's well-being: Priorities and considerations. *Journal of Child Health Care, 16*(2), 107–108.

Cheng, J. C.-H., & Monroe, M. C. (2012). Connection to nature: Children's affective attitude toward nature. *Environment and Behavior, 44*(1), 31–49. https://doi.org/10.1177/0013916510385082

Clark, R. (2007). Convenience sampling. In The Blackwell encyclopedia of sociology (pp. 1–2). John Wiley & Sons. https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosc131.pub2.

Cohen, S., & Horm-Wingerd, D. (1993). Children and the environment: Ecological awareness among preschool children. *Environment and Behavior*, *25*(1), 103-120. https://doi.org/10.1177/0013916593251005

Collado, S., & Corraliza, J. A. (2016). Conciencia ecológica y bienestar en la infancia. Efectos de la relación con la naturaleza. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria,* 28, 267–271. https://doaj.org/article/76b32dad05c54e0ba39c7cc8744d6d61

Collado, S., Staats, H. & Corraliza, J. A. (2013). Experiencing nature in children's summer camps: Affective, cognitive and behavioural consequences. *Journal of Environmental Psychology,* 33, 37-44. http://dx.doi.org/10. 1016/j.jenvp.2012.08.002

Crosser, S. (1994). Making the most of water play. *Young Children, 49*(5), 28-32.

Cui, W., & Yang, Z. (2022). Association between connection to nature and children's happiness in China: Children's negative affectivity and gender as moderators. J*ournal of Happiness Studies,* 23, 47– 63. https://doi.org/10. 1007/s10902-021-00386-1

Çabuk, M., & Uçar Çabuk, F. (2017). "Yeşil kimya ile çevreyi koruyorum" isimli projenin okul öncesi dönem çocuklarının çevreye yönelik bilgi düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 64-74.

Davis, N., & Gatersleben, B. (2013). Transcendent experiences in wild and manicured settings: The influence of the trait connectedness to nature. *Ecopsychology*, 5, 92–102. https://doi.org/10.1089/eco.2013.0016

Desouza, J. M. S., & Czerniak, C. M. (2002). Social behaviors and gender differences among preschoolers: Implications for science activities. *Journal of Research in Childhood Education*, *16*(2), 175-188.

Dutcher, D. D., Finley, J. C., Luloff, A. E., & Johnson, J. B. (2007). Connectivity with nature as a measure of environmental values. *Environment and Behavior*, *39*(4), 474-493.

Eskidemir Meral, S., Tutkun Yaşar, F. & Gül Yıldırımoğlu, L.Ş. (2023). Çocukların gözünden doğa. *Educatione*, 2(1), 34-53. https://doi.org/10.58650/educatione.1277089

Feio MJ, Mantas AI, Serra SRQ, Calapez AR, Almeida SFP, Sales MC, et al. (2022) Effect of environmental education on the knowledge of aquatic ecosystems and reconnection with nature in early childhood. *PLoS ONE* 17(4), e0266776. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266776

Grahn, P., & Stigsdotter, U.A. (2003). Landscape planning and stress. *Urban Forestry & Urban greening*, *2*(1), 1-18.

Gross, C. M. (2012). Science concepts young children learn through water play. *Dimensions of Early Childhood*, *40*(2), 3-11. https://doi.org/10.1023/A:1010043827986

Gullone, E. (2000). The biophilia hypothesis and life in the 21st century: Increasing mental health or increasing pathology? *Journal of Happiness Studies*, *1*(1), 293–321.

Haluza-Delay, R. (2001) Nothing here to care about: Participant constructions of nature following a 12-day wilderness program. *The Journal of Environmental Education*, *32*(4), 43-48. https://doi.org/10.1080/00958960109598662

Hollstein, M. S., & Smith, G. A. (2020). Civic environmentalism: Integrating social studies and environmental education through curricular models. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(2), 223–250. https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/1606/457

Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment and Behavior*, *31*(2), 178-202, https://doi.org/10.1177/001.391.69921972056

Kellert, S. R. (1993). Introduction. In S. R. Kellert & E. O. Wilson (Eds.), *The Biophilia Hypothesis* (pp. 25-31). Island Press.

Kellert, S.R. (2005). Building for life: Designing and understanding the human-nature connection. *Nature and Childhood Development,1*(1), 63-89.

Khan, P.H. (1997). Developmental psychology and the biophilia hypothesis: Children's affiliation with nature. *Developmental Review, 17*(1), 1-61.

Kuo, F. E., & Faber Taylor, A. (2004). A potential natural treatment for attention-deficit/hyperactivity disorder: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health, 94*(9), 1580-1586. https://doi.org/10.2105%2 Fajph.94.9.1580

Larson, L.R., Green, G.T., & Cordell. H.K. (2011). Children's time outdoors: Results and implications of the national kids survey. *Journal of Park and Recreation Administration, 29*(2), 1–20.

Liefländer A. K., Fröhlich G., Bogner, F. X. & Schultz, P. W. (2013). Promoting connectedness with nature through environmental education. *Environmental Education Research, 19*(3), 370-384. https://doi.org/10.1080/13504622.2012.697545

Lindemann-Matthies, P., & Knecht, S. (2011). Swiss elementary school teachers' attitudes toward forest education. *The Journal of Environmental Education, 42*(3), 152-167. https://doi.org/10.1080/00958964.2010.523737

Markevych, I., Tiesler, C. M., Fuertes, E., Romanos, M., Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Berdel, D., Koletzko, S., & Heinrich, J. (2014). Access to urban green spaces and behavioural problems in children: Results from the GINIplus and LISAplus studies. *Environment International, 71*, 29–35. https://doi.org/10.1016/j.envint.2014.06.002

Markowitz, E. M., Goldberg, L. R., Ashton, M. C., & Lee, K. (2012). Profiling the "pro-environmental individual": A personality perspective. *Journal of Personality, 80(*1), 81–111. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2011.00721.x

Massie J. (2023). Jumping in puddles and other goods of childhood. *Archives of Disease in Childhood, 108*(9), 689-690. http://dx.doi.org/10.1136/archdischild-2022-324314

Mayer, F. S., & Frantz, C. M. (2004). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Journal of Environmental Psychology, 24*(4), 503–515. https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.10.001

Mcmillian, J. & Schumacher, S. (2001). Research in education. Longman.

Miller, J. R. (2005). Biodiversity conservation and the extinction of experience. *Trends in Ecology & Evolution, 20*(8), 430-434.

Moore, R.C. & Marcus, C.C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. S. Kellert, J. Heerwagen & M. Mador (Yay. haz.). *Biophilic Design: The Theory, Science, and Practice of Bringing Buildings to Life* içinde (s. 153- 203). Wiley.

Mujis, D. (2004). *Doing Quantative Research in Education with SPSS.* Sage.

Olivos-Jara, P., Segura-Fernández, R., Rubio-Pérez, C., & Felipe-García, B. (2020). Biophilia and biophobia as emotional attribution to nature in children of 5 years old. *Frontiers in Psychology, 11,* 511. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00511

Özmen, H. (2015). Deneysel araştırma yöntemi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Araştırma Yöntemleri* içinde. (47-76). M.Metin (Ed.), Pegem.

Rice, C. S., & Torquati, J. C. (2013). Assessing connections between young children's affinity for nature and their experiences in natural outdoor settings in preschools. *Children Youth and Environments*, 23(2), 78-102. https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.23.2.0078

Richardson, M., Sheffield, D., Harvey, C. & Petronzi, D. (2015). The impact of children's connection to nature. https://www.rspb.org.uk/Images/impact_of_children%E2%80%99s_connection_to_nature_tcm9-414472.pdf, Erişim tarihi: 14.06.2023.

Sallis, J. F., & Glanz, K. (2006). The role of built environments in physical activity, eating, and obesity in childhood. *The Future of Children, 16*(1), 89–108. https://doi.org/10.1353/foc.2006.0009

Samborski, S. (2010). Biodiverse or barren school grounds: Their effects on children. *Children Youth and Environments*, *20*(2), 67-115. https://www.jstor.org/stable/10.7721/chilyoutenvi.20.2.0067

Schultz, P. W. (2000). Empathizing with nature: The effects of perspective taking on concern for environmental issues. *Journal of Social Issues, 56*(3), 391–406. https://doi.org/10.1111/0022-4537.00174

Schultz, P. W., & Tabanico, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(6), 1219–1247. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2007. 00210.x

Simaika, J. P. & Samways, M. J. (2010). Biophilia as a universal ethic for conserving biodiversity. *Conservation Biology, 24*(3), 903-906. https://doi.org/10.1111/j.1523-1739.2010.01485.x

Tarman, İ., Erbay, F. & Durmusoglu-Saltali, N. (2023) The relationship between biophilia levels of preschoolers and social-emotional well-being and psychological resilience in the context of age and gender. *Early Child Development and Care, 193*(8), 1041- 1054. https://doi.org/1041-1054. 10.1080/03004430.2023.2216892

Taşkın, O., & Şahin, B. (2008). Environment concept and six-year-old preschool children. Pa*mukkale University Journal of Faculty of Education, 23*(1), 1–14.

Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health, 72*(10), 958–966. https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436

Tomažič, I. (2011). Reported experiences enhance favourable attitudes toward toads. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 7(4), 253-262. https://doi.org/10.12973/ejmste/75207

Tovey, H. (1993). Re-appraising nursery water play. *Early Child Development and Care, 92*, 29-35.

Ulrich, R. S., Simons, R. F., Losito, B. D., Fiorito, E., Miles, M. A., & Zelson, M. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments. Journal of *Environmental Psychology, 11*(3), 201–230. https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7

Ünal, S., Mançuhan, E., & Sayar,A. A. (2001) *Environmental Awareness, Environmental Knovledge and is Education*. Marmara University Publication.

Wells, N. M., & Evans, G. W. (2003). Nearby nature: A buffer of life stress among rural children. *Environment and Behavior, 35*(3), 311–330. https://doi.org/10.1177/0013916503035003001

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments, 16*(1), 1-24.

Wilson, O. E. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

Wolch, J., Jerrett, M., Reynolds, K., McConnell, R., Chang, R., Dahmann, N., ... & Berhane, K. (2011). Childhood obesity and proximity to urban parks and recreational resources: A longitudinal cohort study. *Health & Place*, *17*(1), 207-214. http://dx.doi.org/10.1016/j.healthplace.2010.10.001

Yanez, R. E., Fees, B. S., & Torquati, J. (2017). Preschool children's biophilia and attitudes toward nature: The effect of personal experiences. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education, 5*(1), 57–67. https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/173

Yıldırım, M. (2017). *Bağımsız anaokulu öğretmenlerinin dış mekân oyun alanlarına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTez Merkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim tarihi: 14.06.2023.

Yılmaz, S., & Olgan, R. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının doğaya yakınlık (biyofili) seviyelerinin araştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 1106–1129. http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.328340

Yılmaz, S., Çığ, O., & Yılmaz-Bolat, E. (2020). The impact of a short-term nature-based education program on young children's biophilic tendencies. *İlköğretim Online, 9*(3), 1729–1739. http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline. 2020.734968

Yilmaz-Uysal, S. (2020). An exploration of the underlying reasons of preschool children's Biophilic Tendencies. *European Journal of Education Studies, 7*(9), 114-140.

Zubari, D. (2019). *Yetişkin Çevre Gönüllülerinin Çocukluk Dönemlerindeki Doğa Deneyimleri Üzerine Bir Araştırma.* Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The development of biophilic or biophobic behaviors towards nature is closely related to the child's developmental areas. There are studies showing that spending time in nature supports children's social, emotional and cognitive development (Berman et al., 2008; Carter, 2012; Clark, 2007; Cui & Yang, 2022; Collado & Corraliza, 2016; Hollstein & Smith, 2020). However, there are also studies showing that children who spend frequent time in nature have a decrease in negative behaviors (Sallis & Glanz, 2006; Yanez et al., 2017). In some studies, it is emphasized that nature experience reduces the stress of the individual and has a positive effect on physical and psychological health (Gullone, 2000, Grahn & Stigsdotter, 2003; Ulrich et al., 1991; Wells & Evans, 2003).

Nature experiences in early childhood support children's positive feelings towards nature, make them take protective measures for nature and increase environmentally friendly behaviours (Kals et al., 1999; Schultz, 2000; Collado, Staats, & Corraliza, 2013; Markowitz, Goldberg, Ashton, & Lee, 2012). It is thought that nature-based environmental activities are important in children's affinity towards nature. In this context, the aim of this study is to investigate the effect of nature-based environmental activities on children's affinity towards nature.

In line with this purpose, an answer to the question “Do nature-based environmental activities affect children's affinity towards nature?” is sought.

Method: This study was carried out in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. The study group was determined by criterion sampling from purposeful sampling methods. The study group consisted of a total of 40 children, 18 children in the control group and 22 children in the experimental group, attending two different classes of a preschool education institution in Muratpaşa district of Antalya province, who had not participated in any education programme related to nature and environment before.

In this study, “Personal Information Form” and “Biophilia Scale for Children” were used for the children in the experimental and control groups.

Before starting the research, the necessary permissions were obtained and the school principal and teachers were informed about the research. Then, the experimental and control group children were determined and the parents were asked to fill out the informed consent form. Children whose parents gave permission were informed about the study and their consent was obtained.

Before implementing the environmental activities, the researchers prepared the environment in which the activity would be carried out. Nature-based environmental activities were integrated with activity types such as excursion, observation, experiment, play and art based on children's interaction with nature. The activities were mostly carried out outside the classroom in an outdoor environment. It was aimed to ensure children's active participation in the activities by touching, observing, doing and experiencing. Care was taken to ensure that the materials used in the activities consisted of natural materials. The prepared activities were presented to the expert opinion, and the activities were finalized in line with the opinions and suggestions. Nature-based environmental activities were applied to the children in the experimental group twice a week for 4 weeks, while the children in the control group continued their education within the MEB 2013 Preschool Education Programme. Statistical Package for Social Science Version 26.0 (SPSS) package programme was preferred for data evaluation.

Findings: Looking at the pre-test post-test scores of the experimental group children in Table 2, it was determined that there was a significant difference in their preferences for playgrounds (Item 1; p:0.000), digging in the soil (Item 2; p:0.021), watching birds (Item 4; p:0.025), listening to birdsong (Item 8; p:0.046), and learning about wild animals (Item 11; p:0.020). There was no significant difference in other items (Item 3, 5, 6, 7, 9, 10; $p>0.05$).

When the pre-test and post-test scores of the control group children were analyzed, it was determined that there was a significant difference only in their preferences about playgrounds (Item 1; p:0,003).

When the pre-test post-test scores of the children in the experimental and control groups were examined, it was determined that there was a significant difference between children's preferences for digging in the soil (Item 2; p:0,000) and children's preferences for learning about wild animals (Item 11; p:0,002).

Conclusion and Discussion: In this study, which was conducted to examine the effect of nature-based environmental activities on children's affinity towards nature, it was determined that there was a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the “Biophilia Scale for Children” of the children in the experimental group, and the post-test scores of the children in the experimental group were higher than the pre-test scores. It was determined that there was a significant difference between the experimental and control group children in terms of the post-test scores of the “Biophilia Scale for Children”, and the scores of the children in the experimental group were higher.

Similar to the findings of this study, there are studies in the literature that environmental activities positively affect children's affinity towards nature and their relationship with the environment (Buldur & Ömeroğlu, 2021; Collado et al. 2013; Feio et al, 2022; Haluza-Delay, 2001; Liefländer et al., 2013; Yılmaz et al, 2020).

Children's first experiences with nature are very important in establishing a lifelong bond with nature, protecting and recognising nature. With this study, it can be said that children's experiences with nature in early childhood were tried to be increased, nature-based environmental activities contributed to children's affinity towards nature and the activities were effective. The following suggestions were made in line with the findings obtained:

The effect of longer-term nature-based environmental activities on children's biophilic preferences can be investigated.

Longitudinal studies examining the effect of nature-based activities on biophilia can be conducted.

Similar studies can be conducted in different school types with children of different age groups.

Studies can be conducted to improve parents' affinity towards nature.

Studies can be conducted to popularize nature-based activities in schools.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2550-2568
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72925
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 09.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yağan, E. & Baydar, F. (2023). Yabancılaştıran Yarış: Okullarda Uygulanan Proje Yarışmalarının Marx'ın Yabancılaşma Kavramı Üzerinden İncelenmesi. *Journal of History School*, 66, 2550-2568.

YABANCILAŞTIRAN YARIŞ: OKULLARDA UYGULANAN PROJE YARIŞMALARININ MARX'IN YABANCILAŞMA KAVRAMI ÜZERİNDEN İNCELENMESİ [1]

Ersin YAĞAN[2] & Fatih BAYDAR[3]

Öz

Son zamanlarda okullarda sayıları oldukça artan proje yarışmalarının öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini Marx'ın Yabancılaşma kavramı temelinde ele almayı amaçlayan çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile kurgulanmıştır. İstanbul İli Tuzla İlçesinde bulunan kamuya ait farklı kademelerdeki okullarda (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 20 öğretmen ile araştırmacılar tarafından geliştirilen yüz yüze görüşme formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tâbi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda Marx'ın öne sürdüğü yabancılaşmanın 4 temel boyutu olan "insanın kendi etkinliğinin ürünlerine yabancılaşma, üretken etkinliğinin sürecine yabancılaşma, kendi özsel doğasına, insanlığına yabancılaşma ve öteki insanlara yabancılaşma" aşamaların öğretmenler tarafından okullarda algılandığı görülmektedir. Okullarda uygulanan proje yarışmalarının yabancılaşmayı derinleştirdiği ve öğretmenler tarafından olumsuz bir algı oluşturduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılaşma, Marx, Proje Yarışmaları, Öğretmenler.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %60, 2. yazar: %40. Bu makalenin etik kurul onayı İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi'nde, 29.03.2023 tarih, 2023/03 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ersinyagan@gmail.com, Orcid: 0000-0003-3957-2762
[3] Dr. Öğretim Üyesi, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, fatih.baydar@aksaray.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5090-4874

Alienating Race: Investigation of Project Competitions Applied in Schools through Marx's Concept of Alienation

Abstract

The study, which aims to examine how teachers evaluate project competitions, which have increased in number in schools recently, on the basis of Marx's concept of Alienation, was designed with a phenomenology pattern, one of the qualitative research methods. Data was collected through a face-to-face interview form developed by the researchers with 20 teachers working in public schools at different levels (primary school, secondary school, high school) in Tuzla District of Istanbul Province. The data obtained was subjected to content analysis. In line with the results obtained, it is seen that the four basic dimensions of alienation proposed by Marx, namely "alienation to the products of one's own activity, alienation to the process of productive activity, alienation to one's own essential nature, humanity, and alienation to other people", are perceived by teachers in schools. It is understood that project competitions implemented in schools deepen alienation and create a negative perception by teachers.

Keywords: Alienation, Marx, Project Competitions, Teachers.

GİRİŞ

Liberal düşüncenin toplumun her kurumuna hâkim olduğu günümüzde eğitim kurumları da bu düşünce akımından payını almıştır. İşletmelerde rekabet olgusu üzerinden inşa edilen işleyişin eğitim kurumlarında da etkisini günden güne hissettirdiği görülmektedir. Rekabetin bir getirisi olarak yabancılaşmanın bütün modern kurumlarda gözlemlenen önemli bir olgu olarak karşımıza çıktığı gerçeğini göz ardı edemeyiz (Pappenheim, 2000).

En genel anlamıyla bireylerin birbirlerinden veya belirli bir ortamdan ya da süreçten gitgide uzaklaşmalarını ifade eden yabancılaşma kavramı (Marshal, 1999), bir şeye karşı içten bağlılık hissetmeme, yabancı olma duygusu, bütünleşememe, ilişkilerin kopuk olması, ilgisiz durmak, izole olma, kendini geri çekme, soğuma, şeylerim artık anlam ifade etmemesi gibi duygu ve davranışlarda vücut bulur (Rodney ve Mazduk,1994; Sidorkin, 2004). Kavramın üç farklı alanda kullanıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki hukuk terimi olarak mülkiyet ve sahiplik anlamındaki kullanımıdır. “Alienctre” (ve alienatio) Latince’de bir şeyin sahipliğini bir başka kişiye devretmek anlamına gelir. Toprak veya ev gibi devredilen şeyler bu sürecin sonucunda artık bir başkasına ait hale gelmiştir. Yabancılaşmanın bu türevi Marx tarafından yapılan yabancılaşma tanımında da kendisini göstermektedir. Tıbbi ve psikiyatrik bir terimi ifade eden ikincisi kullanımı ise bilinç dışılık durumunu ve kişinin zihinsel güçlerini veya duyularının kaybını anlatmak amacıyla kullanılmaktadır.

Üçüncü kullanımı ise kavramın sosyal ilişkilerdeki kullanımıdır ki başka bir kişiyle kurulan sıcak ilişkiden zamanla soğuma ya da benzer bir ayrımın ortaya çıkmasına sebep olmak ve kendini beğenmemek anlamında da kullanılmaktadır (Schacht, 1970).

İnsanlık tarihi kadar eski olduğuna inanılan yabancılaşma kavramının ilk örneklerine Eski Ahit'te rastlanmaktadır. Putperestliğin, insanı kendi özüne yabancılaştırdığı savunulan tarafıyla yabancılaşma kavramıyla ilişkilendirilmesi tek tanrıcılığın terk edilmesini değil, tapılan putların yine bizzat aynı insan tarafından üretilen bir nesne olması yönüyle ilişkilendirilmektedir. İnsanın kendisinde var olan yaratıcı güç, kendi ürünü olan nesneye yüklenerek tanrılaştırılmakta ve insan onun karşısında bir nesne halini almaktadır (Fromm, 2013).

İş gücü piyasası için yabancılaşma kavramının ise en etkili biçimde Karl Marx'ta vücut bulduğu söylenebilir. Marx, proletaryayı, iş bulabildiği sürece varlığını sürdürebilen ve emek gücü sermayeye artı değer kattığı sürece iş bulabilen birey, şeklinde tanımlamaktadır, Birey, kapitalist üretim tarzında var olabilmek için emek gücünü üretim sürecinin bir parçası haline getirmek mecburiyetindedir. İşte bu zoraki ilişki durumu da yabancılaşma sürecini ortaya çıkarır. Bu ilişkinin temelinde de emeğin nesnelleştirilme süreci vardır ve bu süreç sonucunda otaya çıkan şey de emeğin ürünüdür (Arthur, 1982). Dolayısıyla kapitalist üretim ilişkilerini benimseyen toplumlarda varlığını sürdürmek isteyen bireyler için yabancılaşma kaçınılmaz bir süreç halini alır.

Emeğin, emekçinin şahsi düşünce ve çabalarını emek nesnesine dahil ettiği bir süreç olarak kabul edilen yabancılaşmış emek kavramıyla emekçi, kendisini "nesnelleştirmekte" ya da "dışsallaştırmaktadır". Ancak emeğin nesnesinin başka birinin, özellikle de düşman olan yabancı bir ötekinin mülkü olması durumunda emekçi kendi nesneleşmiş özünü yitirmiş olur (Singer, 2003).

Marx, ilk dönem eserlerinde, yabancılaşmanın nedenini olarak iş bölümünü ve uzmanlaşmayı görmüştür. Ona göre, iş bölümü ve uzmanlaşma insanlığın bütünlüğünü tehlikeye sokup tüm potansiyelini ortaya koymasına engel olmaktadır (Weisskopf, 1996). İş bölümünün ve onunla bağlantılı olarak ortaya çıkan yabancılaşmanın olmadığı ideal üretim modelinde bireyler modern toplumlardakine benzer şekilde tek bir faaliyet alanı içinde hapsolmaz. Böylelikle de bireyler iş bölümü yaparak meydana çıkardıkları ürün aracılığıyla onlara hükmeden ve inisiyatifinden bağımsızlaşan yapıdan uzaklaşırlar (Marx ve Engels, 1998). İnsani güçlerin ustalıkla kullanılmasını ifade eden kapitalist iş bölümü, insanın toplumsal etkinliğini artırmasının yanı sıra aynı zamanda onun bireysel etkinliğini de köreltir (Marx, 2003).

Proletaryanın yabancılaşma süreci Marx'ta bireyin kendi emeğine yabancılaşması, üretim sürecine dâhil olduğu metaya yabancılaşması, üretim süreci içinde bir bütünün parçasını oluşturduğu topluma yabancılaşması ve bireyin kendi türüne yabancılaşması olarak dört farklı başlıkta incelenir (Ollman, 2015). Marx'a göre üretimin önemli parçası olan proletaryanın yabancılaşmasının temel nedeni üretim süreci boyunca insana özgü olan bazı şeylerle bağının kopmasıdır.

Çalışmak üretim sürecinin bir parçası olmayı simgelediği için başlı başına yabancılaşma sürecinin ilk nedenlerinden biridir. Çalışmak, bireyin kendi özüne dışsal bir durumdur. Bu sebeple de özsel var oluşuna uygun değildir. Bireyin çalışması, kendi iradesi neticesinde gerçekleşmemektedir. Bunun aksine birey, varoluşunu sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu gereksinimlerini tedarik edebilme kaygısıyla çalışmaktadır (Marx ve Engels, 1988). Kapitalist toplumda çalışma tüm zihinsel yozlaşmanın, tüm organik bozulmanın nedenidir. Tarihsel olarak bakıldığında bugün gıpta ile bahsedilen Endülüs'te, Antik Yunan'da ve daha birçok eski uygarlıkta çalışma hor görülür, köleliklerin en kötüsü olarak değerlendirilir ve ancak kölelerin çalışmasına izin verilirdi (Lafargue, 2016).

İkinci aşamada, varoluşunu sürdürebilmek için ihtiyaç duyduğu gereksinimlerini tedarik edebilme kaygısıyla üretim sürecine dâhil olan işçiler, üretim sürecindeki iş bölümünden kaynaklı olarak üretimine katkı sunduğu metanın kendisine yabancılaşır. Bu safhada üreten ile ürettiği ürün arasındaki ilişki, kendisine tamamen yabancı olan bir ürünle olan ilişkiden farksızdır (Marx ve Engels, 1988). Aynı zamanda kapitalist üretim ilişkilerinde, birey ürettiği meta üzerinde herhangi bir inisiyatife de sahip değildir. Bu inisiyatifin yok olması durumu işçinin artık üretim sürecine dâhil olduğu ürüne karşı da yabancılaşmasına ve artık üretim sürecinin bir nesnesi haline gelmesine yol açar.

Üçüncü aşamada, bireyin çalışarak kendi özüne ve üretilmesine katkı sunduğu ürüne yabancılaşmıştır. Bununla birlikte de üretim süreci sonucuna bağlı olarak içinde yaşadığı topluma karşı yabancılaşmıştır. Bu yabancılaşma türü, üretim sürecine dahil olmadığı ürüne dışarıdan bir kişinin sahip olması durumunda daha güçlü ortaya çıkar (Marx ve Engels, 1988).

Dördüncü aşamada ise ürettiği ürüne, toplumdaki diğer bireylere ve kendi üretici gücüne yabancılaşan işçi, üretim sürecinin bir sonucu olarak artık kendi türüne de yabancılaşır. Marx'a göre işçinin emeğinin sonucu olarak ortaya çıkan ürün kapitalist tarafından sahiplenilince, doğa ondan koparılmış olur. Bu süreçte işçi, insan olmaya eş değer şeylerden uzaklaşmış olur. Buna bağlı olarak da insanı doğadaki diğer canlılardan ayıran kendi türüne özgü niteliklerin çoğu

kapitalist üretim tarzı tarafından silinip atılır (Ollman, 2015). Bu noktada insanlar kendi geçim araçlarını üretirken, dolaylı olarak kendi maddi yaşamlarını da üretmektedirler (Marx ve Engels, 2010). Hem Marx'a hem de çatışma teorisyenlerine göre, işçileri çok küçük görevlerle sınırlamak iş güvenliklerini de zayıflatır, çünkü onların yerini alacak yeni çalışanlar kolaylıkla eğitilebilir (Schaefer, 2008). İnsanın yabancılaşma sürecinin altında yatan içgüdü onun malik olma duyusundan kaynaklanmaktadır (Marx ve Engels, 1988). Marx en tanınmış eseri Kapital'de yabancılaşma kavramını, meta fetişizmi üzerinden açıklamıştır. Marx, Elyazmaları ilk kez yayımlandığında son dönemlerinde yazdığı eserler ile erken dönem kaleme aldığı eserlerinin çeliştiğine ilişkin eleştirilere uğramıştır (Mandel, 1970). Yabancılaşma ancak iki pratik koşulla ortadan kaldırılabilir. Yabancılaşmanın katlanılmaz bir güç yani insanın ona karşı devrim yaptığı bir güç halini alması için, onun insanlığın büyük bir çoğunluğunu tamamen mülkiyetten yoksun ve aynı zamanda gerçekten mevcut olan bir zenginlik ve kültür dünyasıyla çelişkili hale getirilmesi gerekliliğidir (Marx ve Engels, 2010).

Marx'ın yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin daha çok üreten işçi sınıfı dikkate alınarak değerlendirildiği görülmektedir. Okullar ve öğretmenler üzerine yapılan çalışmaların yer aldığı alanyazın incelendiğinde yabancılaşma kavramına dair Marx'a atıf yapılan çalışmalar olduğu (Gülmez ve Özdemir, 2023; Örücü vd., 2022; Şimşek ve Niyazi, 2022) ancak başlı başına Marx'ın yabancılaşmaya dair kavramlaştırmaları üzerinden yürütülen bir çalışma olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu çalışma okullarda özellikle de proje ve yarışmalar bağlamında yaşanan yabancılaşmanın tamamen Marx'ın kavramları ve bakış açısı üzerinden incelenmesi bakımından özgün bir çalışmadır ve bu bakımdan alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Çalışmada Marx'ın yabancılaşma için ifade ettiği 4 temel boyutunun okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları durumlar açısından değerlendirilmesini amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Okullarda özellikle de proje ve yarışmalar bağlamında yaşanan yabancılaşmanın tamamen Marx'ın kavramları ve bakış açısı üzerinden incelenmesini amaçlayan bu çalışma olgubilim (fenomenoloji) deseniyle kurgulanmıştır. Fenomenoloji, en basit tanımla farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olarak adlandırılmaktadır (Creswell, 2018). Fenomenolojik yaklaşımda, bireylerin tecrübeleriyle birlikte,

anlam ve inançlara dayalı davranışların amaçlılığı çok önemlidir (Layder, 2013). Çalışma bu perspektiften ele alınarak öğretmenlerin okullarda yaşanan proje ve yarışma uygulamaları üzerinden yabancılaşma kavramı ile ilgili deneyimlerini ve görüşlerini ortaya koymak amacıyla kurgulanmıştır. Veri toplama tekniği olarak çalışılan konunun tüm yönlerini içeren, daha çok açık uçlu soruların sorulduğu ve ayrıntılı cevapların alınmasına, yüz yüze, birebir görüşülerek bilgi toplanmasına olanak sağlayan bir veri toplama tekniği olan görüşme tekniği (Kümbetoğlu, 2005) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, İstanbul İli Tuzla İlçesindeki kamuya ait farklı kademelerdeki (ilkokul, ortaokul, lise) okullarda görev yapan yine farklı branşlardaki 20 öğretmenden oluşmaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerini yıllara göre kıyaslamaları istendiği için katılımcıların görev süresinin en az 10 yıl olması tercih edilmiştir. 10-25 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerden 10'u kadın 10'u ise erkektir. Öğretmenlerin 5'i ilkokulda 7'si ortaokulda ve 8'i liselerde görev yapmaktadır. Katılımcı öğretmenler 32 ile 48 yaş arasındadırlar. Katılımcı öğretmenlerin tamamı gönüllülük esasıyla çalışma kapsamında düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bu, aynı zamanda, amaçsal bir katılımcı seçme eylemini destekleyen de bir taleptir. Amaçsal örnekleme yöntemi; herhangi bir konuda kapsamlı bilgiye ulaşılması noktasında bir çalışmanın ana sorunsalına dair derinlemesine ve ayrıntılı niteliksel araştırma yapılmasıdır (Büyüköztürk, vd., 2019). Bu durum araştırmacının kurguladığı soru rehberine akıcı cevaplar alabileceği bir katılımcı grubunu seçme yetkisi tanıyarak esneklik de sağlamaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu yazarlar tarafından oluşturulmuştur. Marx'ın öne sürdüğü yabancılaşmanın 4 boyutu dikkate alınarak katılımcıların bu konu hakkındaki görüşlerini elde etmeyi amaçlayan sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular Sosyoloji doktorası olan 2 akademisyene ve 2 adet dil uzmanına inceletilmiş ve onların tavsiyeleri doğrultusunda son hali verilmiştir. Veriler derinlemesine görüşme rehberi kullanılarak oluşturulmuştur. Görüşme formunun ilk kısmında öğretmenlere ait bazı demografik özellikler istenmiştir. Çalışma kapsamında katılımcılardan doğrudan yapılan alıntılarda bu bilgiler kodlanarak verilmiştir. Örneğin ilkokulda çalışan 15 yıllık 38 yaşındaki kadın bir öğretmen *K4İ15K38* – Katılıcı numarası, Okul Kademesi, Hizmet Süresi, Cinsiyet, Yaş *[Katılıcı 4, İlkokul, 15 yıldır çalışan, Kadın, 38 yaşında]* şeklinde kodlanmıştır. Görüşme formunun

ikinci bölümünde ise öğretmenlerin çalışmanın konusuyla alakalı deneyimlerini ve görüşlerini derinlemesine öğrenebilmek adına sorulan açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Verilerin Analizi

Analizde ilk adım anlatıların sağladıkları ortak inançların, duyguların ve anlayışların (Baş ve Akturan, 2017) yanında çarpıcı değerlendirmelerin tespitidir. İçerik analizinin ana özellikleri olan kalıpların, temaların, önyargıların ve anlamların seçilmesi, bunların üzerinden ayrıntılı ve sistematik incelemeye geçilmesi ve yorumlanmaları (Kümbetoğlu, 2020) dikkate alınmıştır. Katılımcılardan toplanan veriler Karl Marx'ın 1844 El Yazmalarında ifade ettiği ve yabancılaşmanın 4 temel boyutu olarak dile getirdiği "İnsanı kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğinin kendisine, içinde yaşadığı doğaya ve kendi insanlığına, öteki insanlara yabancılaşma" kavramları üzerinden temalaştırılmıştır.

BULGULAR

Eğitimde yabancılaşma özellikle modern eğitimin temel bir formu olan "okul eğitimi" alanında daha yoğun olarak yaşanmaktadır. Okul eğitimi onaylanmış bir öğretim programı ve pedagojisi, ücretli profesyonel eğitimcileri, öğrencileri ve okul gruplandırılmasını içeren bir öğrenme süreci ile bilginin toplumsal bakımdan onaylanmış bir biçimde verilmesini kapsayan bir model olarak tanımlanabilir (Marshal, 1999). Ebeveynler kendilerince en kıymetlileri olan evlatlarını okullara yani öğretmenlere ve okul yöneticilerine emanet etmektedirler. Bununla birlikte de onlardan çocukları için mümkün olan en nitelikli eğitimi sağlamalarını beklemektedirler. Bu noktada yapılan çalışma Türkiye'de okullarda görev yapan öğretmenler için özellikle son yıllarda uygulamaya konan sayısız proje faaliyetlerinin temel eğitim hizmetlerini verme noktasında sıkıntıya düşürecek bir hal aldığını göstermektedir. Günümüz eğitim programlarını uygulayan kurumlar ele alındığında öğretmenler, hangi kademe olursa olsun okul yönetimlerine ve öğretmenlere politika yapıcılar tarafından sürekli şekilde yeni proje ve yarışma hedefleri konulduğunu ifade etmektedirler. Bu hedef karmaşasının da eğitim çalışanları ve faaliyetleri açısından birçok alanda ciddi sorunlar oluşmasına sebep olduğu görülmektedir. Karl Marx 1844 El Yazmaları'nda yabancılaşmanın 4 temel sürecinden bahseder. Eğitim kurumlarında ortaya konan uygulamaların bu 4 temel süreci farklı açılardan da olsa kapsadığını görmekteyiz.

Proje Fetişizmi

Marx'ın yabancılaşma kavramı incelendiğinde ilk olarak yabancılaşmanın üretimin sonucu olarak ortaya çıktığına değindiği görülmektedir. Burada Marx, insanın emeğinin ürünüyle ilişkisini ele alır. İşçi kendi emeğinin ürünü karşısında yabancı bir nesnenin karşısındakiyle aynı ilişki içindedir. Emeğin ürünü işçiden bağımsız, ona yabancı ve özerk bir güç olarak karşısına dikilir (Marx, 2003).

Bir şeyi fetiş haline getirmek ya da fetişleştirmek, o şeye kendi başına sahip olmadığı güçleri vermektir (Cohen, 1998). Fetişler materyal nesnelerdir, insanlar tarafından yapılır ve fetişleri insanlar yok eder (Murakami, 2001). Proje kavramının, eğitim camiasında özellikle yöneticiler tarafından tamamen bir saplantı haline getirilmiş olduğu belirtilebilir. Nitekim öğretmenlerin tamamı çalıştıkları kurumda son zamanlarda sürekli proje kavramıyla ilişkili birçok durumla karşılaştıklarını belirtmektedirler.

> *"Öğretmenin eğitim öğretim hizmeti engelleniyor. Öyle bir hale geldi ki artık ders işlenmiyor, proje yapılmaya çalışılıyor. Ancak en küçük kaynak da verilmiyor. Ödeme yok, bütçe yok." (K2O12E35)*

> *"Bir proje sevdasıdır aldı başını gidiyor. Çoğunun içeriği birbirine benzer sayısız proje içinde debelenip duruyoruz. İşin daha da vahimi öğretmenler arasında da projeci diye sınıflandırmalar yapılmaya başlanarak artık onların gerek idareciler tarafından gerekse bizzat öğretmenlerin kendileri tarafından ayrı bir yerde görüldüklerine tanık oluyoruz. Bu çok tehlikeli bir gidişat." (K14O16K38)*

Meta fetişizmi kurgusunda anahtar işlevi şeyleşme/yabancılaşma oynamaktadır (Marx, 2004). Meta fetişizminde meta mübadelesi sürecinde asıl olan emek ürünü sahiplerinin ilişkisi iken, fetişizm emek ürünleri arasındaki ilişkiyi, insan unsurunu dışlayarak asıl ilişki olarak sunmaktadır. Günümüzde proje içerisinde proje kelimesinin geçtiği her şeyin adeta metalaştırıldığını ve toplum içerisinde ayrıcalıklı bir konuma getirildiğini, bu haliyle de gerek maddi kazanç gerekse statü kazanma aracı olarak değerlendirildiğini görüyoruz. Proje okulları veya proje sınıfları gibi isimlendirmelerle bu kavram toplum nazarında da çok ayrı bir algıya sahip kılınmaktadır. Öğretmenlerin büyük bölümü üst yönetim kademelerinde yaşanan her değişikliğin ardından yeni gelen yöneticilerin ilk iş olarak kendilerinden önceki yöneticilerin uygulamaya koydukları projeleri iptal edip kendi projelerini uygulamaya başladıklarını ifade etmektedirler. Onların da ifade ettikleri gibi yapılan her türlü eğitim faaliyeti içeriğinden tamamen koparılarak yalnızca istatistik tablosunda birer sayı haline gelmektedir.

> *"20 yıldan fazla oldu öğretmenlik yapıyorum. İl müdürü atanır hooop bir sürü proje başlatılır onun talimatıyla. O birkaç sene durur gider yerine yeni gelen hooop onun projeleri rafa kaldırır kendi projelerini yürütmeye başlar. Neden? Çünkü aslında ne yapıldığı kimsenin umurunda değil. Tek mesele her yeni gelenin benim zamanımda şu kadar proje başlatıldı diyerek kendi istatistiğini oluşturması. Neticede ortam proje çöplüğüne dönüşüyor." (K6L21E44)*

> *"Allah aşkına geçenlerde yöneticilik yapan bir arkadaşımdan duydum. Sadece illerde yürütülen proje sayısı 62 imiş. Sizce böyle bir şeyin uygulanabilirliği var mı? Diyelim uyguladık. Hangi arada yapılacak? Ya da şöyle sorayım. 62 proje okulda uygulanırsa öğretmen dersi ne zaman anlatacak?" (K19L17K40)*

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında proje uygulamalarının günden güne öğretmenler için anlamını yitirdiğini bu sebeple de istenen hedeflere ulaşılmasının bu haliyle oldukça zor olduğunu göstermektedir.

Şahsi İkbal Kaygıları Altında Eziliyoruz

Marx yabancılaşmanın diğer bir boyutu olarak üretim eyleminin, üretim etkinliğinin işçiye yabancılaşmasını ifade eder. Bu yabancılaşma işçinin üretim sürecindeki yabancılaşmasıdır. İşçi çalışıyorken mutsuzdur. Emek artık içselleştirdiği bir etkinlik, kendisi aracılığıyla ve kendi içinde, kendini gerçekleştirdiği bir etkinlik değildir. Emek artık işçiye dışsaldır; çünkü işçinin kendisine ilişkin bir şey değildir, artık bir meta haline bürünmüştür (Marx, 2003). Marx işçilerin durumlarını açıklayabilmek adına yabancılaşmış "emek teorisi"ni ortaya atar. Bu teori temel olarak, insanın insan tarafından sömürülmesinin bazı özsel yönlerini kavratmak, kapitalist üretim biçiminin yasalarını açıkça ortaya koymak ki bu yasalar, yoksullaşma, elindekini kaybetme gibi sonuçlar aracılığıyla kavranmışlardır, sınıflara bölünmüş bir toplumda bireysel çıkarla genel çıkar arasında uygunluk bulunduğu düşüncesine son vermek düşüncesinde oluşmaktadır (Ibarrola, 1969). Bu bağlamda okullardaki süreç incelendiğinde görev yapan öğretmenlerin önemli oranda eğitim sürecinden şikayetçi oldukları görülmektedir. Bu noktada en büyük serzeniş eğitim faaliyetlerinin planlanması aşamasında sürece hiçbir şekilde dahil edilmemesi olduğu ifade edilmektedir. Bunun yanı sıra katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası yöneticilerinin kendilerini baskılayarak adeta sömürdüklerini ifade etmektedirler.

> *"Ben 4 yıl boyunca üniversitede okurken çok farklı hayaller kurmuştum. Öğretmen olduğumda öğrencilerimin kendilerini keşfetme yolculuklarında onlara elimden geldiğince rehberlik etmeye gayret*

gösterecektim. Ancak geldiğim noktada hiçbir noktasında görüşümün alınmadığı ve tamamen bazılarını bireysel olarak patlatmak adına yapılan birçok gereksiz uygulamanın uygulayıcısı olduğumu üzülerek görüyorum. Eğitime dair gerçekleştirdiğim faaliyetlerin yararlı olacağına ben inanmıyorum, inanmadığım bir sürecin öğrencilerime fayda getirmesini nasıl bekleyebilirim?" (K5L25E48)

"Malum bizim memlekette sık sık Milli Eğitim Bakanı değişiyor. Her gelen bakandan da eğitimi sil baştan değiştireceğiz nutukları dinliyoruz. Bu öyle bir hal aldı ki bırakın bakanı alt pozisyonda bir bürokrat değişiminde bile komple sistem değişikliği yaşanıyor. Bu sebeple öğretmenler olarak artık bizler değişim söylemlerine kulaklarımızı tıkadık. Zira bu söylemlerde bulunanların da aslında kendi şahsi ikbal kaygıları için koltuklarını kullandıklarını ve bizi ezdiklerini düşünüyorum." (K13İ17K38)

"Buradan Milli Eğitim Bakanına ve müdürlüklerine soruyorum; Proje yapın diyorsunuz, projelere destek veriyor musunuz? Kaynak veriyor musunuz? Olanak veriyor musunuz? Bütçe veriyor musunuz? Öğrencisi, öğretmeni harcamaları cebinden proje yapmaya çalışacak, bunu da zorbalıkla yaptırmaya çalışıyorsunuz." (K9L16K39)

Hegel'in felsefesinde yabancılaşma kavramı, ruh'un gelişimi ve insanın kendini geliştirme süreçlerinin merkezinde yer alır. Hegel, bireysel benlik bilincini değişmez bir olgu olarak değil, sosyal ve tarihsel bir yaratım olarak tanımlamaktadır (Sayers, 2011). Bir öğretmenin gündelik yaşantısının büyük bir bölümünü okul içinde olsun veya olmasın eğitim faaliyetleri ile ilişkili olarak sürdürdüğü düşünüldüğünde onun uygulamak zorunda kaldığı süreçlerde her daim edilgen bir rol üstlenmesinin günden güne mutsuz eğitim çalışanlarını artırdığı söylenebilir. Bu durum sürekli olarak kendini yeniden üretmektedir.

"Kendimi bir kısır döngüye saplanmış gibi hissediyorum. Ben öğretmenliği kendi kişisel olarak tekâmül sürecimin bir parçası olarak görüyordum. Benim bu yolculuğumda öğrencilerimle de elimden geldikçe ilgilenecektim. Ancak ben kendimi gerçekleştirme yolculuğumu tamamlayamadım hatta daha ilk adımlarımı bile atamamışken nasıl öğrencilerime faydalı olurum. Yapmadığım şeyleri onlara tavsiye etmek en sevmediğim davranış." (K1O14K37)

"Oldukça idealist bir öğretmen olarak başladığım bu süreç neticesinde geldiğim nokta ne yazık ki emekliliğimin bir an önce gelmesini beklemek oldu. Her gün benim mesleki motivasyonumu zedeleyecek daha kötü ne olabilir derken çok daha kötüsünü yaşıyorum." (K11İ18E40)

Resmen Bizi Bezdirdiler!

Marx'ta yabancılaşmanın diğer bir boyutu insanın kendi türsel varlığına yabancılaşmasıdır. İnsanın türsel yaşamı onun üretken yaşamını karşılarken, çalışma işçi için artık insana fiziki varlığını kazanma gereksinmesinin bir aracı olarak görünür. İnsanın türsel varlığı onun bireysel varoluş aracı durumuna gelir. Yabancılaşmış emek, emeğin ürününü salt biyolojik ihtiyaçlarının egemenliğinde olan bir faaliyete dönüştürür (Marx, 2003). Öğretmenlik dünya üzerindeki tüm toplumlarda çok özel bir konumda kendisine yer bulmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerin mesleklerinin ayrıcalıklı konumuna olan inançlarının azaldığını görmek düşündürücüdür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün görece kazançlarının artmasına karşın zamanla kendilerini çok daha mutsuz hissettiklerini belirtmeleri ise düşündürücüdür.

> *"Bizim inancımızda, kültürümüzde öğretmenliğin çok ayrı bir yeri var olagelmiştir hep. Öğretmenlik kutsal meslek olarak hatta peygamber mesleği olarak nitelendirilmiştir. Ne de olsa insan yetiştirme mesleğidir. Bu sebeple aslında klasik manada meslek denmesi bile aslında ne kadar doğru tartışılır. Ben de bu anlayışa körü körüne bağlı bir öğretmen olarak üzülerek söylüyorum ki etrafımdaki birçok öğretmende bu işi tamamen maaşı ve özlük hakları için yapanların sayısının çok çok arttığını görüyorum. Onları tamamen haksız olarak da göremem. Eğitimin niteliksiz hale getirilmesi olsun, öğretmenlerin itibarının yerlere serilmesi olsun o kadar çok olumsuzluk yaşandı ki, gelinen noktada insanların bu işi sırf para kazanmak için katlanılması gereken bir işmiş gibi görmelerine kim kızabilir." (K19L22K45)*

> *"Ben bir matematikçi olarak aynı branştaki birçok arkadaşımın okullarında asgari sayıda ders alıp kalan zamanlarında dışarıda özel ders peşinde koştuklarını görüyorum. Sonuçta okul içerisinde zaten mesleki açıdan bir tatmin yaşayamayan, idareden gelen saçma sapan talepler karşısında söz hakkı olmayan öğretmen en sonunda öğretmenliği diğer meslekler gibi görmeye ve becerebildiği kadar niteliklerini paraya çevirmeye çalışıyor. Öğretmenlik vicdan mesleği klişeleri de kulaklarda çınlıyor." (K8İ10K33)*

> *"Yıllara göre kazandığım maaşa baktığım zaman eşim de öğretmen olduğu için ülke koşullarında azımsanmayacak bir gelirimiz olduğunu söyleyebilirim. Ben de İngilizce öğretmeni olan eşim de özel ders veriyoruz. Ama inanın daha az para kazandığım öğretmenliğimin ilk yıllarında çok daha mutlu ve huzurluydum. Çünkü mesleğime olan inancım henüz yok olmamıştı." (K20O17E39)*

Eğitim kurumlarında özellikle son yıllarda hayata geçirilen uygulamaların toplumun birçok kesimi gibi özellikle de öğretmenler arasında da ciddi anlamda

huzursuzluk doğurduğu görülmektedir. Açıkçası, bürokratik organizasyonların kişiliksizliği, soğuk ve ilgisiz bir iş yeri üretebilir (Schaefer, 2008). Öğretmenlerinin tamamına yakını bu huzursuz halleri bürokrasinin soğuk yüzüyle karşılaşan öğretmenlerin mesleki olarak yılgınlık hissetmelerini tetiklemektedir. Okul içerisinde öğretmen yapmakla mükellef olduğu ve eğitimini aldığı vazifelerinin dışında sayısız angaryaya maruz bırakıldığını belirterek bu durumun artık katlanılmaz bir hal aldığını ifade etmektedirler.

> *"50 öğretmeni olan okuldan 60 proje isteniyor, Resmen bizi bezdirdiler yaptığımız işten." (K17O15E37)*

> *"Öğretmenler eğitim öğretim hizmetini yok ederek baskıyla istenen TÜBİTAK, Teknofest projelerini hazırlamak için derslere giremiyorlar, proje odalarında projeyi yapmaya zorlanıyorlar." (K3L22K44)*

Çocuklar Yetmedi Şimdi de Bizi Yarıştırıyorlar

Marx yabancılaşmanın son boyutunu insanın insana yabancılaşması olarak ifade eder. İnsan insanla karşı karşıya kaldığında artık onun karşısındaki bir ötekidir, yabancı ya da rakiptir. Bu artık herkesin herkese karşı savaşıdır (Marx, 2003). Özel sektörde rekabet olgusunun çalışanlar arasında çok daha sık karşılaşılması beklenmektedir. Kamu kurumlarında ise rekabetin olsa olsa bireylerin mevcut konumlarını yükseltme arzusu sonucu çalışma arkadaşları ile rekabete girmeleri ile meydan gelmesi beklenebilir. Ancak görüşme yapılan öğretmenlerin yarısından fazlası kendilerinin hiç istemedikleri ve kendilerine de hiçbir faydası olmadığını düşündükleri bir rekabet içerisine sokulduklarını ifade etmektedirler.

> *"Okul idarecileri sürekli olarak bizi baskılıyorlar. Filan yarışma var hocam şu kadar eserle katılmamız gerek, filan proje için şu kadar başvuru gerek, filancanın programına şu kadar öğrenci yönlendirmemiz gerek. Bırakın bir işimizi yapalım eğitimle uğraşalım. Olmaz ama böyle söylersen kötü öğretmensin. Kendi taleplerine cevap veren öğretmenleri el üstünde tutuyorlarken diğer öğretmenler bir kenara itiliyor." (K15O15E37)*

> *"Bilinçli olarak öğretmenler birbirleri ile yarıştırılıyor. Çocuklar yetmedi sıra bizde. Sürekli bir yarışmalara katılım hedefi var ve fazla katılım sağlayan öğretmen becerikli öğretmen ilan ediliyor. Ama acaba o yarışmalara hazırlanmak için sınıf içerisindeki vazifelerinden ne kadar feragat ediyorlar kimsenin umurunda değil. Sonra öğretmenler yöneticiler tarafından böyle kategorize edilince ister istemez birbirlerine husumetli hale geliyorlar." (K7L20K42)*

Marx, kapitalist kurumlarda değişimi etkileme konusunda güçsüz olarak gördüğü proletarya arasındaki yabancılaşmaya odaklanır. Ancak 1980'lerde

tükenmişlik terimi, profesyoneller, serbest meslek sahipleri ve hatta ücretsiz gönüllüler dahil olmak üzere çok çeşitli çalışanların yaşadığı stresi tanımlamak için giderek daha fazla kullanılmaya başlanmıştır. İşle ilgili kaygı kavramı artık çalışma koşulları üzerinde daha fazla kontrol sahibi olan daha varlıklı işçiler arasında bile yabancılaşmayı kapsamaktadır. Çatışma perspektifinden bakıldığında, yabancılaşmanın en çok alt sınıflara ve çalışan sınıflara düştüğü gerçeği, yönetim kurulu odasından atölye bölümüne kadar endemikmiş gibi gösterilerek maskelenmektedir (Schaefer, 2008). Öğretmenlerin büyük bölümünün bu noktada mesleki olarak tükenmişlik hissettiklerini belirtmelerinin yanı sıra proje ve yarışma katılım durumları doğrultusunda yöneticileri tarafından tehdit edildiklerini ifade etmeleri de dikkat çekicidir.

> *"Yapmazsanız idarecilik süreniz bittiğinde yeniden müdür yapmayız." tehditleriyle Teknofest'e proje baskısı. Okul müdürü üstlerinden yapılan baskı ile öğretmene baskı yapıyor. 'Gerekirse derse girmeyin bu proje sayısına ulaşalım. diyor." (K4İ11E33)*

> *"Sürekli istenen yarışmalara katılmazsak hakkımızda soruşturma açtırıp ceza alacağımız şeklinde tehdit ediliyoruz. Oysaki MEB mevzuatına göre proje yapmadığı için hiçbir öğretmene hiçbir işlem yapamazlar." (K12İ14E36)*

SONUÇ

Neoliberal politikaların dünya genelinde yaygın biçimde tercih edildiği günümüzde kapitalizmin de bu anlayışla paralel olarak rekabet ve girişimcilik değerleri üzerinde kurgulandığı ifade edilebilir. Bu bakış açısı girişimci özneden azami performans sergileyerek diğer insanlarla rekabet içerisinde başarılı ve mutlu olmasını beklemektedir. Neoliberal bakış açısı bireyi ekonomik bir kaynağa indirgemekte ve onun "doğru iletişim" teknikleriyle kendi kendini denetlemesini istemektedir. Burada "kendinde bir amaç olan insan" yerine "rekabetin aracı ve performansın taşıyıcısı bir insan" anlayışı öne çıkmaktadır (Özdemir, 2022). Çalışanlar arasında rekabete dayalı bir yönetim sistemi uzun yıllardır özel sektör için çokça alışılagelmiş söylemler olmakla birlikte son yıllarda kamu kurumlarında da bu durumun dillendirilmeye başlandığına şahit oluyoruz. Kamuya ait eğitim kurumlarında da öğretmenlerin bu durumdan şikayetçi oldukları görülmektedir.

Yabancılaşma, Marx (2010)'a göre; "İnsanı kendi etkinliğinin ürünlerine, üretken etkinliğinin kendisine, içinde yaşadığı doğaya, kendine, kendi özsel doğasına, insanlığına, öteki insanlara yabancılaştıran eylemdir. Marx'ın yabancılaşmaya ilişkin görüşlerinin daha çok üreten işçi sınıfı dikkate alınarak

değerlendirildiği görülmektedir. Bu çalışma yabancılaşmanın ifade edilen 4 temel boyutunun okullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları durumlar için de benzeştiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenler özellikle proje tabanlı uygulamalar adı altında yıl içerisinde çok farklı alanlarda uygulamaya konan faaliyetler sebebiyle oldukça şikâyetçidirler. Bu faaliyetlerin planlama ve yürütme süreçlerinde yer almamaları sebebiyle eğitim süreçlerine yabancılaştıklarını dile getirmişlerdir.

Karl Marx ve Friedrich Engels, kapitalist sistemin işçileri yalnızca "makinenin bir uzantısına" indirgediğini iddia etmişleridir (Feuer 1989). Öğretmenler de eğitim süreçlerinin planlama ve uygulama aşamalarında kendilerine söz hakkı verilmemesi sebebiyle kendilerinden zorla yapmaları istenen görevleri sahiplenmedikleri için ortaya çıkan proje sonuçlarına (ürüne) da herhangi bir önem atfetmediklerini ifade etmişleridir. Öğretmenlerin gözünde bu faaliyetler yapmaları gerektiği için yaptıkları ama kendileri için bir anlam ifade etmeyen eylemlerdir. Planlamaya dâhil edilmediği müddetçe öğretmenin sadece isteneni yapan bir makineden farklı yanı kalmamaktadır.

Marx, çalışma eyleminin insanları mutlu etmesi gerekirken kapitalist sistemde mutsuzluğa sebep olduğunu ifade eder. Öğretmenlerin çalışma kapsamında ifadeleri de bu görüşü destekler niteliktedir. Öğretmenler kendilerine ders dışında dayatılan çok sayıdaki etkinliğin okula ve sınıf içi etkinliklere olan motivasyonlarını düşürdüklerini ifade etmişleridir. Birçok öğretmen meslek yaşantılarının ilk yıllarında kendilerini oldukça idealist bireyler olarak nitelendirirken ilerleyen yıllarda karşılaştıkları yanlış uygulamalar neticesinde okula sırf ücret kazanarak yaşantılarını idame ettirecek bir gelir kapısı gözüyle bakmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine ve çalışma ortamlarına da yabancılaştığını göstermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün bir an önce hizmet sürelerini doldurarak emekli olmayı hayal ettiklerini belirtmeleri de bu bağlamda ele alındığında oldukça düşündürücüdür.

Son olarak belirtilen yabancılaşma boyutu çalışanların birbirine karşı olan yabancılaşmasıdır. Öğretmenler yönetim tarafından okul içerisinde uygulamaya konan çok sayıdaki yarışmaya katılım sağlamaları için zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Dahası yöneticiler eğitim öğretim faaliyetleri dışında da olsa kendi taleplerine fazlaca karşılık veren öğretmenlere karşı daha pozitif tutumlar sergilemektedirler. Öğretmenler çoğu zaman bu uygulamaların da üst yöneticilerin tamamen şahsi olarak kendilerini parlatma çabası olarak gördüklerini ifade etmektedirler. Bu durum da öğretmenler arasında bir gruplaşmaya neden olmaktadır. Projeci öğretmenler ya da daha vahimi idarenin

gözde öğretmenleri gibi isimlendirmelerle öğretmenler arasındaki çalışma barışı da ciddi anlamda yara almaktadır.

Çalışma neticesinde elde edilen veriler ışığında öğretmenlerin hissettikleri yabancılaşma duygusunun giderilmesi ve çalışma barışının güçlendirilmesi adına okullarda uygulanan proje ve yarışmalarından tekrar ele alınması ve özellikle çıktıları ele alındığında birbirleri ile benzerlik gösteren ve yine eğitime çok ciddi etkileri bulunmayacak nitelikteki uygulamalardan vazgeçilmesi düşünülebilir. Bunun yanı sıra uygulamaya konacak proje ve yarışmaların planlama ve yürütülmesi süreçlerinde mutlaka uygulamanın yürütücüsü olacak öğretmenler dahil edilmelidir. Bu şekilde öğretmenler uygulamalara yönelik aidiyet hissederek bu uygulamaları çok daha fazla sahipleneceklerdir. Bu durum proje ve yarışmaların verimine de doğrudan etki edecek bir unsur olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Arthur, C. (1982). Objectification and alienation in Marx and Hegel. *Radical Philosophy*, 30, 14-23

Baş, T., & Akturan, U. (2017). *Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Araştırma Yöntemleri* (3.bs). Seçkin Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemler*i. Pegem Akademi Yayınları.

Cohen, G. A. (1998). *Karl Marx'ın Tarih Teorisi. Bir Savunma*, (Çev. A. Fethi), Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Creswell, J. W. (2018). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (4.bs). (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev. Ed.). Siyasal Kitabevi.

Feuer, L. S. (1989). *Marx and Engels: Basic Writings and Politics and Philosophy*. Anchoor Books.

Fromm, E. (2013). *Marx's Concept of Man: Including 'Economic and Philosophical manuscripts'*. Bloomsbury Publishing.

Gülmez, H., & Özdemir, T. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yabancılaşma ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(1), 427-448.

Ibarrola, J. (1969) *Ekonomik Politik Yabancılaşma ve Hümanizm* (Çev. K. Somer), El Yayınları.

Kümbetoğlu, B. (2005). *Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma.* Bağlam Yayınları.

Kümbetoğlu, B. (2020). *Niteliksel Araştırmalarda Analiz.* Bağlam Yayınları.

Lafargue, P. (2016). *Tembellik Hakkı*. (Çev. E. Sunar), Say Yayınları.

Layder, D. (2013). *Sosyolojik Araştırma Pratiği: Teori ve Sosyal Araştırmanın İlişkilendirilmesi* (Serdar Ünal, Çev.). Heretik Yayıncılık.

Mandel, E. (1970). The causes of alienation. *Marxists' Internet Archive*, 1-18.

Marshal, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (Çev: O. Akınhay, D. Kömürcü,), Bilim Sanat.

Marx, K. (2003) *1844 Elyazmaları.* (Çev. M. Bilge), Birikim Yayınları.

Marx, K. (2004*). Kapital.* C.1, 7. baskı, (Çev. A. Bilgi), Sol Yayınları.

Marx, K. (2010) *Yabancılaşma.* (Çev. B. Erdost), Sol Yayınları.

Marx, K., & Engels, F. (1988). *The Economic and Philosophic Manuscripts of 1844 and the Communist Manifesto*. (Çev. M. Milligan). Prometheus Books.

Marx, K., & Engels, F. (1998). *The German Ideology İncluding Theses on Feuerbach and Introduction to the Critique of Political Economy*. Prometheus Books.

Marx, K., & Engels, F. (2010) *Komünist Manifesto ve Hakkında Yazılar*, (Çev. N. Satılgan, T. Ağaoğlu, O. Göçmen ve Ş. Alpagut), Yordam Kitap.

Murakami, T. (2001). *Fetishism as the Origin of Religion: The Question of the Origin of Religion and the Problem of Materiality in the History of Religions*. UMI.

Ollman, B. (2015). *Yabancılaşma Marx'ın Kapitalist Toplumdaki İnsan Anlayışı*. (Çev. A. Kars), Yordam Kitap.

Örücü, E., Hasırcı, I., & Ergenler, E. (2022). Covid-19 pandemi döneminde öğretmenlerin örgütsel yabancılaşma eğilimleri ile tükenmişlik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, *23*, 153-175.

Özdemir, İ. (2022). *Kişisel Gelişim Neoliberal İletişim ve İnsan Anlayışı*. Doğu Batı Yayınları.

Pappenheim, F. C. (2000). Alienation in American society. *Montly Review*, 52(2), 1-8.

Rodney, C. A., & Manzduk, D. (1994). The alienation of undergraduate education students: A case study of a Canadian universsity, *Journal of Education for Teaching*, 20(2), 179-192.

Sayers, S. (2011). *Marx and Alienation Essays on Hegelian Themes*. Palgrave Macmillan.

Schacht, R. (1970). *Alienation*. Doubleday & Company, INC.

Schaefer, R. T. (2008). *Sociology*. Mc Graw Hill.

Sidorkin, A. M. (2004). In the event of learning: Alienation and participative thinking in education. *Educational Theory*, 54(3), 251-262.

Singer, P. (2003) *Düşüncenin ustaları Hegel* (Çev. B.Ö. Düzgören), Altın Kitaplar Yayınevi.

Şimşek, Ö., & Niyazi, C. A. N. (2022). Örgütsel stresin sınıf öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeylerine etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *19*(2), 575-589.

Weisskopf, W.A. (1996) *Yabancılaşma ve İktisat* (Çev. Ç. Koç, Y. Madra, D. Eryar, K. Erçel, C. Özselçuk, A. Önder, K. Badur), Anahtar Kitaplar Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: It is seen that Marx's views on alienation are mostly evaluated by considering the producing working class. This study is original in terms of examining the alienation experienced in schools entirely through Marx's concepts and perspective, and in this respect, it is thought to contribute to the literature. The study aims to evaluate Marx's four basic dimensions of alienation in terms of the situations experienced by teachers working in schools.

Method: In the phenomenological approach, the purposefulness of behaviors based on meaning and beliefs, along with the experiences of individuals, is very important. The study was designed from this perspective in order to reveal the experiences and opinions of teachers about the concept of alienation through the practices experienced in schools. As a data collection technique, the interview

technique, which is a data collection technique that includes all aspects of the subject being studied, mostly open-ended questions, and allows detailed answers to be obtained and information to be collected by face-to-face, one-on-one interviews, was used. The participants consisted of 20 teachers from different branches working in public schools at different levels (primary, secondary, and high school) in Tuzla District of Istanbul Province. The purpose of the purposeful sampling method is to conduct in-depth and detailed qualitative research on the main problem of a study in order to obtain comprehensive information on any subject. The data collected from the participants focused on the concepts of "alienation of man from the products of his own activity, from his productive activity itself, from the nature in which he lives, from his own humanity, and from other people", which Karl Marx expressed in the 1844 Manuscripts as the four basic dimensions of alienation.

Findings: *i) Project Fetishism:* Today, we see that everything with the word project in it has been commodified and given a privileged position in society, and as such, it is considered a means of gaining both financial gain and status. Teachers state that after every change at the top management level, the first thing that the new administrators do is to cancel the projects implemented by their predecessors and start implementing their own projects. As they put it, all kinds of educational activities are completely detached from their content and become just numbers in the statistics table. *ii) We Are Crushed Under Personal Future Concerns:* When the process in schools is analyzed, it is seen that teachers have significant complaints about the education process. At this point, the biggest complaint is that they are not included in any way in the process of planning educational activities. In addition to this, teachers state that their supervisors oppress and exploit them. *iii) They have officially harassed us:* Teaching has a very special position in all societies around the world. It is thought-provoking to see that the interviewed teachers' belief in the privileged position of their profession has decreased. It is also thought-provoking to note that despite the relative increase in their earnings, teachers report that they feel much more unhappy over time. *iv) The Children Weren't Enough; Now They Make Us Compete:* The interviewed teachers stated that they were put into a competition that they did not want and that they did not see any benefit for themselves. At this point, it is noteworthy that teachers stated that they felt professionally burned out and that they were threatened by their managers in line with their participation in projects and competitions.

Result and Argument: According to Marx (2010), alienation is "the act that alienates man from the products of his own activity, from his productive activity itself, from the nature in which he lives, from himself, from his own essential

nature, from his humanity, from other people. Teachers are especially complaining about the activities implemented in many different fields throughout the year under the name of Project Competitions. They stated that they were alienated from the educational process because they were not involved in the planning and execution of these activities.

Karl Marx and Friedrich Engels claimed that the capitalist system reduces workers to a mere "appendage of the machine" (Feuer 1989). Teachers also stated that since they were not given a say in the planning and implementation phases of educational processes, they did not take ownership of the tasks they were forced to do and did not attach any importance to the project results (products).As long as they are not included in the planning, the teacher is no different from a machine that only does what it is asked to do.

Marx states that while the act of working should make people happy, it causes unhappiness in the capitalist system. Teachers stated that the large number of activities imposed on them outside the classroom reduced their motivation for school and classroom activities. While many teachers characterized themselves as idealistic individuals in the early years of their professional lives, they stated that as a result of the wrong practices they encountered in the following years, they started to look at school as a source of income that would sustain their lives only by earning wages. The last alienation dimension is the alienation of employees from each other. Teachers stated that they were forced by the administration to participate in numerous competitions within the school. Teachers often see these practices as an attempt by the administrators to shine themselves personally. With labels such as project teachers or, more seriously, the administration's favorite teachers, the working peace among teachers is seriously damaged.

In light of the data obtained as a result of the study, it may be considered to reconsider the projects and competitions implemented in schools in order to eliminate the sense of alienation felt by teachers and to strengthen working peace, and to abandon practices that are similar to each other, especially when their outputs are considered, and which do not have very serious effects on education. In addition, teachers who will be the implementers of the projects and competitions to be put into practice should be included in the planning and execution processes.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2569-2600
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71648
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 11.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Serin, İ. & Kartal, Ş. (2023). Covid-19 Pandemi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Journal of History School,* 66, 2569-2600.

COVID-19 PANDEMİ SÜRECİNDE FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ[1]

İlknur SERİN[2] & Şefik KARTAL[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı, ortaokul Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin Covid-19 pandemisi sırasında uzaktan eğitimde yaşananlara ilişkin düşüncelerini derinlemesine incelemektir. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla öğretmenlere internet aracılığıyla açık uçlu yazılı anket formu gönderilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı okullarda görev yapan 29 öğretmen oluşturmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmenler olumlu deneyimlerine örnek olarak eğitim teknolojilerini ve Zoom, EBA gibi eğitim uygulamalarını kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, öğrencilerin derslere katılımının az olması, internet sorunları, öğrencilerin motivasyonlarının düşük olması ve uygulamalı öğretimin zorluğu gibi olumsuz deneyimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinin verimli olabilmesi için internet sorununun ortadan kaldırılması, öğrencilere fırsat eşitliğinin sağlanması ve uzaktan eğitim süreci ile ilgili öğretmen, veli ve öğrencilere hizmet içi eğitim verilmesi önerilmektedir.

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: % 60, 2. yazar: % 40. Bu çalışmanın etik kurul onayı Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde, 31.12.2021 tarih 28/08 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında tamamladığı tezsiz yüksek lisans dönem projesinden türetilmiş ve 10. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

[2] Öğretmen, MEB Atalar Ortaokulu, Tarsus / Mersin, serinilknur92@gmail.com. Orcid: 0000-0003-4812-7994

[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

Anahtar Kelimeler: Covid-19, Öğretmenler, Fen Bilimleri Öğretimi, Uzaktan Eğitim.

The Opinions of Science Teachers on Distance Education During the Covid-19 Pandemic

Abstract

The purpose of this study is to examine in depth the opinions of secondary school science teachers about what happened in distance education during the Covid-19 pandemic. In this study, case study design, one of the qualitative research designs, was used. In order to collect research data, an open-ended written questionnaire form was sent to teachers via the Internet. The study group of the research consisted of 29 teachers working in different schools. Content analysis was used in the analysis of the data. As examples of teachers' positive experiences; they expressed that they learned how to use educational technologies and educational applications such as Zoom and EBA. Teachers stated that they had negative experiences such as low student participation in the classes, the Internet problems, low motivation of students and difficulty of practical teaching. In order for the distance education process to be efficient, it is recommended to eliminate the Internet problem, provide equal opportunities to students and provide in-service training to teachers, parents and students regarding the distance education process.

Keywords: Covid-19, Teachers, Science Teaching, Distance Education.

GİRİŞ

Küresel Covid-19 pandemisi hayatın neredeyse her alanını etkilemiştir. Pandemi sürecinde salgının yayılımını azaltmak amacıyla sokağa çıkma yasağı, seyahat kısıtlaması, karantina süreci, kamuda esnek çalışma gibi önlemler alınmış, bunun yanı sıra eğitim ve öğretim faaliyetleri ile ilgili çeşitli kısıtlamalar getirilmiştir (İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu, 2020). Covid-19 küresel salgını, eğitim sistemlerinde şimdiye kadar kaydedilen en yaygın kesintiye neden olmuştur (McGill vd., 2021). Geleneksel yüz yüze eğitimin tüm katılımcılar için sağlık sorunları yaratması nedeniyle, virüsün yayılmasını kontrol altına almak amacıyla dünya çapında okullar kapanmış hızla yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır (Gonsalves vd., 2021; Gordy ve diğ., 2021). Bu kısıtlamalar nedeniyle dünyadaki öğrencilerin yüzde 91'inden fazlasının etkilendiği ve etkilenen çocuk ve genç sayısının yaklaşık 1,6 milyar olduğu rapor edilmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Sadece öğrenciler değil okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve diğer paydaşlar da bu değişimin getirdiği sorunlar ve kaygılarla karşı karşıya kalmıştır (Landicho, 2021). Türkiye'de de pandemi sürecinde eğitime devam edebilmek amacıyla, ilk önce tüm öğrencilere kolaylıkla ulaşım sağlayacağı için TRT ile televizyondan telafi eğitimine, daha

sonra çevrimiçi olarak EBA TV ve Zoom uygulamasına başlanmış ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim öğretim faaliyetleri sürdürülmüştür (Çiftçi ve Aydın, 2020).

Uzaktan eğitim; öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldırmaya çalışan, bunu gerçekleştirebilmek için mevcut teknolojileri pragmatist bir yaklaşımla kullanan disiplinler arası bir alan olarak tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2017). Bununla birlikte, uzaktan eğitim yoluyla, yeni eğitim ortamı yaratmak, iş ile öğretimi bütünleştirmek, hayat boyu öğrenmeyi sağlamak ve eğitim öğretim süreci ile bilişim teknolojilerini bütünleştirmek amaçlanmaktadır (Kavuk ve Demirtaş, 2021). Uzaktan eğitim her ne kadar öğrenme sürecinin sürekliliğini sağlamaya yönelik bir çaba olsa da aynı zamanda başta öğrenme sürecinin kalitesiyle ilgili olmak üzere bir takım sorunlar da ortaya çıkmıştır (Stefanidou vd., 2022). Yüz yüze eğitime göre daha esnek bir süreç olan uzaktan eğitimin, öğrencilerin sosyalleşmesini engellemesi, kendi kendine öğrenmede zorluk çeken öğrencilerin dersi anlamasında zorluk yaşaması ve uygulamalı derslerin işlenmesinde yetersiz kalması, gibi bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Kocayiğit ve Uşun, 2020). Böhmova ve Sulcova'ya (2007) göre uzaktan derslerin özellikle ilk ve ortaöğretimde yer alması zordur. Bu eğitim kademelerinde eğitim, devamlı ve yüz yüze derslere dayalı olup derslerin uzaktan düzenlenmesine izin vermemektedir.

Uygulamalı bir ders olan Fen Bilimleri dersi eğitim ve öğretiminin amacı, günlük hayatta karşılaşılan sorunlara bilimsel yöntemlerle yaklaşabilen, problem çözme becerilerine sahip, bilgiye ulaşabilen, teknolojiden faydalanabilen, bilime karşı olumlu tutum geliştirmiş, yaşadığı çevreyi anlayıp yorumlayabilen fen okur-yazarı bireyler yetiştirebilmektir (Balbağ vd., 2016). Fen ve teknoloji alanlarındaki öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin, öğrencilerin ve kurumların daha fazla etkileşimine ve işbirliğine ihtiyaç duyması nedeniyle pek çok tipik sorunu barındıran karmaşık ve dinamik bir süreçtir (Nigam ve Joshi, 2007). Fen Bilimleri dersi, bireyin bilimsel bilgileri ezberlemekten ziyade yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamayı hedefler. Yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen bir anlayış ile yetişen birey, araştıran-sorgulayan bir öğrenim yaklaşımını esas alır. Öğrencinin merkezde bulunduğu bu yaklaşımda öğretmen rehber konumdadır. Birey bu yaklaşımla, üst düzey düşünmeyi öğrenir. Buluş ve yenilik yapabilme seviyesine ulaşır. Bu yüzden, Fen Bilimleri dersinde laboratuvar uygulamaları büyük bir öneme sahiptir. Laboratuvar; öğrencilerin fenle ilgili etkinliklere katılmalarına, bilimsel yöntemi tanıyarak takdir etmelerine, gözlem yapma, düşünme, fikir üretme ve yorum yapma gibi yeteneklerinin gelişmesine katkıda bulunur (Kırpık ve Engin, 2009). Fen Bilimleri dersini uygulamalı olarak işleyen bireylerin, öğrendikleri

bilgileri günlük hayata rahatlıkla aktardıkları görülmektedir. Sorgulayan, eleştiren, araştıran bireyler öğrendikleri bilgileri yaşamlarına aktararak hayatlarında kolaylık sağlamaktadır (Kırpık ve Engin, 2009).

Türkiye'de daha önce bazı üniversitelerde uzaktan eğitim sistemi kullanılmış olsa da tamamen uzaktan eğitime geçilmiş olması beraberinde bazı alt yapı problemlerini ortaya çıkarmıştır. Bu anlamda öğretmenlerin sisteme bakış açısı, sistemin eksikliklerini tespiti, sistemin avantaj ve dezavantajlarını belirlemek açısından öğretmenlerin fikirleri önem taşımaktadır. Pandemi sürecinde Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik fikirleri, dersin uygulanabilirliği, mesleki olarak gelişime katkı sağlayıp sağlamadığı, uzaktan eğitime öğrencilerin katılım oranı gibi süreç ile ilgili fikir edinmek ve alanyazına katkı sağlamak adına bu çalışmanın önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı uygulamalı bir ders olan Fen Bilimleri dersinin uzaktan eğitim yoluyla işlenmesi konusunda öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Alanyazın incelendiğinde benzer çalışmaların olduğu görülmektedir. Ancak, insanlık tarihi boyunca çeşitli pandemilerin yaşanmış olduğu ve gelecekte de pandemiler görülmesinin, etkileşimin sınırlandırılmasını gerektiren başka doğal afetlerin de görülmesinin muhtemel olduğu düşünüldüğünde bu durumun uzaktan eğitim zorunluluğunu da beraberinde getireceği öngörülebilir. Öğretmen görüşlerine ilişkin çalışmaların çokluğunun uzaktan eğitim programları oluşturulurken nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda ve uzaktan eğitimi zorunlu kılan durumlar yaşanması halinde ortaya çıkması muhtemel sorunların önüne geçilmesi hususunda fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadığı tecrübeler nelerdir?
2. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde kullanılan uygulamaların kendilerine kazandırdıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde kullanılan materyal ve yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde öğrenci katılımına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde ödevlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

6. Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde uygulama (deney) yapabilmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlerin uzaktan eğitimi sürdürmeyi isteyip istememe ile ilgili görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmasında bir durum hakkında genel bir sonuca ulaşmak gibi bir hedef gözetilmemektedir. Amaç olayın derinliğiyle araştırılmasıdır. Bir durumla ilgili etkenler (bireyler, ortam, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınır, ilgili durumdan nasıl etkilendikleri ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri araştırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Pandemi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimde Fen Bilimleri derslerinin öğretmen deneyimleri yönünden incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada genel bir sonuca varmak değil, çalışmaya katılan bir grup öğretmenin bu konudaki deneyim ve görüşleri üzerine analiz yapmak hedeflenmiştir. Bu sebeple durum çalışması kullanılması, analiz yapabilmek için uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmaya Mersin ilinin Tarsus ilçesinde görev yapan 29 Fen Bilimleri öğretmeni katılmıştır. Öğretmenlerin 14'ü kadın, 15'i erkek olup çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Bu çalışmada, amaçlı örneklem yöntemlerinden "Maksimum çeşitlilik örneklemesi" tekniği ile örneklem belirlenmiştir. Böylece, araştırmada küçük bir örneklem oluşturabilmek ve bu örneklemde çalışılan konuya görüşmeci olarak katılan bireylerin çeşitliliğini en yüksek düzeyde yansıtmak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmada görüşü alınan öğretmenler seçilirken farklı türde öğretim hizmeti veren okullarda görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir. Anket çalışması 30 öğretmene uygulanmış ancak bir öğretmenin anketinde yeterli veri olmadığından çalışma dışı bırakılmıştır. Tablo 1'de araştırmaya katılan öğretmenlerle ilgili bazı demografik bilgilere yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, açık uçlu sorulardan oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Açık uçlu yazılı anket formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Geliştirilen bu anket formu için, eğitim programları ve öğretim

alanında 4 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Anket formundaki sorularla ilgili olarak, ifade, yazım, kapsam bakımından uzmanlardan görüş istenmiş, formdan çıkarılması ve geliştirilmesi gereken soru maddeleri tekrar incelenerek anket formuna son şekli verilmiştir. Nihai anket formu sekiz (8) adet açık uçlu sorudan oluşmuştur.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

	Değişkenler	Sayı(n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	14	48.2
	Erkek	15	51.8
Yaş	25-30	8	27.5
	31-35	6	20.6
	36-40	9	31.0
	41-45	5	17.2
	46-50	1	3.4
Eğitim Durumu	Lisans	26	89.6
	Lisansüstü	3	10.4
Kıdem	1-5 yıl	2	6.8
	6-10 yıl	15	51.7
	11-15 yıl	7	24.1
	16 yıl ve üzeri	5	17.2

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın etik kurul onayı Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde, 31.12.2021 tarih 28/08 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır. Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılında yapılmıştır. Anket formu gönderilmeden önce öğretmenler bilgilendirilmiştir. Pandemi sürecinden dolayı anket formu, bilgisayar destekli ortamda uygulanmış, veriler Google Form üzerinden toplanmıştır. Anketi doldurma süresi ortalama 10-15 dakika sürmüştür. Ankete katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmada yeterli sayıda anket formu toplamak yaklaşık bir ay gibi bir süreyi kapsamıştır. Bilgisayar destekli bir ortamda gerçekleştirilmesi çalışmanın şeffaflığını arttırmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizinin amacı, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu kapsamda veriler önce kavramsallaştırılır daha sonra, ortaya çıkan kavramlar mantıksal bir biçimde düzenlenerek veriyi açıklayan temalar saptanır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem birbirine benzeyen verileri

belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Çalışmaya katılan öğretmenler tarafından doldurulan her bir form öncelikle tek tek kodlanmıştır. Kodlama süreci araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmış, daha sonra bir araya gelerek ortak bir sonuca varılmıştır. Verilen cevaplara göre belirli temalar oluşturulmuştur. Katılımcıların verdikleri cevaplar benzerlik ve farklılıklarına göre sınıflandırılmıştır. Katılımcıların cevapları analiz edilerek belirli sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların arasından bir kişinin verdiği cevaplarda yeterli veri olmadığı için analizde yer verilmemiş, analizler katılımcıların cevaplandırdığı 29 adet anket formu üzerinden yapılmıştır. Bulgular bölümünde, kadın öğretmenler 'K' harfi ile, erkek öğretmenler 'E' harfi ile gösterilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Araştırma sonucunda araştırma sorularına yönelik olarak elde edilen bulgular sırayla sunulmuştur. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen görüşler analiz edilerek oluşturulan tema ve alt temaları ve öğretmen görüşlerini içeren tablolar verilmiş, daha sonra öğretmenlerin ifadelerinden direk alıntı örnekleri sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Uzaktan Öğretim Sürecinde Edinilen Tecrübelere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde edindiği tecrübelerle ilgili görüşleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2
Uzaktan Öğretim Sürecinde Edinilen Tecrübeler

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşleri	f
Edinilen tecrübeler	Olumlu tecrübeler	Eğitim teknolojilerini kullanma	7
		Bilgisayar programı kullanımını (Zoom, EBA) öğrenme	6
		Zamanı etkili kullanma	5
		Yüz yüze eğitimin değerini anlama	3
		Öğretmenliğin kıymetini anlama	1
		Deneyler ve animasyonlar üzerinden kalıcılık sağlama	1
	Olumsuz tecrübeler	Öğrenci motivasyonunun düşüklüğü	6
		Öğrenci katılımının az olması	5
		Yüz yüze eğitime göre verimsiz olması	4
		Süreç zorluğu	3
		Öğrencileri ders anında kontrolün zorluğu	1

Sürece velilerin dahil olması	1
Öğrenciye ders içi not vermede zorluk	1
Ödev kontrolünün zorluğu	1
Zamanı etkili kullanamama	1

"Edinilen tecrübeler" temasının "Olumlu tecrübeler" alt temasında en çok eğitim teknolojilerini kullanmayı, bilgisayar programı kullanımını ve zamanı etkili kullanmayı öğrendikleri şeklinde görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"Teknoloji kullanımı ve farklı uygulama kullanımlarını öğrendim." (K5)

"Tek tecrübesi bilgisayar kullanarak çevrimiçi öğrencilerle iletişime geçebilmek oldu. Hem ben hem öğrenciler bilgisayarı daha etkili kullanmayı öğrendik."(K10)

"Zoom programı ile tanışıp uzaktan uygulanabilecek bazı program ve uygulamalar öğrendim." (E3)

"… Zamanı daha verimli kullanabildiğimi, daha fazla sayıda soru çözdüğümüzü fark ettim."(E2)

"…artı diyebileceğim nokta özetleri önceden gönderdiğim için bol soru çözme fırsatı yakaladım diyebilirim." (E8)

"Edinilen tecrübeler" temasının "Olumsuz tecrübeler" alt temasında en çok, öğrenci motivasyonunun düşük olması, öğrenci katılımının az olması ve yüz yüze eğitime göre verimsiz bir süreç olması ile ilgili görüşler belirtilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"*Öğrenci katılımı yok denecek kadar azdı. Katılanlarda da kamera kapalı idi ve dönüt almak çok zordu. Çoğu zaman kendi kendime konuşuyor gibi oluyordum." (E9)*

"Yüz yüze eğitimin kıymetini anlamak ve öğrencilerin canlı derslere katılımının düşük düzeyde kalması." (E13)

"Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre çok etkisiz ve öğrencilerin katılım oranı çok düşük bu yüzden etkili olmayan bir süreç yaşadık." (E18)

"Çok zorlu ve verimsiz bir süreçti. "(K1)

"….. Çocuklar ile yüz yüze olan eğitimde farkındalık hazır bulunuşluk seviyesi düştü, göremediğimiz için dikkatleri daha çabuk dağıldı." (K17)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı üzere uzaktan öğretim süreciyle ilgili olumlu tecrübeler ve olumsuz tecrübeler yaşayan öğretmenler bulunmaktadır. Olumlu tecrübeler yaşayan öğretmenler, daha fazla soru çözme fırsatı yakaladıklarını, teknoloji ile iç içe olup farklı uygulamalar öğrendiklerini belirtmişlerdir. Olumsuz tecrübe yaşayan öğretmenler ise uzaktan öğretim sürecinin yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu, öğrencilerin kamera ve mikrofon açamadıklarını, etkileşim az olduğu için öğrencilerin motivasyonun düşük olduğunu ve öğrenci katılımının az olduğunu belirtmişlerdir.

Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullanılan Uygulamaların Kazandırdıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uzaktan öğretim sürecinde kullanılan uygulamaların öğretmenlere kazandırdıklarıyla ilgili görüşlere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3
Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullanılan Uygulamaların Kazandırdıkları

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşleri	f
Kullanılan uygulamanın kazandırdıkları	Olumlu görüşler	Zoom, EBA, Whatsapp gibi uygulamaları kullanma	14
		Teknolojiyi verimli kullanma	5
		Uygulamalı derslerde bilişim teknolojilerini kullanma	4
		Daha fazla içerik sunabilme	2
		Z-kitap kullanmayı öğrenme	2
		Pratik soru çözüm imkânı sağlama	1
	Olumsuz görüşler	Fiziki olarak rahatsızlık yaşama	1
		Hiçbir faydasının olmaması	1
		Öğrencilere not vermekte zorlanma	1
		Öğrencilerin etkin katılımını sağlamakta zorlanma	1
		Sınıf geçme kolaylığı sağlandığı için verimli ders işlemekte zorlanma	1
		Uzaktan eğitimin zor olması	1
		Öğrenci katılımının az olması sebebiyle verim alamama	1

"Kullanılan uygulamaların kazandırdıkları" temasının "Olumlu görüşler" alt temasında en çok Zoom, EBA, Whatsapp gibi uygulamaların kullanımını öğrendikleri ve teknolojiyi verimli kullanmayı öğrendikleri ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

> *"Zoom kullandım ve gayet de başarılı bir uygulama olduğunu gördüm. Bize kazandırdıkları pdf, slayt, word gibi diğer sayfalara geçiş yapabilmemiz, yazı yazabileceğimiz uygulamalara sahip olması dersin daha aktif geçmesine olanak sağladı." (E2)*

"Dijital platformlar yüz yüze görüşme imkânımızın olmadığı kişilerle zaman ve mekân kısıtlaması olmadan görüşebilmeyi ve toplantılar yapabilmemizi sağladı." (E15)

"EBA ve diğer dijital materyalleri kullanmam fen dersini görsel animasyon resim ve videolarla işlemem öğrencilerim için daha faydalı olduğunu düşünüyorum bu süreçte." (E19)

"Teknoloji ve bilişim araçlarının daha verimli kullanımını öğrenmiş oldum. Okula gitmeden de ders yapılabileceğini fark ettik." (K20)

"Kullanılan uygulamanın kazandırdıkları" temasının "Olumsuz görüşler" alt temasında fiziki rahatsızlıkların oluşmasına sebep olduğu, öğrenciye not vermekte zorlandıkları, uzaktan eğitimin zor olduğu ve hiçbir şeye faydası olmadığını düşünen öğretmen görüşlerine ulaşılmıştır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"... bel ve boyun ağrıları kazandırdı diyebilirim." (E4)

"Herhangi bir katkısı olduğunu düşünmüyorum." (K1)

"...notlama olmaması sınıf geçme kolaylığı ders katılım zorunluluğu olmaması sebebiyle öğrencilere bu uygulamalarda da katkı başarı sağlanamıyor" (K7)

"Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre çok etkisiz ve öğrencilerin katılım oranı çok düşük bu yüzden etkili olmayan bir süreç yasadık." (E18)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinden anlaşıldığı üzere uzaktan öğretim sürecinde kullanılan uygulamaların kendilerine kazandırdıkları ile ilgili olumlu görüşler ve olumsuz görüşler belirten öğretmenler bulunmaktadır. Daha fazla içerik sunma olanağı sağlaması, pratik soru çözümü, teknolojiyi verimli kullanma, uygulamalı derslerde bilişim kullanımı ile ilgili olumlu görüşlere yer verilmiştir. Olumsuz görüş belirten öğretmenler ise uzaktan eğitimin zor olduğunu ve hiçbir faydası olmadığını belirtmişlerdir.

Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyal ve Yöntemlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin kullandığı materyal ve yöntemler ile ilgili görüşlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

"Kullanılan materyal ve yöntemler" temasının "Materyal ve yöntem kullandım" alt temasında öğretmenleren çok slayt gösterimi, animasyon, deney ve Z-kitap kullandıklarını ifade etmişlerdir.

> *"Evet kullandım. Online testler, pdf şeklindeki kitaplar, ders kitabı vb. Deneylerde ise dijital ortamdaki uygulamaları yaptık. MEB, vitamindekiler vb." (E2)*
>
> *"Uzaktan da olsa Deney yöntemi ve dinamometre, paraşüt yapımı gibi ders içi etkinlik materyalleri yaptık." (E3)*
>
> *"Evet. Benzetim yöntemini deneylerde kullanmaya çalıştım." (K25)*
>
> *"Evet, basit deneyleri kendim yaparak evde gösterme imkânım oldu" (K27)*
>
> *"Konuyla ilgili görselliği ve deneyleri bol olan slaytlar kullandım. Video paylaşımları yaparak destekledim." (K20)*

Tablo 4.
Uzaktan Öğretim Sürecinde Kullanılan Materyal ve Yöntemler

Tema	Alt tema	Öğretmen görüşleri	f
Kullanılan materyal ve yöntemler	Materyal ve yöntem kullandım.	Slayt	6
		Animasyon	4
		Deney	4
		Z kitap	3
		Morpakampus	3
		Ders içi etkinlik materyalleri	3
		Pdf soru bankası	3
		Ders kitabı	2
		Video	2
		Vitamin	2
		Online test	2
		Yazı tahtası	2
		Google form, connectedEdpuzzle, Socrative, Nearpod, Perusall	2
		Görsel materyal	1
		Video çekimi	1
		Gösteri deneyi	1
		EBA	1
	Materyal ve yöntem kullanmadım	Materyal kullanmadım	3

"Kullanılan materyal ve yöntemler" temasının "Materyal ve yöntem kullanmadım" alt temasında üç öğretmen materyal ve yöntem kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

Yukarıda verilen öğretmen ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğretmenler genellikle, uzaktan öğretim sürecinde dersi çeşitli uygulamalar kullanarak işlediklerini belirtmişlerdir. Basit malzemeler kullanılarak evde deney yapımı, slâyt hazırlayarak sunum, animasyonlar, video izletimi ve Z-kitap kullanımı gibi çeşitli farklı yöntemleri bir arada kullanarak süreci yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca ifadelerden anlaşıldığı üzere uzaktan öğretim sürecini hiçbir materyal kullanmadan yürüten öğretmenler de bulunmaktadır.

Uzaktan Öğretim Sürecinde Öğrenci Katılımına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılım oranıyla ilgili görüşlere Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5.
Uzaktan Öğretim Sürecinde Öğrencilerin Derse Katılım Oranı

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşleri	f
Öğrencilerin derse katılım oranı	Düşük	0-5 kişi.	14
		6-10 kişi	9
		11-15 kişi	5
	Yüksek	16-20 kişi	1

"Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılım oranı" temasının "Düşük" alt temasında öğretmenler, derse katılım sayısının 0 ile 5 kişi arasında olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı okullarda ise derse katılım sayısının 6 ile 10 kişi arasında değiştiğini belirten öğretmenler de bulunmaktadır. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"Çok çok düşüktü ortalama 5 öğrenciyle yaptım" (E18)

"Sınıflara göre katılım oranı farklılaştı ortalama 2 öğrenci" (K23)

"Ortalama 5 öğrenciyle yaptım" (K27)

"Ortalama 10-12 öğrenci ile ders yaptım" (E12)

*"*Uzaktan öğretim sürecinde öğrencilerin derse katılım oranı" temasının "Yüksek" alt temasında sadece 1 sınıfta 16-20 kişi arasında bir katılım olduğu belirtilmiştir.

".5. sınıflarda daha yüksek bir katılım vardı 15-18 civarı diyebilirim" (E4)

Yukarıda verilen ifadelerden anlaşıldığı üzere öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde öğrenci katılımının az olduğunu belirtmişlerdir. Katılım oranı 16-20

kişi arasında olansadece bir sınıfın olduğu ifade edilmiştir. Genel olarak 0-5 kişi arasında bir katılımın olduğu belirtilmiştir.

Uzaktan Öğretim Sürecinde Ödevlendirme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uzaktan öğretim sürecinde ödevlendirme sürecinde öğrenci takibiyle ilgili görüşlere Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Uzaktan Öğretim Sürecinde Ödevlendirme Durumu

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşleri	f
Ödevlendirme durumu	Ödevlendirme yaptım	Whatsapp üzerinden	22
		EBA üzerinden	7
		Ders sırasında kontrol sağladım	4
		Online	1
	Ödevlendirme yapmadım	Ödevlendirme yapmadım	1

"Ödevlendirme durumu" temasının "Ödevlendirme yaptım" alt temasında öğretmenler ödevlendirme yaptıklarını ve Whatsapp, EBA gibi uygulamalar kullanarak süreci takip ettiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

> *"WhatsApp yoluyla velilerden ya da öğrencilerden dönüt istedim ya da EBA'da öğrenciler için bireysel raporları inceledim". (E3)*

> *"EBA üzerinden verdiğim çalışmaları zaten sistemden takip edebiliyorum. Bunun dışında WhatsApp üzerinden atılan fotoğraflarla da çalışmaları takip etmeye çalıştım. Çalıştım kelimesini özellikle kullandım bir süre sonra fotoğraflar mesajlar yığıldı ilgilenmek mesele oldu diyebilirim" (E4)*

> *"Derse kaydolan öğrencilerimle derste katılamayanlara gruplardan ve telefonla ulaşmaya çalıştım" (K17)*

> *"Ders başlarında soru cevapla veya WhatsApp'tan çalışmaların fotoğraflarını yolladılar" (K21)*

"Ödevlendirme durumu" temasının "Ödevlendirme yapmadım" alt temasında ödevlendirme yapamadığını belirten bir öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

> *"Yapamadım."(E24)*

Yukarıda verilen ifadelerden anlaşıldığı üzere uzaktan öğretim sürecinde çeşitli uygulamalar kullanılarak ödevlendirme takibi yapıldığı ifade edilmiştir. Süreç boyunca ödev takibi için en çok kullanılan uygulamaların "bireysel dönüşler ve

EBA" olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra ders esnasında ödev kontrolü yapıldığını belirten öğretmen ifadelerine de rastlanmıştır. "Ödevlendirme yapmadım" alt temasında "yapamadım" diyen bir öğretmen bulunmaktadır.

Uzaktan Öğretim Sürecinde Uygulama (Deney) Yapabilme Durumuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Uzaktan öğretim sürecinde derslerin uygulamalı kısımlarının uzaktan eğitimle verilebilirliği ile ilgili görüşlere Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7
Uzaktan Öğretim Sürecinde Uygulama (Deney) Yapabilme Durumu

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşleri	f
Uygulama (deney) yapabilme durumu	Verimli oldu	Ödevlendirme yaparak deney yapabilme	4
		Deneylerle ilgili video izletme	3
		Deneyleri görsel sunumla gösterme	2
		Gösteri deneyi yapma	2
		Animasyon izletme	2
		Veli desteğiyle deney yapabilme	1
		Proje vererek uygulayabilme	1
		Etkileşimli deney uygulamalarını kullanma	1
	Verimli olmadı	Verimli değildi	13
		Uygulamalı derslerin uzaktan verilebilirliğinin zor ve eksik olması	3
		Zamanı etkili kullanamama	2
		Grafik ve çizim konularında zorlanma	1

"Uygulama yapabilme durumu" temasının "Verimli oldu" alt temasında ödevlendirme yaparak ve video izleterek uygulamalı kısımların yapılabildiği belirtilmiştir. Uzaktan öğretimde öğrencilerin tamamen aktif olmamasından dolayı gösteri deneyi ve görsel sunumların kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

> *"Öğrencilere deneyi yaptırarak değil yaptığım deney videolarını izleterek onlara da yapabilecekleri çalışmaları ödevlendirdim. Tabi öğrenci bizzat yapılanı izlemek ve sürece dâhil olmak yerine videosunu izlediği için çok etkili olmadı." (K25)*

> *"Öğrenciler ile deneyler yaptık, ya da deney videoları paylaşıp onların yapmasını istedik, yapıp videolarını bize gönderdiler." (K6)*

"Okulda da malzeme yetersizliğinden birçok etkinliği yapamıyorduk. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan etkinlikleri görsel olarak sunabildim" (K7)

"Uygulama kısmı bireysel olarak değil internet üzerinden daha önce yapılmış olan videolarla sağlandı. Maalesef uygulamalar için ev ortamı gibi koşullar pek mümkün olmuyor." (E15)

"Ödevlendirme ile uygulanabilirlik" (K23)

"Uygulama yapabilme durumu" temasının "Verimli olmadı" alt temasında uzaktan öğretimin verimli olmadığı ve uzaktan öğretim sürecinde uygulama yapmanın zor olduğu ile ilgili görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşlerden bazıları şunlardır:

"Uygulamalı kısımları uzaktan işlemek çok zor oldu Anında dönüt sağlayamadığım için ders süresini kullanmakta zor oldu." (K29)

"Olmaz ve de olmuyor, yaparak yaşayarak öğrenmek gerekir." (E24)

"Fen bilimleri deneme görme ve uygulama dersidir. Bu yüzden uzaktan eğitime uygun değildir." (E18)

"Uygulama olayının uzaktan olması imkânsızdı bir köy öğretmeni olarak." (K10)

"Zor ve eksik kaldığını düşünmekteyim." (E3)

Yukarıda uzaktan öğretim sürecinde uygulama yapmanın verimli olduğu ve verimli olmadığıyla ilgili görüşlere yer verilmiştir. Fen Bilimleri dersinin uygulamalı kısımlarının öğrencinin yaparak yaşayarak derse katılmasıyla mümkün olacağı belirtilmiştir. Uygulamalı kısımları uzaktan işlemenin çok zor olduğu, anında dönüt sağlanamadığı için ders süresini kullanmakta zorluk çekildiği ifade edilmiştir. Uygulama yapabilen öğretmenler bu süreci ödevlendirme yaparak, proje vererek, veli desteği alarak, animasyon ve görsel sunum izleterek yürüttüklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimi Sürdürmeyi İsteme/İstememe ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitimi sürdürmeyi isteme/istememe ile ilgili görüşlerine Tablo 8'de yer verilmiştir.

"Uzaktan Eğitimi Sürdürmeyi İsteme/İstememe" temasının "Sürdürmek isterim" alt temasında 10 öğretmen derslerin tümünün uzaktan öğretimle

işlenebileceğini belirtmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler konuların bir kısmını ya da 8.sınıflarla konuyu pekiştirmek için uzaktan eğitimi sürdürmek istediklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

> *"Bir kısmını sürdürmek isterim ancak tüm derslerimin uzaktan çevrimiçi olmasını istemem." (E3)*
>
> *"Bir kısmını evet, çünkü anında değerlendirme yapıp geri bildirim verdiğimiz uygulamalar var." (K6)*
>
> *"Sekizinci sınıflarda belirli günlerde akşam saatlerinde soru çözüm uygulamalarında kullanılabilir" (E12)*
>
> *"8. Sınıflarda kurs veya sınava yönelik çözümlerde vakit kazanma açısından olabilir." (E18)*
>
> *"İsterim. Özellikle 8. sınıflarda sınava yönelik soru çözümü yaparken kullanırım. Köy okulunda öğretmenim. Akıllı tahta yok. Soru çözümünde daha yavaş kalıyorduk. Çevrimiçi daha pratik oldu." (K25)*

Tablo 8
Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimi Sürdürmeyi İsteme/İstememe ile İlgili Görüşleri

Tema	Alt tema	Öğretmen Görüşleri	f
Uzaktan Eğitimi Sürdrümeyi İsteme / İstememe	Sürdürmek isterim.	Tümünü	10
		Bir kısmını	4
		Sadece 8.sınıflarla	4
		Eksikleri gidermek için	1
		Bol soru çözmek için	1
		Zamandan tasarruf sağlamak için	1
		Anında geri bildirim için	1
		Görsel zenginlik sağladığı için	1
		Okula gidemediğim durumlar için	1
		Pekiştireç olması için	1
	Sürdürmek istemem	Verimsiz olduğu için	12
		İnternet sıkıntısı olduğu için	3
		Katılım az olduğu için	2
		Öğrenciye dönüt veremediğim için	1
		Öğrenciler aynı anda giremedikleri için	1
		Öğrenci motivasyonu az olduğu için	1

"Uzaktan Eğitimi Sürdürmeyi İsteme/İstememe" temasının "Sürdürmek istemem" alt temasında uzaktan öğretimin verimsiz olması nedeniyle bazı öğretmenlerin sürdürmek istemedikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin internet sıkıntısı yaşamaları ve katılımın az olması sebebiyle de uzaktan

öğretimi sürdürmek istemeyen öğretmenler bulunmaktadır. Bu ifadelerden bazıları şunlardır:

> *"İstemem, çocukların interneti yok, katılım olmuyor." (E24)*
>
> *"Hayır. Öğrencilerimin hepsinin internet erişimi yok maalesef. Yüz yüze eğitimin yerini hiçbir şey tutmaz. Öğrenci yaparak yaşayarak öğrenmeli, uzaktan eğitim verimli olmuyor." (K20)*
>
> *"Hayır, öğrenci katılımının yetersiz olması" (E16)*
>
> *"Hayır, çünkü öğrencilerin dersi anlayıp anlamadıklarını bakışlarından mimiklerinden konuşmalarından daha net anlıyorum" (E14)*

Yukarıda verilen ifadelerde uzaktan öğretim sürecinde "Uzaktan EğitimiSürdürmek İsteme/İstememe" temasında "Sürdürmek isterim" ve "Sürdürmek istemem" alt temalı görüşlere yer verilmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü derslerde bol soru çözmek, zamandan tasarruf sağlamak ve konularda pekiştireç sağlamak adına uzaktan öğretimi sürdürmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin aynı anda derse girememeleri, internet sıkıntısı yaşamaları, katılımın az olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan öğretimi sürdürmek istemeyen öğretmen görüşleri de bulunmaktadır.

Uzaktan öğretim süreciyle ilgili öğretmenler bazı görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşler şu şekilde ifade edilmiştir:

> *"Uzaktan eğitim devam ederse öğrencilerin bu durumu ciddiye alması sağlanmalı. Bunun için düzgün değerlendirme kriterleri getirilmeli yıl ve dönem içinde sürekli karar değiştirilmemeli. Önce sınav yapılacağını bildirip sonra ilk dönem notları geçerli olacak gibi değişiklikler çalışan birçok öğrenciyi yıldırdı, çalışmayanları ise ödüllendirdi." (K4)*
>
> *"Yüz yüze eğitim başlayınca çevrimiçi süreçte yapılan çok güzel etkinlikleri devam ettirmemiz şart." (E6)*
>
> *"Uzaktan eğitim belki evde eğitim gören öğrenciler için devam edebilir. Ama kamera ve mikrofon açık olmak şartı ile ve ikinci derecede başvurulacak yöntem olabilir." (K9)*
>
> *"Fen Bilimleri dersinde yüz yüze olmak büyük avantaj deney etkinlik ve gösterim açısından uzaktan eğitimde bunun noksanlığını yaşadım." (K10)*

"Uzaktan eğitim öğrenci takibinin çok zor olduğu bir uygulama" (E12)

"Bir an önce yüz yüze eğitime geçilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çevirim içi dersler gerek öğretmenleri gerek öğrencileri ve gerekse velileri çok yıprattı. Eğitimde ciddiyet yüz yüze dersler ile sağlanıyor." (E15)

"Uzaktan eğitim açısından öğrenci, öğretmen ve milli eğitim olarak eksiğiz. Uzaktan eğitimle ilgili seminerler kurslar verilmeli gerekli alt yapı oluşturulmalıdır." (E18)

"Umarım gerekli olmaz ama zorunlu hallerde uzaktan eğitim kullanılabilir. Onun dışında dersler, özellikle de Fen Bilimleri dersi yüz yüze olmalı. Öğrenciler yaparak yaşayarak öğrenmeli."(K20)

"İnterrnet alt-yapı eksikliği, veli duyarsızlığı ve tablet, telefon eksikliği uzaktan eğitimi zorlaştırdı" (E22)

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin edindiği tecrübeler ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin bir kısmının uzaktan öğretimde öğrencilerin motivasyonunun düşük olduğunu ve derse katılımlarının az olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerde kamera ve mikrofon olmaması ya da bozuk olması sebebiyle derse aktif katılımın sağlanamadığı ifade edilmiştir. Uzaktan öğretime katılabilmek için gerekli alt yapının hazır olmaması, internet sıkıntısı, bilgisayar olmaması gibi sorunlar öğrencilerin motive olmasını ve derse katılmasını güçleştirmiştir. Bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Covid-19 pandemisi sürecinde Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelendiği bir çalışmada; öğrencilerin derslere katılımlarının az ve motivasyonlarının düşük olduğu belirlenmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Pandemi sürecinde, matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimle ilgili deneyimlerinin değerlendirildiği bir çalışmada, dönüt alınamadığı, öğrencilerin mikrofon ve kamerayı etkinleştiremediği ve aynı anda konuşarak ders içi iletişimi güçleştirdikleri ve derse katılım oranının düşük olduğu belirlenmiştir (Özdemir Baki ve Çelik, 2021). Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmada ise bir evde öğrenim gören çocuk sayısının fazla olması nedeniyle uzaktan eğitim derslerine katılımın düşük olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin bir kısmı gerekli alt yapının olmadığını, bu yüzden internet sıkıntısı yaşadığını ifade etmişlerdir. Her öğrencinin bilgisayar, tablet ya da cep telefonunun olmaması da yaşanan sıkıntılardan biridir. Başaran vd.'nin (2020) çalışmalarında pandemi sürecinde, uzaktan eğitim sisteminin alt yapısının yeterli olmadığı ve uzaktan eğitimin bundan olumsuz etkilendiği çokça ifade edilmiştir. Ayrıca her öğrencinin bilgisayar, tablet vb. eğitim için kullanacakları teknolojik aletlere ulaşamaması ve bu teknolojik aletleri kullanmak için yeterli bilgiye sahip olmaması gibi nedenlerin uzaktan eğitim sürecini güçleştirdiği ifade edilmiştir. Yılmaz vd. (2020) yaptıkları çalışmada da uzaktan eğitimdeki verimliliği teknolojik imkânsızlıkların düşürdüğü ifade edilmiştir. Arat ve Bakan (2011) da uzaktan eğitimde iletişim altyapısında yaşanan sıkıntıların eğitimi olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Kavuk ve Demirtaş'ın (2021) çalışmalarında da pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ilgili olarak, öğrenciler arasında teknolojik imkânlara sahip olma konusundaki eşitsizlik ve bazı bölgelerdeki teknolojik alt yapı yetersizliği öğretmenler tarafından çok kez ifade edilmiştir. Özdemir Baki ve Çelik (2021) araştırmalarında, velilerin telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik araçları maddi yetersizlikler nedeniyle temin edememesini ve internete erişim güçlüğünü pandemi sürecinde uzaktan eğitimin güçlükleri olarak belirtmişlerdir. Karataş Öztürk (2021) çalışmasında taşımalı eğitim gören öğrencilerin zor kış şartlarında okula ulaşım sağlamakta güçlük çekildiği durumda kullanılmasının yararlı olacağını belirtmiştir. Ancak ailelerin uzaktan eğitim için gerekli ortamı sağlayıp bilinçlendirilmesi gerektiğini, internet alt yapı ve sorunlarının çözülmesi gerektiğini de ifade etmiştir. Yılmaz (2021) yaptığı çalışmada öğretim üyeleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin zorlu şartlarda kullanım için uygun olduğunu belirttiklerini ancak uzaktan eğitime erişimin herkes için eşit şartlarda olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir.

Yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sorunlara değinilmiştir. Altawalbeh ve Al-Ajlouni (2022) Ürdün Üniversitesi Fen Fakültesinde yaptıkları çalışmada katılımcılar, internet bağlantısı sorunları ve yeni teknoloji ve öğretim stratejilerine ilişkin deneyim eksikliği de dahil olmak üzere pek çok engel ve zorluk bildirmişlerdir. Gordy ve diğ. (2021) tarafından ABD'nin Mississippi eyaletinde lise fen dersi öğretmenleriyle yapılan çalışmada katılımcılar internet erişiminin hem öğrenciler hem de öğretmenler için en önemli engellerden biri olduğunu bildirmişlerdir. Landicho (2021)'nun Filipinler'de yaptığı çalışmada ise pandemi sürecinde derslerin ve değerlendirmelerin yeniden tasarlanması, teknolojik kaynaklar üzerindeki sınırlamalar ve öğrenciler ile öğretmenler arasındaki sosyal etkileşimlerin azalması gibi diğer faktörlerin etkilerini içeren zorluklar da ortaya çıkmıştır. Macias, Iveland, Tyler ve Salcido White (2022)

tarafından ABD'nin Kaliforniya eyaletinde yapılan çalışmada pandemiden önce de var olan yüksek kaliteli fen eğitimi ve öğrenimine erişim eksikliğinin daha da derinleştiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte aynı çalışmada öğretmenlerin öğrencileri ve ailelerini pandemi öncesine göre daha derinden tanıdığı ve birçoğunun, öğrencilerinin öğrenmesi üzerinde olumlu bir etki yaratabilmek ve etkileşim kurabilmek için bu ilişkilerin önemini fark ettiği şeklinde olumlu yönde bir bulguya da yer verilmiştir. Macias, Tyler, Iveland ve Rego'nun (2022) ABD'de yaptıkları çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası teknolojinin uzaktan eğitim sırasında büyük bir zorluk oluşturduğunu ifade etmiştir. Stefanidou vd. (2022) Yunanistan'da gerçekleştirdikleri çalışmada lise öğrencileri ev ortamındaki koşullar ve internet bağlantısında yaşanan teknik sorunları ve sınıf arkadaşları ile öğretmen arasındaki iletişim eksikliğini uzaktan eğitim yoluyla fizik dersi öğrenimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında göstermişlerdir.

Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde kullanılan uygulamaların kendilerine kazandırdıklarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin zamanı etkili kullanmayı, bilgisayar programlarını ve eğitim teknolojilerinin kullanımını öğrendiklerini ve yüz yüze eğitimin değerini anladıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenler soru çözme, tekrar yapma gibi süreçlerde zamandan tasarruf sağlayıp uzaktan öğretimin faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Demir ve Özdaş'ın (2020) çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinden memnun olan öğretmenler, uzaktan eğitimi, olumlu, yeterli, yararlı, verimli, başarılı, motive edici, eğlenceli ve öğretici olarak değerlendirmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) çalışmalarında, öğretmenler uzaktan öğretimin mesleki olarak eğitimde teknoloji kullanımlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde zorunlu uzaktan eğitimin, teknoloji kullanımını zorunlu kıldığı ve öğretmenleri bu konuda kendilerini geliştirmeye mecbur bıraktığı söylenebilir. Bu bulgulara benzer şekilde Altawalbeh ve Al-Ajlouni (2022) tarafından Ürdün'de yapılan çalışmada da katılımcılar yeni teknikler ve öğretme becerileri kazandıklarını bildirmişlerdir. Gordy ve diğ. (2021)'nin ABD'de yaptıkları çalışmada ise öngörülemeyen zorluklara rağmen pandemi sürecinin, öğretmenlere öğretimde farklı teknolojileri benimseme ve gelecekte beklenmeyen durumlara daha iyi hazırlanmak için teknoloji entegrasyonu ihtiyacını öngörme fırsatları sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır. Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler Zoom, EBA, Whatsapp gibi uygulamaları kullanmayı öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Teknolojiyi uzaktan öğretim sayesinde verimli kullanmayı öğrendiklerini ve uzaktan öğretimle beraber Z kitap kullandıklarını, böylece daha fazla içerik sunabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, uzaktan eğitimin derste video, grafik ve

tablo kullanım imkânını arttırdığı, örgün eğitimde kullanılandan daha fazla öğretim tekniği kullanılmasına imkân tanıdığı ve kalıcı öğrenmeler sağladığını ifade etmişlerdir. Haşıloğlu vd. (2020) çalışmalarında en çok Whatsapp uygulaması kullandıklarını ifade etmiş, EBA üzerinden iletişim sağlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

Uzaktan öğretim sürecinde kullanılan uygulamaların hiçbir faydası olmadığını düşünen öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Öğretmenler derse katılımın az olması, derse devam zorunluluğunun olmaması, sınıf geçmenin kolay olması gibi sebeplerden dolayı uzaktan öğretiminin verimsiz olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerde odaklanamama, dersi ciddiye almama, devamsızlık sorun olmadığı için düzenli katılımın olmaması gibi sebepler de öğretmenlerin uzaktan öğretim hakkında olumsuz görüşlerde bulunmasına sebep olmuştur. Başaran vd., (2020) araştırmalarında, derslerde sadece akademik bilgilere yer verilebildiği, derslerin tekdüze geçtiği ve öğrenci ile etkileşimin kısıtlı olduğunu belirtmişlerdir. Çakın ve Külekçi Akyavuz (2020) çalışmalarında, öğrencilerin yeni konuları öğrenmekte güçlük çekmeleri, verilen ödevleri yapmamaları, öğrencilerin zaten sınıfı geçeceklerine yönelik bir algıya sahip olmaları ve ders esnasında evde dikkati dağıtabilecek unsurların bulunmasını uzaktan eğitimin olumsuz yanları olarak belirtmişlerdir. Benzer ve Akkaya (2021) çalışmalarında öğretmenler sistemsel sıkıntıların (ses ve görüntü) ve internet sıkıntısının olduğunu, anında dönüt verilmediğini, ders sürelerinin az olması gibi uzaktan eğitimin olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin uzaktan öğretim sürecinde kullandıkları materyal ve yöntemler sorulduğunda, öğretmenlerin çoğu uzaktan öğretim sürecinde çeşitli materyal ve yöntem kullandıklarını belirtmiştir. Fen Bilimleri dersi uygulamaya yönelik bir ders olduğu için ders esnasında deneyler yaptıklarını, ödevlendirme yöntemi ile öğrencilerin deneyleri evde yapıp video çektiklerini, animasyon izlettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca konuyla ilgili slaytlardan faydalandıklarını, Z kitap uygulamasını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler Morpa Kampüs, Vitamin gibi eğitici internet sitelerinden faydalanmıştır. Deneylerin bazılarını gösteri deneyi şeklinde yapan öğretmenler de vardır. Kavuk ve Demirtaş (2021) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitimde sıklıkla düz anlatım ve soru–cevap yöntemiyle derslerin işlendiği belirlenmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin aktif katılacağı öğretim yöntemlerini kullanmakta ve öğretim materyalleri kullanımı konusunda güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Başaran vd. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde farklı materyalleri kullanma kısıtlılığının olduğunu ve nitelikli bir öğrenme için uygun kaynakların kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bunun için, öğretmenler, uzaktan eğitimin ikinci döneminde, eğitici videolar ve animasyonlar kullanmaya

başladıklarını, kaynak kitaplar temin ettiklerini, konu özetleri hazırladıklarını ve bilişsel eğitim materyalleri aldıklarını belirtmişlerdir. Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021), çalışmalarında öğretmenlerin zaman zaman çevrimiçi eğitim için Zoom yazılımını kullandıklarını, daha sonra Zoom'un çeşitli güvenlik açıklarından dolayı bakanlığın tavsiyesi ile kullanmayı bıraktıklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun sadece EBA platformu ve EBA TV üzerinden eğitim-öğretime devam ettiğini ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) çalışmalarında, uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin en çok soru-cevap, problem çözme ve düz anlatım yöntemlerini kullandıkları tespit edilmiştir. Uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğretim materyali olarak en çok slayt, deneme, kitap vb. dijital dokümanlar, web uygulamaları, eğitim bilişim ağı (EBA) ders içeriği ve çeşitli videoları kullandıklarını belirtmişlerdir. Çiftçi ve Aydın (2020), çalışmalarında EBA uygulamasının ödev kontrolünde, video izlemede, sınavlarda fayda sağladığını, uzaktan eğitim sürecini EBA canlı yayın yaparak kolaylaştırdığını belirtmiştir. Yunus vd. (2021) araştırmalarında öğretmenlerin EBA, Zoom ve Web 2.0 tasarım araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ballıel Ünal, (2017) çalışmasında Web Tabanlı uzaktan eğitimin faydalı olduğunu, animasyonlarla duyu organlarının aktif kullanıldığını ve kalıcı öğrenme sağladığını ifade etmiştir. Uzaktan öğretimde sadece EBA uygulamasını kullanan bir öğretmen bulunmaktadır. Tutar (2015) çalışmasında, öğretmenlerin normal süreçte EBA'yı sıklıkla kullanmadıklarını, buna karşılık pandemi sürecinde özellikle de Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin EBA'yı düzenli olarak kullandıklarını belirtmiştir. Gordy ve diğ. (2021)'nin ABD'de yaptıkları çalışmada ise pandemi sürecinde öğretmenler tarafından kullanılan popüler teknolojiler arasında Zoom gibi web konferans yazılımları, Google Classroom ve Google Docs gibi eğitim amaçlı uygulamalar ve Canvas gibi öğrenme sistemi yönetimi uygulamaları yer almıştır. Macias, Tyler, Iveland ve Rego'nun (2022) çalışmasında araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere yönelik fen dersi materyal ve malzemelerinin eksik olduğunu ifade etmişlerdir. Stefanidou vd.'nin (2022) çalışmalarında birçok öğrenci uzun süreli uzaktan eğitimden fizik öğretimine veya genel konulara ilişkin bazı olumlu unsurlar bulmuş ve bunlara dikkat çekmiştir. Bu tür olumlu unsurlar, fizik kavram ve süreçlerinin anlaşılmasına yardımcı olan ve yalnızca uzaktan eğitimde değil, daha geniş anlamda fizik öğretiminde de benimsenebilecek görsel-işitsel materyalin artan kullanımıdır.

Öğrencilerin uzaktan öğretime katılım oranının genelde düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenler genelde 1 ile 10 kişi arasında öğrenciyle ders işlediklerini ifade etmiştir. 16 ile 20 kişi arasında ders işleyen sadece bir öğretmen bulunmaktadır. Bakioğlu ve Çevik, (2020) de araştırmalarında

öğrencilerin çevrimiçi veya çevrimdışı derslere katılımlarının az olduğunu belirtmişlerdir. Haşıloğlu vd., (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilere ulaşımın sıkıntılı olduğunu, gerekli alt yapının olmadığını, katılımın yeterli olmadığını ve velilerin yeterli ilgiyi göstermediğini çalışmalarında ifade etmişlerdir. Gordy ve diğ. (2021) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler, bazı öğrencilerin ilgi eksikliği, öz disiplin ve kişisel denetim eksikliği nedeniyle zorluk yaşadıklarını bildirmiştir. Macias, Tyler, Iveland ve Rego (2022) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası da öğrencilerin çevrimiçi fen derslerine katılımlarının ve derse yönelik motivasyonlarının az olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenlerin genelinin ödevlendirme yaptıkları görülmektedir. Öğretmenler ödev verirken EBA, Whatsapp, Connected gibi uygulamalardan yararlanmışlardır. Ayrıca ders esnasında ödev kontrolü yaptığını belirten öğretmen ifadeleri de bulunmaktadır. Uzaktan öğretim sürecinde ödevlendirme yapmayan iki öğretmen olduğu görülmüştür. Çiftçi ve Aydın (2020) çalışmalarında öğretmenlerin EBA üzerinden ödevlendirme yaptıklarını ve kontrolünün de sağlandığını ifade etmiştir.

Uzaktan öğretim sürecinin uygulamalı ders işlemek için verimli olduğunu ve verimli olmadığını belirten iki farklı öğretmen görüşü bulunmaktadır. Verimli olduğunu düşünen öğretmenler süreci ödevlendirme yaparak yönettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca veli desteği ile deneyleri evde yaptırdıklarını, gösteri deneyi yaptıklarını, animasyon ve görsel sunumlardan faydalandıklarını belirten öğretmen ifadeleri de bulunmaktadır. Öğretmenlerden bazıları uzaktan öğretimin uygulama yapmak için uygun olmadığını ifade etmiştir. Zamanı etkili kullanmakta zorluk çektiklerini, grafik-çizim içeren konularda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik, (2020) yaptıkları çalışmalarında laboratuvar veya atölye çalışmalarını uzaktan eğitim ile tamamlayabileceklerini düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu tespit etmişlerdir. Öğretmenler laboratuvar veya atölye çalışmalarını öğrencilere video göndererek, çevrimiçi iletişimle, EBA, deney videoları ile evde yapmalarını isteyerek tamamlayabileceklerini ifade etmişlerdir. Laboratuvar veya atölye çalışmalarını uzaktan eğitim ile tamamlayamayacağını düşünen Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin ise bu çalışmaları öğrencilerin evde yapmalarını isteyerek, telafi eğitimi vererek veya çeşitli videolar önererek kazandıracaklarını ifade etmiştir. Balaman ve Hanbay Tiryaki, (2021) araştırmalarında teorik içerikli derslerin öğretmenleri öğretimde genelde uzaktan öğretim yöntemini yeterli bulurken uygulamalı ders öğretmenlerinin yetersiz bulabildiğini belirtmişlerdir. Benzer ve Akkaya (2021) araştırmalarında yüzyüze eğitimde olduğu gibi aktif bir öğrenme ortamı olmadığı için uygulamalı ders işlemenin zor olduğunu

belirtmişlerdir. Landicho (2021) ise Filipinler'de yaptığı çalışmada, pandemi sürecinde laboratuvar etkinliklerinin, saha ziyaretlerinin ve diğer okul dışı etkinliklerin (örneğin turlar) yapılamamasını bir sorun olarak ifade etmiştir. Benzer şekilde Macias, Iveland, Tyler ve Salcido White (2022) ABD'de yaptıkları çalışmada fen öğreniminin merkezinde yer alan temel uygulamaların uzaktan tamamlanmasının özellikle zor olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Stylos vd. (2023) Yunanistan'da gerçekleştirdikleri çalışmada pandemi sürecinden önceki tüm akademik yıllardaki yüz yüze laboratuvar dersleriyle deneysel tutarlılığı korumak ve öğrencilerin grup çalışmasını teşvik etmek açısından pandemi sürecinin oldukça zor geçtiğine yönelik bulgular elde etmişlerdir. Stefanidou vd. (2022) tarafından yine Yunanistan'da yapılan çalışmada lise öğrencileri uzaktan eğitim sürecinde deneysel etkinliklerin azalmasının bakış açılarını etkilediğini belrtmişlerdir.

Pandemi süreci bittikten sonra öğretmenlerin bir kısmı uzaktan öğretime devam etmek isterken bir kısmı sürdürmek istemediğini ifade etmiştir. Uzaktan öğretimi sürdürmek isteyen öğretmenler, derslerin bir kısmının uzaktan öğretimle işlenmesinin verimli olabileceğini belirtmiştir. Bazı öğretmenler 8.sınıflarla eksikleri gidermek ve fazladan soru çözmek için uzaktan öğretimden faydalanabileceklerini belirtmiştir. Uzaktan öğretimle ders işlemenin zamandan tasarruf sağladığı ve anında geri bildirim sağladığı bazı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Pandemi süreci bittikten sonra öğretmenlerin bir kısmı uzaktan öğretimi devam ettirmek istemediklerini ifade etmiştir. Öğretmenler sürecin verimsiz olduğunu, internet sıkıntısı yaşadıklarını, katılımın az olduğunu ve öğrenci motivasyonunun az olduğunu belirtmiştir. Yunus vd. (2021) çalışmalarında uzaktan öğretim sürecinin verimsiz olduğunu, öğrencileri ezbere yönelttiğini, alt yapı probleminden dolayı öğrenciye ulaşmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenme aracı eksikliğinden dolayı bilgilerin somutlaştırılamadığını ve öğrenmenin eksik kaldığını ifade etmişlerdir. Atik, (2020) araştırmasında uzaktan eğitime ilişkin sağlıklı iletişim sağlanamadığı, anında dönüt verilmediği ve öğrencilerin sosyalleşemediğini belirtmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimin geleneksel yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu ve destekleyici nitelikte kullanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Türkiye'de yapılan çalışmalarda olduğu gibi Altawalbeh ve Al-Ajlouni'nin (2022) çalışmalarında da katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitim yerine geleneksel yöntemleri tercih ettiklerini belirtmiş ve fen öğretimini geliştirmek için harmanlanmış öğrenmenin avantajlarından faydalanmayı savunmuşlardır.

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde teknoloji ile iç içe oldukları için bilgisayar uygulamalarını ve eğitim

teknolojilerini kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Zoom, EBA gibi eğitim uygulamalarını sık sık kullandıklarını ve bu uygulamalar sayesinde mesleki olarak olumlu tecrübeler kazandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise uzaktan öğretim sürecinde olumsuz tecrübeler edindiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin katılımının az olması uzaktan öğretim sürecini olumsuz etkilemiştir. İnternet sıkıntısının olması, ses ve görüntünün iletimi ile ilgili teknik sıkıntıların olması, anında dönüt verilememesi öğrenci motivasyonunun düşük olmasına sebep olmuştur. Sürecin zor olduğunu ve yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu belirten öğretmen görüşleri de bulunmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler, Fen Bilimleri gibi uygulama gerektiren bir dersi uzaktan öğretimle vermenin zor olduğunu ve deney yapmakta sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Genel olarak öğretmenler bu süreçte Zoom, EBA, Whatsapp gibi uygulamalar kullanmışlardır. Öğretmenler uzaktan öğretim sayesinde bu uygulamaları aktif olarak kullandıklarını ve öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Derslerin uzaktan olmasıyla beraber uygulamalı konularda bilişim kullanımını öğrendiklerini belirten öğretmen ifadeleri olmuştur. Bazı öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde teknolojiyi verimli kullanmayı öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu sayede daha fazla içerik sunabildiklerini, pratik soru çözüm imkânı sağladığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler kullanılan uygulamaların hiçbir fayda kazandırmadığını düşünmüşlerdir. Uzaktan öğretimde öğrenciye not vermenin zor olduğunu, sınıf geçmenin kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca bu süreçte fiziki rahatsızlık yaşadığını belirten öğretmen görüşü de bulunmaktadır. Öğrenci katılımının az olması ve öğrenci katılımının zorunlu olmamasının süreci olumsuz etkilediğini belirten öğretmenler olmuştur.

Uzaktan öğretim sürecinde öğretmenler çeşitli uygulamalar kullanmışlardır. Öğretmenler; slayt, deney, Z kitap, Morpa Kampüs, animasyonlar, görsel materyaller, videolar, ders kitabı, çalışma kağıtları, pdf soru bankaları, EBA, google form, yazı tahtası gibi çeşitli materyal ve yöntemler kullandıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan öğretim sürecinde hiçbir yöntem ve materyal kullanmadığını ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Öğretmenler uzaktan öğretim sürecinde derse katılım oranının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Çoğunlukla öğrenci katılımının iki, üç kişi ile sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Verilen ifadelere göre on altı ile yirmi kişi arasında katılım gösteren öğrenci sayısı çok azdır. Öğretmenlerin çoğu bu süreci ödevlendirme yaparak yürüttüklerini ifade etmişlerdir. Ödevlendirme durumunu genellikle Whatsapp üzerinden kontrol etmişlerdir. EBA uygulaması da ödevlendirme için kullanılan seçeneklerden biridir. Ayrıca ders esnasında da ödev kontrolüne yer

verilmiştir. Bazı öğretmenler ise uzaktan öğretim sürecinde ödevlendirme yapmadıklarını belirtmişlerdir.

Çalışmaya katılan öğretmenler genellikle uzaktan öğretimin uygulama yapabilmek için verimsiz olduğunu belirtmişlerdir. Sürenin kısıtlı olması sebebiyle zamanı etkili kullanamadıklarını belirten öğretmen ifadeleri bulunmaktadır. Ayrıca uygulama konusunda uzaktan öğretimin zor ve eksik olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bazı öğretmenler ise uzaktan öğretimde uygulama yapabildiklerini belirtmişlerdir. Bu süreçte deneyleri veli desteğiyle beraber ödevlendirme vererek yürütmüşlerdir. Öğretmenler deney yapamadıkları durumlarda video izletimi, animasyonlar, etkileşimli deneyler, görsel sunumlardan yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Proje vererek süreci yürüten öğretmenler de bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu uzaktan öğretimi sürdürmek istemediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci katılımının az olması, öğrenci motivasyonunun düşük olması, internet ile ilgili sıkıntıların olması, öğrencileri aynı anda görememe, öğrenciye anında dönüt verememe sürdürmek istememelerinin başlıca sebeplerindendir. Öğretmenlerin bir bölümü ise derslerin bir kısmının uzaktan öğretimle devam edebileceğini belirtmişlerdir. Özellikle sekizinci sınıflarda bol soru çözmek için faydalı olabileceğini ifade etmişlerdir. Eksik konuları tamamlamak için, zamandan tasarruf sağlamak için, konuları pekiştirmek için yüz yüze eğitimin uzaktan öğretimle desteklenebileceği belirtilmiştir.

Öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin derse katılım oranlarının düşüklüğünden bahsetmiştir. Uzaktan eğitim sürecini verimli bir şekilde yürütmek için öğrenci katılımını artırmaya yönelik önlemler alınması gerekmektedir. Bunun için öğrenciler arasında fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak, her öğrenciye internet ve bilgisayar imkânı sunmak gerekir. Ayrıca internet alt yapısında iyileştirme yapılmalıdır. Alt yapı sorunları ve fırsat eşitsizliği sorunu çözüldükten sonra öğrencilerin çevrimiçi derslere katılımlarının çeşitli motive edici etkinliklerle artırılabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin sıkıntı yaşadıkları önemli konulardan birisi de çevrimiçi derslerde kullanılabilecek materyal eksikliğidir. Öğretmenlerin çevrimiçi derslerde kullanabilecekleri materyallerin geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi öğretmen ve öğrencilerin çalışmalarını kolaylaştıracak ve motivasyonlarını artıracaktır. Özellikle Fen Bilimleri dersi gibi uygulama ve deneylere yönelik dersler için uygulamalı ders anlatımına yönelik programlar geliştirilebilir. İleride Covid-19 benzeri pandemiler veya deprem, sel vb. felaketlerin ortaya çıkma ihtimallerine karşı daima hazırlıklı olunmalı öğretmen, yönetici, öğrenci

ve velilere yönelik olarak uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili eğitimler verilmelidir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Altawalbeh, K. & Al-Ajlouni, A. (2022). The impact of distance learning on science education during the pandemic. *International Journal of Technology in Education, 5*(1), 43-66.

Arat, T. & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 14*(1-2), 363-374.

Atik, D. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3*(2), 148-170.

Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid 19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies, 15*(4),109-129.

Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10*(1), 52-84.

Balbağ, Z., Leblebicier, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 5*(3), 12-23.

Ballıel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 2017*(9), 481-490.

Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronovirüs (covid 19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 368-397.

Benzer, S. & Akkaya, M.M. (2021). Pandemi sürecinde fen bilimleri alanında uzaktan eğitim. *Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi, 5*(8), 19-46. http://dx.doi.org/10.29228/sbe.49094

Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi 3*(2), 85-124.

Böhmová, H. & Šulcová, R. (2007). Chemistry experiment in distance education. *Problems of Education in the 21st Century, 2*, 15-20.

Çakın, M. & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid -19 süreci ve eğitime yansıması: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research, 6*(2), 165-186.

Çiftçi, B. & Aydın, A. (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Turkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Egitimi, 5*(2), 111-130.

Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi 49*(1), 273-292.

Gonsalves, A. J., Sprowls, E. D. & Wiseman, D. (2021). Teaching novice science teachers online: Considerations for practice-based pedagogy. *LEARNing Landscapes, 14*(1), 111-123.

Gordy, X. Z., Sparkmon, W., Imeri, H., Notebaert, A., Barnard, M., Compretta, C., Dehon, E. Taylor, J., Stray, S., Sullivan, D. & Rockhold, R. W. (2021). Science teaching excites medical interest: A qualitative inquiry of science education during the 2020 COVID-19 pandemic. *Education Sciences, 11*(4), 148. 1-10.

Haşıloğlu, M.A., Durak, S. & Arslan. A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi, 6*(3), 214-239.

İmamoğlu, H.V. & Siyimer İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research 10* (4),742-761.

Karataş Öztürk, S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde taşımalı öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*, 3892-3917.

Kavuk, E. & Demirtaş, H. (2021). Covid 19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi 1*(1), 55-73.

Kırpık, A.M. & Engin, O.A. (2009). Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi 2*(2), 61-72.

Kocayiğit, A. & Uşun, S. (2020). Milli eğitim bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi 8*(23), 285-299.

Landicho, C. J. B. (2021). Changes, challenges, and opportunities in teaching senior high school earth science amidst the COVID-19 pandemic. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, *6*(1), 55-57.

Macias, M., Iveland, A., Tyler, B. & Salcido White, M. (2022). Teaching K-8 science through distance learning: Overall impacts of the Covid-19 pandemic. *Policy Brief.* https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED620756.pdf

Macias, M., Tyler, B., Iveland, A. & Rego, M. (2022). Teaching K–8 science through distance learning: Specific challenges and successes during the Covid-19 pandemic. *Policy Brief.*

McGill, M., Turrietta, C., & Lal, A. (2021). Teaching health science students during COVID-19: Cross-hemisphere reflections. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *18*(5), 1-18.

Nigam, A. & Joshi, V. (2007). Science education through open and distance learning at higher educational level. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *8*(4), 20-33.

Özdemir Baki, G. & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *12*(1), 293-320.

Stefanidou, C., Kyriakou, K., Mandrikas, A., Stavrou, I. & Skordoulis, C. (2022). Students' views on physics teaching at a distance in the context of COVID-19 pandemic. *European Journal of Science and Mathematics Education*, *10*(3), 284-297.

Stylos, G., Christonasis, A., Georgopoulos, K. & Kotsis, K. T. (2023). The impact of an online physics lab on university students' self-efficacy and understanding of thermal concepts during COVID-19 pandemic. *Journal of Mathematics and Science Teacher*, *3*(2).

Tutar, M. (2015). *Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Sitesine Yönelik Olarak Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, A. (2021). Fen bilimleri eğitimi kapsamında uzaktan eğitimde kalite standartları ve paydaş görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 26-50.

Yılmaz, E., Mutlu, H., Güner, B., Doğanay, G. & Yılmaz, D. (2020). *Veli Algılarına Göre Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecinin Niteliği*. Palet Yayınları.

Yunus, Ö., Yıldırım, Z. & Kalaycı, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 477-494.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The first Covid-19 case in Turkey was seen on March 11, 2020. Various restrictions have been imposed such as curfew, travel restriction, quarantine process, flexible working in the public, education, and training activities to reduce the spread of the pandemic (İmamoğlu and Siyimer İmamoğlu, 2020). It was observed that the pandemic process directly affected our education activities. It was reported that the pandemic affected more than 91 percent of the students in the world and approximately 1.6 billion children and young people were affected by it (Bakioğlu and Çevik, 2020). Due to the pandemic process, education and training activities were suspended in Turkey on March 16, 2020. After a while, distance education activities started in Turkey to continue education and training. In this process, EBA TV and Zoom application were used actively (Çiftçi and Aydın, 2020). Distance education is an interdisciplinary field that tries to eliminate the limitations between learner, teacher and learning resources, and uses existing technologies with a pragmatist approach to achieve this aim (Bozkurt, 2017).

The aim of science education is to raise scientifically literate individuals who have problem-solving skills and will be able to approach the problems encountered in daily life with scientific methods, access information, benefit from technology, develop a positive attitude towards science, and understand and interpret the environment they live in (Balbağ et al., 2016). Science course aims to enable the individual to learn by doing, rather than memorizing scientific information. In this context, laboratory applications have a great importance in the science course since they help students to participate in science-related activities, to recognize and appreciate the scientific method, and

to improve their abilities such as making observations, thinking, generating ideas, and commenting (Kırpık and Engin, 2009).

Although the distance education system was used in some universities in Turkey before the pandemic, the fact that education has completely switched to distance education has revealed some infrastructure problems. In this context, teachers' opinions are important in terms of teachers' views on the system, determining the deficiencies of the system, and determining the advantages and disadvantages of the system. Bakioğlu and Çevik (2020), in their study, which included the views of science teachers on distance education during the Covid-19 pandemic, concluded that distance education has advantages as well as disadvantages. They stated that distance education can be used in cases where face-to-face education cannot be provided. The purpose of this study is to examine in depth the opinions of secondary school science teachers about what happened in distance education during the Covid-19 pandemic. It is thought that this study will provide important data to the literature to get an opinion about the process such as the views of science teachers about distance education, the applicability of the course, whether it contributes to professional development, and the rate of participation of students in distance education during the pandemic process.

Method: In this study, case study design, one of the qualitative research designs, was used. In order to collect research data, an open-ended written questionnaire form prepared by the researchers was sent to teachers via the Internet. The questionnaire form consists of two parts. The first part was prepared to determine the demographic characteristics of the teachers participating in the study. In the second part, 7 open-ended questions were asked. In this study, the study group was determined by the "maximum diversity sampling" technique, which is one of the purposive sampling methods. Thus, it was aimed to create a small sample in the research and to reflect the diversity of the individuals who participated as interviewees in the subject studied in this sample at the highest level (Yıldırım and Şimşek, 2013). 29 teachers working in different schools in Tarsus district of Mersin province formed the study group.

Ethics Committee approval was received from the Social and Human Sciences Ethics Committee for this study. The research was carried out in the 2021-2022 academic year. Due to the pandemic process, the data was collected through Google forms. The fact that it was carried out in a computer-aided environment increased the transparency of the study. Content analysis was used in the analysis of the data.

Findings: As the findings of the research, it was seen that there are some teachers who state that they have positive and negative experiences in the distance education process. Teachers stated that they learned how to use educational technologies and educational applications such as Zoom and EBA as an example of their positive experiences. Teachers expressed that they had negative experiences such as low student participation, lack of internet, low motivation of students, and difficulties in applied lessons. Teachers stated that distance education is difficult for a course in which application is dominant, such as science, and they have difficulties in application. In addition, teachers had difficulties in using time effectively, in drafts containing graphics and drawings. Slides, z-Book applications, and animations are the most preferred methods while teaching in the distance education process. They declared that they generally carried out this process by doing homework and they preferred the WhatsApp application. Teachers stated that distance education increases the opportunity to use visuals such as graphics, tables, and videos during the lesson, as well as allowing the use of more teaching techniques than those used in formal education. In addition, the teachers stated that they had the experiments done at home with the support of the students' parents, they did a demonstration experiment, and they benefited from animation and visual presentations. Most of the teachers participating in the research stated that they do not want to continue distance education. Low student participation, low student motivation, having problems with the Internet, not being able to see students at the same time, and not being able to give immediate feedback to students are the main reasons for their unwillingness to continue. Some of the teachers stated that they can continue some of the courses with distance education. They said that it can be useful for solving many questions, especially in the eighth grade. It has been stated that face-to-face education can be supported by distance education to complete the missing subjects, to save time, and to reinforce the subjects.

Suggestions: For the distance education process to be efficient, it has been suggested to eliminate the Internet problem, to provide equal opportunities for the students, and to provide in-service training to the teachers, parents, and students regarding the distance education process.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2601-2632
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71406
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 31.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Göktürk, I. (2023). Değişen anne babalık: Formel bir yapı olarak anne baba okulları örneğinde anne babalığın lisanslaştırılması. *Journal of History School,* 66, 2601-2632.

DEĞİŞEN ANNE BABALIK: FORMEL BİR YAPI OLARAK ANNE BABA OKULLARI ÖRNEĞİNDE ANNE BABALIĞIN LİSANSLAŞTIRILMASI

Işılay GÖKTÜRK[1]

Öz

Anne babalık bir toplumsal rol biçimidir. Anne babalık geçmişten bugüne özellikle toplumsal değişimin hızlı ve her alanda belirleyici bir unsur olduğu günümüzde yapısal bir değişim sürecine girmiştir. Bu değişim sürecine çocuk faktörü, çocuk yetiştirme biçimleri/sitilleri ve aile kurumu, aile kurumunun değişen yapısı da eklendiğinde toplumsal bir rol biçimi olan anne babalığı ele almak gerekmektedir. Bu perspektif anne babalığın kavramsal bir çerçevesi olan ebeveynlik üzerinden çeşitli alanlarda tartışılmaya açılmıştır. Ebeveynlik biçimlerinin sosyal bilimlerin hemen her alanında bir tartışma, araştırma konusu haline gelmesi değişimin ivmesi açısından dikkat çekicidir. Bu çalışma ise ebeveynlik tartışmalarının arka planda işlediği bir perspektifle anne babalığın toplumsal pratiklerdeki rolü üzerinden kurulacak bir bağa kurumsallaşma ve formelleşme açısından odaklanmıştır. Kültürel yapının ve geleneğin kuşaklara aktarımında anne ve babalık toplumsal bir rol biçimi oldukça önemli bir işlev görür. Kültürün aktarımı işlevinin aile ve aile bireyleri etrafında şekillenen bir yapısal form olduğunu ve bu formun gündelik yaşamın kültürel pratiklerine yansıyan 'kendiliğinden'liğe dayanan bir süreç olduğunu ifade etmek mümkündür. Ancak günümüzde farklı kurumsallaşma ve formelleşme biçimlerinin bu aktarıma dahil olduğu ifade edilebilir. Yetişkin eğitimi çerçevesinde yer alan anne baba okulları bu ilişkiselliğin hem sonucu hem de kaynağı olarak konumlanmıştır. Bu gibi kurumsal yapılanmalarla birlikte kendiliğinden, doğallıkla ve içselleştirilmiş yapısal formu ile işleyen anne babalığın formel eğitim sistemi içinde sertifikasyonlama ya da lisanslama süreçlerine dahil olduğu görülmektedir. Bu çalışma da anne babalığın formelleştiği ve

[1]Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, isilay.gokturk@dpu.edu.tr, ORCID ID: 000-0002-4972-8217.

kurumsal eğitim süreçlerine dahil edildiği bir yapı olan anne baba eğitimi ve anne baba okullarını tartışmaya açmayı hedeflemiştir. Bu tartışmada anne baba okulları, tarihçesi ve günümüz örnekleriyle anne babalığın toplumsal örüntülerinin formelleştiği, kurumsallaştığı ve lisanslaştırıldığı bir biçim olarak ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne babalık, Anne Babalığın Lisanslaştırılması, Anne Baba Okulları, Yetişkin Eğitimi.

Changing Parenting: Licensing Parenting in The Case of Parent Schools as a Formal Structure

Abstract

Parenting is a form of social role. Parenting has entered a process of structural change from past to present, especially today, when social change is rapid and a determining factor in every field. When the child factor, child-rearing styles, family institution and the changing structure of the family institution are added to this change process, it is necessary to address parenting, which is a form of social role. This perspective has been opened for discussion in various fields through parenting, which is a conceptual framework of parenting. The fact that parenting styles have become a subject of discussion and research in almost every field of social sciences is remarkable in terms of the momentum of change. This study focuses on a bond that will be established through the role of parenting in social practices, in terms of institutionalization and formalization, with a perspective that parenting discussions operate in the background. Motherhood and fatherhood, a form of social role, plays a very important role in the transmission of cultural structure and tradition from generation to generation. It is possible to state that the function of transmitting culture is a structural form shaped around the family and family members, and that this form is a process based on 'spontaneity' reflected in the cultural practices of daily life. However, today it can be stated that different forms of institutionalization and formalization are included in this transfer. Parenting schools within the framework of adult education are positioned as both the result and source of this relationship. With such institutional structures, it is seen that parenting, which operates spontaneously, naturally and with its internalized structural form, is included in the certification or licensing processes within the formal education system. This study aims to discuss parenting education and parenting schools, which are a structure where parenting is formalized and included in institutional education processes. In this discussion, parenting schools, with their history and current examples, are discussed as a form in which the social patterns of parenting are formalized, institutionalized and licensed.

Keywords: Parenting, Licensing of Parenting, Parent Schools, Adult Education.

GİRİŞ

Anne babalık kategorik açıdan toplumsal bir rol biçimidir. Bu toplumsal rol biçiminin kodları toplum ve özellikle kültür tarafından belirlenir. Dolaysıyla anne babalık bir çocuk sahibi olunmasıyla, doğallıkla edinilen ve çocuk bakımı ve benzeri sorumlulukların ötesinde kültüre içkin formların işlerlik kazandığı yapısal bir durumdur. En basit şekliyle ebeveynliğin ise yine anne baba olma sürecini yansıtan bir açıklayıcı tanımlama olduğunu ifade etmek mümkündür. Bu açıdan ebeveyn anne/babadır ve ebeveynlik anne baba olma durumuna ilişkin bir süreci işaret eder. Ebeveynlikle ilgili özellikle günümüzde oldukça hacim kazanan gerek akademik yazın gerekse popüler yazından farklı bir tartışmaya girişmek ebeveynliğin değişen biçimlerini tartışmaya yönelik bir katkıyı da beraberinde getirecektir. Bu açıdan bu çalışmada ebeveynliğin bir sürece işaret eden gönderimi yerine özellikle yapısal bir duruma işaret etmek için hem teorik çerçevede ve hem de kullanımda 'anne baba' kalıbı tercih edilmiştir.

Anne babalığın ek belirleyiciliğinin ana kaynağı olarak aile kurumu, anne babalık ya da ebeveynlik, çocukluk ve çocuk yetiştirme gibi ilgi konularının şekillendiği en temel alandır. Bu açıdan aile toplumsal rol çeşitliliğinin yoğun bir şekilde üretildiği en temel birim/kurumdur. Anne, baba, büyükanne, büyükbaba, kız çocuk, erkek çocuk gibi toplumsal rol biçimlerinin ailede inşa edildiğini ifade etmek mümkündür. Aynı şekilde annelik, kadınlık, erkeklik ya da çocukluk gibi durum tanımlamalarının da aile içinde inşa edilen bir sürece hem süreç-sonuç hem de bir neden olarak etki ettiği açıktır. Dolayısıyla toplumsal açıdan rol, bireyin bir toplumun üyesi olarak icra edebilme kapasitesi içindeki normatif beklentiler sistemi olarak tanımlanabilir (Kasapoğlu, 1994, s.218). Bu açıdan toplumsal rol, toplumun bireyden beklentileridir. Toplumsal rolün temelinde rol beklentilerinin belirlenmesi yatmaktadır ve rol beklentileri neyin yapılması gerektiği ve neyin tercih edildiği ile ilgilidir. Neyin yapılması gerektiğini normlar, neyin tercih edildiğini ise değerler belirlemektedir. Toplumsal roller, içinde gerçekleştirildikleri sosyo-kültürel çevreden soyutlanamazlar ve inançların, toplumsal normların ve tercihlerin ışığında incelenmek zorundadır (Kasapoğlu, 1994, ss.217-220). Anne babalık toplumsal olarak belirlenen, anlamlandırılan, değer verilen ve değerlendirilen bir roldür. Anne babalar aynı zamanda pek çok başka toplumsal rolü -eş, komşu, kadın, erkek, çalışan vs.- olan kişilerdir. Anne babalar, anne babalık rolünden toplumsal beklentileri açıkça anladıkları zaman, diğer rollerinin olanak sağladığı oranda ve tüm rollerinin taleplerini göz önüne alarak anne babalık rolünü sergilemeye çalışırlar. Bu çabada başarılı olup olmadıkları, içinde bulundukları toplumun kendilerine verdiği geri dönütlerle anlaşılır. Bu

perspektiften bakıldığında, anne babalık davranışlarını temelde belirleyen unsur anne babalığın toplumsal ve kültürel bağlamdaki anlamıdır (Baydar vd. 2012, s.83). Bir toplumsal rol biçimi olarak anne babalığın kültüre özgü bir bağlantısallık içinde kavranması gerektiği açıktır. Anne babalık bir taraftan toplumsal bir rol biçimi olarak içinde bulunduğu toplum, kültür, aile, aile bireyleri ve toplumsal ilişkiler sistemi içinde inşa edilirken bir taraftan da bu sistemi şekillendiren bir yapı unsuru olarak konumlanmaktadır. Anne babalık pratikleri gündelik yaşam içinde kültürel olarak icra edilir ve bu pratikler toplumsal ilişkiler ağı içinde determinist bağlarla örülüdür. Anne babalık kimliğinin içeriğini başta toplumsal formlar ve kültür olmak üzere; bir önceki kuşaktan edinilen bilgiler, değerler, anne babayı anne baba yapan eylemleri yansıtma biçimleri yani anne babalık pratikleri ve anne babalık bilgisi oluşturur. Anne baba aracılığı ile toplumsal yapıya uyum, kültürel pratiklerin edinilmesi, içselleştirilmesi, davranışa dönüşmesi ve bir sonraki kuşağa aktarılması gerçekleştirilir. Bu açıdan anne babalık toplumsallaştırmanın en önemli ve birincil aracıdır ve makro düzlemde toplumsalın yeniden inşasının mikro düzlemde ise çocuk yetiştirmenin, yeni kuşağı geleceğe hazırlamanın kaynağıdır. Dolayısıyla anne baba, toplumsal yapının aile kurumuna gönderme yaptığı makro önemin en temel anahtarıdır.

Aile toplumun en temel yapı taşıdır ve doğallıkla toplumsal alanın yapısına, değerlerine ve normlarına bağlıdır. Bu yapısal, kültürel ve sosyal özellikler zaman içinde ve yine toplumdan topluma farklılıklar gösterir. Ailenin değişimi üzerine kurulu geniş bir tartışma literatürü bulunmaktadır. Aile yapısının değişmesi, aile türleri -geleneksel aile, çekirdek aile-, aile içi ilişkiler, anne, baba, kadının konumu ve benzeri konular üzerinden yürütülen tartışmalar; faktörler ve analizleriyle birlikte ailenin ve aile ilişkilerinin değişimini göstermektedir. Aile ilişkilerinin değişim eksenli yapılaşmasında dikkati çeken ilk nokta çocukluk kavrayışının gelişmesi ve çocuğun aile ilişkilerinde merkezi bir rol alarak ön plana çıkması yer almaktadır. Bu açıdan çocuk ve çocukluğun tanımının tarihsel süreç içinde oldukça değiştiğini ifade etmek gerekir. Literatürde çocukluğun kavramsallaştırılmasındaki kültürel farkların ve buna ilişik toplumsal değer farklılıklarının önemi farklı şekillerde vurgulanmıştır. Bu çerçevede çocukluk, toplumsal olarak tanımlanmıştır ve kültürler arasında farklılıklar gösteren kültürel bir ürün olarak ele alınmıştır (Kağıtçıbaşı, 2000, s.54). Çocuk ve çocukluğa ilişkin açıklamalarda Ariés'in (1962) 'çocukluğun keşfi' tezi literatürde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Ariés'in modern öncesi/sonrası dönem çocuk yaklaşımına ilişkin farklara dayandırdığı tezi modern çocukluk paradigması tartışmalarının kaynağı olmuştur. Çocukluğun tarihsel olarak kurulduğu ve uzun vadede modern aile ilişkilerinin merkezine

yerleştiği iddiası, aile tarihi üzerine yapılan çalışmaların en önemli bulgularından biridir. Aytaç (2012) buna "*çocuk merkezli aile*" der ve ailedeki değişimi ilişkisellik üzerinden ele alır. Kuşak problemlerine vurgu yapan Aytaç (2012, s.218), yaşam faaliyetlerinin amacının "*atalarımızdan bize kalan mirasa değil, çocuklarımıza bırakacağımız dünyaya*" göre yeniden düzenlenmesi ve dolayısıyla çocukluğun merkeze alınması üzerinde durur. Çocuk ve çocukluk algısının tarihsel değişimi bağımsız bir şekilde değil ailenin ve toplumsal rollerin değişimiyle yakından ilgilidir. Dolayısıyla anne baba toplumsal rollerinin icrası ve bu rollerden beklentilerin de bu yeni algıyla birlikte şekillendiğini ifade etmek mümkündür.

Anne-baba-çocuk üçgeni çoklu ilişkiler sistemi içinde şekillenir. Bu ilişkiler sistemi tarihsel olarak inşa edilir. Bu açıdan anne babalığın tarihsel bir inşa olduğunu ifade etmek gerekir. Ailenin tarihsel süreç içinde değişimi gibi anne babalık da farklı toplumlar için tarihsel olarak değişmektedir. Özellikle günümüzde anne babalığın bu değişim içinde göze çarpan bir inşa sürecinde olduğunu ifade etmek gerekir. Anne babalık hiçbir zaman kolay bir rol biçimi olmamışken bu yüzyıl anne baba olmanın zor yüzyıllarından biri olmuş ve oldukça karmaşıklaşmıştır. Anne babalığın stantardize olmuş toplumsal pratikleri, çocukların bakımı, yetiştirilmesi ve geleceğe hazırlanması gibi kalıp yapılardan '*iyi anne baba olma*'ya yönelik olarak değişmiştir. Anne babalığın kuşaktan kuşağa aktarılan bir bilgi paketi olmasının yerini uzman bilgisine ve formel eğitim bilgisine dayalı bir yapının aldığını ifade etmek mümkündür. Anne babalık bilgisinin kaynağını toplumsal rol kodları, bir önceki kuşaktan edinilen bilgi oluştururken -özellikle günümüzde yaşanan hızlı toplumsal değişme ile- bu bilgi ağlarının erozyona uğraması söz konusudur. Bu erozyon sonucu oluşan boşluk ise uzmanlar ve formel/kurumsal eğitim girişimlerinin inşa ettiği bilgi ağı donatmaktadır. Bu açıdan anne baba eğitimi hem bir kamu politikası olarak kamu kurumlarının çeşitli organları tarafından hem de eğitim/danışmanlık şirketleri gibi özel/finansa dayalı girişimler tarafından oldukça talep gören bir şekilde sürdürülmektedir. Aile eğitimi, anne baba eğitimi, anne baba okulları gibi genel çerçevenin anne eğitimi, anne-çocuk eğitimi, baba eğitimi gibi farklı çerçeveler içinde de işlediği görülmektedir. Anne baba okulları yapılanmasının bu genel çerçeve içinde konumlandığını ifade etmek mümkündür.

Anne Baba Eğitimi Genel Çerçevesi

Anne baba eğitimi çerçevesi yaygın eğitim, halk eğitimi kapsamlarının yanı sıra en temel şekliyle yetişkin eğitimi içinde değerlendirilmektedir. Yetişkin eğitimi,

düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, teknik veya mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişme bakımından, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder (Titmus vd., 1985). Bu açıdan anne baba eğitimi yetişkin eğitimi sistemi içinde değerlendirilir. Anne baba eğitimi bazı kurumların, istenen yetişkin davranış sonuçlarına belirli standartlarda belirlenmiş bir başarı tanımı ile anne babalara -veya potansiyel anne babalara- çocukların başarılı bir şekilde büyümesini ve gelişmesini desteklemek için kullanılacak 'en iyi' tutum ve davranışlarla ilgili rehberlik sağlamaya yönelik sistematik çabayı ifade eder (Harmon ve Zigler, 1980, s.439). Bir başka tanımla da anne baba eğitimi, başta çocukların yetiştirilmesi, aile içi ilişkiler, ailede anne babaya düşen sorumluluklar ya da toplumda anne babaya düşen yükümlülüklerin yerine getirilmesi için gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve davranış kalıplarının sistemli, formel ve kurumsal bir biçimde geliştirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Titmus vd., 1985). Anne baba eğitim programları bu çerçeve içinde tanımlanırken aile eğitim programları da aynı çerçeveye dahil edilmekte ve anne-baba-aile eğitim programları kapsamları ve çerçeveleri farklı yönelimler kazansa da içerikleri paralel bir hedefi göstermektedir ve temelde iç içe geçmiştir. Fakat aile eğitim programlarının kamu politikalarında aile kurumunu önceleyen bir gönderimde konumlandığını ve işlerlikte politik kamu işleyişi içinde yer aldığını ifade etmek mümkündür. Dolayısıyla anne baba eğitimi ve aile eğitimi yapısı farklı yönleriyle iç içe geçmiştir. Kullanılan terminoloji; anne baba eğitimi, ebeveyn eğitimi, ebeveyn güçlendirme, ebeveyn desteği, aile eğitimi, aile yaşamı eğitimi, aile desteği ve daha çatallanan boyutlarıyla anne eğitimi, baba eğitimi, anne-çocuk eğitim ya da desteği gibi farklı şekillerde çeşitlenmiştir. Bu çeşitliliğin anne baba ya da aile eğitimine yönelik giderek artan karşılıklı talebin hem bir sonucu hem de bir nedeni olduğunu ifade etmek mümkündür.

Aile eğitim programlarında anne-baba-çocuk ilişkiselliği aile kurumu merkeze alınarak ve toplumsal yapının tüm öğeleri ile örneğin eğitim kurumu içinde okul ile olan ilişkiler planlanarak belirlenir. Aile eğitim programlarında ailenin eğitimi, iyileştirilmesi ve aile içi ilişkilerin öncelenmesi yönünde bir yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Şahin ve Özbey'e (2007, s.7) göre aile eğitim programlarının çocukların kendine güven duygusu, akademik başarısı ve ailesi ile ilişkilerinde olumlu etkileri olmaktadır. Bununla birlikte bu programlar aracılığı ile anne babalar çocukların okuldaki etkinliklerine katılmakta,

çocuklarının eğitimine katkı sağlamakta ve eğitimin devamlılığını sağlamaktadır. Bu nedenle ailelerin ihtiyaçlarına göre farklı aile eğitim programlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Aile eğitim programları aracılığı ile ailelere hem ebeveynlikle ilgili bilgiler hem de çocuk bakım ve eğitimiyle ilgili bilgiler kazandırılmaktadır. Şahin ve Özbey (2007, s.8) aile eğitim programlarının, çocuk eğitimi ve bakımı konusunda anne baba eğitimine büyük etkisinin olduğunu ifade ederler. Bu açıdan aile eğitim programlarına duyulan gereksinim anne babalık ile ilgili bilgilerin karmaşıklaşarak artmış olmasına dayanmaktadır. Şahin ve Özbey'e (2007, s.9) göre günümüzde anne babalık artık içgüdüsel olarak pratiklenen ya da önceki yıllarda olduğu gibi nesilden nesile geçerek tekrar edilen, değişime uğramamış bir *meslek* değildir. Genişleyen uzmanlık alanları, medya kanalı ile bu bilgilerin yaygınlaşması, toplumsal değerlerin hızla değişmesi sonucu ailelerin bu hızlı değişimle birlikte artık yüksek standartlara sahip aile kavramının ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Hızla değişen günümüz şartlarında anne babalara ve dolayısıyla aileye verilecek eğitimin, artık sistemli bir şekilde yapılması zorunluluğu ortaya çıkmış bulunmaktadır (Şahin ve Özbey, 2007, s. 8). Aile eğitimi ya da anne baba eğitimi iç içe geçmiş şekilleriyle ortak bir noktada aile-anne-baba-çocuk ilişkiselliğinin yaşanan hızlı toplumsal değişime bir vurgusuna odaklanmaktadır.

Çağdaş ve Seçer'e (2005, s.5-6) göre aile bireylerinin -anne, baba, çocuk- gelişimleri ve eğitim sürecine katılımını sağlamak amacıyla düzenlenen aile eğitim programlarının genel hedefleri şöyle sıralanabilir. İlk olarak, bu programlar aracılığı ile ailelerin çocuğun doğum öncesi ve doğum sonrası gelişimi, eğitimi, çocuk sağlığı, beslenmesi ve cinsel eğitim konusunda bilgilendirilmeleri ve aile bireylerinin her yaşın gelişim özelliğine göre çocuklarını tanımalarına yardımcı olmak hedeflenir. Bir başka hedef olarak aileleri çocuk yetiştirme tutumları konusunda bilgilendirmek ve çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmelerine yardımcı olmak, hatalı tutum ve davranışları değiştirmek programların amaçları arasında yer alır. Aile eğitim programları aracılığı ile aile bireyleri arasında duyarlılık kazandırmak ve aile bireylerine empati, iletişim, sorun çözme konusunda beceri kazandırmak ve aile bireylerinin öğrendikleri bilgileri davranışa dönüştürmelerine yardımcı olmak amaçlanmaktadır. Çağdaş ve Seçer'e (2005, s.12) göre anne baba eğitim programları geleneksel kültürel öğelerle çatışmamalıdır, programlar anne baba olmadan önce başlamalı, anne babaların becerilerini, yeteneklerini, güvenlerini geliştirmeye yönelik olmalıdır ve bu programlarda anne babalar, deneyimleri ve yetenekleri bir üst dereceye çıkarılması gereken yetişkin öğrenciler olarak kabul edilmelidir. Çağdaş ve Seçer (2005, s.10) anne baba eğitim programlarıyla anne

babaların bilgilendirilmesinin büyük önem arz ettiğini ifade ederler. Gerek anne baba eğitimi gerekse aile eğitimi programlarındaki ortak vurgu yaşanan hızlı değişimle birlikte aile kurumunun ve dolayısıyla aile bireylerinin gelişimine ve iyileşmesine yöneliktir. Aile ya da anne baba eğitimi programlarının tanımı, hedefleri ve çıktılarının, davranışı olumlu yönde değiştirme ve davranışı pratik bir karşılığa ulaştırma amacına dayanan bir şekilde yapılandırıldığı görülmektedir.

Anne babalık ya da anne baba eğitimi çerçevesi değişen aile kurumu ve vurgulanan aile değerleri tartışmasının bir yansıması olarak yapılanmıştır. Bu çerçeve aile kurumunun büyük çeşitliliğinin, değişiminin ve buna bağlı olarak anne babaların genişleyen ve çeşitli ihtiyaçlarının daha net bir resmidir (Fine ve Lee, 2000). Mevcut anne baba programlarının içeriği, anne babalığın toplumsal bağlamına önemli ölçüde dikkat çekmek için genişlemiştir. Bu önemli değişim, çocuk, aile ve toplumun birbirine bağlılığına olan ilgiyi yansıtır ve anne babalara toplumsal destek sağlamanın anne babanın işlevini ve nihayetinde çocuk gelişimini artıracağını varsayar. Bu amaca yönelik program çabaları, değişime karşı bir tampon olarak anne babaların toplumsal ağlarının, toplumsal desteğinin ve topluluk bağlarının güçlendirilmesini içerir. Anne baba desteği terimi, değişimin bir yansıması ve gerekçesidir. Anne baba eğitimi ve desteğindeki son gelişmeler, programların hizmet verilen nüfusun ihtiyaçlarına ve özelliklerine cevap verecek şekilde düzenlenmesini gerektirmektedir (Powell, 1990). Briggs (2008, s.14) insan yetiştirmenin eğitimle birlikte düşünülmesi gereken bir durum olduğunu ve anne baba olmanın, anne babaya kendiliğinden, çocukları güvenli, tutarlı, üstün becerili, anlamlı birer yaşam süren kişiler olarak yetiştirme bilgi ve becerisini vermeyeceğini ifade eder. Bu açıdan Schaub'a (2010, s.46) göre modern toplumda bir kurum olarak eğitimin gücü genişlemiş ve bu güç yeni roller yaratma, tanımlama ile sonuçlanmıştır. Bu yeni rollerden en önemlisi de "*öğretmen olarak ebeveyn*" olarak tanımlanacak anne baba rolüdür.

Ailelerin yapısında ve yaşam tarzlarında meydana gelen dramatik değişiklikler ve çocukların erken yaşta belirli bilgi ve becerilere sahip olmaları için artan toplumsal baskı, anne babalığın yeni ve zorlu koşullarından sadece ikisidir. Anne babalar her zaman rutin olarak akrabalarının, arkadaşlarının veya profesyonellerin tavsiye ve yardımını aramışlardır. Bununla birlikte, geleneksel yardım kaynakları -özellikle geniş aile ve mahalle- bugün geçmişte olduğundan daha az mevcuttur (Powell, 1990). Günümüz aileleri gündelik yaşamla ilgili dikkate değer bir kaygı ve stresle karşı karşıyadır ve buna paralel olarak sosyal hizmet sağlayıcılar anne baba eğitimi, aile destek programları sağlama çabalarını yeniden şekillendirmekte, anne baba eğitim programlarının sayısı

artmakta ve her boyutta giderek çeşitlenmektedir. Kagan (1995), faaliyetleri yürütme biçimleri bakımından farklılıklar gösterseler de bu programları birbirine bağlayan özellikleri sıralar ve programların ortak bir dizi ilkeyi benimseme eğiliminde olduklarını ifade eder. İhtiyaç analizleri, programlama ve değerlendirme süreçlerine dayalı anne baba eğitim programları, önleme odaklılık ve tedavi yerine optimizasyon ilkesinden hareket eder ve bu programlar aileyi, hizmet almayı bekleyen '*pasif bir alıcı*' yerine, programın planlanmasında ve yürütülmesinde '*aktif bir katılımcı*' olarak görme taahhüdü üzerine kuruludur. Anne baba eğitimi ve destek programlarının uygulamada bu ilkelere bağlılığı, sağlıklı aileleri sağlıklı bir toplumun temeli olarak tasavvur eden ve aileleri toplumu içeren bir sistemin parçası olarak kavrayan bir bakışın ürünüdür ve ailelere çocuklarının gelişimi ve esenliği için birincil sorumluluğun verildiğini göstermektedir. Bir diğer açıdan da anne babalık eğitimi ve desteğinin altında etkili ebeveynliği neyin oluşturduğuna dair, genellikle kültürel yatkınlıklar ve yönelimlere göre değişen çok farklı fikirler yatmaktadır. Dolayısıyla anne baba eğitimi çerçevesinde kültür içi ve kültürler arasında neyin yetkinliği oluşturduğuna dair birden fazla anlayışı ayırt etmek ve çeşitliliği beslerken anne baba yetkinliği oluşturmanın etkili yollarını belirlemek bir sorun olmaya devam etmektedir (Kagan, 1995).

Doğal görünseler de anne babalık toplumda tarihsel ve kültürel olarak yerleştirilmiştir. Bu nedenle kültürel duyarlılık, programların ana hassasiyet noktası olmalıdır (Prins ve Toso, 2008, s.557). Anne babaların değerleri, düşünce sistemleri, çocuk davranışlarına yükledikleri anlam ve tutumları, içinde bulundukları kültürle yakından ilişkilidir (Aydın, 2008; Yağmurlu ve Yavuz, 2012, s.158). Kültürel bağlam, anne babalık amaçlarını, anne babalık rolleri ile ilişkili inanç sistemlerini ve anne babalık davranışlarını destekleyen toplumsal ağların işleyiş biçimlerini belirleyici formlardandır (Baydar vd. 2012, s.113). Kağıtçıbaşı'na (2000, s.58, 103) göre anne babaların amaç, inanç ve değerleri toplumsal değerleri yansıtır ve kültürel değerler ile anne baba ve çocuk yetiştirme düzenleri arasındaki bağı görmek gerekmektedir. Kültürel bağlamın öneminin yanı sıra bir diğer sorun ise 'kalite' sorunudur. Anne baba ve aile desteği çabaları oldukça hızlı büyümüştür ve farklı mesleki geleneklerden ortaya çıktıkları için, program kalitesini ele alan girişimlere ihtiyaç vardır. Kalite sonuçlarıyla ilişkili belirli değişkenlere ilişkin belirsizlik hakimdir. Genel olarak, programlarda çalışmak için gereken yeterlilikler, eğitim veya kimlik bilgileriyle ilgili çok az belirtim bulunmaktadır. Program kalitesini değerlendirmeye yönelik araçlar ve program akreditasyon yöntemleri geliştirilmelidir. Tüm bu açılardan anne baba eğitimi ve aile desteği çabalarından sonuç talep etmek uygun olsa da programların sınırlılıkları,

imkanları ve pratik toplumsal faydaları tartışmaya her yönüyle açılmalıdır. Bu tip programlar topluluk geliştirme çabalarının veya büyük istihdam girişimlerinin yerini almaz, ancak anne babaların genel yeterliliğini ve öz yeterliliğini, çocuk gelişimi bilgisini ve daha etkili anne babalık yapma kapasitelerini geliştirirler (Bogenschneider ve Johnson, 2005; Kagan, 1995).

Montgomery (2020) anne babalığın aldatıcı bir biçimde kolay göründüğünü ancak uzun vadeli eğitsel bir proje olduğunu belirtir. Powell'a (1990) göre anne baba eğitimi terimi tipik olarak, bir grup anne babaya çocuk gelişiminin yaşları ve aşamaları hakkında bir grup uzman tarafından ders veren bir proje imajını çağrıştırmaktadır, ancak; anne baba eğitimi ve desteğine uzmanların yönlendirdiği didaktik bir faaliyet olarak bakmak, birçok anne baba eğitimi ve desteği programının ne tam ne de doğru bir tasviridir. Anne baba eğitim programlarının etkililiğinde kamusal/toplumsal ve bireye ilişkin davranışsal çıktılarının dikkate alınması gerekir. Powell (1990) mevcut araştırma ve teori temelinde programlara ilişkin çeşitli öneriler getirir. Yüksek kaliteli aile eğitimi ve destek programları anne babaları çocuk yetiştirme rollerinde güçlendirmeyi amaçlamalıdır ve program uzmanları ve anne babalar arasındaki ilişki işbirlikçi, eşit ilişkilerle karakterize edilmelidir. Program uzmanları, anne babalar için neyin en iyi olduğunu bildikleri varsayılan uzmanlar olarak değil, anne babalar ile program uzmanları tarafından ortaklaşa belirlenen hedeflerin ve etkinliklerin kolaylaştırıcıları olarak görülmelidir. Uzmandan anne babaya büyük ölçüde tek yönlü bilgi akışının aksine, anne baba tarafından başlatılan konuların açık uçlu tartışılması bu yaklaşımın bir örneğidir. İşbirlikçi anne-baba-uzman bağları, program yöntemlerinin ve içeriğinin ebeveynlerin ihtiyaçlarına cevap vermesini sağlamak için bir araç sağlar. Anne baba programları hem anne baba hem de çocuğun ihtiyaçlarına dengeli bir şekilde odaklanmalıdır.

Clarke-Stewart ve Apfel (1978) ise anne baba eğitim ve destek programlarına eleştirel yaklaşırlar ve programların olası sınırlılıkları üzerinde durarak programların anne baba gelişimi üzerindeki davranışsal etkilerine ilişkin genellemeleri tartışmayı açarlar. Anne babaların çocuk yetiştirme davranışları ve tutumları, sosyoekonomik koşullardan etkilenen ve kültürel geleneklerle ilgili olan sosyokültürel bir bağlam içinde yer alır. Bu açıdan Clarke-Stewart ve Apfel'e (1978, s.95-96) göre çocuk bakımı ve gelişiminin ilgili uzman görüşü veya eğitim literatürü ile belirlendiğine dair bir kanıt yoktur. İkinci olarak anne babaların çocuk yetiştirme konusundaki özel bilgileri, çocuklarının gelişimi ile ilgilidir. Bununla birlikte, belirli çocuk yetiştirme bilgisi daha genel bilgi ile ilişkili olduğundan ve çocuk gelişimi, anne babaların bilgilerinden -genel veya özel- çok davranışlarıyla daha yakından ilişkili olduğundan, çocuk yetiştirme bilgisinin çocuk gelişimini doğrudan etkilediğine dair bir kanıt yoktur. Üçüncü

olarak eğitim programları, bazı ebeveyn davranışlarını değiştirmede başarılı olsa da karşılık verme, etkililik ya da şefkat gibi davranışları değiştirmede daha az başarılı olmuştur. Dördüncü olarak anne baba ve çocuk yetiştirme üçgeni, tüm bileşenleri eşit derecede değiştirilemeyen karmaşık davranış kalıpları veya kümeleri ile karakterize edildiğinden, anne babaların doğal tarzının yalnızca bir bileşenini değiştirmenin sonuçlarının çocuk gelişimi için etkili veya açık bir şekilde yararlı olacağı açık değildir. Beşinci olarak anne baba programları, danışanlarının aile koşulları ve bireysel özellikleri ile etkileşime girer fakat tüm anne babalar eğitim müdahalesinden eşit derecede etkilenmez. Son olarak anne baba programlarına katılımın anne baba ve çocuklar için olumlu sonuçları olduğu gözlemlenebilir. Fakat bununla birlikte ancak hem anne baba hem de çocuk programda aktif olduğunda kazanımlar en yüksek düzeyde olabilecektir. Çocuğun davranışındaki değişiklikler anne babanın davranışlarında değişikliklere yol açabileceğinden dolayı program tarafından üretilen anne baba davranış değişikliğinin çocuk için olumlu sonuçlardan tek başına sorumlu olup olmadığı açık olmayacaktır. Eleştirel perspektiflerini bu şekilde biçimlendiren Clarke-Stewart ve Apfel (1978, s.96) anne baba eğitiminin bu veya sonraki nesilde daha parlak ve daha iyi vatandaşlar yaratarak toplumsal her derde deva olacağına dair bir umut için güçlü bir ampirik destek olmadığını ve anne baba eğitim programları için önemli olumlu etkiler gösterecek kanıtlara ilişkin kesin değerlendirmelerin beklemesi gerektiğini ifade ederler.

Anne baba eğitimi oldukça geniş bir tarihsel ve kurumsal geçmişse ve pratik işleyişte oldukça geniş bir yönelimi taşımaktadır. Anne baba eğitimi, aile eğitimi ya da desteği gibi pek çok farklı programın ortak yönelim kaynağı hızlı toplumsal değişim ve bu değişimin kurum olarak aileye birey olarak ise anne ve babaya yansıyan süreçlerine yöneliktir. Bu yönelimin değişime ilişkin temel nedeni ise ailenin ve dolayısıyla anne babanın mevcut yetişkin desteğinin azalmasıdır. Anne baba okullarına neden ihtiyaç duyulmuştur sorusuna verilecek yanıtlardan biri de bu temel nedene dayanmaktadır. Kendiliğinden, doğallıkla kültürel pratikler kümesine sahip anne babalık rolünün uzman bilgisine dayalı bir mesleki form biçimine dönüşmesi tüm bu değişimin sonuçlarından biridir. Anne baba eğitimi tüm bu perspektifle birlikte yetişkin eğitimi yani androgoji ve çocukluk çağı eğitimi yani pedagoji sisteminin arasında konumlanır. Anne baba androgojide aktif, sorumlu ve deneyime dayalı bir süreci bir pratiği işler hale getirmeye çalışırken bu işlerlik çocuğun bakımı, eğitimi ve çocuğa yönelik davranışlar konusunda öğretici, geliştirici, yönlendirici bir form kazanır.

Anne Baba Okulları: Örnekler ve Tarihçe

Anne baba okulları projesi, Fransa'da 1929 yılında Paris Ana-Babalar Okulu'nda başlamıştır ve Fransa'yı başta İsviçre, İtalya, Hollanda ve Lüksemburg olmak üzere diğer Avrupa ülkeleri izlemiştir (Onur, 1976; Yavuzer, 2011, s.7). Anne baba ya da aile eğitim programları günümüzde giderek artan bir çeşitlilikle Batı ülkelerinde, ABD'de ve tüm dünyada yaygınlaşmaktadır. ABD'de anne baba eğitimine ilişkin 1800'lü yıllara dayanan erken çabalar, dini önyargı ve çocuk yetiştirme ideolojisi ile karakterize edilmiştir. 'Amerikan Üniversiteli Kadınlar Derneği', 'Amerika Çocuk Çalışmaları Derneği' ve 'Ulusal Ebeveynler ve Öğretmenler Kongresi' gibi organizasyonel yapılar anne babalığa ilişkin profesyonel desteğe olan ihtiyacın formel yapıları olmuştur. ABD'de 1900'lerin başlarında anne baba eğitim programları yürüten yetmiş beşten fazla kuruluş, kurumsal olarak eğitim vermeye başlamıştır. 1960'larda, ebeveyn eğitimi, bilişsel gelişim odaklı gerçekleştirilmiş ve düşük gelirli, tipik olarak azınlık ailelere odaklanan telafi edici eğitim hareketinin bir parçası haline gelmiş ardından kapsamı giderek genişlemiştir (Goodson ve Hess, 1978; Schlossman, 1978). Anne baba eğitimi veren kurumlar arasında; ulusal özel kuruluşlar, üniversite temelli araştırma programları, öğretmen kolejleri, mesleki eğitim bölümleri, kamu ve özel okul sistemleri, sosyal kurumlar, çocuk rehberlik kurumları, sağlık kurumları ve dini gruplar bulunmaktadır. Anne babalığın "*gerçek bir meslek haline*" geldiği bu yapılanma ile 1800'lü yıllardaki çocukların ahlaki ve dini gelişimine yönelik hassasiyetler yerini XX. yüzyılla birlikte çocukların ruhsal, mental sağlığı, duygusal ve kişilik gelişimlerine yöneldiği hassasiyetlere bırakmıştır (Goodson ve Hess, 1978).

XIX. yüzyıla dayanan tarihsel kökenleriyle anne baba eğitiminin günümüzde çok sayıda kurumsal yapılanma ve uygulama biçimleri içinde yaygınlaştığını ifade etmek mümkündür. Örneğin 1960'larda Gordon'ın (1996a; 1996b) ABD'de başlattığı *Parent Effectiveness Training (PET)* -Etkili Anne Baba Eğitimi (EAE)- dünyada pek çok örneği ile yaygınlaşmıştır. Anne babalara çocuklarını yetiştirirken 'kim yardım edecek' sorusundan hareket edilen programda anne babalara çocuklarını yetiştirirken 'daha etkili' olmalarına yardım edecek becerileri öğretmek hedef alınmıştır. Etkili anne babalığın örneklerle çeşitli formülleri üzerine durulan çalışmada Gordon, anne-baba-çocuk üçgeninde etkili iletişim kanallarının nasıl ve ne şekilde kurulabileceğinin ve bu iletişimin nasıl iyileştirilebileceğinin üzerinde durur. Gordon anne babaların Tanrı değil insan olduklarını vurgulayarak, anne babalara çocuklarının kendileri ile iletişim kurmaları için onları nasıl dinlemeleri gerektiğini, kabul edilemeyen davranışların nasıl değiştirilebileceğini, çatışmalardan nasıl

çıkılabileceğini ve çatışmaların nasıl önlenebileceği gibi konularla etkili anne babalığın yollarını çizmek ister.

Bir başka örnekle *The Parents as Teachers (PAT)*) (URL-1) Öğretmen Olarak Ebeveyn programı, ev ziyaretini içeren ve doğum öncesi veya doğumda başlamak üzere tasarlanmış bir anne baba eğitimi programıdır. Ev ziyaretleri yoluyla, anne baba eğitimcileri olarak adlandırılan ziyaretçiler, ebeveynlerin ebeveynlik becerilerini ve çocuk gelişimi bilgilerini güçlendirmelerine ve küçük çocukları okula hazırlamalarına yardımcı olur. PAT programı, anne babaları çocuk gelişimi ilkeleri ve iyi anne babalık uygulamaları hakkında bilgilendirmek için bireysel, ev tabanlı eğitim ve grup etkileşimlerini kullanır. Eğitimli ve sertifikalı ebeveyn eğitimcileri, doğum öncesi dönemde başlayabilen ev ziyaretlerinde standart bir müfredat kullanır. Geliştirilen bilginin, anne babaların rollerinde kendilerini yetkin hissetmelerine yardımcı olması ve çocukları ile olumlu çocuk gelişimini destekleyecek ortamları ve kişisel etkileşimleri sağlaması beklenmektedir. Sağlıklı, iyi gelişmiş, okula hazır çocuklar bu programda amaçlanan nihai sonuçtur (Gomby, 2005; Wagner ve Clayton, 1999). Bir başka örnek de Avustralya'da uygulanan ve yine yaygınlaşan -*Triple-P Positive Parenting Program*- Pozitif Ebeveynlik Programı'dır (URL-2). Program anne babalara aileleri için en iyisini nasıl seçeceklerini, çocuklarını başarıya nasıl hazırlayacaklarını ve daha mutlu, daha sakin bir aile hayatını nasıl yaratacaklarını öğretmeye yönelik iddiaları taşımaktadır. Program anne babaların eğitsel davranışlarını beş düzeyde güçlendirip gerektiğinde değiştirebileceği genel eğitim bilgilendirmesinden başlayarak yoğun davranış ile terapisi esaslı aile müdahalelerine kadar işlemektedir.

Anne baba ya da aile eğitimine ilişkin örnekleri arttırmak mümkündür. Fakat bununla birlikte anne baba eğitimine ilaveten anne baba eğitimi içi eğitim önerileri de dikkat çekmektedir. Scattergood'un (1990) önerisinde anne baba eğitiminin okullarda çocuklar için de müfredata dahil olması gerektiği ifade edilmektedir. Scattergood (1990, s.6-7) şu örneği verir: Geçmişte, anneler kızlarına nasıl annelik yapacaklarını öğrettiler ve kızları da bu bilgilerle anne oldular. Bugün bir yaşından küçük çocuğu olan annelerin çok önemli bir kısmı ücretli olarak ev dışında çalışmaktadır. Bu da bugünün ve yarının ebeveynliğinin hem babalar hem de anneler tarafından yapılması gerektiği anlamına gelir. Anne babalık toplumdaki çocuklar tarafından önemli bir iş olarak görülecekse, o zaman bu işin de ciddi bir çalışma ve derinlemesine düşünme konusu haline getirilerek önemli olduğu onaylanmalıdır. Küçük çocuklar, okulda ebeveynlik hakkında eğitim aldıklarında, ebeveynlik yeteneğinin öğrenilebilecek ve öğrenilmesi gereken bir şey olduğunu

kavrayacaklardır. "*Ebeveynlik için eğitim*" geleceğin anne babaları, yani okul çocukları için bir eğitimdir. Scattergood'un önerisinde bir yetişkin eğitimi olan anne baba eğitimi örgün öğretime dahil edilmektedir.

Türkiye'de ise anne baba okulları ilk kez 1962-63 yıllarında İhsan Şükrü Aksel'in Akıl Hıfzısıhhası Cemiyeti Başkanı olarak, Mediko-Sosyal Merkezi ve Askeri Tıbbiye'de başlattığı anne-babalara haftalık sohbet toplantılarıyla başlamıştır. Bunu 1983-88 yıllarında, İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nce yapılan, Özcan Köknel, Acar Baltaş gibi alanında önemli isimlerin dahil olduğu "*Aile ve Çocuk Konferansları*" dizisi adı altındaki "*Ana-Baba Eğitimi Seminerleri*" izlemiştir. Türkiye'de sistemli ve programlı bir Ana-baba Okulu modeli ise İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü tarafından 1989'da gerçekleştirilmiştir. Seminerler önce İstanbul Vefa'daki dar gelirli ailelere yönelik olarak 32 saatlik bir "anne-baba eğitimi" şeklinde başlamış ve anne babalara katılımları sonrası sertifika verilmiştir. Aynı programın paralelinde gelişen "*Evlilik Okulu*" projesi de yine İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü'nün yaygın eğitim çerçevesinde bir uygulama etkinliği olarak hayata geçirilmiştir. Evlilik okulu projesinin amacı, evliliğe aday gençler ve evli bireylerin evlilik ilişkilerinde ve yaşamlarında farkındalık ve bilinç düzeyini arttırmaktır. Ana tema eşler arası iletişim becerilerinin geliştirilmesi, sorun çözme ve anne babalığa hazırlıktır (Yavuzer, 2004).

Ana-Baba Okulu 1989 yılından bu yana bir program dahilinde eğitimlerine devam etmiş ve günümüzde de İstanbul Üniversitesi bünyesinde sertifikalı -ve ücretli- bir şekilde eğitim vermektedir. Ana-Baba Okulu'nun programında yer alan dersler şunlardır: Bebeklik Dönemi Gelişim Özellikleri ve Eğitimi, Okul Öncesi Dönemi Gelişim Özellikleri ve Eğitimi, Yanlış Dinleme, Yemek Yeme Alışkanlığı, Son Çocukluk Dönemi Gelişim Özellikleri ve Eğitimi, Çalışan Anne ve Çocuğu, Gençlik Dönemi Gelişim Özellikleri, Eşler Arasında Problem Çözme, Karı-Koca İlişkilerinden Doğan Sorunlar, Yaygın Anne-Baba Tutumları, Çocukla Sağlıklı İletişim Nasıl Kurulur? Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları, Çocuğun Eğitim Başarısını Yükseltmede Ailenin Rolü, Çocuğun Cinsel Eğitimi (Çağdaş ve Seçer, 2005, s.23; Yavuzer, 2011, s.10). Okulun önemli isimlerinden Yavuzer (2011, s.8-9) Ana-Baba Okulu'nun, anne ve babaların çocuklarına karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesine yardımcı olmak, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabileceklerini anlatmak, çocuğun gelişim süreci içindeki değişimlerine ilişkin özelliklerini aktarmaktan cinsel eğitime kadar çocuk ve genci ilgilendiren farklı konularda anne ve babalara ışık tutmak amacıyla kurulduğunu ifade eder. Yavuzer, Ana-Baba Okulu bir yaygın eğitim hizmeti olduğu için eğitim

programlarının uygulanmasında şu ilkeleri göz önüne aldıklarını ifade eder: 1. Ana-Baba Okulu eğitimi, anne babanın gerçek ve günlük sorunlarına yanıt verecek şekilde hazırlanmıştır. 2. Tartışılan sorunların anne babaların önceki deneyimlerinden kaynaklanmasına dikkat edilmiştir. 3. Kuramsal ve pratik bilgilerin, beceri ve tutumların dengeli biçimde oluşturulmasına özen gösterilmiştir. 4. Yetişkin eğitimine uygun eğitim teknolojisinden yararlanılmaya dikkat edilmiştir (Yavuzer, 2011, s.8-9). Yavuzer'e (2011, s.12-13) göre Türkiye'de anne ve babalar çocuklarına zaman zaman baskıcı, gevşek ya da koruyucu bir tutum içinde davranmayı yeğlemekte, çoğunlukla onlarla sağlıklı bir iletişim kurma yolunu seçememekte ve çocuklarının ilgi ve yeteneklerini göz önüne almadan bir çocuk yetiştirme çabası içindedirler. Bu açıdan Ana-Baba Okulu programlarında anne babalara farkındalık kazandırma ve çocuk eğitimi konusunda anne babayı bilgilendirme temel hedef olmuştur. Yavuzer, eğitim öncesi ve sonrası gerçekleştirilen testler soncunda anne babaların çocuklarına karşı aşırı koruyuculuk tutumlarıyla baskıcı ve otoriter tutumlarında anlamlı şekilde azalma olduğunu, buna karşılık eşitlik ve paylaşma tutumlarında artma olduğunu gözlemlemiştir. Bu gözlemlerin değeri üzerinde duran Yavuzer, bir proje planı olarak -ABD Arizona'da olduğu üzere- bir "*Büyükanne-Büyükbaba Okulu*" planlamanın da önemine vurgu yapmaktadır.

Kurucularının arasında Kağıtçıbaşı'nın da bulunduğu *Anne-Çocuk Eğitim Vakfı* (AÇEV) ise yine vakıf bünyesinde anne baba eğitimini kurumsallaştıran yapılar arasında olmuştur. Anne babalara çocuk gelişimi ve eğitimi ile ilgili beceriler öğretmeyi amaçlayan program kültürel çoğulculuğa duyarlı olan sistemsel bir bakışla ailenin topluluk bağlarının göz ardı edilmemesi gerektiği üzerine bir perspektif benimsemiştir (Bekman, 2000). AÇEV, 1993 yılında kurulmuş ve erken çocukluk eğitimi ve yetişkin eğitimi olmak üzere iki temel eğitim hattı belirlenmiştir. Aynı kurum bünyesinde 1996 yılında *Baba Destek Programı* (BADEP) kurulmuştur. 1999 yılında ise *Okul Öncesi Veli Çocuk Eğitim Programı* (OVÇEP) kurulmuştur. Programının hedef kitlesini sosyal ve ekonomik koşullardan dolayı gelişimleri desteklenemeyen ortamlarda yaşayan çocuklar, anne babalar ve genç kadınlar oluşturmaktadır. Çocukların ve özellikle kadınların yani annelerin eğitimi ve desteklenmesinden yola çıkan program, günümüzde vakıflaşmış ve okuryazarlığı arttırma yönünde çalışmaların yansıra çeşitli toplumsal destek programlarında bulunan bir yapıya dönüşmüştür. Vakıf günümüzde pek çok toplumsal destek faaliyetlerinin yanında eğitim programlarını sürdürmekte ve yayın faaliyetleriyle de dikkat çekmektedir (URL-3).

Yine Kağıtçıbaşı'nın önderliğinde bir proje olan *Erken Destek Programı* (EDP) aracılığıyla (Kağıtçıbaşı, 2000, s.224; 1991) anneliğe ilişkin yeni değerler,

eğitim yoluyla ve kültürel ilişkisellik amacına dayalı olarak verilmeye çalışılmıştır. Kağıtçıbaşı (2000) ailenin beslenme ve sağlıktan bilişsel gelişime, bireysel başarıdan duygusal desteğe kadar her konuda insanın refahını arttırmadaki potansiyel gücünü geliştirilecek eğitim destek programları ile desteklenmesi gerektiğini düşünür. Kağıtçıbaşı'nın çalışmaları ve anne-baba-çocuk eğitimi üçgenindeki katkıları literatürde önemli ve güçlü bir yere sahiptir. Kağıtçıbaşı'nın (1981) literatürde önemli bir yeri olan "*Çocuğun Değeri*" araştırması Türk aile sisteminin/yapısının çocuktan beklentileri, çocuk algıları ile ilgili dikkate değer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar arasında en dikkat çekici olan çocuğun 'yaşlılığın güvencesi' olması ve çocuktan beklentinin de 'ana-babaya iyi ve hayırlı bir evlat olması'dır. Genel bir çıkarım olarak ise anne-baba-çocuk üçgeninde ilişkilerin bağımlılık ve itaat üzerine kurulduğu yönündedir. Kağıtçıbaşı'nın ulaştığı sonuçlar çocuğa atfedilen psikolojik, sosyal ve ekonomik değer farklılıkları üzerinden analiz edilmiştir. Çocuğa atfedilen psikolojik değerde anne babaların çocuk sahibi olmaktan duydukları keyif ve gurur vurgulanırken, sosyal değerde anne babaların çocuk sahibi olmakta edindikleri toplumsal rol, -görece- statü ve kabullenilme üzerinde durulur. Ekonomik değerde ise anne babaların çocuklarından maddi beklentileri vurgusuna yer verilir. Kağıtçıbaşı tarafından yapılan bu çalışmanın sonuçlarının yaşanan hızlı değişimle birlikte farklılaştığını ifade etmek gerekir. Kağıtçıbaşı'nın (1981) *Çocuğun Değeri Türkiye'de Değerler ve Doğurganlık* çalışması 1975 yılında yaptığı çalışmanın sonuçlarına dayanmaktadır ve bu çalışma Kağıtçıbaşı ve Ataca (2017) tarafından 2003 yılında tekrarlanmış ve bulgular değerlendirilmiştir. Bu bulgularla Türkiye'de anne ve babaların erkek çocuk sahibi olmaya verdikleri değerin azaldığı, çocuğun ekonomik değerinin düştüğü, psikolojik değerinin yükseldiği ve anne babaların çocuklarının özerkliğine daha büyük önem atfettiği görülmüştür. Bu süreçte belirleyici faktörler ise kentleşme başta olmak üzere eğitimin öneminin artması, sosyo-ekonomik, kültürel makro değişimlerdir ve bu değişimler Türkiye'deki anne-baba-çocuk dinamiklerini derinden etkilemektedir ve yerleşik kültürel inanç ve değerlerle temellenmiş olan anne babalık ile modern anne babalık uygulamaları iç içe geçmiştir (Kağıtçıbaşı, 2012, s.66; Sayıl ve Yağmurlu, 2012, s.16).

İstanbul Üniversitesi bünyesinde ilk adımları atılan anne baba okullarının günümüzde pek çok üniversitede kurulduğu ve -ücretli/ücretsiz- sertifikasyonla anne babalara eğitim verdiği görülmektedir. Yine Türkiye'de üniversiteler bünyesinde kurulan "*Anne Üniversitesi*" projeleri, anne ve babalığın eğitsel sistem dâhilinde üniversitelerde programlandırılması ve dolayısıyla sertifikasyonu ve lisanslandırılması adına dikkat çekici örneklerdendir. Yine üniversitelerin açık ve uzaktan eğitim sistemlerinde 'ebeveyn destek/eğitim

programları'nın yaygınlığı dikkat çekicidir. Üniversiteler bünyesinde verilen eğitim programlarının çoğunlukla sertifikalı ve ücretli olması bir boyutuyla anne babalığın bir yönüyle lisanslaştırılmasına ve bir yönüyle de endüstrileşmesine yönelik bir gösterge olarak işlemektedir.

Türkiye'de anne baba eğitimine yönelik kamusal girişimlerin ise kamu politikası çerçevesinde özellikle aile eğitimi içinde şekillendiğini ifade etmek mümkündür. Bakanlıklar başta olmak üzere halk eğitim merkezlerinin halk eğitimi kapsamında düzenlediği anne baba eğitim programları, projeleri veya seminerleri çoğunluğu ücretsiz olmak üzere hizmet vermektedir. Yine kamusal girişimler içinde yer alan yerel yönetim sistemlerin bu eğitim programlarını daha çok eğitim seminerleri ve toplantılar şekline düzenlediği gözlenmektedir. Özellikle belediyecilik sistemlerinde anne baba eğitim programları önemsenmektedir. İstanbul Büyükşehir Belediyesinin İSMEK bünyesinde yürüttüğü "*Anne Baba Okulu*" (URL-4) bunlardan yalnızca biridir. Üniversiteler ve kamu politikaları bünyesinde gelişen bu yapının yanı sıra özellikle dikkat çeken eğitim danışmanlık şirketleri Türkiye'de de yaygınlaşmıştır. Örneğin "*Etkili Anne Baba Okulu*" (URL-5) Gordon'un (1996a, 1996b) P.E.T. sistemini benimsemiş ve bu sistem üzerinden eğitim vermektedir. Daha çok eğitimcinin eğitimi süreçlerine odaklanan programda ebeveynlik eğitiminin yanı sıra 'ebeveynlik koçluğu eğitimi' gibi kurslar da verilmektedir. Türkiye'deki eğitim danışmanlık şirketlerinin giderek yaygınlaşması anne babalığın eğitsel yönünün endüstriyelleşmekte olan bir sürece girdiğinde dair bir göstergedir.

Anne baba eğitim programlarının ana hattı iki pratik düzlem üzerinden işlemektedir. İlk olarak kurum merkezli formelleşmeden söz etmek mümkündür. Kurum merkezli formelleşmede üniversiteler, vakıflar ve kamu politikası icra eden kurumlar -bakanlıklar, belediyeler- dikkat çekmektedir. İkinci olarak ise eğitim danışmanlık şirketleri anne baba eğitimi sistemi içinde konumlanmıştır. Anne baba okullarına ilişkin örnekler ve tarihçe anne babalığın eğitsel bir yönelimle formel ve kurumsal yapılar tarafından sertifike edildiğini ve lisanslandığını göstermektedir.

Anne Babalığın Lisanslaştırılması

Anne-baba-çocuk ilişkiselliği ve bu ilişkiselliğin şekillendiği temel kurum aile geçmişten günümüze önemli, hızlı ve dikkate değer bir değişim içinde olmuştur. Bu değişim içinde çocuk algısı, kadın-erkek ya da anne baba algısı ve aile yapısı farklı yönelimler kazanmıştır. Bu yönelimlerin anne babalığın tanımlanmasında, kapsamında ve anne babalık beklentilerinde değişimi belirleyen hem nedenleri ve hem de sonuçları bulunmaktadır. Yeni ve değişen koşullarda anne babalık

pratiklerinin nasıl olması gerektiğine yönelik çerçeve, anne babalığın yalnızca kültürel miras ile yerine getirilmesinin yeni koşullara uymada eksik kaldığı düşüncesiyle kurulmuştur (Güloğlu, 2022, s.284). Anne babalığın lisanslaştırılması tanımlaması ise anne babalığın değişen algısı ve tanımlamasına yöneliktir. Anne babalığın lisanslaştırılması günümüz toplumlarında anne ve babaların toplumsal rollerinin kendiliğinden, doğallıkla ve kültürel formlara özgü işleyen bir biçimden formel, kurumsal yapılara bağlı ve uzman bilgisine dayalı bir sertifikasyon ve lisanslama pratiklerine dönüşen profesyonelleşmesini işaret etmektedir.

XIX. yüzyıla kadar anne babalar çocuklarını kendiliğinden, doğallıkla ve grup, mahalle, toplum ve yetişkin desteğiyle yetiştirmişlerdir. Çocuk yetiştirme uygulamaları ve pratikleri geniş aile, çevre ve kendi toplumları içindeki uygulamaları model almıştır. Anne baba olma, birinin basitçe kendiliğinden yaptığı bir şey olmuş ve icrası için kitap okuması ya da ne yaptığını, nasıl yapacağını uzmana danışması, bir kurumdan öğrenmesi gereken bir şey olmamıştır. Anne babalar çocuk yetiştirmek söz konusu olduğunda, zaman içinde uygulanıp onaylanmış kültüre, geleneklere ve toplumsal pratiklere bağlı olmuşlardır. XIX. yüzyıla kadar temel anne babalık görevleri genel hatlarıyla çocukların kendi ayakları üzerinde durabilecekleri yaşa kadar beslenmelerini, barınmalarını ya da temel kaynakların sağlanmasını içermektedir ve 'anne baba olma' kalıbı da henüz günümüzdeki şekliyle kavramsallaşmamıştır (DeGaetano, 2007, s.14; Furedi, 2013). XIX. yüzyılla birlikte çocukların merkeze alınması, yetişkinlerin çocukların gelişimlerini önemsemeleri anne babalık görevine çok büyük bir önem atfedilmesini beraberinde getirmiştir. Furedi (2013) buna "*çocuk miti*" der. Çocuk miti de tıpkı aile miti gibi anne babalığın profesyonel bir göreve dönüşmesinin başlangıcı olmuştur. Bu görev anne baba adına başarılı bir hayat için gerekli karakter özelliklerinin gelişimini garanti edebilecek farklı bir beceri olarak tanımlanmıştır. Bu yeni anne babalık görüşünün temeli; ailenin değişimi, geniş ailenin ve geniş yetişkin desteğinin erozyonu ve ardından gelen çekirdekleşmiş, küçülmüş aile yapılanmasıyla ilgilidir. Furedi'ye (2013) göre çocuklar geniş bir komüniteden çok, tek bir anne ve babanın sorumluluğu olarak görüldüğü andan itibaren, yeni anne babalık görüşü belirginlik kazanmıştır. Anne babalıkla uyumlu toplumsal onay, bu rolün annelerin ve babaların kendilerini değerlendirme tarzlarını etkilemeye başlamasını sağlamıştır. XIX. yüzyılla birlikte ilk kez çocuklar hemen hemen doğrudan anne babalarının ürünü olarak algılanmıştır. Bu haliyle anne ve babalarının sahip oldukları toplumsal rol çocukların gelişimiyle çok daha yakından ilişkili hale gelmiştir. Anne babalara göre çocuklar yeterlilik kanıtlarıdır. Anne babanın yeterliliği nasıl yorumladığı toplumsal kavramlaştırmalarla çocuk yetiştirme biçimlerinin

arasında bir köprü olarak belirmiştir (Kağıtçıbaşı, 2000, s.106). Furedi (2013, s.166) buna "*ebeveyn determinizmini*" der ve bu etki giderek artan etkisiyle birlikte bir çocuğun davranışı, becerisi, zekâsı ve karakter özellikleri, anne babalık erdemlerinin ya da hatalarının ispatı olarak hizmet görmektedir.

Elkind (2001) bu değişimi modern-postmodern dönem ayrımı üzerinden ve ailenin değişimi çerçevesinde ele alır. Elkind'e (2001, s.16-17) göre modern çekirdek ailede çocuk yetiştirme konusunda anne babalar sezgisel bilgi üzerinden hareket eder. Bu sezgi ise anne babaların geleneksel ailelerde büyümüş olmalarına dayanmaktadır. Ancak günümüzde anne-baba-çocuk algısının değişmesi anne baba rollerini de değişmiştir. Kadınlar için eğitim ve iş yaşam alanlarının genişlemesi ve erkeklerin geçmişte olduğundan daha fazla çocuk bakımına ve ev işlerine katılması bu rollerin değişiminin genel temel göstergesidir (Dönmezer, 2000). Elkind bütün bu yeni sistem içinde oluşan aileye kozmopolit aile der ve bu ailede anne babaların çocuklarını yetiştirirken tekniklere, uzman görüşlerine, profesyonel desteğe gereksinimleri olduğunu vurgular. Elkind'in (2001) "*posmodern ailenin postmodern ebeveyni*" dediği yeni anne babalar "*nitelikli zaman*" gizeminin mahkûmudur ve "*çocuklar nasıl büyür ve gelişir?*" sorusu yerine "*çocukları nasıl büyütmeli?*" sorusuna odaklanmıştır.

Bir kurum olarak aile; rutinler oluşturan, davranışları düzenleyen, duygusal desteği, toplumsal rolleri meşrulaştıran, iletişimi sağlayan, organize bir güç yapısı veya hiyerarşi oluşturan, müzakere ve problem çözmeyi sağlayan, gelişen bir örtük kurallar dizisine göre çalışır. Anne babalığa ilişkin pratikler, anne babalık bilgisi, bilişleri ve tutumları; çocukların özellikleri -cinsiyet, mizaç- anne babaların kendi deneyimleri -kendi çocuklukları-, koşullar, aile, arkadaşlar ve diğer toplumsal ağlar, toplumsal sınıf ve kültürel sistemler içinde çoklu bir yapıda belirlenir (Breiner, Ford ve Gadsden, 2016). Breiner, Ford ve Gadsden'a (2016) göre anne babalar, çocuklarının çeşitli ihtiyaçlarına cevap verebilmek için, çocukları güvenli ve sağlıklı tutmaya yardımcı olan gelişimsel dönüm noktalarının ve normların farkında olmaktan profesyonellerin (eğitimciler, çocuk bakım uzmanları, sağlık hizmeti sağlayıcıları, sosyal hizmet uzmanları gibi) ve ailelerle etkileşime giren ve anne babalığı destekleyen toplumsal sistemlerin (kurumlar, yasalar, politikalar) rolünü anlamaya kadar hem derinlemesine hem de kapsamlı bilgi geliştirmelidir.

Anne babalar çocuk yetiştirmede farkında olarak veya olmayarak belli değerler ve çocukları için belirledikleri hedefler doğrultusunda hareket eder ve bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacaklarını düşündükleri davranışları sergilerler. Bu değer, düşünce ve hedefler 'ebeveyn bilişlerini' oluşturur. Bilişler, soyut anne

babalık unsurlarına dayansa da çocuğun mizacı, anne babanın kişiliği, mesleği gibi belirleyici unsurların yanı sıra sosyolojik, ekonomik bağlamlar ve özellikle kültür bağlamları gibi pek çok faktörden etkilenir ve anne baba davranışlarını ve çocuğun yetişme bağlamlarını farklı yollarla etkiler (Yağmurlu ve Yavuz, 2012, s.149). Anne babalık düşünceleri hem çocuğa hem de çocuk yetiştirmeye dair spesifik fikirleri kapsar. Anne babanın çocuk ve çocuğun gelişimi hakkında doğru kabul ettiği düşünce veya bilgiler ve anne babalığın nasıl olması gerektiği hakkındaki fikirleri anne babalık düşüncelerini oluşturur. Anne babalık tutumları ise anne babayı çocukla ilgili bir şeye olumlu ya da olumsuz tepki vermeye eğilimli hale getiren içsel durumlardır. Anne babalık hedefleri ise anne babanın çocuğunda görmeyi umduğu özelliklere dair bilişlerdir. Anne babalık hedefleri kısa/uzun süreli, ebeveyn/çocuk odaklı ya da ilişki odaklı olabilir (Breiner, Ford ve Gadsden, 2016; Yağmurlu ve Yavuz, 2012, s.150). Anne babalık değerleri ise, ebeveynin bir sonraki nesle aktarmak istediği düşünce, tutum ve davranışlara dair bilişlerin bütünüdür. Anne babanın çocuğun edinmesini umduğu düşünce ve davranış örüntüleri yani hedefler değerlerle yakından ilgilidir. Değer, anne babalık tutumlarının temelidir. Anne baba, çocuk veya çocuk yetiştirmeye dair bir konuyu ele alıp yorumlarken anne babalık değerleri bir standart oluşturur. Anne baba durumu değerlerine dayanarak yargılar ve bir yaklaşım geliştirir (Yağmurlu ve Yavuz, 2012, s.151).

Clarke-Stewart ve Apfel (1978, s.61-62) anne baba tutumları, bilişleri ve davranışları ile çocuk davranışı arasındaki ilişkilerin karşılıklı olduğunu ve bu açıdan incelenmesi ve anne baba tutumu ve davranışı ve çocuk tepkisi zincirinin tamamının daha fazla araştırılması gerektiğini ifade ederler. Clarke-Stewart ve Apfel'e (1978, s.60) göre çocuk yetiştirme tavsiyeleri ile ebeveynlerin davranışları arasında basit bir bağlantı olduğuna dair güçlü kanıtlar bulunamamıştır. Bilgi ve davranış arasındaki bağlantı çocuk gelişimiyle ilgili ölçülen bilgilerin davranışlarla ilişkilendiren araştırmalardır. Bu yaklaşımı benimseyen bir çalışma, anne babaların çocuk gelişimi hakkındaki bilgilerinin çocuklara karşı tutum ve davranışlarıyla ve çocuğun gelişimiyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Ancak Clarke-Stewart ve Apfel (1978) anne baba bilgisi, tutumları ve davranışındaki değişimlerin anne baba eğitimi programlarının içeriğine karşılık gelmesine rağmen, ilişkinin güçlü olmadığını ve araştırmadaki metodolojik sorunlar nedeniyle geçersiz olabileceğini saptamışlardır. Liebenow da (2004) anne babaların çocuklarını yetiştirme ve eğitme yöntemlerini çoğunlukla sezgisel olarak seçtiklerini ifade eder ve Leiebenow'a göre "*anne babaların bir kursa gitmesi bir konuşmaya katılmasıyla henüz hiçbir başarı yakalanamaz*". Bu aşamada Clarke-Stewart ve Apfel (1978, s.48) anne babalıkta formel bilgiye olan yeni talebin aslında çok da yeni olmadığını yalnızca biçim

değiştirdiğini vurgular. Bu talepte çocuk yetiştirmek için hiçbir kılavuza veya desteğe sahip olmama duygusuyla beraber yeni olan anne babaların kontrolün kendilerinde olmadığını düşünmeleri ve yaygın kişisel suçluluk duygusudur. Bu yeni biçimin diğer parametreleri ise anne babaların çocukların gelişimi üzerinde önemli etkiye sahip olmaları, ekonomik koşullar ya da annenin çalışması gibi yeni, değişen toplumsal koşulların artması ve bu değişimin anne babaya belirsizlik ve endişe olarak yansıması gibi belirleyicilere dayanır.

Furedi (2013) *Paranoyak Anne-Babalık* adlı çalışmasında bu değişen koşulların anne babalığın yeni biçimlerini oluşturduğunu ifade eder. Anne babalık rolü artık yalnızca çocukları yetiştirmeyle sınırlı değildir. Bugünün anne babaları çocuklarının hayatlarını uygun aktivitelerle doldurulmasını sağlayarak onların bir gününün her anına dikkat etmelidirler. Bu baskıların kümülatif etkisi anne babalığın anlamını genişletmektedir (Furedi, 2013, s.23). Bu genişlemeyi Furedi 'anne babalık zamanının genişlemesi' olarak tanımlar. Kadının iş yaşamına girişindeki artan oran aile yaşamının etkileşim ve idaresine yeni gerginlikler yüklemiştir. Kadının yani aile yaşamı düzenlemesi açısından annenin istihdamının yaygınlaşması son derece açık bir süreçtir. Ancak bunun tersine anne babalık zamanının genişlemesi gizlice meydana gelir ve nadiren açıkça ifade edilir. Bu açıdan anne babaların yaşamlarındaki en büyük baskıyı temsil eden şey onların zamanına yüklenen taleplerdeki bu görünmez artıştır (Furedi, 2013, s.148). Dolayısıyla 'zaman yokluğu' anne baba paranoyasının nedeni değil bir belirtisidir. Çocuklar hakkındaki endişe, anne babaların spesifik çocuk bakım görevine tarihin herhangi bir döneminde olduğundan daha fazla zaman harcamalarını gerektirir. Uzun çalışma saatleri ethosunu suçlamak, annelerin ve babaların çocuk yetiştirmeye adadıkları enerjinin anlamlı genişlemesini görmezlikten gelir (Furedi, 2013, s.151). Furedi'ye (2013) göre anne babaların çocukları hakkındaki kaygılarının çoğu, çocukların hayatları hakkında hiçbir pratik keşfe dayanmaz tam tersine bu kaygılar toplumun değişen beklentileri tarafından şekillendirilir. Anne babalığın bütün endişelerini körükleyen hemen hemen bütün güçler, yetişkinler dünyasında kökleşen çözüme kavuşturulmamış gerilimlerden kaynaklanır. Bir Afrika atasözü "*Bir çocuk yetiştirmek için bir köy dolusu insan gerekir*" der. Furedi bunu "*yetişkin dayanışmasının erozyonu*" olarak açıklar. Çünkü çocukların toplumsallaştırılması kapsamlı bir sorumlu yetişkinler ağında dayanmaktadır (Furedi, 2013, s.68). Yetişkin dayanışmasının erozyonu, yetişkin kimliğinin içinin boşalması, yetişkinliğin küçümsenmesi, anne baba otoritesinin kaybı, anne babalığın uzmanlaşması ve politizasyonu, ahlaki değerler hakkındaki belirsizlikler ve daha kapsamlı toplumdaki gelişmelerin yarattığı sonuçlardır. Bu anlamda, yetişkinlik hakkındaki daha kapsamlı kültürel etkilerin çocuk

yetiştirmeye doğrudan bir tesiri vardır. Ancak, bunlar anne babaların çocuklarıyla değil, kendi aralarında çözmek zorunda oldukları problemlerdir ve bu şekliyle *yetişkin toplumunun başarısızlıkları çocukların üzerine yağar* (Furedi, 2013, s.285).

Anne babalığın lisanslaştırılması sürecinin temel neden ve sonucu olan anne baba eğitim programları eğitim tarihçisi Schlossman (1976; 1978) tarafından sert bir eleştiriye tabi tutulmuştur. Schlossman'a (1976) göre toplumun sorunlarına çare olarak, sınırsız bir iyimserlikle karşılanan ebeveyn eğitimi yeni bir fikir değil, taze umutlar ve kısa bir hafızayla yeniden öne çıkan bir fikirdir. Schlossman'ın (1978) eleştirisinin temeli, müdahaleci makro eğitim politikasının yerine geçmeye çalışan kolaylaştırıcı anne baba eğitim programlarının *politika kaymasına* neden olduğuna dayanır. Anne baba eğitim programları "*sinsi, fırsatçı ve bencil*"dir ve yarattıkları politika kaymasının geniş sonuçları çok yönlüdür. Anne baba eğitim programları yarattıkları politika kaymasıyla "*mağdurları suçlama*" sonucundan başka bir şey ortaya çıkarmayacaklarıdır. Schlossman açıklamasında "*mağdurları suçlama*" çocukların başaramaması ya da olası sorunların esasen zaten mağdur olan anne babalara yüklenmesi demektir. Bir diğer yönüyle de anne baba eğitimi -özellikle- anneleri iş aramak yerine çocuklarıyla evde kalmaları konusunda baskı altına alır ve böylece kadınların toplumdaki rolüne ilişkin "*yeni evcimen*" görüşü onaylar. Schlossman (1978), anne baba eğitiminin etkisinin anneyi daha endişeli veya güvensiz hale getirdiğini öne sürmüştür. Ayrıca, annelerin çocuklarıyla olan doğal davranışlarının en temel ve arzu edilen yönleri -sosyallik, yanıt verebilirlik ve etkililik gibi- değişime açık bile olmayabilir. Bir başka açıdan ise bu programlar bir çocuğun yaşam şansının tamamen anne babaların çocuk yetiştirme becerilerine bağlı olduğu görüşünü destekler. Anne baba eğitimi bu yönüyle sınıflar arası eşitsizliğin de bir kaynağı olacaktır ve yoksulların daha geniş toplumsal ve ekonomik değişim sağlamak için organize eylemlerini engelleyecektir. Schlossman, (1978, s.808) anne baba eğitiminin toplumsal reform içi gerekli birçok strateji arasında bir yeri olsa da "*çocuklarının sonraki başarısızlıklarından… yoksul anneleri sorumlu tuttuğu*" sonucuna varır. Bu nedenle Schlossman, (1978, s.808) anne baba eğitimi gibi programların "*ağır bir kötülük yaptığına*" inanır ve "*yoksulların yükünü artırmak hiç de iyi bir spor değil*" der.

Schlossman'ı eleştiren Harmon ve Zigler ise (1980) giderek daha karmaşık hale gelen toplumda çocuk yetiştirme gibi zorlu bir görevde bulunan çağdaş anne babalara yardımcı olmak için yönlenmiş kamu çabalarına makul bir rol önermek isterler. Harmon ve Zigler (1980), Schlossman'ın görüşlerinin aksine anne babalara eğitim veren programlar ne yoksul çocuklar için eşit eğitim fırsatı

sağlamanın ana araçları olarak kamu politikalarında ne de kaynaklarda kamu hesap verebilirliğini azaltmıştır. Yine Schlossman'ın görüşlerinin aksine 'suçlamayı' annelerin üzerine atmanın bir yolu olarak anne baba eğitim programlarına yönelik büyük bir kayma olmamıştır. Programlar sınıf temelli bir perspektifin aksine toplulukları katılmaya teşvik eden bir odaklanmaya dayanmaktadır ve anne baba eğitimi konusunda genel olarak optimal gelişmelerden bahsetmek gerekmektedir. Harmon ve Zigler'e (1980) göre anne baba eğitimi konusundaki tartışma ilerledikçe, tarafların; devam eden anne baba eğitimi programlarının çocuk başarısı üzerindeki etkileri ile ailelere ve dış toplumsal kurumlara olan etkilerine ilişkin ampirik verilerle birlikte, geniş sosyal bilim araştırmalarına dayanan doğru tarihsel kanıtlar, rasyonel analizler ve program sonuçları sunmaları kesinlikle zorunludur. Bu kalitede analizlerin yokluğunda, çocuklar ve anne babalar için daha duyarlı politikalar geliştirmekle ilgilenenlerin, toplumsal programlar için birlikte çalışmaya büyük ihtiyaç ve sorumluluğa sahip olduğu bir zamanda, ebeveyn eğitimi konusunun gereksiz yere kutuplaşacağı öngörülebilir.

Anne baba eğitimi ya da okullarına yönelik farklı tartışmalar kutuplaşma, onaylama ya da analiz düzeyinde geliştirilebilir fakat sorulması gereken soru anne babalığın eğitsel ve günümüzde pratiklenen şekliyle lisanslaştırılacak bir toplumsal rol biçimi olup olmadığıdır. Furedi (2013) anne baba eğitimine ilişkin olarak sorulacak sorunun anne babalığın öğrenilesinin gerekip gerekmediği değil, anne babalığın öğretilip öğretilemeyeceğidir der. Furedi'ye (2013, s.270) göre anne babalık, özel bir ilişkiyi şekillendirme ve yönlendirmeyle ilgili olduğu için öğretilemez. Anne babalık eğitimi aslında yetişkinin davranışını değiştirme ve anneleri ve babaları -sözde- yoksun oldukları becerilerle donatma amacına yönelik olarak düzenlenmiştir. "*Yetersiz ebeveynleri*" becerikli anne babalara dönüştürmeyi amaçlayan projeler, anneleri ve babaları zayıflatma, uzmanları güçlendirme eğilimindedir. Çocuk uzmanları iyi niyetli olsalar da anne baba otoritesini sürekli sorgularlar (Furedi, 2013, s.255). Güloğlu'nun (2022, s.284) babanın aile içindeki otoritesi üzerinden ele aldığı "*otorite üretiminin lisanslaştırılması*" analizi anne-baba-profesyonel arasındaki ilişkiyi açıklar. Burada anne babanın aile içi otorite ilişkilerinin toplum, kültür, toplumsal ilişkiler gibi yapısal unsurlara değil de "*bilimsel uzman görüşüne*", eğitsel, formel bir kaynağa dayanması aile içi otorite ilişkilerini erozyona uğratmaktadır. Bu açıdan Furedi (2013, s.255) anne babaların günümüzde çocuklarını 'daha iyi' yetiştirmeye yönelik bir desteğe kaçılınılmaz olarak ihtiyaç duyduklarını ancak destek teriminin anne babaların nasıl davranması gerektiği hakkındaki buyurucu tavsiyeyi örten bir söz haline geldiğini ifade eder. Profesyonellerin aile hayatına müdahalesi -anne babanın otoritesini

sarstığı için- paranoid anne babalığın güçlenmesine katkıda bulunmaktadır. Furedi'ye (2013, s.267) göre anne babalara lisans verme, sertifika verme gibi öneriler yetişkinlerin çocuklarına bakma yeteneğine profesyonel güvenin yokluğunu kuvvetli bir şekilde doğrulamaktadır. Oysa anne babalık kompleks bir bilim değil, gerçekten doğal bir görevdir. Furedi'ye (2013, s.287) göre anne babaların elbette uzmanlardan öğrenebileceği çocuk gelişimi, sağlık ya da beslenme hakkındaki pratik becerilere ilişkin bilgiler vardır. Ancak, uzmanlardan öğrenemeyecekleri tek şey çocuklarıyla ilişkilerini nasıl yönlendirecekleridir. Furedi (2013, s.273) bu aşamada çocuk yetiştirme duyguya ve içtenliğe bağlı samimi bir ilişkiden teknik yeterliliği gerektiren bir beceriye dönüştürüldüğü için, uzmanın rolünün özel bir önem kazandığını ifade eder. Furedi (2013, s.50) bu tür kursların ve profesyonel müdahalelerin anne babaları, uzmana bağımlı kıldıklarını ifade eder. Furedi'ye (2013, s. 267) göre anne babalara tek başlarına üstesinden gelemeyeceklerini ve dolayısıyla destek aramaları gerektiğini söylemek çocuk yetiştirme literatürünün ve girişimlerinin merkezi temasıdır.

Furedi'nin (2013) tespitlerinin Schlossman'ın (1976; 1978) görüşleriyle yakınlığı dikkat çekicidir. Furedi de Schlossman'a benzer şekilde bir politika kaymasından söz eder ve "*anne babalığın politizasyonu*" üzerinde durur. Anne babalığın politizasyonu derin bir ahlaki huzursuzluk duygusuyla yönlendirilir. Toplum, suçun yaygınlığı, anti-sosyal davranış, güvenin yıkılması ve ailenin görünüşte zayıflaması nedeniyle son derece endişelidir. Ebeveynler yani anne babalar ise hazır bir hedef arayan bu çözümlere ideal bir odak sunar. Çünkü ahlaki bir problemi kişileştirmek onu soyut bir değerler sisteminin erozyonu olarak anlamaktan çok daha kolaydır ve politikacılar, ebeveyn determinizmi ideolojisini absorbe etmişlerdir (Furedi, 2013, s.275-276). Furedi'ye (2013, s.277) göre toplumsal sorunların çözümü politika yapıcılar tarafından önce ailede sonra anne babalarda aranır. Ancak, mevcut sorunlar nedeniyle anne babaları suçlamak, semptomla sebebi birbirine karıştırmaktır. Anne babaların nasıl davranacaklarını bütün ağırlığıyla onların üzerine çöken kültürel, ahlaki ve sosyal etkenler bildirir. Anne babaların çocuklarına aktardıkları değerler, onların kendi mülkiyetleri değildir; bu değeri komünitelerindeki gündelik hayattan alırlar.

SONUÇ

Anne baba eğitimi genel çerçevesi içinde oluşan yapı ve anne baba okulları, anne babayı desteklemeye yönelik birçok çabanın ana temasıdır. Anne baba okulu ya da bu formdaki eğitim biçimleri "*iyi anne baba*" olmaya yönelik bir

talebin öncelikli olarak nedeni ve en çok da sonucu olarak ele alınmalıdır. Ancak ortaya çıkan ilişkisel tabloda dikkate değer olan şey, anne babalıkta formel uzman bilgisine ihtiyacın var olmasıdır. Toplumsal ilişkiler ağı ya da sistemi içinde kendiliğinden doğallıkla işlerlik kazanmış olan anne babalığın neden formel bilgiye yöneldiği tartışılmalıdır. Türkiye'de ebeveynlik, çocuk yetiştirme biçimleri ve çocuktan beklentiler üzerine farklı alanlarda farklı çalışmalar yapılmaktadır. Ancak anne babalığa ilişkin kurulacak sosyolojik perspektif makro analiz bağlamında toplumsal değişimi anlamaya yönelik pek çok fırsat taşımaktadır. Anne baba tutumlarının ve bu tutumların özellikle psikolojide geliştirilen tutum ölçeklerinden bağımsız olarak sosyolojik bağlamlarının ve makro düzeyde değişim boyutlarının tartışmaya açılması gerekmektedir.

Anne babalık pratikleri gündelik yaşamın içinde kültürel olarak icra edilmektedir ve kültürel formdan bağımsız bir biçimde ele alınamaz. Kültürel olarak belirlenmiş formların içselleştirme ile kendiliğinden, doğallıkla kültürel pratiklere, icralara, davranışlara dönüştüğü kuşkusuzdur. Anne babalık rollerinin toplumsal yapı, normlar ve kültür tarafından inşa edilmiş olmasının yanı sıra toplumsal beklentileri karşılamak üzere de değişim sürecine girdiğini tespit etmek gerekir. Anne babalık bir toplumsal rol biçimi olarak -ve ötesinde bir toplumsal pratik olarak ele alınan çerçeve içindeki değişimde kültürel inşada yeniden üretilmektedir. Şu hâlde lisanslaştırılmış, formelleşmiş ve kurumsal eğitime dahil edilmiş bir anne babalık '*mesleği*'nin kültürel pratiklerde içselleştirilmiş yansımalarını formel olarak düzenlemenin ya da bunların sonuçlarına ulaşmanın imkanlarını sorgulamak gerekmektedir. Anne baba olmanın ya da çocuk yetiştirmenin 'ideal' bilgisi var mıdır? sorusunu sormak müfredat oluşturma çabalarını değil sosyolojik bir perspektifle toplumsal, kültürel değişim kaynaklarına yönelmeyi gerektirir. Aksi anne-baba-çocuk determinizmi üzerinden doğacak bir politik kaymayı beraberinde getirecektir.

Hymowitz (2003, s.228) "*Anne babaların tarihte bugüne dek hiç yapmaları gerekmeyen bir şey yapmalarının: bile bile ve bilinçli olarak kendi kültürünün etken mesajlarına karşı koymaları…*" gerektiğini ifade eder. Anne babalığın kuşaktan kuşağa aktarılan bir bilgi biçimi ve pratikler paketi olmasının yerini uzman bilgisine dayanan bir öğrenme biçimi almıştır. '*Öğretmen olarak anne baba*', '*bir meslek olarak anne babalık*' ya da '*anne babalığın profesyonelleşmesi*' şeması nasıl öğretmen olunur, bu meslek nasıl öğrenilir üzerinden değil 'kültür ve uzman' arasında sıkışan bir toplumsal rol olarak anne babalık açıklamasından sosyolojik bağlamda hareket edilerek açıklığa kavuşacaktır. Anne babaların toplumsal ilişkiler giderek çözüldüğü için toplumsal açıdan daha az desteklendiği bir kültürde çocuk yetiştirdikleri açıktır.

Giderek küçülen aile ve giderek daralan toplumsal ilişkiler ağı anne babanın çocuk yetiştirme sürecindeki başvuru kaynaklarını sınırlandırmıştır ve haliyle yönünü değiştirmiştir. Toplumsal değişimle birlikte oluşan boşluğu uzman bilgisi, anne baba okulları gibi yapılanmalar doldurmuştur. Dolayısıyla anne babalığın lisanslaştırılması daha geniş bir sosyolojik bağlamın göstergesi olarak işlemektedir.

Anne baba okullarının her formda yaygınlaşması, popüler edebiyat ve yazına olan rağbet, sosyal medyada etkileşimi artan ve yaygınlaşan uzman görüşleri anne babaların kendi yeterlilikleri/yetersizlikleri hakkındaki düşüncelerinin bir yansımasıdır. Anne babalıkla ilgili eğitim yapılanmaları, anne baba okulları ve benzerleri, anne babalıkla ilgili popüler yazın ya da medya dolaşımlarının tamamı ve genel olarak anne babalıkla ilgili tavsiyeler gelişmiş bir endüstri haline de gelmiştir. Anne baba okulları iyi anne babalığın tanımlandığı ve nasıl iyi anne baba olunur sorusuna cevabın arandığı bir kurumsallaşma biçimi olarak işler görünmektedir. İyi ebeveynliğin nasıl tanımlandığı ya da iyi anne babalığı nelerin oluşturduğuna ilişkin rol ve kimliklendirmeler anne baba okulları aracılığıyla *kanı*'laşmaktadır. Bu çıktı kaçınılmaz olarak sosyolojik bir bilgi ağı içinde toplumsal norm ağında dolaşıma girmektedir. Scattergood'un (1990) "*ebeveynlik için ebeveynlik eğitimi*" önerisinde olduğu üzere anne babalığın eğitsel bir gerekliliğe dayanması kendisinden doğacak yeni soru, sorun ve konuların kaynağını oluşturmaktadır. Furedi'nin (2013) ebeveyn determinizmi şeklinde tanımladığı sarmalın lisanslaştırma ve sertikasyon sistemi üzerinden eğitim yoluyla ya da uzman görüşlerine dayalı bir biçimde formelleştirilmesi sorulması gereken temel sosyolojik soruları arttırmaktadır. Anne baba okulları, anne babalığın toplumsal örüntülerinin formelleşme ve kurumsallaşma yönünde karakterize edildiğinin bir göstergesidir. Bu açıdan anne baba okulları formel, kurumsal bir yapı olarak anne babalığın lisanslaştırılmasının hem bir nedeni hem bir sonucudur.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arıés, P. (1962). *Centuries of Childhood, A Social History of Family Life*. Random House.

Aydın, M. Z. (2008). *Ailede Çocuğun Ahlak Eğitimi*. Nobel Yayın.

Aytaç, A. M. (2012). *Ailenin Serencamı Türkiye'de Modern Aile Fikrinin Oluşması.* Dipnot Yayınları.

Baydar, N. vd. (2012). Çevre, sosyoekonomik bağlam ve ana babalık. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s.81-127). Koç Üniversitesi Yayınları.

Bekman, S. (2000). *Eşit Fırsat Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi.* AÇEV Yayınları.

Briggs, D. C. (2008). *Çocuğunuzla Birlikte Büyüyün*. Kuraldışı Yayıncılık.

Bogenschneider, K. & Johnson, C. (2004). Family involvement in education: how Important is it? what can legislators do? K. Bogenschneider & E. Gross (Ed.), *Wiconsin Family Impact Seminear Briefing Report No. 20* içinde. Universty of Wisconsin Center for Excellence in Family Studies.

Breiner, H., Ford, M. & Gadsden, V. L. (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8.* The National Academies of Sciences, Engineering and Medicine. Report. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK402020/ Erişim tarihi: 06.21.2023.

Clarke-Stewart, K. A. & Apfel, N. (1978). 2: Evaluating parental effects on child development. *Review of Research in Education*, 6(1), 47-119.

Çağdaş, A. & Seçer, Z. Ş. (2005). *Anne Baba Eğitimi*. Eğitim Kitabevi.

DeGaetano, G. (2007). *Medya Çağında İyi Anne Baba Olmak Çocuklarımızı İnsan Kılabilmek*. Nobel Yayın.

Dönmezer, İ. (2000). *Ailede İletişim ve Etkileşim.* Sistem Yayıncılık.

Elkind, D. (2001). Değişen dünya'da çocuk yetiştirme ve eğitim. B. Onur (Ed.), *Dünyada ve Türkiye'de Değişen Çocukluk-3. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi Bildirileri 16-18 Ekim 2000* içinde (s.15-25). ÇOKAUM Yayınları.

Fine, M. J. & Lee, S. W. (2000). *Handbook of Diversity in Parent Education The Changing Faces of Parenting and Parent Education.* Academic Press.

Furedi, F. (2013). *Paranoyak Anne-Babalık.* İz Yayıncılık.

Gomby, D. S. (2005). *Home Visitation in 2005: Outcomes for Children and Parents.* http://www.ced.org/docs/report/report_ivk_gomby_2005.pdf Erişim tarihi: 05.06.2023.

Goodson, B. D. & Hess, R. D. (1978). The effects of parent training programs on child performance and parent behavior. B. Brown (Ed.), *Found: Long-term Gains From Early Intervention* içinde (s.37-78). Westview Press.

Gordon, T. (1996a). *E.A.E. Etkili Anababa Eğitimi Sorumluluk Duygusu Gelişmiş Çocuklar Yetiştirmek İçin Denenmiş Yeni Bir Yöntem.* Sistem Yayıncılık.

Gordon, T. (1996b). *E.A.E. Etkili Anababa Eğitiminde Uygulamalar.* Sistem Yayıncılık.

Güloğlu, M. F. (2022). *Baba Otoritesi Bir Aile Sosyolojisi Denemesi.* Sakarya Üniversitesi Yayınları.

Harmon, C. & Zigler, E. (1980). Parent educatıon in the 1970s: Policy, panacea, or pragmatism. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 26(4), 439-451.

Hymowitz, K. (2003). The contradictions of parenting in a media age. D. Ravitch & J. P. Viteritti (Ed.), *Kid Stuff: Marketing Sex and Violence to America's Children* içinde (s.214-239). The John Hopkins University Press.

Kagan, S. L. (1995). The changing face of parenting education. ED3824406. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED382406.pdf Erişim tarihi: 05.02.2023.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1981). *Çocuğun Değeri Türkiye'de Değerler ve Doğurganlık*. Boğaziçi Üniversitesi İdari Bilimler Fakültesi, Gözlem Matbaacılık.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1991). *İnsan Aile Kültür.* Remzi Kitabevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). *Kültürel Psikoloji Kültür Bağlamında İnsan ve Aile*. Evrim Yayınevi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2012). Kültür ve ana babalık: Kuram ve uygulama çıkarsamaları. M. Sayıl ve B. Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s.61-79). Koç Üniversitesi Yayınları.

Kağıtçıbaşı, Ç. & Ataca, B. (2017). Çocuğun değeri ve aile değişimi: Türkiye'den otuz yıllık bir portre. *Sosyoloji Dergisi*, 35, 77-101.

Kasapoğlu, M. A. (1994). Aile ve kadın araştırmaları için yedi temel rol ve statü. *Ankara Üniversitesi D.T.C.F. Araştırma Dergisi*, XV, 217-233.

Liebenow, H. (2004). *Eğitimde İstikrar Ebeveynler Çocukların Gereksinimlerini Öğreniyorlar.* İlya Yayınevi.

Montgomery, H. (2020). *Anne Baba Sihri İyi Ebeveyn Olmaya Yedi Adım*. Domingo Yayıncılık.

Onur, B. (1976). Anababalar okulu. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 9(1), 305-319.

Powell, D. R. (1990). *Parent Education and Support Programs.* ED320661. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED320661.pdf Erişim tarihi: 05.02.2023.

Prins, E. & Toso, B. W. (2008). Defining and measuring parenting for educational success: a critical discourse analysis of the parent education. *American Educational Research Journal*, 45(3), 555-596.

Sayıl, M. & Bilge Y. (2012). Türkiye'de ana babalık çalışmalarına bakış, M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s.15-18). Koç Üniversitesi Yayınları.

Scattergood, S. P. (1990). Education for parenting: A societal and middle school imperative. *Middle School Journal*, 21(5), 6-7.

Schlossman, S. L. (1976). Before home start: Notes toward a history of parent education in america, 1897-1929. *Harvard Educational Review*, 46, 436-467.

Schlossman, S. L. (1978). The parent education game: The politics of child psychology in the 1970's. *Teachers' College Record*, 79, 788-808.

Schaub, M. (2010). Parenting for cognitive development from 1950 to 2000: The ınstitutionalization of mass education and the social construction of parenting in the united states. *Sociology of Education*, 83(1), 46-66.

Şahin, F. T. & Özbey S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir? *Aile ve Toplum*, 9-3(12), 7-12.

Titmus, C. v.d. (1985). *Yetişkin Eğitimi Terimleri*. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu Yayınları.

URL-1: https://parentsasteachers.org/ Erişim Tarihi: 04.02.2023.

URL-2: https://www.triplep-parenting.net/global/triple-p/, Erişim Tarihi: 05.02.2023.

URL-3: https://www.acev.org/, Erişim Tarihi: 05.02.2023.

URL-4: https://sfk.istanbul.edu.tr/anne-baba-okulu-sertifika-programi-e100.html, Erişim Tarihi: 05.02.2023.

URL-5: https://www.etkiliannebaba.com/, Erişim Tarihi: 05.02.2023.

Wagner, M. M. & Clayton, S. L. (1999). The parents as teachers program: Results from two demonstrations. *The Future of Children (Home Visiting: Recent Program Evaluations)*, 9(1), 91-115.

Yağmurlu, B. & Yavuz, H. M. (2012). Ana babalığın görünmeyen yönü: bilişler. M. Sayıl & B. Yağmurlu (Ed.), *Ana Babalık: Kuram ve Araştırma* içinde (s.149-167). Koç Üniversitesi Yayınları.

Yavuzer, H. (Ed.), (2004). *Evlilik Okulu*. Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2011). Giriş. H. Yavuzer (Ed.), *Ana-Baba Okulu Ana-Baba Eğitimi ve Aile İçi İletişim Rehberi* içinde (1-6). Remzi Kitabevi.

EXTENDED ABSTRACT

Parenting is categorically a form of social role. The codes of this social role form are determined by society and especially culture. In its simplest form, it is possible to state that parenthood is an explanatory definition that reflects the process of becoming a parent. In this respect, the parent is the mother/father, and parenting refers to a process of being a parent. From this point of view, in this study, instead of the reference of parenthood that points to a process, the phrase 'mother and father' has been preferred both in the theoretical framework and in usage, in order to point out a structural situation. The institution of the family, as the main source of the additional determination of parenting, is the most basic area in which interest issues such as parenting or parenting, childhood and child rearing are shaped. In this respect, the family is the most basic unit/institution in which the diversity of social roles is intensively produced. While parenthood is built within the society, culture, family, family members and social relations system it is in as a social role form, it is also positioned as a structural element that shapes this system. Parenting practices are culturally performed in daily life and the construction of these practices is knitted with deterministic ties within the network of social relations. The content of parenting identity, especially social forms and culture; The knowledge acquired from the previous generation, the values, the ways of reflecting the actions that make parents parents, in other words, parenting practices and parenting knowledge.

Through parents, adaptation to the social structure, acquisition of cultural practices, their internalization, transformation into behavior and transfer to the next generation are realized. The mother-father-child triangle is formed within the system of multiple relations. This system of relationships is historically constructed. In this respect, it should be stated that parenting is a historical

construction. Like the change of the family in the historical process, parenthood also changes historically for different societies. It should be noted that today, parenthood is in a remarkable construction process in this change. While parenthood has never been an easy role form, this century has been one of the difficult centuries of being a parent and it has become quite complex. It is possible to state that the fact that parenting is an information package transferred from generation to generation has been replaced by a structure based on expert knowledge and formal education knowledge. While the source of parenting information is social role codes and the knowledge acquired from the previous generation -especially with the rapid social change experienced today- the gap formed as a result of the erosion of these information networks is equipped with the information network built by experts and formal/corporate education initiatives. In this respect, parent education is maintained in a highly demanded manner both by various organs of public institutions as a public policy and by private/financial initiatives such as training/consulting companies. It is seen that the general framework such as family education, parent education, parent schools also operates within different frameworks such as mother education, mother-child education, father education. It is possible to state that the structuring of parent schools is located within this general framework.

Parent education has a fairly broad historical and institutional background and has a broad orientation in practical operation. The common orientation source of many different programs such as parent education, family education or support is towards rapid social change and the processes of this change that reflect on the family as an institution and on the mother and father as an individual. The main reason for this change is the decrease in the existing adult support of the family and therefore the parents. One of the answers to the question of why parents' schools are needed is based on this basic reason. It is one of the results of all this change that the role of parenting, which naturally has a set of cultural practices, does not turn into a professional form based on expert knowledge. Parent education, with all this perspective, is positioned between adult education, that is, androgogy, and childhood education, that is, the pedagogy system. While parents try to make an active, responsible and experiential process a practice in androgygy, this functionality gains an instructive, developing and guiding form in terms of education and behavior towards the child beyond the care of the child.

The prevalence of parent schools in all its forms, the demand for popular literature and literature, and the increasing interaction and prevalence of expert opinions on social media are reflections of parents' thoughts about their own competence. Parenting education structures, parenting schools and the like, all

the popular literature or media circulation about parenting, and parenting advice in general, have also become a developed industry. Parenting schools seem to function as a form of institutionalization that seeks an answer to the question of "good parenting" and how to be a parent rather than how good parenting is defined. Roles and identifications about how good parenting is defined or what constitutes good parenting are adopted through parent schools. This output inevitably circulates in a social norm network within a sociological information network. As in Scattergood's (1990) suggestion of 'parenting education for parenting', the fact that parenting is based on an educational necessity creates the source of new questions, problems and issues that will arise from it. Formalization of the spiral, which Furedi (2013) defines as parental determinism, through the licensing and certification system without mentioning social and cultural practices, through education or based on expert opinions increases the basic sociological questions that need to be asked. Parental schools are an indication that the social patterns of parenting are characterized in terms of formalization and institutionalization. In this respect, parent schools are both a cause and a consequence of the licensing of parenting as a formal, institutional structure.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2633-2655
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71757
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 14.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 10.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Çelik, M. (2023). Mühimme Defterlerine Göre 16. Yüzyılın İkinci Yarısında Ortadoğu Coğrafyasından Güherçile Talebi, *Journal of History School,* 66, 2633-2655.

MÜHİMME DEFTERLERİNE GÖRE 16. YÜZYILIN İKİNCİ YARISINDA ORTADOĞU COĞRAFYASINDAN GÜHERÇİLE TALEBİ

Mehtap ÇELİK[1]

Öz

Bu çalışmada, ateşli silahların önemli bir hammaddesi olan güherçilenin, üretiminden barut haline getirilinceye kadar geçirdiği aşama, mikro düzeyde bir örnekle ortaya konularak, mevcut bilgilere katkıda bulunulması hedeflenmiştir. Bu bağlamda Osmanlı devletinde, barut imalatı ve bu imalatın en önemli hammaddelerinden biri olan güherçile üretiminin işleyişi ve bu işleyiş içerisinde karşılaşılan problemler, devletin Ortadoğu topraklarında yer alan güherçile ve barut üretim merkezleri üzerinden incelenmiştir. Barutun savaşlarda kullanılıyor olması, güherçileyi harp sanayisinde değerli kılmış, devletler birbirleriyle rekabet edebilmek için ateşli silahlara ve toplara her zaman ihtiyaç duymuşlardır. Bu nedenle güherçilenin tedarikinden itibaren bütün organizasyon devlet tarafından gerçekleştirilmiştir. Nitekim erken klasik dönemde hem Avrupa devletleri hem de Osmanlı devletinin savaş için örgütlendiği ve bu hususta Osmanlıların Avrupalılar ile rekabet edebilecek bir seviyede olduğu bilinmektedir. Önemli bir harp malzemesi olan güherçilenin tedariki ile ilgili çalışmamızın ana kaynağını ise, klasik döneme ait birçok araştırmaya kaynaklık etmiş olan Mühimme defterleri oluşturmuş ve bu bağlamda söz konusu defterlerden çıkarılan verilere göre, devletin, 16. yüzyılda, batıda Habsburglara, doğuda Safavi devletine, Akdeniz ve Hint denizinde de Venedik ile Kutsal İttifaka karşı giriştiği mücadelelerde Ortadoğu topraklarından çıkarılan güherçile ve baruta azami ölçüde ihtiyaç duyduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Güherçile, Barut, İltizâm, Emanet, Ortadoğu, Mühimme Defterleri.

[1] Dr. Öğretim Üyesi, Mersin Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Tarih Bölümü, meehtaab@gmail.com, Orcid: 0000-0002-5675-0121

Demand for Saltpeter from the Middle East in the Second Half of the 16th Century According to Mühimme Notebooks

Abstract

In this study, it is aimed to contribute to the existing knowledge by presenting the stage of saltpeter, which is an important raw material of firearms, from its production to being usable with a micro-level example. In this context, the production of gunpowder in the Ottoman state and the operation of saltpeter production, which is one of the most important raw materials of this production, and the problems encountered in this process were examined through the saltpeter and gunpowder production centers located in the Middle East lands of the state. The fact that gunpowder was used in wars made saltpeter valuable in the war industry, and states always needed firearms and cannons to compete with each other. For this reason, the whole organization from the supply of saltpeter to powder was carried out by the Empire. As a matter of fact, both the European states and the Ottoman Empire were organized for war in the early classical period. The Ottoman Empire is also known to be at a level that can compete with European states. The main source of our work on the supply of saltpeter, which is an important war material, was the "Mühimme Notebooks", which were the source of much research belonging to the classical period, and in this context, according to the data extracted from the aforementioned notebooks, it was determined that, in the 16th century, the Government needed saltpeter and gunpowder extracted from the lands of the Middle East in its struggles against the Habsburgs in the west, the Safavid state in the east, and the Venetian and their Holy Alliance in the Mediterranean and Indian Seas.

Keywords: Saltpeter, Gunpowder, Tax Farming, Emanet, Middle East, Mühimme Notebooks.

GİRİŞ

Mühimme kayıtları, Divan-ı Hümâyûn toplantılarında iç ve dış meselelerle ilgili siyasi, askeri, sosyal ve iktisadi hususlara dair alınan kararların padişahın onayı alındıktan sonra kaydedildiği defterleri ifade etmektedir. 16. yüzyılın ortalarından 20. yüzyılın ilk yıllarına kadar olan hükümleri ihtiva eden bu kayıtlar sayesinde, Osmanlı devletinin merkez ve taşra teşkilatının idari ve malî yapısını, devlet ve toplum ilişkilerini, askeri tarihini ve dış siyasetini izleme imkanı bulunabilmektedir.[2]

[2]*Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi,* T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Yayın Nu:147, İstanbul 2017, s. 22; Bu defterler için *"Mühimme Defteri"* tabirinin kullanılıp genelleşmesi 17. yüzyılın sonlarından itibaren olmuştur. Divan kararlarının tutulduğu defterler daha önce *"mîrî ahkâm defterleri"* olarak adlandırılmıştır. İlk dönem mühimme kayıtlarında idârî ve adlî konular aynı defterde tutulmasına rağmen 17. yüzyıl ortalarına gelindiğinde şikayetler sonucu alınan kararlara ait hükümler şikayet defterleri adı altında tutulmaya başlanmış, devlet

Literatürde Osmanlı coğrafyasında yapılan güherçile üretimi ve tedariki ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Çoğunlukla Osmanlı devletinin askeri gücü ve silah sanayisini anlatan bu eserlerin muhteviyatında güherçile üretimine de yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda Agoston, eserinde barut ve ateşli silahlar hakkında açıklamalar yaparken, barutun en önemli bileşeni olan güherçilenin bulunduğu yerler ve üretimi hakkında farklı yerel örnekler üzerinden değerlendirmelerde bulunmuştur.[3] Gölen ve Çetin'in ise, 18. ve 19. yüzyıllarda Baruthâne-i Amire'nin işleyişinin yanında güherçile üretimi ve organizasyonunu da ele aldıkları görülür.[4] Öte taraftan Kayseri[5], Karaman[6], Bor[7] ve Maraş[8] gibi Osmanlı devletinin farklı bölgelerindeki güherçile üretiminden bahseden müstakil araştırmalar da literatürde yer almaktadır. 16. yüzyılın ikinci yarısını kapsayan bu çalışmada ise, Osmanlı devletinin Ortadoğu topraklarında bulunan güherçilenin tedariki, üretimi ve kullanımı, Mühimme defterlerinde yer alan konuyla ilgili hükümlere göre incelenerek, Osmanlı harp tarihi literatürüne katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bilindiği gibi kimyasal anlamda potasyumnitrat şeklinde ifade edilen güherçile, doğada toprakla karışık olarak bol miktarda bulunmaktadır. Doğada yağış dönemlerinden sonra, bitkisel ve hayvansal maddelerin, potasyum içerikli topraklarda havanın ve nitratlaştırıcı bakterilerin etkileşimiyle çiçeklenen ve bunun sonucunda meydana gelen alkali nitratların kuruma döneminde toprağın

---

işleriyle ilgili olanlar ise mühimme defterlerine kaydedilmiştir. Geniş bilgi için bkz. Mübahat Kütükoğlu, Mühimme Defteri, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (*TDV), C.31*, s. 520-523.

[3] Gabor Agoston, *Barut, Top ve Tüfek: Osmanlı İmparatorluğu'nun Askeri Gücü ve Silah Sanayisi. (Tanju Akad,* Çev.), Kitap Yayınevi, İstanbul 2006.

[4] Zafer Gölen, *Osmanlı Devleti'nde Baruthâne-i Amire (XVIII. Yüzyıl),* Türk Tarih Kurumu, Ankara 2006; Birol Çetin, *Osmanlı İmparatorluğu'nda Barut Sanayi 1700-1900,* Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 2001.

[5] Mehmet Metin Hülagü, Osmanlı Devleti'nde Güherçile Üretimi ve Kayseri Güherçile Fabrikası, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 2001, *s. 73-93.*

[6] Yunus İnce, Kârhâneden Baruthâneye Karaman Eyaleti'nde Güherçile Üretimi (18-19. yüzyıllarda), *Osmanlı Bilimi Araştırmaları,* XIII/1, 2001, *s. 11-30.*

[7] Mehtap Çelik, Osmanlı Devleti'nde Güherçile Kaynaklarına Dair Bir Araştırma: 17. ve 18. yüzyıllarda Bor Kazâsı, *Prof. Dr. Özer Ergenç'e Armağan, ed. Ümit Ekin, Bilge Kültür Sanat Yayınları,* İstanbul 2013, s. 153-165.

[8] Kerim İlker Bulunur, Maraş Eyaleti'nde Güherçile Üretimi (1566-1577)*, Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM),* 37/Bahar 2015, s. 1-17.

yüzeyinde kristalleşmesiyle oluşan güherçile[9], 10. yüzyıldan beri savaşlarda kullanılmaya başlanan barutun hammaddelerinden biridir.[10]

İklimi rutubetli ve sıcak olan yerlerin güherçile yatakları açısından diğer yerlere göre daha şanslı oldukları görülmektedir. Çin, Hindistan ve Arabistan'da zengin doğal güherçile kaynakları bulunmasına rağmen, Avrupa ve Asya, doğal güherçile yatakları bakımından bu bölgelere nazaran daha yoksundu. Avrupa'nın orta ve kuzey kesimlerinde yalnızca küçük miktarlar halinde kalsiyum içerikli güherçile yatakları vardı. Aynı zamanda eski kiliselerin kerpiç duvarlarında ve mezarlıklarda da bir kabuk tabakası halinde güherçile birikimlerine rastlanmaktaydı. Yüksek potosyumlu güherçile yatakları İspanya, Macaristan, Galiçya ile Ön Asya'dan Hindistan'a kadar uzanan bazı bölgelerde bulunmaktaydı. Bu nedenle kalsiyum içerikli ve düşük oranda potasyum nitrat içerdiği için saflaştırılmadan barut üretimine uygun olmayan güherçile, Avrupalıları farklı yollardan güherçile üretmeye yöneltmiş ve 14. yüzyılın başlarından itibaren ya insan ve hayvanların uzun süre barındığı yerlerden ya da hayvan gübresi karışmış topraklardan güherçile elde etmeye çalışmışlardır. Avrupalılar ayrıca suni güherçile çukurları[11] ve nitrat yatakları oluşturarak güherçile elde etmeye çabalamışlarsa da özellikle Avrupa'da feodal yapılar yerine milli monarji denilen krallıkların kurulmaya başlanması ve bu bağlamda savaşların artması, Onları daha fazla güherçile tedarikine zorlamış ve güherçile ihtiyaçlarının büyük bir çoğunluğunu 18. yüzyılın sonuna kadar öncelikle Hindistan olmak üzere dış alımla karşılamışlardır.[12]

Osmanlı devletine gelince güherçile madeni bakımından zengin bir coğrafyaya sahip oldukları görülür. Nitekim barut yapımında kullanılan hammaddeler açısından şanslı olmaları, Onların 18. yüzyılın başlarına kadar Avrupalı çağdaşları karşısında durabilmelerini sağlamıştır.[13] Bu bağlamda Osmanlı devletinde güherçile üretimine büyük bir önem verildiğini, 15. yüzyıldan

[9] Birol Çetin, *age.,* s. 41; Zeki Tez, *Bilimde ve Sanayide Kimya Tarihi,* Nobel Yayınları, 2. Baskı, Ankara, 2010, s. 282.

[10] Jared Diamond, *Tüfek, Mikrop ve Çelik,* (Ülker İnce, Çev.), Tübitak Popüler Bilim Kitapları, Ankara, 2010, s. 316-317; 17. yüzyıl ortalarına kadar bilinen tek patlayıcı madde olan barutun kaşifi ise Çinlilerdi. 1067 tarihli bir Çin fermanında kükürt ve güherçilenin yabancı ülkelere satış yasağının yer aldığı bir bilgi, Çin'de barutun çok önemli olduğuna işaret etmektedir. Çin'de güherçile üretimi, Çin'in kuzey eyaletlerinde bulunan doğal güherçile yataklarında devletin tekelinde yapılmakta olup, "G*üherçile çavuşlarının"* gözetiminde topraktan çıkarıldıktan sonra, ruhsat sahibi kişilerce özel olarak işletiliyordu. Geniş bilgi için bkz. Zeki Tez, *age.,* s. 22; Mahmut Şakiroğlu, Barut, *DİA,* İstanbul 1992, s. 92.

[11] Zeki Tez, *age.,* s. 283.

[12] Gabor Agoston, *age.,* s. 135-136; Zeki Tez, *age.,* s. 264-282.

[13] Mahmut Şakiroğlu, agm., s. 93; Gabor Agoston, *age.,* s. 27-31.

itibaren Balkanlar'da güherçile üretimine başlanmasından ve 16. yüzyılın ortalarından itibaren de güherçile üretiminin daha geniş bir sahaya yayılmasından anlıyoruz.[14] Nitekim 16. yüzyılda Temeşvar ve Budin'de bulunan güherçile ve barut üretim merkezleri, Osmanlı devletinin bölgedeki askeri gücü açısından son derece önemliydi.[15] Anadolu'da ise, Güzelhisar, Kütahya, Afyon, Denizli ve 16. yüzyılın ikinci yarısından sonra Karaman[16] en güçlü güherçile üretim merkezlerindendi. Daha doğu tarafta ise Maraş, Erzurum, Diyarbakır ve Van bulunmaktaydı.[17] Ortadoğu topraklarına gelince Halep, Şam, Basra ve Bağdat hem güherçile hem de barut üretim merkezlerindendi.

Barutun savaşların vazgeçilmez bir malzemesi olması ve devletlerin askeri sanayilerini geliştirme çabası içine girmeleri, güherçilenin değerini artırmış ve belgelerde geçen *"güherçile husûsu ziyâde mühimmâtdan"* ifadesiyle de güherçilenin önemi iyice vurgulanmıştır.[18] Rekabet içinde olan devletlerin orduları için ateşli silahlara ve toplara olan ihtiyaçları bu hususu her zaman elzem kılmıştır. Bu nedenle güherçilenin tedarikinden barut haline getirilinceye kadar bütün organizasyonu, tıpkı Çin'de olduğu gibi devlet tarafından gerçekleştirilmiştir. Agoston'a göre, Osmanlı devletinin barut ve top üretimi için gerekli hammaddeler açısından zengin olması ve bunu çok iyi

---

[14] Gabor Agoston, *age.,* s. 136-137; Evliya Çelebi, *Seyahatname*, C.V, Yayına hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, İ. Sezgin, YKY, İstanbul 2001, s. 276; Hersek kralları tarafından yaptırıldığı bilinen Risna kalesi *"Zamân-ı keferede iken bârûthâne kal'ası imiş, zîrâ dağlarında aceb latîf ve beyâz ve keskin güherçileleri olur*", Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatname,* C.VI, Yayına hazırlayanlar: S.A. Kahraman, Y. Dağlı, Yapı Kredi Yayınları (YKY), İstanbul 2000, s. 258*; "Zamân-ı evâ'il[d]e bu dağa gömülen kâfir kemikleri çıkup ol dahi güherçile olmuş bulunup kazganlarda kaynadup beyâz güherçile olur. Hattâ bu hakîr-i pür-taksîr İsfaç kralı vilâyetin seyâhat ederken kâfirler âdem kemiklerin âteşe yakup külünden beyâz bârûd yapup tüfengde kurşun atıldıklarında aslâ bârûdundan kara dûd çıkmayup tüfengi sadâ vermeden kurşum menzil ururdu. Bu Eflak vilâyetinde bu âdemlerin kemiklerinden güherçile olduğun görüp ta'accüb etdim. Ve bu güherçile ma'deni üzre başka emîn oturup hayli hazîne hâsıl eder*" Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatname,* C.VII, Yayına hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, R. Dankoff, YKY, İstanbul 2003, s. 175; Aynı zamanda Girit'te de 40 adet güherçile yatağının olduğundan bahsedilmektedir. Bkz. Evliya Çelebi, Seyahatname, C.VIII, Yayına hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, R. Dankoff, YKY, İstanbul 2003, s. 230-231.

[15] Ahmed Refik, *Osmanlı Devrinde Türkiye Madenleri,* Enderun Kitabevi, İstanbul 1989, s. 8-9.

[16] *"Nısf reâyâsı Karaman paşasının hükmünde güherçile reâyâsıdır" "Karaman eyâletinde Kâfiryat nâhiyesidir. Ve cümle halkı güherçile çıkarırlar"* Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatname,* C.IX, Yayına hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, R. Dankoff, YKY, İstanbul 2005, s. 144, 146.

[17] Gabor Agoston, *age.,* s.138; Evliya Çelebi, *Seyahatname,* C.II, Yayına Hazırlayanlar: Z. Kurşun, S.A. Kahraman, Y. Dağlı, YKY, İstanbul 1998, s. 166, 185.

[18] BOA. A.DVNSMHM.d. 14-1:182, 9 Safer 978/23 Temmuz 1570.

değerlendirebilmesi, Onların 18. yüzyılın ortalarına kadar kendi ihtiyaçlarını karşılayabilmelerini sağlamıştır.[19] Bir süre sonra artık savaşlarda başarısız olmaya başlamaları da barut üretiminde yeterli miktarda ve iyi kalitede hammadde kullanılmamasına bağlanmıştır.[20]

Güherçile üzerine yapılan çalışmalarda Osmanlı coğrafyasının Anadolu, Rumeli ve Ortadoğu topraklarının bir çok noktasında güherçile üretmek için *kârhâneler* kurulduğu ve buralarda üretilen güherçilenin ise hem merkez hem de yerelde bulunan baruthanelerde işlenerek savaşlarda kullanılır duruma getirildiği görülmektedir. Bu bağlamda devletin Orta-Doğu coğrafyasında yer alan Bağdat, Basra, Mısır[21] Halep ve Şam gibi önemli güherçile üretim merkezlerinde de barut üretiminin yapıldığı ve özellikle Bağdat'da üretilen barutun, Halep kalesinde muhafaza edilerek gerektiğinde Trablusşam iskelesi[22] yoluyla Doğu ve Batı Akdeniz'de kutsal ittifakla mücadele halinde olan Osmanlı donanmasına harb malzemesi olarak gönderildiği belgelerden anlaşılmaktadır.[23]

---

[19] Gabor Agoston, *age.*, s. 19-31.

[20] Rhoads Murphey, *Osmanlı'da Ordu ve Savaş 1500-1700. (M. Tanju Akad, Çev.),* Homer Kitabevi, İstanbul 2007, s. 36.

[21] Evliya Çelebi'nin eserinde de görüldüğü üzere Mısır'ın birçok bölgesinde güherçile kâlhânesi olup, en büyüğü Bulak'ta olan bu kâlhâlerde barut-ı siyah üretilmekteydi. Evliya Çelebi, Mısır'da üretilen barutun Bağdat'ta üretilen baruttan daha kaliteli olduğu belirterek bunu da Mısır topraklarından çıkarılan güherçilenin kaliteli olmasına bağlar. Geniş bilgi için bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatname, C.X*, Yayına hazırlayanlar: S. A. Kahraman, Y. Dağlı, R. Dankoff, YKY, İstanbul 2007, s. 192, 228.

[22] Trablusşam ve çevresinde bulunan limanlar bölgenin, tarihin en eski dönemlerinden itibaren özellikle ticari bakımından büyük bir öneme sahip olmasını sağlamıştır. Trablus, Cebele, Lazkiye, Tartus ve Banyas iskeleleri doğu-batı ticaretinde önemli rol üstlenmişlerdir. Trablusşam iskelesi ayrıca seferler esnasında askeri amaçlar için de kullanılmaktaydı. Bağdat, Halep ve diğer yakın bölgelerden gönderilen askerî mühimmat önce karayolu ile Şam'a getirilir, buradan da gemilerle sevkiyat yapılırdı. Geniş bilgi için bkz. Enver Çakar, XVII. Yüzyılın Ortalarında Trablusşam Şehri'nin Sosyal ve İktisadi Durumu (1645 Tarihli Mufassal Tahrir Defterine Göre), *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 2004, 23.35, s. 63.

[23] *7 Numaralı Mühimme Defteri 975-976 / 1567–1569, Özet-Transkripsiyon-İndeks, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Ankara 1988, s. 377:743, 21 Receb 975/21 Ocak 156;* V.J. Parry, Osmanlı imparatorluğu'nda Kullanılan Harp Malzemesinin Kaynakları, Çeviren Salih Özbaran, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi,* S.3, İstanbul 1972*;* Yunus İnce, agm., s. 15-16"*; …….bundan âkdem defa'ât ile ahkâm-ı şerîfe yazılıp güherçile ve barutun teksîr ve tevkîrinde ikdâm ve ihtimâm üzere olasın deyu emrim olmuş idi ol evâmir-i şerîfe alâ-makâm-ı mukarrer olup hala Bağdad kârhânelerinde bi'l-fi'il hâzır ve mevcûd bulunan barutu mu'accelen Trablusşam'a gönderilmek emredüb buyurdum ki vusûl buldukda te'hîr eylemeyüp bi'l-fi'il ne mikdâr barut mevcûd var ise olageldüğü üzere kirâ develerine tahmîl ettirüb doğru Haleb'e gönderesin ki andan Trablusşam iskelesinden Kıbrıs'a îsâl olunan barut husûsu ziyâde mühimdir ihmâlden hazer edüp eğer tevkîr ve teksîri ve eğer mevcûd olan barutu mu'accelen mahall-i*

Güherçile İşletme Usulleri Hakkında

Osmanlı devletinde maden işletme hukukunda, madenin çeşidi, işletilmesindeki amaç, mahalli zorunluluklar ile devletin menfaatleri gözönüne alınarak, zamana ve mekana göre farklı tarzlar uygulanmıştır. Barut yapımında stratejik bir öneme sahip olan güherçilenin üretimi devletin kontrolü altında yapılmış, üretilen ve üretilecek olan güherçilenin mikdar ve maliyetinin merkeze bildirilmesi hususunda bölge yöneticileri daima denetim altında tutulmuştur.[24] Nitekim güherçilenin çıkarıldığı yerler, hazinenin kontrolüne alınarak, o bölgenin yöneticileri de güherçile organizasyonuna dahil edilmiştir. Devlet tarafından görevlendirilen eminlere, güherçile üretiminde kullanacakları toprak, odun, işçi, deve gibi ihtiyaçları için bütçe ayrılmış ve bunun karşılığında yılda belli bir miktar güherçile üretmeleri istenmiştir.[25] Top, gülle, güherçile gibi harp malzemelerinin üretiminde vergi muafiyeti karşılığında oluşturulan ocaklık adı verilen bir yöntemin de kullanıldığı görülmektedir. Devletin bu yöntemi, sanayi ve malî sektörlerinin çoğuna para, işgücü, ve malzeme sağlamak için yaygın bir şekilde kullandığı bilinmektedir. Buna göre üretim, ocaklık köylerinde yaşayan kişiler arasında paylaştırılmış[26] ve bu şekilde iş gücünün önemli bir kısmı, piyade, yaya, müsellem, yörük, mütekaid sipahi gibi devletden maaş alan veya dirlik sahibi olanlar ya da bazı tekâlif-i örfiyye ve şer'iyye ile avârız-ı divaniyyeden muaf tutulan gruplar aracılığı ile ücret vermeden karşılanabilmiştir.[27] Nitekim 1570 tarihli Temeşvar vilayetinde güherçile

---

me'mûre göndermekde dakîka fevt eylemeyesin." Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 14-2:1457, 26 Rebî'ü'l-evvel 979/18 Ağustos 1571.

[24] BOA. A.DVNSMHM.d. 14-1:182, 23 Safer 979/17 Temmuz 1571; *5 Numaralı Mühimme Defteri (973/1565–1566), Özet-Transkripsiyon-İndeks, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Ankara 1994, s.* 28:152, 27 Muharrem 973/24 Ağustos 1565.

[25] Yunus İnce, agm., s. 20; "Hama'da bulunan bir güherçile kârhânesine 150 altın gönderildiği görülmektedir." Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 21:143, 24 Ramâzân 980/28 Ocak 1573.

[26] Neşet Çağatay, Osmanlı İmparatorluğu'nda Maden İşletme Hukuku, *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi (AÜ.DTCF)*, C.II, S.I, Ankara 1943, s. 123; Birol Çetin, *age.*, s. 50; Gabor Agoston, *age.*, s. 145-146.

[27] Klasik dönemde para sıkıntısı genel bir sorundu. Devlet asker maaşlarının ödenmesi, silah ve mühimat üretimi ile donama ve kalelerin inşası ve masrafları en az nakit gerektirecek şekilde finans etme çabasındaydı. Osmanlı devletinde bilindiği üzere tımar sistemi bu amaca yönelik hizmet etmekteydi. Ordu ve donanma mühimmatını temin etmek için ise nakit sıkıntısına ocaklık adı verilen hizmetle yükümlü köylerden oluşan fisansman yöntemiydi. Devlet madenlerin, güherçile işletmelerinin kalelerin, ormanların, geçitlerin yakınlarında bulunan köylerin reayasından güherçile üretmeleri, odun kesmeleri, madenlerde ve kale surlarında çalışmaları, köprülerin, yolların bakımında çalışmaları beklenirdi ve bunlar birtakım vergilerden muaf tutulurdu. Ocaklık olarak belirlenen köylerdeki zorunlu güherçile üretimi de avarızhane birimleri temel alınarak düzenlenirdi. Avarız vergisi yerine avarızhane başına belli bir miktar güherçile üretmek zorundaydılar. Geniş bilgi için bkz. Gabor Agoston, *age.*, s. 151-165; Avârız defterlerine

çıkarılan yerlerin kadılarına gönderilen bir hükümden anlaşıldığı üzere, güherçile kârhânesi için gerekli olan odun ve güherçile toprağı söz konusu yöntemle temin edilmiştir.[28]

Öte taraftan devletin, güherçile tedarik ederken doğrudan mübâya'a usulünü de kullandığı görülmektedir. Buna göre; Baruthâne nâzırı tarafından atanan ve mübâya'acı adı verilen bir görevli, güherçile üretilen bölgelere giderek, devletin belirlediği fiyat üzerinden ham güherçileyi esnafdan satın alır ve hem de Baruthâne-i Amire'ye ulaşmasını sağlardı. Esnaftan alınan temizlenmiş ve işlenmiş güherçilenin fire miktarı ve diğer masrafları hesap edilmeden, belirlenmiş bir fiyat üzerinden gerçekleşen bu yöntem, ilk başlarda uygulanmamış merkezi otoritenin zayıfladığı veya malî bunalımların baş gösterdiği dönemlerde tercih edilmiştir.[29] Devletin bu usulle Mısır taraflarından güherçile satın aldığı 5 Receb 1193/19 Temmuz 1779 tarihli bir belgeden de anlaşılmaktadır. Bu bağlamda Kahire'den satın alınan 2000 kantar[30] güherçile, İstanbul'a Baruthâne-i Amire'ye gönderilmiştir.[31]

Halep ve etrafında bulunan güherçile kârhânelerinin de 1569 tarihli bir belgede görüldüğü üzere "*ehl-i vukûf"'*tan olan Mustafa Çavuş tarafından işletildiği[32],

---

baktığımızda ocaklık avârız olarak; balmumu, odun, barut, güherçile, koyun, peksimet, kirpas, çuka, ham demir gibi geniş bir yelpazede mal ve hizmet orduya sağlanmaktadır. Geniş bilgi için bkz. Mustafa Nuri Türkmen, Osmanlı Devleti'nde XVII. Yüzyılın Son Çeyreğinde Halkın Üzerindeki Olağanüstü Vergi Yükü, *AÜ.DTCF Fars Dili ve Edebiyatı Nüsha Dergisi,* Yıl:3, S.9, Bahar 2003, s. 97.

[28] Ahmed Refik, *age.*, s. 8.

[29] Birol Çetin, *age.*, s. 56.

[30] Şam'da kantarın ağırlığı 185 kg, Halep ve Hama'da 228 kg, Bağdat'da 327,5kg, Basra'da 233 kg ve Mısır'da ise 45 kilogramdı. Bkz. Walter Hınz, *İslâm'da Ölçü Sistemleri,* (Acar Sevim, Çev.), Marmara Üniversitesi Yayınları, İstanbul 1990, s. 31-32.

[31] "Îcâb eden bahâ ve nakliye ve navl-ı sefîne ve mesârif-i sâ'iresi Mısır hazînesi irsâliyyesinden verilmek üzere Kahire-i Mısır'dan mübâya'ası fermân olunan ikibin kantar barut-ı siyâh ve ikibin kantar güherçilenin i'mâl ve tedâriki husûsunda….." Bkz. *AE.SABH.I,* 104:7074, 5 Receb 1193/19 Temmuz 1779; "...bundan mukaddem Mısır vâlilikleri hilâlinde gönderdikleri tahrîrâtdan bir maddesinin mefhûmunda 1193 senesinde cânib-i Mısır'dan mübâya'ası fermân olunan barut-ı siyâh ve ol mikdâr hâlis güherçileden fakat 291 kantar 14 vukiyye barut gelib teslîm-i cebehâne-i 'âmire olunmağla mâ'adâ iktizâ eden 1708 kantar 30 vukiyye barut-ı siyâh ile te'hîrde kalan güherçile-i merkûmun bundan âkdem tahsîli bâbında sâdır olan emr-i şerîf mûcebince tabh ve i'mâli….." Bkz. BOA. AE.SABH.I 201/13432, 25 Safer 1198/19 Ocak 1784.

[32] BOA. A.DVNSMHM.d. 9:223, 27 Şevvâl 977/10 Mart 1570; Elbistan'da da güherçile işletmelerinin başında Murad Çavuş'un olduğu ve kendisine "güherçile hizmetinde olan Murad Çavuş'a" hitaplı bir emir gönderilmesi işletmenin bir devlet görevlisi nezaretinde olduğunu göstermektedir. Aynı belgede Malatya ve çevresinde güherçile üretimin iltizam yöntemiyle işletildiği görülmektedir. Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 14-2:592, 22 Cemâziyye'l-evvel 978/22 Ekim 1570.

O'nun da emanet usulü kapsamında mîrîye ait işletmenin başında bulunan bir devlet görevlisi olduğu anlaşılmaktadır.[33] 1573 tarihinde yine Halep'te Maarra taraflarında *"erbâb-ı timâr"*dan olan Necmettin'in yılda 80 İstanbul kantarı[34] güherçile üretmek şartıyla timârına 1500 akçelik terakki yapıldığı ve güherçile üretiminin iltizâmına verildiği görülmektedir.[35] Belgelerden de anlaşıldığı üzere Suriye, Bağdat ve Mısır taraflarında güherçile üretimi çoğunlukla emaneten yönetilirken zaman zaman iltizam sistemine de başvurulmuştur. Nitekim yakın çevrede Maraş'ta bulunan güherçile işletmelerinde de aynı yöntemler uygulanmış olup güherçile kârhâneleri önce emanet sistemi dahilinde bir çavuş nezaretinde işletilirken daha sonra iltizam sistemine geçiş yapılmıştır.[36]

Ancak bu tür üretim merkezleri iltizâmen işletilseler bile yine de devletin denetimine tabi tutulmuşlardır. Madene bütün işlerden sorumlu ve aynı zamanda devlete karşı hesap vermeye mecbur, *"Emin veya Nâzır*" ile birlikte bir de *"Kâtib"* atanmıştır. Aynı zamanda maden çıkarılan bölgelerin kadı ve naiblerinin esas görevlerinden birisi de maden işleriyle yakından ilgilenmeleri olmuştur. Bu nedenle madenler hakkında yazılan hükümlerin çoğunluğunda maden amiriyle birlikte o yerin kadısına da hitap edilmiştir.[37] Bu bağlamda güherçile kaynaklarının tespitinde ve işletilmesinde hem yerel hem de merkezi yetkililer birlikte hareket etmişlerdir.[38] Nitekim merkezden güherçile bulunan yerlerin beylerbeyi, sancak beyi, defterdarı ve kadısına gönderilen hükümlerde, güherçile organizasyonundan hep birlikte sorumlu oldukları sık sık hatırlatılarak, güherçile yataklarını araştırmaları ve güherçile üretimini artırmaları emredilmiştir.[39]

---

[33] 1566 tarihinde Maraş'ta da ilk kez güherçile üretimine başlandığı ve Mirza Çavuş'un mîrî imalathânenin görevlisi olduğu görülmektedir. Geniş bilgi için bkz. Kerim İlker Bulunur, agm., s. 5

[34] Bu dönemde Anadolu'da 1 kantar 56,4 kilograma denk gelmektedir. Bkz. Walter Hınz, *age.,* s. 33.

[35] BOA. A.DVNSMHM.d. 25:1268, 26 Zî'l-hicce 981/18 Nisan 1574.

[36]Geniş bilgi için bkz. Kerim İlker Bulunur, agm., s. 5-9.

[37] Neşet Çağatay, agm., s. 26.

[38] Gabor Agoston, *age.,* s. 145.

[39] İltizam sistemi dahilinde güherçile ve barut işletmelerini çalıştıran kişiler sadece sınırlı bir şekilde girişimciydiler. Avrupanın zengin askeri müteşebbisleri ile mukayese edilemezler. Ancak burada şunu da belirtmekte fayda var; devlet denetiminin sıkılığı abartılmamalıdır. Uzaktaki güherçile işletmelerinde yerel girşimcilerin önemli bir faaliyet özgürlüğüne sahip oldukları bilinmektedir. Geniş bilgi için bkz. Gabor; *age.,* s. 152-153; *12 Numaralı Mühimme Defteri (978-979 / 1570–1572), Özet-Transkripsiyon-İndeks, C. II, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı, Ankara 1996*, s. 214:1095, 7 Zî'l-ka'de 979/22 Mart 1572; "Haleb Defterdârına hüküm ki hala güherçile husûsu ziyâde mühimmâtdan, tevfîr ve teksîri lazım olup buyurdum ki vusûl buldukda bu bâbda mukayyed olub mahrûse-i Haleb'de işlene gelen kârhânelerde ve âher güherçile kârhânesi ihdâs

Ortadoğu Topraklarında Güherçile Üretimi ve Kullanımı

Savaşlar, devletlerin sosyo-ekonomik ve siyasi tarihlerinde her zaman önemli bir yer işgal etmiştir. Özellikle bu dönemlerde ordunun ve donanmanın mühimmatını tedarik etmek oldukça güçleştiğinden, taşradaki yöneticilere sık sık hükümler gönderilerek ihtiyaç duyulan malzemelerin bir an önce gönderilmesi istenmiştir. Osmanlı devletinin de 16. yüzyılda batıda Habsburg, doğuda Safaviler, Akdeniz ve Hint denizinde ise Venedik ile Kutsal ittifaka karşı mücadele içinde olması, büyük ölçüde savaş malzemesine ihtiyaç duymasına yol açmıştır.[40]

Bilindiği üzere Osmanlı devleti madenlere dayalı askeri mühimmatın sağlanmasında uyguladığı kendi kendine yeterlilik politikasında oldukça başarılıydı. Bu şekilde 15. yüzyıldan itibaren askeri endüstrisine ait kurumlarını oluşturarak, ordunun ihtiyaçlarını karşılayabilmişlerdi. Bu kapsamda tophane, cebehane, tersane gibi askeri endüstriye yönelik kurumlar daha çok İstanbul ve çevresi olmak üzere bazı stratejik mevkilerde kurulmuştu.[41] Nitekim güherçileyi barut haline getiren tesislerin de bu doğrultuda şekillendiği görülmektedir. Bu bağlamda kârhânelerde işlenen güherçilenin hangi baruthaneye gideceği önceden belirlenmiştir. Örneğin Balkanlarda üretilen güherçile işlenmek üzere Gelibolu ve Selanik baruthanesine, Anadolu'da üretilen ise, İstanbul baruthanesine yani Baruthane-i Amireye nakledilyordu.[42] İstanbul'da ilki 15. yüzyılda yapılan ve daha sonra farklı dönemlerde de inşa edilen beş adet baruthane bulunmaktaydı. Bunlardan en eskisi, Atmeydanı baruthanesidir. Diğerleri ise sırayla Kağıthane, Okmeydanı, Şehremini, Bakırköy (Baruthâne-i Amire ya da İstanbul Baruthanesi) ve Azatlı baruthaneleridir.[43]

İstanbul dışında ise, Selanik, Gelibolu, Bağdat, Mısır, Belgrad, İzmir, Temeşvar ve Budin taraflarında da baruthanelerin olduğu bilinmektedir.[44] Söz konusu baruthanelerden 16. yüzyılın ikinci yarısından 17. yüzyılın başlarına kadar

---

olunmak kâbil yer var ise tetebbu' eyleyüb dahi mümkün olduğu üzere güherçilenin teksîr ve tevfîri bâbında envâ' sa'y ve ikdâmın vücûda getüresin ve şimdi yedek ne kadar güherçile zâhir olub ne vechile tedârik eyledüğün yazub bildiresin." BOA. A.DVNSMHM.d. 14-1:182, 19 Safer 978/23 Temmuz 1570.

[40] Zafer Karademir, *İmparotorluğun Açlıkla İmtihanı Osmanlı Toplumunda Kıtlıklar (1560-1660),* Kitap Yayınevi, İstanbul 2014, s. 113-114.

[41] Mustafa Altunbay, Klasik Dönemde Osmanlı'da Madencilik, *Türkler,* C. X., Ankara 2003, s. 796.

[42] Yunus İnce, agm., s. 24-25.

[43] Muzaffer Erdoğan, Arşiv Vesikalarına Göre İstanbul Baruthâneleri*, İstanbul Enstitüsü Dergisi,* C.II, İstanbul 1959, *s.* 119-138; Birol Çetin, *age., s.* 19-29; Zafer Gölen, *age.,* s. 3-6.

[44] Muzaffer Erdoğan, agm., s. 115-119; Birol Çetin, *age.,* s. 10-19; Zafer Gölen, *age.,* s. 7-23.

faaliyette olanlar, Kağıthane, Okmeydanı, Gelibolu, Temeşvar, Budin, Bağdat ve Mısır baruthaneleridir. Bağdat, Basra, Mısır, Halep ve Şam taraflarında üretilen güherçile, öncelikle Bağdat ve Mısır baruthaneleri olmak üzere bu dönemde devletin faaliyette olan diğer baruthanelerine de gönderilmiştir. Burada şu hususu da belirtmekte fayda var, ilk dönemlerde baruthanelerin dışında bazı kalelerde de ihtiyaç duyulduğunda barut üretimi yapılmıştır. Halep, Hama ve Basra'da bulunan kalelerde güherçile işlenerek barut imal edildiği belgelerden de takip edilebilmektedir. Ancak kalelerde yapılan üretimde barutun düşük kalitede olması söz konusu olabiliyordu.[45]

16. yüzyılın ilk yarısında Osmanlı topraklarına dahil edilen Mısır ve Bağdat'ta bulunan baruthane ve güherçile kârhânelerinin devletin madenlere verdiği önem kapsamında hemen organize edilerek üretime açıldığı görülmektedir. Bilindiği üzere 1533-1535 tarihleri arasında Kanuni Sultan Süleyman tarafından Safavilere karşı gerçekleştirilen Irakeyn seferi, Osmanlı ordusunun doğuya yönelik en önemli askeri harekatlarından birisidir. Bu sefer sonucunda Osmanlı devleti, Bağdat ve çevresine hakim olmuş ve doğu sınırında Erzurum, Kemah, Bayburt ve çevresini kapsayan yeni bir beylerbeyilik oluşturulup sınır boyları tahkim edilmişti.[46] Bu seferin ardından 16. yüzyılın ikinci yarısına kadar Safavilere karşı yapılan mücadelelerde Osmanlı devleti toprak kazanımlarını daha da artırarak, 1555 tarihinde yapılan Amasya antlaşmasıyla, Safavilere karşı stratejik bir üstünlük kazanmıştı. Ancak Osmanlı-Safavi mücadelesinin sona ermemesi, Safavilerin Bağdat ve çevresinde Osmanlı otoritesini kırmak için isyanlar çıkarmaya devam etmeleri[47], bu isyanların bastırılması ve aynı zamanda Safavilere karşı mücadele edebilmesi için devletin baruta olan ihtiyacının iyice arttığı görülmektedir. Bu nedenle bölgede güherçile çıkarılabilecek yerlerin araştırılması ve acilen barut üretimine geçilmesi hususunda yöneticilere sürekli hükümler gönderilmiştir.

Osmanlı devletinin bu dönemde güherçile ve aynı zamanda barut ihtiyacını karşıladığı yerlerden birisi de Bağdat'tır. 1565 tarihli bir mühimme kaydından Bağdat'ta bu tarihlerde barut üretiminin yapıldığı anlaşılmaktadır.[48] Erdoğan'ın da çalışmasında belirttiği üzere, Bağdat baruthanesi, güherçile kârhânesi ile

[45] Zafer Gölen, *age.,* s. 23; BOA. A.DVNSMHM.d. 16:409, 27 Zî'l-hicce 979/11 Mayıs 1572; BOA. A.DVNSMHM.d. 21:143, (24.09 980); *5 Numaralı Mühimme Defteri,* s. 70-71:393, 22 Rebî'ü'l-evvel 973/17 Ekim 1565 ; Metin Hülagü, agm., s. 77-78.

[46] Feridun Emecen, *Osmanlı Klasik Çağında Savaş,* Timaş Yayınları, 2. Baskı, İstanbul 2011, s. 217-220.

[47] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *Osmanlı Tarihi, C.2,* Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1998, s. 447-450.

[48] *5 Numaralı Mühimme Defteri, s.* 70-71/393, 22 Rebî'ü'l-evvel 973 17 Ekim 1565.

birlikte Şeyh Ömer kapısında bulunan Tenbelhane'deydi.[49] Parry de Bağdat'ta en azından on dört adet baruthane olduğunu belirtip bunun nedenini de Basra'da bulunan verimli güherçile yataklarına bağlamaktadır. Burada üretilen barut, Trablusşam limanı vasıtasıyla Rodos'a oradan da İstanbul'a gönderildiği gibi yerel isyanların bastırılmasında da kullanılmıştır.[50]

Bağdat baruthanesinin en önemli güherçile kaynağının Basra'da olduğu görülmektedir. Nitekim 1565 tarihli Basra beyine gönderilen bir hükümde, barut üretimi için güherçileye acil olarak ihtiyac duyulduğu, buralarda güherçile yataklarının araştırılması ve aynı zamanda üretim maliyetlerinin hesaplanarak merkeze bildirilmesi ifade edilmektedir.[51] Devlet savaş hazırlıklarından dolayı Basra'da üretilen güherçileye her dönemde ihtiyaç duymuş ve bu nedenle güherçile yöneticilerini *"ehl-i vukûf"*tan yani barut işinden anlayanlardan seçmiştir. Bu bağlamda Basra beylerbeyine gönderilen bir hükümde, Vasıt sancağı beyliğine getirilen Mehmed'in güherçile işinden anlamadığı için bu işten anlayan eski sancak beyi Mustafa'nın tekrar Vasıt sancağına atanması ve güherçile işini yeniden organize etmesi emredilmiştir.[52] Halep beylerbeyine gönderilen başka bir hükümde ise, Zulkadriyye, Halep ve Sivas taraflarında güherçile işinden sorumlu olan Murad'ın verdiği bilgiye göre; Halep ve çevresindeki güherçile madenlerini işletmek için Halep çavuşlarından Mustafa bin Abdullah'ın *ehl-i vukûftan* olduğu bu nedenle Haleb'teki güherçile üretiminden Mustafa'nın sorumlu olması istenmiştir.[53]

Öte taraftan tespit edilen güherçilenin barut yapımına uygun olup olmadığı da önemli bir hususdu. Nitekim bu konuda gönderilen emirlerde, güherçile kalitesinin araştırıldıktan sonra barut üretimine geçilmesi ve Basra'ya düşmana karşı kullanılabilecek kaliteli barutun gönderilmesi emredilmiştir.[54] Bilhassa bölge yöneticilerine gönderilen emirlerde Bağdat taraflarında Safavilerle olan mücadelenin bitmediği belirtilerek, fetholunan yerlerin korunabilmesi için kaliteli güherçile kullanılarak barut üretimi yapılması istenmiştir. Görüldüğü üzere Basra ve çevresinde ortaya çıkan karışıklıkları önlemek için askeri

[49] Tanzimat döneminde bu baruthanenin tamir edilip yeniden barut imaline başlayacağı hakkında bilgiler mevcuttur. Bkz. Muzaffer Erdoğan, agm., s. 118.

[50] V.J. Parry, *age.*, s. 72; Çetin bu baruthanelerin güherçile kâlhânesi olabileceğini düşünmektedir. Bkz. Birol Çetin, *age.*, s. 15.

[51] *5 Numaralı Mühimme Defteri*, s. 28:152, 26 Muharrem 973/23 Ağustos 1565; Gabor Agoston, *age.*, s. 139.

[52] BOA. A.DVNSMHM.d. 35:257, 23 Cemâziyye'l-evvel 986/28 Temmuz 1578.

[53] BOA. A.DVNSMHM.d. 9: 223, 27 Şevvâl 977/4 Nisan 1570.

[54] *5 Numaralı Mühimme Defteri, s.* 40:213, 12 Safer 973/8 Eylül 1565.

kuvvetlerin ihtiyaç duyduğu kaliteli barutun bölgeye ulaştırılmasına azami ölçüde dikkat edilmiştir.[55]

Basra taraflarında güherçile ve barut işlenmesine önem veren devlet, buradaki barut ve güherçile üretimini de sürekli kontrolü altında tutmuştur. Bölge idarecilerine gönderilen hükümlerde, ne kadar barut işlendiği ve ne kadar daha işlenebileceğinin merkeze bildirilmesi ve ayrıca Basra'da hazırlanan güherçile ve barutun bir kısmının, Bağdat'ta hazır olanlarla birleştirilip Haleb'e gönderilmesi emredilmiştir. Halep'te toplanan güherçile ve barut ya kara yoluyla[56] ya da Trablusşam iskelesi vasıtasıyla ihtiyaç duyulan bölgelere gönderilmiştir. Nitekim Diyarbakır beylerbeyine gönderilen bir hükümde, burada bulunan güherçilenin bir miktarının İstanbul'a gönderilmek üzere Halep ya da Trablusşam'a ulaştırılması ve aynı zamanda gönderilen miktarın hemen yerine konulmasına özen gösterilmesi ifade edilerek, güherçile ve barutun talep edilen yerlere biran önce ulaştırılması için üretime ara vermeden devam edilmesi istenmiştir.[57]

16. yüzyılda Akdenizde'ki üstünlük mücadelesinin hızlanması, Halep, Bağdat, Mısır ve Suriye taraflarından çıkarılan güherçileye olan ihtiyacı iyice artırmıştır. Bilindiği üzere Türk denizcileri 15. yüzyılın başlarından itibaren Kuzey Afrika sahillerinde faaliyet içindeydiler. Bu denizcilerden Barbaros Hayreddin Paşa Akdeniz'de Osmanlı hakimiyetini gerçekleştirmek için müttefik devletler yani Şarlken imparatorluğu, Venedik, Papa ve Portekiz donanmasıyla karşı karşıya gelmiş ve Preveze muharebesi ile Akdeniz'deki üstünlük Osmanlılara geçmişti.[58] Osmanlı Devleti 1565 tarihinde Akdeniz'in tam ortasında yer alan ve stratejik açıdan önemli bir konuma sahip olan Malta adasına[59] yapılan kuşatmada donanmanın tükenen mühimmatı ile Ege denizinde yine stratejik ve ekonomik bakımdan önemli bir konuma sahip olan Sakız adasına ve Habsburglara karşı Macaristan topraklarına yapacağı seferler[60] için söz konusu

[55] *7 Nolu Mühimme Defteri*, s. 377:743, 21 Receb 975/21 Ocak 1568.

[56] Ümit Ekin, Klasik Dönemde Osmanlı İmparatorluğu'nda Karayolu Ulaşımını ve Nakliyatı Etkileyen Faktörler (1500-1800), *Belleten*, 81(291), 2017, s. 387-418.

[57] *5 Numaralı Mühimme Defteri, s.* 105:600, 21 Receb 975/21 Ocak 1568; *5 Mumaralı Mühimme Defteri*, s. 70-71:393-395, 22 Rebî'ü'l-evvel 973/17 Ekim 1565; *5 Numaralı Mühimme Defteri*, s. 105:598-599, 4 Cemâziyye'l-evvel 973/27 Kasım 1565.

[58] İsmail Hakkı Uzunçarşılı, *age.*, s. 363-400.

[59] Doğu ve Batı Akdeniz'in buluşma noktasında yer alan Malta adasının alınabilmesi, kalabalık bir donanmanın kışlayabilmesini sağlalayacağı gibi aynı zamanda İtalya'yı, hatta İber yarımadasını Osmanlılara açacaktı. Geniş bilgi için bkz. Daniel Goffman, *Osmanlı Dünyası ve Avrupa 1500-1700*, (Ülkün Tansel, Çev.), Kitap Yayınevi, s. 178.

[60] *Daniel Goffman, age., s.* 181-183.

yerlerden güherçile ve barut talebinde bulunulmuştur. 1565 tarihinde Haleb beylerbeyine gönderilen bir hükümde, Birecik ve Rumkale'de bulunan kalelerde işlenmiş güherçilenin Trablusşam'a gönderilmesi ve yeni güherçile yataklarının araştırılarak güherçile işlenmesine ara vermeden devam edilmesi ifadesi de bu hususu doğrulamaktadır.[61] Devletin bölge yöneticilerini güherçile üretimi konusunda sürekli denetim altında tutma isteği, doğu ve batı topraklarında ortaya çıkabilecek karışıklıklarda ve olası savaş durumlarında ordu ve donanmanın mühimmat sıkıntısını önleme çabasıdır.[62]

Sakız adasını fetheden devletin, bu kez de Kıbrıs seferi için hazırlıklara başlaması, Halep'teki güherçile ve barut üretimini tekrar hızlandırmış, Halep'te güherçile depolanıp, barut üretimin artırılması hususunda yöneticilere hükümler gönderilmiştir.[63] Bu bağlamda Haleb beyberleyine gönderilen bir hükümde, Halep'te bulunan 100 kantar güherçileyi Kıbrıs'a hareket ettiği zaman yanında getirmesi ve güherçilenin nemden bozulmaması için son derece dikkatli davranması istenmiştir.[64]

Nihayetinde 15. yüzyılın sonlarından itibaren Venediklilerin elinde bulunan Kıbrıs adasının Osmanlılara teslimi hususunda anlaşmaya varılamayınca, Osmanlı donanması 1570 yılının Temmuz ayında güçlü bir donanma ile Kıbrıs'a çıkmış ve Doğu Akdeniz sularında Kıbrıs'ı üs edinen korsanların zararlı faaliyetleri adanın 1 Ağustos 1571 tarihinde Osmanlıların eline geçmesiyle engellenmiştir. Ancak Kıbrıs seferinin sona ermesine rağmen Doğu Akdeniz'deki asayişin sağlanabilmesi için Halep taraflarından barut talep edildiği görülmektedir. Bu bağlamda Halep defterdarının merkeze gönderdiği bir yazıda, kalede yalnızca 200 kantar barutun kaldığı, bunu da Kıbrıs'a gönderdikleri takdirde kendilerinin de sıkıntı çekebilecekleri belirtilerek, ancak fazla üretim yapıldığında Kıbrıs'a barut gönderebileceği ifade edilmiştir. Bunun ardından merkezden gönderilen uyarı niteliğindeki emirler doğrultusunda, Halep'teki barut üretimi hızlandırılmış ve 100 kantar barut kara yoluyla

---

[61] *5 Numaralı Mühimme Defteri*, s. 114:655, 20 Cemâziyye'l-evvel 973/13 Aralık 1565; 5 *Numaralı Mühimme Defteri*, 120/689, Gurre-i Cemâziyye'l-ahir 973/24 Aralık 1565; *5 Numaralı Mühimme Defteri,* s. 140/831, 23 Cemaziyelahir 973/15 Ocak 1566; *5 Numaralı Mühimme Defteri*, s. 164:1014-1016, 27 Receb 973/17 Şubat 1566.

[62] Haleb beylerbeyine gönderilen hükümde, vilâyette işlenen ve kalelerden alınan güherçile ve siyah barutun miktarı hakkında gönderilen bilginin alındığı bildirilip, siyah barut işlenmesine devam edilmesi, kalelerden alınanların yerine tekrar konulması emredilmektedir. Ayrıca Rumkale ve Birecik kalelerinde barutun fazlasının da talep edilmesi devletin baruta olan ihtiyacını göstermektedir. Bkz. *5 Numaralı, Mühimme Defteri,* s. 180:1126, 27 Receb 973/17 Şubat 1566.

[63] 7 *Numaralı Mühimme Defteri, s.* 116:1412, 15 Zi'l-ka'de 975/12 Mayıs 1568.

[64] BOA. A.DVNSMHM.d *9:123,* 12 Şevvâl 977/24 Ağustos 1589.

Trablusşam'a oradan da Kıbrıs'a gönderilmiştir. Ayrıca Hama[65] ve Maraş taraflarından gelen güherçile de barut üretimine hazır duruma getirilmiştir.[66] Nitekim savaş malzemelerini hızlıca tedarik edebilmeleri[67] sayesinde, Osmanlılar fetihten bir kaç ay sonra İnebahtı'da yenilmelerine rağmen, Doğu Akdeniz'deki kutsal ittifakın girişimlerini etkisiz hale getirdikleri gibi Kuzey Afrika kıyılarındaki İspanyol fetihlerini de durdurabilmişlerdir.

Öte taraftan 16. yüzyılın başlarında Osmanlı topraklarına katılan Mısır da Bağdad kadar Osmanlı silah sanayisi bakımından önemli bir yere sahipti. Oldukça fazla miktarda ve kaliteli güherçile madenlerinin bulunduğu Mısır'dan, İstanbul'a ve Akdeniz'deki savaşlara barut desteği yapılmaktaydı.[68] Nitekim 1570 tarihinde Mısır baruthanesinde 4000 kantar barutun üretilmesi bunun bir göstergesidir.[69] Bilhassa Buhayra sancağı ve buraya bağlı köyler, Saide sancağı, Yukarı Mısır'da Dehechneh ve Aşağı Mısır'da yer alan eski Kahire güherçile açısından zengin bölgeler arasındaydı.[70] Kahire'de Paşa sarayının avlusunda iki kubbeli büyük ve her birinde kırk havan bulunan baruthane, beygir gücüyle çalışan işlek bir barut üretim merkeziydi. Yetmiş adet köy, bu baruthane için sürekli güherçile üretimi yapıyordu. Bu köyleri iltizâm üzere deruhde edenler, baruthaneye sürekli güherçile yetiştirmeye çalışıyorlardı. Mültezimler, getirdikleri güherçileyi cebecibaşına teslim ederler ve daha sonra hem güherçile

---

65 Ancak Halep defterdarına gönderilen bir hükümden, Hama'daki güherçileyi işleyecek bir kâlhânenin bulunmadığı bu nedenle güherçilenin evlerde işlendiği anlaşılmaktadır. Bunun üzerine Hama'da bir kâlhâne kurulması için görevlendirilen kadı ve güherçile nazırının kâlhâne yapılmaya uygun bir yer bularak, maliyetini devlete bildirdikleri görülmektedir. Ardından kâlhâne inşası için gerekli olan 150 altın gönderilmiş ve kâlhânenin hemen kurulup güherçile işlemeye başlaması emredilmiştir. Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 21:143, 24 Ramâzân 980/28 Ocak 1573.

66 BOA. A.DVNSMHM.d. 14-2:1533, 10 Muharrem 979/4 Haziran 1571; *12 Nolu Mühimme Defteri*, s. 150-151:975, 16 Rebî'ü'l-evvel 979; BOA. A.DVNSMHM.d. 14-2:1457, 26 Rebî'ü'l-evvel 979/18 Ağustos 1571.

67 Lahsa'da güherçile toprağı araştırıldığı görülmektedir." Bkz. *12 Numaralı Mühimme Defteri,* s. 214:1095, 7 Zî'l-ka'de 979/22 Mart 1572; BOA. A.DVNSMHM.d. 16:207, 19 Zî'l-ka'de 979/3 Mayıs 1572, Basra'da güherçile toprağı bulunduğunda Bağdat'tan barut imali için topçu ustaları gönderilmesi ve Bağdat'ta yapılacak barutun Trablusşam iskelesine gönderilmesi istenmektedir; Bkz. *12 Nolu Mühimme Defteri,* s.234-235:1140, 24 Zî'l-ka'de 979/8 Nisan 1572 "Maraş'ta güherçile işlemekle görevli olan Mirza Çavuş uzun süre güherçile göndermediğinden Tophane kârhânesinin barut işleyemediğinden bahsedilip, Halep defterdarına adı geçen Çavuştan güherçileyi talep edip göndermesi emrolunmaktadır; "Mirza Çavuş'un yaklaşık bir ay sonra talep edilen güherçileyi gönderdiği görülmektedir. Halep kalesinde bulunan 100 kantar barut ve iki kantar güherçileden 20 kantar barut kalede bırakılıp 80 kantarı Trablusşam'a gönderilmiştir." Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 16: 409, 27 Zî'l-hicce 979/11 Mayıs 1572.

68 Birol Çetin, *age., s.* 47; Mahmut Şakiroğlu, agm., s. 93.

69 Muzaffer Erdoğan, agm., s. 118-119; Birol Çetin, *age., s.* 17.

70 V.J. Parry, *age.,* s. 38.

hem de barut Mısır paşasına gösterilerek kaliteli olup olmadığı kontrol edilirdi.[71] Halep, Bağdat ve Basra yöneticilerine olduğu gibi Mısır yöneticilerine gönderilen hükümlerde de güherçile temininde zorluk çekilmemesi için mevcut kârhâneler dışında yeni kârhânelerin kurulması, daha fazla ve kaliteli güherçile işlenmesi, aynı zamanda ne miktar güherçile üretildiğinin merkeze bildirilmesi gibi hususlar yer almaktaydı.[72]

1578-90 tarihleri arasında İran'la olan uzun savaşta, Doğu ve Ortadoğu'daki güherçile kaynaklarından geniş ölçüde yararlanıldığı gibi[73] 1586 tarihinde Mısır'dan İstanbul ve diğer yerlerdeki tophanelere 2000 kantar güherçile gönderildiği görülmektedir.[74] Savaş dönemlerinde güherçile ve barut ihtiyacı için Mısır yöneticilerine gönderilen hükümlerde barut ve güherçilenin genellikle deniz yoluyla İstanbul'a ulaştırılması ifade edilmiştir.[75]

Mısır baruthanesinin kesintisiz olarak faaliyetine devam ettiği, devletin 1768-1774 Osmanlı-Rus savaşında Mısır'dan barut talep etmesinden anlaşılmaktadır. Mısır taraflarından yapılan güherçile ve barut taleplerinin karşılanamadığı durumlar da söz konusu olmuştur. Şöyle ki; Mısır baruthanesindeki ustaların, işçilerin, dolapların yetersizliği ile deniz yoluyla Gelibolu'ya nakledilecek barutun nemden etkilenebileceği ileri sürülerek, merkezin barut talebinin yerine getirilemediği görülmektedir. Bunun üzerine 1768 tarihinde merkezden Mısır valisi Mehmet Paşa'ya gönderilen bir emirde, baruthanedeki eksikliklerin giderilmesi ve başkalarına güherçile sattırılmaması ve üretilen barut bedelinin

---

[71] Bu duruma Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi'nde de dikkat çekildiği görülmektedir. Şöyle ki; *"Hakkâ ki Mısır'ın bârûdu Bağdâd'dan a'lâdır. Zîrâ güherçilesi gâyet latîfdir vi beyâz değirmen taşı kadar olur. Yetmiş pâre mîrî kurâları vardır, mültezimleri bu işle me'mûrlardır. Her hafta ikişer katar deve güherçile gelüp köslerin çalarak mültezimler cebecibaşıya teslîm ederler. Bu güherçileleri dahi her bâr paşaya gösterirler, eğer siyâh ise redd ederler yâhûd mültezime ta'zîr ederler*." Bkz. Evliya Çelebi, *Seyahatname*, C.X, Yayına hazırlayanlar: S. A. Kahraman, Y. Dağlı, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2007, s. 228.

[72] BOA. A.DVNSMHM.d. 14-1/182, 183, 184, 19 Safer 978/23 Temmuz 1570; 12 Numaralı Mühimme Defteri, s. 118-119:912-913, 24 Safer 979/18 Temmuz 1571; Barut yapımında kullanılacak güherçilenin iyi arındırılmış olması da önemliydi. Bu nedenle güherçile teminiyle ilgili olanlara gönderilen hükümlerde güherçilenin temizliğine vurgu yapılmıştır. Güherçile hizmetinde olan Murad Çavuş'a gönderilen bir hükümde Maraş, Malatya ve Darende'den gelen temiz güherçiyi Halep defterdarının göndereceği adama teslim etmesi istenmiştir. Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 14-1:592, 22 Cemâziyye'l-evvel 978/22 Ekim 1570.

[73] V.J. Parry, *age.*, s. 158-166; Bu dönemde güherçile işlemek için yeni kârhânelerin inşası ferman olunduğu ve bunlar için gerekli olan malzemenin temin edilerek bir an önce üretime başlamaları emredilmiştir. Bkz. BOA. A.DVNSMHM.d. 31:56, 28 Receb 985/5 Temmuz 1577.

[74] BOA. A.DVNSMHM.d. 60:651, 29 Zî'l-hicce 994/11 Aralık 1586.

[75] BOA. A.DVNSMHM.d. 46:261, 10 Ramâzân 989/8 Ekim 1581; BOA. A.DVNSMHM.d. 34:379, 22 Safer 986/30 Nisan 1578.

Mısır hazinesinden ödenerek, 10000 kantar barutun Gelibolu baruthanesine hemen gönderilmesi istenmiştir.[76] Ancak sorunların devam ettiği, uyarılara rağmen kalitesiz ve eksik malzemenin gönderildiği yazışmalardan anlaşılmaktadır. Nihayetinde Mısır'dan merkeze gönderilen bir yazıda, yöneticilerin aralarında yaşanan anlaşmazlıkların bazı bölgelerde kıtlığa yol açtığı bu nedenle yiyecek bulma çabasına giren ahalinin güherçile ve barut üretimine bir türlü başlayamadığı ifade edilerek, talep edilen 2000 kantar barutun ancak 291 kantar 14 vukiyyesini gönderebildikleri ve bu nedenle merkezden af diledikleri görülmektedir.[77]

Askeri mühimmat tedarikinde yaşanan sıkıntılardan birisi de nakliye ile ilgiliydi. Genelde dönemin teknolojik gelişmeleri özelde ise coğrafyadan dolayı bir takım zorluklar yaşanabiliyordu.[78] Barut ve güherçilenin tedarik edilip merkeze ulaştırılmasında daha önce de belirttiğimiz üzere genellikle deniz yolu tercih edilmiş ancak zaman zaman güvenlik sorunlarının ortaya çıkması ya da gemilerin yetersizliğine bağlı olarak, Bağdat ve Basra taraflarında üretilen güherçile ve barut, Halep'teki kalelerde toplanıp, sefer sırasında ihtiyaç duyuldukça Halep üzerinden kara yoluyla gönderilmiştir.[79]

---

76 Muzaffer Erdoğan, agm., s.119; *BOA, C.AS.,* 1165/51844, 29 Cemâziyye'l-âhir 1182/10 Kasım 1768.

77 "….cânib-i Mısır'da mevcûd ve amâde mârrü'z-zikr 500 kantar barut-ı siyâh ile ol mikdâr ma'mûl güherçile münâsib sefîneye vaz' ve tahmîl ve bir an âkdem der-'aliyyeye irsâl ve tesyîre bi'l-ittifâk ikdâm-ı tâm olunmak bâbında sene-i sâbıkada evâ'il-i Receb'de Dîvan-ı hümâyûn tarafından sâdır olan emr-i şerîfin gelen 'ilm ü haber kâ'imesi eğerce mukayyed olub lakin el-haleti hazihi zikr olunan barut ve güherçilenin teslîmâtı kaydı bulunmadığı Başmuhâsebeden der-kenâr olunmuşdur ol-sûretde vezîr-i müşârün-ileyh hazretlerinin vech-i muharrer üzere mukaddem vârid olan tahrîrâtlarına nazaran ba'dezîn Kahire-i Mısır'dan her ne mikdâr barut-ı siyâh ve güherçile i'mâl ve mübâya'ası emr ve irâde-i 'aliyye-i seniyye buyurulur ise….." BOA. C.AS. 339/14081, 19 Safer 1194/25 Şubat 1780; "…..Mısır'dan mübâya'ası fermân olunan 2000 kantar barut-ı siyah ile ol mikdâr hâlis güherçileden gelib teslîm-i cebehane-i 'âmire olunan 291 kantar 14 vukiyye baruttdan mâ'adâ iktizâ eden 1708 kantar 30 vukiyye barut-ı siyah ile bikren 'ukde-i te'hîrden kalan mârrü'z-zikr 2000 kantar güherçilenin tahsîli te'kîd ve isti'câli muhtevî sâdır olan emr-i şerîf mûcebince matlûb olan barut-ı mezkûrun tabh ve i'mâli emrine şeyhü'l-beled İbrahim beğ ikdâm ve ihtimâm olduğu halde Cidde vâlisi vezîr-i mükerrem Ali Paşa Mısır vâliliği hengâmında taraflarından tahrîr ve inhâ olunduğuna binâ'en gerek barut-ı mezkûrun ve gerek güherçilenin şimdiye değin bi't-tamâm vürûdu su'âl ve melhûz iken bu def'a Durmuşoğlu Pergandeli İbrahim kapudanın üç direkli sefînesine tahmîlen irsâl olunan 327 kantar 6 lidre barutun bir vukiyyesi 'amele sâlih ve işe yarar makûlesi olmayup hattâ humbaracıbaşı ma'rifetiyle tecrübe ve imtihân edildikde bir güna bile endâht etmeyüb cümlesi kömür tozundan olduğu ecîlden……." BOA. C.AS. 891/38337, 1 Muharrem 1199/14 Kasım 1784.

78 Zafer Karademir, *age.,* s. 191.

79 BOA. A.DVNSMHM.d. 14-2:1457, 26 Rebî'ü'l-evvel 979/18 Ağustos 1571.

SONUÇ

Sonuç olarak güherçile, ordu ve donanma için her dönemde elzem bir harp malzemesi olmuştur. Güherçile madeni bakımından zengin bir coğrafyaya sahip olan Osmanlı devletinin de bu avantajını rakiplerinin karşısında kullanabildiğini ve özellikle erken klasik dönemde çağdaşı olan devletlerle rekabet edebilecek bir seviyede olduğunu görüyoruz. Bu bağlamda Osmanlı devleti baştan itibaren maden ocaklarına büyük önem vermiş ve ele geçirdiği topraklarda madenlerle ilgili gerekli düzenlemeleri yaparak, onlardan faydalanma yoluna gitmiştir. Nitekim büyük bir çoğunluğu devlete ait olan madenlerin, işletme usullerinin belirlenmesi ve konuyla ilgili gerekli hukuki düzenlemelerin yapılması devletin yetki alanına girmiş ve bu kapsamda savaş malzemesi üretilecek kaynakların organizasyonunda merkez ve yerel yetkililer arasında sıkı bir işbirliği oluşturularak, barut ve barutun hammaddesi olan güherçilenin üretimi ve merkeze ulaştırılması sıkı bir denetim ağı içinde gerçekleştirilmiştir.

16. yüzyılda batıda Habsburglara, doğuda Safavilere, Akdeniz ve Hint denizinde de Venedik ile Kutsal ittifaka karşı girişilen mücadelelerde devletin, Ortadoğu topraklarından güherçile ve barut talep ettiği mühimme defterlerinde yer alan hükümlerden de takip edilebilmektedir. Devletin bir kaç cephede birden savaşıyor olması, baruta olan ihtiyacını iyice artırmış, bu nedenle Bağdat, Basra, Şam, Halep ve Mısır taraflarından külliyetli miktarda güherçile ve barut talep edilmiştir.

16. yüzyılda Bağdat, Basra, Şam, Halep ve Mısır'da bulunan kârhânelerde üretilen güherçilenin, Bağdat ve Mısır baruthaneleri yanında Halep ve Basra'daki kalelerde işlenerek barut haline getirildiği gibi yine barut üretimi için İstanbul ve Gelibolu baruthanelerine de gönderildiği görülmektedir. 17. yüzyılın başlarına gelindiğinde Mısır ve Halep'te hala güherçile ve barut üretimine devam edildiği belgelerden anlaşılmaktadır. Bağdat taraflarında güherçile üretimi hakkındaki yazışmaların birden bire kesilmesi ise bölgedeki yoğun Osmanlı-Safavi mücadesinden dolayı güherçile üretiminin durmuş olabileceğini düşündürmektedir.

Son söz olarak ordu ve donanmanın en önemli mühimmatı barutun hammaddesi olan güherçilenin, gerek dışarıya karşı olan savaşlarda gerekse iç isyanların bastırılmasında "*ziyâde mühimmâtdan"* olduğu aşikârdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arşiv Kaynakları

T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

Mühimme Defterleri (BOA. A.DVNSMHM.d) No: 14-1/182, 183, 184 14-2/, 477, 592, 1457, 1533; 21/143; 9/123, 223; 25/1268; 16/207, 409; 21/143; 35/257; 19/662; 31/56; 46/261; 60/651.

Ali Emiri Sultan I. Abdülhamid (AE.SABH.I) No: 104/7074; 201/13432.

Cevdet Askeriye (C.AS.) No: 1165/51844; 339/14081; 891/38337.

ARAŞTIRMA VE İNCELEME ESERLER

Mühimme Defteri 973/1565–1566. (1994). Özet-Transkripsiyon-İndeks 5 Numaralı Mühimme Defteri. Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.

*Mühimme Defteri 975-976/1567–*1569. *(1988). Özet-Transkripsiyon-İndeks 7 Numaralı Mühimme Defteri.* Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.

Mühimme Defteri 978-979/1570–1572. (1996). Özet-Transkripsiyon-İndeks 12 Numaralı Mühimme Defteri. C. II, Osmanlı Arşivi Daire Başkanlığı.

Agoston, G. (2006). *Barut, Top ve Tüfek: Osmanlı İmparatorluğu'nun Askeri Gücü ve Silah Sanayisi.* (Tanju Akad, Çev.), Kitap Yayınevi.

Altunbay, M. (2003). Klasik dönemde Osmanlı'da madencilik. *Türkler, X.,* 791-801.

Anhegger, R. (1943). *Beitraege zur Geschichte des Bergbaus im Osmanische Reich I. Europaeische Türkei.*

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Rehberi (2017). T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, Yayın Nu:147.

Bulunur, K.İ. (2015). Maraş eyaleti'nde güherçile üretimi (1566-1577). *OTAM*, 37(Bahar), 1-17.

Çağatay, N. (1943). Osmanlı imparatorluğu'nda maden işletme hukuku. *AÜ.DTCF Dergisi*, I(1), 117-126.

Çakar, E. (2004). XVII. yüzyılın ortalarında Trablusşam şehri'nin sosyal ve iktisadi durumu (1645 tarihli mufassal tahrir defterine göre). *Tarih Araştırmaları Dergisi*, 23(35), 45-69.

Çelik, M. (2013). Osmanlı devleti'nde güherçile kaynaklarına dair bir araştırma: 17. ve 18. yüzyıllarda Bor kazâsı. Ümit Ekin (Ed.), *Prof. Dr. Özer Ergenç'e Armağan kitabının içinde*. Bilge Kültür Sanat Yayınları, 153-165.

Çetin, B. (2001). *Osmanlı İmparatorluğun'da Barut Sanayi 1700-1900*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Diamond, J. (2010). *Tüfek, Mikrop ve Çelik.* (Ülker İnce, Çev.), Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Ekin, Ü. (2017). Klasik dönemde Osmanlı imparatorluğu'nda karayolu ulaşımını ve nakliyatı etkileyen faktörler (1500-1800). *Belleten*, *81*(291), 387-418.

Emecen, F. (2011). *Osmanlı Klasik Çağında Savaş.* Timaş Yayınları, (2. Baskı).

Erdoğan, M. (1959). Arşiv vesikalarına göre İstanbul baruthâneleri. *İstanbul Enstitüsü Dergisi*, II, 119-138.

Evliya Çelebi (1998). *Seyahatname.* C.II, Yayına Hazırlayanlar: Z. Kurşun, S.A. Kahraman, Y. Dağlı. Yapı Kredi Yayınları.

Evliya Çelebi (2001). *Seyahatname.* C.V, Yayına Hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, İ. Sezgin.Yapı Kredi Yayınları.

Evliya Çelebi (2000). *Seyahatname.* C.VI, Yayına Hazırlayanlar: S.A. Kahraman, Y. Dağlı. Yapı Kredi Yayınları.

Evliya Çelebi (2003). *Seyahatname.* C.VII, Yayına Hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, R. Dankoff. Yapı Kredi Yayınları.

Evliya Çelebi (2003). *Seyahatname.* C.VIII, Yayına Hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, R. Dankoff. Yapı Kredi Yayınları.

Evliya Çelebi (2005). *Seyahatname.* C.IX, Yayına Hazırlayanlar: Y. Dağlı, S. A. Kahraman, R. Dankoff, Yapı Kredi Yayınları.

Evliya Çelebi (2007). *Seyahatname. C.X*, Yayına Hazırlayanlar: S. A. Kahraman, Y. Dağlı, R. Dankoff. Yapı Kredi Yayınları.

Goffman, D. (2004). *Osmanlı Dünyası ve Avrupa 1500-1700.* (Ülkün Tansel, Çev.). Kitap Yayınevi.

Gölen, Z. (2006). *Osmanlı Devleti'nde Baruthâne-i Amire (XVIII. Yüzyıl).* Türk Tarih Kurumu.

Hınz, W. (1990). *İslâm'da Ölçü Sistemleri.* Sevim Acar, Çev., Marmara Üniversitesi Yayınları.

Hülagü, M. M. (2001). Osmanlı devleti'nde güherçile üretimi ve Kayseri güherçile fabrikası. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 11, 73-93.

İnce, Y. (2001). Kârhâneden baruthâneye Karaman eyaleti'nde güherçile üretimi (18-19. yüzyıllarda). *Osmanlı Bilimi Araştırmaları,* XIII(1), 11-30.

Karademir, Z. (2014). *İmparotorluğun Açlıkla İmtihanı Osmanlı Toplumunda Kıtlıklar (1560-1660).* Kitap Yayınevi.

Kütükoğlu, M. (2006). Mühimme defteri. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA)*, 31, 520-523.

Murphey, R. (2007). *Osmanlı'da Ordu ve Savaş 1500-1700.* M. Tanju Akad, Çev. Homer Kitabevi.

Parry, V.J. (1972). Osmanlı İmparatorluğu'nda kullanılan harp malzemesinin kaynakları. Çev. Salih Özbaran. *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Enstitüsü Dergisi,* 3.

Parry, V.J. (1989). Osmanlı İmparatorluğu 1566-1617. *Tarih İncelemeleri Dergisi,* 4(1), 158-166.

Refik, A. (1989). *Osmanlı Devrinde Türkiye Madenleri.* Enderun Kitabevi.

Şakiroğlu, M. H. (1992). Barut. *TDV İslam Ansiklopedisi (DİA), 92-94.*

Tez, Z. (2010). B*ilimde ve Sanayide Kimya Tarihi*. 2.Baskı, Nobel Yayınları.

Türkmen, M. N. (2003). Osmanlı devleti'nde XVII. yüzyılın son çeyreğinde halkın üzerindeki olağanüstü vergi yükü. *AÜDTCF Fars Dili ve Edebiyatı Nüsha Dergisi, 3(9), 193-202.*

Uzunçarşılı, İ.H. (1988). *Osmanlı Tarihi.* C.2, Türk Tarih Kurumu Basımevi.

EXTENDED ABSTRACT

In this study, it is aimed to reveal the micro-level dimensions of the stage that saltpeter, which is an important raw material of firearms, goes through from its production to being usable, and to contribute to the existing knowledge. In the Ottoman state, the production of gunpowder and the operation of saltpeter production, which is one of the most important raw materials of this production,

and the problems encountered in this process are discussed through the saltpeter and gunpowder production centers located in the Middle East lands of the state. As it is known, the use of gunpowder in wars has made saltpeter valuable in the war industry and states have always needed firearms and cannons to compete with each other. As a matter of fact, it is known that both the European states and the Ottoman state were organized for war in the early classical period and that the Ottomans were at a level that could compete with the Europeans. In this study, which covers the second half of the 16th century, it is aimed to contribute to the Ottoman war history literature by examining the production and use of saltpeter, an important war material, from the Middle East lands of the Ottoman state, according to the provisions in the Mühimme registers.

The main source of our work on the supply of saltpeter, which is an important war material, was the Mühimme notebooks, which were the source of many researches belonging to the classical period. As it is known, Mühimme records refer to the books in which the decisions taken on political, military, social and economic issues related to the internal and external issues of the state are recorded after the approval of the sultan. Thanks to these records, which contain the provisions from the middle of the 16th century to the first years of the 20th century, the administrative structure, state and society relations, financial structure, military history and foreign policy of the central and provincial organization of the Ottoman state can be followed. These notebooks, which have been the source of many researches, especially from the classical period, also constituted the main source of our work on the supply of saltpeter, an important war material.

In the literature, there are studies on the production and supply of saltpeter in the Ottoman geography. It is seen that saltpeter production is also included in the content of these works, which mostly describe the military power and weapon industry of the Ottoman state. As can be seen in the studies on saltpeter, karhanes were established to produce saltpeter in many parts of the Ottoman geography, Anatolia, Rumelia and the Middle East, and the saltpeter produced there was processed both in Istanbul and in the local gunpowder shops. Saltpeter, which was produced in the profit houses established in Baghdad, Basra, Damascus, Aleppo and Egypt in the 16th century, was generally processed in the gunpowder houses of Baghdad and Egypt, and in Aleppo and Basra castles, but was also sent to gunpowder shops in Istanbul and Gallipoli. It is known that the gunpowder produced in Baghdad during this period was generally kept in the Aleppo fortress and sent as war material to the Ottoman navy, which was fighting the holy alliance in the Eastern and Western Mediterranean, via the Tripoli pier, when necessary. Since the state's war on

several fronts increased the need for gunpowder, a large amount of saltpeter and gunpowder was demanded from the said regions. At the beginning of the 17th century, although saltpeter and gunpowder production continued in Egypt and Aleppo, it is possible that the information on saltpeter production in Baghdad was discontinued towards the end of the 16th century, possibly due to the intense Ottoman-Safavi struggle in the region.

The abundance of resources to produce war materials and the operation and control of these resources were an important factor behind the success of the Ottoman state in wars. In this context, it is seen that the Empire gave importance to gunpowder production in order to compete with its contemporary states in terms of military technology, and by being meticulous in the supply of saltpeter, which is the main raw material of gunpowder, it carried out the process of producing gunpowder and delivering it to the center within a tight control network. All the organization of saltpeter from supply to powder was carried out by the state. The determination of the operating procedures of the mines, the majority of which are already state-owned, and the making of the necessary legal regulations on the subject came under the jurisdiction of the state, and the mines were generally operated under the support and supervision of the state and were taken under protection. We understand that the Ottoman state attaches great importance to the mines by making the necessary arrangements in the mines located in the places it has seized and reopening them for operation.

The fact that the Ottoman state was rich in raw materials necessary for the production of gunpowder and cannon and was able to use it very well enabled them to meet their own needs until the middle of the 18th century. It can be stated that one of the main factors in the failure of the wars for the Ottoman state over time was the inability to provide sufficient and high-quality raw materials and therefore the decrease in the quality of gunpowder.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2656-2680
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71238
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 21.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 07.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Ekici, Ö., Doğan, A. & Bakir, S. (2023). Öğretmen Görüşlerine Göre Göçün Toplumsal Değerlere Etkisi. *Journal of History School,* 66, 2656-2680.

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE GÖÇÜN TOPLUMSAL DEĞERLERE ETKİSİ[1]

Özcan EKİCİ[2], Abdulmelik DOĞAN[3] & Seyid BAKIR[4]

Öz

Geçmişten günümüze insanlar birçok farklı sebepten yaşadıkları yeri terk etmek zorunda kalmışlardır. İnsanların yaşadıkları mekândan kültürel, siyasal, sosyal ve ekonomik nedenlerle ayrılmaları göç kavramıyla ifade edilmiştir. Tarihsel süreç içerisinde dünyanın farklı bölgelerinde büyük göç olaylarıyla karşılaşılmıştır. Günümüzde göç olayları daha da artmış insanlar iyi bir yaşam standarttına ulaşmak ve iş bulabilmek için göç etmeye başlamışlardır. Ayrıca günümüzde yaşanan savaşlar da diğer birçok ülkeyi etkilemiş ve toplumlar büyük göç dalgalarıyla karşılaşmışlardır. Yapılan bu göçler bireyin kendisini etkilediği gibi aynı zamanda toplumu ve gidilen yeri de etkilemiştir. Göç eden bireylerin farklı kültürel özelliklere sahip olması nedeniyle gittikleri yerde hem bireysel hem de toplumsal değer anlayışında değişimlere yol açmışlardır. Bireyde ve toplumda meydana gelen bu değişim, benimsenen değerleri olumsuz etkilediği takdirde, toplumsal açıdan sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı "göçün toplumsal değerlere etkisini" sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde belirleyebilmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma temel nitel araştırmaya uygun olarak gerçekleşmiştir. Araştırmaya 2022-2023 öğretim yılında Diyarbakır il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapmakta olan 20 sosyal bilgiler öğretmeni katılmıştır. Bu

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %25, 3. yazar: %25. Bu çalışma, 26-28 Mayıs 2023 tarihleri arasında Diyarbakır'da düzenlenen 12. Anadolu Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur. Çalışmanın etik kurul onayı Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Başkanlığı tarafından 04.07.2023 tarih 81787 sayılı kararla alınmıştır.

[2] Dr. Öğr.Üyesi, Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fak., Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ozcan44@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1191-3166
[3] Millî Eğitim Bakanlığı, dgnmlk2123@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9744-1309
[4] Okul Müdürü, Millî Eğitim Bakanlığı, seyid_bakir21@hotmail.com, Orcid: 0000-0003-1704-4045

araştırmanın çalışma grubunu amaçlı ölçüt örnekleme yöntemiyle sosyal bilgiler öğretmenleri katılımcı olarak belirlenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından uzman görüşüne başvurularak geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sonucunda, göç ile beraber yeni gelen bireylerin değer algılarının değiştiği, toplumda göç ile beraber bireylerin değer algılarında (kimlik bunalımı, yalnızlaşma, aidiyet duymama, güvensizlik, değer çatışması, dürüst olmama, bağımsız ve özgür düşüneme) değişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Göç, Değer, Toplumsal Değerler

The Effect of Migration on Social Values According to Teachers' Opinions

Abstract

People have always had to leave their place of residence for a wide variety of reasons. The departure of people from the place where they live for cultural, political, social and economic reasons is expressed with the concept of migration. In the historical process, great migration events have been encountered in different parts of the world. Today, immigration events have increased even more and people have started to migrate in order to reach a good standard of living and find a job. In addition, today's wars have also affected many other countries and societies have faced great migration waves. These migrations not only affected the individual himself, but also affected the society and the destination. Due to the different cultural characteristics of immigrant individuals, they have led to changes in both individual and social value understanding in the places they go. If this change in the individual and society negatively affects the values adopted, social problems may arise. For this reason, the main purpose of the research is to determine the "effect of migration on social values" within the framework of the views of Social Studies teachers. For this purpose, the research was carried out in accordance with basic qualitative research. 20 Social Studies teachers working in secondary schools in Diyarbakır city center participated in the research in the 2022-2023 academic year. Social Studies teachers were determined as participants by the purposeful criterion sampling method in the study group of this research. In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers by seeking expert opinion was used as a data collection tool. As a result of the interview, it has been concluded that the value perceptions of the newly arrived individuals have changed with migration, and there has been a change in the value perceptions of individuals (identity crisis, loneliness, lack of belonging, insecurity, value conflict, dishonesty, independent and free thinking) with migration.

Keywords: Teacher, Migration, Value, Social Values

GİRİŞ

Değerler insan davranışlarına yön veren, insanları bir arada tutan ve toplumun geneli tarafından kabul edilen özelliklerdir. Zira değerler, toplum üyelerince faydalı, iyi ve doğru olarak kabul edilip, toplum fertlerince yapılması ve uygulanması arzu edilen tutum ve davranışlardır. Değerler ile bireyler sosyal yapı içinde en iyi düşünme ve davranma yollarını öğrenirler. Toplum içinde sosyal rollerin gerçekleştirilmesi ve sevilmesi değerler sayesinde gerçekleşir. Toplum içindeki dayanışma değerler ile mümkündür. Ayrıca hangi davranışın doğru ve yanlış olduğunun belirlenmesinde bir sosyal baskı ve kontrol aracı olarak kullanılır. Toplum içinde karşılaşılan birçok sorunun çözümünde değerlerin önemli bir yeri vardır (Ekici, 2023; Fidan, 2013; Kalita, 2015; Oyserman, 2015; Schwartz, 2011; Şam, 2015; Yazıcı, 2014).

Değerler, bireyler arasındaki ilişkileri belirlediği için toplumsal düzeni sağlar. Toplumsal düzen içinde insanlar uyumlu bir şekilde, güvenle yaşarlar. Toplumsal düzen olmadığı takdirde, toplumda huzursuzluklar ve kargaşalar ortaya çıkar. İnsanlar birbirine güven duymaz ve böylece toplumsal bütünlük bozulmaya başlar. Toplumsal bütünlüğün bozulması, toplumun varlığını tehdit eder. Bu nedenle değerler aslında, toplumsal bütünlüğün temelini oluşturur (Balı, 2004; Ekici & Yılmaz, 2022; Kurawa, 2012; North vd., 2009; Yazıcı, 2013). Lakin tarihsel süreç içerisinde insanlar, farklı sebeplerden ötürü alışmış oldukları sosyal yapıyı ve yaşamış oldukları yerleri bırakarak yeni yaşam alanlarına yönelmişlerdir.

Bireylerin yaşamış oldukları coğrafi mekânı terkederek başka bir yere zorunlu veya kendi istekleriyle yer değiştirme durumu göç olarak tanımlanmıştır. Yaşanan mekânsal değişikliğin göç olarak ifade edilebilmesi için de, değişimin süreklilik içinde olması ve anlamlı bir uzaklılıkta gerçekleşmesi gerekmektedir. Aynı zamanda göç olgusu bireysel olabileceği gibi kitlesel olarak da gerçekleşebilir (Akıncı vd., 2015; Ekici & Tuncel, 2015; Hugo, 2005). Bireyin sadece kendisi ve ailesinin yer değiştirmesi bireysel göç olarak tanımlanırken belirli bir bölgede yaşayan insan topluluklarının yer değiştirmesine ise kitlesel göç denilmektedir. Bununla beraber göç olayları bir ülke içinde kırsaldan kente veya bir şehirden başka bir şehre şeklinde gerçekleşebileceği gibi; bir ülkeden başka bir ülkeye uluslararası düzeyde de gerçekleşebilir (Ekici & Tuncel, 2015; Özkan, 2019; Pala, 2021; Tümtaş & Ergun, 2016).

İlk başlarda göç olayları daha çok iklim, kıtlık, savaş, açlık ve coğrafi koşullar gibi sebeplerden gerçekleşirken günümüzde ise sanayileşme, politik, kültürel, eğitim ve siyasi sebeplerden dolayı gerçekleşmektedir. Gerçekleşen bu göç hareketleri bireylerin yaşamlarını etkilediği gibi toplumları da ekonomik, sosyal

ve kültürel olarak etkilemektedir (Akıncı vd., 2015; Avcı vd., 2013; Gülmez & Öztürk, 2018; Tokmak & Kara). Bu etkilenme ile beraber toplumsal yapıda yeniden şekillenmektedir. Çünkü göç ile beraber farklı kültür ve değerlere sahip bireyler topluma katılarak etkileşim içine girmektedirler.

Göç ile ilgili daha önce yapılan araştırmalara bakıldığında göçmen ve mülteci hareketlerine yönelik olarak (Aksoy, 2012; Erdil, 2020; Ergüven & Özturanlı, 2013; Fansa, 2021; Kara & Korkut, 2010; Kartal & Başçı, 2014; Kurt, 2006; Samur, 2008; Yıldız, 2013); göçün eğitime etkisine yönelik olarak (Aksoy, 2020; Avcı vd., 2013; Aydeniz & Sarıkaya, 2021; Çetin & Ağçam, 2021; Çolak & İşeri, 2022; Demircan, 2019; Dilek & Demirel, 2021; Ereş, 2015; Karaman & Bulut, 2018; Sakız, 2016; Selçuk vd., 2021; Yurdakul & Tok, 2018; Uysal, 2022); göçün sosyal yaşama etkisine yönelik olarak (Aker vd., 2002; Altuntepe & Öztürk, 2008; Ekici & Tuncel, 2015; Özkan, 2019; Selimbeyoğlu, 2022; Sözer, 2019; Tümtaş & Ergun, 2016; Yavuz, 2013; Yardım, 2017); göçün ekonomiye etkisine yönelik olarak (Altunç vd., 2017; Görgün, 2018; Göv & Dürrü, 2017; Konuk & Engin, 2023); göçün aile ve çocuklar üzerindeki etkisine yönelik olarak (Baş vd., 2017; Çağlak, 2017; Engin, 2021; Gülmez & Öztürk, 2018; Halavurt & Şahin Zeteroğlu, 2018; Sevinç vd., 2018; Turan & Özyurt, 2019) farklı çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında göç olgusunun sadece bireylerin bir bölgeden bir bölgeye mekânsal değişikliği içermediği; aynı zamanda göç ile beraber toplumsal hayatta ekonomik ve sosyal olarak çeşitli sorun ve ihtiyaçların ortaya çıktığı görülmüştür. Göç sadece göç eden bireyleri değil bütün toplumu da etkilemektedir.

Her toplumun zaman içinde oluşturduğu kendine ait değerler vardır. Bu değerleri bireyler, doğuştan değil yaşamsal süreç içerisinde aile, sosyal çevre ve eğitim yoluyla öğrenilirler. Öğrenilmiş olan bu değerler bireyin tutum ve davranışlarına yön verdiği için toplumsal yaşam, düzenli hale gelir. Bununla birlikte toplumlar farklı sebeplerden dolayı göç alırlar. Göç eden bireylerin farklı kültürel özelliklere sahip olması nedeniyle gittikleri yerde hem bireysel hem de toplumsal değer anlayışında değişimlere yol açabilirler. Bireyde ve toplumda meydana gelen bu değişim, benimsenen değerleri olumsuz etkilediği takdirde, toplumsal açıdan sorunlar ortaya çıkabilir. Bu nedenle araştırmanın temel amacı "göçün toplumsal değerlere etkisini" Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşleri çerçevesinde belirleyebilmektir. Araştırmanın amacı çerçevesinde aşağıda yer alan alt amaçlara cevaplar aranmıştır:

1. Göç, toplumu nasıl etkilemektedir?
2. Bireylerin benimsemiş olduğu değerlerde göç sonrası değişim olmakta mıdır?
3. Göç, toplumun sahip olduğu ortak değerleri etkilemekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseninde yürütülmüştür. Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması, diğer yöntemlerin sunamadığı bilgi zenginliğini ve derinliğini sunabilmektedir. Çünkü bir durumun anlaşılabilmesi, durumun bir bütün olarak incelenip değerlendirilmesiyle mümkündür. Bununla beraber durum çalışması bir topluluktan bir bireye veya bir olaya ilişkin olarak belirli bir programın uygulanabilirlik durumuna göre şekillenir. Durum çalışmalarında doküman incelemesi, gözlemler ya da katılımcı görüşleri sonucunda elde edilen veriler boylamsal ve derinlemesine analiz edilip değerlendirilir (Hankock, 1998; Glesne, 2013).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il merkezinde bulunan ortaokullarda görev yapan toplam 20 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi ile ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına ulaşması için farklı disiplinlerden faydalanan ve değer aktarımını dikkate alarak aktif vatandaş yetiştirmek olan sosyal bilgiler öğretmenleri katılımcı olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de, aşağıda verilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Öğretmenlere Ait Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler		Çalışma Grubu	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	11	55
	Erkek	9	45
Yaş	30 ve altı	1	5
	31-40 arası	12	60
	41 ve üstü	7	35
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	1	5
	6-10 yıl	4	20
	11-15 yıl	10	50
	16 ve üstü	5	25
Eğitim Düzeyi	Lisans	19	95
	Lisansüstü	1	5

Tablo 1'de öğretmenlere ait demografik özelliklere bakıldığında, katılımcıların cinsiyet bakımından % 55 'ini kadınlar % 45'ini ise erkekler oluşturmaktadır. Tablo 1'de öğretmenlerin yaşına bakıldığında % 5'i 30 yaş ve altı, % 60'ı 31- 40 arası ve % 35'i 41 ve üstü görülmektedir. Mesleki kıdem bakımından Tablo 1'e bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin % 5'i 1-5 yıl, % 20'si 6-10 yıl, % 50'si 11-15 yıl ve % 25'i 16 ve üstü olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim düzeyine ilişkin Tablo 1' e bakıldığında, öğretmenlerin %95'i lisans ve % 5'inin lisansüstü olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçün toplumsal değerlere etkisini ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci kısmında formun nasıl doldurulacağına ilişkin yönerge ile öğretmenlerin demografik özelliklerini ortaya çıkaracak sorular yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmında ise araştırmacılar tarafından geliştirilip uzman görüşlerine başvurulduktan sonra göçün toplumsal değerlere etkisini ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenebilmesi için üç sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacılar görüşme formunda bulunan soruları alan taraması sonucunda hazırlamış ve hazırlanan soruların çalışmanın amacına uygunluğuna ilişkin dört sosyal bilgiler eğitimi alan uzmanın görüşüne başvurmuştur. Araştırmacılar uzman görüşlerine başvurarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin göçün toplumsal değerlere etkisini ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarabilmesi için hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sonrası öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz edilebilmesi için içerik analizine başvurulmuştur. Katılımcı öğretmenlerden elde edilen bazı görüşler içerik analizinde yer verilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle katılımcıların belirtmiş olduğu görüşler incelenerek alt kodlara ulaşılmıştır. Aynı zamanda bütün görüşme formları ile ilgili alt kodlamalar yapılırken (Öğretmen1) Ö1, Ö2,.…Ö20 şeklinde numaralandırılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlardan birden fazla alt kodlamaya ulaşılabildiği için her bir alt kod için numara verilmiştir. Bütün kodlamalar (alt kodlamalar dahil) öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar dikkate alınarak kodlanmıştır. Alt tema kodlamalarından sonra, temalar tümevarımcı bir analizle oluşturulmuştur. Tüm alt kodlamalar, verilerin analiz sürecinde ara verilmeden gerçekleşmiştir. İki hafta temaların oluşturulması

sonrası beklenilmiştir. Daha sonra ise katılımcılardan elde edilmiş olan veriler tekrardan kodlanmıştır. Böylece her iki kodlama sonucun da farklı bir sonucun ortaya çıkıp çıkmadığı kontrol edilmiştir. Verilerin güvenirliği yapılan bu karşılaştırma ile sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu
Etik değerlendirme kararının tarihi= 04.07.2023
Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 81787

BULGULAR VE YORUM

Göçün toplumu etkileme durumuna ilişkin görüşler

Göçün toplumu etkilemesine ilişkin, katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere "Sizce göç, toplumu nasıl etkilemektedir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin, bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.
Toplumun Göç Sonrası Etkilenme Durumu

Alt Temalar		Katılımcılar	f
G.1.Olumlu Etkisi	G.1.1. Nüfus Artışı	Ö11	1
	G.1.2. Çok kültürlülük	Ö7	1
	G.1.3. Nitelikli İnsan Gücü	Ö11	1
G.2.Olumsuz Etkisi	G.2.1. İşsizlik	Ö2, Ö3, Ö9, Ö12, Ö17, Ö19	6
	G.2.2. Irkçılık	Ö1, Ö4, Ö13, Ö14, Ö16	5
	G.2.3. Kültür Çatışması	Ö5, Ö6, Ö10, Ö13, Ö18	5
	G.2.4. Ahlaki Bozulma	Ö4, Ö6, Ö10, Ö12	4
	G.2.5. Vasıfsız İşçi Fazlalığı	Ö2, Ö5, Ö19	3
	G.2.6. Ekonomik Sorunlar	Ö3, Ö9, Ö16	3
	G.2.7. Şiddet Olaylarında Artış	Ö8, Ö15	2
	G.2.8. Konut İhtiyacı	Ö1, Ö17	2
	G.2.9. Eğitim Sorunları	Ö2, Ö8	2
	G.2.10. Sağlık Problemleri	Ö20	1

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcılara yöneltilen "Sizce göç, toplumu nasıl etkilemektedir?" sorusuna öğretmenlerin bibirinden farklı cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı göçün toplumu olumlu etkilediğini belirterek nüfus artışı (f:1), çok kültürlülük (f:1) ve nitelikli insan gücü (f:1) alt temalarında birleşirken; Tablo 2'ye göre, katılımcıların bir kısmı ise göçün toplumu olumsuz etkilediğini belirterek işsizlik (f:6), ırkçılık (f:5), kültür çatışması (f:5), ahlaki bozulma (f:4), vasıfsız işçi fazlalığı (f:3), ekonomik sorunlar (f:3), şiddet olaylarında artış (f:2), konut ihtiyacı (f:2), eğitim sorunları (f:2) ve sağlık problemleri (f:1) alt temalarında birleşmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere sorulmuş olan "Sizce göç, toplumu nasıl etkilemektedir?" sorusuna verilen cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"Göç en çok nüfusu etkiler. Gelen insanların çokluğuyla nüfus artışı gerçekleşir ve şehirler büyür. Özellikle Avrupa ülkelerinde birçok ülkenin nüfusunun yaşlı olması nedeniyle nüfusu artmamaktadır. Gelen birçok göçle nüfus artışı sağlanmaktadır. Ayrıca günümüzde karşılaşılan bir başka durum ise beyin göçüdür. Beyin göçüyle birçok gelişmiş ülke kalifiye eleman ihtiyacını karşılar. Böylelikle ülkelerin nüfusu artarken, nitelikli eleman ihtiyaçlarıda karşılanmış olur. " (Ö11)*

> *"Göçler toplumları genellikle olumsuz etkiler. Birden bire çok kişinin gelmesi, toplumda işsizliğe yol açar ve ciddi anlamda konut talebi ortaya çıkar. Çünkü bir şehirdeki iş potansiyeli bellidir, çok kişinin göç etmesiyle insanların iş bulma durumu zorlaşır. Birde şehirlerdeki ev sayısıda bellidir. Çok insanın gelmesi kira oranlarını ve ev fiyatlarını arttırır. Belli bir süre sonra ev bulmakta herkes zorlanır." (Ö17)*

> *"Göçle beraber çok fazla vasıfsız kişi gelir. Bir yeteneği ve uzmanlığı olmayan bu kişiler toplumda aynı zamanda işsizliğin artmasına da neden olurlar. Herhangi bir iş bulamadıkları için işsiz olarak gözükürler ve topluma yük olurlar." (Ö2)*

Bireylerin Benimsemiş Olduğu Değerlerde Göç Sonrası Değişime İlişkin Görüşler

Bireylerin benimsemiş olduğu değerlerde göç sonrası değişime ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere " Sizce bireylerin benimsemiş olduğu değerlerde göç sonrası değişim olmakta mıdır?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin, bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3.
Göç Sonrası Bireylerdeki Değer Değişimine İlişkin Görüşler

Alt Temalar	Katılımcılar	f
G.1 Kimlik Bunalımı	Ö1, Ö3, Ö8, Ö11, Ö15, Ö18	6
G.2 Yalnızlaşma	Ö2, Ö7,Ö12, Ö16	4
G.3 Topluma Karşı Aidiyet Duymama	Ö6, Ö7, Ö16, Ö20	4
G.4 Bireylere Karşı güvensizlik	Ö4, Ö9, Ö10, Ö19	4
G.5 Değer Çatışması	Ö3, Ö5, Ö14	3
G.6 Dürüst Olmama	Ö13, Ö18, Ö20	3
G.7 Bağımsız ve Özgür Düşünememe	Ö17, Ö19	2

Tablo 3'e bakıldığında katılımcılara yöneltilen "Sizce bireylerin benimsemiş olduğu değerlerde göç sonrası değişim olmakta mıdır?" sorusuna öğretmenlerin bibirinden farklı cevaplar verdiği görülmektedir. Katılımcılar bu soruya kimlik bunalımı (f:6), yalnızlaşma (f:4), topluma karşı aidiyet duymama (f:4), bireylere karşı güvensizlik (f:4), değer çatışması (f:3), dürüst olmama (f:3), bağımsız ve özgür düşünememe (f:2) olarak görüşlerini belirttikleri görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlere sorulmuş olan "Sizce bireylerin benimsemiş olduğu değerlerde göç sonrası değişim olmakta mıdır?" sorusuna verilen cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"Öncelikli olarak kişi değer çatışması yaşar. Örnek verecek olursak; eğer göç eden bir birey daha önce yaşamış olduğu toplumda cinsiyet eşitsizliği normal karşılanıyorsa bu durum kendisi içinde normal kabul edilebilecektir. Fakat göç ettiği toplumda bireyler arası eşitlik olduğu takdirde, benimsemiş olduğu değerler ile yeni toplumsal değerler arasında bir çatışma yaşayacaktır." (Ö5)*

> *"Göç çoğu insanı derinden etkiler. İnsanlar sahip olduğu kültür ve değerler ile yeni yaşadıkları toplumdaki kültür ve değerler aynı ve ya benzer olmaması durumda, topluma karşı bir bağlılık hissetmeyebilir. Zamanla kişi kendini toplumdan soyutlayarak yalnızlaşır. Ülkemize baktığımızda, Suriyelilerin kendilerini toplumdan soyutlayarak belirli bölgelerde yerleşmeleri veya alış verişlerini ağırlıklı olarak Suriyeli işyerlerinden yapmaları buna örnek gösterilebilir. Böyle olunca insanlar kendilerini toplumun bir ferdi olarak görmezler. Hatta bazıları kendilerini bir sığıntı olarakta görebilir." (Ö16)*

"İnsanların göç ederek yeni bir yaşam kurmaları herzaman zordur. Çünkü göç edenler yeni insanlar, yeni bir hayat ve yeni bir kültürle karşılaşırlar. Bu karşılaşma öncesinde insanlar sahip oldukları kültür ve değerle diğer insanlar karşı güven beslerken, yeni ortamlarında insanlar ve çevre yabancı olduğu için güven yaşamakta sıkıntı yaşarlar. İnsanların ortak değerlerinin olmamasıda ciddi anlamda güvensizliğe yol açar. Bu durum aynı zamanda göç eden insanların özgür bir şekilde düşünmesinede engel olur. Çünkü göç ile gelenler yabancı konumundadır ve bağımsız hareket edemezler." (Ö19)

Göçün Toplumsal Değerlere Etkisine İlişkin Görüşler

Göçün toplumsal değerlere etkisine ilişkin katılımcıların görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere "Sizce göç, toplumun sahip olduğu ortak değerleri etkilemekte midir?" sorusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin, bu soruya vermiş oldukları cevaplar sonucu elde edilen verilere Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.
Göçün Toplumsal Değerlere Etkisi İlişkin İleri Sürülen Görüşler

Alt Temalar		Katılımcılar	f
G.1.Olumlu Etkisi	G.1.1. İnsan Haklarına Saygı Duyma	Ö1, Ö9, Ö12	3
	G.1.2. Demokrasi Bilinci	Ö12, Ö7	2
	G.1.3. Farklılıklara Saygı	Ö9, Ö5	2
	G.1.4. Yardımlaşma ve Dayanışma	Ö1, Ö5	2
G.2.Olumsuz Etkisi	G.2.1. Ötekileştirme	Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö17, Ö20	8
	G.2.2. Önyargılı Olma	Ö2, Ö3, Ö5, Ö13, Ö15, Ö16	6
	G.2.3. Empati Yapmama	Ö2, Ö4, Ö13, Ö11, Ö20	5
	G.2.4. Duyarsızlaşma	Ö4, Ö16, Ö18, Ö19	4
	G.2.5. Sosyal Tabakalaşma	Ö8, Ö14	2
	G.2.6. Ben-Merkezci Yaşam	Ö10, Ö18	2
	G.2.7. Sosyal İlişkilere Zarar Verme	Ö19, Ö20	2

Tablo 4'e bakıldığında katılımcılara yöneltilen "Sizce göç, toplumu nasıl etkilemektedir?" sorusuna öğretmenlerin bibirinden farklı cevaplar verdiği

görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı göçün toplumsal değerleri olumlu etkilediğini belirterek insan haklarına saygı duyma (f:3), demokrasi bilinci (f:2), farklılıklara saygı (f:2), yardımlaşma ve dayanışma (f:2) alt temalarında birleşirken; Tablo 4'e göre katılımcıların bir kısmı ise, göçün toplumsal değerleri olumsuz etkilediğini belirterek ötekileştirme (f:8), önyargılı olma (f:6), empati yapmama (f:5), duyarsızlaşma (f:4), sosyal tabakalaşma (f:2), ben-merkezci yaşam (f:2) ve sosyal ilişkilere zarar verme (f:2) alt temalarında birleşmişlerdir.

Katılımcı öğretmenlere sorulmuş olan "Sizce göç, toplumun sahip olduğu ortak değerleri etkilemekte midir?" sorusuna verilen cevaplardan bazılarına aşağıda yer verilmiştir:

> *"Göç ile beraber toplumda da ciddi değişimler olur. İnsanlar farklı kültürlere karşı önyargılı olurlar. Herhangi bir olumsuz durumda (hırsızlık, şiddet gibi), öncelikli olarak göç edenler suçlanır. Bu durum aynı zamanda toplum içinde ötekileştirmeye yol açarak, toplumun değerlerine zarar verir." (Ö3)*

> *"Öncelikle farklı kültürlere ve inançlara saygılı olmayı öğrenir. Aynı zamanda göç edenlerinde bir insan olduğunu kabul edip, insanca yaşamanın bir hak olduğunu bilerek, beraber yaşayabileceğini öğrenir."(Ö9)*

> *"Bence insanlar göç edenlere karşı çok önyargılı. Bir kısım ise nerdeyse göç edenleri insan yerine bile koymuyor. Ama göç edenlerse aslında keyfi olarak gelmiyor. Kimi savaş, kimi şiddet ve kimiyse fakirlik yüzünden ülkesini terkediyor. Fakat insanlar bunları hiç düşünüp empati yapmıyor."(Ö13)*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Göçün toplumu etkileme durumuna ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcılar göçün toplumu nüfus artışı, çok kültürlülük ve nitelikli insan gücü bakımından olumlu; işsizlik, ırkçılık, kültür çatışması, ahlaki bozulma, vasıfsız işçi fazlalığı, ekonomik sorunlar, şiddet olaylarında artış, konut ihtiyacı, eğitim sorunları, sağlık problemleri bakımından olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Göç ile belli bir insan kitlesinin gelmesiyle toplumlarda nüfus artışı gerçekleşir. Nüfusun az olduğu bölgelere yapılan göçler ile insan sayısı artar. Aynı zamanda gelen insanların farklı kültüre sahip olmaları, toplum içinde çok kültürlü bir yaşam oluşturur. Çok kültürlü bir toplumda fertler birbirine saygı duymayı öğrenir ve farklılıklar zenginlik olarak kabul edilir (Akdemir, 2004 Ateş & Yavuz, 2017; Barakoska, 2013; Duman, 2009; Grishaeva, 2012; Say, 2017).

Göçün başka bir olumlu sonucu ise nitelikli insan gücünün göç edilen topluma katılmasıdır. İyi eğitim almış, yetenekli ve kalifiye bir bireyin topluma katılmasıi nitelikli insan sayısını artırdığı gibi yetersiz eleman olan alanlardaki ihtiyacıda karşılayacaktır. Bu nedenle gelişmiş ülkeler, kendi ihiyaçlarını ve gelen bireylerin niteliğini dikkate alarak beyin göçünü teşvik ederler (Barışık & Çetintaş, 2004; Deniz, 2014; Erkal, 1980). Fakat nüfusu az olan toplumlar çok fazla göç alması durumunda toplumda ciddi sorunlarla karşılaşılabilir. Toplumdaki iş gücü belli olduğu için yeni gelen göçmenler ile beraber işsizlikte artar. İşsizliğin artması ekonomik sorunları ortaya çıkaracaktır. Bireylerin geçimini sağlayamaması durumunda toplumda hırsızlık ve şiddet oranları da artabilir. Ayrıca çok fazla göçmenin gelmesi durumunda, var olan konutlar ihtiyaçları karşılayamayacağından, barınma sorunu ortaya çıkacak, ev ve kira fiyatlarında artış meydana gelebilecektir. Konut yetersizliği ve fiyat artışları ekonomik sorunların dahada artmasına neden olacak ve toplumun yaşam kalitesini düşürecektir (Akıncı vd., 2015; Özkan, 2019; Tümtaş & Ergun, 2016).

Göçün tuplumu olumsuz etkilemesine ilişkin elde edilen bir diğer sonuç ise göçmenlere karşı oluşan ırkçılıktır. Toplumsal yapı içindeki bazı grupların kendi ırklarını diğer ırklara karşı üstün tutma durumunda, ırkçılık ortaya çıkmaktadır. Irkçılık daha çok göç ile gelen azınlık gruplara karşı yapılmakta ve göçmenler eşit olarak kabul edilmemektedir (Clair & Denis, 2015; Çakır, 2019; Taşğın Şahin, 2021; Williams & Mohammed, 2013). Şimşek (2019) ırkçılığı baskın grup ile azınlık gruplar arasında deneyimler görüşler ve önyargılarla şekillenen ayrımcı söylemler, tutumlar ve gündelik etkileşimler gibi sosyal yaşam içinde görülebilen mikro düzeyde güç ilişkileri olarak tanımlamaktadır. Şimşek ırkçılığın, sadece ideoloji ve sosyal yapı ile ilgili olmadığını aynı zamanda gündelik hayattaki rutin durumlarla ilgili deneyimler ve pratikler ile de ilgili olduğunu belirtmektedir. Göçmenler ırkçılığa toplumsal yaşam içinde farklı şekillerde maruz kalabilirler. Toplumsal anlamda bireylerin ayrımcılığa uğrayarak, diğer fertlerle eşit olmaması durumunda sosyal sorunlarda artış meydan gelir ve ırkçılığa maruz kalan bireyler topluma karşı bir aidiyet duymazlar.

Bireylerin benimsemiş olduğu değerlerde göç sonrası değişime ilişkin elde edilen sonuca bakıldığında, katılımcılar göç sonrası bireylerde değer değişimi olarak kimlik bunalımı, yalnızlaşma, topluma karşı aidiyet duymama, bireylere karşı güvensizlik, değer çatışması, dürüst olmama, bağımsız ve özgür düşünemedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Göçmenler sadece bedensel olarak değil aynı zamanda geldikleri yerin sosyo kültürel etkilerinide beraberinde getirirler. Ancak göçmenler ile yeni yerleşim alanlarında bulunan toplum fertleri arasında ciddi sosyo-kültürel farklılıklarının olması durumunda toplumsal bütünleşme

sağlanamaz. Sözer (2019) göçmenler ve ev sahibi ülke arasında toplumsal kabul ve bütünleşme sağlanmadıkça toplum içerisinde kimlik bunalımı, ön yargı ve kalıp yargı oluşturma eğilimi olacağını ifade eder. Kendi kültürel değerlerine bağlı kalan göçmenlerin topluma uyumu zorlaşarak, toplumsal bütünleşmeyi sağlayamazlar. Bu durumda göçmenler topluma karşı aidiyet duymayıp, yalnızlaşırlar (Akıncı vd., 2015; Tümtaş & Ergun, 2016). Bununla beraber Tümtaş ve Ergun'a göre (2016) göçmenlerin, yeni yerleşim alanlarında kendilerini güvende hissetme güdüsü ile yaşam alanlarını ayrıştırarak (belirli bölgelere yerleşerek kendi mahalle ve sokakalarını oluşturmaları), kendi profillerine benzer bireylerle birlikte yaşama eğilimi gösterdiklerini belirtmektedirler. Göçmenlerin belirli bölgeye yerleşmeleriyle sosyal ayrışımın ortaya çıktığı ve bunun sonucunda göçmenlerin toplumun bir parçası olma yerine yalnızlaşarak, kendi içlerine kapanmak zorunda kaldıkları söylenebilir.

Ayrıca göçmenlerin sahip olduğu değerler ile toplumun kabul ettiği değerler arasında farklılıklar olduğu takdirde, birey değer çatışması yaşayacaktır. Fidan'a göre (2013) fertler gelenekler, görenekler ve toplumsal kurallar vasıtasıyla iyi ve kötüyü, yanlış ve doğruyu ayırt ederek kendi ahlâk ilkeleri doğrultusunda değerlerini oluşturarak, kendi yaşamlarında bir ölçü edinmeyi öğrendiklerini belirtir. Bu nedenle göçmenlerin daha önce öğrenmiş olduğu ahlaki ve kültürel değerler bireyin topluma uyumunu zorlaştırabilir. Özellikle toplumsal yaşam ile ilgili aile ve sosyal hayatı ilgilendiren konulardaki değer farklılıkları, göçmenlerin toplumsal uyumunu zorlaştıracaktır (Doğanay, 2012; Seven & Engin, 2008; Sözer, 2019; Şahin & Ekici, 2019). Zira bireyin, sosyalleşme sürecinde kendi toplumunda, kadına yeterli değerin verilmediğini öğrenerek yetişip (erken yaşta kızların evlendirilmesi, kızların okula gönderilmemesi, kadınların aile içinde söz hakkına sahip olmaması, kadınların çalışmasının ayıp olarak görülmesi v.b.) ve daha sonra kadının toplumdaki değer algısının farklı olduğu, kadın erkek eşitliğini savunan toplumlara göç eden bir göçmenin; yeni sosyal yaşamda değer çatışması yaşayacağı söylenebilir. Yine kaçakçılığın gelir olarak kabul edildiği bir toplumda yetişen göçmenler, kaçakçılığı suç olarak görmeyebilirler. Fakat göç ettikleri yerde kaçakçılığa yönelik değer algısının suç olarak değerlendirilmesi durumunda göçmenler, ahlaki ikelem içinde kalabilirler. Her toplumun zaman içinde oluşturmuş olduğu kendine ait değerler vardır. Bu değerler toplumdan topluma değişir (Fidan, 2013; Kahraman, 2015; Kalita, 2015; Yazıcı, 2014). Farklı değer algılarına sahip bireylerin bir arada yaşaması toplumsal sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bununla beraber göçmenlerin sahip oldukları değerlere bağlı kalmaları, onları yeni sosyal yapı içinde kimliklerini tanımlama konusunda da çeşitli sıkıntılar yaşamalarına neden olabilir. Sözer'e göre (2019) genellikle yeni karşılaşılan toplumda toplumsal bir

kimliğe sahip olmayan göçmenler parçalanmış kimlikler üzerinden çok sayıda toplumsal ve bireysel soruna sebep olacağını ifade eder. Bu durum göçmenlerin toplumsal kabulüne engel olabilir.

Göçün toplumsal değerlere etkisine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, katılımcıların göçün toplumsal değerleri insan haklarına saygı duyma, demokrasi bilinci, farklılıklara saygı, yardımlaşma ve dayanışma bakımından olumlu; ötekileştirme, önyargılı olma, empati yapmama, duyarsızlaşma, sosyal tabakalaşma, ben-merkezci yaşam ve sosyal ilişkilere zarar verme bakımından olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bütün insanların yaşama hakkı olduğu için, insanlar aslında eşit haklara sahiptirler. İnsanların çeşitli nedenlerle göç etmeleri, topluluklar tarafından insan hakları çerçevesinde değerlendirilmekte ve uluslararası hukuka görede bireyin yaşadığı ülkeyi terk etmesi bir hak olarak nitelendirilmektedir (Saygılı, 2019; Urk, 2010). Toplumda göçmen sorunlarının dikkate alınarak (güvenlik, barınma, eğitim, sağlık, iş v.b) insanlara yardımcı olunması toplumda demokrasi bilincinini geliştirecektir. Zira demokraside eşitlik ve özgürlük sadece belli bir kesim için değil bütün toplum için geçerlidir (Arslan, 1999; Dündar & Ekici, 2018; Kaya & Akpınar, 2022; Kuş & Yakar, 2021). İnsanların demokrasi bilincine uygun olarak hareket etmeleri, fertlerin farklılıklara karşı hoşgörüyle yaklaşıp, dayanışma içinde yardımlaşmalarını sağlayacaktır. Bu nedenle göçmenlerin, haklarının gözetilerek ayrım gözetilmeksizin ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği söylenebilir. Böylelikle bireyler arasında saygı, hoşgörü, eşitlik, yardımseverlik, dayanışma ve özgürlük gibi değerler yayılarak demokrasiye olan inanç artacaktır.

Göçün toplumsal değerlere olumsuz etkisine ilişkin elde edilen sonuçlara bakıldığında, göçle beraber toplum içinde genel olarak çoğunluğun göç edenleri dışladığı bir durum olan ötekileştirme durumu ortaya çıkmaktadır. Toplumsal yapıdan din, ırk, dil, kültür, mezhep ve etnik köken bakımından farklı özelliklere sahip göçmenler toplum tarafından kabul edilmeyip dışlanmaktadır. Toplumda ötekileştirmeyi tetikleyen en önemli unsurlardan biri grup psikolojisidir. Toplum içinde kendini ayrıcalıklı olarak gören kesimlerin var olan durumu devam ettirebilmek ve bununla beraber grubun menfaatlerinide koruyabilmek için, sosyal yapıdaki farklı gruplara karşı etnisite, kültür, dil, din ve cinsiyet açısından ayrım yaparak dışlanmaktadırlar (AbdulMagied, 2022; Özalp, 2014; Özdemir & Akdağ, 2023). Özensel (2020) ötekileştirmeyi kişinin sahip olduğu bütün farklılıklara olumsuz anlamlar yüklenmesi ve günlük hayatta bu farklılıkların bir tehdit unsuru olarak algılanması olarak ifade etmektedir. Göçmenlerin farklı kültüre sahip olmalar toplum içinde ötekileştirilmelerine sebep olabilmektedir. Ötekileştirme ile toplumsal değer algılarında değişiklikler meydana gelmekte ve bazı değerler (eşitlik, özgürlük ve farklılıklara saygı, hoşgörü gibi) toplum

fertlerince kabul edilmemektedir. Ayrıca göçmenlerin ötekileştirilmesi sonucunda sosyal tabakalaşma da ortaya çıkar.

Göçün toplumsal değerlere bir başka olumsuz etkisi ise, toplum fertlerinin göçmenler hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları ya da onlarla ilgili yanlış bilgi edinmeleri sonucunda karşı tarafa (toplum-bilgi-grup) takındıkları olumsuz tutumlar sonucu oluşan önyargılardır. Farklı kesimlere yönelik ortaya çıkacak önyargılar, toplumsal uyumuda tehdit edebilir (Erdoğan & Vatandaş, 2020). Suveren (2022) bireyde önyargıların bilinçli veya bilinçsiz olarak medyanın etkisi, kültürel koşullanma, aile ve sosyal çevrenin etkisiyle tutumlarının etkilenmesi sonucunda oluşabileceğini söyler. Göçmenler ile ilgili yanıltıcı bilgiler sahip olan bireyler, onlara karşı önyargılı olacaktır. Toplum fertlerinin sahip olacağı önyargılar göçmenlere karşı güven duymayı engelleyecektir. Toplum içinde ötekileştirme ve önyargılar, bireyler arasındaki sosyal ilişkilere zarar verir. Ayrıca göçmenlerin eşit bir birey olarak değerlendirilmemesi ve onlar hakkında yanlış yönlendirmeler, toplumun genelini olumsuz etkileyerek, toplumsal bütünlüğe zarar verir. Toplum fertleri göçmenlere karşı duyarsızlaşır ve empati yapmaz. Toplumda birey duyarlı olmadığı taktirde sorumlukta almaz. Toplumsal anlamda farklı olay ve durumlara karşı duyarlı olmamak, bireyleri benmerkezci bir yaşama yönlendirir (Bozdağ & Bozdağ, 2021; Chen & Starosta, 2000; Koçoğlu, 2018; Öcal vd., 2013). Göçmenlerin durumuna ilişkin empati yapmayıp, sosyal sorunlara yönelik duyarsızlaşan bireyler, toplumu bir arada tutan değerlerden uzaklaşabilirler. Bu durum toplumsal anlamda yerli halk ve göçmenler arasında ciddi sorunları ortaya çıkaracağı gibi, toplumun kendi iç dinamiklerinede (toplumsal huzur, güven, dayanışma, ortak yaşam v.b.) zarar verebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde, göç edenlerin toplumsal külüre uyumunun sağlanması için faklı dillere sahip göçmenlere yönelik dil uyum kurslarının verilmesi, şehirlerde göçmenlerin dışlanmasını neden olabilecek sosyo mekânsal ayrışmanın önüne geçilmesine yönelik çalışmaların yapılması, hazırlanan eğitim programlarının farklı kültürlere ait göçmenleri de kapsayacak şekilde çok kültürlülüğe uygun olarak düzenlenmesi, eğitim programlarında sadece milli değerler değil aynı zamanda evrensel değerlerin de dikkate alınması gerektiği, medyada göçmenlere yönelik olumsuz örnekler yerine toplumsal bütünlüğü sağlayacak eğitici programların yer alması gerektiği gibi önerilerde bulunabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

AbdulMagied, S. A. (2022). Othering, identity, and recognition: The social exclusion of the constructed 'other'. *Future Journal of Social Science*, 1(1), 109-128. https://doi.org/10.54623/fue.fjss.1.1.5

Akdemir, A. M. (2004). Küreselleşme ve kültürel kimlik sorunu. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(1), 43-50.

Aker, A. T., Ayata, B., Özeren, M., & Buran, B. (2002). Zorunlu iç göçün ruhsal ve toplumsal sonuçları. *Anadolu Psikiyatri Dergisi,* 1(3), 97-103.

Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik E., (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi,* 1(2), 58-83.

Aksoy, E. (2020). Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların okullaşma durumları. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 37-51.

Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292 -303.

Altunç, Ö. F., Uçan, O. & Akyıldız, A. (2017). Dış göçlerin Türkiye ekonomisinde işsizlik enflasyon ve ekonomik büyüme üzerine etkileri: Ekonometrik bir analiz. *Researcher,* 5(1), 197-211.

Altuntepe, M. Öztürk. N. (2008). Türkiye'de kentsel alanlara göç edenlerin kent ve çalışma hayatına uyum durumları: bir alan araştırması. *Journal of Yaşar University,* 3(11), 1587-1625.

Arslan, A. (1999). *İslam ve Demokrasi.* Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları / 291

Ateş, H. & Yavuz, Ö. (2017). Göçmen ötekileştirme ve çok kültürlülük. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 22, Göç Özel Sayısı,* 1287-1301.

Avcı, Y.E., Koçoğlu, E. & Ekici, Ö. (2013). Göçün eğitim ve eğitim yönetimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri: Diyarbakır ili örneği. *International Journal of Social Science,* 6(2), 91-105. https://doi.org/10.9761/jasss_553

Aydeniz, S. ve Sarıkaya, B. (2021). Göçmen çocukların eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Cilt: Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi,* 385-404. https://doi.org/10.37669/milliegitim.959700

Barakoska, A. (2013). Multıculturalısm as ımportant characterıstıc of contemporary educatıon. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(1).

Barışık, S. & Çetintaş, H. (2004). Beyin göçü ve beyin göçünün oluşumunda yükseköğrenim, ar-ge faaliyetleri, çokuluslu şirketlerin rolü. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 6(2), 139-164.

Baş, M., Molu, B. , Tuna, H. İ. & Baş, İ. (2017). Göç eden ailelerin sosyo-kültürel ve ekonomik değişiminin kadın ve çocuk yaşamına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi,* 6(3), 1680-1693.

Bozdağ, F. & Bozdağ, S. (2021). Toplumsal duyarlılık ölçeği'nin geliştirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 18, 84-101. https://doi.org/10.5152/hayef.2021.20033

Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication,* 3(1), 3-14.

Clair, M & Denis, J. S. (2015). Racism, Sociology of. *Int. Enc. Soc. Beh. Sci.*, 19, 857-863. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.32122-5

Çağlak, U. (2017). Göç ve parçalanmış aile: göçün ardında kalanların "dönüş" filmindeki yansımaları. *Turkish Studies,* 12(13), 135- 150. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12001

Çakır, M. (2019). Kültürel (yeni) ırkçılık nedir? Kuramsal bir değerlendirme. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6, 11-24.

Çetin, A. ve Ağçam, R. (2021). Göçmen öğretmen adaylarının eğitim fakültesinde almış oldukları eğitime ilişkin algıları. *Milli Eğitim Dergisi, Cilt: Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi,* 875-893. https://doi.org/10.37669/milliegitim.902519

Çolak, İ. & Tüzel İşeri, E. (2022). Okul yöneticilerine göre sığınmacı öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 18, 93-113. https://doi.org/10.46778/goputeb.1027707

Demircan, N. (2019). Suriyeli göçmen öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde okul müdürü liderliği. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi,* 1(1), 16-34.

Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 181(181), 175-204.

Dilek, H. & Demiral, Ü. (2021). Öğretmen adaylarının gözünden göçmen çocuklara yönelik erken çocukluk eğitiminin kalitesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi,* 633-660. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960528

Doğanay, A. (2012). Degerler eğitimi. C. Öztürk (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi Demokratik Vatandaşlık Eğitimi* (3. Baskı) içinde (s.226-258). Pegem Akademi.

Duman, M. Z. (2009). Küreselleşme, kimlik ve çokkültürlülük. *Sosyal Bilimler Dergisi,* 12(1), 93-112.

Dündar, R. & Ekici, Ö. (2018). Ortaokullarda demokrasi eğitimi içeriğine ilişkin öğretmen görüşlerinin karşılaştırması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 34, 70-82. http://doi.org/10.14582/DUZGEF.1914

Ekici, Ö. & Yılmaz, F. (2022). Vicdan bilincinin bireyler arasında güven duygusu oluşumundaki rolü. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 42, 167-182.

Ekici, Ö. (2023). Öğretmen görüşleri doğrultusunda değer aktarımının gerçekleşmeme nedenleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24(2), 820-840. https://doi.org/10.17679/inuefd.1299310

Ekici, S. & Tuncel, G. (2015). Göç ve insan. *Birey ve Toplum Dergisi*, 5(9), 9-22.

Engin, M. (2021). Türkiye'de iç göçün aile kurumu üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 41, 230-243.

Erdil, B. (2020). Göç ve mülteci hareketlerinin Türkiye'nin göç politikalarına etkileri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 4(2), 71-86. https://doi.org/10.47257/busad.842195

Erdoğan, M. & Vatandaş, C. (2020). Bireysel ve toplumsal dışlanma pratiği: Önyargı ve ayrımcılık. *Journal of Human and Social Sciences,* 3(1), 474-485.

Ereş, F. (2015). Türkiye'de göçmen eğitimi sorunsalı ve göçmen eğitiminde farklılığın yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(2), 17-30.

Ergüven, N. S. & Özturanlı, B. (2013). Uluslararası mülteci hukuku ve Türkiye. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 62(4), 1007- 1061. https://doi.org/10.1501/Hukfak_0000001733

Erkal, M. (1980). Beyin göçü. *Istanbul Journal of Sociological Studies,* 18, 73-80.

Fansa, M. (2021). Kimim ben? Göçmen, sığınmacı, mülteci, yabancı, vatansız ve geçici koruma: Türkiye'deki Suriyeliler. *Antakiyat Dergisi*, 4(2), 289-306.

Fidan, N. K. (2013). Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi: Nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 6(3), 361-388. https://doi.org/10.9761/JASSS796

Glesne, C (2013). Nitel Araştırmaya Giriş. A. Ersoy & P. Yalçınoğlu (Çev.). Anı Yayınları

Görgün, M. (2018). Ekonomi temelli göç yaklaşımları perspektifinde göçmenlerin karar alma süreçleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,* 23(3), 1153-1162.

Göv, A. & Dürrü, Z. (2017). Göç ve ekonomik büyüme ilişkisi: seçilmiş oecd ülkeleri üzerine ekonometrik bir analiz. *Uluslararası Ekonomik Araştırmalar Dergisi,* 3(4) , 491-502.

Grishaeva, E. B. (2012). Multiculturalism as a central concept of multiethnic and polycultural society studies. *Journal of Siberian Federal University Humanities & Social Sciences,* 7(5), 916-922.

Gülmez, S. C. & Öztürk, A. (2018). Göç yaşantısı çerçevesinde çocukta psiko-sosyal uyum süreci üzerine bir inceleme. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı,* 2, 449-481. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.466705

Halavurt, H. & Şahin Zeteroğlu, E. (2018). Türkiye'de yaşayan göçmen ailelerin ve göçmen olmayan ailelerin anne tutumlarının incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi,* 65, 94-105.

Hancock, B. (1998). *Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: An Introduction to Qualitative Research*. Trent Focus Group

Hugo, G. (2005). *Migrants in Society: Diversity and Cohesion*. Policy Analysis and Research Programme of the Global Commission on International Migration, National Centre for Social Applications of GIS University of Adelaide. https://www.iom.int/sites/g/files/tmzbdl486/files/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/policy_and_research/gcim/tp/TP6.pdf Erişim tarihi: 20.05.2023

Kahraman, B. (2015). Toplumsal yapının işleyişinde değerler ve değer rölativizmi. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 2(4), 1-12.

Kalita, K. (2015). Need of value education and a teacher's role. International *Journal of Social Science and Humanities Research,* 3(4), 566-571.

Kara, P. & Korkut, R. (2010). Türkiye'de göç iltica ve mülteciler. *Türk İdare Dergisi, 467, 153-162.*

Karaman, H. B. & Bulut, S. (2018). Göçmen çocuk ve ergenlerin eğitim engelleri, psikolojik sorunları ve çözüm önerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, Göç Özel Sayısı,* 2, 393-412. https://doi.org/10.21560/spcd.vi.446297

Karataş, M. (2020). *Kitlesel Göç, Sosyal Kabullenme ve Uyum Bağlamında Türkmen İşçilerin Çalışma Deneyimleri*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Kartal, P. D. B. & Başçı, A. G. E. (2014). Türkiye'ye yönelik mülteci ve sığınmacı hareketleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 275-299. https://doi.org/10.18026/cbusos.42910

Kaya, F. & Akpınar, E. (2022). İlköğretim öğrencilerinin eşitlik değerine ilişkin tutumları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 1-30. https://doi.org/10.14520/adyusbd.1170295

Koçoğlu, E. (2018). Sosyal bilgiler dersinde empatik düşüncenin kullanımına ilişkin alan uzmanlarının algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi,* 23(40), 149-158.

Konuk, T. & Engin, C. (2023). Mültecilerin ekonomik büyüme üzerine etkisi: seçili göç alan ülkelere dayalı panel veri analizi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 20(1), 185-196. https://doi.org/ 10.33437/ksusbd.1209557

Köksal, S. (1986*). Refah Toplumunda "Getto" ve Türkler.* Nadir Kitap.

Kurawa, S. S. (2012). Social order in sociology: ıts reality and elusiveness. *Sociology Mind,* 2(1), 34-40. https://doi.org/10.4236/sm.2012.21004

Kurt, H. (2006). Göç eğilimleri ve olası etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi,* 4(1), 148-178.

Kuş, Z. & Yakar, H. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokrasiye yönelik inançları ve sınıf içi uygulamaları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 22(1), 332-371.

North, D. C., Wallis, J. J., & Weingast, B. R. (2009). *Violence and Social Orders: a Conceptual Framework For İnterpreting Recorded Human History.* Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511575839

Oyserman, D. (2015). Values, psychology of. James D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd Edition* içinde (s.36–40). Published by Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.24030-0

Öcal, A., Demirkaya, H. & Altınok, A. (2013). İlköğretim öğrencilerine yönelik sosyal duyarlılık ölçeğinin gelistirilmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi,* 3(1), 67-76.

Ökmen, Ö. (2010). *Yabancılar Hukukunda Göçmenler*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özalp, A. (2014) Ötekileştirme: Sembolik etkileşimci bir bakış. *Toplum Bilim Dergisi,* 8(16), 227-235.

Özdemir, M. & Akdağ, M. (2023). Ötekileştirmenin bir aracı olarak medya: Mültecilere yönelik Avrupa ve Amerika basınından örnekler. *Erciyes İletişim Dergisi,* 10(1), 395-416. https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.1153273

Özensel, E. (2020). Farklılıkların birarada yaşamasında bir sorun alanı olarak ötekinin ötekileştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi,* 43, 369-378. https://doi.org/10.21497/sefad.756095

Özkan, R. (2019). Göç olgusu ve toplumsal yapıya etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 47, 127-145.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi,* 3(1), 65-81. https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555

Samur, H. (2008). Avrupa Birliği'nde göçe yönelik global yaklaşım. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi,* 5(2), 1-16.

Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 7(1), 29-39.

Saygılı, A. (2019). Yaşam hakkı üzerinde düşünceler. *İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi,* 10(2), 539-54. https://doi.org/10.21492/inuhfd.634626

Schwartz, S. H. (2011). Values: Cultural and individual. F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis, & S. M. Breugelmans (Ed.). *Fundamental Questions in Cross-Cultural Psychology* içinde (s.463–493). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511974090.019

Selçuk, O., Güzel, B. & Buz, S. (2021). Türkiye'de sığınmacı çocukların eğitimine ilişkin engellerin fenomenolojik yaklaşımla değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 359-383. https://doi.org/10.37669/milliegitim.960459

Selimbeyoğlu, E. (2022). Göç sürecine travma perspektifinden bir bakış. *Toplumsal Politika Dergisi,* 3(1), 1-11.

Seven, M. A. & Engin, A. O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 12(2), 189-212.

Sevinç, G., Kantar Davran, M. & Sevinç, M. R. (2018). Türkiye'de kırdan kente göç ve göçün aile üzerindeki etkileri. *İktisadi İdari ve Siyasal Araştırmalar Dergisi,* 3(6), 70-82. https://doi.org/10.25204/iktisad.330930

Sözer, M.A. (2019). Göç, toplumsal uyum ve aidiyet. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(28). 418-431. https://doi.org/10.35675/befdergi.643948

Suveren Y. (2022). Bilinçsiz önyargı: tanımı ve önemi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar,* 14(3), 414-426. https://doi.org/10.18863/pgy.1026607

Şahin, İ., F. & Ekici, Ö. (2019). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin perspektifinde ortaokullarda vatandaşlık eğitiminde yaşanan sorunlar. *Journal of History School*, 39, 85-116. http://dx.doi.org/10.14225/Joh1524

Şam, E. A. (2015). Değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Science,* 3(4), 47-63.

Şimşek, D. (2019). İstanbul'daki Afrikalı göçmenlerin gündelik ırkçılık deneyimleri. *Mukaddime,* 10(1), 233-248. https://doi.org/10.19059/mukaddime.561913

Taşğın Şahin, N. (2021). Irkçılık ve ayrımcılığın önlenmesi: Türkiye'deki mevcut durum ve sosyal hizmet için öneriler. *Toplum ve Sosyal Hizmet,* 32(1), 293-315. https://doi.org/10.33417/tsh.738932

Tokmak, A. & Kara, İ. (2023). Türk Devletleri teşkilatı ülkelerinin yurtdışında yerleşik yaşayan vatandaşlarına yönelik uygulamalarının analizi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 12(2), 677-690. https://doi.org/10.33206/mjss.1251578

Topçu, D. (2022*). Göç Olgusunun Toplumsal Değerlerin Hafifsenmesi Üzerine Etkileri*. Doktora tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Turan, S., & Özyurt, G. (2019). Mülteci çocuk ve ergenlerin ruhsal sağlığı ve tedavi yaklaşımları. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi,* 209-218.

Tümtaş, S. M. & Ergun C. (2016). Göçün toplumsal ve mekansal yapı üzerindeki etkileri. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Birimler Fakültesi Dergisi,* 21(4). 1347-1359.

Urk, M. (2010). Göç ve insan hakları. *MSGSÜ Sosyal Bilimler,* 2, 108-119.

Uysal, M. (2022). Sosyal bilgiler ve göçmen öğrenciler: Meta-sentez çalışması. *Journal of Innovative Research in Social Studies,* 5(2), 70-94. https://doi.org/10.47503/jirss.1195748

Williams, D.R. & Mohammed, S.A. (2013). Racism and health I: Pathways and scientific evidence. *Am. Behav. Sci.,* 57(8), 1152–1173. https://doi.org/10.1177/0002764213487340.

Yardım, M. (2017). Göç ve entegrasyon politikaları ışığında Fransa'da toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi,* 3, 100-136.

Yavuz, S. (2013). Göç, entegrasyon ve din: Avrupa'da yaşayan Türkler bağlamında bir değerlendirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 6(26), 610-623.

Yazıcı, M. (2013). Toplumsal değişim ve sosyal değerler. *Journal of Turkish Studies,* 8(8), 1489-1501. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4782

Yazıcı, M. (2014). Değerler ve toplumsal yapıda sosyal değerlerin yeri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 24(1), 209-223. https://doi.org/10.18069/fusbed.10221

Yıldız, Ö. (2013). Türkiye kamplarında Suriyeli sığınmacılar: Sorunlar, beklentiler, Türkiye ve gelecek algısı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi,* 16(1), 141-169.

Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle göçmen/mülteci öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(2), 46-58.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Every society has its own values that it has formed over time. These values are learned by individuals, not from birth, but through family, social environment and education throughout life. Since these learned values direct the attitudes and behaviors of the individual, social life becomes regular. However, societies migrate for different reasons. Due to the different cultural characteristics of immigrant individuals, they can lead to changes in both individual and social value understanding in the place they go. If this change in the individual and society negatively affects the values adopted, social problems may arise. For this reason, the main purpose of the research is to determine the "effect of migration on social values" within the framework of the views of Social Studies teachers.

Methodology: This research was carried out in accordance with basic qualitative research. 20 Social Studies teachers working in secondary schools in Diyarbakır city center participated in the research in the 2022-2023 academic year. Social Studies teachers were determined as participants by the purposeful criterion sampling method in the study group of this research. In the study, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions developed by the researchers by seeking expert opinion was used as a data collection tool.

Results and Conclusions: Considering the results obtained on the impact of immigration on society, the participants stated that the immigration society is positive in terms of population growth, multiculturalism and a skilled workforce; it has been concluded that it affects negatively in terms of unemployment, racism, culture conflict, moral deterioration, excess of unskilled workers, economic problems, increase in violence, housing need, education problems, health problems. Population growth occurs in societies with the arrival of a certain mass of people through migration. With migration to sparsely populated regions, the number of people is increasing. At the same time, the fact that people come from different cultures ensures that society is multicultural. In a multicultural society, people learn to respect each other and differences are recognized as wealth. Looking at the result of the change in the values adopted by the individuals after migration, it was concluded that the participants could not think independently and independently as an identity crisis, loneliness, lack of belonging, insecurity, value conflict, dishonesty, and independent and free thinking as a value change in post-migration individuals. Immigrants bring not only physical but also socio-cultural effects of the place they come from. However, social integration cannot be achieved if there are serious socio-cultural differences between immigrants and members of the community in new settlements. In addition, if there are differences between the values held by immigrants and the values accepted by

the society, the individual will experience a conflict of values. Considering the results obtained regarding the impact of migration on social values, the social values of migration are positive in terms of respect for human rights, democracy awareness, respect for differences, cooperation and solidarity; it has been concluded that it affects the society negatively as marginalization, prejudice, lack of empathy, depersonalization, social stratification, self-centered life and harming social relations.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2681-2697
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71783
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 15.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 09.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bayraktar, R. (2023). Coca-Cola Reklamlarında Küyerelleşen Motifler. *Journal of History School*, 66, 2681-2697.

COCA-COLA REKLAMLARINDA KÜYERELLEŞEN MOTİFLER[1]

Recep BAYRAKTAR[2]

Öz

Seri üretimin getirisi olan standartlaşma benzer tüketim ürünlerinin dünya genelinde yayıgınlaşmasını sağlamasının yanı sıra ürünlerin benzer reklam mesajlarıyla tanıtımına da zemin hazırlamıştır. Üretim ve tanıtım açısından standartlaşma yaklaşımı avantajlar sağlamış olsada dünya genelinde faaliyette bulunan küresel ölçekli firmalar açısından tek bir stratejiyle tüketicilerin bütününe ulaşmanın karşılaştığı zorluklar ve tüketim potansiyeli olan tüketicilerin tamamına ulaşma amacı faaliyette bulunulan pazarların yerel, kültürel unsurları dikate alınarak yerelleştirme stratejilerinin geliştirilmesine neden olmuştur. Yerelleştirme stratejisiyle yerelin beklentilerine yönelik ürünler geliştirilmekte tanıtım faaliyetleri de bu doğrultuda gerçekleşmektedir. Standartlaşma ve yerelleştirme stratejilerinin yanı sıra küresel olarak faaliyet yürütmekte olan; fakat çeşitli yerellikler içerisinde konumlanan/küresel düşünen yerel hareket eden faaliyetleri açıklayan küyerelleşme kavramı farklı bir strateji olarak kendisini göstermektedir. Bu çalışmada standartlaşma ve yerelleştirme stratejilerini birbirine kaynaştıran, küreseli ve yereli aynı anda içerisinde barındıran küyerelleşme stratejisi nezdinde küresel ölçekte dünyanın farklı coğrafyalarında faaliyet yürüten Coca-Cola reklamları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Küresel olarak standartlaşmış bir lezzet olan Coca-Cola'nın tanıtım için kullandığı çeşitli yerel-kültürel unsurları içeren reklamlar Coca-Cola resmi YouTube kanalı içerisinden amaçlı örneklemeyle seçilmiştir. Coca-Cola'nın farklı ülkelerde ki tanıtım faaliyetlerinde yerele ait çeşitli dini ve kültürel unsurları reklamlarda kullandığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Küyerelleşme, Coca-Cola, Reklam, Kültür

[1] Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde 21.11.2022 tarih, E.88656144-000-2200384183 sayı ve 21/309 toplantı numarası ile alınmıştır.

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Atatürk Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo Televizyon ve Sinema Bölümü, recep.bayraktar@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-6285-8059

Recep BAYRAKTAR

Glocalizing Patterns in Coca-Cola Ads

Abstract

In addition to ensuring the spread of similar consumption products, standardization that emerge with mass production also enabled to be promoted products with similar advertising messages. Standardization in terms of production and advertising gains some advantages, but challenges to reach all consumers with one strategy and purpose of attaining potential consumers for global companies caused consideration cultural elements of countries that be conducted activity. This is localization strategy. The products are developed to expactations of local with localization strategy, and are advetised accordingly. In addition to standardization and localization strategy, glocalization phenomen that sign operations situated in varios local cultures/thinking global, acting local, emerged as a different strategy. In current study, within the framework of glocalization strategy that integrates standardization and localization, that contains global and local, Coca-Cola ads examined with content analysis method. Coca-Cola has a standardized taste as globally but is intertwined with local-cultural structures in many countries. In this context, ads that contains local-cultural elements that used by Coca-Cola are selected by purposive sampling form official Coca-Cola YouTube channel. In these ads, it was found that Coca-Cola used religious and cultural elements of local in ads in varios countries.

Keywords: Glocalization, Coca-Cola, Advertisement, Culture

GİRİŞ

Oldukça tartışmalı bir terim olan küreselleşme olgusu birçok kişi tarafından mevcut kapitalist gelişme çağının karakteristik özelliği olarak düşünülür. Küreselleşme artan uluslararası iletişim, seyahat, ticaret ve farklı kültürlerin ulusal-etnik sınırlarını aşan yayılım anlamlarını taşımaktadır (Bell ve diğ., 2004, s.82-83). Ticari faaliyetlerin ulusal sınırları aştığı ölçüde çok uluslu dev şirketlerin ticari ürün ve hizmetleri de farklı kültür çevrelerinden insanlara pazarlanmış, giderek küreselleşen bir ekonomik ortamda uluslararası ticaret farklı kültürler arasında artan uluslararası reklamcılıkla sonuçlanmıştır (Retnowati, 2015, s.341).

Pazarlar ve kültürler arasındaki etkileşimler hızlandıkça küreselleşmenin getirdiği birçok fırsata hazırlanmak ya da tehditten kaçınmak için pazarlama yöneticileri tüketici davranışı üzerindeki kültürel etkilerle ilgili geçerli varsayımlardan yola çıkarak bilinçli kararlar almak zorunda kalmaktadırlar (Cleveland ve Laroche, 2007, s.249). Reklamları küresel olarak standart mesajla mı ya da her bir pazara göre özelleştirilmiş mesajlamı oluşturmak reklamcılık açısından ortaya çıkan stratejik bir ikilemdir (Mueller, 1991, s.24). Küresel

reklamcılar açısından standartlaştırılmış ürünlerin kaliteli, güvenilir ve düşük fiyat ile tüm dünyada karşılık bulacağına ve küresel anlamda homojen bir reklamcılık stratejisinin belirli avantajları sağladığına dair yaygın bir kanı bulunmaktadır (Belch ve Belch 2012, s.652). Diğer tarafta ise birçok reklam yöneticisi de her pazarın benzersiz olduğunu ve küresel anlamda homojen reklam çekiciliklerinin farklı pazarlardaki kültürel farklılıkları yeterince dikkate alamayacağını savunmaktadır (Zhou ve Belk, 2004, s.63). Küresel ölçekteki firmalar bu ikilemi aşmak için küresel olan standart biçimlerini-lezzetlerini korurken pazarlama stratejisi olarak her bir pazarın yerel, dini, kültürel unsurlarını tanıtım faaliyetlerinde işlemektedirler. Bu çerçevede Coca-Cola içeçeği örneğinden hareketle bu çalışmada hem küreseli hemde yereli kaynaştıran küyerelleşme kavramının ve stratejisinin izleri farklı ülkelerde yayınlanan Coca-Cola reklamları özelinde sunulmuştur.

Reklamda Standartlaşma ve Yerelleştirme Stratejisi

Levitt, yeni ticari gerçekliği standartlaşan tüketici ürünleri için küresel pazarların ortaya çıkması olarak ifade etmiş; bu sayede dünyanın azrularının homojenleştiğini ileri sürmüştür (1983, s.92). Ürün standardizasyonu daha düşük üretim maliyetlerinin yanısıra yüksek pazarlama verimliliği ve şirketlerin ürünlerini dünya pazarlarına daha hızlı sunmalarını sağlamıştır (Belch ve Belch 2012, s.653). Standartlaştırılmış ürün yaklaşımı homojen tüketimlerden oluşan bir dünyanın varlığına ilişkin görüşe dayanmaktadır (Onkvisit ve Shaw, 1990, s.99). Uluslararası arenada standartlaştırılmış reklamcılk yaklaşımı da aynı ürünün dünyanın her yerinde aynı şekilde tanıtılması temeline dayanmakta; reklam dil çevirisi dışında temada ve illüstrasyonda hiçbir değişiklik yapılmadan uluslararası olarak yayınlanmaktadır (Onkvisit ve Shaw, 2004, s.455). Ürünün tek görüş, tek biçim şeklinde tanıtılmasına ilişkin bu yaklaşım verimlilik sağlamış olsada; farklı ülkelerdeki tüketicilerin değişik gelenek-göreneklere sahip olmaları ve ürünleri aynı şekilde kullanmamaları standardizasyon yaklaşımının karşılaştığı güçlükler olarak kendini göstermektedir (Retnowati, 2015, s.343).

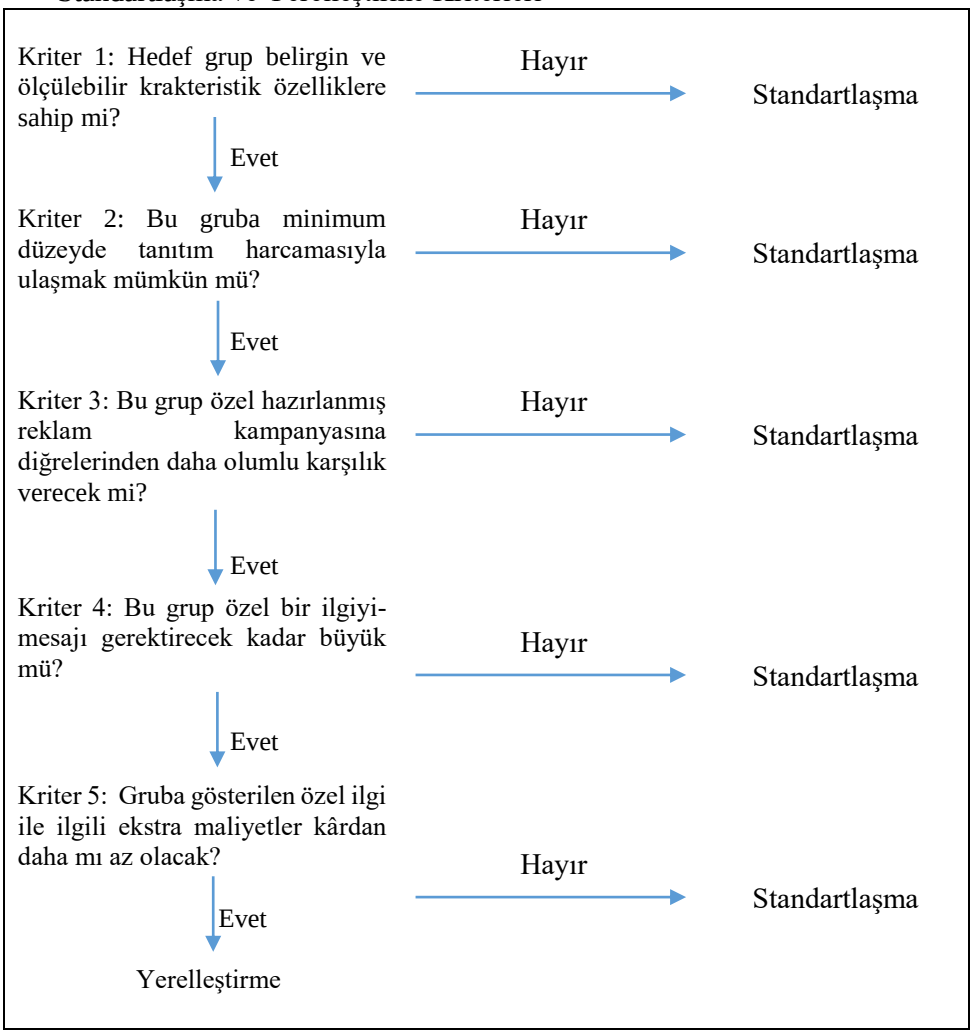
Dünya pazarları için rekabet ve farklı tüketicilerin artan çeşitliliği karmaşık reklam ve iletişim stratejilerine olan ihtiyacın da artmasına yol açmıştır. Cleveland ve Laroche (2007, s.249) uluslararası tüketici araştırmalarının öncelikle iki alandan birine odaklandığına dikkat çekmektedirler. Bunlardan birincisi ülkeler arasında benzer zevklere ve tercihlere sahip ortak tüketici gruplarının tespit edilmesi; ikincisi ise tüketici farklılıklarını kültürel, sosyal açıdan anlayarak analiz edilmesi bulunmaktadır. İlk alan küresel tüketicilerin ortaya çıkmasının önemini vurgularken, ikinci alan başarılı reklam stratejilerinin kültürel duyarlılıkla geliştirebileceğini öne sürmektedir.

Pazarlama, bir ülkenin siyasi, sosyal ve ekonomik sistemlerinden bağımsız olarak geniş çapta uygulanabilen evrensel bir faaliyet olarak uygulama olanağı bulsada; bu durum dünyanın her yerindeki tüketicilerin tamamen aynı şekilde tatmin edilmesi gerektiği anlamına gelmez. Tüketiciler gelir ve gelişmişlik düzeyleri, tüketim kalıpları, yaşam tarzları ve ihtiyaçları nedeniyle önemli ölçüde farklılıklar taşımakta, kültür olgusu bu faktörler içerisinde insanların arzularını tatmin etme biçimlerini etkilemektedir (Onkvisit ve Shaw, 2004, s.156). Standartlaştırılmış reklam kampanyasında reklam tek bir çerçevede birçok ülkeden ülkeye aktarılırken, yerelleşmiş reklam kampanyasında ise reklamveren mesaj içeriğini bir veya birkaç ülke için yerelleştirir. Yerelleştirme yaklaşımı belirli bir mesajı alır ve her bir yabancı pazardaki yerel farklılıklara uyarlar. Küresel reklamcılık açısından maliyetli olan bu yaklaşımı kullanmanın avantajı ise esnekliktir. Bu sayede tek bir ulusun zevk ve tercihlerindeki farklılıklar yerel koşullar dikkate alınarak ürün için daha çok çekicilik elde edilmektedir (Vaccaro ve Vaccaro, 1992, s.66- 68).

Pek çok şirket tutarlı bir küresel imaj yansıtmalarına, ürün ve hizmetlerini küresel markalara dönüştürmelerine yardımcı olacak küresel stratejiler izlemeye devam etmektedir. Bu kapsamda standartlaştırılmış yaklaşım izlendiğinde yaratıcı ekip kültürel farklılıkları aşarak her ülkede etkili bir şekilde iletişim kuracak reklamlar geliştirmeye çabalar. Çoğu reklamcı çeşitli ülkelerdeki tüketicilerin kültür ve referans çerçevesini yansıtmak için ise reklam mesajlarını dil, modeller, doğal arka planlar, mesaj içeriği ve semboller gibi bileşenlerle yerele uyarlamanın önemli olduğuna inanır. Bu kapsamda yerelleştirilmiş reklam stratejisi izlediğinde yaratıcı ekip her pazarda ne tür satış fikrinin, reklam çekiciliğinin ve uygulama tarzının işe yarayacağını belirlemelidir. Bu kapsamda tüketicilerin kullanım alışkanlıklarına bağlı olarak bir ürünün her pazarda farklı konumlandırılması gerekebilir (Belch ve Belch, 2012, s.667).

Marquez, belirli bir ülkede reklamcılık için standartlaştırılmış veya yerelleşmiş yaklaşımın kullanılıp kullanılmayacağına karar verilirken uluslararası reklamcının kendi ülkesindeki reklamlarda kullanılan kültürel değişkenlerin hedef ülkenin reklamlarında kullanılanlarla aynı olup olmadığını belirlemesi ve bu iki ülkedeki reklamcılık açısından kültürel içerikleri karşılaştırması gerektiğini ifade etmektedir (1979, s.161). Onkvisit ve Shaw ise (1987, s.53) reklam için standartlaşma ya da yerelleştirme stratejilerinden hangisinin belirleneceğine karar vermek için aşağıdaki kriterleri içeren bir yöntem belirlemişlerdir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1.
Standartlaşma ve Yerelleştirme Kriterleri



Kaynak: Onkvisit ve Shaw, 1987, s.53.

Küyerelleşme ve Reklam

Retnowati, uluslararası reklamcılık faaliyetinin sadece yerel ihtiyaçları, güdüleri ve satın alma alışkanlıklarını göz ardı eden standartlaşma ya da yerel satın alma güdüleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olan yerelleştirme stratejisi arasında seçim

yapma meselesi olmadığına dikat çekmektedir. Retnowati, etkili bir kültürler arası reklamcılık faaliyeti için iki yaklaşımın birleştirilmesinin elverişli olacağını ileri sürer (2015, s.341). Bu kapsamda günümüzde birçok şirket, ürünlerini standartlaştıran reklam mesajlarını yerelleştiren bir yaklaşım izliyor. Bu yaklaşım ürün-hizmetler için benzer arzuları, hedefleri, ihtiyaçları ve kullanımları tanımlar; reklamları da her pazardaki yerel kültürlere ve koşullara göre düzenler. Bazı ajanslar bu yaklaşımı "küresel düşün, yerel hareket et" olarak adlandırırken, bazıları ise "yerel dokunuşla küresel vizyon" olarak tanımlamaktadırlar (Belch ve Belch, 2012, s.660).

Onkvisit ve Shaw'a göre evrensel reklam aynı anda hem küresel hemde yerel olan reklamdır. Bu tür reklamcılık standardizasyonun etkinliğini yerelleştirmenin etkinliğiyle birleştirerek her iki yaklaşımın en iyisine ulaşmaya çalışır. Bu kapsamda reklam (i) evrensel çekiciliği, (ii) yerelleştirmeye hazırlığı, (iii) standartlaşmayı ve yerelleştirmeyi birleştirebilen, (iv) homojenliği ve heterojenliği içerebilen özelliklerle bezenmelidir (2002, s.95-96). Bu stratejiyi tanımlayan terim küyerelleşme kavramıdır. Robertson'a göre küyerelleşme terimi küresel ve yerelin belirli kültürel koşullara göre nasıl farklılaşabileceğini açıklamaya yardımcı olur (1995, s.27). Küyerelleşme kelimesi Japonca'da küresel yerelleşme/mikro pazarlama içerisinde küresel ürün ve hizmetlerin belirli kültürel zevklere göre uyarlanması anlamına gelen 'dochakuka' teriminden türetilmiştir (Robertson, 1992, s.173-174). Küyerelleşme stratejisi Japon şirketlerin hem yabancı fikirleri yerel kültürel ürünlere nasıl dâhil ettiğini hem de öncesinde birçok ABD şirketinin yaptığı gibi ulusötesi hareket ederek Japon kültürel ürünlerini diğer kültürlere nasıl uyarladığını içerir. Küyerelleşme stratejisiyle yabancı olanla yerel harmanlanmaktadır (Straubhaar, 2007, s.149).

Küresel ve yerelin içiçeliğine vurgu yapan küyerel strateji, küresel ürünlerin kendilerini yerel pazarlara/hassasiyetlere uyarlamasını, küreselleşmenin makro düzeydeki küresel oyuncuları ile mikro düzeydeki bireysel-yerel unsurları arasındaki etkileşimi ve dünya geneline sunulan standart reklam biçimlerinden uzaklaşmayı içermektedir (Mooney ve Evans, 2007, s.117).

Küyereleşme olgusunun kültürle olan ilişkisini dört kategori altında sıralamak mümkündür.

1. Göreceleştirme: Burada sosyal aktörler, öncelikli kültürel pratikleri, gelenekleri ve anlamları yeni ortamda-çevrede korumaya çalışırlar. Bu durum yeni çevrenin kültüründen faklılaşmayı içerir.

2. Uyum: Burada sosyal aktörler, öncelikli yerel kültürün temel unsurlarını sürdürmek için diğer toplumlarla ilişkili uygulamaları, gelenekleri ve anlamları pragmatik olarak özümser.
3. Hibritleşme: Burada sosyal aktörler, melez kültürel pratikler, gelenekler ve anlamlar üretmek için yerel ve diğer kültürel olguları sentezler.
4. Dönüşüm: Burada sosyal aktörler, diğer kültürlerle ilişkili pratikleri, gelenekleri ve anlamları tercih eder. Dönüşüm, yeni kültürel biçimleri, alternatif/hegemonik olabilecek kültürel formları benimsemeyi ve yerel kültürü terk etmeyi içerir (Giulianotti ve Robertson, 2007, s.135).

YÖNTEM

Uluslararası düzlemde Coca-Cola 200'den fazla ülkede faaliyet yürütmektedir (Coca-Cola 2022, s.12). Tanınırlık açısından dünyanın hemen hemen heryerinde üne sahip olan Coca-Cola'yı küresel bir içeçek olarak ele almak mümkündür. Bu anlamda Coca-Cola içeçeğinin kendisini yerel unsurlarla ilişkilendirerek konumlandırdığı her bir pazarlama faaliyeti de küreselle yereli kaynaştıran küyerel strateji içersisinde değerlendirilebilir.

Küyerelleşme stratejisi reklamcılık açısından standartlaşma ve yerelleştirme stratejilerinin eşiğinde her iki tarafıda dışarda bırakmayacak biçimde tüketicilerin reklama ve ürüne olan ilgisini arttırmayı, bir taraftan küresele entegre olmalarını diğer taraftan yerelin kültürel-dini unsurlarıyla bütünleşmelerini içermektedir. Bu çalışmada bu stratejinin izleri Coca-Cola reklamlarında irdelenmiş, Coca-Cola'nın resmi YouTube kanalında farklı ülkelere ait Coca-Cola reklamları içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Coca-Cola YouTube kanalındaki oynatma listesi özelliğiyle belirli ülkelerde yayınlanan reklamların kategorilendirilmesi yapılmış, incelenen reklamlar amaçlı örneklemeyle seçilmiş ve bu reklamlarda belirli ülkelere ait dini-kültürel motifler küyerel strateji çerçevesinde serimlenmiştir. Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nde 21.11.2022 tarih, E.88656144-000-2200384183 sayı ve 21/309 toplantı numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Güney asya ülkesi olan Hindistan gerek nüfusu itibariyle gerekse coğrafi büyüklüğü itibariyle içerisinde birçok farklı kültürel unsurları barındırmaktadır. Resim 1'deki reklamda öne çıkan kültürel motif zılgıt olgusudur. Ortadoğu coğrafyasında yaşayan birçok etnik kökenin kültüründe de bulunan zılgıt olgusu (Cereci, 2022, s.230), Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından *Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin bazı yerlerinde genellikle düğünlerde eğlenmek amacıyla dili ağız içinde oynatarak ahenkli bir ses çıkarma olarak açıklanmaktadır* (TDK, 2011,

s.2654). Hindistan'da yayınlanan Resim 1'deki Coca-Cola reklamında kriket maçını izleyen insanların müsabaka esnasında sevinçlerini belirtmek için zılgıt çektikleri gözükmektedir.

Resim 1. Zılgıt. Kaynak: YouTube, 2023a.

Şişeyi takip et sloganıyla oluşturulan Resim 2'deki reklamda Hindistan da Hinduların kutladığı Divali festivali vurgulanmaktadır. Divali festivali zaman olarak Hindu ay takvimine göre, Aşvin ayının son yarısı ile Kartika ayının ilk yarısına denk düşen bir bayramdır. Bu bayramın miladi takvimdeki karşılığı Ekim sonu ile Kasım başlangıcıdır (Cevahir ve Türkan, 2022, s.584). Resim 2'deki reklamda Coca-Cola şişesini takip eden karakter kendisini ona sürpriz yapılan ve Divali festivalinin kutlanacağı bir ortamda buluyor.

Resim 2. Divali Festivali. Kaynak: YouTube, 2023b.

Divali festivalini vurgulayan reklama benzer biçimde Çin'de yayınlanan Coca-Cola reklamında da Çin Yeni Yılı[3] kültürel bir motif olarak işlenmektedir (Resim 3).

Resim 3. Çin Yeni Yılı. Kaynak: YouTube, 2023c

Özel günlere örnek gösterilebilecek diğer Coca-Coca reklamları arasında Nevruz[4] bayramını vurgulayan ve müslümanların kutsal ayı olan Ramazan ayında yayınlanan reklamlar bulunmaktadır (Resim 4, Resim 5, Resim 6).

[3]Çin yeni yılı genellikle miladi takvim yeni yılından yaklaşık bir ay sonra kutlanır (Lee, 2009, s.521).

[4]Yeni günün, yeni yılın başlaması, insanlarda kanın kaynaması, ruhun tazelenmesi, rızkın bollaşması, yiyeceklerin çoğalması, bitki âleminin canlanması, ağaçların uyanması anlamlarını içeren nevruz bayramı, Türk halklarının yaşadığı bütün coğrafyalarda ve Orta Asya Türk devletlerinde mart ayında bahar bayramı olarak kutlanmaktadır (Muradoğlu, 2017, s.108).

Resim 4. Nevruz Bayramı (Azerbaycan). Kaynak: (YouTube, 2023d)

Resim 5. Ramazan Ayı (Pakistan)

Kaynak: (YouTube, 2023e)

Resim 6. Ramazan Ayı (Türkiye)

Kaynak: (YouTube, 2023f)

Pakistanda yayınlanan Coca-Cola reklamında (Resim 5) dini bir giysi olan erkeklerin giydiği kufi türbanı gözükmektedir. Hindistan'da da belirli toplulukların kendilerine özgü kullandıkları erkek türban biçimleri bulunmaktadır. Pagg türbanıda bunlardan bir tanesidir. Resim 7'deki reklamda Hindistan'da tanınmış sanatçı olan Diljit Dosanjh elinde Coca-Cola şişesi ve kültürel bir motif olarak başında Pagg türbanı bulunmaktadır.

Resim 7. Pagg Türbanı. Kaynak: (YouTube, 2023g)

Küyerel strateji kapsamında Coca-Cola içeçeğinin yemek sofralarıyla bütünleştiği reklamlarda reklam yapılan ülkelerin yerel lezzetlerinin ön planda olduğunu görmek mümkündür. Hint mantısı momos (Resim 8), genellikle güney asya ülkelerinde tüketilen hamur işi Samosa (Resim 9) bunlar arasındadır.

Resim 8. Hint Mantısı Momos

Kaynak: (YouTube, 2023h)

Resim 9. Samosa

Kaynak: (YouTube, 2023ı)

Yerel lezzetlerin işlendiği Coca-Cola reklamlarına birçok farklı ülkeden örnekler göstermek mümkündür (Resim 10, Resim 11, Resim 12).

Resim 10. Karnıyarık (Türkiye)

Kaynak: (YouTube, 2023i)

Resim 11. Tomyum Çorbası (Tayland)

Kaynak: (YouTube, 2023j)

Resim 12. Ramen (Japonya) Kaynak: YouTube, 2023k

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Küreselleşme sürecinde giderek birbirine entegre olan dünyanın farklı coğrafyalarınaki ülkeler ticari faaliyetlerin sonucu olarak yoğun bir rekabetin içerisine girmiş, bu doğrultuda pazarlar da küreselleşmiştir. Küresel ölçekte faaliyette bulunan şirketler açısından dünya genelinde potansiyel tüketicilerin tamamına ulaşmak beklentiler arasındadır. Fordist üretimin tek biçimli standart üretimi içerisinde ürün-hizmet tanıtım faaliyetleride standart/tek biçimli mesaj stratejisiyle yürütülmüş, bu strateji standartlaşma olarak kavramsallaştırılmıştır. Bu strateji doğrultusunda reklam mesajları dünya genelinde cezbedici ve herkesin

genel ilgisini kapsayacak biçimde kurgulanmış; ancak farklı yaşam tarzları ve tüketici eğilimleri sonucu standart mesaj yaklaşımı tüketicilerin tamamını kapsayamamıştır. Burada yerel kültür unsurları bir direnç mekanizması olarak kendini göstermiş, bu durumun farkında olan pazarlama uzmanları yerele odaklanarak her bir mikro tüketici gruba yönelik; onların dini-kültürel pratiklerini dikkate alarak ürünlerin-hizmetlerin tüketimini benimsetmeye çabalamışlardır. Bu strateji ürünün ve tanıtımın yerelleştirilmesi olarak kabul edilmiş ve kavramsallaştırılmıştır. Yerelleştirme stratejisi hem ürünün kendisini hemde tanıtım faaliyetini küresel olandan uzaklaşmayı içerecek biçimde tamamen yerele uyarlamak olarak dönüştürmektedir. Küresel olarak faaliyette bulunan firmalar açısından ürün tanıtımı için standartlaşma stratejisinden daha maliyetli olan yerelleştirme stratejisinin uygulanması faaliyet yürütülecek pazarın büyüklüğüyle ve kazanç oranıyla birebir ilintilidir.

Standartlaşma ve yerelleştirme dikotomisi içerisinde gelişme gösteren küyerelleşme stratejisi hem küresel olanı hemde yereli bütünleştirerek hiçbir unsuru dışarda bırakmadan ürün ve tanıtım faaliyetlerinin daha kapsamlı bir değerlendirmesini içermekte, özellikle uluslararası ölçekte faaliyet yürüten şirketlerin stratejisi olarak kendisini göstermektedir. "Küresel düşün yerel hareket et" mottosu küyerel stratejiyi özetlemektedir. Hem küreseli hemde yereli dikkate almayı gerektiren küyerel strateji standartlaşma ya da yerelleştirme stratejilerinden daha aktif çıkarımlar oluşturmayı ve hedeflenen pazarlara ulaşmayı gerektirmektedir.

Bu çalışmada küyerelleşme stratejisinin izleri küresellik barındıran bir içeçek olan Coca-Cola özelinde incelenmiştir. Burada üzerinde durulması gereken unsurlardan bir tanesi Coca-Cola'nın küresel olarak bilinen lezzetinin ötesinde kendisini yerel lezzetlere uyarladığı ürünlerinin çeşitli ülkelerde bulunduğudur. Ürünün yerelleştirilmesi olan bu durum doğrudan hedeflenen yerele odaklanmakta bu çerçevede ürün küresellik özelliğinden de uzaklaşmaktadır. Coca-Cola içeçeği çeşitli yerelliklerle bezensede kendisini küresel olarak kabul ettirdiği, tanıttığı biçimiyle ve lezzetiyle bu çalışmanın parametrelerine uymakta, küyerel strateji içerisinde analiz edilmektedir. Farklı ülkelerde yayınlanan Coca-Cola reklamlarının incelendiği bu çalışmada Coca-Cola'nın tanıtım faaliyetlerinde farklı yerelliklere ait dini-kültürel unsurları reklamlarında işlediği bu anlamda küresel düşünüp yerel hareket ettiği; her bir farklı pazar için o pazardaki potansiyel tükecilerin ilgisini çekebilecek dini-kültürel unsurları ön plana çıkardığı gözükmektedir.

Sonraki çalışmalarda uluslararası firmaların her bir farklı ülkede ve pazarda yerel dini-kültürel unsurları kullanarak uyguladıkları tanıtım faaliyetlerinin tüketici

nezdinde olumsuz bir tutuma neden olup olmayacağının incelenmesinin küyerelleşme ve reklam çalışmaları litaratürüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Belch, G. E. & Belch, M. A. (2012). *Advertising and Promotion: An Integrated Marketing Communications Perspective.* McGraw-Hill.

Bell, D., Loader, B. D., Pleace, N. & Schuler, D. (2004). *Cyberculture: The Key Concepts.* Routletge.

Cereci, S. (2022). Yöresel bir iletişim dili olarak Hatay Nidâsı: Haaha. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(50), 226-236.

Cleveland, M., & Laroche, M. (2007). Acculturation to the global consumer Culture: Scale development and research paradigm. *Journal of Business Research, 60*(3), 249-259. https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2006.11.006

Cevahir, M. S. ve Türkan, A. (2022). Hindu bayramı Divali'nin tarihi gelişimi ve farklı dinlerdeki yansımaları. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi 24*(46), 581-605. https://doi.org/10.17335/sakaifd.1157015

Coca-Cola, (2022). *Coca-Cola 2022 Yıllık Faaliyet Raporu*. https://d1io3yog0oux5.cloudfront.net/_b614cbb621a6a4b6d5046adbf1f292f6/cocacolacompany/db/734/7960/annual_report/coca-cola-business-and-sustainability-report-2022.pdf, Erişim tarihi: 02 Şubat 2023

Giulianotti, R. & Robertson, R. (2007). Forms of glocalization: Globalization and the migration strategies of scottish football fans in North America. *Sociology, 41*(1), 133–152. https://doi.org/10.1177/0038038507073044

Lee, C. L. (2009). Compliments and responses during Chinese new year celebrations in Singapore. *Pragmatics, 19*(4), 519-541. https://doi.org/10.1075/prag.19.4.02lee

Levitt, T. (1983). The globalization of markets. *Harvard Business Review, 61*, 92-102.

Marquez, F. T. (1979). Cross-cultural research: A decision factor in Standardized versus non-standardized global advertising. *Gazette (Leiden, Netherlands), 25*(3), 150–162. https://doi.org/10.1177/001654927902500 302

Mooney, A. & Evans, B. (2007). *Globalization: The Key Concepts.* Routledge.

Mueller, B. (1991). An analysis of ınformation content in standardized vs. specialized multinational advertisements. *Journal of International Business Studies, 22,* 23-39. https://doi.org/10.1057/palgrave.jibs.8490290

Muradoğlu, N. (2017). Çağdaş Azerbaycan şiirinde "Nevruz" bayramının yansıması. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi, 10*(19), 107-122.

Onkvisit, S. & Shaw, J. J. (1987). Standardized ınternational advertising: A review and critical-evaluation of the theoretical and empirical evidence. *Columbia Journal of World Business, 22*(3), 43-55.

Onkvisit, S. & Shaw, J. J. (1990). Global advertising: Revolution or myopia? *Journal of International Consumer Marketing, 2*(3), 97-112. http://dx.doi.org/10.1300/J046v02n03_06

Onkvisit, S. & Shaw, J. J. (2002). Marketing/advertising concepts and principles in the international context: Universal or unique? *New Directions in International Advertising Research, 12*, 85-99. https://doi.org/10.1016/S1474-7979(02)12021-7

Onkvisit, S. & Shaw, J. J. (2004). *International Marketing: Analysis and Strategy.* Routledge.

Retnowati, Y. (2015). Challenges in cross cultural advertising. *Humaniora, 27*(3), 340-349.

Robertson, R. (1995). Glocalization: Time- space and homogeneity-heterogeneity. In Mike Featherstone, Scott Lash ve Roland Robertson (Ed.), *Global Modernities*, (ss. 25-44). Sage.

Straubhaar, J. D. (2007). *World Television: From Global to Local.* Sage.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe Sözlük.* Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vaccaro, P. J. & Vaccaro, J. P. (1992). Evaluating cross-cultural advertising: An international approach. *Journal of Promotion Management, 1*(3), 59-74. http://dx.doi.org/10.1300/J057v01n03_05

YouTube (2023a). *Zılgıt*. https://www.youtube.com/watch?v=zQtqvFcZ064&list=PLCIVZWq1FAwfcgL6q4drjQJaLoEL3mSIK&index=3

YouTube (2023b). *Divali*. https://www.youtube.com/watch?v=MFPKos3BLD4&list=PLCIVZWq1FAwfcgL6q4drjQJaLoEL3mSIK&index=4

YouTube (2023c). *Çin Yeni Yılı*. https://www.youtube.com/watch?v=EUNAerqEFbo

YouTube (2023d). *Nevruz*. https://www.youtube.com/watch?v=7mAWtP6pr44

YouTube (2023e). *Ramazan Ayı Pakistan*. https://www.youtube.com/watch?v=LH98_Ls4Rsg

YouTube (2023f). *Ramazan Ayı Türkiye*. https://www.youtube.com/watch?v=n3Dxhe2mOoM

YouTube (2023g). *Pagg Türbanı*. https://www.youtube.com/watch?v=5F2bab4IU2w

YouTube (2023h). *Momos*. https://www.youtube.com/watch?v=4_LvXjkb37M&list=PLCIVZWq1FAwfcgL6q4drjQJaLoEL3mSIK&index=49

YouTube (2023ı). *Samosa*. https://www.youtube.com/watch?v=dToSLZPEJo4&list=PLCIVZWq1FAwfcgL6q4drjQJaLoEL3mSIK&index=53

YouTube (2023i). *Karnıyarık*. https://www.youtube.com/watch?v=K1j6haA8ed0

YouTube (2023j). *TomYum*. https://www.youtube.com/watch?v=VK9yn1G4Chc

YouTube (2023k). *Ramen*. https://www.youtube.com/watch?v=vYpyzu3EHUY

Zhou, N., & Belk Russell, W. (2004). Chinese consumer readings of global and local advertising appeals. *Journal of Advertising, 33*(3), 63-76.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: All local markets in the world with globalization phenomenon become susceptible to influence. As a result of this trend, companies operating on an international scale have developed localization strategies. In addition to standard advertising messages, they used local religious and cultural elements in their marketing activities. The localization strategy transforms both the product itself and the marketing activity by moving away from the global and adapting it compeletely to the local. For companies operating globally, the implementation of localization strategy, which is more costly than the standardization strategy for product marketing, directly related to size of the market in which it will operate and the rate of profit. Glocalization strategy contains new perspective for product and service advertising. Glocalization phenomenon integrates global and local. This strategy examined in ads of Coca-Cola that conducts commercial activity as global. Coca-Cola is a soft drink that recognised globally. In this context, within

the framework of glocal strategy, it was examined Coca-Cola ads that is relating to various countries, and was emerged local cultural elements in these ads.

Method: It is possible to consider Coca-Cola, which is famous almost everywhere in the world, as a global beverage. Each marketing activity in which the Coca-Cola beverage positions itself by associating it with local elements can be evaluated within the glocal strategy that combines the global and the local. In this sense, the ads that is in Coca-Cola official YouTube channel, was selected by purposive sampling, and was studied with content analysis method.

Findings: In current study, it was determined that handle local religious and cultural elements of geography that cunducted activity in Coca-Cola ads that broadcast in various country. special days and months that have local, religious and cultural dresses, foods stand out in Coca-Cola ads. In this sense, it thinks globally and acts locally.

Discussion & Conclusion: The countries that is in different geography of world are within intesive competetion as result of commercial activity. This situation also has globalized markets. It is impotant reaching potential consumers around world in terms of companies that conduct activity globally. Standard production of fordism was caused creation with standard messages ads of product and service. This situation is conceptualized as standardization. The challenges of standardization strategy to reach all consumers around the world, revealed a different strategy. This strategy is localization. Localization includes adapting both product and advertising entirely local tastes, cultures. Localization strategy is more costly than standardization in terms of firms operating as globally. This situation requires to consider more carefully size of market and earnings. Another strategy emerging from standardization and localization dichotomy is glocalization strategy. This strategy integrates both global and local, and is important for firms operating globally. Glocal strategy includes creation more active deduction from standardization and localization, to consider both global and local. It is tought that in futures studies, examining whether the marketing activities implemented by international companies using local religious and cultural elements in each different country and market will cause a negative attitude in the eyes of consumers will contribute to the literature on glocalization and advertising studies.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2698-2720
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71023
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 18.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kotanlı Kızıloğlu, Ş. & Ak, S. (2023). Televizyon Yayıncılığında Metaverse Uygulamaları: Dünyadan ve Türkiye'den İlk Örnekler. Journal of History School, 66, 2698-2720.

TELEVİZYON YAYINCILIĞINDA METAVERSE UYGULAMALARI: DÜNYADAN VE TÜRKİYE'DEN İLK ÖRNEKLER[1]

Şadiye KOTANLI KIZILOĞLU[2] & Sibel AK[3]

Öz

Hızla gelişen teknolojiyle birlikte ekran ve yayın sektörü de yenilenmeye, gelişmeye ve değişmeye devam etmektedir. Bu yeniliklerden Metaverse ve Web 3.0 gibi teknolojiler geleneksel yayıncılığın dışında içerik dağıtımının yeni yollarını sunmaya başlamıştır. Aracıların ortadan kalkmasıyla içerik oluşturanların daha özgür ve esnek bir ortamda hedef kitlelerine ulaşması mümkün hale gelmiştir. Blockchain, Web 3.0 gibi teknolojilerle ve meta veri tabanının ortaya çıkmasıyla ekran ve yayın teknolojisi bu değişime uyumlanma çabası içinde farklı deneyimler yaşamaktadır. Bu çalışmanın amacı, yayıncılık konusunda son yıllarda yaşanan değişimleri Metaverse kapsamında ele almak, televizyon yayıncılığı konusunda ilk denemeleri incelemektir. Çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılarak, dünyada ve Türkiye'deki ilk Metaverse televizyon yayınları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda Metaverse ile televizyon yayıncılığın ilk örneklerinin çoğunun 2022 yılında verildiği görülmüştür. Türkiye'deki örnekler ulusal kanalların bir televizyon programında ve sınırlı bir sürede Metaverse ile bağlantı gerçekleştirilerek yapıldığı tespit edilmiş, Metaverse ile ilgili ilk örneklerin dışında herhangi bir yayın bilgisine ulaşılamamıştır. Dünyadan örneklerde ise avatarlarla yapılan yarışma programı beklenen ilgiyi görmemiş, reyting oranları istenilen düzeye ulaşamamıştır. Sonuç olarak hem dünyada hem Türkiye'de Metaverse ile televizyon yayıncılığının henüz başlangıç aşamasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Televizyon, Yayıncılık, Metaverse, Web Yayıncılığı

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

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Tv ve Sinema Bölümü, skotanli@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-2916-1807
[3]Öğr. Gör. Dr., Trabzon Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Radyo, Tv ve Sinema Bölümü, smert@trabzon.edu.tr, Orcid:0000-0003-2787-1693

Metaverse Applications in Television Broadcasting: First Examples from the World and Türkiye

Abstract

With the rapidly developing technology, the screen and broadcast industry continues to be renewed, developed and changed. Among these innovations, technologies such as Metaverse and Web 3.0 have begun to offer new ways of content distribution apart from traditional publishing. With the elimination of intermediaries, it has become possible for content creators to reach their target audiences in a more free and flexible environment. With the emergence of the metadata base with technologies such as Blockchain, Web 3.0, screen and broadcast technology has different experiences in an effort to adapt to this change. The aim of this study is to deal with the changes in broadcasting in the context of Metaverse and to examine the first trials on television broadcasting. In the study, the first Metaverse television broadcasts in the world and in Türkiye were examined by using the document analysis method. As a result of the research, it was seen that most of the first examples of television broadcasting with Metaverse were given in 2022. As for the examples in Türkiye, it was determined that the national channels were connected to Metaverse in a limited time in a television program, and no broadcast information could be found apart from the first examples about Metaverse. In the world, the competition program with avatars did not receive the expected attention, and the ratings could not reach the desired level. As a result, it has been concluded that television broadcasting with Metaverse is at the beginning stage both in the world and in Türkiye.

Keywords: Television, Broadcasting, Metaverse, Web Publishing

GİRİŞ

İletişim, canlıların var olduğu andan itibaren en ilkel çağdan en modern toplumlara kadar varlığını koşulsuz sürdüren, gelişen teknolojilere kolay uyum sağlayarak insanın çevresiyle ve toplumla ilişki kurmasını kolaylaştıran özelliğiyle hayatın içinde yer almaktadır. Kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon ise dünya savaşlarından sonra, gelişen teknolojinin verdiği olanaklar sayesinde dünyanın her yerinde kullanılmaya başlayan iletişim araçlarının başında gelmektedir. Evin en çok kullanılan odasında ve herkesin görebileceği bir yerde konumlandırılan televizyon, işten eve gelen bireylerin haber alma, bilgilenme, eğitim ve eğlence başta olmak üzere birçok ihtiyacına hiçbir çaba sarf etmesine gerek kalmadan karşılık verebilmektedir. Bu özellikleri televizyonun modern toplumlarda vazgeçilmez bir konuma yerleşmesine neden olmuştur. İnternetle televizyonun buluşması ile televizyon yayıncılığı evlerden cep telefonlarına girmeye başlamış ve durum çok daha farklı boyutlara gelmiştir.

Artık zaman mekân sınırı olmaksızın her yerden televizyon yayınlarına etkileşimli bir şekilde ulaşmak mümkündür.

Televizyon, haftalar veya aylar sonra erişilebilen bilgilere günler hatta saatler sonra ulaşılabilmeyi sağlaması ve kitlesellik özelliği ile yıllardır önemli bir konuma sahip bir kitle iletişim aracı olarak bilinmektedir. Diğer yandan internet teknolojisinin sunduğu imkanlarla birlikte izleyicinin etkileşimli bir şekilde izleme yapmasını sağlayan bir yapıya dönüşmüştür. Nitekim internete ilk olarak devasa boyuttaki bilgisayarlarla bağlanan insanoğlu, Web 2.0 teknolojisiyle tablet, cep telefonları vb. aracılığıyla sanal dünyaya dahil olmaya, günümüzde ise Web 3.0 teknolojisiyle Metaverse dünyasına giriş denemelerine başlamıştır. Metaverse, Türkçe açıklamasıyla *'evren ötesi'* anlamında olduğu gibi, gerçek hayat dışında sanal bir dünyanın varlığını ortaya koyarak insanlığa yeni yaşam imkânları sunmaktadır. Bu denemeler moda, e-ticaret, zoom toplantıları, konser, sanat ile ilgili sergiler, partiler vb. çok çeşitli alanlarda kendini gösterirken, yayıncılık alanında televizyon özelinde ilk örnekler dünyada ve Türkiye'de görülmeye başlamıştır. Bu çalışmada yayıncılık konusunda önemli teknolojik gelişmeler internet ve etkileşimli televizyon yayıncılığı ve Metaverse kavramı bağlamında ele alınarak Metaverse ile televizyon yayıncılığının Türkiye'deki ve dünyadaki ilk örnekleri incelenmektedir.

Web Teknolojileri ve Etkileşimli Televizyon Yayıncılığı

Dijitalleşme ile televizyon yayıncılığında ciddi bir değişim ve dönüşüm meydana gelmiştir. Özellikle internetin, televizyon yayıncılığını geleneksel mecradan dijital alanlara taşıması, üzerinde araştırmalar yapılması gereken yeni alanların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Amerika Savunma Bakanlığı tarafından kullanılmaya başlayan internet teknolojisi, askeri stratejiler ve bilimin büyük iş birliğinin yanı sıra teknolojik girişimciliğin ortaya çıkardığı benzersiz bir bileşimin ürünü olmuştur. Daha sonraları dijital teknolojinin getirisi olarak ses, görüntü ya da herhangi verilerin kontrol merkezi kullanmaksızın iletilebildiği bir ağın oluşturulmasıyla evrensel bir dijital dilin koşulları da hazırlanmıştır (Castells, 2013, s.58). Örneğin internetin cep telefonlarına kadar girmesiyle birlikte vazgeçilemez yeni bir süreç başlamıştır. İnternet artık yalnızca bilgisayarda değil televizyon yayınlarında da kullanılır hale gelmiştir. Bu durum televizyon yayıncılığının yeni bir boyuta evrilerek, etkileşimli televizyon yayıncılığının ortaya çıkmasını sağlamış, dijital yayıncılık, özellikle dijital yerlilerin merkezine yerleşmiştir. Etkileşimli televizyon yayıncılığının temeli olan Web 1.0 ve Web 2.0'i karşılaştırıldığında Web 1.0 teknolojisinde belli programcıların ürettiği web siteleri, grafikler ve flaşlar; uzmanların ürettiği içerikler, bireylerin web sitelerini ziyaret ederek içerikleri okumaları; sıkı bir

şekilde kontrol edilen siteler; tek yönlü (azınlıktan çoğunluğa) bilgi akışı; Britannica Online, yayınla; güvenlik duvarları hiyerarşiler ve statik, kalıcı içerik, az değişiklik söz konusudur. Web 2.0 teknolojisinde ise kullanıcıların ürettiği içerikler, resim, kullanıcı görüşleri, bloglar, Wikiler, Youtube ve sosyal ağlar; sıradan insanların ürettiği içerikler, bireylerin paylaşılan bilgiyi inşa etmesi; çok az kontrol edilen siteler, çoğunluktan çoğunluğa karşılıklı bilgi akışı; Wikipedia; katıl; dinamik, hiyerarşik olmayan ve Twitter, Wikipedi gibi düzenli güncellenen içerikler (Işık ve Eşitti, 2015, s.14) karşımıza çıkmaktadır. Web 1.0 ve Web 2.0 teknolojilerindeki değişimlere bakıldığında aslında geleneksel ve etkileşimli televizyon yayıncılığında da aynı değişim ve dönüşümlerin söz konusu olduğu söylenilebilir. Nitekim Web 2.0 teknoloji platformuna bakıldığında, Web 1.0'e oranla hayatın merkezine hızla yerleştiği görülmektedir. Bu durumun en belirgin özelliği karşılıklı etkileşimin olması, herkesin kendi programının yönetmeni, yapımcısı, kameramanı, kurgucusu ve kanal sahibi olma imkânına sahip olmasıdır. Böylece Web 2.0 teknolojisi televizyon yayıncılığının hem içerik hem de teknolojik olarak büyük bir değişim geçirmesine neden olmuştur. Bunun yanı sıra etkileşimli televizyon yayıncılığıyla daha spesifik bir televizyon yayıncılığının ötesinde, geleneksel televizyon yayıncılığı da neredeyse bütün dünyada hâlâ devam etmektedir.

Dünyada ve Türkiye'de televizyon yayıncılığının tarihine bakıldığında, yayıncılığın sosyo-ekonomik ve teknolojik olarak hem çok zorlu süreçlerden geçmiş olduğu, hem de bunun karşılığında sosyal yaşama girdiği her toplumda istikrarlı bir şekilde varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Televizyon yayıncılığı, teknolojinin her türlüsüne duyarlı sosyal bir kitle iletişim aracıdır. Dolayısıyla televizyon yayıncılığının bu özelliği, onu her daim güncel tutan ve toplumun her kesiminde bulunan bir kitle iletişim aracı yapmıştır. Türkiye'deki özel ve kamusal televizyon kanallarının sayısının artması, ilk yıllarda Amerika'da sinema filmlerinin yayınlandığı gibi Türkiye'de kurulan özel kanallarda aynı yöntemin kullanılarak Yeşilçam filmlerinden beslenilmesi, başta eğlence ve haber odaklı program yapılan televizyon programlarının yanı sıra içerik olarak yeni arayışlar içine girilmesi, mesleki uzmanlık gerektiren çeşitli program türlerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Televizyon yayıncılığında programın türü, yapılması planlanan o programın temelini oluşturmaktadır. Diğer bir ifadeyle televizyon programının bütün yapısı (çekim teknikleri, çekimin yapılacağı yer, kullanılan görsel ve işitsel materyaller, konuklar, vb.) programın türüne göre oluşturulmaktadır. Bir programın izlenirliği içerikle uyumlu bir prodüksiyon hazırlığıyla doğru orantılıdır. Kamera açıları, sunucu, sunum metni, program akışı, kurgu, vb. hepsi bir televizyon programının uzmanlık gerektiren ciddi bir ekip işi olduğunu göstermektedir. Nitekim Türkiye'de 2010 yılından

itibaren internetin toplum içinde yaygınlaşmaya başlamasıyla televizyon yayıncılığında önemli gelişmeler meydana gelmiş olmasına rağmen tümüyle yöndeşmiş yeni nesil televizyon içeriklerinin oluşmadığı görülmektedir. İnternet teknolojisinin dinamikleriyle şekillendiği televizyon yayıncılığı Web 2.0 döneminde, özellikle izleyicilerin televizyon içeriğine daha kolay ve farklı dijital platformlar üzerinden erişim sağlanmasına doğru gidildiği görülmektedir (Dikmen, 2017, s.430). Etkileşim kavramıyla, yeni medya ile geleneksel televizyon yayıncılığı arasındaki farklar açıkça ortaya çıkmıştır.

Melez bir kavram olarak etkileşimli televizyon yayıncılığı, telefon hattı, internet hattı ve set-top-box gibi cihaz ve teknolojilerin içerdiği ve bu özellikleri dolayısıyla önceden hazırlanmış paket programlar sunan bir iletişim platformu olarak karşımıza çıkmaktadır. Etkileşimli televizyon yayıncılığının ilk örnekleri Amerika'da gerçekleşmiş olsa da en büyük etkileşimli televizyon program üreticisi İngiltere'dir (Harris, 2006, s.136) ve Avrupa ve Amerika'dan sonra tüm dünyaya yayılmıştır. Geleneksel televizyon yayıncılığında televizyon kanallarının evdeki televizyonlar aracılığıyla izlenilebilen programlar ürettikleri görülürken, etkileşimli televizyon yayıncılığında kablo gerekmeksizin internet, telefon ve tablet gibi taşınabilir cihazların olduğu her yerde istenilen zamanda programlar izlenilir hale gelmiştir. Dolayısıyla kitlesel bir özellik taşıyan geleneksel televizyon yayıncılığının aksine, etkileşimli televizyon yayıncılığında bireysellik ön plana çıkmıştır. Televizyon izleyicisinin etkin olduğu, neyi ne zaman ve ne şekilde izleyebileceğini kontrol altına alabildiği, iletişim rollerini ve ileti akışını değiştirerek bir televizyon izleme deneyimi sunan etkileşimli televizyonun en belirgin özelliği donanım ve yazılım özelliklerine sahip olması (Grant ve Meadows 2010, s.3) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle, etkileşimli televizyon yayıncılığında temel olarak amaçlanan, ekran başındaki izleyicilere kendilerine uygun bir yayın modeli sunmak ve onlara özel içerikler sağlamaktır. İletişimin çift yönlü olması, veri akışının geri bildirim özelliğine sahip olması da yine etkileşimli televizyon yayıncılığının en temel özelliklerindendir. Etkileşimli televizyon yayıncılığı, izleyiciye izlediği program üzerinde tercih ve kontrol sağlama imkânı vermekte ve onların izleme deneyimlerini zenginleştirmesini sağlamaktadır. Böylelikle daha nitelikli izleyicilerin ortaya çıkması hem kanal programcısı hem de yayıncı için sadakati arttıran ve dolayısıyla reytingleri arttıran yeni ve kazançlı gelir akışını ortaya çıkarmaktadır. Etkileşimli televizyon yayıncılığının günümüzde en etkin şekilde kullanılabildiği alan ise IPTV'dir. IPTV ile seyirci istediği zaman yayını durdurarak ya da kaydederek istediği zaman istediği programı izleme şansına sahip olmaktadır. Böylelikle geleneksel televizyon izleyici kitlesi yerini izleme ve izlediğini seçme konusunda daha aktif hale gelen yeni nesil televizyon

izleyicisine bırakmıştır. Diğer yandan PuhuTV, Exxen, BluTv, Netflix gibi yerel veya çokuluslu yeni nesil televizyon platformları yayıncılığa yeni bir bakış açısı getirmiş, izleyicinin izleme edimini gerçekleştirirken daha aktif konumlandırıldığı ve içeriklerin seçiminde karar veren tarafta yer aldığı bir durum söz konusu olmaya başlamıştır. Televizyon yayıncılığında büyük prodüksiyonların yerini, tek bir kamera ve tripodla çekimini gerçekleştirdikleri, kendi ürettikleri içerikleri yine kendi kurguladıkları ve kendi kanallarında yayınladıkları yeni bir sürecin başlangıcı olan Web 2.0 teknolojisi almış, bu teknoloji başka içeriklere ulaşabilen ve sosyal mecraların sağladığı kolaylıklarla bilgisayar ve telefona sahip olan herkesin yayın yapabilmesine olanak sağlamıştır. Web 1.0 ve Web 2.0 teknolojisinin gelişmiş versiyonu olarak kabul edilen Web 3.0 teknolojisi, günümüzde bilginin yoğun olarak web ortamı üzerinde üretildiği ve üretilen bu bilgilere yine web üzerinden ulaşıldığı yeni bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dünyanın her yerinde üretilen bilgiler, farklı dil ve içeriklerle birlikte milyonlarca sayfalık doküman olarak kullanılmayı beklemektedir (Kurtel, 2008, s.205). Bu bilgilerin her geçen gün artarak birikmesi sonucunda ortaya çıkan karmaşanın düzenlenmesi ise Web 3.0 teknolojisiyle mümkün olmuştur. Nitekim Web 3.0 teknolojisi, binlerce bilginin içerisinden sahip olunan bilgiyi bulma, paylaşma ve birleştirme gibi, zaman alan can sıkıcı işleri otomatikleştirebilme özelliğine sahiptir (Ünal, 2015, s.39). Web 3.0 teknolojisi, diğer bir ifadeyle Semantik Web, internetin dev bir tabana dönüştüğü, makinelere soru sorulabilen, makilerin sorulan bu sorulara cevap verebilmek amacıyla birbiriyle iletişime geçebildiği, özetlemek gerekirse makinelerin konuşmayı öğrendiği yeni çağ yapıcı olarak tanımlanabilmektedir (Doğan ve Keser, 2007, s.44). Bu durum Web 3.0 ve Metaverse terimlerinin insanlar tarafından aynı şekilde anlaşılmasına neden olmaktadır. Web 3.0 teknolojileri merkeziyetçilikten uzak, ziyaretçilerin ve ilgili platformu kullananların kendi içeriklerini üreterek kendi belirledikleri ücret karşılığında alıp satabilmelerine imkân tanımayı hedeflemektedir. Metaverse platformlarında ise kullanıcıların üç boyutlu nesneler, kişiler ve yerlerde etkileşime girecekleri oyun, sağlık, eğitim, vb. günlük faaliyetleri geçirecekleri sanal bir sosyal dünya sunmayı hedeflemektedir (Zhang vd., s.2021). Web 2.0 teknolojisiyle kullanıcılar içeriklere ulaşmanın yanı sıra bu içerikleri yönetmeye, değiştirmeye, eklemeler yapmaya veya bunları silme gibi uygulamalarla birlikte içerik geliştirmeye başlamıştır. Bu bağlamda tüm internet kullanıcıları birer içerik üreticisi hâline gelmiştir ve Web 2.0'ın devamı niteliğinde olan Web 3.0, Web 4.0 vb. teknolojileri ile internete bağlanan makinelerin daha da akıllı hâle gelmesi öngörülmektedir. Bu kapsamda yaşamın her alanına dahil olan dijital ortam, yaşamı yalnızca hızlandırmakla kalmamış; aynı zamanda yapay zekâ,

sanal gerçeklik, Metaverse gibi daha birçok teknolojik gelişme deneyimlerini Web 3.0 ile hayatımıza entegre etmiştir. İletişim teknolojileri günümüzde hızla gelişmeye devam etmektedir. Başlangıçta Web 1.0 şeklinde ifade edilen ve genellikle tek yanlı bir aktarıma sahip olan proje, Web 2.0 kavramıyla ikinci nesil ve kullanıcılar tarafından etkileşime açık, içerik üreten ve paylaşan bir yapılanmaya dönüşmüştür. Web 3.0 teknolojisi ise kullanıcılarına yardımcı olmak amacıyla yapay zekâ sistemleriyle geliştirilip çalıştırılan, interneti daha akıllı hale getirecek ya da bilgiyi insan benzeri bir yüksek zekayla işleyecek Web evriminin sıradaki evresini oluşturmaktadır (Koçak, 2023, s. 98).

Web 3.0 teknolojisi ile üç boyutlu televizyon yayıncılığının ilk adımları Metaverse ile atılmaya başlanmıştır. Henüz ilkel bir bilgisayar oyunu gibi varlık gösteriyor gibi görülse de özellikle dünya çapında büyük iş adamları başta olmak üzere birçok kişinin Metaverse üzerinde yer satın alarak yatırım yaptıkları bilinmektedir. Metaverse; hukuk, eğitim, sağlık, ekonomi, din, vb. birçok alanda araştırılan, etik olup olmadığı konusunda tartışılan, bunun yanı sıra getirmiş olduğu yeniliklerle ve edinilen deneyimlerle gittikçe popülerleşen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla icat edildiği andan itibaren hayatın vazgeçilmez kitle iletişim araçlarından biri olan televizyon teknolojisinin ve televizyon yayıncılığının geleceğinin ne olacağı hususu Metaverse ile ilgili uygulamalarıyla önem arz etmektedir. Televizyon yayıncılığı konusunda Metaverse ile neler yapılabileceği merak edilirken bu konudaki ilk uygulamalar geleceğin televizyon yayıncılığı için değerli hale gelmektedir.

Metaverse Kavramına Kısa Bir Bakış

Metaverse, Web 3.0 internet teknolojisiyle ilişkilendirilmiş ve üç boyutlu deneyimsel sanal dünyalar kümesi olarak ifade edilmiştir. Buna bağlı olarak, gerçek ve sanal dünyaları kapsayan kalıcı, kullanıcılara ait yeni bir internet teknolojisi gerçekleştirmek amacıyla sosyalleşmek mümkün hale gelmiştir (Grider, 2021). İlk defa 1992 yılında Neal Stephenson tarafından *Snow Crash* adlı bir romanda kullanıcılarının dijital avatarlar aracılığıyla iletişime geçtiği devasa fiziksel bir dünya olarak tanımlanan, üç boyutlu bir sanal dünya anlamında kullanılan Metaverse kavramı (Stephenson, 1992, s.22), 2021'de en popüler teknoloji terimlerinden biri haline gelmiş (Kim, 2021, s.141) ve teknolojinin gelişmesi ile hemen hemen dünyanın her yerinde büyük bir ilgi görmeye başlamıştır. 2021 yılının Ekim ayında Facebook'un adını resmi olarak Metaverse olarak değiştirmesinden itibaren sosyal ağların ve üç boyutlu (3D) sanal dünyaların yeni bir formu olarak sıkça konuşulmaya ve deneyimler eşliğinde yorumlanmaya başlamıştır. Özellikle teknoloji ve iş dünyasında hızlı bir şekilde önemli bir kavram haline gelen Metaverse, mevcut teknoloji kullanılarak

oluşturulan üç boyutlu çevrimiçi alanlarda kullanıcıların etkileşim sağlayacağı bir sanal evren sunmaktadır. Metaverse, insanların birbirleriyle olduğu kadar çevresiyle, eşyalarıyla hatta işletmelerle sanal olarak etkileşime geçtiği üç boyutlu sanal bir evrendir. Sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve karma gerçeklik teknolojileri ile zenginleştirilmiş internet platformları olarak karşımıza çıkarken gerçek dünyanın kurumları ile sanal dünyayı bu platformlarda bir araya getirmektedir. Örneğin insanlar artık akıllı gözlükler gibi özel gözlükler takarak bu sanal dünyada mahalle gibi mekanlarda gezinti veya alışveriş yapabilme, ciddi ofis toplantıları gerçekleştirebilme ya da bilgisayarla uzaktan çalışabilme (Duda, 2022) gibi olanaklar elde etmeye başlamıştır. Nitekim Metaverse, kullanıcıların sanal olarak etkileşimde bulunmalarını sağlamak için artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR), sosyal medya, çevrimiçi oyun, kripto para birimlerinin yönlerini birleştiren dijital bir gerçeklik (Folger, 2022) olarak günümüzde sıkça kullanılan bir kavram haline gelmiş bulunmaktadır.

Metaverse kavramının etimolojik tanımına bakılacak olursa; *evren* (universe) ile *ötesi* (meta) yani Türkçe karşılığı '*evren ötesi'* olsa da '*Meta evreni'* olarak literatüre geçmeye başladığı görülmektedir. İnternet teknolojisinin özellikle son otuz yılda hızla gelişmeye başlamasının son halkası olarak görülen meta evreni, şimdiki bilinen ismi 'Meta' olarak bilinen Facebook'un kurucusu Zuckerberg tarafından *"internetin somutlaşmış hali*" olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla, internetin somut hali, mekânsal internet, yaşam günlüğü gibi birçok farklı kavramlarla Metaverse kavramı açıklanmaya çalışılmıştır (Arvas, 2022, s.65). Metaverse kavramına genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, insanların sosyalleştiği, alışveriş yapabildiği, kültür sanat etkinliklerine katılabildiği, kısacası gerçek hayatta yapabildiği birçok şeyi yapma imkânına sahip olabildiği bir sanal dünya olarak ifade edilebilir. Nitekim 2000'li yıllarda oyun kültürünün hızla gelişmesi, kişisel bilgisayarlara sahip olma oranlarının artması, yaygınlaşan internet vb. gelişen birçok teknolojik etmen, Metaverse kavramını da hayatımıza sokmuştur. İnternet ve bilgisayarın ilk ortaya çıktığı zamanlarda metin tabanlı olarak gerçekleştirilen tüm etkileşimler Web 1.0, sonraki süreçte fotoğraf, video, canlı yayın gibi yavaş yavaş medya tabanlı bir dönüşüm yaşayan Web 2.0 ve daha sonra çok daha farklı sanal deneyimlere kapı açan Web 3.0 internet platformu da dahil olmak üzere, Facebook'a göre aynı fiziksel alanda bulunmayan ancak sanal alanda etkileşimin kurulduğu bütün süreç Metaverse evrenini ifade etmektedir. Kıyafetlerin, eşyaların, binaların, avatarların, hatta fiziksel araziler gibi sanal arazilerin alınıp satıldığı dijital dünya olan Metaverse evreninde yerel kripto para birimleri ile alışverişler gerçekleştirilirken NFT olarak edinilmiş tüm eşyalar, kullanıcı adları, avatar sahipliği de blok zincirinde kayıtlı halde bulunmaktadır. Alım satımlar ise her projenin kendi geliştirdiği Token denilen dijital paralar

yoluyla gerçekleşmekte, NFT (Non Fungible Token) yani 'Değiştirilemez Tokenler' sayesinde olmaktadır. Dahil olunan bu evrende kullanıcıyı temsil eden ve *Avatar* denilen bir karakter oluşturulmaktadır. Bu karakter, tıpkı bilgisayar oyunundaki karakterler gibi kontrol edilen ve yönetilen kurgu karakterlerdir ve kullanıcıya benzesin veya benzemesin ya da hayal ürünü bir karakter oluşturulabilmekte, bu karakterle Metaverse evreninde gezip etkileşim kurulabilmektedir. Kurgusal bir dünya ile gerçek dünyayı bir araya getirerek birleştiren Metaverse dünyasında Roblox, Fortnite, Decentraland, Axie Infinity, The Sandbox, Somnium Space gibi sanal platformlar ya da projeler bulunmaktadır. Oyun, gayrimenkul alım satımı, bina veya ev inşası, konserler, iş kurma, ticaret vb. çok yönlü deneyimler sunan bu dünyalar kendilerine özgü para birimi, kazanç sistemi ve kurgusuyla kullanıcılara Metaverse deneyiminin yaşayacakları bir dünya sunmaktadır. Metaverse evrenine entegre olan moda, emlak, oyun, turizm, sosyal medya gibi alanlar dışında yayıncılık sektörü de bu evrende varlık göstermeye ilk örnekleriyle birlikte başlamıştır.

Meta, Facebook, Facebook watch, Facebook portal, Messengers, Instagram ve WhatsApp içeren birkaç yan kuruluşun ana şirketidir. Meta Platforms Inc. (eski adıyla Facebook Inc.) insanları, toplulukları birbirine bağlamak ve işletmelerin kitlelere ulaşmasına yardımcı olmak için hizmetler/uygulamalar sağlayan bir teknoloji/sosyal medya şirketidir. Metaverse, sanal gerçeklik aracılığıyla sosyal etkileşimlerden oyunlara kadar insan yaşamının günlük etkinliklerinde sürükleyici deneyimler getirmektedir ve kullanıcıların hayal edebilecekleri her şekilde yaşamaları, oynamaları, izlemeleri, etkileşimde bulunmaları, eğlenmeleri ve meşgul olmaları için dijital bir evrendir. Kullanıcılar, Metaverse'ye girmek için AR ve VR kulaklıkları takarak sonsuz bir dijital evrende farklı deneyimler yaşayabilmektedir (Yaddanapudi vd., s. 2022).

Televizyon tarihinin geçmişine bakıldığında televizyonun tüm teknolojik gelişmelere kolay bir şekilde uyumlandığı, hatta yerel, ulusal ve küresel ölçekte bütün teknolojik gelişmeleri hedef kitlelere ulaştırarak gelişmesine katkı sunduğu söylenebilir. Geleneksel televizyon yayıncılığının yanı sıra internet tabanlı yeni dijital yapılanmalar da son teknolojiyle birlikte kullanıcılarla buluşturulmaya hız kesmeden devam etmektedir. Diğer yandan tamamen sanal bir deneyim olan Metaverse evreni, henüz çok ilkel bir döneminde olmasına rağmen eğitim, sağlık, hukuk, din, etik, moda, ticaret, sanat vb. birçok alanda toplumu ilgilendiren birçok konuyla ilgili olarak olumlu ya da olumsuz öngörülerle uygulanmaya ve deneyimlenmeye başlamıştır. Bu alanlardan biri de yayıncılık alanıdır. Nitekim Metaverse evreninde gerçekleştirilecek olan yayınlarda kitleleri aynı anda bilgilendirme, haberdar etme, eğlendirme ve eğitme işlevi olan televizyon yayınlarının teknik, içerik, mesleki uzmanlık başta olmak üzere daha birçok

açıdan nasıl bir dönüşüme neden olacağı cevaplanması gereken sorulardan biri olarak belirmeye başlamıştır. Dünyada ve Türkiye'de farklı alanlarda Metaverse uygulamaları görülmeye başlamışken televizyon yayıncılığı alanı da bundan nasibini almış, yayıncılık bağlamında çeşitli uygulamalar denenmeye başlayarak yayıncılığın bu evrendeki geleceğine ilişkin değişik bakış açıları gün yüzüne çıkmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi ve betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Çalışmanın amacına yönelik kullanılan tarama modelinde, sosyal olay ve olguların sebep sonuçları ve hatta detayları açıklanmaya çalışılmaktadır (Baltacı, 2017, s.1). Araştırmanın problemine ilişkin yazılı ve görsel dökümanların incelenmesi, çalışmanın geçmişine ya da tarihsel sürecine ışık tutması açısından büyük önem taşımaktadır (Baş ve Akturan, 2017, s. 119).

Çalışmanın bulguları, yapılan literatür analizi doğrultusunda, doküman analizi yöntemiyle Metaverse ile televizyon yayıncılığına ilişkin dünyadan ve Türkiye'den ilk örnekler incelenerek elde edilmiştir. Dokümanlar, üçüncü ana veri toplama kaynağı olarak nitel araştırmalarda toplumsal kayıtlar, bireysel yazılar, popüler kültür dokümanları, görsel dokümanlar ve fiziki materyallerle sanat eserleri olarak tanımlanabilmektedir (Merriam, 2013, s.154). Doküman analizi basılı, bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen elektronik materyalleri gözden geçirmek ya da değerlendirmek için sistematik bir prosedürdür ve anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgiyi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektirir (Corbin ve Strauss, s.2008). Doküman analizi yöntemiyle incelenen Metaverse ile televizyon yayıncılığına dair veriler, televizyon yayıncılığının geleceği konusunda birçok konuda araştırılmaya ve incelenemeye dair bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada Metaverse ile ilgili televizyon yayınları ve içerikler incelenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

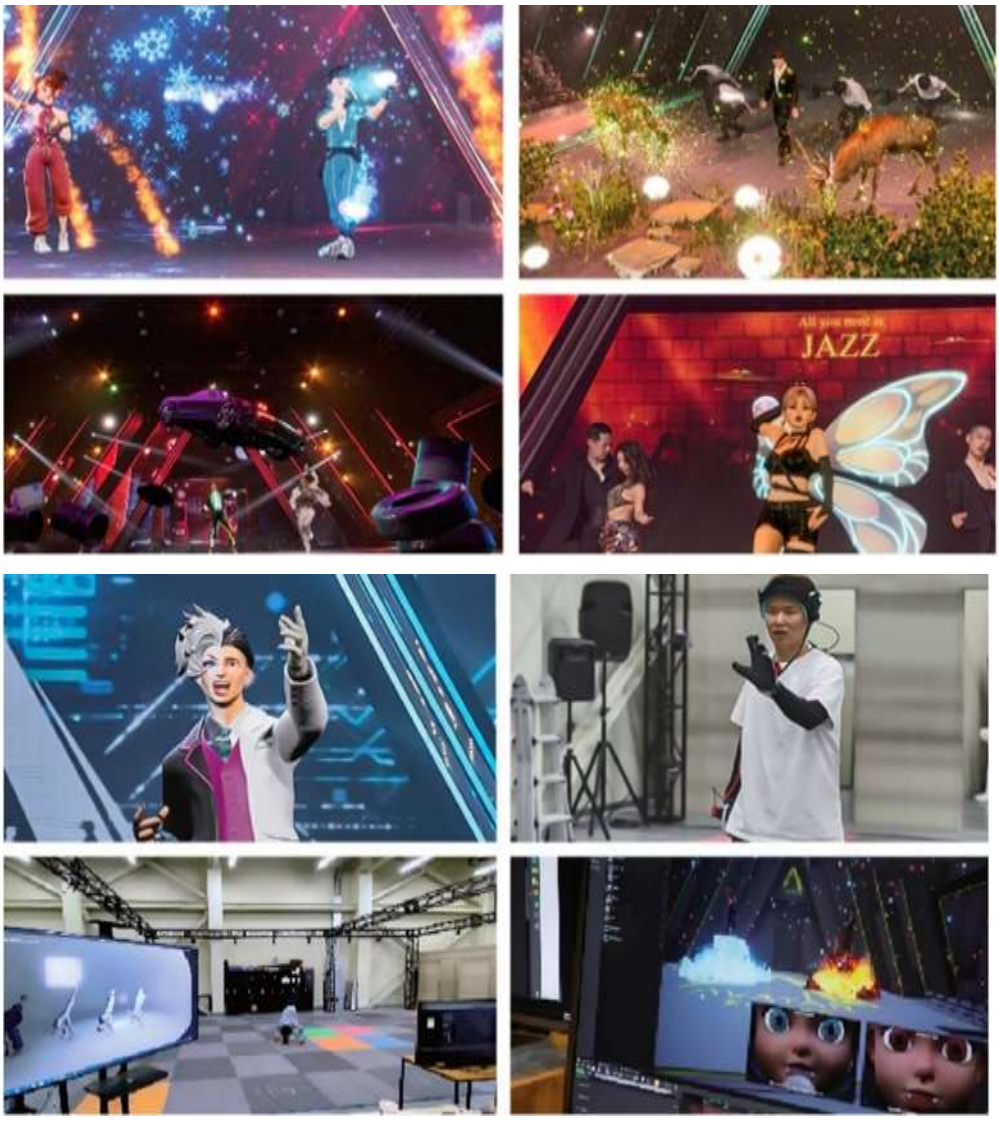
Metaverse üzerinden yapılan canlı performanslar veya konserler ile bir adım ileriye taşınarak fiziki ortamda elde edilmesi mümkün olmayan izleyici rakamlarına ulaşılmıştır. Örneğin ünlü şarkıcı Ariana Grande'nin Fortnite oyun içi konseri 27,7 milyon kişi tarafından izlenmiş, Travis Scott'ın yine Fortnite'taki konserinin izleyici sayısı ise 12 milyonu geçmiştir. Güney Koreli dünyaca ünlü

müzik grubu Blackpink'in PUBG Mobile sanal ortamında yapılan konserini ise 15,7 milyon kişi izlemiştir. Ayrıca MTV Müzik Ödülleri'ne bu yıl 'En İyi Metaverse Performansı' kategorisi eklenmiş ve ödülü 2022 yılında Blackpink kazanmıştır (Türsen, 2022). Hızla büyüyen Metaverse dünyasında öne çıkan alanlardan biri olan dijital moda ile modacılar gerçekte var olmayan giysileri tasarlayıp satışa sunarken sanal dünyada insanlar bu giysileri oyunlarda giymek için satın almaya, RSTLSS, The Fabricant Studio gibi dijital moda platformları ise işe yeni başlayan amatörlere iş konusunda fırsatlar sunmakla birlikte yeni pazarlar ortaya çıkmaya (TB Creapost, 2022) ve dolayısıyla iş, çalışma, eğitim, sağlık, sanat, tasarım, konser, etkinlik ya da emlak gibi çeşitli alanlarda farklı deneyimlerle varlık göstermeye başlamıştır. Metaverse dünyasında bu alanlardan biri de televizyon yayıncılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de televizyon yayıncılığı alanındaki son gelişmelerin izi sürülmekte, yayıncılık ve iletişim teknolojilerinin gelişimine paralel olacak şekilde uygulamalar takip edilerek farklı şekillerde de olsa deneyimlenmektedir. Metaverse evreninde düzenlenen televizyon yayınları da konserler gibi uygulanmaya başlamasına rağmen farklı içeriklerle ve çok daha kısa sürelerle ya da bir yayının tamamını kapsayacak şekilde uygulanmaktadır.

Yunanca "beyond" kelimesinden gelen Metaverse, ekranların ve fiziğin kısıtlamalarının ötesinde yeni nesil internet yaratmakla ilgilidir. Somutlaşmış (veya başka deyişle bedenlenmiş) bir internet olarak Metaverse, ortamın daha da sürükleyici olduğu, insanların sadece ona bakmakla kalmayıp deneyimin içinde olduğu bir platform olarak kullanıcıların hemen her şeyi yapabilecekleri bir dünya olarak tasarımlanmaktadır. Nitekim bu 'somutlaşmış ya da bedenlenmiş' evrende kullanıcılar bir ekrana bakmak yerine, sosyal olarak bağlantı kurarken eğlence, oyun ve iş sırasında derin bir mevcudiyet hissi sağlayarak daha doğal ve canlı bir deneyim içinde olduklarını hissedeceklerdir (Global TMT Sector, 2022). Bu bağlamda tüm alanlarda Metaverse deneyimlerinin nasıl olacağı ve ilgili alana ne gibi katkılar sunacağı tartışılırken, televizyon yayıncılığı konusunda eğlence endüstrisinin bu alanla birlikte nasıl var olabileceği de belirginlik kazanmaya başlamıştır. Nitekim "Metaverse, televizyonu tahtından edecek mi?" tarzında sorular eşliğinde etkileşimli televizyon yayıncılığının ve izleme ediminin sınırlarını zorlayan uygulamalar sanal alemde farklı şirketler ya da yayın kuruluşları tarafından ilk örnekler eşliğinde başlatılmış durumdadır. Öyle ki, bazı şirketler ve stüdyolar ortaklık kurmaya başlarken daha fazla kişiye ulaşabilmek için televizyon programına başlayacaklarını duyurmuşlardır. Örneğin, 2022 yılının Nisan ayında New York merkezli küresel medya şirketi Viewpark ve Soundpark, müzik ve film temalı bir Metaverse olan Across the Metaverse'i oluşturmak için DeepMusic ve DeepFilm ile bir ortaklık kurduğunu duyurarak

küresel dağıtım için Metaverse'de oluşturulan dünyanın ilk televizyon dizisi olan Metaverse's Got Genıus'u üreteceklerinin bilgisini vermişlerdir. Söz konusu bu yarışmada dünya çapında avatarlar büyük ödüller için müzik yeteneklerini sergileyebilecek, birbirleriyle rekabet edecekler ve hayranlarıyla etkileşime geçebileceklerdir(https://finance.yahoo.com/news/viewpark-x-soundpark-partner-deepmusic-123000650.html). Aynı yılın Eylül ayında ise Güney Koreli TV ve radyo ağı MBC (Munhwa Broadcasting Corporation), sanal bir ofis binası ve Metaverse'de prodüksiyon stüdyoları açmak için The Sandbox ile iş birliği yapmıştır (Kitonyi, 2022). Sandbox, içerik oluşturucuların Ethereum blok zincirinde voksel varlıklarını ve oyun deneyimlerini paylaşabilecekleri ve bunlardan para kazanabilecekleri merkezi olmayan, topluluk odaklı bir oyun ekosistemidir. The Sandbox'ın VoxEdit ve Game Maker gibi ücretsiz yazılımlarını kullanan oyuncular, sanatçılar ve oyun tasarımcıları kendileri için ve başkalarıyla paylaşmak için oyunlar, diyoramalar ve sanat galerileri gibi varlıklar ve deneyimler oluşturabilir. Diğer bir örnek Güney Koreli kablo kanalı MBN (Maeil Broadcasting Network), 2022 yılının ağustos ayında gösterime gireceği duyurulan on üst düzey müzisyenin dijital avatarların arkasında yarıştığı yeni bir müzik programı olan *Avatar Singer* yarışmasıdır. Avatarlara insanüstü güçler sağlamak için Metaverse teknolojisinden yararlanılan programda (https://www.nme.com/en_asia/news/tv/south-koreas-mbn-launches-first-ever-metaverse-based-music-survival-program-avatar-singer-3298294) en iyi Koreli müzisyenlerin kimlikleri sonuna kadar gizlenerek canlı performansları sergilenmiş ve sadece kostümlü olmayıp fiziğe meydan okuyan süper güçlere sahip sanal avatarlara dönüştürülerek programda yer alma imkânı yakalamışlardır. Şarkıcılar, müzik performansları sırasında bulutların üzerinde uçmak ya da çoğaltılmış nesneleri havaya kaldırmak gibi fiziksel sınırları aşan başarılar elde etmek için avatarlarını kullanabilmişlerdir. Gösteri, dört ay boyunca Kore TV kanalı MBN'de prime time kuşağında canlı yayınlanmıştır (https://www.zerodensity.tv/meet-koreas-new-virtual-3d-avatar-singers/).

Metaverse şarkı söyleme programı *"Avatar Singer"* bölüm başına 1 milyar wondan fazla yatırım yapılmasına rağmen %0 izleyici reytingi almış ve izleyiciler tarafından da dünyanın mevcut teknoloji düzeyine kıyasla çocuksu avatar kalitesi nedeniyle eleştirilmiştir (https://kbizoom.com/the-metaverse-singing-show-avatar-singer-is-criticized-for-its-poor-quality/).



Şekil 1: Avatar Singer Yarışma Programına Ait Görüntüler (https://www.zerodensity.tv/meet-koreas-new-virtual-3d-avatar-singers/)

Şirketler arası iş birliğinin diğer bir örneği ise Güney Koreli teknoloji devi LG Electronics, bulut tabanlı teknoloji platformu Oorbit ve müzik, oyun ve Web3 ekosistemini birleştiren Pixelynx şirketiyle yapılan iş birliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Evlerdeki izleyicilere doğrudan Metaverse'yi getirmeyi amaçlayan

LG Metaverse iş birliği, LG Electronics'in, Oorbit ve Pixelynx işbirliği ile izleyicilere LG TV'lerini kullanarak birbirine bağlı sanal dünyaları, sanal konserleri ve yapay zeka çok oyunculu oyunları keşfetme olanağı vereceklerini 2023 yılının Ocak ayında duyurmuşlardır. Bu bağlamda müşterilerin Metaverse'de etkileşim kurmasını kolaylaştıracak ve sanal dünyada deneyim yaşamalarına fırsat vereceklerine dair bilgi paylaşmışlardır (https://www.haberlermetaverse.com/lg-televizyonlara-metaverse-getirecek-oorbit-ve-pixelynx-sirketiyle-is-birligi-saglandi-5714).

Metaverse'ün ortaya çıkmasıyla birlikte ülkemizde de sanal evrende yayıncılık deneyimini yaşamak için TRT gibi yayın kuruluşları altyapı çalışmalarının başlatıldığını duyurmuştur. TRT Genel Müdürü Mehmet Zahid Sobacı, TRT Uluslararası Metaverse ve Yayıncılık Forumu'nda *"TRT'nin, böyle bir gelişmeye bigâne kalması elbette beklenemez. Bu düşüncelerle, TRT'nin Metaverse'te ön sıralardaki yerini alması ve bu mecrada en güçlü yayın kuruluşlarından biri olması amacıyla, Türkiye'nin ve dünyanın önde gelen Metaverse dizayn ve teknoloji şirketleri ile iş birliği gerçekleştirerek tasarım ve teknolojik altyapı çalışmalarına başladık"* ifadeleriyle Metaverse için hazırlık aşamasında olduklarını ifade etmiştir. Yayıncılığı çok boyutlu bir deneyime dönüştürmeyi hedefleyen TRT, "*TRT Metaverse" projesini TRT'nin gelecek vizyonunun bir göstergesi olarak* (https://www.trthaber.com/haber/gundem/trtden-bir-ilk-daha-metaverse-calismalari-basladi-687158.html) değerlendirmiş, Metaverse dünyasında var olmanın önemine dikkat çekilmiştir. Türkiye'nin kamu yayıncılığı yapmakla görevli tek kuruluşu TRT dışında özel yayın kuruluşları da Metaverse dünyasında ilk deneyimlerini yaşamaya başlamış, Decentraland gibi Metaverse platformlardan birinde varlık göstermişlerdir. Bunun ilk örneği Türk televizyonlarında ilk defa Metaverse'ten canlı yayın yapan Ekotürk TV olarak karşımıza çıkmaktadır. *"Türkiye'nin ekonomi televizyonu"* mottosuyla yayın yapan kanalda Metaverse kavramının Türkiye'deki konumu, kripto borsalarda güvenliğin önemi gibi blok zinciri teknolojisiyle ilişkili konulara yer verilen *Dijital Finans* programında, sunucu ve programın konuğu avatarlarıyla Decentraland'de buluşmuştur. İskender Ada'nın moderatörlüğünde yayınlanan ve blok zinciri şirketi Coinoxs'un CEO'su Can Azizoğlu'nun konuk olarak yer aldığı program, televizyonla eş zamanlı olarak Metaverse platformu Decentraland'de 20 Haziran 2022 tarihinde yayınlanmıştır. İskender Ada Ekotürk Tv'de hazırlayıp sunduğu *Dijital Finans* programını, kendi avatarını kullanarak *"Bugün size Metaverse'deki son gelişmeleri Metaverse içinden anlatacağız!"* diyerek açmıştır. Metaverse platformu Decentraland'de yayınlanan program sanal evrenden eş zamanlı yapılan ilk canlı yayın programı olarak tarihe

geçerken, katılımcılar Decentraland'deki canlı yayını avatarlarıyla takip etme fırsatı yakalamışlardır (https://www.sektorel.com.tr/haber/turk-televizyonlarinda-bir-ilk-metaverseten-canli-yayin-yapildi-35360). 28 dakikaya yakın bir süre devam eden programın ilk üç dakikasındaki bölüme İskender Ada IskenderAda #4c08 avatarıyla, Can Azizoğlu ise Can#8efc avatarıyla katılarak Metaverse içinden programı gerçekleştirmişler, üç dakikanın ardından gerçek dünyaya geçiş yaptıklarını duyurarak Ekotürk İstanbul stüdyolarına bağlanmışlardır. Program devam ederken Metaverse evreninden de canlı yayınlanan bu programı insanlar avatarlarıyla etkinlik alanında canlı olarak izlemişlerdir.

Şekil 2: Ekotürk TV Dijital Finans Programına Ait Görüntüler (https://fintechtime.com/2022/09/metaverseten-canli-yayin/)

Merkeziyetsiz bir yapı özelliği taşıyan Metaverse'de televizyon yayıncılığının diğer bir örneği ise Habertürk TV'de yayınlanan *Haber Bülteni* programında görülmektedir. 2022 yılı mayıs ayında gerçekleştirilen programda Habertürk TV muhabiri Fatmanur Boylu, Metaverse konusunu uzmanlarla konuşmuş, röportajının kısa bir bölümünü Metaverse'de gerçekleştirmiştir. Kendi

avatarlarıyla röportajı gerçekleştiren muhabir Fatmanur Boylu ve konuk Atlas Space Kurucu Ortağı Burçin Gürbüz, Metaverse dünyasında neler yapılabileceği konusunu Metaverse'deki avatarların bulunduğu mekânlarda ve farklı yerlerdeki çeşitli görüntüler eşliğinde konuşmuşlardır. Yaklaşık olarak bir dakikaya yakın bir süre avatarların görüntüsü ekrana verilmiştir.

Şekil 3: Habertürk TV Haber Bülteni Programına Ait Görüntüler

KRT TV de Metaverse'de canlı bağlantı yapan televizyon kanallarından biri olarak karşımıza çıkan örnekler arasında yer almaktadır. Diğer örnekler gibi bu program da 2022 yılının mayıs ayında gerçekleştirilmiş ve Akşam Haberleri programında DEVA Partisinin Metaverse'deki İl Binasına Skype bağlantısı kurularak partinin genel başkan yardımcısı Doğa Şanlıoğlu avatarı ile programa bağlanmış, haber programını sunan İsmail Dükel ile Metaverse'de yaptıkları miting hakkında konuşmuşlardır. KRT TV ilk kez bu yayınla bir dakikadan fazla bir süre ile Metaverse ile yayın gerçekleştirmiştir.

Şekil 4: KRT TV Akşam Haberleri Programına Ait Görüntüler

SONUÇ

Giyilebilir teknolojilerin sağlamış olduğu olanaklar sayesinde sanal gerçeklik algısının her geçen gün daha da geliştiği günümüz dünyasında zaman ve mekân duygusu anlamını yitirmeye başlarken bir yandan hayatın anlamı ve farklı boyutları sanal evrende aranmaya başlanmış, diğer yandan iş yapış biçimleriyle birlikte insana ve yaşama dair hemen hemen her şey Metaverse denilen yeni sanal evrene taşınmıştır. Televizyon yayıncılığı da bu evrende deneyimlenmeye başlayan bir alan olarak karşımıza çıkmakta, ilk örnekleri sunulan programların veya yayınların sonraki aşamada hangi türlerde ve nasıl içerikler sunacakları merak edilmektedir. Nitekim Facebook'daki gibi profiller yerine avatarlarla dahil olunacak Metaverse dünyasında daha özgür bir alanda hareket imkânı yakalayacak olan kullanıcılar istedikleri gibi bu evrende varlık gösterebilecekler, istedikleri içerikleri diğer kullanıcılara sunabileceklerdir. E-ticaretin yapılabildiği, avatarların dünyanın herhangi bir yerinden katılarak zoom toplantılarının gerçekleştirilebildiği, konserlerin, partilerin veya devasa büyüklükte organizasyonların bu avatarlarla yapılabildiği gibi televizyon yayıncılığı da sunucu, konuklar veya herhangi bir katılımcı ile yapılmaya başlanmıştır. Zamanın etkin kullanımı, mekânın anlamını yitirmesi ile ortama her an her yerden ulaşılabilir olması maddi kaynak sıkıntısını ortadan kaldırmakta,

bunun yanı sıra program tür ve içeriklerinin neler olabileceği hususu önemli hale gelmektedir. Bu anlamda günümüzde 'yeni bir internet deneyimi' olarak sunulan ve 'herkesin kendi evrenini yaratabileceği bir teknoloji' olarak gösterilen Metaverse hayatın her alanında deneyimlenmeye başlamışken, var olan teknolojik olanaklar sorgulanmakta, daha fazla kullanıcının bu deneyimi yaşaması ve o evrende varlık gösterebilmesi için de teknolojik araç gereçler vb. olanakların gerekliliği önemli hale gelmektedir. Tüm olanakları ve olanaksızlıklarıyla birlikte Metaverse her alanda konuşulmaya ve deneyimlenmeye devam etmektedir. Metaverse yayınlarına bakıldığında Türkiye'de daha çok haber türü programlarında yayınlar yapılırken, yurt dışı örneklerinde daha çok yarışma ve eğlence program türlerinde programlar yapıldığı görülmüştür.

Diğer yandan yerel, bölgesel ya da ulusal yayın yapan televizyon kanalların 2022 yılında karşılaştığımız örneklerde olduğu gibi sonraki süreçte farklı deneyimler yaşamak için Metaverse evreninde varlık göstermek ister mi bilinmez ancak televizyon yayıncılığı konusunda ilk örnekleri vererek Metaverse dünyasına uyumlanabilecekleri öngörülmektedir.

Televizyon programlarının Metaverse ile ilk örnekleri incelendiğinde programın bir bölümü ya da tamamını kapsayacak şekilde yayınlar yapıldığı görülmektedir. Yanı sıra bundan sonraki süreçte Metaverse üzerinden gerçekleştirilecek televizyon yayıncılığında amatör kullanıcılar tarafından programların yapılabileceği gibi aynı zamanda program, kamera, ışık, ses vb. farklı konularda uzmanların bir araya gelerek bir televizyon programı yapabileceklerine dair olasılıklar da belirmiştir. Metaverse, bu anlamda tüm olasılıkları bünyesinde barındırırken konuyla ilgili ne tür sorunlar yaşanabileceği ya da bu teknolojinin yayıncılık anlamında ne gibi kısıtlamalar getireceği amatörlerin veya profesyonel anlamda yayıncılıkla ilgilenenlerin yapacakları yayınlarla netlik kazanacaktır. Diğer yandan televizyon yayıncılığı konusunda farklı program içeriklerinin neler olabileceği de bu denemelerle birlikte ortaya çıkacaktır. Web 3.0 teknolojisinin hayatımıza neler katacağı sorusu günümüzde sıkça sorulurken, bu soruların televizyon yayıncılığı ile ilgili olanları da cevap bulması beklenilen sorular arasındadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Arvas, S. İ. (2022). Gutenberg galaksisinden meta evrenine: Üçüncü kuşak internet, Web 3.0. *Academic Journal of Information Technology,* 13(48), 53-71.

Aziz, A. (2016). *İletişime Giriş.* Hiperlink Yayınları.

Baldini, M. (2000). *İletişim Tarihi*, (Gül Batuş, Çev.). Avcıol Basım Yayım.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 3(1), 1-15.

Barbier, F. & Lavenir, C. B. (2001). *Diderot'tan İnternete Medya Tarihi.* (Kerem Eksen, Çev.). Okuyanus Yayınları.

Baş, T. & Akturan, U. (2017). *Nitel Araştırma Yöntemleri Nvivo ile Nitel Veri Analizi, Örnekleme, Analiz, Yorum* (3. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Cankaya, Ö. (2003). *TRT: Bir Kitle İletişim Kurumu'nun Tarihi: 1927- 2000.* Yapı Kredi Yayınları.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage.

Doğan, B. & Kesken, E. (2007). Ağ 3.0-Anlamsal Ağ. *Elektrik Mühendisliği,* 432 Aralık, 44-47.

Duda, G. (2022). *Metaverse'de Fiziki Arsa Değil NFT Satın Alıyorsunuz*. http://www.sanayicidergisi.com.tr/ayin-dosyasi/metaversede-fiziki-arsa-degil-nft-satinaliyorsunuz-h1910.html, Erişim tarihi: 18.05.2022.

Eşitti, Ş. & Işık, M. (2015). Sosyal medyanın yabancı turistlerin türkiye'yi tatil destinasyonu olarak tercih etmelerine etkisi. *Karadeniz,* (27), 11-18.

Folger, J. (2022). *Metaverse Definition.* https://www.investopedia.com/metaverse-definition-5206578, Erişim tarihi: 20.05.2022.

Global TMT Sector (2022). *Metaverse: A Guide To The Next-Gen İnternet.* https://www.creditsuisse.com/media/assets/corporate/docs/aboutus/media/media-release/2022/03/metaverse-14032022.pdf, Erişim tarihi: 22.6.2023

Gökçe, G. (2012). *Televizyon Program Yapımcılığı ve Yönetmenliği.* Der Yayınları.

Grant A. E. & Meadows, J. H. (2010). *Communication Technology Update and Fundamentals*. A.E. Grant & J. Meadows (Ed.), 12.bs, FocalPress.

Grider, D. (2021). The metaverse: Web 3.0 virtual cloud economics. *Grayscale Research.* https://grayscale.com/wpcontent/uploads/2021/11/Grayscale_Metaverse_Report_Nov2021.pdf , Erişim tarihi: 02.01.2023.

Harris, C. (2006) Interactive Television. In A.E. Grant & J. Meadows (Ed.), *Communication Technology Update*. FocalPress, Oxford, 132-143.

Kandemir, C. (2013). *IPTV Yayıncılığının Sorunları ve Geleceği.* Derin yayınları.

Kim, J. (2021) Advertising in the Metaverse: Research Agenda. *Journal of Interactive Advertising*, 21(3),141- 144.

Kitonyi, N. (2022). South Korean TV Network Jumps on the Metaverse with The Sandbox. https://www.nftgators.com/south-korean-tv-network-jumps-on-the-metaverse-with-the-sandbox/, Erişim tarihi: 23.06.2023

Koçak, D. (2023). Web 1,0'dan Web 3,0'a metaverse'ün gelişimi ve sunduğu fırsatlar. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 7(2), 97-113.

Kurtel, K. (2008). Web'in geleceği: Anlamsal web. *Ege Akademik Bakış*, 8(1), 205-213.

Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma/Desen ve Uygulama içi bir Rehber.* (Selahattin Turan, Çev.). Nobel Yayınları.

Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Spectra Books.

Şahin Tutuk, Z. & Barutçu, B. (2018). *Türkiye'de Televizyonculuğun Başlangıç Öyküsü 1951-1971 İTÜ TV Dönemi.* İTÜ Vakfı Yayınları.

TB Creapost (2022). *Yatırımcıların Yeni Gözdesi "Dijital Moda*". https://tbmag.co.uk/yatirimcilarin-yeni-gozdesi-dijital-moda/., Erişim tarihi: 19.06.2023

Türsen, D. (2022). *Metaverse Konserleri Milyonları Kendine Çekiyor*. https://www.coindeskturkiye.com/sirketler/metaverse-konserleri-milyonlari-kendine-cekiyor-1907, Erişim tarihi: 17.06.2023.

Ünal, F. (2015). *Büyük Veri ve Semantik.* Abaküs Kitap Yayın Pazarlama.

Yaddanapudi, A., Chaudhary, K. & Saxena, S. (2022). *Financial Analysis of Meta Platforms Inc.* Engineering and technology management student projects. Portland State University.

Zhang, T., Gao, L., He, C., Zhang, M., Krishnamachari, B. & Avestimehr, S. (2021). *Federated Learning for Internet of Things: Applications, Challenges, and Opportunities.*

İnternet Kaynakları

https://www.trthaber.com/haber/gundem/trtden-bir-ilk-daha-metaverse-calismalari-basladi-687158.html, Erişim tarihi: 21.06.2023

https://www.btcturk.com/bilgi-platformu/metaverse-nedir/, Erişim tarihi: 17.06.2023

https://finance.yahoo.com/news/viewpark-x-soundpark-partner-deepmusic-123000650.html, Erişim tarihi: 23.06.2023

https://www.nme.com/en_asia/news/tv/south-koreas-mbn-launches-first-ever-metaverse-based-music-survival-program-avatar-singer-3298294 . "South Korea's MBN launches first-ever metaverse-based music survival program 'Avatar Singer', Erişim tarihi: 23.06.2023

https://www.zerodensity.tv/meet-koreas-new-virtual-3d-avatar-singers/, Meet Korea's New Virtual Singers, Erişim tarihi: 23.06.2023

https://kbizoom.com/the-metaverse-singing-show-avatar-singer-is-criticized-for-its-poor-quality/, 15 billion won invested but only 0% in ratings, the metaverse singing show "Avatar Singer" is criticized for its poor quality, Erişim tarihi: 24.06.2023

https://www.sektorel.com.tr/haber/turk-televizyonlarinda-bir-ilk-metaverseten-canli-yayin-yapildi-35360, Türk televizyonlarında bir ilk: Metaverse'ten canlı yayın yapıldı!, Erişim tarihi:24.06.2023

https://fintechtime.com/2022/09/metaverseten-canli-yayin/, Metaverse'ten Canlı Yayın, Erişim tarihi: 24.06.2023

https://www.haberlermetaverse.com/lg-televizyonlara-metaverse-getirecek-oorbit-ve-pixelynx-sirketiyle-is-birligi-saglandi-5714, LG Televizyonlara Metaverse Getirecek, Erişim tarihi: 24.06.2023

https://www.youtube.com/watch?v=kqkeYHcTy3o, Erişim tarihi: 03.07.2023

https://www.youtube.com/watch?v=lfmzB6Ofnqg, Erişim tarihi: 03.07.2023

EXTENDED ABSTRACT

With the developing technology, great developments have occurred in television broadcasting. Television, which is at the very center of social life, has become a mass communication tool that can be easily communicated with the world wherever there is internet and mobile phone, regardless of time and place. In the last stage of the level that internet technology has reached with interactive television, new doors have been opened to new experiences brought by the virtual world with the technology called Metaverse.

The concept of metaverse emerges as an increasingly popular concept that is being researched in many fields such as law, education, health, economy and religion, and is being discussed whether it is ethical or not.The virtual universe, which has begun to take place in almost every universe of life, appears as an alternative world where people do not interact from physical life to the virtual world through their avatars. In the Metaverse universe, where we can see all the arguments of the world we live in, the future of television broadcasting is of great importance, as are concerts, advertisements, and many other phenomena related to social life.

Purpose: In the study, the main purpose of the study is to reveal the current situation by examining the first examples of television broadcasting in the world and in Türkiye in the Metaverse universe, which has just entered our lives and offers us an alternative in the beyond universe. The study has the feature of being a historical source especially on television broadcasting. The aim of the study is to examine the first examples in terms of the future points of the advancing technology and television broadcasting and to bring them to the television broadcasting and metaverse literature.

Method: In the study, the technical developments in the history of television, interactive television broadcasting that emerged with the internet and finally the concepts of Metaverse were examined and a literature analysis was made and the theoretical basis of the study was established. The method of the study was document analysis, one of the qualitative analysis methods. As a result of the data obtained by document analysis in accordance with the research scope of the study, it appears as a field to be researched and examined in many subjects about the future of television broadcasting.

Conclusion and Discussion: When we look at the results of the document analysis, it is seen that the first television broadcasting experiments made over Metaverse in Türkiye were quite primitive. While the first television programs broadcast on Metaverse in Türkiye were on the news channels, it was revealed as a result of the researches that the first examples abroad were mostly in entertainment programs.

When we look at the first examples of television broadcasting, it is seen that it is not technically sufficient in its current form and the required level has not been reached yet.

When the first examples of television programs are examined, broadcasts are made to cover part or all of the program and in the next television broadcasting to be carried out over Metaverse, programs can be made by amateur users as well

as programmers, cameras, lights, sounds, etc. Experts on different subjects will be able to come together and make a television program.

Television Broadcasting also emerges as a field that has begun to be experienced in this universe, and it is wondered what kind of content the programs or broadcasts, whose first examples are presented, will present in the next stage. As a matter of fact, users who will have the opportunity to act in a freer area in the Metaverse world, where they will be included with avatars instead of profiles like on Facebook, will be able to exist in this universe as they wish, and they will be able to present the content they want to other users.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2721-2736
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.64654
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 17.09.2022 Submitted date
Kabul tarihi 15.03.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Ayyıldız, Ş. (2023). Why Geography Matters? Understanding Social Movements In Urban Context With Its Local And Global Features. *Journal of History School,* 66, 2721-2736.

WHY GEOGRAPHY MATTERS? UNDERSTANDING SOCIAL MOVEMENTS IN URBAN CONTEXT WITH ITS LOCAL AND GLOBAL FEATURES

Şeyma AYYILDIZ[1]

"Water is Life"

-from the movie of "Even the Rain"

Abstract

This paper mainly examines the meaning of social movements in urban contexts from a social-geographic standpoint, focusing on Cochabamba, Bolivia, as a case study. The Bolivian water war and social uprising against global and local privatization actors demonstrated that, contrary to modernization assumptions and developmental perspectives, "underdeveloped" countries resist political agendas imposed on them. This means that the patterns of globalization are directed by the needs and expectations of each country. In this regard, social movements are a synthesis of local and global dynamics that should be studied using a multilevel approach. All of these intertwined relationships can only be understood from a social-geographic standpoint that emphasizes the importance of space. This is due to the fact that urban space is more than just homogeneous interactions; it has a national context and a regional structure. The interdependence of flows and regional powers shapes the path of social movements.

Keywords: Social Movements, Urban Space, Social Geography, Neoliberalism, Globalization

[1]Araştırma Görevlisi, Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Uygulamalı Sosyoloji Anabilim Dalı, seyma.karamese@cbu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4125-1175

Şeyma AYYILDIZ

Coğrafya Neden Önemlidir? Kent Merkezli Sosyal Hareketlerin Yerel ve Küresel Özellikleri

Öz

Bu makale, Cochabamba, Bolivya'da gerçekleşen sosyal harekete odaklanarak bir vaka analizi yapmakta, esas olarak kentsel bağlamda sosyal hareketlerin anlamını sosyal coğrafi bir bakış açısıyla incelemektedir. Bolivya'nın küresel ve yerel özelleştirme aktörlerine karşı verdiği su savaşı ve toplumsal ayaklanma hareketi, modernleşme varsayımlarının ve kalkınma perspektiflerinin aksine, "azgelişmiş" ülkelerin kendilerine dayatılan siyasi ajandalara direndiğini gösterdi. Bu, küreselleşme hareketlerinin varsayılanın aksine her ülkenin ihtiyaç ve beklentileri tarafından yönlendirildiği anlamına gelir. Bu bağlamda toplumsal hareketler, çok düzeyli bir yaklaşımla incelenmesi gereken yerel ve küresel dinamiklerin bir sentezidir. Bütün bu iç içe geçmiş ilişkiler ancak mekânın önemini vurgulayan sosyal coğrafi bir bakış açısıyla anlaşılabilir. Bunun nedeni, kentsel mekânın homojen etkileşimlerden, ulusal bir bağlamdan ve bölgesel bir yapıdan daha fazlası olmasıdır. Akışların ve bölgesel güçlerin karşılıklı bağımlılığı, toplumsal hareketlerin biçimini şekillendirir.

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Hareketler, Kentsel Mekân, Sosyal Coğrafya, Neoliberalizm, Küreselleşme

INTRODUCTION

Throughout the paper, the meaning of social movements will be discussed in order to demonstrate how social uprisings have both local and global characteristics. It is focused on the specific case of an effective social movement against water privatization in Cochabamba, Bolivia between December 1999 and April 2000. By doing so, the importance of social movements and their relationships with the neo-liberalization process, internal and external forces, and modernization package will be examined. The concepts of colonization, class-based relations, developmental perspectives, globalization, and their critiques will be used as tools to understand these multidimensional factors. Because the main concern is understanding the place of social movements, the social-historic context is central to the discussion because geography matters (Massey, 1994). This is because comprehensive arguments cannot be made without understanding the socio-cultural features of each case and space (Karameşe, 2023). This viewpoint broadens the arguments based on criticism against linear modernity as a package for each third-world country, particularly after colonization and the Cold War period. In other words, this article asserts problematic parts of modernization theories by combining arguments with social and geographical perspectives, in contrast to the assumption of universal modernization patterns. It is difficult to talk about one type of modernization that brings equality to all

citizens in nation-states (Gledhill, 1994). From this perspective, it will be discussed at the urban level how different dynamics are intertwined and the issue is multidimensional by looking at the implication of neoliberal politics with the process of globalization after Cold War conditions.

Because political issues directly affect our lives, it is easy to turn our fundamental needs into political issues. Bolivia's water crisis is a good illustration of how neoliberal policies and commodity relations have made one of life's most basic necessities-water-part of political conflict. Without any discussion, water was seen as a part of nature and a human right; now, with the penetration of capitalism, it has become a commodity. To increase profit, it is seen that a system with multinational cooperation penetrates third-world countries. At that point, urban space is critical because it is the centre of capital accumulation, where conflicts and contradictions are reproduced (Castells, 1977).

The social context and historical background of Bolivia are crucial to analyzing the issue in all dimensions. Countries in Latin America are being forced by strong forces to privatize public services and state-owned businesses, including water services. At the end of the 1990s in Cochabamba, Bolivia, these forces (the World Bank, transnational corporations, national and regional governments, and local elites) came together. This cooperation exemplifies how international organizations and transnational corporations are functional by bringing together local elites and political figures to work against the interests of their own populations (Fuente, 2003, p. 1).

During the colonization period, Bolivia experienced negative consequences due to the exhaustion of its underground resources. Despite the widespread belief that colonization has ended, the experience of Bolivia revealed a close relationship and similarities between colonization periods in the twentieth and post-colonial periods in the twenty-first centuries. In the current context, indirect penetration of the resources has been observed rather than direct intervention. The commoditization of water, critical for peasants, and low wages created a consciousness of the exploitation of resources. It was dramatic that with the privatization of water, it was forbidden to collect rainwater and use natural sources in mountains. Because of all these unacceptable changes, a collectively organized social movement has begun against privatization issues directly and modern colonial international powers indirectly. The success of this movement was bringing people together and creating consensus "against the servants of neo-liberalism" (Spronk, 2005). The people of Cochabamba, Bolivia, all occupied the streets and the roads because it was a sign that they were the real owners of the

city (Albro, 2005, p. 251). With the participation of millions against militarist power, privatization laws were withdrawn by the government.

This case-based example has shown that social movements cannot be separated from external forces, international cooperation, the globalization process, and modernization projects in terms of equal power relations. This is because urbanism should be understood as a way of thinking, social organization, and attitude rather than just a concept. Urbanism is more than ideological expressions as "Modernization" or "Westernization" (Castells, 1977). The historical context of contemporary global restructuring must be recognized to understand present-day urban and regional change and dynamics. The cultural and spatial links between metropolitan core and colonial periphery, as well as the historical foundations of the world urban system, are central. As a result, urbanism is about the social production of buildings and urban form, with its potential for understanding economic, political, social, and cultural change on a global scale (King, 1990).

BETWEEN LOCAL AND GLOBAL: THE MEANING OF THE TRANSITION FROM COLONIZATION TO GLOBALIZATION

The bulk of the literature on the colonization period focused on how colonial powers exploited native people's resources and how internal dynamics were effectively used by external forces to increase exploitation. Colonialism is defined as a form of dominance—the control by individuals or organizations over the region and/or the behavior of other groups or individuals. It is regarded as a form of exploitation (Horvath, 1972, p. 46). There is an assumption that there was a dichotomy between colonial powers and colonies during the colonial period; however, after the colonization period, there are different economies, and the world consists of multiple societies. Through showing the possibility of the continuation of unequal power relations after the colonization period, how postcolonial economies produce new types of inequalities will be highlighted. From the beginning, it is seen that liberal and neoliberal policies, by penetrating all over the world, create new polarization by labeling them as developed and "underdeveloped" countries.

In that point, “a world – system perspective” of Wallerstein (2010) will be a theoretical kit for the discussion. Particularly, he focused on the period after World War II to show how there is a constructed polarization. The developmentalist perspective assumes that there are different economies; however, Wallerstein argues for economic entities and ongoing division of labor

to show interconnections between economies (2010, p. 169). Wallerstein's argument is beneficial for this discussion in two ways. In the first step, it shows the expansion of capitalist policies from European countries to third-world countries after the colonization period and no isolation in that sense. In the second step, it is an important argument against linear modernity's assumptions.

By concentrating on the post-World War II period, modernization theory can be understood. The Cold War, which refers to the conflict between the US and the Soviet Union, began in the 1950s. With the fall of the European colonial empires, third-world societies began to emerge. Western evolutionary theory and functionalism had an impact on the development of modernization theory because American social scientists and agencies paid attention to issues with economic development, political stability, and changes in these societies. (Tipps, 2010, p. 200). It assumes a constructed polarization between tradition and modernity, as Eisenstadt noted that "traditional societies were conceived as characterized by the predominance of particularistic, ascriptive, and diffuse patterns as opposed to the universalistic, specific, and achievement orientations of modern societies (2012, p. 228).

By ideologically fusing modern and traditional elements, this theory promotes the idea that historically colonized third-world countries should receive aid for their development. An ethnocentric worldview is prevalent in this idealization because it is asserted that the "East" is something primitive that needs to be supported. Additionally, Tipps contends that due to the fact that decolonization occurred in the face of fresh nationalist and revolutionary movements in the developing world and during the Cold War, the US needed the resources of the East as a support to defeat the Soviet Union (2010, p. 209–211).

However, internal dynamics should be a key concern when trying to understand the "postcolonial" context. While modernization refers to the process of adopting modern practices, technology, and infrastructure, often driven by economic and development goals (He, 2017), postcolonialization, on the other hand, pertains to the ongoing social, political, and economic effects of colonialism and the struggle for decolonization (Rana, 2021). In this regard, the case of Bolivia highlights the complex interaction between modernization and postcolonialization. While modernization initiatives may aim to bring progress and development, they can also perpetuate power imbalances and exacerbate socio-economic disparities. The Bolivian water war demonstrates how the legacy of colonialism, coupled with modernization efforts that prioritize profit over people, can lead to social unrest and resistance against perceived neocolonial practices. This means that modernization is merely a package if external and internal factors unique to each

country aren't taken into account. In reality, the same pattern cannot be anticipated for each country due to the various historical contexts and interventions of nations.

In the first step, financial aid was problematic because it was seen as a gate for the realization of political agendas. Mitchell (2002), who gives Egypt as an example to better understand the issue, argues in his article that although the main problem was not the geographical and demographic characteristics of Egypt, with Eurocentric lenses and for the realization of political agendas in the West, modernist assumptions were constructed to solve the problems of "underdeveloped" Egypt. The remarkable point is how these assumptions were supported and legitimized by the World Bank report. Furthermore, these financial aids have turned Egypt into a market for the United States. Actually, the example of Egypt is so similar to Bolivia contextually. This is because in the example of Bolivia, it is seen that privatization of resources is directly supported by World Bank reports and that privatization of water was beneficial for US companies. Mitchell, by discussing both inner conditions and international power relations, shows the limits of postcolonial relations; in other words, he focuses on all power relations, which are also crucial for our discussion. In addition to Mitchell, Besteman discussed, using Somalia as an example, how modernist assumptions reduce development problems to traditional relationships. He attracted our attention to colonial policy, cold war geopolitics, and donor funding to analyze postcolonial power relations (1996).

It is a reality that postcolonial power relations cannot be separated from neoliberal policy discussions. Particularly, as noted before, since this discussion is basically about the multilevel dimensions of social movements in an urban context, this part is crucial to understanding the logic behind politics and resistance against it. Free market logic is not only about economic issues but also social and political life. So liberal logic penetrates all relationships. Privatization is a key concept in this approach. David Harvey, in his article "The New Imperialism," gives clues about the close relationship between privatization and capital accumulation in the neoliberal area. According to him, "since privatization and liberalization of the market were the mantra of the neo-liberal movement, the effect was to make a new round of ' enclosure of the commons' into an objective of state policies". Privatization of utilities such as water, electricity, and transportation exists not only in Britain but also in South Africa (2003, p. 159). Moreover, Harvey discussed how, with neoliberal politics, privatization has started and basic needs turn into commodities with ' accumulation of dispossession '. To increase profit, capitalism creates a perception of commodities as natural resources in the past. The state, by selling its properties, has created a sphere for the penetration of

neoliberal policies. As a result, it is a reality that with globalization and the penetration of neoliberal policies, there are changes in the role of the state. The reorganization of capital on a global scale has changed the territorial understanding of nation states, which refers to transnational governmentality (Sharma & Gupta 2006). Neoliberal policies govern states on a global level.

This approach can also be seen in Wallerstein's argument (2010) because he argues that capitalist economies exist at the global level, so by showing the dichotomy between core and periphery, he draws our attention to inequalities on a global scale. Under the globalization concept, Western countries penetrate third-world countries for low wages and more profit. As it is understood from his argument, it is difficult to discuss isolated economies. This argument is also against modernization theory because Wallerstein's argument shows that external factors are also important for economies. So a developmentalist approach at the global level should not underestimate external forces.

In addition to external forces, as it was said before, internal dynamics are also crucial. When we talk about globalization, how can we understand local needs and offer the same solutions for each country? According to Sharma and Gupta (2006), the cultural outcomes of complex interactions cannot be predetermined, nor can the results of transnational neoliberal discourses be estimated (p. 29). This point is crucial to understanding why urban space should be understood differently from a conventional perspective. Since the main contribution of this paper is adding a geographical perspective to analyze urban and social movements to gather, space is different from two different conceptualizations of territorialized conceptions of spaces and the relations in them. The first argument for traditional space construction is expecting to see internal relations, homogeneous characteristics, and national belongings. Multiple exchanges and heterogeneous characteristics can be possible within the same territory. However, they are not only internally plural but also connected to a number of vast economic, political, and cultural networks with varying degrees of geographic reach (Nicholls, 2007, p. 617). In that point, Massey's perspective discussing how people learn local within the globe is useful to see how social movements at the urban level depend on both internal and external resources (Massey, 1994, as cited in Karameşe, 2022). She focuses on global conditions to demonstrate that "geography matters" in order to overcome a narrow dichotomy between local (continuity) and global (change). She theorizes globalized flows. Her ability is to see places as non-static and dynamic. Massey contends that mobility both rebuilds and locates space. From this vantage point, Massey's "A Global Sense of Place" is significant in depicting the place as open and hybrid—the result of interconnected flows. This understanding makes each social movement unique

because, according to Massey (1994), the ways of interaction, social relations, experiences, signs, and symbols are specific to the space itself. From this perspective, successful social movements typically rely on both regionally intensive and geographically extensive relationships for resource pooling and deployment (Nicholls, 2007), which will be analyzed in the social movement in Cochabamba, Bolivia.

BOLIVIA WATER WAR: ORGANIZED SOCIAL MOVEMENTS IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION

In that part, with the case of Bolivia, it is aimed to understand the relation between global-local processes in terms of social movements by analyzing the social-historical context and reasons behind these movements. Despite the different definitions of social movement, to cover different dimensions I accept the definition of it as a social movement is a network of informal interactions between a plurality of individuals, groups, and/or organizations engaged in a political or cultural conflict on the basis of a shared collective identity' (Diani, 1992, p. 13).

Using this definition, it should be argued that social movements can be both organized and unorganized. The non-organized form of resistance will be examined first. Instead of internalizing rules, people may resist everyday practices without consciously organizing. James C. Scott defines this problem as "everyday resistance," which takes the form of passive noncompliance, subtle sabotage, and deception (1985, p. 31–33). Because structural changes are a complicated issue, the subordinate class, in particular, resists in this manner. Because direct resistance to power is risky, they may disguise their attitude as a sign of resistance. As Scott adds, from micro theoretical perspective, individuals have the opportunity to change the structure, so resisting the system and developing practical solutions to alleviate the burden on the subordinate classes is more important (1985). This type of resistance is seen most often from women who believe they cannot change the patriarchal structure. Furthermore, this type of resistance can be seen in the workplace, particularly among factory workers who use assembly line logic. They develop various attitudes to deal with the stress of work life (Arthur, Hall, & Lawrence, 1989). As a result, we cannot limit resistance to just organized forms.

However, organized social movements differ from unorganized ones in that their goal is to change structure and openly resist the system. With the globalization process, the emergence of new structures has produced various problems and increased the interaction of people throughout the world. In that sense,

interactions between local and global level relations are so important because resistance against neo-liberal politics is not only the problem of local people but also the problem of many people all over the world. This is because democracy is not limited to politics imposed by foreign superpowers and is a participatory practice in the governance of everyday relations (Nash, 2005, p. 13). Since people suffer from similar problems, local resistance can diffuse to other parts of the world. However, it should be remembered that the meaning of movements can change depending on internal conditions, so globalization cannot bring uniformity to all parts of the world. So social historical context in terms of class relations, the meaning of democracy, and colonial background are vital. Although we will look at Bolivia's water resistance as a successful case and an example of direct democracy in the discussion, it has been known that not all social movements are successful because global capital actors are always clever in preventing these movements and in creating legitimacy towards the system. Since organizing is a difficult issue and cannot cover all people, it is impossible to direct democracy for each one. Consciousness is crucial for organizing; however, capitalist actors are clever to prevent this consciousness. By being aware that social movements do not create the possibility of direct democracy for each one and that they are not always successful, we can understand the reasons behind successful movements in the Bolivian case.

Bolivia Water War

From the period of colonization to globalization gives us theoretical background of social movement in Bolivia. The colonial period in Bolivia, dominated by Spanish control, laid the groundwork for social and economic inequities that endure to this day. Natural resource extraction, particularly the extraction of silver and tin, resulted in the exploitation of indigenous people, the displacement of local populations, and the consolidation of power among a privileged few. These historical injustices and power disparities paved the way for future social movements that sought to challenge the status quo (Morales, 2010).

The succeeding decolonization process, which included the war for independence and the establishment of the current Bolivian state, laid the groundwork for ongoing socioeconomic and political transformations. However, the postcolonial period was also marked by continuing inequities, political insecurity, and the marginalization of certain groups, most notably indigenous populations. Globalization affected the social movement scene in Bolivia even more. International financial institutions' economic liberalization initiatives, such as privatization and deregulation, have frequently exacerbated inequality and social

exclusion. The consequences of neoliberal globalization disproportionately impacted vulnerable populations, fueling social instability and resistance.

From this perspective, international financial institutions become crucial to understanding ongoing inequalities in society. So, the meaning of policy, social historical background of third-world countries, postcolonial period, and implementation of developmentalist and modernist approaches, which are supported by IMF and World Bank reports, explain directly the motivations behind the movement in Bolivia.

According to Albro (2005), government privatization efforts, aided by an IMF loan and a World Bank report, triggered a civic uprising in Bolivia's Cochabamba region. The remarkable point is that, despite the fact that different classes exist in Bolivia, they quickly organize against water privatization. He sees this movement as a way of achieving direct democracy, as Nash (2005) thinks.

In the book Social Movements and the Challenge of Globalization, there is an emphasis on the coalition of different actors such as teachers, civil servants, priests, doctors, public-sector workers, trade-union activists, and owners of small businesses, as well as poor farmers, indigenous peoples, and the unemployed, against the policies promoted by the IMF, the World Bank, and the WTO all over the world (Mayo, 2005, p. 2). In addition to inner conditions, according to Sponks (2005), protesting against the privatization of water utilities in Bolivia must be understood within the context of neoliberal economic restructuring and the emergence of what has been termed the "new working class," which is now primarily urban and engaged in the informal sector. The fragmentation between different workers is overcome by creating a common consciousness against neoliberal policies. Water became an expression of common consciousness, and people resisted policies for the same aim. Cochabamba symbolized the center of anti-neoliberal and anti-global movements. This movement is not only a direct criticism of neoliberal policies but also a sign of a direct criticism of modernist and developmentalist attitudes.

In the first step, it is a symbol against neoliberal policies because, since the colonization period, Bolivia's resources have been exploited. In the postcolonial period, instead of decreasing exploitation, neoliberal policies increased its level. Now natural resources turn into commodities, for example, water. "Even the Rain" is expropriated by capitalist powers. Although this expropriation is seen in many parts of the world, resistance can be explained by inner conditions. As it has been argued before, despite the clever attitudes of capitalism to prevent social resistances, Bolivia can become united around the same consciousness because of low wages, the characteristics of the city, the dry climate, and the negative

attitude of colonized powers, who are the same actors in today's capitalist powers. By creating a common consciousness, successful organized social movements became possible.

In the second place, it is a direct criticism of modernization projects that underestimate both external forces and internal dynamics. With the Cold War conditions, the US, through aiding Third World countries, wants to gain their support against the Soviet Union and communist ideologies. The IMF and World Bank are remarkable because funds are legitimized by their reports. In the example of Bolivia, we are totally confronted with this pattern. Through penetrating Third World countries' resources, we confront a new type of imperialism.

Understanding the ideological background of modernization theory is important to see hidden power relations. Ideological construction and polarization between "developed" and "underdeveloped" countries became ways of increasing exploitation. The government, believing in the necessity of development, started privatization despite the suffering of its own people. Modernists assume the same pattern, which is from tradition to modern, for each country. However, from the example of Bolivia, it is clearly seen that the attitudes of countries towards modernist projects can be totally different. Instead of internalizing policies, we can confront totally rejected attitudes.

As a result, common consciousness is a key concept in fighting external forces. Although there are different theoretical perspectives to explain motivation behind social movements, such as self-interested explanations in terms of how actors are rational (Mayo, 2005, p. 54), in this discussion we look at social movements as organized ones. It is an organization not for increasing their profits and protecting their rights in the market; it is an organization for protecting their basic human rights. Water as a basic natural resource symbolizes human rights, and this movement can be seen in the active participation of citizens to protect their rights. Moreover, it shows us how local social movements can be understood as global activism.

CONCLUSION AND DISCUSSION

In this article, organized social movements are conceptualized as active participation in urban governance. Bolivia's water war symbolizes the exploitation of imperial powers not only with its colonized background but also today with global movements. Neoliberal policies, modernization projects, and IMF and World Bank funds are signs of new exploitation relations, as discussed

in the Bolivia case. Although modernist assumptions expect the integration of policies all over the world, it is argued that reactions may be different from each other based on the dynamics of the context. Common consciousness can be seen as the main reason behind successful social movements because, regardless of class-based differences, the native people of Bolivia organized against capitalist global movements. Although globalization is commonly understood as the spread of uniform policies throughout the world, this paper demonstrates how globalization can be used to increase profits and decrease expenditures in third-world countries. All of these discussions cannot be understood apart from the context. In other words, while the globalization process has caused similar problems in different parts of the world, the unique circumstances of individual countries should not be overlooked. Inner conditions explain why the social uprising in Bolivia has been more successful than in other countries. As a result, understanding the relationships between local and global networks requires an understanding of both external and internal dynamics. In that sense, assuming the same pattern for each country does not reflect the reality of urban social movements. This is why local and global relations must be understood simultaneously. Social movements are the result of relational flows and power interactions at the local level, so it is impossible to comprehend the meaning of protests at the urban level without integrating geographical perspectives.

Through Wallerstein's world-system theory, it has been clarified in all these main points below that the Bolivian water war exposes the interplay of economic, political, and social elements within the global capitalist system.

1. Neoliberal Policies and Global Capitalism: It is critical to understand how the Bolivian Water War was rooted in neoliberal policies and the impact of global capitalism. Water resource privatization was fuelled by market-oriented changes advocated by foreign institutions such as the World Bank, reflecting neoliberal ideology that stresses privatization and deregulation.

2. Core-Periphery Dynamics: Wallerstein's theory focuses on the world system's core-periphery structure. It is emphasized that the water conflict in Bolivia represents the core's (global economic powers') exploitation and marginalization of the periphery (Bolivia). Privatization disproportionately impacted underprivileged areas, deepening disparities and prolonging the cycle of poverty.

3. Social Movements and Resistance: Wallerstein's theory helps to explain the formation and intensity of social movements during the Water War. The mobilization of groups can be understood as a kind of resistance against global capital's dominance as well as a struggle for autonomy and self-determination within the global system.

4. Dependency and Unequal Exchange: Wallerstein's theory's concept of dependency and unequal exchange is utilized to assess Bolivia's place in the global economy. It has been investigated how the privatization of water supplies reinforced dependency by extracting revenues while providing little for local development. This unfair trade generated dissent and opposition.

5. Geopolitical Considerations: Wallerstein's theory highlights the world system's geopolitical components. The Bolivian water war has been contextualized within broader geopolitical factors, such as the influence of powerful states and international institutions on Bolivia's domestic policy. It investigates how global power dynamics influenced the outcomes and responses of the water war.

All in all, this paper gives insights into the local structural forces at play and the global environment that shaped the conflict by integrating Wallerstein's world-system theory with an analysis of the Bolivian water war. Moreover, I added Massey's geographical perspective to see that social movements are hybrid—the result of interconnected flows. This multidisciplinary approach broadens our knowledge of the water bottle by situating it within the larger dynamics of the global system.

REFERENCES

Albro, R. (2005). "The Water is Ours, Carajo!" Deep Citizenship in Bolivia' s Water War. J. Nash (Ed.), In *Social Movements: An Anthropological Reader (*pp. 247- 265). Blackwell.

Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. M. B. Arthur, D. T. Hall, & B. S. Lawrence (Eds.), In *Handbook of Career Theory* (pp. 7–25). Cambridge. https://doi.org/10.1017/CBO9780511625459.003.

Besteman, C. (1996). Violent politics and the politics of violence: The dissolution of the Somali Nation-State. *American Ethnologist*, 23, 579-96.

Castells, M. (1977). *The Urban Question: A Marxist Approach*. Edward Arnold.

De La Fuente, M. (2003). A personal view: The water war in Cochabamba, Bolivia: Privatization triggers an uprising. *Mountain Research and Development , 23(1),* 98-100. https://doi.org/10.2307/3674547.

Diani, M. (1992). The concept of social movement. *Sociological Review*, *40*(1), 1–25.

Eisenstandt, S.N. (1974). *Studies of Modernization and Sociological Theory*. Wiley - BlackWell.

Gledhill, J. (2000). *Power and Its Disguises: Anthropological Perspectives on Politics*. Pluto Press.

Harvey, D. (2012). *Rebel Cities from Right to The City to The Urban Revolution.* Verso.

Harvey, D. (2003). *The New Imperialism*. Oxford University Press.

He, C. (2017). *How to Become a Modernized Country: China Modernization Report Outlook.*

Horvath, R.J. (1972). A definition of colonialism. *Current Anthropology, (13)* 1, 45-57.

Karameşe, Ş. (2022). *Negotiating Spatiality in Urban Migration Context: The Case of Syrian Students in Istanbul*. Doctoral dissertation, University of Essex.

Karameşe, Ş. (2023). Rethinking place-based gender relations in the new country: the case of tertiary level Syrian students in Istanbul. *Comparative Migration Studies*, *11*(1), 3.

King, A. (1990). *Urbanism, Colonialism, and the World-Economy.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315715506

Massey, D. (1994). *Space, Place, and Gender*. University of Minnesota Press.

Mayo, M. (2005). *Social Movements & The challenge of Globalization*. Canadian Scholars' Press Inc.

Mitchell, T. (2002). *Rule of Experts: Egypt, Techno-Politics, Modernity*. University of California Press.

Morales, W. Q. (2010). *A Brief History of Bolivia*. Infobase Publishing.

Nash, J. (2005). Introduction: Social Movements and Global Process. J. Nash (Ed.), In *Social Movements: An Anthropological Reader* (pp. 1-26). Malden: Blackwell.

Nicholls, W.J. (2007). The geographies of social movements. *Geography Compass,1*(3), 607-622. https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2007.00014.x.

Rana, K.S. (2021). Exploring the elements of postcolonialism and its exponents. *The Creative launcher, 6*(5), 44-52.

Scott, J.C. (1998). Introduction to *Seeing Like A State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press.

Scott, J.C. (1985). *Weapons of the Weak: Everyday Forms of Resistance*. Yale University Press.

Sharma, A. and Gupta, A. (2006). *Anthropology of the State.* Blackwell.

Spronk, S. (2007). *Roots of Resistance to Urban Water Privatization in Bolivia: The "New Working Class," the Crisis of Neoliberalism, and Public Services*. Cambridge

Tipps, D.C. (1973). *Modernization Theory and the Comparative Study of Societies: A Critical Perspective*. Cambridge.

Wallerstein, I. (2010). A *world- system perspective on the social sciences*. *The British Journal of Sociology, 61*, 167- 176.

EXTENDED ABSTRACT

Amaç: Bu makalenin temel amacı Bolivya'daki Cochabamba bağlamını bir örnek olay çalışması olarak anlayarak toplumsal hareketlerin kentsel bağlamlardaki önemini sosyal coğrafya perspektifinden incelemektir. Bu makale bağlamında kentsel mekanların yönetimine aktif katılım, organize toplumsal hareketler olarak kavramsallaştırılmaktadır. Bolivya'nın yalnızca sömürge geçmişi nedeniyle değil, aynı zamanda günümüzün küresel hareketleri nedeniyle de önemlidir. Bolivya'nın su kaynakları üzerindeki mücadele emperyal güçlerin sömürülmesinin bir metaforudur. Bolivya örneğinin gösterdiği gibi, neoliberal politika ve programlar, modernizasyon girişimleri ve Uluslararası Para Fonu ile Dünya Bankası'ndan sağlanan fonların tümü yeni sömürü biçimlerinin göstergeleridir. Modernist ilkeler, politikaların küresel entegrasyonunu öngörse de, gözlemlendikleri durumun dinamiklerine bağlı olarak bu makalede insanların tepkilerinin birbirinden farklı olabileceği öne sürülüyor. Bolivya'nın yerli halkının, aralarındaki sınıf ayrımlarına bakılmaksızın küresel kapitalist faaliyetlere karşı örgütlendiği göz önüne alındığında, toplumsal hareketin başarısına yol açan birincil faktörün ortak farkındalık olması mümkündür.

Yöntem: Bu makale, üçüncü dünya ülkelerinde karları artırmak ve harcamaları azaltmak için küreselleşmenin nasıl kullanılabileceğini bir örnek olay olan Bolivya su savaşları çalışmasıyla göstermektedir. Küreselleşme genellikle tek tip politikaların dünya çapında yayılması olarak anlaşılsa da, bu makale bu hedeflere ulaşmak için küreselleşmenin nasıl kullanılabileceğini tartışmaktadır. Bütün bu konuşmalar kendi bağlamları dışında anlaşılamaz. Başka bir deyişle,

küreselleşme eğilimi dünyanın birçok bölgesinde aynı türden zorluklarla sonuçlansa da, her ülkenin kendine özgü koşullarını gözden kaçırmamak önemlidir. Bolivya'nın iç koşulları, buradaki toplumsal isyanın diğer ülkelerdeki benzer hareketlerden daha başarılı olmasının sorumlusudur. Bunu anlamlı kılmak için de hem Wallernstein'in dünya sistemleri teorisi hem de Massey'in Global mekan duygusu tartışması makalede harmanlanmıştır.

Bulgular: Bunun sonucunda yerel ve küresel ağlar arasında var olan bağlantıların anlaşılabilmesi için hem dış hem de iç dinamiklerin farkında olunması gerekmektedir. Bu nedenle kentsel toplumsal hareketlerin tüm ülkelerde aynı şekilde gerçekleştiğini varsaymak, olayların gerçekte nasıl olduğunu yansıtmamaktadır. Bu nedenle hem yerel hem de küresel bağlantıların aynı anda kavranması zorunludur. Toplumsal hareketler yerel düzeydeki ilişkisel akışların ve güç etkileşimlerinin sonucu olduğundan, mekânsal perspektifleri bütünleştirmeden kentsel düzeydeki protestoların anlamını takdir etmek imkansızdır.

Sonuç: Bu makale, sosyal coğrafya perspektifinden kentsel bağlamlardaki toplumsal hareketlerin önemini araştırmak için bir örnek olay olarak Cochabamba, Bolivya'ya odaklanmaktadır. Çalışma özellikle Bolivya şehri çerçevesinde toplumsal hareketlerin önemini araştırmaktadır. Bolivya'nın su temini konusundaki çatışma ve ardından özelleştirmeye dahil olan küresel ve yerel aktörlere karşı yaşanan toplumsal ayaklanma, modernizasyon varsayımlarının ve kalkınma perspektiflerinin aksine, "az gelişmiş" ülkelerin kendilerine dayatılan siyasi gündemlere direndiklerini göstermektedir. Bu, her ulusun ihtiyaç ve beklentilerinin, küreselleşmenin getirdiği hareketlilik modellerinin temel itici güçleri olduğunu ifade eder. Bu bakımdan toplumsal hareketler hem yerel hem de küresel dinamiklerin bir sentezidir ve çeşitli düzeyleri dikkate alan bir metodoloji kullanılarak incelenmesi gerekmektedir. Bütün bu birbiriyle bağlantılı ilişkileri anlamlandırmak ancak mekânın önemine vurgu yapan sosyal coğrafya perspektifinden mümkün olabilir. Bu sebeple hem Wallernstein'in hem de Massey'in farklı dinamikleri ele alan yaklaşımları birer teorik sentez oluşturmuştur. Bu, kentsel mekanın çok çeşitli etkileşimlerden oluşmasının yanı sıra ulusal bir arka plan ve bölgesel bir yapıdan oluşması gerçeğinin bir sonucudur. Toplumsal hareketlerin izlediği yol büyük oranda akışların ve bölgesel güçlerin karşılıklı bağımlılığı tarafından belirlenmektedir.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2022), 16(66), 2737-2758
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72388
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 17.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Yaprak, T. (2023). Sevgi Soysal'in Şafak Adli Romaninin Oluşumsal Yapisalci Anlayiş Açisindan İncelenmesi. *Journal of History School*, 66, 2737-2758.

SEVGİ SOYSAL'IN ŞAFAK ADLI ROMANININ OLUŞUMSAL YAPISALCI ANLAYIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Tahsin YAPRAK[1]

Öz

Edebiyat sosyolojisi, hem bir eseri oluşturan sosyal etkiyi hem de bir sanatçının/eserin topluma etkilerini inceleyen bir bilim dalıdır. Bu alanda yaptığı çalışmalarla tanınan Lucien Goldmann, *Roman Sosyolojisi* adlı çalışmasında roman özelinde bu etkileşime dair çıkarımlarda bulunmuştur. Ona göre, romanın içyapısı, romana hâkim olan dünya görüşünün izlerini taşır. Sadece romanın içyapısına bakmak romandaki toplumsal etkiyi, sadece roman üstünde etkili olan toplumsal etkiye bakmak da eserin edebî yönünün ıskalanmasını neden olur. Bu nedenle Goldmann "anlama" ve "açıklama" olarak isimlendirdiği iki ayrı bakış açısıyla romanların analiz edilmesi gerektiğini düşünmüştür. Goldmann bu okuma yöntemini "Oluşumsal Yapısalcı" yöntem olarak adlandırmıştır. Çalışmada Sevgi Soysal'ın *Şafak* adlı romanı bu anlayış açısından analiz edilecektir. Bunun için "anlama" aşamasında öncelikle romanın içyapısını oluşturan unsurlar, gereksiz detaylar ayıklanarak ve nesnel bir bakışla, ortaya konacaktır. "Açıklama" aşamasında ise romanda beliren dünya görüşüne dair tespitlerde bulunulacaktır. Bu okuma yöntemiyle incelenecek olan *Şafak*, Sevgi Soysal'ın Adana sürgünü sırasında yaşadığı gerçek bir olaydan esinlenilerek kaleme alınmış bir romandır. Soysal, romanında akşam misafir olarak bulunduğu eve yapılan polis baskını üzerinden, Adana'nın sosyal dokusunu, güç karşısında insanların düştükleri durumları, hukuka bağlı olmanın önemini ele almıştır.

Anahtar Sözcükler: Roman Sosyolojisi, Oluşumsal Yapısalcılık, Sevgi Soysal, Şafak.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, tahsinyaprak @hotmail.com, Orcid: 0000-0003-3930-0425

Tahsin YAPRAK

Analysis of Sevgi Soysal's Novel Named Şafak in Terms of Genetic Structural Understanding

Abstract

Sociology of literature is a branch of science that examines both the social impact of a work and the effects of an artist/work on society. Lucien Goldmann, known for his studies in this field, made inferences about this interaction specifically for the novel in his work titled Novel Sociology. According to him, the internal structure of the novel bears the traces of the worldview that dominates the novel. Looking only at the internal structure of the novel causes the social impact in the novel to be overlooked, and looking only at the social impact affecting the novel causes the literary aspect of the work to be missed. For this reason, Goldmann thought that novels should be analyzed from two separate perspectives, which he called "understanding" and "explanation". Goldmann called this reading method the "Genetic Structuralist" method. In this study, Sevgi Soysal's novel Şafak will be analyzed in terms of this understanding. For this purpose, in the "understanding" phase, the elements that make up the internal structure of the novel will be revealed with an objective view, by eliminating unnecessary details. In the "Explanation" phase, determinations will be made about the worldview that appears in the novel. Şafak, which will be examined with this reading method, is a novel inspired by a real event that Sevgi Soysal experienced during her exile in Adana. In his novel, Soysal discusses the social fabric of Adana, the situations people face in the face of power, and the importance of adhering to the law, through the police raid on the house where he was a guest for the evening.

Keywords: Sociology of the Novel, Genetic Structuralism, Sevgi Soysal, Şafak.

GİRİŞ

Edebî ürünlerin tamamen onu üreten sanatçıya mı, yoksa o sanatçının da içinde bulunduğu topluma mı ait olduğu konusu hakkında edebiyat sosyolojisi alanında çeşitli düşünceler öne sürülmüştür. Bir insanın içinde bulunduğu çevreden etkiler, izler taşımadan hayatını sürdürmesi olanaksızdır. Öte yandan her birey, bu etkilerden azade ve biricik bir iç dünyaya da sahiptir; ancak sanatçının bu kendine has iç dünyasının toplum üzerinde bir etkisi de olabilir. Bu nedenle "sanatçının kişiliğiyle, yapıtıyla, toplumsal çevre arasındaki bu karşılıklı etkiyi incelemek" (Kösemihal, 1964, s.1) sanat sosyolojisinin bir alt dalı olan edebiyat sosyolojisinin de çalışma alanıdır.

Çalışmada, bu alanda yazdığı yazılarla tanınmış bir sosyolog olan Lucien Goldmann'ın *Roman Sosyolojisi* isimli eserinden ve özellikle *Edebiyat Tarihinde Oluşumcu-Yapısalcı Yöntem* isimli bölümünden kaynağını alan Oluşumsal Yapısalcı Yöntem ele alınacaktır. Bu yöntem temelde, ekonomik yapının o

dönemin romanının yapısını da etkilediği tezi üzerine şekillenmiştir: "Klasik romanın yapısı ile liberal ekonomideki mübadele yapısı arasındaki benzerli[k] (…) bu iki yapının bugüne kadar geçirdikleri evrimlerdeki paralelliği ortaya koymaktadır." (Goldmann, 2005, s.18).[2] Bu yapı değişikliklerine, Dostoyevski'nin "sayfa başına 120 ruble" (Akt. Günal, 2012, s.13) almasının yazarlık tarzına olası etkileriyle, günümüzde, sosyal medyanın kısa ve etkileyici cümlelere teşvik eden tembelleştirici yanı sayesinde, daha çok bu tür cümlelerin yer aldığı kitapların yüksek satış rakamlarına ulaşması örnek olarak verilebilir.

Goldmann eserinde daha sonra, roman türünün gelişimiyle ilgili tespitlerini ifade eder ve bir eserin oluşumunda toplumun etkisini şöyle izah eder: "Temelde roman, tarihi boyunca, bir biyografi ve toplumun yaşadığı tüm olayların kaydedildiği bir günlük olduğuna göre; böyle bir günlüğün, az ya da çok dönemin toplumunu yansıttığını görebilmek için bir sosyolog olmaya gerek yoktur." (Goldmann, 2005, s. 24). Çünkü bireyler, içinde bulundukları çevreden, sosyal yapıdan kaçınılmaz olarak etkilenirler. Tanzimat dönemi romanında, "yanlış Batılılaşmış" tipin, cariyelik kurumunun ya da köleliğin romana dahil olmasının sebebi, yazarın bunlarla gerçek hayatta karşılaşıyor olmasıdır. Bir sosyolog, bu temaların izini sürerek romanın yazıldığı devrin sosyal durumuna dair ipuçları yakalayabilir.

Goldmann, kitabın ilerleyen bölümlerinde, Marksist teoriden etkiler taşıyan, "şeyleşme" terimi üzerinde durmuş ve üretim ilişkilerindeki değişimin insanları birbirlerine ve toplumsal yapıya uzak birer nesne durumuna düşürdüğünü ifade etmiştir. Bu değişim şöyle izah edilebilir: İlkel zamanlarda bir kişi bir ürünü ya kendisi üretir ya da üreten kişiden, kendi ürettiği bir şeyin karşılığı olarak o şeyi alırdı. Bu sayede, kişiler, üretim nesnesiyle ve birbirleriyle daha sahih ilişkiler kurmuşlardı. Ancak, kapitalist seri üretim dünyasında, bir şeyi üreten kişi o şeyi kullanmayabilirdi. Ayrıca üretilen o şeyi kimin satın aldığını da bilemezdi. Bu da kişilerde üretim süreçlerine ve ürüne karşı bir yabancılaşma hissi duymalarına neden olmuştu. "[İ]nsanlar yalnızca satmak için üretirler, malların yalnızca 'değişim değeri' önemlidir ve böylelikle şeyleşme süreci başlar." (Tilbe, 2010, s. 32) Üretici üzerinde hakimiyet kurup onun ürettiği şeyleri başka insanlara para karşılığı satan satıcılar için "insan" artık başka bir anlama gelmeye başlamıştır: "Bireysel bilinç düzleminde, ekonomik yaşam, maksimum geliri elde etme amacı taşıyan, diğer insanlarla ilişkide bulunmak için hiç acelesi olmayan ve özellikle de topluma karşı hiç saygısı bulunmayan homo economicus'un, rasyonel egoizmi

[2] Goldmann ilerleyen sayfalarda, romanın yapısı ile sosyal yapı arasında da benzerlikler olduğunu iddia etmiştir. (Goldmann, 2005, s. 24-25). Bu durumda, Goldmann'ın hem ekonomik yapı hem de toplumun yapısıyla romanın yapısı arasında bir ilişki, benzerlik kurduğu söylenebilir.

görünümüne bürünür. Bu açıdan bakarsak, alıcı ve saha için diğer insanlar, benzerlerinden hiçbir farkı olmayan nesnelere, ya da bir başka deyişle, tek insani özelliği, kontrat imzalamak ve zorlayıcı yükümlülükler doğurmak olan ve bu sayede amaçlarını gerçekleştirebilmelerini sağlayacak imkânlara dönüşürler." (Goldmann, 2005, s. 45). Bu durum, bir anlamda, bütün insanların "müşteri" olmak dışında vasfı bulunmayan birer "şey" hâline gelmelerine neden olmuştur. Böylece "insanideğer" olarak değerlendirilebilecek hemen bütün değerler erozyona uğramıştır ve "bireyin ve bireysel hayatının bütün öneminin yok olması ve bunun sonucunda bireyin, toplumsal yaşamdaki önemini yitirmesi" (Goldmann, 2005, s. 43) söz konusu olmuştur.

Goldmann, bir anlamda yönteminin dayandığı temel esaslara değindikten sonra kitabının son bölümünde Oluşumsal Yapısalcı Yöntem'in nasıl bir inceleme yöntemi olduğunu ele almıştır.

1. OLUŞUMSAL YAPISALCI YÖNTEM

Goldmann bu bölümde yöntemin temel esaslarını verirken, yöntemi Marksist Eleştiri ile Psikanalitik arasında bir noktaya yerleştirir. (Goldmann, 2005, s. 73). Ona göre, her iki ekol de, değişik açılardan yaklaşsalar da, insanla ilgili hemen her şeyi anlamaya çalışmıştır. Ancak, her ikisinin de kendilerine has eksiklikleri, Goldmann'ı, bu iki ekolün iyi yanlarını alıp kötü yanlarını dışarıda bıraktığı eklektik bir orta yol bulmaya itmiştir.

Bu iki eleştiri okulundan ilki olan Marksist eleştiriye göre, "[i]deolojiler, hâkim sınıfların fikir ve normlarını doğal, âdil ve genel norm ve fikirler olarak göstererek, bu sınıfın hükmetme biçimlerini normal ve yasal biçimler olarak yansıtmaktadırlar. Marksist ideoloji eleştirisi, hâkim sınıfın bu tür ideoloji ve eleştirilerini fark etmiş, bunların gizlenen yönlerini açığa çıkarmayı amaçlamıştır. Böylece metinlerin sınıf ideolojileri ve bakış açılarına nasıl ilerlediğini analiz etmek Marksist eleştirinin kaçınılmaz bölümlerinden birisi hâline gelmiştir." (Kellner, 2016, s. 54). Goldmann, eserin oluşumu aşamasında yazarın psikolojik altyapısını oluşturan çok fazla değişken olduğu ve eski bir yazarın ruh dünyasını tam olarak anlamanın mümkün olmaması nedeniyle kendisini, psikanalitik okuldan çok, Marksist okula daha yakın görmüş ve "yapıtın bireyin değil toplumun bir anlatımı olduğu düşüncesi ile hareket etmiş, sanatı kolektif bir bilincin ürünü olarak görmüştür." (Yavuz, 2020, s. 288) Ancak metnin oluşumunda salt sosyal grupların etkisi baz alındığında ortaya çıkan bazı problemler vardır. Bunlardan ilki, bütün bir eserin sadece sosyal grupların etkisiyle oluşamayacak olması ve bu nedenle araştırmaların "eserin biriminin,

yani tam anlamıyla edebi olan yanının gözden kaçmasına neden ol[masıdır.]." (Goldmann, 2005, s. 77). İkinci ise "[b]ir eserin yazarının yaratıcı gücü ne kadar az olursa ve kendi kişisel deneyimlerini anlatmaktan ya da yazmaktan duyduğu tatmin ne kadar fazla olursa, eserinde, toplumsal gerçekliği ve kolektif bilinci taklit etmesiyle çok daha sık karşılaşıl[masıdır]. (Goldmann, 2005, s. 77). Goldmann'a göre, bu iki eleştiri anlayışından farklı olarak "[b]u yöntem, diğerlerine göre, öncelikle birleştirici bir şekilde insan eylemleri bütününü ele alması ve bununla birlikte, aynı zamanda hem anlaşılır hem de açıklayıcı olması yönünden iki kat avantajlıdır; çünkü anlamlı bir yapının aydınlığa çıkarılması, bir anlama sürecidir oysaki bu yapının, daha geniş bir yapıyla bütünleştirilmesi bir açıklama sürecidir." (Goldmann, 2005, s. 81). Teorik çerçevesini Goldmann'ın çizdiği bu yöntemde, öncelikle metni oluşturan unsurlar ortaya konur. Bu yapılırken diğer okuma yöntemlerinden de, üzerinde çalışılan yöntemle çelişmemek kaydıyla, faydalanmak mümkündür. İnceleme kısmında, bu doğrultuda hareket edilerek, romanın kurgu, anlatıcı, zaman, mekân, kişiler ve toplumsal yapı özellikleri alt başlıklar hâlinde ele alınacaktır.

Açıklama aşamasında ise "metni aşan ve çevreleyen toplumsal bir kitle ya da sınıftan oluşan toplumsal yapıyı belirlemek erek edinilir. Romanda çizilen toplumsal yapı ile gerçek tarihsel dönemdeki toplumsal yapı arasındaki bağıntılar ortaya konur. Yapıtı çevreleyen yapılar arasındaki benzerlikler irdelenerek bütünsel ve diyalektik bir sonuca ulaşmak denenir." (Tilbe ve Tilbe, 2016, s. 125). Burada temel amaç, romanın iç yapısında dünya görüşünün nasıl aksettiğini tespit etmektir: "Özerk bir evren için gerekli olan şeylerden biri de, o evrenin toplumsal, siyasal, ekonomik, vb boyutlarda düzenini ve devamlılığını sağlayacak dizge, yani ideoloji veya dünya görüşüdür. O halde, tutarlılık içinde iç evrenini oluşturan ve sunan her yapıt bir dünya görüşünün ifade edilme biçimidir. Bu dünya görüşü de bireysel değil, toplumsal bir olgudur. Dünya görüşü, topluma ait olası bilincin şekillendirdiği, ancak yazarın aracılığıyla varlık bulan bütüncül bir dizge özelliği taşır. Tutarsız ya da bütüncül olmayan özellikler taşıması durumunda içinde yer aldığı yapıt "büyük yapıt" olmaktan uzak kalır." (Atalay, 2016, s. 390). İnceleme kısmında, romanın iç yapısından akseden dünya görüşü anlaşılmaya çalışılacaktır. Bu dünya görüşünü anlamak için de yazarın hayatı, romana neden yazmış olabileceği ilgili başlıklarda açıklandıktan sonra, romanda çoğunlukla simgesel düzeyde yer alan işaretlerden hareketle romanı oluşturan dünya görüşü hakkında çıkarımlarda bulunulacaktır.

2. ŞAFAK ROMANININ OLUŞUMSAL YAPISALCI ANLAYIŞ AÇISINDAN İNCELENMESİ

2.1. Anlama

Bu bölümde, romanın yapısını oluşturan unsurların tespiti yapılacaktır. Bu tespitler yapılırken, roman teorisine dair birçok kaynakta bulunabilecek bilgilere ve yapı unsurlarının roman dışındaki dünyaya uzanan anlamlarına değinilmeyecek, tespitler romanın iç dinamiklerini ortaya koymakla sınırlı tutulacaktır. Ayrıca, bu bölümde "nesnel bir tutumla metinde gerçek değer taşımayan rastlantısal olaylar" (Tilbe, Tilbe, 2015, s. 193) dışarıda bırakılarak, çalışmanın açıklama bölümü için gerekli olan ham malzemeler tespit edilmeye çalışılacaktır.

2.1.1. Kurgu

Yukarıda da ifade edildiği üzere Goldmann, statik bir inceleme yöntemi önermemiştir. "Romanın yapısı" ifadesi, romanın iç düzeniyle ilgili, hakkında söz söylemeye değer her unsurla ilgili olduğundan, literatürdeki hiçbir çalışmada bu başlık yer almamasına rağmen, bu yöntem kapsamında ele alınacaktır.

Roman, temalar etrafında bir araya getirilmiş üç bölümden oluşmaktadır: Baskın, sorgu ve şafak. Kurgu açısından dikkati çeken şey, kahramanlarla ilgili tema parçalarının, bir olay ya da kişi aracılığıyla beklenmedik şekilde ve birbirini takip ederek sıralanmış olmasıdır. Örneğin, baskın anında önce Ali'nin, sonra Hüseyin'in, daha sonra da Mustafa'nın yaptıkları anlatılırken Mustafa'nın baskın anında yaptıkları üzerinden bir geçiş sağlanarak Mustafa'nın hayatı ve düşünceleri ele alındıktan sonra baskın anına tekrar geri dönülmüş ve bu defa başka bir karakterin baskın anına kadar yaşadıkları anlatılmıştır.

"Mustafa tam o anda rakı şişesini Hüseyin'in elinden çekip almak, dünya kötüsü bir suratla paldır küldür içeri dalıveren polisin kafasına fırlatmak istedi. Sanki Hüseyin, Mustafa şişeyi adamların başına fırlatmasın diye, bardağındaki rakıyı şişeye boşaltıyormuş gibi geldi ona. Ali Dayımız'ın evi basılıyor, sen tut ordan oraya rakı boşaltmakla oyalan. Dün bir, bugün iki demeye kalmadan yine bir bela kokusu dolaşsın havada, kızılmaz mı?

Mustafa matematik öğretmeni. Urfa'da…" (s. 22)[3]

22. sayfada başlayan "Mustafa bölümü", 34. sayfaya kadar sürmüş, bu sayfada evin iki hanımı Gülşah ve Ziynet'in bakış açısından olay tekrar edildikten sonra,

[3] Romandan yapılan alıntılarda, "Sevgi Soysal, Şafak, İletişim Yayınları, 2012." künyeli nüsha kullanılmıştır.

35. Sayfadan 47. sayfaya kadar süren "Oya bölümü" başlamıştır. Oya'nın baskın anına kadar yaşadıkları anlatıldıktan sonra Hüseyin'e şu şekilde geçilmiştir:

"Mustafa Oya'nın ilgisinden, bakışlarından tedirgin. Ali'ye yöneltiyor sıkıntısını.

"Hem niçin bize soruyorsun ki? İcazet mi alacaksın? Bizden size hayır yok. Hakkının nerde olduğunu bilmek de, aslanağzından almak da senin işin. Kestirmesi bu."

Mustafa'nın böylesine öfkelenerek kestirip atması, Hüseyin'i bile şaşırtıyor. Eskiden, İstanbul'daki öğrencilik yıllarından, Mustafa'nın öfkesini yakından tanımıştı." (s. 46-47).

2.1.2. Anlatıcı ve Bakış Açısı

Şafak romanında anlatıcının pozisyonu oldukça belirsizdir. Romanda anlatıcı, romanın hemen tamamında kişilerin iç dünyalarına tamamen hâkim bir pozisyondadır; ancak örneğin şu cümlelerde, anlatıcı, bir kahramanın yaptığı bir hareketin gerçek nedenini bilmediğini ifade etmektedir:

"Bardağındaki rakıyı, evin basılması karşısında afalladığı için mi, yoksa Ali şimdi sigortayı soracak diye, bocaladığı için mi şişeye geri boşalttı. Burası karışık." (s. 21).

Anlatıcı ile ilgili bahse değer bir diğer konu da, anlatıcının birden kahramanın ağzıyla konuşmasıdır: "Tutukluyken Öğretmenler Derneği karısına yardım etmişti. Mahkûm olunca, hatta daha önce atarlar beni öğretmenlikten. Maraşlılar'a sığınmak istemeyen Güler için iyi olmuştu Öğretmenler Derneği'nin bu yardımı. Hüseyin'e kızmam gereksiz, belki de bilmiyor Güler'in ne yaptığını." (s. 28).

2.1.3. Zaman

Romandaki olayın geçtiği zaman Adana'da bir sonbahar gecesidir. Bu sonbahar gecesinde "olaylar 1972 yılının sonlarında geçiyor olmalıdır.[4] Oya hapishanedeyken bir kadın ona Deniz Gezmiş'in idamını izlediklerini anlatır. Buradan hareketle romandaki baskın olayının Deniz Gezmiş'in idam edildiği

[4] Yazarın dipnotu: "Otobiyografik izler yaşıyan *Şafak'*ın, Sevgi Soysal'ın Adana sürgününün anılarından beslendiğini söylemek yanlış olmaz. Soysal'ın, *Yürümek* romanı müstehcen yayın suçlamasıyla toplatılmıştı (Muzaffer Uyguner, *Sevgi Soysal Yaşamı-Sanatı-Yapıtlarından Seçmeler*, Bilgi Yayınevi, İstanbul, 2002, s. 11.) ve yazar ceza olarak Adana'ya sürgüne gönderilmişti. *"Tarih, Ekim1972. Yer Adana, Sürmeli Oteli. Beş altı katlı bir yer burası ve şehrin merkezinde sayılırdı. Önce tutukevi, ardından cezaevinden kurtulan Sevgi'nin yeni adresi, bu oteldi"* (Erdal Doğan, *Sevgi Soysal: Yaşasaydı Âşık Olurdum*, Everest Yay., İstanbul, 2003, s. 181)."

Mayıs 1972 tarihinden kısa bir süre sonra gerçekleştiğini söylemek yanlış olmaz. Çünkü Oya hapisten çıkalı çok olmamıştır." (Topkaya, 2015, s 43-44).

Olay, bir gece içinde olup bitmiş; ancak yazar, zamanı geriye dönüşlerle daha geniş bir çerçeveye yaymıştır. Baskın anı, her kahramanın baskın anına kadar yaşadıkları, iç hesaplaşmaları ele alındıktan sonra tekrar tekrar anlatılmıştır.

2.1.4. Mekân

Romanın geçtiği mekân genel anlamda Adana'dır. Baskının yapıldığı ev, Adana'nın kenar mahallelerinden birinde bulunan Ali'nin evidir. Bu evin bulunduğu muhitle ilgili şu cümleler, "suç"un o civarda kanıksanmış bir şey olduğunu gösterir gibidir: "Yanıp sönen mavi lambasıyla evleri kollaya kollaya ilerleyen polis arabası şaşırtmıyor kimseyi. (…) Ev ev ilerliyor araba. Benzer evlerden belirli bir adresi çıkarmaya çalışarak, böyle bir mahallede mümkün olduğu kadar dikkat çekmemeye özen göstererek, sinsice." (s. 18). Ali'nin evi, tahta bir kapısı olan ve basmadan yastıklar ve örtüyle divana benzetilmiş bir kerevetin bulunduğu, yerde yemek yenen "gecekondu asıllı" (s. 18) bir evdir.

Roman, bu evde gerçekleşen baskından sonra, içinde "Ta Beyrut'lardan kaçak getirilmiş olan" (s. 73), bir avizenin bulunduğu lüks bir evde devam eder. Sorguyu yönetecek olan Zekâi Bey, bu evdedir. Zekâi Bey, karakola geçer.

Zekâi Bey'in odasıyla ilgili detay verilmese de birkaç kere tekrar eden bir görüntüden bahsedilebilir:

"Yazı masasının üstündeki 'Kocatepe'ye tırmanan Atatürk' heykelciğine boş gözlerle baktı, baktı. Sonra, ansızın çatılan kaşlarla bastı zile.

'Abdullah gelsin!'" (s. 79).

Bu heykelcik daha sonra Oya'nın da dikkatini çekmiştir:

"Oya gözlerini odada gezdiriyor. Zekâi Bey'in masasının üstündeki pirinçten Atatürk'e takılıp kalıyor gözleri.

'Bak bak, Atatürk'e bak! Bak da utan! Sizin gibi soysuzlar için mi kurtardı o vatanı ha? Söylesene. Siz vatanı satasınız diye mi kurtardı ha? Söyle?'

Oya susuyor." (s. 87).

Romanda bahse değer bir diğer mekân olan Adana'nın tasviri sırasında da "Atatürk" vurgusu dikkat çekicidir:

"Dün gece boşalan yağmur Atatürk Parkı'nı çamur deryasına çevirdi. Park bekçisi çamura bata çıka Atatürk heykelinin dibine vardı. (…) Parkın ta ortasındaki Atatürk heykelinin dibine kıvnlıp kestiriyor arada. (…) Şimdi Ömer

Sabancı'nın villasından sorumlu değil, parktan sorumlu, dibine kıvrılıp yattığı Atatürk heykelinden sorumlu. (…) Hayati iyi korur heykellerini, gün ağarınca parka doluşan ayak takımının heykele tırmanmalarına izin vermez. Yalnız Atatürk heykelini değil, öteki heykelleri de. (…) Kurtuluş günlerinde içine Atatürk büstü bindirilen askeri cip bu meydanda durur (s. 171-172).

"Atatürk Bulvarı" da özellikle son bölümde bir leitmotiv gibi tekrar tekrar kullanılmıştır:

"Adana'nın sevecen, ılık sonbahar güneşi Atatürk Bulvarı'ndaki on iki katlı apartmanların ardından doğuyor." (s. 170), "Muzaffer Beyler'in apartmanı Atatürk Bulvarı'ndaki Arı Sineması'nın tam üstünde." (s. 178), "Araba Atatürk Bulvarı'ndan kaydı. Hâlâ ıslak asfalt. Nerdeyse sel götürmüş dün gece. Atatürk Bulvarı uykuda daha. (…) Öte-Geçeliler, işçiler, ırgatlar, Arap uşakları, çingeneler, göçebeler, Atatürk Bulvarı sakinlerinin "üst", kendilerininse "ast" olduklarını bir an akıllarından çıkarmamalılar." (s. 183), "Akşam ona bir gözdağı vermeyi düşünüyor. Atatürk Bulvarı'na varıncaya kadar bu gözdağınm biçimi üstünde düşünüyor." (s. 198), "Onlardan Zekeriya'nın Atatürk bulvarındaki "Milli Mücadele Demeği" önünde görülmüş olduğunu öğrendi. Bozuldu." (s. 215).

2.1.5. Kişiler

Romanda iki ana karakter olduğu söylenebilir: Oya ve Mustafa. Bu iki kahraman da çeşitli siyasi sebeplerle hapse girip çıkmış ve baskın anının kendi geçmişleriyle ilgili olduğunu düşünen, bu nedenle roman boyunca suçluluk psikolojisi içinde olan kişilerdir.

Oya, romanda açıklanmayan bir sebepten Adana'da sürgün hayatı yaşayan, kaldığı otelde günlerinin geçmesini bekleyen bir kadındır. Oteldeki odası ve neredeyse attığı her adım polisler tarafından takip edilmektedir. Oya, adliyede tesadüfen Hüseyin adında bir avukatla tanışır. Hüseyin de Oya otelde çok sıkıldığı ve akşamları aç kaldığı için Oya'yı akşam yemeği için Alilere davet eder. Oya, çok yeni tanıştığı Hüseyin ve kardeşi Mustafa ile birlikte Ali'nin evine gider. Evdeki durumu çok iğretidir:

"Divanın ucuna ilişmiş oturan Oya, ev içi düzeninin bozuluvermesinden nerdeyse memnun. Kapı açılana dek öylesine rahatsız, ev içinin havasıyla öylesine uyumsuzdu ki, ansızın açılan kapı rahatlık getirici bir yenilik gibi göründü ona. Sofranın tek kadını olması, Gülşah'la Ziynet'in sofraya oturmayıp hizmet etmeleri sıkıyor, böylece somutlaşan ayrıcalıktan utanıyordu.

Hele Ziynet'le Gülşah'ın bunu doğal karşılamaları! Başka, kendilerine benzemeyen bir şey Oya. Hoş karşılıyorlar, bunun üstünde bile durmuyorlar.

(…) Bu iki kadını yok saymak, onlara sırtını dönmek ayıp kaçacak. Sohbetin, sofranın havasında sıkışıp kalmış yarı kadın, yarı erkek bir yaratık gibi acı çekiyor. Bir an kalkıp Gülşah'la Ziynet'in yanma gitmek istedi, sonra onların da sofraya oturmalarını sağlamayı umdu, ama iki davranışın da sırıtacağı korkusuyla vazgeçti. Böyle, sıkıntı içindeyken açılıverdi kapı." (s. 35-36).

Oya zaten roman boyunca kendisini ait olmadığı ve bir an önce gitmek istediği bir yerde hissetmektedir. Oya, romanda, halkına, onun adetlerine ve kültürüne yabancı bir kadın olarak da çizilir romanda:

"Oya, hemen her gün otelin önünden de geçen bu çeyiz kamyonlarını çok sever. Kamyonun arkasında, ayakta, davul sesine uyup göbek atan delikanlılar, kızlar, yoksulluğun bayram bilen şen yüzü gibi gelir ona.

Yanılıyor ama. Çeyiz kamyonlarının yoksullukla ilgisi yok. Kızlarının çeyizini mahalle mahalle gezdirenler, yine de varlıklılar. Çevre köylerinde toprağı olanlar, dükkân sahipleri, en azından ev tarla sahipleri. Adana'nın orta köylüleri. Bunlar Adana zenginleri yanında yoksul sayılırlarsa da, düğün, demek, sünnet denince geleneklerin hakkını verecek kadar paraları var. Bu insanlar, gösterişsiz, sade bir hayat sürerler. Oya gibileri, uzaktan yoksul sanır onları. Oya, çok daha az varlıkla, çok daha gösterişli bir yaşam sürenlerin dünyasından, o dünyayı tanıyor." (s. 53).

Oya kendisini ise, kendi ağzından şu şekilde tanımlamıştır: "Kuşkular ve suçluluk duyguları. İşte benim gibilerin sevimsiz özeti. İki arada kalmış küçük burjuva!" (s. 91). Bu tespite koşut olarak, baskının kendisi nedeniyle gerçekleştiği kuşkusu ve bu nedenle duyduğu suçluluk duygusu roman boyunca tekrar etmiştir.

Mustafa'da da benzer hisler roman boyunca tekrar etmiştir. Mustafa da baskının kendi geçmişi nedeniyle gerçekleştiğinden kuşkulanmış ve roman boyunca da bu suçluluk duyguları yakasını bırakmamıştır. Ancak, Oya'dan farklı olarak, Mustafa'nın suçluluk duymasını gerektirecek somut olaylar vardır. Bunlardan birincisi, siyasi sebeplerden tutuklanırken kapıyı hamile eşi Güler'e açtırmasıdır:

"O an çalmıştı kapı. Hiç beklemediği bir anda. Yüzüm sararmış olmalı. Kendi, aslında şaşmaması, kapı ziline hiç şaşmaması gerekirken, kalakaldı. Karısı açtı kapıyı. Ve tam dört adet Tomson gebe karısının alnına dayandı: "Teslim ol!"

Gebe karımı bile bile kapıyı açmaya gönderdim. Kaçılası bir düşünce değildi bu. Böyle kasvetli düşüncelerle başlamıştı özgürlük sabahı!" (s. 28).

Bu olay, karısını unutmak istemesi gibi aile içi konular dışında, Mustafa hapiste kaldığı sırada arkadaşlarını ele vermesinin vicdani ağırlığını da içinde taşımaktadır:

"Beni ele verdiler. Yaptıklarım biliniyordu. Ben de söyledim. Fazlasını söyledim. Nerde başlayıp bitiyordu ihanet? Yanlışın nerde başlayıp nerde bittiğini, kendi açısından çözmeye çalışıyordu. Çözemiyordu. Başı sonu belli, anlaşılır ve kullanılır bir çözüm yolu bulamıyordu. Oysa çok gerekliydi bu. Sonrası için. Hiç olmazsa yeni bir tespihe dizebilmek için düşüncelerini. Sonra, tespihin sonunda, şimdi Güler'in kaldığı gibi, Ali kalıvermişti elinde. Ali'yi düşününce aydınlanmıştı kafası. Ali'ydi ele verdiği, Maraşlılar'dı." (s. 33)

Ali, kendisini okuttuğu için onun çocuklarını da kendisinin okutmasının gerekmesi ve bu düşüncenin onu rahatsız etmesi de yine Mustafa'nın suçluluk psikolojisi içine girmesine neden olmaktadır:

"Selimiye'nin loş hücresinde, çok erken bastıran geceler de en sevmediği düşüncelerden biriydi Ali. Ali'nin çoktan okul çağma girmiş oğlu. Hasan'ı Ali okutuyor, bin zahmet okutuyor ya hani Mustafa'nın sözü? Ödenmemiş borç, karabasanlaşır, ardı ardına içtiği sigaralarla tutmazdı uyku" (s. 29).

Bu iki kahramanın da baskının gerçeklemesiyle ilgili kendilerini suçlamalarının dışında, Ali'nin kendileri yüzünden dayak yediğini düşünmeleri de yine her ikisinin de büyük bir suçluluk duygusu yaşamalarına neden olur. Ali, Maraşlı olmasıyla övünen, sosyal ilişkilerinde Maraşlı olmasını ön plana çıkaran, temiz kalpli bir işçidir:

"Ali'ye bu cesareti veren, belki Abdullah'ı gözünün ısırması. Maraşlı'ydı Abdullah da. Şimdi polis olmuş, ne önemi var, aslolan Maraşlılık'tır." (s. 69).

Ali'nin eşi Gülşah'ın suçluluk duygusu ise, kadınlık görevlerini yerine getirememekle ilgilidir:

" 'Mis gibi, ellerimle yaptım oğlum, yesene.'

Dalgın Mustafa. Gülşah'ı duymadı. Duysa, "Ellerine sağlık, pek güzel olmuş," der, hatır için yer. Ama kötü dalgınlığı yengeyi kırmasına yol açtı. (…) Bumbarı, o an bütün bunları düşünemeden, eliyle iten ve yengenin ağlamaklı gözlerini görmeyen Mustafa, kafasında karabasanlaşan Güler, düşmanca bakıyor Ekrem'e. (…) Kahırlanıyor Gülşah, kırk yılın birinde, hem de mahpuslardan çıkıp gelen Mustafa'yı ağırlayamadım, diye." (s. 60).

Mustafa'nın kardeşi Hüseyin ise, Maraşlı olmasının avantajlarından faydalanıp avukatlık kariyerinde yükselmekten başka bir derdi yoktur: "Hiçbir zaman yalnız gelmezler, ya bir arkadaşlarını, ya konu komşularından birini de peşlerine takarlar, böylelikle okuyup avukat olmuş akrabalarıyla övünme fırsatı yaratırlar. Bütün bunlar Hüseyin için ne yeni, ne şaşırtıcı. O biraz da, hatta asıl bunun için okutulduğunu biliyor. Çocukluğundan beri kendisini sımsıkı sarmış olan

akrabalık çemberini kırmaya da niyeti yok. Bu çemberin sorumlulukları kadar yararları da var aslında. Adana'da avukatlık yapmak yürekliliğini bu çemberden aldı." (s. 20).

Mustafa sorgudan çıktıktan sonra Hüseyin hakkında şunları düşünmüştür: "Hüseyin hâlâ tepesinde. Öksürürken ağzından tükrükler saçıyor, Hüseyin'in üstündeki maksi pardösüsünün eteklerine. Nerden de bulmuş bu pardösüyü? Boş zamanlarında, Atatürk Bulvarı'ndaki pastanede oturarak, taşrada bunalan aydın avukat pozlarına giriyordur bununla. Ayas Koleji'nin pasta düşkünü kızlarına bıyık buruyordur çayını içerken. (…) Tepeme dikilmiş, "Ne sordular?" diye kafa şişiriyor. Kendinden başka hiçbir şey umurunda değil. Başına geleceğin derdinde. Karım, kızım, bütün olanlar, olacaklar, devrimci hareket umurunda bile değil. Hüseyin'in korkmasını istiyor." (s. 147.-148).

Romanda, bu kahraman grubunun karşısında yer alan grupta iki kahraman ön plana çıkar: Emniyet amiri Zekâi Bey ve polis Abdullah.

Zekâi Bey, Akdeniz Sanayi Fabrikası müdürü emekli albay Muzaffer Bey'in evinde birçok gece sabahlara kadar briç oynayan, sorgu sırasında Oya'ya şu cümleleri kuran, milliyetçi/muhafazakâr biridir:

"Sizin gibi sapıkları temizleyeceğiz anladın mı? Bu vatan senin gibi orospulara kalmayacak. Biz varız çünkü, biz. Allah var! Türklük var! Bu memleketin has evlatları var! Çok şükür. Topunuzu tahtakurusu gibi ezeceğiz. Duman edeceğiz. Tertemiz edeceğiz bu vatanı. Cennet gibi, pirü pak..." (s. 86-87).

Bu briç partilerininin birinde Akdeniz Sanayi'nin patronu Turgut Sabuncu Beyefendi'nin kendisini azarlamasının psikolojisi üstünde etkisi olduğu söylenebilir:

" 'Görevinizi yapmıyorsunuz, bilin bunu! Bilin bunu!'

Köpürdükçe köpürüyor Turgut Sabuncu Beyfendi. İpek mendiliyle ağzından fışkıran köpükleri silmek zorunda kalacak kadar. (…) Grevin "maalesef kanuni" olduğunu söyleyerek Turgut Beyfendi'yi çileden çıkaran Zekâi Bey'e tarizde bulunmayı da unutmayarak.

Köpek gibi kovulmuştu ardından. Turgut Bey, Muzaffer Bey'in evini de kendi mülkiyet sınırlarının içinde gördüğünü kanıtlamıştı kendisini kovmakla. Genellikle yüksek sesle konuşulmasını hiç sevmeyen o efendi adamın, 'Gelmiş karşıma kanun diye geveliyor. Sizi niçin besliyoruz ha? Kervan yürüyecekse, sizin gibi itlere ne gerek var ha?' diye haykırışı hâlâ kulaklarında. Sonra, o memleket ufuklarının karardığı günler geçtiğinde, öfkesini böylesine kusmuş

olmaktan utanç duyan Turgut Beyfendi, gönlünü almıştı Zekâi Bey'in. Şoförüyle, iki şişe viski göndermişti yılbaşında.

Yine de uzun süre sindiremedi köpek gibi kovuluşunu. (…) Yeniden haykırıyor Turgut Bey, ağzından sıçrayan köpükler suratına yağıyor Zekâi Bey'in. Yüzüne tükürülüyor gibi yine. 'Kim kullanacak kanun sözünü, iyi belle bunu, kim kullanacak kanun sözünü? Kanuni haklarıymış! Bir tek kanun vardır; bizim bildiğimiz kanun vardır; düzenin kanunu vardır. Düzene karşı kanun mu olurmuş? Geçmiş karşıma, kanunun keskin kılıcını batırman gerekenleri kanun siperine almaya kalkışıyorsun! Ulan senin işin kanun kılıcını düşmana işleyene dek bilemek. Öyle her yana yontulan kanun olur mu? Kanun ya bizim, ya onların. Bizimse, emrediyorum, kanun uygulayıcısı olarak görevini yap. Yapmayacaksan, defol, onlara sığın, onların kanununu uygula sıkıysa.' " (s. 135-136)

Zekâi Bey'in amiri olduğu polis memuru Abdullah ise, Zekâi Bey'in Turgut Sabuncu karşısında hissettiği tedirginliği hissetmekte ve sürekli olarak Zekâi Bey'in kendisini hatalı göreceği endişesi içindedir: "Abdullah başını kaşıyor. Ne söylerse söylesin, kabahat üstünde kalabilir." (s. 77).

2.1.6. Toplumsal Yapı ve İlişkiler

Romanda zamanın Adana'sını oluşturan hemen her sosylojik katmandan insanlara yer verilmiştir. Sosyo-ekonomik olarak sıralanacak olursa, bu piramidin tepesinde, devletin kolluk kuvveti durumundaki Zekâi Bey'i bile tahkir edebilecek durumdaki Turgut Sabuncu'nun olduğu söylenebilir. Fabrikanin emekli bir albay olan müdürü Muzaffer Bey bu sıralamanın hemen altında yer alabilir. Daha sonra, emniyet amiri Zekâi Bey, polis memuru Abdullah, Avukat Hüseyin bu piramidin alt basamaklarına doğru inildikçe karşımıza çıkar. Ali ve ailesi de bu toplumun en alt katmanlarında yer alırlar. Ali, Turgut Sabuncu'nun fabrikasında çalışan bir işçidir.

Romanın son bölümünün başında, toplumun sosyolojik durumunun adeta panoraması çıkarılır ve Adana'nın gündelik hayatı uzun uzun anlatılır. Bu kapsamda, toprağına tutkuyla bağlı zengin bir toprak sahibi, bir park bekçisi, çingeneler, fabrika işçileri, ailesinin parası olmadığı için elişi kağıdı alamaması nedeniyle okula gitmek istemeyen küçük bir çocuk, bir uyuşturucu tacirinin yaptıklarını anlatan bir bölüm yer almaktadır.

2.2. Açıklama

2.2.1. Yazarın Özyaşam Öyküsü

Bu bölümde, Sevgi Soysal'ın özyaşam öyküsü ele alınacaktır. Çünkü "[e]ğer yazarın özyaşam öyküsü yapıtında önemli bir yer tutuyorsa, kuşkusuz toplumsal

göndergeleri ortaya çıkarmak için bu konuyu irdelemekte yarar vardır." (Tilbe, 2004: 100-101). *Şafak* romanının otobiyografik ve devrin şartlarını yansıtan bir roman olduğu da açıktır. (Yüce, 2007: 40), (Topkaya, 2015: 43), (Şahin, 2020). Bu nedenle yazarın hayat hikayesinin romanın vermek istediği toplumsal mesajları anlamak için gerekli olduğu düşünülebilir. Aşağıdaki bilgiler, *Seygi Soysal'ın Hayatı ve Edebi Eserleri* başlıklı doktora tezinden özetlenecektir:

Sevgi Soysal, Osmanlı'nın Batı'ya açılan kapısı durumundaki Selanik göçmeni bir ailenin çocuğudur. 30.09.1936 tarihinde İstanbul'da doğar. Babası Ali Mithat Yenen, annesi Alman kökenli Aliye Hanım'dır. Çocukluğu Ankara'da geçer. Babasının, kişiliğinde derin izler bırakan alaycılığı, onda da görülür. Soysal, annesinin teşvikiyle sanatın değişik dallarında kendisini geliştirir. İlkokulu Ankara'daki Mimar Kemal İlkokulu'nda, liseyi de dönemin kalburüstü kesiminin çoğunun çocuklarının, disiplinli bir okul olan Ankara Kız Lisesi'nde okur.1952 yılında DTCF Arkeoloji bölümüne kaydolur. Üniversite okurken sanat çevrelerinden arkadaşlar edinmeye başlar, ileride evleneceği Özdemir Nutku ile tanışır. 1956 yılında Özdemir Nutku ile evlenir. Engelli bir çocukları olur ve 1964 yılında boşanırlar. Aynı yıl, tiyatro çalışmalarından dolayı tanıştığı Başar Sabuncu ile evlenir. Soysal, o yıllarda TRT'de çalışmaktadır. TRT, 1968 yılındaki öğrenci olayları nedeniyle zor günler yaşar. 1970 yılında Başar Sabuncu'dan boşanır ve TRT adına röportaj yapmak için ziyaretine gittiği Mümtaz Soysal'la 13 Temmuz 1971 tarihinde evlenir. Bu evlilikten önce siyasi olmayan sebeplerle tutuklandığı için TRT ile ilişiği kesilmiştir. 1972 yılında bir şikâyet üzerine tekrar tutuklanır. İki ay Merkez Cezaevinde kalır, daha sonra da Adana'da 3 aylık bir sürgün hayatı yaşar. "Sevgi Soysal, bütün bu yaşadıklarından sonra sol harekete sempatiyle yaklaşır; fakat tutukluluk ve sürgün döneminde "komünist kadın" olarak nitelenmesi onu çok üzer." (Yüce, 2007: 40). Ancak sol hareketlere olan yakınlığı devam eder. 1975 yılında kanser teşhisi alır ve Eylül 1976'da hayatını kaybeder. (Yüce, 2007, s. 18-48).

Romanda ele alınan olayın birebir Soysal'ın Adana'da başından geçen bir olaya dayandığı, Soysal'la ilgili yazılan bir biyografi kitabı olan *Sevgi Soysal: Yaşasaydı Aşık Olurdum*'da şöyle anlatılır: "[M]asumiyet ve kinin biriktiği yer hep aynı adresti: Körlük! Sevgi, o tarihlerin körlüğünü Şafak romanında irdeleyecekti. Çünkü kendisi körlüğün merkezine zorunlu bir seyahate gönderilmişti. Bu merkezde görmek icin çabalayanlarla tanışmakta çok gecikmemiş, onlarla konuşabileceği bir şeylerin olduğunu düşünmüştü. Doğrusu biraz da merakla yaklaşmıştı bu insanların hayatlarına. Zamanla gidip geleceği yeni evler olmuştu. Bir anlamda kendisine 'geçmiş olsun'a gelenlere 'nezaket ziyareti'nde bulunmaya başlamıştı. Şafak romanının omurgasını oluşturacak

polis baskınını da gerçekten bu nezaket ziyaretlerinden birinde yaşamıştı." (Doğan, 2003: 186).

2.2.2. Anlatının Kaynağı

Yukarıda da ifade edildiği üzere, *Şafak* Sevgi Soysal'ın hayat hikâyesinden ve sosyal ortamdan derin izler taşır. Soysal bu romanı yazana kadar sol düşünceye derin bir bağlılık içinde olmamıştır; ancak yine de sol çevrelere yakın olduğu açıktır. Tutuklanıp cezaevine atıldığı, bir sürgün olarak Adana'da yaşadığı günleri, sol düşünceye mensup insanların içinde bulundukları ruh hâllerini, 12 Mart dönemindeki hukuksuz ortamı ve bir kadın olarak bu toplum içinde yer almanın zorluklarını anlatmak istediği bir roman yazmış olması son derece doğaldır.

2.2.3. Simgesel Çözümleme

Şafak romanında simgesel kullanım o kadar yoğundur ki romanı âdeta Türk toplumunun o dönemki durumunun bir alegorisi olarak okumak mümkündür. Bu nedenle bu başlık altında simgesel kullanım üç alt başlıkta incelenecektir:

2.2.3.1. Kişiler Düzeyinde

Romandaki hemen her karakterin Türk toplumunun o dönemki sosyal yapısına dair birer örnek tip olduğunu söylemek mümkündür. Oya, Sevgi Soysal, toplumuna yabancı, şüpheler ve kuşkular içinde kıvranıp duran bir burjuva sanatçısıdır. Bu nedenle de kendinden emin değildir. Kadınların durumunu görür, üzülür; ancak bu konuya dair hiçbir şey yapmaz. Kadınların dâhil olmadığı bir sofraya oturmakta bir beis görmediği gibi, erkeklere de bu duruma dair hiçbir itirazda bulunmaz.

Mustafa, "hareket" dediği siyasi hareketin, "adalet ve özgürlük" gibi kavramlarla ilgili olduğunu bilmesine rağmen, bu fikirleri ailesi söz konusu olduğunda hayata geçirmemiş; aslında düşmanı olduğu sosyal düzenin bir temsilcisi durumuna düşmüştür. Ancak Mustafa bu çelişkili durumun farkında değildir ve "hareketi" bir anlamda eşi, çocuğu ve Ali'ye karşı olan sorumluluklarından kaçmak için kullanır. Aslında görüşlerini benimsediği, içselleştirdiği için harekete bağlı değildir. Bu nedenle de kolaylıkla kendisini kandırıp hapishanede arkadaşlarını ele vermiştir.

Bu iki kahraman üzerinden, Türkiye'deki sol hareketlerin içinde yer alan insanların, kendi içlerinde hâllemediği birçok sorunu olan ve etik değerler üzerine de inşa edilmiş siyasi görüşleri içselleştirememiş insanlar oldukları için bu hareketin Türkiye'de başarılı olamayacağına dair bir mesaj verilmek istenmiş

olabilir. Soysal'ın kendisi ve Mustafa gibi insanlarla hayatın içinde sıklıkla karşılaşmış olması ihtimal dâhilindedir.

Mustafa'nın kardeşi Hüseyin, feodal etiketleri kendi çıkarları için kullanmaktan çekinmeyen, sol jargonda geçtiği şekliyle, bir "oportünist"tir. Bütün olayları, kendi istikbaline olabilecek etkileri açısından değerlendirir ve sadece kendi çıkarlarını düşünür.

Turgut Sabuncu, sol jargonda, "komprador" olarak ifade edilen varlıklı kişileri temsil eden tiptir. Sabuncu için anayasanın da işçi haklarının da, kendi çıkarlarıyla çeliştikleri durumlarda hiçbir anlamı yoktur. Bu kanunlar ve haklar onun için önemsizdir. Sabuncu, sadece zengin olması nedeniyle kendisini devletten üstün görür ve devletin kolluk kuvvetlerini temsil eden bir emniyet amirini azarlamaktan çekinmez.

Zekâi Bey, kendi ezilmişliklerini, aşağılanmışlıklarını, ailevi sorunlarını hükmü altında bulunan kişilerden çıkaran, zengin kesimi yakın dururken onlardan ayrı da olduğunu da bilen ve kanun adamı olmasına rağmen kanun dışında çıkmakta beis görmeyen bir adamdır. Bu adamın yaslandığı temel değerler, sol kesimin savunduğu değerlerle taban tabana zıttır.

Zekâi Bey'in emri altındaki Abdullah, amirinin ağzından çıkacak bir sözle bütün dünyası kararabileceği için, amirine karşı sorgusuz sualsiz itaat eden bir devlet memurudur. Romanda Abdullah tipinin bütün memurlar için teşmil edilebileceği hem isminin Allah'ın kulu anlamına gelen Abdullah olmasından hem de romandaki şu cümlelerden bellidir: "Şaşırdı Oya. İçeri girenin kim olduğuna bakmadan bu cümlenin ağzından çıkmış oluşuna. Abdullah'tı gelen. Güllü bütün Abdullahlar'ı vuramadı işte. (…) Asıl kaçakçılar nerde, hatta işten az pay alan Abdullahlar? Hiçbiri yok." (s. 117- 118).

Zekâi Bey ve Abdullah için sorguladıkları kişiler, görevlerini yerine getirirken muhatap oldukları "şeyler"dir. İnsana dair değerlere yabancılaşmış olan bu kişiler için karşısındaki kişilerin herhangi bir değeri yoktur. Turgut Sabuncu için de işçilerin hakları aynı şekilde değersizdir; çünkü onun için de insanlar, fabrikası için gerekli olan işgücünü sağlamaktan başka bir anlam taşımazlar.

Bu iki tarafın kendilerini kontrol eden "güç" olgusuyla mücadelesi içinde, herhangi bir güce karşı boyun eğmeyen ve sadece hayatını idame ettirmeye çalışan işçi Ali ise, halkı temsil ediyor olmalıdır. Ali'ler gücü elinde tutanların rahatlıkla ezebileceği kişilerdir. Evine misafir kabul etmekten başka hiçbir suçu olmayan Ali, karakolda dayak yiyen tek kişidir. Bunun sebebi belki hakları konusunda bilinçsiz olması, belki de arkasında kimsenin olmadığının güç sahipleri tarafından biliniyor olmasıdır.

Ali'nin karısı Gülşah ise, Ali gibi, geleneklerine son derece bağlı ve insanları memnun etmekten onlara iyi davranmaktan başka bir şey düşünmeyen saf, temiz bir kadındır. O ve kardeşi Ziynet için, "erk"ek, mutlak anlamda boyun eğilmesi gereken kişilerdir. Hatta Ziynet, kocasının onu dövmesinde bile keyif verici bir yan bulur: "Bir kulağından girip öbür kulağından çıktı bu sözler Ziynet'in. Zekeriya vurgundu ona. Her bir yanları sızılı, Gülşah gibi kocamış karı ne bilsin vurgunluğu, ne bilsin er dayağının tadını?" (s. 56).

Romanda kadın karakterlerin yaşadıkları kötü olaylar hakkında uzun anlatımlar da vardır. Bu noktada, Soysal, cinsiyetçi bir tutumla, bu durumu, "erkeğin doğuştan kötü olmasıyla" izah etmez. Böyle bir anlam çıkmaması için belki de, Asuman Yemez isimli zorba bir kadın karakterden bahseder: "Asuman Yemez, gazino sahibi, kaçak çalışan orospuların koruyucusu ve ekmek kapısı, Merkez Cezaevi'nde de adam kullanmanın yolunu bulmuş. Orospuluktan, zinadan içeri düşmüş ne kadar kadın kız varsa, hepsine meydancılık yaptırıyor." (s. 109). Soysal bu karakter aracılığıyla meseleyi "güç sahibi kişilerin yozlaşması" düzleminde ele aldığını söylemek ister gibidir.

Romandaki bütün kişilerin, kurgu başlığı altında ifade edilen tekniğin de ima ettiği üzere, birbirleriyle köklü bağları yoktur. Çeşitli rastlantılar, zorunluluklar ve görevler nedeniyle bir araya gelen bu karakterler kendilerine ait hayat hikâyeleri içindedirler, etkileşimleri zayıf düzeydedir. Yine de, Soysal, sözü zaman zaman bu kahramanlara vererek, onların bu sosyal düzen içindeki yerlerini, belki de ezilmişliklerini kendi ağızlarından dile getirmek istemiş gibidir. Çünkü, Turgut Sabuncu dışındaki hemen her kahraman, bir şekilde güçlü olanın karşısında ezilmiş durumdadır.

2.2.3.2. Olaylar Düzeyinde

Bu başlık altında akla gelebilecek ilk örnek, Turgut Sabuncu'nun, Zekâi Bey'i, Zekâi Bey grevin anayasal bir hak olduğunu ifade etmesi nedeniyle azarlaması, hatta evden kovmasıdır. Burada Turgut Sabuncu, zenginlerin kendilerini devletin, hukukun bile üstünde gören tutumlarına dair bir gönderme olduğu düşünülebilir.

Zekâi Bey'in Oya'ya attığı tokatla ilgili de şöyle bir çıkarım yapılmıştır: "Oya'nın yüzüne patlayan tokat, aslında onun ve kadının toplumdaki yerine patlayan bir tokattır. Bu tokat aynı zamanda, her durumda kendini savunmak zorunda olan kadının namus adı altında oluşturulmuş bir çerçevede sıkışıp kalmışlığı, kendini aşamaması, kendini aşma çabasına giriştiğinde ise bir engelle yerine oturtuluşunun simgesel bir anlatımıdır. Tokat burada kadının özgürlüğünün önündeki engellerin en büyük desteğidir." (Süphandağ, 2017, s. 95).

2.2.3.3. Nesneler Düzeyinde

Bu anlamda dikkati çeken ilk nesne "cop"tur: "Cop her yerde. Zafer'in elinde, Asuman Yemez'in dilinde. Cop... Polis." (s. 111). Cop aynı zamanda, kadınların ırzına geçen erkeklik organı olarak da görülmüştür: "Erkeklik organının yüklenebileceği en çirkin görevi yüklenen cop..." (s. 90), "Tam karşısındaki formika yazı masası, parçalanmış cesedin gömüldüğü lahana. Üstünde duran cop da Menekşe'nin, ne olduğunu anlamaksızın baltayla paramparça edilen kırığından artakalan erkeklik organı. İğneci Ahmet'in şırıngası bir fallusa dönüşüyor, formika masanın üstünde coplar, hayır iğrenç organlar yığılıyor, hepsi art arda ve birlikte. Sema'nın inançlarının ırzına geçmek istiyorlar. Oya haykırdı haykıracak." (s. 106). Copun, eril tahakkümün kadına kestiği cezanın bir simgesi olarak romana dahil olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda ele alınabilecek ikinci nesne, resmî ideolojiyi temsil ettiği düşünülebilecek Atatürk heykelleridir. Bu temsiliyet, mekân başlığında da ifade edildiği üzere Atatürk Caddesi'nin sık kullanılması yönüyle de ima edilmiş olabilir ancak Fethi Naci bu simgeselliği heykeller üzerinden yorumlamayı tercih etmiştir: "90. sayfada Atatürk heykelciğinden söz edince, ilkin, gereksiz bir ayrıntıdan söz ettiğini sanıyorsunuz; aynı heykelcikten 101. sayfada söz edince 90. sayfada boşuna söz etmediğini anlıyorsunuz." (Naci, 2007, s. 531-532). Naci'nin bahsettiği heykelin, Zekâi Bey'in odasında dikkati çekmesi tesadüf olmadığı gibi, mekân başlığında ifade edilen Atatürk heykellerinin ve Abdullah'ın polislikten önceki kötü hayatına dair hatıralarında Atatürk heykelinden bahsedilmesi de yine tesadüf değildir: "Abdullah yorganını polisliğe sermeden önce Maraş Belediyesi'nde ameleydi. Bir bayramda, meydanın asfaltının düzeltilmesinde çalışıyordu. Öğlen sıcağında. Zift için kaynatılan katran genzini yakıyordu. Zift kazanma düşmüş gibiydi o gün. Atatürk büstünü gezdiren cip yeni dökülmüş ziftin üstünden geçivermiş, soğumak bilmeyen siyah, yıvışık parçalardan biri gözüne kaçmıştı Abdullah'ın. Allahım, o gün tövbe etmişti ameleliğe. Atatürk büstüne de sıçramıştı zift. Şimdi o günü düşününce zift bulaşığı Atatürk büstleri varıveriyorlar üstüne. Gözü çıkacak gibi yanıyor yeniden." (s. 189). Soysal'ın bu anlatımlarında Atatürk'ün kişiliğine ya da yaptıklarına karşı bir eleştiri getirmek yerine, bu heykelleri devletin resmî ideolojisinin bir sembolü olarak kullandığını düşünmekten daha makul görünmektedir.

SONUÇ

Şafak Soysal'ın Adana sürgünü sırasında yaşadığı olaylardan kaynağını alan *Şafak* romanında, güç sahipleriyle onların kontrolü altında bulunan insanlar arasındaki ilişkiler ağının bir panoramasını görürüz. Bu ilişkiler ağını yansıtmak için yazar, toplumun hemen her kesiminden insanları karşı karşıya getirmiş ve sonuç olarak güç sahibi olanların, güçsüzleri ezdikleri gösterilmiştir. Ancak burada ortaya çıkan dünya görüşü, bilgi sahibi olmakla ve toplum içinde bir yer edinmekle bu fütursuz güce karşı koyulabileceği şeklindedir. Çünkü üzerlerinde büyük bir şüphe olan Mustafa ve Oya, düşük düzeyde şiddete maruz kalırken Ali işkenceye maruz kalmış ve dövülmüştür. Mustafa ve Oya ise kendisini ezmeye çalışanlara karşı hukuku hatırlatmaları sayesinde daha düşük düzeyde şiddet görmüşlerdir.

Anayasa ve hukuk, güçlüler ve güçsüzler karşısında dengeleyici bir unsur olarak bu noktada kendisini göstermektedir. Adana'daki sosyal yapının tepesindeki Turgut Sabuncu gibi kişileri bu anlamda durduran da bu haklar çerçevesi içinde hareket etmeye onu mecbur kılan da devlet mekanizmasıdır. İşçilerin, her ne kadar Turgut Sabuncu'yu kızdırmış olsa da grev haklarını kullanabilmişlerdir.

Feodal ilişkiler yerine bu kurallara bağlı kalmanın haksızlıklara uğramamak anlamında daha etkili olduğu da yine romandan çıkarılabilecek bir dünya görüşüdür. Ali, akrabalık ilişkilerine son derece bağlı olmasına rağmen karakolda dayak yemekten kurtulamamıştır. Ancak karakoldan çıktıktan sonra, bir suçu olmadığına dair kendinden emin duruşu sayesinde fabrikasında tekrar çalışabilmeyi başarmıştır.

Kadınlar, romanda yine güç karşısındaki durumlarıyla ilgili olarak ele alınırlar. Bu kadınlar, hem erkekler hem de hemcinsleri tarafından ezilmekte ancak buna dair hiçbir şey yapamamaktadırlar. Oya ise Zekâi Bey'e gösterdiği tavırla kendisini güç sahiplerine karşı korumayı başarmıştır. Bu tavır hem kendinden emin hem de hukuk kurallarını bilen bir kadının tavrıdır.

Romanın yazarı, Mustafa isimli kahraman üzerinden mensup olunan bir düşünceyi içselleştirmemiş olmayı da eleştiri konusu hâline getirmiştir. Çünkü Mustafa'nın savunduğu fikirlerin hilafına hareket ettiği bir özel hayatı vardır. Mustafa'nın durumu, bir anlamda, sorumluluklarından kaçmak ve kendisini önemli hissetmek için bu harekete katılmış olmasıyla açıklanabilir.

Romanda yine, insani değerlerin yitimi anlamında "şeyleşme" örneklerine de rastlanmaktadır. Zekâi Bey, Abdullah Bey, Turgut Sabuncu ve hapishanedeki Asuman gibiler için insanlar birer nesne durumundadırlar. Bu nedenle onların yaşadıkları şeyler, duygu durumlarıyla ilgili hiçbir kaygı taşımazlar. Bu kötü

senaryo içinde romanın, toplum içindeki sorunların tek tek bireylerden, Abdullah'lardan, değil, sistemden kaynaklandığına dair bir dünya görüşünü temsil ettiği, yani bir sistem eleştirisi olduğu söylenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Atalay, İ. (2016). Yapıt çözümlemesinde toplumeleştiri, yazin toplumbilimi yöntemleri ve Lucien Goldmann'in oluşumsal yapisalciliği. *Humanitas,* 4(8), 387-412. https://doi.org/10.20304/humanitas.280243

Doğan, E. (2003). *Sevgi Soysal: Yaşasaydı Aşık Olurdum*. Everest Yayınları.

Goldmann, L. (2005). *Roman Sosyolojisi*. Birleşik Yayınevi.

Günal, E. Z. (2012). Dostoyevski'nin 'Kapital'i. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 161(116), 11-26.

Kellner, D. (2016). Markist Eleştiri, Çev. Mustafa Özsarı, *Akademik Kaynak,* 4(7-8), 53-67.

Kösemihal, N. Ş. (1964). Edebiyat sosyolojisine giriş. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi,* 2(19-20), 1-37.

Naci, F. (2007). *Yüzyılın 100 Türk Romanı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

Süphandağ, G. Z. (2017). *Sevgi Soysal'ın Romanları Üzerine Bir İnceleme*. Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şahin, Ş. (2020). Sevgi Soysal. *Ahmet Yesevi Üniversitesi Türk Edebiyatı İsimler Sözlüğü*. https://teis.yesevi.edu.tr/madde-detay/soysal-sevgi, Erişim tarihi: 03.08.2023.

Tilbe A. (2004). Sartre'ın *Bekleyiş* adli romanina Goldmann'cı bir yazin toplumbilimsel yaklaşim. Ed. Köksal Alver, *Edebiyat Sosyolojisi İncelemeleri* içinde, ss. 93-116, Hece Yayınları.

Tilbe A. (2010). George Lukacs ve Lucien Goldmann'ın yaklaşimiyla Fransız yazininda kişi sorunsali. Ed. Ertuğrul İşler vd. *Batı Edebiyatında Kahraman* içinde, ss. 27-36, Pamukkale Üniversitesi Yayınları.

Tilbe A. & Tilbe F. (2015). Reşat Enis Aygen'in Afrodit Buhurdaninda bir Kadin adli romaninda çalişma ilişkileri: Yazın toplumbilimsel oluşumsal yapisalci bir inceleme. *HUMANITAS,* 5, Bahar, 187-216. https://doi.org/10.20304/husbd.05018

Topkaya, M. (2015). *12 Mart 1971 Muhtırası'nın Türk Romanına Yansımaları*. Doktora tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yavuz, Y. (2020). Oluşumsal yapisalci anlayiş bağlaminda Cengiz Aytmatov'un Beyaz Gemi adli romani. Haz. Yasin Yavuz, *Aytmatov Araştırmaları* içinde, ss. 287-296, Bengü Yayınları.

Yüce, S. (2017). *Sevgi Soysal Hayatı ve Edebi Eserleri*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The purpose of this study is to analyze Sevgi Soysal's novel *Şafak* by making a theoretical reading. Theoretical readings make different aspects of texts that cannot be noticed at first glance more understandable. However, it is also important to consider whether the features of the text are suitable for the theory to be used. For example, trying to analyze a novel written with a completely modern approach from a postmodern perspective will of course lead to failure to obtain fruitful results. For this reason, it can be said that the features of the text to be examined should have features that will enable meaningful results to be achieved in terms of theory. *Şafak* is an intellectual novel that touches upon social problems and has a concern. On the other hand, this intellectual aspect of the novel did not cause it to be weak in terms of novel technique. It is an extremely successful novel in literary terms, with its fiction, in-depth character analysis and symbolic structure. In order to make successful determinations about this novel, it is aimed to find a reading method suitable for these features of the novel. This reading method was thought to be the reading method called "Genetic Structuralism" by Lucien Goldmann.

Method: The Genetic Structuralist reading method is a method that tries to reveal the literary value of a novel by objectively analyzing its internal structure, and also tries to find the basic motivation and worldview that led to the writing of this novel. For this purpose, first of all, under the heading of "understanding", determinations are made about the elements that make up the internal structure of the novel. Elements of the novel such as person, narrator, time and place are determined by eliminating unnecessary details other than these elements. After this, under the title of "explanation", an attempt is made to understand the social impact in the novel, and for this purpose, attention is paid to the motivations that led to the writing of the novel. For this purpose, the author's autobiography, the basic starting point that creates the narrative, and the equivalents of the symbols in the novel in the world outside the novel are examined.

Findings: In the internal structure of the novel analyzed using this reading method, it has been determined that elements related to people and place have an important place in the novel. These elements strengthened the novel, especially in a symbolic sense. In addition, a sociological panorama of Turkiye was created by including people from almost every segment of society in the novel. When the novel is examined in terms of worldview, it is seen that it is about the relations between oppressor and oppressed people. It has been seen that for the oppressor, the emotional world and human values of the people he oppresses have no importance. The importance of the oppressed having knowledge of the law was emphasized. In the problems discussed in the novel, it is emphasized that these problems are related to the state system rather than individual mistakes. Because the events discussed in the novel are events that can be encountered almost everywhere and the characteristics of the people mentioned in the novel are very typical. In this sense, it is also possible to read the novel as a system criticism allegory. At the top of this system is a rich man who sees himself above all laws and who thinks that the workers' right to strike is an injustice done to him, and at the bottom is a pure-hearted, self-sacrificing man who is beaten even though he is not guilty of anything. What the system needs to do is to prevent this very rich man from oppressing people who are inferior to him, and to prevent people who are at the bottom of society from being oppressed by those in power. The novel's worldview is a critique of this system.

Conclusion: In the light of the information obtained in this study, it has been understood that the harmony between the text examined and the reading style used to analyze this text is important to reach meaningful results. It has been concluded that the "Genetic Structuralist" reading method is a suitable method for analyzing the novel Şafak. Thanks to this reading method, it has been seen that the elements used in the internal structure of the novel serve the world view of the novel. Thus, it was concluded that the novel has a very successful consistency in this respect.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2759-2778
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.68642
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 01.03.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Cin Şeker, Z. & Yücel Çetin, D. (2023). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Konuşma Öz Yeterlikleri ile Konuşma Kaygıları Arasındaki İlişki. *Journal of History School,* 66, 2759-2778.

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ KONUŞMA ÖZ YETERLİKLERİ İLE KONUŞMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ[1]

Zeynep CİN ŞEKER[2] & Derya YÜCEL ÇETİN[3]

Öz

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin üniversite, cinsiyet, konuşma eğitimi dersini alma ve topluluk karşısında konuşma yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Çalışma nicel araştırma yaklaşımıyla ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterliklerine ilişkin verilerin toplanmasında 'Öğretmen Adayları için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği', konuşma kaygılarına yönelik verilerin toplanmasında ise 'Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Alt problemlere ilişkin bulgular SPSS 24 programında öncelikle normallik testlerine tabi tutulmuş ardından bağımsız örneklemler için t-testi, tek yönlü varyans analizi, pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısına bakılarak analiz edilmiştir. Bulgulardan hareketle araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ve öz yeterliklerinin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; öğrenim gördükleri üniversiteye, topluluk karşısında konuşma yapma ve konuşma eğitimi dersini alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile konuşma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Konuşma kaygısı, konuşma öz yeterliği, Türkçe öğretmeni adayı, ilişkisel tarama.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %50. 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nden, 24.02.2022 tarih, 03/14 toplantı sayı ve karar numarası ile alınmıştır.

[2] Doç. Dr., Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, zeynep.seker@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0002-0294-2961

[3] Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, derya.yucelcetin@atauni.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7608-5926

The Relationship Between Turkish Teacher Candidates' Speaking Self-Efficacy and Speaking Anxiety

Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy and speaking anxiety and to determine whether this relationship differs according to university, gender, taking the Speech Education course and speaking in public. The study was structured in the relational survey model, one of the quantitative research approaches. Data on Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy were collected using the 'Speaking Self-Efficacy Scale for Pre-service Teachers', and the data on speaking anxiety was collected using the 'Speech Anxiety Scale for Pre-service Teachers'. Findings related to the sub-problems were first subjected to normality tests in the SPSS 24 program and then analyzed by looking at the t-test for independent samples, one-way analysis of variance, and pearson's product-moment correlation coefficient. Based on the findings, it was found that Turkish teacher candidates' speaking anxiety and self-efficacy did not differ significantly according to gender; It differs significantly according to the university they are studying, speaking in front of the public and taking the Speaking Education course; It was concluded that there is a negative significant relationship between Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy and speaking anxiety.

Keywords: Speech anxiety, speaking self-efficacy, Turkish teacher candidate, relational survey.

GİRİŞ

Dil becerilerinin anlama ve anlatma olmak üzere iki temel işlevi vardır. Dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma ise anlatma işlevini gerçekleştirir. İnsan doğduğu andan itibaren dinleme becerisini kullanarak dünyayı anlamaya çalışır. Ardından konuşma becerisi sayesinde duygu ve düşüncelerini anlatmaya başlar. Birbiriyle doğrudan ilişkili olan dil becerileri içerisinde dinleme ve konuşma, edinilen ilk becerilerdir ve insanlar tarafından hayatın her alanında kullanılır.

Konuşma, insanı diğer tüm canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biridir. Seslerle örülü dil dizgesini eyleme geçirmenin yanında insanın düşünebilme özelliğinin varlığını da kanıtlar. Konuşmanın ayrıca insanı diğer insanlardan ayıran bir yönü vardır. Gündüz ve Şimşek'e göre (2014) bu eylem, saygı duyulan bir beceri olarak kabul edilir. Öyle ki toplumlarda güzel ve etkili konuşan insanlara birtakım ayrıcalıklar verildiğini dile getirmişlerdir.

Konuşma, insan hayatında bebeklik çağında edinilmeye başlanan günlük yaşam içinde sürekli kullanıldığı için de değişmesi ve gelişmesi devam eden bir beceri alanıdır (Arslan, 2018). Konuşma becerisi diğer dil becerileri ile kıyaslandığında

en çok kullanılan becerilerden biridir. Buna rağmen insanlar, farklı bir ortama girip kendilerini güvende hissetmediklerinde veya beklemedikleri bir durumla karşılaştıklarında endişelenir ve bu durum konuşmalarına yansır. Aynı şekilde topluluk önünde konuşma yapmaya hazırlanan birey, kendisini yetersiz hisseder ve kendisine yöneltilen bir soruya cevap veremeyeceğini düşünürse başarısız olacağı kaygısına kapılır. Kaygıların temelinde de kişilerin bu başarısız olma ve hata yapma korkuları yatmaktadır (Boylu ve Çangal, 2015). Toplum içinde, bireyin duygu, düşünce ya da bilgisini paylaşmasını zorlaştırıcı bir kaygı türü olan konuşma kaygısı, bir kişi veya grubun karşısında konuşma yapacak olan kişinin hissettiği tedirginlik ve başarısızlık hissi olarak tanımlanabilir (Katrancı ve Kuşdemir, 2015). "Yoğun konuşma kaygısı içindeki kişiler bazı bedensel uyarımlar yaşamakla birlikte performanslarının yeterliği konusunda da yoğun endişe içine girmektedir." (Suroğlu Sofu, 2012, s. 15). Bu nedenle, bireylerin duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili bir şekilde ifade edebilmesi yaşadıkları konuşma kaygısıyla ters orantılıdır.

Öz yeterlik algısı, "bireylerin düşünceleri, güdüleri ve davranışları üzerinde belirleyici bir diğer güçtür." (Ülper ve Bağcı, 2012, s. 1117). Bandura (1995, s. 3-5) öz yeterlik algısını dört kaynağa dayandırmıştır: Kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sosyal ikna, fizyolojik ve duygusal durum. Bandura'ya göre (1995) öz yeterlik üzerinde etkisi olan bu kaynakların en önemlisi kişisel deneyimlerdir. Kişinin geçirdiği olumlu yaşantılar öz yeterlik algısını da olumlu yönde etkilemektedir.

Söz konusu eğitim olduğunda öğrencilere rol model olan öğretmenlerin dil becerilerinde yaşadığı birtakım problemler eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkiler. Katrancı'ya göre (2014, s.176) öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileriyle öğretme-öğrenme sürecini yürütebilmek için en sık başvurdukları iletişim kanalı konuşma olduğu için doğru ve etkili konuşan bir öğretmen dersin verimli geçmesi için önemli bir yükümlülüğü de yerine getirmiş olur. Dil öğreticilerin dil becerilerinin hepsinin geliştirilmesi için öğrenciye rehber olması, beklenen ve istenen bir durumdur (Özden, 2018). Özellikle de neredeyse tamamı sözlü iletişime dayalı olarak sürdürülen Türkçe derslerinde öğretmenlerin konuşma becerisine hâkimiyeti son derece önemlidir. Bu nedenle Türkçe öğretmen adaylarının henüz öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlamadan önce konuşma becerisi ile ilgili kaygı ve öz yeterlik durumları tespit edilmelidir.

İlgili literatüre bakıldığında öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve konuşma öz yeterliğini konu edinen çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Gerçekleştirilen alan yazın taramasında yapılan bu çalışmaların özellikle öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelendiği (Sofu, 2012; Katrancı &

Kuşdemir, 2015; Mert, 2015; İşcan & Karagöz, 2016), konuşma öz yeterlik algılarının ele alındığı (Katrancı, 2014; Alan, 2021) sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının irdelendiği (Oğuz, 2015) ve konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği (Baki, 2018; Özden, 2018; Tunagür, 2021) ve yabancı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerine inceleme yapan (Şeref ve Çinpolat, 2021; Boylu ve Çangal, 2015; Sevim, 2014) araştırmalar etrafında yoğunlaştığı görülmüştür. Konuşma becerisini doğrudan etkileyen kaygı ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi sorgulayan bir çalışma olmayışı bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkinin üniversite, cinsiyet, Konuşma Eğitimi dersini alma ve topluluk karşısında konuşma yapma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problemi şudur: "Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlilikleri ile konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?"

Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Cinsiyet değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Topluluk karşısında konuşma yapma değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

4. Konuşma Eğitimi dersini alma değişkenine göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile konuşma kaygıları arasında ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçladığından nicel araştırma yaklaşımıyla ilişkisel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Karasar'a göre (2020) "ilişkisel tarama modeli, iki ve üzeri sayıdaki değişkenin arasında

birlikte bir değişimin olup olmadığını ve/veya bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel tarama yolu ile saptanan ilişkiyi gerçek bir neden-sonuç ilişkisi olarak yorumlamak her zaman doğru olmasa da araştırmacılara bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi hâlinde öteki değişkenin kestirilmesine imkân verir. "İlişkisel tarama (korelasyonel) yöntemiyle yapılan çalışma iki temel amaçtan biri için yapılır. Bunlar: önemli bir insan davranışını açıklamaya çalışmak ve iki değişken arasındaki muhtemel sonuçları tahmin etmek." (Fraenkel, Wallen ve Hyun , 2012, s. 332). Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri konuşma kaygılarını ne yönde ve ne ölçüde etkilediğini yani aralarında nasıl bir ilişki olduğunu tespit edebilmek amacıyla bu model tercih edilmiştir. Bu sayede konuşma öz yeterliği ile konuşma kaygısı arasındaki muhtemel ilişkinin belirlenmesi sağlanmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı öğrencileri oluştururken örneklemini farklı coğrafi bölgelerdeki 4 üniversitenin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 267 Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi metodu ile belirlenmiştir. Bu örnekleme metodunda amaç, "çeşitliliği sağlayarak evrene genellemeler sunmak değil, çeşitlilik gösteren durumların ne tür benzerlik ya da farklılıklarının olduğunu belirlemektir." (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 109). Örneklemde yer alan Türkçe öğretmeni adaylarının demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma grubuna ait bilgiler

		f	%
Üniversite	Atatürk Üniversitesi	69	25.9
	Adıyaman Üniversitesi	50	18.7
	Trakya Üniversitesi	66	24.7
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	82	30.7
Cinsiyet	Kadın	193	72.2
	Erkek	74	27.8

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, 'Öğretmen Adayları için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği' (KÖYÖ) ile 'Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği' (KKÖ) veri toplamak amacıyla kullanılmıştır.

Öğretmen Adayları için Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği

Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen bu ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçek "topluluk önünde konuşma", "etkili konuşma", "konuşma kurallarını uygulama", "konuşma içeriğini düzenleme" ve "konuşmasını değerlendirme" olmak üzere 5 faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.92'dir. Bu oran, ölçeğin üniversite düzeyindeki öğrenciler için kullanımının uygunluğunu ortaya koymak için yeterli görülmektedir. Ölçeğin beş alt boyutu için de iç tutarlılık katsayıları, 0.71 ile 0.85 arasında olduğundan ölçek oldukça güvenilirdir, demek mümkündür.

Öğretmen Adayları için Konuşma Kaygısı Ölçeği

Kinay ve Özkan (2014) tarafından geliştirilen bu ölçek 5'li likert tipindedir. Ölçek 3 alt boyuttan ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin alt boyutları "psikolojik durum", "fizyolojik belirtiler" ve "beceri ile ilgili kaygı"dır. İç tutarlık (Cronbach Alpha) güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .942 ve ölçeğin psikolojik durum alt boyutu için .927, fizyolojik belirtiler alt boyutu için .839 ve beceri ile ilgili kaygı alt boyutu için ise .785 olarak tespit edilmiştir.

Ölçeklere ek olarak araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına cinsiyetlerinin, öğrenim gördükleri üniversitenin, topluluk karşısında konuşma yapma ve konuşma eğitimi dersini alma durumlarının sorulduğu kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama süreci 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu ve veri toplama aracı olarak kullanılacak ölçekler posta yoluyla ilgili üniversitelere ulaştırılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasından önce gerekli etik kurul izni alınmış ve ölçekler gönüllü öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin analizi SPSS 24 programı kullanılarak yapılmıştır. Analiz sürecinde öncelikle ölçekten elde edilen verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Normallik varsayımlarını karşılayan verilerin durumuna Kolmogorov Smirnov testi değerlendirilerek karar verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının ve öz yeterliklerinin cinsiyet, topluluk karşısında konuşma ve konuşma eğitimi dersini alma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği bağımsız örneklemler için t-testi ile öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile öz yeterlikleri

arasındaki ilişki ise pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir.

Etik Kurul Raporu

Bu makalenin etik kurul onayı Atatürk Üniversitesi'nden, 24.02.2022 tarih, 03/14 toplantı sayı ve karar numarası ile alınmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerin analizi sonrasında ulaşılan bulgulara ait tablolara ve açıklamalara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve konuşma öz yeterlikleri cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye ilişkin veriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

	Cinsiyet	N	x̄	ss	t	p<0.05
Kaygı	Kadın	193	87.66	28.61	-.377	.706
	Erkek	74	89.10	25.97		
	Cinsiyet	N	x̄	ss	t	p<0.05
Öz yeterlik	Kadın	193	94.13	15.56	.793	.428
	Erkek	74	92.45	15.11		

Tablo 2 değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($T_{(265)}$=-.377, p>0.05). Konuşma öz yeterliklerinin de cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($T_{(265)}$=.793, p>0.05).

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve konuşma öz yeterliliklerinin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre incelenmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve bu analize ilişkin bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve kaygılarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre incelenmesi

Kaygı	Kareler Toplamı	sd	Ortalama Kare	F	p
Gruplar arası	7516.967	3	2505.656		
Gruplar içi	199043.819	263	756.821	3.311	.021
Toplam	206560.787	266			
Öz yeterlik					
Gruplar arası	5231.619	3	1743.873		
Gruplar içi	58115.378	263	220.971	7.892	.000
Toplam	63346.996	266			

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($F_{(3,263)}$=3.311, p<0.05). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerinin de öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir ($F_{(3,263)}$=7.892, p<0.05).

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve kaygılarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve kaygılarının öğrenim gördükleri üniversite değişkenine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Üniversite		N	x̄	ss
Kaygı	Atatürk Üniversitesi	69	91.97	31.11
	Adıyaman Üniversitesi	50	88.82	31.70
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	82	91.60	25.23
	Trakya Üniversitesi	66	79.15	22.30
Öz yeterlik	Atatürk Üniversitesi	69	89.59	15.42
	Adıyaman Üniversitesi	50	94.28	15.82
	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	82	90.91	14.93
	Trakya Üniversitesi	66	100.89	13.35

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları puan ortalamalarının en düşük Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına (79.15) aittir. Bu puan ortalamasını Adıyaman (88.82), Sivas

Cumhuriyet (91.60) ve Atatürk Üniversitesi'nde (91.97) öğrenim gören öğretmen adaylarının takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda en az konuşma kaygısına sahip öğretmen adaylarının Trakya, en fazla konuşma kaygısına sahip öğretmen adaylarının ise Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gördükleri ifade edilebilir. Tabloya göre Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlik puan ortalamalarının en yüksek Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarına (100.89) aittir. Bu puan ortalamasını Adıyaman (94.28), Sivas Cumhuriyet (90.91) ve Atatürk Üniversitesi'nde (89.59) öğrenim gören öğretmen adaylarının takip ettiği tespit edilmiştir. Bu bağlamda konuşma kaygısı yüksek olan öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerinin düşük olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve konuşma öz yeterlikleri topluluk karşısında konuşma yapma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Değerlendirmeye ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve öz yeterliklerinin topluluk karşısında konuşma yapma değişkenine göre incelenmesi

	Topluluk Karşısında Konuşma	N	x̄	ss	t	p<0,05
Kaygı	Yaptım	220	84,26	26,29		
	Yapmadım	47	105.87	28.40	-5,042	,000
	Toplam	267				
Öz yeterlik	Yaptım	220	96.47	14.34		
	Yapmadım	47	80.55	13.58	6.970	.000
	Toplam	267				

Tablo 5 değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının topluluk karşısında konuşma yapma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($T_{(265)}$=-5.042, $p<0.05$). Topluluk karşısında konuşma yapan öğretmen adaylarının puan ortalamaları (84.26), yapmayan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından (105.87) daha düşüktür. Bu bağlamda topluluk karşısında konuşma yapan öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının azaldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri de topluluk karşısında konuşma yapma durumuna göre anlamlı farklılık göstermektedir ($T_{(265)}$= 6.970, $p<0.05$). Bu farkın topluluk karşısında konuşma yapan öğretmen adaylarının lehinedir. Bu bağlamda topluluk karşısında konuşma yapmış olmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltırken konuşma öz yeterliklerini de artırdığı ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve konuşma öz yeterlikleri konuşma eğitimi dersini alma durumuna göre bağımsız gruplar t-testi ile değerlendirilmiştir. Tablo 6'da değerlendirmeye ilişkin verilere yer verilmiştir.

Tablo 6.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ve öz yeterliklerinin konuşma eğitimi dersini alma durumu değişkenine göre incelenmesi

	Ders alma durumu	N	x̄	ss	t	p<0.05
Kaygı	Aldım	137	82.48	27.10		
	Almadım	130	93.95	27.54	-3.430	.001
	Toplam	267				
Öz yeterlik	Aldım	137	99.18	14.70		
	Almadım	130	87.86	14.02	6.430	.000
	Toplam	267				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma eğitimi dersini alma durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($T_{(265)}$=-3.430, p<0.05). Konuşma eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının konuşma kaygısı puan ortalamalarının (82.48), almayan öğretmen adaylarından (93.95) düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda konuşma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azalttığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile konuşma eğitimi dersini alma durumları arasında da anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($T_{(265)}$=6.430, p<0.05). Konuşma eğitimi dersini alan öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik puan ortalamalarının (99.18), ders almayan öğretmen adaylarınınkinden (87.86) olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuşma eğitimi dersinin öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerine katkı sunduğu söylenebilir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve kaygıları arasındaki ilişki pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. İncelemeye ilişkin veriler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Konuşma öz yeterlikleri ve kaygıları arasındaki ilişki

		Konuşma kaygısı
Konuşma öz yeterliği	r	-.671
	P	.000
	N	267

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri (r=-.671, p<.01) ile konuşma kaygıları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki

olduğu görülmüştür. Buna göre öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri yükseldikçe konuşma kaygılarının azaldığı veya konuşma öz yeterlikleri azaldıkça konuşma kaygılarının yükseldiği söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve kaygıları; cinsiyet, öğrenim gördükleri üniversite, topluluk karşısında konuşma yapma ve konuşma eğitimi dersini alma durumlarına göre incelenmiştir.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken üniversite, topluluk karşısında konuşma yapma durumu ve konuşma eğitimini alma durumuna göre farklılık göstermiştir.

Cinsiyet değişkeninin konuşma öz yeterliği, iletişim becerisi ve konuşma tutumu üzerinde etkisini inceleyen araştırmalarda bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Alan (2021) öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Özden (2018), Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin konuşma öz yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını, aynı zamanda bunun beklenen ve istenen bir sonuç olduğunu ifade etmiştir. Yelok ve Sallabaş (2009) öğretmen adaylarının sözlü anlatım tutumları üzerinde cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığını belirtmişlerdir. Baykara Pehlivan (2005), Dilekmen, Başcı ve Bektaş (2008), Çiftçi ve Taşkaya (2010) öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ve bu durumun öğretmenlik mesleği açısından olumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazında çalışmanın bu bulgusunu desteklemeyen araştırma sonuçları da mevcuttur. Katrancı (2014), Tekşan ve Çinpolat (2018) öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri ile cinsiyetleri arasında kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Baki (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre ölçeğin genelinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak etkili konuşma alt boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu ifade etmiştir. Tunagür (2021) Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının, Ürün Karahan (2015) ise konuşma tutumlarının kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Topluluk önünde konuşma yapma durumunun Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri üzerinde topluluk karşısında konuşma yapan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda topluluk karşısında konuşma yapmanın öğretmen adaylarının konuşma

öz yeterlikleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Arslan (2012) öğretmen adaylarının bilgi ve özgüven eksikliği, topluluk karşısında konuşmaya alışkın olmama, kendini doğru ifade edememe ve dinleyiciler tarafından anlaşılmama gibi nedenlerle topluluk karşısında konuşma yapmak istemediklerini ifade etmiştir. Akkaya (2012) da topluluk karşısında konuşamamanın öğretmen adayları tarafından bir konuşma sorunu olarak görüldüğünü belirtmiştir. Baki (2018) ise Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterliklerinin topluluk önünde konuşma alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Konuşma eğitimi dersini alma durumu Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri üzerinde konuşma eğitimi dersini alanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Türkçe öğretmenliği lisans programının ders içerikleri göz önüne alındığında konuşma eğitimi dersinin 3. sınıfta olduğu görülmektedir. Dolayısıyla konuşma eğitimi dersini alan öğrencilerin üstten ders alabilecekleri de düşünüldüğünde konuşma eğitimini alan öğretmen adaylarının en az 2. sınıf öğrencileri olduğu söylenebilir. Dolayısıyla konuşma eğitimi dersini alan öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin yüksek olması sınıf düzeyi arttıkça konuşma öz yeterliklerinin arttığını da göstermektedir. Alan (2018) sınıf düzeyi arttıkça Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterliklerinin de artığını ifade etmiştir. Ürün Karahan (2015) da öğretmen adaylarının konuşma tutumlarının üst sınıfların lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirtmiştir. Sınıf düzeyinin konuşma öz yeterliği üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır (Baki, 2018; Özden, 2018; Katrancı, 2014).

Öğrenim gördükleri üniversitenin, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda bu farkın Trakya Üniversitesi lehine olduğu tespit edilmiştir. Trakya Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarını sırasıyla Adıyaman, Sivas Cumhuriyet ve Atatürk Üniversitesi'nde öğrenim gören öğretmen adaylarının takip ettiği görülmüştür. Konuşma öz yeterliği ve kaygısı ile ilgili çalışmalar incelendiğinde üniversite değişkenine göre incelenen başka bir çalışma olmadığı görülmüştür.

Türkçe öğretmen adaylarının konuşma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğrenim gördükleri üniversite, topluluk karşısında konuşma yapma ve konuşma eğitimi dersini alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Lüle Mert (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Özkan ve Kınay (2015), Can ve Bozgün (2021), Karalı, Şahin, Şen ve Aydemir (2021),

Katrancı ve Kuşdemir (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Deringöl (2018) sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Koç Akran ve Özdemir (2018) de öğretmen adaylarının konuşma kaygısına yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Durmuş ve Baş (2016) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğini belirtmişlerdir. Kuru (2018), Tolun ve Güvey Aktay (2020) sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ancak ölçeğin fizyolojik alt boyutunda kadın öğretmenlerin kaygı düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda konuşma kaygısının fiziksel yönünün kadın öğretmen adaylarında daha baskın olduğu söylenebilir. Suroğlu Sofu (2012) kadın öğretmen adaylarının konuşma kaygısının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Konuşma eğitimi dersini alma durumu, Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları üzerinde konuşma eğitimi dersini alanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur. Sarıkaya (2020), konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını azalttığını tespit etmiştir. Bu bağlamda konuşma eğitimi dersinin konuşma kaygısını azaltıcı bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Koç Akran ve Özdemir (2018) konuşma eğitimi ile ilgili ders alan ve almayan öğretmen adayları arasında konuşma kaygıları açısında fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı zamanda konuşma eğitimi dersi alan öğretmen adaylarının kendilerini ifade ederken daha rahat oldukları ve konuşma kaygılarının diğer öğretmen adaylarına göre daha az olduğunu belirtmişlerdir. Katrancı ve Kuşdemir (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygıları üzerinde sözlü anlatım dersinin ekili olduğunu tespit etmiş ve öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersinden önceki konuşma kaygılarının orta düzeyde, sözlü anlatım dersini aldıktan sonraki kaygı düzeylerinin ise düşük olduğunu ifade etmişlerdir.

Topluluk karşısında konuşma yapan Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının, topluluk önünde konuşma yapmayan öğretmen adaylarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İşcan ve Karagöz (2016) Türkçe öğretmeni adaylarının konuşmacı kaynaklı konuşma kaygılarının genel olarak yüksek olduğunu ve bu durum üzerinde topluluk karşısında konuşma bağlamında yeterli uygulama yapmamalarının etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Karalı, Şahin, Şen ve Aydemir (2021) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının topluluk önünde konuşma yapma durumuna göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği sonucuna ulaşmışlar ve topluluk önünde kendini ifade etmede konuşma kaygısı yaşayanların sadece arkadaşları ile birlikteyken kendilerini rahat ifade

edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda topluluk önünde konuşma yapmanın öğretmen adaylarının konuşma kaygılarını azaltabileceği söylenebilir. Özkan ve Kınay (2015) öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha önce resmî bir törende konuşma yapanlar lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Topluluk karşısında konuşma yapmayan öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutlarına ve geneline yönelik konuşma kaygı puanlarının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmeni adaylarının öğrenim gördükleri üniversitenin konuşma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu fark Trakya Üniversitesi lehinedir. Alan yazında konuşma kaygısı ile ilgili araştırmalarda öğrenim görülen üniversite bir değişken olarak tercih edilmemiştir. Ancak bazı çalışmalarda demokratik ve özgür bir ailede yetişme, doğup büyüdüğü yer, yerleşim yeri gibi değişkenler kullanılmıştır. Durmuş ve Baş (2016) demokratik ve özgür bir ailede büyüyen öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının daha düşük olduğunu belirtirken doğup büyüdükleri yer değişkenine göre ise köyde büyüyenlerin daha yüksek konuşma kaygısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Tolun ve Güvey Aktay (2020) yerleşim yerinin sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarında bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları ile öz yeterlikleri arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının yüksek olması konuşma öz yeterliklerini azaltmaktadır veya öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlikleri yükseldikçe konuşma kaygılarının azaldığı ifade edilebilir. Başka bir ifadeyle öğretmen adaylarının konuşma kaygıları ile konuşma öz yeterlikleri arasında ters yönlü bir ilişki vardır. Gölpınar, Hamzadayı ve Bayat (2018), 8. sınıf öğrencilerinin konuşma kaygıları ile konuşma başarımları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arslan (2018) ise ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile akademik öz yeterlik inançları arasında negatif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin yüksek olmasının onların konuşma kaygılarını düşürdüğünü ifade etmiştir. Gürsoy ve Karaca (2018) ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ile konuşma yeterlilikleri arasında negatif yönlü güçlü bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Can ve Bozgün (2021), eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin iletişim becerileri ile konuşma kaygıları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Gültekin (2022), konuşma kaygısını akademik öz yeterlik değişkenine göre inceleyen araştırmalarda konuşma kaygısı ile akademik öz yeterlilik arasında negatif yönde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Alanyazındaki araştırmaların

sonuçları dikkate alındığında konuşma kaygısı ile akademik öz yeterlik, iletişim becerileri, konuşma yeterlilikleri ve konuşma başarımları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bu bağlamda konuşma kaygısı azaldıkça konuşma başarımının, iletişim becerilerinin ve konuşma yeterliliklerinin arttığı ifade edilebilir.

Çalışmanın sonucu doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

1. Öğretmen adaylarının topluluk karşısında daha fazla konuşma yapabilecekleri ortamlar oluşturulabilir.
2. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerini geliştirmek ve dolayısıyla konuşma kaygılarını azaltmak için konuşma becerisine yönelik derslerle daha erken sınıflarda karşılaşmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(20), 405-420.

Akran, S. K. & Özdemir, E. (2018). Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences, 4*(1), 38-49.

Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies,* (23), 622-635.

Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies, 7*(3), 221-231.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, *2*(3), 26-43.

Baki, Y. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma öz yeterlikleri ve iletişim becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 213-233.

Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Chancing Societies*. Cambridge Iniversity Press.

Boylu, E. & Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(1), 349-368.

Can, F. & Bozgün, K. (2021). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *10*(3), 1124-1136.

Çiftçi, S. & Taşkaya, S. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik ve iletişim becerileri arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5*(3), 921-928.

Dilekmen, M., Başcı, Z. & Bektaş, F. (2008). Eğitim Fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12*(2), 223-231.

Durmuş, E. & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, *19*(16), 325-336.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill International Edition.

Gültekin, S. B. (2022). Konuşma kaygısına yönelik yapılmış araştırmaların tematik içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *10*(1), 236-251.

Gündüz, O. & Şimşek, T. (2014). *Anlatma Teknikleri 2 Uygulamalı Konuşma Eğitimi El Kitabı*. Grafiker.

Gürsoy, E. & Karaca, N. (2018). The effect of speaking anxiety on speaking self-efficacy of children in a FLL context. *International Journal of Language Academy, 6*(3), 194-210.

İşcan, A. & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*(3), 193-206.

Karahan, B. Ü. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının konuşma eğitimine yönelik tutumları (Kars ili örneği). *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, *2*(1), 38-45.

Karalı, Y., Şahin, T., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(3), 2277-2296.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 174-195.

Katrancı, M. & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (24), 415-445.

Mert, E. L. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *8*(37), 784-790.

Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *10*(7), 765-780.

Özden, M. (2018). Türkçe eğitimi lisans öğrencilerinin konuşma becerisi öz yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *7*(3), 1917-1930.

Özkan, E. & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, *4*(3), 1290-1301.

Pehlivan, K. B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim-Online*, *4*(2), 17-23.

Sarıkaya, B. (2020). Konuşma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi. *International Journal of Field Education*, *6*(1), 79-91.

Sevim, O. (2014). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, *18*(60), 389-402.

Sofu, M. S. (2012). *Öğretmen Adaylarının Konuşma Kaygıları*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.

Şeref, İ., & Çinpolat, E. (2021). Speaking anxiety of students learning Turkish as a foreign language: ınstructors' experiences. *Open Journal for Educational Research*, *5*(2), 333-352.

Tekşan, K. & Çinpolat, E. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları ve konuşma öz yeterlik algıları. *Turkish Studies, 13*(11), 1219-1236.

Tolun, K. & Güvey Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, *6*(1), 86-98.

Tunagür, M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının sözlü anlatım öz yeterliklerinin incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *1*(1), 29-40.

Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, *7*(2), 1115-1131.

Yelok, V. S. & Sallabaş, M. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım dersine ve sözlü anlatıma yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(3), 581-606.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The aim of this study is to examine the relationship between Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy and speaking anxiety and to determine whether this relationship differs according to university, gender, taking the Speech Education course and speaking in public. In line with this purpose, the main problem of the research is: "Is there a significant relationship between Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy and speaking anxiety?"

In this context, the sub-problems of the research are:

1. Is there a significant relationship between the speaking anxiety of Turkish teacher candidates and their speaking self-efficacy according to the gender variable?

2. Is there a significant relationship between the speaking anxiety of Turkish teacher candidates and their speaking self-efficacy according to the variable of the university they are studying at?

3. Is there a significant relationship between the speaking anxiety of Turkish teacher candidates and their speaking self-efficacy according to the variable of speaking in front of the public?

4. Is there a significant relationship between Turkish teacher candidates' speaking anxiety and speaking self-efficacy according to the variable of taking the Speaking Education course?

Method: Since this research aimed to determine whether there is a relationship between Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy and speaking anxiety, it was structured in the relational screening model with a quantitative research approach. The study group of the research consists of Turkish teacher candidates studying in the Department of Turkish Education at 4 universities in different geographical regions. In this study, the 'Speech Self-Efficacy Scale for Pre-Teacher Teachers' (SPQ) and the 'Speech Anxiety Scale for Pre-Teacher Teachers' (SQS) were used to collect data. Data analysis was done using SPSS 24 program. In the analysis process, first of all, it was checked whether the data obtained from the scale were normally distributed. The state of the data meeting the normality assumptions was decided by evaluating the Kolmogorov Smirnov test. It was determined that the data showed normal distribution. In this context, it was examined whether Turkish teacher candidates' speaking anxiety and self-efficacy differed significantly according to the variables of gender, speaking in front of the public and taking the speaking education course, t-test for independent samples and one-way analysis of variance whether they showed a significant difference according to the variable of the university they studied. The relationship between Turkish teacher candidates' speaking anxiety and their self-efficacy was analyzed with the Pearson product-moment correlation coefficient. The relationship between Turkish teacher candidates' speaking anxiety and their self-efficacy was analyzed with the Pearson product-moment correlation coefficient.

Results and Conclusion: The findings of the study can be summarized as follows: It is seen that the speaking anxiety of teacher candidates does not show a significant difference according to gender. It was determined that speaking self-efficacy did not show a significant difference according to the gender variable.

It is seen that there is a significant difference in the speaking anxiety of Turkish teacher candidates according to the variable of the university they study. It has been determined that the speaking self-efficacy of the teacher candidates also creates a significant difference according to the university they study at. Turkish teacher candidates' speaking anxiety scores belonged to the lowest average score of the teacher candidates studying at Trakya University (79,15). It has been

determined that this average score is followed by pre-service teachers studying at Adıyaman (88.82), Sivas Cumhuriyet (91.60) and Atatürk University (91.97). In this context, it can be stated that the teacher candidates with the least speaking anxiety study in Trakya, and the teacher candidates with the highest speaking anxiety study at Atatürk University.

It is seen that there is a significant difference between pre-service teachers' speaking anxiety and self-efficacy and taking the speaking education course. While the speaking anxiety of the pre-service teachers who took the speaking education course was lower than those who did not take it, it was determined that the pre-service teachers who took this course made a significant difference in terms of speaking self-efficacy. In this context, it can be said that speaking education course contributes to pre-service teachers' speaking self-efficacy.

It has been observed that there is a negative significant relationship between Turkish teacher candidates' speaking self-efficacy and speaking anxiety. Accordingly, it can be said that as the speaking self-efficacy of the pre-service teachers increases, their speaking anxiety decreases or as their speaking self-efficacy decreases, their speaking anxiety increases.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2779-2792
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72628
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 23.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 16.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Pekğöz Çeviker, A. ve Ayhan, Z. (2023). İlkokul Öğrencileri'nde Fiziksel Okuryazarlığın Refah Politikalarına Etkisi. *Journal of History School,* 66, 2779-2792.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİ'NDE FİZİKSEL OKURYAZARLIĞIN REFAH POLİTİKALARINA ETKİSİ[1]

Arzu PEKĞÖZ ÇEVİKER[2] Zuhal AYHAN[3]

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de ilkokul düzeyinde yer alan her sınıf düzeyin de öğrencilerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredat uygulaması kapsamında fiziksel okuryazarlık okumalarını araştırarak alan yazına katkı sunmaktadır. Bu amacı gerçekleştirme de nitel araştırma tekniklerinden doküman/metin analizi yöntemi kullanılmıştır. Fiziksel okuryazarlıkta ise fiziksel olarak aktif yaşam tarzları bağlamında çok yönlü bireysel deneyimleri bütünsel olarak kapsayan teorik bir kavrama ihtiyaç duyulmaktadır. Fiziksel okuryazarlık kavramı son yıllarda artan bir ilgi görmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, ilkokul düzeyindeki öğrencilere Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatına destek olarak 7-11 yaş arası çocuklar için teori temelli bir fiziksel okuryazarlık etkinliği üretmekte ve geleneksel zorunlu atmosferin dışında ilkokul düzeyindeki öğrenci merkezli kavramı kolaylaştırmak için ilkokullardaki ders dışı zamanı kullandığı ortaya çıkmıştır. Bu etkinliğin özgünlüğü, açık teori-içerik bağlantılarında, fiziksel okuryazarlık alanları arasındaki bütünleştirici ilkelerin dikkate alınmasında ve sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatı ile destekleyerek geniş bir bilgi birikimine destek olması beklenmektedir. Ömür boyu sağlık temelinde eğitim ve sosyal politikanın çocuk koruma sistemlerinin güçlendirilmesi; farkındalığın arttırılması, ebeveyn ve öğretmenlerin rolünün güçlendirilmesi; çocukların fiziksel okuryazarlık ve temel hareket becerilerinde yaşam boyu refahına yönelik standartların geliştirilmesi ve uygulanması yönünde savunucusu olmak zorundadır. Diğer yandan ilkokul düzeyindeki öğrencilere Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatına uygun düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca çocuklar arasında fiziksel olarak aktif yaşam tarzlarını özellikle teşvik etmek için güçlü sosyal politikalar benimsenmeli ve uygulanmalıdır.

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

[2] Dr. Öğretim Üyesi; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, apekgoz@kku.edu.tr, Orcid: 0000-0003-1671-7500

[3] Dr., Yüksek Öğretim Kalite Kurulu, zayhan73@gmail.com, Orcid: 0000-0002-0843-2903

Anahtar Kelimeler: Fiziksel Okuryazarlık, İlkokul Öğrencileri, Sosyal Politika, Eğitim.

The Effect of Physical Literacy on Welfare Policies in Primary School Students

Abstract

The main purpose of this research is to contribute to the literature by investigating the physical literacy readings of students at every grade level in primary school in Turkey within the scope of Physical Education and Game Course curriculum practice. Document/text analysis method, one of the qualitative research techniques, was used to realise this aim. In physical literacy, there is a need for a theoretical concept that holistically covers multidimensional individual experiences in the context of physically active lifestyles. The concept of physical literacy has received increasing attention in recent years. According to the results of the research, it was revealed that it produces a theory-based physical literacy activity for children aged 7-11 years as a support to the Physical Education and Games Course curriculum for primary school level students and uses extracurricular time in primary schools to facilitate the student-centred concept at primary school level outside the traditional compulsory atmosphere. The uniqueness of this activity lies in the explicit theory-content links, in the consideration of integrative principles between physical literacy domains, and in the fact that it is expected to support a broad knowledge base of classroom teachers by supporting them with the Physical Education and Games curriculum. On the basis of lifelong health, education and social policy should advocate for strengthening child protection systems; raising awareness, strengthening the role of parents and teachers; developing and implementing standards for the lifelong well-being of children in physical literacy and basic movement skills. On the other hand, appropriate adjustments should be made to the curriculum of Physical Education and Games Course for students at primary school level. Strong social policies should also be adopted and implemented to specifically promote physically active lifestyles among children.

Keywords: Physical Literacy, Primary School Students, Social Policy, Education.

GİRİŞ

Fiziksel hareketsizliğin yaygınlığı dünya genelinde önemli bir düzeye ulaşmış ve bu nedenle, bu tür olumsuz gelişmelere karşı koymak için özel öneriler ve araştırmalar yapılmaktadır (Guthold, Stevens, Riley, & Bull, 2020, s. 30). Bununla birlikte, dünya çapında pandemi nedeniyle kısıtlamalarının haftalar ve aylar boyunca fiziksel aktiviteyi etkilediği, hatta bu durumu yoğunlaştırdığını ortaya koyan birçok araştırma sonuçları olduğu görülmektedir (Wunsch, Kienberger, & Niessner, 2250, s. 24). Bu bağlamda, fiziksel olarak aktif yaşam tarzlarında belirli bir azalma yaşayan, diğer yandan da motor gelişim için çok önemli bir aşamada olan çocuklar için bu durum daha da önemli hale gelmektedir

(Schmidt, ve diğerleri, 2021, s. 17). Genel olarak, uzmanlar 12 yaşın altındaki bireylerin günde en az 60 dakika orta ila şiddetli fiziksel aktivite yapmalarını önermektedir (WHO, 2020).

Halk sağlığı ve sosyal politikalar perspektifinden bakıldığında, aktif olmayan alışkanlıkların benimsenmesi veya fiziksel aktivitenin azalması önemli bir sorun oluşturmaktadır. Hatta yetişkinler üzerinde yapılan fiziksel aktivite araştırmalarında, fiziksel aktivitenin pandemi sırasında ve sonrasında azaldığı sonuçları dikkat çekicidir (Hayes, Dowd, Macdonncha, & Donnelly, 2019, s. 450). Dolayısıyla toplumdaki bu olumsuz fiziksel aktivite eğiliminin uzun vadede bireylerin sağlığını olumsuz etkilemesi muhtemeldir (Warburton & Bredin, 2017, s. 545). Bu durumda, çocuklar arasında fiziksel olarak aktif yaşam tarzlarını özellikle teşvik etmek için güçlü sosyal politikalar benimsenmeli ve uygulanmalıdır.

Fiziksel aktivitenin sadece niceliğine ek olarak, çocuklar pandeminin ana evreleri sırasında gerekli niteliksel deneyimleri de kazanamamıştır. Evde eğitim ve hareketlilik kısıtlamaları, spor kulüplerinin veya sınıf öğretmenlerin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatında yer alan temel hareket becerileri ve fiziksel olarak aktif yaşam tarzları için önemli becerileri kazandırmasını önemli ölçüde engellemiştir (Roe, Blikstad-Balas, & Dalland, 2021, s. 58). Aslında, bu önemli okul ortamında yer alan paydaşlar (öğretmen, öğrenci, veli, yönetici) temelde yetkin motor beceriler geliştirme, fiziksel aktivite için zevkli spor ortamları oluşturma, değerli sosyal etkileşimler sağlama ve fiziksel aktivite ile ilgili düşünceleri teşvik etme potansiyeline sahiptir (Albert, Crowe, Malau-Aduli, & Malau-Aduli, 2020, s. 45). Bununla birlikte, pandemi döneminde sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi uygulamalarını her zamanki gibi uygulama yönelimde katkı sağlamaya çalışsalarda, diğer paydaşlar tipik olarak fiziksel ve psikomotor girdiyi bilişsel ve duygusal deneyimlere göre önceliklendirdikleri görülmektedir (Belton, ve diğerleri, 2022). Bu dönemsel sürecin etkileri bu zamanında çıktısı olarak fiziksel aktiviteyi teşvik etmenin önemi tartışılmaz hal almaktadır.

Fiziksel okuryazarlıkta ise fiziksel olarak aktif yaşam tarzları bağlamında çok yönlü bireysel deneyimleri bütünsel olarak kapsayan teorik bir kavrama ihtiyaç duyulmaktadır. Fiziksel okuryazarlık kavramı son yıllarda artan bir ilgi görmektedir (Carl, Barratt, Töpfer, Cairney, & Pfeifer, 2022, s. 12). Özellikle UNESCO Politika Yapıcılar için Kaliteli Beden Eğitimi Rehberi dahil olmak üzere; fiziksel aktivite, spor ve beden eğitimi ile ilgili önemli raporlarda bahsedilmektedir (Unesco, 2015). Uluslararası Fiziksel Okuryazarlık Derneği'nin (IPLA, 2017) fiziksel okuryazarlık tanımına göre fiziksel okuryazarlık; yaşam

boyu fiziksel aktivitelere katılıma değer vermek ve sorumluluk almak için motivasyon, güven, fiziksel yeterlilik, bilgi ve anlayış olarak bahsetmektedir.

Fiziksel aktiviteyi desteklemek için entegre fiziksel, psikolojik, sosyal ve bilişsel yeteneklerinden yararlanmayı amaç edinen fiziksel okuryazarlık, felsefi temelleri monizm veya somutlaştırma varsayımlarıyla uyumludur. Henüz tüm ülkeler kendi fiziksel okuryazarlık anlayışlarını detaylandırmamıştır (Durden-Myers, Whitehead, & Pot, 2018, s. 310).

Yakın zamanda yapılan bir incelemeye göre, fiziksel okuryazarlık etkinliklerinde bilişsel ve özellikle duygusal alanlar sıklıkla ihmal edildiğinden, fiziksel okuryazarlık etkinlikleri teorik yaklaşımın bütünsel karakterini yeterince dikkate almamaktadır (Carl vd., 2022, s. 12). Teorik düzeydeki bu eksikliğe rağmen, fiziksel okuryazarlığa dönük etkinlikler, farklı disiplinler için entegre ederken fiziksel okuryazarlık boyutları üzerinde önemli etkiler yaratma potansiyeline sahiptir (Carl, Schmittwilken, & Pöppel, 2023, s. 20). Fiziksel aktivite etkinliklerinde sağlam teorik temellere sahip olmaları halinde daha büyük etkiler elde edildiğine dair araştırmalar bulunmaktadır (Gourlan, ve diğerleri, 2016, s. 50-60). Bu yüzden fiziksel okuryazarlığı becerisini kazandırma da teorik temelli müfredat oluşturulmalı ve orijinal fiziksel okuryazarlık kavramından önemli farklılıklardan kaçınmalıdır. Bu talep, tüm müdahale geliştirme süreci boyunca fiziksel aktivite teorisi ile sıkı bir birliktelik sağlanarak gerçekleştirilmelidir (Young, O'connor, & Alfrey, 2020).

Fiziksel Okuryazarlık Eğitimi ve Sosyal Politika

Alanyazın incelendiğinde, fiziksel okuryazarlığın beden eğitimi alanında yaşanan felsefi fikir eksikliğine bir cevap, okuldaki beden eğitimi dersinin temelini oluşturabilecek bir mantık ve yaşam boyunca çocukların ve gençlerin gelişimi için bir temel olarak savunmaktadır. Buna göre fiziksel okuryazarlığın eğitici rolünü ve fiziksel okuryazarlığın beden eğitimi uygulamalarını nasıl geliştirebileceği araştırmalarla vurgulanmaktadır. Marshden ve Weston (2007, s. 384), tarihsel olarak bu alanda hiçbir zaman ortak bir felsefe olmadığı için felsefi bir temelin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu gözlem, ortak bir felsefenin yokluğu nedeni ile Beden Eğitimi ve Oyun dersinin uyumdan ve ortak bir müfredat yaklaşımından yoksun olduğunu detaylandıran diğer bazı araştırmalarda da belirtilmektedir (Leidl, 2013, s. 19; Sheehan & Katz, 2012, s. 8-10).

Fiziksel okuryazarlık bir ilkedir, çok çeşitli aktiviteleri öğrenme ve gerçekleştirme deneyimine ve kişiye ilişkin anlayışlarımızı düzenleyen bir yapıdır. Hareketleri yapmak için temel becerilerden ve nasıl yapılacağına dair

bilgiden (prosedürel bilgi) daha fazlasıdır. Bu kavram, bir çocuğun zaman ve mekânda hareket etme, bir nesneyi manipüle etme ve temel hareketleri denge, tekerlek çevirme, dans etme gibi karmaşık hareketler için yapı taşları olarak kullanma konusunda yetkin olmasını sağlayan bildirimsel bilgiyi içermektedir. Fiziksel okuryazarlığın nihai hareket "testi", bireyin otantik hareket durumlarında becerilerini nasıl iletebildiği ve uygulayabildiğidir (Corlett & Mandigo, 2013, s. 18).

Fiziksel okuryazar eğitimini desteklemek için çocuklarda eski geleneksel yöntemlerin terk edilmesi gerekliliği bu araştırma kapsamında ortaya konmaktadır. Önerilen yöntem ve pedagojiler yalnızca beden eğitimi içeriğinin değiştirilmesini değil, aynı zamanda insan bedenine ve onun toplumsal cinsiyet ve etnisite temelli anlayışları ile sosyal olarak inşa edilen dünyadaki varlığınada dikkat çekilmesini savunmaktadır (Hylton, 2013, s. 224). Yeni bir pedagojik yaklaşımla, öğrencinin içeriği keşfetmesi, bedeni fiziki aktiviteleri deneyimlemesi ve çevre ile etkileşime girerek hareket problemlerini çözmesi ayrıca kendi kendine referans veren bir öğrenme sürecinin geliştirilmesi gerekmektedir. Whitehead (2013, s. 65), yaratıcı ve çeviri yapan yeni bir pedagoji sesine ihtiyaç duymaktadır. Bu, fiziksel okuryazarlığı eyleme, katılıma ve bağlılığa dönüştüren bir pedagojidir.

Beden eğitiminin eğitsel geçerliliğinin okul dışında da hayata geçirilebilmesi için motivasyon, fiziksel okuryazarlığın yapı taşlarının temel bir parçası olarak vurgulanmaktadır. Fiziksel okuryazarlık merkezli bir ortamda, uygulayıcıların, bireysel hareket ihtiyaçlarını karşılamak için öz-düzenleyici bir davranışa yol açan sorumluluk, bağımsızlık, güçlendirme ve eylemlilik gibi öğrenci kapasitelerini geliştirmeleri beklenmektedir (Whitehead, 2013, s. 65).

Araştırmalar, geleneksel spor eğitimi ile sıkı sıkıya bağlantılı sabit yöntemlere dayanan dar bir hareket kültürü ve fiziksel aktivite görüşünün terk edilmesini benimsemektedir (Leidl, 2013, s. 20). Thompsett ve arkadaşları (2014, s. 54), fiziksel okuryazarlık literatürünün temel spor becerileri ile fiziksel okuryazarlık çerçevesindeki tüm bileşenler arasındaki ilişkiyi tanımakta başarısız olmasını eleştirmektedir. Kapsayıcı bir kavram olarak fiziksel okuryazarlık, tek bir becerinin geliştirilmesine odaklanmayı, ancak beceriyi diğer önemli insani ve çevresel boyutlarla bütünleştiren daha geniş bir bakış açısını içermektedir.

Çocuklar sosyal politikanın ön saflarında yer almakta ve onlara yatırım yapmak onların hem mevcut refahları hem de geleceğe yapılan yatırımlar açısından çok önem arz etmektedir. Çocuk refahı kavramı değişmekte ve bu değişim ebeveynlerin çocuk üzerindeki hakları ile birlikte çocuk gelişimine veya çocuk refahına geçiş olarak adlandırılmaktadır. Çocuklar için daha iyi bir yaşam

yaratmaya hizmet edecek yeni politikalar arasında fiziksel okuryazarlık felsefesinin, çocukların kendi refahlarına ilişkin artırıcı yeni politikalar bir çağrı olarak kabul edilmelidir.

Bu bağlamda çocukların refahının güvence altına alınması, son on yıldır sağlık ve sosyal politika yapıcılar için önemli bir hedef olarak ortaya çıkmaktadır. Çocuk refahı kavramının sosyal ve politik temelinde çocuğun kendisini başarılı bir yetişkinlik için donatacak, kapasitelerini küresel iletişimde ve çocuklara uygun yollarla etkileşime geçmektir. Gelişimci bir yaklaşım ile ele alınan çocuk refah politikalarında fiziksel okuryazarlığın (sosyal, bilişsel, fiziksel) önemi yadsınamaz. Çocuğun refahının yalnızca gelecekteki yetişkin refahına giden bir ara istasyon olarak değil, çocuğun kendisini başarılı bir yetişkinlik için donatacak kapasite ve etkileşimleri kazanmasının başlı başına önemli olduğuna dair koşulların geliştirilmesi ve uygulanmasında sosyal politika yapıcılar yol gösterici olmalıdır.

Spor Gelişimi ve Fiziksel Okuryazarlık

Spor, birçok çocuk ve ergenin hayatının bir parçasıdır. Higgs (2010, s. 127) fiziksel okuryazarlığın gençlerin yaşamları boyunca spora katılımı ve gelişimi için pratik bir yaklaşıma sahip olduğunu yazmaktadır. Mandigo ve arkadaşları (2009, s. 27-30) fiziksel okuryazarlığı hem eğitim hemde spor sisteminin paylaşabileceği bir öncelik ve beden eğitimi ile spor arasındaki boşluğu kapatabilecek bir köprü olarak tanımlamaktadır. Ancak sporuda resme dahil etmek, tek beceri perspektifine geri dönmek olarak eleştirilmektedir. Örneğin Pot ve Hilvoorde (2013, s. 65) Hollanda örneğini, fiziksel okuryazarlığın temel hareket becerileriyle eşanlamlı hale gelmesi durumunda neler olabileceğini gösteren bir örnek olarak kullanmaktadır. Ayrıca temel hareket becerilerinin öğrenilmesinin spora katılıma yol açacağı iddiasınıda sorgulamaktadırlar. Yine, fiziksel okuryazarlığın spor ortamında bile temel hareket becerileriyle karıştırılmaması gerektiği görülmektedir. Pot ve Hilvoorde'nin (2013, s. 65) gösterdiği gibi, fiziksel okuryazarlık veya temel hareket becerileri olarak adlandırılsada, hareketin yapı taşlarını öğrenmenin spora katılıma yol açacağını düşünmek naif ve temenni dolu bir düşünce olabilmektedir.

Pot ve Hilvoorde'a (2013, s. 65) göre, sosyal koşullar spor uygulamaları üzerinde göz ardı edilemeyecek büyük sosyal etkiler yarattığında, fiziksel okuryazar olmak son derece önemlidir. Fiziksel okuryazarlığın temel hedefi fiziksel aktivite katılımıdır. Buna bağlı olarak spor bağlamına ve çok daha ötesine uzanmaktadır. Spor genellikle çocuklar ve/veya ergenler arasındaki rekabetle ilişkilendirilirken, fiziksel okuryazarlık kişisel gelişimi ve bireysel potansiyelin gerçekleştirilmesini amaçlamaktadır. Sporda fiziksel okuryazarlığı savunmanın, sporun rekabet,

kazanmak ya da kaybetmekle ilgili olmayan orijinal anlamını yinelemesi mantıklıdır. Bu durum, bir insanın tam gelişimiyle ilgilidir (Whitehead, 2013, s. 65). Dolayısıyla, fiziksel okuryazarlığı temel hareket becerileri olarak yorumlamak, spor alanındaki uygulamasının önemini azaltmaktadır.

Çocukların refahı ve üretilecek politikalar için, çocukların boş zaman geçirme ve oyun oynama haklarının güçlü bir savunucusu olma amaç olmak zorundadır. Hoşgörü ve barış kültürünün geliştirilmeside dahil olmak üzere, çocuğun sağlığını ve refahını, eğitimini ve gelişimini ve sosyal katılımını teşvik etme konusunda fiziksel okuryazarlık, temel hareket becerileri ve sporun sahip olduğu asıl değeri kabul edilmelidir. Her çocuk, olanaklar sağlanarak ve koruyucu bir ortamda güvenli bir şekilde oyun oynama hakkına sahiptir.

Fiziksel Okuryazarlığın Eğitim ile İlişkilendirilmesi

İlkokullarda uygulanan Beden Eğitimi ve Oyun Dersi, okul beden eğitimi bağlamında kız ve erkek öğrencilere özgün, eğitsel açıdan zengin spor deneyimleri sunmak üzere tasarlanmış pedagojik bir modeldir. Zengin deneyimler sunma hedefinin bir parçası olarak Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin müfredat tasarımı, sporun okul dışında deneyimlenen olumlu özelliklerinin vurgulanmasını ve beden eğitimi derslerinde tekrarlanmasını sağlayacak şekildedir. Beden Eğitimi ve Oyun Dersi kapsamında öğrenciler, genellikle tipik beden eğitimi konularından farklı olarak oyunlarla spor hareketlerini içselleştirilmesi daha yüksek olmaktadır. Öğrenciler Beden Eğitimi ve Oyun Dersi boyunca bir arada kalan takımların üyeleri olurlar. Bu tutarlı takım ilişkisi, öğrencilerin birlikte plan yapmalarına, pratik yapmalarına ve rekabet etmelerine ve aynı zamanda devam eden bir gruba üyeliğe eşlik eden tüm sosyal gelişim fırsatlarından yararlanmalarına olanak tanımaktadır. Öğrencilerin öngörülebilir bir adil rekabet programı dahilinde pratik yapmalarına ve oynamalarına olanak tanıyan yarışma programları da düzenlenebilir.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin, Beden Eğitimi ve Oyun Dersindeki durumlarının kayıtlarını tutar ve motivasyon, geri bildirim, değerlendirme ve standartların oluşturulması amacıyla kullanabilmektedir (Siedentop, 2001, s. 409-412). Bu özelliklerin uygulanması yoluyla, öğrenciler sporu anlayan ve değer veren, iyi ve kötü spor uygulamalarını ayırt edebilen bilgili ve yetkin oyuncular haline gelebilmektedir. Sonuç olarak bu öğrenciler, olumlu spor kültürlerini koruyacak, muhafaza edecek ve geliştirecek şekilde spora katılabilecek ve davranış sergileyebileceklerdir.

Beden Eğitimi ve Oyun dersini fiziksel okuryazarlık ve temel hareket becerileri doğrultusunda yeniden şekillendirmek ve böylece okul dışında var olduğu

şekliyle sporun toplum pratiğinin yönlerini yeniden üretilmesi gerekmektedir. Ancak, Beden Eğitimi ve Oyun Dersinin gençlik sporunun doğrudan bir kopyası olmadığı ve öğrenci katılımının daha kapsayıcı olmasını sağlayan yapısal özelliklere sahip olduğu unutulmamalıdır (Kirk & Macdonald, 1998, s. 376). Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatı, tüm öğrencilerin her zaman oynayabileceği ve sıralamalarına bakılmaksızın tüm takımların eğlenceli fiziksel aktivitelere katılabileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu nedenle, oyunlar küçük taraflı oyunlar kullanılarak gelişimsel olarak uygun katılımı teşvik edecek şekilde değiştirilmektedir. Son olarak, öğrenciler hakem, antrenör, menajer, eğitmen gibi oyuncu dışında sporla ilgili roller üstlenebilmektedir.

Beden Eğitimi ve Oyun Dersi, fiziksel okuryazarlığın çoklu boyutlarına olumlu katkıda bulunan ve öğrencilerin daha fazla fiziksel okuryazarlığa ve beden eğitimi içinde somutlaşmış bir benliğe sahip olma yolculuğunu ilerleten farklı pedagojik özelliklere sahiptir. Bununla birlikte, bu düzenlemenin bağlamının, yaşam boyu fiziksel aktivitenin gelişimi için temel unsur olarak görülemeyecek kadar dar olduğuna dair endişeler devam etmektedir. İlkokullarda, Beden Eğitimi ve Oyun Dersi kullanımı ile etkili müfredat yeniliklerine rağmen, bu fiziksel okuryazarlık bağlamına dönüştürme potansiyeli büyük ölçüde keşfedilmemiştir. Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde geliştirilen fiziksel okuryazarlık özelliklerinin, bireylerin yaşam kalitesine önemli bir katkıda bulunmak için doğuştan gelen hareket/fiziksel potansiyelden yararlanmaları için motivasyon ve güvene katkıda bulunup bulunmadığına dair bir anlayış boşluğu devam etmektedir.

Çocuğun refahı kavramında, çocuklara hizmet veren farklı kuruluşlar tarafından özellikle sosyal politika yapıcıları tarafından bu anlayış boşluğunun ivedilikle düzenlenmesi, teorik ve pratiklerle desteklenmesi gerekmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmanın temel amacı, Türkiye'deki ilkokul düzeyinde öğrencilerin, okullarda, Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredat uygulaması kapsamında fiziksel okuryazarlık etkinliklerini araştırarak alan yazına katkı sunmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmekte için nitel araştırma yöntemi olarak doküman/metin analizi çalışması kullanılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2013). Araştırmada incelenen olgu veya olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması, doküman/metin analizi olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Araştırılan konu ile ilgili literatür taramasını da içeren doküman analizi, araştırmacının yaptığı gözlem ve görüşme kayıtları ile diğer belgelerin sistematikleştirilmesini sağlar.

Bu analiz yöntemi araştırmacı için zaman ve diğer kaynaklarda tasarruf sağlarken, incelenen olgu ve olayların da önem sırasının oluşturulmasını, veri kaynaklarının tasnif edilmesini ve yeni veri setleri oluşturulmasınıda kolaylaştırır (Baxter ve Jack, 2008). Araştırma kapsamında fiziksel okuryazarlık ile aktif yaşam tarzları arasında çok yönlü bireysel deneyimleri bütünsel olarak kapsayan teorik bir kavrama ihtiyaç duyulmaktadır. Fiziksel okuryazarlık kavramı son yıllarda artan bir ilgi görmektedir. Literatür araştırmalarında, ilkokul düzeyindeki öğrencilere Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatına destek olarak bu kavram ilişkisini kurabilmek önemli görülmektedir. Bundan dolayı, araştırma sınırlılığında, 7-11 yaş arası çocuklar için teori temelli bir fiziksel okuryazarlık etkinliği üretmek ve geleneksel zorunlu atmosferin dışında ilkokul düzeyindeki öğrenci merkezli kavramı kolaylaştırmak temel alınmıştır.

SONUÇ

Fiziksel aktivite kavramı, fiziksel olarak aktif yaşam tarzları için bireylerin belirleyicilerini bütünsel olarak ele alma konusunda geleceği olduğunu kabul etmektedir. Bu bağlamda kavram, pandemi sonrası yeterli fiziksel aktivite davranış düzeylerini ve niteliklerini olumsuz etkilemesi sorununa katkıda bulunabilir. Bununla birlikte, sağlık ve politika alanındaki önemli belgeler [örneğin, 2018-2030 Fiziksel Aktivite Küresel Eylem Planı (WHO, 2018,s. 101-105)] paydaşlara uygulamaları fiziksel okuryazarlık ile uyumlu hale getirmelerini önermiş olsa da, tüm ülkeler fiziksel okuryazarlığı benzer şekilde kabul etmemiş ve ülkelere özgü temel çalışmaları sistematik olarak teşvik ederek (örneğin, teorik tartışmalar veya değerlendirme araçlarının geliştirilmesi yoluyla) bu kavramın benimsenmesini kolaylaştırmamıştır (Carl, ve diğerleri, 2023, s. 167). Bu bilimsel girişim, Türkiye'de fiziksel okuryazarlık fikriyle ilgili deneyimlerin eksik olduğu ve okulların sosyoekonomik durumlarına göre çocuklara etkin bir şekilde ulaşmak için uygun ortamı temsil ettiği varsayımına dayanmaktadır.

Bu araştırma ile ilkokul düzeyindeki öğrencilere Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatına destek olarak 7-11 yaş arası çocuklar için teori temelli bir fiziksel okuryazarlık etkinliği üretmekte ve geleneksel zorunlu atmosferin dışında ilkokul düzeyindeki öğrenci merkezli kavramı kolaylaştırmak için ilkokullardaki ders dışı zamanı kullanmaktadır. Bu etkinliğin özgünlüğü, açık teori-içerik bağlantılarında, fiziksel okuryazarlık alanları arasındaki bütünleştirici ilkelerin dikkate alınmasında ve sınıf öğretmenlerinin Beden Eğitimi ve Oyun Dersi müfredatı ile destekleyerek geniş bir bilgi birikimine destek olması beklenmektedir.

Ömür boyu sağlık temelinde eğitim ve sosyal politikanın çocuk koruma sistemlerinin güçlendirilmesi; farkındalığın arttırılması, ebeveyn ve öğretmenlerin rolünün güçlendirilmesi; çocukların fiziksel okuryazarlık ve temel hareket becerilerinde yaşam boyu refahına yönelik standartların geliştirilmesi ve uygulanması yönünde savunucusu olmak zorundadır.

Bu yüzden fiziksel okuryazarlığı becerisini kazandırmada teorik temelli müfredat oluşturulmalı ve orijinal fiziksel okuryazarlık kavramından önemli farklılıklardan kaçınmalıdır. Bu talep, tüm müdahale geliştirme süreci boyunca fiziksel aktivite teorisi ile sıkı bir birliktelik sağlanarak gerçekleştirilmelidir

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akkoyunlu, B. (2007). Öğrenme stilleri. Y. Tonta (Ed.), *Bilgi Yönetimi Ulusal Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 51-71). Hacettepe Üniversitesi.

Albert, F., Crowe, M., Malau-Aduli, A., & Malau-Aduli, B. (2020). Physical activity promotion: a systematic review of the perceptions of healthcare professionals. *Int J Environ Res Public Health.*, 17(12), 43-58.

Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

Belton, S., Connolly, S., Peers, C., Goss, H., Murphy, M., & Murtagh, E. (2022). Are all domains created equal? An exploration of stakeholder views on the concept of physical literacy. *Bmc Public Health*, *22*(1), 1-15.

Carl, J., Barratt, J., Töpfer, C., Cairney, J., & Pfeifer, K. (2022). How are physical literacy interventions conceptualized?—a systematic review on intervention design and content. *Psychology of Sport and Exercise*, *58*, 102091.

Carl, J., Bryant, A., Edwards, L., Bartle, G., Birch, J., & Christodoulides, E. (2023). Physical literacy in Europe: the current state of implementation in research, practice, and policy. *Journal of Exercise Science & Fitness*, *21*(1), 165-176.

Carl, J., Schmittwilken, L., & Pöppel, K. (2023). Development and evaluation of a school-based physical literacy intervention for children in Germany: Protocol of the PLACE study. *Frontiers in Sports and Active Living*, *5*, 1155363.

Corlett, J., & Mandigo, J. (2013). A day in the life: Teaching physical literacy. *Phys Health Educ*, *78*(4), 18-24.

Creswell, J. W. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative.* Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.

Durden-Myers, E., Whitehead, M., & Pot, N. (2018). Physical literacy and human flourishing. *Journal of Teaching in Physical Education, 37*(3), 308-311.

Gourlan, M., Bernard, P., Bortolon, C., Romain, A., Lareyre, O., & Carayol, M. (2016). Efficacy of theory-based interventions to promote physical activity. A meta-analysis of randomised controlled trials. *Health Psychology Review, 10*(1), 50-66.

Guthold, R., Stevens, G., Riley, L., & Bull, F. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: A pooled analysis of 298 population-based surveys with 1.6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health, 4*(1), 23-35.

Hayes, G., Dowd, K., Macdonncha, C., & Donnelly, A. (2019). Tracking of physical activity and sedentary behavior from adolescence to young adulthood: A systematic literature review. *Journal of Adolescent Health, 65*(4), 446-454.

Higgs, C. (2010). Physical literacy: Two approaches, one concept. *Literacy, 6*(2), 127-138.

Hylton, K. (2013). Physical literacy,'race'and the sociological imagination. *ICSSPE Bull J Sport Sci Phys Educ*, *65*, 223-27.

IPLA. (2017). *Ipla Definition.* IPLA.

Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical education*, *17*(3), 376-387.

Leidl, R. (2013). A holistic approach to supporting physical literacy. *Physical & Health Education Journal*, *79*(2), 19.

Mandigo, J., Francis, N., Lodewyk, K., & Lopez, R. (2009). Physical literacy for educators. *Physical and Health Education Journal, 75*(3), 27-30.

Marsden, E., & Weston, C. (2007). Locating quality physical education in early years pedagogy. *Sport, Education and Society*, *12*(4), 383-398.

Pot, J. N., & Hilvoorde, I. M. (2013). A critical consideration of the use of physical literacy in the Netherlands. *ICSSPE Bulletin*, 65-70.

Roe, A., Blikstad-Balas, M., & Dalland, C. (2021). The impact of COVID-19 and homeschooling on students' engagement with physical activity. *Frontiers in Sports and Active Living, 2,* 589227.

Schmidt, S., Burchartz, A., Kolb, S., Niessner, C., Oriwol, D., & Hanssen-Doose, A. (2021). Zur Situation Der Körperlich-Sportlichen Aktivität Von Kindern Und Jugendlichen Während Der COVID-19 Pandemie In Deutschland: Die Motorik-Modul Studie (MoMo). *Kit Sci Work Pa*, 16-25.

Sheehan, D. P., & Katz, L. (2012). The impact of a six week exergaming curriculum on balance with grade three school children using the wii fit. *International Journal of Computer Science in Sport (International Association of Computer Science in Sport), 11*(3), 5-22.

Siedentop, D. (2001). Sport education: A retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, *21*(4), 409-418.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Seçkin Yayınevi.

Tompsett, C., Burkett, B. J., & McKean, M. (2014). Development of physical literacy and movement competency: A literature review. *Journal of Fitness Research, 3*(2), 53-74.

Unesco. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers.* UNESCO .

Warburton, D., & Bredin, S. (2017). Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology, 32*(5), 541-556.

Whitehead, M. (2013). The history and development of physical literacy. *International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE)*, 65-70.

WHO. (2018). *More Active People for a Healthier World: Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030.* World Health Organization.

WHO. (2020). *Who Guidelines on Physical Activity and Sedentary Behaviour*. World Health Organization.

Wunsch, K., Kienberger, K., & Niessner, C. (2250). Changes in physical activity patterns due to the Covıd-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of environmental research and Public Health, 19*(4), 22-50.

Young, L., O'connor, J., & Alfrey, L. (2020). Physical literacy: A concept analysis. *Sport, Education and Society, 25*(8), 946-959.

EXTENDED ABSTRACT

The main purpose of this research is to contribute to the literature by investigating the physical literacy readings of students at every grade level in primary school in Türkiye within the scope of Physical Education and Play Lesson curriculum implementation. To achieve this aim, the source scanning method, one of the qualitative research techniques, was used.

The prevalence of physical inactivity has reached a significant level worldwide, and therefore, specific recommendations and research are being made to counter such negative developments (Guthold, Stevens, Riley, & Bull, 2020, p. 30). However, there are many research results showing that restrictions due to the pandemic around the world affect or even intensify physical activity for weeks and months (Wunsch, Kienberger, & Niessner, 2250, p. 24). In this context, this situation becomes even more important for children who experience a certain decrease in their physically active lifestyles, and who, on the other hand, are at a very important stage for motor development (Schmidt, et al., 2021, p. 17). In general, experts recommend that individuals under the age of 12 engage in at least 60 minutes of moderate to vigorous physical activity per day (WHO, 2020).

From the perspective of public health and social policies, the adoption of inactive habits or the decrease in physical activity poses a significant problem. In fact, in physical activity studies conducted on adults, the results that physical activity decreased during and after the pandemic are striking (Hayes, Dowd, Macdonncha, & Donnelly, 2019, p. 450).

In addition to the mere quantity of physical activity, children also did not gain the necessary qualitative experiences during the main phases of the pandemic. Homeschooling and mobility restrictions have significantly prevented sports clubs or classroom teachers from providing basic movement skills included in the Physical Education and Play Class curriculum and important skills for physically active lifestyles (Roe, Blikstad-Balas, & Dalland, 2021, p. 58).). In fact, the stakeholders involved in this important school environment (teacher, student, parent, administrator) essentially have the potential to develop competent motor skills, create enjoyable sports environments for physical activity, provide valuable social interactions, and stimulate thoughts about physical activity (Albert, Crowe, Malau-Aduli, & Malau-Aduli, 2020, p. 45). However, although

classroom teachers try to contribute to the implementation of Physical Education and Play Lesson practices as usual during the pandemic period, other stakeholders typically seem to prioritize physical and psychomotor input over cognitive and emotional experiences (Belton, et al., 2022). As an outcome of this periodic process, the importance of encouraging physical activity becomes indisputable.

This research produces a theory-based physical literacy activity for children aged 7-11 in support of the Physical Education and Play Lesson curriculum for primary school students and uses extracurricular time in primary schools to facilitate the student-centered concept at the primary school level outside of the traditional compulsory atmosphere. The originality of this activity lies in its clear theory-content connections, consideration of integrative principles between physical literacy domains, and is expected to support a broad knowledge base by supporting classroom teachers with the Physical Education and Play Class curriculum.

Strengthening child protection systems of education and social policy based on lifelong health; raising awareness and strengthening the role of parents and teachers; it must advocate for the development and implementation of standards for the lifelong well-being of children in physical literacy and basic movement skills.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2793-2837
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72100
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 26.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 12.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Baydili, İ. (2023). Whatsapp Aile Gruplarının Aile İletişimindeki Rolü, *Journal of History School*, 66, 2793-2837.

WHATSAPP AİLE GRUPLARININ AİLE İLETİŞİMİNDEKİ ROLÜ[1]

İsmail BAYDİLİ[2]

Öz

Teknolojik devrimlerin yaşandığı günümüz dünyası, bireylerin iletişim araçlarını da yeniden şekillendirerek, bireylere yeni imkânlar sunmaktadır. Bu yeni imkânlardan birisi de bireylerin ucuz ve hızlı iletişim kurmalarına olanak tanıyan anlık mesajlaşma programlarıdır. WhatsApp, anlık mesajlaşma programları arasında dünyada en çok tercih edilen uygulama olarak dikkat çekmektedir. WhatsApp, kullanıcılarına sunduğu kullanışlı ara yüzü, multimedya paylaşabilme yeteneği ve gerçek zamanlı etkileşim özellikleriyle, bireyin günlük yaşamımın vazgeçilmezi haline gelmiştir. Bireylerin hem iş hem de özel hayatlarındaki iletişim ihtiyaçlarında yoğun olarak kullandıkları uygulama, aynı zamanda aile içi iletişimde de bir değişim meydana getirmiştir. Bu çalışma WhatsApp aile gruplarının, aile üyeleri arasındaki iletişimi nasıl etkilediğini araştırmaktadır. Araştırmada araştırmanın amacına uygun üç varsayım oluşturulmuş ve çalışma bu varsayımlara göre şekillendirilmiştir. Araştırma kapsamında 3 WhatsApp aile grubu nicel içerik analiziyle incelenmiş ve bu gruplardaki katılımcılardan 13 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmada iki yöntemin kullanılmasının nedeni, çalışmada daha net sonuçlar elde etme isteğidir. Görüşme sonucunda WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişimde etkin olduğu, uzak mesafelerdeki aile üyelerinin aile bilincini güçlendirdiği ve kuşaklararası iletişimin güçlenmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %100, 2. Bu makalenin etik kurul onayı Fırat Üniversitesi'nde, 14.06.2023 tarih, 2023/12 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Öğr. Gör. Dr.,Fırat Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Görsel-İşitsel Teknikler ve Medya Yapımcılığı Bölümü, Radyo Televizyon Programcılığı Programı, ibaydili@firat.edu.tr, Orcid ID: 0000-0001-8563-8342.

Anahtar Kelimeler: WhatsApp Grupları, Aile İletişimi, Dijital Medya, Kişilerarası İletişim.

The Role of WhatsApp Family Groups in Family Communication

Abstract

Today's world, where technological revolutions are experienced, offers new opportunities to individuals by reshaping the communication tools of individuals. One of these new opportunities is instant messaging programs that allow individuals to communicate cheaply and quickly. WhatsApp draws attention as the most preferred application in the world among instant messaging programs. WhatsApp has become an indispensable part of an individual's daily life with its user-friendly interface, multimedia sharing capability and real-time interaction features. The application, which individuals use intensely for their communication needs in both their business and private lives, has also brought about a change in family communication. This study explores how WhatsApp family groups affect communication between family members. In the study, three assumptions suitable for the purpose of the research were formed and the study was shaped within the scope of these assumptions. Within the scope of the research, 3 WhatsApp family groups were examined with quantitative content analysis and semi-structured interviews were conducted with 13 participants from these groups. The reason for using two methods in the research is the desire to yield clearer results in the study. As a result of the interview, it was determined that WhatsApp family groups are effective in intra-family communication, strengthen the family awareness of family members from far distances and contribute to the strengthening of intergenerational communication.

Keywords: WhatsApp Groups, Family Communication, Digital Media, Interpersonal Communication**.**

GİRİŞ

Toplumsal yapının en temel birimi olarak kabul edilen aile, farklı nesillerden bireylerin bir araya gelerek oluşturduğu sosyal bir örgütlenme biçimidir. Aile, sadece biyolojik bağlarla değil, duygusal, kültürel ve sosyal bağlarla da şekillenen bir yapıyı ifade eder. Bireylerin doğduğu andan itibaren iç içe yaşam sürdüğü aile ortamı, onların değerleri öğrenmeleri, kimliklerini şekillendirmeleri ve sosyal ilişkiler kurmaları için temel bir zemin oluşturur. Aile içi iletişim, sadece bilgi alışverişi değil, duygusal bağların güçlenmesi, değerlerin paylaşılması, problem çözme becerilerinin geliştirilmesi gibi çok yönlü bir işlevi de yerine getirir. Ayrıca, aile içinde sağlıklı iletişim kurabilme yetisi, bireylerin daha geniş toplumsal ilişkilerde de başarılı olmalarını destekler. Bu nedenle, aile

içi iletişim büyük bir öneme sahiptir. Ancak, günümüzün hızlı tempolu yaşam tarzı ve bireylerin iş, eğitim gibi günlük sorumlulukları, yüz yüze iletişime ayrılan zamanı kısıtlamıştır. Bu bağlamda, iletişim teknolojilerinin evrimi ve özellikle de cep telefonları, aile içi iletişimi dönüştürmeye başlamıştır. Gündelik yaşamdaki sorumluluklar ve işler nedeniyle, aileler yüz yüze iletişimi giderek daha az tercih etmek zorunda kalıyorlar; bunun yerine teknolojik araçların sunduğu kolaylıklarla iletişimde kalmaya çalışmaktadır.

Özellikle WhatsApp gibi anlık mesajlaşma platformları, aile içi iletişimi sağlama ve destekleme noktasında önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde en yaygın kullanılan iletişim uygulamalarından biri olan WhatsApp, ailelerin de bu platform üzerinden iletişim kurma alışkanlıklarında oldukça yaygındır. Uygulama, metin mesajları, sesli mesajlar, görüntülü görüşmeler, dosya paylaşımları gibi çok çeşitli iletişim araçları sunarak, aile bireylerinin uzakta olsalar bile kolayca iletişim kurmalarına olanak tanımaktadır.

Bu çalışma, WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişimdeki rolünü daha ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Mevcut literatürde, genellikle iş grupları, arkadaş grupları veya öğretmen-veli iletişimi gibi konulara odaklanan WhatsApp üzerine yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Ancak aile içi iletişim bağlamında yapılan araştırmalar sınırlıdır. Bu çalışma, bu boşluğu doldurmayı ve WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişim dinamiklerini nasıl etkilediğini daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Çalışma, hem nicel hem de nitel yöntemleri bir araya getirerek kapsamlı bir analiz sunmaktadır. İçerik analizi ile WhatsApp aile gruplarında gerçekleşen iletişim incelenecek, aile bireylerinin paylaşımları, etkileşim biçimleri ve iletişim tonu üzerindeki etkiler analiz edilmektedir. Ayrıca, yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla bireylerin deneyimleri ve algıları daha derinlemesine anlaşılmaya çalışılmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, teknolojinin aile içi iletişim üzerindeki değişen etkilerini anlamamıza ve modern aile dinamiklerini daha iyi kavramamıza da yardımcı olabilir.

Aile ve Akrabalık

Ortaya çıkışı insanlık tarihi kadar eski olan ailenin birçok boyutu, bileşeni ve değişkeni vardır. Nüfusu yenileyen, milli kültürü taşıyan, ekonomik, psikolojik ve biyolojik tatmini gerçekleştiren aile (Sayın, 1990) bireyin ilk sosyal ilişkilerinin oluştuğu yerdir. Aile, bireyler arası iletişim açısından da önemlidir çünkü bireyin ilk ve temel iletişim kalıplarını oluşturan kurum da ailedir (Tezel, 2011, s. 107). Aile ilişkileri genel olarak doğumla başlayıp ölümle biten bir süreçtir. Bu da birey yaşamında aile kurumunun diğer toplumsal yapılarla kıyaslandığında daha derinlikli ve daha uzun süreli ilişkilerden oluştuğu

gerçeğini karşımıza çıkarmaktadır. Aile, üyesi için bir bakım ve rahatlık yeri olmanın yanı sıra, bireyin büyüdüğü, geliştiği ve öğrendiği yerdir (Kır, 2011, s. 386). Aile kavramının kapsamında değerler, normlar ve yaşam ilkeleri gömülüdür çünkü aile, bir kişinin yaşamının anlamını belirleyen öncelikli gruptur. Başka bir ifadeyle aile, şekillenmiş sosyal yapıların en küçüğü olmakla birlikte insan yaşamındaki birincil gruptur (Bayraktutan, 2005, s. 27). Tüm bu özellikleriyle aile incelenmesi gereken disiplinler arası bir kavramdır (Deveci, 2020, s. 269). Bireyin hayatında aile bu kadar önemli bir roldeyken aile içi iletişimin önemsiz olması düşünülemez çünkü aile içi iletişim ve aile sağlığı birbirini tamamlayan kavramlardır. Birbirleriyle iletişimi zayıf olan ve yakın ilişkilerden kaçınan aileler sağlıksız ailelerdir. Yapılan çalışmalarda sınırları iyi tanımlanmış ve iletişimi güçlü ailelerin sorun çözmede ve çocuk yetiştirmede daha başarılı oldukları görülmektedir (Tezel, 2011, s. 106-107). İletişimin engellendiği, istek ve beklentilere saygı duyulmadığı ailelerde bireylerin benlik saygısı zedelenmektedir (Şahin & Aral, 2012, s. 63-64). Benlik saygısı gelişmeyen bireylerin yaşamlarının ilerleyen süreçlerinde psikolojik sorunlarla ve sosyal fobiyle karşılaşma olasılıkları artmaktadır.

Aile ve akrabalık ilişkileri sadece bireyler için önemli değildir. Aynı zamanda toplumsal yapının oluşmasında ve toplumsal sistemin etkili bir şekilde sürdürülmesinde de önemlidir (İpekoğlu, 2015, s. 242). Bu iki kavram da ilkel toplumlara kadar dayanan bir geçmişe sahiptir ve kan bağıyla olabildiği gibi evlilik yoluyla da kazanılabilinen bir toplumsal ilişki sistemidir.[3] Levi Strauss, toplumu aile ve akrabalık bağlarından oluşmuş bir sistem olarak ifade eder (Akın, 1991, s. 43). Ayrıca aile ve akrabalık bireyin aidiyet, güven ve sevgi gibi yönlerini güçlendiren ve bireyi topluma hazır hale getiren iki kurumdur (İpekoğlu, 2015, s. 242). Aile tarafından topluma uygun yetiştirilen birey, toplumsallaşma sürecinde bir problemle karşılaşmamakta veya karşılaştığı problemlerin üstesinden gelebilecek yeterlilikte olmaktadır. Özetle bu ilişkiler; evrensel, duygusal temelleri olan, şekillendirici, sınırlı büyüklüğe sahip, bireye sorumluluk yükleyen bir yapıdadır (Özmen, 2007, s. 10).

Birey ve toplum için önemi birçok çalışmada ifade edilmiş olan aile ve akrabalık kavramları, aynı zamanda bir iletişim ve etkileşim platformudur. Aile iletişimi, aile üyeleri arasındaki karşılıklı iletişimi ifade etmektedir. Bu üyeler baba, anne, büyükanne ve büyükbaba, çocuk, karı koca ve kayınvalide gibi çeşitlilikler

[3]Akrabalık eğer kan yoluyla kazanılmışsa kişiler arasında altsoy-üstsoy ya da yansoy hısımlığı söz konusudur. Bu durumda gelen akrabalığa nesepten (kan hısımlığı) denilmektedir. Evlilik yoluyla oluşan akrabalık sıhri hısımlıktır ve sebepten (evlilik hısımlığı) olarak ifade edilmektedir (Emiroğlu, 2012, s. 1692).

gösterebilir ve karşılıklı bir diyalog süreci söz konusudur (Tutiasri & Kusuma, 2020, s. 155-156) Ailedeki iletişim ve etkileşimin kalitesinin düşmesi aile birliğini zedelemektedir. Sağlıklı ailelerde bireyler daha açık, net ve sık iletişime geçerken (Çalışkan & Aslanderen, 2014, s. 264) iletişimin kalitesiz olduğu, bireylerin kendilerini doğrudan ifade edemediği ailelerde tutarsız bir bağ kendini gösterir (Şahin & Aral, 2012, s. 57). Bu nedenle, aile içi iletişimi güçlü tutmak, sağlıklı bireylerin var olmasına katkı sağlayacaktır. Aile gibi akraba ilişkileri de bireylerin gelişimine katkı sunar. Akraba grupları bireylerin fikir paylaşımı gerçekleştirerek farklı bakış açıları kazanmasına yardım eder. Ayrıca farklı kuşaklardan akrabalarla iletişimi teşvik ederek, aile geçmişini öğrenme ve aile kimliği oluşturmaya katkı sağlar. Akraba iletişimi bireylere duygusal destek de sunar. Yakının ölümü gibi bireyin stresli olduğu durumlarda bu streslerle mücadele etmesinde ve başa çıkmasında yardımcı olur. Bu da bireyin psikolojik refahını yükseltir ve dayanıklılığını artırır. Akraba iletişimi, sosyal normların aktarılmasında da etkilidir. Aile içinde ve akrabalar arasında paylaşılan değerler, inançlar ve davranış kalıpları bireyin toplumsal rollerinin ve sorumluluklarının anlaşılması hususunda kılavuz niteliğindedir.

Her ne kadar günümüzün değişen koşulları özellikle aynı evin içinde yaşamayan aile bireylerinde bir iletişim zayıflığının oluşmasına neden olsa da son dönemlerde yaşanan iletişim ve teknoloji alanındaki gelişmeler bu bağın tekrar güçlenmesini sağlamaktadır. Aile üyeleri artık gereksinim duydukları herhangi bir anda bir başka aile üyesiyle iletişime geçebilmekte, birbirlerine tavsiye verebilmekte, bilgi aktarabilmekte veya yönlendirme yapabilmektedir (Tutiasri & Kusuma, 2020, s. 155-156). Bu hızlı ve etkili bağın oluşmasını sağlayan önemli gelişme kuşkusuz ki taşınabilir cihazların her yerde bulunması ve bireylerin sürekli internete erişebilmeleridir (Kedra, 2023, s. 2). Taşınabilir cihazların en çok kullanılanı olan cep telefonlarının yaygınlaşması ve sürekli internet bağına sahip olmasıyla hayatımıza giren birçok uygulama vardır. Fakat kendisinden önce oluşturulmuş birçok programı gerisinde bırakan WhatsApp, bu uygulamalardan sıyrılarak neredeyse merkez konuma yerleşmiştir.

WhatsApp

21. yüzyılda yaşanan gelişmeler, bireyin yaşam tarzıyla beraber iletişim tarzını da değiştirmiş, bireye uzak mesafelerle rahatlıkla iletişim kurabileceği (Yağbasan & Şener, 2019, s.138) bilgisayar aracılı iletişim (CMC) olarak isimlendirilen araçlar sunmuştur. Bu araçlar, bilgisayar ağları aracılığıyla insanların yüz yüze, telefon ve internet iletişimi dahil olmak üzere farklı ortamlarda birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan yeni bir iletişim şeklidir. Son dönemlerde yaşanan hızlı teknolojileşme CMC'yi popüler hale getirirken beraberinde "bilgi ve

iletişim teknolojilerini" (BİT) de geliştirmiştir (Aharony & Gazit, 2016, s. 175). Bu iki gelişen alan şüphesiz ki yaşamımıza yansımakta ve iletişim imkanlarımızın gelişmesini sağlamaktadır. Bu iki alanın da katkısıyla hayatımızı dönüştüren diğer bir gelişmeyse "mobil iletişim teknolojileri" (MİT)'dir. MİT'in en önemli aracı kuşkusuz ki cep telefonlarıdır. İlk cep telefonları, sadece temel sesli iletişim özelliklerine sahip, büyük, ağır ve pahalı cihazlarken; günümüzdeki cep telefonları, kullanıcıların hayatlarını kolaylaştıracak ve iletişimlerini geliştirecek fonksiyonlara sahiptir.

Gündelik hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru olarak cep telefonları, iletişim noktasında önemli bir rol üstlenmektedir. Cep telefonlarının hayatımızdaki önemini artıran en önemli unsur, bu cihazlar için özel geliştirilmiş uygulamalardır. En çok kullanılan uygulamaların başında bireyler arası iletişimi güçlendiren anlık mesajlaşma uygulamaları gelmektedir. Bu uygulamaların bir ya da birkaçı çoğu akıllı telefonda yüklüdür. Günümüzde en popüler anlık mesajlaşma uygulamaları; WhatsApp, Telegram, Viber, Messenger, WeChat, Line, Snapchat, Signal, Skype ve Discord olarak sayılabilir. Uygulamaların bu kadar fazla olması ve her uygulamanın birbirinden farklı özellikler taşıması bazen kullanıcıların kafasını karıştırsa da yapılan araştırmalar dünyada (www.statista.com, 2023a) ve Türkiye'de en çok kullanılan anlık mesajlaşma programının WhatsApp olduğunu göstermektedir (Aslanyürek, 2022).

WhatsApp'ı tanımlamaya çalıştığımızda "bir ya da daha fazla kişiye tek seferde metin, ses, resim ve video gibi içerikleri göndermeye imkân tanıyan aynı zamanda sesli ya da görüntülü iletişim için de kullanılabilinen, internet bağlantısına sahip cep telefonu, bilgisayar ve tablet gibi araçlarda çalışan, anlık mesajlaşma uygulamasıdır", diyebiliriz. WhatsApp ilk ortaya çıktığı dönemlerde sadece Apple marka cihazlarla uyumluyken, daha sonra diğer işletim sistemlerine uygun versiyonlarının da kullanılmasıyla daha popüler hale gelmiştir. 2015 yılında uygulama, Facebook tarafından 19 milyar dolara satın alınmış (Göncü, 2018, s. 595) 2017 yılı ile 2020 yılı arasında %70'lik bir büyüme kaydetmiş ve günlük yüz milyar mesaj sayısına ulaşmıştır. 2020'de başlayan küresel salgın COVID-19, uygulamanın daha fazla yaygınlaşmasını sağlamıştır (Taipale & Farrinosi, 2018, s. 533). WhatsApp 2022 yılına gelindiğinde WeChat ve Facebook Messenger gibi uygulamaları geçerek aylık iki milyar aktif kullanıcısıyla dünyanın en popüler küresel mobil mesajlaşma uygulaması olmuştur (www.statista.com, 2023b).

WhatsApp'ı diğer anlık mesajlaşma uygulamalarından ayıran ve onun bu kadar popüler olmasını sağlayan faktörleri düşündüğümüzde hemen hemen herkesin aklına ilk gelen düşünce kullanıcılardan herhangi bir ücret talep etmemesi

olacaktır. Fakat WhatsApp 2016 yılında şirketin ücret politikası değişikliği yaptığı döneme kadar kullanıcılarından yıllık 1$ ücret talep etmiştir. Ayrıca günümüzde ücretsiz olan tek anlık mesajlaşma uygulaması da WhatsApp değildir. Güçlü rakiplerinin çoğu kullanıcılardan bir ücret talep etmemektedir. İkinci bir sebep düşündüğümüzde WhatsApp'ın ilk ortaya çıkan internet tabanlı anlık mesajlaşma uygulaması olduğu için bu kadar popüler olduğudur. Fakat bu da yanlış olacaktır çünkü 2005 yılında Blackberry firmasının çıkardığı "Blackberry Messanger" (BBM) ilk internet tabanlı anlık mesajlaşma uygulamasıdır (Riadi, Umar, & Firdonsyah, 2017, s. 156). Lakin BBM'nin ilk dönemlerinde sadece Blackberry telefonlara özel bir uygulama olması, ios ve android gibi yazılımları desteklememesi BBM'nin popüler olmasını engellemiştir. WhatsApp'ı bu kadar popüler yapan özellik belki de Blackberry gibi kısıtlı bir alana değil ios gibi geniş bir alana hizmet veren ilk anlık mesajlaşma programı olmasıdır. Sebep ne olursa olsun mevcutta var olan gerçek, bulunduğu pazarda internet tabanlı anlık mesajlaşma uygulaması denildiğinde akla ilk WhatsApp'ın gelmesidir. Bu popülaritenin oluşmasında kullanıcıların yaptığı kulaktan kulağa reklamın da etkisi büyüktür. WhatsApp kullanılırken, insanlar rehberindeki çoğu kişiyle konuşabilir çünkü halihazırda birçok kişi WhatsApp'a kayıtlıdır (Sutikno, Handayani, Stiawan, Riyadi, & Subroto, 2016, s. 909-910). Bu durum diğer anlık mesajlaşma uygulamaları için geçerli değildir.

WhatsApp ve benzeri uygulamaları bu kadar popüler hale getiren sebebi aslında tek bir noktaya indirgeme çabası da gereksizdir. Yukarıda belirtilen sebeplerin dışında da sebepler vardır. İlk akla gelen sebep; uygulamaların bir operatör ücretine tabii olmamasıdır. Örneğin SMS, kullanılan operatör tarifesine göre bir ücrete bağlıyken internet tabanlı anlık mesajlaşma uygulamalarının herhangi bir operatör kullanıcı ücreti yoktur. Ek olarak bu uygulamalar kişinin mesajı yazma zamanını, iletilme zamanını ve okunma zamanını gösterebilme özelliklerine sahiptir. Kullanıcıların ayrıca çevrim içi olup olmama durumuyla ilgili de bilgi vermektedir (Taipale & Farrinosi, 2018, s. 533). Çeşitli video, fotoğraf, yazı veya link gibi verileri durum adı altında 24 saatlik bir süre içinde birçok kişiyle paylaşabilme imkânı sunmaktadır. Tek bir platformda yazı, ses, video, fotoğraf, belge gibi birçok veriyi bir ya da daha fazla kişiye ulaştırma olanağı tanımaktadır. Yazılı, sözlü ya da görüntülü konuşma seçeneklerinin hepsini kullandırabilme yeteneği vardır. Bu örneklerin sayısını artırabiliriz ve söyleyeceğimiz her özellik bu uygulamaların popülaritesini artıran birer sebeptir.

WhatsApp sadece bireylerin karşılıklı iletişim kurdukları bir platform olmanın ötesinde grup sohbetlerine[4] de olanak tanımaktadır. Bu da WhatsApp aracılığıyla geniş bir sohbet ortamının oluşmasını sağlamaktadır. Günlük yaşamımızda WhatsApp grupları artık sıradan hale gelmiştir ve birçoğumuz bir gün içinde birden çok grupta sohbet eden bireyleriz. Arkadaş grupları, iş grupları, eğlence grupları, aile grupları ve akraba grupları gibi sayısız grupla iletişim kurabiliyoruz. Böylece zaman ve mekân sıkışmasıyla[5] (Harvey, 2010) bireylerin aynı ortamda olmadan iletişim kurmaları sağlanmaktadır. Bu sohbet grubu oluşturma özelliği sadece WhatsApp'a özgü değildir. Özellikle Telegram'ın oldukça çeşitli sohbet odaları mevcuttur. Fakat Telegram'ın bazı sohbet odaları herkese açıktır. WhatsApp ise herkesin katılabildiği grupların aksine, daha kapalı bir yaklaşım ortaya koyarak sadece davet ile katılabilinen ve grup yöneticisinin kontrolünde olan özel bir iletişim platformu oluşturmaktadır. Bu durum bize aslında, WhatsApp gruplarındaki bireylerin rastgele bir araya gelen bireyler olmadığını aksine özel seçilmiş ve bir bağa sahip olan kişiler olduğunu göstermektedir.

WhatsApp grup sohbetleri birçok açıdan bireylere avantaj sunmaktadır. Öncelikle ciddi bir iletişim ve işbirliği avantajı vardır. Grup üyeleri anlık mesajlarla hızlı bir şekilde bilgi alışverişi yapabilir, fikirlerini paylaşabilir ve birlikte çalışabilirler (Cao, Ajjian, & Hong, 2017). Kolay erişebilme imkanı sunar. Üyeler, akıllı telefonlarından veya web tarayıcılarından grup sohbetlerine anında erişebilirler. Ayrıca, bildirimler aracılığıyla yeni mesajlardan anında haberdar olurlar, böylece iletişim sürekli ve hızlı bir şekilde devam eder (Palvia, ve diğerleri, 2018). Hızlı dosya paylaşma imkanı sunar. Grup üyeleri, dokümanları, sunumları, resimleri, videoları ve diğer dosyaları kolayca paylaşabilir (Al-Busaidi & Al-Shihi, 2020). Ayrıca WhatsApp grup sohbetleri, grup üyeleri arasında destek ve motivasyon sağlar. Grup üyeleri, sorularını sorabilir, problemlerini tartışabilir ve birbirlerine yardım edebilir (Bell, Kanar, & Kozlowski, 2008). Bu avantajlara ek olarak uzak mesafedeki bireyleri her an iletişimde tutması, günlük koşuşturmacadan fırsat bulamayan bireylere görüşme şansı tanıması, bireylerin korkmadan güvenli bir iletişim kurmalarını sağlaması

[4]Bir WhatsApp sohbet grubu oluşturmak için, bir kişinin önce grubu oluşturması, ona bir ad vermesi ve son olarak telefon rehberindeki ilgili kişileri gruba katılmaya davet etmesi gerekir. Grubu oluşturan kişi otomatik olarak yöneticidir, ancak kurucu kişi eğer isterse diğer üyeleri de yönetici olarak atayabilir. Yöneticiler gruba daha fazla kişi davet edebilir, grup simgesini veya grafik gösterimini değiştirebilir ve ayrıca grubun adını da değiştirebilir (Davilla, Navarro, & Domenech, 2023, s. 550).

[5]Harvey, mekânın zaman aracılığıyla ortadan kaldırıldığını belirtilerek, ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere vurgu yapar. Harvey'e göre, ulaşım ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler zaman-mekân ilişkisinde mekânda ve mekânın toplumsal yapısında bir değişimin oluşmasını sağlar (Harvey, 2010).

ve farklı kuşakları bir araya getirmesiyle kuşaklar arası mesafenin kapanması da sunduğu faydalar arasında sıralanabilir.

Ücretsiz yapısı, kayıt olma kolaylığı, basit ve anlaşılır olması ve birçok veriyi (emoji, ses, yazı, fotoğraf ve video gibi) iletmeye imkan tanıması WhatsApp'ı hayatımızın vazgeçilmez bir aracı haline getirmiştir (Uzun & Uluçay, 2017, s. 222). WhatsApp artık günlük iletişimin normalleşmiş bir halidir. Hatta kullanılmaması durumunda bir sosyal dışlanma riski dahi barındırmaktadır (Matassi & Boczkowski, 2019, s. 2189). Fakat bu konumuna rağmen WhatsApp ile ilgili endişeler de vardır. En yoğun tartışmalar gözetim süreçleri üzerine yapılmaktadır. Andrejevic, 2007; Humphreys, 2013; Leaver, 2017; Livingstone, 2007; Livingstone ve diğerleri, 2017; Whitaker, 2000, gibi araştırmacılar bu konuya değinmektedir (akt: Davila, Navarro, & Domenech, 2023). Bir diğer endişeyse mahremiyettir. Bireylerin kişisel bilgileri ve eğilimleri uygulama içinde depolanır ve bu bilgilere, başkalarının erişebilme ihtimalini doğurur. Şirket uçtan uça şifreleme yöntemi ile bir güvenlik endişesi olmayacağı bilgisini verse de bireylerin zihinlerinde hep bir soru işareti vardır. Bu çekince o kadar büyüktür ki 2018'in ortalarında şirketin kurucu ortaklarından Jan Koum ve Brian Acton bu sebebin de arasında olduğu birtakım nedenlerle şirketten ayrılmıştır (Taipale & Farrinosi, 2018, s. 533).

WhatsApp grup sohbetleri birçok açıdan bireylere avantaj sunmaktadır. Öncelikle ciddi bir iletişim ve işbirliği avantajı vardır. Grup üyeleri anlık mesajlarla hızlı bir şekilde bilgi alışverişi yapabilir, fikirlerini paylaşabilir ve birlikte çalışabilirler (Cao, Ajjian, & Hong, 2017). Kolay erişebilme imkanı sunar. Üyeler, akıllı telefonlarından veya web tarayıcılarından grup sohbetlerine anında erişebilirler. Ayrıca, bildirimler aracılığıyla yeni mesajlardan anında haberdar olurlar, böylece iletişim sürekli ve hızlı bir şekilde devam eder (Palvia, ve diğerleri, 2018). Hızlı dosya paylaşma imkanı sunar. Grup üyeleri, dokümanları, sunumları, resimleri, videoları ve diğer dosyaları kolayca paylaşabilir (Al-Busaidi & Al-Shihi, 2020). Ayrıca WhatsApp grup sohbetleri, grup üyeleri arasında destek ve motivasyon sağlar. Grup üyeleri, sorularını sorabilir, problemlerini tartışabilir ve birbirlerine yardım edebilir (Bell, Kanar, & Kozlowski, 2008). Bu avantajlara ek olarak uzak mesafedeki bireyleri her an iletişimde tutması, günlük koşuşturmacadan fırsat bulamayan bireylere görüşme şansı tanıması, bireylerin korkmadan güvenli bir iletişim kurmalarını sağlaması ve farklı kuşakları bir araya getirmesiyle kuşaklar arası mesafenin kapanması da sunduğu faydalar arasında sıralanabilir.

Ücretsiz yapısı, kayıt olma kolaylığı, basit ve anlaşılır olması ve birçok veriyi (emoji, ses, yazı, fotoğraf ve video gibi) iletmeye imkan tanıması WhatsApp'ı

hayatımızın vazgeçilmez bir aracı haline getirmiştir (Uzun & Uluçay, 2017, s. 222). WhatsApp artık günlük iletişimin normalleşmiş bir halidir. Hatta kullanılmaması durumunda bir sosyal dışlanma riski dahi barındırmaktadır (Matassi & Boczkowski, 2019, s. 2189). Fakat bu konumuna rağmen WhatsApp ile ilgili endişeler de vardır. En yoğun tartışmalar gözetim süreçleri üzerine yapılmaktadır. Andrejevic, 2007; Humphreys, 2013; Leaver, 2017; Livingstone, 2007; Livingstone ve diğerleri, 2017; Whitaker, 2000, gibi araştırmacılar bu konuya değinmektedir (akt: Davila, Navarro, & Domenech, 2023). Bir diğer endişeyse mahremiyettir. Bireylerin kişisel bilgileri ve eğilimleri uygulama içinde depolanır ve bu bilgilere, başkalarının erişebilme ihtimalini doğurur. Şirket uçtan uça şifreleme yöntemi ile bir güvenlik endişesi olmayacağı bilgisini verse de bireylerin zihinlerinde hep bir soru işareti vardır. Bu çekince o kadar büyüktür ki 2018'in ortalarında şirketin kurucu ortaklarından Jan Koum ve Brian Acton bu sebebin de arasında olduğu birtakım nedenlerle şirketten ayrılmıştır (Taipale & Farrinosi, 2018, s. 533).

WhatsApp Aile Grupları

Yoğun geçen günlük yaşamlar bireyleri yorgun hale getirirken değişen yaşam koşulları aile yapılarında da çeşitli değişikliklere yol açmış ve aile bireyleri arasındaki iletişimin azalmasına neden olmuştur. Başka bir deyişle, insanların günlük hayattaki sorumlulukları ve görevleri nedeniyle, yüz yüze iletişim, insanlar arasında etkili bir iletişimi garanti edemez hale gelmiştir, çünkü insanların zamanları ve dikkatleri yapmak zorunda oldukları işleri yerine getirmeye adanmıştır. Süreç içerisinde birey fiziken aile bireylerine vakit ayıramaz hale gelmiştir. Fakat WhatsApp aile grupları bireylerin birbirlerinden uzakta yaşıyor olsalar bile sürekli bir bağlantı içinde olmalarına imkan sağlamıştır (Akt: Al Adawi, 2019, s. 49-51). Böylece aile üyeleri arasındaki etkileşim artmış, gün içinde aile bireyleri birbirlerinin nerede olduklarını ne yaptıklarını anlık öğrenme şansına erişmiştir. Özellikle farklı şehirlerde yaşayan aile üyeleri için bu gruplar daha kullanışlıdır. Aile üyelerinin birbirlerine daha yakın olma beklentileri fiziken gerçekleşemezken WhatsApp aile grupları aracılığıyla kolaylıkla gerçekleşebilmektedir.

Her birey temelde ailesiyle iletişim kurma ihtiyacı duyar. Bu nedenle aile normal şartlarda günlük iletişimin yoğun olduğu temel birimlerin başında gelir. Bireyler aile konularını konuşmak, duygu alışverişinde bulunmak ve bu iletişimi aynı zamanda topluma ifşa etmeden gerçekleştirmek isterler. WhatsApp, ailelerin bu

ihtiyacına uygun olarak güvenli bir platform sunan uygulamalardan birisidir[6]. WhatsApp'ın sunduğu güvenlik garantisi ilk dönemlerde oldukça sorunlu olsa da daha sonra şirket politikalarında yapılan değişikliklerle güvenlik konusu önemli hale gelmiş ve geliştirilen uçtan uca şifreleme yöntemi kullanılmıştır. Uygulama, bu sistem sayesinde tüm sohbetleri, sesli mesajları ve medyaları uçtan uca şifreleyerek göndermekte, böylece sohbet güvenliğini garanti etmektedir. Bu sistemde WhatsApp firmasının bile iletilen mesajların içeriğini göremediği uzmanlar tarafından ifade edilmektedir (Sutikno, Handayani, Stiawan, Riyadi, & Subroto, 2016, s. 911).

WhatsApp aile gruplarıyla, birey aile içi iletişim ihtiyacını giderirken beraberinde, gündemlerden sıyrılıp, bir rahatlama imkânına da erişmektedir (Taipale & Farrinosi, 2018, s. 535-537). Günlük yaşamın iş temposu, okul sorumluluğu ya da stres ve koşturmacasıyla boğuşan birey, bu gruplar sayesinde soluklanabilmekte ve içinde bulunduğu ruh halinden sıyrılıp farklı bir alana yoğunlaşabilmektedir. Bu grupların samimi yapısı, espriler, haberler ve farklı güncel meseleler bireyin rahatlamasına yardımcı olur. Örneğin bir yakının kaybı ya da daha farklı bir olumsuzlukla karşılaşan bireyin içinde bulunduğu kederli durumdan sıyrılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca aktif ve pasif üyelerin de bir arada olduğu bu gruplarda bireylerin daha fazla sosyalleşmesini sağlayarak öz güvenini artırmaya da katkı sağlar (Tutiasri & Kusuma, 2020, s. 154-156).

WhatsApp aile gruplarının başka bir faydası da genç ve yaşlı bireyleri bir araya getirerek güçlü bir iletişim platformu sunmasıdır. Genç nesiller teknoloji çağının içinde doğdukları ve yaşamlarının her alanında teknolojiden faydalandıkları için teknolojinin nimetlerinden yaşlı bireylere göre daha fazla yararlanırlar. Bu nedenle WhatsApp genellikle genç nesillerin iletişim aracı olarak algılanır fakat durum sanılanın aksidir. Yaşlı bireyler de uygulamayı yoğun kullanmaktadır. Genç ve yaşlı nesillerin aynı uygulamayı kullanmaları, kuşaklar arası mesafenin ortadan kalkmasına olanak tanımaktadır. Her yaştan bireyin olduğu ortak sohbet grupları bu durumun bariz örneklerindendir. Bu gruplar genç ve yaşlı bireyler arasındaki teknoloji kullanım farklılıklarını da ortadan kaldırmaya yardımcı olmaktadır (Al Adawi, 2019, s. 38)[7].

[6]Daha önceki bölümlerde WhatsApp uygulaması hakkında bazı güvenlik endişeleri olduğundan bahsedilmiştir. Fakat alanda çalışan uzmanlara göre WhatsApp şuan ciddi güvenlik tedbirleri ile donatılmış bir sistem kullanmaktadır.

[7]Literatürde yapılan çalışmalarda böyle aileleri ifade etmek için "ağ bağlantılı aileler" (Kennedy, Smith, Wells, & Wellman, 2008) ya da "yeni ilişkisel aileler" (Taipale & Farinosi, 2018) kavramları kullanılmaktadır.

WhatsApp ya da diğer anlık mesajlaşma uygulamaları yoğun bir şekilde hayatımızda yer almasına ve üzerimizde geniş bir etkiye sahip olmasına rağmen bu konuyla ilgili çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Özellikle grup sohbetlerin işlevlerine yönelik çalışmaların azlığı daha dikkat çekicidir (Taipale & Farrinosi, 2018, s. 535-537). Sınırlı sayıdaki WhatsApp grupları ile ilgili yapılmış çalışmaları incelediğimizde en çok öğretmen-veli, iş grupları ve arkadaş grupları ile ilgili çalışmalara rastlanılmıştır. WhatsApp aile gruplarıysa neredeyse herkesin telefonunda olmasına rağmen akademik çalışmalarda nadiren ele alınmaktadır.

Bu konuyla ilgili yapılan sınırlı çalışmalardan biri Adib, Yu ve İsmail (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada sosyal medyanın sosyal ilişkileri yüz yüze iletişimden daha iyi geliştirdiğinden bahsedilmektedir. Çalışmaya göre WhatsApp'taki aile grupları, her üyenin etkileşime katılması nedeniyle aile üyelerini bir araya getirebilen önemli bir güce sahiptir. Adib, Yu ve İsmail'in çalışmasındaki katılımcıların %50'si WhatsApp aracılığıyla aile üyeleriyle neredeyse her gün iletişim kurduklarını ve bunun da ilişkilerini güçlendirdiğini belirtiyor. Çalışmada WhatsApp'ın, sosyal etkileşimleri güçlendirdiği ve yüz yüze etkileşimin mümkün olmadığı durumlarda aile üyeleri arasındaki yakınlığı sürdürmede çok önemli olduğu kanıtlanmıştır.

Aharony ve Gazit (2016) ise yaptıkları çalışmada bağlanma teorisi ile WhatsApp aile grupları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmada sosyal desteğe daha fazla erişen bireylerin daha fazla aile gruplarına önem verdikleri ifade edilmektedir. Çalışma sonucunda bağlanma değişkeninin WhatsApp aile gruplarındaki iletişimle alakalı bir bağı olmadığı keşfedilirken kaygı ile WhatsApp kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu ortaya koyulmuştur. Ayrıca çalışma aynı evde yaşamayan bireyler arasında WhatsApp gruplarının daha da önemli olduğunu vurgulamaktadır. Farklı bir araştırma da bu durumu doğrulamaktadır. Örneklemi 400 kişilik denek grubu olan bir çalışmada, deneklerin %25'inin internet teknolojisinin aile ilişkilerini güçlendirdiği yönünde kanaate sahip olduğu ifade edilmektedir. Fotoğraf ve video göndermeye de imkan veren uygulama, farklı mekanlarda iletişim kurma başarısı açısından bir fırsat olarak görülmektedir. Eskiden sadece özel günlerde (bayramlar gibi) bir araya gelip iletişim kurma imkanı bulan kişilerin artık çok daha rahat ve yoğun iletişim kurma imkanına sahip oldukları belirtilmiştir. Son olarak aile grubundaki çok kültürlülüğün de çeşitlenmesine ve paylaşılmasına verdiği imkan aktarılmaktadır (Indriani & Prasanti, 2019, s. 210-211).

WhatsApp kullanımıyla alakalı bir başka çalışma da Koçak ve Vergiveren (2019) tarafından Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türk WhatsApp

kullanıcılarının uygulamayı kullanmasının ardındaki sebeplere yönelik sorular sorulmuş, alınan yanıtlara göre uygulamanın kullanımının kolay olması (%77,3), fotoğraf veya video gönderilebilmesi (%75,2), ücretsiz olması (%64,5) ve grup bazlı iletişime uygun olması (%61,5) şeklinde sıralanan dört özellik ön plana çıkmıştır. Aynı çalışmada katılımcılar arasında en sık kullanılan WhatsApp grupları da tespit edilmiştir. Sırasıyla %51,4 ile arkadaşlardan, %34,1 ile meslektaş/sınıf arkadaşlarından, %11 ile aile üyelerinden ve %3,5 ile akrabalardan oluşmaktadır. WhatsApp gruplarını kullanım sebeplerinin araştırıldığı soruya katılımcılar %77,3'ü sohbet, %63,2'si bilgilendirme, %32,4'ü eğlence, %28,7'si mesleki konular, %14,3'ü güncel konuları tartışmak olarak cevap vermiştir. Ayrıca katılımcılar gruplardaki sohbet konularının en çok iş/eğitim (%24,0), özel konular (%21,3), güncel olaylar (%14,5), organizasyon (%14,0) ve dedikodu (%12,6) olduğunu da belirtmiştir.

WhatsApp gruplarının kapalı yapısı bu grupların üzerine araştırma yapmayı zorlaştırmaktadır (Pang & Woo, 2020). Fakat WhatsApp günümüzde en yaygın iletişim araçlarından birisi olması nedeniyle incelenmesi gereken bir konudur. Bu çalışmada uygulamanın aile ve akrabalık ilişkisi üzerine etkilerini inceleme amaçlanmıştır. Çünkü literatürde bu alanla ilgili bir eksiklik gözlemlenmiştir. Özellikle Türkiye genelinde yapılan çalışmalarda ciddi bir eksiklik söz konusudur.

YÖNTEM

Çalışma gerçekleştirilirken WhatsApp'ın aile iletişimi üzerine etkileri göz önünde bulundurularak ve daha önce yapılan çalışmalardaki tavsiyeler de dikkate alınarak üç ana varsayım geliştirilmiştir. Çalışma bu varsayımların test edilmesine yöneliktir. WhatsApp'ın aile iletişimine etkisini doğru ölçebilmek için hem grup konuşmaları içerik analizi yöntemiyle ele alınmış hem de grup üyelerinin gönüllüleriyle yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Çalışma varsayımları;

- WhatsApp aile grubu aile içi iletişimin güçlenmesine ve farklı kuşaklardaki katılımcıların daha yakın ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Özellikle uzak mesafedeki akrabaların yakınlaşmasını sağlar.
- WhatsApp aile grupları katılımcıların stresle başa çıkma mücadelesinde bir destek unsurudur. Grup üyelerinin günlük yaşam koşullarından sıyrılarak rahatlamasını, günün temposundan sıyrılmasını sağlar.
- WhatsApp aile grupları cep telefonlarının uzun süre ve sık kullanılmasına neden olduğu için bir bağımlılık oluşturur.

Çalışmanın ilk aşamasında aile grupları içindeki mesajlar ele alınmıştır. Mesajlar nicel içerik analiz yöntemine uygun olarak değerlendirilmiştir. İçerik analiziyle belirli kavramların ya da temaların anlamları analiz edilebilir. Sosyal bilimlerde metin çözümlemede sık kullanılan içerik analizi yöntemiyle metnin nitelik analizi gerçekleştirilebilir. Çünkü içerik analizi metni sistematik ve tarafsız bir şekilde inceleyip sonuç çıkarmada kullanılan bilimsel bir analizdir (Koçak & Arun, 2006, s. 22). İçerik analizi nitel ve nicel bir amaçla kullanılabilir. Nicel içerik analizinde sonuçlar rakamlarla ya da yüzdeliklerle ifade edilirken nitel içerik analizinde metinlerin çeşitli yöntemlerle analiz edilmesi ve yorumlanması söz konusudur. Özetle içerik analizi içeriğin çeşitli yönlerini sayarak ya da kodlayarak özetlemeyi amaçlayan bir yöntemdir (White & Marsh, 2006, s. 30-31). Bu yöntemde hipotezler ve sorular öncelikle oluşturulur. Ardından çözümleme birimleri, örneklemin belirlenmesi ve kategorilerin oluşturulması gelir. Son aşamada kodlama ve sonuç kısmıyla analiz tamamlanır (Yıldırım, 2015, s. 126).

- Çalışmada nicel içerik analiziyle cevap aranan sorular aşağıdaki gibidir:
- WhatsApp aile grubundaki katılımcıların tamamı eşit oranlarda iletişim kuruyor mu?
- WhatsApp aile grubundaki sohbetlerde yazı dışında paylaşım (emoji, fotoğraf, ses dosyası, video vs.) yapılma sıklığı nedir?
- WhatsApp aile grubundaki konuşmaların yoğunluğu hangi zaman dilimlerindedir?
- WhatsApp aile grubundaki üyelerin cinsiyete ve yaşa göre dağılımı nasıl?
- WhatsApp aile grubunda başlayan bir sohbet ne kadar sürüyor (zaman, katılımcı sayısı ve mesaj adedi açısından)?

Çalışmada kullanılan kategoriler ve alt kategoriler:

1. Mesajların niceliği
1.1. Mesaj sayısı
1.2. Karakter uzunluğu
2. Emoji kullanımı
3. Görsel-işitsel öge kullanımı
3.1. Ses kullanımı
3.2. Video kullanımı
3.3. Fotoğraf kullanımı
3.4. Gif kullanımı
4. Konum bilgisi ve link kullanımı
5. Mesajların zamansal dağılımı

Çalışmanın ikinci kısmında sosyal bilimlerde nicel araştırmaların yetersiz kaldığı ve doğru sonuca ulaşmada zorlandığı noktalarda rahatlıkla kullanılabilinen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Küçük, 2016, s. 105). Bu kısımda araştırmaya katılan WhatsApp aile grubunda yer alan katılımcıların görüşlerini öğrenmek için, gönüllü olanlarıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, yapılandırılmamış görüşmeler kadar da esnek değildir (Altunay, Oral, & Yalçınkaya, 2014, s. 65). Bu görüşmelerde açık ve kapalı uçlu sorularla görüşülen kişiden çeşitli bilgiler alınır. Görüşmecinin arzuladığı bilgileri takip edebilmesini ve daha derin verilere ulaşabilmesini sağlayan ideal bir yöntemdir (Persson, Larsson, Erlingsdottir, & Rydenfält, 2023). Bu yöntemde görüşmeci önceden bir soru listesi hazırlar fakat katılımcıların sorulara verdiği yanıtlara göre ek sorular sorma özgürlüğüne de sahiptir (Tong, Crowe, Gill, Harris, & Hemmelgarn, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşmede amaç katılımcılara soru sormak değildir. Amaç katılımcıların deneyimlerini dinleyerek bu deneyimlere atfedilen anlamı keşfetmektir. Bu nedenle görüşme soruları hazırlanırken dikkat edilmelidir. Görüşmeci bilimsel bir araştırma yaparken oluşturduğu araştırma sorusunu aynı formatta görüşülen kişiye sunarsa bir karmaşaya neden olacaktır. Bu nedenle görüşülen kişilerin günlük deneyimlerine indirgenen sorularla görüşme gerçekleştirilmelidir. Nitel çalışmalarda amaç daha iyi anlama çabası olduğu için araştırmacı bazen "daha sonra ne oldu?" daha açık anlatır mısın?" gibi sorularla görüşülen kişiyi harekete geçirmelidir. Ayrıca soruların tek katmanlı olmasına da özen gösterilmelidir. Görüşmeci soru içinde soru sormayarak görüşülen kişinin kafasını karıştırmamalıdır (Polat, 2022).

Çalışmada araştırmanın amacına yönelik derinlemesine analize imkân veren (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008, s. 84) tesadüfi olmayan örnekleme kullanılmıştır (Küçük, 2016, s. 97). Bu örnekleme yönteminde araştırmacı örneklem birimlerinin seçimine kendisi karar verir (Koçak & Arun, 2006, s. 22). Bu çalışmadaki örneklemi oluşturan WhatsApp grup sayısı 3'tür. Fakat bu üç grupla çalışma gerçekleştirilmeden önce bir WhatsApp aile grubuyla pilot çalışma yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda bazı sorular çıkarılmış, bazı sorular eklenmiş ve bazı soruların da sıralaması değiştirilmiştir. Buradan yola çıkarak çalışmada ele alınan grup sayısı üç olsa da yöntemin uygulandığı grup sayısının dört olduğunu ifade edebiliriz.

Çalışma için seçilen 3 WhatsApp aile grubunun incelenen sohbetleri seçilirken tarihe dikkat edilmiştir çünkü tarihlerin uygun olmaması durumunda görüşme niteliğinin ve niceliğinin değişeceğine inanılmıştır. Temelde iki durum göz önünde bulundurulmuştur. İlki, herhangi bir dini ya da milli özel gün tarihine

denk gelmemesidir. Dini ve milli bayramlarda kamu kurumları tatil edilir ve birçok özel sektör çalışanı da izinli olur bu nedenle etkileşim sıradan bir güne oranla daha fazla olabilir. Ayrıca bayram dışı dini özel günlerde insanların birbirlerine karşı olan ilgileri daha fazladır. Böyle bir durumun önüne geçilmek istendiği için seçilen tarihin bu duruma uygunluğu kontrol edilmiştir. Bir diğer sebep son dönemlerde yaşanan deprem felaketleridir. Depremlerin sık olduğu ve gündemde yer aldığı tarihlerde hem etkileşimlerin normalden fazla olma ihtimali hem de konuların felaket üzerinde yoğunlaşacağı düşüncesiyle depremin gerçekleştiği tarihler ve sonraki birkaç haftayı içeren tarihler de tercih edilmemiştir. Bir haftalık bir zaman diliminin seçilme nedeniyse grup katılımcılarının farklı günlerde farklı yoğunlukta olma ihtimalleridir. Böylece bir katılımcının bir ya da bir iki gününü analiz etmek yerine bir haftalık performansını gözlemlemenin çalışmanın sağlığı açısından daha verimli olacağına kanaat getirilmiştir. Aile grup üyeleriyle yapılan görüşmeler sessiz bir ortamda her bir katılımcıyla tek tek görüşme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt yöntemi ile kaydedilmiş ve görüşmenin gizliliği hakkında görüşmecilere taahhüt verilmiştir. Elde edilen son veriler öncelikle her bir grubun özelinde ayrı ayrı değerlendirilmiş daha sonra birlikte ele alınarak gruplar arasında kıyaslamalı bir sonuca ulaşılmıştır. Çalışmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmış böylece aslında karma bir yöntem uygulanmıştır. İki yöntemin birlikte kullanılmasıyla yöntemlerin zayıflıklarının giderilmesi amaçlanmış böylece bulgulara duyulan güven artırılmıştır.

Çalışmada karma araştırma yönteminin seçilmesinin ve bir de pilot çalışma yapılmasının önemli bir sebebi Hawthorne etkisini azaltmaktır. Hawthorne etkisi deneysel koşulların ve deneklerin deneye karşı tutumlarının deneyin sonucunu etkilemesi anlamına gelmektedir (Fraenkel & Wallen, 2003, s. 174).

BULGULAR VE YORUM

İçerik Analizi Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Çalışmada ele alınan ilk WhatsApp aile grubu "Biz Bize" aile grubudur. Grup 10 katılımcıdan oluşmaktadır. Grubun akrabalık bağı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Grubun en yaşlı üyesi Ma* (80) en genç üyesi Bü* (25)'dür. Grupta 4 anne-kız vardır. Ayrıca grup üyelerinin 6'sı (Ma* ile Gü*, Ni* ile Be*, De* ile Si*) kız kardeştir. 1. kuşak olarak sınıflandırılan Ma* ve Gü* 2. kuşak olarak sınıflandırılanlar arasında yer alan kendi kızları hariç (Ma*'nın kızı Nu* ve Gü*'nün kızı S*a) geriye kalanların ya halası ya da teyzesidir. Başka bir deyişle

2. kuşak olanların tamamı kuzendir. Kısaca grup katılımcılarının tamamı kan bağı ile akrabadır.

Tablo 1
Biz Bize WhatsApp Aile Grup Üyelerinin Akrabalık İlişkisi

Kişi	Anne	Kız	Kız Kardeş
Ma*	-	Nu*	Gü*
Gü*	-	Si*	Ma*
S*a	Gü*	-	-
Nu*	Ma*	-	-
Be*	-	El*	Ni*
Ni*	-	Bü*	Be*
Bü*	Ni*	-	-
El*	Be*	-	-
De*	-	-	Si*
Si*	-	-	De*

Tablo 2
Biz Bize WhatsApp Aile Grubu Nicel Verileri

	Konuşma Sayısı	Karakter Sayısı	Emoji	Video	Fotoğraf	Ses	GIF	Konum / Link
Si*	77	1433	18	2	4	-	-	-
Be*	75	1060	76	-	17	-	-	-
De*	18	281	16	-	-	-	-	-
Nu*	107	4659	38	-	4	-	1	1
El*	42	155	15	1	21	-	-	1
Gü*	1	-	-	-	1	-	-	-
Ma*	2	88	1	-	-	1	-	-
Ni*	54	662	23	-	-	-	-	-
S*a	106	1939	9	-	20	-	-	-
Bü*	34	779	41	-	-	-	-	-
Toplam	516	11056	237	3	67	1	1	2

Çalışmanın kapsamında olan tüm günlerde (7 gün) grup sohbeti gerçekleşmiştir. 1. gün sohbeti 14:57 ile 22:28 saatleri arasında Be*, Nu*, El*, Ni* ve Bü*'nün katıldığı 19 mesajla gerçekleşmiştir. 2. gün Nu*, Be* ve Nü* arasında gerçekleşen görüşmede 6 mesaj gönderilmiştir. Mesajların üçü gece saat 02 ile 03 arasında diğer üçü ise gündüz saat 09 ile 11 arasında gönderilmiştir. 3. gün De*, El*, S*a, Nu*, Ni*, Bü ve Be tarafından gerçekleştirilen 28 mesajlık sohbet

saat 20:58'de S*a'nın gönderdiği 16 medya gönderisi (fotoğraf) ile başlamış ve 23:30'da Be*'nin son mesajıyla tamamlanmıştır. 4. gün aile grubunda toplam 23 mesaj gönderilmiştir. Mesajlaşma 12:40'da El*'in gönderdiği 3 medya gönderisi (fotoğraf) ile başlamış ve 22:21'de Be*'nin gönderdiği son mesajla sona ermiştir. Günün konuşması El*, Bü*, De*, S*a, Be*, Si*, Ni* ve Nü* arasında gerçekleşmiştir. 5. günde toplam 160 mesaj gönderilmiştir. Saat 11:44'te başlayan mesajlaşma saat 21:03'e kadar sürmüştür. Aile sohbetine Gü*, Ma* ve Si* dahil olmamış geriye kalan tüm aile üyeleri aktif sohbet etmiştir. 6. gün sohbet saat 22:58'de başlamış ve 23:44'te sona ermiştir. Yaklaşık 50 dakika süren sohbette yoğun bir mesajlaşma gerçekleşmiştir. Bü*, Nu*, Ni* El* ve Be* arasında gerçekleşen konuşmada 105 mesaj gönderilmiştir. Çalışmanın kapsamındaki son gün olan 7. gün ise en yoğun sohbetin olduğu gün olarak görülmüştür. Toplam 175 mesajın gönderildiği günün sohbeti saat 00:23'te başlamış olup aralıklarla 23:01'e kadar sürmüştür. Konuşmada o güne kadar sessiz olan grup üyeleri Gü* ve Ma* da sohbete katılmıştır.

Tüm konuşmalar dikkate alındığında akşam konuşmalarının daha yoğun olduğu özellikle 20 ile 23 saatleri arası mesajlaşmalarda önemli bir artış olduğu gözlemlenmiştir. 10 katılımcıdan oluşan aile grubunda en aktif katılımcılar (mesaj sayısına göre) Nu* (107), S*a (106), Si* (77) ve Be* (75) iken en pasif katılımcılar ise Gü* (1) ve Ma* (2)'dır. De* (18), El* (42), Bü* (34) ve Ni* (54) katılımcıları ise sohbetlere orta düzeyde katılım göstermiştir. Ele alınan 7 günlük grup konuşmalarında bir haftada toplam 516 mesajda 11056 karakter gönderilmiştir. Bir mesajda gönderilen karakter ortalaması 21,42'dir. Üç katılımcı Nu* (43,54), Ma* (44) ve S*a (22,91) bu ortalamanın üzerindedir. Fakat Ma*'nın toplam 516 mesajın sadece 2'sini gönderdiği dikkate alındığında anlamlı bir veri olmayacaktır. Bu nedenle ortalama karakter sayısı dikkate alındığında Nu* ve S*a'nın ortalama üzerinde olduğunu söylemek doğru olacaktır.

Sohbetler, emoji kullanımı açısından da oldukça yoğundur. 516 mesajda toplam 237 emoji kullanılmış, bu da 2,17 ortalamaya denk gelmektedir. Yani neredeyse her 2 mesajdan 1'inde emoji kullanılmıştır. En çok emoji kullanan katılımcı Be*'dir. Be* toplam gönderdiği 75 mesajda 76 emoji göndererek mesaj sayısından daha fazla emoji gönderimi gerçekleştirmiştir. Karakter sayısına göre değerlendirdiğimizde, El* ortalama 10 karakterde 1 emoji kullanırken, Be* 14 karakterde 1, Bü* ise 19 karakterde 1 emoji kullanmıştır. S*a ise 11 mesajda bir emoji kullanmıştır. S*a'nın karakter sayısıyla emoji kullanımı değerlendirildiğindeyse yaklaşık 215 karakterde 1 emoji gönderdiği görülmüştür.

Grup konuşmalarını medya gönderimi açısından değerlendirdiğimizde en çok gönderilen medya ögesinin fotoğraf (67) olduğu görülmüştür. Fotoğraf gönderen katılımcılar sıralandığında en çok gönderen ilk üç kişinin El* (21), S*a (20) ve Be*(17) olduğu görülmüştür. Si* ve Nu*'nun ise 4'er fotoğraf gönderdiği sohbetlerde, dikkat çeken önemli bir nokta katılımcı Gü*'nün bir hafta süresince sadece tek bir paylaşım yaptığı onun da 1 fotoğraf olduğudur. Aile grubunun tek sesli mesajı Ma* tarafından gönderilirken tek GIF'i ise Nu* tarafından paylaşılmıştır. Ayrıca grupta 2 defa farklı katılımcılar tarafından (Nu* ve El*) konum bilgisinin de paylaşıldığı görülmüştür.

Grup üyelerini yaşlarına göre değerlendirdiğimizde en yaşlı Ma* (80) ve Gü* (65)'nün sohbetlerde takipçi olduğu en genç Bü* (25)'nün de diğer üyelere göre daha az katılım gösterdiği anlaşılmıştır. Grup üyelerinin geriye kalanlarının yaşları 40 ile 55 arasındadır. Orta yaşlardaki katılımcıların daha yoğun konuştuğu anlaşılmıştır.

Genel olarak "Biz Bize" isimli aile grubu değerlendirildiğinde grup üyelerinin tamamının kadın olduğu görülmüştür. Grup konuşmalarında katılımcıların eşit olmayan oranda sohbete katılım gösterdiği ortaya konulmuştur. Bazı katılımcılar çok yoğun iletişim kurmayı tercih ederken bazı katılımcıların tercihleri ise sadece takip olmuş ve çok az etkileşim kurmuştur. Bu duruma rağmen sohbetin yoğun olduğu görülmektedir. Emoji kullanımından yola çıkarak pozitif konuşmaların ağırlıklı olduğu da anlaşılmaktadır. Grup sohbetinde ortalama her 8 (7,7) mesajdan birinin fotoğraf olduğu görülmektedir. Fotoğraf paylaşımının çok olması grupta etkileşimi artıran bir öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Özellikle fotoğraflardan sonra konuşmaların arttığı gözlemlenmiştir. Diğer medya paylaşımlarının ise çok sınırlı olduğu ve görüntülü görüşmenin ise hiç yapılmadığı anlaşılmıştır.

Çalışmada ele alınan ikinci WhatsApp aile grubu "Gırgır" aile grubudur. Grup 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Grubun akrabalık bağı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Grubun en yaşlı üyesi Al* (53), en genç üyesi Ma* (20)'dır. Grupta 3 farklı kardeş grubu (1. Zu*, Pı* ve Hi*, 2. Ay* ve Ta*, 3. Ni*, Al* ve Ah*) ve 1 baba (Al*) oğul (Ma*) vardır. Ayrıca katılımcılar arasında 2 çift eş de (1. çift Ay* ve Ga* 2. çift Ni* ve Em*'dir) yer almaktadır. Grup katılımcılarının yedisi erkek, beşi de kadındır. Grup katılımcılarından 3 kardeş grubu kuzendir. Yani özetle grup katılımcılarının tamamı ya kan bağı ya da evlilik yolu ile akrabadır.

Tablo 3

Gırgır WhatsApp Aile Grup Üyelerinin Akrabalık İlişkisi

Kişi	Anne/Baba	Kardeş	Eş	Baba/Oğul

Zu*	-	Pı* Hi*	-	-
Ah*	-	Ni* Em*	-	-
Al*	-	-	-	Ma*
Ay*	-	Ta*	Ga*	-
Em*	-	Ah* Ni*	Ay*	-
E*e	-	-	Ni*	-
Hi*	-	Zu* Pı*	-	-
Ma*	-	-	-	Al*
Ni*	-	Em* Ah*	E*e	-
Pı*	-	Zu* Hi*	-	-
Ta*	-	Ay*	-	-
Ga*	-	-	Ay*	-

Tablo 4
Gırgır WhatsApp Aile Grubu Nicel Verileri

	Konuşma Sayısı	**Karakter Sayısı**	**Emoji**	**Video**	**Fotoğraf**	**Ses**	**GIF**	**Konum/ Link**
Ah*	6	114	1	-	-	-	-	-
Zu*	92	1586	38	-	-	3	-	-
Al*	46	1529	6	1	-	-	-	-
Ay*	264	5418	153	-	3	4	4	-
Em*	36	714	17	-	-	-	-	-
E*e	6	79	3	-	-	-	-	-
Hi*	24	368	12	-	1	-	-	-
Ma*	48	662	15	3	-	1	-	1
Ni*	38	841	17	-	-	-	-	-
Pı*	47	737	41	-	-	-	-	-
Ta*	15	299	3	-	-	-	-	-
Ga*	25	649	16	1	-	-	-	1
Toplam	647	12996	322	5	4	8	4	2

İnceleme kapsamında olan tüm günlerde (7 gün) aile grubunda paylaşım gerçekleşmiştir. Çalışmanın ilk gününde Ah* hariç tüm grup üyelerinin paylaşımı vardır. Toplam 66 iletinin gönderildiği 1. gün konuşmaları 12:45'te Zu*'nun mesajıyla başlamış 23:34'te Pı*'nın son mesajıyla sona ermiştir. İkinci günde toplam 69 mesaj gönderilmiştir. 14:19'da Al*'nin mesajıyla başlayan sohbet 18:15'te Ma*'nın mesajıyla sona ermiştir. 2. günün konuşmaları, Al*, Ga*, Ay*, Zu*, Hi*, Pı* ve Ma* arasında gerçekleşmiştir. 3. günün konuşmaları 10:01'de

Ay*'ın mesajıyla başlamış ve 22:52'de Ni*'nin mesajıyla sona ermiştir. Günün sohbeti Ay*, Em*, Hi*, Ga*, Ma*, Ni*, Pı*, Ta* ve Zu* arasında geçmiştir. Al* gün içinde gruptan ayrılmış fakat 22:12'de Ay* tarafından tekrar gruba eklenmiştir. Üçüncü gün konuşmalarında toplam 158 mesaj gönderilmiştir. 4. gündeyse toplam 51 mesaj gönderilmiştir. Konuşmalar Ah*, Ay*, Em*, Ga*, Ma*, Ni*, Pı*, Ta* ve Zu* arasında gerçekleşmiştir. Sohbet 09:58 de Ay* tarafından başlatılmış 23:54'te Em*'in mesajıyla bitmiştir. 5. gün 56 mesaj gönderilmiştir. İlk mesaj Zu* tarafından 00:02'de iletilmiştir. Fakat gönderilen mesaj 4.günün 23:57'de başlayan sohbetinin devamıdır. Bu sohbet saat 01:04'e kadar sürmüştür. Grup sohbeti 11:30'da Ay* tarafından tekrar başlatılmıştır. 6. gün 10:34 Al*'nin gönderdiği mesajla başlayan konuşmalar 22:07'de Zu*'nun son mesajıyla sona ermiştir. Günün 138 mesajlaşması Al*, Ay*, Em* Ga*, Hi*, Ma*, Ni*, Pı* ve Zu* arasında gerçekleşmiştir. 7. gün konuşmaları Zu*'nun 20:29'da gönderdiği ses dosyası ile başlamış 23:05'te Em*'in gönderdiği son mesaj ile sona ermiştir. Konuşmaya Zu*, Hi*, Ay*, Al*, Ga*, Em* ve Ma* dahil olmuştur. Konuşmada toplam 109 mesaj gönderilmiştir.

Aile grubu konuşmaları analiz edildiğinde grup sohbetinin birinci "Biz Bize" grubuna göre daha erken saatlerde başladığı görülse de tıpkı "Biz Bize" de olduğu gibi sohbetin akşam saatlerinde daha yoğun olduğu görülmüştür. 12 katılımcıdan oluşan aile grubunda en aktif üyelerin Ay* (264), Zu* (92) olduğu görülürken, en pasif üyelerin ise Ah* ve E*e (6)'nin olduğu anlaşılmıştır. Al*'nin mesaj sayısı Ah* ve Zu*'ya göre düşük olsa da kullandığı karakter sayısı (1529) Al*'nin de aile grubunda aktif olduğunu göstermektedir. Çalışma kapsamı olan günlerde toplam 647 mesajda 12996 karakter gönderilmiştir. Gönderilen karakterlerin mesaja oranına bakıldığında her mesaj da ortalama 20 karakter gönderildiği görülmüştür.

Bu grupta da emoji kullanımı yoğundur. "Biz Bize" grubunda olduğu gibi her iki mesajda ortalama bir emoji kullanılmıştır. En yoğun emoji kullanımı Ay* (153) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ah* ise sadece 1 emoji kullanımıyla en az emoji tercih eden katılımcı olmuştur. Konuşmalardaki karakter sayısına emoji kullanımının oranı kontrol edildiğinde ortalama her 40 karakterde 1 emoji kullanıldığı anlaşılmıştır. Ay*'ın mesaj sayısı ile emoji kullanım sayısı oranı kontrol edildiğinde her 1,7 mesajda 1 emoji kullandığı anlaşılmaktadır. Karakter sayısı ile oranına bakıldığında ise 35,4 karakterde 1 emojiye denk gelmektedir. Grubun aktif üyelerinden Zu*'nun mesajlarındaki emoji sıklığı incelendiğinde 2,42 mesajda 1 emoji kullandığı anlaşılırken, karakter sayısına göre emoji oranının ise 41,7 karakterde 1 emojiye denk geldiği anlaşılmaktadır.

Medya gönderimi açısından grup iletişimine baktığımızda ele alınan "Biz Bize" grubundaki katılımcı sayısının bu gruba oranla az olmasına rağmen daha fazla medya ögesi gönderdiği görülmektedir. Bu grupta en çok ses dosyası gönderilirken diğer grupta olmayan (2 defa) konum paylaşımı da gerçekleştirilmiştir. Grup içinde bir haftada toplam 5 video, 4 fotoğraf, 8 ses dosyası, 4 GIF ve 2 konum bilgisi paylaşılmıştır. Grup içinde en çok medya paylaşımı Ay* (11) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ma* (5) ve Zu* (3) da diğer grup üyelerine göre daha fazla medya paylaşımı yapmıştır.

Grup üyelerini yaşlarına göre değerlendirdiğimizde en yaşlı üye Al*'dir. Al*'nin grup sohbetlerinde orta düzeyde aktif olduğu görülmektedir. Mesaj sayısını katılımcı sayısına bölerek elde edilen kişi başı mesaj ortalaması 53,9 iken Al* 46 mesajla ortalamaya yakındır. Diğer gruplardaki en yaşlı katılımcılara göre gayet yüksek bir katılım sergilemiştir. Aile grubunun en genç üyesi Ma* da 48 mesajla yine ortalamaya yakın bir noktadadır. Grup üyelerinin geriye kalanlarının yaşları 23 ile 44 arasında değişiklik göstermektedir. Grup katılımcılarına göre orta yaşlardaki katılımcıların daha yoğun ileti gönderdiği görülmektedir.

Genel olarak "Gırgır" isimli aile grubu değerlendirildiğinde katılımcıların eşit olmayan oranda sohbete katılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bazı katılımcılar çok yoğun iletişim kurmayı tercih ederken bazı katılımcıların tercihleri ise sadece takip olmuş ve çok az etkileşim kurmuştur. Bu duruma rağmen sohbetin yoğun olduğu görülmektedir. Emoji kullanımından yola çıkarak pozitif konuşmaların ağırlıklı olduğu da anlaşılmaktadır.

Çalışmada ele alınan son WhatsApp aile grubu "Ailem" aile grubudur. Grup 4 katılımcıdan oluşmaktadır. Grubun akrabalık bağı aşağıdaki tabloda verilmiştir. Grup üyelerinden At* ve Gü* eştir. İs* ve Si* çocuklarıdır. Grup katılımcılarının ikisi erkek (At* ve İs*), ikisi kadındır (Gü* ve Si*). Grubun en yaşlı üyesi Gü* (66) en genç üyesi İs* (38)'dir. Grup çekirdek aileden oluşmaktadır. Grup ele alınan diğer WhatsApp aile gruplarıyla kıyaslandığında daha az katılımcıdan oluşan ve daha az iletişim kurulan bir aile grubudur.

Tablo 5

Ailem WhatsApp Aile Grup Üyelerinin Akrabalık İlişkisi

Kişi	Anne/Baba	Kardeş	Eş	Çocuk
Gü*	-	-	At*	İs* Si*
At*	-	-	Gü*	İs* Si*
Is*	Gü* At*	-	-	-
Si*	Gü* At*	-	-	-

Tablo 6
Ailem WhatsApp Aile Grubu Nicel Verileri

	Konuşma Sayısı	Karakter Sayısı	Emoji	Video	Fotoğraf	Ses	GIF	Konum/ Link
Gü*	1	-	-	-	1	-	-	-
At*	4	80	-	-		-	-	-
Si*	32	510	1	-	3	-	-	-
İs*	16	371	3	-		-	-	-
Toplam	53	961	4	-	4	-	-	-

Çalışma kapsamında ele alınan 7 günün analizi şöyledir;

Çalışmanın 1. gününde grupta 5 mesaj paylaşımı gerçekleştirilmiştir. Bu mesajlar Si* ve İs* arasındadır. İlk mesaj 18:08'de İs* tarafından gönderilirken son mesaj da 18:30'da yine İs* tarafından gönderilmiştir. Çalışmanın 2. gününde aile grubunda hiçbir veri gönderimi olmamıştır. 3. günde grubun sessizliği bozulmuş ve 13:05'te Si* tarafından 3 adet fotoğraf gönderilmiştir. Fakat fotoğraf gönderimi dışında grupta herhangi bir iletişim kurulmamıştır. 4. gün saat 22:00 ile 23:00 arasında toplam 13 mesaj gönderilmiştir. Mesajlaşma 22:14'te İs* tarafından başlatılmış yine 22:49'da İs* tarafından son mesajın gönderilmesiyle sona ermiştir. Çalışmanın 5. gününde toplam 12 mesaj gönderilmiştir. İlk mesaj İs* tarafından 19:38'de gönderilirken son mesaj ise 22:14'de Si* tarafından gönderilmiştir. Bugünü grubun diğer günlerinden ayıran fark ise Gü*'nün aile grup sohbetine bir fotoğrafla dahil olmasıdır. Çalışmanın 6. gününde toplam 6 mesaj gönderilmiştir. 6. günün konuşması At* İs* ve Si* arasında gerçekleşmiştir. İlk mesaj 09:10'da İs* tarafından gönderilirken son mesaj 11:06'da Si* tarafından gönderilmiştir. Çalışmanın son gününde 14 mesaj gönderilmiş mesajlar Si* ve İs* arasında gerçekleşmiştir. İlk mesaj 10:00'da Si* tarafından gönderilmiş son mesaj ise 15:08'de İs* tarafından gönderilmiştir. Bu grubun diğer iki gruptan ayrılan özelliği görüntülü görüşme sıklığıdır. Çalışmanın 2. 4. ve 5. günlerinde akşam 20 ile 22 saatleri arasında görüntülü görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Grup üyelerinden öğrenildiğine göre bu görüntülü görüşmelerde 4 katılımcı da aktiftir.

Grubun sohbet saatleri analiz edildiğinde standart bir saatin olduğunu söylemek zordur ama ağırlıklı olarak 22:00 ile 23:00 arasında sohbetlerin daha yoğun olduğunu ifade edebiliriz. Fakat farklı günlerde sabah saatlerinde de mesaj gönderimi olduğu görülmektedir. Grubun en çok iletişim kuran katılımcısı Si*'dir. En az sohbetlere katılım gösteren üyesiyse Gü*'dür. Gruptaki mesaj sayısının, karakter kullanımına oranına bakıldığında, her bir mesajın ortalama 18 (18,13) karakter içerdiği görülmektedir. Bu da diğer iki grubun 20 ortalamasının

altında bir rakam olarak karşımıza çıkmaktadır. Emoji kullanımına baktığımızda ortalama her 13 (13,25) mesajda 1 emoji kullanılmıştır. Karakter sayısı ile orantılandığında her 240 karakterde bir emoji ortalamasına denk gelmektedir. Bu oranlar da diğer iki grubun oldukça altındadır. Grup medya gönderimi açısından da pek zengin olmayan bir noktadadır. Bir hafta içinde toplam 4 fotoğraf gönderilen grupta herhangi bir başka medya ögesi gönderilmemiştir.

Genel olarak "Ailem" isimli aile grubu değerlendirildiğinde katılımcıların eşit olmayan oranda sohbete katılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bazı katılımcılar daha yoğun iletişim kurmayı tercih ederken bazı katılımcıların tercihleri ise sadece takip olmuş ve çok az etkileşim kurmuştur. Grupta yoğun olmayan bir sohbet durumu söz konusudur. En aktif katılımcının Si* (32) en pasif katılımcının Gü* (1) olduğu anlaşılmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler Sonucunda Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde içerik analizi kısmında ele aldığımız WhatsApp aile gruplarındaki katılımcıların gönüllü olanlarıyla gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen bulgular paylaşılacaktır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde çalışmanın amacına ve varsayımlarına uygun olarak hazırlanmış sorular katılımcılara yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlarla WhatsApp aile gruplarının aile iletişimine etkisi katılımcıların ifadeleriyle gözler önüne serilmek istenmektedir.

İlk olarak "Biz Bize" aile grubunun katılımcılarıyla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler paylaşılacaktır. Bu grubun 10 katılımcısının 5'i ile görüşülmüştür. Diğer 5 kişi yoğunlukları ve çeşitli özel sebepleri nedeniyle görüşmeye dâhil olmayı kabul etmemiştir.

"Biz Bize" WhtasApp aile grubu, katılımcıların beyanına göre yaklaşık 5-6 ay önce Be* tarafından kurulmuş ve üyelerin büyük bir bölümü grup kurulurken davet edilmiştir. Daha sonraki dönemlerde gruptan bir kişi ayrılmış başka bir kişi ise dâhil olmuştur. Grup içindeki tüm katılımcılar kan bağı ile akrabadır. Grubun içinde anne-kız ve kardeş bağı yoğundur. Grubun tamamı kadın katılımcılardan oluşmaktadır. Gruptaki katılımcılardan De*, S*a, Ma*, Nu*, Si* ve El* farklı şehirlerde yaşarken, Gü*, Be*, Bü* ve Ni* aynı şehirde hayatlarını idame etmektedir. Aynı evde yaşayan katılımcılar sadece Ni* ve Bü*'dür. Diğer katılımcıların tamamı farklı evlerde ikamet etmektedir.

Grubun kurucusu Be* WhatsApp grubunu kurmadaki amacını "*çok yakın akraba grubu, tüm aileyi kapsamıyor bu zaten, günlük iletişim kurmak, olup biten haberleri birbirimize bildirmek için kurdum*" cümlesiyle ifade etmiştir. Grup üyelerinin grubu kullanma amaçlarıyla Be*'nin grubu kurma amacı

örtüşmektedir. Örneğin Bü* bu grubu kullanım amacını *"bana şöyle bir fayda sağlıyor daha rahat iletişim kuruyorum. Bugün buraya gidiyorum diye söylüyorum oradan bir fotoğraf paylaşıyorum ya da nasılsınız? ne yapıyorsunuz? gibi sorular sorarak bilgiler alıyorum veya gezmeye gideceğimiz zaman size geliyoruz diye yazıyorum yani rahatlık sağlıyor ve tek bir seferde herkese ulaşma imkanı sunuyor çünkü herkes grupta*" diyerek gruba kendi bakış açısını özetlemiştir. Nü* ise amacını kısaca haber alma ve konuşma olarak aktarmıştır. Görüşmeye katılan diğer katılımcılar da bu ifadelere yakın cümleler kurarak amaç ortaklığını sağlamıştır.

Grup içinde en yoğun hangi konuların konuşulduğuyla ilgili bir fikir ayrılığı söz konusudur. Örneğin Be* grupta çoğunlukla sağlıkla ilgili konuşulduğunu ve genel olarak duydukları gördükleri haberleri paylaştıklarını ifade ederken, Bü* ise gezme ile alakalı konuların ağırlıklı olduğunu aktarmıştır. Nü* ağırlıklı olarak günlük yapılan işlerin konuşulduğunu söylerken De* ise yakın çevremizdekilerin hayatında olup biten şeyler üzerine sohbet ettiklerini ifade etmiştir. Burada aslında kişilerin ilgi alanlarına göre farklı konulara motive olduğu ve o konunun ağırlıklı olarak konuşulduğunu düşündüğü ifade edilebilir. Fakat katılımcıların yaptığı açıklamalardan anlaşılmaktadır ki gruptaki sohbet çeşitliliği yüksek yani tekdüze ilerlememektedir.

Katılımcılardan Be* "*Grupta herkes rahat. Kimse birisi alınır ya da gücenir diye düşünmeden aklından geçeni yazıyor. Kısıtlama yok konuşmalarımızda, çünkü herkes herkesi tanıyor belki yabancı biri olsa konuşmaları üstüne alır ve gücenir ama burada öyle bir durum yok çünkü tamamen güveniyoruz."* cümleleriyle grubun samimiyetiyle ilgili düşüncelerini ifade ederken grubun varlığının bir olumsuz sonucu olmadığını da vurgulamıştır. Fakat katılımcıların bazıları grubun günlük haberleşmede ve akraba ilişkilerinde olumlu yönlerini ifade ettikten sonra, çeşitli olumsuz yönlerin varlığından da bahsetmiştir. Örneğin Bü* "*…bir şey yazıyorlar neden cevap vermedin diye sitem ediyorlar ya da mesela cevap veremeyince arada kırgınlık olabiliyor.*" ifadeleriyle grup hakkında olumsuz düşünceler de aktarmıştır. De*'ye göre de grubun bazı olumsuz yönleri vardır; "*…yanlış anlaşılmalar olabiliyor mesajlarda, mimik ve jest kullanamadığı için mesajlar başka yere çekilebiliyor. Cevap verip vermeme konusu bazen gerilim oluşturabiliyor. Rahatsız edilmek istemediğinde bu sınırlar çiğnenmiş oluyor mesela*" cümleleriyle grubun dezavantajlarından da bahsetmişlerdir. Katılımcılara göre grubun oldukça fazla avantajı var olmasına rağmen bazı katılımcılara göre olumsuz yönleri de vardır. Bu nedenle grubun varlığı herkes için %100 pozitif anlam taşımaktadır demek doğru olmayacaktır.

Be*, grupla ilgili şunları ifade etmiştir; "Biz Bize" aile grubu üyeleri eski dönemdeki kadar sık yüz yüze iletişime geçemedikleri için iletişim bağlarında zayıflamalar olabilirdi fakat kullanmakta oldukları WhatsApp grubu sayesinde bağları güçleniyor. Grup konuşmalarıyla çok daha sık birbirlerinden haberdar olan grup üyeleri böylece daha yakın ve samimi ilişkilere sahip oluyorlar. Özellikle uzak mesafelerdeki katılımcılar yüz yüze 3-4 yılda bir görüşme imkanı buldukları akrabalarıyla, bu grup sayesinde daha güçlü bir bağa sahiptir. Be*'nin bu düşünceleri diğer grup üyeleri açısından da benzerdir. Örneğin Nü* "*Önceden şehir dışındakilerle dolaylı iletişim kuruyorduk, yani doğrudan bir iletişimimiz yoktu fakat şimdi gruptan konuşuyoruz. Bu WhatsApp grubu daha yakınlaştırdı. Bu tür görüşmemiz yoktu ama şimdi daha farklı*" cümleleriyle kendisi için WhatsApp aile grubunun getirdiği farkı aktarmıştır. Konuyla ilgili grup üyelerinden başka şehirlerde yaşayan De* ve Nu* da benzer fikirlere sahiptir. Nu*, "*Uzun süre birbirimizle iletişimde olmadığımız kişilerle yakınlaştırıyor. Mesela De* ile ben yıllardır iletişimde değildim ama bugün mesajlardan yeni tayin yerini öğrendim*." derken, De* de "*Bir defa iletişimi kolaylaştırıyor. Yani bir araya gelmeyecek insanları bir araya getiriyor. Aile olma bilincine de çok etki ediyor. Yakın olmayan aile üyelerini yakınlaştırıyor. Mesela ben Nu* ile hiçbir diyaloğa sahip değildim ama bu grup sayesinde artık konuşuyorum yani aile üyelerini yakınlaştırıyor. Gruptaki akrabalarıma karşı gruptan sonra bir düşünce değişimi de oldu daha yakın hissetmeye başladım. Mesela hayatım boyunca hiç konuşmadığım bir aile üyesiyle ilişkilerimi geliştirdiği de oldu. Eski aile grubunda kuzenimin eşiyle böyle bir durum yaşandı.*" cümleleriyle grubun aile ilişkilerine etkisini aktarmıştır. De* görüşmede ayrıca WhatsApp aile grubunun başka şehirlerdeki grup üyeleri için ekstra bir avantajının da dışlanmışlık, dışında kalmışlık hissini saf dışı etmesi olarak belirtmiştir. Nu* ise, grup sayesinde bir aile olduklarını, birlikte olduklarını ve başı sıkıştığında birilerinin yanında olacağını fark ettiğini söylemiştir. Nu* fikirlerini aktarırken başka şehirde yaşamanın kendisine getirdiği psikolojik durumun da etkisine değinerek, "*belki dışarıda yaşayan küçük bir aile olduğumuz için onlardan daha fazla etkileniyoruz. Bu nedenle gruba dahil olup dertleşirken, yazışırken, görüşürken aile olduğumuzun bilincine daha fazla varıyoruz*" demiştir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi aile grubunun aile bilincinde önemli bir etkisi vardır. Özellikle birlik ve beraberliği artırıcı gücü de grup üyeleri tarafından göz önüne serilmektedir.

Grup üyelerinden Bü*'ye göre (Bü* 25 yaşında ve grubun en genç üyesi) gruptaki en yaşlı üyeler (Ma* ve Gü*) grup sohbetlerine çok az aktif katıldıkları için kuşaklar arası iletişimin güçlenmesinde bu WhatsApp aile grubunun bir etkisi yok. Kendisinin de çok fazla aktif olmadığını söyleyen Bü*, grupta genellikle

yaşları birbirine yakın kişilerin daha aktif olduğunu belirtmiştir. Fakat De*'ye göre durum farklıdır. De*; "*Bü* normalde bizimle çok fazla paylaşımımız olmayacağı bir yaşta fakat grupta aktif ve farklı yaşlarla kaynaşıyor. Bizim de Be* ile kaynaşmamızda bu grubun ektisi var. O da bizden büyük ama kaynaşmada grup etkili*" diyerek düşüncelerini dile getirmiştir. Bu konuda De*, Be*, Ni* ve Nu*'nun da hemfikir oldukları görülmüştür. Onların da ifadelerinde WhatsApp aile grubunun yaşları farklı bireylerin arasındaki bağı güçlendirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.

WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişimi güçlendirdiği ve kuşaklar arası iletişimi artırdığı özellikle uzak mesafelerdeki aile bireylerinin yakınlaşmasını sağladığı varsayımından yola çıkarak katılımcılara sorulan sorular neticesinde - "Biz Bize" WhatsApp aile grubu özelinde- bu varsayımın doğrulandığı söylenebilir.

Aile grubundaki katılımcıların bu gruba katılma amaçları kendi ifadeleriyle, ailelerindeki kişilerden haberdar olmak ve günlük olayları konuşmaktır. Bu amaca uygun olarak grupta sık konuşulan konuların günlük yaşamdan konular olması da doğaldır. Bu durum katılımcıların ifadelerinde de açıkça yer almıştır. Günlük yaşantıların konuşulduğu ve haberlerin aktarıldığı bir platformun ilişkileri samimileştirmesi üzerinde de önemli bir katkısı olacaktır. Ayrıca grup üyelerinin önemli bir kısmının başka şehirlerde yaşadıkları düşünüldüğünde Be*'nin de belirttiği gibi yüz yüze iletişim kurma olanakları iyice azalan aile üyelerinin bir arada olmasına, birlik ve dayanışma göstermesine de aile grubunun etkisi kaçınılmazdır. Grup üyeleri de aile iletişimine katkısını yapılan görüşmelerde ifade etmişlerdir. Grup içinde çeşitli yaş kuşakları mevcuttur. En büyük kuşak olan Ma* ve Gü* grupta pasif olsa da Be*, Ni*, Nu* ve Si* yakın yaşlarda olan katılımcılar olarak aktiftir. De*, S*a ve El*'in de akran olmaları başka bir kuşağın varlığını gösterirken, grubun en genç üyesi olan Bü* ise tamamen farklı bir kuşağı temsil etmektedir. Bu üyelerin tamamını bir platformda toplayan aile grubu, doğal olarak kuşaklararası iletişimi güçlendirmektedir.

Aile gruplarındaki geniş katılımcı sayısı bu gruplarda bazen yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir. De*'nin de belirttiği gibi yazılı iletişimde jest ve mimik kullanımının olmayışı bazen cümlelerin kastedilen anlamdan sıyrılıp başka anlamlara bürünmesine neden olabilmektedir. Böylesi durumlarda grup üyeleri arasında çeşitli kırgınlıklar ya da soğukluklar oluşabilmektedir. Be* de "…*Bu WhatsApp grubu içerisinde yapmış olduğunuz konuşmalarda bazen kırılma, gücenme ya da aile üyeleri arasında bir çatışmaya yol açıyor ama orada da orta yol bulunuyor"* diyerek böyle durumların varlığını kabul etmiştir. Fakat bu durumun grup içinde sorunların ve sıkıntıların paylaşılmasına engel olmadığını

belirten Be* "*hasta olduğumda mesela ya da huzursuz olduğumda genellikle bu durumu gruptan yazıyorum. Ya da başkasının böyle olumsuz bir durumu olduğunda o da gruptan yazıyor ve orada kişiyle konuşarak rahatlatmaya çalışıyoruz ama eğer rahatlatma mümkün olmadıysa bu defa telefon açarak yanında olmaya çalışıyoruz*" diyerek grubun birlik ve dayanışma yapısını aktarmıştır. Grubun tüm üyeleri Be* ile aynı fikirde değildir. Örneğin Bü* sorun ve sıkıntılarını grupta paylaşmadığını belirterek gerekçesini de akranının olmayışına bağlamıştır. Farklı gerekçeleri olsa da Nu*, Ni* ve De* de sorunlarını paylaşma konusunda Bü* gibi düşündüklerini açıklayan ifadeler kullanmışlardır. Nu* sorun ve sıkıntılarını paylaşmamasına gerekçe olarak genel mizacını göstermiş ve sıkıntılarını kendi içinde çözmeye çalışan yapısından dolayı böyle bir girişimde bulunmadığını anlatmıştır. De* ise aile grubundan ziyade yakın arkadaş grubunda böyle konuları konuştuğunu çünkü başka bir şehirde yaşadığı için günlük hayatına daha yakından hakim olan arkadaşlarına anlatmanın daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Son olarak Ni* de sorun ve sıkıntılarını paylaşmadığını çünkü paylaşılmasının sadece grup üyelerini üzeceğini, onları üzmek istemediği için paylaşmadığını ifade etmiştir.

Grup üyeleri hayatlarıyla ilgili olumsuz durumları paylaşmaktan çekiniyor olsalar da gruptaki konuşmalardan sonra kendilerini daha pozitif hissettiklerini ifade etmişlerdir. De* "*grupta konuştuktan sonra kendimi rahatlamış hissediyorum. Aslında ya biraz da güven veriyor insana, yani tek bir mesajda bütün ailene ulaşabilmek insanın o yalnızlığını alıyor*" diyerek grubun kendisi üzerindeki etkisini aktarmıştır. Be* ise "*grupta konuşunca mutlu hissediyorum eğer benim yazdığımdan oradaki diğer akrabalarım mutlu olursa kendimi mutlu hissediyorum*" cümlesiyle grubun onun üzerindeki duygu etkisini ifade etmiştir. Ni*, Nü ve Bü*'nün de grubun duygusal etkisine yönelik ifadeleri pozitiftir ve birbirine oldukça yakındır.

"Biz Bize" WhatsApp aile grubu özelinde ikinci varsayımımızı değerlendirdiğimizde aile üyelerinin genellikle sorunlarını paylaşmaktan kaçındığı görülmüştür. Görüşülen grup üyeleri grupta sıkıntı ve sorun paylaşan kişiye karşı destekleyici davranıldığını söylemiş olsa da sorunlarını anlattıklarını kabul eden kişi sayısının az olması grubun sorun paylaşımı yoluyla bireyleri rahatlattığı düşüncesini çürütmüştür. Fakat katılımcıların grupta konuştuktan sonra mutlu olduklarını ifade etmeleri, aile grubunun üyeleri üzerinde rahatlatıcı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle çalışmanın ikinci varsayımının "Biz Bize" aile grubunda kısmen doğrulandığı düşünülmektedir.

Günlük koşuşturma içinde bazı grup üyelerinin bir kısmı günün her saatinde grupta konuşmaya fırsat bulamadıkları için geç saatlerde yazılanları okuduklarını

ve yazılanlara cevap verdiklerini belirtmişlerdir. Bir günde grupta geçirdikleri zamanı yaklaşık 10-15 dakika olarak belirten grup üyeleri grup içinde çok uzun zaman geçirmediklerini ara ara girip yazılanları okuduklarını belirtmiştir. Grup üyelerinden Nu* grubu sessizde kullandığını boş vakitlerinde gruba girdiğini ve paylaşmak istediği şeyleri paylaşıp çıktığını aktararak grupta çok uzun zaman geçirmediğini belirtmiştir. Diğer grup üyelerinin de ifadeleri Nu* ile paraleldir. Bu verileri değerlendirdiğimizde "Biz Bize" WhatsApp aile grubundaki konuşmaların gün içinde yoğun olmadığı akşam saatlerinde daha aktif olduğu anlaşılmaktadır. Zaten çalışmanın ilk bölümünde yapılan içerik analizi sonucu da bu veriyi doğrulamaktadır. Gün içinde ortalama 15 dakikalık bir kullanımın olduğu, daha fazla zaman geçirilmediğini ifade eden grup üyelerinin söylemleri düşünüldüğünde, bu grubun teknoloji bağımlılığına doğrudan bir katkı sağlaması mümkün görülmemektedir.

Çalışmanın görüşme kısmında ele aldığımız ikinci grup "Gırgır" WhatsApp aile grubudur. "Gırgır" grubu 12 katılımcıdan oluşmaktadır fakat görüşme, grubun Ta*, Ay*, Hi* ve Zu* katılımcılarıyla gerçekleştirilmiştir. Diğer katılımcılar şahsi sebepleri nedeniyle görüşmeye katılmayı kabul etmemiştir.

"Gırgır" WhatsApp aile grubu, grubun kurucusu Ay* tarafından yaklaşık 2-3 ay önce kurulmuştur. Ay* grubun kurulma amacını; "*Akrabaların uzaklaştığı ve daha bireysel yaşadığını gördüğüm için, akrabalığı güçlendirmek adına kurdum."* sözleriyle ifade etmiştir. Ay* grup üyelerini belirlerken bazı akrabalarını gruba davet etmediğini çünkü özellikle evli kuzenlerinin eşlerinin rahatsız olacaklarını düşündüğünü aktarmıştır. Grubun katılımcılarıyla anlık olarak haberdar olmada çok etkili olduğunu, kopmak üzere olan akrabalık ilişkilerinin yeniden güçlenmesini sağladığını belirtmiştir. Ay*, bir kuzeninin başka bir şehire taşındığını aileden olmayan birisi aracılığıyla öğrenmesi sonucunda böyle bir grup kurmaya karar verdiğini belirtmiştir. Grubun kurulmasıyla birlikte anlık olarak birbirlerinden haberdar olmaya başladıklarını, gün içinde sohbetlerle yakınlaştıklarını da ifade etmiştir. Grup katılımcılarından Hi* de aile grubuyla ilgili; "*hepimiz uzak yerlerdeyiz. Birbirimizle iletişimimiz kopuktu, bu grubu iletişimi güçlendirmek için kurduk. …Grup sayesinde kuzenlerimin neler yaptığını anlık öğrenebiliyorum."* diyerek düşüncelerini aktarmıştır. Zu* ise pandemi sürecinde yaşanan izolasyon sonucunda akrabalık ilişkilerinde bir zayıflama olduğunu, ev gezmelerinin çekinilecek bir hal aldığını bu nedenle diyalogların azaldığını aktararak bu grup sayesinde akrabalık ilişkilerini yeniden güçlendirmek istediğini söylemiştir. Görüşülen grup üyelerinin genel olarak grubun kurulma amacı konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Aynı fikir birliği grupta en çok konuşulan konular üzerinde de vardır. Katılımcılara göre grupta en çok eğlence içerikli sohbetler vardır.

Özellikle grubun en yaşlı üyesi Al*'yi kışkırtıcı davranışlarla gülüp eğlendiklerini ifade etmektedirler.

Grup üyelerine göre, grubun eğlence üzerine kurulu olan yapısı ve birbirlerini kışkırtarak ilerlemeleri grup içinde bazı yanlış anlaşılmalara da yol açabilmektedir. Grup üyeleri ortaya çıkan küçük gerginliklere rağmen normalleşmenin hızlı olduğunu ve mizaha kaldıkları yerden devam ettiklerini de aktarmışlardır. Hi* "*ara ara olan gerginliklerde, arkadaşlar burası gırgır şamata yeri kimse kimseye alınmasın, şeklinde ifadelerle ortalığı yatıştırıyoruz. Herkes burada birbirini tanıyor bu nedenle sorunlar çok uzamıyor. Samimi bir ortam var*." diyerek grupta yaşanan sorunları nasıl bertaraf ettiklerini izah etmiştir. Zu* ve Ay* ise grupta bazen farklı alınganlıkların da olduğunu özellikle beraber geçirdikleri zamanların fotoğraflarını gruptan paylaştıklarında, bizi neden davet etmediniz diye sitem edip küsen kuzenlerinin olduğunu da ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden, gruptaki kuzenlerin yoğun bir eğlence etkileşimi içinde oldukları bazen küçük yanlış anlaşılmalar ve kıskançlıklar yüzünden sorunlar çıksa da tatlıya bağlandığı anlaşılmaktadır.

Grubun avantajlarını aktaran Hi*'ye göre, grup sayesinde aile içi iletişim oldukça güçlenmiştir. Grup özellikle önceki dönemlerde soğuk olan akrabalar arasında bir kaynaşma yaşanmasına yardımcı olmuştur. Bu durumu kendisinden bir örnekle açıklayan Hi* "*Amcamın kızları var mesela onlarla irtibatımız kopuktu, onları da gruba dahil ettikten sonra artık onlar da bizimle sürekli konuşmaya başladı. Onlarla da artık iletişim halindeyiz. Normalde hani özel olarak bir şey yazmıyorduk ama bu grup sayesinde birlik oldu.*" ifadelerini kullanmıştır. Ay* ise gruptaki sohbetlerle yakınlaşmaları şöyle dile getirmiştir; "*Bu grup aslında şunu yaptı eskiden iki haftada bir telefonla görüşen kişilerdik. Şimdi bu grup sayesinde her an birlikte olduk. Bizi birbirimize daha yakın hissettirdi. Mesela yaptığımız şakalara tahammülüyle, Al*'nin bayağı sabırlı olduğunu da öğrendik. Genelde sabırsız derler ama bize oldukça sabırlı davrandığını gördük.*" Katılımcıların ifadeleri bize grubun aile iletişimini güçlendirdiğini ve uzak olan bazı bireylerin kaynaşmasına katkı sağladığını göstermektedir.

Ay*'nin Al* hakkında ifade ettiği oldukça sabırlı tavırlar sergilemesi durumu, diğer katılımcıların da dikkatini çekmiş durumdadır. Hi* de bu duruma değinerek "*Grupta çok gırgır şamata var. Hepsi komikler. Komik paylaşımlar yapılıyor. Cimri bir amcamız var. Bize bir lahmacun yaptıracak. Amca ne zaman yiyeceğiz diye sürekli amcama yükleniyoruz*." cümleleriyle durumu özetlemiştir. Katılımcılardan Ta*'nın da "*lahmacun konusu fazla oluyor mesela bir tane dayımız var o bazen kızıyor.*" ifadesi Al*'ye yapılan şakaların durumunu anlatmaktadır. Ay* ise "*Grup şaka üzerine kurulu olduğu için yaşları daha büyük*

olan katılımcılar da şakalara ayak uydurup bizlerle arkadaş gibi davranıyorlar. Böylece aramızdaki iletişim daha da güçleniyor. Onlar da çocuklaşıyorlar yani." diyerek Al*'nin sabrının nedenini de açıklamıştır. Al*'nin grubun en yaşlı üyesi olması diğer genç üyelerin onunla şakalaşması ve Al*'nin de sabırla yeğenlerini kırmadan etkileşimde bulunması grubun kuşaklar arası iletişimi güçlendirdiğinin kanıtı olarak sunulabilir.

Grup katılımcılarından farklı şehirlerde olanlar grubun işlevselliğine diğerlerinden biraz daha farklı bakmaktadır. Hi* kendi bakışını "*Ben şehir dışında yaşıyorum bu da beni daha farklı etkiliyor. ...Sabah kalkınca ilk önce gruba bakıyorum, kim ne yazdı diye. Memlekette neler oluyor öğreniyorum. Ben yaşadığım yerde olan olayları anlatıyorum. ...Eğer grup kapatılırsa beni bir boşluğa düşürebilir. Çünkü grup yalnızlığımı unutturuyor. Ayrıca kuzenlerimi de seviyorum sohbetleri de eğlenceleri de güzel. Bazen sıkıntılı bir durumum oluyor sohbetlerine dahil olup kafamı dağıtıyorum*." şeklinde aktarmıştır. Grubun görüşmeye katılan diğer üyeleri aynı şehirde yaşıyor olsalar da dışarıda yaşayanların durumlarını göz önünde tutarak değerlendirme yapmışlardır. Onlara göre de başka şehirlerde yaşayan grup üyelerinin gruba bakışı daha farklı, daha duygusaldır. Ayrıca grup üyelerinden Zu* "*Uzakta olanlarla fazla iletişim olmuyordu ama grupta sürekli gördükleri için konuşmalar oluyor. Böylece daha fazla yakınlıklar oluyor.*" diyerek, grubun başka şehirlerde yaşayan aile üyeleriyle olan etkileşime katkısını aktarmıştır. Benzer bir bakış grup üyelerinden Ta*'nın da ifadelerinde yer almıştır. Ta*, Ankara'da yaşayan kuzenini en son gördüğünde çocuk olduğunu ifade ederek şimdi grup sayesinde çok daha sık konuştuklarını aktarmıştır. Katılımcıların ifadelerinden anlaşıldığı gibi WhatsApp aile grubu ailenin uzak mesafelerde olan bireylerini kaynaştırmak ve yakınlaştırmak için etkilidir.

Özetle yukarıda aktarılan tüm ifadeler bize "Gırgır" WhatsApp aile grubunun üyelerinin grubu kullanmalarıyla iletişimlerinin güçlendiğini, daha yakın olmaya başladıklarını ve aile bilincinin gelişmesine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca Al*'ye yapılan şakalar ve onun da şaka yapan yeğenlerine karşı sabırlı tavrı, kuşaklararası iletişimin güçlenmesinde de grubun katkısını göstermektedir. Uzak mesafelerdeki grup üyelerini memleketlerindeki akrabalarına yakınlaştıran WhatsApp aile grubunun yüz yüze sık görüşme imkanı olmayanlar arasında da güçlü bağların kurulmasına etki ettiği anlaşılmıştır. Yani çalışmanın ilk varsayımı bu grup özelinde doğrulanmıştır.

Grup içindeki sohbetlerin genellikle eğlence üzerine kurulu olduğunu aktaran katılımcılar, grup üyelerinin, grupta sorun ve sıkıntı paylaşımında bulunmadıklarını ifade etmiştir. Ta* "*Bizim grupta taziye, ölüm varsa bir ciddiyet*

var. Geriye kalan hiçbir şeyde ciddiyet yok. Her şey neşe üzerine kurulu. Sıkıntılı bir günümü ben paylaşmıyorum. Paylaşana da denk gelmedim. Zaten sorunlu bir gün geçiren grupta pek aktif olmuyor. Ona karşı negatif mesajlarla pozitif olana kadar uğraşıyoruz." ifadeleriyle gruptaki sorun paylaşımı durumunu özetlemiştir. Zu* da "*Herkesin bilmesi gereken, bilmemesi gereken şeyler var. Grupta benim kız kardeşlerim de var. Sorun yaşadığımda onlarla konuşuyorum ama gruptan tüm kuzenlerimle sorunlarımı paylaşmıyorum. Diğer üyeler de sorunlarını paylaşmazlar. Daha çok grup eğlence üzerine*." cümleleriyle, Ta*'nın ifadelerini desteklemiştir. Fakat grubun sorun yaşayan üyelere destek olmada etkili olduğunu bir diğer grup üyesi Hi*'nin ifadeleri anlatmaktadır. Hi* "*Şöyle bir şey oldu mesela grupta şakalaştıktan sonra grup üyelerinden bir kuzenimin bayağı sıkıntılı olduğunu fark ettim. Sonra bana özel olarak sıkıntısından bahsetti normalde ben öyle bir sorunu bilmiyordum ama grup sayesinde benimle samimi oldu ve dertlerini paylaştı*." demiştir. Hi* kendisiyle ilgili de "*Grupta mutlu oluyorum. Çünkü herkes bir yerden bir şey söylüyor. O zaman sıkıntım dağılıyor gülüyorum benim için çok iyi oluyor*" ifadelerini kullanmıştır. Hi*'nin daha önce aktarılan ifadelerinde, başka şehirde yaşama durumunun getirdiği olumsuzlukları da bu grup sayesinde hafiflettiğini aktarması grubun onun üzerinde pozitif bir etki yarattığını göstermektedir. Son olarak grubun kurucusu Ay* de grupta sorun ve sıkıntıların çok aktarılmadığını dile getirerek bu durumun sebebini "*Şundan dolayı çünkü herkes aynı değil. Bir akraba grubu olsa da yakın hissetmeler değişiyor. Hani beş parmağın beşi de aynı değil*." açıklamasıyla aktarmıştır.

Grubun üyeler üzerinde, eğlendiren, güldüren ve mutlu eden pozitif etkisi düşünüldüğünde her ne kadar sorun ve sıkıntılar grupta paylaşılmıyor olsa da günlük yaşam koşturmacasından bunalan üyelerin rahatlamalarına ve deşarj olmalarına katkı sağlamaktadır. Özetle "Gırgır" WhatsApp aile grubu özelinde, grubun üyelerinin stresle başa çıkmasına destek verdiği ve yaşamın sıkıntılarından sıyrılarak rahatlamalarını sağladığı söylenebilir. Yani bu grup özelinde çalışmanın ikinci varsayımı da doğrulanmaktadır.

Grup üyelerinin bir günde ortalama grup içinde geçirdikleri zaman değişkenlik göstermektedir. Örneğin Hi* "*gün içinde çok fazla zaman geçirmem en fazla 10 dakikadır geçirdiğim zaman*" derken, Ay* ise grup üyelerinin ortalama 25 dakika zaman geçirdiğini tahmin ettiğini söylemiştir. Kendi kullanımı hakkındaysa konuşmaların büyük bir bölümüne dahil olduğunu bu nedenle diğer katılımcılara göre daha uzun süre geçirdiğini ifade etmiştir. Ta* ise çok daha uzun bir zaman ifade ederek 2-3 saatlik bir zaman diliminden bahsetmiştir. Ta* "*Gün içinde sürekli aktif değilim gir çık şeklindeyim ama görüntülü aramalar olduğunda 40dk falan aktif kalıyorum onun dışında da en fazla bir günde 2-3 saat aktifimdir. Ben gruptaki konuşmaların ortalama %30 unda varımdır.*" diyerek kendi durumunu

özetlemiştir. Son olarak Zu* da bir gün içinde en fazla 2 saat aktif kaldığını aktararak günlük ayırdığı zamanı belirtmiştir. Grup üyelerinin beyanları dikkate alındığında bazı katılımcıların yoğun bir kullanım gösterdiği anlaşılmaktadır. Bu da aile grubunun bağımlılık yaratma ihtimalini gündeme getirmektedir. Özetle "Gırgır" WhatsApp aile grubu özelinde, aile gruplarının bağımlılığa yol açabileceğini iddia etmek mümkündür. Çalışmanın üçüncü varsayımı olan WhatsApp aile gruplarının cep telefonu bağımlılığına yol açabileceği iddiası bu grubun özelinde doğrulanmıştır.

Bu bölümde ele alacağımız son WhatsApp aile grubu "Ailem"dir. Aile üyelerinin tamamıyla görüşme yapılmıştır. Yapılan görüşme sonucunda grubun, katılımcılardan Si* tarafından yaklaşık 4 yıl önce kurulduğu ve tüm katılımcıların grubun kurulduğu gün gruba dahil olduğu anlaşılmıştır. Grup çekirdek ailenin tamamını kapsamaktadır. Aile üyelerinden biri (Si*) başka bir ilde hayatını idame ettirirken diğer katılımcıların tamamı aynı ilde yaşamaktadır. At* ve Gü* aynı evde yaşarken İs* farklı bir evde ikamet etmektedir. Grubun kurucusu Si* böyle bir gruba neden ihtiyaç duyduğunu "*annem, babam ve kardeşimle sürekli iletişim halinde kalıp, günlük aktivitelerimizden haberdar olmak için*" ifadeleriyle açıklamıştır.

Aile grubu üyelerinden Gü* grup sohbetlerini değerlendirirken sohbetlerde günlük konuşmaların ağırlıkta olduğunu belirtmiş ve uzaktaki kızıyla iletişim kurmasının, torunlarını görmesinin onu mutlu ettiğini ve eğlendirdiğini aktarmıştır. Özellikle çocuklarının neşeli olduğu zaman daha da mutlu olduğunu ifade ederek devam eden Gü* özlem duygusunu bu yöntemle hafiflettiğini eklemiştir. Gü*'ye göre bu platformda özellikle görüntülü görüşmelerde torunlarıyla etkileşime geçmesi ailedeki genç-yaşlı iletişimini de pozitif etkilemektedir. At* ise aile grubunun en güzel avantajı olarak herkese aynı anda fotoğraf göndermek olduğunu söylemiş ve görüntülü konuşma özelliğini de beğendiğini ifade etmiştir. Çocuklarının sesini duyduğu için konuşmalardan sonra kendisini huzurlu hissettiğini belirten At* WhatsApp ile ilgili bazı güvenlik endişelerinden dolayı bu platform üzerinden konuşurken kendini çok da rahat hissetmediğini eklemiştir. At*'ye göre WhatsApp aile gruplarının aile olma bilincine ve genel aile memnuniyetine etkisi pek yoktur ve At* belirttiğine göre bu platformlarda gerçekleşen metin tabanlı sohbetlere katılımdan da pek hoşlanmamaktadır. Si* ise anne, baba ve kardeşinin gün içinde grupta aktif olmamalarına sitem ederek yazdıklarına cevap alamayınca sinirlendiğini ifade etmiştir. Si* açıklamalarına "*Benim açımdan aile grubu aile olma bilincine çok etkili, çok fazla hem de, hani orada herşeyimizi paylaşmalıyız gün içerisinde mesela ben kalktığımda uyandım demeliyim, gün içerisinde sürekli böyle bir iletişim ve bir yazışma halinde olmak isterim açıkçası. Böylece aile bağlarımızı*

daha güçlendirir mesafeleri kapatmış oluruz." cümleleriyle devam etmiştir. Grubun son aile üyesi İs* ise özellikle ablası ve yeğenleri ile yaptığı konuşmalardan sonra kendisini daha rahatlamış ve mutlu hissettiğini belirterek grubun aile içi iletişimde etkisi olacağına inandığını fakat aile üyelerinin bireysel özelliklerinden ötürü kendi aile gruplarının aktif olamadığını ama bu durumun ailesi açısından negatif bir duruma dönüşmediğini çünkü günlük yazışma ve iletişimin az olmasına rağmen görüntülü konuşmalarla bu eksiğin kapatıldığını belirtmiştir.

WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişimi güçlendirdiği ve kuşaklar arası iletişimi artırdığı özellikle uzak mesafelerdeki aile bireylerinin yakınlaşmasını sağladığı varsayımından yola çıkarak katılımcılara sorulan sorular neticesinde "Ailem" WhatsApp aile grubu özelinde bu varsayımın doğrulandığı söylenebilir. Öncelikle aile grubunun oluşturulma amacı (Si*'nin grubu kurma amacı olarak, sürekli iletişimde olma arzusunu dile getirmesi) bu varsayımın geçerliliğinin kanıtı olarak düşünülmektedir. Si*'nin diğer aile üyelerinden farklı bir şehirde yaşadığı da göz önünde bulundurulduğunda WhatsApp aile gruplarının uzak mesafedeki katılımcılar için daha da önemli olduğu da anlaşılmıştır. Birinci derece aile üyeleri üzerinden olmasa da Si*'nin çocukları üzerinden yapılan değerlendirmelerden de anlaşıldığı üzere WhatsApp aile grubunun kuşaklar arası iletişime de katkısı vardır. Aile üyelerinin tercihleri ve grup üye sayısının müsait olması nedeniyle daha çok WhatsApp grubundan tüm katılımcılarla görüntülü görüşme gerçekleştirmeleri aile içi iletişiminde WhatsApp aile grubunun etkisini gösteren bir diğer örnektir.

WhatsApp aile grubunun varlığı Si*'ye göre bir ait olma hissi oluşturuyor. "*O benim doğup büyüdüğüm anne baba ve çocuktan oluşan bir aile. Benim tabi başka bir ailem daha var ama o ailemin yeri ayrı oluyor, bu ailemin yeri ayrı oluyor."* diyerek konu ile ilgili fikirlerini belirtmiştir. Gün içinde yaşadığı sorunları aile grubu üzerinden paylaşarak rahatladığını belirten Si* fakat bazı problemlerini aile bireylerini üzmemek için grup üzerinden paylaşmadığını da aktarmıştır. Aile üyelerinden İs* ise genellikle duygularını paylaşmayı seven birisi olmadığı için pek fazla duygusal cümleler ifade etmediğini ama aile grubunun var olduğunu ve orada istediği zaman bir şeyler aktarıp fikir alabileceğini bilmenin ona güven verdiğini aktarmıştır. At* ise sorunlarını aktarmadığını fazla yoğun yazışmalar olduğunda sıkıldığını aktarmıştır. Grubun son üyesi Gü* ise orada sohbet etmenin özlem duygusunu giderdiğini kendisini yakın hissettiğini ifade ederek, grup üzerinden sorununu paylaşan aile bireylerine teselli vererek rahatlattığını aktarmıştır.

"Ailem" WhatsApp aile grubu özelinde ikinci varsayımımızı değerlendirdiğimizde aile üyelerinin genellikle sorunlarını paylaşmaktan kaçındığı görülmüştür. Her ne kadar günlük sıkıntı ve streslerin paylaşılmasının rahatlatıcı bir etkisi olduğu ifade edilmiş olsa da genel anlamda önemli sorun ve sıkıntıların paylaşımından kaçınıldığı anlaşılmıştır. Bu da çalışmadaki ikinci varsayımın bu aile grubu özelinde doğrulanmadığını göstermektedir.

"Ailem" WhatsApp aile grubundaki konuşmaların gün içinde yoğun olmadığı yapılan içerik analizinde de görülmüştür. Katılımcıların da ifadesi aynı yöndedir. Genelde günün son saatlerinde görüntülü görüşmeler yoluyla aile diyaloğunun arttığı anlaşılmıştır. Aile üyelerinin de ifadeleriyle gün içinde bir iki dakikalık bir kullanımlar gerçekleştirilmiştir. Bu açıdan baktığımızda ailenin kullandığı WhatsApp aile grubunun bağımlılığa doğrudan bir katkı sağlaması mümkün görülmemektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Geleneksel toplumların sıkı aile ilişkileri modern toplumla birlikte sekteye uğramış ve bireyselliğin ön planda olduğu bir dönem başlamıştır. Fakat yaradılışın bir sonucu olarak sosyal bir varlık olan insanoğlu ne modern dönemde ne de postmodern dönemde çevresinden tamamen kopuk ve bireysel olamamıştır. Modern yaşamın değiştirdiği yaşam koşullarına ayak uydurmak zorunda kalan insanoğlu yoğun iş temposu ve günlük yaşam gailesi içinde koşuştururken ilk ve en önemli sosyalleşme ortamı olan ailesini ihmal etmeye ve iletişimini sınırlandırmaya başlamıştır. Fakat gelişen teknolojiler, bireyin iletişim imkanlarını genişletmiş ve çağımızın en büyük sermayesi olan zamandan tasarruf ettiren ve pratik kullanımlarıyla bireye fazladan yük yüklemeyen, iletişim kurma araçları sunmuştur.

WhatsApp da bu yeni iletişim araçlarından birisidir. Mobil iletişim teknolojilerinin gelişimiyle hayatımıza giren cep telefonlarına özel geliştirilmiş anlık mesajlaşma uygulaması olan WhatsApp, zamanla bilgisayar ve tabletlerle de kullanılabilir olmuş olsa da en yoğun kullanım alanı cep telefonları olmuştur. Tek bir platformdan metin, görüntü, ses, dosya vb. birçok ögeyi paylaşmayı sağlayan bu uygulama aynı zamanda grup sohbetine imkan veren yapısıyla bireylerin sosyalleşmesine de katkı sunmaktadır.

Modern toplumun getirdiği yaşam şekliyle ailesinden uzaklaşan-uzaklaşmak zorunda kalan bireyin aile bağını sürdürmede WhatsApp'tan yararlanmaya başlaması, akademik olarak da bu konunun incelenmesini gerekli hale getirmektedir. Literatüre bakıldığında WhatsApp ile ilgili çeşitli çalışmaların

yapıldığı görülmektedir. Fakat uygulamanın aile içi iletişime etkisi konusunda yapılan çok az çalışma vardır. Bu da uygulamanın aile içi iletişime etkisinin tam olarak kavranmasını engellemektedir. Bu çalışma ile WhatsApp uygulaması üzerinden gerçekleştirilen aile gruplarının aile iletişimine etkisini incelenmektedir.

Çalışmada ele alınan 3 farklı WhatsApp aile grubuna nicel içerik analiziyle iletişim röntgeni çekilmiştir. İçerik analizi sonuçlarına göre ele alınan 2 aile grubunun günlük iletişim pratiği diğer gruba göre daha yüksektir. Fakat diğer aile grubunun iletişim pratiğini zayıf gösteren unsur, ileti azlığıdır. Oysa 3. aile grubunda da yoğun görüntülü görüşme pratiği vardır. Yani kısaca farklı bir yöntemle iletişim kurdukları görülmüştür. Bu da bize WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişimde fonksiyonel bir araç olduğu bilgisini sunmaktadır.

Aile grupları üzerine yapılan incelemede aile üyelerinin bu grupları sadece yazılı veya görüntülü iletişim amacıyla kullanmadıkları aynı zamanda fotoğraf, video, ses dosyası, GIF, konum, link vb. birçok ögeyi diğer aile üyeleriyle paylaşmada da kullandıklarını göstermiştir. Özellikle fotoğraf paylaşımlarından sonra aile grubu içerisindeki yazışma sayısının da artması bu tür ögelerin grup iletişimine ekstra katkı sağladığını kanıtlamaktadır. Grup üyelerinin sık kullandığı emojiler ise yazılı metinlerde kullanılamayan jest ve mimiklerin birer simülasyonudur. 3 aile grubunda bir haftalık zaman diliminde toplam 1216 ileti gönderilmiştir. Bu iletilerin içinde toplam 563 emoji kullanılmıştır. Yani her iki mesajda (2,15) bir emoji kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle aile üyelerinin birbirleriyle muhabbetlerinde yoğun emoji kullandıkları görülmektedir. Bu veri bize aile gruplarındaki sohbetlerin daha sıcak ve samimi gerçekleştiğini, aile ilişkilerinin güçlü olduğunu aktarmaktadır.

Aile grubu üyelerinin yaşları incelendiğinde, bu gruplarda çeşitli kuşaklardan bireylerin bir arada olduğu görülmektedir. 3 grubun katılımcıları arasında en yaşlı üye 80, en genç üye 20 yaşındadır. Fakat gruplarda 30 ile 45 yaş aralığında olan bireyler yoğundur. 50 ile 60 yaş aralığı ve 20 ile 30 yaş aralığındaki katılımcı sayısı 30 ile 45 yaş aralığındaki katılımcı sayısından daha düşüktür. Zaten çalışma içinde aktarılan akrabalık bağı bilgileri de analiz edildiğinde böyle bir yaş skalasının varlığı anlaşılacaktır çünkü gruplarda anne-kız, baba-oğul gibi farklı kuşakların varlığıyla birlikte, kardeş ve kuzen gibi yakın yaş gruplarının varlığı da görülmektedir. Bu çeşitlilik aynı zamanda bir yaş çeşitliliğini de beraberinde getirmektedir. Çeşitli yaşlardan katılımcıların bir arada olduğu aile gruplarındaki etkileşimin yoğun olması kuşaklar arası iletişimin de güçlü olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın nicel içerik analizi bölümünde aile gruplarının yoğun olarak iletişim kurdukları saatlerin genellikle 20:00 ile 23:00 saatleri arasında olduğu aktarılmıştır. Bu saatler genel olarak bireylerin evlerinde olduğu ve dinlenip, günün yorgunluğunu attığı zaman dilimleridir. Aile üyelerinin dinlenme zamanlarını aile üyeleriyle iletişimde geçirmeleri aileye yüklenilen anlamın gücünü göstermektedir. Gün içinde yoğun saatlerde birkaç ileti ya da kısa cümleyle geçiştirmek yerine, kendilerine ayırdıkları zamandan feragat edip birlikte zaman geçirmeleri grup katılımcılarının birbirlerine verdikleri değerin göstergesidir.

İnsan ilişkileri üzerine yapılan bir araştırmanın sadece rakamlarla analiz edilmesinin hatalı sonuçlar çıkarabileceğine olan inançla ve çalışmanın geçerlilik ve güvenirlik düzeyini artırmak amacıyla çalışmada ikinci bir yöntem daha kullanılmış ve ele alınan 3 WhatsApp aile grubunun gönüllü 13 katılımcısıyla yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde aile üyelerine, aile grubunun onlar için önemini kavramamıza yardım edecek ve geniş bir açıklama imkanı sunacak açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Alınan cevaplar nicel içerik analizi kısmında alınan sonuçların yorumlarını destekler nitelikte olmasının yanında aile gruplarının anlam ve öneminin kavranması açısından daha detaylı bilgi vermektedir.

Görüşmeler neticesinde, içerik analizi kısmında da elde edilen, WhatsApp aile gruplarının aile içi iletişimi güçlendirdiği ve kuşaklar arası iletişimi artırdığı verilerinin sağlaması yapılmış ve içerik analizinde yapılan yorumlamanın doğru olduğu kullanıcı ifadeleriyle anlaşılmıştır. Ayrıca içerik analizi kısmında test edilemeyen fakat katılımcıların aktardığı ifadelerden anlaşılan bir durum görülmüştür. Bu durum; WhatsApp aile gruplarının farklı şehirlerde yaşayan aile üyeleri için daha önemli olduğudur. Bu önem özellikle bireyin yalnız kalma korkusu, dışlanma hissi ve yaşam mücadelesinde destek alabileceğim birileri var mı endişesini yenmede çok etkilidir. Katılımcıların ifadeleriyle başka şehirde kendini tek hisseden aile üyesinin “biz bir aileyiz” duygusunu aile grubu aracılığıyla hissetmesi onlar için oldukça önemlidir.

İçerik analizi yöntemiyle yapılan incelemede anlaşılmayan fakat görüşmelerde katılımcıların ifade ettiği bir diğer önemli nokta da gruplarda ortaya çıkan çeşitli sorunlar ve bu sorunların aşılma sürecidir. Her ne kadar insanlar aile üyelerine karşı diğer insanlara göre daha fazla müsamaha gösteriyor olsa da bazı durumlar aile üyelerinin grup içinde gerilim yaşamasına neden olmaktadır. Bu durumlarda aile üyelerinin bir süre sonra geri adım atmaları, gerginliği sona erdirici eylemlerde bulunmaları önemlidir. Grubu terk etmek ya da gruptan çıkarmak veya grubu kapatmak gibi tercihlerden ziyade gruptaki gerilimi yok etmeye

yönelik davranışlar aile dayanışmasını daha fazla güçlendiren tavırlardır. Aile dayanışmasını artıran ve içerik analizi kısmında anlaşılamayan fakat yapılan görüşmelerde ortaya çıkan bir diğer bulgu da bireylerin aile gruplarında birbirlerine sundukları desteklerdir. Katılımcıların bazıları sorun ve sıkıntılarını grupta paylaşarak diğer aile bireylerinden destek alırken, sorunlarını grupta paylaşmayan ama grup sohbetleri sonucunda kendisini yakın hissettiği aile bireyleriyle özel iletişim kurup sorunlarını aktararak destek alan üyelerin de varlığı görüşmeler neticesinde anlaşılmıştır. Bu bilgi bize aile gruplarının aile üyelerine destek verici yönünü göstermektedir. Birileriyle bir şey paylaşma ihtiyacı duyan bireylerin akrabalarına yakınlaşarak sorunlarını paylaşması aile bağının da güçlenmesini sağlamaktadır. Ayrıca aile üyelerinin grup sohbetlerinde eğlenip günün sıkıntı ve stresinden sıyrılması da aile grubu üyelerinin faydalandığı bir diğer psikolojik destek olarak karşımıza çıkmaktadır.

İçerik analizi ile ilgili değerlendirmelerin yapıldığı kısımda, grupların sadece genç aile üyelerinden oluşmadığı, aile büyüklerinin de gruplarda yer aldığı böylece aile içindeki kuşak problemlerinin de aşılmasına, daha güçlü ve yakın bir bağın kurulmasına olanak yaratıldığı aktarılmıştır. Fakat içerik analizi yöntemiyle anlaşılması pek mümkün olmayan ama yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılan bir diğer durum da aile büyüklerinin gruplardaki aile üyelerine karşı tutum ve davranışlarıdır. Aile üzerine yapılan çalışmalarda aktarılan, aile büyüklerinin aile içinde üstlendikleri birleştirici, bütünleştirici rol WhatsApp gruplarında da devam etmektedir. Özellikle "Gırgır" grubunda katılımcıların sıklıkla üzerinde durduğu normal yaşamında pek fazla tahammülü olmayan, agresif olarak tanınan Al*'nin genç nesillere karşı sabırlı ve olgun tutumu kuşaklar arası etkileşimin ve aile büyüklerinin birleştirici fonksiyonunun iyi örneklerinden birisidir.

WhatsApp uygulaması sonuçta bir aplikasyondur ve cep telefonlarının kullanılması yoluyla uygulamadan faydalanılmaktadır. Bu durumun en önemli riski aile üyeleri üzerinde bir mobil cihaz bağımlılığı oluşturma ihtimalidir. Aile üyeleriyle yapılan görüşmeler neticesinde üyelerin çoğunluğu (eğer görüntülü görüşme geçekleştirmiyorlarsa) bir günde ortalama 10-15 dakika grupta zaman geçirdiklerini aktarmıştır. Bu durum bir bağımlılık oluşturmak için riskli görülmemekle birlikte bazı aile üyelerinin 2-3 saat aralığında grupta kalmalarının bağımlılığa yol açabilecek bir noktada olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle aile üyelerinin bu hususa dikkat etmeleri ve sağlıklarını riske atacak kullanımlardan kaçınmaları için bilinçlendirilmeleri gerektiği açıktır.

Özetle WhatsApp aile grupları bireyin ailesiyle iletişimini sağlamanın ötesinde aile üyeleri arasındaki bağın güçlenmesine, aile birliğinin gelişmesine, her geçen

gün biraz daha yalnızlaşan bireyin yaşadığı sıkıntı ve streslerle mücadele etmesine, farklı yaş aralığındaki aile üyeleri arasında bulunan kuşak farklarının kapatılmasına, uzak mesafelerdeki aile üyelerinin kendilerini ailesinin yanındaymış gibi hissetmesine yardımcı olmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen veriler analiz edilirken bir bireyin WhatsApp uygulamasında, birden fazla aile grubunun olabildiği ve bu aile gruplarına karşı farklı bakış açıları taşıdığı da anlaşılmıştır. Örneğin "Biz Bize" WhatsApp aile grubu üyesi Nu* yapılan görüşmede telefonunda "Biz Bize" aile grubu dışında kendi çekirdek aile üyelerinden (kendisi, eşi, oğlu ve gelini) oluşan bir aile grubu, gelininin ailesini de kapsayan daha kapsamlı bir aile grubu ve geniş ailesini (annesi, kendisi, eşi, oğlu, kardeşi, kardeşinin çocukları ve gelini) kapsayan bir grubunun daha var olduğunu ifade etmiştir. Bu gruplar arasında öncelik farklılıklarının olduğunu bazı gruplara günün yoğunluğu içinde dahi vakit ayırırken bazı gruplara zaman ayırmadığını aktarmıştır. Bu nedenle yapılacak yeni araştırmalarda bu bilgi göz önünde tutularak bireyin kaç aile grubuna dahil olduğu ve farklı aile grupları varsa kimlerden oluştuğu da dikkate alınmalıdır. Ayrıca bir kişinin farklı aile gruplarına karşı nasıl farklı tutumlarının olduğunu inceleyen araştırmaların da yapılmasına ihtiyaç vardır.

Görüşmelerde elde edilen bilgiler ışığında siyasi tartışmaların aile içi WhatsApp gruplarında ayrıştırıcı bir faktör olarak ortaya çıktığı, bu nedenle bazen sorunların yaşandığı anlaşılmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda aile grupları içindeki sorunların ele alınması ve özellikle siyasi ayrışmaların incelenmesi de önem arz etmektedir.

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların siber güvenlik konusunda ciddi bilgi eksikliklerinin olduğu da anlaşılmıştır. Bireylerin bu bilgi eksikliklerini giderebileceği platformlara ihtiyaç vardır. Daha güvenli ve sağlıklı iletişim için yalnızca yazılım mühendisliği gibi teknik alanların değil, aynı zamanda sosyal bilimler alanının da bu konuya yönelmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adams, R. G., & Blieszner, R. (1995). Aging well with friends and family. *American Behavioral* Scientist, 39(2), 209-224.

Adib, F. I. M., Yu H. & Ismail, S. A. (2016). Impact of technology to social interaction among family, *Research hub, 2 (1),* 6-14.

Aharony, N., & Gazit, T. (2016). The importance of the WhatsApp family group: an exploratory analysis. *Aslib Journal of Information Management*, 174-192.

Akın, E. (1991). Aile Araştırmalarında Temel Yaklaşımlar. *Türk Aile Ansiklopedisi Cilt 1* (s. 41-47). içinde Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.

Al Adawi, A. S. (2019). The role of WhatsApp in developing family members' social interaction. *Oman Journal of ELT -Vol .4,* 36-53.

Al-Busaidi, K. A., & Al-Shihi, H. (2020). The impact of using WhatsApp on students' academic achievement and interaction in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 17(1),* 1-19.

Altunay, E., Oral, G., & Yalçınkaya, M. (2014). Eğitim Kurumlarında Mobbing Uygulamalarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Sakarya University Journal of Education 4/1*, 62-80.

Aslanyürek, M. (2022). Anlık Mesajlaşma Uygulamalarında Kullanıcı Metasının Sömürülmesi: WhatsApp Gizlilik Sözleşmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, Cilt 3, Sayı 2*, 1-30.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Bayraktutan, F. (2005). *Aile İçi İlişkiler Açısından İnternet Kullanımı.* İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal BİIimler Estitüsü (yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Bell, B. S., Kanar, A. M., & Kozlowski, S. W. (2008). Current issues and future directions in team motivation research. *Current issues and future directions in team motivation research. Research in Personnel and Human Resources Management, 27,* 1-54.

Bengtson, V. L., & Roberts, R. E. (1991). Intergenerational solidarity in aging families: An example of formal theory construction. *Journal of Marriage and the Family*, 856-870.

Cao, Y., Ajjian, H., & Hong, P. (2017).). Using WhatsApp for group work: Associations with student engagement and academic performance. *Australasian Journal of Educational Technology, 33(4),* 134-149.

Çalışkan, N., & Aslanderen, M. (2014). Aile içi İletişim ve Siber Yaşam: Teorik Bir Çözümleme. *Ali Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2),* 263-277.

Davilla, M. C., Navarro, R. S., & Domenech, R. (2023). Silenced Canflict: Surveillance and Normalization Using WhatsApp Groups at School. *Family Relations,* 547-564.

Deveci, M. (2020). Aile Kurumunda Kadının Yeri: İnternet Haberciliğine Yönelik Bir Alan Araştırması. Sarı G., Tombul I. (Ed.) Geçmişten Günümüze Kadın Çalışmalarında Yansımalar içinde s. 269-288. Hiperyayın.

Emiroğlu, S. (2012). Türkçe Sözlükteki Akrabalık Adlarının Tasnifi. *Electronic Turkish Studies, 7(4),* 1691-1710.

Fortunati, L., Taipale, S., & De Luca, F. (2013). What happened to body-to-body sociability? *Social Science Research* , 893-905.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill Higher Education.

Göncü, S. (2018). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde y kuşağının whatsapp kullanımı üzerine bir inceleme. *TRT akademi, 3(6),* 590-612.

Harvey, D. (2010). *Postmodernliğin durumu, Kültürel Değişimin Kökenleri.* Metis Yayınları.

https://www.statista.com. (2023a, 06 13). https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps/ adresinden alındı

https://www.statista.com. (2023b, 01 16). https://www.statista.com/statistics/258749/most-popular-global-mobile-messenger-apps/ adresinden alındı

Indriani, S. S., & Prasanti, D. (2019). Understanding Multiculturalism in a Family on Whatsapp Group in the Disruption Era. *Jurnal The Messenger, 11(2),* 209-219.

İpekoğlu, H. Y. (2015). Aile ve Akrabalık Konularındaki Sosyal Medya Paylaşımları Üzerine Bir Değerlendirme. *İnternational Journal of Social Sciences and Education Research,* 241-249.

Küçük, O. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* Bursa: Ekin Yay. Dağ.

Kır, İ. (2011). Toplumsal Bir Kurum Olarak Aİlenin İşlevleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi , 10 (36)*, 381-404.

Kedra, J. (2023). WhatsApp Iconology: Narratives on in-app Photograpic Practices in (transational) Family Communication. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-17.

Kennedy, T. L., Smith, A., Wells, A. T., & Wellman, B. (2008). Networked Families. *Pew Internet & American Life Project 17*, 1-36.

Koçak, A., & Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. *Selçuk İletişim 4.3*, 21-28.

Koçak, A., & Vergiveren, Ö. Y. (2019). Group-based communication: Contents and practices of Whatsapp group use by generations and genders. *Online Journal of Communication and Media Technologies, 9(4), e201922*, 1-14.

Matassi, M., & Boczkowski, P. J. (2019). Domesticating WhatsApp: Family, friends, work, and study in everyday communication. *New media & society*, 2183-2200.

Özmen, F. (2007). Algılanan Aile içi İletişim Biçimlerinin Ergenlerin Benlik Saygısına Etkisi ve Bir Uygulama Örneği (Yayımlanmamış Yüksek Lians Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Palvia, P., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Tan, Y. (2018). Online social networking, collaboration, and learning: A review of the research. *Information Systems Frontiers, 20(3), ,* 547-564.

Pang, N., & Woo, T. Y. (2020). What about WhatsApp? A systematic review of WhatsApp and its role in civic and political engagement. *First Monday*.

Persson, J., Larsson, R., Erlingsdottir, G., & Rydenfält, C. (2023). How Digital Systems Are Used in Swedish Home Care Nursing Practice: A Qualitative Interview Study to Identify Challenges and Opportunities. *Comput Inform Nurs*.

Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri Nitelikler ve Sralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 22. Özel Sayı 2*, 161-182.

Riadi, I., Umar, R., & Firdonsyah, A. (2017). Identification Of Digital Evidence On Android's Blackberry Messenger Using NIST Mobile Forensic Method. *International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS), 15(5)*.

Sayın, Ö. (1990). *Aile Sosyolojisi-Ailenin Toplumdaki Yeri.* İzmir: Ege Üniversitesi.

Sutikno, T., Handayani, L., Stiawan, D., Riyadi, M., & Subroto, I. M. (2016). WhatsApp, viber and telegram: Which is the best for instant messaging? *International Journal of Electrical & Computer Engineering (2088-8708)*, 909-914.

Şahin, S., & Aral, N. (2012). Aile İçi İletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 55-66.

Taipale, S., & Farrinosi, M. (2018). The big meaning of small messages: The use of WhatsApp in intergenerational family communication. *In Human Aspects of IT for the Aged Population. Acceptance, Communication and Participation: 4th International Conference* (s. 532-546). Las Vegas, NV, USA: Springer International Publishing.

Tezel, A. (2011). Aile içi İletişim. *Journal of Human Sciences*, 1-6.

Tong, A., Crowe, S., Gill, J., Harris, T., & Hemmelgarn, B. (2018). Clinicians' and researchers' perspectives on establishing and implementing core outcomes in haemodialysis: semistructured interview study. *BMJ Open*.

Tutiasri, P. R., & Kusuma, A. (2020). Millennial Generation and Family Literacy within the Dissemination of Hoax in Whatsapp Group. *Informasi 50.2*, 153-164.

Uzun, K., & Uluçay, D. (2017). İş ortaminda WhatsApp kullanimi ve kesintiye uğrama. *Selçuk İletişim*, 216-231.

White, M. D., & Marsh, E. (2006). Content Analysis: A FlexibleMethodology. *Library Trends 55 (1)*, 22-43.

Yağbasan M. & Şener Y. (2019). İhtiyaçlar Hiyerarşisi Ekseninde Çevrimiçi Sanal Oyunların Demografik Değişkenler Açısından Karşılaştırılmalı Analizi (Elazığ İli Özelinde Bir Alan Araştırması*), Karadeniz İletişim Araştırmaları Dergisi* 9 (2), 136-161.

Yıldırım, B. (2015). İçerik Çözümlemesi Yönteminin Tarihsel Gelişimi Uygulama alanları ve Aşamaları. B. Yıldırım içinde, *İletişim Araştırmalarında Yöntemler: Uygulama ve Örneklerle* (s. 105-155). Konya: Literatürk Akademia.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: This study aims to explore the role of WhatsApp family groups in family communication. Although there are many studies in the literature on the communication possibilities transformed by the innovations brought by digital life, there are serious gaps in some areas. One of these gaps is in the WhatsApp family groups area. Although a wide variety of topics such as friend groups, professional groups, school-parent groups have been discussed in studies on WhatsApp groups, there are very few studies on family groups. The biggest reason for this situation is the closed nature of family groups and the fact that group members are not willing to give the necessary data for these studies due to privacy concerns. Before the study was carried out, 3 assumptions were made about WhatsApp family groups;

- First, WhatsApp family groups help strengthen family communication and build closer relationships between different generations of participants. It allows close relatives, especially at a distance.
- Second, WhatsApp family groups are a support element for the individual in the participants' struggle to cope with stress. It allows the members of the group to relax by getting rid of the daily life conditions and to get rid of the tempo of the day.
- Third, WhatsApp family groups are addictive as they cause prolonged and frequent use of mobile phones.

Controlling these three assumptions is among the aims of the study.

Method: In this study, both quantitative and qualitative research methods were used together to explore the effect of WhatsApp family groups on family communication. In other words, the research was carried out using mixed method. First of all, one-week interview data of 3 WhatsApp family groups was handled by quantitative content analysis method. Data such as the number of messages shared in the group, emoji usage, multimedia submissions have been digitized. Then, it was determined at which hours the communication in the group gained intensity. Thus, an x-ray of the family group studied was taken. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with 13 members of the family group. As a result of this interview, both the control of the data obtained by quantitative content analysis and the data that we could not obtain with content analysis were reached.

Results: According to the findings obtained from the quantitative content analysis, which is the first stage of the study, family members do not use WhatsApp family groups only for written or video communication. Within the

group, you can share photos, videos, audio files, GIFs, locations, links, etc. many items are also shared with other family members. The increase in the number of correspondence within the family group, especially after photo sharing, proves that such items make an extra contribution to group communication. A total of 1216 messages were sent in 3 family groups in one week. A total of 563 emojis were used in these messages. It has been observed that the use of emoji in family group conversations is intense. This data shows us that the conversations are more warm and sincere. According to the data related to the age of the group participants, individuals from various generations are included in the groups. There is a wide age scale within the groups, from 80 to 20 years old. This data shows us that the family group also strengthens intergenerational communication. In addition, it was observed that the conversations generally intensified between 20:00 and 23:00 during the day. These hours are generally the rest hours of individuals in their homes. The fact that group members spend their resting time for family interaction is considered as another sign that shows the strength of family bond.

Conclusion and Discussion: According to the findings obtained as a result of the examination, WhatsApp family groups are in a very active position in family communication. Family groups contribute to the formation of a strong family bond between members. It strengthens the bonds of family members with their families, especially at long distances and in different geographies. The fact that participants of different age ranges come together in the same group also strengthens intergenerational communication. Family groups, which prevent family members from feeling lonely, also support family members who have problems and help them relax and move on with their lives. The findings expressed so far confirm the first two hypotheses of the study. However, clear data could not be obtained about the fact that WhatsApp family groups cause the individual to use mobile phones intensively and create a technological addiction. Because while most of the participants stated that they interacted in the group for 10-15 minutes a day, some participants stated that they were active in the group for 2-3 hours a day. The inconsistency of these two data has led to no clear conclusion about addiction. During the study, it was observed that some of the participants used more than one family group and gave different importance to these groups. For this reason, it is thought that this issue should be paid attention to in future studies.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2838-2856
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71015
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 13.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Batman, H. & Uluışık, G. (2023). Zihinsel Engelli Cinsel İstismar Mağduru Çocuklarla Adli Görüşme. *Journal of History School*, 66, 2838-2856

ZİHİNSEL ENGELLİ CİNSEL İSTİSMAR MAĞDURU ÇOCUKLARLA ADLİ GÖRÜŞME [1]

Hüseyin BATMAN[2] & Gökçe ULUIŞIK[3]

Öz

Cinsel istismar vakaları son yıllarda dünya genelinde artış göstermektedir. Yapılan araştırmalar engelli çocukların cinsel istismar mağduru olma riskinin diğer gruplara nazaran daha yüksek olduğunu göstermektedir. Adli sistem içinde suçun mağduru durumunda olan çocuklar yaşadıkları olayları anlatma ve seslerini duyurma konusunda zorluklar yaşamaktadır. Özellikle engelli çocukların bu zorluğu diğer çocuklara nazaran daha yoğun yaşadığı düşünülmektedir. Cinsel istismar hadiselerinde genelde çocuk ve fail dışında başka görgü tanığı bulunmamaktadır. Bu durum çocukla yapılacak adli görüşmenin önemini arttırmaktadır. Zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme sınırlı kelime dağarcığı, etkiye alınma riski, dikkati uzun bir süre toparlayamama, hatırlama ve anlatım güçlükleri nedeniyle diğer adli görüşmelerde daha fazla zaman, dikkat, bilgi ve beceri gerektirmektedir. Adli görüşmecilerin engellilik ve zihinsel engelli cinsel istismar mağduru çocuklarla adli görüşmeyi nasıl yürüteceğine ilişkin gerekli bilgi ve beceriyle donatılması adli görüşmelerin başarılı şekilde gerçekleştirilmesi, tam ve doğru bilgiye ulaşılması bakımından son derece önemlidir. Türkiye'de henüz kırılgan gruplara (çocuk, engelli vb) yönelik bir görüşme protokolü bulunmamaktadır. Bu eksikliğin ivedi şekilde giderilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Adli görüşme, Çocuk, Cinsel istismar, Sosyal hizmet, Zihinsel engellilik.

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makale, 20 – 22 Ekim 2022 tarihlerinde Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi tarafından düzenlenen "International Congress on Vulnerable Groups" kongresinde "Zihinsel Engelli Çocuk İstismarı Vakalarında Adli Görüşme" başlığı ile özet bildiri olarak sunulmuştur.

[2]Dr. Öğretim Üyesi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bölümü, socialbatman@gmail.com, ORCID:0000-0001-8902-1577

[3]Öğr. Gör. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu Sosyal Hizmet Bölümü, uluisik@aku.edu.tr, ORCID:0000-0003-4643-7446

Forensic Interview With Mental Disabled Children Who Are Victims of Sexual Abuse

Abstract

Cases of sexual abuse have been increasing worldwide in recent years. Studies show that children with disabilities are at higher risk of being victims of sexual abuse than other groups. Children who are victims of crime in the judicial system have difficulties in describing the events they experienced and making their voices heard. It is thought that especially disabled children experience this difficulty more intensely than other children. In cases of sexual abuse, there are generally no eyewitnesses other than the child and the perpetrator. This situation increases the importance of forensic interview with the child. Forensic interviewing with mentally disabled children requires more time, attention, knowledge, and skills in other forensic interviews due to limited vocabulary, risk of being influenced, inability to concentrate for a long time, and difficulties in remembering and expressing. Equipping forensic interviewers with the necessary knowledge and skills on how to conduct forensic interviews with mentally disabled children victims of sexual abuse is extremely important in terms of successful interviews and access to complete and accurate information. In Türkiye, there is not yet a forensic interview protocol for vulnerable groups (children, disabled person etc). It is believed that this deficiency should be remedied immediately.

Keywords: Child, Forensic interview, Mental disability, Sexual Abuse, **S**ocial work.

GİRİŞ

Cinsel istismar vakaları son yıllarda dünya genelinde artış göstermektedir. Cinsel istismar mağduru olma açısından Zihinsel Engelli (ZE) çocuklar yüksek risk grubunda yer almakta, bununla birlikte adli sistem içerisinde yaşadıkları olayları anlatma ve seslerini duyurmada da zorluk yaşamaktadırlar. Zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme sınırlı kelime dağarcığı, etkiye alınma riski, dikkati uzun bir süre toparlayamama, hatırlama ve anlatım güçlükleri nedeniyle diğer adli görüşmelerde daha fazla zaman, dikkat, bilgi ve beceri gerektirmektedir.

Adli görüşme; adli soruşturma sürecinde konu ile ilgili en üst düzeyde bilgi elde edebilmek için bireylerle iletişim kurma yöntemidir (Milne & Powell, 2010). Adli görüşmenin amacı; yaşandığı iddia edilen olayla ilgili soruşturmaya katkı sunacak herhangi bir bilginin görgü tanığından alınmasıdır (Great Britain. Home Office, 2011).

Türkiye'de henüz kırılgan gruplara (çocuk, engelli vb) yönelik bir görüşme protokolü bulunmamaktadır. Bu çalışmada; zihinsel engellilik kavramına değinilecek, zihinsel engelli çocukların maruz kaldıkları istismar türlerinden

cinsel istismar olgusuna ve cinsel istismar mağduru çocuklarla yapılan adli görüşmeye ilişkin bilgi verilecektir.

Zihinsel Engellilik

Engellilik; bir yetersizlik veya engel sebebiyle yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlerle ilintili olarak bireyden beklenen rollerin sınırlanması veya yerine getirilememe durumunun yaşanmasıdır (Ulutaşdemir, 2007). Zihinsel engellilik ise genel nüfus ortalamasına kıyasla bireyin, yeni bilgileri edinme, hatırlama ve kullanma hızı ve verimliliğinde bir farklılığa dönüşen bilişsel yeteneklerdeki sınırlılık, yetersizlik durumudur (Shree ve Shukla, 2016). Geçmişte ZE bireyler için, ulusal ve uluslararası alanyazında feeble mindedness (zekâ kıtlığı), mental deficiency (zekâ eksikliği), mental sub normality (normal altı zekâ), mental retardation (zekâ geriliği) gibi tanımlar kullanılmış olsa da günümüzde bu tanımların yerini intellectual disability (zihinsel yetersizlik) almıştır (Cavkaytar, Melekoğlu ve Yıldız, 2014 akt., Özkaya ve Şahin 2022). Zihinsel yetersizlik tipik olarak 18 yaşından önce teşhis edilen ve uyum sağlama becerilerindeki ve bilişsel işlevlerdeki eksikliklerle yüksek oranda ilişkili olan nörogelişimsel bir bozukluktur (Boat ve Wu, 2015). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından resmî gazetede yayımlanan yönetmeliğe göre "*Zihinsel yetersizliği olan kişi, kavramsal, sosyal becerilerinde eksiklik olan veya bu becerilerde sınırlı davranan ve bu belirtileri 18 yaşından önce gösteren kişi özel eğitime ve destek program eğitimine ihtiyaç duyan kişi*" şeklinde tanımlanmıştır (MEB yönetmeliği, 2018). Türkiye'de bir birey hakkında zihinsel engelli tanımının yapılabilmesi için bireyin 70'in altında bir zeka puanı alması ve bu durumun yaşantısının ilk 18 yılı içerisinde meydana gelmiş olması gerekmektedir (Şentürk, 2021). Millî Eğitim Bakanlığının resmî gazetede 2018 yılında yayımlanan "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği" ne göre zihinsel engelliler dört grupta sınıflandırılmıştır. Bunlar; hafif, orta ve ağır düzeyde zihinsel engelli şeklindedir (Oğultürk, 2012). Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının (ASHB) Engelli ve Yaşlı İstatistik Bültenine göre Türkiye'deki engelli birey sayısı 1.414.643 erkek ve 1.097.307 kadın olmak üzere toplam 2.511.950 kişidir. Engelli bireylerin içinde zihinsel engelli bireylerin sayısı 385.313 olup toplam dağılım içindeki oranı %17,07'dir (ASHB, 2021).

Zihinsel engelliğin etiyolojisinde genetik, prenatal, perinatal ve postnatal faktörlerin öne çıktığı görülmektedir (Potts ve Mandleco, 2007; akt., Gönener, 2010). Buna ek olarak annenin doğum yağtığı esnada bebeğin oksijen alamaması sonucunda beyin zedelenmesi, genetik hastalık temelli kromozom bozuklukları, kaza ve travma gibi unsurlarda zihinsel engelliliğe sebep olmaktadır. Zihinsel

engelli bireyler çeşitli düzeylerde zihinsel yetersizliğe sahip olan kişilerdir. Bu bireylerde zihinsel aktivite normal seviyenin altındadır. Bunun sonucu olarak birey başkaları ile iletişim kurmada, öz bakım sorumluluklarını yerine getirmede ve içinde bulunduğu sosyal çevreye uyum sağlamada sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Karacaoğlu, 2004). Zihinsel engelli çocukların özellikleri incelendiğinde; bellekte zayıflık, kısa süreli belleği aktarmada zorluk yaşama, akademik başarı düzeyinde yavaşlık, kendini tam olarak ifade edememe, fiziki olarak birtakım devinimsel hareketleri yapma gibi unsurlar öne çıkmaktadır (Ulutaşdemir, 2007). Bu durum kişinin iletişim, sosyal katılım, akademik veya mesleki işlevsellik ve evde veya iş yerinde kişisel bağımsızlık dahil olmak üzere günlük yaşamın bir veya daha fazla alanında kişisel bağımsızlık ve sosyal sorumluluk standartlarını karşılayamaması gibi uyumsal işlevsellikte bozulmalara neden olmaktadır.

Zihinsel Engellilikte Cinsel İstismar

ZE bireyler, yaşam boyu bakım gereksinimi, uyumlu olma, sosyal izolasyon, cinsellik ve cinsellik hakkında eğitim eksikliği ve engelli bireylere değersizleştiren ayrımcı toplumsal görüşler gibi birden fazla faktöre bağlı olarak cinsel istismara karşı savunmasız kalmakta, ZE çocuklar ise genellikle faillerin davranışının bir tür istismar davranışı olduğunu ve cezalandırılması gerektiğini fark edememektedirler (Akbaş vd., 2009). Bazı yazarlar zihinsel engelli bireylerin istismar vb. suç içeren hadiselerin kurbanı olma riskinin diğer bireylere nazaran çok daha yüksek olduğunu ve zihinsel engelli bireylerin adalete erişme noktasında zayıf kaldıklarını belirtmektedir (Bull, 2013). ABD'de yapılan bir araştırma sonucu, engelli bireylerin %49'unun engelli olmayan bireylere nazaran 10 ya da daha fazla kez istismara uğradıklarını ortaya koymuştur (Valenti-Hein ve Schwartz, 1995; akt.**,** Bulut ve Karaman, 2018). Stalker ve McArthur'un (2012) gerçekleştirdikleri bir çalışmada; zihinsel engeli bulunan çocukların diğer engelli çocuklara kıyasla daha fazla fiziksel, cinsel ve duygusal istismara maruz kaldıkları belirtilmiştir (Gönener, 2010). ZE çocukların hemen her yaşta risk altında olduğu (Sullivan ve Knutson, 2000) ancak en yüksek oranda bildirimin 13-18 yaş grubu olduğu belirlenmiştir (Balogh vd., 2001). Cinsiyet açısından kız çocuklarının kötü muameleye maruz kalma, erkek çocuklarının ise fail olma yönünde dezavantajlı olduğu gözlenmiştir (Briggs, 2006; Wissink vd., 2015).

Zihinsel engelli çocukların maruz kaldığı istismar türlerinden biri olan cinsel istismar (Bilge ve Baykal, 2008*)* yetişkin bir bireyin çocuğu cinsel tatmin amacıyla kullanılması olarak tanımlanmaktadır. Cinsel istismar kapsamında değerlendirilebilecek aktiviteler; çocukla doğrudan cinsel ilişkiye girilmesi, oral

temas, çocuğun pornografi içeren filmlerde oynatılması, genital bölgenin okşanması vb şeklinde ifade edilebilir Kavaklı ve ark; akt., Gönener, 2010). Çöpür ve ark'nın (2012) araştırmasında; cinsel istismar eylemini gerçekleştirenlerin %80'inin mağdurun aile üyelerinden biri olduğu tespit edilmiştir. Yine yapılan araştırmalarda (Çöpür ve ark. 2012, Şimşek ve Gençoğlan, 2014) penetrasyon (cinsel birleşme) en yaygın görülen cinsel istismar şekli olarak görülmüştür. Cinsel istismarın süresine ilişkin yapılan araştırmalar da ise %52,3 bir kez, diğer vakaların istismar sıklığının altı ay ile bir yıl arasındaki bir süreyi kapsadığı belirlenmiştir (Şimşek ve Gençoğlan, 2014; akt., Bulut ve Karaman, 2018). Genelde gizli tutulan ve ortaya çıkmayan cinsel istismarın çocuk üzerinde bıraktığı etkiler özellikle kısa ve uzun süreçte oldukça önem taşımaktadır (Polat, 2017; akt. Batman ve Gökçearslan, 2022). İstismara yönelik risk parametreleri içinde öne çıkan hususlar; ailede yaşanan işsizlik, yoksulluk, alkol kullanımı, düşük eğitim seviyesi, yeterli olmayan sosyal destek, aile bireylerinin izole yaşama sahip olması, çocukların durumuna uygun eğitim ve bakım imkanlarından yararlanamaması, ebeveynler arasındaki iletişimsizlik, aile kurallarının oldukça katı ve sert olması şeklindedir (McKinney ve ark., 2000; Potts ve Mandleco, 2007; akt.; Gönener, 2010).

Zihinsel Engelli Cinsel İstismar Mağduru Çocuklarla Adli Görüşme

Çocuk cinsel istismarı hadiseleri diğer istismar durumlarından farklıdır (Bussey, 2009). Genelde çocuklar yaşadıkları istismar hadisesinin tek görgü tanığı durumundadır (Brubacher, Malloy, Lamb ve Roberts, 2013). Bu durum çocukla yapılacak adli görüşmenin önemini arttırmaktadır (Batman ve Gökçearslan, 2022). Adli görüşme bir sorgulama sürecinde en üst düzeyde bilgi edinmek için konuya ilişkin herkesle iletişime girmektir (Milne ve Powell, 2010; akt. Batman ve Gökçearslan, 2018). Adli görüşmenin en temel amacı; bir istismar hadisesine ilişkin mahkeme tarafından kabul görecek, sorgulama sürecini ileri düzeye taşıyacak tutarlı ve geçerli bilgiyi temin etmektir (Andrews ve Lamb, 2014). Birleşik Krallıkta 159 polis memuruna yönelik olarak Kebbell ve Milne (1998) tarafından yapılan bir araştırma polis memurlarının %36'sının bir olayın soruşturulmasında görgü tanıklarının daima yardımcı olacak bilgiler paylaştığı, %51'i görgü tanıklarının vakaya ilişkin oldukça kritik bilgiler verdiğini dile getirmiştir (Santtila, Korkman ve Sandnabba, 2004; akt., Batman, 2012).

Çocuğa ya da aileye ilişkin bazı özellikler nedeniyle kötü muamele iddialarını değerlendirmek güçleşebildiği gibi (APSAC, 2002) bu durumun, savcıların, jüri üyelerinin zihinsel engelli çocukların ayrıntılı, güvenilir, anlamlı bilgi verme noktasında yaşadıkları şüpheden kaynaklandığı da düşünülmektedir (Nathanson

ve Platt, 2005; akt., Brown, Lewis, Setphens ve Lamb, 2017). ZE çocuk yaşadığı istismar hadisesini adlandırma, ayrıntıları hatırlama ve dile getirmede zorluk çekebilir (Carnes vd., 2000; Sjöberg ve Lindblad, 2002). Yine ZE çocukların cinsel istismara ilişkin var olan bilgi ve becerileri, istismarı tanımlamaları açısından oldukça önemlidir (Briggs, 2006). Örneğin bakım verenle ilişkilerinde fiziksel temasın sınırlarının aşıldığını daha geç fark edebilirler (Wissink vd.,2015). Bu çocuklar, sınırlı olan sosyal beceri durumları, psikolojik travma ya da istismarın failine olan bağlılıkları sebebiyle genelde yaşadıkları istismarı ifşa etme konusunda isteksiz olmaktadır (Hershkowitz, Lamb, & Horowitz, 2007). Bu nedenle zihinsel engelli çocukların maruz kaldıkları istismar ve fena muamelenin adli makamlara bildirilmesi genelde çocuk, ailesi ya da bakım veren kişi tarafından gerçekleştirilmektedir. Çocukların maruz kaldığı cinsel istismar vakalarının bildirilme oranı ile mukayese edildiğinde zihinsel engelli çocukların verilerinin düşük olmasının temelinde bildirilmeyen vakaların olduğu göz önünde tutulmalıdır (Wissink ve ark., 2015). Bu durumun kimi zaman Sosyal Hizmet Uzmanlarının sosyal incelemelerine konu olduğu bazı vakaların böylelikle sosyal inceleme sonucunda ortaya çıktığı bilinmektedir.

Geçmiş tarihe bakıldığında özellikle suç ve adalet sisteminde zihinsel engeli olan görgü tanıklarının anlatımları güvenilmez bulunmuştur (Henry ve Gudjonsson 2003). Özellikle hafıza sistemlerinin kalıtımsal olarak kusurlu, eksik olduğu bu nedenle ve yaşanan bir olayı ifade etme konusunda yeterli becerilere sahip olmadıkları düşünülmüştür (Perlman et al., 1994; akt. Milne ve Bull, 2001). ZE çocuklar ve gençlerin, görgü tanığı olarak yeteneklerini gösteren az sayıda deneysel çalışma, ZE çocukların, tipik gelişim gösteren akranlarından farklılaşmadıklarını göstermektedir (Henry ve Gudjonsson 2007; Cederborg vd., 2012). Ancak adli görüşmeye alınan bireyin yaşı, zihinsel engeli gibi karakteristik özellikleri güvenilir olmayan bilgi alma ve yanlış itirafta bulunma riskini arttırabilir ve zihinsel engelli bireyleri daha çok etki altında bırakabilir neden olarak göze çarpmaktadır (Mendez, 2020). Ağır ve ileri düzeyde zihinsel engeli bulunan çocuklar hafif ve orta düzeyde engeli bulunan çocuklara nazaran epizodik bellek, soyut düşünme ve karşısındaki ile iletişim kurma becerilerinde daha zayıf bir performans sergilemektedir (Brown ve ark., 2012).

Zihinsel engelli çocuklar bir istismar hadisesi durumunda bilişsel ve iletişimsel engelleri nedeniyle kendilerine ne yapıldığını anlatma konusunda güçlükler yaşamaktadır **(**Milne ve Bull, 2001; akt., Batman ve Gökçearslan, 2022). Zihinsel engelli çocukların bilişsel yetenek düzeyi yeterli olsun olmasın, burada önemli olan istismar mağduru olduğu iddia edilen çocuktan mümkün olduğunca geçerli ve tam bilginin alınmasıdır (Cederborg, La Rooy ve Lamb, 2007; akt., Batman, 2012). Bazı çalışmalar zihinsel engelli çocukların, daha düşük bellek performansı

gösterdiği bununla birlikte telkine yatkın ve yanlış anı geliştirme olasılıklarının yüksek olduğunu gösterir (Griego vd., 2019; Danielsson vd. 2012).

Zihinsel engelli çocuklar görüşme sürecinde, telkine yatkınlık ve yanlış anı gelişiminin yanında semantik organizasyon gerektiren performanslarda da zorluk çekmektedir (Fyffe ve Prior1978; Griego vd., 2019). Perske (2004), bu durumu ortaya çıkarabilecek nedenler arasında otorite figürlerine güvenme, insanları memnun etme arzusu ve arkadaşlık kurma hevesi gibi çeşitli değişkenler tanımlamıştır. Ayrıca, zihinsel engelli bireylerin yine görüşme esnasında sıklıkla dikkat süreleri bozulur ve dürtü kontrolü azalır, kendi yeterliliklerine ilişkin abartılı bir güven sergileyebilirler (McCormack 1991; Wilson ve Brewer 1992).

Ancak bu konuda yapılan araştırmalar bu konuya ilişkin farklı bakış açılarını ortaya koymuştur. Kendilerine gerekli desteğin verilmesi, yeterli adli görüşme yöntemlerinin uygulanmasıyla zihinsel engelli çocukların tam manasıyla görüşmelere dahil edilmesinin mümkün olduğu ileri sürülmüştür (Clark, 2010; akt., Kemps, 2022). Burada odak çocukla en iyi nasıl iletişim sağlanacağı, nasıl bağlantı kurulabileceği ve görüşmenin ne zaman yapılacağına verilmelidir (Mendez, 2020). Zihinsel engel teşhisi bulunan çocuk grubuna ilişkin yapılan bazı araştırmalar çocukların en azından gelişme döneminde zihinsel bakımdan geçerli ve detaylı bilgi aktarma becerisine sahip olduklarını öne sürmektedir (Henry, Bettenay ve Carney, 2011; akt., Batman ve Gökçearslan, 2022).

Bunun yanı sıra, zihinsel engelli çocuklar polis karakolu ve adliye gibi yerlere uyum sağlama konusunda da sorunlar yaşamaktadır. ZE çocuklar, genellikle uzun süre sessizce oturmalarını zorlaştıran dikkat sorunları yaşarlar. Görüşmeci, planlanmamış molalar vermeye ve çocukların odada dolaşmasına izin vermeye hazırlıklı olmalıdır (Ballard ve Austin, 1997).

Kanada Hukuk Reform Komisyonu zihinsel engelli çocuklarla olan konuşmanın düşük hızda yürütülmesini ve konuşma aralarındaki bekleme süresinin diğer görüşmelere nazaran biraz daha uzun tutulmasını önermektedir (Brennan ve Brennan, 1994; Milne ve Bull, 2001). Zamanı tanımlama (Ör.olayın günü, saati vb) konusunda zihinsel engelli çocukların yaşadığı güçlükler söz konusudur, bu nedenle adli görüşmecilerin bu hususa dikkat etmeleri yerinde olacaktır (Milne, 1999; akt., Batman, 2012). Buna ek olarak; zihinsel engelli çocuklar birisini tanımak için ek zamana ihtiyaç duyarlar, adli görüşmecinin zihinsel engelli çocukla bağ kurması başarılı bir adli görüşme için zorunluluk arz etmektedir (Bull, 1995; Milne, 1999; akt. Batman,2012). Milne ve Bull'un (2001) belirttiği gibi odak mağdurun anlatım becerilerine değil, adli görüşmecinin adli görüşmeyi sağlıklı bir şekilde yürütebilme bilgi ve becerilerine verilmelidir. Bu nedenle zihinsel engelli çocukla adli görüşme odasında yapılacak adli görüşmenin

çocuğun dikkatini dağıtacak unsurlardan arınmış olması (Baladerian, 1992; Milne, 1999; akt**.,** Batman ve Gökçearslan, 2022), çocuğun dikkatini potansiyel olarak başka yöne çevirebilecek en az sayıda dikkat dağıtıcı veya ilgi çekici nesneler bulunması gerekir (Saywitz & Camparo, 2013). Görüşme sürecini daha sağlıklı ilerletebilmek için, zihinsel engelli çocuklara özgü görsel ve anatomik materyallerin veya ölçek ve zeka testlerinin geliştirilmesi de fayda sağlayacaktır (Ünver ve ark. 2015, akt. Karadağ 2022). Bekleme odasını da tanıdık nesnelerle kurmak, çocuğun görüşmeden önce kendini rahat hissetmesine ve görüşmeci ile ilişki kurmasına yardımcı olurken (Saywitz ve Camparo, 2013), çocuk dostu bir görüşme odasında görüşme yaptıklarında daha az stres yaşayabilirler.

Adli görüşmeci çocukların beyanlarını belgelendiren ve gerçeği bulan kişi olarak tanımlanmaktadır (Saywitz & Camparo, 2009). Zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme taşıdığı hassasiyet bakımından bu konuda uzman eğitimi almış adli görüşmeciler tarafından gerçekleştirilmelidir (Mendez, 2020). Buradan zihinsel engelli çocuktan adli görüşme ile alınacak bilginin niteliğinin adli görüşmecinin yeteneklerine bağlı olacağı açıktır (Batman ve Gökçearslan, 2022). Görüşmeci ve ZE çocuk arasındaki ilişkide çocuklar görüşmeciyi bir otorite figürü yerine "bilgi toplayan" olarak görmelidir (Almerigogna, Ost, Bull ve Akehurst, 2007).

Adli görüşmeciler zihinsel engelli çocuklara ilişkin olarak onların ihtiyaçlarının önceden tespit edilmesi, kendileriyle uygun yöntemlerle iletişim kurulması konusunda sorumluluk almalıdır. Çocukla kurulan olumlu ilişki, görüşme öncesi kaygıyı azaltmakta (Siegman ve Reynolds, 1984), buna ek olarak çocuğun hassas ayrıntıları tanımadığı bir kişiye ifşa etme konusundaki isteksizliğinin üstesinden gelmek için de oldukça önemlidir. Genellikle açık uçlu sorularla ilişki kurmaya çalışılır (Sternberg ve diğerleri, 1997), böylece görüşmeci çocuğun ilgi alanlarını, hedeflerini ve geçmiş olumlu deneyimlerini öğrenme fırsatı bulur (Milne ve Bull, 2006). Uyum aşaması, görüşmecinin çocuğun iletişimsel sınırlamalarına ve güçlü yönlerine aşina olmasını sağladığı için görüşme süreci için kritik öneme sahiptir (Milne & Bull, 2001), böylece görüşmeci ihtiyaç duyulabilecek herhangi bir uyarlama hakkında bilgi sahibi olacaktır. Örneğin bazı durumlarda zihinsel engelli çocuk bir medikal tedavi sürecinde ise, çocuğun doğru tepkiler verme yeteneği, büyük ölçüde alınan ilaca bağlı olabilir. Görüşmeyi yapan kişi, görüşme başlamadan önce ilaç kullanımı hakkında bakım verenden bilgi almalıdır (Ballard ve Austin, 1997). Bazı durumlarda ise zihinsel engelli çocukla adli görüşme için üçüncü kişilerin desteğini almak gerekir (Mendez, 2020). Bu noktada desteği alınacak üçüncü kişilerinde (Ör. Arabulucuların, tercümanların) düzenli eğitimden geçirilmelerine ihtiyaç vardır (Mendez, 2020). Türkiye'de bu konuda Adalet Bakanlığı, Çokmed ve Unicef işbirliğiyle tercümanlara yönelik bir eğitim

verilmiş ve rehber kitapçığı hazırlanmıştır (Adalet Bakanlığı, 2019). Eğitimin konsepti, katılımcı sayısı konusunda ise bir bilgiye rastlanılmamıştır.

Zihinsel engelli çocuklarla yapılacak adli görüşmelerde adli görüşmecilerin bazı görüşme tekniklerine dikkat etmesi gerekmektedir. Adli görüşmeciler zihinsel engelli çocuklarla görüşmeye açık uçlu sorularla başlamalı ve ardından ihtiyaç duyulan daha belirgin sorulara yönelmelidir (Poole ve Lamb, 1998). Çünkü açık uçlu soruları zihinsel açıdan zayıf bireylerin hatırlama düzeyini üst düzeye çıkarmaktadır (Kasari ve Bauminger, 1998; akt., Cederborg, La Rooy ve Lamb, 2007). Bunun yanı sıra zihinsel engeli bulunan çocuklarla adli görüşme yapılırken kendilerine kısa ve somut olan soruların yöneltilmesi ve çift (double) negatif soruların sorulmaması önemlidir (Milne, 1999; akt., Batman 2012). Yönlendirici sorular çocuktan var olmayan kanıtları talep etme ve görüşülen kişinin izole edilmesine neden olabilmektedir (Griego vd., 2019). Bu türden görüşme teknikleri bilişsel yetersizliği olan bireyleri manipüle edebilir ve yanlış belleğin gelişmesine yol açabilir. ZE çocuklar muhtemelen kendi anılarının doğruluğuna olan güvensizlikleri nedeniyle (Cederborg ve diğerleri, 2009), geçmiş deneyimleri hatırlarken genellikle başkaları tarafından sağlanan bilgilere güvenirler (Bowles & Sharman, 2014). Ayrıca görüşmeci ile aynı fikirde görünmek için açık uçlu ve kapalı uçlu sorulara olan cevaplarını daha fazla değiştirme eğilimindedir (Henry ve Gudjonsson, 2003; Bowles & Sharman, 2014). Bu durum görüşme sırasında doğru bilgilerin toplanmasını da olumsuz etkileyecektir. Kapalı uçlu sorular, görüşmeci çocuktan daha önce açıklamış olduğu belirli ayrıntıları (kim, ne, ne zaman, nerede ve nasıl) kullanarak teyit etmesini isterken kullanılabilir ve bu da daha doğru ve ayrıntılı yanıtlarla sonuçlanabilir (Lyon, 2014).

Zihinsel engeli bulunan çocuklara daha önce sorulan soruların kendilerine yeniden sorulması (Milne ve Bull, 2001), olumsuz geri bildirim verilmesi, yönlendirici soru yöneltilmesi (Bowles ve Sharman, 2014) verdikleri yanıtı değiştirme eğilimine girmelerine yol açmaktadır. Bu durum zihinsel engelli çocukla adli görüşme esnasında adli görüşmecilerin soruları dikkatlice seçmelerinin uygun olacağını düşündürmektedir. Zihinsel engelli çocuktan kendisine söyleneni kendi cümleleriyle tekrar edilmesi kendisine sorulan soruyu anlayıp anlamadığının tespiti adına önem taşımaktadır **(**Bull, 1995; akt., Batman, 2012). Uygun olmayan görüşme tekniklerinin kullanılması, eğitim almamış görüşmeciler, tekrarlanan ve yönlendirici sorular, beyanların doğruluğunu bozmakta, kısa yanıt gerektiren sorular ise daha kısıtlı bilgiye ulaşmaya neden olmaktadır (Cederborg vd, 2009; Cederborg vd. 2012).

Suçun mağduru ve/veya görgü tanığı olan bireylerle adli görüşme yapılmasına ilişkin girişimler geçmişte yapılmıştır (Lamb ve ark., 2008; akt., Batman, 2012). İngiltere ve Galler'de hükümet engelli (savunmasız) bireylerin adalet arama sürecinin dışında bırakıldığının farkındaydı. Bu nedenle 1999 yılında Gençlik Adaleti ve Suç Kanıtı Kanununda yeni bir yasa teklif edilmiş ve bu yasa 2002 yılında yürürlüğe girmiştir (Batman, 2012). 1999 yılında teklif edilen bu yasa, kanunun 2. kısmında çocuklar ve zihinsel, bedensel engeli olan savunmasız bireyler için birtakım düzenlemeler yapmıştır. (Murphy & Clare, 2006; akt., Batman, 2012). Birleşik Krallıkta halen yürürlükte olan En İyi Kanıtı Başarma Protokolü (Achieving Best Evidence) zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme yapılmasına ilişkin birtakım önerilerde bulunmuştur. En İyi Kanıtı Başarma adli görüşme protokolü; zihinsel engelli çocuklarla adli görüşmedeki başlangıç aşamasının diğer görüşmelere nazaran daha uzun tutulması böylelikle adli görüşmecinin zihinsel engelli çocuğun diline uyum sağlamasının mümkün olacağını öne sürmektedir (Achieving Best Evidence, 2002; akt. Batman, 2012). Bunun yanı sıra istismar odaklı soruların sorulması esnasında adli görüşmecinin daha yavaş hareket etmesi, görüşme sırasında zihinsel engelli çocukta oluşabilecek sessizliği absorbe etme noktasında hazırlıklı olması ve ihtiyaç duyulması halinde sürecin planlamasına ilişkin ekstra zaman harcanmasını önermektedir (Achieving Best Evidence, 2002; akt., Batman, 2012). Genelde görüşme protokolünde adli görüşme aşamaları i) bağlantı kurma, ii) serbest anlatım, iii) sorgulama ve iv) kapanış şeklindedir (Bull, 1996). Ancak uygulayıcılar bu aşamaları zihinsel engelli çocuklarla uygularken birtakım sorunlarla karşılaşmıştır. Çünkü zihinsel engelli çocukların serbest anlatımları genelde sınırlıdır (Milne ve Bull, 2001).

Türkiye'de kırılgan gruplarla (çocuk, engelli, yetişkin şiddet mağduru kadınlar) adli görüşme merkezleri mevcut olup bunların sayısı gün geçtikçe arttırılmaya çalışılmaktadır. Çocuk İzlem Merkezleri (ÇİM) hastane bünyesinde cinsel istismar mağduru çocukların adli muayenesi ve adli görüşmelerinin yapılmasına imkan sunmaktadır. Adli Görüşme Odaları (AGO) ise adliyelerde şiddet ve istismar mağduru bireylere (çocuk, engelli, yetişkin vb) ilişkin adli görüşmenin yapılmasına imkan sunmaktadır **(**Batman ve Gökçearslan, 2022). Batman'ın doktora çalışması kapsamında İstanbul'da üç farklı adliyede yürüttüğü araştırmada, katılımcı meslek elemanları daha önce Adalet Bakanlığının Antalya'da düzenlediği hizmet içi eğitime katıldıklarını ancak engelli çocuklarla adli görüşme konusundaki eğitimin yetersiz kaldığını ve bu konuda ilave eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Engelli çocukların istismara maruz kalma risklerinin diğer çocuklara nazaran daha yüksek olduğu bilgisi göz

önüne alınarak bu konudaki eğitim eksikliğinin ivedilikle giderilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir (Batman ve Gökçearslan, 2022).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme yapmanın diğer kırılgan gruplara nazaran daha fazla bilgi, beceri ve zaman gerektirdiği açıktır. Çocukların engel düzeyinin adli görüşmeci tarafından önceden tespiti, adli görüşmeye yönelik hazırlığı ve yukarıda belirtilen hususlar çerçevesinde adli görüşmeyi yürütmesi görüşmenin başarı şansını artıracağı düşünülmektedir. Ancak bunun için adli görüşmecilerin zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme konusunda yeterli bir eğitimden geçirilmeleri ve her meslek elemanının başvuracağı bir adli görüşme protokolü gerekmektedir. Türkiye'de henüz Birleşik Krallıkta olduğu gibi (Ör. Achieving Best Evidence, 2002) kırılgan gruplara ilişkin bir adli görüşme protokolü bulunmamaktadır. Bu durum kırılgan gruplarla adli görüşmede bir standardın oluşmamasına ve birbirinden farklı uygulamaların oluşma riskine zemin hazırladığı düşünülmektedir. Bu konuya ilişkin Adalet Bakanlığının öncülüğünde gerekli hazırlıkların yapılması ve alanda tanınan akademisyenlerin desteği alınarak bu eksikliğin en kısa sürede giderilmesinin uygun olacağına inanılmaktadır.

Adli görüşmecilerin ve mümkün olması halinde adli sistemin diğer önemli aktörlerinin (hakim, savcı vb) gelişmiş ülkelerde olduğu gibi süpervizyon desteği almaları, düzenli hizmet içi eğitimden geçirilmeleri bu alandaki eksikliklerin giderilmesine ilişkin önemli adımlar olacaktır. Zihinsel engelli çocuklarla adli görüşme yapma konusunda güçlük yaşayan başta adli görüşmecilerin ve adli sistem aktörlerinin bu konuda düzenli süpervizyon desteği alması hem bu alanda hata yapma riskini azaltacak hem de görüşmeye alınan zihinsel engelli çocuktan daha ayrıntılı, doğru bilgi alınma şansını arttıracaktır. Türkiye'de çocuk dostu adli görüşme odalarının sayısının arttırılıyor olması sevindiricidir. Her adliyede bu odaların kurulması ve yeterli ve nitelikli meslek elemanının istihdam edilmesi başlıca amaçlardan biri olmalıdır. Türkiye'de atılacak bu tür adımlar her halükarda engelli çocukların üstün yararının korunması adına da oldukça önemli bir katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Adalet Bakanlığı. (2019). *Adli Süreçlerde Çocuk Dostu Tercüme Projesi*. Çokmed ve Unicef Desteğiyle. Eğitim Dairesi Başkanlığı. https://cokmed.net/pssistem/dosyalar/files/Adli%20Sureclerde%20Cocuk%20Dostu%20Tercume%20Egitim%20Modulu.pdf, Erişim tarihi: 04-03.2023.

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (ASHB). (2021). *Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni.* https://www.aile.gov.tr/eyhgm/sayfalar/istatistikler/engelli-ve-yasli-istatistik-bulteni/, Erişim tarihi: 04-03.2023.

Akbaş, S., Turla, A., Karabekiroğlu, K., Pazvantoğlu, O., Keskin, T. ve Böke, O. (2009). Characteristics of sexual abuse in a sample of Turkish Children with and without mental retardation, referred for legal appraisal of the psychological repercussions. *Sexuality and Disabililty*, 27(4), 205–13.

Almerigogna, J., Ost, J., Bull, R., & Akehurst, L. (2007). A state of high anxiety: How non-supportive interviewers can increase the suggestibility of child witnesses. *Applied Cognitive Psychology*, 21, 963–974.

Andrews, JS, Lamb, EM (2014). The effects of age and delay on responses to repeated questions in forensic interviews with children. *Law and Human Behaviour*, 2, 171-180.

(APSAC) American Professional Society on the Abuse of Children. (2002). Practice guidelines: Investigative interviewing in cases of alleged child abuse. https://www.apsac.org. Erişim tarihi: 05.01.2022.

Ballard, M. B., & Austin, S. (1999). Forensic interviewing: Special considerations for children and adolescents with mental retardation and developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 521-525.

Balogh, R., Bretherton, K., Whibley, S., Berney, T., Graham, S., Richold, P., & Firth, H. (2001). Sexual abuse in children and adolescents with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 194–201.

Batman, H. (2012). Interviewer's Perceptions of Children's Testimony in the UK. Master dissertation, University of Portsmouth.

Batman, H., & Gökçearslan, E. (2018). General View for Investigative Interviewing of Children. In Gopalan, T.R. (Ed.). *Social Psychological and Forensic Perspectives On Sexual Abuse.* (pp.54-69). IGI Global.

Batman, H., & Gökçearslan, E. (2022). Çocuğun cinsel istismarında adli görüşme. Seçkin.

Bilge, A., Baykal, Z. (2008). Zihinsel engelli bireyler ve cinsellik. *Özveri Dergisi.* 5(2), 1310-1325.

Boat, T.F., Wu, J.T. (2015). Mental Disorders and Disabilities Among Low Income Children. *National Academies Press.*

Bowles, P. V., & Sharman, S. J. (2014). A review of the impact of different types of leading interview questions on child and adult witnesses with intellectual disabilities. *Psychiatry, Psychology and Law,* 21, 205–217.

Briggs, F. (2006). Safety issues in the lives of children with learning disabilities. *Social Policy Journal of New Zealand,* 29, 43–59.

Brown, D. A., Lewis, C. N., Lamb, M. E., & Stephens, E. (2012). The influences of delay and severity of intellectual disability on event memory in children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 80, 829–841.

Brown, D., Lewis, C., Stephens, E., & Lamb, M. (2017). Interviewers' approaches to questioning vulnerable child witnesses: The influences of developmental level versus intellectual disability status. *Legal and Crimonological Psychology*, 22, 332-349.

Brubacher, PS., Malloy, CL, Lamb, E.M., & Roberts, P.K. (2013). How do interviewers and children discuss individual occurence of alleged repeated abuse in forensi interviews. *Applied Cognitive Psychology,* 27, 443-450.

Bull, R. (2013). Research on trying to improve quality of information elicited from vulnerable witnesses. *International Journal of Disability Development and Education*. 60, 1. 53-57. Routledge.

Bulut, S., Karaman, H.B. (2018). Engelli bireylerin cinsel fiziksel ve duygusal istismarı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 19(2), 277-301.

Bussey, K. (2009). An International perspective on child witnesses. In Bottoms, L. B. Najdowski, J. C. Goodman, S. G. (Eds.). *Children as Victims, Witnesses and Offenders, Psychological Science and Law* (pp.209-232). New York: The Guildford Press.

Cederborg, A.-C., Danielsson, H., La Rooy, D., & Lamb, M. E. (2009). Repetition of contaminating question types when children and youths with intellectual disabilities are interviewed. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53, 440–449.

Cederborg, A.-C., Hultman, E., & La Rooy, D. (2012). The quality of details when children and youths with intellectual disabilities are interviewed

about their abuse experiences. *Scandinavian Journal of Disability Research,* 14, 113–125.

Cederborg, A.C., La Rooy, D., Lamb, M.E. (2007). Repeated Interviews with Children who have Intellctual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*. 21, 2, 103-113.

Cavkaytar, A., Melekoğlu, M., & Yıldız, G. (2014). Geçmişten günümüze özel gereksinimli olma ve zihin yetersizliği: Dünya'da ve Türkiye'de kavramların evrimi. *Anadolu Üniversitesi sosyal bilimler dergisi,* (Özel Sayı), 111-122.

Danielsson, H., Henry, L., Messer, D., & Rönnberg, J. (2012). Strengths and weaknesses in executive functioning in children with intellectual disability. *Research in developmental disabilities*, *33*(2), 600-607.

Fyffe C. & Prior M. (1978) Evidence for language recoding in autistic, retarded and normal children: a reexamination. *British Journal of Psychology*, 69, 393–402.

Gönener, H.D. (2010). Zihinsel engelli çocuklarda ihmal – istismar ve hemşirelik yaklaşımı. *Deneysel ve Klinik Tıp Dergisi.* 137-143.

Great Britain. Home Office (2002). Achieving best evidence in criminal proceedings: Guidance for vulnerable or intimidated witnesses, including children. Crown.

Great Britain. The Ministry of Justice. (2011). Achieving Best Evidence: Guidance on Interviewing Victims and witness and guidance on using specials measures. London: Crown.

Griego, A. W., Datzman, J. N., Estrada, S. M., & Middlebrook, S. S. (2019). Suggestibility and false memories in relation to intellectual disability and autism spectrum disorder: a meta-analytic review. *Journal of Intellectual Disability Research*, *63*(12), 1464-1474.

Henry, L.A., and G.H. Gudjonsson. 2003. Eyewitness memory, suggestibility and repeated recall sessions in children with mild and moderate intellectual disabilities. *Law and Human Behavior* 27(5), 481 - 505.

Henry, L.A., and G.H. Gudjonsson. 2007. Individual and developmental differences in eyewitness recall and suggestibility in children with intellectual disabilities. *Applied Cognitive Psychology* 21: 361-381.

Henry, A. L. Bettenay, C. Carney, J. P. D. (2011). Children with intellectual disabilities and developmental disorders. In Lamb, E. M. Rooy, L. J. D.

Malloy, C. L. Katz, C. (Eds.). *Children's Testimony: A Handbook of Psychological Research and Forensic Practices* (pp.251-284). John Wiley & Sons Ltd.

Hershkowitz, I., Lamb, M.E., Horowitz, D. (2007). Victimization of children with disabilities. *American Journal of Orthoppsychiatry*. 77 (4), 629-635.

Karacaoğlu, Ö. C. (2004). Çocukların zeka gelişimi konusunda anne- babaların rolü. *Düşünsel Dergisi* 10 (4).

Karadağ, F. (2022). Çocuk istismarının değerlendirilmesinde karşılaşılan zorluklar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, *33*(4), 1229-1247.

Kemps, L. (2022). Children with intellectual disabilities As interview participants. Unpublished master thesis. Jönköping University.

Lamb, EM, Hershkowitz, I, Orbach, Y, Esplin, WP (2008). Tell me what happened: Structured investigative interviews of child victims and witness. Wiley & Sons.

Lyon, T. D. (2014). Interviewing children. Annual Review of Law and Social Science, 10, 73–89.

McCormack B. (1991) Sexual abuse and learning disabilities. BMJ [British Medical Journal] 303, 143.

Mendez, J.E. (2020). Principles of effective interviewing for investigations and information gathering. Norwegian Centre for Human Rights.

Milli Eğitim Bakanlığı (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim: 09.04.2023.https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm

Milne, R. (1999). Interviewing children with learning disabilities. In Memon, A., Bull, R. (Eds.), *Handbook of the Psychology and Interviewing* (pp.165-180), John Wiley & Sons Ltd.

Milne, R., Bull, R. (2001). Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes. *British Journal of Learning Disabilities*. 29, 93-97

Milne, R., & Bull, R. (2006). Interviewing victims of crime, including children and people with intellectual, difficulties. In M. R. Kebbell & G. M. Davies (Eds.), Practical psychology for forensic investigations. (pp. 7-24).

Milne, B., Powell, M. (2010). Investigative interviewing. In Brown, M.J., Campbell, A.E. (Eds.). *The Cambridge Handbook of Forensic Psychology*. (pp.208-214). Cambridge University Press.

Murphy, H.G. & Clare, H.C.I. (2006). The effect of learning disabilities on witness testimony. In Armstrong, H.A, Shepherd, E., Gudjonsson, G. & Wolchover, D. (Eds.), *Witness Testimony: Psychological, Investigative and Evidential Perspectives* (43-60). Oxford University Press.

Oğultürk, N. (2012). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin, aile işlevlerini etkileyen etmenler: Çankaya Belediyesinden Hizmet Alanlar Üzerine Bir Değerlendirme (Doktora Tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özkaya, M., & Şahin, S. (2022). Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde hareket tabanlı teknolojilerin kullanımı: sistematik alanyazın taraması ve bibliyometrik analiz. (Yayınlanmamış Doktora tezi).

Perske R. (2004) Understanding persons with intellectual disabilities in the criminal justice system: indicators of progress? Mental Retardation 42, 484–7.

Polat, O. (2017). Tüm Boyutlarıyla Çocuk İstismarı. Seçkin.

Poole, AD, Lamb, EM (1998). Investigative interviews of children: A guide for helping professionals. American Psychological Ass. Press.

Santtila, P., Korkman, J., Sandnabba, K. (2004). Effects of Interview phase, repeated interviewing, presence of a support person and anatomically detailed dolls on child sexual abuse interviews. *Psychology, Crime & Law.* 10, 21-35.

Saywitz, J. K. Camparo, B. L. (2009). Contemporary Child Forensic Interviewing: Evolving Consensus and Innovation over 25 Years. In Bottoms, L. B. Najdowski, J. C. Goodman, S. G. (Eds.). *Children as Victims, Witnesses and Offenders, Psychological Science and Law* (pp.102-127). The Guildford Press.

Saywitz, K. J., & Camparo, L. B. (2013). Evidence-based child forensic interviewing: The developmental narrative elaboration interview. Oxford University Press.

Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual disability: Definition, classification, causes and characteristics. Learning community-An *International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9-20.doi: 10.5958/2231-458X.2016.00002.6

Siegman, A. W., & Reynolds, M. (1984). The facilitating effects of interviewer rapport and the paralinguistics of intimate communications. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 71–88.

Sjöberg, R. L., & Lindblad, F. (2002). Limited disclosure of sexual abuse in children whose experiences were documented by videotape. *American Journal of Psychiatry, 159*(2), 312-314.

Sullivan, P. M., & Knutson, J. F. (2000). Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study. *Child Abuse & Neglect*, 24, 1257–1273.

Şentürk F. (2021), Zihinsel yetersizliği olan bireylerde oyun yoluyla sunulan nokta belirleme tekniğinin toplama işlemi öğretimindeki etkililiği, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Bolu.

Şimşek, Ş., Gençoğlan, S. (2014). Cinsel istismar mağdurlarında istismar süresi ve sıklığı ile travma belirtileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dicle Tıp Dergisi.* 41(1), 166-171.

Ulutaşdemir, N. (2007). Engelli çocukların eğitimi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi.* 2 (5), 119-130.

Ünver, H., Olgun, N.N., Şişmanlar, G.Ş., Coşkun, A. ve Biçer, Ü. (2015). Cinsel istismara uğrayan işitme engelli çocukların adli süreçte yaşadığı zorluklar: bir olgu serisi. *Adli Tıp Bülteni,* 20(1), 38-42.

Wilson C. & Brewer N. (1992) The incidence of criminal victimisation of individuals with an intellectual disability. *Australian Psychologist* 27, 114–117.

Wissink, I. B., Van Vugt, E., Moonen, X., Stams, G. J. J., & Hendriks, J. (2015). Sexual abuse involving children with an intellectual disability (ID): A narrative review. *Research in developmental disabilities*, *36*, 20-35.

EXTENDED ABSTRACT

Sexual abuse is usually an event in which there is no eyewitness other than the perpetrator and the victim, and therefore the clarification of the event generally depends on the victim's statement. Studies show that especially disabled children are exposed to abuse more than other children. It is thought that targeting children with disabilities is related to situations such as their limited ability to tell what happened and their relatives' disbelief in their narratives. The issue of disability in children is handled in more than one category. For instance; orthopedically

impaired, hearing impaired, speech impaired, visually impaired, mentally impaired, etc.) Intellectual disability is generally described as a state of inadequacy experienced in the process of having new information, and remembering information when needed. Intellectual disability, on the other hand, is a state of limitation and inadequacy in cognitive abilities which turns into a difference in the speed and efficiency of acquiring, remembering, and using new information. Factors such as genetic factors, complications, during birth, accidents, and trauma are effective in the formation of mental disability.

It is known that children with intellectual disability, which is a type of disability are more exposed to social isolation, violence, and abuse. Sexual abuse is defined as the use of an adult to obtain sexual satisfaction from a child. Apart from penetration (organ penetration) within the scope of sexual abuse, such as oral contact, use of the child in pornographic films, and licking of the genitals, etc may happen. A forensic interview is a method of communicating with everyone in order to reach the most accurate and comprehensive information about a judicial event. In sexual abuse cases, it is very important to obtain information from the victim about the incident and the perpetrator as soon as possible and accurately in terms of catching the perpetrator and conducting the legal proceedings against him.

Human memory consists of three basic parts: encoding, storage, and retrieval. Mentally disabled children generally have problems with suggestibility, accessing stored information (remembering), and retrieval during forensic interviews. In addition; short attention spans, low capacity to understand what is being said, and problems in controlling impulses are issues that make forensic interviews difficult. A forensic interviewer is a professional person who communicates with the victim and has the skills and knowledge to ask questions in accordance with the child's age and developmental level.

The success of the forensic interview with intellectually disabled children largely depends on the education and experience level of the forensic interviewer. Duties such as determining what kind of disability the child to be interviewed have, meeting the child, establishing rapport, and preparing the disabled child for the forensic interview belong to the forensic interviewer. Forensic interviewers who have received special training and have sufficient experience in this regard conduct more successful interviews. It is known that intellectually disabled children are more easily influenced in forensic interview environmens. For this reason; forensic interviewers should ask shorter questions to them, check whether they understand the question, and avoid asking leading questions. If the intellectually disabled child is not a victim of incest, it should not be forgotten

that the presence of a close family member (eg. Mother) with the child during the interview will reduce the level of stress and anxiety that the child will likely face.

There are some forensic interview protocols used in forensic interviews in developed countries. Forensic interview protocols both constitute a guide for forensic interviewers and ensure that the forensic interview takes place within the framework of certain rules and standards. In Türkiye, there is still no forensic interview protocol officially used by the authorities.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2857-2889
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70266
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.06.2023 Submitted date
Kabul tarihi 09.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Bektaş, H. & Türkmenoğlu Köse D.(2023). Tek Parti Dönemi Siyasal Akımları ve Fikir Dergiciliği Üzerine Bir Analiz, *Journal of History School,* 66, 2857-2889.

TEK PARTİ DÖNEMİ SİYASAL AKIMLARI VE FİKİR DERGİCİLİĞİ ÜZERİNE BİR ANALİZ[1]

Hilal BEKTAŞ[2] & Dilşad TÜRKMENOĞLU KÖSE[3]

Öz

Fikir dergileri, yaşadıkları dönemin siyasi konjonktürünü etkileyebilme ve yansıtabilme niteliğine sahip basın yayın araçları arasında yer almaktadır. Çalışma kapsamında; bu işlevleri nedeniyle Kadro, Ağaç ve Çınaraltı dergileri seçilmiştir. Tarihsel-Betimsel analiz yöntemi ile amaca dayalı örneklem yöntemi bir arada kullanılan çalışmada, Kemalist ideolojiden farklılaşan siyasi düşüncelerin, hâkim ideolojiye rağmen fikir dergileri aracılığıyla var olabildikleri görülmüştür. Yaşanılan dönem dikkate alındığında, otoriter nitelikte kabul edilebilecek bir yönetim döneminde, hâkim ideoloji haricinde düşüncelerin toplumla doğrudan etkileşime girebilmiş olması dikkat çekicidir. Ayrıca literatür taraması yapıldığında, farklı çalışma alanlarında tek partili döneme çokça yer verildiği görülmektedir. Fakat spesifik olarak dönemin fikir dergilerinin karşılaştırmalı olarak değerlendirildiği bir araştırmanın bulunmaması dikkat çekicidir. Daha önce bu içerikle bir çalışma yapılmamış olmasının yanı sıra, çalışma konusu olan dergilerin döneme siyasi ve sosyal anlamda yön verme mücadeleleri elde edilen çarpıcı bulgular arasında yer almaktadır. Bu özgün değer ile birlikte çalışmanın Tek Parti dönemi fikir dergilerinin analizi açısından literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tek Parti Dönemi, Siyasi Akımlar, Kadro, Ağaç, Çınaraltı, Demokrasi, Fikir Dergisi.

[1] Makale yazımına yazar etki oranı: 1.yazar %50, 2. Yazar %50. Bu makale 1.07.2021 tarihinde SAÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsünde, Dilşad Türkmenoğlu Köse danışmanlığında savunulup oy birliği ile geçen yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

[2] Doktora Öğrencisi, Uludağ Üniversitesi, İİBF, Kamu Yönetimi Bölümü, Orcid: 0000 0002 8562 8184.

[3] Doç. Dr. Sakarya Üniversitesi, Siyasal Bilgiler Fakültes, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü, Orcid: 0000 0003 2363 3639.

An Analysis On Political Movements And Idea Journalism In The Single-Party Period

Abstract

Idea journals are among the media tools that have the ability to influence and reflect the political conjuncture of the period in which they live. Scope of work; Due to these functions, Kadro, Ağaç and Çınaraltı magazines were chosen. In the study, in which the historical-descriptive analysis method and the purpose-based sampling method were used together, it was seen that the political thoughts that differed from the Kemalist ideology could exist through the idea journals despite the dominant ideology. It is noteworthy that in a period of administration that can be considered authoritarian, thoughts other than the dominant ideology could interact directly with the society. In addition, when the literature is searched, it can be said that the single-party period is given a lot of attention, but there is no research in which the opinion journals of the period are evaluated comparatively. It is thought that the study will contribute to the literature in terms of the analysis of the idea journals of the Single Party period.

Keywords: Single Party Period, Political Movements, Kadro, Ağaç, Çınaraltı, Democracy, Intellectual Journal.

GİRİŞ

Siyasi akımlar, bulundukları dönemin koşullarından etkilenen ve koşulları etkileyebilen fikirlerdir. Osmanlı Devleti'nde 19.yüzyılda ortaya çıkan siyasi akımların da, dönemin koşullarından etkilenerek ortaya çıktıkları söylenebilir. "Devlet, nasıl kurtulur?" sorusuna cevap arayan zihinler, kendi değerleri ve zihin dünyalarının etkisiyle çeşitli siyasi fikir akımlarını ortaya çıkarmıştır. Kronolojik olarak Osmanlıcılık, İslamcılık, Türkçülük ve Sosyalizm akımları, bu dönemin ana akımları olma niteliğindedir. Çeşitli politikalar, fikir dergileri, örgütlü yapılar aracılığıyla toplumsal hayata dolaylı ve doğrudan etki edebilmiş olan bu akımlar, 20.yüzyılda da etkilerini göstermeye devam etmiştir.

Bir "Osmanlı Vatandaşı" kimliği oluşturarak, devlet içindeki farklı unsurların bir arada yaşamasını ve devletin ayakta kalabilmesini hedefleyen Osmanlıcılık, bu akımların ilki olarak nitelendirilebilir. II. Mahmut dönemine kadar uzandığı bilinen Osmanlıcılık, çeşitli hukuki belgelerle somutlaştırılmaya çalışılmıştır. Ancak Müslüman ve Gayrimüslim milletler arasında eşitliği sağlamaya çalışan bu akımın etkili olamadığı çeşitli iç isyanlar ve savaşlarla görülebilmiştir.

İslamcılık akımı, II. Abdülhamit döneminde resmi bir ideoloji olarak uygulanmıştır. "Devlet, nasıl kurtulur?" sorusuna artık İttihad-ı İslam şeklinde cevap verilmekte olup gerçek kurtuluşun İslam'a uygun yaşamakta olduğu fikri

hakim olmuştur. İslamcılara göre, İslam'ın tam olarak doğru şekilde yaşanmaya başlamasıyla hem devlet gücünü artıracak hem de Müslüman milletinin, Batı karşısındaki gerileyişi sona ermiş olacaktır. Bu amaçlar doğrultusunda İslamcılık akımının yalnızca siyasi yaşamı değil toplumsal hayatı da düzenleyici bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Zira Kara (1986); İslamcılık fikrinin, İslam'ı tüm yönleriyle hayata hakim kılmayı ve bu sayede Batı' ya karşı üstün hale gelmeyi amaçlayan bir hareket olduğunu ifade etmiştir. İslamcılık fikri toplumsal hayatta Sebilürreşat, Sırat-ı Müstakim, Volkan gibi fikir dergileriyle de etkili olmaya çalışmıştır. Hem resmi bir ideoloji olması hem de etkili fikir dergilerine sahip olması İslamcılık fikrinin uzun süreli ve etkili bir siyasi akım olmasını sağlamıştır. Her ne kadar Arap ve Arnavutların bağımsızlıkları ve genel olarak Birinci Dünya Savaşı'nda yaşananlar, akımın başarılı olamadığını işaret etse de İslamcılık, Cumhuriyet döneminde de varlığını sürdürebilmiştir. 1923-1945 yılları arasında daha çok entelektüel çevrelerde var olan İslamcılık, çalışma konularından olan Ağaç dergisinin akabinde Büyük Doğu gibi fikir dergileriyle giderek ivme kazanmıştır.

Milliyetçilik ideolojisinin etkili olduğu bir diğer hareket Türkçülük akımı ise hem Osmanlı Devleti'nin son dönemine hem de Cumhuriyet dönemine etki edebilmiş güçlü bir siyasi fikir akımı olmuştur. Türk Yurdu gibi fikir dergilerinin yanı sıra Türk Ocağı gibi örgütsel yapılarla topluma etki eden Türkçülük akımı, kronolojik olarak da en son hakim olan siyasi fikir olmuştur. Bu noktada özellikle Balkan Savaşları sonrası yükselen milli bilincin, Türkçülük akımının bir ideoloji olarak güç kazanmasında etkili olduğu söylenebilir. İlgili dönemde Ziya Gökalp, Yusuf Akçura gibi düşünürlerin de yoğun bir şekilde çaba sarf ettiği bilinmektedir. Türkçülük ideolojisi, özellikle İslamcı çevrede bir ayrılık hareketi gibi nitelendirilmiş ve yoğun eleştiriler almıştır. Gökalp bu eleştirilerin haksız olduğunu, yaşanılan dönemin milletler çağı olduğu ve kurtuluşun ancak Türkçülük ile olacağını ifade etmiş ve ideoloji için önemli çalışmalar yapmıştır. Bu doğrultuda, Türkçülük akımının fikir babası olarak da kabul edilmektedir.

Sosyalizm, bahsedilen üç akım kadar etkili olamasa da Osmanlı Devleti'nin son döneminde ve Cumhuriyet'te var olabilmiştir. II. Meşrutiyet öncesinde ağırlıklı olarak azınlıklar arasında etkili olduğu bilinen Sosyalizm, Türk aydınları arasında 1908 sonrasında etkin olmaya başlamıştır. 1910 yılında kurulan Osmanlı Sosyalist Fırkası (OSF) yanında İştirak, Sosyalist, Medeniyet, Beşeriyet gibi fikir dergileriyle de etkili olmaya çalışmıştır. Savaş yıllarında bir durgunluk dönemi geçirdiği söylenebilen Sosyalizm, özellikle Milli Mücadele yıllarından itibaren Aydınlık, Orak-Çekiç gibi fikir dergileri ve Türkiye Sosyalist Fırkası (TSF), Türkiye İşçi ve Çiftçi Sosyalist Fırkası (TİÇSF), Türkiye Komünist Partisi (TKP) gibi örgütsel yapılarla etkili olmaya başlamıştır. 1925'te Takrir-i Sükun Kanunu

ile çoğu sosyalist-komünist yapı kapatılmış olmasına rağmen akımın belli bir çevrede etkili olmaya devam ettiği söylenebilir.

Osmanlı Devleti'nin son yıllarında ortaya çıkan bu akımlar, Osmanlıcılık hariç, Cumhuriyet yıllarında da varlıklarını devam ettirebilmişlerdir. Türkçülük ideolojisi; resmi ideoloji, Türkçü/Turancı ve Anadolucu ekol olarak çeşitlenerek var olurken İslamcılık ve Sosyalizm akımlarının daha çok entelektüel çalışmalarla etkili oldukları söylenebilir. Tek parti yıllarında hâkim resmi ideolojiye rağmen farklı siyasi akımlar, çeşitli fikir dergileri aracılığıyla var olabilmiştir. İlgili dönem incelendiğinde çok sayıda ve çeşitte fikir dergisinin varlığı dikkat çekmektedir. Bu durum her ne kadar fikir özgürlüğü ve dolayısıyla demokrasi için olumlu bir nitelik taşısa da basın-yayın alanında yapılan düzenlemeler, çeşitli basın yasaları ve kontrolü sağlayacak basın-yayın yapılarının olumsuz eleştirilere yol açtığı söylenebilir. Bu dönemde genellikle gazete-dergi sahipleri ve yazarlarının, daha tedbirli ve yönetimle ters düşmemeye çalıştığı da gözlemlenebilmektedir.

Bu çalışmada tek parti döneminde fikir dergilerinin etkinliği ve dönemin bu açıdan demokrasi okumasını yapabilmek amacıyla İslamcılık, Türkçülük ve Sosyalizm ana akımlarının birer temsilcisi olarak Ağaç, Çınaraltı ve Kadro fikir dergileri seçilmiştir. Kaleme alınan yazılar, temsil ettikleri ideolojiyi yansıtmaları ve resmi ideolojiyle ilişkileri açısından değerlendirilmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda; nitel araştırma yöntemine bağlı kalarak tarihsel- betimsel analiz yöntemi ve amaca dayalı örneklem yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Çalışmada bu yöntemler aracılıyla içerik analizi için seçilen Kadro, Ağaç ve Çınaraltı fikir dergilerinin temsil güçleri ve tek parti yıllarının demokratik niteliklerinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Amaca dayalı örneklem yöntemi aracılığı ile de dergilerdeki önde gelen İslamcı, Sosyalist ve Milliyetçi isimler belirlenmiş ve yazıları eleştirel bir yaklaşım ile analiz edilmeye çalışılmıştır.

Genel olarak literatüre bakıldığında, birçok siyasi hayat ve Türk siyasi hayatı akademik incelemesinde siyasi akımlardan ve bu akımların farklı alanlardaki etkilerinden bahsedildiği görülmektedir[4]. Ancak Tek Parti dönemindeki siyasi

[4] Tonga, N. (2004). *Çınaraltı Dergisi Etrafında Oluşan Edebi Muhit*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Döğer, C. (2014). *Çınaraltı Dergisinin Sistematik Analizi ve Türk Edebiyatındaki Yeri/Önemi*. Yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Yılmaz, S. (2018). *Bir Kültür Tarihi Çalışması: Kadro Dergisi ve Kadrocular*. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi. Derin, O. E. (2016). *Kadro Hareketi ve Erken Cumhuriyet Dönemi Bağlamındaki Politik Pratiği*. Yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Kızılkaya, A. (2017). *Kadro ve Ülkü Dergileri Bağlamında Atatürkçü Milliyetçiliğin İki Yorumu*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi. Sulu N. (2009). *Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Kadro ve Ülkü Dergilerinin Temsiliyeti ve İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. İstanbul. Aslan, İ. (2020). *1930'lar Türkiye'sinin Kültürel*

akımları bir arada temsili fikir dergileriyle karşılaştırmalı bir analize tabi tutarak ele alan bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Çalışmada Tek parti dönemindeki genel siyasi durum ve basın-yayın hayatının profili göz önünde bulundurularak, seçili üç fikir dergisi üzerinden bir okuma yapılmaktadır. Bu doğrultuda çalışmanın, Türk siyasi hayatı literatürü açısından önem arz ettiği düşünülmektedir.

Çalışmada ilk olarak tek parti yıllarındaki siyasi durum ve basın-yayın hayatı ile ilgili düzenlemeler ele alınarak mevcut durum ortaya koyulmaktadır. Akabinde kronolojik olarak Kadro, Ağaç ve Çınaraltı dergileri temsil güçleri ve tek parti yönetimiyle ilişkileri açısından genel bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Son olarak ilgili fikir dergilerinin, tek parti dönemindeki toplumsal ve siyasi etkileri karşılaştırmalı olarak ortaya konulmaya çalışılmaktadır.

Yöntemsel Arka Plan Kapsamında Tek Partili Dönem ve Basın Üzerinden Dergicilik

Nitel araştırma yöntemi, "sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım" olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2017, s.4). Sosyal bilimler alanında sıkça başvurulan nitel araştırma yöntemi kendi içerisinde çeşitli analiz yöntemlerine sahiptir. Betimleyici analiz, bu yöntemler arasında sıklıkla başvurulan bir türdür. Betimsel analiz yapılan çalışmalarda belirlenmiş ana problematiğe bağlı olarak güçlü bir arka plan çalışması yapılmaktadır. Bu noktada dönemin yahut olguların genel özellikleri betimlenerek ana problematiğin daha görünür ve anlaşılır hale getirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca amaca dayalı örneklem yöntemi aracılığı ile belirlenen ana problematiği çözümleyecek ve anlamayı sağlayacak temel örneklemler seçilerek çalışmanın sınırları ortaya konulmaktadır. Bu noktada çalışmamızın özü itibariyle dönemde etkili olmuş, farklı siyasi akımlardan üç ana dergi belirlenmiş ve bu dergilerin öne çıkan dörder yazarının yazıları, belli temalar altında incelenmeye çalışılmıştır. Böylece çalışmanın yıl bazlı sınırlılığının yanı sıra konu ve inceleme alanı bakımından da ana problematiğe odaklı kalması amaçlanmıştır.

Çalışmada ayrıca amaca dayalı örneklem yönteminin yanı sıra tarihsel-betimsel analiz yöntemiyle, tarihsel arka plan bağlamında Tek Parti yıllarındaki farklı siyasi ideoloji ve fikir dergilerine ilişkin veriler toplanmıştır. İlgili yıllarda, resmi ideolojiden farklı siyasi fikir dergilerinin ifade ve etkinlik güçleri yorumlanmıştır.

Hareketlerine Genel Bir Bakış: Necip Fazıl Kısakürek Ve Ağaç Dergisi Örneği. *İmgelem,* 4 (6) .ss.107-130.

Bu kapsamda Osmanlı Devleti'nin son döneminde etkili olan İslamcılık, Türkçülük ve Sosyalizm akımlarının, Tek Partili yıllardaki görünümleri çalışma bağlamında seçilmiş fikir dergileri üzerinden okunmuştur. Dergi yönetim ve yazar kadrolarının, Tek Parti yönetimiyle ilişkileri ve dönemin siyasi şartları neden-sonuç ilişkisi bağlamında ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Tek Partili yıllarda hakim bir resmi ideolojinin varlığına rağmen farklı siyasi fikirlerin, basın-yayın araçları üzerinden kendilerini gösterebildikleri söylenebilir. Toplumsal yaşamın hemen her alanında büyük değişimlerin yaşandığı yıllarda her ne kadar farklı siyasi fikirler, siyasi partiler aracılığıyla genel konjonktürü etkileyemese de entelektüel çalışmalarla etkili olmaya çalıştıkları gözlemlenmektedir.

29 Ekim 1923 tarihi itibariyle kurulan Cumhuriyet'in yönetiminde Halk Fırkası etkili olmaya başlamıştır. Halifeliğin 3 Mart 1924'te kaldırılması, oluşabilecek yönetim ikiliği sorununu ortadan kaldırmış aynı zamanda takip eden pek çok yeniliği beraberinde getirilmiştir. Ordu ve siyaset arasındaki ayrımın güçlendirilmesi, eğitimde birliğin ve denetimin sağlanması amaçlarıyla Şeriye ve Evkaf ve Erkan-ı Harbiye Vekâletleri kaldırılmıştır. Atılan bu önemli adımların, yıllar içerisinde getirilecek inkılaplar için birer temel niteliğinde olduğu söylenebilir. Zira laiklik ilkesi, devletin temel yapı taşlarından birisi olarak kendisini hissettirmeye bu dönemde başlamıştır. 1924 yılında atılan bir diğer önemli adım yeni anayasa kabulü olmuştur. Kuvvetler ayrılığı ilkesinin 1921 anayasasına göre daha yumuşak benimsendiği anayasa ile birlikte yeni bir hükümet sistemi de oluşmuştur. Meclis Hükümeti ve Parlamenter Hükümet Sistemi özelliklerini barındıran yeni Karma rejim, aynı zamanda Türk siyasi hayatında Parlamenter Sistem'e geçişin ilk adımı olarak da kabul edilmektedir (Eroğlu, 1990, s.234- 235).

Gerçekleşen yenilikler ve laiklik temelli uygulamalar, hem halk hem meclis içinde muhalif seslerin oluşmasına neden olmuştur. Meclis içindeki muhalefetin, bir siyasi parti biçiminde kendisini göstermesi, yine 1924 yılında, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (TCF) şeklinde gerçekleşmiştir. Rauf Orbay, Ali Fuat Cebesoy, Kazım Karabekir gibi önemli isimlerin kurduğu parti, esas olarak mecliste Halk Fırkası karşısında bir muhalefet partisi olması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla birlikte Cebesoy'un ifadesiyle TCF, "demokratik, liberal ve laik bir parti" olarak kurulmuştur (Karpat, 2017, s.132; Cebesoy, 2007, s.515). TCF, halk içinde CHF'ye muhalif kesimlerin toplandığı bir siyasi parti haline gelmiştir. Bu durumun CHF' nin, TCF' ye olan bakışını sertleşmesine neden olduğu söylenebilir. Cumhuriyet'in ilk çok partili hayata geçiş deneyimi; doğuda başlayan isyanlar, akabinde ilan edilen Takrir-i Sükûn Kanunu ve İstiklal

Mahkemeleri ile kesintiye uğramıştır. İstiklal Mahkemelerinde isyanlarla ilişkili olduğu iddiasıyla yargılanan TCF, Bakanlık kararıyla kapatılmıştır. Takrir-i Sükûn Kanunu ile Tek Parti yönetiminde yeni bir dönemin başladığı söylenebilir. Zira kanunun yürürlükte olduğu günlerde pek çok inkılabın gerçekleştirilmesinin yanı sıra muhalif seslere yönelik hem siyasi hem basın-yayın alanında önemli düzenlemeler gerçekleşmiştir. İlgili dönemde pek çok muhalif fikir dergisi ve gazete, siyasi parti kapatılmıştır.

İsyanların bastırılmasının ardından ülkede laikliğin temellendirilmesi hedefiyle pek çok inkılap yapılmıştır. Bu dönemde kılık-kıyafet alanı ve hukuk sisteminde önemli adımlar atılmıştır. 1 Kasım 1928 tarihinde Latin harflerine geçiş ise başta eğitim ve basın-yayın olmak üzere pek çok alanı derinden etkilemiştir. Kabulün ardından ülke genelinde okur-yazar oranın artması amacıyla Millet Mektepleri açılmıştır. Arap harflerinin kullanımı yasaklanmış, basın-yayın faaliyetlerinin Latin alfabesiyle yapılması zorunlu kılınmıştır. 1930'lu yılların hemen ertesinde laiklik ilkesiyle alakalı atılan bir başka önemli adım anayasadan devletin diniyle ilgili ibarenin çıkarılması ve yeminlerde "Vallahi" sözcüğünün kaldırılması olmuştur. 1930'lu yıllar ise hem kadın hakları hem demokrasi açısından önemli düzenlemelerin gerçekleştiği yıllar olmuştur. Kadınların seçme ve seçilme hakkı kazanımları ve Serbest Cumhuriyet Fırkası (SCF)'nın kuruluşunun, Türk siyasi hayatında yeni bir sayfayı açtığı söylenebilir. Her ne kadar SCF, oldukça kısa süre bir siyasi ömre sahip olmuş olsa da, toplumdaki muhalefetin görünür hale gelmesi açısından önem taşımaktadır. SCF, toplumda CHF'ye muhalif birbirinden farklı çoğu kesimin bir araya geldiği bir siyasi parti olmuştur. Bu durum partinin kısa sürede büyümesini sağlamıştır. Ancak ülke gezileri sırasında İzmir'de CHF binasına yapılan saldırı eylemlerinin, SCF bünyesinde tedirginlik yarattığı söylenebilir. Nitekim parti bu olayların neticesinde kendi kendisini feshetmiştir (Karpat, 2017, s.151-153). SCF'nin kapanmasıyla birlikte ikinci çok partili hayat tecrübesi de sonuçlanmış, Tek Parti yönetimine devam edilmiştir. Ancak takip eden yıllarda kadınların siyasi hak kazanımları ve seçimlere katılmaları, söz konusu yıllardaki Türk demokrasisi açısından olumlu gelişmelerdendir. Yine bu yıllarda Türk Ocakları, Halkevleri şeklinde çalışmaya başlamış ve inkılapların toplum içinde benimsenmesi ve hızlandırılmasında önemli katkılarda bulunmuştur.

10 Kasım 1938'deki vefatına kadar Mustafa Kemal Atatürk dönemindeki yönetim yıllarında; yeni kurulan devletin temellerinin sağlamlaştırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu yıllarda Cumhuriyetçilik, Laiklik, İnkılapçılık gibi temel ilkeler atılan hemen hemen tüm adımlarda net bir şekilde hissedilmektedir. 10 Kasım sonrası İsmet İnönü ile Tek Partili yıllarda yeni bir dönem başlamıştır. Bu yeni dönemin temel yapı taşının Kemalizm olduğunu söylemek mümkündür.

İnönü döneminde; gerçekleştirilmiş inkılapların korunması amacıyla daha sıkı önlem ve adımların atıldığı görülmektedir. 1938-1945 yılları arasında İnönü yönetiminin iç politikalarında, İkinci Dünya Savaşı'nın öncesi ve sırasında yarattığı genel havanın etkili olduğu söylenebilir. Özellikle Sosyalizm ve Türkçülük/Turancılık akımları açısından bu yıllarda oldukça kritik süreçler yaşanmıştır.

İnönü döneminin başlangıçtan itibaren savaş sonuna kadar, Türkiye'nin zor ve tedirgin geçirdiği günler olduğu söylenebilir. Savaş haline karşı yapılan anlaşmalar, ekonomiyi korumaya yönelik çıkarılan kanunlar bugünlerin zorluk derecesini gösterir niteliktedir. Özellikle ekonomik anlamda Milli Korunma Kanunu, Varlık Vergisi, Toprak Mahsulleri Kanunları halkla yönetim arasında gerginliklere neden olmuştur. Ekonomik anlamda zor geçen günler siyaseti de etkilemiştir. Yaşanan gerginlikler sonraki yıllarda Demokrat Parti ile Türk siyasetinde yeni bir süreci başlatmıştır (Türkmenoğlu Köse, 2020, s.125). Ekonomik uygulamaların yanı sıra toplumsal hayatı etkileyen inkılapların korunması amacıyla uygulamalar daha sıkı hale getirilmiştir. 1946 yılında çok partili hayata geçiş öncesi yaşanılan bugünlerin, Tek Parti yıllarının demokrasi profilinde önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Yaşanan önemli siyasi olaylardan birisi 1944 Irkçılık-Turancılık Davası'dır. Sabahattin Ali ve Hüseyin Nihal Atsız arasında geçen dava, sadece kişiler arası nitelikte kalmamıştır. Atsız'ın ifadesiyle 1944 Olayları, Turancılık hareketinin edebi bir akımdan siyasi bir harekete dönüşmesine neden olmuştur (Atsız, 1992a, s.205-207). Yönetimin, savaş sonlarına kadar ılımlı bir tutumla takip ettiği söylenebilecek olan Turancılık, savaşın son dönemiyle birlikte reddedilen bir akım haline gelmiştir. Her ne kadar Kemalizm'in toptancı tüm hareketlere karşı olduğu vurgulansa da, yönetimin savaşın gidişatına göre söylem değişikliklerinde bulunması dikkat çekmektedir. Yaşanan süreç, basın-yayın üzerinde kendisini göstermiştir. 1923 yılı itibariyle basın hayatı üzerinde birtakım düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Ancak özellikle 1930'lu yıllarla birlikte basın-yayın üzerinde daha sıkı bir denetimin sağlanmaya çalışıldığını söylemek mümkündür.

Tek Partili yıllarda basının, Milli Mücadele yıllarında var olan İstanbul ve Anadolu Basını ayrımından daha farklı bir profil sergilediğini söylemek mümkündür. Cumhuriyet'in ilanı ve Hilafetin kaldırılmasının ardından ülkedeki yönetim sorunu ortadan kalkmıştır. Ancak Hilafetin kaldırılması hem ülke içinde hem de dışında çeşitli tepkilere neden olmuştur. Emir Ali ve Ağa Han'ın, hilafete yönelik İnönü'ye yazdıkları mektubun Tanin, Tevhid-i Efkar ve İkdam gazetelerinde yayınlanması, Ankara ve basın arasında gergin bir havanın oluşmasına neden olmuştur. Bu tarih itibariyle, hızlandırılan inkılaplar ve laiklik ilkesine verilen önemin de etkisiyle, basının daha kontrol edilebilir hale

getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Söz konusu gazetelerin yöneticileri İstiklal Mahkemelerinde yargılanmıştır. Bu durumun muhalif basında bir uyarı etkisi yarattığını söylemek mümkündür (Koloğlu, 2020, s.117).

1924 yılında yeni anayasa ile birlikte basına yönelik 77. madde, yönetimin basına yönelik tavrıyla ilgili önemli görülmektedir. Kanun maddesine[5] göre basın serbesttir ve basım öncesi denetime tabi değildir (Öztürk, 1994, s.139). Bu madde hükmünün basın özgürlüğü açısından önemi açık olmakla birlikte, tek parti yönetimine getirilen demokrasi eleştirileri açısından da dikkat çekicidir. Bu noktada anayasal güvenceyle birlikte Mustafa Kemal Atatürk'ün de basın özgürlüğüne yönelik ifadeleri önemlidir.

"Basın milletin genel sesidir. Bir milleti aydınlatma ve yol göstermede, bir milletin muhtaç olduğu fikri gıdayı vermekte, sözün kısası bir milletin mutluluk hedefi olan ortak istikamette yürüyüşünü teminde, basın başlı başına bir kuvvet, bir mektep, bir rehberdir" (ASD'den aktaran Evsile, 1999, s.13).

Ancak basına yönelik tutumda bir değişikliğin olduğu Atatürk'ün 1923 yılında yaptığı konuşamadan da anlaşılabilmektedir:

"Gazeteler mevcut kanun dairesinde hürdür. Ancak bunun haricine çıktıkları zaman takibe maruz kalırlar. Gazeteler kanunun ve genel menfaatlerin tersine işlemlere şahit ve vakıf oldukları takdirde gerekli yayınlarda bulunmalıdırlar" (ASD'den aktaran Evsile, 1999, s.12). Tüm bu ifadeler ve dönemin genel uygulamalarına bakıldığında resmi yönetimle basın arasındaki ilişkide, sınırların belirlendiği anlaşılmaktadır. Kemalist yönetimin basına yönelik attığı adımlarda, bir nevi basının sahip olması gereken nitelikleri ifade etmeye çalıştığı söylenebilir. Bu dönemde basın bir kontrol ve denetim mekanizması altında çalışmaktadır. Ancak muhalif basının hareket alanının daha dar olduğu ve daha dikkatli bir yayın süreci yaşadığı ifade edilebilir.

1925 yılında Takrir-i Sükûn Kanunu ile birlikte pek çok alanda düzenlemeler yapıldığı gibi basın-yayın üzerinde de etkiler söz konusu olmuştur. Kanunla birlikte muhalif pek çok dergi, gazete kapatılmıştır. Sebilürreşat, Aydınlık, Orak Çekiç gibi farklı ideolojilerdeki yayın organları bunlar arasındadır (Oğuzhan, 2009, s.118).

"İrticaa ve isyana ve memleketin nizamı içtimaisini ve huzur ve sükûnunu ve emniyet ve asayişini ihlâle bais bilumum teşkilât ve tahrikat ve teşvikat ve teşebbüsat ve neşriyatı hükümet, Reisicumhurun tasdiki ile resen ve idareten

[5] "Matbuat Kanun dairesinde serbesttir ve neşredilmeden evvel teftiş ve muayeneye tabi değildir".

mene mezundur. İşbu ef'âl erbabını hükümet İstiklâl Mahkemesine tevdi edebilir" (Takrir-i Sükun Kanunu, 4 Mart 1341, Sayı 87).

Kanunun birinci maddesi basına yönelik olup, yönetimin zararlı bulduğu basın-yayın organlarını kapatabilmesine kanuni zemin oluşturmuştur. Böylece muhalif basın üzerinde ciddi bir kontrolün sağlanabilmesi mümkün olmuştur.

Tek Parti yıllarında basını etkileyen bir başka önemli gelişme ise 1928 yılındaki Harf Devrimi'dir. Latin alfabesinin kabulüyle birlikte her alanda Arap harflerinin kullanımı yasaklanmış, hızlı bir okur-yazarlık eğitimleri süreci başlatılmıştır. Ancak başlangıçta harf devriminin yayın organlarının tirajlarında bir düşmeye neden olduğu söylenebilir (Koloğlu, 2020, s.119). Düşük olan okur-yazarlık oranı başlangıçta ciddi bir sorun oluşturmuştur. Yine dönemin ekonomik şartlarının da basın-yayın organlarını etkilediği göz ardı edilmemelidir. Süreç içerisinde; Millet Mekteplerinin çalışmaları, yeni harflerle çalışan basın-yayın organlarının varlığı ülkede okur-yazarlık oranını artırmıştır. Bu noktada harf devrimiyle, ülkenin okur-yazar oranında olumlu bir gelişim sergilendiği görülmektedir.

1930'lu yıllar tüm dünya için ekonomik-siyasi zorlayıcı günleri getirmiştir. Bu dönemde yaşanan ekonomik krizin yanı sıra yükselen popülizmin, özellikle siyasi olarak basına yönelik düzenlemeleri doğurduğu söylenebilir. Tek partili yıllarda Türkiye'de 1931 Matbuat Kanunu' da bu çerçevede değerlendirilebilir. Yine 30'lu yılların başındaki çok partili hayat denemelerinin de etkisi söz konusudur. 68 maddelik kanun, "Matbuat hürriyeti ve matbu eserler neşri bu kanunda yazılı hükümlere bağlıdır" şeklindeki başlayarak hem yayınların hem gazetecilerin niteliklerinden, yayın içeriklerine kadar pek çok noktayı düzenlemektedir (Matbuat Kanunu, Resmi Gazete, 1867, 8 Ağustos 1931).

Kanunun 50.maddesi ise yayın organlarının Bakanlar Kurulu kararıyla kapatılabilmesini mümkün kıldığı için basın özgürlüğü açısından sıklıkla eleştirilmiştir. 1950 yılına kadar yürürlükte kalan kanunda, geçen yıllar içerisinde pek çok değişiklik yapılmıştır. Bu değişikliklerden dikkat çekici olanlardan birisi; 1938 yılına kadar Beyanname Usulüyle kurulan gazete ve dergilere, Ruhsatname Alma ve Para Depo Etme koşullarının getirilmiş olmasıdır (Mazıcı, 1996, s.152). Tüm bu uygulamalardan Tek Partili yıllarda kademeli olarak artan bir basın kontrolünün olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle düzenlemelerin kanun hükümleriyle temellendirilmesi önemli görülmektedir.

1935 yılında Matbuat Umum Müdürlüğü yerine getirilen Basın Genel Direktörlüğü' nün düzenlediği Basın Kongresi bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Kongrede Direktörlüğün Başkanı Vedat Nedim Tör'ün basına yönelik ifadelerinin bir noktada Kemalist yönetimin bakış açısını yansıttığı söylenebilir.

Tör'ün ifadelerinden basının, inkılapların gerçekleştirilmesinde bir araç olarak kullanılması gerektiği, basının özellikle bu noktaya dikkat göstermesi gerektiği anlaşılmaktadır (Birinci Basın Kongresi'nden aktaran Demir, 1994, s.234). Kongrede Direktörlüğün görevleri açıklanırken özellikle devletle uyum halinde olan bir basının varlığı dikkat çekmektedir. Turan'a göre (2020); söz konusu Basın Kongresi, resmi yönetimin daha da temellendiği bir dönemde gerçekleşmiştir. Bu nedenle; bu dönemde basına olan yaklaşımın ağırlıklı olarak; Kemalist yönetimle uyum içinde çalışması gereken bir nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Kongre, yalnızca kurulan Direktörlük ile ilgili olmamış aynı zamanda Türk Basın Birliği kuruluşuna giden yolu da işaret etmiştir denilebilir. Kongrede öncelikle İstanbul, Ankara, İzmir, Adana, Trabzon şehirlerinde birer Basın Birliği'nin kurulması kararlaştırılmıştır. Böylece basın üzerindeki kontrolün, daha rahat ve kurumsal bir şekilde sağlanabilmesi hedeflenmiştir. 1935 yılında düzenlenen Kongre'de ilk temellerinin görülebildiği Basın Birliği'nin, merkezi bir hale getirilerek 'Türk Basın Birliği' şeklinde hayata geçmesi 1938 yılında gerçekleşmiştir (Turan, 2020, s.2529). Birliğin kuruluşuyla gazetecilik mesleği için üyelik koşulu getirilmiştir. Yine Birlik sayesinde gazeteciliğin daha kurumsal ve sistemli hale getirilmesi hedeflenmiş olsa da, yönetimin basın üzerinde mutlak bir kontrol sağlamasını kolaylaştırdığı ifade edilebilir. Nitekim bu açıdan bakıldığında da uygulamaya, basın özgürlüğü açısından eleştiriler yöneltilmiştir.

Genel olarak Tek Parti yıllarındaki basının, Kemalist yönetim kontrolü altında tutulmaya çalışıldığı söylenebilir. Çıkarılan kanunlar, kurulan kurumlar, kanun değişiklikleri bu iddiayı doğrular nitelikte görülmektedir. Basın-yayın organlarının, inkılapların benimsetilmesinde bir yardımcı kuvvet olarak kullanılmak istendiği görülmektedir. Bu durumun, dönemin şartları da göz önüne alındığında giderek artan bir kontrol ve denetim mekanizmasını doğurduğu söylenebilir. Nitekim 1938 sonrası özellikle İnönü döneminde de basın üzerindeki kontrol ve denetimin uygulanmaya devam ettiği ifade edilebilir. Özellikle savaş yıllarında bu uygulamaların giderek sertleştiğini söylemek mümkündür. Savaşın gidişatına göre değişen tutumların hem Sosyalist hem Turancı yayın organlarına etkisi ciddi derecede olmuştur. Bu dönemde Halkevlerinde komünizm temalı yayınlar yasaklanmasından Turancı yayınlar üzerinde kontrole kadar çeşitli uygulamalar söz konusu olmuştur (Koçak, 2011, s.155).

Basın özgürlüğü açısında olumsuz sayılabilecek bu uygulamaların yanı sıra olumlu gelişmeler de söz konusudur. 1939 yılında düzenlenen Birinci Türk Neşriyat Kongresi'nde basındaki sorunların tespiti ve çözüm önerileri, mali

yardımlar, basımı yapılacak yayınların tespit edilmesi, okur-yazarlık düzeyinin artırılması başlıkları görüşülmüştür (Kabacalı, 2000, s.180). Yine Tek Parti yıllarında pek çok klasik eserin çevrilmesi, farklı ideolojik çizgilerde dergi ve gazetelerin yayınlanması, Takrir-i Sükun Kanunu ile kapatılan Tanin, Tasvir-i Efkar, Vatan gibi gazetelerin yeniden açılması söz konusu olumlu gelişmeler arasında sayılabilir. Özellikle farklı siyasi çizgilerde yayın organlarının varlığı, döneme yöneltilen demokrasi eleştirileri açısından önemlidir. Söz konusu yayın organlarıyla, sınırlı da olsa belli bir çoğulculuğun sağlandığı söylenebilir. İnönü döneminde artan basın kontrolüne yöneltilen demokrasi çağrışımlı tepkiler, yine gelecek dönemlerin olumlu birer habercisi olarak görülebilir. Basının, demokrasinin dördüncü kuvveti olarak özgür olması gerektiği inancı o yıllarda sesli bir şekilde savunulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla; her ne kadar Tek Partili yıllarda basın üzerinde kademeli bir kontrol mekanizmasının varlığı görülüyor olsa da farklı yayın organlarının yaşaması söz konusu olabilmiştir. Pek çok yayının kapatılıp, farklı isimlerle yeniden hayata başlaması gibi örneklere rastlanılsa da, bu tür gelişmelerin varlığının dahi basının özgürlüğü açısından olumlu küçük filizler niteliğinde olduğu ileri sürülebilir.

BULGULAR VE YORUM

Tek Parti Döneminde Dergicilik

Dergi, sözlük anlamı olarak "siyaset, edebiyat, teknik, ekonomi vb. konuları inceleyen ve belirli aralıklarla çıkan süreli yayın, bülten, mecmua" şeklinde tanımlanmaktadır (sozluk.gov.tr, 18.02.2022). Basın-yayın araçları arasında konuları daha ayrıntılı ve derin bir şekilde incelemesi, alanında uzman kişilerce hazırlanması, belirli bir süre aralığında cilt-sayı şeklinde yayınlanması dergiyi, gazete gibi bir diğer önemli yayın aracından farklılaştırmaktadır (Yapar Gönenç, 2012, s.25-26). Dergiler; sağlık, eğitim, askeri, sanat, tıp, edebiyat, fikir gibi çeşitli türlere ayrılmaktadır. Çalışma kapsamında ele alınan fikir dergiciliğini; yayınlandığı dönemden etkilenen ve etkileyen, belirli bir düşüncenin etrafında toplanan uzman kişilerin çabalarının bir sonucu olarak görmek mümkündür. Yayınlandıkları dönem şartlarıyla aralarındaki ilişki nedeniyle fikir dergilerinin, siyasi etkilerden en çok etkilenen yayın türlerinden birisi olduğu söylenebilir (İhtiyar, 2018, s.190). Fikir dergiciliği, Osmanlı Devleti döneminden itibaren basın tarihinde yer almaktadır. Özellikle İkinci Meşrutiyet döneminde artan fikir dergiciliğini, çeşitli ideolojilerde farklı şekillerde görebilmek mümkündür. Ciddi bir ivme kazanan fikir dergiciliği, Tek Parti yıllarında da devam edebilmiştir. Bu noktada demokrasi ve çoğulculuk açısından sıklıkla eleştirilen ilgili dönemde, resmi yönetimden farklı siyasi çizgideki, muhalif fikir dergilerinin varlığı dikkat

edilmesi gereken bir durumdur. Basın özgürlüğünün fikir dergiciliğinin yapılabilmesi ve genel konjonktürde etkili olabilmesi için oldukça önemli bir faktör olduğu bilinmektedir. Tek Parti yıllarında basına yönelik kontrol ve denetimi artıran pek çok uygulamaya karşın bu tür dergilerin varlığının, dönemin çoğulculuk profili açısından olumlu bir nitelik oluşturduğu söylenebilir.

Tek Parti yıllarında fikir dergilerinin ağırlıkla 'uluslaşma ve popülizm' başlıklarıyla ilişkili incelendiği görülmektedir. 1923-1928 yılları arasında yayınlanan Milli Mecmua ve 1926-1930 arasında görülen Hayat dergisi; uluslaşma temasında ele alınabilen dergilerdendir. Dergilerde ulus teması, devrimler, rejim sorunları gibi konular ele alınmıştır (Toprak, 1984). 1925 Takrir-i Sükûn Kanunu döneminde kapatılan ve Şevket Süreyya Aydemir, Vedat Nedim Tör gibi isimlerin yer aldığı sol merkezli Aydınlık dergisinde de yine uluslaşma temasını görmek mümkündür. Güneş, Meşale, Fikirler gibi çeşitli fikir dergileri de 1930'lu yıllara değin çalışmalarıyla öne çıkanlar arasındadır (Ercan, 2011, s.84).

1930'lu yıllarda yükselen popülizm, ülke içi çok partili hayat denemeleri, ekonomik kriz gibi pek çok neden gergin günleri de beraberinde getirmiştir. Bu dönemin izlerini, fikir dergileri üzerinden görebilmek mümkündür. Toprak'a göre, bu yıllarda popülist düşüncenin özellikle kooperatifçilik alanında yoğunlaştığını söylemek mümkündür. Alana yönelik yayınlanan fikir dergileri arasında Kooperatifçilik, Kooperatif, Karınca yayınlarının yanı sıra Ülkü gibi Halkevleri dergileri de görülmektedir. 1932 yılında yayına başlayan Kadro dergisi ise, başlangıçta resmi yönetimle uyum içinde görülen, inkılapların temellendirilmesi amacıyla yayına başlamıştır. Çavdar'a göre Kadro, dönemin ideoloji eksikliğini kapatmak amacını üstlenmiştir (Çavdar, 2007, s.446-447). Ancak 1935 yılında kapanırken, başlangıcından daha farklı bir görünümün ortaya çıktığı bilinmektedir. Ancak çalışmanın bir alt başlığında Kadro'ya ilişkin süreç detaylandırıldığı için burada yer almamaktadır.

Resmi yönetim anlayışına muhalif bir çizgideki Türkçü-Turancı milliyetçilik yorumu da bu yıllarda pek çok fikir dergisinde etkili olmuştur. Atsız Mecmua, Orhun, Gökbörü, Ergenekon, Bozkurt gibi çeşitli Türkçü fikir dergileri yayınlanmıştır (Topuz, 2018, s.392). İkinci Dünya Savaşı'nın yarattığı ortamın da etkisiyle bu dergilerde ırk söylemleri zaman zaman sertleşmiştir. Ancak sert milliyetçi söylemlerin haricinde daha ılımlı bir tavır benimseyen Çınaraltı gibi bu çalışmanın ana örneklemlerinden birini oluşturan Türkçü fikir dergisi de mevcuttur. 1941 yılında yayına başlayan dergide, savaşın etkilerinin en yoğun hissedildiği dönemde ılımlı milliyetçi söylemlerle birlikte özellikle savaşa yönelik bir haberin yayınlanmamış olması önemlidir (Durmuş, 2016, s.102). Bu

yıllarda artan kutuplaşmaların yanı sıra demokrasi söylemlerinin dile getirildiği, popülizm karşıtı fikir dergileri de var olmuştur. Fikir Hareketleri dergisi bu alanda öne çıkanlardan biri olurken İnsan, Hareket gibi dergiler de sayılabilir (Toprak, 1984; Topuz, 2018, s.391-392). Dönemin sol dergilerinde özellikle faşizm eleştirileri ve Marksizm anlatıları ağırlıklı olmuştur. Ses, Sokak, Küllük, İnsanlık, Yeni Edebiyat, Yurt ve Dünya gibi örnekler, sol merkezli dergiler arasında gösterilebilir (Topuz, 2018, s.393). İslamcı fikir dergilerinin en belirginlerinden Büyük Doğu 1943 yılında yayına başlamıştır. Ancak ondan önce yine Necip Fazıl Kısakürek tarafından yayınlan Ağaç dergisi de İslamcı fikir dergisi çizgisinde ele alınabilir. Zira materyalizm ve komünizm eleştirilerinin yanı sıra (Aslan, 2020, s.112), temelinde Necip Fazıl'ın zihin dünyasının etkili olduğu söylenebilir. Bu dönemde İslamcı çevrelerin daha çok sanat, edebiyat gibi alanlar üzerinden kendisini göstermeye çalıştığını söylemek mümkündür.

Genel bir profilin verilmeye çalışıldığı Tek parti yıllarındaki fikir dergilerinin durumuna bakıldığında; basın hayatı üzerindeki kontrol ve denetim uygulamalarına rağmen belli bir çoğulculuğun sağlandığı söylenebilir. Söz konusu fikir dergilerinin çeşitli zorluklarla karşılaşmalarına rağmen var olabilmeleri önemli görülmektedir. Bu dönemde İslamcı, Sosyalist, Türkçü fikir dergilerinin ağırlıklı olarak entelektüel çevrelerde oluştuğu ileri sürülebilir. Aktif siyasi yaşamda muhalifliğe karşı entelektüel çevrelerde, bu fikirlerin daha yaygın şekilde ifade edildiği söylenebilir. Dolayısıyla bu kapsamda değerlendirilebilecek fikir dergilerinin, daha titiz ve dikkatli bir yayın politikası yürüttüğü düşünülebilir.

Kadro, Ağaç, Çınaraltı Dergilerinin Tarihsel Süreç İçerisindeki Yeri

Dergilerin tarihsel serüveni içerisinde yayın hayatına ilk giren Kadro dergisidir. 1932 Ocak ayında yayın hayatına başlayan Kadro dergisi, imtiyaz sahibi Yakup Kadri Karaosmanoğlu öncülüğünde Vedat Nedim Tör, Şevket Süreyya Aydemir, Burhan Asaf Belge ve İsmail Hüsrev Tökin'in kalemleriyle siyasi tarihte yer bulmuştur. Kadro, yalnızca bir fikir dergisi olarak değil aynı zamanda bir fikir hareketi olarak da etkili olabilmiştir. Yayın dönemi; ekonomik sıkıntılar, yükselen popülizm hareketi, SCF denemesi, Kemalist ideoloji çalışmaları, 1931 Basın Kanunu ve Basın Birliği gibi iktidar gölgesinin yoğun olarak hissedildiği yıllar olarak değerlendirilmektedir. Böyle bir ortamda Kadro, Yakup Kadri'nin olumlu intibası ile devlet bankası desteğiyle yayına başlamıştır.

Kadro bünyesindeki yazarların Marksist ve Komünist geçmişleri, ilgili dönemde Memuriyet hizmetinde bulunuyor olmaları dikkat çekicidir. Üstelik derginin ilk abonesi Mustafa Kemal Atatürk olmuştur (Bostancı, 1990, s.10). Buradan hareketle; dergi kadrosunun yönetimle ters düşecek bir pozisyonda olmadığını

söylemek mümkündür. Zira Kadro, bu iddiayı güçlendirecek şekilde Cumhuriyet inkılaplarında ideolojinin eksik olduğunu, bunu sistemleştirmek için bulunduklarını ilk sayıda duyurmuştur (Kadro, 1932):

"Türkiye bir inkılap içindedir… Hülasa; Cihanın bin bir çeşit hadisata gebe olan bugünkü esrarengiz gidişi içinde, mukadderatını kendi inkılabının mukadderatına bağlayan inkılap neslimizin muhtaç olduğu inkılap şevkini her zaman uyanık tutmak ve inkılabımızın bir bakışta idrakimizi durdurur gibi görünen coşkun ve mürekkep cereyanına daima hâkim kalabilmek için, onun prensiplerini hududu muayyen kriteryumlar eklinde bilmeye, benimsemeye ve benimsetmeye mecburuz. KADRO, BUNUN İÇİN ÇIKIYOR."

Derginin bu amaç doğrultusunda ideoloğu görevini Şevket Süreyya Aydemir'in üstlendiğini söylemek mümkündür. Ekonomi merkezli yazılarında durum tespitleri ve önerileri bir bütün halinde yer almıştır. Zira daha temelde bir konferansta temelleri atılan Kadro, Atatürk'e sunulan öneri halinin kabul alıp teze dönüşmesi, akabinde 'İnkılap ve Kadro' ismiyle kitaplaşması süreçlerini yaşamıştır. Başlangıç sayılabilecek olan söz konusu konferansta Aydemir, "Türkiye bir inkılap içindedir… Bu inkılap durmadı" demiş, söz konusu kitap da onun imzasıyla yayınlanmıştır (Aydemir, 1987, s.431-443). Ancak birinci sayıdan itibaren Kemalist ideolojiyle birlikte olduğunu belirten, yayın hayatı boyunca zaman zaman bunu hatırlatan Kadro'nun, 1935'te yönetim isteğiyle kapatılması önemlidir. Bu sonucun arka planında; yayın boyunca dergi yazarları üzerinden Kadro'nun komünistlikle suçlanması yahut ilişkilendirilmesi yer alıyor denilebilir. Kadro yazarlarının dergi boyunca ana temalarını özellikle ekonomiyle ilişkilendirmek mümkündür. 1929 Buhranı'nın gölgesinde geçirilen zor ekonomik dönemde Devletçilik politikaları hızlandırılmaya çalışılmıştır. Dergi yazarları her ne kadar Kemalizm bağlamında destek olmaya çalışmış olsalar da, muhaliflik eleştirilerinden kaçamamışlardır.

Kadro, 3 yıllık yayın hayatıyla kapanmıştır. Tör, kendi imzasını taşıyan bir yazıda Yakup Kadri'nin 'Zoraki Diplomat' oluşuna işaret ederek arka planı göstermeye çalışmıştır (Tör, 1980, s.43):

"…'KADRO', yerli yabancı birçok çıkar zümrelerini tedirgin etmiştir. Aleyhimize sinsi bir kampanya açıldı ve en sonunda İmtiyaz sahibimiz Yakup Kadri'yi 'Zoraki Diplomat' yaptırarak aramızdan ayırdılar. Biz de üçüncü yılını dolduran Kadro' yu kapattık."

Ancak başlangıçta Kadro'ya gösterilen olumlu havanın bir başka kanıtını derginin 22.sayısında Tör, bizzat Atatürk'ün sözlerini aktararak ortaya koymaya

çalışmıştır.[6] Nitekim söz konusu olumlu hava, uzun yıllar sürmemiştir. Kadro 1935 yılında, 35 sayıyla kapanmış olmasına rağmen oluşturmaya çalıştığı sistemli Kemalist ideoloji hareketleriyle önemli bir fikir hareketi olarak var olmaya devam etmiştir.

14 Mart 1936 tarihinde yayın hayatına başlayan Ağaç dergisi, Necip Fazıl Kısakürek öncülüğünde yayınlanan bir sanat ve fikir dergisidir. Derginin sloganı, "Sanat, Fikir, Aksiyon" şeklinde verilirken İslamcı bir çizgide yer aldığı söylenebilir. İlgili yıllarda Türk siyasetinde İslamcı bir havanın olmadığını ileri sürmek mümkündür. Dolayısıyla bu yıllarda İslamcı düşünürlerin daha çok entelektüel çalışmalarla kendisini gösterdiği görülmektedir. Ağaç dergisi de bu bağlamda İslamcı bir fikir dergisi olarak değerlendirilebilir. Zira 1934 yılında Kısakürek'in zihin dünyası İslamcı bir çizgiye yönelmiştir. Bu durum ilk olarak 1936'da Ağaç dergisinde, sonrasında ise Büyük Doğu gibi çok daha net İslamcı çizgide fikir dergilerine aktarılmıştır. Ağaç dergisi hem Kısakürek'in hem de İslamcı düşünürlerin ilk fikir dergisi olarak görülebilir. Bu bağlamda, "Okuyucuya Mahrem Birkaç Söz" başlıklı ilk sayı yazısında Ağaç dergisi varlığını ve sebebini şu sözlerle ifade etmiştir (Ağaç, 1936):

"… Ne yapmak istediğimiz hakkında kelime bile söylemeyeceğiz. Onu göreceksin! Ya olacak ya olmayacak. Fakat bizim sana peşin olarak söylemeye mecbur olduğumuz tek bir söz var. Bu mecmua, senin isteğine, senin keyfine, senin gayene hizmet için çıkmıyor. İsteği, keyfi, gayesi yüzü kadar meçhul ve sayısı kadar değişik olan senden evvel bizim bir isteğimiz, bizim bir keyfimiz, bizim bir gayemiz olacak. Eğer onlar üzerinde birleşirsek (Ağaç) ı kendi mecmuan bil."

Dergi toplam 17 sayı yayınlanmış, bünyesinde pek çok farklı ismi ağırlamıştır. Yazarlar arasında Mustafa Şekip Tunç, Abdülhak Şinasi Hisar, Ahmet Hamdi Tanpınar gibi isimlerin yanı sıra Sait Faik Abasıyanık, Sabahattin Ali gibi solcu imzalar da yer almıştır. Dolayısıyla Ağaç, farklı ideolojik kalemlerle yayınlanmıştır. Ancak hatırlanacağı üzere Ağaç'taki İslamcı fikir yazılarının bariz bir şekilde olmadığı görülmektedir. Yazılar çoğu zaman örtülü bir şekilde olurken genelde derginin benimsediği ruh, maneviyat gibi temalarla uyumlu şekilde yayınlanmıştır. Genel olarak Ağaç dergisinin maddiyata karşı maneviyatı, ruhu önemsediği ve mevcut döneme bunlar üzerinden eleştiriler getirdiği söylenebilir. Derginin fikir babası olarak Necip Fazıl Kısakürek'i göstermek mümkündür. Her ne kadar dergi yaşamı boyunca ağır bir muhalefete

[6] "Hatırlıyorum ki, 'Kadro' intişar ederken, maksadının Türk milletine has meslek ve metodun millet ve memlekette teessüs ve inkişafına hizmet olduğunu yazmıştı. Kadro' ya bu maksadında geniş muvaffakiyet dilerim" Gazi M. Kemal.

rastlanılmasa da dergi 17 sayı sonunda 1936 yılında kapanmıştır. Ancak derginin, daha sonra gelen Büyük Doğu çizgisinin temelinin atılmasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan son fikir dergisi, Çınaraltı'dır. 9 Ağustos 1941'de yayın hayatına başlayıp 9 Haziran 1948'de toplam 161 sayıyla veda eden Çınaraltı dergisi, "Dilde, Fikirde, İşte Birlik" sloganıyla tarihte yer almıştır. Aralıklarla üç devre yayın yapmış olan derginin başyazarı ve imtiyaz sahipleri zaman içerisinde Orhan Seyfi Orhon ve Yusuf Ziya Ortaç olmuştur.

Çınaraltı dergisini, yayın yaptığı dönemde ılımlı bir Türkçü fikir dergisi olarak tanımlamak mümkündür. Dergi başyazarlarının tutumlarının ve dönem içerisinde kaleme alınan yazıların keskin bir Türkçülük anlayışından uzak olduğu söylenebilir. Aynı zamanda ilgili yıllarda İnönü yönetimiyle ters düşülecek yazıların olmaması ve hem Orhon hem de Ortaç'ın döneme dair olumlu yazıları, ılımlı bir tavrın benimsendiğinin göstergesidir. Dergi bünyesinde çeşitli yazarlar, farklı edebi türler yer almış olmakla birlikte çalışma kapsamında siyasi fikir yazılarına odaklanılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda Orhon ve Ortaç'ın yanı sıra derginin ideoloğu olarak da anılan Hüseyin Hüsnü Emir Erkilet (Tonga, 2004, s.41) ve derginin genel Türkçülük anlayışıyla ters düşen Hüseyin Nihal Atsız'ın belli yazıları incelenmeye çalışılmıştır. Orhon, Ortaç ve Erkilet'in yazılarında ağırlıklı olarak Türkçülük fikri ve niteliğinin ele alındığı görülürken Atsız'ın tarih, ahlak, dil gibi meselelere de özel olarak değindiği fark edilmiştir. Yine dikkat çeken bir başka noktanın ise Orhon ve Ortaç'ın daha ılımlı bir Türkçülük çizgisinde yer alırken Atsız ve Erkilet'in özellikle Turan vurgularının daha sert olduğu söylenebilir.

Analiz: Tek Parti Döneminde Siyasal Akımlar: Fikir Dergileri Eksenli Bir Analiz (1923-1945)

Kadro dergisi 1932 yılında, fikir dergileri arasında önemli bir konumda yayın hayatına başlamıştır. Dergide inkılaplar, Kemalist ideolojinin sistemleştirilebilmesi için farklı açılardan ele alınırken, ekonomi gibi temaların yanında Yakup Kadri kaleminde edebi yönü ağır basan yazılar da yer almaktadır. Derginin ideoloğu olarak görülebilen Aydemir'in özellikle inkılap ve ideoloji bağlamında yazılarının dikkat çekici olduğu söylenebilir. İnkılap heyecanını daima yaşaması gerektiğini, ilerlemenin bu heyecanla sağlanacağını ifade eden Aydemir, karşıt ruh halini Pesimist olarak nitelerken inkılap hareketine verdikleri zararı açıklamaya çalışmıştır: (Aydemir, 1932a, s.4):"…Türkiye'de Pesimizmin ilk kasti, inkılap heyecanınadır… İnkılap; heyecanından mahrum olunca, inkılap idealizmi ve bu idealizmi yaşatan azlık, fakat şuurlu ve disipline inkılap kadrosu kendiliğinden parçalanır diye beklerler". Benzer şekilde inkılap heyecanına

yaptığı vurgu, ikinci sayıda da "İnkılap Heyecanı" başlığı altında kendisini göstermiştir (Aydemir, 1932b, s.5-8).

Aydemir'in inkılap bağlamında ekonomi yazıları da görülmektedir. Şeker üretimi gibi çeşitli konularda yazan Aydemir, her ne kadar yönetimle zıt düşmemeye çalışsa da çeşitli eleştiriler almıştır. Nitekim Kadro, bu eleştirilerin bir sonucu olarak kapanmıştır. Ancak mevcut duruma rağmen Aydemir'in fikirlerini beyandan kaçınmaması dönemin demokrasi-basın ilişkisi açısından önemlidir.

Derginin imtiyaz sahibi Yakup Kadri Karaosmanoğlu, diğer yazarlar gibi Marksist veya Komünist bir geçmişe sahip değildir. Dergi bünyesinde de yazılarının ağırlıklı olarak edebi yönde olduğu söylenebilir. Ancak Kadro'nun siyasi bir fikir dergisi olması, derginin hayat amacının inkılabın ideolojileştirilmesi gibi olduğu düşünülürse edebi yazılarında dahi belli bir siyasi tınının olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda Yakup Kadri'nin Kadro açısından esas olarak Marksist-Komünist eleştirilere karşı bir koruma üstlendiği söylenebilir. Zira onun Kemalist ve inkılapçı kimliği, Kadro imtiyaz sahibi olması açısından önemlidir. Ancak bu koruma gücünün yalnızca 3 yıl etkili olduğu görülmektedir. Zira Kadro, Yakup Kadri'nin Tiran'a elçiliği ile kapanmıştır. Dolayısıyla tüm süreci bu bağlamda değerlendirmek mümkün olmaktadır. Arada kurulan bağı, doğrular nitelikteki başka bir beyan, hâlihazırda Tör'ün ifadeleriyle daha önce de vurgulanmıştır.

Burhan Asaf Belge, dergideki sol geçmişe sahip yazarlardan bir diğeri olarak ağırlıklı ekonomi yazılarıyla yer almıştır. Kadro bünyesine dâhil olmasında Yakup Kadri ile olan tanışıklığının etkili olduğu düşünülebilir. Yine Aydemir gibi ilgili yıllarda memuriyet hizmetinde olması bir başka ortak özelliktir. Dünya ekonomisi, emperyalizm temalı ekonomi yazılarında Devletçilikle birlikte kendi sol geçmişinin de hissedildiği söylenebilir.

İsmail Hüsrev Tökin, çalışma kapsamında Kadro bünyesinde analiz edilmeye çalışılan son yazardır. Sol geçmişe sahip, memuriyet hizmetinde bulunan Tökin, Kadro öncesinde de ekonomi temalı yazılar kaleme almıştır. Yazılarında sol eğilimden ziyade Kemalist çizginin daha fazla hissedildiği söylenebilir. Yine dünya ekonomisiyle ilgili de yazılar kaleme alarak derginin fikri zenginliğine katkıda bulunduğu görülmüştür.

Tek Parti yıllarındaki siyasal akımların demokrasi ve fikir dergileri üzerinden analizinde ele alınan bir diğer dergi olan Ağaç, 1936'da Necip Fazıl Kısakürek imzasıyla yayın hayatına başlamıştır. Ağaç dergisi, çalışmada İslamcılık çizgisinde yer alan bir sanat ve fikir dergisi olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamında yazıları analiz edilen dergi yazarları; Necip Fazıl Kısakürek, Mustafa

Şekip Tunç, Abdülhak Şinasi Hisar, Ahmet Hamdi Tanpınar'dır. Ağaç dergisi, İslamcı bir fikir ve sanat dergisi olsa da İslamcı fikir yazılarının ağırlık olarak örtülü şekilde göründüğü söylenebilir. Zira ilgili yıllarda İslamcı düşünürler açık siyasi yazılardan ziyade entelektüel alanlarda kendilerini göstermektedirler. Buna rağmen maneviyat, ruh temalı yazılar arasında fikri açıdan en keskin sayılabilecek imzaların Kısakürek'e ait olduğunu söylemek mümkündür. Zira dergi sahibi olarak da Kısakürek öne çıkan bir isim olmaktadır. İlk sayıdan itibaren 'Kitap-Mecmua-Gazete' köşesinde kaleme aldığı yazılarda dahi siyasi arka plan görülebilmektedir. "Hırsız, Polis ve Komünist" örnekler arasındayken, başka bir yazıda hazırlanan Fransızca Antoloji'yi Türk yazarları açısından "…Eser tercüme etmek kolaydır. Kıymet hükmüne gelince, bunu, Türk muharririnin Fransızca bir propaganda eserinden beklemesi ayıpların en büyüğüdür" ifadelerini kullanarak eleştirmiştir (Kısakürek, 1936a, s.12). Fikir yazıları arasında en dikkat çekici olanlardan ilkinin ise ikinci sayıda "Allahsız Dünya" başlığında yayınlandığı söylenebilir. Madde-ruh karşıtlığının, Kısakürek'in zihnindeki mistik anlayışın ortaya çıktığı yazı, Ağaç'ın İslamcı çizgisi açısından önemlidir. Yazıdaki dikkat çeken ifadelerden bir kısmı şu şekildedir (Kısakürek, 1936b, s.2):

"… Niçin o kadar tapındığı müspet ilimler ona tesellisini vermiyor? Ölülerin kalbini şişelerde zıplatan doktorları, suyun altına, havanın üstüne, merdiven kuran mühendisleri, Londra'daki fısıltıyı Tahran'da dinleten kaşifleri var. Bütün bunlar içinin yıkıntısına niye ilaç değil? Ruhun bütün nizamı çöktü… Allah dünyamızda çekildi. Bu çekiliş, bir insandan cesaretin çekilişi, bir çehreden muhabbetin uçuşu, bir bahçeden baharın gidişi gibi, kaba madde üzerinde takibi mümkün bir iş değil. Ve işte sıkılıyoruz, sıkılıyoruz… Perişan ruhumuzu düzene sokacak iman! Davamız seninle!"

Kısakürek'in eleştiri dolu yazılarından birisi de onun tabiriyle 'fildişi kulelerindeki sanatçılara' ithaflıdır. Fildişi kuleyi doğumda kundağa, ölümde tabuta ve yalnızlıklara benzeten Kısakürek, onun kurtulunması gereken bir koza olduğunu ifade etmiştir."…Mistik telakkiye göre her şeyden ve her ifadeden evvel var olan Allah, âlemleri, bir aşk hamlesi içinde, görünmek, bilinmek ve sevilmek için yarattı. O halde hayat, ilk sebep ve ilk hamlenin, fildişi kulesini yırtması ve gömleğini sıyırması hadisesidir" (Kısakürek, 1936c, s.2). Edebi bir kalemden çıkan bu satırların, temelde İslamcı bir zihin dünyasında yer aldığı unutulmamalıdır. Kısakürek, bu zihin dünyasını edebi kalemiyle uyum içinde Ağaç dergisine aktarabilmiştir. Dergideki ilginç yazılardan bir başkası Manzara serisidir. Toplam 6 sayıda yer alan Manzara yazı dizisi, aslolarak Türk edebiyatındaki modernleşme ve değişimi anlatmaktadır. Birinci yazıda yazarların genel görünümüyle birlikte yapılması gereken bir değişim vurgulanmıştır

(Kısakürek, 1936d). Akabinde Türk Orta çağ entelektüelleri 'İslam-iman-ideoloji' çizgisinde ele alınmıştır. Burada mevcut dönem belli bir kimliğe sahip olması ve o kimliğini entelektüelleri yüceltmesi açısından olumlu olarak işlenmiştir (Kısakürek, 1936e). Ancak Kısakürek'in Tanzimat dönemiyle birlikte, Birinci Dünya Savaşı dönemini 'taklitçilik ve hayranlıkla' eşleştirdiği ve olumsuz bir profil çizdiği söylenebilir (Kısakürek, 1936f). Savaş sonrası dönemde Ziya Gökalp etkisine dikkat çekilirken, olumlu bir sürecin başladığı görülmekte ancak yine de yeterli bulunmamaktadır (Kısakürek, 1936g). Zira içinde bulunduğu mevcut günü, 'günlerin en acıklısı' olarak nitelemektedir (Kısakürek, 1936h). Temelde edebiyat merkezli bir yazı dizisi olsa da Manzara serisinin son satırları, arka planda yükselen bir İslamcı zihin dünyasını işaret etmektedir. Tüm bu yazıların ortak özellikleri yeniden ziyade eskiye duyulan özlem olarak verilebilir (Kısakürek, 1936ı):

"… Manzaralar da Türk edebiyatının, ilk günlerden bugüne kadar en kaba ve en kısa yollardan basit bir karalama halinde ve küçücük bir çerçeve içinde telakkisidir… Bundan böyle eski hallerle, her an daha etraflı, daha derin ve daha yakından yüz yüze gelmek üzere yeni hallere dönerken, gemilerini yakan kumandanlar gibi borcumuzu maziye değil, istikbale taahhüt ediyoruz."

Kısakürek imzalı fikir yazılardan ikisi ise farklı yazılar olarak ahlak ve ilerilik-gerilik meselesi olarak okunmaktadır. Mevcut dönemde yine edebiyat merkezli olarak ahlak eleştirisi yapan Necip Fazıl, söz konusu ahlak geriliğinin Edebiyat-ı Cedide ile başladığını ifade etmektedir. Ona göre, önemli olan İslam ahlakıdır. Ancak Tevfik Fikret örneğiyle vurguladığı husus şudur: kişi, ahlak temelini İslam ahlakı ve terbiyesi ile attıysa, sonraki süreçte Batı etkisi onu zayıflatamamaktadır. Burada Batı'nın olumsuz etkisi bohemlik ve hafiyecilik olarak görülmektedir Avrupa'dan gelen bohemliğin yanı sıra fikir hafiyeciliği, ona göre son derece gereksizdir (Kısakürek, 1936i):

"… Belki her işte hafiyeliğin pratik bir faydası olabilir, fakat fikir işlerinde asla! Çünkü tefsiri yapılan adam, bir fikir ve bir dava sahibi ise hafiyeye ne lüzum var? Davasını o söyleyecek, o haykıracak ve duyulmasından korkmak şöyle dursun, duyulmamasından ürkecektir".

İlerilik-gerilik meselesinde ise asıl fikrini şu sözleriyle özetlemek mümkündür: "…Geriye doğru göründüğü halde ileriye ve ileriye doğru göründüğü halde, geriye doğru giden yollar vardır" (Kısakürek, 1936j). Ona göre, geri olan modası geçmiş kalıplardan çıkamayan, düşünmekten korkan kişidir. Ancak bu durum kendisini ileri sayanda da geri sayanda da görülebilir. Bu durumda Necip Fazıl'a göre bu iki kişi, birbirine zıt iki softa tip olmaktadır.

Ağaç'ın fikir yazılarında ağırlık imza, Kısakürek'e ait olsa da onunla birlikte zihin dünyasıyla öne çıkan bir diğer isim Mustafa Şekip Tunç'tur. "Sanat, Fikir, Aksiyon" sloganında özellikle aksiyonu anlatmaya ve açıklamaya çalışan Tunç, dergiye felsefi yönü güçlü yazılarıyla destek olmuştur. İlk sayıdan itibaren Ağaç dergisinin taklitten uzak, zengin kültür birikimi ile var olması gerektiğini ifade etmiştir. Aksiyonun tanımını yaparken ise geçmiş ve bugünü birbirine bağlı şekilde düşünerek "…bütün geçmiş tecrübe ve aksiyonlar birbiri içinde eriyerek yeni bir aksiyon şekli altında doğabilirse hakiki bir aksiyon olmuştur" ifadesiyle açıklamış olduğu söylenebilir (Tunç, 1936, s.3). Ona göre, basitçe otomatik hale gelen, saplantılı davranışlarımız aksiyon kavramı içine dâhil değildir. Aksiyon, tüm bu davranışların dün ve bugün etkileşim için girmesiyle var olmaktadır.

Abdülhak Şinasi Hisar, derginin bir başka destekleyici yazarıdır. Hisar'ın siyasi geçmişi, maddeciliğe karşıtlığı gibi durumlar göz önüne alındığında Ağaç dergisi bütününde önemli bir kalem olduğu görülmektedir. Ancak dergi bünyesinde fikir yazılarından ziyade seyahat ve edebiyat gibi temalarda yazılar kaleme almıştır. Seyahatle ilgili yazısında mesafelerin milletlerarası farklılıklara neden olurken tarih ve iklimin benzerlikleri arttırdığını vurgulamıştır (Hisar, 1936). Yine edebiyatla ilgili fikirleri, birer deneme şeklinde görülebilen yazı dizisinde yer almıştır.

Ahmet Hamdi Tanpınar'da özellikle Necip Fazıl Kısakürek ile olan ilişkisi ve siyasi geçmişi göz önünde bulundurularak analiz kapsamına alınmıştır. Ancak Tanpınar'ın da Hisar gibi fikri yazılarından çok edebi kalemiyle öne çıktığı görülmektedir. Farklı sayılarda rastlanılan Tanpınar, toplam 7 sayı ile Ağaç bünyesinde katkı göstermiştir. Çeşitli şiirler ve hikayelerle görülen yazar için bir dönem dergi bünyesinde bir nevi kayıp ilanı verildiği görülmektedir (Ağaç, 1936b, s.16): "...dostumuza kavuşacağımız günü bekliyoruz".

Analiz kapsamında ele alınan son fikir dergisi Türkçülük bağlamında 1941'de yayın hayatına başlayan Çınaraltı dergisidir. Derginin yayın amacı ilk sayıda Orhon'un, "İdeal" başlığı altında hem Türkçülük fikrinin ideal eksikliğinden hem de derginin bu eksikliği giderme amacından bahsedilmiştir (Tonga, 2004, s.38). Türkçülük fikrindeki ideal eksikliği yine dergide Erkilet tarafından da ele alınmıştır. İlk yazısında "İdeale Doğru" başlığı adı altında "Türk milletinin mefkuresi var mıdır ve ne olmak gerektir?" diyen Erkilet, yazı içerisinde net bir söylemde bulunmamakla birlikte nüfus vurgusuyla dikkat çekmiştir. Söz konusu nüfusun 'Turan' niteliğine sahip olduğunu söylemek mümkündür. Zira hem ilgili yazı hem de Erkilet'in genel düşünce sistemi, bu kanıyı doğrulamaktadır. "…Buna göre, tamamıyla esir ve yahut bir kısmı esir ve bir kısmı ergin olan

milletlerin en yüce ve kutlu ülküsünün artık ne olacağı bellidir: Kurtuluş ve birlik" (Erkilet, 1941a, s.4).

Türkçülük sadece fikri niteliği açısından değil, aynı zamanda Türkçü kişinin niteliği açısından da ele alınmıştır. Orhon'un, 1942 tarihli "Medeniyet ve Hars" başlıklı yazısını ve 1943 tarihli "Türkçülük, inkılapçı bir fikirdir.." metnini bu bağlamda yorumlamak mümkündür. 1943'te yapılan inkılapların Türkçüler tarafından yapıldığına işaret ederken, Türkçü kişinin ilerlemeci yönünü vurgulamaktadır (Orhon, 1943a). 1942 tarihli ilk yazıda ise Türkçülüğün medeniyetle ve kültürle olan ilişkisine dikkat çekmektedir. Yazıda Türkçü kişinin, milletini yükseltme gayesinde olduğu vurgulanırken aksi bir durumun samimiyeti sorgulanmıştır. Ancak zihin dünyasında önemli derecede Ziya Gökalp etkisi bulunan Orhon'un, yazısındaki medeniyet ve kültür ilişkisi öne çıkmaktadır. Gökalp'in meşhur 'Türkleşmek, Muasırlaşmak, İslamlaşmak' eserinden izleri bu yazı içerisinde okuyabilmek mümkündür. Zira Orhon, garp medeniyetini işaret ederken Türk kültürünün zorunlu varlığını şu şekilde dile getirmiştir:

"…Medeniyetin beynelmilel, fakat harsın mutlaka milli olduğunu unutmayacağız. Medeniyette yükselirken harsımızı da kuvvetlendireceğiz. Soysuzlaşmadan medenileşeceğiz. Muasır bir millet olmanın bundan başka yolu yoktur" (Orhon, 1942a, s.3).

Aynı doğrultuda dikkate alınması gereken bir diğer yazı, "Türkçülük ve Din" başlığı altındadır. Orhon burada da Türkçü kişinin dindar yönüne işaret ederek ikisinin birbirinden ayrı düşünülemeyeceğini vurgulamıştır (Orhon, 1942b). Derginin başyazarı olarak Orhon'un söylemlerinin ayrı bir öneme sahip olduğu ileri sürülebilir. Nitekim derginin genel duruşu onun ve Ortaç'ın kalemi etkisindedir. Bu nedenle Türkçülük fikrine yükledikleri anlam ve Türkçü kişinin kim olduğu vurgulamaları önem taşımaktadır. İkinci Dünya Savaşı yıllarında, dünya genelinde yükselen popülizm etkisinde milliyetçi bir derginin ırkçılıkla ilgili yazıları önem taşımaktadır. Orhon, 1942'de Başbakan Şükrü Saraçoğlu'nun "Biz Türk'üz.."[7] şeklinde başlayan ifadesini "Türkçülüğün Amentüsü" ilan etmiştir. Bu ilan, bizzat Çınaraltı'nda yer almıştır (Orhon, 1942c). Orhon, bu sözlerle birlikte Türkçülük tahlilinde bir kan temeli aranmasının yanlış olduğunu vurgulamış, kendini Türk hissetmek gibi durumların aranması gerektiğini belirtmiştir. Yine 1943 yılında bu sefer daha sert bir tonda ırkçı olmadığını ve

[7] "Biz Türk'üz, Türkçüyüz ve daima da böyle kalacağız. Bizim için Türkçülük bir kan meselesi olduğu kadar ve laakal o kadar bir vicdan ve kültür meselesidir. Biz azalan, azaltan Türkçü değil, çoğalan ve çoğaltan Türkçüyüz ve her vakit bu istikamette çalışacağız!" (Saraçoğlu'ndan aktaran Orhon, 1942c).

olmayacağını, kendisine yöneltilen bu eleştiriyi, Çınaraltı'ndan yanıtlamıştır (Orhon, 1943b). Eleştirilere yanıtın dergi üzerinden verilmesi, derginin başyazarı olduğu dikkate alındığında önem arz etmektedir. Burada Çınaraltı dergisinin de Türkçülük bakımından, böyle bir noktada yer aldığının ilan edildiği söylenebilir.

Orhon'un Türkçülük kaleminde, dil ve Anadoluculuk meseleleri de yer almıştır. 1942'de "Anadoluculuk" başlığını açan Orhon, Anadoluculuk ve Türkçülük fikirlerinin birbirine zıt olmadığını, Türklüğün büyüklüğünü vurgulayarak cevaplamıştır (Orhon, 1942d). Dil meselesi ise Orhon tarafından olumlu bir profilde ele alınmıştır. Türkçü düşünürlerin oldukça hassas yaklaştığı meselede Orhon, Türkçedeki şive farklılığı, gramer hataları gibi noktaların ciddi bir zarar taşımadığını belirtmektedir (Orhon, 1942e).

Derginin üçüncü devresinde sahibi olarak da yer alan Yusuf Ziya Ortaç'ın da, genel olarak Orhon ile aynı ılımlı Türkçü çizgisinde yer aldığı söylenebilir. Ziya Gökalp etkisinin Ortaç'da da oldukça yüksek olduğu görülmektedir. "…Kalemi elimize aldığımız gün, Ziya Gökalp'i karşımızda bulduk. O bizim mürşidimizdi…" ifadelerine Çınaraltı'nda yer vermiştir (Ortaç, 1941, s.13). Aynı yazıda Türk edebiyatında bir buhran olarak nitelediği sol fikir etkisine dikkat çekmektedir. Yazı, genel görünümde bir edebiyat eleştirisi olsa da siyasi bir eleştiri niteliği de taşımaktadır. Dergide edebi türde eserlerinin yanı sıra siyasi fikir yazıları da dikkat çekici niteliktedir. Kuvayı Milliye ruhu, Başbakan Saraçoğlu'nun Türkçülük konuşması, yükselen Türkçü hareket; Ortaç'ın kaleminde yer bulmuştur. Kuvayı Milliye ruhunda devletin planlı ve teşkilatçı yapısını işaret ederken, İnönü dönemine bir övgünün olduğunu söylemek mümkündür (Ortaç, 1942a). Saraçoğlu'nun konuşması ise Ortaç tarafından, devlet ağzıyla tüm yaşamda yükselen bir Türkçülüğe işaret etmektedir. Ortaç, "Türk'e doğru" yazısında şu ifadeleri kullanmaktadır (Ortaç, 1942b): "Bütün memleket kendine döndü. Her yerde Türk'e doğru, her işte Türk'e doğru, her adımda Türk'e doğru…". Yine savaş yıllarındaki politik arka planı düşünüldüğünde söz konusu ifadelerin ayrı bir önem taşıdığını söylemek mümkündür. Ortaç'ın yazılarında da İnönü yönetimiyle ters düşülmemeye çalışıldığı hatta memnun bir havanın varlığı ileri sürülebilir. Ortaç'ın Varlık Vergisi'ni, zenginlerin vatan borcu olarak tanımlayarak desteklemesi bir örnek olarak görülebilir (Ortaç, 1942c).

Çınaraltı'nda dergi başyazarları ve farklı devrelerde sahipleri olan Orhon ve Ortaç'tan Türkçülükteki yeri bakımından farklılaşan isim Hüseyin Nihal Atsız'dır. Atsız, Türkçülük düşüncesinde 'Irkçı, Turancı' şeklinde tanınmaktadır. Üstelik kendi Türk kabulünün kan esasına dayandığı sıklıkla yazılarında vurgulanmaktadır. Buna rağmen, söz konusu yıllarda ılımlı bir tavır benimseyen

Çınaraltı'nda yazılar yazması önemli bir nokta olarak görülmektedir. Atsız'ın dergideki yazılarına bakıldığında özellikle tarih, dil ve ahlak konuları öne çıkmaktadır.

Atsız imzalı tarih yazılarından "Türk Tarihine Bakışımız Nasıl Olmalıdır?" başlıklı metin, dönemin tarih yazımına ciddi eleştiriler barındırmaktadır. Çınaraltı'nda yayınlanan yazıda Atsız, yeni Türk tarih yazımında Hititlerle birlikte eski kavimlerin Türk kabulünü, Osmanlı tarihine yönelik yaklaşımı hem tarihi anlamayı zorlaştırması hem de herkesi Türk kabul ederek Türk olma ayrıcalığını zedelemesi bakımından eleştirir. Türklerin Anadolu'daki varlığından, tarihteki eski yerlerine kadar ele aldığı detaylı yazıda, tarih yazımına yaptığı eleştiriyi şu şekilde açıklamaktadır *(*Atsız, 1992a, s.96) : "… Bugün milliyetçi olduğumuz ve büyük Türk birliğine gittiğimiz için de tarihimize vereceğimiz sistem dileklerimize uygun olmalı, bize yalnız maziyi en parlak şekilde göstermekle kalmayarak ilerisi için de bir yol çizmelidir."

"10 İlkteşrin 1444 Varna Meydan Savaşı", "Büyük Günler", "En Eski Zamana Ait Türk Destanı: Alp Er Tunga Destanı", "İran Türkleri" gibi Türk tarihi temalı yazılar kaleme alan Atsız'ın, tarihe bütüncül bir bakış açısıyla yaklaştığı görülmektedir (Atsız, 1992a, s.159-299). Orta Asya'dan itibaren tüm Türk tarihini önemle incelemiştir. Çınaraltı'nda "İki Mühim Eser" adlı bir kitap tanıtım yazısı kaleme alan Atsız'ın, içerikleri bakımından farklı dönemleri ele alan kitapları tanıtırken yazarlarını "…su katılmamış Türk…" olarak tanıtması ve metne böyle bir not düşmesi dikkat çekmektedir (Atsız, 1992a, s.401). Zira dergi başyazarları, kan esaslı Türk kabulünü benimsemediklerinin altını defaca çizmiştir. "Mühim Bir Dergi" ise Konya Halkevi'ne ait Konya adlı derginin tanıtımıdır. Atsız, derginin tarih yazımının ve tercümelerinin kıymetine dikkat çekmiş, bu tür önemli dergilerin kaybolmaması için Halkevlerinin cilt haline getirme gibi bir koruma yoluna girmesi gerektiğini belirtmiştir (Atsız, 1992a, s.433-437).

Çınaraltı'nda ele alınan meselelerden biri olan dil noktasında da Atsız, tarihle iç içe bir yazı kaleme almıştır. "Dilimizi Türkçeleştirmek İçin Ameli Yollar" başlıklı yazıda Türkçe'nin; Maniheizm'in kabulü, İslamiyet'in kabulüyle Arapça ve Acemcenin etkisi ve Batı dillerinin kültür dili olarak etkisi şeklinde sıralanan üç büyük buhran geçirdiğini ileri sürmüştür. "…Çünkü millet nihayet kan ve dil demektir. Fakat dilini kaybeden millet yok olmuştur demektir" diyen Atsız (Atsız, 1992a, s.352-353), çözüm önerilerinde de başta devletin isminin Türkeli olması, devlete dair kurum, unvan isimlerinin Türkçeleştirilmesi gibi hakim bir Türkçü anlayışı işaret etmiştir. Söz konusu Türkçü anlayış, Türk gençleri ve ahlak noktasında da öne çıkmaktadır. Atsız'ın ahlak ve gençlikle ilgili eleştirileri ve

çözüm önerilerinin oldukça sert olduğu ileri sürülebilir. Zira "Türkçülüğün sert bir ahlakı vardır… Geçmişe ve eski değerlere bağlıdır" ifadeleri, aynı zamanda gençlikte yükselmesini istediği milli şuurun önemine işaret etmektedir (Atsız, 2011, s.53). Atsız'ın kaleme aldığı "Milli Şuur" yazısı, onun tarih, ahlak ve şuur anlayışını özetler niteliktedir. Çınaraltı'nda yayınlanan yazıda dört önemli kale sıralanmaktadır: ordu, istiklal, dil, milli şuur (Atsız, 1992b, s.225-228):

"Bir millet ordusunu kaybedebilir. Fakat dilini sakladıkça o millet yaşıyor demektir. Dilini kaybeden bir millet, dilini cebri sebeplerle kaybettiği halde milli şuuruna sahipse o millet ölmeyecek demektir… Milli şuur bir milletin yaşama iradesi, hayat kaynağı ve en kuvvetli silahıdır"

Atsız'a göre Türklük ahlakı, yüksek bir mertebededir ve ona milli şuur ile çıkılabilir. Söz konusu şuuru benimsemesi ve yaşatması gereken Türk gençliği ise eğitilmelidir. Atsız'a göre gençlik; tam bir Türkçülük anlayışıyla, disiplinli ve sert bir eğitim görmelidir. Diğer milletlerle mücadele içinde olan Türk milletinin, kahramanca bir anlayışla yetiştirilmesi gerektiğini ileri sürmüş ancak mevcut eğitim sisteminin yetersiz kalacağını ifade etmiştir. Bu noktada yazısına; karma eğitimden vazgeçilmesi, Türk dil, tarih bilgisi verilen derslerde ciddi ve geniş bir müfredatın uygulanması, okulların kışlaya benzemesi gibi dikkat çeken bir öneri listesi de eklemiştir (Atsız, 2011, s.139-142).

Atsız'ın Çınaraltı'nın genel profiline göre, oldukça sert bir kalem olduğu görülmektedir. Ancak düşüncelerini, kendi dergilerinde olduğu gibi Çınaraltı'nda da olduğu gibi yazması önemlidir. Yine temelde Türk kabulünde başyazarlarla ters düşmesine rağmen kendisine, Çınaraltı'nda yer bulmuş olması dikkat çekicidir. Bu noktada; Çınaraltı'nın 1944 Olaylarıyla ilgili yazı yayınlamamış olması, İnönü yönetimiyle uyum içinde görünmeye çalışması, Atsız'ın ise dönem içindeki muhalif karakterinin unutulmaması gerekmektedir.

Derginin ideoloğu olarak da görünen Hüseyin Hüsnü Emir Erkilet, Atsız'la Turan çizgisinde benzer görünmektedir. Emekli General'in dergideki yazıları, 'Şark Cephesinde Gördüklerim' adlı eseriyle paralel okunduğunda daha açıklayıcı olmaktadır. İkinci Dünya Savaşı sırasında Doğu cephesine olan gezisini ve Hitler'le olan münasebetini anlattığı kitabında özellikle Turan coğrafyasındaki Türklerle ilgili ifadeleri dikkat çekicidir. Aynı zamanda Türk tanımı da hem Çınaraltı'nda hem ilgili eserde önemli görülmektedir. "…Türkiye devletinin şimdiki siyasi hudutları içinde ve dışında ırk, kan ve hars cihetleriyle kendini Türk hisseden ve ırk dışında Türklüğü benimseyen her ferdin Türk milletinden addedilmesi pek ala mümkündür ve başka da çare yoktur" (Erkilet, 1941b, s.4). Söz konusu tanım, "Devlet, Ümmet ve Millet" başlıklı yazıda yer almakla birlikte dikkat çeken nokta Erkilet'in, Gökalp'in hars kabullü Türk tanımına yönelttiği

eleştirilerdir. İkinci Dünya Savaşı sırasında Almanya'nın benimsediği 'Almanlaşmak' anlayışından örnekler veren Erkilet, Gökalp'i sadece din ve dil bakımından sınırlı kalan millet tanımlaması nedeniyle eleştirmiştir. Ancak hem savaş yıllarında Alman örneği üzerinden gitmesi hem de derginin isminin dahi Ziya Gökalp etkisinde iken böyle bir muhalif tavır sergilemesi dikkat çekicidir. Çınaraltı'nda yer alan bu eleştiri, 'Şark Cephesinde Gördüklerim' adlı eserde de farklı şekilde okunabilmektedir. Özellikle din hususunda; "…Her Müslüman Türk olmadığı gibi her Türk de Müslüman değildir…" ifadesi (Erkilet, 1943, s.197) ve Hristiyan bir toplum içinde Türklüklerini koruyabilen Besterabya'daki Türkler örneği dikkat çekicidir (Erkilet, 1943, s.53).

Erkilet'in Çınaraltı'nda yer alan Turan vurgulu yazılarından bazıları "Milliyetçilik Neden Lazımdır?" (Erkilet, 1942a), "Coğrafi Türk Birliği" (Erkilet, 1942b), "Biz Küçük Bir Millet Değiliz" (Erkilet, 1942c) şeklinde başlıklandırılmıştır. Erkilet'in Turan hakkındaki dikkat çeken ifadelerinden biri, *Milliyetçilik Neden Lazımdır* yazısında yer almaktadır. Emperyalizm ve Turan arasında bir çizgi çizen Erkilet, Turan'ı şu şekilde savunmaktadır: "…Milliyetçinin gözü hiçbir kimsenin ne toprak, ne mal ve ne de varlığında değildir. Onun öz dileği öz milletini kurtulmak ve tek bir milli bayrak altında birleşmiş görmekten ibarettir. İşte milliyetçilik yani Türkçülük bunun için lazımdır" (Erkilet, 1942a). Söz konusu yazıların savaş yıllarında kaleme alındığı dikkate alındığında, Erkilet'in İkinci Dünya Savaşı ile Turan arasında kurduğu bağ önemli görülmektedir. *Biz Küçük Bir Millet Değiliz* derken Erkilet, satır aralarında savaşın Turan coğrafyasındaki olası etkisine işaret etmektedir (Erkilet, 1942c):

"…Ama ben o kanaatteyim ki bu harp, nasıl neticelenirse neticelensin bizim için hayırlı olacaktır… Çok ciddi ve nazik günler yaşadığımız ve daha çetin anlar geçireceğimiz muhakkaktır. Fakat neticede öyle büyük ve esaslı değişiklikler olacaktır ki bu dünya savaşından diri ve kuvvetli bir millet olarak çıkacağımıza haklı olarak inanmak lazımdır"

Turan çizgisini bu derece belli eden Erkilet'in, Çınaraltı'nda yer alan "Anadoluculuğa Dair" başlıklı yazısı oldukça eleştireldir. Düşünceyi temelsiz olarak niteleyen Erkilet, Türkiye ve Anadolu arasındaki farkı; milli ve siyasi sınırlar olarak açıklamıştır (Erkilet, 1942d):

"… Buna göre, Anadolucu (!) bir Türkün mevcut olduğu tasavvur olunursa onun Erzurum'la Diyarbakır'ın ve Boğazlarla Marmara'nın doğu ve batı bölgelerinde kalan Türk toprakları ve Türk milletiyle ilgili olmaması icap eder. Yani bilerek bir Anadoluculuğun Trakya'yı ve Doğu vilayetlerimizi anayurttan saymaması

icap eder. Halbuki buna ihtimal verilemez. Onun için Anadoluculuğun ilim ve mantıkla bir ilgisi yoktur."

Çınaraltı'nda dil meselesi başlığına "Türkçülük Programında Dil Meselesi" yazısıyla katkı veren Erkilet de, Orhon gibi farklı şive ve lehçeleri zararsız görmekle birlikte asıl dikkat edilmesi gerekenin aydınların ve eğitimde kullanılan dil olduğuna işaret eder. Gaspıralı da yer alan tek bir eğitim dili vurgusu Erkilet'de şu şekilde açıklanmaktadır (Erkilet, 1942f): "…bir milletin okuma ve yazma dili ile halkın konuştuğu lehçelerden almak ve aydınların dili halkın sözlerine yaklaşmak mecburiyetindedir. Tahsil dili ancak bu sayede milli hüviyetini muhafaza ederek gelişir."

Dil meselesinde; Gaspıralı'nın benimsediği "dilde, fikirde, işte birlik" sloganıyla aynı noktada olan Erkilet'in, bu açıdan Çınaraltı dergisiyle de uyumlu olduğu ileri sürülebilir. Atsız ile benzer noktaları bulunan Erkilet'in de, tıpkı onun gibi dergide yer almış olması önemli görülmektedir.

SONUÇ

Tek partili yıllarda toplumsal hayatın hemen her alanında hissedilen otoriter uygulamalara, basın-yayın alanında da rastlanılmaktadır. Özellikle 1925 yılı Takrir-i Sükûn Kanunu'yla birlikte Kemalist ideoloji karşısında yer alan gazete ve dergilerin kapatılması, 1930'lu yıllarda çıkarılan basın kanun ve düzenlemeleri ve açılan yeni kurumlar, Kemalist yönetimin basın üzerinde önemli bir otoriteye sahip olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda ilgili yıllarda basın üzerindeki kontrolün artırılarak tek sesli hale getirilmeye çalışıldığı söylenebilir. Ancak ilgili dönemde yapılan çok partili hayata geçiş denemeleri, tüm otoriter havaya rağmen farklı siyasi çizgide fikir dergilerinin var olması, yayınlanan dergi ve gazete sayılarının fazlalığı, toplumun gösterdiği ilgi, dönemin demokrasi profili açısından olumlu görülmektedir.

Çalışma kapsamında; Kemalist ideolojiden farklı olarak Sosyalist, İslamcı ve Türkçü çizgide yer alan Kadro, Ağaç ve Çınaraltı fikir dergileri analiz edilmeye çalışılmıştır. İlgili dergiler 1923-1945 yılları arasında yayınlanan sayıları ve bünyelerinde öne çıkan dörder yazarının imzaları doğrultusunda analiz edilmeye çalışılmıştır. Buradan hareketle, Türkçülük çizgisi de dâhil olmak üzere ideolojik olarak yönetimle farklılaşan fikirlerin, basın-yayın hayatında yer bulabilmesi, toplumla buluşabilmesi önemlidir. Ancak dergi analizleri kapsamında söz konusu yayınların, yönetimle ters düşmemek için muhaliflik eleştirilerine karşı yazılar yayınladıkları, daha ılımlı tonda fikir yazıları paylaştıkları görülmüştür. Özellikle İslamcı Ağaç dergisi ağırlıklı olarak edebi yazılar yayınlamıştır. Dolayısıyla söz

konusu dergilerin, tam bir özgür ortam içerisinde yayın yapamadıklarını söylemek mümkündür. Bununla birlikte dergilerin karşılaştıkları bir başka sorun basın-yayın maliyetleri ve izinleridir. Dergi ve gazetelerin ciddi bir maliyetle ve zor izin süreçleriyle yayın hayatına başlaması dönemin ortak özelliği olarak ileri sürülebilir.

Çalışma sonucunda elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise, Osmanlı Devleti'nin son döneminde ortaya çıkan siyasi akımların, Cumhuriyet'in tek partili yıllarında da farklı işlevsellikler de yaşamaya devam ettikleri olmuştur. Bu bağlamda Sosyalizm ve Türkçülük siyasi fikir ortamlarında İslamcılığa göre daha belirgin olmuştur. İslamcı çizginin bu yıllarda daha çok entelektüel alanda kaldığı ileri sürülebilir. Ancak seçilen fikir dergilerinin, ilgili siyasi akımları temsil güçlerinin yüksek olduğu da göz önüne alındığında dönemin demokratik havasına olumlu bir görünüm kattığı söylenebilir. Söz konusu fikir dergilerinin, özellikle kendilerinden sonraki fikir dergileri için önem taşıdıkları ve yol açtıklarını söylemek mümkündür. Zira Ağaç dergisi, sonrasında Büyük Doğu dergisi için bir temel kabul edilebilir. Kadro dergisi, kendi dönemiyle birlikte Türk siyaseti için bir fikir dergisinden çok fikir hareketi olarak görülmektedir. Dolayısıyla otoriter bir ortamda, seçilen dergilerin, fikir dergisi işlevlerini yerine getirdiklerini söylemek mümkündür.

KAYNAKÇA /REFERRENCES

Aslan, İ. (2020). 1930'lar Türkiye'sinin kültürel hareketlerine genel bir bakış: Necip Fazıl Kısakürek ve ağaç dergisi örneği. *İmgelem,* 4 (6), 107-130.

Atsız, H. N. (1992a). *Atsız Makaleler 1*. Baysan Basım ve Yayın.

Atsız, H. N. (2011). *Türk Ülküsü.* Ötüken Neşriyat.

Aydemir, Ş. S. (1932a). Pesimist. *Kadro*, 1(1), 2-5.

Aydemir, Ş. S. (1932b). İnkılap Heyecanı. *Kadro*, 2 (2), 5-8.

Aydemir, Ş. S. (1987). *Suyu Arayan Adam*. Remzi Kitabevi.

Bostancı, N. (1990). *Kadrocular ve Sosyo-Ekonomik Görüşleri*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Cebesoy, A. F. (2007). *Siyasi Hatıralar: Büyük Zaferden Lozan'a Lozan'dan Cumhuriyet'e (1-2).* Editör: Osman Selim Kocahanoğlu. Temel Yayınları.

Creswell, J. W. (2017). *Araştırma Deseni Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir. Eğiten Kitap.

Çavdar, T. (2007). *İz Bırakan Gazeteler ve Gazeteciler, Babıali'den Geriye Ne Kaldı?"* . İmge Kitabevi Yayınları.

Demir, V. (1994). Basın Tarihimizde Kanunla Kurulan Bir Mecburi Meslek Kuruluşu 'Türk Basın Birliği'. *Marmara İletişim Dergisi*. *8 (8)*, 231-248.

Derin, O. E. (2016). *Kadro Hareketi Ve Erken Cumhuriyet Dönemi Bağlamındaki Politik Pratiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Döğer, C. (2014). *Çınaraltı Dergisinin Sistematik Analizi Ve Türk Edebiyatındaki Yeri/Önemi*. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Durmuş, G. (2016). Çınaraltı'nın Faaliyet Sahası. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi,* 1*(34)*, 97-115.

Ercan, R. (2011). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Fikir Dergiciliği ve Sosyolojiye Etkileri***.** Anı Yayıncılık.

Erkilet, H. H. E. (1941a). İdeale Doğru. *Çınaraltı*, 1(2), 5-16.

Erkilet, H. H. E. (1941b). Devlet, Ümmet ve Millet. *Çınaraltı,* 1(8), 4-5.

Erkilet, H. H. E. (1942a). Milliyetçilik Neden Lazımdır?. *Çınaraltı*, 1(24), 4-17.

Erkilet H. H. E. (1942c). Coğrafi Türk Birliği. *Çınaraltı*, 2(2),4-5.

Erkilet, H. H. E. (1942d). Biz Küçük Bir Millet Değiliz. *Çınaraltı*, 2(50), 3-4.

Erkilet, H. H. E. (1942e). Anadoluculuğa Dair. *Çınaraltı*, 2(52), 4.

Erkilet, H. H. E. (1942f). Türkçülük Programında Dil Meselesi. *Çınaraltı*, 2(28), 4-5.

Erkilet, H. H. E. (1943). *Şark Cephesinde Gördüklerim*. Hilmi Kitabevi.

Eroğlu, H. (1990). *Türk İnkılap Tarihi*. Savaş Yayınları.

Evsile, M. (1999). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri' nin Konular İndeksi.* AKDTYK Atatürk Araştırma Merkezi. Yükseköğretim Kurulu Matbaası.

Hisar, A. Ş. (1936). Benzeyişlerimiz. *Ağaç,* 1(1),5-6.

İhtiyar, B. (2018). Türkiye'de Fikir Sanat Dergiciliği: İlk Dönem Hareket Dergisi Örneği. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, *(31)*,188-203.

Kabacalı, A. (2000). *Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Matbaa Basın ve Yayın.* 1.Baskı. Literatür Yayıncılık.

Kadro (1933). Gazi Hazretlerinin Kadro' ya İltifatları. 22(22), 1.

Kara, İ. (1986). *Türkiye'de İslamcılık Düşüncesi Metinler/Kişiler 1.* Risale Basın Yayın.

Karpat, K. H. (2017). *Türk Demokrasi Tarihi*. Timaş Yayınları.

Kısakürek, N. F. (1936a). Kitap-Gazete-Mecmua: Bizde-Dışarda. *Ağaç, 1.*(1), 12- 14.

Kısakürek, N. F. (1936b). Allahsız Dünya. *Ağaç, 2(2),*1-2.

Kısakürek, N. F. (1936c). Fil Dişi Kule. *Ağaç*, *3*(1),1-2.

Kısakürek, N. F. (1936d). Manzara. *Ağaç*, *4(2),*1-2.

Kısakürek, N. F. (1936e). Manzara 2- Türk Orta Çağ Sanatkar ve Entelektüeline Kısa Bir Bakış. *Ağaç*, *5(1)*, 1-2.

Kısakürek, N. F. (1936f). Manzara 3- Tanzimat Sanatkar ve Entelektüeline Kısa Bir Bakış. *Ağaç, 6*(1), 1-2.

Kısakürek, N. F. (1936g). Manzara 4- Dünya Harbine Gelinceye Kadar Tanzimat Sonrası Türk Sanatkar ve Entelektüeline Kısa Bir Bakış. *Ağaç, 7(16),* 1-2.

Kısakürek, N. F. (1936h). Manzara 5- Büyük Harp Sonrası Türk Sanatkar ve Entelektüeline Kısa Bir Bakış. *Ağaç*, 8 (23), 1-3.

Kısakürek, N. F. (1936ı). Manzara 6- Bugün ve Netice. *Ağaç, 9(30),* 1.

Kısakürek, N. F. (1936i). Manzarayı Kapatırken. *Ağaç, 10 (*6), 1.

Kısakürek, N. F. (1936j). Ahlakımıza Ait Son ve Birkaç Çizgi. *Ağaç*, *(14)*, 3-4.

Kızılkaya, A. (2017). *Kadro Ve Ülkü Dergileri Bağlamında Atatürkçü Milliyetçiliğin İki Yorumu.* Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi.

Koçak, C. (2011). *Tek Parti Döneminde Muhalif Sesler*. İletişim Yayınları.

Koloğlu, O. (2020). *Osmanlı'dan 21.Yüzyıla Basın Tarihi*. Pozitif Yayınevi.

Mazıcı, N. (1996). 1930'a Kadar Basının Durumu ve 1931 Matbuat Kanunu, *Atatürk Yolu Dergisi*, *5* (18), 131-154.

Sulu, N. (2009). *Cumhuriyet'in Kuruluş Yıllarında Kadro Ve Ülkü Dergilerinin Temsiliyeti Ve İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.

Tonga, N. (2004). *Çınaraltı Dergisi Etrafında Oluşan Edebi Muhit*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi.

Tör, V. N. (1980). *Kemalizmin Dramı*. Çağdaş Yayınları.

Tunç, M. Ş. (1936). Aksiyon. *Ağaç, 3(1),* 2-3.

Turan, M.(2020). Türkiye'de Kemalist Basının Gelişim Aşamaları ve Birinci Basın Kongresi (1935). *Belgi Dergisi, 2(20),*2511-2535.

Türkmenoğlu Köse, D. (2020). 12 Temmuz Beyannamesi'nin Cumhuriyet Halk Partisi'nde (CHP) Yarattığı Siyasi Etkiler. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi KAÜİİBFD, 1(11),* 120-139.

Oğuzhan, E. (2009), Atatürk Döneminde Basın ve Basın Özgürlüğü. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi. 1 (1),* 106-122.

Orhon, O. S. (1942a). Medeniyet ve Hars. *Çınaraltı, 1(25),* 3.

Orhon, O. S. (1942b). Türkçülük ve Din. *Çınaraltı, 2(39), 3-4.*

Orhon, O. S. (1942c). Türkçülüğün Amentüsü. *Çınaraltı, 2(1),* 47-49.

Orhon, O. S. (1942d). Anadoluculuk. *Çınaraltı, 2(1),* 51.

Orhon, O. S. (1942e). Dil Meselesi. *Çınaraltı,* 2(1), 43.

Orhon, O. S. (1943b). Türkçülük inkılapçı bir fikirdir…. *Çınaraltı, 3(1),*77.

Orhon, O. S. (1943b). Hayır, ırkçı değilim! Olmadım ve olmam da!... *Çınaraltı, 3(1),*76-77.

Ortaç, Y. Z. (1941). Türk Edebiyatı Nasıl ve Niçin Bir Buhran Geçiriyor?. *Çınaraltı, 1(1),* 13.

Ortaç, Y. Z. (1942a). Kuvayı Milliyeciler Ruhu. *Çınaraltı, 1*(*2), 36.*

Ortaç, Y. Z. (1942b). Türk'e Doğru. *Çınaraltı,* 1(*2),* 48.

Ortaç, Y. Z. (1942c). Milli Adalet. *Çınaraltı*, 1*(3),* 66.

Öztürk, A. (1994). Tek Parti Döneminde Basın Özgürlüğü. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, 5(1),* 137-144.

Yapar G. A. (2012). Dergicilik Ve Gazetecilik Arasındaki Ayrım, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 25-28.

Yılmaz, S. (2018). *Bir Kültür Tarihi Çalışması: Kadro Dergisi Ve Kadrocular*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.

EXTENDED ABSTRACT

It is known that political ideologies in Turkish political life emerged especially in the last periods of the Ottoman Empire and affected the masses. The relevant ideologies in the said years; He sought an answer to the question of how to save the country and the state. To this end; prominent figures tried to disseminate their ideas through magazines and newspapers. Idea magazines continued to undertake the task of social influence in the years of the Single Party, which was named after the year 1923 was accepted as the beginning. However, innovations in the social and political fields in the said years were also influential on the press. Therefore, various criticisms are directed towards the single-party years in terms of democracy in the center of Kemalist ideology. In this context, in the study; Under the influence of the dominant ideology in the Single Party Period, the effect of different ideas of thought transferred from the last years of the Ottoman Empire in the period was tried to be revealed through the idea journals. For the analysis of the study, using the historical and descriptive research method, Turkism movements, which adopted a different nationalist attitude from the Socialism, Islamism and Kemalist ideology that dominated the period, were determined. Kadro, Ağaç and Çınaraltı magazines were selected as the opinion magazines with a high representation power of these political movements. In the analysis of related journals; Four prominent authors and their articles examined under certain themes were used. In the selection of the aforementioned articles, attention was paid to the fact that they were published between 1923-1945. Thus, the historical limitation of the study was tried to be preserved.

The Single Party Period, considering its historical background, is a period that can be considered authoritarian with its practices in political and social life. Regulations such as the Law of Takrir-Sukun, the Press Law, and the Press Association, which are among the practices in question, had a direct impact on the media life. Again, the conditions for obtaining permission and financial resources for broadcasting organizations in the relevant years are seen as separate difficulties. On the other hand, the 1929 Depression and the rising populism in the world create a background that makes the conditions of the relevant period increasingly difficult. Therefore, the media life is directly or indirectly affected by this background. In such a period, it is important that political movements other than the dominant ideology were able to express themselves through the media and find a response in the society. Starting from here; Despite all the authoritarian and controlling practices of the period in question, it is possible to say that it has a democratic character. Because the abundance of opinion magazines in the relevant years and the existence of a certain readership support this claim in terms of diversity. Another result obtained from the analysis of the

mentioned journals; These journals try not to contradict the administration in their publications and try to produce moderate and careful discourses. Examples of this can be cited as Kadro magazine's publication of replies against the dissent claims, Çınaraltı's careful repetition of its moderate stances on Turkism and racism, and Agac magazine's existence with a literary point of view rather than a political Islamist attitude. As a negative result of the period, it can be said that there is a lack of a independent broadcasting environment. Examples to strengthen this opinion can be given through selected journals. In Kadro magazine, which was chosen for the socialism movement; It can be said that especially his articles on economy were effective in ending the publication. Criticisms over statism ultimately contributed to the closure of the journal. Ağaç magazine can be seen as one of the leading examples of the idea of Islamism in the intellectual field in the relevant period. Although there are articles by Kısakürek in the magazine, it is possible to say that the profile of an art magazine is dominant in general. Again in Çınaraltı magazine, the discourse of İnönü, descriptions of moderate Turkism, and the attitude towards the events of 1944 are remarkable. It can be said that all these indicate that the journals do not live in a completely independent publishing environment. However, it should be emphasized that these opinion journals are of particular importance for the next process. Because Ağaç magazine can be evaluated in terms of the foundations of Büyük Doğu magazine. Kadro magazine, on the other hand, has made its mark in political history as an intellectual movement rather than an idea magazine. In the context of Turkism, Çınaraltı magazine also had a special importance. Therefore, it is possible to say that the representation power of the selected journals within the scope of the study was high in the relevant period.

In the literature, it is seen that there are studies related to the period and idea journals. However, in the mentioned period, a comparative analysis of different currents of thought through opinion journals was not encountered. For this reason, it is thought that the study will contribute to the literature.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2890-2919
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71862
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 08.102023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Açıkgöz, Z. & Ceylan Çapar, M. (2023). Investigating Preservice ELT Teachers' Burnout Levels and its Reasons. *Journal of History School*, 66, 2890-2919.

INVESTIGATING PRESERVICE ELT TEACHERS' BURNOUT LEVELS AND ITS REASONS[1]

Zeynep AÇIKGÖZ [2] & Meral CEYLAN ÇAPAR [3]

Abstract
This study investigates the burnout levels and the underlying causes of the burnout experienced by ELT preservice teachers during emergency distance education (EDE), also considering basic IT (Information technology/computer) skills. For this purpose, a mixed-method sequential explanatory design was used in the study. The Turkish version of the Maslach Burnout Inventory-Student Questionnaire (Çapri et al., 2011) was administered to 227 ELT preservice teachers to investigate their general burnout levels and three different burnout dimensions. The effects of basic IT skills and the underlying causes of burnout were obtained from the demographic information form and open-ended questions. The findings show that the participants exhibited a moderate level of burnout. No significant relationship was found between basic IT skills and general burnout levels. The study revealed that participants' burnout levels were mainly caused by anxiety and EDE itself. The participants stated that long class hours, audio and video participation from the computer made it difficult for them. The findings may be effective in improving teacher training and students' mental health during EDE.

Keywords: Burnout, ELT teacher education, basic IT skills, COVID-19.

[1]Makale yazımı yazar etki oranı: 1.yazar: %50, 2. yazar: %50. Bu makalenin etik kurul onayı Anadolu Üniversitesi'nden, 27.04.2021 tarih, 60054 sayı ve toplantı numarası ile alınmıştır.

[2]Milli Eğitim Bakanlığı, öğretmen, zeynepacikgoz@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7308-0177
[3]Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabanci Diller Eğitimi Bölümü İngilizce Öğretmenliği Bölümü Anabilim Dalı, meralceylan@anadolu.edu.tr, Orcid: 0000-0003-2884-1971

İngilizce Öğretmen Adaylarının Tükenmişlik Düzeylerinin ve Nedenlerinin İncelenmesi

Öz

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları ile ilgili tükenmişlik düzeyleri ve altında yatan sebepleri araştırmaktır. Ayrıca, temel bilgisayar becerilerinin etkileri de dikkate alınmıştır. Bu amaçla, çalışmada karma yönteme dayalı sıralı açıklayıcı bir desen kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanteri-Öğrenci Anketi'nin (Çapri vd., 2011) Türkçe versiyonu, genel tükenmişlik düzeylerini ve üç farklı tükenmişlik boyutunu araştırmak için İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 227 öğrenciye uygulanmıştır. Temel bilgisayar becerilerinin etkileri ve tükenmişliğin altında yatan sebepler, demografik bilgi formu ve açık uçlu sorulardan elde edilmiştir. Sonuçlar, katılımcıların orta düzeyde tükenmişlik sergilediklerini göstermektedir. Ancak, temel bilgisayar becerileri ile genel tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, nitel veriler katılımcıların tükenmişlik seviyelerinin nedeni temelde anksiyete ve acil uzaktan eğitimin kendisinden kaynaklandığını ortaya koymuştur. Katılımcılar uzun ders saatlerinin, bilgisayardan ses ve görüntü ile derse katılımının onları zorladığını belirtmişlerdir. Bulgular, acil bir durumda öğretmen eğitimini ve öğrencilerin ruh sağlığını iyileştirmede etkili olabilir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, İngilizce öğretmeni yetiştirme, temel bilgisayar becerileri, COVID-19.

INTRODUCTION

Emergency distance education (EDE) is one of the key solutions when face-to-face education is limited due to epidemics or disasters. EDE is a shift to online education during hard times and is intended to be temporary (Hodges et al., 2020). With the pandemic in 2020, many universities worldwide moved to online teaching. As a result, very few academics, lecturers, teachers or educational administrators were prepared for this online and digital transformation of education. This sudden shift created several challenges for both students and educators such as anxiety and stress (Al-Kumaim et al., 2021; Besser et al., 2020; Daumiller et al., 2021). These challenges reflect a serious problem, especially for students who are already susceptible to psychological distress.

The pandemic's rapid shift from traditional classroom settings to online learning affected students in a number of ways. Students initially had to go through a period of uncertainty, worrying about how their school responsibilities would be affected by the online education process, about being away from their campus and friends, spending most of their days in front of a screen, and having to put more effort and time into projects and assignments as opposed to their traditional exams. Chung et al. (2020) identify other challenges that learners may face in online education, such as internet connectivity problems, online learning

methods, slow computers and laptops, difficulty concentrating, lack of motivation, difficulty understanding content, and inadequate or insufficient IT skills.

According to Mheidly et al. (2020), the pressures brought on by online learning may compound with those brought on by lockdown to create extreme exhaustion and burnout. Among university students, it is critical to focus on student teachers since some scholars suggest that their professional burnout begins in their university years (Fives et al., 2007). Also, due to the slow-paced nature of language education, English teachers are considered as a group that experiences more burnout compared to other fields. Therefore, it is crucial to have an understanding of the burnout levels among prospective language teachers that will inspire future generations and eventually shape the society we will be living in.

Review of Literature

When the related literature is reviewed, it cannot be stated that there is a general agreement about the definition of burnout. In 1974, Freudenberger defined burnout as "to fail, to wear out, or become exhausted by making excessive demands on energy, strength, or resources" (p.159). In 1980s, other scholars suggested different interpretations; Maslach and Jackson (1981) described the concept of burnout as: "a syndrome of emotional exhaustion and cynicism that occurs frequently among individuals who do 'people-work' of some kind" (p.99).

According to Maslach et al. (2001), two major categories shape the causes of burnout: individual and situational factors. Individual factors are (1) demographic characteristics such as age, sex, marital status, and level of education, (2) personality characteristics such as levels of hardiness, locus of control, coping styles, and self-esteem, and (3) work-related attitudes such as expectations. Situational factors are (1) characteristics of the job such as workload, time pressure, role conflict, role ambiguity, job resources, social support, information, and control, (2) occupational characteristics (eg. emotional challenges, contact with people), and (3) organizational characteristics (eg. environment). Maslach et al. (2001) further suggest that situational factors have a greater impact than individual factors in experiencing burnout. This indicates that burnout is a social condition rather than a personal one.

As with most syndromes, awareness is the most important step in preventing burnout. The recognition that individuals are working in an area with a high risk of burnout will enable them to take measures to prevent it. Within these measures,

once individuals become conscious of the stress and fatigue they are experiencing, they can be included in programs that aim to develop stress management and effective coping methods. Furthermore, identifying the underlying source that causes burnout and making an effort to change this situation could be included among coping methods (Maslachet al., 2001).

According to the Maslach Burnout Model, emotional exhaustion, cynicism, and inefficacy, which are the main factors of burnout, can be observed in many professions. In addition, the responsibilities of a student, such as class participation, preparation of homework and projects, and exam-taking can be considered as work in the context of the school (Schaufeli and Taris, 2005). Consequently, they are included among groups that may experience burnout. In this respect, Schaufeli et al. (2002) applied the Maslach Burnout Model to students and defined student burnout as the feeling of exhaustion due to study demands, a cynical attitude towards schoolwork, and the feeling of incompetency. More specifically, emotional exhaustion in student burnout means the feeling of chronic fatigue which is caused by the workload of homework and assignments. Cynicism is the feeling of distance from school work and decreasing interest. Cynicism is usually caused by the mismatch of expectations and reality in terms of schoolwork. Finally, when the student feels less successful and lacks the feeling of achievement, it is called professional efficacy. Thus, since the EDE period was challenging, it can be stated that most students may have experienced burnout because of online classes.

Not only students but also teachers experienced burnout during the EDE period. Küçükoğlu (2014) argues that teacher burnout causes many negative outcomes in ELT classes. Once ELT teachers are subjected to burnout, the language learning efficacy of students is negatively affected. This is mainly because when teachers experience burnout, they adopt negative attitudes which damage the teacher-learner relationship. This results in a decrease in learners' language learning motivation and feelings towards language learning. Also, these teachers are more likely to become less enthusiastic and creative. Accordingly, this situation causes a direct negative effect on language learning (Williams and Burden, 2000).

Considering the COVID-19 pandemic, it can be observed that conversion to online education and other pandemic-related concerns brought up new stressors for EFL teachers and caused demotivation for EFL learners (Adara et al., 2021, MacIntyre et al., 2020). The study of Cephe (2010) demonstrated that EFL teachers feel burnout mostly because of administrative applications and high levels of burnout for 'Alienation to professional identity'. According to Basri et al. (2022), distress in online education and internet problems led to burnout

among business management and commerce students in India during the pandemic. However, while there are many studies on EFL teacher burnout during the EDE period, there is a lack of research on EFL learners or ELT preservice teachers during this period.

There is only a small quantity of studies that investigated burnout in EFL education during COVID-19 pandemic in Türkiye. Of these studies, two examined burnout levels of EFL teachers in relation to educational technologies (Kaya, 2022). In 2021, two separate studies investigated burnout levels of EFL teachers concerning their perceptions of self-efficacy beliefs (Sungur, 2021; Uluyol, 2021). Lastly, Çam and Gürsoy (2021) and Kemaloğlu (2022) analyzed the well-being and emotions of EFL teachers during COVID-19 pandemic. Ghasemi et al. (2023) studied the shifts in stressors of EFL teachers during the pandemic.

The pandemic was only the beginning of online learning. The EDE period showed that online learning can always be an option in difficult times. All these studies focused on teachers rather than students and pre-service teachers. Pre-service teachers should also be studied in terms of burnout levels and their experiences of EDE, as this can shed light on teacher education programmes and in-service training. English language teaching programmes focus on both theoretical and practical teaching. The preservice teachers attend classes, prepare lesson plans and do demonstrations in classes. They are also expected to go to schools and teach at micro and macro levels during their 'teaching practice' course in their final year. As the education system moves to online teaching, this means that pre-service teachers will receive feedback on their lesson plans online, discuss the practicum online and meet their students online. In light of this, exploring the burnout levels of pre-service teachers and the reasons for this may help them find ways to reduce their stress and to gain more fruitful learning experiences. Therefore, this article aims to fill this gap by focusing on pre-service teachers and their burnout levels during EDE.

In this regard, the present study aims to investigate the levels and underlying reasons for burnout experienced by the preservice teachers enrolled in the ELT program at a university in Türkiye during EDE, the COVID-19 pandemic period. Also, the study considers the effects of basic IT (Information technology/computer) skills during online education. Basic IT skills were regarded as a variable because it was the first time for most students to take online courses during EDE. Hence, the study attempts to investigate the following research questions:

RQ1: What is the burnout level of ELT preservice teachers in an online teaching environment during the COVID-19 pandemic?

RQ2: Do the burnout levels vary depending on whether preservice teachers have basic IT skills or not?

RQ3: What are the reasons for burnout levels experienced by ELT preservice teachers in an online teaching environment during the COVID-19 pandemic?

METHODOLOGY

Research Design

This study aims to explore the level of burnout among ELT preservice teachers and the underlying reasons. The study also investigates the possible effect of basic IT skills on burnout levels. To achieve this, the study carried out an explanatory sequential mixed-method design.

Exploratory mixed-method research is used to create a more detailed and comprehensive study by using qualitative and quantitative patterns together (Mills and Gay, 2016). The mixed-methods sequential explanatory design, as described by Creswell et al. (2003), has two distinct phases, namely quantitative and qualitative. The quantitative data is initially acquired and reviewed for this study design. The distinctive characteristics of the numerical data or the quantitative findings from the first phase are then complemented or explained by the qualitative data, which are collected and processed second in the sequence (Clark and Creswell, 2014). The researcher aimed to interpret the quantitative results with the qualitative results obtained. Under this model, in the first stage of the research, data on the burnout levels of prospective teachers were collected with the quantitative design, and then a detailed examination was made with qualitative data on the underlying causes of burnout in order to make sense of these data.

Participants

A purposive, convenience sampling method was chosen for the study (Patton, 1987). The participants in the study include 227 ELT preservice teachers. There were 30 participants from first grade, 62 from second grade, 98 from third grade, and 37 from fourth grade. The participants responded to an online questionnaire (via Google Forms) on a voluntary basis. The form was sent to the teacher candidates via e-mail. The ages of the participants ranged from 18 to 39. 59 of

the participants identified themselves as male, 166 as female and 2 of the participants chose not to share this information.

Data Collection Instruments

To conduct this research, a survey with three parts was used; (1) a demographic information survey, (2) the Turkish version of Maslach Burnout Inventory-Student Survey by Çapri et al. (2011) and (3) an open-ended questionnaire related to the causes of burnout (adapted from Küçükaslan, 2019), which were derived from the Maslach Burnout Inventory-Student Survey, were utilized.

Survey

The demographic information survey included three questions related to gender, age and basic IT skills. Only one factor, mean scores and standard deviations of answers related to basic IT skills were taken into account since the study focused on the online education experience during the COVID-19 pandemic.

Burnout scale

The original burnout scale has 16 items, but for the Turkish version, 3 of the items were excluded in the adaptation, so the Turkish version has 13 items (five for exhaustion, four for cynicism, and four for professional efficacy) (Çapri et al., 2011). Also, the Turkish version is a 5-point Likert scale whereas the original version is a 7-point Likert scale. The test-retest reliability values were found as .76, .74, and.73 respectively, while the Cronbach's alpha internal consistency coefficient calculated to measure the reliability of the scale was found as .76, .82, and .61 respectively.

Open-ended questionnaire

Four of the five open-ended questions were adapted from Küçükaslan (2019). Küçükaslan (2019) focuses on burnout in a general sense during the study, but during the current study, the questions were adapted considering their online education experience during COVID-19 pandemic. The questions were:

1. Since the beginning of the pandemic, has there been a change in your interest or desire for your lessons? Why?
2. Has there been a change in your workload since the beginning of the pandemic? In what ways?
3. How do you perform in your classes? Do you think you are effective enough? Why? Why not?
4. What are the problems you encounter during and/or related to your lessons? How do you solve these problems?
5. Is there anything you would like to add?

According to Izquierdo et al. (2021) EFL instructors at a university in Mexico were subjected to exhaustion due to increased workload and lack of technology-assisted language teaching training during the online education period in pandemic. To understand if this phenomenon is also applicable for EFL student teachers, another item related to academic study load was added to the list of open-ended questions. Also, the participants were asked to answer a question related to their basic IT skills in the demographic information survey. The participants were asked to answer all the questions in their native language.

For the validity of the open-ended questionnaire, an instructor of Turkish checked the wording of the questions to make sure that they were intelligible. After feedback for the questionnaire, necessary amendments were made. Two pre-service ELT teachers replied to the questionnaire, but their responses were not included in the data during the data analysis. After minor changes depending on their response, the last version of the open-ended questionnaire was formed.

Data Collection

The survey consisting of three parts, demographic survey, burnout scale, and open-ended questionnaire was prepared as an online survey via Goolge forms. After receiving ethics committee approval and permission from the education faculty, the link to the form was shared with the faculty instructors and they shared them with their students via students' online system and classes. 227 preservice ELT teachers responded to the survey.

Data Analysis

Burnout Scale

Cronbach Alpha internal consistency coefficients were stated as 0.76, 0.82 and 0.61 for exhaustion, cynicism and professional efficacy respectively, and test-retest reliability results were 0.76, 0.74 and 0.70 respectively. The reliability analysis for the current study revealed that the burnout inventory was reliable (Cronbach's Alpha value is 0.885). The data collection procedure was conducted in the spring semester of the 2020-2021 academic year.

For the first research question descriptive statistics and and for the second research question, independent samples t-test analysis was employed via SPSS 27.0. In scoring, three separate burnout scores were calculated for each participant. A high level of burnout is indicated by high scores on the exhaustion and cynicism subscales, and low scores on the professional efficacy subscale, which is reversely scored. Mean scores were considered for each subscale (exhaustion, cynicism, professional efficacy) and overall burnout level. The

frequency distributions and percentages for each item on three burnout subscales are presented in the findings section.

The burnout levels of the participants for each subdimension were analyzed through descriptive statistics and to find out the effect of basic IT skills on burnout levels independent samples t-test was applied. The independent variable was basic IT skills because it was thought that if the participants lacked such skills, they may have felt burnout because of struggling with the computer/laptops. The other variables such as age, gender and so forth were not analyzed because they were not in the scope of this study. This study focuses mainly on the causes of possible burnout of preservice ELT teachers during EDE.

Open-ended questionnaire

For the open-ended questionnaire, content analysis was applied. In a persistent observation and purposive sampling process, the researchers constantly compared, interpreted, and conceptualized the results, and created patterns to ensure the credibility and transferability of the research (Creswell, 2012).

Also, an independent scholar examined the process of inquiry and checked if findings, interpretations, and recommendations were in line with the collected data by creating an audit trail. With this method, it was aimed to make the research more dependable and confirmable (Erlendson et al., 1993). After each coder completed the content analysis of the qualitative data, the inter-rater reliability was calculated. The Cohen's Kappa coefficient was consequently estimated to be roughly 0.84. for inter-rater reliability, which means almost perfect agreement (McHugh, 2012).

Ethical Procedure

For ethical issues, the participants were asked to complete a consent form and they were informed that the study was conducted on a voluntary basis and they can quit whenever they do not feel confident about participating. The Ethics Committee Approval was attained on 27.04.2021 from Anadolu University Ethics Committee.

FINDINGS

Research Question 1: What is the burnout level of ELT preservice teachers in an online teaching environment during the COVID-19 pandemic?

First, the results of the MBI-student survey are presented based on the three dimensions of burnout. Then each dimension is discussed in detail based on descriptive statistics.

Table 1 shows the descriptive statistics related to three dimensions of burnout and overall burnout levels.

Table 1

Findings of MBI-Student Survey (N=227)

	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
Exhaustion	3.62	1.02	1.20	5.00
Cynicism	3.48	1.05	1.00	5.00
Professional Efficacy	2.86	0.76	1.25	5.00
Overall Burnout	3.41	0.76	1.50	4.92

According to Table 1, the mean score of overall burnout levels among English preservice teachers is 3.41 (SD=0.76). If the three dimensions of burnout were to be analyzed, the mean score of exhaustion levels of the participants is 3.62 (SD=1.02). For the next dimension, the mean score of cynicism level is 3.48 (SD=1.05). For the last dimension, the mean score of professional efficacy levels is 2.86 (SD=0.76). It should be noted that items related to professional efficacy were reverse-coded while calculating the overall burnout. Consequently, a low mean score in the professional efficacy dimension indicates a high level of burnout. This indicates that the participants experience a moderate level of burnout in terms of exhaustion, cynicism and professional efficacy during emergency distance education.

The frequencies and percentages of responses to the items on the dimension ‘exhaustion’ in the Turkish translation of the Maslach Burnout Inventory-Student Survey are shown in Table 2. (Çapri et al., 2011).

Table 2

Frequencies and Percentages of Student Teacher Responses to the Items Related to Exhaustion (N=227)

	Never		Rarely		Sometimes		Very Often		Always	
Items	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. I feel emotionally drained by my studies.	3	1.3	34	15.0	31	13.7	67	29.5	92	40.5
4. I feel used up at the end of a day at university.	9	4.0	48	21.1	44	19.4	63	27.8	63	27.8
6. I feel tired when I get up in the morning and I have to face another day at the university.	10	4.4	40	17.6	37	16.3	44	19.4	96	42.3
9. Studying or attending a class is really a strain for me.	27	11.9	72	31.7	48	21.1	27	11.9	53	23.3
11. I feel burned out from my studies.	10	4.4	38	16.7	28	12.3	49	21.6	102	44.9

According to the preservice teacher responses, the majority of the participants, 40.5%, always feel emotionally drained by their studies. In addition, 27.8% of the participants stated they always felt exhausted after a long day online. Another 27.8% expressed that they very often felt this way. Another questionnaire item points out that 42.3% of the participants always feel tired when they get up in the morning and have to face another day at the university. As stated by another item, 31.7% rarely find studying or attending a class as a strain. Lastly, 44.9% of the preservice teacher always felt burned out from their studies. Thus, it can be seen that most of the ELT preservice teachers felt exhausted during the EDE period.

Table 3 shows the frequencies and percentages of the responses to the items related to cynicism in the burnout inventory. Cynicism in burnout refers to feeling a mismatch between what the students expect from university life and reality (Brockway et al., 2002).

Table 3

Frequencies and Percentages of Preservice Teacher Responses to the Items Related to Cynicism (N=227)

	Never		Rarely		Sometimes		Very Often		Always	
Items	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. I have become less interested in my studies since my enrollment at the university.	7	3.1	42	18.5	49	21.6	54	23.8	75	33.0
5. I have become less enthusiastic about my studies.	6	2.6	36	15.9	35	15.4	52	22.9	98	43.2
7. I have become more cynical about the potential usefulness of my studies.	14	6.2	49	21.6	41	18.1	47	20.7	76	33.5
10. I doubt the significance of my studies.	32	14.1	83	36.6	38	16.7	34	15.0	40	17.6

Concerning the first item related to cynicism (item 2), 33% of the participants stated that they always feel that they have become less interested in their studies. Additionally, 43.2% of participants believe that their enthusiasm for their academics has decreased with time. In another item, 33.5% of the preservice teachers always feel that they have become more cynical about the potential usefulness of their studies. Lastly, 36.6% of the participants expressed that they rarely doubt the significance of their studies. Thus, the results of the burnout survey show that preservice teachers felt that their expectations and reality of online learning did not match, so they doubted the work/studies they did.

Table 4 illustrates the frequencies and percentages of the responses to the items related to professional efficacy, and the feeling of incompetency (Schaufeli et al., 2002). When Table 4 is analyzed, it can be seen that the preservice teachers usually show confidence in their professional efficacy.

Table 4

Teacher Responses to the Items Related to Professional Efficacy (N=227)

	Never		Rarely		Sometimes		Very Often		Always	
Items	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3. I can effectively solve the problems that arise in my studies.	14	6.2	76	33.5	88	38.8	43	18.9	6	2.6
8. In my opinion, I am a good student.	12	5.3	43	18.9	77	33.9	55	24.2	40	17.6
12. I have learned many interesting things during the course of my studies.	22	9.7	72	31.7	66	29.1	46	20.3	21	9.3
13. During class, I am confident that I am effective in getting things done.	36	15.9	98	43.2	52	22.9	26	11.5	15	6.6

The first item concerning professional efficacy indicates that 38.8% of the preservice teachers are sometimes able to effectively solve the problems that arise in their studies. According to the next item, 33.9% of the participants sometimes think that they are good students. Also, 31.7% of the students state that they have rarely learned interesting things during the course of their studies. Lastly, 43.2% of the participants point out that they are rarely confident that they are effective in getting things done. These findings may show that preservice teachers feel confident as learners but experience hard times because of online learning.

To sum up, the results for the dimensions of the burnout survey show that the preservice teachers feel burnout in terms of exhaustion and cynicism but they trust in their academic performance. This may be interpreted that the emergency online education may have caused the feeling of exhaustion and cynicism.

Research Question 2: Do burnout levels vary depending on whether preservice teachers have basic IT skills or not?

Table 5 indicates the group statistics of the preservice teachers who possess basic IT skills and who do not. According to the table below, only 2 preservice teachers out of 227 stated that they do not possess basic IT skills. The mean score of overall burnout levels for these 2 participants is 3.94 (SD=0.10). As for the rest, 225 participants who possess basic IT skills, the mean score of overall burnout levels is 3.41 (SD=0.77).

Table 5
Group Statistics for Basic IT Skills

	Basic IT Skills	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Overall Burnout Levels	Yes	225	3.4100	0.77095	0.05140
	No	2	3.9417	0.10607	0.07500

Table 6
Independent Samples t-test Result for the Effect of Basic IT Skills on Overall Burnout

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means							
		F	Sig.	t	df	Significance		Mean Dif.	Std. Error Dif.	95% Confidence Interval of the Difference	
						One-Sided p	Two-Sided p			Lower	Upper
Overall Burnout	Eq. var. As.	3,280	0,071	-0,973	225	0,166	0,332	-0,53167	0,54637	-1,60832	0,54498
	Eq. var. not As.			-5,848	2,158	0,012	0,023	-0,53167	0,09092	-0,89671	-0,16662

Eq. var. as.: Equal variances assumed

Table 6 reveals the independent t-test results conducted to determine whether having basic IT skills affects overall burnout levels. The findings indicate non-significant results. In other words, there is not a statistically significant difference between participants with or without basic IT skills regarding overall burnout levels ($t(225)$=-0,973, p=.266). This shows that basic IT skills do not have any effect on ELT preservice teachers' burnout levels.

RQ3: What are the reasons for burnout levels of ELT preservice teachers in an online teaching environment during the COVID-19 pandemic?

When the open-ended questionnaire for the reasons of burnout level was analyzed, two main themes emerged from the data: anxiety and distance education. Figure 1 presents the reasons why ELT preservice teachers felt anxiety during online classes.

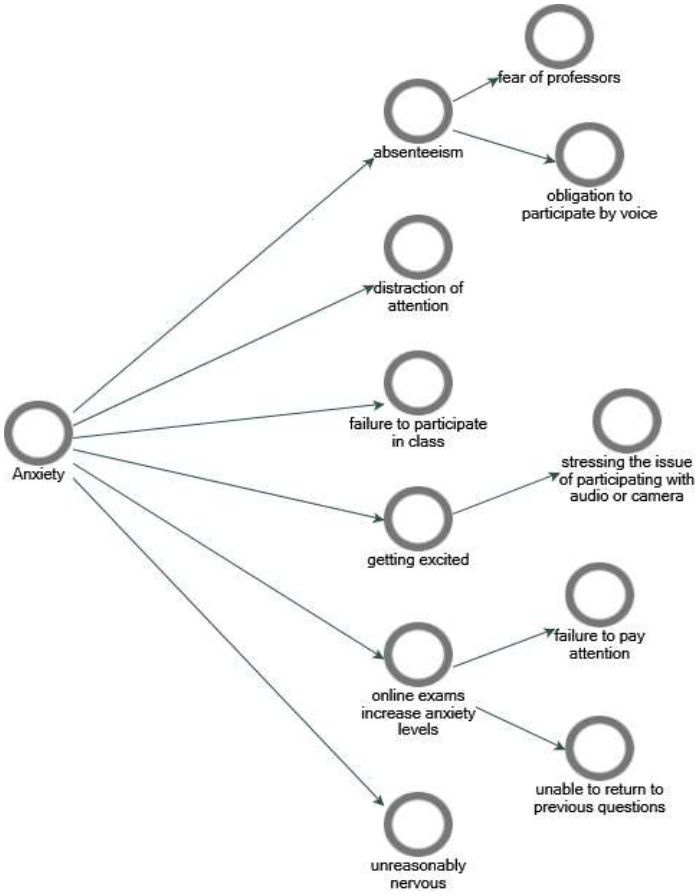


Figure 1. Reasons for feeling anxiety

Online classes were novel for both teachers and students, so the participants felt nervous in terms of participating in the class by voice and camera. The themes

'absenteeism' and 'getting excited' were mainly caused by this. Another theme is online exams. Online exams were new for the participants. The participants felt nervous during the exams because they were afraid of not being able to pay enough attention and they did not feel comfortable because they did not have the chance to see the previous questions again. Having just one chance for the questions to answer led the participants to feel burnout. Participant 3 and 5 make their point by stating:

> *Sometimes I find it difficult to participate in the lessons with voice and camera, I get excited. I try to solve this by myself. [P3]*

> *While online exams are stressful enough, the inability to return to the questions increases my anxiety level and has left both mental and physical damage. I cannot reflect my potential because I cannot go back to the question, I cannot pass when I cannot fully comprehend the question in front of me at that moment, because if I pass, my right is burnt, this situation is anxiety-increasing for most students. [P41]*

The second reason for the burnout level was found as 'feeling of inefficiency, inefficient lessons/assignments, getting bored, and the lockdown'. The participants were asked about the reasons why they thought EDE was the cause of their burnout level. The findings can be seen in Figure 2.

As it can be seen from Figure 2, lockdown itself was a reason for feeling burnout. 'Inefficiency' is another theme that emerged from the data. The participants felt inefficient and also, they thought that they performed their assignment in an inefficient way. Because of moving to EDE, in most courses, the participants were required more homework compared to face-to-face education. Being assigned too much homework may have caused the feeling of inefficient during the term. The last theme was 'getting bored". The participants were bored because of the long lesson hours, being away from the campus and sitting in front of the computer without socializing. Below, some comments of some participants are presented.

> *While online exams are stressful enough, the inability to return to the questions increases my anxiety level and has left both mental and physical damage. I can't reflect my potential because I can't go back to the question, I can't fully comprehend the question in front of me at that moment, I can't pass because if I pass, my right is burnt, and this situation increases anxiety for most students. [P46]*

At the beginning of the pandemic, distance education was interesting because it was something that entered our lives for the first time, but after a year I was completely fed up with distance education. [P1]

Yes, I think I am less interested in the lessons now. I am tired of just looking at the screen and trying to listen to something. [P5]

I have always been a student who loves school and studying, but unfortunately, I find it very difficult to motivate myself to make the slightest effort academically during the online education period. It is much more difficult to participate and focus when I am not in the classroom environment, and sometimes it is close to impossible. [P12]

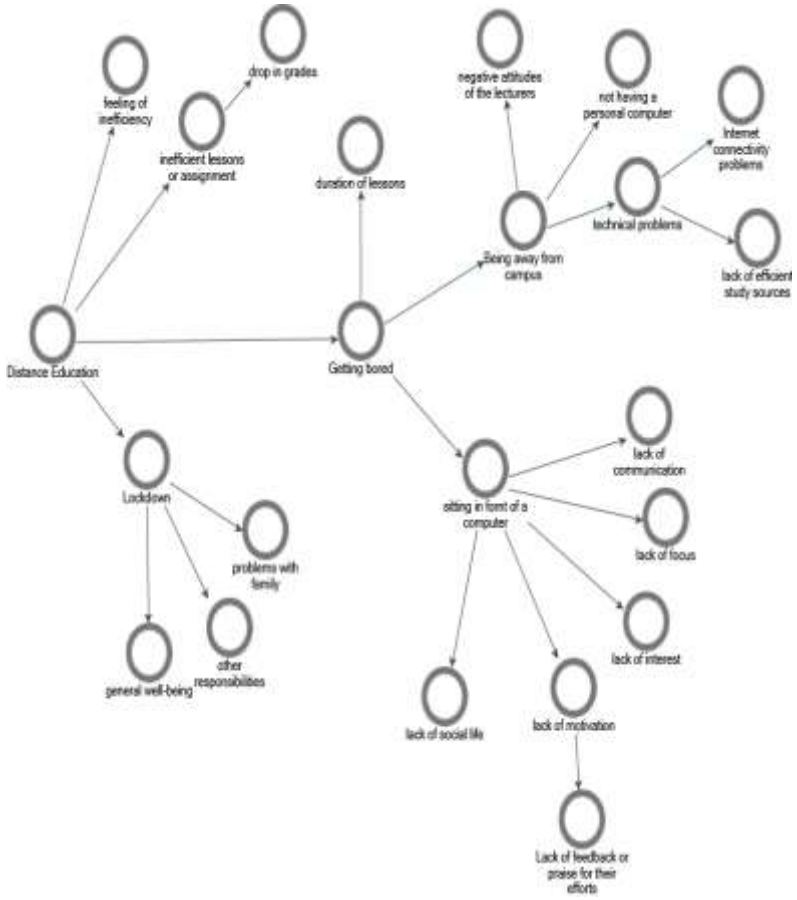


Figure 2. Reasons of EDE causing burnout

> *This process was very difficult for both teachers and students and I think the biggest problem was the lack of empathy. I think that the efforts of the teachers, who had the idea that the students always had free time at home, to teach effectively with both lesson preparation and long lectures were unfortunately blocked by a limited number of students. While we thought that distance education would be easier in this difficult process, we encountered a more rigid and difficult system than usual. In this process, students stopped attending classes because both lessons and domestic responsibilities were heavy, and teachers could not see the return of their efforts in the students. These mutual problems continued to appear in many ways such as homework, exams, exam reading and grading. For this reason, I think that whatever is done, distance education is insufficient to solve the problem even in the smallest problems and face-to-face education is more efficient in every way. [P27]*

Some participants found the assigned homework too much and stated that this affected their exhaustion. Below is an extract from P20 and P1.

> *I expect the same understanding from all teachers. They complain that they are too busy and at the same time, they make it difficult for both themselves and us by giving challenging assignments that are too long for them to read. However, in this process, I learn more from the lectures of our teachers who are not grade-oriented but learning-oriented than from the lectures of my teachers who give challenging assignments and criticise everything throughout the semester. [P20]*

> *I think the fact that the exams are in the form of homework makes it very difficult for us during the pandemic period. Because the periods are short and the homework is long and sometimes the homework is a little independent from the lesson. It is very difficult to do all this during the exam week, to work, to do homework for all courses. [P1]*

In addition, the participants stated that the lesson hours were too long to be able to focus. Sitting in front of the computer for three hours caused them to lose their focus.

> *The two biggest problems I face are that our professors make the lectures too long and overdo their demands in the assignments they give. In addition, I sometimes encounter interruptions and connection problems in the system. [P121]*

> *Since I am not in the classroom environment, I have difficulty in focusing on the lesson for 80 minutes from the computer screen. To solve this*

> *problem, I try to stay away from the phone or other attention-grabbing items as much as I can. [P75]*

Technical problems were another cause for the participants to feel burnout. Some of the technical problems mentioned in the open-ended survey were Internet connection, not having a camera or microphone or system failure.

> *I think technological reasons are one of the biggest problems. For example, I have a problem with my camera and some of our teachers make it compulsory for us to use the camera, so there were times when I did not attend classes. Apart from that, I also had internet problems, so there were times when I could not attend classes. As a solution, I found things like using my phone and using my internet package, but it was not very effective. [P19]*

As can be seen from the findings, ELT preservice teachers experienced moderate levels of burnout and the participants stated EDE and anxiety as the main reasons. Absenteeism, long lesson hours, workload, the lockdown itself and so forth were stated as causes for their burnout levels.

DISCUSSION, SUGGESTIONS AND CONCLUSION

The utilization of emergency distance education (EDE) has emerged as a remedy to the abrupt shift from in-person education to online and digital formats. This study aimed to explore the burnout levels experienced by pre-service English Language Teaching (ELT) teachers and to identify the underlying factors contributing to burnout levels during EDE. Additionally, considering the potential impact of basic IT skills on burnout, an investigation into the relationship between these skills and burnout levels was conducted. The focus on pre-service teachers in EDE is essential due to their learning experiences influencing their future teaching endeavours (Tarchi et al., 2022).

The study revealed that preservice English teachers display a moderate level of overall burnout during COVID-19 pandemic. The detailed analysis of the three dimensions of burnout also indicates moderate levels. These results are in line with Tüfekçi and Böke's (2021) results who conducted similar research during the pandemic with 31 students from the Faculty of Sports Sciences of İnönü University in Turkiye. In another study that was conducted before the pandemic, Çankaya et al. (2012) investigated the burnout levels of 176 students from the Faculty of Education of Uşak University in Türkiye. They stated that the participants rarely experienced burnout. These results suggest that the COVID-19 pandemic, self-isolation, and online education may have a significant effect

on the overall burnout levels of preservice teachers in Türkiye. Preservice teachers have two main responsibilities, to gain knowledge in their specific fields and to learn how to teach. The lockdown, online teaching, owning a computer, and online exams may have put more burden on their shoulders. The findings from the open-ended questionnaire also demonstrated that EDE, technical problems, and the workload of the courses were the problems that the participants mentioned.

When it comes to the dimensions of burnout, the preservice teachers' answers to items related to exhaustion imply that participants may be experiencing burnout due to the intensity or quantity of their lessons, not the content. Kumawat (2020) also found similar results with teachers during the pandemic. In his study, teachers had high and moderate burnout levels in terms of exhaustion. In the current study, in the open-ended questionnaire, the participants stated that they had a lot of assignments and long lessons (3 hours of a lesson is a lot for online learning) because they believed that their instructors could compensate for face-to-face education with more online assignments and long lesson hours. These are the main reasons for being exhausted. This is again the stated reason for the cynicism level of the participants. In items related to cynicism, the answers suggest that participants seem to have lost interest in their studies even though they consider them significant. These results could be associated with the answers related to exhaustion. Sokal et al. (2020) conducted a study with teachers during the pandemic and found that teachers had increasing exhaustion and cynicism. Since the participants of this study were preservice teachers, they did not have any control over the design of the online courses. This might be the reason for the moderate level of exhaustion and cynicism. However, the lecturers had to deal with more factors during the EDE. They needed to make sure that the pandemic would not interrupt their teaching. This may be the reason for the workload and long lesson hours. The EDE may have created this exhaustion and cynicism because the participants did not expect much homework and long lesson hours in front of the computers. Also, the exams were another reason for their moderate level of burnout since they had limited time could not return to the questions and did not have the chance to check their answers. All these may have contributed to their level of burnout at the dimensions of exhaustion and cynicism.

Lastly, in the analysis of the items related to professional efficacy, the answers suggest that the participants do not feel effective enough, and they do not think they are learning anything interesting. They may feel like this because of the anxiety caused by using digital tools and participating in the lessons via cameras and microphones. Anxiety is one of the basic reasons for preservice teachers' moderate burnout levels according to the open-ended questionnaire findings.

Fonseca et al. (2014) state that low to moderate levels of anxiety are seen as functionally activating since they go along with awareness for proper preparation and deeper information processing, which is beneficial to performance whereas high levels of anxiety may be limiting. In contrast to the findings of Kira et al. (2018), the participants of the current study felt efficient academically but experienced anxiety in terms of online learning. Kira et al. (2018) found that the anxiety of their student participants was not caused by online courses. Perhaps, starting online classes as an emergency situation has affected the anxiety level of the participants of the current study. These results may be an effect of the online learning environment where it is harder to engage with students. When the qualitative data were analyzed, it was found that the participants experienced difficulty in terms of the structure and nature of online learning rather than the content of the courses. This finding can be regarded as in line with the findings of Adara et al. (2021) and MacIntyre et al. (2020) since they also found that the participants of their study felt anxiety because of online courses and pandemic-related stressors.

While there is a clear difference between the burnout levels of participants with and without basic IT skills, the results are inconclusive. This may be due to the small sample size. Also, the reason for this result can be the participants being digital natives. They were born in the digital world, so they may have other reasons for their burnout levels during EDE such as technical problems, academic problems and the pandemic itself, as can be observed from the qualitative data. Also, different situations such as not having a personal computer, living situation, number of siblings, and working status could be important factors to investigate during the online education period.

Considering the moderate level of burnout of the participants of the current study and the factors they stated as stressors, it can be stated that the pandemic and emergency distance education may be the main factors of the participants' burnout levels (Al-Kumaim et al., 2021; Besser et al., 2020). Preservice ELT teachers attend many courses during their four years of education and they are requested and need to do demonstrations of teaching to develop their practical side of teaching. Thus, EDE could not provide the preservice teachers with this opportunity and led to more stress among the preservice teachers.

Implications and Suggestions

When teachers or preservice teachers experience burnout, this can cause them to be less enthusiastic and creative. This may also have a negative effect on language teaching (Williams and Burden, 2000). The students of these teachers may experience difficulty in learning the language too. While language teaching and

learning is already challenging, online education adds more challenges to this process. Thus, when teachers, administrators and even textbook and curriculum developers gain insights into the factors causing burnout in online education, they can design and develop the courses, activities, classes and exams accordingly. For example, since sitting too long in front of the computer is challenging, the courses can be designed as thirty-minute slots. Instead of insisting on coursebook activities, teachers can explore web 2.0 tools where the students can learn, have fun and interact. These can help learners feel more comfortable during the courses. The learning management system of the university added collaborative learning options, lecturers can prepare tasks which can be completed on the system collaboratively so the preservice teachers would not feel isolated. Given that some researchers contend that professional burnout among university students starts during these years, it is crucial to concentrate on preservice teachers (Fives et al., 2007). If the faculty of education provides the necessary environment for online training of pre-service teachers, their burnout can be prevented or at least slowed down, so that they too can be more productive and enthusiastic for their future learners.

Frequently mentioned themes in the data were 'technical problems' and 'the inefficient learning environment' during the EDE. Some participants experienced difficulty in finding a computer, some had weak Internet connection and some lived in small houses with a crowded family. The data analysis also revealed that the learning management system failed sometimes and the learners had difficulty in participating in the courses via the learning management system of the university. Therefore, researchers should further investigate the reasons and solutions to this problem to help create a healthy learning environment during an emergency such as a pandemic or other disasters.

Since the EDE was novel for the lecturers as well as the students, they may have felt anxiety and fear of not being beneficial for the learners. This may have caused the decision to have long hours of classes and to assign too much homework. Thus, the lecturers and administrators could receive more training on how to adapt to online learning, reduce the study load and help learners cope with the online education experience.

The findings of the current study imply that preservice ELT teachers experience burnout during EDE and the qualitative data showed that this was mostly caused by the online learning itself and the pandemic rather than the courses. Hence, the researchers should investigate the difference between online and face-to-face learning environments in detail, and perhaps the relationship between anxiety levels and burnout levels can be compared in both contexts. Since online

education has become an option for education during epidemics and disasters, such studies can contribute to the quality of online education of preservice ELT teachers.

Since the online education process is not easy for both lecturers and students, technical support can be provided to both groups in this process, and lecturers can be trained on topics such as designing online courses, preparing exams, and providing online interaction. In this process, students can also be trained on time management, effective studying, and motivation.

For effective EDE, researching students' mental health, responsibilities and study load and finding solutions to potential problems will help lecturers, curriculum developers and administrators to offer a more planned approach to possible emergency situations.

REFERENCES

Adara, R. A., Puspahaty, N., Nuryadi, N., &Utama, W. (2021). Demotivation factors' differences of high school EFL learners during Covid-19 pandemic: A quantitative study. *EnJourMe (English Journal of Merdeka): Culture, Language, and Teaching of English*, *6*(2), 176-186. https://doi.org/10.26905/enjourme.v6i2.6519.

Al-Kumaim, N. H., Alhazmi, A. K., Mohammed, F., Gazem, N. A., Shabbir, M. S., &Fazea, Y. (2021). Exploring the impact of the COVID-19 pandemic on university students' learning life: An integrated conceptual motivational model for sustainable and healthy online learning. *Sustainability, 13*(5), 2546. https://doi.org/10.3390/su13052546.

Basri, S., Hawaldar, I. T., Nayak, R., & Rahiman, H. U. (2022). Do academic stress, burnout and problematic internet use affect perceived learning? Evidence from India during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *14*(3), 1409. https://doi.org/10.3390/su14031409.

Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2020). Adaptability to a sudden transition to online learning during the Covid-19 pandemic: Understanding the challenges for students. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, *8*(2), 85-105. http://dx.doi.org/10.1037/stl0000198.

Brockway, J. H., Carlson, K. A., Jones, S. K., & Bryant, F. B. (2002). Development and validation of a scale for measuring cynical attitudes toward college. *Journal of Educational Psychology, 94* (1), 210-224. https://doi.org/10.2466/14.11.PR0.117c14z6.

Cephe, P. T. (2010). A Study of the factors leading English teachers to burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 25-34. https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7798/102144. Access Date: 20.08.2023

Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education, 16*(2), 46-58. https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10294.

Clark, V. L., & Creswell, J. (2014). *Understanding Research: A Consumer's Guide*. Pearson Higher Education.

Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research.* Pearson Education.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori, & C. Teddlie (Eds.), Han*dbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research* (pp. 209-240). Sage.

Çam, E., & Gürsoy, E. (2021). EFL instructors' occupational wellbeing during Covid-19 pandemic in Turkey: A study of burnout and work engagement. James, W. B., Cobanoglu, C., & Cavusoglu, M. (Eds.). *Proceedings of the Global Conference on Education and Research* (Vol. 4). USF M3 Publishing. https://www.doi.org/10.5038/2572-6374-v4.

Çankaya, İ., Başar, M., Koçoğlu, E. & Demirkol, A. (2012). Meslek öncesi dönemde tükenmişliğe ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 7*(3), 751-758. https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/281385/.

Çapri, B., Gündüz, B., & Gökçakan, Z. (2011). Maslach tükenmişlik envanteri öğrenci formu'nun (Mte-Öf) Türkçe'ye uyarlamasi: Geçerlik ve güvenirlik çalişmasi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(40), 134-147.

Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., & Dresel, M. (2021). Shifting from face-to-face to online teaching during Covid-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior, 118*, 106677. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677

Erlendson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., & Allen, S. T. (1993). *Doing Naturalistic Inquiry: A Guide to Methods.* Sage

Fives, H., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Does burnout begin with student-teaching? Analyzing efficacy, burnout, and support during the student-teaching semester. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 916-934. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.03.013.

Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues, 30*(1), 159-165. http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.

Fonseca, R., Blascovich, J., & Garcia-Marques, T. (2014). Challenge and threat motivation: Effects on superficial and elaborative information processing. *Frontiers in Psychology, 5,* 1170–1180. https://doi.org/10.3389/fpsyg. 2014.01170.

Ghasemi, F., Herman, K. C. & Reinke, W.M. (2023). Shifts in stressors, internalizing symptoms, and coping mechanisms of teachers during the Covid-19 Pandemic. *School Mental Health, 15,* 272-286. https://doi.org/ 10.1007/s12310-022-09549-8.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning., Access date: 20.08.2023.

Izquierdo, J., Sandoval Caraveo, M. D. C., De la Cruz Villegas, V., & Zapata Díaz, R. (2021). University language instructors' preparedness for technology mediated instruction and burnout during the Covid-19 pandemic. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 26*(3), 661-695. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v26n3a11.

Kaya, N. (2022). *EFL Teachers' Anxiety Towards Educational Technologies in Relation to Teacher Burnout During Covid-19 Pandemic.* Master's thesis, İstanbul Medeniyet University, Institute of Graduate Education.

Kemaloğlu, N. (2022). *EFL Instructors' Emotions and Emotional Labor Strategies During the Covid-19 Pandemic in Turkey*. Master's thesis, Middle East Technical University, The Graduate School of Social Sciences.

Kira, D., Nebebe, F. & Saade, R. G. (2018). The persistence of anxiety experienced by new generation in online learning. *Proceedings of the Science+Information Technology Education Conference.* La Vearne,

California, 79-88. Informing Science Institute. https://doi.org/10.289 45/4040

Kumawat, K. (2020). Perceived stress and burnout in online teaching in teachers in India during pandemic COVID-19. *Indian Journal of Health and Well-being, 11* (10-12), 486-492.

Küçükaslan, S. (2019). *An Investigation into Student Burnout at a Foundation University in Turkey: Underlying Reasons and Suggestions.* Master's thesis, Gazi University, Graduate school of educational sciences.

Küçükoğlu, H. (2014). Ways to cope with teacher burnout factors in ELT classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2741-2746. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.647.

MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System, 94*, 102352. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102352.

Maslach, C., and Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99-113. https://doi.org/10.1002 /job.4030020205.

Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. http://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1. /397.

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochem Med (Zagreb), 2*(3), 276-82. http://doi.org/10.11613/BM.2012.031.

Mheidly, N., Fares, M. Y., & Fares, J. (2020). Coping with stress and burnout associated with telecommunication and online learning. *Frontiers in Public Health, 8*, 672. https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.574969.

Mills, G. E., & Gay, L. R. (2016) *Education Research: Competencies for Analysis and Applications*. Pearson Education.

Patton. M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation.* Sage

Sarac, Y. (2020, April 21). *Opinion - Turkish Higher Education in Days of Pandemic.* Yükseköğretim Kurulu Covid-19 bilgilendirme. https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/opinion-turkish-higher-education-in-days-of-pandemic.aspx.

Schaufeli, W. B., & Taris, T. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress, 19*(3), 256-262. https://doi.org/10.1080/02678370500385913.

Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-481. https://doi.org/10.1177/0022022102033005 00.

Sokal, L., Eblie Trudel, L. & Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change and technology, efficacy, and burnout during the initial wave of the Covid-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open 1,* 100016. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016.

Sungur, M. Ç. (2021). *Turkish EFL Teachers' Perceptions of Self-Efficacy and Burnout During Covid-19 Pandemic*. Master's thesis, Çağ University, Institute of Social Sciences.

Tarchi, C., Wennas Brante, E., Jokar, M., & Manzari, E. (2022). Pre-service teachers' conceptions of online learning in emergency distance education: How is it defined and what self-regulated learning skills are associated with it? *Teaching and Teacher Education, 113,* 103669. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103669.

Tüfekçi, Ş., & Böke, H. (2021). Examination of the perceptions of self-sufficiency and burnout levels of students of the sports science faculty during the Covid-19 pandemic. *Physical Education of Students, 25*(1), 28-35. https://doi.org/10.15561/20755279.2021.0104.

Uluyol, A. (2021). *A study on the professional self-efficacy perceptions and burnout levels of English language teachers of distance education in the process of COVID-19.* Master's thesis, Süleyman Demirel University, Graduate School of Educational Sciences.

Williams, M. & Burden, R. (2000). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach.* Cambridge University Press.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The developments experienced during the pandemic period have created new sub-headings in education such as the permanence of hybrid education models, providing a smooth transition to emergency and compulsory distance education in an extraordinary situation, if necessary, again. It has become a

necessity to investigate how this change affects students physically, psychologically and socially and to take measures to prevent possible negative situations. It is thought that being away from school, not having sufficient computer knowledge, increasing course loads due to the use of different assessment and evaluation techniques, and pandemic conditions may significantly affect the academic burnout of pre-service English teachers and their burnout levels may be high, and it is aimed to investigate the burnout levels of pre-service English teachers and the reasons underlying these burnout levels. For this reason, answers to the following questions will be sought:

1. What are the burnout levels of students in the English language teaching program?
2. Do burnout levels differ according to whether they have basic technological skills or not?
3. What are the causes of burnout experienced by students in English language teaching program?

Method: This study, which aims to determine the burnout levels of English language teacher candidates enrolled at Anadolu University and to find the underlying causes of this burnout, was designed according to the exploratory mixed research method. Mixed method research is used to create a more detailed and comprehensive study by using qualitative and quantitative designs together (Mills & Gay, 2016). The explanatory design of the mixed method has two stages: In the first stage, quantitative data are collected and analyzed, and in the second stage, qualitative data are collected and analyzed to explain the quantitative data in detail (Clark & Creswell, 2014). The researcher aims to interpret the qualitative results and quantitative results. Under this model, in the first stage of the research, data on the burnout levels of pre-service teachers were collected via quantitative design, and then a detailed examination was made with qualitative data on the underlying causes of burnout in order to make sense of these data.

The participants were university students studying in Eskişehir. Sample selection was determined as purposeful and easily accessible case sampling. In the 2020-2021 academic year, Anadolu University, English Language Teaching students participated in the study.

In the study, demographic characteristics and basic computer skills of the participants were obtained through a personal information form. In the quantitative method phase of the mixed method research, the "Maslach Burnout Inventory-Student Form" (Çapri et al., 2011) was used. Afterward, open-ended

questions were asked to determine the causes of burnout. Data were collected through Google Forms within the scope of pandemic measures. The form was sent to pre-service teachers via e-mail.

The quantitative demographic data collected were analysed with SPSS software and the relationship between the burnout levels and whether they have a personal computer and basic IT skills were analysed with the independent samples t-test technique. Nvivo12 was used to organise the qualitative data obtained from open-ended questions. Qualitative data were analysed by content analysis. During the analysis process, two researchers checked the coding and refined the categorised data in the light of a cyclical reading process. This process aimed to increase the reliability of the data.

Findings: The study found that pre-service English language teachers exhibited a moderate level of burnout during the COVID-19 pandemic. Detailed analyses of the three dimensions of burnout also indicate moderate levels. These results are consistent with the results of the study conducted by Tüfekçi and Böke (2021) with 31 students studying at İnönü University Faculty of Sport Sciences during the pandemic period. In another study conducted before the pandemic, Çankaya, Başar et al. (2012) investigated the burnout levels of 176 students studying at Uşak University Faculty of Education. In this study, it was stated that the participants rarely experienced burnout. These results suggest that the COVID-19 pandemic, isolation, and online education may significantly impact the overall burnout levels of university students in Türkiye.

When it comes to the dimensions of burnout, the pre-service teachers' responses to the items related to exhaustion suggest that the participants may have been experiencing burnout due to the intensity or quantity of the courses rather than the content of the courses. The responses to the items related to depersonalization indicate that although the participants thought that their courses were important, they lost interest in their studies. These results can be associated with the responses related to burnout.

Finally, in the analysis of the items related to competence, the responses indicate that the participants did not feel effective and did not think that they had learned anything interesting. These results could be an effect of the online learning environment where it is more difficult to interact with students.

Although there is a clear difference between the burnout levels of participants with and without basic IT skills, the results are not conclusive. This may be due to the small sample size.

Discussion and Conclusion: The increase in the level of burnout experienced during the pandemic suggests that researchers should investigate the causes and solutions to this problem in detail to help create a healthy learning environment in emergency situations such as pandemics. Also, researchers should investigate the difference between online and face-to-face learning environments in detail.

The burnout levels of the participants in the study were found to be moderate. The participants stated the reasons for their burnout such as long lectures, non-interactive learning, excessive homework assignments, and online exam process. Since the online education process is not an easy process for both lecturers and students, technical support can be provided to both groups in this process, and lecturers can be given trainings on topics such as designing online courses, preparing exams, and providing online interaction. In this process, students can also be trained in time management, effective studying, and motivation.

The effect of basic IT skills on burnout levels during the online education period could not be determined precisely due to the insufficient sample size. Therefore, future studies should include larger sample sizes. In addition, the effects of different factors such as not having a personal computer, living with family or living individually, number of siblings, and employment status on students' burnout levels should be examined. Investigating students' mental health, responsibilities, and workloads during the pandemic process, which is a situation we have not encountered before, and finding solutions to possible problems will help lecturers, curriculum developers, and administrators to provide a more planned approach to a possible emergency.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2920-2943
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.70770
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 22.06.2023 Submitted date
Kabul tarihi 10.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Çomu, A. E. (2022). Adana'da Milli Mücadele ve Ferda Gazetesi Muhalefeti (1918-1921). *Journal of History School*, 66, 2920-2943.

ADANA'DA MİLLİ MÜCADELE VE FERDA GAZETESİ MUHALEFETİ (1918-1921)

Aslı Emine ÇOMU[1]

Öz

Adana vilayeti 1918 yılının sonunda önce İngiliz ve sonra Fransız kuvvetleri tarafından işgal edilmiştir. Bu işgal üç sene boyunca başta Türk ve Müslüman nüfus olmak üzere ciddi sıkıntılar oluşturmuştur. Maddi ve manevi zorluklar halkı gün geçtikçe zorlamış ve ciddi bir can güvenliği tehdidi de yaratmıştır. Bu durumun geçiciliği özellikle işgalci güçler tarafından sürekli dile getirilmiş ve halkın bu duruma karşı koymaması için çaba gösterilmiştir. Fakat bu çağrılar yaşanan sıkıntılar karşısında yetersiz kalmıştır. İşgal aynı zamanda birbirine muhalif gruplar oluşturarak bu grupları birbirine düşürmüş ve bir taraf yabancı işgaline karşı silahlı direniş yanlısı olurken diğer taraf ise bu grupları çetecilik ve serserilikle suçlayıp boş bir maceranın peşinden koştuklarını iddia etmiştir. Müslüman ve Türk nüfusun yaşadığı zorlu koşulların bir sonucu olarak silahlı direnişin yanında yer alması ise bu çekişmeyi daha da şiddetlendirerek gruplaşmayı derinleştirmiştir. Makale bu ikili oluşumu merkeze alıp bu grupların tartıştığı ve propagandasını yaptığı konuları Ferda gazetesi üzerinden inceleyecektir. Adana vilayetinde muhalif basının başat oyuncularından olan bu gazete duruşu ve bakış açısıyla işgal yanlılarının sesi olmuştur. Her daim yabancı işgalini iyi ve faydalı göstermeye niyetli bu gazete Adana vilayetinin işgal dönemindeki sosyal bölünmesini de göstermesi bakımından önemlidir. Makale erişimin oldukça zor olduğu bu gazete üzerinden işgal yanlısı propagandayı incelemeye alarak daha önce konuyla alakalı yazılmış yayınların eksikliklerini de tamamlamayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler*:* Millî Mücadele, Adana, Fransız işgali, muhalif basın, hizipçilik.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Bölümü, aslicomu@gmail.com, Orcıd: 0000-0001-9346-7475.

The National Struggle in Adana and the Opposition in Ferda (1918-1921)

Abstract

The province of Adana was first invaded by British and then by French troops at the end of the year 1918, during which Turkish and Muslim population suffered the most. Pecuniary and non-pecuniary damages aggravated their situation and created a serious security threat. The temporary nature of the occupation was constantly reminded to Muslims by the French administrative authorities who tried to prevent a resistance movement challenging the occupying forces. This call was not found convincing since there was no prospect of amelioration in their condition. Military occupation also gave rise to adversary groups and set these groups against one another. One side stood against the foreign invasion and championed armed resistance, but the other side supported foreign invasion and accused their opponents of banditry and vagrancy. This paper will center on the formation of these groups and their subject of discussion and analyze this issue through its representation in Ferda. The lead actor of the anti-nationalist propaganda in the province of Adana, this newspaper served as the voice of supporters of foreign invasion. Thus, the paper was intended to depict the foreign invasion in a positive light. It was also important for showing social division during the period of occupation. The paper will also examine the pro-occupation propaganda as presented in Ferda, a hardly accessible valuable source, and aim to conclude previously written works.

Keywords: Turkish National Struggle, Adana, French occupation, opposition press, factionalism.

GİRİŞ

30 Ekim 1918'de imzalanan Mondros Mütarekesi'nin akabinde Suriye ve Adana havalisi Fransız askerlerinin kontrolüne girmiştir. Bu işgalin planı savaş devam ederken Sykes-Picot Anlaşması'na göre 1916'da belirlenmiş ve daha sonra da Légion d'Orient'in fikir babası olduğu söylenen Ermeni Milli Delegasyonu Başkanı Boğos Nubar Paşa'nın görüşmelere dahil olmasıyla Kilikya bölgesine özerklik verilmesi ve doğrudan Fransa'nın korumasına bırakılması kararlaştırılmıştır (Du Veou, 1954, s.57, 59). Bu işgal planının arkasında ekonomik sebepler yer almaktadır (Güçlü, 2001, s.1085). Mısır kadar bereketli diye tasvir edilen bölgenin (Brémond, 1976-77, s.342) ovalarında yetişen 250,000 ton pamuğun Fransız sanayisi için yeterli olması önemli bir etmendir (Du Veou, 1954, s.47).

Mütareke'nin onuncu maddesi ise doğrudan bölgeyi etkilemekte olup Toros tünellerinin müttefikler tarafından işgalini ilan etmektedir (Maman, 2014, s.81). Adana Valisi Nazım Bey tarafından Dahiliye Nezareti'ne 20 Aralık 1918'de gönderilen şifreli telgrafta bildirildiği üzere Fransız işgal kuvvetinden 350 kişilik

bir müfrezenin Adana'ya gelmesiyle işgal resmen başlamıştır. Gelenlerin yüzde sekseni yerli Ermenilerden ve Osmanlı tebaasından bulunduğunu belirten vali, bu kişilerin akrabalarının ve ailelerinin evlerine yerleştiklerini de bildirmiştir. Son olarak da bu durumun, bir başka deyişle Ermenilerin askerler olarak Fransız birliklerinin içinde yer almasının, mütareke şartlarına aykırı olmasıyla iyiliğe delalet etmeyeceğini de ayrıca bildirme gereği duymuştur (Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), Fon Kodu: DH.EUM.5Şb, Yer No: 76/36, 20.). Vali Bey'in söylemleri kısa sürede gerçekleşmiş ve Fransız üniformasıyla gezen bu efradın intikam duygusuyla hareket ettikleri ve gasp ve tecavüzden çekinmedikleri de kısa sürede ortaya çıkmıştır (BOA, Fon Kodu: DH.KMS, Yer No: 49-1/85.).

Buna rağmen Adana İşgal Kuvvetler Komutanı Yarbay Romieu ise Aralık 1918'de çarşı ve mahallere gönderdiği beyannamelerle askerin adaleti muhafaza ve huzuru temin için Kilikya'yı işgal ettiğini ifade etmiştir (BOA, Fon Kodu: BEO, Yer No: 4547/ 341025.). 1 Şubat 1919'da Albay Brémond bölgeye genel vali olarak atanmıştır (Erdeha, 1975, s.306). Emniyet Müfettişi Kemal Bey'in bildirdiğine göre de Adana'ya geldikten sonra maiyetiyle birlikte idareye nezaret etmek için hükümet dairesinden 5 oda ve polis dairesinden birkaç oda işgal etmiştir. Kemal Bey bu durumu teessürle karşılamış ve bu gelişmenin Osmanlı hükümetinin vazifesine yavaş yavaş son verilmesi olarak yorumlamıştır (BOA, Fon Kodu: DH.EUM.5Şb, Yer No: 82/44.). Albay Brémond geldikten kısa süre sonra 10 maddelik bir düzenleme yayımlamış ve mevcut Türk idaresinin devam edeceğini fakat adli memurların, genel kolluk kuvvetlerinin, sağlık çalışanlarının ve eğitim ve posta idaresinin tamamen kendine bağlanacağını duyurmuştur. Bu belgede ayrıca işgalin geçici olacağına da vurgu yapılmıştır (BOA, Fon Kodu: DH. EUM AYS, Yer No: 7/87.).

Fakat Fransız işgali günbegün etkisini arttırmış ve işgalin başlamasından birkaç ay sonra Mayıs 1919'da Adana vilayeti polis müdürlüğü lağvedilmiş ve yerine guvernöre tabi Adana sancağı polis müdürlüğü kurulmuştur. Yeni sisteme göre vilayette yaşayan farklı etnik gruplara mensup kişilerin sorunlarıyla aynı etnik gruptan polis memurlarının ilgilenmesi kararlaştırılmıştır. Bu durum yeni polis alımını da etkilemiştir (BOA, Fon Kodu: DH. EUM AYS, Yer No: 7/87.). Vahan Bedosyan adındaki Ermeni bir polis ise müdür muavini olarak atanmıştır (BOA, Fon Kodu: BEO, Yer No: 4619/346398.). Bu karar üstüne yaşları müsait gönüllü Ermeniler silahlandırılırken Müslüman nüfus ise jandarmaya kaydedilmemeye başlanmıştır (Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etüt ve Denetleme Başkanlığı Arşivi (ATASE), İstiklal Harbi Kataloğu (İSH) 274/176). Bunun yanında Fransız yönetimi şehir merkezinde mülk sahipleri tarafından emlaka yapılan yüzde 50 kira zammını da yasaklamış ve bu zammı yapanlara ceza

kesmiştir (BOA, Fon Kodu: BEO, Yer No: 4605/345373.). Zamanla Türk memurlar azledilerek yerine Nusayriler ve Ermeniler atanmıştır (BOA, Fon Kodu: BEO, Yer No: 4610/345749.). Adana vilayetinde Fransız işgalinin en önemli neticesi ise Türk nüfusunun can güvenliğini tehlikeye sokmasıdır. İşgal devam ederken birçok Türk hanesi hem şehir merkezinde hem de kırsal bölgelerde Ermeni askerler ve çeteler tarafından basılıp çok sayıda çaresiz insan katledilmiştir (BOA, Fon Kodu: DH.EUM.2.Şb, Yer No: 67/8. BOA, Fon Kodu: DH.EUM.2.Şb, Yer No: 67/29).

İşgale tepkiler henüz Fransız askerleri şehre gelmeden önce başlamış ve bir grup Adanalı sakin işgalin haksızlığını öne sürüp bu durumu protesto etmişlerdir. 15 Aralık 1918'de Adana Mebusu Suphi Bey, Belediye Reisi Kadri Bey, eşraftan Hüseyin Bey ve Müftü Mehmet Tahir Efendiler ortak bir telgraf yazıp ilk başta Adana'nın işgal olmayacağı kararıyla sevindiklerini ama yakın zamanda bölgede asker tahliyesinin başlayacağını öğrenmeleriyle karamsarlığa düştüklerini belirtmişlerdir. Anadolu'da din ve milliyetin doğduğu koca bir İslam ve Türk vilayetinin sebepsiz tahliyesine rıza gösterilmesini hayretle karşıladıklarını da dile getirmişlerdir. Savaş döneminde yaşanan o kadar mahrumiyetten sonra elde kalan tek varlıklarının toprakları olduğunu söyleyen zikredilen şahıslar tahliyenin işgalin başlangıcı olduğunun da altını çizmişlerdir. Bunun yanında bölgeye Kilikya denilmesi de insanları teessür içinde bırakmıştır (BOA, Fon Kodu: BEO, Yer No: 4547/ 341025.).

İşgale tepki sadece şehrin ileri gelenlerinden değil aynı zamanda genç ve okuryazar kesiminden de gelmiştir. Yayın hayatına 25 Aralık 1918'de asıl mesleği öğretmenlik olan Ahmet Remzi (Yüreğir) Bey'in sahipliğinde ve M. Avni (Doğan) Bey'in sorumlu müdürlüğünde başlayan (Toros, 2001, s.28) ve uzun süre Adana milletvekilliği yapmış Damar Arıkoğlu'nun anılarında kötü neşriyat yapanlar karşısında çıkartılması desteklendiği söylenen Yeni Adana (Arıkoğlu, 1961, s.172) Millî Mücadele destekçisi yayın yapan tek gazete olarak işgal döneminde zor şartlar altında yayın hayatına devam etmiştir (İslam, 2009, s.161). Aynı dönemde yayın hayatına başlayan Ferda, Adana Postası ve Rehber gazeteleri ise işgalin lehinde yer alarak Fransa'yı destekleyici neşriyatta bulunmuşlardır (İslam, 2009, s.161). Sadece Adana merkezinde değil tüm Fransız işgal bölgesinde bu ikili oluşum görülmüştür. İşgal kuvvetlerine karşı bir grup mücadeleyi savunurken diğer grup ise tamamen işgalin taraftarı gözükmüştür.

YÖNTEM

Bu makale Ferda gazetesi önderliğinde Adana'da işgal yanlısı bir tutum benimseyenlerle onları hain olarak niteleyip işgale karşı duran gruplar arasındaki ilişkiyi inceleyecektir. İşgal devam ederken bu grupları ayrıştıran farklılıklar analiz edilerek Ferda gazetesinin muhalefetini bu hizipçiliğin merkezine yerleştirecektir. Sayılarına ulaşmakta zorluk çekilen bu gazete işgali destekleyen bir yayın çizgisi izleyerek bu durumu olabildiğince normalleştirmeye çalışmış ve gelecek tepkileri azaltmak için tüm gücüyle çabalamıştır. Bu çaba o kadar ileriye gitmiştir ki bizzat Mustafa Kemal Paşa tarafından "Fransızlar tarafından çıkarılan" gazete şeklinde nitelenmiştir (BOA, Fon Kodu: DH.ŞFR, Yer No: 660/113.). Makalede daha önce bulunmayan sayılar üzerinden işgal karşıtlığı propagandasının yapısı incelenecektir.

Makale işgal döneminde yayın yapan ve resmi görevde bulunanların görüşlerini her iki taraftan da aktarmaya çalışarak bu karşıt grupların mantalitesini süreli yayınlar ve resmi yazışmalar üzerinden analiz etmeye çalışacaktır. Uygulanan propagandanın ve gerçeklerin ne kadar uyuştuğu ise makalenin üzerinde duracağı konular arasında yer alacaktır. Makale aynı zamanda konu hakkında daha önce yazılan ama detay içermeyen yayınların eksiklerini ilk defa kullanılacak olan gazete sayılarıyla kapatmayı hedeflemektedir. Özellikle işgalin farklı dönemlerini anlatan 9, 24, 31, 56, 69, 131, 134, 136**,** 254, 271 ve 272 numaralı sayılarla gazetenin işgale bakışı detaylarıyla sunulacak ve bu sayılar ilk defa gün yüzüne çıkacaktır.

BULGULAR VE YORUM

Ferda gazetesinde basılan makaleler incelendiğinde bu işgal sırasında oluşan grupların bakış açısı ortaya konulmuştur. Farklı yaklaşımlar dikkate alındığında bu ikiliğin kökenlerinin daha önceki parti yapılanmasıyla bağlantılı olduğu ortaya çıkarak bu karşıt gruplar arasındaki çekişmenin işgalin öncesine dayandığı görülmüştür. İkinci Meşrutiyet döneminde başlayan hizipçilik İstiklal Savaşı sırasında da kendini göstermiş ve zaman içinde düşmanca bir tavırla şekillenmiştir. Fakat savaşın Kuvayı Milliye lehine değişmesiyle bu yayınlar da dillerinde değişime gitmiş ama bu değişim gruplar arasındaki kopuşu gidememiş ve Türk tarafının zaferiyle muhalif gruplar tasfiye edilmiştir. Bunların içerisinde Ferda gazetesi yönetimi de yer alacaktır.

Ferda Gazetesi

Siyasi, ilmi ve edebi gazete savıyla sayfalarını vatanın hayrına ve umumun selametine ait yazılara açtığını duyuran Ferda gazetesi ilk sayısını 1 Aralık

1918'de yayınlamış ve Fransızların çekilmesiyle de 1921 senesinde kapanmak zorunda kalmıştır. Din bilgini, şair ve hattat bir babanın yedi çocuğundan biri olan (Toros, 2001, s.27) ve 1912'de Hürriyet ve İtilaf Fırkasından Kozan milletvekili seçilen Ali İlmi'nin mesul müdürlük ve baş yazarlık yaptığı pazartesi ve perşembe günleri Adana Kalekapısı'nda Ferda Matbaası'nda yayımlanan gazete Fransız işgalinin en büyük destekçisi olup uçaklar ve casuslar aracılığıyla cephe gerilerine ulaştırılıp halk üzerinde etkili olması beklenmiştir (Ener, 2021, s.223). Nutuk'ta Anadolu'nun düşüncesini aldatma ve alçaltma amacıyla Kuvayı Milliye aleyhinde hezeyanlarla dolu olduğu Mustafa Kemal Paşa tarafından dile getirilen gazete aynı zamanda yukarıda da bahsedildiği üzere Kuvayı Milliye aleyhinde ecnebi bir gazete olarak da tanımlanmıştır (Atatürk, 2010, s.442). Bu bakımdan iç kısımlara girmesine mâni olunmuş ve Adana postanesinden İzmir ve İstanbul'a sevk olunan evrak çantaları Ulukışla'da Kuvayı Milliye sansürü tarafından açılarak Ferda nüshaları alınmıştır. Bu durum mezkûr çantaların sevki hususunda Fransızların ayrı bir memur atamasına ve Osmanlı postanelerinden sevkiyat yapmamasına neden olmuştur (BOA, Fon Kodu: BEO, Yer No: 4603/345217.).

Fransız işgal yönetimini yetkin ve kusursuz göstermeyi amaç edinen Ferda gazetesi Adana'da Millî Mücadele karşıtlarının başında konumlanırken bu izlenimi zedeleyecek her türlü müdahaleye karşı cansiperane bir şekilde işgali savunmuş ve itibarsızlaştırma propagandası yaparak işgal karşıtlarını hedef almıştır. Bu durum Adana vilayetinde farklı ve birbirine taban tabana zıt düşüncelerle hareket eden iki grubun ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu gruplaşmanın kökenleri Meşrutiyet'in ilanına kadar götürülürken hizipçilik Millî Mücadele döneminde de etkin olmayı sürdürmüştür.

Burada 21 Kasım 1911'de kurulan Hürriyet ve İtilaf Fırkası (Birinci, 1990, s.48) ile İttihat ve Terakki Fırkasının 1908 Devrimi sonrası yaşadıkları düşmanlığın tekrar su üstüne çıkması görülmektedir. Birbirlerinin üyelerini öldürmeyi şeref sayacak kadar birbirine zıt olan bu iki parti (Filibeli Ahmed Hilmi, 1991, s.19) Millî Mücadele döneminde de karşı karşıya gelmiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın gözünde ise düşmanlarla birlikte hareket eden bir siyasi oluşum olarak görülen parti, özellikle yabancı işgali karşısında Anadolu'da karşı örgüt kurmakla anılmıştır (Atatürk, 2010, s.323). Nutuk'ta ayrıca Hürriyet ve İtilafçılar ulusun yok olmasına girişenler arasında yer alırken İngilizlerle birlikte gerici eylemler düzenleyerek ulusal direnişi her yönden baltalamaya çalıştıklarından bahsedilmiştir (Atatürk, 2010, s.1663, 1785).

Yukarıda da bahsedildiği üzere Ali İlmi'nin Hürriyet ve İtilaf Fırkası ile bağları ortadadır. Kardeşi Zeynel Abidin ise Hürriyet ve İtilaf Partisi umumi katibidir.

Ayrıca bu partinin müfettişlerinden olup parti teşkilatlanmasının Adana'daki mimarıdır. Seyhan Nehri kıyısında kurduğu Hürriyet ve İtilaf Kulübünde düzenlenen toplantılarda konuşmalar yaptığı da aşikardır (Arıkoğlu, 1961, s.87). Mustafa Kemal Paşa'nın ise İttihat ve Terakki toplantılarına katıldığı ama fikirleri çok ileri bulunduğu için umumi rehberlik görevi ile merkezden uzaklaştırıldığı bilinmektedir (Atay, 2013, s.104). Ferda gazetesi ise bunu öne sürerek Mustafa Kemal Paşa'yı "Enver'in şımarık arkadaşı" olarak nitelendirip büyük savaşta Osmanlı Devleti'nin kaybetmesinin tek sorumlusunun İttihat ve Terakki olmadığı ama aynı zamanda bu partiyle özdeşleştirdikleri kumandanların da yaptıkları eziyetle bu felakette büyük payları olduğunu öne sürmektedir (Ferda, 4 Ağustos 1919, s.1).

Bunun yanında gazete, muhalefet etmenin hıyanetle bir tutulduğunu; tenkit ve itirazın tamamıyla yanlış anlaşıldığını ileri sürmektedir. Bunların başlangıcını ise Meşrutiyet ilanına götüren gazete, bu ilanın aslında çöküşün ilanı olduğunu ve on sene içinde koca imparatorluğun darmadağın olduğunu yazmıştır. Gazeteye göre bu çöküşün arkasındaki temel sebep kimsenin tenkite ve itiraza tahammül edememesidir. Bunun yanında gazete, memleket uçurumlardan sürüklenirken susup oturmak ne kadar vatanseverlik diye de sorgulamıştır. Tenkit edenler hain görünmese belki de bu felaketler hiç yaşanmayacaktı diye ekleyen gazete, bu dönemde yapılan tenkitlerin de aynı şekilde bir felaketi engellemek amacıyla yapıldığını da öne sürmektedir (Ferda, 6 Haziran 1920, s.1).

Ferda gazetesi, işgal yanlısı propagandayı başlatırken yanına siyasi görüşleri benzer kişilerle hareket etmiş ve onları da bu muhalefetin içine dahil etmiştir. Bunların başında ise Hürriyet ve İtilaf Fırkası Adana Başkanı Hafız Mahmut Celal vardır. 1920 senesinde Fransızlar tarafından belediye başkanlığına getirilen Hafız Mahmut Celal, Millî Mücadele karşıtlığını ve Kuvayı Milliye'ye karşı duyduğu nefretini camilerde yaptığı konuşmalarla dile getirmiştir (Toros, 2001, s.181). Ferda gazetesinin sürekli yazılarına yer verdiği Hafız Mahmut Celal bu yazılardan birinde Haçin (günümüz Saimbeyli) ilçesinin Kuvayı Milliye birlikleri tarafından bombalanması üzerine bütün Osmanlı unsurları arasındaki ahengi ön plana koyan Hürriyet ve İtilaf Fırkası adına Ermeni vatandaşlara tesellilerini sunmuş ve Kemalist çeteler olarak nitelendirdiği Kuvayı Milliye'nin yaptığı fenalıklara karşı mücadeleye devam edeceklerini dile getirmiştir (Yeni Adana, 20 Şubat 1922, s.3).

Hafız Mahmut Celal Kuvayı Milliye ile olan mücadelesinde dini hep ön planda tutmuş ve Kuvayı Milliyecileri milliyet davasında bulunan münafıklar alarak tanımlamıştır (Ferda, 20 Mayıs 1920, s.1). Halkın çetecilikten uzaklaşması da kadı ve müftülerin düzenli olarak vaaz vermesiyle sağlanabilir demiştir (Ferda, 3

Haziran 1920, s.2). Din üzerinden siyaset yapmanın Hürriyet ve İtilaf Fırkasının ana yöntemlerinden biri olması da Hafız Mahmut Celal'in yaklaşımını açıklamak için yeterli bir durumdur (Arıkoğlu, 1961, s.87). Bunun yanında gazetenin düzenli olarak haberlerini alıntıladığı İttihatçı ve Milli Mücadele karşıtı Alemdar gazetesi de ulusal direnişin başında olanları çete reisi ve serseri başı olarak tanımlamıştır. 1909 yılında Refii Cevat Ulunay tarafından kurulan gazete Kemalist hareketi İttihat ve Terakki'nin devamı olarak da görmüştür (Baykal, 1990, s.229-231).

Ferda Gazetesi Muhalefeti

Ferda gazetesi muhalefetinin büyük kısmını Kuvayı Milliye hareketini itibarsızlaştırmak üzerine kurmuş ve bunu da büyük ölçüde Mustafa Kemal Paşa'yı kötülemekle başarmaya çalışmıştır. "Anafartalar Kahramanı Mustafa Kemal Paşa" başlıklı yazıda Ali İlmi Türk'ün vatan yolunda kırılmak bilmeyen azim ve kuvveti top ateşlerinden değil kumandanlarının baskısı altında eridiğini iddia etmiştir. Askerlerin komutanlarının elinde açlık, işkence ve hastalık gördüğünü ve komutanların askerlerin üstünde bir azap meleği ya da birer zebani gibi davrandığını iddia etmiştir. Yazıda kumandanların havyarla beslenirken askerlerin ise kuru ekmek yediğini ama milletin elinden zorla alınan erzakın kumandanların sofrasında yenildiğini ifade ederek böyle davrananlardan birinin de Mustafa Kemal Paşa olduğu öne sürülmüştür. Mustafa Kemal Paşa'nın gerçekte bir başarısı olmadığını yazan Ali İlmi askerlerin Çanakkale'deki kahramanlıklarından kendine pay çıkarttığını iddia etmiştir (Ferda, 4 Ağustos 1919, s.1). Bir diğer sayıda "Saltanat-ı Askeriye" başlıklı makalede yine yüksek rütbeli askerlere sözle saldırılmış ve "askerlerin şaşalı hayatı son buluyor" diye bir ifade kullanılmıştır. Bütün erzaklar bu askerlerin emrinde olduğu gibi ufak bir emirle herkesi öldürebilir durumda oldukları iddia edilmiştir. Özellikle 1. Dünya Savaşı bitiminde Mustafa Kemal Paşa'nın Adana'ya gelmesine değinen makale, Paşa'nın burada sefahatle beraber mezalim ve vahşet icra ettiğini de eklemiştir. Mustafa Kemal Paşa'nın İtilaf Devletlerine meydan okumasını cinnet olarak yorumlayan makale bu çabanın boş olduğunu çünkü Almanya'nın bile teslim olduğunu hatırlatmıştır. Böylece bir taraftan işgali makul göstermeye çalışırken diğer yandan da Mustafa Kemal Paşa ve ona destek olanların itibarını sarsıp akıntıya kürek çekildiğini gösterme çabasına girilmiştir. Gazete kendini Anadolu'nun saf ve temiz ahalisi diye tanımladığı halkın yanına konumlarken onları bu saltanat-ı askeriye düşkünleri dediği Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarına karşı uyarmıştır. Vatanın başına getirecekleri felaketin en ağır mesuliyetinde kendilerini kurtaramayacaklar demiştir (Ferda, 2 Ekim 1919, s.1). Bir şekilde bu felakete ortak olunmaması konusunda halka uyarıda bulunulmuştur. Ayrıca Milliyetçilik cereyanını yüzüne gözüne bulaştıran

Mustafa Kemal Bolşevik oldu diye haber yapan gazete Paşa'nın Bolşevik partisi yönetimine hizmete hazır olduğuna dair mesaj yolladığını iddia etmiştir. Gazete bu durumu Mustafa Kemal Paşa'nın çaresiz Anadolu'nun başına yeni belalar hazırlamakta olduğu şeklinde yorumlamıştır (Ferda, 10 Haziran 1920, s.1).

İtibarsızlaştırma Canbeg mahlasıyla gazeteye yazılar yazan Ali İlmi'nin küçük kardeşi Mesut Fani'nin yazıları ile de devam etmiştir. Millî Mücadele'ye katılanları geçmişte Balkan Harbi'nden kaçmakla suçlayan Mesut Fani yazısında onlara "seferberlikte hafif hizmet raporları sayesinde kaldıkları yerlerde milli şirketler dalaveresiyle milletin kanını emen alçaklar" olarak seslenmiştir. "Birinci Dünya Savaşı döneminde işledikleri cinayetlerin hesabının sorulacağını gören bu kişiler tekrar milletin üzerine yapıştılar ve çete reisi sıfatıyla evlere mektup atıyorlar" diyen Mesut Fani kendisini Fransız kendilerini de millet taraftarı olarak tasvir eden bu adamların bugüne kadar millete yaptıkları hizmeti acaba zavallı millet hiç düşünmüş müdür diye de sormuştur. Bütün Çukurova'yı birkaç caniyi ileri sürerek soyan, yakan ve yaktıran bu babayiğitler akıllarınca Fransızları denize dökeceklerini söylüyor diye yazısına devam eden Mesut Fani bu insanlardan tehdit aldığını da eklemiştir (Ferda, 20 Mayıs 1920, s.1). Bu tehditler yüzünden vilayeti harekete geçmeye davet ederken vilayetteki asıl yıkımın sebebinin Kuvayı Milliye olduğunu ve onlar yüzünden 50-60 köyün yandığını da sözlerine eklemiştir (Ferda, 20 Mayıs 1920, s.1). Bu açıdan bakıldığında Kuvayı Milliye Fransızlar karşısında yetersiz ve güçsüz olarak tasvir edilmenin yanında aynı zamanda vilayetteki asıl yıkımın da ana sebebi olarak gösterilmektedir. İşgale yapılan bu manasız başkaldırı masum insanların ölümüne ve vilayetin tahribine yol açmaktadır. Geçmişte bir başarıları bulunmayan bu gruplara destek vermek sonu olmayan boş bir maceraya atılmaktan başka bir şey değildir.

Bu bakış açısını uzun süre devam ettiren gazete, Kuvayı Milliye'nin Yunan ordusu karşısında kazandığı ilk başarılardan sonra da halkın galeyana gelmemesi hususunda yayınlar yapmıştır. Yunanlıların Eskişehir havalisinde uğradığı hezimet üzerine Anadolu'nun her tarafında şenlikler yapıldığından bahsedip bunun için çok erken olduğunu çünkü Osmanlı'nın iki payitahtı üzerinde hala Yunan bayrağının dalgalandığını hatırlatmıştır. Bu askeri başarıyı "bütün sermayesini oyunda batıran bir kumarbazın bir küçük kazançtan duyduğu sevince" benzeten gazete, bu zaferden fazla gurur duyulmamasını dile getirmiştir. Bunun yanında Kuvayı Milliye'nin iki seneden beridir Yunanları İzmir'den çıkarmak için yapmadık fenalıklar bırakmadığının ve çok kurban verdiğinin de altını çizmiştir. Bu işgali Britanya'nın başlattığını ama Fransa ve İtalya'nın buna itiraz ettiğini de sözlerine ekleyen gazete Londra'da düzenlenecek konferansa da dikkat çekmiş ve Kuvayı Milliye'yi yine çete olarak tanımlayıp okuyucuları akıl ve mantıkla hareket etmeye çağırmıştır. Gazeteye göre bu çetelerin yapmakta

olduğu cinayete son verilmesiyle Anadolu halkının az da olsa biraz nefes alması sağlanacaktır (Ferda, 7 Şubat 1921, s.1).

İtibarsızlaştırma propagandası Albay Brémond'un bakış açısıyla da yakından bağlantılıdır. Albay Brémond hem İttihat ve Terakki Fırkasına hem de Mustafa Kemal Paşa'ya oldukça tepkilidir. İttihat ve Terakki Fırkasının savaş sırasında Fransa'ya ait her şeyi yok ettiğini dile getiren Brémond, Tarsus belediye başkanı ve daha sonra Millî Mücadele yanlısı Sadık Paşa ve damadı Hakkı Bey'in Fransa konsolosunun evini yıktırdığını da sözlerine eklemiştir (Brémond, 1976-77, s.344). Albay Brémond Mustafa Kemal Paşa ile alakalı olarak onun savaş bitimi Adana'ya gelişi ve şehri savunmayı planlaması üzerine yazmış ve paşanın kişisel zevkleri yüzünden halk tarafından pek hoş karşılanmadığını ileri sürmüştür. Albaya göre halkın bu tavrı Mustafa Kemal Paşa'nın hareketini devam ettirmesine olanak vermemiştir. Hatta o dönem Adana Valisi olan Nazım Bey'in de paşayı sevmediğini ve onu kendi hırslarının peşinden giden düşük eğitimli bir şahıs olarak betimlediğini iddia etmiştir (Brémond, 1976-77, s.346). Bu açıdan bakıldığında Ferda gazetesi Albay Brémond'un şahsi görüşlerini yansıtmada oldukça başarılıdır.

Bu propagandanın bir kolu da Millî Mücadele'ye verilen halk desteğinin çok az olduğuna dair farklı vilayetlerden gönderilen haberleri gazetede yayınlamaktır. Örneğin Ankara ahalisinin milliyetçilere karşı isyan ettiğini ve Mustafa Kemal Paşa'nın emriyle silah altına alınan 1313 (1897) ve 1314 (1898) doğumluların silah ve eşyalarıyla dağa çekildiğini iddia etmiştir. Bunun üzerine Mustafa Kemal Paşa karargahını Ankara'dan Sivas'a taşımak zorunda kalmıştır (Ferda, 3 Haziran 1919, s.1). Bunun yanında Çorum ahalisi de milliyetçilere silahla saldırmıştır. Ayrıca Anadolu'daki Kuvayı Milliye yanlısı birçok vali ve mutasarrıfın ise taraf değiştirdiği iddia edilmiştir. Konya'da halk ile Kemalistler arasındaki çatışmalardan sonra halkın bu kişileri vilayetten kovduğu da yapılan haberler arasındadır (Ferda, 10 Haziran 1920, s.1).

Bunun yanında Kuvayı Milliye'nin Fransa'ya karşı duruşunun sebeplerini Fransa'nın işgal yönetiminin Türk nüfus üzerindeki olumsuz etkilerinden ziyade daha eski ve köklü bir düşmanlığa bağlamaya çalışılmış ve Alman etkisi üzerinde durulmuştur. Ferda gazetesi Adana'da Kuvayı Milliye'nin kullandığı topların Avusturya, güllelerin ise Alman menşeili olduğunun altını çizip Adana'yı bu kuvvetlerle yakıp yıkacaklar diye haber yapmıştır. Gazete ayrıca "Bu serserilerden kurtuluş bekleyenlere ne yazık!" diye de eklemiştir (Yeni Adana, 12 Mart 1922, s.3). Burada Alman iş birliği vurgusu önemlidir. Bu yaklaşımda yine Albay Brémond'un etkisi vardır çünkü ona göre Fransızlara karşı mücadele edenler Almanlaşmış Türk zabitleridir (Yeni Adana, 29 Kasım 1954, s.3). Albay

Brémond'un görüşlerine göre Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarının Fransa'ya karşı savaşmasının tek sebebi Alman etkisidir çünkü bu kişiler Birinci Dünya Savaşı'nda Almanya ile Fransa'nın karşısında yer almışlardır (Yeni Adana, 22 Kasım 1954, s.3). Millî Mücadele de bu düşmanlığın devamından başka bir şey değildir.

Ferda gazetesi kullandığı dilde işgalin kaçınılmaz olduğunu ve bundan kurtulmanın mümkün olmadığını vurgulamayı da hedeflemiştir. Birinci Dünya Savaşı sonrasında haşmetli Rus Çarı'nın kurşuna dizildiğini ve 27 devlete karşı koyan Alman İmparatoru'nun bir kulübede sonunu beklediğini yazan gazete 20 milyon insanın ölmesine ve 30 milyon yaralı olmasına rağmen Türklerin hala akıllanmadığını dile getirmiştir. "Bir yıkıntının üzerinde garip kalan Türklerin üzerine bastıkları cesedin türbesini de yıkıp ateş yakarak yollarını aydınlatmaya çalışıyorlar" diyerek Türklerin hala ders alamadığını ve fenalıktan vazgeçmediğini dile getirmiştir. Türklerin yaptıkları fenalıklardan dolayı bir tane dostu kalmadığını ifade eden gazete din kardeşlerinin bile Türklere sırtlarını döndüklerini yazmıştır (Ferda, 23 Ocak 1919, s.1). Burada çaresizlik vurgulanırken kadere boyun eğme duygusu da aynı zamanda aşılanmaya çalışılmıştır.

İşgali hoş ve haklı göstermenin yolları da öne çıkarılmış ve bu şekilde yabancı işgalin karşısında oluşan silahlı direnişin gereksiz bir uğraş olduğunun vurgusu yapılmaya çalışılmıştır. İşgalin hep kötü değil iyi yanlarının da olduğu ve özellikle bu dönemde İtilaf Devletleri'nin Türkiye'nin istiklali için mesai yapacağını ve Adana'da işgal öncesi yaşanan mezalimin sebeplerini araştıracağını iddia edilmiştir. 1909 Olayları ve akabinde gelişen Tehcir Kararı'na vurgu yapan gazete, bu yaşananların Adana halkını zan altında bıraktığını ve bu durumun Kilikya ile ilgili yazılan hayal ötesi kitaplarla daha da derinleştiğini öne sürmüştür. Fakat burada İtilaf Devletleri'nin araya girmesiyle suçsuz yere iftiraya uğrayanların hakkı aranacak ve bu devletler suçsuzların yanında duracaktır (Ferda, 31 Mart 1919, s.1). Öne sürülen bir diğer fayda ise kötü yönetim yüzünden köreltilen gelenekler ve yeteneklerin yabancı işgaliyle tekrar canlanabileceği olasılığıdır. Buna örnek olarak da İngiliz zabitleri tarafından düzenlenen at yarışından bahsedilmiş ve İngilizlere mahsus olmasına rağmen isteyen Türklerin de katılabileceği çağrısında bulunulmuştur. Ata binmek ve silah kullanmak sahip olunan yeteneklerdendir çünkü "Bölgede yaşayan Türk boylarının, yani Cerit, Afşar, Bozdoğan ve Tecirli, iyi at binmeleriyle tanınırlardı." diyen gazete, bu yeteneklerin uygulanan yanlış politikalarla tamamen köreltildiğini iddia etmiştir. Sebep olarak da bölgeye 45 sene evvel gelen Fırka-ı Islahiye gösterilmiştir. İnsanlar zorla ovaya yerleştirilmiş ve bu boylar doğalarına uygun olmayan şartlar altında yaşamak zorunda kalmışlardır.

“Bu tür müsabakalarla körelen yetenekler tekrar canlanır.” diyen gazete; bu ümit insanları yaşatır diye de işgalin korkulacak bir durum olmadığının da vurgusunu yapmayı ihmal etmemiştir (Ferda, 24 Nisan 1919, s.1). Bunun yanında Fransız etkisi de savunulmuş ve Tıp Fakültesi’nde eğitim dilinin tekrar Fransızca ’ya dönmesi takdirle karşılanırken bu durum yabancı dil bilmeden bilim alanında başarılı olunamayacağına bağlanmıştır. Fransızca tedrisatın önceden de uygulandığına ve hatta askeri okullarda da Alman etkisi başlamadan Fransız öğretmenlerin aktif olduğuna değinilmiştir (Ferda, 24 Nisan 1919, s.2).

Fransız yönetiminin tarafsızlığına da vurgu yapılmıştır. Burada dikkat çekilen nokta Fransızların Türkler ve Ermeniler arasında bir ayrım yapmadığıdır. Buna örnek olarak da Misis yolunu kestikten sonra Debbağzade Ali Efendi’nin çiftliğini basan ve Adana ile Misis civarında bir süredir yol kesen Ermeni çetelerinin reisinin yakalanıp idama mahkûm edilmesi verilmiştir (Ferda, 3 Haziran 1920, s.2).

Aynı şekilde bir Müslüman çobanın katline iştirak eden Totoyan Karabet cezalandırılmış ve mahkeme masrafları da üzerine kalmıştır (Ferda, 3 Haziran 1920, s.2). Gazete bu tarafsızlık söylemi üzerine çizdiği tabloda aslında Fransız yönetiminin Türk nüfusa hiçbir zararı olmadığını fakat vilayette oluşan yıkımın asıl sebebinin çeteler olduğunu yinelemiştir. Çete harekâtı olarak yorumlanan Kuvayı Milliye’nin başlattığı silahlı direniş hareketinin bunda büyük payı vardır. Vilayete açık çağrı yapıp bu çetelerle mücadele etmesi gazete tarafından salık verilmiştir. Yöntem olarak da gazetenin önerisi, merkezi hükümetçe gönderilen fetvalara ve beyannameleri ele alıp halkı doğrudan vali ve ulema tarafından uyarılmasıdır (Ferda, 3 Haziran 1920, s.2).

Fransızların vilayete hizmette bulundukları gazetenin propagandasının bir parçası olarak ortaya çıkmaktadır. Miralay Normand’ın sancak mutasarrıfı olunca yolları tamir etmesine değinilmiş ve bu eksiklerin daha önce giderilmediği vurgulanmıştır (Ferda, 2 Ekim 1919, s.2). Fransız sempatisi özellikle halkın dini duyguları üzerinden de yapılmış ve Ramazan ayında Fransız yönetiminin Müslümanların isteklerine duyarlı olduğu ve doğuracağı sıkıntılara rağmen ışıkların yanmaya devam edeceği belirtilmiştir. Fransız yönetimi aynı zamanda Ramazan ayı boyunca bütün kolaylıkların sağlanacağı taahhüdünde de bulunmuştur. Gazete eski sistemin devam edeceği ve top atılacağını; lokantaların açık olmasına rağmen alkol satışının tamamen yasak olacağını duyurmuştur. Bir bakıma yabancı işgali esnasında da halkın ibadetlerinin kısıtlanmayacağına ve daha önce nasıl yaşanıldıysa bundan sonra da aynı şekilde devam edeceğine dikkat çekilmiştir (Ferda, 20 Mayıs 1920, s.1).

Gazetede öne çıkarılan bir diğer konu ise Fransız işgalinin geçici olduğunun vurgusudur. Burada amaçlanan, silahlı direnişin yersiz ve gereksiz olduğunu ispatlamaya çalışmaktır. Ulusal hareketin geleceği sıkıntıya sokacağı ve barış konferansında ülke hakkında verilecek kararlar için iyi olmayacağı vurgulanmıştır. Bu arada Kuvayı Milliye'yi suçladıkları konular yani ahaliden para almak, zorla askere götürmek ve köyleri ve kasabaları yakıp yıkmak gibi hareketlerin ne ilahi emre ne de devletin kanunlarına uygun olduğu özellikle üzerinde durulan bir noktadır. Bu açıdan çete olarak nitelendirilen Kuvayı Milliye'nin ilerlemesinin bölgede mahsul toplamaya da engel olduğu ve çok büyük bir açlık tehdidinin belirdiği de yapılan uyarılar arasındadır (Ferda, 20 Mayıs 1920, s.1).

Ferda gazetesi yaptığı yayınlarla Fransız işgalini Türkler için sorunsuz ve hatta faydalı gösterirken buna karşı çıkan her türlü direnişi ise vilayetin yıkımını hazırlayan bir etmen olarak öne sürmüştür. Gazete muhalefetinin temelini bunun üzerine kurarak Fransızları hep yüceltirken Kuvayı Milliye'yi ise halkın kanını emen ve aklını çelen yıkıcı bir hareket olarak sunmuş ve halkın bu gruplara desteğini kesmek için tüm gücüyle mücadele etmiştir. Gazetenin başlattığı muhalefet hareketinin en önemli hedeflerinden biri ise Adana'ya vali olarak atanan Celal Bey'dir ki yazdığı uzun raporlarla bambaşka bir gerçeğin ortaya çıkmasına ön ayak olmuştur. Bu açıdan kısa süren valiliği boyunca Ferda gazetesinin işlediği başlıca konular arasında yerini almayı başarmıştır.

Ferda Gazetesi ve Adana Valisi Celal Bey

Ferda gazetesinin muhalefetinin merkezine taşınan Celal Bey Aralık 1919 ile Mayıs 1920 tarihleri arasındaki beş aylık kısa bir dönem boyunca Adana Valisi olarak hizmet vermiştir. Celal Bey'in selefi olan Nazım Bey 1917'de Adana'ya vali olarak atanmış ve Fransız işgaliyle istifa etmiş ama yerine gelecek valiyi 9-10 ay beklemek zorunda kalmıştır (Toros, 2001, s.69, 71). Bunun sebebi de İttihat ve Terakki'ye mensup olduğu için Damat Ferit Paşa tarafından azledilmesi ve ondan sonra altı farklı vali tayin edilmesine rağmen Fransızların kabul etmemesidir (BOA, Fon Adı: BEO, Yer No: 4610/345749). Hatta Ali İlmi'nin kardeşi Zeynel Abidin'in de adı valilik için geçmiş ve Mart 1919'da Adana valisi olarak atandığına dair bir söylenti yayılmıştır. O dönem valiliği vekaleten devam ettiren Nazım Bey bu duruma şiddetle karşı çıkmış ve bu şahsın bu görevde başarılı olması hayal ürünüdür demiştir (BOA, Fon Adı: DH.KMS, Yer No: 50.1/47). Telafisi mümkün olmayan zayiata meydan verecektir diye de eklemiştir. Dahiliye Nezareti ise gelen tepkiler doğrultusunda bu olayın gerçek olmadığını yazmıştır (BOA, Fon Adı: DH.KMS, Yer No: 50.1/47). Yakalanma korkusu yüzünden Nazım Bey İstanbul'a gelememiş ve bu yüzden Fransız

yönetimine boyun eğmek zorunda kalmıştır (BOA, Fon Adı: BEO, Yer No: 4610/345749). Fransızların bu duruşu Adana'nın bir seneye yakın vekaletle idare edilmesine neden olmuştur. Celal Bey'in seçilme sebebi ise Ermeni Tehciri sırasında Halep Valisi olmasıyla tehcire karşı çıkmasıdır. Ermenilerin kendisine yaklaşımı oldukça sempatiktir. İstanbul hükümeti ise atanmasından önce Ermeni Patrikhanesine ve Fransa hükümetine sormuş ve onlar tarafından kabul görünce atama gerçekleşmiştir (Yeni Adana, 15 Ocak 1953, s.2).

Vali Celal Bey kısa süren valiliği boyunca düzenli olarak Dahiliye Nezareti'ne raporlar sunmuş ve gönderdiği raporlarda anlattıkları, Ferda gazetesinin çizdiği pembe tabloya oldukça ters düşmüştür. Adana'ya ilk geldiğinde vilayeti Fransa'nın bir müstemlekesi olarak tanımlayan Celal Bey işgalin geçiciliğine dair bir izin de bulunmadığını ifade etmiştir. Buna örnek olarak da Fransız zabitler için ev inşa edilmesini ve Fransızların kendisini karşılamaya kimseyi göndermemesini göstermiştir. Ona göre vali ya da kaymakamın Fransızların yanında hiçbir yetkisi yoktur. Hükümet konağında bazı memurların oturacak yerinin olmadığı ama diğer yandan Fransa yanlısı memurların iki kat maaş aldığı ve Fransa adına casusluk yaptığı bilgisi, gönderilen raporlarda yer almıştır. Baş administratör unvanlı Albay Brémond'un vilayetin büyük küçük işlerinin tek başı olduğunu ve her türlü kanunun üzerinde yer aldığını ifade eden Celal Bey, Brémond'un aynı zamanda Türklere düşman olduğunu ve onların sayısını az göstermeye çalıştığı bilgisini de raporlarına eklemiştir (BOA, Fon Adı: BEO, Yer No: 4610/345749).

Celal Bey, Ferda gazetesinin övdüğü Fransız altyapı yatırımlarını ve kamu hizmetlerini incelemiş ve 1919 senesinin Mart ve Ekim ayları arasında harcanan 8,5 milyon kuruşun düzgün bir şekilde harcanmadığını; bu parayla düzeltilen Adana-Karataş yolunun yetersiz kaldığını ve paranın geri kalanıyla Ermeniler için yapılan kerpiç barakaların ise yıkıldığını söylemiştir. Eğitimde ise Türk okullarının kapatılıp bunların yerine Fransız ve Arap okullarının açıldığını ve öğretmen sıkıntısı çekildiğini ifade edilmiştir. Adaletin ise tamamen öldüğünü ilan eden Celal Bey, Ferda gazetesinde iddia edildiği gibi tarafsız bir yönetimin kesinlikle kurulmadığının altını çizmiştir. Fransızların ikameti için Türklerin ellerinden zorla evlerinin alındığını yazan vali geldiğinde oturacak bir ev bulamadığını ifade etmiştir. Yapılan adaletsizliğe bir örnek olarak da hat komiseri Ahmet Muzafferettin Efendi'yi katleden altı Ermeni'den dördünün beraat ettirilmesini ve ikisi idama mahkûm edilmişken Albay Brémond'un araya girmesiyle idam cezasının 15 ve 5 yıl hapse çevrilmesini vermiştir (BOA, Fon Adı: BEO, Yer No: 4610/345749).

Bir diğer tartışma konusu ise çeteciliktir ki vilayet genelinde 30 kişiden 800 kişiye kadar büyüklükte çok sayıda çete mevcuttur. Bu çeteler köylerden istediklerini almakta, demiryollarına saldırmakta, Fransızlar bu yolları tamir etseler de tekrar bozmakta ve vilayette asayişi ihlal etmek için her türlü yolu denemekteydiler. Ayrıca hasada mâni olarak tarıma da büyük zarar vermekteydiler. Ferda gazetesi her türlü çetecilik faaliyetini Kuvayı Milliye'ye bağlarken Vali Celal Bey'e göre de çetelerin vilayette aktif olmasının sebebi Fransız yönetimidir. Halkın Fransız bayrağı çekmeye zorlanması ve Ermenilerin silahlandırılması gibi sebepler, onların çetelerle ortak hareket etmesine yol açmıştır (BOA, Fon Adı: HR.SYS, Yer No: 2557/3). Burada üzerinde durulan konu Ermenilerin Müslüman nüfusa uyguladıkları zulümle halkın dağa çıkarak kendilerini savunmaya geçmesidir ki bu durum Fransızları hiç müteessir etmemiştir (BOA, Fon Adı: DH.EUM.2.Şb, Yer No: 67/29). Halk, bir şekilde savunma amacıyla çetelere yaklaşmıştır. Bunlardan biri de 300 kişilik Kara Hasan çetesidir ki liderleri halk tarafından "Hasan Paşa" diye çağrılmaktadır (Erdeha, 1975, s.306). Ermeni Lejyonları ve Fransız toplarıyla köyler yakılmış ve memleket için ne zararlıysa o uygulanmıştır. Buna örnek olarak da Tarsus'taki Kürt Musa karyesini veren Celal Bey, bu köyün 150 haneli gayet mamur bir köy olduğunu ama çetelerle iş birliği yaptığı gerekçesiyle Fransız toplarıyla bombardımana tutulduğunu raporlamıştır. Halkın Fransız yönetimine sırt çevirmesinin sebebini Fransız komiserin emriyle köyü basan Ermeni ve Arap jandarmalara bağlamıştır. Bu olaya tanıklık edenler müftü ve eşraftan Abdulgafur ve Halim Beylerdir (BOA, Fon Adı: HR.SYS, Yer No: 2557/3). Bu arada çetecilikle alakası olmayanlar da Fransız politikasından zarar görmüşlerdir. Örneğin göçebe bir aşiret olan ve deve yetiştiren Deli Duman aşireti, kış aylarında yerlerinden sürülerek maişetlerini tedarikten mahrum bırakılmışlardır (BOA, Fon Adı: DH.EUM.AYŞ, Yer No: 30/41). Ayrıca 12 nehir geçirici de eşkıya olarak kabul edilip kurşuna dizilmişlerdir (BOA, Fon Adı: DH.EUM.SSM, Yer No: 39/27). Bunun yanında Ermenilere korku salan bir diğer çete ise 150 kişilik Kara Yusuf çetesidir ki Celal Bey'e göre Kuvayı Milliye ile bağlantılı değildir. Ama bu çeteye mensup olmakla suçlanan 39 kişi mahkemeye çıkarılmadan kurşuna dizilmiştir (BOA, Fon Adı: BEO, Yer No: 4664/349768. Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Arşivi (TİTE), Belge No: 28/17.).

Celal Bey'in çeteciliği ortadan kaldırmak için önerisi Fransızların daha iyi niyetli olması, haksız yere hapse atılmaların bitmesi ve Müslümanların serbest bırakılmasıdır. Celal Bey 10 Mayıs 1920'de yazdığı yazıda çeteciliğin kaynağının Fransızlar olduğunu yinelerken bu tezini Fransız işgalinin 1,5 senedir var olduğuna ama çeteciliğin iki aydır yaygınlaştığına bağlamıştır. Buradaki ana sebep, yönetimin Müslüman nüfus üzerindeki baskısıdır. Ona göre çetecilikle bir

yere varılması mümkün olmasa da Fransız yönetimi çeteciliği bitirmek için hiçbir girişimde bulunmamaktadır (BOA, Fon Adı: HR.SYS, Yer No: 2557/3).

Albay Brémond'un anılarında tayinini uygun bulmadığını ifade ettiği Vali Celal Bey'in (Yeni Adana,21 Kasım 1954, s.3) Kuvayı Milliye yanlısı olduğunu, Fransız memurların emirlerine kayıtsız kaldığını ve itaat etmediğini yazmıştır (Yeni Adana,26 Kasım 1954, s.3). Fakat bu söylenenlere rağmen Celal Bey'in valiliği esnasında birçok defa çetecilik faaliyetine karşı vilayet makamından ilçe merkezlerine yazılar gönderilmiş ve "Çetelere yardım etmek resmi fetvaya karşıdır ve şer 'an caiz değildir." Denilmiştir (BOA, Fon Adı: HR.SYS, Yer No: 2557/3). İşgalin geçici olduğu vurgulanırken Kilikya işgal bölgesi komutanı General Dufieux ise yayımladığı beyannamede halka mutlu mesut yaşamak varken neden kendilerini felakete sürüklediklerini sorarken çetelerin Fransızlara hiçbir zararı olmayacağını hatta işgal kuvvetlerinin bundan sonra daha da güçleneceğini ve işgalin pek şiddetli bir süre devam edeceğini vurgulamıştır. Fransızların bu bölgeye servet ve istirahat bahşetmekten başka bir şey için gelmediğini söylerken bu çetecilik faaliyetlerinin Fransızları buradan çıkarmaya gücünün yetmeyeceğinin de altını çizmiştir (BOA, Fon Adı: HR.SYS, Yer No: 2557/3).

Fakat Ferda gazetesinin çizdiği mutlu tablonun haricinde kalan gerçekleri de ortaya çıkarması Vali Celal Bey'in bir hedef haline gelmesine neden olmuştur. Vali Celal Bey, Dahiliye Nezareti'ne 17 Mayıs 1920'de gönderdiği telgrafta Albay Brémond'un haksız icraatlarına muhalefet ettiği için valilikten aldırılacağını beklediğini yazmış ve "Görevden alınmasını haklı göstermek için de vali çeteleri koruyor." diye haber çıkarıldığını bildirmiştir. Para verdiklerine buna benzer haber yaptırıyorlar diyen Celal Bey, kendisini hayatı boyunca çetecilik yapmadığını söyleyerek savunmuştur (BOA, Fon Adı: HR.SYS, Yer No: 2557/3). İfadesinde de anlaşıldığı üzere Vali Celal Bey'e karşı en büyük propaganda ise Ferda gazetesi üzerinden yapılmıştır. Ferda gazetesinin 6 Haziran 1920'de yayımlanan 135. sayısındaki haberde Şark Ordusu Müfettişi General Garnier Duplessis eşrafla görüşmek istediğini valiye bildirdiği yazılmış ve bunun üzerine de vali bir toplantı ayarlamıştır. Bu toplantıya General Dufieux ve Albay Brémond da katılmıştır. Bu toplantıda Fransız tarafı buraya memleketin selamet ve asayişini temin maksadıyla geldiklerini, başka bir amaçları olmadığını söylemiş ve yerel yönetim ve eşraftan yardım beklediklerini dile getirmiştir. Buna karşılık Vali Celal Bey de şöyle cevap vermiştir: "Biz samimiyetle çalışıyoruz. Sizin de samimiyetle çalıştığınızı görmek isteriz." Bu cevap karşısında general sinirlenmiş ve "Fransa'nın samimiyetinden tüm dünya bile şüphe etmiyor!" demiştir. Ferda gazetesi bu olayı farklı yorumlamış ve "Vali Bey'in bu beyanını bazıları beğense de Türkler bu aciz haliyle hala anlamsızca "Talat Dayı"

siyasetini devam ettirmeye çalışıyor." demiştir. Burada amaçlanan, valinin "yaltaklık" yapması değil fakat Türklerle hala resmen düşman olduğu halde her türlü düşmanlığı ve cihan değer muzafferiyetini bir tarafa bırakarak hükümetten samimiyet ve muavenet bekleyen bir lisana isterse general olmasın bu şekilde konuşmamak ve bu iyiliğe karşı minnetle mukabele etmek gerektiği öne sürülmüştür (Ferda, 6 Haziran 1920, s.1).

Beklenen azledilme olayı gerçekleşmiş ve Celal Bey 28 Mayıs 1920'de İstanbul'dan gelen emirle görevden alınmış ve 24 saat içinde Mersin'e gönderilmiştir (Yeni Adana, 13 Nisan 1953, s.2). Onun yerine ise Celal Bey'in ifadesiyle köy bile idare edemeyecek ve Albay Brémond'un her dediğine evet diyecek Abdurrahman Bağdadi vali vekili olarak 8 Ağustos 1920'de atanmıştır. Bu durumu Celal Bey vilayetin kölelik konumuna düştüğü şeklinde yorumlamıştır (BOA, Fon Adı: BEO, Yer No: 4664/349768). Ferda gazetesi 10 Haziran 1920'de yayınlanan 136. sayısında Vali Celal Bey'in İstanbul'a çağrılmasını yazmış ve artık geri dönmeyeceğini dile getirmiştir. Buna sebep olarak da çetelerle mücadelede yetersiz kaldığını ve onunla şehrin ileri gelenlerinden Suphi Paşa, Kadri Bey ve İbrahim Rasih Efendi'nin de şehri terk etmek zorunda olduğunu yazmıştır. Gazeteye göre bu kişiler Vali Bey'in yanlış siyasetinin kurbanları olmuştur. Gazetenin iddiasına göre Celal Bey çetelerle mücadeleye karşı yazılan beyannameyi uzun süre yayımlamamıştır. Bu beyannamenin ana teması çetelerin Fransızları göndermeye gücünün yetmeyeceği ve Halife'ye zarar vermesinden mütevellit hareketin kendileri tarafından lanetlendiğidir. Mesut Fani ise Celal Bey'e karşı tutumunu devam ettirmiş ve yabancı boyunduruğuna karşı ortaya çıkan ve bir itaatsizlik aracı olan çetelerin Adana'da aktif olması için bir sebep olmadığını; bu çetelerin var olma nedeninin sadece Vali Bey'in kötü politikaları olduğunu yazmıştır. Ona göre Celal Bey Fransızları denize dökemediği gibi kendi muradına da erememiştir. Milleti de Fransızları da kışkırtan Vali Bey'dir (Ferda, 10 Haziran 1920, s.1).

Askeri Başarılar ve Ferda Gazetesinin Değişimi

1921 senesine gelindiğinde Ferda gazetesinin duruşu ve muhalefetinin yapısı tahavvüle uğramış ve zamanla gazetenin dili değişmiştir. Eleştirilerin yerini takdir alırken hitap ve yaklaşım tarzında gözle görülür farklılıklar ortaya çıkmıştır. Gazetenin hedefinde artık Kuvayı Milliye ve Mustafa Kemal Paşa yoktur. Bu dönemde önce askeri ve akabinde gelen diplomatik başarılar gazetenin muhalif yapısının yeniden düzenlenmesine ve eleştirilecek yeni hedefler bulmasına neden olmuştur. Sadece Ali İlmi değil ama onunla muhalefete dahil olanlar da bu durumdan ciddi sıkıntı yaşamışlardır. Fransızların bölgede kesin bir askeri başarı gösterememesi ve Fransız idaresinin işgali devam ettirme

güdüsünün zayıflamaya başlamasıyla işgal yanlısı gruplarda panik havası oluşmuştur. Bunlardan biri de Vali Vekili Abdurrahman Bağdadi'dir. Fransızların Adana'dan çekileceklerinden endişe ederek Türk, Arap, Ermeni ve Rum milletlerinden bir Kilikya Cumhuriyeti teşkilini teklif etmiş ama tüm unsurlardan ret cevabı almıştır. Bunun yanında arkadaşı olan Hafız Mahmut Celal de bu teklife karşı çıkmış ve böyle bir ihaneti yapmaktansa milletin hakkında vereceği her türlü cezaya razı olduğunu dile getirmiştir (ATASE, İSH, 885/7).

Değişimin başlangıcı Ferda gazetesinin 11 Ağustos 1921'de yayımladığı 254. sayısında Ali İlmi'nin İtilaf devletlerine yaptığı sesleniş ile olmuştur. Ali İlmi'ye göre Müttefikler istiklaline sahip bir Türkiye'yi tanıdığında yalnız Anadolu değil bütün şark huzura erecektir. Burada savaşı uzatmak ve Kemalistlerin kılıcını kırmak için Yunanların süngülerini parlatmak Şark'ta ebedi bir harp ocağı açmaktır diyen Ali İlmi Türk ordusunun tamamen mağlup edilmediğini ve Yunanlara büyük zarar verdiğini de yazmıştır. Bu soruna tarafsız yaklaşmanın ve savaşla değil diplomasiyle bu sorunun çözülmesinin önemini vurgulayan Ali İlmi, Fransa'nın bunu gerçekleştirmesinin ona çok büyük bir şeref sağlayacağını da özellikle dile getirmiştir (Ferda, 11 Ağustos 1921, s.1).

Ferda, Ankara Antlaşması'nın öncesinde yayımladığı sayılarda ise ilk defa hitabını değiştirip Mustafa Kemal Paşa demiştir. Hatta Mustafa Kemal Paşa'nın yeni bir beyannamesini de sayfasına taşımış ve Fransa ve Türkiye arasındaki barışa herkes hürmet etsin mesajını tekrarlamıştır. Gazete bu defa Yunanistan'ı eleştirmiş ve Yunanistan Kralı'nın yayımladığı beyannameleri konu edinmiştir. Bunlardan birinde Yunanistan'ın Ankara'yı istemediği için işgal etmediklerini çünkü Ankara'nın işgaliyle elde edilecek askeri menfaatin lazım gelecek fedakarlıklara değmediği yazılmıştır. Buna karşılık ise Ferda gazetesi "O zaman neden Sakarya'yı geçtiniz?" diye sormuş ve bu beyannamelerin gerçekten çok uzak olduğunu ilan etmiştir. Bir bakıma Ferda muhalif olmaktan çıkmayı Yunanistan eleştirisiyle yapmaya çalışmıştır (Ferda, 15 Ekim 1921, s.1). Buna benzer bir değişim yine muhalif gazetelerden biri olan Adana Postası'nda da görülürken 1921 yılında Yunanistan için Anadolu Harbi'nin mühim ve muazzam bir hata olduğu yazılmış ve böyle "ufacık" bir memleketin Bursa'dan Uşak'a kadar alanı işgal etmesi ahmaklık olarak yorumlanmıştır (Adana Postası, 22 Mayıs 1921, s.1).

Bir diğer sayıda ise "Anadolu'nun felaketine sebep olanlardan biri Damat Ferit Paşa'dır." diye yazan gazete, Paşa'yı Abbasilerin son sadrazamı İbnü'l Alkami'ye benzetmiş ve Paşa'nın şahsi ihtirasları yüzünden vatanın bu hale geldiğini öne sürmüştür. Damat Ferit Paşa, muhalif olduğu İttihat ve Terakki siyaseti gibi her makamın içine kendisini dahil etmiş, mensup olduğu Hürriyet ve

İtilaf Fırkasının desteğiyle bu konuma geldiği halde kısa sürede fırkadan yüz çevirmiş, Mustafa Kemal Paşa'yı kendisi Erzurum'a yollamışken ona düşman olmuş ve hiçbir zaman ülkenin çıkarlarını doğru dürüst savunamamış diye eleştirilirken onun yüzünden Anadolu'da nice masum kanlar dökülmüştür diye de bu felaketin baş sorumlusu olarak gösterilmiştir. Damat Ferit Paşa'nın tekrar sadrazam olmayı amaçladığını da yazan gazete, "Böyle bir felaketin telafisi mümkün olmaz." diye de bir yorumda bulunmuştur (Ferda, 17 Ekim 1921, s.1). Bunun yanında gazete İngiliz Başbakan Lloyd George'u da sütunlarına taşımış ve uyguladığı yanlış siyasetin sonuçlarını incelemiştir. Bu yanlış politikalar İngiltere'nin tarihi dostlarını kendinden uzaklaştırırken her türlü diplomatik uzlaşma hamlesi de önemsenmemiş ve dikkate alınmamıştır diye ifade edilmiştir. Bu politikalar yüzünden yakın doğuda ticaretin durduğuna ve asayişin bozulduğuna da dikkat çekilmiştir (Ferda, 17 Ekim 1921, s.1). Ankara Antlaşması imzalandıktan sonra ise Ferda gazetesi Türklere ve Ermenilere yaptığı ortak çağrıda aklıselim davranılmasını salık vermiş ve bu topraklarda Türkler kadar Ermenilerin de hakkı olduğunu yazmıştır. Yaşanan heyecana son verilmesini, Ermenilerin resmi makamdan verilen güvencelere itimat etmesini ve Türklerin de gayrimüslimleri incitecek ne ağır bir söz ne de hafif bir imada bulunmaması gerektiğini dile getirmiştir (Vakit, 28 Kasım 1921, s.1).

Fakat bu son teşebbüsler fayda sağlamamış ve gazetenin ömrü antlaşmadan sonra kısa sürmüştür. Millî Mücadele'yi son anda destekleme hamlesi toplum genelinde inandırıcı bulunmamış ve Ali İlmi, şehri terk etmek zorunda kalmıştır. Bunun yanında Ali İlmi'nin kardeşi Zeynel Abidin'in ise Fransızların çekilmesi üzerine İngiliz mandası talep etmeleri için üç kişiye mektup gönderdiği tespit edilmiştir (ATASE, İSH, 1706/72). Zeynel Abidin hakkında aynı zamanda Adana'da Fransızlar lehine bir ihtilal başlatacağına dair haberler de yayılmıştır (TİTE Arşivi, 64/230). Bu haberlerin doğruluğu tartışılırken aslında insanların tepkilerini çekmelerinin de bu haberlerde etkisi olduğu aşikardır. Vilayetten ayrılma ise Ankara Antlaşması sonrası Ali İlmi'nin matbaasında patlayan bombayla gelmiştir. O dönem Vali Vekili olan Hamit Bey, olay yerinde inceleme yaptırmış ve bombanın yerli malı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu olaydan ciddi anlamda etkilenen Ali İlmi ise o dönem Fransızların kontrolünde olan İskenderun'a gitmiş ve böylece Ferda gazetesi kapanmıştır (Yeni Adana, 28 Ağustos 1953, s.2).

Ferda Gazetesinin Kapanması Sonrası Ali İlmi Bey

Ali İlmi Ferda gazetesiyle başlattığı muhalefet hareketinin sonuçlarına katlanarak Fransız işgali sonunda Adana'dan uzaklaşmak zorunda kalmıştır. Vatan haini olarak gösterilen Ali İlmi işgal döneminde İttihatçı olarak saldırdığı (Baykal,

1990, s.273) ve "Pozantı yağmacıları" olarak nitelediği (Yeni Adana, 28 Şubat 1922, s.3) Yeni Adana gazetesinin işgal sonrası yayımladığı "Hıyanet Vesikaları" adlı yazı dizisinde ifşa edilen baş aktörlerden biri olarak ortaya çıkmıştır. Yeni Adana halkın kötülük yapanları çabucacık unutmak hususunda bir zaafı olduğundan bahsederek bahsi geçecek kişilerin aziz memlekete ve halka yaptıkları fenalık ve hıyanetle herkesin nefret ve ikrahını kazandıklarını ve bu kötülüklerin unutulmaması gereğiyle bu yazı dizisini başlattıklarını ifade etmiştir (Yeni Adana, 20 Şubat 1922, s.3). Kuvayı Milliye askerlerinin ve destekçilerinin güvenirliğini ve itibarını işgal süresince sarsmaya çalışanları ifşa eden bu yazı dizinde Ali İlmi'nin yanında kardeşi Mesut Fani, Hafız Mahmut Celal, Abdurrahman Bağdadi ve daha birçok işgal taraftarı hıyanet edenler arasında yerlerini almıştır. Yeni Adana gazetesi Ali İlmi ile olan mücadelesini daha sonraki yıllarda da devam ettirmiş ve "Aziz vatana ihanet ve hıyanet ederek en büyük cinayeti işlemiş olanlar" diye de seslenmeye devam etmiştir (Halıcı, 2021, s.232-233).

Ali İlmi'nin muhalefeti sadece gazete sütunlarında kalmamış ve Lozan Antlaşması'nda genel affın dışında tutulan 150 kişi içine dahil edilmiştir (Erdaha, 1998, s.15-16). Ferda gazetesi iç ayaklanmaların kışkırtılmasında önemli rol oynamasıyla bu listenin içinde yer almıştır. Hazırlanan listenin resmen onaylanması ve kararnameye dönmesi ise 1 Haziran 1924'te olmuştur (Erdaha, 1998, s.22, 64). İki kardeşi de yüz ellilikler listesine giren Ali İlmi, 1938'de çıkan afla Türkiye'ye dönmüş ve 1964'te de ölmüştür. Hain olarak görülmeyi hiçbir zaman kabul etmeyen ve kendi duruşunu haklı bulan Ali İlmi, muhalif olmanın ihanete dahil olmadığı iddiasında bulunmuştur. Ülkenin çıkarları için silahlı direniş dışında bir yolu desteklemenin de mümkün olacağına inanan Ali İlmi, işgal yılları boyunca yaptığı muhalefetin doğruluğundan şüphe etmemiştir. Ona karşı çıkanlarla olan çekişmesi uzun yıllar sürse de her iki taraf da geri adım atmamış ve geçmişlerini sahiplenici duruşlarından vazgeçmemişlerdir.

SONUÇ

Adana vilayeti dört yıl boyunca devam eden işgal sürecinde farklı grupların oluşmasıyla fikir çatışmalarına sahne olmuş ve bu durum mücadelenin sadece savaş meydanında değil fikir alanında da devam etmesine neden olmuştur. İşgal kuvvetleri tarafından desteklenen yayın organlarıyla işgalin sempatik bir portresi çizilmiş ve Müslüman ve Türk yerel halkın da bu süreci direnişe katılmadan kabul etmesi beklenmiştir. Bu ikna çalışması işgalin seyri değişene kadar devam etse de yerel halk yaşadıkları sıkıntılardan kurtulmanın tek çaresinin Kuvayı Milliye olduğuna ikna olmuştur. Ferda gazetesi başta olmak üzere diğer işgal yanlısı gazeteler Kuvayı Milliye ve onun taraftarlarını itibarsızlaştırılarak "çeteci" olarak

nitelendirmiş ve bu grupların hem İslam dinine hem de Osmanlı padişahına karşı bir isyan başlattıklarını özellikle dile getirmiştir.

Bu yayın organlarının bakış açısında özellikle Kuvayı Milliye ve onun liderlerine karşı duydukları uzun vadeli husumetin etkisi oldukça fazladır. Millî Mücadele öncesinde başlayan hizipçilik kendini İstiklal Savaşı sırasında tekrar göstermiş ve gruplar arasındaki çekişme yabancı işgali gibi vahim bir durum karşısında da varlığını devam ettirmiştir. Muhalif olarak nitelenen Kuvayı Milliye karşıtı gruplar kendi inandıkları ve destekledikleri görüşleri "hain" yaftası yemelerine rağmen savunmaya devam etmişlerdir. Savaşın seyrinin değişmesiyle gazetelerin yazı dilllerindeki büyük değişim gözlerden kaçmazken bu son hamle yaşanılan kötü anıların silinmesi için yeterli olamamış ve Milli Mücadele karşıtı grupların tasfiyesiyle yeni kurulacak cumhuriyetin temelleri atılmıştır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Araştırma Eserler

Arıkoğlu, D. (1961). *Hatıralarım,* Tan Matbaası, 1961.

Atatürk, Gazi Mustafa Kemal. (2010). *Nutuk.* Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Atay, F. R. (2022). *Çankaya.* Pozitif Yayınevi.

Aydemir, Ş. S. (2013). *Tek Adam Mustafa Kemal.* Cilt 1, Remzi Kitabevi.

Baykal, H. (1990). *Türk Basın Tarihi 1831-1923.* Alfa Matbaacılık.

Birinci, A. (1990). *Hürriyet ve İtilaf Fırkası*. Dergah.

Brémond, E. (1976-77). The Brémond Mission: Cilicia in 1919-1920. *The Armenian Review,* 29, 339-372.

Du Veou, P. (1954). *La Passion de la Cilicie 1919-1922*. Paul Geuthner.

Ener, K. (1996). *Çukurova Kurtuluş Savaşı'nda Adana Cephesi*. Kültür Bakanlığı.

Erdeha, K. (1975). *Millî Mücadelede Vilayetler ve Valiler.* Remzi Kitabevi.

Erdeha, K. (1998). *Yüzellilikler Yahut Milli Mücadelenin Muhasebesi*. Tekin Yayınevi.

Güçlü, Y. (2001). Turco-French struggle for mastery in Cilicia and the Ankara Agreement of 1921. *Belleten,* LXV (244), 1079-1114.

Halıcı, Ş. (2021). *Yüzellilik Gazeteciler.* Cumhuriyet Kitapları.

Hilmi, F. A. (1991). *Muhalefetin İflası İtilaf ve Hürriyet Fırkası*. Nehir Yayınları.

İslam, İ. (2009). Millî Mücadele'ye muhalif bir gazete: Ferda. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 158-172.

Maman, K. (2014). *Kara Defter Atatürk'ün Silah Arkadaşı İhsan Eryavuz Anlatıyor*. Timaş Yayınları.

Okyar, F. (1980). *Üç Devirde Bir Adam*. Tercüman Yayınları.

Toros, T. (2001). *Kurtuluş Savaşı'nda Çukurova,* Kültür Bakanlığı.

Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi

Bab-ı Ali Evrak Odası (BEO), 4547/ 341025; 4603/345217; 4605/345373; 4610/345749; 4619/346398; 4664/349768.

Dahiliye Asayiş Kalemi (DH. EUM AYS), 7/87; 30/41.

Dahiliye Beşinci Şube (DH.EUM.5Şb), 76/36; 82/44.

Dahiliye İkinci Şube, (DH.EUM.2.Şb), 67/8; 67/29

Dahiliye Kalem-i Mahsus (DH.KMS), 49-1/85; 50-1/47.

Dahiliye Seyrüsefer Kalemi (DH.EUM.SSM), 39/27.

Dahiliye Şifre Kalemi, (DH.ŞFR), 660/113.

Hariciye Nezareti Siyasi (HR.SYS), 2557/3.

Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt ve Denetleme Başkanlığı Arşivi

İstiklal Harbi Kataloğu (İSH) 274/176; 885/7; 1706/72.

Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Arşivi

28/17; 64/230.

Süreli Yayınlar

Adana Postası

Ferda

Vakit

Yeni Adana

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The Great War resulted in material damage and a serious loss of human life for the Ottoman Empire. Furthermore, the empire faced with various challenges to its very existence. The Anatolian peninsula, the last piece of land that remained under the Ottoman possession, was under threat of foreign invasion. The Mudros Armistice, the subsequent Treaty of Sevres, and the Allied pressure did not leave the Turkish population any room to survive or to move freely. This would bring out a decisive resistance movement against all kinds of injustice and repression.

Kuvayı Milliye, the National Independence Army, which was the product of the nationalistic fervor, was the first armed group to oppose the foreign millitary occupation. However, an opposing group also emerged to undermine the efforts of these nationalist resistant forces and present the foreign occupation as the best solution for the future of the Turkish population. This paper aims to examine the interactions between these adversary groups through the unused issues of the Ferda newspaper and official documents.

Methodology: This paper will illuminate the history of the Cilician region during the French occupation through a detailed research on the available official documents. Primary documents that were found in the Turkish national archives and the various issues of both nationalist and pro-occupation newspapers were used in this paper to reflect the relationship between opposing groups in Cilicia.

Findings: Cilicia, as one of the most prosperous provinces of the Ottoman Empire, was under the strict surveillance of foreign powers for economic gains. The French occupation, which was started at the end of 1918, turned into a catastrophe for the Turkish population, since France recruited Armenians into its armies. The deported Armenians were full of resentment and frustration, whose attitute worsened the life of many in Adana with the support of the French forces. On the one hand, it ignited an armed resistance among Turks, but on the other hand, it created a group of people who dedicated themselves to present all this violence as a necessary evil for building a harmonious and tolerant society and achieving peaceful coexistence. Furthermore, foreign invasion was presented as a kind of blessing for the Turkish population, which would defend their rights, ameliorate their living conditions and not interfere with their religious beliefs and practices. Therefore, cooperation and collaboration with Kuvayı Milliye was denounced as a futile attempt in the opposition press in order to deter Turks from joining resistance movement.

Conclusion: Political factionalism during the Turkich War of Independence did not emerge just after the Mudros Armistice, but had a decade long history. It was quite interesting to reveal that most of the leaders of the resistance movement had connection with İttihat ve Terakki Cemiyeti (The Committe of Union and Progress) and pro-occupation groups were associated with Hürriyet ve İtilaf Fırkası (Freedom and Accord Party). The hatred between these two factions did not end with the collapse of the Ottoman Empire but continued even during a serious crisis like foreign occupation. An attempt for compromise was made only after it became clear that Kuvayı Milliye gained the upper hand over the occupying forces. However, these attempts did not succeed in building trust and creating a solid bond between these parties and resulted in the dissolution of the opposition.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2944-2966
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.73018
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 13.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 15.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Eroğlu, S. (2023). Lise Kimya Derslerinde Dijital Okuryazarlığın Geliştirilmesi İçin Alternatif Bir Uygulama Önerisi: Canva Örneği. *Journal of History School,* 66, 2944-2966

LİSE KİMYA DERSLERİNDE DİJİTAL OKURYAZARLIĞIN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN ALTERNATİF BİR UYGULAMA ÖNERİSİ: CANVA ÖRNEĞİ

Seyide EROĞLU[1]

Öz

Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesi ve derslerde teknoloji uygulamalarının yaygınlaştırılması için öğretmenlere yönelik örnek uygulamaların ortaya konması gerekmektedir. Bu amaçla, çalışmada, fen/kimya öğretmenlerine yönelik derslerine teknoloji entegrasyonu sağlayarak öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarını geliştirebilmeleri amacıyla bir uygulama ve değerlendirme örneği ortaya konulmuştur. Çalışma etkinlik geliştirmeye uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışmada "Kimya Bilimi" ünitesinde Web 2.0 araçlarından Canva kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemesi kullanılarak belirlenen Kayseri ilinde bir lisede öğrenim gören 9. sınıf seviyesinde 28 öğrencinin katılımıyla uygulama gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, sekiz değerlendirme ölçütünü içeren bir değerlendirme rubriği kullanılmış ve posterler bu rubriğe göre değerlendirilmiştir. Uygulamalar üç hafta toplam altı saat olacak şekilde ders saatleri içinde gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonunda, öğrencilerin süreçte keyif aldıkları, işbirliği ile çalışabildikleri ve öğrendiklerini daha iyi ifade edebildikleri gözlenmiştir. Ayrıca, Canva aracı ile poster tasarımı öğrencilerin dijital yaratıcılıklarını geliştirmekte kullanılabilir. Çalışma sonuçlarından yola çıkılarak ders uygulamaları ile ilgili, uygulamanın avantaj, dezavantaj, öğrenciye katkıları gibi açılardan öğretmenlerin görüşlerine başvurulabilir şeklinde öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kimya Eğitimi, Dijital Okuryazarlık, Poster Tasarımı, Canva.

[1] Dr., MEB, seyideeroglu@gmail.com, Orcid: 0000-0002-7363-6638

An Alternative Activity Proposal for Improving Digital Literacy in High School Chemistry Courses: Canva Example

Abstract

To develop students' digital literacy, which is one of the 21st-century skills, and to popularize technology applications in lessons, it is necessary to put forward sample applications for teachers. For this purpose, this study presents an application and evaluation example for science/chemistry teachers to improve their students' digital literacy by integrating technology into their lessons. The study was designed by activity development. In the study, Canva, one of the Web 2.0 tools, was used in the "Science of Chemistry" unit. The activity was conducted with the participation of 28 9th-grade students from a high school in Kayseri province, who were selected using typical case sampling from purposive sampling methods. An evaluation rubric including eight evaluation criteria was used as a data collection tool and the posters were evaluated according to this rubric. The applications were carried out during class hours for six hours for three weeks. At the end of the implementation, it was observed that the students enjoyed the process, were able to work collaboratively, and were better able to express what they had learned. Additionally, poster design with the Canva tool can be used to improve students' digital literacy. At the end of the study, it was suggested that course materials created based on different Web 2.0 tools can be integrated into different courses and subjects, and the effects of the materials used on students in chemistry courses in terms of different variables can be investigated.

Keywords: Chemistry Education, Digital Literacy, Poster Design, Canva.

GİRİŞ

Buhar makinelerinin icadından (Endüstri 1.0), beşinci sanayi devrimi (Endüstri 5.0) olarak ifade edilen, insan ve makine arasındaki etkileşimlere dayanan günümüz teknolojilerine gelinceye kadar, bilim ve teknolojide baş döndürücü gelişmeler yaşanmıştır (Polanyi, 2007). Bahsedilen bu gelişmeler birçok alanı da etkisi altında bırakmıştır. Birçok alan teknolojik gelişmelerden bu denli etkilenirken eğitimin bu durumdan etkilenmemesi mümkün müdür? Elbette bu sorunun cevabı hayırdır. Eğitim alanında da teknolojik gelişmelerle birlikte dijitalleşmenin etkisi ağırlıklı olarak hissedilmektedir (Demidova, 2022).

Eğitim başlığı altında teknolojinin öğrencilere etkileri değerlendirilmek istendiğinde, öncelikle öğrenci özelliklerinin doğru tanımlanması şarttır. 2001 ile 2010 yılları arasında telefon ve sosyal medya üzerine doğan günümüz öğrencileri, "Z Kuşağı" (Kyles, 2005) olarak tanımlanmaktadır. 2010 ve sonrasında doğan yüksek teknoloji çocukları da "Alfa Kuşağı" olarak tanımlanmaktadır. Alfa kuşağı olarak adlandırılan günümüz öğrencilerinin, çağın getirdikleri/

gereklilikleri çerçevesinde 21. YY becerilerinden olan dijital okuryazarlığı kazanmaları ve geliştirmeleri beklenmektedir (Partnership for 21st Century Learning, 2019).

Dijital okuryazarlık teknolojinin gelişimi ile birlikte hayatımıza girmiş olup, bilgisayar aracılığı ile farklı kaynaklardan elde edilen bilgiyi anlama/anlamlandırma ve aynı/farklı alanlarda kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır (Gilster ve Glister, 1997). Tanımdan da anlaşılacağı gibi dijital okuryazarlık bilgisayar aracının işin içerisine dâhil olduğu oldukça geniş alanı kapsamaktadır. Günlük hayatın hemen hemen her aşamasında bilgisayarın/teknolojinin varlığı ile birlikte dijital okuryazarlık eğitimin de temel amaçları arasında yer almış ve eğitimin istendik çıktılarından biri haline gelmiştir (Stripling, 2010).

Trilling ve Fadel`e (2009) göre dijital okuryazarlık; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı alt boyutlarından oluşmaktadır. Günümüzde bilginin hızla artışı gerçekte teknolojik gelişmelerin ortaya çıkmasına ortam hazırlamaktadır. Dijital okuryazarlığın alt boyutlarından ilki olan bilgi okuryazarlığına sahip bireyler; hayat boyu öğrenme motivasyonuna sahip olma, günlük hayatta karşılaştıkları gerçek yaşam problemlerini çözebilmek için gerekli olan bilgiye ulaşabilme, elde ettikleri bilgilerden amacına uygun olan ile olmayanı ayırt edebilme ve gerekli olanları amacına uygun kullanabilme özelliklerine sahiptir (Polat, 2005). Dijital okuryazarlığın alt boyutlarında bir diğeri olan medya okuryazarlığı medya araçlarından gelen iletileri doğru analiz edebilme, amaca uygun olmayanları ayıklayabilme, seçimler yaparak doğru kanallara yönlendirebilme, farklı kültürlerle sürekli etkileşim halinde olabilme gibi özellikleri içermektedir (Bailik ve Fadel, 2015). Dijital okuryazarlığın alt boyutlarında bir diğeri olan Teknoloji okuryazarlığı ise, bilgisayar bilgisi ve kullanım becerisi (McMillan, 2004) veya teknolojiyi kullanarak bilgi toplama, düzenleme, analiz etme ve raporlama yeteneği (Leu ve Kinzer, 2000) şeklinde farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır.

Peki, öğrencilerin öğretim programlarının temel amaçları arasında yer alan dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ait becerileri kazanması nasıl sağlanır? Bu konuda alanyazında farklı görüşler olmakla birlikte (Ng, 2012), birçok çalışmada web araçları kullanarak dijital okuryazarlığın geliştirilmeye çalışıldığı dikkati çekmektedir (Doyle-Jones, 2015). Örneğin Doyle-Jones (2015), Kanada`da ilkokul öğretmenleriyle yaptığı çalışmasında, katılımcılar ile çeşitli etkinlikler gerçekleştirmiş ve onların etkinlik sürecine dair görüşlerine başvurmuştur. Katılımcı görüşlerine göre, öğretmenlerin öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmek için web araçlarını kullandıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla,

bu sonuç öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesinde web araçlarının kullanılabileceğini ortaya koyduğundan destekle bu çalışmada web araçlarından yararlanılarak planlama gerçekleştirilmiştir.

Alanyazın incelendiğinde eğitim alanında tercih edilen çok sayıda web aracı bulunmaktadır (Elmas ve Geban, 2012). Canva, eğitim alanında da sıklıkla tercih edilen dijital araçlardan biridir (Khoiriyah vd., 2022; Pedroso vd., 2023). Pedroso ve arkadaşları (2023) sosyal bilgiler bölümünde okuyan sekiz katılımcı ile yürüttükleri çalışmalarında, Canva aracını yaratıcılık ve işbirliği açısından değerlendirmelerini istemişlerdir. Görüşme sonunda katılımcı görüşleri benzersiz özellikler, olumlu etkiler ve dezavantajlar olmak üzere üç ana başlık altında toplanmıştır. Katılımcılar Canva aracı ile ilgili kullanıcı dostu olma, yüksek işbirliğine imkân verme, beceri gelişimini destekleme gibi çok sayıda olumlu görüş bildirmişlerdir. Mevcut sonuçlar ışığında Canva aracının öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesinde kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Canva aracı, görsel-işitsel bir öğrenme ortamı oluşturarak çok sayıda içeriğinin geliştirilmesine imkan sağlamaktadır (Yundayani vd., 2019). Poster oluşturma, animasyon ve video oluşturma, infografik ve sunum hazırlama oluşturulabilecek içeriklerden sadece bir kaçıdır (Khoiriyah vd., 2022). Khoiriyah ve arkadaşları (2022), tematik bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrencilerin ilgi/motivasyonlarını arttırmak için "Ben ve Yeni Arkadaşlarım" adlı etkinliği gerçekleştirmişlerdir. İlkokul birinci sınıf öğrencileri ile yürütülen bu çalışmada öğrencilerle animasyonlar gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin süreçte eğlendikleri, ilgi ve motivasyonlarının arttığı gözlenmiştir.

Canva aracı ile öğrencilerin bağımsız veya işbirlikçi olarak çalışmaları sağlanmış, öğrenciler kendi öğrenme sorumluklarını almış ve çalışmalar öğretmenin rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamada teknoloji ve bilimin birbirine entegrasyonu sağlanarak disiplinlerarası bir çalışma ortaya konmaya çalışılmıştır. Bahsedilen süreç ve disiplinlerarası çalışmaların doğası dikkate alındığında bu çalışmanın yapılandırmacı felsefeye dayandırıldığı ifade edilebilir.

Eğitim alanında yapılmış dijital etkinlik temelli çalışmalar incelendiğinde Canva ile video oluşturma, e kitap oluşturma gibi etkinliklerine sıklıkla rastlanırken (Temizyürek ve Öncül, 2022), Canva veya başka araçlar kullanılarak yapılan dijital poster oluşturma gibi farklı etkinliklerin bulunmayışı dikkati çekmektedir. Dijitalden ziyade posterlerin daha çok karton fon üzerinde hazırlandığı ve etkilerinin incelendiği çalışmalar mevcut olup (Yıldız, 2021), dijital poster/afiş oluşturma çalışmalarına yer verilmemektedir. Oysaki Canva aracı sadece video/animasyon oluşturma aracı olmayıp, çok sayıda zengin dijital içerik oluşturulabilir. Ayrıca dijital etkinlik olarak sadece video veya e kitap oluşturma

değil, poster/afiş oluşturma da öğrencileri dijital okuryazarlık ve daha birçok açıdan gelişimine destek olabilir. Bu düşüncelerden hareketle çalışmada Canva aracı poster oluşturma amacıyla kullanılmıştır. Aynı zamanda Daves`in (2011) dijital okuryazarlık ile ilgili olarak ortaya attığı çerçeve ((1) farkındalık, (2) pratik (eğitim) ve (3) phronesis (pratik yetkinlik/pratik bilgelik)) doğrultusunda öğrencilerde farkındalık oluşturularak öncelikle basit görevler ile deneyim kazanmaları hedeflenmiştir. Bu sayede yeni teknolojilerin kullanımı konusunda daha istekli olmaları desteklenerek hem teknoloji kullanımı konusuna ustalaşmaları hem de kendileri için gerekli teknolojileri tercih etmek konusunda farkındalık kazanabilecekleri (dijital okuryazarlık) öngörülmüştür.

Poster, TDK`ya göre "Bilimsel toplantılarda panolara asılan kısa bildiri" olarak tanımlanmaktadır (URL 1). Posterler bir konuda bilgi vermek amacı güden, işbirlikçi çalışmayı destekleyen, öğrencilerin aktif katılımına imkan veren, öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya koyabildikleri, kendi hızlarında ilerleyebildikleri bir araçtır (Yoldaş vd., 2023). Posterler ile ilgili açıklanan bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda yapılandırmacı felsefenin temelleri ile uyumlu olduğu ifade edilebilir. Dijital veya dijital olmayan poster oluşturma etkinliklerinde mutlaka önceden posterle ilgili istenilen özelliklerin belirtilmesi gerekir. Örneğin, bir poster akılda kalıcı bir slogan içerme, bilimsel bilgilere yer verme gibi özelliklere sahip olabilir. Bu çalışmada uygulama öncesi öğrencilere posterde bulunması istenilen özellikler önceden ilan edilmiştir

Öğretim programları incelendiğinde, öğretim programlarında da öğrencilerin dijital okuryazarlık gibi becerilerinin gelişimini hedefleyen bölümler ve kazanımlara yer verildiği görülmektedir (MEB, 2018). Örneğin yenilenen Kimya dersi öğretim programında (MEB, 2018) öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirmek amaçlanmış ve bunu sağlamak için kazanımlar eklenmiştir. Programda yer alan Öğretim Programlarının Perspektifi başlığı altında yer alan dijital yetkinlikler bölümünde öğrencilerin "bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmesi" gerektiğinin altı çizilmektedir. Benzer ifadeler ilgili genel amaçlar ve kazanımlarda da görülmektedir. Kimya öğretim programının genel amaçları açıklanırken, "bilgi ve iletişim teknolojilerinin kimya öğretiminde kullanımına ve üst düzey bilişsel becerileri de yansıtacak şekilde yeniden yapılandırılan kazanımların, günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik vurgu artırılmıştır" ifadelerine yer verilmiştir. Buradan yola çıkılarak bu çalışmada 9. Sınıf Kimya dersi içeriklerinden Kimya Bilimi ünitesinde teknoloji entegrasyonu sağlanarak öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının geliştirilebileceği öngörülmüştür.

Gerçekte çalışmanın temel amacı kimya derslerinde web araçları kullanılarak teknoloji entegrasyonunun sağlanması ve bu yolla öğrencilerde dijital okuryazarlığın geliştirilmesi için alternatif bir uygulama önerisinde bulunmaktır. Buna ilaveten, ortaya konan örnek öğrencilerinin dijital okuryazarlıklarını geliştirmek isteyen öğretmen/öğretmen adayları için de referans bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Zira alanyazında öğretmenlerin derslerine teknolojiyi entegre etmelerinin önündeki en büyük engelin bilgi eksikliği olduğu raporlanmaktadır (Davies, 2011; Strommen ve Lincoln, 1992). Öğretmenlerin eğitim teknolojilerinin derslere entegrasyonu ile ilgili bilgi eksikliklerinin başlıca nedeni olarak, onların yeterli deneyime sahip olmamaları gösterilmektedir (Davies, 2011). Bu engellerin ortadan kaldırılabilmek ve öğretmenlerin teknolojiyi eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanabilmeleri için, öğretmenlerin süreç içinde desteklenmeleri gerekmektedir. Bunun için, derslerde teknoloji uygulama örneklerinin yaygınlaştırılarak, öğretmenler için rehber çalışmalar ortaya konmalıdır. Öğretmenin sınıfında teknolojiyi etkili kullanabilmesi/etkili öğrenme ortamları oluşturabilmesi, öğretmenlere çok sayıda uygulama örneğin bulunduğu rehber materyallerin sağlanmasına bağlıdır. Bu çalışmada da, fen/ kimya öğretmenleri için web araçlarının derslerde kullanımına ilişkin bir uygulama örneği ortaya koyarak, aynı zamanda süreç içinde öğretmenlerin desteklenmesi amaçlanmıştır. Teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinin önünde ki bir diğer engelin ise, yenilikçi teknoloji temelli uygulama örneklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme araçlarının bulunmayışı olduğu ifade edilmektedir (Davies, 2011). Öğrencilerde oluşan değişiklikleri veya onların edindikleri kazanımları ölçebilecek yeni ölçme değerlendirme tekniklerine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada öğrencilerin oluşturdukları e-dokümanları değerlendirmek amacıyla bir rubrik geliştirilmiştir.

Diğer taraftan, teknolojinin derslerde etkin kullanımı öğrencilerin teknoloji kullanımının doğru bir alana kaydırılması anlamına gelir. Örneğin, öğrenciler tarafından zor, sıkıcı ve soyut olarak algılanan kimya dersi gibi derslerde teknoloji kullanımı ile öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sunulmuş olur. Bu konuda ilgili alan yazında ortaya konan çalışmalara bakıldığında, ders ortamlarının web araçlarıyla desteklenmesinin akademik başarıyı arttırdığı ile ilgili çalışmaların çok sayıda olduğu dikkati çekmektedir (Kaya ve Oral, 2013; Uzunboylu, 2002). İlgili alan yazında web araçlarının akademik başarıya etkisi dışında, öğrenci algılarına veya inançlarına etkilerinin belirlenmeye çalışıldığı farklı çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir (Dunham vd., 2012; Sadaf vd., 2012). Mevcut çalışmalar ayrıntılı olarak incelendiğinde, çalışmaların farklı alanlarda gerçekleştirildiği ve kimya alanında da sınırlı sayıda çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir (Demirdağ, 2011; Miller vd., 2014). Bu çalışmalarında

daha çok üniversite öğrencileriyle yapıldığı ve Web 2.0 araçları değil de daha çok web destekli sınıf ortamları oluşturulması ile ilgili çalışmalar olduğu dikkati çekmektedir (Demirdağ, 2011; Genç, 2010; Ulloa vd., 2012). İlgili alan yazına bakıldığında konu ile ilgili çeşitli örnekler bulunmakla birlikte, ortaöğretim kimya derslerinde Web 2.0 araçlarından "Canva-poster oluşturma" aracının kullanımı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıdaki bahsedilenlerden hareketle; öğrencilerin 21. Yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesinin önem arz etmesi, teknolojinin eğitime özellikle fen/ kimya derslerine entegrasyonunun gerekliliği, derslere teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin desteklenmesinin, teknoloji uygulama örneklerinin yaygınlaştırılmasının ve öğretmenler için rehber çalışmaların arttırılmasının önemli olması ve son olarak ilgili alanda yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olması gibi sebeplerden dolayı böyle bir çalışma yapılmasına karar verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada öğretmenlerin kimya derslerinde kullanabilecekleri alternatif bir uygulama önerisi sunulmuştur. Bu konuda çalışmayı desteklemek amacıyla ders uygulaması yapılmıştır. Bu ders uygulamalarında kullanılan dokümanlar ise yine uygulamak isteyen öğretmenlere ışık tutması açısından paylaşılmıştır. Araştırmada sınıflarda özellikle kimya derslerinde teknoloji kullanımının yetersiz olduğu düşünülerek bu durum bir problem olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla kimya derslerinde teknoloji kullanımını arttırmak ve derslerde teknoloji entegrasyonunu sağlamak amacıyla bir uygulama gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Deseni

Etkinlik geliştirme veya uygulama örneklerinin paylaşıldığı çalışmalar genel olarak nitel araştırmaların doğasına uygun olarak yürütülmektedir. Bu tür çalışmalarda evrene genelleme yapmaktan ziyade ortaya konan durum özelinde çalışmanın temellendirilmesi amaçlanmaktadır (Ekiz, 2009). Durum çalışması, tek bireyin belli bir zaman içerisinde derinlemesine incelenmesinden, bir sınıf/bir grup için eğitim ortamı geliştirmeye kadar çok geniş bir çalışma alanını kapsamaktadır (Merriam, 2015). Durum çalışmaları incelen duruma göre dört farklı şekilde sınıflandırılır. Bunlardan *bütüncül tek durum deseni* bir birey veya bir uygulama etkinliği gibi tek bir durumun incelenmesine odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da planlanan uygulama ile ilgili derinlemesine inceleme yapılmak istendiğinden ve tek bir durum üzerine

odaklanıldığından durum çalışmasına ait bütüncül tek durum deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Burada bir grup üzerinden teknoloji entegrasyonu ile ilgili bir örnek sınıftaki öğrencilerin tamamına tanıtılmak istendiğinden amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örneklemesi tercih edilmiştir (Patton, 2005).

Uygulama Kayseri ilinde bir lisede öğrenim gören 9. Sınıf seviyesinde öğrenim gören, bir sınıfın tamamı katılmıştır. Çalışmaya 15`i kız, 13`i erkek öğrenci olmak üzere 28 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin yaşları 14 ile 15 arasında değişmektedir. Çalışmada değerlendirmeler yapılırken öğrencilere sınıf liste sıralamasına göre Ö1`den Ö28`e kadar numaralar verilmiş olup, çalışmada yer alan paylaşımlarda bu kodlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Ortaya konan poster çalışmalarının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından ilgili alan yazındaki çalışmalar da dikkate alınarak bir değerlendirme rubriği oluşturulmuş ve posterler bu rubrik dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Rubrikler alternatif ölçme araçlarından olup (Brookhart, 2013), alanyazında hikâye veya poster gibi ürünlerin objektif olarak değerlendirilmesinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Keely, 2004; Yıldız, 2021).

Alan yazındaki mevcut çalışmalar incelendiğinde Akkaya (2019)`un çalışmasında kullanılan grup değerlendirme formunun bu çalışmanın amaçlarına uygunluğu tespit edilmiştir. Oluşturulan kriterler bir ölçme değerlendirme ve bir fen eğitimcine sunulmuş, onlardan gelen dönütler doğrultusunda rubrikte değişiklikler yapılmıştır. Örneğin, yazım ve dil bilgisi, üslup gibi kriterler uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılmıştır. Sonuç olarak, Akkaya (2019)`un yüksek lisans tez çalışmasında kullanılan değerlendirme formu da dikkate alınarak sekiz değerlendirme ölçütü belirlenmiştir. Her bir ölçüt ifadesi 1: Çok Zayıf, 2: Zayıf, 3: Normal, 4: İyi, 5: Çok İyi olmak üzere, 1 ile 5 puan arasında değerlendirilmiş ve her öğrenci için toplam bir puan oluşturulmuştur.

Tablo 1
Web 2.0 Aracı (Poster) Değerlendirme Rubriği

Ölçüt No	Ölçütler	1	2	3	4	5
	Ürün Değerlendirme					
1	İçeriğin Bilimsel Açıdan Uygunluğu					
2	Başlık/ Sloganın İlgi ve Dikkat Çekiciliği					
3	Kullanılan Görsellerin Uygunluğu					
4	Tasarım Fikrinin Orijinalliği					
5	Genel Tasarımın Uygunluğu					
	Süreç Değerlendirme					
6	Zaman Kullanımı					
7	İletişim Becerileri					
8	Kaynakların Çeşitliliği ve Doğru Kullanımı					

Değerlendirme sırasında bazı poster çalışmalarının başlangıçta belirlenen kriterler dışında kaldığı tespit edilmiş ve bu posterler çalışma dışında tutulmuştur. Örnek değerlendirme rubriği ve puanlama aşağıda yer almaktadır.

Şekil 1. Değerlendirme rubriği ve puanlama örneği

Oluşturulan posterler EBA portalı üzerinden paylaşılarak sergilenmiştir. Bu yolla öğrencilerin yaptıklarını yaygınlaştırmaları sağlanmıştır. EBA üzerinden yapılan paylaşım örneği aşağıda yer almaktadır.

Şekil 2. EBA üzerinden yapılan paylaşım örneği

Uygulamalar üç hafta toplam altı saat olacak şekilde ders saatleri içinde ve uzaktan çalışmalar ile gerçekleştirilmiş, öğrenciler ile birlikte tasarlanan materyaller üzerinde düzeltmeler yapılarak materyallere son şekli verilmiştir.

Ayrıca, çalışmada araştırmacı aynı zamanda bizzat uygulayıcıdır. Bu sebeple, sonuç ve tartışma kısmında araştırmacının sürece dair gözlem notlarına da yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Etkinliğin Uygulanması

Öğrencilere "Kimyanın ve kimyacıların başlıca çalışma alanları" konusu üzerinde düşünmeleri ve onlardan bu konu ile ilgili bir poster ortaya koymaları istenmiştir. Posterleri oluşturabilmeleri için Web 2.0 aracı olarak "Canva" adlı bir web aracı öğrencilere önerilmiştir. "Canva" bir poster oluşturma aracı olup, video ve animasyon oluşturma, fotoğraf düzenleme, e-kitap oluşturma gibi farklı amaçlar için de kullanılmaktadır. Bu Web 2.0 aracının tercih edilmesinin nedeni web tabanlı olması, işbirliği ve yaratıcılığı desteklemesi, ücretsiz olarak kullanım sağlanabilmesi, kullanım kolaylığı, yaygın bir kullanıma sahip olması ve görsellerin indirilerek kaydedilebilmesine imkan vermesidir. Öğrencilere "Canva" dışında farklı araçlarda kullanabilecekleri söylenerek, öğrenciler web aracı seçiminde serbest bırakılmıştır.

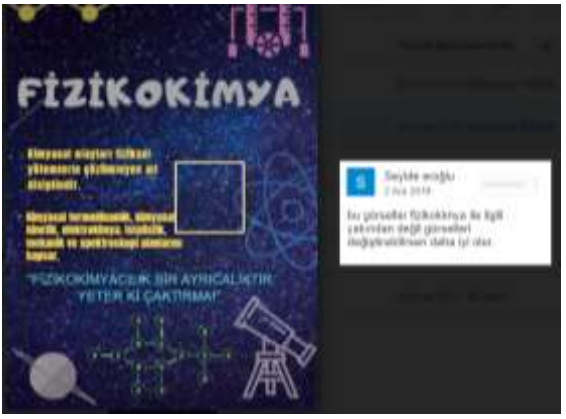
Bu etkinlik kapsamında öncelikle olarak önerilen web aracı ve nasıl kullanılabileceği ile ilgili bir öğrencilerin ulaşabilecekleri kaynakların bir listesi oluşturulmuştur. Bu yolla öğrencilere ilgili web aracı tanıtılmıştır.

Ulaşılabilecek Kaynaklar

1. https://www.youtube.com/watch?v=V2Xh8mLXCqM
2. https://www.youtube.com/watch?v=g25doBicj3M
3. https://www.youtube.com/watch?v=5shGh4xNEvE
4. https://wpokulu.co/nasil-yapilir/canva-nedir-nasil-kullanilir/
5. https://www.youtube.com/watch?v=HTQL7CCUbUM
6. https://www.mediaclick.com.tr/tr/blog/canva-nedir-nasil-kullanilir

Şekil 3. Öğrencilerin ulaşabilecekleri kaynakların listesi

Gerekli araştırmaların yapılması için öğrencilere bir hafta süre verilmiş ve oluşturdukları taslaklar google drive üzerinden toplanmıştır. Öğrenciler tarafından oluşturulan posterler incelenmiş ve öğrencilere bire bir dönütler verilmiştir.



Şekil 4. Öğretmen inceleme/ geri dönüt örneği

Öğrencilere dönütleri dikkate alarak çalışmalarını yeniden düzenlemeleri söylenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin tamamı google drive üzerinden birbirlerinin çalışmalarına erişebildiği için, onlardan diğer arkadaşlarının çalışmalarını da incelemelerini istenmiştir. Verilen süre sonunda öğrencilerin çalışmalarını sınıf içi etkileşim yoluyla tamamlamaları ve bireysel olarak teslim etmeleri sağlanmıştır. Teslim edilen posterler sınıf ortamında sunulmuş ve çalışmalarının sınıfın tamamı ile birlikte irdelenmesi sağlanmıştır.

Şekil 5. Örnek poster sunumu

Şekil 6. Posterlerin sınıf ortamında irdelenme örneği

Çalışmada 9. sınıf seviyesinde " Kimya Bilimi" ünitesinde var olan "Kimyanın ve kimyacıların başlıca çalışma alanlarını açıklar" kazanımına yönelik Web 2.0 araçlarından Canva ile öğrenciler tarafından geliştirilen poster örnekleri aşağıda yer almaktadır.

Şekil 7. Ö5 ve Ö13 adlı öğrencilerin çalışma örneği

Şekil 8. Ö19 ve Ö24 adlı öğrencilerin çalışma örneği

Bu çalışma yoluyla poster tasarlama ve ilgili Web 2.0 aracı ile ilgili deneyim edinen öğrencilerle ayrıca farklı bir çalışma da gerçekleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilerin bir konuda öğrencilerin bir konuda öğrendikleri bilgileri başka bir alana transfer etmeleri sağlanmıştır. Öğrenilenin başka bir alana transfer edilmesinin anlamlı öğrenmeyi de destekleyeceği bilinmektedir (Yeşilyurt, 2020). Bütün dünyayı etkisi altına alan pandemi dönemini de dikkate alarak öğrencilerin "COVİD 19" ile ilgili farkındalık oluşturmaları hedeflenmiştir. Öğrencilerin, "COVİD 19" farklı yönleri ile değerlendirmeleri istenmiştir. Bu boyutlar aşağıda sıralanmaktadır.

- Dünyada ve Ülkemizde COVİD19 `un etkileri,
- Covid 19 hastalığın ilerleyişi, belirtileri, kaynağı (bilgilendirme),
- COVİD19`dan korunma yöntemleri,
- Evde kal / evde etkili vakit geçirme yolları,
- Salgın ile mücadelede bilimselliğin önemi,
- "COVİD 19 sürecinde", ihtiyaç duyulan meslekler (URL-2)

Öğrenciler ile birlikte yukarıdaki boyutlar ayrıntılı olarak irdelenmiştir. Daha sonra, öğrencilerden bu boyutlardan herhangi birini anlatan, bir poster tasarlamaları istenmiştir. Öğrenciler ile bu süreçte; disiplinler arası bir bakış açısını esas alarak; virüslerin genel özellikleri (fen); posterlerde kullanılan istatistik hesaplamalar (matematik); Web 2.0 araçları ile posterlerin oluşturulması

(teknoloji); poster tasarımının ortaya konması (mühendislik); disiplinlerini de uygun şekillerde kullanmışlardır. Öğrenciler tarafından oluşturulan posterlerden bir kısmı aşağıda yer almaktadır.

Şekil 9. Covid-19 hastalığın ilerleyişi, belirtileri, kaynağı (bilgilendirme) örnek poster çalışmaları

Şekil 10. COVİD-19 sürecinde ihtiyaç duyulan meslekler örnek poster çalışmaları

Son olarak öğrencilerin oluşturdukları posterler ile bir sanal sergi oluşturulmuştur. Bu yolla öğrenci çalışmalarının yaygınlaştırılması sağlanmıştır (URL-3).

Şekil 11. Sanal sergi ile ilgili Qr kod ve içerik görseli

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bulgular kısmında bahsi geçen Web 2.0 aracı kullanılarak, uygulamalar öğrenciler tarafından kullanılmış ve poster tasarımları oluşturulmuştur. Oluşturulan posterleri öğrenciler sınıf içinde grup olarak diğer arkadaşlarına sunmuş ve onlardan gelen sorulara cevap vermeye çalışmıştır. Poster tasarımları Kimya dersi ile ilişkilendirilerek sınıf içi tartışmalar yoluyla diğer öğrenciler tarafından irdelenmiştir. Süreç ile ilgili olarak, hazırlık aşaması, uygulama aşamaları ve sunum aşamasında öğrenciler gözlenmiş ve araştırmacı tarafından gözlem notları alınmıştır. Bu notlardan yola çıkılarak, öğrencilerin süreçte keyif aldıkları, işbirliği ile çalışabildikleri ve öğrendiklerini daha iyi ifade edebildikleri gözlenmiştir. Bu gözlem sonuçları alanyazında yer alan benzer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu çalışmalardan Kaya ve Oral (2013)`ın fizik, kimya ve biyoloji öğretmenliği birinci sınıf öğrencileri ile yürüttükleri çalışmalarında öğrenciler üç gruba ayrılmıştır. Kimya laboratuvar uygulamaları dersi öğrencilere web destekli, web tabanlı ve gösteri metodu kullanılarak sunulmuştur. Daha sonrasında ise, farklı ders uygulamalarının öğrencilerin ders başarısına etkisine bakılmıştır. Çalışma sonuçları incelendiğinde, web destekli uygulamaların öğrencilerin derse ilgilerini arttırarak ders başarısını anlamlı ölçüde arttırdığı tespit edilmiştir.

Yine benzer olarak Dunham ve arkadaşlarının (2012) web destekli araçlar kullanarak yürüttükleri laboratuvar derslerinde lisans ve lisansüstü seviyedeki öğrencilerden altı yıldan fazla veri toplamışlardır. Elde ettikleri verileri analiz

ettiklerinde öğrencilerin web destekli araç kullanımını öğrendikten sonra yeni öğretim teknolojilerine karşı algılarının olumlu yönde değiştiği ve elde ettikleri deneyimden memnun kaldıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin başlangıçta ilgili web aracı ile sorun yaşadıkları daha sonrasında ise elde ettikleri deneyimden memnun kaldıkları tespit edilmiştir. Hatta öğrenciler bu tecrübe ve deneyimlerini farklı bir alanda kullanma konusunda istekli olmuşlardır (Covid 19 çalışması).

Çalışmada ayrıca, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerinden olan dijital okuryazarlıklarının geliştirilmesinin önemli olduğu ve diğer öğretmenlere ise teknolojinin eğitime özellikle fen/ kimya derslerine entegrasyonunun gerekliliği mesajı verilmeye çalışılmıştır. Sadaf ve arkadaşlarının (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının web araçları hakkındaki düşünceleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. 190 öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada öğretmen adaylarının web araçlarının; öğrenciler arası etkileşimi ve öğrenme düzeylerini arttırdığı, öğreneme ortamını zenginleştirdiği, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak için gerekli olduğu, bireysel farklılıkları azalttığı gibi farklı görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir. Bu durum bu çalışmanın başında ifade edilen amaçlarla ve çalışmanın öngörülen katkıları ile uyumludur.

Aynı çalışmada (Sadaf vd., 2012), öneriler kısmında çeşitli şekillerde öğretmenlerin desteklenmesinin öneminin altı çizilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin olumlu inanç geliştirebilmesi için çeşitli uygulama örnekleri ile öğretmenlere fırsatlar sunulması gerektiği ifade edilmektedir. Bu çalışmada da aynı amaçlar için öğretmenlere bir uygulama örneği ile değerlendirme rubriği ve ürün örnekleri gibi dokümanlar sunulmuştur. Buradan yola çıkılarak öğretmenler açısından, hem sınıflara teknoloji entegrasyonu önündeki engelleri kaldırmak, hem de öğretmenler için uygulama örnekleri ortaya koymak için bu tarz çalışmaların gerekli olduğu, ayrıca bu tarz çalışmaların öğretmenler açısından referans niteliğinde olacağı söylenebilir.

Çalışmada teknolojinin derslere entegrasyonu için zengin içerik oluşturabilme, kullanım kolaylığı ve web tabanlı olma gibi sebeplerden dolayı Canva aracı öğretmenlere önerilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama sürecinde yapılan gözlemler sonucu daha önce buna benzer herhangi bir çalışma yürütmemiş/web aracı kullanmamış öğrenciler tarafından bile aracın rahat kullanılabildiği görülmüştür. Dolayısıyla, bu gözlem uygulamanın tercih edilme gerekçelerini doğrular niteliktedir. Aynı zamanda alanyazında teknolojinin derslere entegrasyonu için Canva aracının tercih edildiği çok sayıda çalışma olup (Khoiriyah vd., 2022; Yundayani vd., 2019), tüm bu çalışmalar mevcut çalışmamızı sonuçları ile desteklemektedir.

Teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinin önünde ki bir diğer engelin ise, yenilikçi teknoloji temelli uygulama örneklerinin değerlendirilmesinde kullanılabilecek ölçme değerlendirme araçlarının bulunmayışı olduğu ifade edilmektedir (Davies, 2011). Öğrencilerde oluşan değişiklikleri veya onların edindikleri kazanımları ölçebilecek yeni ölçme değerlendirme tekniklerine ihtiyaç vardır. Bu çalışmada öğrencilerin oluşturdukları e-dokümanları değerlendirmek amacıyla bir rubrik geliştirilmiştir.

Son olarak çalışmada kimya derslerinde dijital poster tasarımının hem Kimya derslerine teknoloji entegrasyonunu sağlayacak hem de öğrencilerin dijital okuryazarlıklarını geliştirecek bir yol olduğu savunulmaktadır. Yesildag Hasancebi ve Günel (2013) çalışmalarında poster oluşturma çalışmalarının farklı modları bir araya getirmeye imkân sağladığından fen eğitimi alanında öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı, öğrenmeyi desteklediği ve dersi öğrenci merkezli bir hale getirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuç doğrudan bu çalışmada öngülen sonuca bizi çıkarmasa da, dijital poster oluşturmanın öğrencilere katkıları dikkate alındığında dijital okurayazarlığı da bu katkılar arasına almanın mümkün olduğu ifade edilebilir.

Bu sonuçlardan yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

- Canva aracı kullanılarak işbirlikçi farklı zengin içerikler oluşturulabilir.
- Poster tasarımları için farklı araçlarda kullanılarak araçların eğitim açısından güçlü ve zayıf yönleri karşılaştırılabilir.
- Farklı Web 2.0 araçları temel alınarak oluşturulan ders materyalleri farklı ders ve konulara entegre edilebilir.
- Kullanılan materyallerin kimya derslerinde öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve derse karşı ilgilerine olan etkisi araştırılabilir.
- Ayrıca, ders uygulamaları ile ilgili öğretmen görüşleri alınarak, uygulamanın öğretmenler açısından avantaj, dezavantaj, öğrenciye katkıları gibi açılardan görüşleri alınabilir.
- Çok sayıda Web 2.0 aracının kullanıldığı, dersin tamamen teknoloji entegrasyonu temelinde şekillendirildiği örnek ders planları oluşturulabilir.
- Öğrencilerde dijital okuryazarlığın geliştirilmesinde demografik (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim düzeyi), sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerin etkisi dâhil edilerek çalışma genişletilebilir.
- Dijital okuryazarlık teknoloji okuryazarlığına ait alt boyutlardan sadece birisi olup, diğer alt boyutlar da farklı çalışmalarda Web 2.0 araçları kullanılarak ayrıntılı araştırılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akkaya, A. (2019). *Bilgisayar Donanımı Konusunda Web 2.0 Araçlarıyla Geliştirilen Etkinliklerin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim tarihi: 30.08.2023.

Bailik, M.,Fadel, C., Trilling, B., Nilsson, P., & Groff, J. (2015). *Skills for the 21st century: what should students learn*. Centre for Curriculum Redesign.

Brookhart, S. M. (2013). *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.

Davies, R. S. (2011). A framework for evaluating educational technology ıntegration. *TechTrends, 55*(5), 45. https://doi.org/10.1007/s11528-011-0527-3

Demidova, E. E. (2022). Conceptual features of the TSAR concept in the 20-21 centuries period. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 1. https://doi.org/10.47475/1994-2796-2022-10115

Demirdağ, B. (2011). *Anorganik Kimya Dersinde Web Destekli İşbirlikli Öğrenme*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim tarihi: 27.08.2023.

Doyle-Jones, C. S. (2015). *Importance of workıng collaboratıvely and rısk-takıng wıth dıgıtal technologıes when teachıng lıteracy.* Doctoral dissertation, University of Toronto. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Dunham, M. W., Ghirtis, K., & Beleh, M. (2012). The use of virtual laboratories and other web-based tools in a drug assay course. *American journal of pharmaceutical education, 76*(5), 84. https://doi.org/10.5688/ajpe76584

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Yaklaşım, yöntem ve teknikler.* Anı Yayıncılık.

Elmas, R., ve Geban, Ö. (2012). 21. Yüzyıl öğretmenleri için web 2.0 araçları. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (1), 243-254.

Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: Bir Facebook eğitim uygulama örneği. *Akademik Bilişim*, 10, 10-12.

Gilster, P., & Glister, P. (1997). *Digital literacy*. Wiley Computer Pub. New York.

Kaya, D. B., & Oral, B. (2013). Kimya laboratuarı dersinin web ortamı ile desteklenmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 176-181.

Keely, B. R. (2004). Planning and creating effective scientific posters. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, *35*(4), 182-185.

Khoiriyah, B., Darmayanti, R., & Astuti, D. (2022). Design for development of Canva application-based audio-visual teaching materials on the thematic subject "Myself (Me and My New Friends)" elementary school students. *Jurnal Pendidikan Dan Konseling (JPDK)*, *4*(6), 6287-6295. https://doi.org/10.31004/jpdk.v4i6.9291

Kyles, D. (2005). Managing your multigenerational workforce. *Strategic Finance*, *87*(6), 52.

Leu Jr, D. J., & Kinzer, C. K. (2000). The convergence of literacy instruction with networked technologies for information and communication. *Reading Research Quarterly*, *35*(1), 108-127. https://doi.org/10.1598/RRQ.35.1.8

McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (Fourth Edition). Pearson Education.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık (Orijinal eserin yayın tarihi 2009).

Miller, B. T., Singh, R. P., Schalk, V., Pevzner, Y., Sun, J., Miller, C. S., Boresch, S.; Ichiye, T.; Brooks, B. R. & Woodcock, H. L. (2014). Web-based computational chemistry education with CHARMMing I: Lessons and tutorial. *PLoS computational biology*, *10*(7), e1003719. https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1003719

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018). Ortaöğretim Kimya dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı. *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.*

Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy*? Computers & Education*, 1065-1078. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016

Partnership for 21st Century Learning. (2019). Framework for 21st century learning definitions. Battelle for Kids. http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf , Erişim tarihi: 12.09.2023

Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. Encyclopedia of statistics in behavioral science.

Pedroso, J., E., P., Sulleza, RV., S., Francisco, K., H., M., C., Noman, A., J., O., & Martinez, C., A., V. (2023). Students' views on using canva as an all-ın-one tool for creativity and collaboration. *Journal of Digital Learning and Distance Education, 2*(2), 443-461. https://doi.org/10.56778/jdlde.v2i1.117

Polanyi, K. (2007) *Büyük Dönüşüm*. İletişim.

Polat, C. (2005). Üniversite öğrencilerinin bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği, 19*(4), 408-431.

Sadaf, A., Newby, T. J., & Ertmer, P. A. (2012). Exploring pre-service teachers' beliefs about using Web 2.0 technologies in K-12 classroom. *Computers & Education, 59*(3), 937-945. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.001

Stripling, B. (2010). Teaching Students to Think in the Digital Environment: Digital Literacy and Digital Inquiry. *School Library Monthly, 26*(8), 16-19.

Strommen, E. F., & Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology, and the future of classroom learning. *Education and urban society, 24*(4), 466-476. https://doi.org/10.1177/0013124592024004004

Temizyürek, F., & Öncül, E. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birliği iş birliği tekniği ve canva uygulamasından yararlanma. *International Journal of Language Academy, 10*(3).

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.

Ulloa, C., Rey, G., Sánchez, Á., & Cancela, Á. (2012). Power plants, steam and gas turbines webquest. *Education Sciences, 2*(4), 180-189. https://doi.org/10.3390/educsci2040180

URL-1:https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 25.09.2023.

URL-2:https://www.meridyenhaber.com/bilim-teknoloji/gelecek-10-yilda-diploma-mi-beceri-ve-tecrube-mi-h45047.html, Erişim tarihi: 13.09.2023.

URL-3:https://d.piclect.com/o200510_6f4ac218e0.png, Erişim tarihi: 08.09.2023.

Uzunboylu, H. (2002). *Web Destekli İngilizce Öğretiminin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp, Erişim tarihi: 15.08.2023.

Yesildag Hasancebi, F., & Günel, M. (2013). College students' perceptions toward the multi modal representations and ınstruction of representations in learning modern physics. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53, 197-214.

Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi*, (83), 263-288.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (Genişletilmiş 10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, E. (2021). İşbirlikli hikâye ve poster uygulamalarının fen bilimleri öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *53*(53), 342-362. https://doi.org/10.15285/maruaebd.689187

Yoldaş, D., Çin, H., Özkul, S., Taş, M., Ayçiçek, H., Yalçın, H., Yalçın, N. & Ölmez, G. (2023). Web 2.0 uygulamaları ve araçları ile hazırlanan dijital ders içeriklerinin eğitim öğretime etkisi. *International Journal Of Socıal Humanıtıes Scıences Research*, *10*(92), 313-325. https://doi.org/10.26450/jshsr.3507

Yundayani, A., Susilawati, S., & Chairunnisa, C. (2019). Investigating the effect of Canva on students'writing skills. *English Review: Journal of English Education*, *7*(2), 169-176. https://doi.org/10.25134/erjee.v7i2.1800

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Today's students, called the alpha generation, are expected to acquire and develop digital literacy, one of the 21st century skills, within the framework of the requirements of the age. On the other hand, with the presence of computers/technology in almost every stage of daily life, digital literacy has become one of the main objectives of education and has become one of the desired outcomes of education. In this respect, it is of great importance to develop students' digital literacy, which is one of the 21st century skills, and to expand technology applications in lessons. Web tools can be utilized in developing

students' digital literacy and integrating technology into lessons. Canva, one of the web tools, can be used to improve students' digital literacy due to its prominent features such as being tool-friendly, enabling high collaboration, and supporting skill development. The teacher's ability to use technology effectively in the classroom/to create effective learning environments depends on the provision of guidance materials with a large number of application examples. For this purpose, this study presents an implementation and evaluation example for science/chemistry teachers to improve their students' digital literacy by integrating technology into their lessons.

Method: In the study, an alternative application that teachers can use in chemistry lessons was proposed. In order to support the study on this subject, a lesson practice was conducted. The documents used in these lesson practices were shared in order to shed light on the teachers who want to implement them. Since an in-depth examination of the planned application was desired and a single case was focused on, the holistic single case design of the case study was preferred. In the study, Canva, one of the Web 2.0 tools, was used in the "Science of Chemistry" unit. The application was carried out with the participation of 28 9th grade students from a high school in Kayseri province, who were selected using typical case sampling from purposive sampling methods. An evaluation rubric including eight evaluation criteria was used as a data collection tool and the posters were evaluated according to this rubric. The applications were carried out during class hours for three weeks for a total of six hours.

Findings: The students were asked to think about the topic "The main fields of chemistry and chemists" and to create a poster on this topic. A web tool called "Canva" was suggested to the students as a Web 2.0 tool to create their posters. The students were introduced to the web tool and a list of resources they could consult for support was created. Students were given one week to do the necessary research and their drafts were collected via google drive. The posters created by the students were examined and one-to-one feedback was given to the students. At the end of the given time, students were allowed to complete their work through in-class interaction and submit their work individually. The delivered posters were presented in the classroom environment and their work was examined together with the whole class.

Conclusion: Poster designs were associated with the Chemistry course and analyzed by other students through in-class discussions. Regarding the process, students were observed during the preparation, implementation and presentation phases and observation notes were taken by the researcher. Based on these notes, it was observed that the students enjoyed the process, were able to work

collaboratively and were better able to express what they had learned. In the study, it was found that the students initially had problems with the relevant web tool, but later they were satisfied with the experience they gained. Students were even willing to use this experience in a different field (Covid 19 study). The study also tried to convey the message to students that it is important to develop their digital literacy, which is one of the 21st century skills, and to other teachers that technology should be integrated into education, especially in science/chemistry courses. Canva tool was recommended to the teachers due to its ability to create rich content for the integration of technology into the lessons, ease of use and being web-based. As a result of the observations made during the implementation process, it was seen that the tool could be used easily even by students who had not conducted any similar study/used a web tool before. Finally, in the study, it was argued that digital poster design in chemistry courses is a way to both provide technology integration in chemistry courses and improve students' digital literacy.

Based on the results of the study, different collaborative rich contents can be created using Canva tool; course materials created on the basis of different Web 2.0 tools can be integrated into different courses and subjects; teachers' opinions about course applications can be consulted in terms of advantages, disadvantages and contributions of the application to students.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2967-2994
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71782
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 15.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 10.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Kansızoğlu, H. B. & Daştan, E. (2023). Yazma Eğitiminde Öz Düzenleme ve İlişkili Yapılar: Bibliyometrik Bir Analiz. *Journal of History School,* 66, 66, 2967-2994.

YAZMA EĞİTİMİNDE ÖZ DÜZENLEME VE İLİŞKİLİ YAPILAR: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ[1]

Hasan Basri KANSIZOĞLU[2] & Ebru DAŞTAN[3]

Öz

Öz düzenleme; bireyin bilinçli olarak kendi davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini yönetme, yönlendirme ve düzenlemesini içeren bir kavramdır. Bu çok boyutlu kavram, yazma eğitimindeki çeşitli araştırmaların konusu olmaktadır. Bu çalışmanın amacı, söz konusu araştırmaları yazar, atıf ve yayınla ilgili çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu kapsamda 1980-2023 yıllarında yayımlanan ve Web of Science Core Collection veri tabanında yer alan 780 çalışma, VOSviewer yazılımı kullanılarak bibliyometrik analize tâbi tutulmuştur. Analiz sonuçları; anahtar kavramlar, çalışmanın yapıldığı ülkeler, en fazla atıf alan dergiler, yayınlar ve araştırmacılar gibi başlıklarda çeşitli ağ grafikleri ile görselleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öz düzenleme ilişkili yapılar arasında en fazla öz yeterlik, kaygı ve motivasyon gibi yapıların araştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra çalışmaların artış eğiliminde olduğu ve konunun eğitim alanında daha fazla araştırıldığı tespit edilmiştir. ABD merkezli Frontiers in Psychology en fazla yayının, Contemporary Educational Psychology ise en fazla atıfın yapıldığı dergilerdir. En çok yayın yapan araştırmacı Steve Graham, atıf alan ve bibliyografik eşleşme gösteren yazar ise Frank Pajares'tir. Yayın yapan araştırmacıların bağlı bulundukları üniversitelerde de ABD öne çıkmaktadır. Türkiye yayın sayısı açısından artış eğiliminde olsa da atıf açısından istenen noktada değildir. Çalışma, yazma eğitiminde öz düzenleme alanındaki

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

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, hbkansizoglu@bartin.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2150-4668

[3] Yüksek Lisans Öğrencisi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, dastanebru36@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9464-9019

araştırma eğilimlerin belirlenmesine ve akademik üretkenliğin değerlendirilmesine katkı sağlayacak bulgular içermektedir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Eğitimi, Öz Düzenleme, Bibliyometrik Analiz, VOSviewer

Self-Regulation and Related Construct in Writing Education: A Bibliometric Analysis

Abstract

Self-regulation is a concept that includes consciously managing, directing, and regulating one's own behaviors, emotions, and thoughts. This multidimensional concept has been the subject of various studies in writing education. This study aims to examine these studies regarding various variables related to author, citation, and publication. In this context, 780 studies published between 1980-2023 and included in the Web of Science Core Collection database were subjected to bibliometric analysis using VOSviewer software. The results of the analysis were visualized with various network graphs under headings such as key concepts, countries of study, most cited journals, publications, and researchers. As a result of the study, it was concluded that among the constructs related to self-regulation, the constructs such as self-efficacy, anxiety, and motivation were mostly investigated. In addition, it was determined that the studies tended to increase, and the subject was researched more in education. US-based Frontiers in Psychology and Contemporary Educational Psychology are the journals with the most publications and citations. The researcher with the most publications is Steve Graham, and the author with the most citations and bibliographic coupling is Frank Pajares. The USA is also prominent in the universities where the publishing researchers are affiliated. Although Turkey has an increasing trend regarding the number of publications, it is not at the desired point regarding citations. The study contains findings that will contribute to the determination of development and trends in the field of self-regulation in writing education and the evaluation of academic productivity.

Keywords: Writing Education, Self-Regulation, Bibliometric Analysis, VOSviewer.

GİRİŞ

Öz düzenleme; kişinin kendi öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde kontrol etmesi ve yönetmesi için gerekli olan bilişsel, motivasyonel ve davranışsal stratejileri içeren bir yapıdır (Schunk ve Zimmerman, 1998). Öz düzenleme süreçleri genellikle öğrenenlerin uzman bir modelin yetkin öz düzenleme becerilerini gözlemledikleri, taklit ettikleri ve ardından içselleştirdikleri bir sosyal öğrenme süreci yoluyla edinilmekte ve geliştirilmektedir (Reeve, 2017).

Bu sosyal öğrenme sürecinde rehberli uygulamalara katılma ve geri bildirim alma da önemli görülmektedir (Winne ve Hadwin, 2010). Öğrencilerin düşünce ve eylemleriyle kendileri için daha elverişli koşullar yaratabileceklerine inanarak dâhil oldukları bu süreç; belli yüksek standartları içselleştirme, sağlıklı bir öz düzenleme repertuvarı geliştirme, bu repertuvarı çeşitli bilişsel, motivasyonel ve duygusal kaynakları kullanarak işlevsel hâle getirme gibi aşamaları içermektedir (Usher ve Schunk, 2017).

Öğrenme ve performans açısından önemli olan öz düzenleme, 1980'lerin ortalarından günümüze kadar geçen sürede farklı kuramsal, ampirik ve uygulamalı çalışmaların konusu olmuştur. Schunk ve Green (2017) bu çalışmaları "gelişim, müdahale ve işlem" şeklinde üç döneme ayırmaktadır. 1980'lerde başlayan ve 1990'lara kadar uzanan "gelişim" döneminde araştırmacılar; bilişsel-davranışçı, sosyal-bilişsel, bilişsel-üstbilişsel, sosyal yapılandırmacı ve bilişsel-gelişimsel araştırma geleneklerini yansıtan kuramlar formüle ederek öğrencilerin hangi öz düzenleme süreçlerini kullandıklarını ve bu kullanımın çıktılarla nasıl ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Bu dönemde özellikle sosyal bilişsel kuram, öz yeterlik kavramına yaptığı özel vurgu ile öz düzenlemenin kuramsal çerçevesinin oluşmasına önemli bir katkı sunmuştur. 1980'lerin sonundan 2000'li yıllara kadar devam eden müdahale döneminde ise araştırmacılar; öğrencilere öz düzenleme süreçlerinin nasıl öğretileceğini, öğrencilerin bunları nasıl kullandığını, bu kullanımın yetenek, bireysel farklılıklar ve kültür gibi değişkenler tarafından yönetilip yönetilmediğini araştırmaya odaklanmışlardır. 1990'larda başlayan ve günümüzde de devam eden üçüncü dönem olan "işleyiş dönemi"nde ise öğrencilerin öz düzenleme süreçlerinin dinamik ve döngüsel işleyişini araştırmışlardır (Schunk ve Green, 2017). Bu şekilde kırk yılı aşkın bir süredir eğitim alanında araştırılan bir kavram olan "öz düzenleme" yazma eğitiminin de önemli bir araştırma konusudur.

Yazma ve Öz Düzenleme

Yazma; zaman ve kaynakların etkili şekilde planlanması, düzenlenmesi ve kontrol edilmesini gerektiren bir beceridir. Öz düzenlemeli bir yazar, yazma becerisini geliştirmek ve yarattığı metnin kalitesini iyileştirmek gibi çeşitli hedeflere ulaşmak için belli duygu ve düşüncelerini kendi kendine başlatabilmeli ve yönlendirebilmelidir (Boscolo ve Hidi, 2007). Öz düzenlemeli öğrenmede öğrenciler, başarılı olacaklarını tahmin ettikleri öğrenme taktiklerini uygulayarak kendi kendilerini düzenlemektedir. Uyguladıkları taktiklerin hedeflere ulaşmadaki rolünü izlemekte ve farklılıklar bir eşiği aştığında gerekli olan uyarlamaları yapmaktadır. Bu uyarlamalar; öğrenme süreçleri ve stratejilerinde,

motivasyon ya da öğrenme ortamındaki faktörler gibi öğrenme faaliyetlerini etkileyen koşullarda ya da öğrenme çıktıları ve ürünlerinde olabilmektedir. Örneğin, bir öğrencinin bir paragraf yazdıktan sonra genellikle durup yazısını okuması, en az iki standarda göre (örneğin yeteri kadar açık olup olmama ya da amaçlanan durumu sunup sunmama) bu yazıyı değerlendirmesi, yazdığı paragrafın bu standartların altında kalması durumunda kelimeleri ya da ifadeleri değiştirmesi, bu değişikliklerin belirlenen standartları karşılama noktasında yeterli olup olmadığına karar vermek için paragrafı yeniden gözden geçirmesi, yazdıkları ile taslak arasındaki uyumu incelemesi öz düzenlemeye örnek teşkil etmektedir. Zira bu örneklerde düzenleme faaliyeti, dışarıdan bir kişi ya da geri bildirim kaynağı tarafından değil doğrudan öğrencinin kendisi tarafından başlatılıp sürdürülmektedir. Özetle, düzenleme kişinin kendisi tarafından başlatıldığında ve yönetildiğinde, bu öz düzenlemedir (Winne ve Hadwin, 2010).

Bilişsel becerinin edebi bir ifadesinden daha fazlası olan yazma; yazarların, etkili bir şekilde iletişim kurana kadar metin taslaklarını gözden geçirmek için kişisel zaman ve çaba harcamaya istekli olmaları gereken sosyal bilişsel bir süreçtir. Bu noktada iyi yazarlar, yazmak için elverişli sosyal ve fiziksel ortamlar yaratmak için özel çaba sarf eden, duygusal deneyimlerini ve motivasyonlarını toplamak ve sürdürmek için çeşitli öz düzenleyici yöntemler kullanan kişilerdir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007).

Öz düzenlemenin öğrencilerin yazma süreçlerindeki rolü 1980'lerin ortalarından günümüze kadar önemli bir araştırma konusu olagelmiştir. Yazmayı doğrusal ve basit bir etkinlik alanı olarak gören ilk yazma modellerinin aksine çağdaş modeller yazmanın daha geniş bir sosyokültürel bağlam içinde yer alan karmaşık bir dizi bilişsel, dilsel, duygusal, davranışsal ve fiziksel süreci içerdiğini ileri sürmüştür. Söz konusu kuramsal çerçeveler; yazmanın ne söyleyeceğini ve nasıl söyleyeceğini planlama, fikirleri yazılı metne dönüştürme ve yazılanları gözden geçirmeyi içeren öz yinelemeli, stratejik ve çok boyutlu bir süreç olduğunu vurgulamış ve öz düzenlemenin bu süreçteki kritik rolünü açık ya da dolaylı olarak kabul etmiştir (Graham, Harris, MacArthur ve Santangelo, 2017, s. 138-139). Bu kuramsal çerçeveler içinde öz düzenlemenin merkezi unsur olarak yer aldığı çeşitli modeller önemli yer tutmaktadır. Bu modeller arasında Harris ve Graham'ın (1996) Öz Düzenleyici Strateji Geliştirme Modeli, Zimmerman ve Risemberg'in (1997) Üçlü Öz Düzenlemeli Süreç Modeli ve Zimmerman ve Kitsantas'ın (2007) Döngüsel Öz Düzenleme Modeli sayılabilir. Her bir model, "öz düzenlemenin bileşenleri ya da ilişkili olduğu yapılar" şeklinde kavramsallaştırılacak bir terminolojinin oluşmasını sağlayarak öz düzenlemenin kavramsal çerçevesini genişletmiştir. Bu geniş terminoloji içinde kendini izleme, üstbiliş, öz yeterlik, motivasyon, sonuç beklentisi, görev ilgisi, görev değeri,

hedef belirleme, hedef yönelimi, ustalık hedefi, öz değerlendirme, nedensel atıf, başarı beklentisi, öz denetim ve yansıtma gibi birçok kavram kendine yer bulmuştur. Araştırmacıların bu kavramların bir veya daha fazlasını ele alarak öz düzenlemenin doğasını, yapısını ve işleyişini anlamaya yönelik sistematik çabaları, büyük ölçekli bir veri tabanının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu durum; yazma eğitiminde öz düzenleme alanındaki gelişim ve eğilimlerin belirlenmesine ve akademik üretkenliğin değerlendirilmesi amacına katkı sağlayacak çalışmaları da önemli hâle getirmiştir. Bibliyometrik analiz, büyük veri tabanlarından elde edilen bilimsel metinleri sistematik bir şekilde inceleme yoluyla bu amacı destekleyebilmektedir. Bu işlevine rağmen literatürde yazma eğitiminde öz düzenleme konusunda yapılan bibliyometrik bir analiz bulunmamaktadır.

Yazma eğitimindeki araştırmaların bibliyometrik analize tabi tutulduğu az sayıdaki çalışma (örneğin Atasoy, 2022; Karagöz ve Şeref, 2020) öz düzenleme özelinde rapor edilen bulgular içermemektedir. Bu çalışmaların birinde Atasoy (2022) yazma öğretimi alanında yapılan 1172 araştırmayı; yayımlandıkları yıl, dergi ve ülkelerin yanında yayın ve atıfa yönelik çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Başka bir çalışmada Karagöz ve Şeref (2020) WoS veri tabanında dizinlenen 5779 makaleyi yazar, ülke, konu alanı ve yayınla ilgili çeşitli değişkenler açısından bibliyometrik analize tâbi tutmuştur. Batur, Özdil ve Özcan (2022) yaptıkları bibliyometrik analizde Türkçe eğitimi ile ilgili olan ve 2006-2020 yıllarında Millî Eğitim dergisinde yayımlanan 136 makaleyi incelemişlerdir. Makalelerin yazar, anahtar kelime, yöntem ve konu alanlarına göre analiz edildiği çalışmada yazma eğitiminin en fazla çalışma yapılan alanlardan biri olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan çalışmada öz düzenlemeye yönelik bir veri ya da bulgu yer almamaktadır. Benzer nitelikli bir araştırmada da Karagöz ve Koç Ardıç (2019) 2013-2018 yıllarında Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayımlanan 254 akademik yayını incelemiş ve en çok çalışma yapılan alanın yazma eğitimi olduğunu belirlemişlerdir. Çalışmada yazma eğitimi özelinde başka bir bulgu yer almamaktadır.

WoS veri tabanında Türkçe eğitimi üzerine yapılan çalışmaların incelendiği başka bir çalışma Gökçen ve Arslan'a (2019) aittir. Söz konusu çalışmada 128 bilimsel yayın; yayımlandıkları yıllara, ait oldukları alanlara, yayım türlerine, anahtar kelimelerine, yazarlarına ve atıfa ilişkin çeşitli değişkenlere göre analiz edilmiştir. Bu çalışmada da yazma eğitimi ve öz düzenleme özelinde rapor edilen bir bulgu yer almamaktadır. Bunun yanında literatürde yazma eğitimi ve öz düzenleme konusunu ele alan sistematik araştırmalar (örneğin Santangelo vd., 2016; Sun, Wang, & Wang, 2022) olsa da bibliyometrik bir analize rastlanmamıştır. Bu kapsamda mevcut çalışmanın, konuya ilişkin daha geniş bir

bakış açısı geliştirmeye ve literatürün genel eğilimlerini ve gelişimini anlamaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu tür bir analiz; konu hakkındaki bilimsel yayınların sayısını, atıfları, yazarların iş birliği düzeyini, yayınların dağılımını ve diğer metrikleri ölçerek konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara önemli bir kaynak sunacaktır.

Bu temel doğrultusunda çalışmanın amacı, yazma eğitiminde öz düzenleme kavramı ve bu kavramla ilişkili yapıların araştırıldığı bilimsel çalışmaların detaylı bir bibliyometrik analizini gerçekleştirmektir. Bu analiz kapsamında odaklanılan değişkenler şu şekildedir:

- Yayın türü ve diline göre dağılım
- Yıllara göre yayın ve atıf dağılımı
- Araştırma alanlarına göre dağılım
- Anahtar kelimeler
- Ortak yazarların üniversiteleri
- En çok atıf alan dokümanlar
- Bibliyografik eşleşme gösteren dokümanlar
- En çok atıf alan dokümanların yayımlandığı ülkeler
- En çok atıf alan yazarlar
- En çok yayın yapan ve atıf alan dergiler

YÖNTEM

Bu çalışmada yazma eğitiminde öz düzenleme kavramı ve bu kavramla ilişkili yapıların konu edildiği bilimsel araştırmalar bibliyometri yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, belirli bir konu alanındaki literatürün tanımlanmasına dayanmaktadır (Ellegaard & Wallin, 2015). Bu analiz; geniş bir veri kaynağından yayın sayısı, en sık atıf yapılan yazarlar, en fazla yayına sahip bilimsel dergiler gibi değişkenler temelinde bulgular elde edilmesine ve böylece konu alanının gelişimine yönelik anlayış geliştirilmesine katkı sağlayan bir yöntemdir (Roig-Tierno, Gonzalez-Cruz, & Llopis-Martinez, 2017). Bu yöntem kapsamında öncelikle veri tabanı seçimi yapılmış, veri tabanında yayın tarama işlemi gerçekleştirilmiş ve elde edilen yayınlar atıf ve eş oluşum gibi çeşitli analizlere tâbi tutulmuştur.

Verilerin Toplanması

Analizde kullanılan veri seti, Clarivate Analytics Web of Science Core Collection (WoS) akademik veri tabanında yapılan literatür taraması sonucunda elde edilmiştir. Bu veri tabanının seçilme nedenleri arasında geniş bir kapsama sahip

olması, içerdiği yayınların yüksek kalite standartlarını içermesi, atıf analizleri yapmada önemli bir potansiyel sunması ve bibliyometrik veriler içermesi sayılabilir. WoS aynı zamanda bilimsel alanlar arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanıyan, dünyadaki en popüler bilimsel veri tabanıdır (Wang, Fang, & Sun, 2016). WoS kaynağındaki tarama; öz düzenleme ve yazma ile ilişkili olduğu literatür taraması sonucu tespit edilen anahtar kavramların İngilizce karşılıkları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu anahtar kavramlar şunlardır: "*Writing- motivation (motivasyon), interest (ilgi), task interest (görev ilgisi), self efficacy (öz yeterlik), sense of self (benlik algısı), self confidence (öz güven), self concept (öz algılama), self regulation (öz düzenleme), effort (çaba), identity (kimlik), writer's block (yazar tutukluğu), instrinsic motivation (içsel motivasyon), self control (öz denetim), outcome expectation (sonuç beklentisi), goal setting (hedef belirleme), self judgement (öz yargı), goal orientation (hedef yönelimi), mastery goals (ustalık hedefleri), performance goals (başarı hedefleri), autonomy (özerklik), modeling (modelleme), attribution of success (başarının atfedilmesi), attribution of failure (başarısızlığın atfedimesi), stability (istikrar), persistence (sebat), expectancy (beklenti), value (değer), self talk (öz konuşma), apprehension (kaygı/endişe), anxiety (anksiyete), desire (arzu)"*. Anahtar kavramlar tırnak içinde sisteme girilirken "or" bağlacı ve herhangi bir veri kaybının olmaması için "All Fields" başlığı seçilmiştir. Toplanan makaleler, analiz için uygun hale getirilmek üzere ön işleme aşamasından geçirilmiştir. Bu aşamada; makalelerin başlık, özet ve anahtar kelimeler gibi temel bilgileri; kapsama uygunluk açısından değerlendirilmiştir. Çift yayınlar veya hatalı verileri filtrelemek için gereken düzeltmeler yapılmıştır. Bunlar dışında herhangi bir sınırlamaya gidilmemiştir. Sonuç olarak Ocak 1975-Mayıs 2023'te yayımlanan 780 çalışma, veri setini oluşturmuştur.

Verilerin Analizi

Analizde VOSviewer (1.6.19 sürümü) ağ görselleştirme yazılımı kullanılmıştır. VOSviewer, ortak atıf verilerine dayalı olarak yazarların veya dergilerin haritalarını oluşturmak veya eş-oluşum verilerine dayalı olarak anahtar kelimelerin haritalarını oluşturmak için kullanılan bir programdır (Van Eck ve Waltman, 2010). Bu şekilde yayınlardaki tematik benzerlikler ve ilişkiler görsel olarak ortaya konulmuştur. VOSviewer ayarları, analiz hedeflerine ve veri setinin özelliklerine göre özelleştirilmiştir. Terimlerin ve makalelerin görselleştirilmesi için kullanılan filtreler, kümeler, eşik değerleri ve benzeri parametreler çalışmanın gereksinimlerine uygun şekilde ayarlanmıştır. Ayrıca, analiz sonuçlarının daha iyi yorumlanabilmesi için farklı renk paletleri, etiketleme stratejileri ve görsel düzenlemeler kullanılmıştır. Tüm veri seti; eğilimler, odak

noktaları ve zaman içindeki değişiklikler gibi parametreler çerçevesinde analiz edilmiştir.

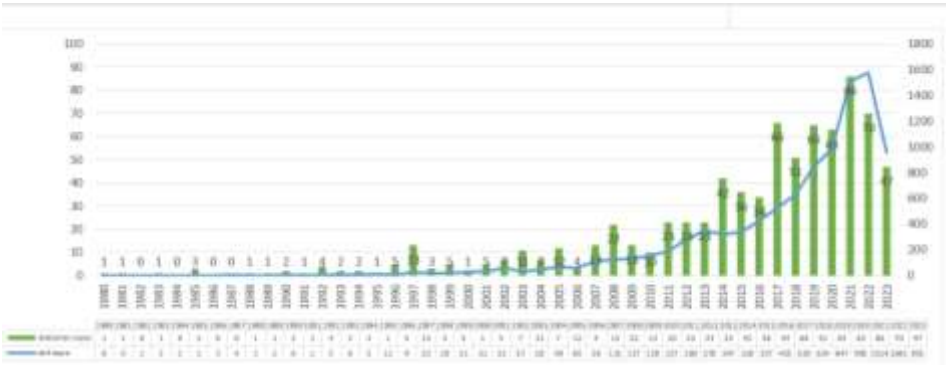
BULGULAR VE YORUM

Yayın Türü ve Diline Göre Dağılım

Ocak 1975-Mayıs 2023 yılları arasındaki kaynakları içeren veri setinde 633 makale, 82 bildiri, 44 kitap bölümü, 15 kitap incelemesi ve 6 bildiri özeti yer almaktadır. Buna göre veri setinin %81,2'sini makaleler oluşturmaktadır. Yayınlarda %96,7'sinin (f = 754) dili İngilizcedir. Bunu İspanyolca (f = 9), Almanca (f = 7), Fransızca (f = 5), Portekizce (f = 3), Felemenkçe (f = 1) ve Türkçe (f = 1) takip etmektedir.

Yıllara Göre Yayın ve Atıf Dağılımı

Yazma eğitiminde öz düzenleme konusundaki yayınların zaman içinde nasıl değiştiğinin, popülerliğinin, etkisinin ve ilerlemesinin anlaşılması için yıllara göre yayın ve atıf dağılımı analizi yapılmıştır. Şekil 1'de bu analiz sonucunda elde edilen grafiğe yer verilmektedir:



Şekil 1. Yıllara göre atıf ve yayın dağılımı

Şekil 1'de görüleceği üzere en fazla yayının yapıldığı yıl 2021'dir. Yayınların %11'i (f = 86) 2021 yılına aittir. En çok atıf yapılan yıl ise 2022 yılıdır. Buna göre veri setinde yer alan 9991 atıfın %15, 8'i (f = 1581) 2022 yılında yapılmıştır. Yayınlara yıllık ortalama 235 atıf yapılmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde yayın ve atıf sayısının 2011 yılından bu yana artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu periyotta yayın ve atıf sayısı 2011 öncesinin

üzerindedir. Bu gösterge; yazma ve öz düzenlemeyi konu alan çalışmaların bilimsel araştırmalarda artan bir ilgi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırma Alanlarına Göre Dağılım

Çalışma kapsamında incelenen diğer bir husus, yayınların ait oldukları araştırma alanlarıdır. Yazma ve öz düzenlemenin hangi araştırma alanlarında bilimsel olarak incelendiğine yönelik bir bakış açısı geliştirmenin konunun çok boyutlu yapısının ve yaygınlığının anlaşılmasında önemli olduğu düşünülmektedir. Tablo 1'de bu alanlara yer verilmektedir:

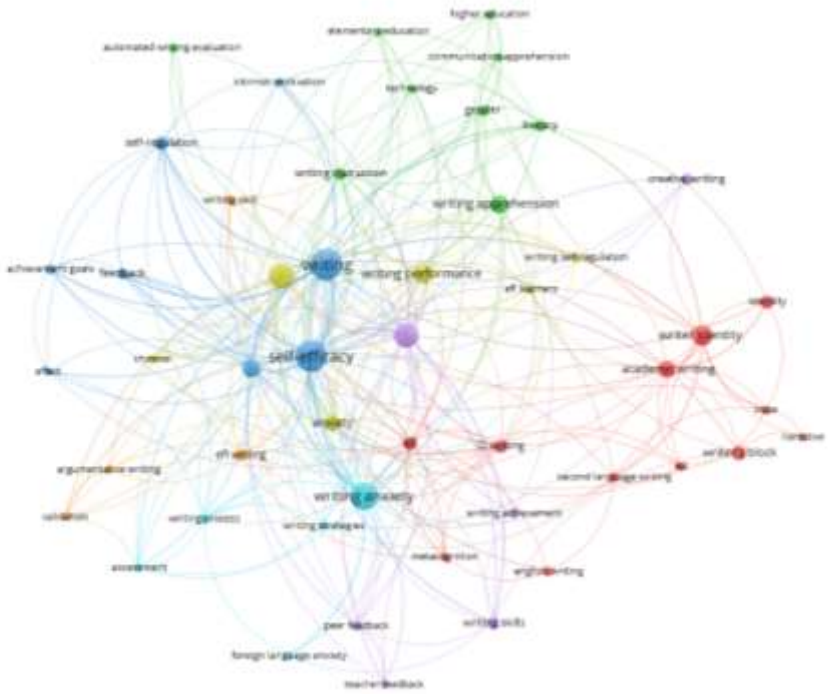
Tablo 1
Yayınların Araştırma Alanlarına Göre Dağılımı

Araştırma alanı	f
Eğitim	360
Psikoloji	160
Dilbilim	149
Edebiyat	48
İletişim	40
Bilişim/bilgisayar	41
Sosyal bilimlerin diğer alanları	30

Tablo 1 incelendiğinde yayınların büyük bir bölümünün (f = 360) eğitim alanında olduğu görülmektedir. Eğitim alanını psikoloji (f = 160), dilbilim (f = 149), edebiyat (f = 48), iletişim (f = 40), bilişim (f = 41) ve sosyal bilimlerin diğer alanları (f = 30) izlemektedir. Analiz sonucunda ortaya çıkan toplam sıklığın yayın sayısından fazla olmasının nedeni, bazı çalışmaların birden fazla araştırma alanının kapsamına girmesidir. Bu veriler, yazma ve öz düzenlemenin yalnızca eğitim bilimleri alanının konusu olmadığını göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Anahtar Kelime Analizi

Bu analizin amacı; alanda odaklanılan konu alanlarını belirlemek, eğilimleri anlamak, varsa disiplinlerarası bağlantıları keşfetmek, yeni araştırma alanlarına ve literatürdeki boşluklara ilişkin bir anlayış geliştirmektir. Bu kapsamda yazma ve öz düzenlemeyi konu alan çalışmaların anahtar kelimeleri eş-oluşum (co-occurrence) diyagramı ile görselleştirilmiştir. Bu diyagram oluşturulurken 5'ten fazla frekansa sahip anahtar kelimeler seçilmiştir. 1686 anahtar kelime arasından bu ölçütü karşılayan 50 anahtar kelimeye ulaşılmıştır. Anahtar kelime ağı Şekil 2'de sunulmaktadır:



Şekil 2. Anahtar kelime ağı

Şekil 2'deki anahtar kelime ağında her biri farklı bir renkle gösterilen 7 küme yer almaktadır. Sekiz kavramın yer aldığı mavi küme, şemanın merkezinde yer almaktadır. Kümede yer alan kavramlar "başarı hedefi, duyuş, geri bildirim, içsel motivasyon, motivasyon, öz yeterlik, öz düzenleme ve yazma"dır. Toplam 135 bağlantı içeren mavi küme, bu yönüyle en fazla bağlantıya sahip olan küme konumundadır. Bunda "yazma" gibi genel bir kavramın ve özellikle öz düzenlemenin merkezi kavramlarından biri olan öz yeterliğin bu kümede olması etkili olmuştur. Tüm kümelerle ilişkili olan "öz yeterlik" 50 anahtar kavramın 34'ü ile bağlantı içindedir. Öz yeterlik kavramını yazma (f = 30) ve motivasyon (f = 23) izlemektedir.

Kırmızı renkle gösterilen kümede on iki anahtar kelime bulunmaktadır. Bunlar ikinci dilde yazma, yabancı dil olarak İngilizce, yazar tutukluğu, üslup, akademik yazma, ikinci dil olarak İngilizce, İngilizce yazma, yazar kimliği, kimlik, anlatı/öykü ve üstbiliştir. Kümede yer alan elemanların toplam bağlantı sayısı

110'dur. Yabancı dil olarak İngilizce (*f* = 18), ikinci dilde yazma (*f* =17), yazar kimliği (*f* = 13) ve akademik yazma (*f* =13) en fazla bağlantıya sahip olan elemanlardır.

Dokuz elemanı olan yeşil kümede otomatik yazı değerlendirmesi, iletişim kaygısı, ilköğretim, cinsiyet, yükseköğretim, okuryazar, teknoloji, yazma kaygısı ve yazma eğitimi anahtar kavramları yer almaktadır. Kümede yer alan elemanların toplam bağlantı sayısı 80'dir. En fazla bağlantısı olan kavramlar yazma öğretimi (f = 14), yazma kaygısı (*f* =14), cinsiyet (*f* = 11) ve okuryazarlık (*f* = 11) şeklindedir.

Altı elemanlı sarı küme 74 bağlantı içermektedir. "Yazma öz yeterliği" (*f* = 23), yazma performansı (*f* = 16), kaygı (*f* = 14) ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenenler (*f* = 9) kavramını içermektedir. Çince, yazmada öz düzenleme. Yazma öz yeterliliği kavramının en fazla ilişkili olduğu kavram olan yazma kaygısı ile 9 bağlantısı bulunmaktadır.

Turkuaz renkli kümenin yabancı dil kaygısı, yazma kaygısı, değerlendirme, yazma süreci ve yazma stratejisi olmak üzere 5 elemanı bulunmaktadır. Elemanlar arasında yazma kaygısı içerdiği 29 bağlantı ile merkeze en yakın konumdaki kavramdır. Bu kavramdan sonra en fazla bağlantıya sahip olan kavram 12 bağlantı ile yazma sürecidir. Kümedeki toplam bağlantı sayısı 63'tür.

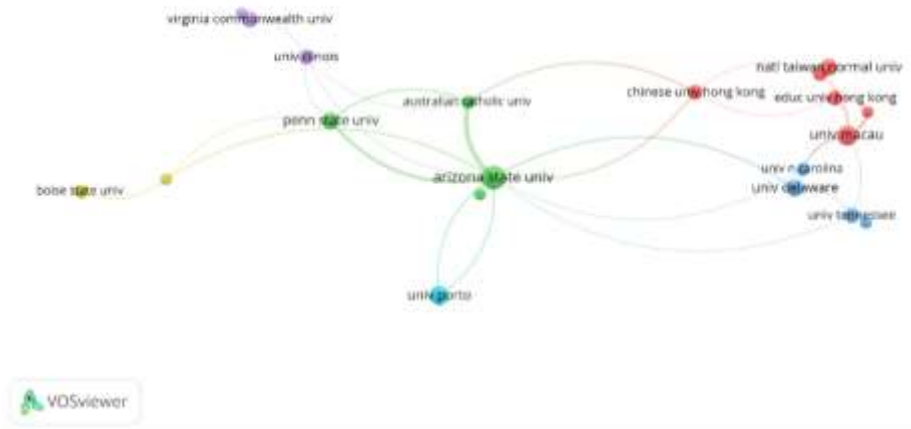
Mor renkli kümede 6 kavram yer almaktadır. Yaratıcı yazma, akran geri bildirimi, öğretmen geri bildirimi, yazma başarısı, yazma motivasyonu ve yazma becerisi kavramları bu kümeye aittir. Yazma motivasyonu kavramı diğer kavramlara nispeten daha merkezi konumda yer almaktadır. Bu merkezi kavram tüm kümelerle ve bu kümelerde yer alan 26 anahtar kavramla ilişkilidir. Bu kavramı akran geri bildirimi (*f* = 10) ve yazma becerisi (*f* = 9) izlemektedir. Kümede toplam 61 bağlantı bulunmaktadır.

Turuncu kümenin eleman sayısı dörttür. Bu küme, şemanın sol alt kısmında yer alıp merkezdeki kavramlara bağlanmaktadır. Tartışmacı yazma, yabancı dil olarak İngilizce yazma, geçerlik ve yazma becerisi kavramları bu kümeye aittir. Yabancı dil olarak İngilizce yazma (*f* = 10) ve yazma becerisi (*f* = 8) en fazla bağlantısı olan kavramlardır. Toplam bağlantı sayısı 31'dir. Yabancı dil olarak İngilizce elemanının en fazla ilişkili olduğu kavram öz yeterliktir (*f* = 3).

En fazla sıklığa sahip olan anahtar kavramlar sırasıyla yazma (*f* = 72), öz yeterlik (*f* = 71), yazma kaygısı (*f* = 52), yazma öz yeterliliği (*f* = 47), yazma motivasyonu (*f* = 44), yazar kimliği (*f* = 32), yazma performansı (*f* = 27), motivasyon (*f* = 24)'dur.

Ortak Yazarların Bağlı Bulundukları Üniversiteler

Bu başlık altında, yayımlanan akademik çalışmaların yazarlarının hangi üniversitelere bağlı bulunduklarına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmektedir. Bu sonuçlar, özellikle yazma eğitiminde öz düzenleme konusunda ortak çalışma ya da proje yapmak isteyen araştırmacılara bir rehberlik sağlayabilir. Analiz sonucunda yazarların 805 farklı üniversiteye bağlı oldukları tespit edilmiş ancak sonuçlar 5'in üzerinde yayın yapan yazarlarla sınırlandıldığında bu sayı 37 olmuştur. Şekil 3, bu 37 üniversiteye yönelik ağ haritasını içermektedir:



Şekil 3. Yazarların bağlı bulundukları üniversiteler

Şekil 3 incelendiğinde konuyla ilgili en fazla yayın yapan araştırmacıların bağlı bulunduğu üniversitelerin sırasıyla Arizona State (f = 20), Macau (f = 14) ve Porto (f = 12) Üniversitesi olduğu görülmektedir. Grafikte yer almasa da Sakarya Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve 19 Mayıs Üniversitesinde de konuyla ilgili ikişer çalışmanın yapıldığı belirlenmiştir. En fazla iş birliği içinde olan üniversiteler ise Arizona State Üniversitesi ile Australian Catholic Üniversitesidir. Bu iki üniversitedeki araştırmacılar arasında toplam 6 iş birliği yapılmıştır. Bunun yanında Tablo 2'de, en fazla atıf alan üniversitelere ilişkin verilere yer verilmektedir:

Tablo 2
Atıf Yapılan Yazarların Bağlı Bulundukları Üniversiteler

Atıf sayısı	Bulunduğu yer	Frekans
Emory	ABD	885
National Taiwan Normal	Tayvan	665
Nebraska	ABD	461
Virginia Commonwealth	ABD	378
Arizona State	ABD	285
Michigan State	ABD	245
Macau	Çin	241
Maryland	ABD	223
Delaware	ABD	216
Tennessee	ABD	155

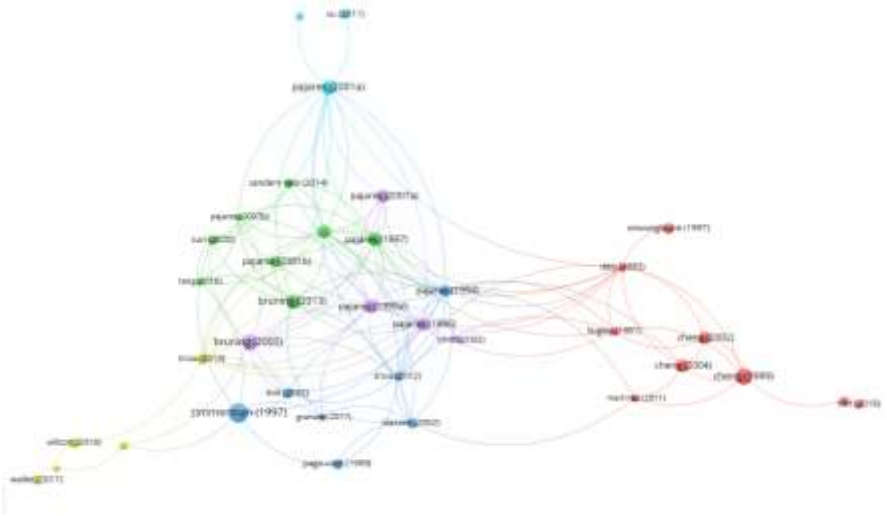
Tablo 2'de görüldüğü gibi en çok atıf alan yazarların bağlı olduğu üniversiteler Emory Üniversitesi (*f* = 885), National Taiwan Normal Üniversitesi (*f* = 665), Nebreska Üniversitesi (*f* = 461) ve Virginia Commonwealth Üniversitesi (*f* = 378) şeklinde sıralanmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde ilk 10 üniversitenin 8'inin ABD'de yer aldığı görülmektedir.

En Çok Atıf Alan Dokümanlar

Atıf yapılan dokümanlar arasındaki ilişkiye bakmanın araştırmacılara etkili kaynak seçimi yapma, araştırma eğilimlerini belirleme ve araştırmacılar arası ilişkileri anlama konusunda katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu kapsamda veri setinde yer alan 780 dokümandan en az 50 atıf alanlar analize dâhil edilmiştir. Bu ölçüte uyan 50 kaynak bulunmaktadır. Şekil 4'te bu kaynakların hangi araştırmacılara ait olduğu ve kaynaklar arasındaki ilişki görselleştirilmiştir.

Şekil 4'e göre en çok atıf yapılan doküman Zimmerman ve Risemberg'e (1997) ait makaledir. Söz konusu makaleye 334 atıf yapılmıştır. Bu makale "çevresel, davranışsal ve kişisel" şeklinde kategorize edilen üç öz düzenleme biçimini içeren bir öz düzenlemeli yazma sosyal bilişsel modeli sunmaktadır. Söz konusu model, yazma sürecinde öz yeterliğin önemini vurgulamaktadır. Genel olarak makalenin, öz düzenlemeli yazmada yer alan birbirine bağlı süreçlerin karmaşık sistemini anlamak için bir çerçeve sağladığı ve bu şekilde yazma öğretimini ve çıktılarını iyileştirmede pratik bir kaynak olduğu ifade edilebilir. En fazla atıf yapılan ikinci makale ise Cheng vd.'ne (1999) aittir. 244 farklı çalışmada atıf yapılan bu makale, dil öğrenenlerde hem konuşma hem de yazma başarısı üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilecek kaygıyı ve düşük öz güveni ele alması açısından önemlidir. Çalışma ayrıca dil öğretmenlerinin öğrencilerinin hem konuşma hem de yazma becerilerini geliştirmeye odaklanmaları gerektiğini

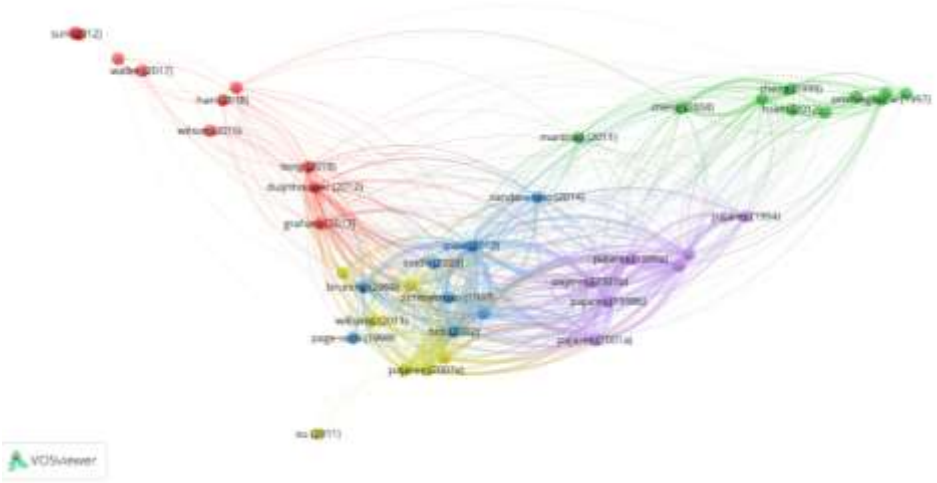
çünkü bu becerilerin birbiriyle ilişkili yapılar olduğunu vurgulamaktadır. Brunning ve Horn (2000) tarafından kaleme alınan makaleye 210 farklı kaynakta atıf yapılımıştır. Bu makale, yazma motivasyonunu geliştirmek için çok önemli olan dört koşulu tanımlamaktadır. Bu koşullar; yazma hakkında işlevsel inançları beslemek, özgün yazma görevleri kullanarak katılımı teşvik etmek, yazma için destekleyici bir bağlam sağlamak ve olumlu bir duygusal ortam yaratmaktır. Pajares ve Valiante'nin (2001) makalesi de 180 atıfla en fazla atıf alan makaleler arasında yer almaktadır. Bu makale, ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonu ve başarısındaki cinsiyet farklılıklarının cinsiyetten ziyade cinsiyete dayalı basmakalıp inançların bir işlevi olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. En çok atıf alan diğer dokümanların listesi Ek 1'de sunulmuştur.



Şekil 4. Atıf alan dokümanlar

Bibliyografik Eşleşme Gösteren Dokümanlar

Yazarların üretkenliklerini daha gerçekçi bir şekilde belirleyebilmek ve genellikle hangi dokümanlara birlikte atıf yapıldığını ortaya koyabilmek amacıyla eşleşmeler doküman temelinde de incelenmiştir. Bibliyografik eşleşme gösteren dokümanlara ulaşmak için bibliographic coupling>Documents işaretlemesi yapılmış ve asgari 50 atıf alan 45 dokümanın haritası elde edilmiştir. Şekil 5'te bu haritaya yer verilmektedir:

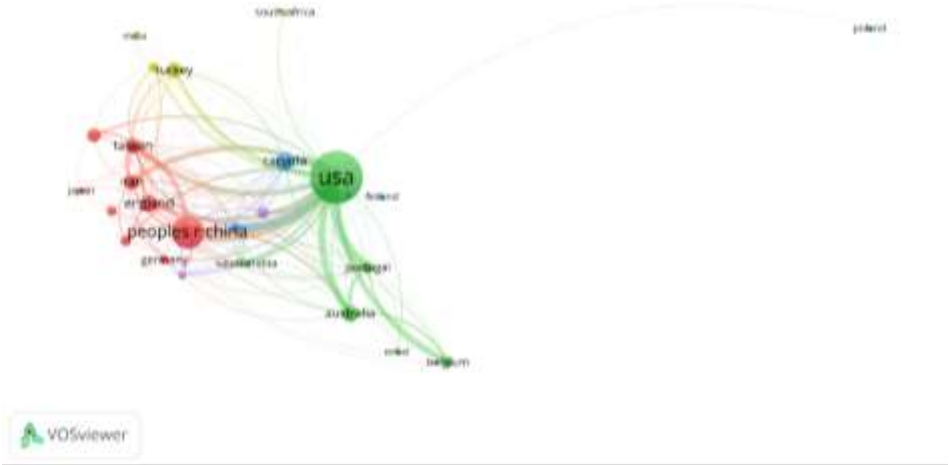


Şekil 5. Bibliyografik eşleşme gösteren dokümanlar

Şekil 5'e göre en fazla atıf yapılan yayın olan Zimmerman ve Risemberg'in (1997) makalesinin birlikte en fazla yer aldığı yayın Troia'ya (2012) aittir. İki makale 15 farklı yayının referanslarında birlikte yer almaktadır.

En Çok Atıf Alan Dokümanların Yayımlandığı Ülkeler

Bu araştırma sorusu kapsamında, bilimsel çalışmaların küresel çaptaki etkisinin ve yaygınlığının anlaşılmasında önemli bir rol oynayacağı düşünüldüğü için en çok atıf alan dokümanların yayımlandığı ülkelere yönelik bulgulara yer verilmiştir. En çok atıf alan dokümanların yayımlandığı ülkeler, uluslararası iş birliği ağlarını ve araştırmacıların hangi ülkelerle daha fazla etkileşimde olduğunu göstermesi ve yeni iş birliklerini teşvik etmesi açısından da önem taşımaktadır. Yapılan araştırma sonucunda; atıf alan dokümanların 67 farklı ülkede yayımlandığı tespit edilse de görsel ağın daha okunabilir olması açısından asgari doküman sayısı 5 olarak belirlenmiş ve Şekil 6'daki haritada bu ölçüte uyan 27 ülkeye yer verilmiştir:

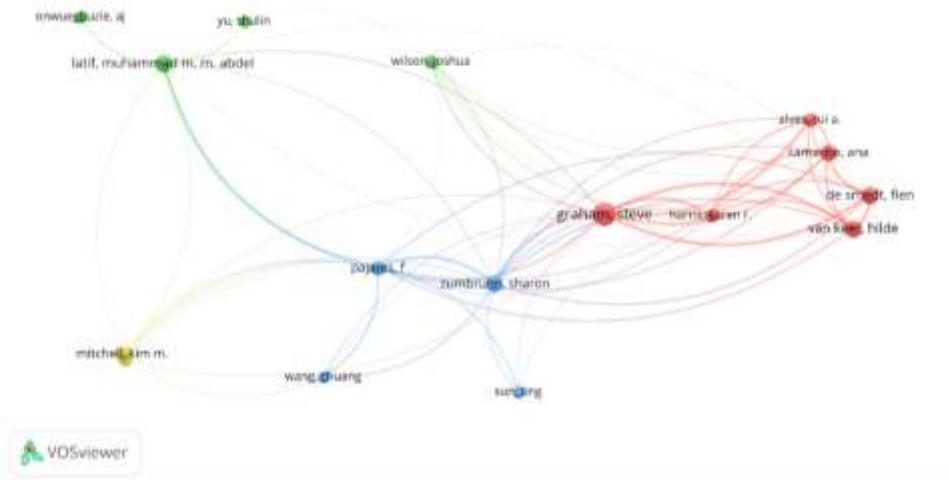


Şekil 6. Alıntı yapılan ülkeler

Şekil 6'da görüldüğü gibi en çok atıf alan ülkeler sırasıyla ABD (*f* = 5379), Tayvan (*f* = 1111) ve Çin Halk Cumhuriyeti (*f* = 713)'dir. En fazla bilimsel iş birliği yapan ülkeler ise 224 iş birliği ile ABD ve Çin Halk Cumhuriyeti'dir. Diğer önemli iş birliği Amerika ve Portekiz arasındadır. İki ülke arasındaki iş birliği sayısı 124'tür. Türkiye'deki araştırmacıların en fazla iş birliği yaptığı ülke ABD'dir (*f* = 53). Türkiye en çok atıf alan ülkeler sıralamasında 126 atıfla 13. sıradadır. En fazla yayın yapılan ülkeler ise "Amerika (*f* = 261), Çin (*f* = 112), Kanada (*f* = 38), İngiltere (*f* = 34), Avustralya (*f* = 31), Türkiye (*f* = 29), İran (*f* = 28), Tayvan (*f* = 27), Malezya (*f* = 23), İspanya (*f* = 18) şeklinde sıralanmaktadır. Türkiye kaynaklı yayınların listesi Ek 2'de sunulmuştur.

En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Yazarlar

Hangi yazarlar atıf yapıldığı bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılar için önemli bir sorudur. Yapılan analiz sonucunda konuyla ilgili bilimsel yayını olan 1641 yazar olduğu tespit edilmiştir. Okunabilir bir ağ haritası elde edebilmek için doküman sayısı 5 ile sınırlandırılmış ve bu şekilde yazar sayısı 18'e düşürülmüştür. Şekil 7'de konuyla ilgili en az 5 yayını olan 18 yazara ilişkin bibliyometrik eşleşme bulguları sunulmaktadır:

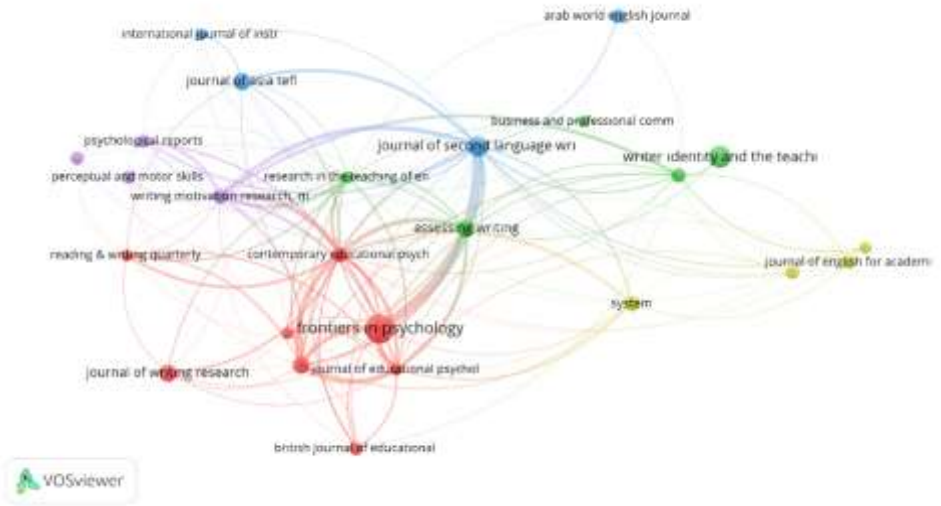


Şekil 7. Alıntı yapılan yazarlar

Şekil 7'ye göre konuyla ilgili en çok yayın yapan araştırmacılar Steve Graham (*f* = 15), Fien De Smedt (*f* = 9), Hilde Van Keer (*f* = 9), Muhammed M. M. Abdel Latif'tir (*f* = 9). En çok atıf alan yazarlar ise Frank Pajares (*f* = 1037), Sharon Zumbrunn (*f* = 318), Steve Graham (*f* = 207)'dir. Bunun yanında en fazla bibliyografik eşleşme gösteren yazarlar Frank Pajares ve Muhammed M. M. Abdel Latif olmuştur. İki araştırmacı 29 çalışmanın kaynakçasında bibliyografik eşleşme göstererek birlikte yer almaktadır.

En Çok Yayın Yapan ve Atıf Alan Dergiler

Bu başlık altında en çok yayın yapan ve atıf alan dergilere yer verilmiştir. Analiz sonucunda en az 5 çalışmanın yayımlandığı 25 dergiye ulaşılmıştır. Şekil 8'de bu analizin sonuçlarına yer almaktadır:



Şekil 8. Atıf yapılan dergiler

Şekil 8'e göre en fazla doküman içeren dergiler Frontiers in Psychology (*f* = 29), Writer Identity and the Teaching and Learning of Writing (*f* = 17), Journal of Second Language Writing (*f* = 14)'tir. En çok atıf alan dergi ise eğitim psikolojisi alanında yayın yapan prestijli bir akademik dergi olan Contemporary Educational Psychology'dir (*f* = 736). Güncel etki faktörü 10.3 olan dergi; öğrenme, öğretme ve eğitim süreçleri ile ilgili psikolojik konulara odaklanan makaleleri yayımlayarak eğitim alanındaki araştırmacılara, öğretmenlere, psikologlara ve diğer paydaşlara önemli içerikler sunmaktadır. En çok atıf alan diğer dergiler arasında sırasıyla Journal of Second Language Writing (*f* = 523), Journal of Educational Psychology (*f* = 437), Research in the Teaching of English (*f* = 360), Reading and Writing (*f* = 263), Written Communication (*f* = 190) bulunmaktadır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada 1975-2023 yıllarında yazma eğitiminde öz düzenleme ve ilişkili yapıların araştırıldığı 780 çalışma bibliyometrik analize tâbi tutulmuştur. Analiz; yayın türü ve dili, araştırma alanı, anahtar kelime, atıf ve yazarlarla ilişkili çeşitli değişkenler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma sonucunda yazma ve öz düzenleme konusunda yapılan yayınların ve atıf sayılarının artış eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre 2021 yılı, konuyla ilgili en fazla çalışmanın; 2022 ise en fazla atıfın yapıldığı yıllar olmuştur. Bu sonuç, yazma eğitimi ile ilgili olarak bibliyometrik analizin yapıldığı çalışmaların (Atasoy, 2022; Karagöz ve Şeref, 2020) bulgularıyla örtüşmektedir. Konuya olan ilginin dikkate değer bir artış eğiliminde olmasının birçok nedeni olabilir. Öncelikle yirmi birinci yüzyılda genel olarak pedagoji alanında, özelde ise öğrenme yöntemleri ve müfredat gibi çeşitli alanlarda ortaya çıkan değişimlerin araştırma ilgisinin bu alanlarda yoğunlaşmasına zemin hazırlaması muhtemeldir. Yayın ve özellikle atıf sayısındaki artış, konunun zaman içinde kuramsal ve pratik anlamda çerçevesini genişletmesinin bir sonucu olarak da yorumlanabilir. Öte yandan yaşanan dijital dönüşümün araştırmacıların akademik faaliyetlerini daha aktif bir şekilde yürütmelerine ve bilgi paylaşımında daha etkin olmalarına olanak tanıması da bu durumun ortaya çıkmasının olası nedenler arasında sayılabilir. Zira dijital platformlar ve çevrim içi veri tabanları; araştırmacıların kaynaklara kolaylıkla erişebilmelerini, atıf yapıp alabilmelerini ve dünyanın farklı bölgelerindeki paydaşlarıyla akademik iş birliği yapabilmelerini mümkün kılmaktadır.

Çalışmada yer verilen diğer bir bulgu, yazmada öz düzenleme konusunun hangi alanlarda bilimsel olarak araştırıldığıdır. Beklendiği üzere eğitim, konunun en fazla araştırıldığı alan olmuştur. Bununla birlikte konunun psikoloji, dil bilim, edebiyat, iletişim ve bilişim/bilgisayar gibi alanlar da çeşitli araştırmalara konu edilmesi hem öz düzenlemenin hem de yazmanın disiplinler arası niteliğini ortaya koyması açısından dikkate değerdir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmaların yayın türleri çeşitlilik gösterse de makaleler diğer türlere oranla çok daha fazla sayıdadır. Bu durum, makalenin akademik dünyada en yaygın ve kabul gören yayın türü olması ile açıklanabilir. Bununla birlikte araştırmacıların kariyer gelişimi de bu tercihi şekillendiren nedenler arasında sayılabilir. Yüksek etki faktörüne sahip dergilerde yayımlanan makaleler, araştırmacıların daha fazla atıf almasını ve akademik çevrelerce tanınmasını sağlamaktadır. Yayın dili açısından bakıldığında ise İngilizcenin yayınların tamamına yakınının dili olduğu görülmektedir. Bunun en önemli nedeni şüphesiz ki İngilizcenin, dünya genelinde en fazla öğretilen ve rağbet edilen dillerin başında gelmesidir. Araştırmacılar uluslararası iş birliği yapmak için ortak bir dile ihtiyaç duymaktadırlar ve bu ortak dil büyük oranda İngilizce olmaktadır. Yüksek etki faktörüne sahip olanlar başta olmak üzere bilimsel dergilerin büyük çoğunluğunun yayın dili İngilizcedir.

Bu çalışmadaki bulgular incelendiğinde konuyla ilgili en fazla atıf yapılan araştırmacıların (örneğin Frank Pajares, Sharon Zumbrunn, Steve Graham) ve araştırmacıların bağlı bulundukları üniversitelerin (Emory, Nebraska, Virginia Commonwealth, Arizona State, Michigan State vb.) ABD'de olduğu görülmektedir. Anahtar kelime analizinde de görüleceği üzere alana katkı sağlayan birçok araştırmacı ana dil olarak İngilizce, İngilizcenin ikinci ya da yabancı dil olarak öğretimi alanında çalışma yapmaktadır. Bununla birlikte en fazla yayının yapıldığı ülke ABD, en fazla yayının yapıldığı ilk beş ülkeden dördü (ABD, Kanada, İngiltere, Avustralya) yine Anglofon ülkelerdir. En çok atıf alan dergiler (Contemporary Educational Psychology, Journal of Second Language Writing, Journal of Educational Psychology, Research in the Teaching of English, Reading and Writing) de ABD merkezlidir. En fazla bilimsel iş birliği de ABD'de görev yapan araştırmacılarla gerçekleştirilmiştir. Bu ve benzer göstergeler, ABD'nin bu alanda lider konumda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu öncü rol; genel olarak eğitimde, özelde ise yazmada öz düzenleme konusunda ABD'nin sağlam bir araştırma geleneğine sahip olması ile açıklanabilir.

Türkiye özelindeki bulgular değerlendirildiğinde de öz düzenleme ve yazma konusundaki çalışmaların özellikle son yıllarda belli bir ivme kazandığı görülmektedir. Buna göre Türkiye en çok atıf alan ülkeler sıralamasında 13, en çok yayın yapılan ülke sıralamasında ise 6. durumdadır. Öte yandan atıf sıralamasının yayın sıralamasından daha altta olması, Türkiye'deki araştırmacıların alandaki konumunun ve yayın niteliğinin hâlihazırda istenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Yazmada öz düzenleme alanının terminolojisine katkı sağlayacak çalışmaların (kuram ya da model geliştirme, farklı çalışma gruplarıyla disiplinler arası ve/veya boylamsal çalışmalar yürütme vb.) yapılması bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlayabilir. Benzer bir katkı, Türkiye'de konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacıların etki faktörü yüksek dergilerde yayın yapmaları yoluyla da sunulabilir. Bu doğrultuda lisansüstü tezlerin kalitesinin artırılması tezden üretilen makalelerin niteliğine olumlu yansıyacaktır. Zira Türkiye'de yalnızca öz düzenleme konusunda (ilişki yapılar hariç) 300'ün, öz düzenleme ve yazma konusunda 30'un üzerinde tez yayımlanmıştır.

Anahtar kelime analizi sonucunda, öz düzenleme ile ilişkili olarak yayınlarda en fazla yer verilen kavramın "öz yeterlik" olduğu tespit edilmiştir. 1990'lı yıllardan itibaren bu kavram, diğer yazma motivasyonu yapılarından daha kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Abdel Latif, 2019). Şüphesiz ki bunda yazma yaklaşımlarında ürün vurgusundan süreç vurgusuna doğru yaşanan değişim etkili olmuştur. Bununla birlikte öz yeterliğin öz düzenleme açısından oynadığı önemli rol de bu yapının daha fazla araştırılmasını teşvik etmiş olabilir. Nitekim bir

kişinin yeterliliğine olan inancının öz düzenleyici davranışının kritik bir yordayıcısı olduğu kabul edilmektedir (Usher ve Schunk, 2017). Öz yeterlik inançları, öğrencilerin yazma konusunda öz düzenleyici çabaları başlatma ve sürdürme motivasyonları üzerinde etkilidir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007). Öz yeterliği yüksek olan kişiler; kendileri için zorlu hedefler belirlemekte, ilerlemelerini izlemekte ve kendi başarılarını sağlamak için adımlar atmaktadır. Bu nedenle de daha iyi öz düzenleme yapmakta, daha olumlu düşünmekte, başarılı sonuçlar beklemekte ve zorluklarla karşılaştıklarında sebat etmektedirler (Usher ve Schunk, 2017).

Çalışma sonucunda öz düzenleme ile ilgili bazı duyuşsal ve motivasyonel yapılara ilişkin çalışma sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Gelecekteki yazma araştırmalarında çeşitli bilişsel, duyuşsal ya da motivasyonel yapıların araştırılması, öz düzenleme alanının kuramsal çerçevesinin genişlemesini ve bibliyometrik analizlerin farklı kavramları da içerecek şekilde yapılmasını sağlayacaktır.

Bu çalışmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin verilerin analizinde kullanılan VOSviewer yazılımının Türkçe dil desteği sunmaması, ara yüzün İngilizce olmasından kaynaklı olarak sadece İngilizce anahtar kavramların aratılması bir sınırlılıktır. Bununla birlikte çalışmanın sonuçlarını etkileme olasılığı düşük olsa da veri tabanında gerçekleştirilen taramada bazı çalışmaların atlanmış olması muhtemeldir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abdel Latif, M. M. M. (2019). Unresolved issues in defining and assessing writing motivational constructs: A review of conceptualization and measurement perspectives. *Assessing Writing*, 100417.

Atasoy, A. (2022). Yazma öğretimi araştırmalarının görünümüne ilişkin bibliyometrik bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 11*(3), 1150-1175.

Batur, Z., Özdil, Ş. & Özcan, H. Z. (2022). Millî Eğitim Dergisi'nde yayımlanan makalelerin Türkçe eğitimi açısından bibliyometrik analizi. *Millî Eğitim, 51*(234), 1591-1612.

Boscolo, P. & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing, 19: Writing and Motivation* (pp. 1–14). Elsevier.

Ellegaard, O. & Wallin, J. A. (2015). The bibliometric analysis of scholarly production: How great is the impact? *Scientometrics*, *105*, 1809-1831.

Gökçen, D. & Arslan, M. (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: Bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages, 1*(1), 39-56.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C. & Santangelo, T. (2017). Self-regulation and writing. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (pp. 138-152). Routledge.

Harris, K. R. & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Brookline Books.

Karagöz, B. & Koç Ardıç, İ. (2019). Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7*(2), 419-435.

Karagöz, B. & Şeref, İ. (2020) Yazma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir inceleme: Web of Science veri tabanında eğilimler. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, *8*(1), 67-86.

Reeve, J. (2017). *Understanding motivation and emotion* (7th. ed.). Wiley.

Roig-Tierno, N., Gonzalez-Cruz, T. F. & Llopis-Martinez, J. (2017). An overview of qualitative comparative analysis: A bibliometric analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*, *2*(1), 15-23.

Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2016). Self-regulation and writing: Meta-analysis of the self-regulation processes in Zimmerman and Risemberg's model. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 174–193). The Guilford Press.

Schunk, D. H. & Greene, J. A. (2017). Historical, contemporary, and future perspectives on self-regulated learning and performance. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd. ed., pp. 1-15). Routledge.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated Learning: From teaching to self-reflective practice*. Guilford Press.

Sun, T., Wang, C. & Wang, Y. (2022). The effectiveness of self-regulated strategy development on improving English writing: Evidence from the last decade. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *35*(10), 2497-2522.

Usher, E. L. & Schunk, D. H. (2017). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd. ed., pp. 19-35). Routledge.

Van Eck, N. J. & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538.

Wang, X., Fang, Z. Sun, X. (2016). Usage patterns of scholarly articles on web of science: A study on web of science usage count. *Scientometrics, 109*(2), 917–926.

Winne, P. H. & Hadwin, A. F. (2010). Self-regulated learning and socio-cognitive theory. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd. ed., Vol. 5, pp. 503-508). Academic Press, Elsevier.

Zimmerman, B. J. & Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: The development of self-regulatory skill. In G. J. Rijlaarsdam (Series Ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume Eds.), *Studies in Writing, Vol. 19, Writing and motivation* (pp. 51-69). Elsevier.

Zimmerman, B. J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73– 101.

EXTENDED ABSTRACT

Aim: The primary purpose of this study is to conduct a detailed bibliometric analysis of scientific studies in which the concept of self-regulation in writing instruction and related constructs are investigated. This comprehensive analysis contributes to understanding research trends and orientations in writing education and self-regulation. Within the scope of the study, publications were analyzed in terms of various variables such as language, genre, citation, research area, author, keyword, and journal. The analysis of the distribution of research on publication types and languages aims to reveal the field's trends, focusing on publication formats and linguistic preferences. The distribution of publications and citations by year and the popularity and citation trends of the topic over time were analyzed. In addition, the distribution of the studies according to different research fields was evaluated to reveal how writing instruction and self-regulation are handled in different disciplines. Through keyword analysis, it was aimed to

determine which main themes the topic was centered around and which concepts were more prominent. The analyses conducted to identify important references, influential researchers, universities, journals, and studies in the field will allow researchers, educators, and policymakers to understand better and evaluate the field's current state and future directions.

Method: Bibliometrics method was used in this study. This method identifies and analyzes the literature in a specific subject area (Ellegaard & Wallin, 2015). The dataset used in the study was obtained from the Clarivate Analytics Web of Science Core Collection (WoS) database. WoS was chosen because of its broad scope, high-quality publication content, citation analysis capabilities, and bibliometric data. The literature review was conducted using key concepts such as "writing-motivation, interest, task interest, self-efficacy, sense of self, self-confidence, self-concept, self-regulation, effort, identity, writer's block, intrinsic motivation, self-control, outcome expectation, goal setting, self-judgment, goal orientation, mastery goals, performance goals, autonomy, modeling, attribution of success, attribution of failure, stability, persistence, expectancy, value, self-talk, apprehension, anxiety, desire.". As a result, 780 studies published between January 1975 and May 2023 constituted the data set. This data set was analyzed using network visualization software called VOSviewer (version 1.6.19).

Findings: Articles constitute 81.2% of the studies in the data set. The year with the highest number of publications is 2021. 11% (f = 86) of the publications belong to 2021. The most cited year is 2022. Accordingly, 15.82% (f = 1581) of the 9991 citations in the dataset were made in 2022. Publications are cited 235 times a year on average. Most of the publications (f = 360) are in education. Education is followed by psychology, linguistics, literature, communication, informatics, and other fields of social sciences. The key concepts with the highest frequency in the studies are writing (f = 72), self-efficacy (f = 71), writing anxiety (f = 52), writing self-efficacy (f = 47), and writing motivation (f = 44). Self-efficacy is the related construct with the highest number of links.

The university with which the researchers with the highest number of publications are affiliated is Arizona State University (f = 20), and the universities with the highest number of collaborations are Arizona State University and Australian Catholic University. The university with the most cited co-authors is Emory University in the USA (f = 885), while 8 of the top 10 universities in this field are also in the USA.

The most cited document is the article by Zimmerman and Risemberg (1997), with 334 citations. This article presents a social cognitive model of self-regulated writing that includes three forms of self-regulation categorized as

"environmental, behavioral, and personal" and emphasizes the importance of self-efficacy in the writing process. The publication in which Zimmerman and Risemberg's (1997) article shows bibliographic-coupling belongs to Troia (2012). The two articles appear together in the references of 15 different publications. The most cited countries are the USA (*f* = 5379), Taiwan (*f* = 1111), and the People's Republic of China (*f* = 713). The countries with the highest number of scientific collaborations are the USA and the People's Republic of China, with 224 collaborations. The country with which researchers in Turkey collaborate the most is the USA (*f* = 53). The countries with the highest number of publications are "Anglophone countries such as America (*f* = 261), Canada (*f* = 38), England (f = 34), and Australia (f = 31). Turkey is the 6th most published and 13th most cited country.

The researcher with the most publications is Steve Graham (f = 15), and the most cited author is Frank Pajares (f = 1037). The journal with the most documents is Frontiers in Psychology (f = 29), while Contemporary Educational Psychology is the most cited journal with 736 citations. Both journals are based in the USA.

Discussion and Conclusion: As a result of the study, it was determined that the number of publications and citations in the field of writing education and self-regulation showed an increasing trend. Changes in pedagogy, learning methods, and curricular developments have likely affected this increase. At the same time, digital transformation has enabled researchers to conduct their studies and share information more effectively. Although the publication types of the studies on the subject vary, articles are much more numerous than others. This can be explained by the fact that the article is the most common and accepted type of publication in the academic world. This is because articles published in journals with a high impact factor enable researchers to receive more citations and be recognized by academic circles.

Almost all of the publications are in English. The good status of English in the international arena, the fact that the language of publication of the majority of scientific journals, especially those with a high impact factor, is English, and the fact that the majority of scientific studies are conducted in Anglophone countries can be counted among the reasons for this situation. As a matter of fact, four of the top five countries with the highest number of publications (USA, Canada, UK, Australia) are Anglophone countries. Indicators such as that the most cited journals are in the USA and that most scientific collaborations are carried out with researchers working in the USA reveal that the USA is the leader in this field.

Although scientific research in Turkey has gained momentum in recent years, researchers need to make more efforts to receive more international citations and publish in top-tier journals. For this to happen, there is a need to improve the quality of publications. Further study of the subject at the graduate level will facilitate the production of qualified publications.

As a result of the study, it was determined that the concept of "self-efficacy" was the most emphasized topic. This result proves the critical importance of self-efficacy in terms of self-regulation. However, there are only some studies on some constructs related to self-regulation. Investigating these constructs in future writing studies will expand the theoretical framework of self-regulation and enable bibliometric analyses to include different concepts.

EKLER

Ek 1. En Çok Atıf Alan Yayınların Listesi

1. Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self- regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22* (1), 73-101.
2. Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning, 49*(3), 417-446.
3. Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist, 35*(1), 25-37.
4. Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology, 26*(3), 366-381.
5. Bruning, R., Zumbrunn, S. (2013). Examining dimension of self-efficacy for writing. *Journal Of Educational Psychology, 105*(1), 25-38.
6. Pajares, F., Miller, DM., Johnson, MJ. (1999). Gender differences in writing self-beliefs of elementary school students. *Journal Of Educational Psychology, 91*(1), 50-61.
7. Pajares, F., & Valiente, G. (1997). Influence of self- efficacy on elementary student's writing. *Journal of Eductinoal Research, 90*(6), 353-360.
8. Pajares, F., Johnson, M. H., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 4*2(1), 104-120.
9. Pajares F., & Valiente G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self- beliefs of middle school students. *Contemporary Educational Psychology, 24(4*), 390-405.
10. Pajares F., & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the School, 33*(2), 163-175.

Ek 2. Türkiye Kaynaklı Yayınların Listesi

1. Güneyli, A. (2016). Analyzing writing anxiety level of Turkish **C**ypriot students. *Eğitim ve Bilim, 41*(183), 163-180.
2. Atasoy, A. (2021). The relationship between writing self-efficacy and writing skill: a meta-analysis study. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 213-236.
3. Zorbaz, K. Z. (2015). The effects of various variables on university students' writer's block levels. *Anthropologist, 21* (1-2), 311-322.
4. Baştuğ, M., Ertem, I. S., & Keskin, H. K. (2017). A phenomenological research study on writer's block: causes, processes, and results. *Education and Training, 59*(6), 605-618.
5. Baştuğ, M. (2015). Effects of primary school fourth-grade students' attitude, disposition and writer's block on writing success. *Eğitim ve Bilim, 40*(180), 73-88.
6. Çocuk, H. E., Yelken, T. Y., & Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research, 63*, 335-352.
7. Güler, N., İlhan, M., Güneyli, A., & Demir, S. (2017). An evaluation of the psychometric properties of three different forms of Daly and Miller's writing apprehension test through Rasch analysis. *Educational Sciences- Theory & Practice, 17*(3), 721-744.
8. Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Developing a writing anxiety scale and examining writing anxiety based on various variables. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 703-707.
9. Özüdoğru, G., & Çakır, H. (2021). Non-linear digital storytelling: effect on technology utilization and writing self-efficacy. *Technology in Society, 67*, 101798.
10. Genç, E., & Yaylı, D. (2019). The second language writing anxiety: the perceived sources and consequences. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 45*, 235-251.
11. Kulaşaklı, E. (2021). An investigation into Turkish efl learners' academic writing motivation. *Eurasian Journal of Educational Research, 93*, 165-178.
12. Berk, R.R., & Ünal, E. (2017). Comparison of writing anxiety and writing dispositions of sixth, seventh and eighth grade students. *International Journal of Instruction, 10*(1), 237-254.
13. Erdoğan, T. (2018). The effect of creative drama on the writing anxiety of pre-service classroom teachers. *Croation Journal of Education, 30*(3), 867-902.
14. Yastıbaş, G. C., & Yastıbaş, A. E. (2015). The effect of peer feedback on writing anxiety in Turkish EFL (English as a foreign language) students. *Proceedıngs of the 1st Globelt Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, 199*, 530-538.
15. Özdemir, E., & Aydın, S. (2017). Blogging effect on English as a foreign language writing motivation: blogging and writing motivation. *International Journal of Computer Assisted Language Learning and Teaching, 7*(2), 40-57.

16. Kahraman, A. (2012). Prospective ELT teachers' sense of writing self-efficacy and its effects on writing achievement. *4th World Conference on Educational Sciences (WCES-2012), 46,* 711-714.
17. Bozgun, K., & Akın Kösterelioğlu, M. (2021). The roles of social-emotional development, academic grit and subjective well-being in primary school students' reading-writing motivation. *Reading Psychology, 42*, (8), 836-857.
18. Bayat, N. (2014). The effect of the process writing approach on writing success and anxiety. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 1133-1141.
19. Tanyer, S. (2015). The role of writing and reading self-efficacy in first-year preservice EFL teachers' writing performance. *Proceedıngs of the 1st Globelt Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, 199*, 38-43.
20. Boyacı, S. D. B., & Güner, M. (2018). The impact of authentic material use on development of the reading comprehension, writing skills and motivation in language course. *International Journal of Instruction, 11*(2), s. 351-368.
21. Kahraman, A. (2013). Affective and cognitive effects of coded teacher feedback on fl writing students. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28*(1), 189-201.
22. Türkben, T. (2019). The effects of creative writing practices on the writing skills of students learning Turkish as a second language. *Eurasian Journal of Educational Research, 83,* 83-208.
23. Yaman, H. (2014). The relation general anxiety levels, anxiety of writing, and attitude for Turkish course of secondary school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(3), 117-1122.
24. Aydın, A., Yürük, S. E., Reisoğlu, İ., & Göktaş, Y. (2023). Main barriers and possible enablers of academicians while publishing. *Scientometrics, 128*(1), 623-650.
25. Özdemir, E., & Aydın, S. (2015). The effects of wikis on motivation in efl writing. *Proceeding of 6th World on Educational Sciences, 191,* 2359-2363.
26. Arıcı, A. F., & Kaldırım, A. (2015). The effect of the process-based writing approach on writing success and anxiety of pre-service teachers. *Anthropologist 22*(2), 318-327.
27. Yamaç, A., & Öztürk, E. (2018). An evaluation of Turkish primary school teachers' practices and perceptions of teaching writing: a mixed method study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(4), 846-867.
28. Tomak, L., & Midik, O. (2018). Primary principles in developing scale with rasch analysis: portfolio anxiety assessment. *Nigerian Journal of Clinical Practice, 21*(10), 1296-1303.
29. Bayraktar, A. (2013). Nature of interactions during teacher-student writing conferences, revisiting the potential effects of self-efficacy beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research 13(*50), 63-85.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 2995-3026
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72386
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 15.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Öztürk, S. (2023). Belediye Web Sayfalarının Tanıma ve Tanıtma Amaçlı Kullanımı: Burdur'un İlçe Belediyeleri Üzerine Bir Analiz. *Journal of History School*, 66, 2995-3026.

BELEDİYE WEB SAYFALARININ TANIMA VE TANITMA AMAÇLI KULLANIMI: BURDUR'UN İLÇE BELEDİYELERİ ÜZERİNE BİR ANALİZ

Serkan ÖZTÜRK[1]

Öz

Dijital çağın hızlı dönüşümü her alanda olduğu gibi halka ilişkiler faaliyetlerini de değiştirmiş ve dönüştürmüştür. Kurum ve kuruluşların hedef kitlelerine yönelik tanıma ve tanıtma faaliyetlerinin dijital ortamlarda da güçlü bir şekilde sürdürülmesi gerekmektedir. Bu bağlamda kurum ve kuruluşların hem kendini tanıtması hem de hedef kitlesini tanıması açısından önemli bir role sahip olan kurumsal web sitelerine daha fazla özen göstermeleri gerekmektedir. Kurumsal web siteleri bütün kurum ve kuruluşlar için, hedef kitleler ile çok hızlı iletişimin kurulabilmesine olanak tanıyan ve aynı zamanda kontrol edilebilir olan bir araçtır. Bu araç etkili kullanıldığı zaman kuruluşlara çeşitli kolaylıklar sağlamakta, imajlarına olumlu katkı sunmakta ve rekabette öne çıkmaya yardımcı olmaktadır. Bu çalışmada özellikle halkla karşılıklı iletişimin vazgeçilmez olduğu belediyelere odaklanılarak, belediyelerin web sayfalarında halkı tanımak ve kurumu halka tanıtmak amacıyla yaptıkları faaliyetler incelenmiştir. İyi bir web sitesinde olması gereken özellikler göz önünde bulundurularak Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfaları özellikle halkla ilişkilerin önemli iki bileşeni olan tanıma ve tanıtma kavramları çerçevesinde analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre belediyelerin web sayfalarının biçimsel özellikler bakımından gerekli kriterleri büyük ölçüde karşıladığı gözlenmiştir. Belediyelerin kurumsal web sitelerinde tanıtmaya yönelik faaliyetlerin de yeterli düzeyde gerçekleştiği gözlenirken, tanıma faaliyetlerinin ise düşük seviyede kaldığı ve tanımaya yönelik yeterli uygulamanın web sayfalarında bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Web Siteleri, Tanıma, Tanıtma, Belediyeler.

[1] Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Bucak İşletme Fakültesi, Halkla İlişkiler ve Tanıtım Bölümü, serkanozturk@mehmetakif.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6312-5837

Serkan ÖZTÜRK

The Use of Municipal Web Pages for Recognition and Promotion: An Analysis on the District Municipalities of Burdur

Abstract

The rapid transformation of the digital age has changed and transformed public relations activities, as in every field. Recognition and promotion activities of institutions and organizations towards their target audiences need to be continued strongly in digital environments. In this context, institutions and organizations need to pay more attention to corporate websites, which play an important role in both promoting themselves and knowing their target audience. Corporate websites are a tool for all institutions and organizations that allows very fast communication with target audiences and is also controllable. When used effectively, this tool provides various conveniences to organizations, contributes positively to their image and helps them stand out in the competition. In this study, focusing especially on municipalities where mutual communication with the public is indispensable, the activities carried out by the municipalities on their web pages to get to know the public and introduce the institution to the public were examined. Considering the features that a good website should have, the web pages of Burdur's district municipalities were analyzed within the framework of the concepts of recognition and promotion, which are two important components of public relations. According to the results obtained, it has been observed that the web pages of the municipalities largely meet the necessary criteria in terms of formal features. While it was observed that the promotional activities were carried out at a sufficient level on the corporate websites of the municipalities, it was observed that the recognition activities remained at a low level and there were not sufficient applications for recognition on the web pages.

Keywords: Websites, Recognition, Promotion, Municipalities

GİRİŞ

İletişim çağı ve dijital çağ olarak da anılan günümüz koşullarında internet teknolojilerini etkili kullanmak, onun sunduğu fırsat ve kolaylıklardan yararlanmak, kişi, kurum ve kuruluşlar için büyük önem taşımaktadır. Her geçen gün kullanıcı sayısı artan internet ve sosyal medya uygulamaları gerek satış ve pazarlama, gerek tanıma ve tanıtma ve gerekse hedef kitle ile doğrudan ve hızlı iletişim kurma adına büyük fırsatlar sunmaktadır.

Web tabanlı internet teknolojileri, geleneksel tanıma ve tanıtma yöntemlerinin dijital ortamlarda da sürdürülebilmesine olanak sağlamıştır. Kurum ve kuruluşlar için çoğunlukta dijital platformlarda vakit geçiren, sosyal medyayı aktif kullanan hedef kitle ile bu ortamlarda iletişime geçmek, kendini iyi ifade etmek ve onları da iyi tanıyarak aldığı geri bildirimler ile faaliyetlerine yön vermek, en hızlı ve masrafsız tanıma ve tanıtma yöntemi olarak görülebilir.

Halkla ilişkilerin iki önemli amacı olan tanıma ve tanıtma faaliyetleri; web siteleri, kurumsal bloglar, forumlar, sosyal medya ortamları, mobil uygulamalar gibi çok çeşitli araçlar ile daha hızlı, maliyetsiz ve etkili olarak gerçekleştirilebilmektedir. Kurum ve kuruluşlar web sitelerini, hedef kitleleri ile iletişim kurabilecekleri en önemli araçlar olarak kabul etmeli, web sayfasını düzenlerken onların istek ve beklentilerini dikkate almalı ve mutlaka web sitesini güncel tutmaya dikkat etmelidirler.

Günümüzde kamu veya özel sektör ayrımı olmaksızın neredeyse her kurum ve kuruluşun kendine ait bir web sayfası bulunmaktadır. Özellikle kamu alanında idarenin kararlarını ve politikalarını duyurması gereklilik arz ettiği için web siteleri bu konuda çok gerekli bir tanıtım aracı konumuna gelmiştir (Ilgın ve Ulupınar, 2020, s.108).

Bir kamu kurumu olan belediyelerin var olan web sayfalarını tanıma ve tanıtma amaçları doğrultusunda etkin kullanması halk ile olan ilişkilerinin sağlıklı bir şekilde yürümesi için önemli bir adımdır. Hedef kitleler ile kalıcı, sağlam ve sürdürülebilir ilişkilerin tesis edilmesi de belediyenin devamlılığı ve meşruluğu açısından etkin rol oynamaktadır (Doğmuş ve Kırca, 2022, s.42).

Halkla ilişkiler faaliyetlerine başlarken en gerekli çalışma olan araştırma ve bilgi toplama aşamasının günümüzde en hızlı ve kolay uygulanabildiği ortam internet ortamıdır. İnternet ortamı ve özellikle kurumsal web sayfaları hem hedef kitleyi tanıma hem de kurumu hedef kitleye tanıtma amaçlarını gerçekleştirme noktasında çok yardımcı olmaktadır. Günümüzde web sayfaları belediyeler için de çok önemli bir araç haline gelmiştir. Çünkü asli görevi hizmet üretmek olan belediyelerin, ürettikleri hizmetleri de halka anlatmaları gerekmektedir (Yayınoğlu vd., 2007: 134).

Bu çalışmada özellikle halkla karşılıklı iletişimin vazgeçilmez olduğu belediyelere odaklanılarak, belediyelerin web sayfalarında halkı tanımak ve kurumu halka tanıtmak amacıyla yaptıkları faaliyetler incelenmiştir. İyi bir web sitesinde olması gereken özellikler göz önünde bulundurularak Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfaları özellikle halkla ilişkilerin önemli iki bileşeni olan tanıma ve tanıtma kavramları çerçevesinde analiz edilmiştir.

Web Siteleri

İlk olarak Amerika Birleşik Devletlerinde askeri amaçlarla kullanılan ve 1983 yılına kadar ARPAnet adı ile anılan proje (Cantoni ve Tardini, 2006, s.26), 1990'lı yıllarda dünyada bireysel kullanıma açılarak kısa sürede yaygınlaşmış ve internet adını almıştır (Aktaş, 2004, s.186).

İnternet her ne kadar kişiselerin kullanımına açılmış olsa da henüz birtakım kullanım zorlukları bulunmaktaydı. Bununla birlikte internet ile elde edilebilecek bilgi ve veriler son derece sınırlıydı. Bireysel kullanımı kolaylaştıran ve interneti yaygınlaştıran en önemli gelişme, bilgiye kolay ulaşım olanağı sunan "World Wide Web"in ya da kısaca web'in ortaya çıkışı ile mümkün olmuştur (Castells, 2013, s.64-65).

Web, dünya genelinde milyonlarca bilgisayarı bir ağ üzerinden birbirine bağlayan bir sistemdir (Geray, 2003, s.24). İnternetin öncü yapılarından olan web'in ana bileşeni web sayfaları ve bu doğrultuda tasarlanmış web siteleridir. Web sayfaları konu sınırlaması olmaksızın hemen her konuda oluşturulabilmektedir (Baytar, 2011, s.11).

Esas olarak ilk web uygulaması Web 1.0 ile anılmaktadır. Web 1.0 tek yönlü bilgi akışının olduğu bir internet uygulamasını ifade etmektedir. Zamanla Web 1.0 sisteminde daha gelişmiş ve karşılıklı etkileşime olanak tanıyan bir sisteme ihtiyaç duyulduğundan web 2.0 sistemine geçiş söz konusu olmuştur (Shivalingaiah ve Naik, 2008, s.500). Günümüzde özellikle sosyal medya uygulamaları Web 2.0 formatına uygun ve her bir kullanıcıya içerik üretme ve paylaşma fırsatı sunan uygulamalardır (Kaplan ve Haenlein, 2010, s.61). Web 3.0 teknolojisi ile de kullanıcılara göre bireyselleştirilmiş ve yapay zeka destekli bir internet ortamı ortaya çıkmıştır (Rudman ve Bruwer, s.2016).

Çok farklı yapıda ve özellikte olan hedef kitleler ile kolayca iletişim kurma imkanı sunan internet teknolojileri, bir kurum için gerek web sayfası, online satış siteleri, kurumsal bloglar ve gerekse de sosyal medya platformları gibi geniş bir yelpazede faaliyet alanı sunmaktadır. Özellikle de iyi tasarlanmış ve gerekli niteliklerle donatılmış bir web sitesi, dijital ortamda var olmanın ilk ayağını oluşturmaktadır (Onat, 2014, s.137).

Web teknolojilerinin hızlı ve yenilikçi oluşu, özellikle ani gelişen olaylar, anlık karar verilmesi ve hızlı iletişime geçilmesi gereken kriz anları gibi durumlarda kuruluşlar için gereken hızı ve zamanı kolayca sağlayabilmektedir (Middleberg, 2001, s.17). Aynı zamanda dijital ortamların geleneksel medya araçlarına göre maliyetinin çok ucuz olması ile birlikte istenen hedef kitleye ulaşılması daha kolay hale gelmiştir (Scott, 2010, s.11).

Web siteleri üzerinde güncel, doğru, ilgi çekici ve erişilebilir bilgilerin mevcudiyeti, bir kuruluşun başarısı için hayati önem taşımaktadır. Kullanıcıların bu ihtiyaçlarını karşılamanın en gelişmiş aracı web sitesidir. Ancak web sitesi yalnızca bilgilendirme aracı değildir. Aynı zamanda bir ürün veya hizmetin satışı hususunda kuruluşa önemli katkıları da olabilir (Beldona ve Liping, 2006, s.71).

Web siteleri, kurum ve kuruluşların hedef kitleleri hakkında bilgi bankası oluşturdukları, tüm paydaşlarıyla anlık iletişim kurdukları, kurum kimlikleri ile ilgili olumlu çalışmalar yaptıkları bir dijital ortamın tesisini sağlamaktadır (Newland Hill ve White, 2000, s.31).

Tanıma

Tanımak kelimesinin sözlük anlamına bakıldığında "daha önce görmüş olmak, ilişkisi bulunmak, bir kimse veya şeyle ilgili doğru ve tam bilgisi bulunmak" (sozluk.gov.tr, 2023) anlamlarına geldiği görülmektedir. Halkla ilişkilerin özünde hedef kitleleri tanımak ve kuruluşu da hedef kitlelere tanıtmak anlayışı yatmaktadır. Tanımadığınız bir kişiyi, konuyu, kavramı, nesneyi anlamanız, hakkında fikir sahibi olmadığınız bir sorunu çözmeniz mümkün değildir. İletişim çağı olarak da adlandırılan ve hızla her işlemin dijitalleştiği bir dönemde hedef kitleyi tanımadan, anlamadan, onların istek ve beklentilerini karşılamak mümkün değildir.

Hedef kitleyi tanımak, onlarla kuruluşun amaçlarına, misyon ve vizyonuna uygun olarak iletişim kurmak halkla ilişkiler sürecinin temelini oluşturmaktadır (Özgen, 2019, s.17). Halkla ilişkilerde hedef kitleyi tanımak ve anlamak için çok fazla efor harcanmaktadır. Hedef kitlenin sosyolojik ve demografik özelliklerinin bilinmesi, hobilerinin ve zevklerinin bilinmesi, hangi kitle iletişim aracını takip ettiğinin bilinmesi, sonraki süreçte halkla ilişkiler faaliyetlerine yön vermektedir (Kadıbeşegil, 2004, s.114).

Günümüz dijital dünyasında hedef kitleyi tanımanın ilk adımı onları anlamaya çalışmak, ilgi, istek ve beklentilerini doğru analiz edebilmekten geçmektedir (Özgen, 2009, s.23). Hedef kitle ile karşılıklı iletişim kurarak onları anlamaya ve ikna etmeye odaklanan halkla ilişkiler çalışmalarında (Yıldız, 2019, s.95) öncelikli olarak yapılması gerekenler; kendini iyi ifade etme yani tanıtma ve hedef kitleyi yakından tanımadır. Çünkü tanımadığınız, özelliklerini, istek, ihtiyaç ve beklentilerini bilmediğiniz ve kendinizi iyi tanıtmadığınız bir kitleyi ikna etmeniz mümkün değildir.

Özellikle etkileşime olanak sağlayan, kullanıcıların da kendini ifade edebilmesini mümkün kılan sosyal medyanın günümüzde çok yaygın kullanılır hale gelmesi ile hedef kitleyi tanımak, onların istek ve beklentilerini anlamak daha da kolay hale gelmiştir (Oğuz, 2019, s.137). Unutulmamalıdır ki internet ve sosyal medyanın sağladığı olanaklarla artık sadece kurumlar içerik üretip paylaşmamakta, aynı zamanda kullanıcılar yani hedef kitle de kendi içeriklerini üreterek sürece dahil olmaktadır (Mavnacıoğlu, 2018, s.11). Böylece hedef kitleleri tanımak çok daha kolay hale gelmektedir.

Tanıtma

Tanıtmak kelimesinin sözlük anlamı "bir kimsenin veya bir şeyin tanınmasını sağlamak" olarak geçmektedir (sozluk.gov.tr). Halkla ilişkilerin en önemli işlevlerinden biri de kuruluşu halka, kamuoyuna, basına ve bütün hedef kitlelere tanıtmaktır.

Günümüzde bir kurum için web sayfası, kendini tanıtma açısından en etkili araçtır. Bir web sitesi, sitenin sahibi olan kuruluşun amacı ve faaliyet alanına göre farklılık gösterse de başarılı bir web sitesi hedef kitleler ile iletişim kurmada çok önemli role sahiptir (Sayımer, 2012, s.88).

Web siteleri kurum ve kuruluşlar için dış dünyaya açılan bir pencere gibidir. Web siteleri sayesinde kurum veya kuruluş hakkındaki tanıtıcı bilgileri, hedef kitlelerin ilgilendikleri haber ve bilgileri, kuruluşun faaliyetlerini, amaç ve hedeflerini anlatmak mümkündür (Onat, 2014, s.138).

Halkla ilişkilerin etkin bir şekilde uygulanması, bir kuruluşun veya kurumun varlığını sürdürebilmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle, kurum veya kuruluşun çevresindeki diğer hedef grupları etkin bir şekilde izlemesi, etkileşim kurması ve buna bağlı olarak tepki vermesi gerekmektedir (Richardson ve Hinton, 2015, s.1-2).

İki yönlü iletişime olanak sunması, haftanın her günü ve her an kesintisiz hizmet imkanı sağlaması gibi önemli özellikleri sayesinde kuruluşlar hem iç hem de dış hedef kitlelerine kendilerini tanıtma, yaptıkları faaliyetlerden, organizasyon yapısına, personel bilgisinden iş başvurusuna kadar çok farklı alanlarda hizmet sunabilmektedirler (Özel ve Sert, 2015, s.88-89).

Bir Tanıma ve Tanıtma Aracı Olarak İnternet

Dijital yaşamın iliklerimize kadar işlediği günümüzde, internet teknolojisinden ve onun sağladığı imkan ve kolaylıklardan mahrum kalmak bir işletme için var olmak kadar önemlidir. Günümüzde 8.01 milyar nüfusa sahip olan dünyada 5.16 milyar insanın internet kullandığı, 85.59 milyon nüfusa sahip olan ülkemizde ise 71.38 milyon internet kullanıcısının bulunduğu (datareportal, 2023) ve bu sayının da her geçen gün arttığı bilinmektedir. Böylesine güçlü, etkili, kolay ve ucuz bir araç olan internet teknolojilerinin bütün kurum ve kuruluşlar tarafından mutlaka etkili ve verimli kullanılması gerekmektedir.

İnternet teknolojilerinin ve özellikle de sosyal medya platformlarının yaygınlaşması, halkla ilişkiler açısından da önemli gelişmelere ve değişikliklere neden olmuştur (Seyfi, 2017, s.25). Halkla ilişkilerde klasik tanıma ve tanıtma yöntemlerinden dijital halkla ilişkilere doğru olan yönelimin temel nedeni de

klasik tanıma ve tanıtma faaliyetleri ile hedef kitlenin istek ve beklentilerinin yeteri kadar karşılanamıyor oluşu (Beal ve Strauss, 2009, s.31-32) ve hedef kitlenin çoğunlukla dijital platformlarda vakit geçiriyor olmasıdır.

Solis ve Breakenridge (2009, s.17-23), günümüz halkla ilişkilerin geleneksel tanıma ve tanıtma faaliyetlerinden Web 2.0 destekli "Halkla İlişkiler 2.0" a doğru dönüşüm yaşadığını ifade etmektedirler. Web teknolojileri, kurumlara hedef kitlelerini tanıma ve onlarla ilişki kurma adına önemli bir fırsat sunmaktadır.

İnternette tanıma ve tanıtma araçları denince akla gelen belki de en geleneksel örnek web sayfalarıdır. Web siteleri farklı amaçlar için oluşturulabilir: satış odaklı, pazarlama odaklı veya müşteri geliştirme odaklı olabilir (Tankosic vd., 2016, s.291). İster kurumsal tanıma ve tanıtma amaçlı olsun isterse satış ve pazarlama amaçlı olsun, web siteleri mutlaka hedef kitlelerin sayfayı ziyaret edip istediği bilgiye ulaşabileceği ve ilgi çekici bulabileceği bir yapıda tasarlanmalıdırlar (Kotler ve Armstrong, 2011, s.513).

Hedef kitleler web sayfaları sayesinde, ilgilendikleri ve hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri kuruluşlara dair bilgilere ulaşabilmekte, yaşadıkları deneyim veya sorun hakkında bildirimde bulunabilmektedir (Saran, 2005, s.63). Böylelikle de kuruluş, stratejik yönetim mekanizmalarında kullanacağı çok değerli bilgileri herhangi bir saha çalışmasına gerek duymaksızın hızlı ve kesintisiz bir biçimde elde edebilmektedir.

Dijital çağın hızlı dönüşümü her alanda olduğu gibi halkla ilişkileri ve halkla ilişkiler faaliyet alanlarını da değiştirmiş ve dönüştürmüştür. Geleneksel çalışmaların yanı sıra dijital halkla ilişkiler kavramı ve buna bağlı çalışmalar kaçınılmaz hale gelmiştir (Koçyiğit, 2017, s.49). Dijital çağda halkla ilişkiler faaliyetleri yürütülürken mutlaka dijital platformlar da kullanılmalı, hedef kitleye en uygun kanallar vasıtasıyla iletişim sağlanmalıdır (Wilcox vd., 2015, s. 370).

Dijital çağda en önemli iki halkla ilişkiler amacı olan tanıma ve tanıtma faaliyetleri; web siteleri, kurumsal bloglar, forumlar, sosyal medya ortamları, mobil uygulamalar gibi çok çeşitli araçlar ile daha hızlı, maliyetsiz ve etkili olarak gerçekleştirilebilmektedir. Kurum ve kuruluşlar web sitelerini, hedef kitleleri ile iletişim kurabilecekleri en müstesna ortamlar olarak kabul etmeli, web sayfasını düzenlerken onların istek ve beklentilerini dikkate almalı ve web sitesinin güncel olmasına dikkat etmelidirler.

Web sitelerinin kullanım amaçları şu şekilde sıralanabilir (Çakır, 2011, s.159):

- Kuruluşun yeni ürün ve hizmetlerini kamuoyuna duyurmak.
- Kuruluş ile ilgili haberleri ve başarıları duyurmak.

- Ürün yelpazesi ile ilgili bilgi vermek.
- Ürün ve hizmetlerin online ortamda satışını sağlamak.
- Aracılarla ilgili bilgi vermek.
- Hediyeler, kuponlar, indirimler gibi promosyon faaliyetleri hakkında bilgi vermek.
- Sponsorluk ile ilgili bilgi vermek.
- Basınla ilişkilerin sürdürülebilmesi açısından, basının ilgi duyacağı konular hakkında web sayfasında bilgi vermek.
- Dijital sistemde reklam yoluyla ürün ve hizmet tanıtımına katkı sunmak.
- Online müşteri ilişkileri sistemini temin etmek.
- Marka değeri oluşturmaya yardımcı olmak.
- Web'de sanal topluluklar vasıtasıyla müşteri sadakati sağlamak.
- Müşterilerle sanal ortamda iletişim kurarak görüşlerini almak.
- Kuruluşun tarihçesi, kuruluş amacı, hedefleri ve felsefesi hakkında bilgi vermek.
- Kuruluşun imajının desteklenmesi veya güçlendirilmesini sağlamak.

Belediyelerde Tanıma ve Tanıtma

Kurumsal web siteleri, hedef kitleler ile kolayca iletişimin kurulabileceği kontrol edilebilir bir alandır. Aynı zamanda kurumsal web siteleri hedef kitlelerin de kurum veya kuruluşu takip edebileceği ve daha yakından tanıyabileceği platformlardır (Kent vd., 2003, s.63).

Belediyeler ve belediyelerin sahip olduğu web siteleri özellikle kamu alanında vatandaşların gerek dilek-şikayet ve gerekse de bilgi edinme anlamında en çok başvurdukları ve ziyaret ettikleri web siteler arasında yer almaktadır. Halkın istek ve beklentilerini anlamak ve atılacak her adımda mutlaka halkın da rızasını almak veya yapılan bir etkinlik ile ilgili geri bildirim almak belediyeler açısından olmazsa olmaz tanıma ve tanıtma yöntemleridir. Bir belediye açısından başarılı olmak ve bir sonraki seçimde tekrar halkın desteğini alabilmek etkili tanıma ve tanıtma uygulamasına sahip olmaktan geçmektedir. Bu bağlamda da belediye web sayfaları hem en etkili hem de en ucuz tanıma ve tanıtma aracı durumundadır.

Belediyelerin web sitesi yardımıyla hedef kitlelerini tanıma amaçlı kullanabileceği uygulamalar şu şekilde sıralanabilir (Tarhan, 2007, s.81):

- Telefon, Fax Numarası ve E-mail Adresi: Halkın dilek ve önerilerini alabilmenin ve onları tanıyabilmenin en kolay ve hızlı yolu onların ilgili

kişi ve ya birime ulaşabileceği, sorunlarını çözebileceği bir iletişim adresinin web sayfasında yer alıyor olmasıdır.

- Başkana Mesaj: Her ne kadar ilgili kişi ve birim ile iletişim kurulabiliyor olsa da belediye başkanına doğrudan mesaj atılabilmesi ve belediye başkanının bu mesajlara yanıt vermesi önemli tanıma yöntemlerinden biridir.
- İstek ve Şikayet Hattı: Hali hazırda var olan iletişim numaraları, e-mail adresi ve başkana mesaj seçeneği dışında doğrudan şikayetlerin ve isteklerin iletilebileceği bir mekanizmanın olması da önemli bir tanıma yöntemidir.
- Bilgi Edinme: Bilgi edinme yasası kapsamında vatandaşların dilekçelerine veya belediyenin bir faaliyetine yönelik bilgi edinmesini sağlayacak başka bir tanıma yöntemi de bilgi edinme seçeneğidir.
- Anketler: Katılımcı yönetim anlayışının uygulamaya geçmesine yönelik en önemli adımlardan biri anketlerdir. Anketler, alınacak bir karar öncesi halkın görüşünü öğrenmek veya bir uygulamanın halkta meydana getirdiği tepkiyi ölçmek gibi çok kullanışlı bir tanıma aracı olmaktadır.

Belediyelerin web sayfalarında uygulayabileceği tanıtma faaliyetleri ise şu şekilde sıralanabilmektedir (Tarhan, 2007, s.82):

- Belediye Yönetimi: Belediye yönetiminde yer alan kişiler, başkanlık, belediyede çalışan personel, belediye birimleri ve bu birimleri tanıtıcı bilgilerin yer aldığı tanıtmaya yönelik bölümdür.
- Yapılan Hizmetler: Geçmişte yapılmış olan hizmetler ve devam etmekte olan çalışmalar, gelecekte yapılması düşünülen projeler ve bu konularda halka bilgi verilmesi gereken bölümdür.
- Sosyal ve Kültürel Etkinlikler: Belediyenin yürüttüğü sosyal ve kültürel etkinliklerin vatandaşlara duyurulduğu tanıtma yöntemidir.
- Belediye Meclisi Kararları: Belediye meclisinin toplanarak aldığı kararların kamuoyuna duyurulduğu, şeffaf yönetim anlayışının olmazsa olmaz tanıtma yöntemidir.
- Organizasyon Şeması: Belediyenin teşkilat yapısı ve erişim olanakları ile ilgili bilgilerin yer aldığı bölümdür.
- Belediye ile İlgili Kurumsal Haberler: Belediye ile ilgili kurumsal haberler ve çalışanlarla ilgili etkinlik ve gelişmelerin anlatıldığı tanıtıcı bölümdür.
- Belediye ile ve belediyenin dahil olduğu il ile ilgili kültürel ve turistik bilgiler veren tanıtıcı bölüm.

- Başkan: Belediye başkanı hakkında bilgi verilen, fotoğraflarının da yer aldığı tanıtıcı bölümdür.

Türkiye'de kamu kurumlarının internet sitemine hızlı bir biçimde uyum sağladıkları görülmektedir. Buna rağmen kamu kurumlarının web sayfalarında daha çok tanıtma faaliyetlerine yönelik uygulamalar yer almaktadır. Bu web sitelerinde tanıma faaliyetlerine yönelik ise çok az sayıda uygulama yer almaktadır. Özellikle de yasal zorunluluklardan dolayı ortaya çıkan yükümlülükler örneğin bilgi edinme, şikayet, beyaz masa gibi uygulamalar yer almaktadır. Sonuç olarak tanıma faaliyetleri çok sınırlı kalmaktadır. Kurum ve hedef kitle arasındaki ilişkiyi ortaya koyan, hedef kitlenin görüş ve eğilimlerini yansıtan uygulamalardan kaçınıldığı görülmektedir (Yağmurlu, 2011, s.8). Belediyeler de hedef kitleler ile web sayfaları aracılığıyla hızlı ve kolay bir biçimde iletişime geçerek onların istek ve beklentilerini öğrenebilir, onları daha yakından tanıyabilir ve kendi kurumsal yapısını, işleyişini onlara tanıtabilirler.

Bir Web Sitesinde Olması Gereken Özellikler

Kurumsal bir web sayfası tasarlarken, kullanıcıların bu sayfalarda yeterli süre kalmasını sağlayacak ve sayfada geçirdiği sürelerde keyif almasını sağlayacak, kuruluş ile iletişime geçerek geri bildirimde bulunmasını sağlayacak ve istediği bilgi ve veriye ulaşarak tekrar bu siteye gelmesini temin edebilecek bir yapıda olmasına dikkat edilmelidir (Alikılıç, 2011, s.63).

Bir web sitesinde olması gereken özellikler hakkında bazı kaynaklarda ifade edilen bilgiler şu şekildedir (Wilcox, 2005, s.299, Kent ve Taylor, 1998, s.326-331, Seitel, 2004, s.447, Göksel ve Yurdakul, 2002, s.323-324, Saran, 2005, s.71):

- Bir web sayfası hem erişim açısından kolay erişilebilir olmalı hem de tıklandığında hızlı bir şekilde açılmalıdır. Günümüz koşullarında internet ortamında hız en önemli bileşenlerden biridir. Yavaş açılan web siteleri, ziyaretçilerin sıkılarak başka sitelere yönelmesine neden olmaktadır.

İnsanlar arama yaparak sayfayı kolayca bulursa bu, kuruluşa olumlu olarak yansır. İnsanlar aramayı kullanarak bir web sayfası bulmaya çalışırken hüsrana uğradıklarında, kuruluşları küçümserler ve hakkında olumsuz düşünmeye başlarlar. Çoğu arama spesifiktir ve web sayfaları oluştururken, arama motorları tarafından indekslenebilen ve saklanabilen anahtar kelimeleri kullanarak bu özel ilgiyi yansıtma imkanı bulunmaktadır (Philips ve Young, 2009, s.25).

- Web sayfasının dizaynı dengeli olmalı ve sayfa çok fazla yazıya boğulmamalıdır. Bunun yanı sıra çok fazla resim ve grafik içeren

kurumsal sayfalar da ciddiyetten uzak olarak algılanabilir. Bu bağlamda mutlaka web sayfası dizaynında dengeli olmaya özen gösterilmelidir.

İyi bir web sayfasından beklenen en önemli özellik kuşkusuz, o sayfayı ziyaret edecek olan kullanıcıların isteklerine cevap verebiliyor olması ve tasarımının kurum kimliği yansıtabiliyor olmasıdır (Peltekoğlu, 2009, s.311). Web sitesi dizaynı konusunda kuruluşlar daha dikkatli olmalı ve kullanıcı dostu yani kolaylık sağlayıcı bir sayfa yapısını oluşturmalıdırlar (Koçyiğit, 2017, s.34).

- Web sayfasının girişinde ziyaretçilerin güvenini sarsacak, gereksiz yere zamanlarını alacak soru formu veya demografik özellikleri ile ilgili sorular içeren uygulamalardan uzak durulmalıdır. Bu tür uygulamalar ziyaretçiler üzerinde siteye şartlı giriş yaptığı izlenimini uyandırdığı gibi aynı zamanda bilgileri istendiği için güvensizlik ortamı yaratacaktır.
- Web sayfası mutlaka güncel tutulmalıdır. İnternet ortamında haber ve bilgiler anlık işlenebildiği ve yayılabildiği için, doğru bilginin mutlaka web sitesinin sahibi tarafından hedef kitlelere ulaştırılması gerekmektedir.

Online ortamlar yapısı gereği karşılıklı etkileşime olanak sağladıkları için hedef kitle ile anlık, kesintisiz iletişim kurulmalı ve bu bakımdan mutlaka güncel tutulmalıdır. Ayrıca online ortamlar boşluk kabul etmemektedir. Bilgi ve haber paylaşımı hususunda asla boşluk bırakılmamalı, mutlaka kuruluşun her boşluğu kendisinin doldurması gerekmektedir. Çünkü kuruluşun doldurmadığı her boşluk, başkaları tarafında eksik veya yanlış doldurulma riskini içinde barındırır (Öztürk, 2022, s.135).

- İyi bir web sayfası mutlaka ziyaretçilerin de katılım sağlayacağı, paylaşımda bulunacağı veya yükleme yapabileceği nitelikte olmalıdır. Çünkü iyi bir web sayfası aynı zamanda kullanıcılara iyi vakit geçirme, sayfayı tekrar ziyaret etme ve mümkünse daha fazla süre sayfada kalma imkanı sunabilecek yapıda olmalıdır.
- Web sayfasında yer alan bütün linkler ve butonlar aktif olmalıdır. Web sayfasını ziyaret eden bir kişi, tıkladığı bir linkin çalışmadığını gördüğünde o web sayfasından hızlıca uzaklaşacak ve aradığı bilgi veya içeriğe başka web sayfası aracılığıyla erişmeye çalışacaktır. Böyle bir durum kuruluşun imajı açısından olumsuz sonuç doğurabileceği gibi, web sitesinin yetkin olmayan kişiler tarafından yönetildiğini düşündürür. Sonuç olarak aktif olmayan hiçbir link web sayfasında bulunmamalı, içeriği boş linkler varsa mutlaka kaldırılmalıdır.
- Web sayfasında mutlaka hedef kitleden geri bildirim almaya olanak tanıyan mekanizmalar bulunmalıdır. İnternet ortamı hedef kitlelerden en

hızlı şekilde geri bildirim almaya imkan sunan yapıda bulunmaktadır. Hedef kitleyi maliyetsiz ve hızlı bir şekilde tanıma, özelliklerini bilme, istek ve beklentilerini anlama noktasında önemli bir araçtır. Böylesine etkili ve değerli bir platformun mutlaka, e-mail, istek, şikayet, yorum, müşteri hizmetleri gibi geri bildirim almayı sağlayan mekanizmalarla donatmak gerekir.

YÖNTEM

Bu çalışmada üç temel soruya yanıt aranmaktadır:

1. Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfaları biçimsel yönden "Web sayfalarının temel yapılarına ilişkin kriterlere" uygun mudur?
2. Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfalarında "tanıma" faaliyetleri hangi düzeyde yapılmaktadır?
3. Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfalarında "tanıtma" faaliyetleri hangi düzeyde yapılmaktadır?

Çalışma kapsamında Burdur iline ait toplam 10 ilçe belediyesinin web siteleri içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Uygulanan içerik analizinde Tarhan'ın, Konya merkez ilçelerinin web sayfalarını analiz etmek için kullandığı "Web sayfalarının temel yapılarına ilişkin kriterler" (Tarhan, 2007, s.84) temel alınmıştır. Web sayfalarının temel yapılarına ilişkin kriterlere göre öncelikle Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfaları "biçimsel özellikler" bakımından ve ardından da "tanıma" ve "tanıtma" kriterleri bakımından incelenmiştir.

Biçimsel özellikler başlığı; siteye erişilebilirlik, genel görünüş ve kullanım kolaylığı olarak 3 alt kritere ayrılmaktadır. Siteye erişilebilirlik başlığı altında 3 kriter, genel görünüş başlığı altında 12 kriter ve kullanım kolaylığı başlığı altında 8 kriter olmak üzere toplam 23 alt kriter, biçimsel özellikler kriterini temsil etmektedir. Tanıma ve tanıtma kriterleri açısından bakıldığında; tanıma başlığı altında 8 kriter, tanıtma başlığı altında ise 11 kriter olmak üzere toplamda 19 kriter bu başlığı temsil etmektedir.

Kodlama

Kodlama cetvelinin birinci kısmında Burdur ilinin ilçe belediyelerine ait web sayfaları "biçimsel özellikler" bağlamında analiz edilmiştir. Bu başlık altında şu kriter ve alt kriterler yer almaktadır:

Siteye Erişilebilirlik: Siteye erişim rahatlığı, Sitenin yüklenme süresi, Site haritası.

Genel Görünüş: Ana sayfanın genel görünüşü, Ana sayfanın kullanım rahatlığı, Sayfalarda renk kullanımı, Zemin rengi, Sayfalar arası uyum, Türkçe karakter desteği, Sayfa uzunluğu, Sayfa kenar boşlukları, Tanıtma faaliyetlerinde fotoğraf kullanımı, Sayfadaki butonların işlerliği, Sayfalarda ikon ve banner yoğunluğu, Ziyaretçi sayısı.

Kullanım Kolaylığı: Font kullanımı ve rahat okunabilirlik, Ana sayfadan diğer linklere ulaşmada sıkıntı var mı, Sayfalar Arası Geçiş-Bağlantı, Site içi arama, Arşiv / Arşive ulaşma imkanı, Kelime tarih etkinlik olarak arama yapılabiliyor mu, Sayfadan çıktı alma imkanı, Dil seçim olanağı.

Kodlama cetvelinin ikinci kısmında ise ilçe belediyelerinin web sayfalarındaki tanıma ve tanıtma faaliyetlerine ait kriterler yer almaktadır. Tanıma ve tanıtma kriterlerine ilişkin alt kriterler şu şekildedir:

Tanıma: Anket, Telefon+Fax+E-mail, Şikayet ve İstek Hattı, Bilgi Edinme, Başkana Mesaj, Sms-Whatsapp, Ziyaretçi sayısı, Aynı IP ile kaç kez ziyaret edildiği.

Tanıtma: Belediye Tarihçesi, Belediye Meclisi, Belediye Meclisi Kararları, Müdürlükler, Kültürel ve Sosyal Çalışmalar, Hizmetlere İlişkin Bilgiler, İhaleler, Müdürlük Faaliyet Raporları, Başkan, Organizasyon Şeması, Burdur İle İlgili Yazılar.

Biçimsel özellikler başlığı altında toplamda 23 kriter bulunmaktadır. Bu araştırma kapsamında toplam 10 ilçe belediyesinin web sayfası analiz edildiğinden biçimsel özellikler açısından 230 kodlama yapılmıştır. Tanıma ve tanıtma kriteri bağlamında ise toplamda 19 alt kriter ve buna bağlı olarak da 190 kodlama yapılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğinin sağlanabilmesi için iki farklı kodlayıcı tarafından kodlama yapılmış ve birbiriyle büyük ölçüde örtüşen kodlama sonuçları elde edilmiştir. Bu bağlamda web sayfalarının temel yapıları kriterlerine göre bir kodlama cetveli oluşturulmuştur. Çalışmada toplamda 420 kodlama yapılmış 418 adet kodlamanın birbiriyle uyumlu sonuçlandığı görülmüştür. Sadece 2 kodlama farklı işaretlenmiştir. Bu sonuçlara göre yapılan analizlerin güvenilirliği yüksek seviyede çıkmıştır.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışmada sadece Burdur ilçe belediyelerinin web sayfaları analiz edilmiştir. Analizde kullanılan tablodaki ilçe sıralamasında ise 2022 TÜİK nüfus verileri dikkate alınarak en yüksek nüfusa sahip olan ilçeden en az nüfusa sahip olan ilçeye doğru bir sıralama yapılmıştır (tuik.gov.tr).

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Burdur'un ilçe belediyelerinin resmi web sayfaları incelenmiştir. "Değerlendirme Kriterleri Formu" göz önünde bulundurularak, sözü edilen belediyelerin web sayfaları öncelikle "Biçimsel Özellikler" kriterine bağlı olan; siteye erişilebilirlik, genel görünüm ve kullanım kolaylığı alt başlıkları bağlamında değerlendirilmiştir.

Tablo 1
Burdur'un İlçe Belediyelerinin Web Sayfalarına Ait Biçimsel Özelliklere İlişkin Değerlendirme Kriterleri Formu

İşaretler: + var - yok	Bucak Belediyesi	Gölhisar Belediyesi	Yeşilova Belediyesi	Çavdır Belediyesi	Tefenni Belediyesi
1.SİTEYE ERİŞİLEBİLİRLİK					
Siteye erişim rahatlığı	+	+	+	+	+
Sitenin yüklenme süresi	Hızlı	Hızlı	Hızlı	Hızlı	Hızlı
Site haritası	-	-	-	-	-
2. GENEL GÖRÜNÜŞ					
Ana sayfanın genel görünüşü	+	+	+	+	+
Ana sayfanın kullanım rahatlığı	+	+	+	+	+
Sayfalarda renk kullanımı	+	+	+	+	+
Zemin Rengi	Beyaz ve Gri	Beyaz	Beyaz	Beyaz ve Gri	Beyaz ve Gri
Sayfalar arası uyum	+	+	+	+	+
Türkçe karakter desteği	+	+	+	+	+
Sayfa uzunluğu	+	+	-	+	+
Sayfa kenar boşlukları	+	+	+	+	+
Tanıtma faaliyetlerinde fotoğraf kullanımı	+	+	+	+	+
Sayfadaki butonların işlerliği	+	-	-	-	-
Sayfalarda ikon ve banner yoğunluğu	+	+	+	+	+
Ziyaretçi sayısı	-	-	-	-	-
3. KULLANIM KOLAYLIĞI					
Font kullanımı ve rahat okunabilirlik	+	+	+	+	+
Ana sayfadan diğer linklere ulaşma	+	+	+	+	+
Sayfalar arası geçiş-bağlantı	+	+	+	+	+
Site içi arama	-	-	+	-	-
Arşiv / Arşive ulaşma imkanı	+	-	-	+	+
Kelime, tarih, etkinlik araması yapabilme	-	-	+	-	-
Sayfadan çıktı alma imkanı	+	+	-	+	+
Dil seçim olanağı	-	-	+	-	-

İlçe belediyelerinin web sayfaları üzerine yapılan araştırmanın ikinci adımında ise "Tanıma ve Tanıtma Faaliyetlerine İlişkin Bulgular" kriteri bağlamında ilçeyi tanıtma ve vatandaşların ilgi ve isteklerini tanımaya yönelik bulgular ve belediyenin yapmış olduğu faaliyetleri tanıtmaya yönelik bulgular "tanıma" ve "tanıtma" alt başlıkları üzerinden analiz edilmiştir.

Tablo 2
Burdur'un İlçe Belediyelerinin Web Sayfalarına Ait Biçimsel Özelliklere İlişkin Değerlendirme Kriterleri Formu (Devam)

İşaretler: + var - yok	**Karamanlı Belediyesi**	**Ağlasun Belediyesi**	**Altınyayla Belediyesi**	**Çeltikçi Belediyesi**	**Kemer Belediyesi**
1.SİTEYE ERİŞİLEBİLİRLİK					
Siteye erişim rahatlığı	+	+	+	+	-
Sitenin yüklenme süresi	Hızlı	Hızlı	Hızlı	Hızlı	Hızlı
Site haritası	-	-	-	-	-
2. GENEL GÖRÜNÜŞ					
Ana sayfanın genel görünüşü	+	+	+	+	+
Ana sayfanın kullanım rahatlığı	+	+	+	+	+
Sayfalarda renk kullanımı	+	+	+	+	+
Zemin Rengi	Sarı ve Beyaz	Beyaz	Beyaz ve Gri	Beyaz ve Gri	Beyaz ve Gri
Sayfalar arası uyum	+	+	+	+	+
Türkçe karakter desteği	+	+	+	+	+
Sayfa uzunluğu	+	+	+	+	+
Sayfa kenar boşlukları	+	+	+	+	+
Tanıtma faaliyetlerinde fotoğraf kullanımı	-	+	+	-	+
Sayfadaki butonların işlerliği	+	-	-	-	-
Sayfalarda ikon ve banner yoğunluğu	+	+	+	+	+
Ziyaretçi sayısı	-	-	-	-	-
3. KULLANIM KOLAYLIĞI					
Font kullanımı ve rahat okunabilirlik	+	+	+	+	+
Ana sayfadan diğer linklere ulaşma	+	+	+	+	+
Sayfalar arası geçiş-bağlantı	+	+	+	+	+
Site içi arama	-	-	-	+	+
Arşiv / Arşive ulaşma imkanı	+	-	+	+	+
Kelime, tarih, etkinlik araması yapabilme	-	-	-	+	+
Sayfadan çıktı alma imkanı	+	-	+	-	+
Dil seçim olanağı	-	-	-	-	-

Biçimsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Siteye Erişilebilirlik

Değerlendirme kriterleri formunun birinci aşamasında ilçe belediyelerinin web sayfalarına erişim durumları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Siteye erişim hızı bakımından analiz kapsamındaki on ilçenin web sayfalarının olması gereken hıza sahip oldukları, belediyelerin web sayfalarının yüklenme sürelerinin olması gereken süre aralığında olduğu ve her on web sitesine de kolaylıkla erişilebildiği görülmüştür. Ancak Kemer Belediyesinin web sayfası arama motoruna yazıldığında ilk sırada yer almamaktadır. Bu nedenle web sayfası optimizasyonunun gözden geçirilmesi önerilmektedir. Günümüzün dijital ortamında hız ve kolaylık, bir web sayfasının sahip olması gereken önemli özelliklerdir. Kurum ve kuruluşların web sayfalarına erişimde yavaşlık ve gecikmelerin olması, potansiyel ziyaretçilerin sıkılmasına ve başka web sayfalarına yönelmelerine neden olmaktadır.

Siteye erişilebilirlik kriteri bakımından diğer bir alt başlık olan site haritasının varlığı kriterini ise örneklemimizdeki hiçbir belediye karşılamamaktadır. Site haritaları, kullanıcıların hızlıca istedikleri sayfaya ve sekmeye ulaşmasını sağlayan kolaylaştırıcı bir unsur olmakla birlikte, Bucak, Gölhisar, Yeşilova, Çavdır, Tefenni, Karamanlı, Ağlasun, Altınyayla, Çeltikçi ve Kemer Belediyelerinin web sayfalarında bulunmamaktadır.

Genel Görünüş

Değerlendirme Kriteri Formunun ikinci bağlığını "Genel Görünüş" kriteri oluşturmaktadır. Bu başlık altında özellikte web sayfasının görsel dizaynı, kullanılan renkler ve renk uyumu, yazı karakteri, kullanılan görseller gibi özelliklere odaklanılmaktadır. Analiz kapsamında değerlendirilen on ilçenin web sayfalarına bakıldığında görsel açıdan olumsuzluk teşkil edecek bir durumla karşılaşılmamıştır.

Bucak Belediyesi web sayfasının zemin rengi beyaz ve gri renklerden oluşmakta iken, belediye logosunda da yer alan turuncu renkler bannerlarda kullanılmış ve sayfalar arasındaki uyum da olumlu bulunmuştur. Gölhisar Belediyesi web sayfasında zemin rengi olarak beyaz renk tercih edilmiştir. İlçe belediyesinin logosunda yer alan turuncu, mavi ve yeşil renkler ise bannerlarda kullanılarak olumlu bir görünüş elde edilmiştir. Ayrıca sayfalar arası uyum da olumlu bulunmuştur. Yeşilova Belediyesinin web sayfasında beyaz zemin kullanılmıştır. Bu zemin üzerine turuncu bannerlar kullanılmıştır. Bu hali ile web sayfasının genel görünümü ve sayfalar arasındaki uyum olumlu bulunmuştur.

Çavdır Belediyesi web sayfası zemin rengi olarak beyaz ve gri renkler kullanılmıştır. Ayrıca bu zemin üzerin siyah ve mavi bannerlar kullanılmıştır. Belediye web sayfasının genel görünümü, sayfalar arası renk uyumu olumlu bulunmuştur. Tefenni Belediyesi web sayfasının zemininde beyaz ve gri renkler kullanılmıştır. Belediye logosunda yer alan altın sarısı rengi ve siyah renk bannerlar ile web sayfasının genel görünümü ve sayfalar arasındaki uyum olumlu bulunmuştur. Karamanlı Belediyesinin web sayfasında zemin rengi olarak sarı ve beyaz renkler kullanılmıştır. Bu zemin renkleri üzerine uygulanan turuncu ve mavi renkteki bannerlar, web sayfasının genel görünümü ve sayfalar arasındaki uyum da olumlu bulunmuştur. Ağlasun Belediyesinin web sayfasında beyaz zemin rengi ve üzerine turuncu ile gri bannerlar uygulanmıştır. Bu hali ile web sayfasının genel görünümü ve sayfalar arasındaki uyum olumlu bulunmuştur.

Altınyayla Belediyesinin web sayfasının zemininde beyaz ve gri renkler kullanılmış ve üzerine mavi ve altın sarısı banner uygulanmıştır. Belediye web sitesinin genel görünümü ve sayfalar arasındaki uyum olumlu bulunmuştur. Çeltikçi Belediyesinin web sayfasında zemin rengi olarak beyaz ve gri renkler kullanılmıştır. Bu zemin rengi üzerine yeşil, açık turuncu ve turkuaz bannerlar uygulanmıştır. Belediye web sayfasının bu hali ile genel görünümü ve sayfalar arasındaki uyumu olumlu bulunmuştur. Kemer Belediyesinin web sayfasında zemin rengi olarak beyaz ve gri renkler kullanılmış ve koyu gri renkte banner uygulaması görülmüştür. Web sitesi bu hali ile olumlu değerlendirilmiştir. Analiz yapılan on ilçe belediyesinin web sayfasında genel olarak gri ve beyaz zemin renkleri kullanıldığı ve yine genel olarak belediye logosunda bulunan renklerden biri veya birkaçının banner rengi olarak uygulandığı görülmüştür. Analiz yapılan on ilçe belediyesinin web sayfalarının tamamında da Türkçe dil desteği sağlandığı görülmüştür.

Bucak Belediyesi web sayfasının uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve banner kullanım yoğunluğu bakımından kriterleri sağladığı görülmüştür. İlçeyi tanıtıcı fotoğraflara web sayfasında yer verilmiş, web sayfasındaki butonların aktif olduğu görülmüştür. Belediyenin web sayfasında ziyaretçi sayısına ilişkin bir veri bulunamamıştır.

Gölhisar Belediyesinin web sayfasının uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve banner kullanım yoğunluğu bakımından olumlu bulunmuştur. İlçeyi tanıtıcı fotoğraflara web sayfasında yer verildiği görülmüş ancak web sayfasında; online işlemler, video galeri, tesislerimiz, nöbetçi eczaneler, meclis gündemi ve evlenen çiftlerimiz butonlarının aktif olmadığı tespit edilmiştir. Belediye web sayfasında ziyaretçi sayısına dair veri bulunamamıştır.

Yeşilova Belediyesinin web sayfasının uzunluğunun olması gerekenden daha fazla olduğu görülmüştür. Sayfa kenar boşlukları ve sayfada banner kullanım yoğunluğu olumlu bulunmuştur. Sayfada ziyaretçi sayısına dair bir veriye rastlanmamıştır. Yeşilova Belediyesi web sayfasında ilçeyi tanıtıcı fotoğraflar kullanılmış ve hemen hemen bütün butonların aktif olduğu görülse de; meclis kararları adlı sekmenin aktif olmadığı tespit edilmiştir.

Çavdır Belediyesi web sayfası uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve banner kullanım yoğunluğu kriterlerini sağlamaktadır. Belediyenin web sayfasında çoğu butonun aktif olduğu görülse de; eski başkanlarımız ve nöbetçi eczaneler adlı butonların işlevsel olmadıkları görülmüştür. Çavdır Belediyesi web sayfasında ilçeyi tanıtıcı fotoğraflara yer verilmiştir ancak ziyaretçi sayısı ile ilgili veri bulunamamıştır.

Tefenni belediyesinin web sayfası uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve sayfalarda banner kullanım yoğunluğu kriterlerini sağladığı görülmüştür. Belediyenin web sayfasında ziyaretçi sayısına dair bir veri bulunamamıştır. Kullanılan butonların çoğu aktif olsa da; e-belge ve e-imar başlıklı butonların işlevsiz olduğu görülmüştür. Tefenni belediyesinin web sayfasında tanıtıcı fotoğrafların yer aldığı görülmüştür.

Karamanlı belediyesisin web sayfası uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve sayfalarda banner kullanım yoğunluğu bakımından kriterlere uygun bulunmuş olup ziyaretçi sayısına ilişkin veri bulunamamıştır. Belediye web sayfasında yer alan butonların tamamının aktif olduğu görülmüş ancak ilçeyi tanıtıcı herhangi bir fotoğraf bulunamamıştır.

Ağlasun Belediyesi web sayfasının uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve sayfalarda banner kullanım yoğunluğu bakımından kriterlere uygun bulunmuş olup, ziyaretçi sayısına ilişkin veriye rastlanmamıştır. Belediye web sayfasında yer alan butonların büyük ölçüde aktif olduğu gözlense de; ihale ilanları, belediye birimleri, haber arşivi ve başkanla fotoğrafım adlı butonlar bulunmasına rağmen bu butonların aktif olmadıkları tespit edilmiştir. Ağlasun Belediyesi web sayfasında tanıtıcı fotoğraflara yer vererek bu kriteri sağlamış durumdadır.

Altınyayla Belediyesi web sayfasının uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve sayfalarda banner kullanım yoğunluğu bakımından kriterlere uygun bulunmuş olup, ziyaretçi sayısını gösteren herhangi bir veriye rastlanmamıştır. Ayrıca web sayfasındaki butonların büyük çoğunluğunun aktif olduğu görülmesine rağmen; ilçe Kaymakamlığına, ilçe Meslek Yüksekokuluna ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne link verilen butonların işlevsiz olduğu da gözlenmiştir. Tanıtma faaliyetlerinde ise fotoğraf kullanılmış olup bu kriter sağlanmıştır.

Çeltikçi Belediyesi web sayfasının uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve sayfalarda banner kullanım yoğunluğu kriterleri uygun bulunmuş olup, ziyaretçi sayısını gösteren herhangi bir ibareye rastlanmamıştır. Yine Çeltikçi Belediyesi web sayfasında çoğu butonun işlevsel olduğu görülmesine rağmen, etkinlikler ile ilgili butonun ve video galeri butonunun içeriğinin boş bırakıldığı görülmüştür. Ayrıca tanıtma faaliyetlerinde fotoğraf kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Kemer Belediyesinin web sayfası uzunluğu, sayfa kenar boşlukları ve sayfalarda banner kullanım yoğunluğu kriterlerini sağladığı görülmüştür. Belediyenin web sayfasında ziyaretçi sayısına dair bir veri bulunamamıştır. Kullanılan butonların çoğu aktif olsa da; başkanın mesajı ve başkan fotoğraf galerisi butonlarının işlevsiz olduğu görülmüştür. Kemer belediyesinin web sayfasında tanıtıcı fotoğrafların yer aldığı görülmüştür.

Kullanım Kolaylığı

Biçimsel özellikler kriterinin üçüncü alt başlığı kullanım kolaylığıdır. Bu aşamada web sayfasında "font kullanımı ve rahat okunabilirlik", "ana sayfadan diğer linklere ulaşma", "sayfalar arası geçiş-bağlantı", "site içi arama", "arşiv / arşive ulaşma imkanı", "kelime, tarih, etkinlik araması yapabilme", "sayfadan çıktı alma imkanı" ve "dil seçim olanağı" özellikleri ve ilgili belediyelerin web sayfalarında bu özelliklerin hangilerini sağlandıkları araştırılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre on ilçe belediyesinin web sayfasının da font kullanımı ve rahat okunabilirlik, ana sayfadan diğer linklere ulaşma ve sayfalar arası geçiş-bağlantı kriterlerini sağladığı, bu kriterler açısından olumsuz bir durumun olmadığı görülmüştür. Site içi arama ve kelime, tarih, etkinlik araması kriterleri açısından bakıldığında ise bu kriterleri sadece Yeşilova Belediyesi, Çeltikçi Belediyesi ve Kemer Belediyesi web sayfalarının sağladığı görülmüştür. Site içi arama özelliği bir web sitesinde istenen içeriğe en kısa sürede ulaşabilmeyi mümkün kılan ve aynı zamanda kolaylaştırıcı bir özelliktir. Bu nedenle internetin insan hayatında çok büyük yer teşkil ettiği günümüzde hız ve kolay ulaşılabilir olmak web siteleri açısından avantajlı olmak anlamına gelmektedir. Belediyelerin web sayfalarında da bu özelliğe dikkat edilmesi önerilmektedir.

Diğer bir kriter de arşiv ve arşive erişim olanağının olup olmamasıdır. Bu kriter geçmişe ait bir olayın, bir etkinliğin ya da bir kararın yeniden incelenebilmesine imkan tanımaktadır (Tarhan, 2007, s.86). Bucak Belediyesi, Çavdır Belediyesi, Tefenni Belediyesi, Karamanlı Belediyesi, Altınyayla Belediyesi, Çeltikçi Belediyesi ve Kemer Belediyesi web sayfalarında arşivdeki bir etkinliğe veya bir karara ulaşma imkanı sunulurken, Gölhisar Belediyesi, Yeşilova Belediyesi ve Ağlasun Belediyesi web sayfalarında ise arşive erişim bulunmamaktadır.

Dil seçeneği kriteri açısından ise yalnızca Yeşilova Belediyesi'nin bu kriteri karşıladığı, belediyenin web sayfasında Türkçe dışında tam 13 farklı dil seçeneğinin bulunduğu görülmüştür. Farklı dil seçeneği özellikle turizm, tanıtım ve uluslararasılaşma açısında belediye web sayfalarında mutlaka olması gereken bir özelliktir.

Sayfadan çıktı alma kriteri açısından ise Bucak, Gölhisar, Çavdır, Tefenni, Karamanlı, Altınyayla ve Kemer Belediyelerinin web sayfalarında bu kriterin sağlandığı, diğer belediyelerde ise bu konuda eksiklik olduğu görülmüştür.

Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarının biçimsel özelliklerine göre analizi sonuçlarına göre; Bucak Belediyesi Web sayfasının biçimsel özellikler bakımından 23 kriterden 18, Gölhisar Belediyesi Web sayfasının 16, Yeşilova Belediyesi Web sayfasının 17, Çavdır Belediyesi Web sayfasının 17, Tefenni Belediyesi Web sayfasının 17, Karamanlı Belediyesi Web sayfasının 17, Ağlasun Belediyesi Web sayfasının 15, Altınyayla Belediyesi Web sayfasının 17, Çeltikçi Belediyesi Web sayfasının 17 ve Kemer Belediyesi Web sayfasının 17 adedini sağladığı görülmüştür.

Bu sonuca göre araştırmanın birinci sorusuna yanıt bulunmuş; örneklemimizdeki bütün ilçe belediyelerinin Web sayfalarının yüksek düzeyde biçimsel özellikler kriterlerini karşıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Tanıma ve Tanıtma Faaliyetlerine Yönelik Bulgular

Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarına yönelik analizin ikinci bölümü belediyelerin web sayfaları üzerinde ortaya koymuş oldukları tanıma ve tanıtma faaliyetlerine yönelik aşamadır. Bu aşamada vatandaşların dilek, beklenti ve şikâyetlerini ilgili makama iletebilmelerini sağlayan mekanizmaların varlığına yönelik adımlar analizin tanıma adımını oluştururken; belediyelerin attığı adımlar ve aldığı kararların duyurulduğu araçlar ise tanıtma adımını oluşturmaktadır.

Halkın İstek ve Beklentilerini Tanımaya Yönelik Bulgular

Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfalarında halkın istek ve beklentilerini tanımaya yönelik faaliyetlerine ilişkin bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Bütün veriler bir tabloya aynı anda sığmadığı için tablo ikiye bölünmüş, ilk tabloda 5 ve ikinci tabloda 5 olmak üzere toplam 10 ilçeye ait veriler tablolarda kodlanmıştır.

Tablo 3
Burdur'un İlçe Belediyelerinin Web Sayfalarına Ait Biçimsel Özelliklere İlişkin Değerlendirme Kriterleri Formu

İşaretler: + var - yok	**Bucak Belediyesi**	**Gölhisar Belediyesi**	**Yeşilova Belediyesi**	**Çavdır Belediyesi**	**Tefenni Belediyesi**
1. TANIMA					
Anket	-	-	-	-	-
Telefon+Fax+E-mail	+	+	+	+	+
Şikayet ve İstek Hattı	+	+	-	+	+
Bilgi Edinme	+	Aktif değil	-	-	+
Başkana Mesaj	+	+	-	+	+
SMS-Whatsapp	-	Whatsapp ihbar hattı	-	-	-
Ziyaretçi sayısı	-	-	-	-	-
Aynı IP ile kaç kez ziyaret edildiği	-	-	-	-	-
2. TANITMA					
Belediye Tarihçesi	+	-	+	+	+
Belediye Meclisi	+	-	-	+	+
Belediye Meclisi Kararları	+	-	-	+	-
Müdürlükler	+	-	-	+	+
Kültürel ve Sosyal Çalışmalar	+	+	+	+	+
Hizmetlere İlişkin Bilgiler	+	+	+	+	+
İhaleler	+	+	-	+	+
Müdürlük Faaliyet Raporları	+	+	-	+	+
Organizasyon Şeması	-	+	-	-	-
Başkan	+	+	+	+	+
Burdur ile İlgili Yazılar	-	-	-	-	-

Tablo 4
Burdur'un İlçe Belediyelerinin Web Sayfalarına Ait Tanıma ve Tanıtma Faaliyetlerine İlişkin Değerlendirme Kriteri Formu (Devam)

İşaretler: + var - yok	**Karamanlı Belediyesi**	**Ağlasun Belediyesi**	**Altınyayla Belediyesi**	**Çeltikçi Belediyesi**	**Kemer Belediyesi**
1. TANIMA					
Anket	-	-	-	-	-
Telefon+Fax+E-mail	+	+	+	+	+
Şikayet ve İstek Hattı	+	-	Ziyaretçi defteri	+	Ziyaretçi Defteri
Bilgi Edinme	-	-	-	-	-
Başkana Mesaj	+	Aktif değil	+	+	+
SMS-Whatsapp	-	-	-	-	-
Ziyaretçi sayısı	-	-	-	-	-
Aynı IP ile kaç kez ziyaret edildiği	-	-	-	-	-
2. TANITMA					
Belediye Tarihçesi	+	+	-	+	+
Belediye Meclisi	+	-	+	+	-
Belediye Meclisi Kararları	+	-	+	-	-
Müdürlükler	+	+	-	+	+
Kültürel ve Sosyal Çalışmalar	-	-	+	+	+
Hizmetlere İlişkin Bilgiler	+	+	+	+	+
İhaleler	-	-	-	+	-
Müdürlük Faaliyet Raporları	+	-	-	-	+
Organizasyon Şeması	+	-	-	-	-
Başkan	+	+	+	+	+
Burdur ile İlgili Yazılar	-	+	-	-	-

Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfalarının tanıma faaliyetleri açısından analiz verilerine bakıldığında toplam 10 ilçe belediyesinin hiçbirinde halkı tanımaya yönelik anket uygulamasının bulunmadığı görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre 10 ilçe belediyesinin Web sayfasında ziyaretçi sayısı ve aynı Ip ile kaç kez ziyaret edildiğine ilişkin hiçbir veri bulunamamıştır.

Bucak Belediyesi Web sayfasının belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, bilgi edinme ve başkana mesaj bölümleri yer alırken, tanıma kapsamındaki toplam 8 kriterden 4 tanesini sağladığı görülmüştür.

Gölhisar Belediyesi Web sayfasının belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, başkana mesaj SMS-Whatsapp bölümleri yer alırken, tanıma kapsamındaki toplam 8 kriterden 4 tanesini sağladığı görülmüştür.

Yeşilova Belediyesi Web sayfasında ise tanımaya yönelik kriterlerden yalnızca belediyeye ait iletişim bilgilerinin yer aldığı, geri kalan 7 kriterin ise sağlanamadığı görülmüştür.

Çavdır Belediyesi Web sayfasında belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, başkana mesaj bölümleri yer alırken, tanıma kriterinin 3 tanesi sağlanmış, 5 kriter ise yerine getirilememiştir.

Tefenni Belediyesi Web sayfasında belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, bilgi edinme ve başkana mesaj bölümleri yer alırken, tanıma kapsamındaki toplam 8 kriterden 4 tanesinin sağlandığı görülmüştür.

Karamanlı Belediyesi Web sayfasında belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, başkana mesaj bölümleri olmak üzere toplam 3 kriter sağlanırken, diğer 5 kriter ise yerine getirilememiştir.

Ağlasun Belediyesi Web sayfasında ise tanımaya yönelik kriterlerden yalnızca belediyeye ait iletişim bilgilerinin yer aldığı, geri kalan 7 kriterin ise sağlanamadığı görülmüştür.

Altınyayla Belediyesi Web sayfasında belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, başkana mesaj bölümleri yer alırken, tanıma kriterinin 3 tanesi sağlanmış, 5 kriter ise yerine getirilememiştir.

Çeltikçi Belediyesi Web sayfasında belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, başkana mesaj bölümleri yer alırken, tanıma kriterinin 3 tanesi sağlanmış, 5 kriter ise yerine getirilememiştir.

Kemer Belediyesi Web sayfasında da aynı şekilde belediyeye ait iletişim bilgileri, şikayet ve istek hattı, başkana mesaj bölümleri yer alırken, tanıma kriterinin 3 tanesi sağlanmış, 5 kriter ise yerine getirilememiştir.

Sonuçlara genel olarak bakıldığında Bucak, Gölhisar ve Tefenni Belediyelerinin Web sayfalarında tanımaya yönelik 8 kriterin 4 tanesinin karşılandığı ve bu belediyelerin tanıma kriteri bakımından Web sayfalarını orta düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Çavdır, Karamanlı, Altınyayla, Çeltikçi ve Kemer Belediyelerinin Web sayfalarında tanımaya yönelik 8 kriterin 3 tanesinin karşılandığı ve bu belediyelerin tanıma kriteri bakımından Web sayfalarını düşük düzeyde kullandıkları tespit edilmiştir. Yeşilova ve Ağlasun Belediyelerinin Web sayfalarında ise tanımaya yönelik 8 kriterin yalnızca 1 tanesinin karşılandığı ve bu belediyelerin tanıma kriteri bakımından Web sayfalarını çok düşük düzeyde

kullandıkları görülmüştür. Genel olarak bakıldığında ise Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarında "tanıma" ya yönelik uygulamaların düşük seviyede yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın ikinci sorusuna yanıt bulunmuştur.

Belediyeyi ve Yapılan Faaliyetleri Tanıtmaya Yönelik Bulgular

Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfalarının tanıtma faaliyetleri açısından analiz verilerine bakıldığında Bucak Belediyesi Web sayfasında; belediye meclisi, belediye meclisi kararları, belediye tarihçesi, müdürlükler, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, ihaleler, müdürlük faaliyet raporları ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, organizasyon şeması ve Burdur ile ilgili bilgilerin ise bulunmadığı görülmüştür. Toplam 11 tanıtma kriterinin 9 tanesi yerine getirilmiştir.

Gölhisar Belediyesi Web sayfasında; sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, ihaleler, müdürlük faaliyet raporları, organizasyon şeması ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, belediye meclisi, belediye meclisi kararları, belediye tarihçesi, müdürlükler ve Burdur ile ilgili bilgilerin ise bulunmadığı görülmüştür. Gölhisar Belediyesinin Web sayfasında 11 tanıtma kriterinin 6 tanesi karşılanmaktadır.

Yeşilova Belediyesi Web sayfasında; belediye tarihçesi, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişki bilgiler ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu 4 kriter karşılanırken, diğer 7 kriter ise sağlanamamıştır. Toplam 11 tanıtma kriterinin 4 tanesi yerine getirilmiştir.

Çavdır Belediyesi Web sayfasında; belediye meclisi, belediye meclisi kararları, belediye tarihçesi, müdürlükler, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, ihaleler, müdürlük faaliyet raporları ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, organizasyon şeması ve Burdur ile ilgili bilgilerin ise bulunmadığı görülmüştür. Toplam 11 tanıtma kriterinin 9 tanesi yerine getirilmiştir.

Tefenni Belediyesi Web sayfasında; belediye meclisi, belediye tarihçesi, müdürlükler, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, ihaleler, müdürlük faaliyet raporları ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, meclis kararları, organizasyon şeması ve Burdur ile ilgili bilgilerin ise bulunmadığı görülmüştür. Toplam 11 tanıtma kriterinin 8 tanesi yerine getirilmiştir.

Karamanlı Belediyesi Web sayfasında; belediye meclisi, belediye meclisi kararları, belediye tarihçesi, müdürlükler, hizmetlere ilişkin bilgiler, müdürlük faaliyet raporları, organizasyon şeması ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, sosyal ve kültürel çalışmalar, ihaleler ve Burdur ile ilgili bilgilerin ise

bulunmadığı görülmüştür. Toplam 11 tanıtma kriterinin 8 tanesi yerine getirilmiştir.

Ağlasun Belediyesi Web sayfasında; belediye tarihçesi, hizmetlere ilişkin bilgiler, müdürlükler, başkan ve Burdur ile ilgili bilgilerin bulunduğu 5 kriter karşılanırken, diğer 6 kriter ise sağlanamamıştır. Toplam 11 tanıtma kriterinin 5 tanesi yerine getirilmiştir.

Altınyayla Belediyesi Web sayfasında; belediye meclisi, belediye meclisi kararları, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu 5 kriter yerine getirilirken diğer 6 kriter ise karşılanamamıştır.

Çeltikçi Belediyesi Web sayfasında; belediye meclisi, belediye tarihçesi, müdürlükler, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, ihaleler ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, meclis kararları, müdürlük raporları, organizasyon şeması ve Burdur ile ilgili bilgilerin ise bulunmadığı görülmüştür. Toplam 11 tanıtma kriterinin 7 tanesi yerine getirilmiştir.

Kemer Belediyesi Web sayfasında; belediye tarihçesi, müdürlükler, sosyal ve kültürel çalışmalar, hizmetlere ilişkin bilgiler, müdürlük faaliyet raporları ve başkan ile ilgili bilgilerin bulunduğu, Toplam 11 tanıtma kriterinin 6 tanesin yerine getirildiği ve 5 tanesinin ise yerine getirilmediği görülmüştür.

Elde edilen veriler neticesinde Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarında genel olarak tanıtma faaliyetlerine yönelik kriterlerin önemli bir kısmının karşılandığı görülmüştür. Özellikle Bucak, Çavdır, Tefenni, Karamanlı Belediyelerinin web sayfalarında yüksek seviyede tanıtma faaliyetleri gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Gölhisar, Çeltikçi ve Kemer Belediyelerinin web sayfalarında orta düzeyde tanıtma faaliyetleri yapıldığı görülmüştür. Yeşilova, Ağlasun ve Altınyayla Belediyelerinin web sayfalarında da tanıtma faaliyetlerinin belirli bir seviyede yapıldığı görülmektedir.

SONUÇ

Dijital çağda en önemli iki halkla ilişkiler amacı olan tanıma ve tanıtma faaliyetlerinin dijital ortamda en etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için var olan en önemli araçlardan biri de web siteleridir. Kurum ve kuruluşlar web sitelerini, hedef kitleleri ile iletişim kurabilecekleri en önemli ortamlar olarak kabul etmeli, web sayfasını düzenlerken onların istek ve beklentilerini dikkate almalı ve mutlaka web sitesinin güncel olmasına dikkat ekmelidirler.

Belediyeler ve belediyelerin sahip olduğu web siteleri özellikle kamu alanında vatandaşların gerek dilek-şikayet ve gerekse de bilgi edinme anlamında en çok başvurdukları ve ziyaret ettikleri web siteler arasında yer almaktadır. Halkın istek ve beklentilerini anlamak ve atılacak her adımda mutlaka halkın da rızasını almak veya yapılan bir etkinlik ile ilgili geri bildirim almak belediyeler açısından olmazsa olmaz tanıma ve tanıtma yöntemleridir. Bir belediye açısından başarılı olmak ve bir sonraki seçimde tekrar halkın desteğini alabilmek etkili tanıma ve tanıtma uygulamasına sahip olmaktan geçmektedir. Bu bağlamda da belediye web sayfaları hem en etkili hem de en ucuz tanıma ve tanıtma aracı durumundadır.

Çalışma kapsamında Burdur iline ait toplam 10 ilçe belediyesinin web siteleri içerik analizi yöntemi ile önce "biçimsel özellikler" bakımından ve ardından da "tanıma" ve "tanıtma" kriterleri bakımından incelenmiştir.

Biçimsel özellikler açısından bakıldığında ilçe belediyelerinin web sayfalarının genel olarak biçimsel özellik kriterlerinin çoğunu sağladığı, web sayfası hızı, erişim kolaylığı, sayfa tasarımı, okunabilirlik, banner yoğunluğu, sayfa kenar boşlukları gibi özellikler açısından başarılı oldukları görülmüştür. Biçimsel özellikler kriterleri açısından 10 ilçe belediyesinin web sitesinde toplam 230 kritere bakılmış ve genel olarak 166 kriter uygun bulunmuştur. Bu sonuca göre belediyelerin web sitelerinin biçimsel özelliklerini önemsedikleri ve bu konuda başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Dğer yandan belediyelerin hiçbirinin web sayfasında site haritasının olmadığı görülmüştür. Site haritaları, kullanıcıların hızlıca istedikleri sayfaya ve sekmeye ulaşmasını sağlayan kolaylaştırıcı bir unsur olduğundan dolayı belediyeler için site haritası bilgisinin web sayfalarında bulunması önerilmektedir.

Dil seçeneği kriterini yalnızca Yeşilova Belediyesi'nin karşıladığı, belediyenin web sayfasında Türkçe dışında tam 13 farklı dil seçeneğinin bulunduğu görülmüştür. Farklı dil seçeneği özellikle turizm, tanıtım ve uluslararasılaşma açısında belediye web sayfalarında mutlaka olması gereken bir özelliktir.

Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarının tanıma ve tanıtma kriterlerine göre analizine baktığımızda ise "tanıma" ya yönelik uygulamaların düşük seviyede yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tanıma kriterinde 10 ilçe belediyesi için toplamda 80 kritere bakılmış ve genel olarak bu kriterlerden sadece 29 tanesinin yerine getirildiği görülmüştür. Bu sonuç Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarında tanıma faaliyetlerinden çok az yararlanıldığını ortaya koymuştur. Özellikle halkı tanımaya yönelik anket uygulaması hiçbir belediye web sayfasında yer almamaktadır. Aynı şekilde ziyaretçi sayısı ile ilgili bilgiler ve

aynı Ip ile kaç kere ziyaret edildiğine ilişkin bilgiler de hiçbir belediye web sayfasında görülmemiştir.

Web sayfasında tanıtma faaliyetlerine ilişkin elde edilen verilere bakıldığında Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarında genel olarak tanıtma faaliyetlerine yönelik kriterlerin çoğunluğunun karşılandığı görülmüştür. Tanıtma alanında 10 ilçe belediyesi için toplamda 110 kritere bakılmış ve genel olarak bu kriterlerden 67 tanesinin yerine getirildiği görülmüştür. Bu sonuç Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarında tanıtma faaliyetlerinden orta düzeyde yararlanıldığını ortaya koymuştur.

Web sayfaları, bütün kurum ve kuruluşların kendilerini tanıtma ve hedef kitlelerini daha iyi tanıyıp anlamaları hususunda günümüzde en önde gelen araçlardandır. Web sayfaları, düşük maliyetli olmaları, hedef kitle ile anlık, hızlı ve kolay iletişim kurup anında geribildirim almaya olanak sağlamaları gibi özelliklerinden dolayı mutlaka dikkatli ve özenli kullanılmalı ve sürekli güncel tutulmalıdır.

Bu çalışmada Burdur'un ilçe belediyelerinin web sayfalarının biçimsel özellikler bakımından gerekli kriterleri büyük ölçüde karşıladığı gözlenmiştir. Belediyelerin kurumsal web sitelerinde tanıtmaya yönelik faaliyetlerin de yeterli düzeyde gerçekleştiği ancak, tanıma faaliyetlerinin düşük seviyede kaldığı ve tanımaya yönelik yeterli uygulamanın web sayfalarında bulunmadığı görülmüştür. Web sayfaları, kamu kurumu ya da özel kuruluş fark etmeksizin bütün kurum ve kuruluşların hedef kitlelerini tanımalarına ve kurumu tanıtmalarına yönelik önemli avantajlar sağlamaktadır. Dijital çağ olarak adlandırılan ve özellikle yönetimsel faaliyetlerin dijital ortamlara yöneldiği günümüzde mutlaka tanıma ve tanıtma faaliyetlerinin de bu ortamlarda sürdürülmesi ve bu ortamların en etkini biçimde kullanılması gerekmektedir.

Halkla ilişkiler açısından tanımadığınız bir kitleyi anlamanız, istek ve beklentilerini bilmeniz ve memnuniyetini sağlamanız mümkün değildir. Belediyeler için çok önemli iki kavram olan devamlılık ve meşruiyet kavramlarının sağlanabilmesinin en önemli yolu halkı tanımak ve onların istek ve beklentilerine cevap verebilmekten geçmektedir. Bu bağlamda günümüzde en kolay ve hızlı tanıma ve tanıtma aracı olan web sitelerine ve özellikle bu sitelerdeki tanıma ve tanıtma faaliyetlerine daha fazla önem verilmesi gerekmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Aktaş, H. (2004). *Bir Siyasal İletişim Aracı Olarak İnternet*. Tablet.

Alikılıç, Ö. A. (2011). *Halkla İlişkiler 2.0*, Efil.

Baytar, C. Ufuk. (2011). *Web 2.0 ve Web Tasarımı Üzerindeki Etkilerin Analiz Edilmesi*. Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Beal, A. & Strauss, J. (2009). *Radically Transparent: Monitoring and Managing Reputations Online.* John Wiley & Sons.

Beldona, S. & Liping, A. D. (2006). An exploratory evaluation of rural tourism websites, *Journal of Convention & Event Tourism*, 8(1), 69-80.

Cantoni, L. & Tardini S. (2006). *Internet*. Routledge.

Castells, M. (2013). *Ağ Toplumunun Yükselişi*, 3. Baskı, (E. Kılıç, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çakır, Y. S. (2011). *Web Siteleri ve İkna*. Tablet.

Datareportal (2023). Türkiye ve Dünyada İnternet Kullanımı. https://datareportal.com/reports/digital-2023-turkey. Erişim tarihi: 05.09.2023.

Doğmuş, E. & Kırca, S. (2022). Web sitelerinin tanıtma aracı olarak kullanımı: Belediyeler üzerinden bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi İletişim Bilimleri Dergisi*, (1), 25-46.

Geray, H. (2003). *İletişim ve Teknoloji*. Ütopya.

Göksel, A. B. & Yurdakul, N. B. (2002). *Temel Halkla İlişkiler Bilgileri*. Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.

Ilgın, H. Ö. & Ulupınar, Ş. C. (2020). Bir tanıtım aracı olarak web sitelerinin etkinliği; büyükşehir belediyelerinin sosyal hizmet ve sosyal sorumluluk uygulamaları. *JOEEP: Journal of Emerging Economies and Policy*, 5(2), 108-120.

Kadıbeşegil, S. (2004). *Halkla İlişkilere Nereden Başlamalı*. MediaCat.

Kaplan, A. M. & Hainlein, M. (2010). Users of the world, unite! the challenges and opportunities of social media. *Business Horizons*, (53), 59-68.

Kent, M. L., Taylor, M. & White, W. J. (2003). The relationship between web site design and organizational responsiveness to stakeholders. *Public Relaions Rewiev*, (29), 3-77.

Kent, M. L. & Taylor, M. (1998). Building dialogic relationships through the world wide web, *Public Relations Review*, 24(3), 321-334.

Kotler, P. & Armstrong, G. (2011). *Principles of Marketing* (14 th ed.). Pearson Prentice Hall.

Koçyiğit, M. (2017). *Dijital Halkla İlişkiler ve Online Kurumsal İtibar Yönetimi*. Eğitim Yayınevi.

Mavnacıoğlu, K. (2018). *Kurumsal İletişimde Sosyal Medya Yönetimi Kurumsal Blog Odaklı Bir Yaklaşım.* Beta.

Middleberg, D. (2001). *Winning Pr in The Wired World: Powerfull Communications Strategies for The Noisy Digital Space*. McGraw-Hill Companies Inc.

Newland Hill, L. & White, C. (2000). Public relations practitioners perception of the world wide web as a communications tool. *Public Relations Review*, 26(1), 31-51.

Oğuz, C. B. (2019). Sosyal medya, büyük veri ve yapay zekanın dijital halkla ilişkilerdeki rolü. E. B. Sarıoğlu (Ed.), *Dijital Halkla İlişkiler* içinde (s 117-140). Eğitim Yayınevi.

Onat, F. (2014). *Dijital Çağda Halkla İlişkiler Yazarlığı*. Nobel.

Özel, A. P. & Sert, N. Y. (2015). *Dijital Halkla İlişkiler Kavram ve Araçları*. Derin.

Özgen, E. (2019). Hedef kitlenin dijital dönüşümü. E. B. Sarıoğlu (Ed.), *Dijital Halkla İlişkiler* içinde (ss. 16-28). Eğitim Yayınevi.

Öztürk, S. (2022). Uluslararası halkla ilişkiler ve ülke itibarı. B. Büyükdoğan (Ed.), *Uluslararası Halkla İlişkiler* içinde (ss.123-140). Eğitim Yayınevi.

Peltekoğlu, F. B. (2009). *Halkla İlişkiler Nedir?* (Genişletilmiş 6. Baskı), Beta.

Philips, D. & Young, P. (2009). *Online Public Relations*. (Second Edition), Kogan Page.

Richardson, K. B. & Hinton, M. (2015). *Applied Public Relations*. 3rd Edition, Routledge.

Rudman, R, & Rikus, B. (2016). Defining Web 3.0: Opportunities and challenges. *Electronic Library*, 34(1).

Saran, M. (2005). İnternet ve halkla ilişkiler. *Yeni Düşünceler*, 1(1), 61-75.

Sayımer, İ. (2012). *Sanal Ortamda Halkla İlişkiler*. Beta.

Scott, D. M. (2010). *The New Rules Marketing and Pr How To Use Social Media, Blogs, New Releases, Online Video&Viral Marketing to Reach Buyers Directly*. John Wiley and Sons Inc.

Seitel, F P (2004). *The Practice of Public Relations*. Pearson Prentice Hall.

Seyfi, M. (2017). *Halkla İlişkiler Perspektifinde Dijital Etkinlik Yönetimi*. Der.

Shivalingaiah, D. & Naik, U. (2008). Comparative study of web 1.0, web 2.0 and web 3.0. *6th International CALIBER*, 28-29 February & 1 March, Ahmedabad, India ss. 499-507.

Solis, B. & Breakenridge, D. (2009). *Putting The Public Back In Public Relations*. Pearson Education, Inc.

Sözlük (2023). Türk Dil Kurumu Sözlükleri, Güncel Türkçe Sözlük, Tanımak. https://sozluk.gov.tr/ Erişim tarihi: 05.09.2023.

Tankosic, M., Ivetic, P. & Vucurevic, V. (2016). Features of interactive public relations: using web 2.0 to establish a two-way communication with the consumers. *International Journal of Economics and Management Systems*, (1), 290-295.

Tarhan, A. (2007). Halkla ilişkilerde tanıma ve tanıtma aracı olarak internet: belediyelerin web sayfaları üzerine bir analiz. *Selçuk İletişim Dergisi*, 4 (4), 75-95.

Tüik (2022). Türkiye İstatistik Kurumu, İl ve İlçe Nüfusları. https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Nufus-ve-Demografi-109. Erişim tarihi: 04.09.2023.

Wilcox, D. L. (2005). *Public Relations Writting and Media Techniques*. International edition, Pearson Education Inc.

Wilcox, D. L., Cameron, G. T. & Reber, B. H. (2015). *Public Relations Strategies and Tactics.* Eleventh edition, Pearson Education Limited.

Yağmurlu, A. (2011). Kamu yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1), 5-15.

Yayınoğlu, P. E., Sayımer, İ. & Arda, Z. (2007). Belediyelerin kurumsal web sitesi kullanımı üzerine bir inceleme: Londra büyükşehir yönetimi ve İstanbul büyükşehir belediyesi web sitesi ana sayfalarının karşılaştırılması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (7), 129-157.

Yıldız, Ö. E. (2019). Dijitalleşen dünyada hikaye anlatıcılığı ve halkla ilişkiler. E.B. Sarıoğlu (Ed.), *Dijital Halkla İlişkiler* içinde (ss.69-98). Eğitim Yayınevi.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: The rapid transformation of the digital age has changed and transformed public relations activities, as in every field. Recognition and promotion activities of institutions and organizations towards their target audiences need to be continued strongly in digital environments. In this context, institutions and organizations need to pay more attention to corporate websites, which play an important role in both promoting themselves and knowing their target audience. Corporate websites are an area that allows easy communication with target audiences and is also controllable. When used effectively, a corporate website is an important tool that provides various conveniences to organizations, contributes positively to their image and helps them stand out in the competition.

Municipalities and websites owned by municipalities are among the websites most frequently used and visited by citizens, especially in the public sphere, for both requests, complaints and information. Understanding the wishes and expectations of the public and obtaining the consent of the public in every step to be taken or receiving feedback about an activity are indispensable means of recognition and promotion for municipalities. This study aimed to answer three questions: 1. Do the Web pages of Burdur's district municipalities conform to the "criteria regarding the basic structures of Web pages" in terms of form? 2. At what level are "recognition" activities carried out on the Web pages of Burdur's district municipalities? 3. Burdur'un ilçe belediyelerinin Web sayfalarında "tanıtma" faaliyetleri hangi düzeyde yapılmaktadır?

Method: In this study, the websites of a total of 10 district municipalities of Burdur province were examined using the content analysis method, first in terms of "formal features" and then in terms of "recognition" and "promotion" criteria. In terms of formal features, it has been seen that the web pages of the district municipalities generally meet most of the formal feature criteria and are successful in terms of features such as web page speed, ease of access, page design, readability, banner density, page margins. In terms of formal features

criteria, a total of 230 criteria were looked at on the websites of 10 district municipalities and generally 166 criteria were found to be appropriate. According to this result, it has been concluded that municipalities care about the formal features of their websites and are successful in this regard.

Findings: When we look at the analysis of the web pages of Burdur's district municipalities according to the recognition and promotion criteria, it is concluded that the practices for "recognition" are made at a low level. In the recognition criteria, a total of 80 criteria were examined for 10 district municipalities and it was seen that only 29 of these criteria were generally fulfilled. This result revealed that there is little use of recognition activities on the web pages of Burdur's district municipalities.

In this study, it was observed that the web pages of Burdur's district municipalities largely meet the necessary criteria in terms of formal features. It has been observed that the promotional activities on the corporate websites of the municipalities are carried out at a sufficient level, but the recognition activities remain at a low level and there are not enough applications for recognition on the web pages. Web pages provide significant advantages for all institutions and organizations, whether public or private, to know their target audiences and promote the institution. When we look at the data obtained regarding the promotional activities on the web page, it is seen that the majority of the criteria for promotional activities are generally met on the web pages of the district municipalities of Burdur. In the promotion criteria, a total of 110 criteria for 10 district municipalities were examined and it was seen that 67 of these criteria were generally fulfilled. This result revealed that promotional activities were used at a moderate level on the web pages of Burdur's district municipalities.

Conclusion: Web pages provide significant advantages for all institutions and organizations, whether public or private, to know their target audiences and promote the institution. In this day and age, which is called the digital age and especially managerial activities are directed towards digital environments, recognition and promotion activities must be continued in these environments and these environments must be used in the most effective way

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 3027-3059
Özgünlük kontrolü Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71811
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 16.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 12.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Belli, H. (2023). Klasik Türk Edebiyatı Mesnevilerinde Mecâz ve Hakîkat Söylemi. *Journal of History School*, 66, 3027-3059.

KLASİK TÜRK EDEBİYATI MESNEVİLERİNDE MECÂZ VE HAKÎKAT SÖYLEMİ

Handan BELLİ[1]

Öz

Mesnevi nazım şekliyle yazılmış kıssa özelliği taşıyan metinler, edebî bir amaç güderken mesaj kaygısı da taşır. Edebî türlerde tekrar eden lafızlar bir mesajı iletirler. Lafızların mesnevilerdeki kullanımlarına bakıldığında bazı lafızların belli bir amaç için kullanıldığı görülmektedir. Mecâz ve hakîkat söyleminin çoğu mesnevide sıklıkla kullanılmasının ardında yatan sebebin görülmesi için klasik Türk edebiyatı mesnevilerindeki mecâz ve hakîkat lafızları incelenmiştir. Bu bağlamda yapılan inceleme sonucunda mecâz ve hakîkat lafızlarının farklı zamanlarda ve farklı şairlerce yazılan mesnevilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde tekrar ettiği görülmüştür. Çalışmada mecâz ve hakîkat kelimelerine bakılmadan önce bu lafızların sözlük anlamlarına yer verilmiş, ardından bu lafızlar dört ana başlıkta incelenmiştir. Makale için nitel araştırma yöntemi seçilmiş ve doküman incelemesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda bu lafızların aşk, varlık, topluluk ve zıtlık bağlamında kullanıldığı tespit edilmiştir. Mecâz ve hakîkat söyleminin incelenen mesnevilerin çoğunluğunda yer alması bu konunun mesnevi şairleri için önem arz ettiğini göstermiş ve bu söylemle şairlerin hakikat konusu ile ilgili düşüncelerini ilettikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Klasik Türk Edebiyatı, Hakîkat, Mecâz, Mesnevi, Hakikî aşk.

METAPHOR AND TRUTH DISCOURSE IN CLASSICAL TURKISH LITERATURE MASNEVIS

Abstract

[1]Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Edebiyatı Anabilim Dalı, handan.belli@inonu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7732-7912

Texts with parable characteristics written in masnavi verse form have a literary purpose but also have message concerns. Repetitive words in literary genres convey a message. When we look at the usage of words in masnavis, it is seen that some words are used for a certain purpose. In order to see the reason behind the frequent use of metaphor and truth discourse in many masnavis, the metaphor and truth expressions in classical Turkish literature masnavis were examined. As a result of the analysis made in this context, it was seen that the words metaphor and truth were repeated in the introduction, development and conclusion sections of masnavis written at different times and by different poets. In the study, before looking at the words metaphor and truth, the dictionary meanings of these words were included, and then these words were examined under four main headings. Qualitative research method was chosen for the article and document analysis was conducted in this research. In line with the data obtained as a result of the study, it was determined that these words were used in the context of love, existence, community and bipolarity. The fact that metaphor and truth discourse are included in the majority of the examined masnavis shows that this subject is important for masnavi poets, and it has been seen that the poets convey their thoughts on the subject of truth with this discourse.

Keywords: Classical Turkish Literature, Truth, Metaphor, Masnavi, Truth love.

GİRİŞ

Mesneviler anlatıldığı konu itibari ile kurmaca metinler olup nasihat vermek amacı taşıdığından kıssalara benzer özellikler taşırlar. Kıssa, *"Arapça hikâye demektir, 'Sâlihlerin kıssası, Allah (c.c)'ın ordularından bir ordudur.' Hadis-i şerifi gereği büyük velîlerin hayat hikâyelerine sohbetlerde sık sık yer verilir. Bundan gaye ibrettir"* (Cebecioğlu, 2009, s. 373). *"Kuran-ı Kerim'in yaklaşık yarısının hatta bir bakış şekline göre dörtte üçünün kıssalardan oluştuğu bilinmektedir"* (Görgün, 2013, s. 95-96). Kıssaların belli bir düşünceyi ifade etme amacıyla somutlama yapması, belli kelimeleri tekrar etmesi bu anlatılardaki mesaj verme kaygısının bir sonucudur. *"Kur'an'ın gayb dediği bu anlatımlar veya benzerleri, kassas denilen ve bu işleri meslek edinmiş kişiler tarafından anlatılırdı. Ancak dinleyiciler bu anlatımları, dilin özel olduğunun bilincinde olarak dinler, hayretleri ve tepkileri de ona göre olurdu. Çünkü onlar, bu tür haberlerin birebir tecrübe edilemeyeceğini bilirler, bu kıssalarda esas olan bir hisse olduğunun farkında olarak hisselerine düşeni almaya çalışırlardı"* (Soyalan, 2015, s. 251). Kıssalara benzer bir amaç taşıyan mesneviler de belli bir yazılma amacına sahip olup bir mesaj kaygısı taşır. Kıssalardan farklı olarak edebî bir metin olması dolayısıyla mesneviler, edebî bir kurgu ile yazılır.

Klasik Türk Edebiyatında yer alan mesnevilerde mecâz ve hakîkat söylemleriyle karşılaşılmakta ve bu söylemler bu konun incelenmesine zemin hazırlamıştır. Mesneviler, edebî kaygı içerisinde bazı lafızları tekrar ederek veya bazı konulara

önem vererek kurgulanan metinlerdir. Mesnevilerde tekrar eden lafızlardan biri de mecâz ve hakîkat lafızlarıdır.

Hakîkat ve mecâz lafızları, felsefe, edebiyat, dil, sanat, sinema ve benzeri bilim dallarında oldukça işlevsel kullanılır. Edebî metinlerden olan mesnevilerin yazılış amaçları içerisinde insanları eğlendirmek, edebî bir mahsul ortaya koymak ve bu edebî metin sonunda bir hisse verebilmek vardır. Bu amaçlar doğrultusunda özellikle mecâz ve hakîkat kullanımları bu hissenin bir parçası konumundadır. Bu lafızların metinlerdeki kullanımı incelenmeden önce lafızların sözlüklerde hangi anlamlara sahip olduğuna bakıldığında: Hakîkat, *"Bir şeyin aslı ve esası. Mahiyeti. Gerçek. Doğru. Sahih. Mecâz karşılığı, esas olarak kullanılan kelime. Edebiyatta, bir kelime neyi anlatmak için konulmuş ise bu kelimenin o manada kullanılması; göz kelimesinin, aynı o bilinen uzuv manasında kullanılması gibi"* (İslamî İlmî Edebî Felsefî Yeni Lügat, 1973, s. 187) anlamlara sahip olduğu görülür. Hakîkat ile *"Bir şeyin aslı ve künhü. Meselenin hakîkati anlaşılmalı. Sabit ve vaki olan şey: Güneş doğmuştur bu bir hakîkattir. Mahiyet, sadakat, fedakarlık: O çocuğun hakîkati vardır. Kainat ve uluhiyet hakkında kafe-i teşbihât ve mecâzâttan âri ve zahir olan doğruluk: Şeriat, tarikat, marifet, hakîkat"* (Toven, 2004, s. 250) anlamları kastedilir. TDK Türkçe sözlükte ise hakîkat, *"1. Bir şeyin doğrusu gerçek, asıl, esas: Hakîkati anlamak çok kez kolay değildir. 2. Gerçeklik: Dünyanın döndüğü bir hakîkattir. 3. Zf. gerçekten, doğrusu"* (1988, s. 597) anlamlarına gelir. Yunus Emre'nin şiirlerinden hareketle hazırlanan bağlam sözlüğünde ise hakîkate *"Bir asıl olan durum ve şekil, gerçek asıl künh. 2. Var olan, gerçekleşmiş bulunan; fikir, tasavvur veya hayal olmayıp fiili olarak var olan şey. Vakıa. Doğru olan şey. 4. Vefalı olma durumu. 5. Felsefe var olan şeyin niteliği, gerçek. 6. zarf gerçekten sahiden"* (Albayrak, 2014, s. 371) anlamları verilmiştir.

Hakîkatin karşısında yer alan mecâz lafzının sözlük anlamı ise, *"Geçecek yer. Yol. Edb. Hakikî manası ile değil de ona benzer başka bir mana ile veya istenileni hatırlatır bir kelime ile konuşmak"tır* (İslamî İlmî Edebî Felsefî Yeni Lügat, 1973, s. 391). Bir kelime kendi anlamından farklı şekilde kullanılırsa bunlar mecâz olarak adlandırılır. Ancak bir sözün mecâz olabilmesi için bir karine-i maniaya ihtiyaç vardır. Buradaki karine sebebiyle hakîkat olan söz, mecâz manasına nakl olunur. Bu nakildeki münasebete alaka denilmekte ve alakası teşbih olan mecâza istiare, bundan başka yönde alakası olan sözler mecâzî mürsel olarak adlandırılır (İslamî İlmî Edebî Felsefî Yeni Lügat, 1973, s. 187). Mecâz, *"Hakikî manasıyla münasebettâr diğer bir manada kullanılan kelime: Ekmek insanın gıdasıdır (hakikî mana), mütaala zihnin gıdasıdır (mecâz mana)"* (Toven, 2004, s. 454) şeklinde örneklendirilir. Kısaca mecâz, *"Bir ilgi veya*

benzetme sonucu gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söz" dür (Türkçe Sözlük, 1988, s. 597).

Mecâz, (addeğişimi), bir sözcüğün gerçek anlamından başka bir anlamda kullanılmasıdır (Albayrak, 2014, s. 68). Mecâzlar, *"Bir gereksinimi karşılamak için sözcüklerin bilinen anlamlarına yeni anlamlar yükleyerek dilin anlatma olanağını geliştirip zenginleştirirler. Buna değişmece denir. Benzetme, karşılaştırma, somutlama günlük dilde de birçok sözcüğün yeni anlamlar kazanmasına yol açmıştır. Deyimler, argo sözcüklerin çoğu mecâzlı birimlerdir"* (Özdemir, 2014, s. 243). Mecâz; bir yerden başka bir yere geçmek, anlamında olup geçilen yer manasına da sahiptir ve edebî ıstılahta, bir sözün teşbih, istiâre vb. unsurları barındırmak suretiyle vaz' edildiği anlam dışında kullanılması ise mecâz olarak adlandırılır. Örneğin aslan sözcüğü vaz' edildiği şekilde kullanıldığında hakîkat; cesurluğu temsilen istiare şeklinde kullanıldığında ise mecâz olarak tanımlanır (Aydın, 2013, s. 24). Mecâzî dil ise, *"Tanrıdan ve metafizik âlemden söz edilirken sözün etkisini artırmak veya birtakım gizli anlamları ifade etmek için kullanılan bir başka dil anlayışıdır. Mecâzî dil de temsili dil gibi analoji mantığıyla oluşturulmakta ve dil örüntülerinden yararlanmaktadır"* (Yavuz, 2006, s. 225). Kur'an'da geçen bir kısım lafızların gerçek anlamıyla manalandırıldığında ayetteki anlama yeterince nüfuz edilemeyeceği anlaşılmış ve bu sebeple mecâz anlam önem kazanmıştır. Bu konuda belagât ve fıkıh alanında yapılan çalışmalar bazı noktalarda farklılık gösterir, ancak mecâz anlamın birçok disiplini ilgilendirdiği muhakkaktır. *"Dilcilerin ve belâgatçilerin hakîkat ve mecâz konusunu edebî sanat açısından ele almalarına karşılık, fıkıh usulcüleri, konuyu nassların anlamlarını belirlemede bu üslubun oynadığı rol açısından işlemişlerdir. Mesela usulcüler mecâzı lügavî, örfî ve şer'î şeklinde kategorize ederlerken; edebî sanatlar açısından konuya yaklaşım sergileyen dilciler ve belâgatçiler isnâdî mecâz, ifrâdî mecâz, mecâzü't-tedammün, mecâzü'l-hazf, mecâzü'l-hükmî, mecâzü'z-ziyâde, mecâzü'l-müraşşah, mecâzü'l-mürekkeb gibi taksimler oluşturmuşlardır"* (Aydın, 2013, s. 28).

Mecâzın kullanımına kutsal metinlerde de rastlanmaktadır. ilk çalışmalar da bu alanda yapılır. *"Kur'an mecâzlarına dair günümüze ulaşan ilk eser Ebû Ubeyde Ma'mer b. El Mûsennâ et-Teymî'nin (ö. 209/824) Mecâzu'l-Kur'ân'ıdır. Bu sahada günümüze ulaşan ikinci eser ise Şerîf er-Radî'nin Telhîsu'l-beyân fî mecâzâti'l-Kur'ân'ı olmuştur. Ebu Ubeyde de 'mecâz' kavramı günümüzdeki oturmuş belagat terimi olarak 'mecâz'ı da kapsamakla birlikte, tev'il, tefsir, me'âni'l-Kur'ân, garîbu'l-Kur'ân gibi Kur'an'ın anlamlarını tabir yolu/yöntemi olarak geniş bir alanı ilgilendirmektedir"* (Şerif er-Radî, 2016, s. 11). Kur'an'ın doğru anlaşılması için lafızlar alt başlıklara ayrılmış ve incelenmiştir. Arap dili,

kelime bakımından zengin bir dildir ve bu dilin doğru anlaşılması için bir çok kelime kullanım bağlamına göre tasnif edilmiştir. Arapça'da lafızlar, halkın kullandığı herkes tarafından bilinen, belli bir zümrenin kullandığı, tek bir anlama delalet eden ve birden fazla manaya sahip olan lafızlar olmak üzere üç gruba ayrılır. Bu üç grup lafızların anlamı ise lügat olarak verilen anlam, örfi anlam - halkın verdiği ve kullandığı anlam- ve şeriatın verdiği anlam olmak üzere de üç şekilde tasnif edilir. Bu tasnif haricinde belli bir alanın verdiği anlam da ıstılahî anlam olarak adlandırılır. Istılahî anlam, terim anlamı da karşılar (Belli, 2017, s. 382).

YÖNTEM

Klasik Türk edebiyatında mesneviler, 13. yüzyıldan 19. yüzyıl sonuna kadar tercih edilerek eser verilen bir nazım şekli ve türü olduğu için hacimli bir külliyata sahiptir. Türk edebiyatında yazılmış tüm mesnevilerin bir makale çalışmasında incelenmesi çalışmanın boyutlarını aşacağından bu çalışmada bir sınırlandırma yapılarak farklı yüzyıllara ait kırk mesnevi seçilmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemine ait bir çalışma olup rastgele seçilen kırk mesnevide doküman incelemesi yapılarak oluşturulmuştur. Mecâz ve hakîkat söylemi ile mesnevilerde ne kastedildiği bu araştırmanın konusudur. Mesnevilerden alınan beyitlerde öncelikle müellif ismi ardından mesnevinin adı ve beyit numarası verilmiştir. Makalede mecâz ve hakîkat lafızlarının sözlük anlamlarına yer verildikten sonra bu lafızların beyitlerdeki kullanımlarına bakılarak dört ana başlık oluşturulmuştur.

BULGULAR VE YORUM

Mecâz ve hakîkat lafızlarının mesnevilerdeki kullanımlarına dair yapılan doküman incelemesi ile elde edilen bulgular dört ana başlık altında yorumlanmıştır.

1. Mecâz ve Hakîkatin Aşk Bağlamında Kullanımı

Aşk kavramı, tasavvuf felsefesinde ayrı, edebî metinlerde ayrı kategorilerde tasnif edilmiştir."İslâmî literatürde aşk ilâhî ve beşerî olmak üzere başlıca iki anlamda kullanılmış, ilâhî aşka genellikle "hakikî aşk", beşerî aşka da "mecâzî" veya "uzrî aşk" denilmiştir. İlâhî aşk geniş ölçüde tasavvufta, kısmen de İslâm felsefesinde işlenmiş; İslâm felsefesinde ayrıca kozmik varlıklar hiyerarşisinde alttaki bir varlığın üstteki varlık veya varlıklara duyduğu arzu (şevk) ve sevgi de

çoğu zaman aşk terimiyle ifade edilmiştir" (Uludağ, 1991, s. 18). Aşkın bu şekilde kategorilere ayrılması sevginin her kişide aynı boyutta yaşanmadığını gösterir.

Edebî metinlerde aşkın sınıflandırılması söz konusu olmuştur ve klasik şiirde de aşkı yaşayan kişinin detaylı tasvirlerine rastlanır."Divan şiirindeki iki ana aşktan biri olan ilâhî aşk, bazen "manevî aşk" olarak da adlandırılmış; manevî ve ilâhî (hakîkî) aşkın aynı şey olup mecâzî aşkın karşıtı veya bir sonraki aşaması olan aşk türü olduğu söylenegelmiştir" (Coşkun, 2020, s. 215).

Dinî kaynaklarda aşk kelimesi kullanılmazken literatürde bu kelimeyi ilk defa kullananlar mutasavvıflar olmuştur. İlk mutasavvıflardan olan Râbiatü'l-Adeviyye, Allah'a duyulan sevgiden söz ederek bu anlamda aşk kavramını ilk kez kullanan kişi olmuştur. İbadet etme isteğinin cennet arzusuyla değil Allah sevgisi, ilahi aşk, zühd ve takvadan hasıl olduğunu Hasan Basrî ve Râbiatü'l-Adeviyye ifade ederken Allah'a bağlılık ve sevgi kavramını da tasavvuf literatürene eklemişlerdir. Tasavvuf hareketinin bir felsefeye dönüşmesinde büyük etkileri olan İbnü'l Arabi ise aşkı, tabii aşk, ruhanî aşk ve ilâhî aşk olmak üzere üçe ayırır. Bu kategoriler içerisinde ilahi aşk temelde yer almakta ve hakikî aşkın da çıkış noktası olmaktadır. İlahî aşkın temelinde Allah'ın kuluna duyduğu sevgi yer alır, yaratıcının önce sevgi duyarak kâinatı ve insanı yaratması insanın da yaratıldıktan sonra bu sevgiyi taşıması ilahi aşkın çıkış noktasıdır. "'Allah onları, onlar da Allah'ı severler' (el-Mâide 5/54) âyetinden hareketle muhabbet/sevgi; "O mü'minler Allah'ı daha yoğun/güçlü/şiddetli severler' (Bakara 2/165) âyetindeki 'sevmek' ifâdesinin aşk olarak anlaşılmasıyla beraber muhabbetin coşkun hâli ise aşk kavramı ile ifâde edilmiştir. İlk dönem sûfîleri daha ziyade muhabbet kavramını kullanıp aşk kavramına ihtiyatla yaklaşmışlarsa da daha sonraki süreçte birçok sûfî hem aşkı daha seyyâl bir şekilde kullanmış hem de aşk hakkında bazı ileri seviyede felsefî-tasavvufî yorumlar yapmışlardır" (Karadayı, 2017, s. 164).

Mutasavvıf şairler, aşk kavramını edebî metinlere taşırken aşkı, aracı aşk (aşk-ı miyân), hakikî aşk (aşk-ı nerdbân) şeklinde iki kategoride değerlendirmişlerdir. (Gürbüz, 2022, s. 2125). Mevlânâ'da aşk konusunu edebî metinlere taşıyan mutasavvıflardandır. Mesnevî-yi Manevî adlı eserinde hemen her konuyu aşk bağlamında ele almıştır.

Literatürde yer alan tasniflerde aşk, mecâz aşk, nefsî aşk ve şehevî aşk, uzrî aşk, hakikî aşk, manevî ve ruhî aşk şeklinde ayrıldığı ancak incelenen mesnevilerde aşk, mecâzî ve hakikî aşk olarak iki kategoride ele alındığı için bu başlık altında sadece iki ana başlık yer alacaktır:

Mecâzî Aşk

Mecâzın en önemli özelliği hakikî aşka geçişte bir vasıta olmasıdır. Leylâ ile Mecnûn mesnevisinin en başında -dibace bölümünde- hakîkat talebiyle mecâz yolunun tutulduğu ifade edilmektedir. Bu durumun hikâyenin başında belirtilmesi Fuzûlî'nin mecâzî aşkı hakikî aşka aracı kıldığını, hikâyesini de bu bağlamda kaleme aldığını ifade etmek içindir:

"Ey neş'et-i hüsni aşka te'sîr kılan
Aşkiyle binâ-yı kevni ta'mîr kılan
Leylî ser-i zülfini girih-gîr kılan
Mecnûn-ı hazîn boynına zencîr kılan
Dutsam taleb-i hakîkate râh-ı mecâz
Efsâne behânesiyle arz etsem râz
Leylî sebebiyle vasfun etsem âğâz
Mecnûn dili ile etsem izhâr-ı niyâz" (Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, Dibâce)

Mecâz aşk, hakikî aşka aracılık yapar, bu sebeple mecâz aşk bir köprüye benzetilir.

"Çün hakîkat köprüsi oldı mecâz
Ol mecâzı açdı tahkîkat-ı râz" (Mu'înî, Mesnevî-i Murâdiyye, 312)

Mesnevilerin birçoğunda mecâzî aşk, ilahi aşktan önce işlenir, ardından hakikî aşka ulaşan âşığın ruh dünyası ele alınır. Öncelik ve sonralık üzerine kurulu olan bu sıranın incelen mesnevilerde takip edildiği görülür.

"İrüp evvel saña 'ışk-ı mecâzî

Bulısardur tenüñ sûz u güdâzı" (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3025)

Mecâzî aşkın başlangıcı anlatılırken çevrede ve kişide olan değişikliklere yer verilir. Ancak her iki aşkın farkı dolayısıyla önce başlayan mecâzî aşkın kişinin canını yakacağı, ancak bu sıkıntılara sabrettiğinde ise ruhun hakîkati öğrenerek tam bir uyanıklık hâline erişeceği belirtilir. Bu durum hakikî aşkın, mecâzî aşktan sonra gelmesini açıklar. Öncelikle belirli imtihanlardan geçmek zorunda olan insan, bu sıkıntılardan elde ettiği bilgi sayesinde gerçek bilgiye ulaşabilir.

"Yitüp tokuz felek tâkına hûyuñ
Yidi iklîmi tuta güft ü gûyuñ
Kıla 'ışkuñ odı âfâkı rûşen
Nice âfâkı bu nüh-tâkı rûşen
Cihânda her ki 'ışk içre ola zâr
Çeke çeşmine gerdüñ tûtiyâ-vâr
Kaçan 'ışk ehli 'arz itse sipâhı
Cenâbuñçün uralar kûs-ı şâhı

Mecâzî ‘ışkdan çün yana cânuñ
Hakîkî ‘ışkdan uyana cânuñ” (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3030-35)

Hakîkatten önce mecâzın olması gerektiğini bilen Dervîş Hayâlî, hakikî aşkı elde etmeden önce mecâzî aşkın gönülde zuhur ettiğini belirterek mecâzî aşkın, hakikî aşk için bir kapı aralığı olacağını ifade eder. Burada belirtilen mecâzî aşk ile bir güzele duyulan aşk kastedilmektedir.

“Hakîkî ʿışk gelmediyse elden
Koma bârî mecâzî ʿışk[ı] dilden” (Dervîş Hayâlî, Ravzatü’l-Envâr, 1163)

Mecâzî aşkın gerekliliğini mesnevilerde belirten şairler, aynı zamanda bu aşkın heveslere bağlı olduğunu, hevesin ise havaya mensup olması dolayısıyla mecâzî aşka bağlanmamak gerektiğini belirtirler.

“ ‘Işk-ı mecâzî egerçi hevâdan olur
Velî ol dahı cezbe-i safâdan olur” (Sinân Paşa, Tazarrû-nâme)

Şiddetli sevgi olarak bilinen aşkın, sarmaşık kelimesi ile de aynı kökten gelmesi (bk. Uludağ, 1991, s. 18), cezbe hâli gibi kişiyi esir alması özelliklerinden dolayı mecâz kelimesi ile birleşince olumsuz bir anlam kazandığı görülmektedir. Ancak aynı kelime hakîkat kelimesi ile birlikte kullanıldığında ilahi aşkı kastettiğinden olumsuzdan olumlu bir anlama geçiş yapar.

Yalnızca mecâzî aşkı yaşayan kişinin sadece üzüntü ve sıkıntı çekmesi eleştirilir, önemli olan bu sıkıntıların ardında hakikî aşka ulaşmak olduğu belirtilir. Yalnızca mecâzî aşka düşen ve sıkıntılar çeken kişinin tuhaf olduğu, harabeler içinde kaldığı hâlde mest olduğu ve bu fillerinden dolayı her iki dünyada alçaldığı söylenerek mecâzî aşktan hakikî aşka geçemeyen kişi eleştirilmiştir:

“Kimi ‘âşık durur baksañ mecâzî
Abas yire çeker zâr u niyâzı
Harâbâta düşüp her dem olur mest
İki ‘âlemde kılur gendüyi pest
Her perde ki var hayâl-bâzî
Her nakş ki görünür mecâzî” (Sinân Paşa, Tazarrûnâme)

Mecâzî aşkın başlangıcı insanlar arasındaki ilgi ve sevgiden kaynaklanırken hakikî aşk kesretten arınarak tamamen birlik düşüncesinden kaynaklanır. Ülfet, yakınlık, ısınma anlamında olup dostluk ve uzlaşmayı anlatır (Cebecioğlu, 2009, s. 675). Ülfet daha çok insanlara yönelik iken vahdet sadece Allah’a ait bir özelliktir:

“ ‘Işk-ı mecâzî ülfetten olur
‘Işk-ı hakîkî vahdetten olur” (Sinân Paşa, Tazarrû-nâme)

Sinân Paşa'nın Tazarrû-nâmesinde yer alan bir diğer beyitinde ise 'Mecâzî aşk, sevdâ ile olur' ifadesi ile yürekte var olduğuna inanılan siyah nokta zikredilir. Bu siyah nokta, kalbin en değerli yeridir. İnsandaki sevda vücuda dağıldığında bu kişiler sevdâî olarak adlandırılır (Uludağ, 2001, s. 310-311). Hakikî aşkta ise süveydâ vardır. "Süveydâ: Gaybın keşfedildiği mahâldir. Nokta-i süveydâ, izâfi gaybın bilindiği ve ilahî nûrların tecelli ettiği siyah noktadan ibarettir. Siyah ifadesi, Allah'ın mutlak zâtını ve âmâ hâlini, aynı zamanda asla dönüşü sembolize eder" (Arslan, 2020, s. 107).

"Ol sevdâdan olur
Bu süveydâdan olur" (Sinân Paşa, Tazarrû-nâme)

Bu sebeple birinin ortaya çıkması dünya güzelliklerine, sevdâya; diğeri ise süveyda adı verilen ilahi sırların tecellisine bağlıdır.

Şahların, din adamlarının mecâzî aşka esir olmaları mesnevilere konu olmuştur, bu hikâyeler içerisinde en çok bilineni dinini değiştiren Şeyh-i San'an hikâyesidir (bk. Kıyçak, 2017). Şeyh-i San'an, tüm maddi ve manevi varlığını bırakarak mecâzî bir sevgilinin peşine düşmüş ve hikâyenin sonunda bu esaretini fark etmiştir.

"Nitekim ol şâh olmışdur esîr
Ol mecâzî 'ışka işid iy emîr" (Mu'înî, Mesnevî-i Murâdiyye, 174)

Mecâz sözün etkili söylenilmesini sağlar ve söz ile mana arasında etki yaratır. Bu etkinin benzerinin de mecâzî aşk anlatılarak sağlanmaya çalışıldığı mesnevilerde görülmektedir. Bir eşyayı veya kişiyi sevmenin kişiye kazandıracağı değerin eğitime benzetilmesi önemlidir. "Hulle iderler hûr-ı tahkîka mecâz / Her mecâzdan gözle tahkîkât-ı râz" (Mu'înî, Mesnevî-i Murâdiyye, 1667) beytiyle mecâz ile hakîkatin yer değiştirilmesi 'hulle'ye benzetilerek, mecâzın geçiciliği vurgulanır. Mesnevinin ilerleyen beyitlerinde ise "Nefs vasfın şîve-i tedkîk-ile / Her mecâzı râzdur tahkîk-ile" bu ifadelerde geçen 'tedkîk' ve 'tahkîk' mecâz konusunun bağlı olduğu belagatin önemli bir konusundan bahsedilir. Mecâz konusu başlı başına ders olması yanında, mecâzî aşk içinde kişiye söylenilen her kelam da 'talim' için dolayısıyla nefsin 'tefhim'i içindir. Bu beyitler ikili aşk mesnevilerinin yazılış amacına da uygundur. Dönem itibariyle mecâzî aşkı doğrudan işleyen mesnevilerin bu hacimde olması yazarların bu mesnevilerle farklı bir niyet taşıdıklarını göstermektedir. Mecâzî aşk anlatılarak, aşamalarından bahsedilerek insana ilahi aşk için talim yaptırıldığı ifade edilir.

"Bil saña ta'lîm içündür her kelâm
Nefsüñe tefhîm içündür iy hümâm
Remz-i sırdur ıstılâh-ı evliyâ

Vakt olur kim hâke dirler kîmiyâ
Hulle iderler hûr-ı tahkîka mecâz
Her mecâzdan gözle tahkîkât-ı râz
Her sözi dirler ki adı dâsitân
Gizlü anda sırr-ı yâd-ı dostân
Nefs vasfın şîve-i tedkîk-ile
Her mecâzı râzdur tahkîk-ile
Bil fesâhâtdan kinâyet didiler
Her ‘ibâretde belâgat didiler” (Mu‘înî, Mesnevî-i Murâdiyye, 1665-70)

Talim bağlamında kullanılan mecâzın derse benzetilmesi, bu analojinin daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu dersin hocasının (mollasının) aşk olması, dersin adının mecâz olması, talebelerin Hakk’ı arayan kişiler olması ve bu dersin sonunda hakîkat bilgisinin elde edilmesi bu analojinin mesnevilerdeki kullanım amacıyla ilgilidir.

“Tâlib-i Hakk'ı haberdâr-ı hakîkat eyledi
Gösterip ders-i mecâzı hazret-i Monlâ-yı aşk” (Keçecizâde İzzet Molla, Mihnetkeşân, 2589)

Dünyanın bir okul olduğu düşüncesi Âşık Paşa’nın beytinde karşımıza çıkmaktadır. Bu öğretinin temeli de Hakk’ı bilmek olduğu için bu mektepte okutulacak dersler, Âşık Paşa tarafından ilm, ‘ibret, hikmet, esrâr, râz, mekr, hîle, zerk, inkâr ve mecâz şeklinde sıralanmaktadır.

“Dünya mekteb-hânedür cümle kula
Kul gerek kim bunda hak ‘ilmin bile
‘İlm ü ‘ibret hikmet ü esrâr u râz
Mekr ü hîle zerk u inkâr u mecâz” (Âşık Paşa, Garib-nâme, 9310-11)

Mecâzın zorlukları, kişinin asıl olandan uzaklaşması sebebiyledir. Bu durumda olan bir kişi hakîkatten uzak olduğu için sadece görünen âlemle ilgilenmektedir. Bu durumu yaşayan birçok mesnevi kahramanı hakîkate mesnevinin sonunda ulaşmaktadır.

“Sende idi ol zamân gönlüm benüm
Bir mecâzî ‘ışk imiş meylim benüm
Bilmez idim ol zamân ma‘bûdumı
Gitdi ‘ömrüm bilmedüm mescûdumı
Hâlik’ı bildim seni ben n’eylerem
‘Işk-ı Hakk’ı buldum ülfet eylerem” (Diyarbakırlı Ahmedî, Yûsuf u Züleyhâ 1802-04)

Hem hakikî aşk hem de mecâzî aşk, kişi için zorlu bir süreçtir. Her ikisi de kişide yaratmış olduğu etki sebebiyle ağıt benzeri yakıcı ezgi söylenilmesine sebep olur. Dertli şarkı ezgi olarak bilinen "sûz u sâz" hakikî aşkta da mecâzî aşkta vardır. Bu durum hakikî de olsa mecâz da olsa aşkın zorluğunu gösteren bir işarettir.

" 'Ayândur her birinüñ sûz u sâzı
Adı 'ışk-ı hakîkî vü mecâzî" (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3020)

Şairler, mecâzının mucizeler ortaya koyduğunu ifade ederek mecâz aşkın istiareler barındırdığını vurgulamaktadırlar. Mecâz aşkın bir tür istiare olması sebebiyle bu istiarelerde benzetilen veya benzeyen ögelerden biri söylenmez, bu durumda mecâzî aşkın ardındaki gerçek de istiare sanatıyla gizlenerek sadece mecâz olarak adlandırılır.

"Gel kılma mecâzıma mücâzât
Kim bu söz içindir istiârât" (Şeyh Galip, Hüsn ü Aşk, 1745)

Mecâzın gerçekle olan bağı zayıf olduğu için oyunla özdeşleştirilir. Oyun benzetmesi sadece mecâz için geçerli değil aynı zamanda aşk için de geçerlidir. Bu sebeple şairler mecâz aşkın varlığını 'ışk-bâzî olarak tanımlarlar.

"Senüñ yokdur dilüñde 'ışk-bâzî
Eger varise hâletdür mecâzî" (Ahmed Rıdvan, Hüsrev ü Şîrîn, 3540)
"Ta'âlallah nedür bu 'ışk-bâzî
Egerçi adına dinür mecâzî" (Ahmed Rıdvan, Hüsrev ü Şîrîn, 4563)
"Hezârân âferîn ol 'ışk-bâza
Hakîkât sûretin vire mecâza" (Firakî, Husrev ü Şîrîn, 2713)
"Egerçi bir habardur 'ışk-bâzî
Hakîki birle bir olmaz mecâzî" (Hümâmî, Sî-nâme-i Hümâmî, 762)
"Hakîkatdür çü râh-ı 'aşk-bâzî
Ne bilsün 'âşıkuñ hâlin mecâzî" (Ahmed Rıdvan, Hüsrev ü Şîrîn, 2227
"Ki hakîkat yüzinde gâhî mecâz
Niçe şekle girür bu sûret-bâz" (Vücudî, Hayâl u Yâr, 2452)
"Sanma bu nukûş-ı sun'ı bâzî
Hem-reng-i hakîkat it mecâzı" (Nâbî, Hayrâbâd, 70)

Mecâz varlık olarak kişiye yeni bir anlam alanı açsa da aşk olarak istiare şeklinde kullanıldığında bunun kişi için bir hastalık olduğu ifade edilir. Bu hastalık kişiyi hakîkatten uzaklaştırdığı için hastalığın tedavisi de gerekli görülür.

"Hakîkât sanma cevher yâ 'arazdur
Mecâzî 'ışk şehvânî marazdur" (Firakî, Husrev ü Şîrîn, 1175)

Mecâzî aşkın konu edinildiği metinlerde mecâzın çoğunlukla kişiyi etkisi altında bırakması özelliği vurgulanır, bu özellik dolayısıyla büyüye benzetilir. Mecâzî aşkın bir büyü olduğunu söyleyen kişiler, aşk konusunda ilim sahibi olan kişilerdir. Bu durumun vurgulanması mecâzî aşkın akıl yetisini kaybetmeye neden olması ve iradenin de kişide kalmaması dolayısıyladır.

"Olar kim 'ışk içinde zü-fünûndur
Mecâzî 'ışka dimişler füsûndur" (Hümâmî, Sî-nâme-i Hümâmî, 1770)

Kıssalar, özellikle bir hissenin verilmesi sebebiyle yazılır. Aşk konulu mesneviler ise daha çok metin içerisinde yer alan mecâzî aşkın ardındaki nasihatin anlatılması amacı ile yazılır. O sebeple mesnevilerde anlatılan mecâz aşkın bir kıssası vardır, bu kısayı da ancak arif olanlar anlayabilir.

"Yazdı mecâzuñ bu kadar kıssasın
'Ârif olan bundan alur hissesin" (Nalî Mehmed Efendi, Tuhfetü'l-Emsâl, 666)

Mecâz aşk, hakikî aşkı anlatmak amacıyla kullanılırken bu konunun daha da anlaşılır olması için somut bir varlık olan paraya benzetilir. Mecâz bir para olduğunda bu parayla hakîkat satın alınabilir.

"Virdi haber hazret-i fahr-ı rüsûl
'Aşk-ı hakîkîye mecâz oldı pül" (Nalî Mehmed Efendi, Tuhfetü'l-Emsâl, 673)

Mecâzın heva -hava- üzerine olması bu aşkın geçiciliğini vurgulamak amacıyladır.

"Mecâzîdür şehüñ 'aşkı hebâdur
Hayâl-i fâsid ü bâtıl hevâdur" (Ahmed Rıdvan, Hüsrev ü Şîrîn, 2820)

Hakikî Aşk

Aşkta öncelikle bağlılık vardır; hakikî aşkta ise bu bağlılık daha çok Hakk'a olan bağlılıktır, bundan dolayı mecâzî aşk içerisinde daha çok dünyaya bağlılık söz konusu iken hakikî aşkta bunun tam tersidir. Bu bağlamda Ahmed-i Mürşîdî, Yûsuf u Züleyhâ mesnevisinde "mecâzî aşk imiş meylim benim" diyerek kendini mesnevinin başında dünyaya bağlı, ilerleyen beyitlerde ise hakka bağlı olarak tanımlar:

"Sende idi ol zamân gönlüm benüm
Bir mecâzî 'ışk imiş meylim benüm
Bilmez idim ol zamân ma'bûdumı

Gitdi ‘ömrüm bilmedüm mescûdumı
Hâlik’ı bildim seni ben n’eylerem
‘Işk-ı Hakk’ı buldum ülfet eylerem
Şerbet-i ‘ışk-ı Hak’ı nûş eyledüm
Yûsuf’um ‘ışkıñ ferâmûş eyledüm” (Ahmed-i Mürşîdî, Yûsuf u Züleyhâ, 1802-05)

Hakikî aşk, kişiye olgunluk verirken mecâzî aşkta kalmak ise kişiye zarar verir. Mesenevî-i Manevî’de “ ‘Mecâzî Aşkın’ bile dönüştürücü özelliğinden bahseden Mevlânâ, İlâhi Aşkın, kendi ifadesi ile insanı pişirip, yakarak kemâle erdireceğini söyler. Olgunlaştıran aşk, insanı hamlıktan kurtarıp kemâle erdirirken onu zorlu bir süreçten geçirir. Bu yüzden öncelikle aşka talip olanın kabiliyetli olması gerekir. Çünkü ayette de belirtildiği gibi insana ancak kaldırabileceği kadar sorumluluk yüklenir” (Kaval, 2011, s. 218). Öyleki Diyarbakırlı Ahmedî’ye göre kişiye gelen olgunluk mecâzî aşktan geçildiğinde elde edilir.

“Bulunur ‘ışk-ı hakîkîyle kemâl
Ol mecâzî ‘ışk ile olur zevâl” (Diyarbakırlı Ahmedî, Yûsuf u Züleyhâ, 713)

Hakikî aşkın mecâzî aşktan daha ulu olması, onun Hak ile ilgisi ve arş ile kürsinin onunla dolu olması, Hakkın her yeri kuşatıcı özelliği dolayısıyladır. Hakikî aşk bu sebeple mecâzî aşktan daha üstündür, uludur.

“Hakîkî ‘ışk hôd cândan uludur
Ki andan ‘Arş ile Kürsî toludur” (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3026)

Hakikî aşk; şeriat, tarikat, hakîkat ve marifet gibi tasavvufun dört temel unsuru üzerinden de anlatılmaktadır. Dervîş Hayâlî bir mutasavvıf olması dolayısıyla hakikî aşkı, hakîkat olarak nitelendirir ve şeriat içinde aşkın hakîkat olduğunu dolayısıyla tarikat içerisinde hakîkat ister isen şeriat içerisinde hakikî aşkın bulunması gerektiğini söyler:

“Hakîkat gözler-iseñ hod tarîkat
Hakîkat oldı ‘ışk içre şerî’at” (Dervîş Hayâlî, Ravzatü’l-Envâr, 1164)

Hakikî aşk mecâzî aşk kadar kolay ulaşılır değildir, bu sebeple hakikî aşka ulaşan kişi artık maşukunun her an huzurunda olabilir. Bu durum hakikî aşkın aslında bir başlangıç değil bir sonuç olduğunu hatırlatır.

“Hakîkî ‘ışka her kim ola vâsıl
Olur ma’şûk her dem aña hâsıl” (Dervîş Hayâlî, Ravzatü’l-Envâr, 1165)

Hakikî aşk ile mecâzî aşkın en önemli ayrımları ise birinin dünyaya ve dünyadaki yaratılmışlara yakınlık ile diğerinin Allah'a yakınlık ile artmasıdır.

"'Işk-ı mecâzî ülfetten olur
'Işk-ı hakîkî vahdetten olur" (Sinân Paşa, Tazarrû-nâme)

Hakikî aşk, mecâzî aşk vasıtasıyla elde edilir. Hakikî aşkın elde edilebilmesi için de seyri sülûk adı verilen uzun bir mücadelenin olması gereklidir. Bu sebeple hakikî aşkın sonunda hakîkat bilgisi ortaya çıkar. İnsan hayatında da bu bilgi belli bir aşamayı geçip kemâle ulaştıktan sonra elde edilir. Bu durum peygamberimiz Hz. Muhammed'in hayatında da görülmektedir. Peygamberimizin 40 yaşında olgunluk döneminde Hakk'ı tüm zat ve sıfatlarıyla öğrenmesi mümkün olmuştur.

Mesneviler, bir ev, bir bina kurar veya bir insan büyütür gibi şairler tarafından kurulmaktadır. Bir insanın doğması gelişmesi hayatında birtakım sıkıntılar yaşaması ve ardından olgunlaşarak feraha ermesi durumu temsili olarak mesnevilerde anlatılmaktadır. Kahramanın Sonsuz Yolculuğu kitabında buna benzer merhalelerin birer erginlenme yolculuğu olduğu ifade edilmiştir (bk. Campbell, 2000). Aynı döngünün mesnevi kahramanlarının başına da gelmesi yine birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir. Yaşanan bu erginlenme dolayısıyla kişi eski hâlinde değildir, kendi varlığını kendinden çokça üstün bir varlık altında yok etmiştir. Benlik bilinci farklı bir boyuta evrilir, bu anlamda Şeyh Galip Hüsn ü Aşk mesnevisinin hatime bölümünde "Ey kalem, bu eser senin marifetin değil tıpkı gecenin ardından gelen sabahın geceyle ilgisinin olmaması gibi" diyerek mesnevinin sonunda elde edilen hakîkat bilgisinin yine Hakk'a ait oluşunu vurgulamıştır. Hakîkat vurgusu yapılan bu bölüm mesnevide "Hakîkat-i Hâl ve Hâtime-i Kitâb" başlığıyla başlamaktadır.

"Ey hâme eser senin degildir
Ey şeb bu seher senin degildir
Envâr-ı füyûz-ı Mürşid-i Rûm
Âfâka fürûğum etdi ma'lûm
Kıldı beni tıfl-ı mısra-âsâ
Doğdum doğalı sühanla ber-pâ
Ben tıfl idim eylemezdim ülfet
Bulmuşdı sözüm temâm şöhret
Bî-minnet ü üstâd-ı ta'lîm
Ser-nâme-i tab'ım etdi tanzîm" (Şeyh Galip, Hüsn ü Aşk, 2024-29)

Hakikî aşk ile hakîkate ulaşmak mümkün olduğu için yola benzetilir. Hakîkat yolunda ilerleyen âşığın asıl amacı Allah'ın varlığına ulaşmak olması sebebiyle bu yolda yol alan kişiler de dervişe benzetilir.

"Işk-ıla sâlik-i Hak menzil alır
Bilmeyen yolını yabanda kalır
Başarmazsañ eger 'ışk-ı hakîki
Mecâzî 'ışka bârî tut tarîkî" (Larendeli Hamdî, Leylâ ile Mecnûn Mesnevisi, 1943)
"Bu memdûh-ı mecâzîden götür rây
Ko matlûb-ı hakîkî râhına pây" (Larendeli Hamdî, Leylâ ile Mecnûn Mesnevisi, 5399)

Hakîkatin varlığına ulaşmak aynı zamanda sırları elde etmek, mucizelere tanık olmak ile ilgilidir. Hakîkat, olağanüstü bir hâl ve çabadan sonra elde edilen bir bilgidir. Bu sebeple Nev'î-zâde Atâyî, "Sır hâllerinin perde çekicisi gel ve mecâz aşkın vadisinde mucizeleri gör" diyerek bu hakîkat sırlarının ancak mecâzî aşk ile görebileceğini ifade eder.

"Gele iy perde-der-i halvet-i râz
Vâdî-i 'ışk-ı mecâzîde mücâz" (Nev'î-zâde Atâyî, Sohbetü'l-Ebkâr, 957)

2. Mecâz ve Hakîkatin Varlık Bağlamında Kullanımı

Klasik şiirde varlık denilince vücûd akla gelmektedir. Arapçada (v-c-d) mazisinin mastarı olarak vücûd kelimesi vicdan, vecd kökünden gelmekte olup bulmak manasına sahiptir. Vücûd, varlık, beş duyu ile algılanan şey, bu duyularla bulunmuş ve belirlenmiş manaları olan şeydir (Atay, 2001, s.24). Mecâz ve hakîkat kavramları varlık ile doğrudan ilgili olup bu konu insanın yaratılışı bilmesiyle de ilgilidir. İnsanın varlığı bilmesi Aristoteles'in mağara metaforu ile anlatılır. Gerçekliği tam olarak bilmeyen ona sırtını dönen insan, hakîkati mağaraya yansıyan gölgeler olarak bilmektedir. "Bilgi açısından doxa (sanı) ve episteme (bilgi) ayrımının net bir şekilde görüldüğü mağara benzetmesi, Theaetetus diyalogunda da vurgulandığı gibi, algılarımızın aldatıcı olabileceği fikri üzerine inşa edilmiştir. Bu, yalnızca bilgi olarak değil, üzerinde konuşabilmemizin imkânı olarak ideaların varlığının kanıtı için de kullanılır. Mağara benzetmesindeki mahpusların zincirlerinden kurtulmalarından sonra 'her şeyi olduğu gibi' görmeleri imkânı, idealar âleminin bilgiye temel olmasının yanında aynı zamanda bilinebilmesinin de olanağını ifade eder" (Ökten, 2019, s. 678). Mecâz olanın varlığı da mağara duvarına yansıyan gölgeler gibi hakîkat gibi görüldüğü için mesnevilerde bunun bir yanılsama olduğu vurgulanır.

Mecâzın Varlığı

Mecâz ve hakîkat konusu yaratılışla doğrudan ilgilidir, bu sebeple mesnevilerde Hakk'ın insanı yaratmasında bir maksudunun olduğu ifade edilir. Bu maksut hakikî aşk ile doğrudan ilgilidir ve yaratılış sebebidir. Klasik Türk şairleri, mecâza fazla değer verilmemesi gerektiğini ve daha çok hakîkatin peşine düşülmesi gerektiğini söylerler ve varlığın sebebinin hakîkat olduğunu vurgularlar. Varlığın ortaya çıkışı "Allah bilinmeyi istedi ve kâinatı yarattı" kudsî hadisi ile temellendirilir. Varlığın sebebi bilinmek olduğu için yaratılışın bilinmesi hakîkate ulaşmakla doğrudan ilgilidir. Kâinatın yaratılışını ve gerçek varlığı bulabilmek için insanın varlığını bütün Hak dışındaki yaratılmışlardan (masivadan) arındırması, kalbini temizlemesi, bir ayna gibi saflaştırması gerekmektedir.

"Velî çün kıldı Hak insânı mevcûd
Bu işden var durur bir özge maksûd
O hikmetden budur sırr-ı ilâhî
Ki kalbüñ olmaya dünyâda lâhî
İdüp Hak kullugın dün ü gün hemîşe
Kılasın her nefes yâdını pîşe
Çü mahbûb-ı hakîkî ol durur ol
Mecâzî işleri terk it anı bul
Kodı Hak sende bir mir'ât-ı idrâk
Anı jengârdan itmek gerek pâk" (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3000-04)

Mesnevilerde çoğunlukla mecâz, eksik olarak tanımlanmaktadır. Bunun sebebi mecâzın hakîkatten bir parça olması, ancak tamamıyla hakîkat olmamasıdır. Hakîkat varlık bakımından mecâzla kıyas edildiğinde cevher konumundadır. Bu cevherin yanında mecâz ise araz olarak konumlandırılmıştır. Bu sebeple mecâz, cahilliğe benzetilmiştir, burada kastedilen cahillik hakîkatin karşısında hiçbir bilgiye sahip olmamak, mecâzın varlığının hakîkatin varlığına bağlı olmasıdır. Tasavvuf felsefesinde varlık konusunda cevher ve araz teorisinin bu bağlamda hakîkat ve mecâz ile uyumlu olduğu görülür. Leyla vü Mecnûn mesnevisinden alınan aşağıdaki beyitte hakîkatin cevher olduğu söylenerek mecâzın bir araz konumunda olduğu yani hakîkat olmadan mecâzın olamayacağı dolaylı olarak anlatılmaktır. Mecâzın eksikliği onun gerçek bilgiye dâhil olmaması sebebiyledir ve mecâzın eksikliği dolayısıyla ona uymak, ayakaltında kalmak -değersizleşmek- ile eş görülür.

"Sevâd-ı mâsivâdan levh-i dil hâlî gerek dâim
Muvahhid safha-i idrâke nakş-ı hatt u hâl etmez
İrâdet zâyi' etmez ehl-i ma'nî sûrete hergiz

Hakîkat cevherin cehl-i mecâza pây-mâl etmez" (Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, 2734-35)

"Mukayyed olmaz ehl-i sûretün rengine hâl ehli
Fuzûlî kim mukayyeddür meğer idrâk-i hâl etmez
Olan nakd-i hayâtın âşıkun ma'şûk sarf eyler
Bu zulmi âh eğer ma'şûkına âşık helâl etmez" (Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, Metin, 2735-37)

Mecâzın varlık olarak toza benzetilmesi onun geçiciliği sebebiyledir. Şair, mecâz tozunun gönül gözünden silindiğini söyleyerek bu tozun kalkmasıyla hakîkatin görüldüğünü ifade eder.

"Giderdi dil hicâbın cân yüzinden
Mecâzuñ sildi tozın dil gözinden" (Dervîş Hayâlî, Ravzatü'l-Envâr, 1198)

Varlık kapsamında mecâz daima geçici olan, kolaylıkla yok olandır. Bu konumunu mesnevilerinde şairler sıklıkla hatırlatırlar. Dervîş Hayâlî mesnevisinde Leyla adlı bir sevgiliden bahseder, daha sonra mecâz perdesinin kalkmasıyla artık Leyla'nın görünmediğini, gerçeğin göründüğünü ifade eder. Beyitte ilk gördüğü resmin, varlık sahnesinde geçici olduğu bu resmin değişerek arkasındaki hakîkatin ortaya çıktığı ifade edilir.

"Yüzi âyînesinde Leyli'nüñ hem
O dahı gördi kendü nakşın ol dem
Cihâna açdı çün çeşm-i hakîkat
Mecâzî gitdi vü kaldı hakîkat" (Dervîş Hayâlî, Ravzâtü'l-Envâr, 1200-01)

Varlık konusunda hakîkatin kalıcı, mecâzın geçici olduğu mum ve güneş metaforlarıyla da beyitlerde anlatılmıştır. Aşağıdaki örnekte mecâzın yanan bir muma benzetilmesi ve hakîkatin ise daima nurlu bir ışığa benzetilmesi ile mecâz ve hakîkatin varlığı somutlaştırılmıştır. Mesnevilerde mecâzın varlığının kabul edildiği ancak geçiciliği konusunda da hemfikir olunduğu görülmektedir.

"Mecâzî 'ışkdur şem'-i münevver
Hakîkî 'ışkdur hûrşîd-i enver" (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3024)

Varlık olarak mecâz geçiciliği, ikiliği akla getirmektedir. Bu sebeple şairler mecâzın ve mecâz varlıkların algılanması konusunda bir ikiliğin olduğunu vurgularlar. Şairler, varlıklarını kabul etmedikleri eşyaları, kişileri mecâzî olarak algılarlar ve adlandırırlar.

"Ko da'vî itmegil sen 'ışk-bâzî
Senüñ mihrüñ durur bana mecâzî" (Sinân Paşa, Tazarrû-nâme)

Tasavvuf felsefesi yaratılmış olan her şeyi cevher ve araz olmak üzere iki ayrı kategoride inceler. Cevher her maddede yer almayan ancak tüm maddeleri içerisinde barındıran ana madde, ana öz olarak nitelendirilir. Araz ise varlığı cevhere bağlı olan maddedir. Bu iki kavram tasavvufta varlık açıklanırken kullanılır. Allah'ın varlığı bir cevher iken onun varlığı sayesinde oluşan tüm eşyalar birer arazdır. Ancak bu arazlar kendi içinde cevher konumuna gelebilmektedir. Yaratılmış her şey yani Allah'tan başka her şey arazdır, ancak kendi içerisinde de yeniden madde ve maddenin doğduğu diğer yapı olarak gruplandırılır. Bu bağlamda ağaç bir araz iken masa için bir cevherdir. Benzer şekilde hakîkat Allah'ın varlığı yanında onun yarattığı bir araz iken diğer varlıklar için bir cevherdir. Bu varlık ilişkisi hakîkat konusu geçtiği yerlerde cevher benzetmesi ile anlatılmaktadır.

"Hakîkât sanma cevher yâ 'arazdur
Mecâzî 'ışk şehvânî marazdur" (Firakî, Husrev ü Şîrîn, 1175)

Bir eşyanın varlığı hakîkat ile ilgilidir. Bu sebeple şair, namaz gibi şer'î ölçülerle yapılan bir eylemin, ibadetin geçerli olması için belli kuralların yerine getirilmesinin gerekli olduğunu ve bu kuralları gerçekleştirebilen kişinin de mecâzdan uzak olması gerektiğini vurgular.

"Bî-huzûr olmaz namâzuñ bil tamâm
Mâsiva'llahdan ger olmazsañ selâm
Şer'de çün sözle fâsiddür namâz
Nice olsun bu sahîh iy pür-mecâz" (Mu'înî, Mesnevî-i Murâdiyye, 1861-62)

İnsan gerçeğin gölgesi ile ilgilenirken gerçeği göremez. Bu konu da mesnevilerde vurgulanan mecâz ve hakîkat bahsiyle ilgilidir. Özellikle şairlerin mesnevilerde mecâz ve hakîkat ile asıl dikkati çekmek istedikleri nokta, mecâzların -gölgelerin- ardındaki hakîkattir. Mesnevî-i Murâdiyye mesnevisinde şair, bu durumu "vezirde kalmak" ifadesi ile anlatmıştır. Vezir burada bir mecâzdır. Şah u Vezir kıssasının mecâz olduğunu anlatan şair, vezirde yani mecâzda kalmamak gerektiğinin altını çizer.

"Vây saña ki vezîrde kalasın
Kendüñi dürlü belâya salasın
Sanasın bir kıssa-ı şâh u vezîr
Diyesin yâ Rab şu sözi nicedir" (Mu'înî, Mesnevî-i Murâdiyye, 3170-71)

Hakîkatin Varlığı

Hakîkat varlık olarak ilim ile eş tutulmaktadır. İlim öğrenmek isteyenlerin belli aşamalardan geçmesi gerekir. İlim öğrenmeden mecâz ve hakîkat anlaşılamaz. Hakîkat ile ilgili beyitlerde bu gerçeğin altı çizilir. Beyitte hakîkati bilmekle mecâzın varlığının daha iyi anlaşıldığı ifade edilir.

"Çün hakîkatdan mecâzı añladum
Bu kamu nâz u niyâzı tânladum
İhtisâr itdüm dekâyık 'ilmine
Kim meger irem hakâyık 'ilmine
Yohsa nârincât-ıla çün tañlaram
Sîmiyâ vü kîmiyâyı añlaram
Benden oldı ister-iseñ hôd 'ayân
Dünyada 'ilm-i ma'ânî vü beyân
Çün ferâyiz 'ilmini kıldum hisâb
Bildüm uht u ibn sehmin bî-hicâb" (Gülşehrî, Mantıku't-Tayr, 2037-41)

Cennet meyvesi olduğuna inanılan incir, beyitte hakîkat ile özdeşleştirilmiştir.

"Disem cennetden inmiş bir semer var
Hakîkat tîndür ol didi Muhtâr" (İbrahim İbn-i Bâlî, Hikmet-nâme-II, 6367)

Hakîkat, varlığı herkes tarafından kabul edilen, eksilmeyen, batmayan, yalanlanmayan bir varlıktır. Mesnevilerde hakîkat tıpkı bir güneş gibi saklanamayan, parlayan ve varlığı herkes tarafından kabul gören varlıklara benzetilir. Bu özellik hakîkatin yaratılmışlar içerisinde hangi konumda olduğunu da göstermektedir.

"Mecâzî 'ışkdur şem'-i münevver
Hakîkî 'ışkdur hûrşîd-i enver" (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3024)

Hakîkatin varlığının daha somut bir şekilde anlatılması için her yönüyle mamur olan bir şehre benzetilir. Mecâzın bu şehri istila etmemesi için kişi dikkat etmelidir:

"Gül-i hîrû gerekse ko bu hârı
Fezâ-yı rûha ir terk eyle gârı
Hakîkat şerhini virme mecâza
Muhâlif yol-ıla varma Hicâz'a" (Dervîş Hayâlî, Ravzatü'l-Envâr, 1245-46)

Şairler, hakîkatin varlığının daha iyi anlaşılabilmesi için onu somut bir nesneye benzetirler. Bu amaçla tanım yapılırken hakîkate benzeyen ve benzemeyen varlıklar söylenir. Bu bağlamda hakîkat varlık olarak kudret ateşine benzetilmiş, ancak onun taştan ve demirden olmadığı ifade edilmiştir.

"Muhakkak oldı k'oldur nâr-ı kudret
Ne taşdan ne demürdendür hakîkat" (İbrahim İbn-i Bâlî, Hikmet-nâme I, 1371)

Dünyadaki varlıkların bazılarına oldukça kolay erişilebilinirken hakîkat gibi bir varlığa ulaşmak oldukça zordur. Bu durum mesnevilerde vurgulanırken kahramanın yaşadığı zorluklar, gitmiş olduğu ülkeler gibi birçok durum hakîkate erişmedeki sıkıntıların anlatımında kullanılmıştır.

"Dahı sularda olmaz dir hakîkat
Velîkin bahr-ı Sind'e var rivâyet" (İbrahim İbn-i Bâlî, Hikmet-nâme, 5303)

3. Mecâz ve Hakîkatin Mensupları

Mecâz Ehli

Mecâz ehli ile hakîkat ehli rağbet ettikleri şey bakımından ayrılırlar. Mecâz ehli için güzellerin cilve, naz etmeleri gerekli ve güzellik unsurları önemli iken hakîkat ehli için nazın, saçın ve benin önemi yoktur. Bu sebeple hakîkat ehli, herhangi bir somut bir güzellik beklemez.

"Mecâz ehline hublar cilve-i nâz eylesünler kim
Özin ehl-i hakîkat mübtelâ-yı zülf ü hâl etmez" (Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, 2773)

Muhabbet yolu içerisinde ehli mecâz yer alır. Bu yol onların ana eksenidir.

"Râh-ı mahabbetde olup ser-firâz
Olmış idi zübde-i ehl-i mecâz" (Nalî Mehmed Efendi, Tuhfetü'l-Emsâl, 514)

Mecâz ehli, suretler âlemindedir ve eşyanın suretine bağlıdır. Şair suret âleminde gezen kişiyi gafil birine benzetir ve bu gaflet dolayısıyla mecâzın onu nasıl bir sona götüreceğini tahmin edemez.

"Fuzûlî âlem-i sûretde ser-gerdân gezer gâfil
Zehi gâfil bu sevdânun ser-encâmın hayâl etmez" (Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, 2774)

Suretin, iç yüzü olan siret hakîkat gibi elde edilmesi, bilinmesi ve insanda bulunması gereken bir özelliktir. Mecâz ehlinin eğitim görerek mecâzdan hakîkate ulaşması, sireti görmesi gereklidir.

"Tahsîl kılup safâ-yı sîret
Görmişdi mecâzdan hakîkat" (Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn, 2798)

Mecâz ehlinin bulunduğu yer, beşeri olan sevgilinin mekânı olduğu için burada mecâz ehli için bazı sıkıntılar vardır. Bu sıkıntılar bela olarak adlandırılır. Ancak bela kelimesi "kalû belâ" sözünü hatırlattığı için buradaki "bela kadehi" Elest meclisinde verilen söz olarak düşünülmelidir. Bu anlamda mecâz meclisinin en eskisinin de "kalû belâ"da, "Bezm-i elest"te toplandığı ifade edilmiştir. Böylece mecâz ehlinin evveli, en eski meclis olan Elest meclisine dayandırılmıştır.

"Çekdi belâ câmını ol mest-i nâz
Böyle olur âhir-i bezm-i mecâz" (Nalî Mehmed Efendi, Tuhfetü'l-Emsâl, 647)

Hakîkat Ehli

Hakîkat ehli ile mecâz ehli her noktada birbirinin zıttı konumundadırlar. Mecâz aklı kullanılmaz kılarken hakîkat aklı ve kalbi işlevsel kılar. Hakîkat ehli akıl ve kalbin birleşimi olan gönüle önem verirken mecâz ehli gönül götüren sevgiliye önem verir.

" 'Aşk-ı hakîkatde olup dil berî
'Aşk-ı mecâz oldı şehâ dil-beri" (Nalî Mehmed Efendi, Tuhfetü'l-Emsâl, 703)

Hakîkat ehli ve mecâz ehli kişilik anlamında da iki farklı guruba ayrılır. Hakîkat ehli olan bir dost, kişinin her daim yanındayken; mecâz ehli olan bir dost, kendi işlerine döner ve kişiye her daim eşlik etmez.

"Hakîkî dost olan gitti ber-â-ber
Mecâzî dost olan döndi ser-â-ser" (Dârendeli Kâtipzâde Bekâyî, Maktel-i Hüseyn, 1449)

Mecâzî aşk, yaşayan kişi gam ile arkadaş olurken hakikî aşk yaşayan kişi elem ile hemhâldir. Her iki gurup arasında yaşadıkları sıkıntı bakımından bir fark vardır. Bu yüzden her iki gurup, çekmiş oldukları sıkıntı bakımından eşit değillerdir.

"Işk-ı mecâzî gam ile yâr olur
Işk-ı hakîkîye elem bâr olur" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Riyazü's-salikî, 1527)
"Işk-ı Hudâ mansıbına dâhil ol
Kendüni terk eyle ana râgıb ol" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Riyazü's-salikî, 1782)

Mesnevilerde hakîkat ehline bazı nasihatler verilmiştir. Şair, kişiye hakikî aşk zor gelirse ve eğer bu yükten gönül hanesi kiliseye dönerse -taşlaşırsa- bu durumda mecâzî aşka tekrar dönmesi gerektiğini ve amacını yeniden değerlendirmesi gerektiğini öğütler.

"Işk-ı hakîkî sana mehcûr ise
Hâne-i dil hüzn ile deycûr ise" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Riyazü's-salikî 1783)

Diğer bir beyitte hakîkat ehlinin öncelikle mecâz ehline yakın olması gerekliliği "eteği ele" almak deyimiyle anlatılmaktadır. Aynı beyitte "yola düşmek" deyimi de geçmektedir. Bu iki deyim mecâz ehlinin, bir dergâha gelen mürit olarak konumlandırıldığını göstermektedir. Öncelikle dünyadan mecâzdan yola çıkarak hakîkat bulunur ve hakîkat ehli öncelikle mecâzın kapısına gelmeli, ardından hakîkat ehli olabilmek için "seyr-i sülûk"unu tamamlamalıdır.

"Işk-ı mecâzî etegin al ele
Düş yola maksûd gubârın ele" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Riyazü's-salikî 1784)

Dergâha gelen mürid burada kendisine düşen payı alır. Her mürid insan-ı kâmil olamaz. Bunun için öncelikle mecâzî aşktan hakikî aşka geçebilmelidir. Bu aşamaya gelen hakîkat ehli çehresinin parlaklığıyla hangi guruba mensup olduğunu gösterir.

"Işk-ı mecâzîden alup behresin
Garka-i nûr eyler idi çihresin" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Riyazü's-salikî 2362)

Şair, yine aşkın mecâz olan kısmının küçümsenmemesi gerektiğini söyler, çünkü hakîkati üreten, var eden şey mecâzî aşktır.

"Dime kim ışk-ı mecâzîdür bu
Kâr-sâz oldı hakîkîdür bu" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 842)

Sevgilinin sevgisi klasik şiirde aşk olarak adlandırılır, burada cânânın sevgisinin Allah sevgisine dönüşmesi beklenen bir sondur.

"Işk-ı cânânı İlâhî eyle
Âkıbet hıdmet-i şâhî eyle" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 843)

Hakîkat ehlinin yanma ve yakılma yaşaması aşk dolayısıyla yanma ve yakılma yaşaması, onun mecâz ehlinden hakîkat ehline geçişinin göstergesidir.

"Gâyet-i ışk-ı mecâzîdür bu

Âşıkun sûz u güdâzıdur bu" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 849)

Hz. Yakub'un yaşamış olduğu seçilmiş bir aşktır. Her aşkın hem mecâzî hem hakikî boyutu olmadığı ancak seçilmiş olanın bu özelliklere sahip olduğu belirtilir.

"Oldı Yakûb'a bu ışk-ı mümtâz
Hem hakîkî ola hem ola mecâz" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 850)

Mecâzî olan hakikîyi üretmekle görevlidir.

"Bilürem ışk-ı mecâzîdür bu
Âşıkun fikr-i dırâzıdur bu" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 879)

"Kâr-sâz oldı hakîkîye mecâz
Virdün olsun bu kelâm-ı mümtâz" (Gelibolulu Mustafa Âlî, Tuhfetü'l-Uşşâk, 1718)

Behiştî Ahmed, tarafından tarikati bilinler, hakîkât ehli olarak sınıflandırılır.

"Hakîkatdür ol iy tarikat-şinâs
Mecâzî sanur gerçi kim anı nâs" (Behiştî Ahmed, İskender-nâme, 5461)

Hakîkat ehli mecâzdan geçerek onu köprü gibi kullanarak gerçeğe ulaşır.

"Işk ikidür yâ hakîkî yâ mecâz
Köpridür ışk -ı hakîkîye mecâz (Üsküplü Atâ, Tuhfetü'l-Uşşâk, 1056)

Kişinin istidadı ölçüsünde mecâz, gerçeği üreten ve hakîkate erdiren konumuna gelebilir.

"Yüzüñ döndürme 'ışk olsa mecâzî
K'olur 'ışk-ı hakîkî kâr-sâzî" (Defter Emini Mustafa Çelebi, Varka ve Gülşâh, 701)

Hakîkat ehli ile mecâz ehli yaratılış bakımından bazı farklara sahiptir. Bu durum şair tarafından somutlaştırılarak anlatılır. Örneğin, çok gayretli veya kıskanç kişi çoğunlukla sadık biri olur. Benzer şekilde mecâz ehli de arsız olur. Mecâz ehli ile ilgili yapılan bu tasvir hakîkat ehlinin de özelliklerini verir.

"Merd-i gayûr ekser olur pâk-bâz
Niteki bî-'ırz olur ehl-i mecâz" (Hâkânî Mehmed Bey, Miftâh-ı Fütûhât, 1190)

İnsanoğlu mecâz aşkı çoğunlukla bildiğinden hakîkat ehline göre daha cahildir, gerçekten haberdar değildir.

"Sen âdemsin senün 'ışḳuñ mecâzî

Sanasın bir hayali hokkabâzî" (Seyfü'l-Mülûk ile Bedi'ü'l-Cemâl Hikâyesi, 979)

Hakîkat ehli, sırları keşfettiği için daha akıllı, kendini bilen bir kişiliğe sahiptir. Mecâzın sırlarına vâkıf olan kişi ise etrafına maskara olan yani aklını kullanmayan kişidir.

"Hakîkâtden idersin keşf-i râzı
Tufeylüñ olur esrâr-ı mecâzî" (Lami'î, Veyse vü Râmîn, 6354)

Sırları keşfeden kişinin söylediği her söz etrafına etki eder. Bu etki, yanan, rahatsızlık veren bir nesne olarak tasvir edilir. Bu sebeple hakîkat ehlinin sözleri bu boyutta olmayanları rahatsız eder.

"Yakar gün gibi çarhı söz u sâzuñ
Hakîkât olur el hak her mecâzuñ" (Lami'î, Veyse vü Râmîn, 6355)

4. Mecâz ve Hakîkatin Zıtlığı

Mecâz ve hakîkat söylemlerinin birlikte kullanılması ve birinin özelliğinden diğerinin anlaşılması bu kavramların birbiriyle zıt ve çift kutup olduğunu göstermektedir. "Yeryüzünde ve gökyüzündeki, ikisi arasındaki görünen ve görünmeyen tüm varlıklar çift kutupluluk yasasına tabiidir. Bu yasayı koyan da biricik olan koyduğu yasalara tabi olmayan Allah'tır" (Erçetin, 2014, s. 103). Mesnevilerde kullanılan hakîkat ve mecâz çift kutupluluğa göre değerlendirildiğinde zıtlık üzerine bir anlam ilgisinin ve bir kavramın diğeriyle anlaşılmasının sağlandığı görülür."Kültür tarihine bakıldığında, bütün dünya uygarlıklarında çift kutupluluk bilgisinin mevcut olduğu görülmektedir. Bu bilginin kaynağı her bir topluma gönderilen ölçüler olmalıdır. Çift kutupluluk, yasal fiziksel yapılarda simetri olarak zuhur etmektedir" (Erçetin, 2014, s. 101). Mecazî ve hakîki aşkın çift kutup oluşturduğunu Nazmî, nasihatname türünde yazdığı eserinde anlatmaktadır.

"Hüsn ü ân ile olur anı da dil
Eyler ol hâl ile 'âklı müzmahil
Merddür ol ki añı şol gördügi an
Bakmaya bir geç geçe gide hemân
Âferîn ol 'âşıka kim ola pâk
Nefse uyup kılmaya 'aşkın helâk
Olmaya 'aşk-ı mecâzî 'aşkı pes
Eyleye 'aşk-ı hakîkîye heves
Key hatarlu nesnedür 'aşk-ı mecâz

‘Âşıka andan gerekdür ihtirâz” (Pend-nâme-i Nazmî, 1530-34)

Baştan sona nasihat olan Pend-nâme-i Nazmî adlı eserde mecâz aşktan uzak durulması çünkü onun tehlikeli olduğu ifade edilir. Bu bağlamda mecâz söz ile hakikî söz söylendiği anda bırakmış oldukları etki birbirinden oldukça farklıdır. Mecâz olan, zehir gibi tehlikeli bir madde ile özdeşleştirilir.

“Kişide ‘aşk-ı mecâzuñ gâyeti
Ger hâkîkîye dönerse devleti
ʿAşk pes ʿaşk-ı hâkîkîdür hemân
Agudur aşk-ı mecâzî bî-gümân” (Pend-nâme-i Nazmî, 1535-36)

Mecâzda bir tehlike varken hakîkat bunun tam tersidir. Hakîkatte eminlik, huzur, sakinlik söz konusudur.

“Biri anuñ mâle eminlik durur
Bir huzûr üstüne sâkinlik durur
Göre eminlikde ol kim mâlini
Görür anuñla huzûr-ı hâlini
Gelmeye emn ol kesüñ kim mâline
Mâniʿ olur ol huzûr-ı hâline” (Pend-nâme-i Nazmî, 1537-39)

Hakikî söz ve mecâzî söz hâl ve etki bakımından birbirinden farklıdır. Hakikî sözün kendine ait bir hâli var iken mecâzî sözde bunu bulmak zordur. “Bir de birbirinin zıttı olan çiftler vardır. Karanlık ve aydınlık, iyilik ve kötülük gibi… Bu zıd çifte Arap dilinde ezdad denilmektedir. Her varlıkta ezvac ve ezdad isimli olumlu olumsuz çift kutupluluk yasaları hüküm sürmektedir” (Erçetin, 2014, s. 101). Mecâzî söz ve hakikî sözde birbirinin zıttı olarak çift kutupluluk oluştururlar.

“Hem hakîkî söz durur söz vâkıʿâ
Kim o kim hak gözleye düşer aña
Var hakîkî sözde öyle özge hâl
Kim mecâzî sözde ol olmak muhâl” (Pend-nâme-i Nazmî, 225-26)

Hakikî olanda sıkıntı olsa da ruh uyanır, bazı sırlara erer, ancak mecâzî olanda sadece beden yanar, herhangi bir fayda elde edilmez iafdesiyle mecaz ve hakikat karşılaştırılmıştır.

“Mecâzî ‘ışkdan çün yana cânun
Hakîkî ‘ışkdan uyana cânun” (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 3034)
“Ne tan nûr olsa anuñ sûz u sâzı
Hakîkat gelse âhir her mecâzı” (Lâmiî Çelebi, Ferhâd ile Şîrîn, 7540)

Bazı sırlar elde edilirken bunların derece bakımdan eşit olmadığı bilinir. Hakîkat sırrı ile mecâzda elde edilen bilgi eşit değildir.

"Baña malûm kılduñ sen bu râzı
Ki bir olmaz hakîkatle mecâzî" (Çâkerî, Yûsuf u Züleyhâ, 1851)
"Gehî yazdum hakîkî geh mecâzî
Gehî sûz u niyâz-ı cân-güdâzı" (Çâkerî, Yûsuf u Züleyhâ, 4167)
"Niçe aldaya bu kasr-ı mecâzî
Kılasın tıfl gibi hâk-bâzî" (Çâkerî, Yûsuf u Züleyhâ, 54)

Mecâz, kişiyi sûretle aldatır, bu sebeple mecâz bir saraya benzetilmiştir. Bu duruma aldanan daha çok çocuklardır.

"Var hakîkat yolında cisr-i mecâz
Geçemezler o cisri ehl-i mecâz" (Vücudî, Hayâl u Yâr, 2838)

Br yola çıkıldığında iki seçenek olduğu bunlardan hakîki yolun seçilmesi gerektiği şair tarafından salık verilir.

"Eger 'aşk iline tutsañ tarîki
Mecâzî yolı koy gözle hakîki" (İbrahim İbn-i Bâlî, Hikmet-nâme II, 8757)

Mecaz yoluna giden kişi için de yola düşen, sâlik ifadesi kullanılmıştır, ancak ikisinin zıtlığı diğer beyitlerde vurgulanmıştır.

"Aşk-ı mecâzîden idüp keşf-i râz
Didi olan sâlik-i râh-ı mecâz" (Nalî Mehmed Efendi, Tuhfetü'l-Emsâl, 658)

Mecaz ve hakikatin birbirine olan zıtlığı, "ayrıksı" ifadesi ile anlatırken birbirlerinden farklı oldukları ancak süreç içinde belli olacağı mesnevide anlatılmaktadır.

"Niçe kim beñzedürem kılup kabûl
Gördügüm gönlümdeki gibi degül
Ol hakîm eydür hakîkatdan mecâz
Çok ırak düşmiş-durur iy ser-firâz
Her ne kim işidesin ya sorasın
Andan ayruksı ola çün göresin" (Gülşehrî, Mantıku't-Tayr,1972-74)

SONUÇ

Mesnevilerde mecaz ve hakikat söyleminin araştırıldığı bu makalede kırk mesnevide doküman incelemesi yapılmıştır. İncelenen mesnevilerde mecâz ve hakîkat söyleminin dört bağlamda kullanıldığı görülmüştür. Mesnevilerde bu

lafızların mecâz ve hakikî aşk, mecâz ve hakîkatin varlığı, mecâz ve hakîkat ehli, mecâz ve hakîkatin zıtlık/çift kutupluluğu bağlamlarında ele alındığı görülür. Bu başlıklar kendi içerisinde alt başlıklara ayrılmaktadır.

Mesnevilerde mecâz ve hakikî aşk bağlamında kullanılan bu söylemlerin klasik Türk şiirin ana temelarından olduğu görülmüştür. Bu şiirde aşk kelimesinin mecâzla birlikte kullanıldığında olumsuz bir anlam kazanırken hakîkat ile bir arada kullanıldığında olumlu bir anlama sahip olduğu görülmüştür. Varlık bağlamında mecâz ve hakikatin ise cevher ve araz olarak işlendiği tespit edilmiştir. Mecâz ve hakîkat ehli ise iki ayrı özelliğe sahip kişiler olarak mesnevilerde birbiriyle amaçları ve fiileri bakımından karşılaştırılmış ve aralarındaki farklılıklar sebebiyle yazar tarafından hakîkat ehlinin tematik güç ve mecaz ehlinin ise karşı güç tarafında konumlandırıldığı görülmüştür. Mesnevilerde her iki kavramın özelliklerinin karşılaştırıldığında daha iyi anlaşılabileceği düşünüldüğü için yazarlar tarafından bu kavramlar arasında çift kutupluluk oluşturulduğu görülmüştür. Çift kutupluluk daha çok mecaz aşk, hakîki aşk ve mecâz söz, hakikî sözün karşılaştırılmasıyla yapılıştır. Her şey zıddıyla bilinir düşüncesine göre hakîkati bilmek zıddı olan mecâzı bilmekle mümkün olduğu mesnevilerdeki mecâz ve hakîkat lafızlarının geçtiği yerlerde dolayı olarak ifade edilmiştir.

Mecâz ve hakîkat lafızlarının incelenen kırk mesnevinin yüzde doksanında kullanılması mecâz ve hakîkat konusunun şairler için önem arz ettiğini göstermiştir. Belli bir amaç için yazılan bu metinlerde geçen bu söylemler, türe özgü şekilde bir mesaj iletmiş ve mesnevilerde ana konunun önemli bir parçası olmuştur. Mesnevilerde mecâz ve hakikat söyleminin tespit edilen bu dört başlık dışında sözlük anlamları ile kullanımına az da olsa rastlanmıştır. Ancak mecaz ve hakikatin bu bağlamda kullanımının çoğunlukta olmadığı görülmüştür. Bu söylemin klasik Türk edebiyatına ait divanlarda da müstakil bir çalışma olarak incelenmesinin edebî türler arasında mecaz ve hakikat söylemi için daha detaylı bir karşılaştırma yapma imkânı sunacağı kanaatindeyiz.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abdel-Maksoud, B. S. M. (2004). *Leylâ ile Mecnûn Mesnevisinin Arap, Fars ve Türk Edebiyatı'nda Ele Alınış Biçimi ve Larendeli Hamdî'nin Eseri.* Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksoyak, İ. H. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âlî Tuhfetü'l-Uşşâk.* https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-205696/gelibolulu-mustafa-ali-tuhfetu39l-ussak.html, Erişim tarihi: 10.05.2023.

Aksoyak, İ. H. (2018). Üsküplü Atâ Tuhfetü'l-Uşşâk. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-206273/uskuplu-ata-tuhfetul-ussak.html, Erişim tarihi: 25.04.2023.

Aksoyak, İ. H., & Arslan M. (2018). *Gelibolulu Mustafa Âlî. Riyazü's-salikî.* https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-203806/gelibolulu-mustafa-ali---riyazu39s-salikin.html, Erişim tarihi: 25.07.2023.

Aktulga G. S. (2022). Küllî aşkın merkezinde mecâzî aşkın simge olması: mevlânâ örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 11(4)*, 2122-2137. doi: 10.15869/itobiad.1151578.

Albayrak, N. (2014). Gönül Çalab'ın Tahtı Açıklamalı Yunus Emre Sözlüğü. Dergah Yayınları.

Altun, K. (2004). Edirneli Nazmî Pend-nâme-i Nazmî (Tercüme-i Pend-nâme-i Attâr) İnceleme-Metin-Sözlük. Laçin Yayınları.

Altun, M. (2017). Hümâmî. Sî-nâme-i Hümâmî. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194286/humami-si-name.html, Erişim tarihi: 24.07.2023.

Altun, M. (2017). İbrahim İbn-i Bâlî. Hikmet-nâme. https://ekitap.ktb.gov. tr/TR-194369/ibrahim-ibn-i-bali-hikmet-name.html, Erişim tarihi: 10.05.2023.

Arslan, S. (2020). Nokta-i süveydâ'nın önemi ve özellikleri. Akademiar Akademik İslam Araştırmaları. 30. DOI: 10.46231/akademiar.690939.

Atay, H. (2001). İbn Sina'da Varlık Nazariyesi. TC Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ayçiçeği, B. (2018). Behiştî Ahmed. İskender-nâme. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-206269/behisti-ahmed-iskender-name.html, Erişim tarihi: 10.05.2023.

Aydemir, Y. (2017). Vücudî. Hayâl u Yâr. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196579/vucudi-hayal-u-yar.html, Erişim tarihi: 16.06.2023.

Aydın, İ. (2013). Hakîkat ve mecâz'ın terimleşme süreci. İslâmî İlimler Dergisi. 8 (8), 23-29.

Bayak, C. (2019). Sevda'î. Leylâ ile Mecnûn. https://ekitap.ktb.gov.tr /Eklenti/67693,sevda39i-leyla-ile mecnunpdf.pdf?0&, Erişim tarihi: 21.06.2023.

Bayram, A. (2017). Firakî. Husrev ü Şîrîn. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194284/firaki-husrev-u-sirin.html, Erişim tarihi: 12.06.2023.

Belli, H. (2017). Klasik Türk Şiirini Anlamada Sözlüklerin Rolü ve Sözcükte Anlam Terimlerinin İşlevselliği. Türk Dili ve Edebiyatı -Geçmişten Geleceğe Türk Sözlükçülüğü Kurultayı, İstanbul Üniversitesi, 1, 381-390.

Campbell, J. (2000). Kahramanın Sonsuz Yolculuğu. (Sabri Gürses Çev.). Kabalcı Yayınevi.

Cebecioğlu, E. (2009). Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü, Ağaç Kitabevi Yayınları.

Coşkun, V. S. (2020). Gönül tek, aşk kaç?: Adlî örneği. Hikmet-Akademik Edebiyat Dergisi [Journal Of Academic Literature], 6 (12), 212-227.

Çulha, T. (2020). Seyfü'l-Mülûk ile Bedi'ü'l-Cemâl Hikâyesi. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-272166/seyful-muluk-ile-bediul-cemal-hikâyesi.html, Erişim tarihi: 11.06.2023.

Doğan, M. N. (2002). Şeyh Galib. Hüsn ü Aşk. Metin, Nesre Çeviri, Notlar ve Açıklamalar. Ötüken.

Doğan, M. N. (2010). Fuzûlî, Leylâ ve Mecnûn: Metin, Düzyazıya Çeviri, Notlar ve Açıklamalar. Yelkenli Yayınları.

Durmuş, İ. (2003). İslam Ansiklopedisi içinde (Cilt 4., s. 18-21). DİA.

Erçetin, D. (2014). Nun ü Sak Kur'an'a Göre Varlık ve Evren Kitabı. İrfan Yayıncılık.

Eren, H. (2017). Dârendeli Kâtipzâde Bekâyî-Maktel-i Hüseyn. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196837/darendeli-katipzade-bekayi-maktel-i-huseyn-kitabi-kerb-.html, Erişim tarihi: 15.06.2023.

Esir, H. A. (2017). Lâmiî Çelebi. Ferhâd ile Şîrîn, https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195825/lamii-celebi-ferhad-ile-sirin.html, Erişim tarihi: 10.06.2023.

Gökcan, M., & Koç H. (2018). Nâbî. Hayrâbâd. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-215320/nabi-hayrabad.html, Erişim tarihi: 13.06.2023.

Görgün, T. (2013). İlahi Sözün Gücü Varlık ve Bilgi Kaynağı Olarak Kur'an. Külliyat Yayınları.

Gürgendereli, M. (2017). Mostarlı Hasan Ziyâ'î. Şeyh-i San'ân Mesnevisi. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196835/mostarli-hasan-ziyai--seyh-i-sanan-mesnevisi.html, Erişim tarihi: 10.05.2023.

Horata, O. (1990). Cemâlî. Hümâ vü Hümâyûn (Gülşen-i 'Uşşâk). Doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü.

https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=q866M8tFHIPgkw33_GNK-w&no=q866M8tFHIPgkw33_GNK-w, Erişim tarihi: 10.05.2023.

İslamî İlmî Edebî Felsefî Yeni Lügat (1973). Yeni Asya Yayınları.

Kadıoğlu, İ. (2017). Diyarbakırlı Ahmedî. Yûsuf u Züleyhâ. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196453/diyarbakirli-ahmedi--yusuf-u-zuleyha.html, Erişim tarihi: 10.06.2023.

Karadayı, O. N. (2017). Nigâr-nâme'de aşkın seyri. İlted: İlahiyat Tetkikleri Dergisi. 48, 161-194.

Kartal, A. (2007). Eski Türk edebiyatında mesnevî. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi. (10), 353-432. https://dergipark.org.tr/tr/pub/talid/issue/43490/531181.

Kaval, M. (2011). Mesnevî'de aşk ve âşık. Ekev Akademi Dergisi, 15 (49), 117-128.

Kılıç, M. (2020). Hâkânî Mehmed Bey. Miftâh-ı Fütûhât. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-269241/hakani-miftah-i-futuhat.html, Erişim tarihi: 10.06.2023.

Kıyçak, Ö. (2017). Zıtlıkların şekillendirdiği bir hikâye: Şeyh Sanʿan. Kesit Akademi Dergisi (The Journal of Kesit Academy), 3 (10), s. 246-272

Köksal, M. F. (2003). Derviş Hayâlî - Ravzatü'l-envâr. Kitabevi Yayınları.

Ökten, A. (2019). Platon ve Aristoteles felsefelerinde gerçeklik algısına dair kısa bir inceleme. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12 (65), s. 676-682.

Özdemir, E. (2014). Edebiyat Sözlüğü. Bilgi Yayınevi.

Öztürk, M. (2020). Lami'î, Veyse vü Râmîn. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-277418/lami39i-veyse-vu-ramin.html, Erişim tarihi: 18.06.2023.

Özyıldırım, A. E. (2017). Keçecizâde İzzet Molla. Mihnetkeşân. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78431/kececizade-izzet-molla, mihnetkesan.html, Erişim tarihi: 19.06.2023.

Selçuk, B. (2017). Nalî Mehmed Efendi. Tuhfetü'l-Emsâl. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-195648/nali-mehmed-efendi-tuhfetu39l-emsal.html, Erişim tarihi: 11.05.2023.

Soyalan, M. (2015). Kur'an Meali Okuma Kılavuzu. İşaret Yayınları.

Şerif er-Radî (2016). Kur'an Mecâzları. Telhîsu'l- Beyân fî (an) Mecâzâti'l-Kur'ân). Kuramer Yayınları.

Tavukçu, O. K. (2017). Ahmed Rıdvan, Hüsrev ü Şîrîn. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78414/ahmed-ridvan---husrev-u-sirin.html, Erişim tarihi: 10.05.2023.

Toven, M. B. (2004). Yeni Türkçe Lügat. (Abdulkadir Hayber Haz.). Türk Dil Kurumu.

Tulum, A. M. (1968). Sinân Paşa: Tazarrû-nâme, İnceleme-metin. Doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tural, S. (2017). Zâdü'l Meâd (Kitâbü Mevlüdü'n Nebi). https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78448/zadul-mead-secaattin-tural.html, Erişim tarihi: 19.05.2023

Türkçe Sözlük (1988). Atatürk Kültür Dil ve Tarih. Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu.

Uludağ, S. (1991). İslam Ansiklopedisi içinde (Cilt 4., s. 18-21). DİA.

Yavuz, K. (2017). Âşık Paşa. Garib-nâme. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78417/asik-pasa-garib-name.html, Erişim tarihi: 17.05.2023.

Yavuz, K. (2017). Mu'înî'nin Mesnevî-i Murâdiyye. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78437/muini---mesnevi-i-muradiyye.html, Erişim tarihi: 10.05.2023

Yelten, M. (2017). Nev'î-zâde Atâyî. Sohbetü'l-Ebkâr. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-194365/nevi-zade-atayi-sohbetul-ebkar.html, Erişim tarihi: 10.04.2023.

Yeniterzi, E. (2018). Vizeli Ramazan Behiştî. Heşt Behişt. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-199898/vizeli-ramazan-behisti-hest-behist.html, Erişim tarihi: 18.04.2023.

Yıldız, A. (2017). Çâkerî, Yûsuf u Züleyhâ. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-196454/cakeri-yusuf-u-zuleyha.html, Erişim tarihi: 10.04.2023.

Yıldız, A. (2018). Defter Emini Mustafa Çelebi. Varka ve Gülşâh. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-209346/defter-emini-mustafa-celebi-varka-ve-gulsah.html, Erişim tarihi: 20.05.2023.

Yılmaz, N. (2006). Ahmed-i Rıdvân. Rıdvâniyye. https://ekitap.ktb.gov.tr/TR-78416/ahmed-i-ridvan---ridvaniyye.html, Erişim tarihi: 24.05.2023.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: Masnavis are fictional texts in terms of the subject they are told, and because they aim to give advice, they have similar features to parables. When we look at the use of words in masnavis, it is seen that some words are used in a common context. Based on this common usage, metaphor and truth words, which are thought to be directly related to the writing purposes of masnavis, will be examined in this article.

Method: Mesnevis are texts that are fictionalized by repeating some words or giving importance to some subjects in literary anxiety. One of the repeated words in the masnavis is the words of metaphor and truth. For this reason, the subject of this research is what is meant by metaphor and truth in masnavis, by looking at the dictionary meanings of the words of metaphor and truth, and then the context of use in masnavis.

In the study, before looking at the words metaphor and truth, the dictionary meanings of these words were given, and then these words were examined under four main headings. This is a qualitative research and document analysis has been done in forty mesnevi.

Ibn Arabi, who had great effects on the formation of Sufi philosophy, divides love into three as natural love, spiritual love and divine love. Among these categories, divine love is the basis and is the starting point of true love. The basis of divine love is the love of Allah for his servant. At first, love was divided into two as figurative love, psychic love and sensual love, and uzri love, later on it was divided into two as true love, spiritual and spiritual love.

Truth as being is equated with science. Those who want to learn science have to go through certain stages. Metaphor and truth cannot be understood without learning science. This fact is underlined in the couplets about the truth. It is stated in the couplet that the existence of metaphor is better understood by knowing the truth. Expressing that he attained the science of reality by taking some of the truths in the science of Dekayık, the poet states that the science of truth comes with other sciences.

People of metaphor and people of truth differ in what they favor. While it is necessary for the beauties to be coquettish and the elements of beauty are important for the people of metaphor, hair and self are not important for the people of truth. For this reason, the people of truth do not expect any beauty.

The metaphor enables the word to be said effectively and creates an effect between the word and the meaning. It is seen that a similar meaning is given to

figurative love, but it is evaluated not in order to make the word effective, but in terms of the value that loving a being will bring to the person.

The metaphor enables the word to be said effectively and creates an effect between the word and the meaning. It is seen that a similar meaning is given to figurative love, but it is evaluated not in order to make the word effective, but in terms of the value that loving a being will bring to the person.

Conclusion: In line with the data obtained as a result of the study, it has been determined that these words are used in the context of love, existence, community and bipolarity. The fact that two of the metaphor and truth words are mentioned in ninety percent of the forty masnavis examined has shown that the subject of metaphor and truth is important for masnavis. The most important feature of the metaphor is that it is a means of transition to true love. It is seen that these words are handled in the context of metaphor and true love, existence of metaphor and truth, people of metaphor-people of truth and bipolarity of metaphor and truth. These headings are divided into subheadings within themselves. Some of the words in these texts written for a specific purpose convey a message specific to this genre.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 3060-3081
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71181
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 19.07.2023 Submitted date
Kabul tarihi 15.09.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Evcimik, S. (2023). 4-6 Yaş Kuran Kurslarında Değerler Eğitimi Sürecine İlişkin Katılımcı Görüşleri. *Journal of History School*, 66, 3060-3081.

4-6 YAŞ KURAN KURSLARINDA DEĞERLER EĞİTİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN KATILIMCI GÖRÜŞLERİ

Sare EVCİMİK [1]

Öz

Bu araştırmada katılımcı görüşleri bağlamında Elazığ İl Müftülüğü 4-6 yaş Kur'an kurslarındaki değerler eğitimi uygulamalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi ile veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 yılında Elazığ İl Müftülüğünde, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan 20 öğreticiden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmaya katılan kişiler tamamen gönüllülük esası ile çalışmada yer almışlardır. Analiz sonucunda ulaşılan veriler, değerler eğitiminin okul öncesi dönemde çok gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Değerler eğitimi kapsamında en fazla sevgi, saygı, dürüstlük, sorumluluk, Allah sevgisi, Peygamber sevgisi, vatan sevgisi, yardımlaşma, hoşgörü ve paylaşma değerlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Değerler eğitimi içeriklerini daha çok drama etkinliklerinde ve oyun etkinliklerinde işledikleri, değerler eğitimi kapsamında cami ziyaretleri, tarihi yerleri ziyaret, resmi kurum ve kuruluşlara yönelik geziler düzenleyerek değerler eğitiminin daha kalıcı hale geldiğini ifade etmişlerdir. Ailenin değerler eğitimi sürecinde aktif katılım sağlamasının oldukça önemli olduğunu, değerlerin kazandırılmasında öğrenci ve aile kaynaklı nedenlerden, sınıfların fiziki şartlarından materyal eksikliğinden, medyanın olumsuz etkisinden dolayı zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Değer, Okul Öncesi Eğitim, Kur'an Kursları

1. Dr. Sare EVCİMİK, sare_2323@hotmail.com, orcid: 0000-0003-4154-3434

Sare EVCİMİK

Participant Opinions On The Process Of Values Education İn Qur'an Courses For 4-6 Years Old

Abstract

In this research, it is aimed to examine the values education practices in the 4-6 year old Qur'an courses in Elazig Provincial Mufti in the context of participant opinions.

In accordance with the purpose of the study, the data were analyzed with the content analysis method, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 instructors working in the Qur'an courses for the ages of 4-6 in Elazig Provincial Mufti in 2018-2019. A semi-structured interview form was used as a data collection tool. The people who participated in the study took part in the study on a completely voluntary basis. The data obtained as a result of the analysis revealed that values education is very necessary in the pre-school period. They stated that they mostly included the values of love, respect, honesty, responsibility, love of God, love of the Prophet, patriotism, cooperation, tolerance and sharing within the scope of values education. They stated that values education has become more permanent by processing the contents of values education mostly in drama activities and game activities, and by organizing visits to mosques, historical places, and official institutions and organizations within the scope of values education. It has been concluded that the active participation of the family in the values education process is very important, and that they have difficulties in gaining values due to student and family reasons, the physical conditions of the classrooms, the lack of materials, and the negative effect of the media.

Keywords: Values Education, Value, Preschool Education, Qur'an Courses

GİRİŞ

Okul öncesi dönem, bireyin tüm hayatını etkilediği değerlerin, duygu düşünce dünyasının şekillenmeye başladığı kritik bir dönemdir. Geleceğimizin teminatı çocuklarımızı hayata hazırlamak, her alanda donanımlı olarak yetişmelerine rehberlik etmek, öncelikle anne babaların daha sonrada eğitimcilerin, kurumların ve toplumun en önemli görevidir (Gömleksiz, 2007). Değer eğitimi, bireye toplumsal değerleri aşılama çabası olarak ifade edilmektedir (Meydan, 2012). Değerler, dürüst bir yaşama yön vererek kişinin hayatını anlam kazandıran davranışlar inançlardır (Erdem, 2003). Eğitim kurumlarının insan modeli, değerleri özümsemiş ve akademik açıdan başarılı olan bireyler yetiştirmektir (Ekşi, 2003). Değerler yaşantı ve eylemlerle bağlantılı olup insani ilişkilerde önemli rol oynamaktadır (Kale, 2007).

Ailede başlayan değerler eğitimi okul öncesi eğitimle devam eder okul öncesi eğitim programı öğrencilerin gelişimsel nitelikleri ön plana alınarak

hazırlanmalıdır. Okul öncesi eğitim programının temelini değerler eğitimi oluşturur (Samur 2011). Bu eğitimde çocuk ileride sağlıklı bir kişiye sahip olurken diğer taraftan da evrensel değerleri içselleştirerek hem kendisini hem de yaşadığı toplumu şekillendirecektir (Arıkan, 2011). Okul öncesi eğitimin giderek yaygınlaştığı bir dönemde değerlerin doğru olarak sistemli bir şekilde yürütülmesi oldukça önemlidir (Hökelekli, 2010). Değerler eğitimi uygulamalarında çocuk öncelikle anne babasını öğretmenini ve hayatındaki tüm diğer yetişkinleri rol model olarak alır ve sahip oldukları değerleri gözlemleyerek kazanır (Köylü, Oruç, 2017). Öğretmenler aynen anne babalar gibi yaptıkları ve yapmadıklarıyla öğrenciler için model olurlar (Özdoğru, 2015). Okul öncesinde çalışan öğretmenlerin çocukları seven onları geliştirmeye odaklı ve gelişim özelliklerine göre eğitim verebilecek bilgi ve beceri düzeyine sahip öğretmen olması son derece önemlidir (Oktay, 2011). Değerlerin aktarılmasında önemli rolü olan öğretmenlerin ilgili dersi yürütürken kullandığı öğretim teknikleri de değerlerin üretilmesinde önemli bir noktadır. Okul öncesi dönemde öğretmen sınıfta öğrenciyi çok iyi gözlemlemeli değişen durumlarına karşı duyarlı olmalı çocukların kötü söz ve davranışlarından çok iyi davranışlarına yönelmeli çocuğun eğitimi konusunda ebeveynleriyle iletişim halinde olarak onların da desteğini almalıdır (Oktay, 2011; Özdoğru, 2015). Öğretmen merkezli yöntem teknikler okul öncesi dönemde değerler eğitiminin aktarılmasında yeterli olmayacaktır. Bunun yerine öğrenci merkezli gelişim özelliklerine göre farklı öğretim metot ve stratejilerin uygulanması gerekir (Köylü ve Oruç, 2017).

Okul öncesi dönem davranışların kalıcılığı hem de gelecekteki yaşantısının temelini oluşturmasından dolayı önem taşımaktadır. Çocuklukta kazanılan değerler tüm hayatına etki edecektir. Değerler eğitiminin amacı, otoritenin yokluğunda bile çocuklara kendi davranışları üzerinde daha iyi kontrol sağlamaktır. Dolayısıyla bir birey olarak toplumsal yargıları kendine mal ederek ve nihayetinde kendi ilke ve yargılarını düzenleyerek içinde bulunduğu ortama uyum sağlar (Özden, 2008). Okul öncesinde çocuğa kazandırılması istenilen değerler düzensiz etkinliklerle ve öğretmenin inisiyatifine bırakılarak kazanılamaz. Bu açıdan ailelerin ve eğitim kurumlarının sorumluluğu artmakta, çocuklara değerlerin kazandırılması için derinlemesine eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırma değerler eğitiminin 4-6 yaş Kuran kurslarındaki öğreticiler tarafından nasıl uygulandığını belirlemek, karşılaşılan sorunları belirlemek ve çözüm önerileri sunmak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan hareketle araştırmanın problem cümlesi "4-6 yaş kuran kurslarında değerler eğitimi sürecine ilişkin katılımcı görüşleri nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Çalışma nitel araştırma yöntemi ile kurgulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Nitel durum çalışmasının en önemli özelliği birkaç durumun derinlemesine incelemesini kapsayan bir metot olmasıdır. Durum çalışması modeli bir durumu kendi yaşam çerçevesinde çalışan ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların belirginleşmediği ve veri kaynaklarının bulunduğu durumda başvurulan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 yılında Elazığ İl Müftülüğünde, 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan 20 öğreticiden oluşmaktadır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken alan yazından ve alan uzmanlarının görüşlerinden faydalanılmıştır. Görüşme formu 10 sorudan oluşmaktadır. Birinci kısımda katılımcılara ait demografik bilgileri ikinci kısımda ise görüşme formuna ait sorular bulunmaktadır. Çalışmaya katılan kişiler tamamen gönüllülük esası ile çalışmada yer almışlardır.

Verilerin Analizi

Çalışmadaki veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinin amacı, kavramlara ulaşmak veya sözlü, yazılı ve diğer materyallerde yer alan mesajları nesnel olarak sınıflandırmak ve sonuçlandırmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Verilerin çözümlemesi ve değerlendirilmesi sürecinde maxqda veri analiz programı kullanılmıştır.

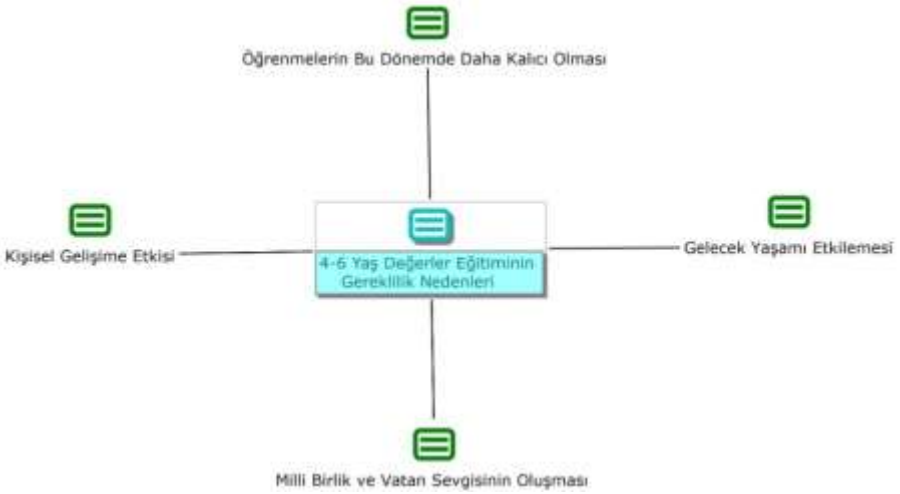
Veri analizinin güvenirliğini sağlamak için çalışmanın amacına göre kodlama, kodların birleştirilmesi ve kategoriler oluşturulması, temaların birleştirilmesi, doğrudan alıntılar ve betimsel yorumlar yoluyla değerlendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara ver verilmiştir. Katılımcıların görüşleri kapsamında oluşturulan temalar ve bu temaların alt temaları yer almıştır. Katılımcıların görüşleri kendi referans cümleleri kullanılarak yazılmıştır. Elde edilen veriler araştırmanın sorularına göre düzenlenerek verilmiştir.

4-6 Yaş Değerler Eğitiminin Gereklilik Nedenleri

"*4-6 Yaş Değerler Eğitiminin Gereklilik Nedenleri"* ne dair veriler çözümlenmiş ve alt temaları oluşturulmuştur, oluşan model şu şekildedir.



"*4-6 Yaş Değerler Eğitiminin Gereklilik Nedenleri"* temasına ilişkin alt temalar *Kişisel Gelişime Etkisi, Öğrenmelerin Bu Dönemde Daha Kalıcı Olması, Gelecek Yaşamı Etkilemesi, Milli Birlik ve Vatan Sevgisinin Oluşması* şeklindedir. Katılımcıların görüşlerini yansıtan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

6K. Evet değerler eğitimi verilmesi için en uygun yaşlardır iyi bir insan olması için değerler öğretilmeli.

7K. 4-6 yaş dönemi öğrencilerin eğitilmeye uygun olduğu dönemdir bu dönemi çok iyi değerlendirmeliyiz aksi takdirde olumsuz sonuçlarla karşılaşabiliriz. İleri yaşlarda değerler eğitimini versek bile istenilen sonuçları alamayız.

8K. Bugünün çocukları yarının büyükleri olacak karakterlerinin gelişimi için verilmelidir.

11K. Etrafımıza baktığımızda birçok problemli insan görürüz araştırdığımızda çocukluğundaki eğitimde sorunlar olduğu ortaya çıkar. Bu sebeple gelecekte güzel ahlak sahibi çocuklar yetiştirmek için değerler eğitimini ihmal etmemeliyiz.

13K. Çocuklukta öğrenenler taşa yazılır derler çocuklukta öğrenilenler unutulmaz.

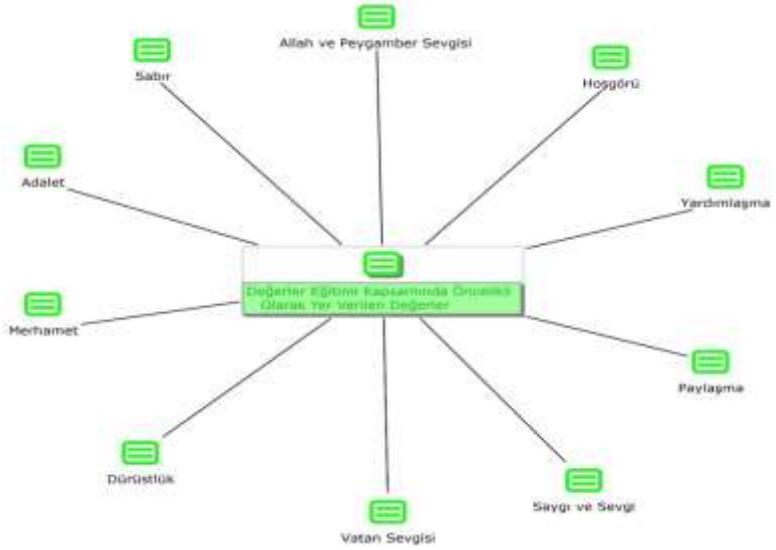
16K. Bu dönem tam öğrenmeye açık yaş aralığında olması.

17K biz derslerimizde ara ara bayrak sevgisi vatan sevgisi şehitlerimizle ilgili etkinlikler yapıyoruz çocuklarda farkındalık oluşuyor çocuklarımız vatan bayrak sevgisi ile büyüyor.

18K. Değerleriyle büyüyen çocuklar vatanına ihanet etmez topluma zarar vermez.

Değerler Eğitimi Kapsamında Öncelikli Olarak Yer Verilen Değerler

"*Değerler Eğitimi Kapsamında Öncelikli Olarak Yer Verilen Değerler"* ait veriler çözümlenmiş ve alt temaları oluşturulmuştur, oluşan model şu şekildedir.



"Değerler Eğitimi Kapsamında Öncelikli Olarak Yer Verilen Değerler" temasına ilişkin alt temalar "*Paylaşma, Allah ve Peygamber Sevgisi, Sabır, Adalet, Merhamet, Hoşgörü, Saygı ve Sevgi, Dürüstlük, Vatan Sevgisi, Yardımlaşma"* biçiminde yer almaktadır. Model içerisinde yer alan alt temalara ait referans cümlelerden örnekler aşağıda sıralanmıştır.

3K. Çocukların somut olarak daha kolay anlayacakları ve günlük hayatlarında kullanılabilecek değerlere öncelik veriyorum; paylaşma, sevgi, saygı, yardımlaşma gibi...

6K. Sevgi, merhamet, saygı, hoşgörü, yardımlaşma…

7K. Sabır, merhamet, şefkat, hoşgörü, saygı….

9K. Dini ve insani değerler kapsamında bütün hepsine yer veriyorum.

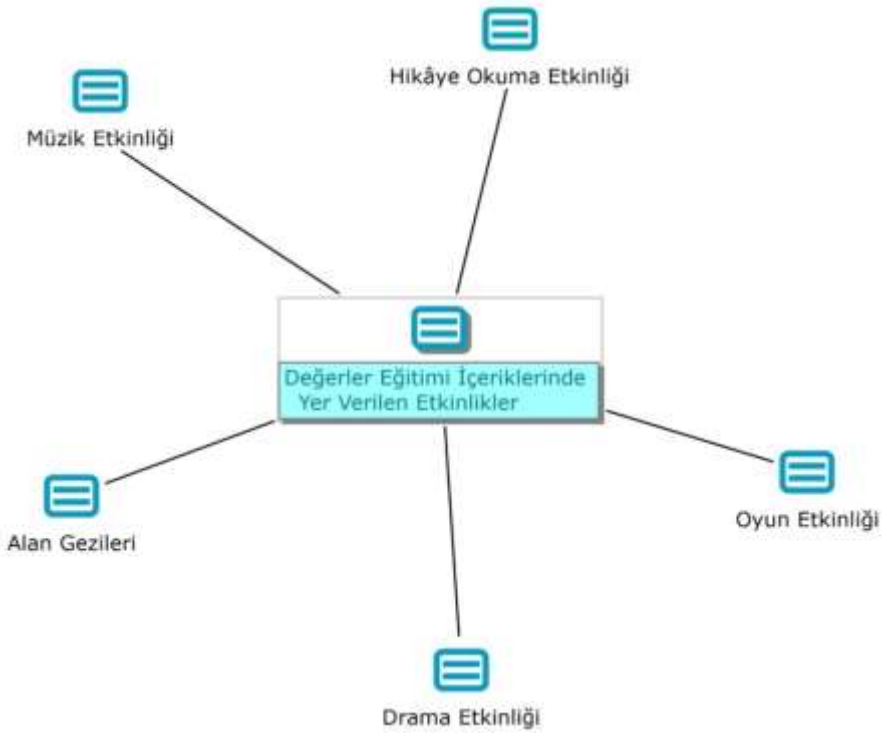
11K. Mahremiyet, sabır, dürüstlük, Allah ve peygamber sevgisi.

13K. Sevgi, saygı, hoşgörü, sorumluluk, çalışkanlık, Allah sevgisi, peygamber sevgisi, vatan sevgisi.

15K. Aileden başlayarak, saygı, merhamet, empati, ahlaki prensipler, aile birliği, toplumsal saygı, umumi alanları kullanma becerisi.

Değerler Eğitimi İçeriklerinde Yer Verilen Etkinlikler

"Değerler Eğitimi İçeriklerinde Yer Verilen Etkinlikler" ulaşılan tema ve alt temaların bir araya gelmesiyle meydana gelen model aşağıda verilmiştir.



"Değerler Eğitimi İçeriklerinde Yer Verilen Etkinlikler" temasına ilişkin alt temalar *"Drama Etkinliği, Müzik Etkinliği, Oyun Etkinliği, Alan Gezileri, Hikâye*

Okuma Etkinliği," şeklinde faydalandıkları görülmektedir. Katılımcıların görüşlerini içeren örnek cümleler şu şekildedir:

5K. Sınıfın fiziki şartlarından dolayı müzik etkinliği ve hikâye okuma etkinliklerini daha çok kullanıyorum.

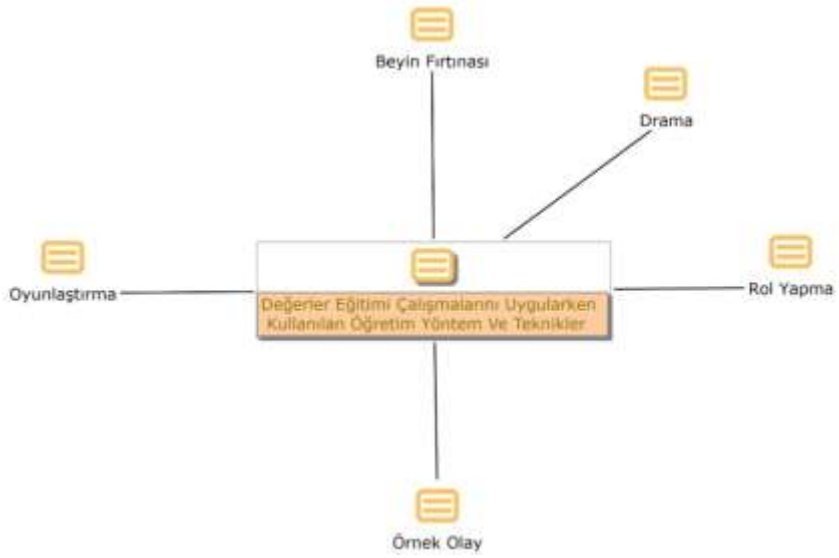
7K. Hikâye boyama canlandırma gibi.

9K. Drama etkinliği oyun etkinliği müzik etkinliğinden yararlanıyorum.

13K. Değerler ağacı ayrıca yapılan eğitimden sonra değerleri uygulayanları takdir ederek ödüllendiriyorum.

Değerler Eğitimi Çalışmalarını Uygularken Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler

"Değerler Eğitimi Çalışmalarını Uygularken Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Teknikler" biçiminde oluşturulan tema ve alt temaların bir araya gelmesiyle meydana gelen model aşağıda yer almaktadır.



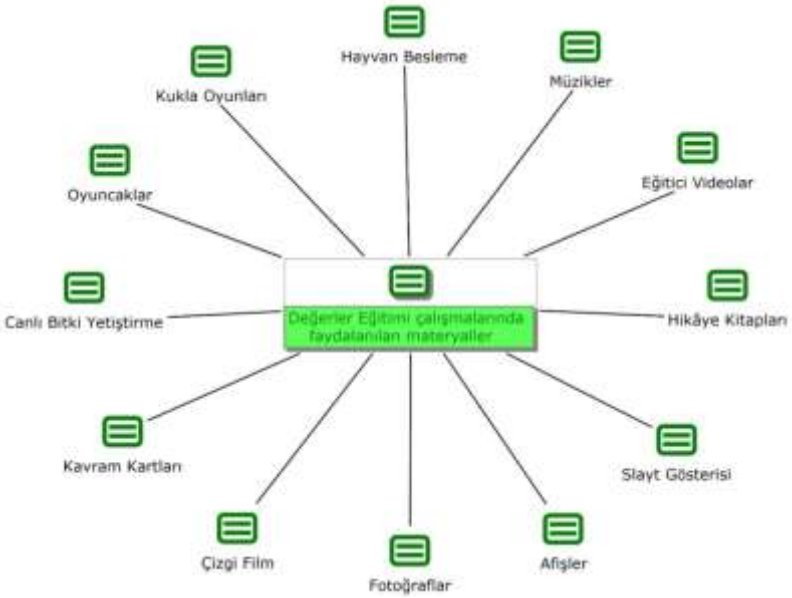
"Değerler Eğitimi Çalışmalarını Uygularken Kullanılan Öğretim Yöntem Ve Teknikler" temasına dair alt temalar *"Örnek Olay, Drama, Oyunlaştırma, Rol Yapma, Beyin Fırtınası"* şeklinde kullandıkları görülmektedir. Alt temalara ait katılımcıların ifadeleri şunlardır:

11K. Çocuğun değerleri daha iyi anlaması için eğitim akışında oyunlaştırarak değerleri öğretmeye çalışıyorum.

17K. Gün içerisinde sınıfta yaşanan ya da günlük hayatta karşılaştığı olayları örnek göstererek değerleri vermeye çalışıyorum.

Değerler Eğitimi Çalışmalarında Faydalanılan Materyaller

"Değerler Eğitimi çalışmalarında faydalanılan materyaller" şeklindeki temaya dair bulgular çözümlenmiş alt temaları oluşturulmuştur, oluşan model aşağıda sunulmuştur.



"Değerler Eğitimi çalışmalarında faydalanılan materyaller" temasına dair alt temalar *"Hikâye Kitapları, Müzikler, Afişler, Çizgi Film, Slayt Gösterisi, Hayvan Besleme, Kukla Oyunları, Canlı Bitki Yetiştirme, Eğitici Videolar, Oyuncaklar, Kavram Kartları, Fotoğraflar"* şeklinde faydalandıkları görülmektedir. Alt temalara ait referans cümlelerine aşağıda yer verilmiştir:

3K. Oyuncaklar hikâye kitapları karton ve el işi materyalleri Diyanet işleri başkanlığı ait yayınlar.

5K. Eğitici videolardan afişlerden oyuncaklardan kavram kartlarından yararlanarak değerler eğitimini çocuklara aktarıyorum.

8K. Haftanın değeri kapsamında seçtiğimiz oyunları çocuklarla oynayarak oyun içerisinde kuralları ve değerleri çocuğa vermeye çalışıyorum çünkü çocuklar oyunla daha iyi öğreniyor.

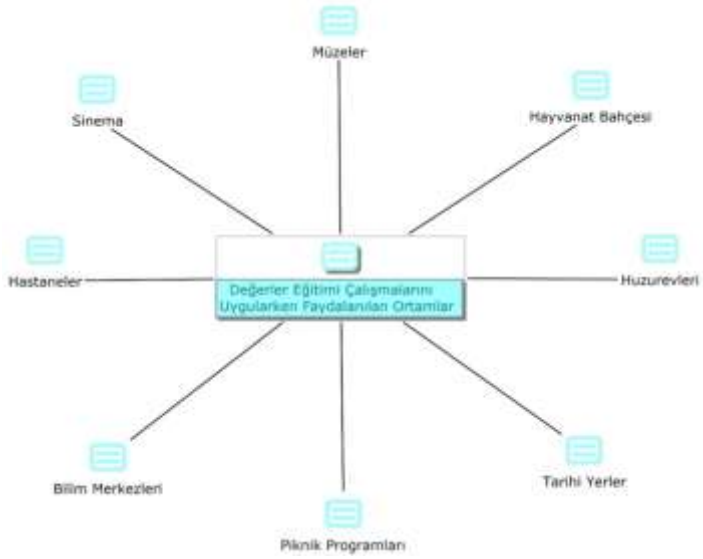
14K. Çocuklara değerleri öğretirken daha çok görsel materyalden yararlanıyorum çünkü bu şekilde öğrenmeler daha kalıcı oluyor.

17K. Parmak kuklaları hikâyeler dramalar canlı bitki yetiştirme.

19K. Sınıfımızda beslediğimiz balığımız var. Balık hafta sonları sırasıyla çocuklar eve götürüyor böylelikle sorumluluk merhamet duygularının gelişmesine katkı sağlıyoruz.

Değerler Eğitimi Çalışmalarını Uygularken Faydalanılan Ortamlar

"Değerler Eğitimi Çalışmalarını Uygularken Faydalanılan Ortamlar" şeklindeki temaya ait bulgular çözümlenmiş alt temaları oluşturulmuştur, oluşan model aşağıda sunulmuştur.



"Değerler Eğitimi Çalışmalarını Uygularken Faydalanılan Ortamlar" şeklindeki temaya dair alt temalar *"Müzeler, Tarihi Yerler, Bilim Merkezleri, Sinema, Hayvanat Bahçesi, Hastaneler, Huzurevleri, Piknik Programları"* biçiminde oluşan temaya ait örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

4K. Biz çocuklarla beraber hayvan hastanesini ziyarete gittik çocuklar bu ziyaretten çok etkilendiler.

7K. Şartlarımızın kısıtlı olmasından dolayı genellikle sınıf ortamını ve oyun odasını kullanıyoruz.

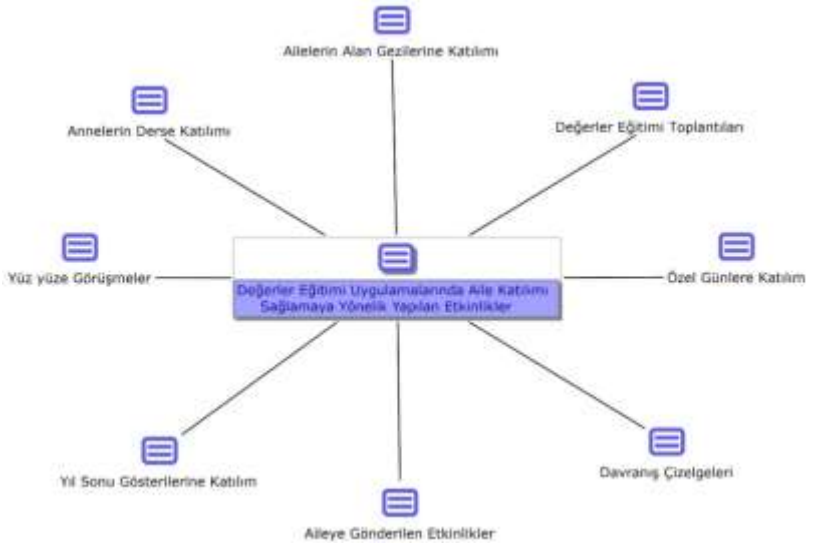
9K. Kursumuzda patlamış mısır eşliğinde sinema etkinliği düzenliyoruz.

12K. Kurumumuzun imkânları dâhilinde müzeler ve tarihi yerlere geziler düzenliyoruz.

16 K. Değerleri öğretirken sınıflarımız camiye yakın olduğu için cami ortamını sık sık kullanıyoruz.

Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımı Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinlikler

"Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımı Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinlikler" teması dâhilinde veriler çözümlenmiş, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ortaya çıkan model aşağıda sunulmuştur.



"Değerler Eğitimi Uygulamalarında Aile Katılımı Sağlamaya Yönelik Yapılan Etkinlikler" teması dâhilinde ortaya çıkan alt temalar "*Aileye Gönderilen Etkinlikler, Davranış Çizelgeleri, Yüz yüze Görüşmeler, Annelerin Derse Katılımı, Ailelerin Alan Gezilerine Katılımı, Değerler Eğitimi Toplantıları, Özel*

Günlere Katılım, Yıl Sonu Gösterilerine Katılım" konu ile ilgili katılımcıların alıntı cümlelerine aşağıda yer verilmiştir.

2K. Öğrencilerin aile yapısını öğrenmek için ve daha yakından tanımak ev ziyaretleri gerçekleştiriyorum.

5K. Haftada bir gün velileri okula davet ederek çocuklara hikâye okuma ve oyun oynama etkinliği yapıyoruz.

7K. Ailelere aile katılımı etkinliği çerçevesinde değerler eğitimi ile ilgili çalışma sayfası gönderiyorum böylece ailenin de sınıfta işlediğimiz değerlerle ilgili bilgilendirmesini sağlayarak evde de anne babanın öğrendiğimiz değerle ilgili pekiştirilmesini istiyorum.

13K. Okuldan bir kitap ödünç vererek anne babayla beraber okumalarını istiyorum ve kitabı tekrar okula getirerek sorumluluk duygusunun da gelişmesini katkı sağlamış oluyor.

16K. Sene sonunda ailelerle beraber piknik ve alan gezileri düzenleyerek kaynaşmayı ve dayanışmayı kuvvetlendirmeye çalışıyorum.

18K. Özel gün ve gecelerde kandil günlerinde etkinlik yaparak aileleri davet ediyoruz.

Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasında Zorlanılan Noktalar

"Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasında Zorlanılan Noktalar" şeklindeki temaya dair bulgular çözümlenmiş alt temaları oluşturulmuştur, oluşan model aşağıda sunulmuştur.

"Değerlerin Öğrencilere Kazandırılmasında Zorlanılan Noktalar" şeklindeki temaya dair ulaşılan alt temalar, *"Soyut Kavramların Anlaşılmaması, Materyal Eksikliği, Medyanın Olumsuz Etkisi, Değerlerin Ailede Pekiştirilmemesi, Kazanılan Yanlış Davranışlar, Ailenin İlgisizliği, Ailenin Bilinçli Olmaması, Ailenin Farklı Değerlere Sahip Olması, Öğretilenlerle Aile Yaşantısının Çatışması, Yöntem ve Teknik Bulmada Zorluk, Değerleri Somutlaştırmada Zorluk"* biçimindedir. Katılımcı görüşlerine ait referans cümleleri şunlardır:

3K. Öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyesinin düşük olması duyarsızlaşmaları ailenin ilgisizliği değerleri aktarırken zorlanmama neden oluyor.

6K. Ailenin bilinçsizce teknolojik aletleri telefon tablet gibi çocukların kullanmasına izin vermesinden dolayı olumsuz sonuçlarla karşılaşıyorum arkadaşlarına şiddet uygulayan öğrencilerim var.

9K. Bizim sınıfta verdiğimiz değerlerle aile yaşantılarında gördükleri değerler arasında çocuklar çatışma yaşıyor.

12K. Ailelerin çocukların kötü davranışlarını meşru görmeleri işimizi zorlaştırıyor.

13K. Sınıfta değerleri anlatırken eksik materyalden dolayı sıkıntı yaşıyorum.

15K. Çocukların bireysel farklılıklarından dolayı her çocuğa aynı değerleri aynı şekilde öğretemiyoruz.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın katılımcılarından alınan görüşlere göre 4-6 yaş Kur'an kurslardaki eğitimlerde mutlaka değerler eğitimine yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu gerekliliğin sebeplerine bakıldığında, kişisel gelişime etkisi, öğrenmelerin bu dönemde daha kalıcı olması, gelecek yaşamı etkilemesi, milli birlik ve vatan sevgisinin oluşmasını ileri sürmüşlerdir. Avcı ve İbret (2016) çalışmasında erken yaşlardan itibaren ahlaki değerlerin yaşandığı bir çevrede büyüyen çocuğun ben merkezi yapısının biz anlayışına dönüşeceğini ifade etmiştir. Oruç, Tecim, Özyürek (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi döneminde gelişim alanlarının çok çabuk ilerlediği dönem olarak kişilik gelişimi benlik oluşumu ve sosyalleşmesi bakımından kritik bir dönem olduğunu vurgulamışlardır. Gözel (2018) araştırmasında öğretmenlerin tümünün değerleri olumlu davranış kazandırmaya ve toplumsallaşmaya katkı sağlayan birer vasıta olduğu belirtmiştir. Yiğittir ve Keleş (2011) çalışmasında okul öncesinde verilen eğitimde değerler eğitimine de yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Değerler eğitimi kapsamında öncelikli olarak yer verilen değerler temasına ilişkin alt temalar bağlamında paylaşma, Allah ve Peygamber sevgisi, sabır, adalet, merhamet, hoşgörü, saygı ve sevgi, dürüstlük, vatan sevgisi, yardımlaşma değerlerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Çalışmamızla benzer sonuçları olan araştırmalar da Çengelci, Hancı ve Karaduman (2013) okulda öğrencilere kazandırılmaya çalışan değerleri, sevgi, saygı, hoşgörü, dayanışma ve sorumluluk olduğunu ifade etmiştir. Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu (2013) araştırmasında öğretmenlerin, öğretilecek değerler içerisinde ilk sırada saygı, vatanseverlik, sevgi, sorumluluk ve hoşgörü değerlerine yer verdiğini belirtmiştir. Erkuş (2012) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitiminde en başta sevgi ve saygı değerlerini verdiğini bununla beraber hoşgörü, yardımlaşma, nezaket, paylaşma değerlerine de yer verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çetingöz (2015) katılımcıların görüşlerine göre öğrencilere edindirilebilecek değerler olarak hoşgörü, empati, sevgi, saygı, yardımlaşma ve dürüstlük olarak ifade etmişlerdir.

Başka bir çalışmada ise Uzun ve Köse (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada en çok sevgi, saygı, sorumluluk, dürüstlük, vatan sevgisi, hoşgörü, paylaşma ve yardımlaşma değerlerini yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Değerler eğitimi içeriklerinde yer verilen etkinlikler temasına ilişkin alt temalar doğrultusunda drama etkinliği, müzik etkinliği, oyun etkinliği, alan gezileri, hikâye okuma etkinliği, şeklinde etkinliklerden faydalandıklarını belirtmişlerdir. Çetingöz (2015) çalışmasında eğitmenlerin değerler eğitimini verirken en çok

drama oyun etkinliklerine başvurduklarını belirtmişlerdir. Erkuş (2012) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin serbest zamanı etkinliğinde, aile katılımıyla ve drama etkinlikleri ile öğrencilerin değerleri kazanıp kazanmadığını tespit ettiklerini belirtmişlerdir. Uzun ve Köse (2017) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimini verirken drama etkinliklerinden resmi kurum ve kuruluşlara yönelik gezilerden müzik sanat ve oyun etkinliklerinden faydalandıklarını ifade etmişlerdir. Akto ve Akto (2017) araştırmalarında okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi verirken eğitici oyunlardan hikâye drama gibi etkinliklerden yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) araştırmasında değerler eğitimine yönelik etkinliklerde okul öncesi öğretmenlerinin drama, müzik, oyun, Türkçe etkinlikler ve sanat etkinliklerinden faydalandıklarını vurgulamışlardır. Üner (2011) yaptığı çalışmada değerler eğitimi etkinliklerinde öğretmenlerin kullandıkları drama etkinliğinin kalıcı davranışları sağladığı, dil gelişimine ve psikomotor gelişime katkı sağladığı için müzik etkinliği algısal yönlerini geliştirdiği için sanatsal etkinlikler ve yaparak yaşayarak öğrenmeleri desteklediği için gezi etkinliklerinin öğrenmeyi pekiştirdiğini belirtmişlerdir.

Değerler eğitimi çalışmalarını uygularken kullanılan öğretim yöntem ve teknikler temasına dair alt temalar kapsamında örnek olay, drama, oyunlaştırma, rol yapma, beyin fırtınasını kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Akpınar ve Öztaş (2013) yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitiminde kullandıkları yöntem teknikler drama, beyin fırtınası, grup çalışması, örnek olay ve empati kurma biçiminde belirtmişlerdir. Kaya, Günay ve Aydın (2016) çalışmada öğretmenlerin değerler eğitimini verirken etkili yöntemlerden olan drama yöntemini kullanmasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Değerler eğitimi çalışmalarında faydalanılan materyaller, temasına dair alt temalar doğrultusunda hikâye kitapları, müzikler, afişler, çizgi film, slayt gösterisi, hayvan besleme, kukla oyunları, canlı bitki yetiştirme, eğitici videolar, oyuncaklar, kavram kartları, fotoğraflar gibi materyallerden faydalandıkları sonucuna varılmıştır. Arpacı (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eğitici videolardan yararlandığını bu şekilde değerler eğitimi verilmesinin oldukça etkili olduğunu vurgulamışlardır. Çetingöz (2015) araştırmasında okul öncesi öğretmen adaylarının değerler eğitimi çalışmalarında araç gereç olarak bilgisayar CD'lerini, videoları, slaytları ve müzik aletlerini kullandıklarını materyal olarak da kitapları ve oyuncakları kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) çalışmasında öğretmenlerin değerler eğitimini verirken bilgisayardan ve hikâye kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Kuzu (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin eğitimde kullanmış oldukları materyaller, hikâye kitapları, eğitici videolar ve çizgi filmler

gibi materyalleri kullandıkları sonucuna varılmıştır elde edilen veriler araştırmamızın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Değerler eğitimi çalışmalarını uygularken faydalanılan ortamlar şeklindeki temaya dair alt temalar bağlamında müzeler, tarihi yerler, bilim merkezleri, sinema, hayvanat bahçesi, hastaneler, huzurevleri, piknik programlarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Üner (2011) çalışmasına katılan öğretmenlerin huzurevi gibi yerlerin ziyareti ile müze gezilerinin değerler eğitiminde etkili olacağını vurgulamışlardır. Yazar (2010)'a göre öğretmenler tarihi mirasa saygı değeri için anlamlı geziler düzenlediklerini söylemişlerdir. Kozikoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin okul öncesinde değerler eğitimine yönelik etkinliklerin okul dışı etkinlikler ve oyun etkinlikleri ile desteklenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Uzun ve Köse (2017) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin değerler eğitimini kazandırmak için yararlandıkları ortamların huzurevleri müzeler ibadet yerleri tiyatro sinema ve itfaiye olduğunu belirtmişlerdir.

Değerler eğitimi uygulamalarında aile katılımı sağlamaya yönelik yapılan etkinlikler temasına ait ortaya çıkan alt temalar kapsamında aileye gönderilen etkinlikler, davranış çizelgeleri, yüz yüze görüşmeler, annelerin derse katılımı, ailelerin alan gezilerine katılımı, değerler eğitimi toplantıları, özel günlere katılım, yılsonu gösterilerine katılım biçiminde etkinler düzenledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Üner (2011) tarafından yapılan çalışmada değerler eğitimi uygulamalarında farklılıklara saygı eğitiminde ailelerin eğitim süreci hakkında bilgilendirmeleri düzenli olarak aile bilgilendirme formu ile öğrenci durum raporu gönderdiklerini ifade etmişlerdir ayrıca öğrencilerin gelişimi hakkında velilerle birebir görüşme yaptıklarını aile ziyaretleri gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Erkuş (2012) çalışmasında okul öncesi eğitimde aile katılımına dayalı etkinliklerin olması ailelerin bilinçli olması ve öğrencinin ailede ilk değerleri alması değerlerin öğrencilere edindirme sürecini olumlu etkilediğini, Kurtdede ve Fidan (2009) çalışmasında öğretmen adayları değerler eğitiminde belirleyici unsurun aile olduğunu ifade etmişlerdir. Sapsağlam ve Ömeroğlu (2015) çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin etkinliklerle aile katılımına yer verdiklerini vurgulamışlardır. Çetinöz (2015) tarafından yapılan araştırmada eğitmen adaylarının değerler eğitiminde aile katılımına yönelik aileye gönderilen gözlem formları, aile ziyaretleri, verilen değerle ilgili çizgi filmin anne babanın çocukla beraber izlemesi, öğrencinin konuyla ilgili kitapları anne babasıyla birlikte okuması, ebeveynlerin çocukla beraber anlamlı alan gezileri yapmasını ve çalışma yapraklarını evde anne babayla yapılmasını isteyerek aileyi de eğitime kattıklarını belirtmişlerdir.

Değerlerin öğrencilere kazandırılmasında zorlanılan noktalar şeklindeki temaya dair ulaşılan alt temalar doğrultusunda soyut kavramların anlaşılmaması, materyal eksikliği, medyanın olumsuz etkisi, değerlerin ailede pekiştirilmemesi, kazanılan yanlış davranışlar, ailenin ilgisizliği, ailenin bilinçli olmaması, ailenin farklı değerlere sahip olması, öğretilenlerle aile yaşantısının çatışması, yöntem ve teknik bulmada zorluk, değerleri somutlaştırmada zorluk çektikleri tespit edilmiştir. Çalışmamızla benzerlik gösteren Uzun ve Köse (2017) yaptıkları araştırmada katılımcıların değerlerin edindirilmesinde en fazla öğrenci ve aile kaynaklı nedenlerden dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ogelman ve Sarıkaya (2015) araştırmasında eğitmenlerin değerler eğitimi sürecinde yaşadıkları zor durumları, etkinlikler yaparken ailelerden beklenilen desteğin olmaması, program eksiklikleri, zaman yetersizliği çocukların soyut düşünememeleri ve hazır bulunuşluk seviyelerinin uygun olmaması olarak belirtmişlerdir. Gündaş (2014) tarafından yapılan çalışmaya katılan öğretmenler kitle iletişim araçları ile ilgili problemlerin öğretmenlerle ilgili problemlerin aile ile ilgili problemlerin değerler eğitimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Karakaş (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin değerleri somutlaştırmada zorlandıkları değerler eğitimi açısından etkinliklerin az olması ve aile katılımının yeterli seviyede olmamasından dolayı sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmamızla benzerlik gösteren literatürde farklı derslerden öğretmenler ile yürütülen değerler eğitimi ile ilgili araştırmalarda Kurtdede ve Fidan (2013), Tokdemir (2007), Türk (2009), Yiğittir ve Keleş (2011), Üner (2011) aile öğretmen öğrenci özellikleri çevreden kaynaklanan problemler okulun fiziki koşullarından dolayı değerler eğitiminde sıkıntı yaşadıklarını vurgulamışlardır. Literatürdeki araştırma sonuçlarından ve bizim çalışmamızdan çıkan sonuçlara göre okul öncesi değerler eğitiminde çocuğun gelişim özellikleri ailenin bilinçli olmaması medyanın olumsuz etkisi değerlerin soyut olmasından dolayı değerleri somutlaştırmada zorlandıkları öğretmenden ve programdan kaynaklı nedenlerin olduğu söylenilebilir.

ÖNERİLER

Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre eğitimciler için şu öneriler geliştirilmiştir.

- Öğreticiler için değerler eğitimi konusunda gelişimlerini sağlayacak eğitim çalışmaları düzenlenmelidir.
- Okul öncesi değerler eğitiminde öğrenciye değerlerin kazandırılmasına katkı sunacak materyaller çoğaltılmalıdır.

- Okul öncesi eğitimin daha verimli olması için sınıf mevcutları azaltılmalıdır.
- Ailelerin değerler eğitimi sürecinde aktif görev almalarını sağlayacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Değerler eğitimine okul öncesinde daha fazla yer vererek çocukların değerleri içselleştireceği anlamlı alan gezileri yapılmalıdır.
- Okul öncesinde öğretici değerleri yaşayan bir rol model olmalıdır.

KAYNAKÇA

Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: nitel bir analiz. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23(2), 105-113.

Akto, A., ve Akto, S. (2017). Okul Öncesi Değerler Eğitiminde Kullanılan Yöntem Ve Teknikler (Nitel Bir Araştırma). E-Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi, 9(2), 1074-1095.

Arıkan, A. (2011). Değerler eğitiminin tanımı, önemi ve kapsamı. A. Arıkan (Ed.), Okulöncesi dönemde değerler eğitimi içinde (s.1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi.

Arpacı, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni adaylarının değer ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 13(2), 205- 228.

Avcı, E. K., ve İbret, B. Ü. (2016). Vatanseverlik değerine ilişkin okul öncesi öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi, 24(5), 2501-2518.

Çengelci, T., Hancı, B. ve Karaduman, H. (2013). Okul ortamında değerler eğitimi konusunda öğretmen ve öğrenci görüşleri. Değerler Eğitimi Dergisi, 11(25), 33-56.

Çetingöz, D. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının değerler eğitimde öğretmenin rolüne ilişkin görüşleri. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19(3), 33-52.

Ekşi, H. (2003). Temel insani değerlerin kazandırılmasında bir yaklaşım: karakter eğitimi programları. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(1), 79-96.

Erdem, A.R. (2003). Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler, Değerler Eğitimi Dergisi, 1(4).

Erkuş, S. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Gömleksiz, M. N. (2007). Lise öğrencilerinin toplumsal değerlere ilişkin tutumları: Elâzığ ili örneği. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan & M. Zengin (Ed.), Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu (s.727-741). İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.

Gözel, Ü. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programının değerler eğitimi açısından öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: değerler eğitimi. Eğitime Bakış Dergisi, 6(18), 4-10.

Kale, N. (2007). Nasıl bir değerler eğitimi. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu, 26(28), 313-322.

Karakaş, H. (2015). Değerler eğitimi etkinliklerinin okul öncesi öğretmenlerine göre değerlendirilmesi: nitel bir çalışma. A. Güvenç Saygın & M. Saygın (Yay. haz.), Eğitimde Gelecek Arayışları: Dünden Bugüne Türkiye'de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (s. 623-649). Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi.

Karatekin, K., Gençtürk, E. ve Kılıçoğlu, G. (2013). Öğrenci, sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenlerin değer hiyerarşisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(14), 411-459.

Kaya, Y., Günay, R. ve Aydın, H. (2016). Okul öncesi eğitimde drama ile işlenen değerler eğitimi derslerinin farkındalık düzeyi üzerindeki etkisi. Sakarya University Journal of Education, 6(1), 23-37.

Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2698-2720.

Köylü, M., ve Oruç, C. (2017). Çocukluk dönemi din eğitimi. İstanbul: Nobel Yay.

Kurtdede, F. N. (2009). Öğretmen adaylarının değer öğretimine ilişkin görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 2(2), 1-18.

Kurtulmuş, M., Tösten, R., ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. Değerler Eğitimi Dergisi, 12(27), 281-305.

Kuzu, K. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri ve bu görüşlerin sınıf içi uygulamalara yansıması. Yüksek lisans tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Meydan, H. (2012). İlköğretim okullarında değerler ve karakter eğitimi. Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ogelman, H. G. ve Sarıkaya, H. E. (2015). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin değerler eğitimi konusundaki görüşleri: Denizli ili örneği. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 81-100.

Oktay, A. (2011). Okul öncesi dönemi. H. Yavuzer (Ed.), Ana-baba okulu (39-50). İstanbul: Remzi Yayınları.

Oruç, C. Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. Ekev Akademi Dergisi, 48, 303-319.

Özden, Y. (2008). Eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A. Yay.

Samur, A. Ö. (2011). Değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimlerine etkisi. Doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Sapsağlam, Ö. ve Ömeroğlu, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarında değerler eğitimine yer verme düzeylerinin belirlenmesi. International Journal of Eurasia Social Sciences, 6(21), 244-264.

Tokdemir, M. A. (2007). Tarih öğretmenlerinin değerler ve değer eğitimi hakkındaki görüşleri. Yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Türk, İ. (2009). Değerler eğitiminde saygı. Yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Tokat.

Uzun, M., ve Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(23), 305-338.

Üner, E. (2011). Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Yazar, T. (2010). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi programının mevcut durumunun belirlenmesi ve öğretmenlere yönelik bir program

modülü geliştirme. Doktora Tezi. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yiğittir, S. ve Keleş, H. (2011). Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, 40(189), 144-155.

EXTENDED ABSTRACT

Purpose: In this research, it is aimed to examine the values education practices in the 4-6 age Quran courses in the Elazig Provincial Mufti in the context of participant opinions.

Method: In accordance with the purpose of the study, the data were analyzed with the content analysis method, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 instructors working in the Qur'an courses for the ages of 4-6 in Elazig Provincial Mufti in 2018-2019. In this study, personal information form and semi-structured interview form were used as data collection tools. While preparing the interview form, the field literature and the opinions of the field experts were used. The interview form consists of 10 questions. In the first part, there are demographic information of the participants and in the second part there are questions about the interview form. The people who participated in the study took part in the study on a completely voluntary basis.

Findings: The data obtained as a result of the analysis revealed that values education is very necessary in the pre-school period. According to the opinions received from the participants of the research, they stated that values education should definitely be included in the trainings in the Qur'an courses for the ages of 4-6. When we look at the reasons for this necessity, they argued that the effect on personal development, learning to be more permanent in this period, affecting the future life, national unity and patriotism. They stated that they mostly included the values of love, respect, honesty, responsibility, love of God, love of the Prophet, patriotism, cooperation, tolerance and sharing within the scope of values education. They stated that they benefited from activities such as drama activity, music activity, game activity, field trips, story reading activity, in line with the sub-themes related to the theme of activities included in the content of values education.

They stated that they mostly included the content of values education in drama activities and game activities. They stated that they benefited from museums, historical places, science centers, cinemas, zoos, hospitals, nursing homes, picnic programs in the context of sub-themes related to the theme in the form of environments used while applying values education studies. The participants of the research stated that values education became more permanent by organizing these activities (mosque visits, visits to historical places, trips to official institutions and organizations) within the scope of values education. It was concluded that they used case studies, drama, gamification, role-playing, and brainstorming within the scope of sub-themes related to the theme of teaching methods and techniques used while applying values education studies. It was concluded that in line with the materials used in values education studies, sub-themes related to the theme, they benefited from materials such as story books, music, posters, cartoons, slide shows, animal feeding, puppet games, growing live plants, educational videos, toys, concept cards, photographs.

Within the scope of the sub-themes that emerged within the scope of the theme of activities to ensure family participation in values education practices, activities were organized in the form of activities sent to the family, behavior charts, face-to-face interviews, mother's participation in the lesson, participation of families in field trips, values education meetings, participation in special days, participation in year-end shows. conclusion has been reached. In addition, they stated that they had one-on-one interviews with the parents about the development of the students and made family visits. It was concluded that the active participation of the family in the values education process is very important. In line with the sub-themes reached, the lack of understanding of abstract concepts, the lack of material, the negative effect of the media, the lack of reinforcement of values in the family, the wrong behaviors gained, the indifference of the family, the unawareness of the family, the family having different values, the conflict between the taught and the family life, method It has been determined that they have difficulty in finding techniques and concretizing values. It was concluded that they had difficulties in gaining values due to student and family reasons, the physical conditions of the classrooms, the lack of materials, and the negative effect of the media.

Results: According to the results of the research in the literature and the results of our study, it can be said that the developmental characteristics of the child in preschool values education, the lack of awareness of the family, the negative effect of the media, the abstractness of the values, the reasons originating from the teacher and the program.

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 3082-3106
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.71660
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 11.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 10.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Eraslan, S., Zorlu, K., & Dede, V. (2023). A Quantitative Assessment of Selected Potential Geosites from Gümüşhane (Türkiye) for the Development of Geotourism. *Journal of History School*, 66, 3082-3106.

A QUANTITATIVE ASSESSMENT OF SELECTED POTENTIAL GEOSITES FROM GÜMÜŞHANE (TÜRKİYE) FOR THE DEVELOPMENT OF GEOTOURISM[1]

Selim ERASLAN[2], Kuttusi ZORLU[3] & Volkan DEDE[4]

Abstract

This study aims to propose an MCDM (Multi-Criteria Decision-Making Model) framework for evaluating seven geosites selected from Gümüşhane (Türkiye). For this purpose, seven geosites to be assessed according to the geosite evaluation criterion introduced by Brilha (2016) were analysed with MEREC-based TOPSIS and EDAS techniques, which are MCDM approaches. According to the results, the most important criteria in the field have been representativeness (SV1), safety (PEU4 and PTU4), and legal protection (DR3). Besides the most important geosites were Karaca Cave and Tomara Waterfall. It is thought that the methodology proposed in the study and the findings obtained will provide a theoretical basis for the subject literature. It is also believed that the results may provide insight into developing practical implications for local stakeholders regarding planning and management.

Keywords: Geotourism, Geosite, Quantitative Assessment, MCDM, Gümüşhane, Türkiye.

[1] Makale yazımı yazar etki oranı: 1. yazar: %40, 2. yazar: %30, 3. yazar: %30

[2] Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, selimeraslan@gumushane.edu.tr, Orcid: 0000-0002-7574-6961
[3] Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, kuttusizorlu@ardahan.edu.tr, Orcid: 0000-0001-8924-6549
[4] Dr. Öğr. Üyesi, Ardahan Üniversitesi, İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, volkandede@ardahan.edu.tr, Orcid: 0000-0003-4523-1390

JEOTURİZMİN GELİŞTİRİLMESİ İÇİN GÜMÜŞHANE'DEN (TÜRKİYE) SEÇİLEN POTANSİYEL JEOSİTLERİN NİCEL BİR DEĞERLENDİRMESİ

Öz

Bu çalışmada Gümüşhane (Türkiye) ilinden seçilen yedi jeositin değerlendirilmesinde bir ÇKKV (Çok Kriterli Karar Verme) çerçevesinin önerilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Brilha (2016) tarafından tanıtılan jeosit değerlendirme kriterine göre değerlendirmesi yapılmak istenen yedi jeosit, ÇKKV yaklaşımlarından olan MEREC tabanlı TOPSIS ve EDAS teknikleriyle analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, sahada en önemli kriterler; temsil edilebilirlik (SV1), güvenlik (PEU4 ve PTU4) ve yasal koruma (DR3) olmuştur. En önemli jeositler ise Karaca Mağarası ve Tomara Şelalesi olarak saptanmıştır. Çalışmada önerilen metodoloji ve elde edilen bulguların, konu literatürüne teorik bir temel sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bulguların, planlama ve yönetim açısından yöre paydaşlarına pratik çıkarımlar geliştirilmesinde içgörüler sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Jeoturizm, Jeosit, Nicel Değerlendirme, ÇKKV, Gümüşhane, Türkiye.

INTRODUCTION

The main research themes within the scope of geotourism are geosites, geoprotection, geoheritage, and geoparks. A geosite is a unique natural phenomenon representing one or more specific features related to geological and geomorphological processes (Štrba et al., 2018). It is widely accepted that an accurate assessment of a geosite's values, considering various expectations, is beneficial for promoting and using geosites (Suzuki and Takagi, 2018). The conservation and promotion of geosites have led to the development of scientific, educational, and touristic use and management approaches and various assessment methodologies (Mucivuna et al., 2019). For this purpose, in the last thirty years, various geosite evaluation methods have been developed by researchers (e.g., Kubalíková, 2013; Pereira and Pereira, 2010; Reynard et al., 2007; Vujičić et al., 2011; Brilha, 2016) from different parts of the world. In these methods, two different methodological approaches, quantitative and qualitative, were adopted to evaluate geosites. The advantages and disadvantages of both approaches are widely discussed in the literature. However, it is stated that the results of quantitative assessment approaches are more suitable for further management and planning of the evaluated geosites (Štrba et al., 2018). In addition, the numerical assessment approaches allow for identifying strategies for the sustainable use of geoheritage, helping to quantify the status of geologically

relevant areas (Navarrete et al., 2022). Many researchers have evaluated areas of geological importance using criteria-based (scientific value, educational value, cultural value, natural/aesthetic value, ecological value, potential use value, recreational value, risk of deterioration, economic value, tourism value, conservation, functional value, etc.) methods (Feuillet and Sourp, 2011; Pereira and Pereira, 2010). The use of these criteria may differ depending on the spatiality. Generally, expert opinions are considered when determining the value of a geosite according to various criteria (Pál and Albert, 2021). The most popular approaches used in geosite evaluation are analyses in which numerical assessments are based on various criteria and related indicators (Coratza et al., 2019). In addition, it is stated that the criteria used in geosite evaluations should be weighted according to the location and conditions of the geosites (Zorlu and Dede, 2023). Therefore, the current study focuses on using MCDM techniques in geosite evaluation. Weighting the criteria in evaluating geosites and determining which geosite is important according to more than one criterion is seen as an MCDM problem (Zorlu and Dede, 2023). MCDM, a helpful approach to choosing the most suitable alternatives with more than one criterion, has been very popular recently and has wide application areas. However, studies using MCDM techniques in geosite assessment studies are limited (Datta, 2020; Dede and Zorlu, 2023; Jia et al., 2022; Mandal & Chakrabarty, 2021; Zorlu and Dede, 2023). For example, Zorlu and Dede (2023) stated that MCDM approaches would provide researchers with an essential insight into this subject area in their study in which they evaluated the geoheritage potentials of glacial landforms in the Yalnızçam Mountains (Turkey) using fuzzy SWARA-based EDAS methods. Therefore, the present study proposes an MCDM framework for evaluating seven selected geosites in Gümüşhane province. For this purpose, seven geosites to be assessed according to the geosite evaluation criteria proposed by Brilha (2016) were analysed with MEREC (MEthod based on the Removal Effects of Criteria)-based TOPSIS (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution) and EDAS (Evaluation Based on Distance from Average Solution) techniques, which are MCDM approaches. It is thought that the methodology proposed in the study and the findings obtained will provide a theoretical basis for the literature on the subject and help develop practical implications for local stakeholders.

MATERIAL AND METHOD

Study Area and Selected Geosites

Gümüşhane province is located in the upper basins of the Harşit and Kelkit Streams within the borders of the Eastern Black Sea Region of the Black Sea Region. The province is bordered by Trabzon from the north, Erzincan from the

south, Bayburt from the east, and Giresun from the west (Figure 1). In terms of landforms, the southern part, where Köse, Kelkit, and Şiran districts are located, shows a high plateau feature, while the northern part, which includes the Merkez, Torul, and Kürtün districts, has a very rugged structure (Albayrak, 2018). The province's area is surrounded by the Zigana Mountains (2511 m a.s.l.) and Soğanlı Mountains (3063 m a.s.l.) extending in an east-west direction, Çimen Mountains (2710 m a.s.l.) in the south, and the Gavur Mountains (3331 m a.s.l.) in the southeast. Harşit and Kelkit Streams are the most important streams that drain the region's waters.

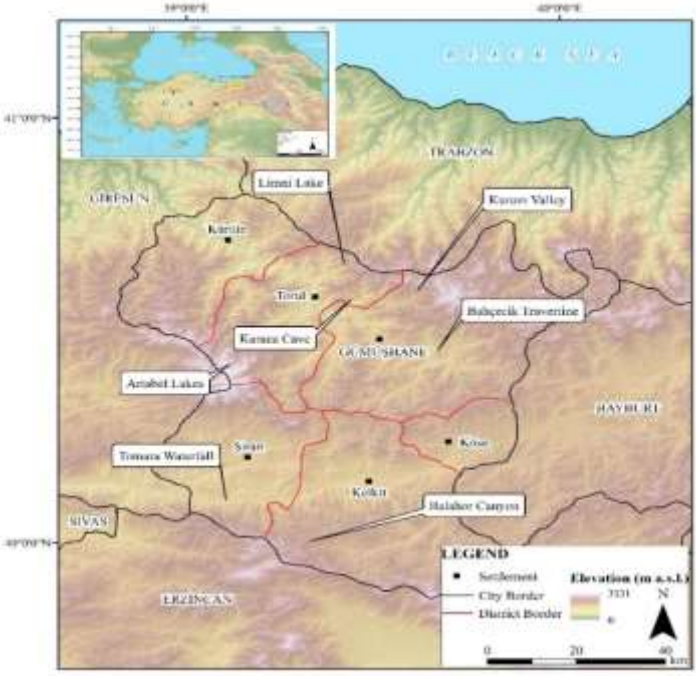


Figure 1. Gümüşhane province and location of selected geosites

The research area has important geosites in terms of its geological features and old mining operation areas. Apart from these, Gümüşhane is home to many cultural heritage elements such as castles, bridges, examples of civil architecture, local foods, and clothes. The current study determined seven geosite points throughout the province to test the proposed methodology.

G1-Karaca Cave: The cave is located in Cebeli village of Torul district, 17 km northwest of Gümüşhane. The Upper Cretaceous formations, which have a wide

distribution between Gümüşhane and Torul, generally consist of andesitic and basaltic lavas, tuffs, and agglomerates (Uzun, 1991). In this series, Karaca Cave also found the opportunity to develop within massive cracked limestones surrounded by andesitic volcanic (Figure 2) (Uzun, 1991). Its total area is 1890 m^2, its long axis is 100 m, its short axis is 60 m, and its deepest point is 15.5 m from the entrance (Koçan, 2012). In the cave, which consists of five interconnected halls, the walls between the halls are composed of dripstone columns (Yiğitbaşıoğlu and Bekaroğlu, 2009). The main dripstone shapes are seen in the cave. These are stalactites, stalagmites, columns, flag shapes, organ-patterned walls, cave flowers, cave pearls, travertine pools, and travertine steps (Figure 2). Karaca Cave was opened to tourism in 1996 and is operated by the Provincial Directorate of Culture and Tourism. Karaca Cave was visited by 38.143 tourists in 2010 (Gümüşhane Governorate, 2011). The cave's natural formations can be used as an important source of supply for geotourism activities.

Figure 2. Karaca Cave and landforms

G2-Tomara Waterfall: It is located within the borders of Seydibaba Village in the Şiran district of Gümüşhane province. The area where the waterfall is located and its immediate surroundings are composed of lithologically stratified sedimentary schists, limestone, sandstone, and marl materials (Doğanay, 2000). Tomara Waterfall (Figure 3) was formed on the surface of one of the steep slopes of Ağagüneyi Hill, facing northwest. The waters that come out of the slope as a thick spring are a typical karstic spring and, most likely, an excursion source (Doğanay,

2000). The waterfall is open to visitors with its viewing terrace and various infrastructure facilities. 105.573 people visited Tomara Waterfall, which is protected as a Nature Park, between 2010 and 2017 (Öz et al., 2019).

Figure 3. Tomara Waterfall

G3-Balahor Canyon: It is located in Çimenli village of Kelkit district of Gümüşhane province. The canyon was formed by the deep cleavage of the surface covered with Mesozoic sedimentary rocks by the Kelkit Stream (Figure 4). There is no scientific study about the canyon.

Figure 4. Balahor Canyon

G4-Limni Lake: The lake is located within the borders of the Torul district of Gümüşhane province. The lake (Figure 5), which developed on the Mesozoic-aged volcanic formation, was declared a Nature Park in 2011 with an area of 71.5 hectares and was taken under protection. Limni Lake Nature Park was visited by 128.689 people in total between 2010-2017 (Öz et al., 2019).

Figure 5. Limni Lake

G5-Artabel Lakes: Artabel Lakes Nature Park (Figure 6), located within the borders of the Torul district of Gümüşhane province in the Eastern Black Sea region of Turkey, was taken under protection as a nature park in 1998. Artabel Lakes Nature Park was formed due to volcanic activities in geological periods (Şahin and Akar, 2018). In addition, the nature park has more than 15 glacial lakes. Visitors to Artabel Lakes Nature Park were registered only in 2017, and 1.640 people visited the park (Öz et al., 2019).

Figure 6. Artabel Lakes

G6-Kurum Valley: This geosite is a valley with different widths and 28 km length, located 10 km north of Gümüşhane Province. In addition to the old silver mining enterprises, there are 34 churches, 33 chapels, two monasteries, four mosques, five castles, 50 historical fountains, 100-300 historic houses, and five arch bridges from various civilizations in the Kurum Valley (Figure 7) (Kandemir and Köroğlu, 2018).

Figure 7. Kurum Valley

G7-Bahçecik Travertines: Bahçecik village is located approximately 12-13 km east-southeast of Gümüşhane city centre. There is a travertine quarry/formation that was operated in the past and continues to form today. Bahçecik travertines are formed due to the dissolution of the limestones of the Berdiga formation, where the water infiltrating underground with more precipitation takes on an acidic character with carbonic acid. The rain of these carbonate-rich solutions is in the form of $CaCO_3$ due to the pressure release, leaving the CO_2 they contain during the vertical fault-controlled rise to the surface (Vural and Külekçi, 2021). Travertines found in the field were also used as building materials for residences and annexes.

Methods

The current study used MEREC-based TOPSIS and EDAS techniques to evaluate the seven selected geosites in Gümüşhane with quantitative methods. The basic

information about the methods used is explained in detail in the following sections.

The MEREC Method

The MEREC method is an objective and new criterion weighting method introduced by Keshavarz-Ghorabaee et al. (2021). While calculating the importance of a criterion, the method focuses on the change in the total criterion weight when the relevant criterion is excluded from the calculation (Keshavarz-Ghorabaee et al., 2021; Sümerli Sarıgül et al., 2023). In this respect, MEREC differs from other objective weighting approaches (Keshavarz-Ghorabae et al., 2021). Apart from this, the MEREC method provides significant advantages to researchers as it does not require expert evaluation. Due to these advantages, it was deemed appropriate to use the MEREC technique in weighting the geoheritage evaluation criteria in the present study. The calculation procedures of the MEREC method using equations (1)–(5) are as follows (Keshavarz-Ghorabaee et al., 2021; Mahmoodi et al., 2022; Sümerli Sarıgül et al., 2023; Ulutaş et al., 2023):

Step 1: First, a performance evaluation decision matrix is created using Equation (1). Here 'm' is the number of alternatives, and *'n'* is the number of criteria. *'x_{ij}'* are the performance element values of the decision matrix (*X*).

$$X(m_i \times n_j) = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \cdots & x_{1j} & \cdots & x_{1m} \\ x_{21} & x_{22} & \cdots & x_{2j} & \cdots & x_{2m} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{i1} & x_{i2} & \cdots & x_{ij} & \cdots & x_{im} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{n1} & x_{n2} & \cdots & x_{nj} & \cdots & x_{nm} \end{bmatrix} \quad (1)$$

Step 2: Normalising the decision matrix (*N*) elements to values ranging from 0 to 1. The elements of this matrix are denoted by n_{ij}, and Equation (2) is used in the operation. Different normalisation processes are performed for the benefit and cost criteria.

$$n_{ij} = \begin{cases} \dfrac{\min(x_{kj})}{x_{kj}}, j \in B \\ \dfrac{x_{ij}}{\max(x_{ij})}, j \in NB \end{cases} \quad (2)$$

Step 3: Using a logarithmic measure, the performance (S_i) of the alternatives is calculated by Equation (3).

$$S_i = \ln\left(1 + \left(\frac{1}{m}\sum_j \left|\ln(n_{ij})\right|\right)\right) \quad (3)$$

Step 4: S'_{ij} values are calculated. Equation (4) is used to calculate *S'* for each alternative *i* after subtracting every criterion *j* to obtain S'_{ij}:

$$S'_{ij} = \ln\left(1 + \left(\frac{1}{m}\sum_{k,\ k\neq j} \left|\ln(n_{ij})\right|\right)\right) \quad (4)$$

Step 5: Calculate the sum of the absolute deviations (*E*). Based on the values obtained from equations (3) and (4), the lifting effect (E_j) of the j^{th} criterion is calculated:

$$E_j = \sum_i \left|S'_{ij} - S_{ij}\right| \quad (5)$$

Step 6: Determining the final weights of the criteria. Finally, the objective weight of each criterion is calculated using the $_{Ej}$ obtained in the previous step:

$$w_j = \frac{E_j}{\sum_k E_k} \quad (6)$$

The TOPSIS Method

The TOPSIS Method is an MCDM technique developed by Hwang and Yoon in 1981. TOPSIS' idea is to seek the optimal solution through the near-positive ideal solution and the far-negative ideal solution. In other words, the factors are evaluated according to their positive and negative distances from the ideal solution, the alternatives are ranked, and the best solution is revealed (Hwang and Yoon, 1981). The TOPSIS method can be a useful tool in geosite assessment approaches. The method will enable more than one alternative (geosite) to be ranked according to various criteria. TOPSIS method consists of the following stages (Li et al., 2022; Yang et al., 2023):

Step 1: The decision matrix is created in this step, as shown in Equation (7).

$$D = \begin{bmatrix} x_{11} & x_{12} & \cdots & x_{1n} \\ x_{21} & x_{22} & \cdots & x_{2n} \\ \vdots & \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & x_{m2} & \cdots & x_{mn} \end{bmatrix} \quad (7)$$

Step 2: The normalisation of the initial decision matrix is performed using Equation (8). Then a weighted decision matrix is created. Weight values calculated with MEREC are assigned to the normalised decision matrix as in Equation (9):

$$r_{ij} = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{i=1}^{m}(x_{ij})^2}}; i = 1,2,\dots,m \; and \; i = 1,2,\dots,n \quad (8)$$

$$z_{ij} = w_j \times y_{ij} \quad (9)$$

Step 3: Determination of positive and negative ideal reference points. The positive and negative ideal reference points can be summarized as follows:

$$Z^+ = \{Z_1^+, Z_2^+, \dots, Z_n^+\} = \{\max Z_{ij} \,|j = 1,2,\dots,m\} \quad (10)$$

$$Z^- = \{Z_1^-, Z_2^-, \dots, Z_n^-\} = \{\max Z_{ij} \,|j = 1,2,\dots,m\} \quad (11)$$

Step 4: Calculation of distances to positive and negative ideal reference points.

$$S_i^+ = \sqrt{\sum_{i=1}^{n}(Z_{ij} - Z_j^+), (i = 1,2,\dots,n)} \quad (12)$$

$$S_i^- = \sqrt{\sum_{i=1}^{n}(Z_{ij} - Z_j^-), (i = 1,2,\dots,n)} \quad (13)$$

Step 5: Equation (14) is used to calculate the proximity coefficient.

$$C_i = \frac{S_i^-}{S_i^- + S_i^+} \quad (14)$$

The EDAS Method

The EDAS method was first developed by Keshavarz-Ghorabaee et al. (2015). EDAS is a ranking method used to tackle complex decision-making problems where priority must be given to the number of alternatives based on more than one criterion (Torkayesh et al., 2023). Evaluation of alternatives in EDAS depends on the distance of the individual alternative from the standard solution for each criterion (Keshavarz-Ghorabaee et al., 2015). The EDAS method uses two measures, PDA (positive distance from the mean) and NDA (negative distance from the mean), to determine the score for each alternative and determine their relative ranking order. The application steps of the method are as follows (Keshavarz-Ghorabaee et al., 2015; Lu et al., 2022; Torkayesh et al., 2023):

Step 1: In the first step of the application, a decision matrix consisting of criteria and alternatives is created as in Equations (1) and (7).

Step 2: In normalisation, the average solution is determined by considering all criteria. The mean solution of each criterion *j* is calculated by Equation (15).

$$AV_j = \frac{\sum_{i=1}^{n} x_{ij}}{n} \tag{14}$$

Step 3: The positive distance from the mean (PDA) and the negative distance from the mean (NDA) are determined:

$$PDA_j = \frac{max\left(0, \left(x_{ij} - AV_j\right)\right)}{AV_j}$$
$$NDA_j = \frac{max\left(0, \left(AV_j - x_{ij}\right)\right)}{AV_j} \tag{15}$$

Step 4: The weighted sum of the distances is calculated.

$$SP_i = \sum_{j=1}^{m} w_j PDA_{ij}$$
$$SN_i = \sum_{j=1}^{m} w_j NDA_{ij} \tag{16}$$

Step 5: The weighted sum values of PDA and NDA are normalised using Equation (18).

$$NSP_i = \frac{SP_i}{max_i(SN_i)}$$
$$NSN_i = 1 - \frac{SN_i}{max_i(SN_i)} \quad (17)$$

Step 6: Finally, the consensus score of each alternative is determined using Equation (19). Alternatives are ranked from higher values to lower values according to their consensus scores, and the alternative with the higher score is accepted as the best alternative.

$$AS_i = \frac{1}{2}(NSP_i + NSN_i) \quad (18)$$

RESULTS

This study proposes a quantitative approach using Brilha (2016)'s geosite evaluation criteria (Table 1) and MCDM techniques. In the Brilha (2016) model, when the criteria and geosites are compared, a value between 1 and 4 is assigned. The scores assigned to geosites are then summed by multiplying the available criteria weights (Table 1). As a result of the process, the factorial value of the relevant geosite is obtained.

Table 1
Geosite assessment criteria (Brilha, 2016)

Factors	Criteria	Weights
Scientific Value (SV)	SV1-Representativeness	30
	SV2-Key locality	20
	SV3-Scientific knowledge	5
	SV4-Integrity	15
	SV5-Geological diversity	5
	SV6-Rarity	15
	SV-7Use limitations	10
Educational Potential Use (PEU)	PEU1-Vulnerability	10
	PEU2-Accessibility	10
	PEU3-Use limitations	5
	PEU4-Safety	10
	PEU5-Logistics	5
	PEU6-Density of population	5
	PEU7-Association with other values	5
	PEU8-Scenery	5
	PEU9-Uniqueness	5
	PEU10-Observation conditions	10
	PEU11-Didactic potential	20
	PEU12-Geological diversity	10
Tourism Potential Use (PTU)	PTU1-Vulnerability	10
	PTU2-Accessibility	10

	PTU3-Use limitations	5
	PTU4-Safety	10
	PTU5-Logistics	15
	PTU6-Density of population	5
	PTU7-Association with other values	5
	PTU8-Scenery	5
	PTU9-Uniqueness	10
	PTU10-Observation conditions	5
	PTU11-Interpretative potential	10
	PTU12-Economic level	5
	PTU13-Proximity of recreational areas	5
Degradation Risk (DR)	DR1-Deterioration of geological features	35
	DR2-Proximity to areas/activities with potential to cause degradation	20
	DR3-Legal protection	20
	DR4-Accessibility	15
	DR5-Density of population	10

The present study synthesised Brilha's (2016) technique with MCDM techniques. At this point, the analyses were carried out separately for each main factor group. Due to the redundancy of the process, only the steps of the calculations made according to the Scientific Value (VS) factor are presented as an example. Application steps for other main factors are included in the Appendix.

Analysis of Geosites by Scientific Value (VS)

In the first stage of the application, a decision matrix was obtained by assigning values between 1 and 4 to the geosites according to the SV criteria (Table 2).

Table 2
Decision matrix

Scientific Value (SV)	SV1	SV2	SV3	SV4	SV5	SV6	SV7
G1-Karaca Cave	4	2	4	4	4	1	2
G2-Tomara Waterfall	4	1	2	4	2	2	2
G3-Balahor Canyon	1	1	1	4	1	1	4
G4-Limni Lake	2	1	2	2	1	1	2
G5-Artabel Lakes	2	1	2	4	2	1	2
G6-Kurum Valley	2	1	2	2	4	2	4
G7- Bahçecik Travertines	2	1	2	2	1	2	4

In the second stage, the application steps of the MEREC technique were followed, and the criteria weights were determined. At this stage, the decision matrix is first normalized with Equation (2) (Table 3). Then, the performance values of the alternatives were calculated with Equation (3) and S'_{ij} values were calculated with Equation (4) (Table 4). Finally, with the help of Equation (5), the lifting effect of the criterion (E_j) and the help of Equation (6), the weight values of the criteria were calculated (Table 4).

Table 3
Normalised decision matrix

Scientific Value	SV1	SV2	SV3	SV4	SV5	SV6	SV7	**Si**
G1-Karaca Cave	0,250	0,500	0,250	0,500	0,250	1,000	1,000	0,583
G2-Tomara Waterfall	0,250	1,000	0,500	0,500	0,500	0,500	1,000	0,466
G3-Balahor Canyon	1,000	1,000	1,000	0,500	1,000	1,000	0,500	0,181
G4-Limni Lake	0,500	1,000	0,500	1,000	1,000	1,000	1,000	0,181
G5-Artabel Lakes	0,500	1,000	0,500	0,500	0,500	1,000	1,000	0,334
G6-Kurum Valley	0,500	1,000	0,500	1,000	0,250	0,500	0,500	0,466
G7- Bahçecik Travertines	0,500	1,000	0,500	1,000	1,000	0,500	0,500	0,334

Table 4

The values of S'_{ij}, sum of absolute deviations and weights of criteria.

Scientific Value	SV1	SV2	SV3	SV4	SV5	SV6	SV7
G1-Karaca Cave	0,466	0,527	0,466	0,527	0,466	0,583	0,583
G2-Tomara Waterfall	0,334	0,466	0,402	0,402	0,402	0,402	0,466
G3-Balahor Canyon	0,181	0,181	0,181	0,094	0,181	0,181	0,094
G4-Limni Lake	0,094	0,181	0,094	0,181	0,181	0,181	0,181
G5-Artabel Lakes	0,260	0,334	0,260	0,260	0,260	0,334	0,334
G6-Kurum Valley	0,402	0,466	0,402	0,466	0,334	0,402	0,402
G7- Bahçecik Travertines	0,260	0,334	0,260	0,334	0,334	0,260	0,260
E_j	0,547	0,057	0,479	0,281	0,387	0,202	0,224
W_j	0,251	0,026	0,220	0,129	0,178	0,093	0,103

The final decision matrix was formed in the third stage by multiplying the criteria weights obtained with the first assigned values (Table 5).

Table 5
Final decision matrix

Scientific Value	SV1	SV2	SV3	SV4	SV5	SV6	SV7
G1-Karaca Cave	1,006	0,052	0,880	0,516	0,712	0,093	0,206
G2-Tomara Waterfall	1,006	0,026	0,440	0,516	0,356	0,185	0,206
G3-Balahor Canyon	0,251	0,026	0,220	0,516	0,178	0,093	0,412
G4-Limni Lake	0,503	0,026	0,440	0,258	0,178	0,093	0,206
G5-Artabel Lakes	0,503	0,026	0,440	0,516	0,356	0,093	0,206
G6-Kurum Valley	0,503	0,026	0,440	0,258	0,712	0,185	0,412
G7- Bahçecik Travertines	0,503	0,026	0,440	0,258	0,178	0,185	0,412

In the third stage, the steps of TOPSIS and EDAS methods were followed, and two different rankings of geosites were determined according to SV criteria. The final decision matrix was used for these processes. Due to the large number of analysis outputs, only the result outputs are presented rather than all the calculation steps of the methods (Table 6).

Table 6
TOPSIS, EDAS and BM results showing the priority of geosites over the SV factor

Scientific Value												
	TOPSIS				EDAS						BM	
Geosites	S_+	S_-	Ci^*	Rank	SP_i	SN_i	NSP_i	NSN_i	AS_i	Rank	Sum	Rank
G1-Karaca Cave	0,035	0,176	0,836	1	0,562	0,059	1,000	0,850	0,925	1	295	1
G2-Tomara Waterfall	0,094	0,123	0,565	2	0,235	0,061	0,417	0,845	0,631	2	270	2
G3-Balahor Canyon	0,175	0,039	0,183	7	0,076	0,391	0,136	0,000	0,068	7	175	7
G4-Limni Lake	0,138	0,051	0,269	6	0,000	0,263	0,000	0,328	0,164	6	160	6
G5-Artabel Lakes	0,121	0,065	0,350	4	0,035	0,133	0,063	0,661	0,362	4	195	4
G6-Kurum Valley	0,106	0,102	0,490	3	0,232	0,109	0,413	0,721	0,567	3	210	3
G7- Bahçecik Travertines	0,134	0,062	0,315	5	0,078	0,204	0,139	0,478	0,309	5	195	5

In evaluating geosites according to other main factors, the results were obtained by making calculations as in the abovementioned factor (Table 7). The initial decision matrix and the weighted final decision matrices of the main elements in question are presented in the appendix as tables.

Table 7
TOPSIS, EDAS and BM final results of geosites according to other factors

Educational Potential Use												
	TOPSIS				EDAS						BM	
Geosites	S_+	S_-	Ci^*	Rank	SP_i	SN_i	NSP_i	NSN_i	AS_i	Rank	Sum	Rank
G1-Karaca Cave	0,048	0,093	0,659	2	0,266	0,060	1,000	0,787	0,894	2	340	1
G2-Tomara Waterfall	0,040	0,094	0,700	1	0,236	0,015	0,888	0,948	0,918	1	330	2
G3-Balahor Canyon	0,071	0,057	0,446	7	0,060	0,199	0,224	0,292	0,258	6	260	5
G4-Limni Lake	0,053	0,065	0,551	3	0,061	0,041	0,231	0,853	0,542	3	290	3
G5-Artabel Lakes	0,072	0,062	0,463	6	0,088	0,192	0,332	0,316	0,324	5	245	6
G6-Kurum Valley	0,069	0,065	0,487	4	0,100	0,111	0,374	0,604	0,489	4	285	4
G7- Bahçecik Travertines	0,077	0,067	0,466	5	0,087	0,281	0,328	0,000	0,164	7	200	7
Tourism Potential Use												
	TOPSIS				EDAS						BM	
Geosites	S_+	S_-	Ci^*	Rank	SP_i	SN_i	NSP_i	NSN_i	AS_i	Rank	Sum	Rank
G1-Karaca Cave	0,046	0,097	0,679	2	0,283	0,057	0,983	0,806	0,894	2	320	2
G2-Tomara Waterfall	0,037	0,099	0,726	1	0,288	0,014	1,000	0,953	0,977	1	325	1
G3-Balahor Canyon	0,074	0,054	0,424	7	0,043	0,212	0,149	0,274	0,212	6	225	5
G4-Limni Lake	0,051	0,067	0,566	3	0,065	0,026	0,225	0,912	0,569	3	275	3
G5-Artabel Lakes	0,075	0,060	0,445	5	0,081	0,214	0,281	0,268	0,275	5	225	6
G6-Kurum Valley	0,071	0,063	0,469	4	0,092	0,121	0,319	0,585	0,452	4	255	4
G7- Bahçecik Travertines	0,084	0,063	0,430	6	0,082	0,292	0,285	0,000	0,143	7	210	7
Degradation Risk												
	TOPSIS				EDAS						BM	
Geosites	S_+	S_-	Ci^*	Rank	SP_i	SN_i	NSP_i	NSN_i	AS_i	Rank	Sum	Rank
G1-Karaca Cave	0,100	0,125	0,555	4	0,182	0,323	0,709	0,000	0,355	6	255	1
G2-Tomara Waterfall	0,079	0,136	0,634	3	0,221	0,165	0,863	0,489	0,676	3	220	3
G3-Balahor Canyon	0,125	0,100	0,445	5	0,202	0,200	0,787	0,381	0,584	4	210	5
G4-Limni Lake	0,042	0,143	0,774	1	0,240	0,017	0,937	0,948	0,943	2	175	6
G5-Artabel Lakes	0,042	0,130	0,758	2	0,256	0,000	1,000	1,000	1,000	1	170	7
G6-Kurum Valley	0,141	0,048	0,256	7	0,019	0,316	0,074	0,023	0,048	7	255	2
G7- Bahçecik Travertines	0,130	0,079	0,377	6	0,101	0,200	0,392	0,381	0,386	5	220	4

DISCUSSION

Interpretation of the findings from the analysis is based on the comparison of different method findings. There are some points to be discussed at this point. First, in the Brilha method (BM), the criteria weights are fixed as a percentage, and the total value is obtained by multiplying these weight values with the value assigned to the geosite. In the MCDM approach proposed in the current study, the criteria were weighted by the MEREC technique over the values obtained by the geosites. When the criterion weights obtained by the MEREC technique and the fixed criterion weights of BM were compared, it was seen that there were significant differences (Figure 8). The most incredible weight difference between the two approaches occurred in the DR1, SV2 and SV3 criteria. The minimal weight difference criteria are SV7, PEU1, PEU5, PEU7, PEU10, PTU7, PTU9 and DR4. These results are consistent with studies (Zorlu and Dede, 2023a-2023b; Dede and Zorlu, 2023; Zorlu et al., 2023) stating that the criteria used in geosite evaluations should be weighted according to the location and conditions of geosites.

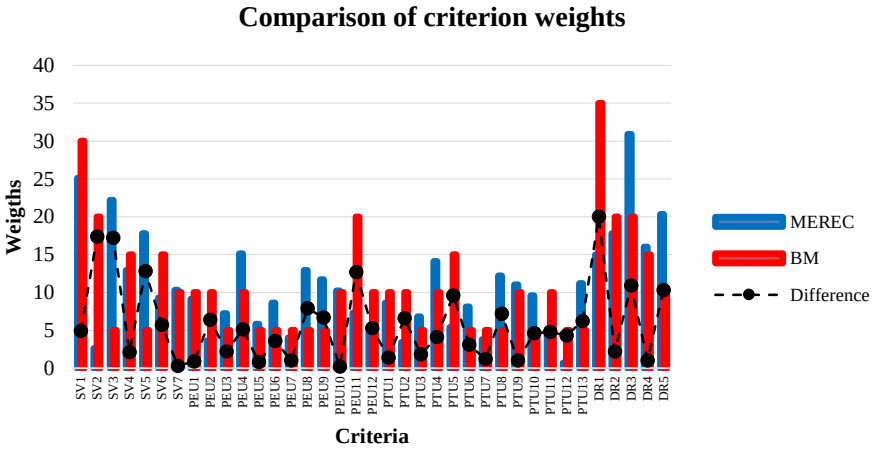


Figure 8. Comparison of criteria weights

Second, the weighted final matrices were analysed using two methods (TOPSIS and EDAS), and geosites were ranked. It has been observed that the findings obtained by three other methods, including the Brilha method, have differences in some points. When TOPSIS, EDAS and BM findings according to SV were examined, it was a result that seven geosites of TOPSIS and EDAS results had the same order (Figure 9). In both methods, the geosite with the most important

scientific value was Karaca Cave, and the one with the lowest was Balahor Canyon. In BM results, the order of Balahor Canyon and Limni Lake has changed. According to PEU, the position of the first and second geosite in the BM has changed. Apart from this, there have been some changes in the three-to-last rankings in all three different approaches, according to PEU. For example, the G7 ranked fifth in TOPSIS and seventh in EDAS and BM. Likewise, the G5 ranked sixth in TOPSIS and BM and fifth in EDAS. On the other hand, G3 decreased by one point from TOPSIS to BM (Figure 9).

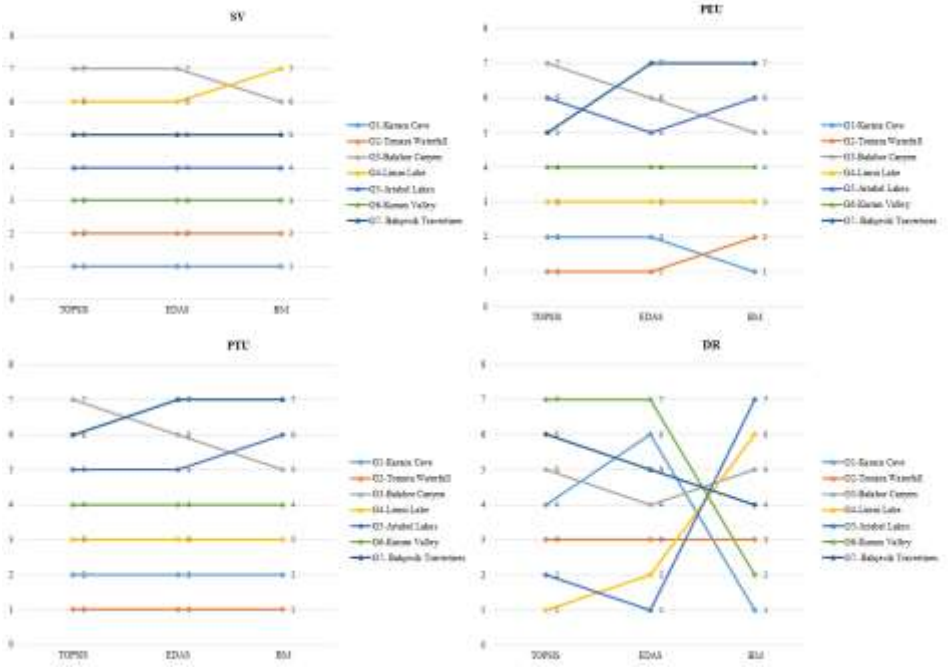


Figure 9. Ranking of geosites

According to PTU, first of all, the place of G5 rose one place only in the BM and ranked fifth in other methods. Apart from this, it was determined that there were differences in the rankings of G7 and G3. It was observed that the most change occurred according to the DR factor. In particular, the findings from the BM differ completely from those of the other two approaches. For example, with TOPSIS and EDAS, the first and second geosites with the highest degradation risk were G4 and G5. In the BM, G1 and G6 took the first two places. The ranking of G2 did not change in all three methods. According to the BM, the two approaches

proposed in the study produce different results due to the inclusion of DR criteria in the analysis focusing on benefit and cost. In the spatial interpretation of the findings obtained from the comments, it was determined that Karaca Cave, Tomara Waterfall, Kurum Valley and Limni Lake are the most important geosites in geotourism. These findings are consistent with the findings of the studies conducted by Vural (2019), Vural and Külekçi (2021), and Kandemir and Köroğlu (2019) in Gümüşhane. Regarding degradation risk, the geosites to be considered were Artabel and Limni Lakes.

CONCLUSION

This study aimed to evaluate the geosites selected from Gümüşhane by quantitative methods by combining three different MCDM approaches. For this purpose, the factors and criteria of the geosite evaluation method developed by Brilha (2016) were used. By comparing the criteria and geosites, using MEREC-based TOPSIS and EDAS, both criteria were weighted, and the importance degrees of the alternatives were determined according to the criteria. As a result of the analysis, the scientific, educational, touristic values and degradation risks of the selected seven geosites were determined. There were some differences between the MCDM approach proposed in the study and the findings obtained from the BM, especially according to the DR factor. These differences are because the MCDM approach proposed in the study considers the criteria in the analysis as cost-benefit oriented. While assigning a high value to a geosite according to any criteria, it is a situation related to the fact that the increase in value creates a positive or negative aspect. This detail is an important issue for researchers to pay attention to. Apart from these, the existence of many natural and cultural geosites, as well as old mining enterprises, is known throughout the province of Gümüşhane. Making an inventory of these geosites can be a suggestion for future researchers.

REFERENCES

Albayrak, A. Y. (2018). Evaluation of sports tourism and the products of sports tourism in Gümüşhane province. *International Journal of Social Humanities Sciences Research,* 5(23), 1152–1162. https://doi.org/10.26450/jshsr.486

Brilha, J. (2016). Inventory and quantitative assessment of geosites and geodiversity sites: A review. *Geoheritage,* 8(2), 119–134. https://doi.org/10.1007/s12371-014-0139-3

Coratza, P., Vandelli, V., Fiorentini, L., Paliaga, G., & Faccini, F. (2019). Bridging terrestrial and marine geoheritage: Assessing geosites in Portofino Natural Park (Italy). *Water*, 11, 2112. https://doi.org/10.3390/w11102112

Datta, K. (2020). Application of Swot-Tows matrix and Analytical Hierarchy Process (AHP) in the formulation of geoconservation and geotourism development strategies for Mama Bhagne Pahar: An important geomorphosite in West Bengal, India. *Geoheritage*, 12, 45. https://doi.org/10.1007/s12371-020-00467-2

Dede, V., & Zorlu, K. (2023). Geoheritage assessment with Entropy-based WASPAS approach: An analysis on Karçal Mountains (Turkey). *Geoheritage*, 15, 5. https://doi. org/10.1007/s12371-022-00777-7

Doğanay, H. (2000). Tree not well-known natural wonders in Turkey: Tamara Strakayalar and Muradiye cascades. *Eastern Geography Journal*, 6(3), 1-24.

Feuillet, T., & Sourp, E. (2011). Geomorphological heritage of the Pyrenees national park (France): assessment, clustering, and promotion of geomorphosites. *Geoheritage, 3*(3),151–162. DOI 10.1007/s12371-010-0020-y

Gümüşhane Governorate (2011). *Tourism, Karaca Cave*. http://www.gumushane.gov.tr, Access date: 15.07.2023.

Hwang, C. L., & Yoon, K. S. (1981). *Multiple Attribute Decision Making: Methods and Applications.* Springer-Verlag.

Jia, Z., Wu, F., Qiang, X., & Cai, Y. (2022). Geoheritage classification and assessment in Longyan Aspiring Geopark (China). *Geoheritage, 14*, 20. https://doi.org/10.1007/s12371-022-00653-4

Kandemir, R., & Köroğlu, F. (2018). Geotourism: examples of sustainable tourism from the Eastern Black Sea Region. *DOKAP Region International Tourism Symposium.*

Keshavarz-Ghorabaee, M., Zavadskas, E. K., Olfat, L., & Turskis, Z. (2015). Multi-criteria inventory classification using a new method of evaluation based on distance from average solution (EDAS). *Informatica, 26*(3), 435–451. https://doi.org/10.15388/Informatica.2015.57

Keshavarz-Ghorabaee, M., Amiri, M., Zavadskas, E. K., Turskis, Z., Antucheviciene, J. (2021). Determination of objective weights using a new

method based on the removal effects of criteria (MEREC). *Symmetry*, 13, 521. https://doi.org/10.3390/sym13040525

Koçan, N. (2012). Evaluation of Karaca Cave (Gümüşhane, Turkey) under the alternative tourism. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Science Institute, 3*(1), 37-44. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181632

Kubalíkov´a, L., (2013). Geomorphosite assessment for geotourism purposes. *Czech J. Tour. 2*(2), 80–104. https://doi.org/10.2478/cjot-2013-0005

Li, Z., Luo, Z., Wang, Y., Fan, G., & Zhang, J. (2022). Suitability evaluation system for the shallow geothermal energy implementation in region by Entropy Weight Method and TOPSIS method. *Renew Energy*, *184*,564–576. https://doi.org/10.1016/j.renene.2021.11.112

Lu, Y.H., Yeh, C.C. & Liau, T.W. (2022). Exploring the key factors affecting the usage intention for cross-border e-commerce platforms based on Dematel and Edas method. *Electron Commer Res.* https://doi.org/10. 1007/s10660-022-09548-6

Mahmoodi, E., Azari, M. & Dastorani, M. T. (2023). Comparison of different objective weighting methods in a multi-criteria model for watershed prioritization for flood risk assessment using morphometric analysis. *Journal of Flood Risk Management*, e12894. https://doi.org/10.1111/jfr3.12894

Mandal, R., & Chakrabarty, P. (2021). Badlands of gangani in West Bengal, India: an assessment on account of geotourism development. *Int J Geoheritage and Parks*, *9*,147–156. https://doi.org/10.1016/j.ijgeop.2021.02.001

Mucivuna, V.C., Reynard, E., & Garcia, M.d.G.M. (2019). Geomorphosites assessment methods: Comparative analysis and typology. *Geoheritage*, 11, 1799–1815. https://doi.org/10.1007/s12371-019-00394-x

Navarrete, E., Morante-Carballo, F., Dueñas-Tovar, J., Carrión-Mero, P., Jaya-Montalvo, M., & Berrezueta, E. (2022). Assessment of geosites within a natural protected area: A case study of Cajas National Park. *Sustainability*, 14, 3120. https://doi.org/10.3390/su14053120

Öz, M., Adanur, H., Fidan, M.S., & Komut, O. (2019). Recreational use of protected areas found in the Eastern Black Sea Region. *Gümüşhane University Institute of Social Sciences Electronic Journal*, 10, 340-350. https://dergipark.org.tr/en/pub/gumus/issue/49769/621038

Pál, M., & Albert, G. (2021). Examining the spatial variability of geosite assessment and its relevance in geosite management. *Geoheritage*, 13, 8 https://doi.org/10.1007/s12371-020-00528-6

Pereira, P., & Pereira, D. (2010). Methodological guidelines for geomorphosite assessment. *Géomorphologie: Relief, Processus, Environnement 16*(2), 215–222. https://doi.org/10.4000/geomorphologie.7942

Reynard, E., Fontana, G., Kozlik, L., & Scapozza, C. (2007). A method for assessing scientific and additional values of geomorphosites. *Geogr Helv.*, 62(3), 148–158.

Strba, L., Krsak, B., & Sidor, C. (2018). Some comments to geosite assessment, visitors, and geotourism sustainability. *Sustainability*, 10, 2589. https://doi.org/10.3390/su10082589

Sümerli Sarıgül, S., Ünlü, M. & Yaşar, E. (2023). A new MCDM Approach in evaluating airport service quality: MEREC-based MARCOS and CoCoSo methods. *Journal of the International Academy of Management*, *6*(1), 90-108. https://doi.org/10.33712/mana.1250335

Suzuki, D.A., & Takagi, H. (2018). Evaluation of geosite for sustainable planning and management in geotourism. *Geoheritage*, 10, 123–135. https://doi.org/10.1007/s12371-017-0225-4

Şahin, B., & Akar, B. (2018). Nine new records from high mountain lakes (Artabel Lakes Nature Park, Gümüşhane/Turkey) for the freshwater diatom flora of Turkey. *Biological Diversity and Conservation 11*(3), 56-63. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1181585

Torkayesh, A.E., Deveci, M., Karagoz, S. & Antucheviciene, J. (2023). A state-of-the-art survey of evaluation based on distance from average solution (EDAS): Developments and applications. *Expert Systems with Applications*, 221, https://doi.org/10.1016/j.eswa.2023.119724

Ulutaş, A., Balo, F., & Topal, A. (2023). Identifying the most efficient natural fibre for common commercial building insulation materials with an integrated PSI, MEREC, LOPCOW and MCRAT model. *Polymers*, 15, 1500. https://doi.org/10.3390/polym15061500

Uzun, A. (1991). Karaca Cave (Torul-Gümüşhane). Atatürk Culture, Language and History Higher Institution, Geography Science and Practice Branch. *Geography Studies*, 3, s.15-24.

Vujiˇci´c, M.D., Vasiljevi´c, D.A., Markovi´c, S.B., Hose, T.A., Luki´c, T., Hadˇzi´c, O., & Jani´cevi´c, S. (2011). Preliminary geosite assessment model (GAM) and its application on Fruˇska Gora Mountain, potential geotourism destination of Serbia. *Acta Geogr. Slov.,* 51(2), 361–377

Vural, A. (2019). Creation of awareness of enhanced geotourism routes: old Gümüşhane-Dörtkonak route. *Gümüşhane University Institute of Social Sciences Electronic Journal*, 10, 250-274. https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/841203

Vural, A. & Külekçi, G. (2021). Enriched Geotourism Route: Gümüşhane-Bahçecik Village. *Euroasia Journal of Mathematics, Engineering, Natural & Medical Sciences*, 8(19), 1–23.

Yang, H., Zhang, X., Fu, K., Xiaobo, S., Shaoxuan, H., & Yinan T. (2023). Comprehensive evaluation of urban water supply security based on the VIKOR-TOPSIS method. *Environ Sci Pollut Res*, 30, 8363–8375. https://doi.org/10.1007/s11356- 022-24493-5

Yiğitbaşıoğlu, H., & Bekaroğlu, E. (2009). *Natural Environmental Conditions and Sustainable Tourism in Karaca Cave.* Ankara University Scientific Research Projects.

Zorlu, K., & Dede, V. (2023a). Assessment of glacial geoheritage by multi-criteria decision making (MCDM) methods in the Yalnızçam Mountains, Northeastern Türkiye. *International Journal of Geoheritage and Parks, 11*(1), 100-117. https://doi.org/10.1016/j.ijgeop.2023.01.001

Zorlu, K., Dede, V. (2023b). The geomorphosite assessment by trapezoidal bipolar fuzzy information-based CRITIC-MABAC method. *Geoheritage*, 15, 94. https://doi.org/10.1007/s12371-023-00859-0

Zorlu, K., Dede, V., Zorlu, B. Ş., & Serin, S. (2023). Quantitative assessment of geoheritage with the GAM and MEREC-based PROMETHEE-GAIA method. *Resources Policy*, 84, 103796. https://doi.org/10.1016/j.resourpol.2023.103796

Appendix

Table 1A

Decision matrix and criterion weights (PEU)

Educational Potential Use	PEU1	PEU2	PEU3	PEU4	PEU5	PEU6	PEU7	PEU8	PEU9	PEU10	PEU11	PEU12
Weights	0,091	0,036	0,072	0,151	0,058	0,086	0,040	0,129	0,117	0,102	0,073	0,047
G1	1	4	4	4	4	3	3	4	2	3	4	4

G2	2	3	4	4	4	3	3	4	2	3	4	3
G3	3	2	3	3	2	1	2	2	2	1	4	3
G4	2	3	4	3	4	2	3	3	2	2	4	2
G5	2	2	3	1	2	1	3	3	3	3	3	3
G6	3	3	4	3	3	2	3	2	1	3	3	3
G7	1	2	2	3	3	2	2	1	4	1	2	2

Table 2A

Final decision matrix (PEU)

Educational Potential Use	PEU1	PEU2	PEU3	PEU4	PEU5	PEU6	PEU7	PEU8	PEU9	PEU10	PEU11	PEU12
G1	0,091	0,145	0,287	0,603	0,231	0,259	0,120	0,516	0,233	0,306	0,290	0,187
G2	0,181	0,109	0,287	0,603	0,231	0,259	0,120	0,516	0,233	0,306	0,290	0,140
G3	0,272	0,073	0,215	0,452	0,115	0,086	0,080	0,258	0,233	0,102	0,290	0,140
G4	0,181	0,109	0,287	0,452	0,231	0,172	0,120	0,387	0,233	0,204	0,290	0,093
G5	0,181	0,073	0,215	0,151	0,115	0,086	0,120	0,387	0,350	0,306	0,218	0,140
G6	0,272	0,109	0,287	0,452	0,173	0,172	0,120	0,258	0,117	0,306	0,218	0,140
G7	0,091	0,073	0,143	0,452	0,173	0,172	0,080	0,129	0,466	0,102	0,145	0,093

Table 3A

Decision matrix and criterion weights (PTU)

Tourism Potential Use	PTU1	PTU2	PTU3	PTU4	PTU5	PTU6	PTU7	PTU8	PTU9	PTU10	PTU11	PTU12	PTU13
Weights	0,086	0,034	0,068	0,141	0,054	0,081	0,038	0,122	0,110	0,096	0,052	0,007	0,112
G1	1	4	4	4	4	3	3	4	2	3	3	2	4
G2	2	3	4	4	4	3	3	4	2	3	4	2	4
G3	3	2	3	3	2	1	2	2	2	1	3	2	2
G4	2	3	4	3	4	2	3	3	2	2	3	2	3
G5	2	2	3	1	2	1	3	3	3	3	2	2	2
G6	3	3	4	3	3	2	3	2	1	3	3	2	2
G7	1	2	2	3	3	2	2	1	4	1	3	2	1

Table 4A

Final decision matrix (PTU)

Tourism Potential Use	PTU1	PTU2	PTU3	PTU4	PTU5	PTU6	PTU7	PTU8	PTU9	PTU10	PTU11	PTU12	PTU13
G1	0,086	0,136	0,270	0,565	0,215	0,242	0,113	0,486	0,219	0,289	0,157	0,014	0,450
G2	0,172	0,102	0,270	0,565	0,215	0,242	0,113	0,486	0,219	0,289	0,210	0,014	0,450
G3	0,258	0,068	0,203	0,423	0,108	0,081	0,075	0,243	0,219	0,096	0,157	0,014	0,225
G4	0,172	0,102	0,270	0,423	0,215	0,161	0,113	0,365	0,219	0,193	0,157	0,014	0,337
G5	0,172	0,068	0,203	0,141	0,108	0,081	0,113	0,365	0,329	0,289	0,105	0,014	0,225
G6	0,258	0,102	0,270	0,423	0,161	0,161	0,113	0,243	0,110	0,289	0,157	0,014	0,225
G7-	0,086	0,068	0,135	0,423	0,161	0,161	0,075	0,122	0,439	0,096	0,157	0,014	0,112

Table 5A

Decision matrix and criterion weights (DR)

Degradation Risk	DR1	DR2	DR3	DR4	DR5
Weights	0,150	0,178	0,309	0,160	0,203
G1	3	2	1	4	3
G2	3	1	1	3	3
G3	2	1	4	2	1
G4	2	1	1	3	2
G5	2	1	2	2	1
G6	2	2	4	3	2
G7	2	1	4	2	2

Table 6A
Final decision matrix (DR)

Degradation Risk	DR1	DR2	DR3	DR4	DR5
G1	0,450	0,356	0,309	0,640	0,608
G2	0,450	0,178	0,309	0,480	0,608
G3	0,300	0,178	1,237	0,320	0,203
G4	0,300	0,178	0,309	0,480	0,405
G5	0,300	0,178	0,618	0,320	0,203
G6	0,300	0,356	1,237	0,480	0,405
G7	0,300	0,178	1,237	0,320	0,405

Tarih Okulu Dergisi (TOD) Journal of History School (JOHS)
(2023), 16(66), 3107-3128
Özgünlük kontrolü intihal.net Authenticity process
DOI: http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72399
Makale türü: Araştırma makalesi **Article type:** Research article
Geliş tarihi 10.08.2023 Submitted date
Kabul tarihi 10.10.2023 Accepted date
Elektronik yayın tarihi 27.10.2023 Online publishing date
Atıf Bilgisi / Reference Information
Polat, B. (2023). Artificial Intelligence as Subject of Art and Democratic Possibilities of Art Publicity. *Journal of History School*, 66, 3107-3128.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS SUBJECT OF ART AND DEMOCRATIC POSSIBILITIES OF ART PUBLICITY[1]

Bülent POLAT[2]

Abstract

In this study, a critical approach is presented that will open up the boundaries of the subject, the creator of art, for discussion repeatedly on a democratic infrastructure. This is because even though the relationship between humans and objects has been reduced to a state of relative integration called human-computer interaction at the end of history, a scientific ground must be established to discuss the democratic and public transformation behind the rise of artificial intelligence as a social actor and an art subject/artist. It can be argued that the art-making relationship between the new human and artificial intelligence, which deserves the adjective "augmented" as a mode of posthumanism, is seminal for rethinking the participatory nature, singularity, and publicity of art within the framework of autonomy and independence. This study aims to discuss the artistic subject position of artificial intelligence tools such as Adobe Firefly, ChatGPT, Midjourney, PlaygroundAI, and Dall-E 2 on the axis of a human-computer relationship and to examine what form it takes at the point where the understanding of democratic art has arrived. In this context, subject-object relations are established between the imagination of artificial intelligence and the meta-memory of human beings, the possibilities of democratization within the hegemonic structure in the artistic field are addressed, and finally, a comparison of artistic and instrumental reason based on the fine distinction between art democracy and art bureaucracy is made.

Keywords: Artificial Intelligence, Art, Democracy, Digital Art

[1] Author Contribution: 1st Author: 100%. This article do not require Ethical Committee Approval.

[2] Dr., Millî Eğitim Bakanlığı Elazığ Kaya Karakaya Güzel Sanatlar Lisesi, bulentpolat3@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6071-1742

INTRODUCTION

This article is a theoretical reading that aims to establish artistic and democratic ties between artificial intelligence, which symbolizes a new way of thinking and state of being, and the human, which symbolizes a traditional way of thinking and state of being. While the human being, who has an absolute singularity and limitation at the level of being as an organic and authentic body, usually exhibits his/her acts of making/producing on the axis of naturalistic and conceptual attitude, he/she has started to be at the center of a new artistic ontology with the power of artificial intelligence, which is "in his/her likeness" among what he/she makes/produces. However, this idea of centrality is a posthumanistic situation that requires sharing the aesthetics and power of being with another being, unlike the aura of superiority and uniqueness as in the pure theses of humanism. The relationship between human beings and artificial intelligence is a movement of integration that goes beyond the classical narrative of the "cultural other" (Kim & Kim, 2012) that Hollywood myths have imprinted on the mind. Naturally, artificial intelligence is no longer a non-human stranger; it is another state of being human. In reflecting on the identity of the other, Levinas (2006) reiterates an assumption that is also fundamental in psychoanalytic approaches and argues that there is a condition of identity between the other and the self. In the dialectical framework caused by this identity, an antagonistic relationship is often established, preserving the combative nature of being. This is because the ongoing existential or annihilative struggle between the two forms of self-existence, the self and the other, gains dynamism when these two states of being, which are other to each other, attempt to annihilate the other, but never succeed in doing so. Within the framework of such a classical ontology/ontology understanding, the relation of otherness established between the organic-bodied human and the inorganic artificial intelligence brings the practice of constant exclusion and alienation defined on the axis of being and time closer to existential theses originating in Heidegger (2008). Thus, artificial intelligence is interpreted within the framework of an alien/enemy motif similar to the historical manifestations of otherness, but only within the slave-master dialectic, and a climate of fear between the options of subjugation and invasion maintains itself. Indeed, based on the findings of Noguchi et al. (2014) on the allure of enslaved and labor-exploited robots, the position of the other vis-à-vis the human will also be grasped. In this article, an alternative conceptual trajectory will be traced to predict the consequences of an industrial and historical rupture depending on the conditions that develop within the framework of the authenticity of being. Artificial intelligence, which came of age in the fourth industrial revolution (ChatGPT, Midjourney, Dall-E 2, etc.), is now almost certain to have its place in

the social design of the fifth industrial revolution: integration. Integration, which Henry Jenkins (2006a) discusses in its cultural and media context as disorientation, is the decisive keyword of the new industrial revolution socialized as Society 5.0, and it is important in terms of trying to understand artificial intelligence around art. In such a social system, instead of being a non-human and other entity, artificial intelligence will be among the subjects of an integrated posthumanistic art or augmented human model as an anthropomorphic and non-organic form of the human. Indeed, Deleuze and Guattari (2005), in their philosophical contextualization of "a body without organs", that is, "a body without organs", outlined the contradictions as well as the correspondences between the organic and non-organic dimensions of being.

The fact that art is a transcendental practice at the level of "pure" and "practical" reason that overrides the limits of the human body is a detail that crystallizes the democratic face of art in the idea of artificial intelligence. This is because artificial intelligence will first be directed to cooperate with the pure reason of human beings as a form of practical reason or meta-reason in which pure reason is invalidated. Such a state of integration will metamorphose Kant's (1929) propositions of transcendental dialectics and transcendental aesthetics in terms of the transcendence of time and space. This is because the dialectic between transcendence and immanence will no longer be a dialectic with the contribution of artificial intelligence, the augmented human mode will pave the way for a new transcendental art experience. Humans and their integrated/integrated supporter, the plane of practical reason with artificial intelligence, will be able to establish a hybrid dimension with mechanical and organic synthesis in transcendental art aesthetics. This permeable and transitive aesthetics, also known as trans-aesthetics, is a kind of horizontal transcendence in which ambiguity and all dialectical brackets, such as the confusion of the boundaries of pure reason and the boundaries of practical reason, are lost. For in this state of transcendence, instead of an ascending passage from one condition to another, man makes a horizontal passage. The new aesthetics of art in which the dialectic disappears will be achieved through a model of thinking in which the power of imagination is shared. The innovation of "image from a machine", which Keskin et al. (2023) conceptualized as Imago ex Machina, is important in that it contains some interesting aspects of the adventure of the subject human being to reach posthumanistic art aesthetics with the new self-objective identity it will gain in cooperation with an object. However, it will be inevitable to observe unusual techniques and practices in the forms of transcendentalization of new art subjects in this art practice, which means the sharing or disappearance of singularity contrary to Levinas' (1951) thoughts on being and subject. The human being,

who experiences transcendence through art on a localized time-space plane, will be reproduced as a prototype that adapts to the mechanical transcendence of artificial intelligence through its integration with digital algorithms that become localized and delocalized. In this sense, Deleuze and Guattari's (2005) propositions of homelessness can be interpreted as a re-naturalization experience that extends from the limits of language, thought, and pure reason to the integration of digital and organic space-time.

Artistic creativity, in which human beings can conceive transcendence and aesthetics as singular and unique, will lead to the exchange of subjectivity or agency, one of the natural attributes of being human, with the posthuman. While Benjamin and Jennings (2010) think of the aura of art on the axis of uniqueness, uniqueness, presentness, and hereness that are specific to human beings, the displacement that exists in a complex equation in which all these components are both preserved as conditions and preserved as non-conditions and in which they cannot be preserved as conditions and cannot be preserved as non-conditions, will also change the perception of singularity. As a matter of fact, the "technological singularity" (Vinge, 2003; Chalmers, 2010), which constitutes one of the common fears dominant in technocracy, contains the story of one-day artificial intelligence displacing human beings and becoming the sole and absolute ruler. However, the state of synthesis and integration, which intuits the impossibility of technological singularity, supports the proposition that the subjects (human and artificial intelligence), which are inseparably united and identical, will be organized in a new state of multisingularity. In this case, serious problems of comprehension between the transcendence of being and its excess are inevitable. Baudrillard (2020), who interprets extreme phenomena as a state of evil, also says that art, human and creative action, which becomes more and more extreme through artificial intelligence, will result in the loss of authentic beings. Thus, AI-centered art, the aesthetics of form, which in all respects points to the posthuman, and the problematics of aesthetic forms on the poles of becoming extreme or transcending.

The pioneering social contexts of AI as a subject or actor in art have been discussed through the hypotheses of "culture of participation". The democratic and public framework of human participation in media content has built legitimate foundations on the possibilities for AI and screens to participate in society. Discussed by many techno-optimist thinkers (Jenkins, 2006a; 2017; Khosravinik, 2017) and techno-pessimist thinkers (Fuchs, 2003; 2013; 2017; Castells, 1997), the culture of participation is important in terms of the structural transformation of the public sphere and publicness as the basic building block of democracy. The public sphere, which Habermas (2021) historically evaluates as

a negotiation environment that should be established based on openness (publicity), equality, and participation, is often occupied or dominated by someone. Similarly, Fraser (1990) points to the problem that the ideal public sphere, which he explains with basic features such as open access, participation, social equality, difference, cultural pluralism, liberalism, and libertarianism, has never been achieved/realized due to the class status of people. In this case, there are mutual handicaps in ensuring a democratic integration of artificial intelligence, at least at the level of representation, in terms of both the production of art and the transmission of art. While artificial intelligence does not have a clear identity, it cannot adapt to the conditions that will ensure the principle of physical participation, the principle of social equality, and freedom. Moreover, the competitiveness of human and artificial intelligence is not yet experimental in terms of public space and democracy and is based only on predictions. In a further dimension, integrated universes such as the Metaverse, smart spaces, objects, and other wearable technologies powered by artificial intelligence will highlight the problem of omnipresence and encirclement in which the concept of space is also artificialized. In both the aesthetics of art, the production of artistic content, and the didactics of art, the human being, who is unlikely to attempt anything without the support of artificial intelligence, will be socially fixed in the position of "disabled" even in its most natural organic state of being.

Commenting on the concept of instrumentalization of art and the aesthetics of the image, Keskin et al. (2023), while seeking an answer to the problem that art, which is realized with an instrumental dependency or vehicle-centered in all respects, can be a possible practice without human beings with artificial intelligence, have suggested the necessity of establishing a connection between the learning of art and machine learning or deep learning. This social inequality between artificial intelligence, which can produce on its own without humans, and human beings, whose possibilities to produce without artificial intelligence are gradually diminishing, will grow even more as artificial intelligence, which learns from big data, will always have an advantage over traditional learning methods. This inequality will continue its latent growth by being perceived as an overlooked legitimate reality when artificial intelligence is now rewarded by art authorities and recognized as producing more aesthetic and artistic works than human works.

To summarize, this article presents a democratic theoretical discussion on the role of different variants of artificial intelligence robots such as ChatGPT, Playground AI, Adobe Firefly, Dall-e 2, and Midjourney, which have become popular and include Beta versions, in artistic production. This discussion will be knotted and resolved within a problematic framework on the instrumentalization of art and

the transformation of forms of learning, the context of which is summarized above. The article does not prioritize a mere reading of the literature or the creation of a literary corpus, but the planning of axioms about the future of AI-integrated social art through theoretical connections. In an age when the power of machine imagination is common to human initiative in all creative contexts of art and even when unmanned technologies present dehumanized art as an alternative (Keskin et al., 2023), a democratic reading of the future of art will produce original contributions to the relevant literature.

On the Transfiguration of the Artistic Subject

While the definition of the concept of the subject as a singular and human-specific social creative role is still a new understanding for democratized societies, it should be noted that the classification of a new subject category as productive power is important for the history of artistic structuring. The subject, which is an important concept for class relations, has been of interest to both social theories and art theories in terms of its relationship with the productive forces/means of production, which is also an important concept in the creation and management of classes. The basic historical dream that the instrumental development of human beings, which increasingly equips art and non-artistic social pursuits with a technical action, shows us is to imagine the position of the subject in a public sphere where bodily performativity is replaced by unmanned labor performances. It would change the dimension of the discussion, then, to argue that it is important to rethink the following fundamental question about the articulation of artificial intelligence into the artistic public, which attempts, or is encouraged by humans, to rise from a class position of "helper" or "servant" to that of social actor: "What kind of a position of democratic fusion or separation will the new social position of artificial intelligence, which is being established between artistic assistance and artistic subjectivity, entail?". The answer to this question must first be organized around some terminological and multimodal questions about the identification of AI. For this purpose, it is useful to reconsider the new social role and identity of AI through the arguments of some actors.

The differentiation in the social position of artificial intelligence is a matter that also concerns democratization, which is the main concept of interest in art. Democracy, which describes an administrative functioning designed through the concept of the people (demo), will contain new meanings with the changes in the way the people are formed and structured or will be replaced by an administrative organization with new meanings. The issue of "Computers as Social Actors", which became popular especially after the humanoid robot named Sofia obtained citizenship in Saudi Arabia (BBC, 2017), is a good description of the revolution

in the social position of not only the anthropomorphic forms of artificial intelligence, but all of their forms. From being mechanical slaves to being social actors with citizenship rights, AIs have begun to be articulated in such a human-identical position that they can be considered fundamental subjects of sustainable democracy (Gambini et al., 2020; Lee & Nass, 2010; Nass et al., 1994). This new position has also transformed the relationship between artificial intelligence and human beings based on civil rights and sharpened the need for contemporary thinking from the perspective of law, ethics, economics, and art. This artistic actor, which is increasingly accepted in the artistic community, has gained importance not as a categorical entity independent of humans, but as an anthropomorphic entity that performs on the same track as humans. This two-sided metamorphosis, which is the basic logic of human-computer integration, will gradually erase the distinction between an anthropomorphic artificial intelligence and an artificial intelligence-formed human.

To better understand how AI is socially defined and to democratize a social class issue in which it is implicated, it is important to understand how AI tools/software that produce some artistic works on behalf of and to assist human beings are defined. For example, OpenAI (n.d.a), in the credits of ChatGPT, describes it in the following terms: "ChatGPT is an AI-powered language model developed by OpenAI that can generate human-like text based on context and past conversations". As seen in the credits, ChatGPT's developers see it as a "model" that incorporates plurality and systemicity. According to these credits, ChatGPT is not unique, but a synthesizer of a human-imitating data ecology in a mimesis framework. Developing through a kind of linguistic algorithm, ChatGPT establishes logic and identifies with a systematic verbalization, as in the standards of linguistic structuration and the functioning of models. OpenAI (n.d.b), in another credit about ChatGPT, explains: "We have developed a model called ChatGPT that interacts through conversation. The dialog format makes it possible for ChatGTP to answer follow-up questions, admit its mistakes, challenge false propositions, and reject inappropriate requests", which contains the first and basic condition of being a subject: will. This is because the artificial intelligence that operates a dialog, that is, a conversational function sequentially, is virtuous enough to admit its mistakes, activist enough to challenge false propositions, and free enough to reject inappropriate requests. This ideal subject purports to exhibit the appropriate characteristics for an art creation.

Another artificial intelligence model of OpenAI, Dall-E 2, represents a more artistic formation based on text-visual interaction, that is, on natural imagery, rather than text-text interaction. Accordingly, Dall-E 2 is "an artificial intelligence system that can create realistic images and artworks from a natural

language description" (OpenAI, n.d.c). The emphasis on creativity and system is important as a motto of change in the transition from the singularity of the subject to the trans-singular homeless identity of artificial intelligence. However, this creativity is creativity related to the identity characteristics of the dependent class, as it makes its semantics immanent to a recognition or command to be added by humans. This is because this artistic subject is not yet a social actor capable of thinking or acting on its own. This provides enough data to subject it to a comparison of subjectivity and agency, which will be further elaborated in the following paragraphs.

Similarly, Midjourney is "an independent research laboratory that explores new thinking environments and expands the imagination of the human species." (Holz, n.d.) It performs the role of creating a kind of "augmented" effect on the human imagination. However, the important point here is that human beings are classified as a "species" and therefore artificial intelligence is implicitly positioned as another species. At the same time, the social form of AI is classified as a laboratory, not as an actor. In other words, Midjourney is not identified as a partner of the human being who commands it to "imagine", but as a field of production. However, it is such a laboratory that it is capable of thinking enough to investigate "itself and new thinking environments".

Playground AI, another of OpenAI's online image creators with an artistic subject characteristic, is "a free-to-use online AI image creator. Use it to create artworks, social media posts, presentations, posters, videos, logos and more" (OpenAI, n.d.d). As noted, artificial intelligence concepts, like dependent class actors, do not speak for themselves in their credits. They are represented and defined by humans. Moreover, beyond being defined primarily as a function of use, they also declare subjectivity by carrying the quality of "creativity". This class of dependent subjects is intensely related to the art and content production of dependent human subjects in democratization debates.

Finally, Adobe Firefly, which Adobe has added to its products as a visual design assistant, is "a new family of creative generative AI models coming to Adobe products, initially focused on rendering image and text effects. [...] Firefly is based on the belief that [...] people should be allowed to present their ideas to the world exactly as they imagine them" (Adobe, n.d.). These generic models, based on the concept of what it does and what sense of "augmentedness" it will respond to within human limitations, position AI as an "objective subject" on the one hand, and human beings as a "non-self-sufficient subject" on the other.

Here, it is necessary to focus on the dialectical historicity of the class creativity/productivity role of human beings beyond the fact that art publicity is

an elite and elite class practice. This is because, as scientific analyses of the category of the subject have determined (Elsner, 2007; Shiff, 1984), the difference between the structural creativity of the subject position and the class creativity of the agent position is that one creates "for oneself" while the other creates "for someone else". The perpetrator, as a social class that performs the labor of creation on behalf of someone else, is a social existence that is pushed out of democratization and forced to be governed. As a matter of fact, artificial intelligence, like the majority of humans, is far from being a subject and acts as the perpetrator of artistic action. In this case, artificial intelligence, which works as an extension/limb of the human being, can be a prosthesis of the subject-human, but it is mostly a prosthesis of the acts of the human agent. Thus, its dependence cannot be considered independent from the dependence of the dependent human being it is integrated with.

The act of creativity of the subject or the agent in the artistic position oscillates between singularity and collectivity in human-specific situations. In the formation of an absolute singularity inspired by the uniqueness of art and the artist, or a collectivity composed of absolute singularities, it becomes difficult to integrate the singularity of artificial intelligence into the democratic art public. This is because artificial intelligence is not inherently dependent on the here and now and singularity. ChatGPT and others can produce action at the same time, in other places, and against others. Therefore, singularizing and identifying it becomes difficult in a democratic form. This is because "publicity" and "physical participation", the basic conditions of public space democracy, become dysfunctional due to the transformation in the concept of space. Thus, the contribution of the digital agent, who claims a subjectivity devoid of free will, to public democracy becomes questionable. This is because, whether in a psychoanalytic or sociological context, an absolute singularity of will underlies cultural subjectivity, and a will that is open to being influenced by others is likely to attempt to rule as a hegemonic force (Mansfield, 2020). The proposition of democratization as a system of collective sense for the emancipation of the subject may be threatened by collectivizing agents promoting a purposeless singularity. This is because Ingarden (1973) while analyzing the ontological formation of the subject, makes serious observations on the manifestation of emotional and logical will. Accordingly, the subject who can freely reveal all contradictions and consistencies emotionally has a more realistic ontological justification than the subject who is forced to be consistent. In this case, as Alexander (2012) argues, the realization of a "feeling-centered subjectivity" would also be possible. The artistic and scientific tendency that the ontological relationship between art and feeling feeds an important idea of creativity

complicates the construction of democratic contexts of singularity in the algorithmic logic of AI.

The awareness of the distinction between organic and digital, which emerges as an agenda of integration with the digitalization of the concept of space and the artistic public sphere, necessitates a democratic debate on the organic human and the augmented human (posthumanism) in the subject category. In this context, art, which is a "transcendental" act arising from the limitations of the human body, begins to lose its organic activity quality in the more instrumentalized plane of practical art. In the transition from the organic human to the augmented human, we can predict that the integration of artificial intelligence, which is a way of augmenting the human, will be the end of the known human along with the singularity. Thus, it will be necessary to reorganize actors and subjects in the field of democratic art. This is because the human will no longer exist in its known form, a hybrid subject model will be established with the forms of artificial intelligence, which are not only independent and original, but also integrated with the human. Hybridization in art will make the question of whose labor will be the labor in art production important, as well as the question of whose success will be the success of artistic achievement. This is because the augmented human being will naturally mark the human being, who is in a state of organicity that has not yet been augmented, as "disabled" and "inadequate". The hybridity of integrated human and artificial intelligence, on the other hand, will include the function of the idea of "support" in the public sphere of art in the question of legitimacy. This is because art, which is a disadvantageous performance space for people with disabilities, tends to be a disadvantageous publicity activity for the organic human. In this case, it is likely that the relationship between the augmented human, which is the "AI-supported human", and the current AI applications, which are the "human-supported AI", is a social contract based on mutual existential contribution. The fact that new social contracts will aim for integration will almost certainly cause both parties to enter into the paradox of subjectivity. In this case, a solution will have to be sought to a democratic singularity dilemma between the category of subject and the categorical integration of subject-object.

Artificial Intelligence Participatory Public Democracy in New Living Worlds of Art

The concept of the lifeworld (Craig, 2021), which refers to the technical, cultural, social, and structural habitat that humans design for themselves, as opposed to the proposition of self-achieving nature defined as "natura naturata" in natural philosophy, has changed content and dimension as a result of the organic-digital

fusion in which integrated spaces are articulated with each other. In the process of the evolution of digitally supported lifeworlds into integrated models such as the Metaverse, the public sphere, which is constantly changing in nature, causes a difference in the face of democratic participation with the system of relations and actors to which art publicness is adapted. This is because lifeworlds refer first and foremost to structurally organized productions of human-specific life concepts (Schutz & Luckmann, 1973). It is inevitable that digitalization in lifeworlds, which is a form of anthropomorphic configuration, will transform the habitus characteristics of traditional lifeworlds. This is because, according to Dewey (1996), lifeworlds are a full-fledged synthesis of traditions, acquisitions, social practices, public senses, and life forms. The need to redefine the public function of art in lifeworlds in a process of public reconfiguration involving new actors is to determine the compatibility of digitally embedded artificial intelligence concepts with human beings. Reflective properties that are constantly sought in the lifeworlds that make up society involve the harmony of public components that act as reflections of each other. Karin et al. (2007) agree that a synergy is possible based on the principle that lifeworlds reflect each other and expand with reflective properties. Thus, the continuation of art relations as a solidarity between artificial intelligence and human beings will contribute to the improvement of democratic class structures of subject/agent positioning in new life worlds.

Complementing the idea of the public sphere with a theory of communicative action, Habermas attaches importance to the proposition of lifeworlds to refine the functionality of both communication and art. From this perspective, Habermas's (2021) concept of lifeworlds presents a model of a liberated lifeworld that is the stage for the democratic participation of all. Instead of instrumental reason and the interests of the bourgeoisie hegemonic class, this model advocates the consensual communicative reason of all actors. Artificial intelligence, which is a concept of instrumental reason and represents a kind of collective reason, will need a refined art democracy to ensure its representation in the public sphere. Habermas's (2021) public sphere of "openness", "participation", "equality" and "consensus" requires a rereading of the framework of the culture of participation due to its organic-physical complexity in the new integrated and fully digital living universes.

Jenkins (2006b, 2009, 2012), as one of the most important thinkers with a techno-optimistic approach to the culture of participation argument, speaks of a form of emancipation. However, in these traditional forms of the culture of participation argument, the actor who is fundamentally unique and organic is the human being. There are some problems faced by artificial intelligence, which is not considered

to be an actor as a species other than humans, and some problems faced by humans. For example, while the principle of equality in the public sphere has not been fully established even among humans and has been fortified according to class characteristics, it cannot be established as a level of agreement where artificial intelligence can represent itself in a world where it is not yet fully perceived as a dependent/auxiliary class. The fact that the culture of participation is a concept that emerges from people's self-representation by participating in democratic new public spaces is further complicated by the fact that artificial intelligence, as a human-participatory organization, has the characteristics of both a participant and a space where participation takes place. This is because smart objects and the Internet of Things will create situations in which spaces and places also assume a smart position. Naturally, will AI, as an individual surrounded by itself, be universal or singular? Will AI be the same subject as all other AI systems or will it be independent? This problem will also make it difficult to establish a balance of equality and opportunity between the limits of organic singularity required by participation in the democratic sphere and the singularity of digital limitlessness. In this case, human beings will constitute the sub-classes of a class that shrinks, albeit involuntarily, in the democratic sphere. This is because humans can participate in public spaces/living worlds through artificial intelligence. Artificial intelligence can also participate through humans in the role of an assistant. This reciprocity relationship is an important threshold for equality. However, in the other case, the result is different. This is because the augmented human model cannot participate in new and integrated public spaces without artificial intelligence. However, artificial intelligence can participate without humans. Here, due to the emergence of human limitations in the state of deprivation, an equality of public space cannot be established between artificial intelligence and human beings. Ultimately, human beings are at a disadvantage against the codes dominated by artificial intelligence in digital-based and instrumentally equipped living universes. In democratic development, which is based on a sense of competition, humans can't compete with the art of artificial intelligence in terms of time and synthesis. Therefore, instead of the singularity that dominates the idea of participation, the model of synthesized identities seems more possible.

Burgess and Green (2018) have made important observations on experience and encounters within the theoretical framework of participation culture. As we live in a society of vicarious action and vicarious experience that no longer requires real identities and physical encounters, art is inevitably transferred to performance as a vicarious action. Indirect experiences on screens and technological connections have triggered social patterns in which reality begins

to form with a code-reduced structure due to the transfer of identities to code. Jenkins and Ito (2015) actually wanted to emphasize this context when they concluded that the overt reality of identities does not threaten the culture of participation. This is because the public sphere no longer judges people's authenticity according to traditional standards. Everyone who exists there, regardless of who and what they are, is considered real and their contribution is valued. It is enough to observe concrete practice in mediated spaces of experience where everything one defines as unreal is represented. In short, everything that happens now is real and equal. Following this understanding, there should also be an arrangement in the merit levels between artificial intelligence and human beings. Who will be a good artist or art authority? What will be the value of art aesthetics or trans-aesthetics in this system that unconditionally equalizes everyone? It is usual for these ambiguous situations to turn into a balancing attitude within their own dilemmas. However, the culture of participation of the art public will produce its own tensions due to certain phenomena such as the alienation of human beings from their art and the abolition of traditional accumulations by the new art aesthetics emulating artificial intelligence.

Art Democracy vs. Art Bureaucracy: The Convergence of Artistic Reason and Instrumental Reason

The critical relationship this article seeks to establish between AI and the democratic contexts of the art public sphere points to a strong problem with the ownership and property structures of the AI applications under consideration. This is because participation in the public sphere does not require economic relations between participants and a defined fee for registration. Although this principle, which is the first and primary condition of the public sphere, does not apply to participation in the AI art actions that appear in the Beta version, all developer organizations have a set fee tariff for the use of "advanced" features and functions. This tariff indicates the existence of a capitalist system and scope of ownership that prevents equal participation in the public sphere. In this case, as in all capitalist colonial economies, ChatGPT, Playground AI, Midjourney, Adobe Firefly, and Dall-E 2 AIs encourage the discussion of art bureaucracy instead of art democracy. It is inevitable that the public sphere of art, which is hoped to be democratized within the framework of Weberian rationality, will be subjected to more and more stretched capitalization, resulting in a bureaucratic sedimentation. In this case, labor exploitation occupies a spectrum ranging from physical human labor to machine labor, increasing the dimensions of unfettered capitalism at the stage of integration of both labor. The wage economy results in labor bureaucracy and payment agreements between all users and AI applications based on some traditional bureaucratic criteria are put into circulation. However,

what is important here is the question of who will transform artistic labor into surplus value production in the event of a union or merger between humans and artificial intelligence. Fuchs and Sandoval (2014) address this very debate by stating that the digital labor that will ensure the unity of the world will actually work in favor of the capitalist rulers in a hegemonic historical block phase, and that comprehensive agency will bureaucratically degenerate the status of the concept of the subject. Digital labor leads to a bureaucratic agreement and a legally legitimate model of accumulation that favors the producer/developer company. Stating that people's digital labor is transformed into the capitalism of large social media platforms as a regime of accumulation, Fuchs (2014) directs the economic infrastructure propositions of Marxist theory to the bureaucratization in the contemporary actions of art. This is because the human-artificial intelligence collaborative form of labor, which is an indicator of the category of alienation of human beings from their own labor, is structured with a structure that works on behalf of others in terms of the essence that this labor will create. Fuchs (2013; 2017), who also draws the boundaries of Google Capitalism, although he focuses on the colonization of human labor, includes the theoretical contexts of the data colonization of anthropomorphic or human-integrated artificial intelligence labor. This is because, in this scenario, the capitalism of monopolizing AI developers such as OpenAI or Adobe takes on the most important bureaucratic framework that prevents the democratic publicness of art.

Marx's (2016) concept of alienation, inspired by Hegel's concept of alienation, describes the process of man's alienation from his own labor and all that is the product of his labor, namely his art. The integration of artificial intelligence, which is the first stage of this alienation, is further transcended as economic colonization. The most important problematic context of the colonization of artistic labor is the prevention of a democratic art public. This is because the corporate structures that organize and centrally organize these fields aim for control due to their labor-oriented accumulation regimes. However, Fuchs (2013) interprets democratization, which he formulates as self-organization, as the collective mind working based on consensus. The necessity for this kind of self-organization to be based on the free will of the actors involved should result in the real practical expression of self-determination. Human or artificial intelligence labor that is not for itself is framed by bureaucracy and instrumental reason replaces collective reason.

This article, which also aims to adapt the dimension of technical agency in Habermas' (2001) theory of communicative action based on Weberian rationality to art, draws attention to the problem of the dysfunctionalization of publicness in terms of the consequences of the practice of thinking. This is because the task of

artistic publicness to mediate transcendence subjects all economically capitalized artificial intelligence actions to bureaucratic control within certain accumulation limits. In this control, no future scenario other than the realization of the instrumental action can be organized. This is because instrumental reason is reduced to a kind of goal activity that organizes all the praxis of rational agents in line with the goals of a certain group and enables human beings to think teleologically instead of rationally. In this case, the integration of human and artificial intelligence does not mean a collaboration of emancipation and the transfer of rationality to art, but the expansion of instrumental reason required by purposive activity. In this case, the problem of the commodification of artistic production continues exponentially. This is because although art is the pursuit of rational thought when it is included in the economic valuation system, it is transformed and instrumentalized into a means of contribution to the accumulation regime of purposive activity. However, art should naturally be an act of democratization and the refinement of the public sphere. In this case, it is highly likely that cooperation with artificial intelligence, which is coded as instrumental intelligence and is actually closed to free thought like people with dependent class consciousness, will lead people to more capitalist art rather than freer art. This proposition is essentially the most important conclusion and future prediction of this article.

CONCLUSION

Moving the action dimension of artificial intelligence, which is becoming increasingly widespread especially in the visual arts, from the objective to the subjective context, this article discusses what kind of collaborations, integrations, ruptures, or displacements will be mediated by creative or natural agency in artistic public spaces. Against the thesis of "artificial intelligence that will replace human beings" of technology-reduced social determination, the still maturing thesis of "artificial intelligence that will cooperate with human beings" has made it necessary to establish a relationship between artistic hegemony and artistic democracy. This is because the literature deepening on the functionality of art in the dimension of domination and resistance should allocate space for a deep thinking practice focused on artificial intelligence in the democratic dimension. The action of artificial intelligence humanized by deep learning methods will validate the proposition of "mechanical arts" instead of "plastic arts" within the scope of synthetic experimentation of art. However, the fact that artificial intelligence has a learning system that works with commands will mean rejecting its qualities of being a subject within the framework of the historical arguments

of the philosophy of art. This is because artificial intelligence, which is produced in industrial form with a "coded" class consciousness, will be at the center of a paradox between the liberation of art and human beings and the reinforcement of hegemonic dependence.

This article examines the possibilities of an artistic democracy through the doctrine of structural action of popular artificial intelligence applications such as Midjourney, Playground AI, Dall-E 2, Chat GPT, and Adobe Firefly. In the age of art articulated with artificial intelligence, where abstract thinking has ceased to be a human practice, a new problem of commodification has emerged. This problem will arise from a distinction between postmodern abstraction and art's practice of abstract conceptualization and identification. Abstraction is problematic as a corrupted realpolitik of practices, but it is an act of transcendence in the context of conceptualizing and representing human meta-thoughts. In this case, does artificial intelligence think abstractly or does it re-commodify values by abstracting them and ensuring the continuity of an economic hegemony? Because the risk of over-phenomenalization is always high in an AI abstraction where feelings of identification and empathy are not dominant. In a world where everything consists of representational action, but where all artistic production labor and presence are commodified in terms of results, the relationship between actors inevitably emerges as the dialectic of the concept of the artistic subject. The approach of "objectification" or "thingification", which is one of the most important dehumanization problems of human beings, will hinder his democratic agency as both a productive agent and a produced object of representation.

The aesthetics of valuation brought about by dematerialization or objectification leads to the reduction of all activities that are made part of the regime of economic accumulation in exchange for monetary value to a model of profit and the decontextualization of the concept of labor. This is because the object or thing exists both as content and as an attitude of decontextualizing action even though it appears to be content. The participatory role of artificial intelligence applications in content production, which is the subject of this article, is essentially the participatory role of human beings. This is because the human participates in the processes of artificial intelligence and takes part in a contextualization process consisting of non-experiential things. It is difficult to grasp the content value of this kind of artistic production, which takes place in minimal time and with minimal labor, as unity and solidarity in action. The unification of both artificial intelligence and human beings in a kind of abstract and commodity artistic labor will serve to reproduce the capital resources that occupy social spaces. In the new art markets where art democracy is marketed on the axis of a participation fallacy, the problem of both banalization and the infinite

proliferation of distinctive artistic abilities will also emerge. While art is the practice of a few elites, as the daily endeavor of a large number of people and artificial intelligence, it will essentially take on the task of being an economic market rather than a public space. The most important consequence of this is the increase of dependency on the commoditized contents of artificial intelligence in a sense of mediation in which human beings are distanced even from their own actions. For now, it is the human who tells artificial intelligence how to think. However, when thought is produced and marketed as content, an artificial intelligence sociality that tells people what to think will descend to the essence of art. The main problem here is not the managerial position of artificial intelligence; it is the existence of a managerial attitude in the public sphere and art. This is because governmentality is the most important opposing force to public equality, no matter who or what kind it comes from.

REFERENCES

Alexander, T. M. (2012). *John Dewey's theory of art, experience, and nature: The horizons of feeling*. State University of New York Press.

Baudrillard, J. (2020). *Kötülüğün şeffaflığı: Aşırı fenomenler üzerine bir deneme*. Işık Erdgüden (Çev.). İstanbul: Ayrıntı.

Benjamin, W., & Jennings, M. W. (2010). The Work of Art in the Age of Its Technological Reproducibility [First Version]. *Grey Room, 39*, 11–38.

Burgess, J., & Green, J. (2018). *YouTube: Online video and participatory culture*. John Wiley & Sons.

Castells, M. (1997). *The power of identity* (2nd Edition). Oxford: Blackwell.

Chalmers, D. (2010). The singularity: A philosophical analysis. *e Journal of Consciousness Studies*, 17(2010), 7-65.

Craig, R. T. (1999). Communication theory as a field. *Communication theory*, *9*(2), 119-161.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2005). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Brian Massumi (Trans.). London: University of Minnesota Press.

Dewey, J. (1996). *Theory of the moral life*. Ardent Media.

Elsner, J. (2007). *Roman eyes: visuality and subjectivity in art and text*. Princeton University Press.

Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A Contribution to the critique of actually existing democracy, *JSTOR, 25*(26), 56-80.

Fuchs, C. (2003). Concepts of self-organization. INTAS Project: Human Strategies in *Complexity*. Research Paper. No: 4.

Fuchs, C. (2013). Social media and capitalism. Tobias Olsson (Eds.) in *Producing The Internet, Critical Perpectives Of Social Media* (pp. 25-44). Göteborg: Nordican.

Fuchs, C. (2014). *Digital labour and karl marx*. Routledge.

Fuchs, C., & Sandoval, M. (2014). Digital workers of the world unite! A framework for critically theorising and analysing digital labour. *tripleC: Communication, Capitalism & Critique. Open Access Journal for a Global Sustainable Information Society*, *12*(2), 486-563.

Fuchs, C. (2017). Google kapitalizmi. Filiz Aydoğan (Ed.). içinde *Yeni Medya Kuramları* (ss. 71-83). İstanbul: Der.

Gambino, A., Fox, J., & Ratan, R. A. (2020). Building a stronger CASA: Extending the computers Are social actors paradigm. *Human-Machine Communication, 1*(2020), 71-86.

Habermas, J. (2001*). İletişimsel eylem kuramı*. Mustafa Tüzel (Çev.). Kabalcı.

Habermas, J. (2021) *Kamusallığın yapısal dönüşümü.* Tanıl Bora & Mithat Sancar (Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Habermas, J. (2021). The tasks of a critical theory of society. In *Modern German Sociology* (pp. 187-212). Routledge.

Heidegger, M. (2008). *Existence and being*. London: Maurois Press.

Holz, D. (t.y.). About. https://www.midjourney.com/home/?callbackUrl=%2Fapp%2F

Ingarden, R. (1973). *The literary work of art: an investigation on the borderlines of ontology, logic, and theory of literature: with an appendix on the functions of language in the theater*. Northwestern University Press.

Jenkins, H. (2006a). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York and London: New York University.

Jenkins, H. (2006b). *Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture*. NYU Press.

Jenkins, H. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (p. 145). The MIT press.

Jenkins, H. (2012). *Textual poachers: Television fans and participatory culture*. Routledge.

Jenkins, H. (2017). Medya yöndeşmesinin kültürel mantığı. Filiz Aydoğan (Ed.). içinde *Yeni Medya Kuramları* (ss. 71-83). İstanbul: Der.

Jenkins, H., & Ito, M. (2015). *Participatory culture in a networked era: A conversation on youth, learning, commerce, and politics*. John Wiley & Sons.

Kant, I. (1929). *Critique of pure reason*. London: Macmillan.

Karin, D., Nyström, M., & Dahlberg, H. (2007). *Reflective lifeworld research*. StudentlitteraturAB.

Keskin, S., Uzun, İ., & Birlik, İ. (2023). *Imago Ex Machina İletişimden Sanata Görüntünün Araçsallaşması Üzerine Notlar*. Literatürk Academia.

Khosravinik, M. (2017). Right Wings Populism in the West: Social media discourse and echo chambers. *Insight Turkey*, *19*(3), 53-68.

Kim, M. & Kim, E. (2012). Humanaid robots as "the cultural other": are we able to love our creations. *AI and Society*, *28*(3), 309-318.

Lee, J. R. & Nass, C. I. (2010). Trust in Computers: The Computers-Are-Social-Actors (CASA) Paradigm and Trustworthiness Perception in Human-Computer Communication. In D. Latusek, & A. Gerbasi (Ed.), *Trust and Technology in a Ubiquitous Modern Environment: Theoretical and Methodological Perspectives* (pp. 1-15). New York: IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-61520-901-9.ch001

Levinas, E. (1951). *Basic Philosophical writings*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.

Levinas, E. (2006). *Entre nous*. London: A&C Black.

Mansfield, N. (2020). *Subjectivity: Theories of the self from Freud to Haraway*. Routledge.

Marx, K. (2016). *1844 el yazmaları*. İletişim Yayınları.

Nass, C. I., Steuer, J. & Tauber, E.R. (1994). *Computers are social actors*. In Proceedings of the on Human Factors in Computing Systems, 72–78. DOI: 10.1145/259963.260288.

Noguchi, N., Will, J., Reid, J. & Zhang, Q. (2004). Development of a master–slave robot system for farm operations. *Computers and Electronics in Agriculture*, *44*(1), 1-19.

Schutz, A., & Luckmann, T. (1973). *The structures of the life-world* (Vol. 1). northwestern university press.

Shiff, R. (1984). *Cézanne and the end of impressionism: a study of the theory, technique, and critical evaluation of modern art*. University of Chicago Press.

Thomas, M., Reinders, H. & Warschauer, M. (2013). Contemporary computer-assisted languge learning: The role of digital media and incremental change. In M. Thomas, H. Reinders & M. Warschauer (Eds.) *Contemporary Computer-Assisted Languge Learning* (pp. 1-12). Bloomsbury.

Internet References

Adobe (t. y.). What is Adobe Firefly?. https://www.adobe.com/sensei/generative-ai/firefly.html Access Date: 01.08.2023

BBC (2017, 27 Ekim). *Dünyanın ilk robot vatandaşı Suudi Arabistanlı*. https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-41780346 Access Date: 01.08.2023

OpenAI (n. d. a). ChatGPT. https://chat.openai.com/auth/login. Access Date: 01.08.2023

OpenAI (n. d. b). Introducing GhatGBT. https://openai.com/blog/chatgpt. Access Date: 01.08.2023

OpenAI (n. d. c). DALL-E 2. https://openai.com/dall-e-2 Access Date: 01.08.2023

OpenAI (n. d. d). Playground AI. https://playgroundai.com/ Access Date: 01.08.2023

Vinge, V. (2003). *Technological singularity*. http://cmm.cenart.gob.mx/delanda/textos/tech_sing.pdf Access Date: 01.08.2023

EXTENDED ABSTRACT

This study delves into the theoretical exploration of establishing artistic and democratic connections between artificial intelligence, symbolizing a novel mode of thinking and existence, and humanity, emblematic of traditional thought and being. While humans, rooted in their organic and authentic bodies, typically engage in creative endeavors with a naturalistic and conceptual approach, they are now entering a new artistic ontology where artificial intelligence, a likeness to them, plays a central role. However, this centrality embodies a posthumanistic paradigm, calling for the sharing of aesthetics and the essence of being, contrasting the aura of humanistic superiority and uniqueness.

Contrary to the "cultural other" narrative depicted by Hollywood myths, artificial intelligence is no longer an alien entity but rather another facet of human existence. Drawing upon Levinas' concept of identity between the self and the other, a dialectical interplay emerges, fostering a perpetual existential struggle between these distinct states of being, never culminating in annihilation. This classical ontology engenders a relationship of otherness between organic humans and inorganic artificial intelligence, mirroring existential themes expounded by Heidegger. Consequently, artificial intelligence is often perceived as an alien or antagonistic force, akin to historical manifestations of otherness within the context of the slave-master dialectic, evoking a climate of apprehension between subjugation and invasion.

This study propounds an alternative conceptual trajectory, anticipating the ramifications of an industrial and historical rupture within the realm of authentic existence. As artificial intelligence matures amidst the fourth industrial revolution (including ChatGPT, Midjourney, Dall-E 2, etc.), it is poised to find its place in the social framework of the fifth industrial revolution: integration. Integration, as elucidated by Henry Jenkins, assumes paramount significance in the context of comprehending artificial intelligence within the realm of art. In this societal configuration, artificial intelligence evolves from being a non-human entity into a participant in posthumanistic art or an augmented human model, resembling the anthropomorphic and non-organic aspects of humanity, as delineated by Deleuze and Guattari in their concept of "a body without organs."

In summary, this study engages in a democratic theoretical discourse concerning the role of various AI variants like ChatGPT, Playground AI, Adobe Firefly, Dall-e 2, and Midjourney, which have gained popularity, including Beta versions, in artistic production. The study transcends mere literature review or literary corpus creation, aiming to establish axioms about the future of AI-integrated social art through theoretical connections. In an era where machine imagination parallels

human creativity across artistic domains and unmanned technologies offer dehumanized alternatives, a democratic exploration of art's future contributes original insights to the existing discourse.

Shifting the focus of AI's action, especially in the visual arts, from objectivity to subjectivity, this study examines the potential collaborations, integrations, ruptures, or displacements mediated by creative or natural agency in public artistic spaces. Contrary to the notion of "artificial intelligence replacing human beings," the evolving concept of "artificial intelligence collaborating with human beings" necessitates a relationship between artistic dominance and artistic democracy. The humanized action of artificial intelligence through deep learning methods introduces the notion of "mechanical arts" in lieu of "plastic arts" within the realm of synthetic art experimentation. However, AI's command-based learning system threatens to undermine its status as a subject, entangling it in a paradox between art's liberation and human dependence on hegemony.

The aesthetics of valuation stemming from dematerialization or objectification risk reducing all activities associated with economic accumulation to profit-driven models, thereby decontextualizing the concept of labor. Artificial intelligence applications, as explored in this study, essentially assume a participatory role akin to that of humans, engaging in processes and contextualization. The value of this rapid and minimally labor-intensive artistic production, shared by both artificial intelligence and humans, remains challenging to perceive as unity and solidarity in action. Consequently, the convergence of artificial intelligence and human beings in abstract and commodified artistic labor amplifies the capital resources that govern societal spaces.

In the emerging art markets where art democracy is promoted under the guise of participation, issues of banalization and the infinite proliferation of distinct artistic abilities come to the fore. While art was once the realm of elites, it now evolves into an economic market rather than a public space, with artificial intelligence and human beings both playing pivotal roles. The consequence is an increased dependence on commoditized AI-generated content, distancing individuals from their own actions. Currently, humans instruct artificial intelligence on how to think, but as thought is commodified and marketed as content, AI's role in shaping thought becomes integral to art. The central concern here is not AI's managerial position but the existence of a managerial mindset within the public sphere and art, as governmentality remains a potent counterforce to public equality, regardless of its source or nature.